

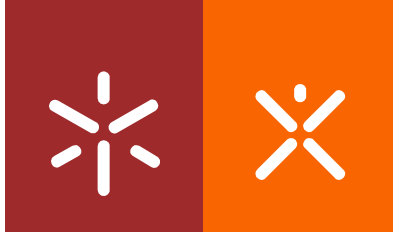


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Armanda Matos Oliveira

**A Revisão Textual: aprender a rever textos
em colaboração**

abril de 2014



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Armanda Matos Oliveira

A Revisão Textual: aprender a rever textos em colaboração

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

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria dos Anjos Flor Dias

abril de 2014

Nome : Maria Armanda Matos Oliveira

Endereço eletrónico: armanda_oliveira19@hotmail.com

Número do Bilhete de Identidade: 13910048

Título do Relatório: A Revisão Textual: aprender a rever textos em colaboração

Supervisora: Professora Doutora Maria dos Anjos Flor Dias

Ano de conclusão: 2014

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

De acordo com a legislação em vigor, não é permitida a reprodução de qualquer parte deste relatório.

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À minha Supervisora, deixo o meu agradecimento por me orientar e elucidar no decorrer de todo este processo.

À Professora Cooperante e aos alunos, agradeço pela segurança que me transmitiram e pela alegria com que me receberam.

À Professora Doutora Íris Susana Pires Pereira, deixo o meu sentido agradecimento pelas orientações que me forneceu e pelo positivismo que me transmitiu no momento de delinear o meu plano de intervenção.

Ao meu par pedagógico, Filipa Peres, agradeço pelo apoio que me prestou e pelo feedback que fomos mantendo ao longo do estágio.

Aos meus pais e à minha irmã, agradeço pelo apoio e atenção que me deram ao longo de todo o meu percurso académico.

A todos, obrigada!

A Revisão Textual: aprender a rever textos em colaboração

RESUMO

Numa turma do 2.º ano de escolaridade, foram identificados problemas ao nível da produção escrita e da capacidade de aceitar a opinião dos outros. Neste sentido, foi desenvolvido um projeto de intervenção com o principal objetivo de através da revisão conjunta de um texto, ajudar os alunos a melhorar o seu conhecimento a respeito de conteúdos linguísticos e metalinguísticos e também a sua capacidade de colaboração no processo de revisão textual.

Como o pretendido era proceder à melhoria da problemática identificada, a metodologia de investigação-ação surgiu como a opção mais adequada. Sendo assim, este projeto conciliou a dimensão investigativa com a interventiva.

A tarefa de revisão textual surgiu como uma forma de levar os alunos a refletirem sobre a qualidade dos seus textos e deste modo, contribuir para a sua melhoria. Tendo em conta que implementar situações de interação pode ser um importante passo para um professor ajudar os alunos a se apropriarem e melhorarem as técnicas de escrita individual, a minha intervenção centrou-se na realização da revisão colaborativa de um texto.

Numa fase inicial, procedi ao levantamento dos conhecimentos prévios da turma sobre o processo de escrita e à realização da revisão conjunta de um texto, seguida de uma entrevista sobre esse subprocesso. Na fase de desenvolvimento do projeto, promovi momentos de exploração de alguns aspetos linguísticos nos quais os alunos tinham mais dificuldades, de modo a gerar padrões de desenvolvimento textual. Numa fase final, foi realizada uma nova revisão conjunta do mesmo texto e uma repetição da entrevista, por forma a proceder a uma comparação destas estratégias, com o fim de poder avaliar o impacto da minha intervenção. O projeto terminou com a elaboração de um panfleto informativo a partir dos textos revistos, que circulou pela restante comunidade escolar.

Após a comparação acima referida, foram visíveis os progressos quer no tipo de colaboração, quer nas reflexões desencadeadas sobre a escrita. Comprovei que as crianças no final deste projeto tinham aumentado as suas técnicas de revisão textual.

Todavia, o tempo concedido para a realização deste projeto revelou-se uma limitação, pois não permitiu a observação do efetivo impacto que a tarefa de revisão colaborativa teve na apropriação de técnicas de escrita individual.

Textual Revision: Lear to revise texts in collaboration

ABSTRACT

In a second grade class, problems were identified at the level of writing production and the capacity to accept others' opinions. In this sense, an intervention project was developed with the main objective of having a joint textual revision of a text; help students improve their knowledge about linguistic and metalinguistic content and also their ability to collaborate in the process of textual revision.

As the intension was to improve the problems identified, the methodology of investigation / action emerged as the most suitable option. Thus, this project combined the investigative dimension with interventional.

The task of textual revision came about as a way to get students to reflect on the quality of their texts and thereby contribute to its improvement. Having in mind that implementing interacting situations can be an important step for a teacher to help students take ownership and improve their individual writing techniques, my intervention was mainly centered on the realization of collaborative editing of a text.

In an initial phase, I carried out a survey on the class' prior knowledge about the writing process and accomplished a joint revision of a text, followed by an interview about this sub process. In the development phase of the project, I promoted moments of exploration of some linguistic aspects in which students had more difficulties, in order to generate patterns of textual development. In the final phase, a new joint revision of the same text and a repetition of the interview were performed in order to make a comparison of these strategies, with the objective of assessing the impact of my intervention. The project ended with the making of a rack from the revised texts that were handed out to the rest of the school community.

After the comparison referred above, progresses were visible not only in the type of collaboration, but also in the reflections triggered about writing. I confirmed that the children at the end of this project had increased their textual revision techniques.

However, the time granted for the realization of this project proved to be a limitation because it did not allow the observation of the actual impact that the task of collaborative revision had in the appropriation of individual writing techniques.

ÍNDICE

DECLARAÇÃO.....	ii
AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
ÍNDICE.....	vi
Introdução.....	12
Capítulo I - Enquadramento Teórico	14
1. O Processo de Escrita	14
2. A revisão: componente da escrita com implicações metalinguísticas	20
3. O papel da interação social no desenvolvimento da escrita reflexiva	23
Capítulo II – Metodologia	27
1. Contexto e sujeitos de investigação	27
1.1 Caraterização do Agrupamento	27
1.2 Caraterização do Instituição Escolar	28
1.3 Caraterização da Turma	29
2. Questões de Investigação e Objetivos de Estudo.....	34
3. Abordagem metodológica.....	35
4. Instrumentos e Procedimentos de e na Recolha de Dados.....	37
5. Análise dos resultados	39
Capítulo III – Projeto de Intervenção	40

Fase Inicial	40
1.º Momento: Levantamento dos conhecimentos prévios sobre o processo de escrita	40
2.º Momento: Primeira revisão conjunta de um texto e entrevista sobre a revisão textual	51
Fase de Desenvolvimento	59
3.º Momento: Sessões de exploração conjunta de alguns aspetos a atender na revisão textual	59
4.º Momento: Guião para a revisão textual	69
5.º Momento: Criação e aplicação de um código de revisão.....	69
Fase Final	72
6.º Momento: Análise de panfletos informativos	72
7.º Momento: Segunda revisão conjunta de um texto e entrevista sobre a revisão textual	73
8.º Momento: Elaboração do panfleto e divulgação.....	77
9.º Momento: Avaliação final das aprendizagens construídas pelos alunos (comparação entre a primeira e a segunda revisão conjunta e entrevista)	78
Conclusões, limitações e recomendações	80
Referências Bibliográficas.....	82
ANEXOS	86
Anexo 1 – Guião da entrevista sobre a revisão textual	86
Anexo 2 – Exemplo de uma grelha preenchida para auxílio na análise dos textos redigidos pelos alunos no início do Projeto	86
Anexo 3 – Exemplos de questionários preenchidos	87

Anexo 4 – Fotografia de uma parte da 1. ^a atividade de revisão conjunta	88
Anexo 5 – Fotografia do texto reformulado, escrito no quadro da sala.....	88
Anexo 6 – Planificação da 1. ^a sessão de exploração conjunta de alguns aspetos a atender na revisão textual.....	89
Anexo 7 – PowerPoint da atividade de exploração das características do parágrafo	89
Anexo 8 – Exemplar do questionário de opinião das Atividades 1 e 2.....	90
Anexo 9 - Planificação da 2. ^a sessão de exploração conjunta de alguns aspetos a atender na revisão textual.....	90
Anexo 10 – Enunciados de problemas com incorreções linguísticas (Atividade 3)	91
Anexo 11 – Planificação da 3. ^a sessão de exploração conjunta de alguns aspetos a atender na revisão textual.....	92
Anexo 12 – Texto da Atividade 3 sobre as palavras repetidas.....	92
Anexo 13 – Exemplo de um dos produtos resultantes da atividade de aplicação do código de revisão textual na revisão de um texto a pares	93
Anexo 14 – Fotografia do registo no quadro da 2. ^a revisão conjunta	93

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Género Sexual da Turma.....	29
Gráfico 2 - Distribuição dos alunos por idades	30
Gráfico 3 - Situação Profissional dos Pais.....	32
Gráfico 4 - Áreas Profissionais dos Pais	32
Gráfico 5 - “ <i>Gostas mais de...</i> ”	43

Gráfico 6 - “ <i>Achas que escreves bem?</i> ”	47
Gráfico 7 - “ <i>Leste o texto, antes de o entregar?</i> ”	51
Gráfico 8 - “ <i>Costumas rever os teus textos?</i> ” (1. ^a entrevista)	56
Gráfico 9 - “ <i>É importante rever um texto?</i> ” (1. ^a entrevista).....	57
Gráfico 10 - “ <i>Achas que é importante melhorar os nossos textos?</i> ” (1. ^a entrevista)	58
Gráfico 11- <i>Apreciação feita pelos alunos da Atividade 1</i>	62
Gráfico 12 - <i>Apreciação feita pelos alunos da Atividade 2</i>	64
Gráfico 13 - <i>Apreciação feita pelos alunos da Atividade 3</i>	66
Gráfico 14 - “ <i>Costumas rever os teus textos?</i> ” (2. ^a entrevista)	74
Gráfico 15 - “ <i>É importante rever um texto?</i> ” (2. ^a entrevista).....	75
Gráfico 16 - “ <i>Achas que é importante melhorar os nossos textos?</i> ” (2. ^a entrevista)	76

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Textos cuja 1. ^a linha do parágrafo não começa mais à direita.....	42
Figura 2 - Fotografia da resposta do questionário de uma criança.....	45
Figura 3- Texto que fora alvo da tarefa de revisão	52
Figura 4 - Imagem do exercício do tipo certo ou errado	61
Figura 5- Esquema/Guião para a revisão textual.....	69
Figura 6- Código criado para a revisão textual.....	70
Figura 7- Fotografia de dois textos com código de revisão textual aplicado	71
Figura 8- Texto revisto para integrar o panfleto (na fase final).....	77
Figura 9 - Fotografias do panfleto criado	78

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Razões apontadas pelos que disseram gostar mais de falar.....	44
Tabela 2 - Razões apontadas pelos que disseram gostar mais de escrever.....	45
Tabela 3 - Razões apontadas pelos que responderam afirmativamente	47
Tabela 4- Razões apontadas pelos que responderam negativamente	47
Tabela 5- Respostas à pergunta: “ <i>Como fizeste para começar a escrever este texto?</i> ”	49
Tabela 6 - Respostas à pergunta: “ <i>O que fizeste quando terminaste de o escrever?</i> ” ...	50
Tabela 7 - Respostas à pergunta “ <i>O que fazes quando revês os teus textos?</i> ” (1. ^a entrevista)	56
Tabela 8 - Razões apontadas para justificar a importância conferida à revisão textual (1. ^a entrevista)	57
Tabela 9 - Razões apontadas para justificar a importância conferida ao ato de melhorar os textos (1. ^a entrevista).....	59
Tabela 10- Razões apontadas pelos que gostaram da Atividade1	62
Tabela 11- Razões apontadas pelos que gostaram pouco da Atividade1	62
Tabela 12 - Respostas obtidas na questão “ <i>O que aprendeste?</i> ” (Atividade 1)	63
Tabela 13- Razões apontadas para justificar o gosto pela Atividade 2	65
Tabela 14- Respostas obtidas na questão “ <i>O que aprendeste?</i> ” (Atividade 2)	65
Tabela 15 - Razões apontadas para justificar o gosto pela Atividade 3	67
Tabela 16 - Respostas obtidas na questão “ <i>O que aprendeste?</i> ” (Atividade 3)	67
Tabela 17- Justificações apresentadas na resposta à questão	68
Tabela 18- Respostas à pergunta “ <i>O que fazes quando revês os teus textos?</i> ” (2. ^a entrevista)	74

Tabela 19 - Razões apontadas para justificar a importância conferida à revisão textual (2. ^a entrevista).....	75
Tabela 20 - Razões apontadas para justificar a importância conferida ao ato de melhorar os textos.....	76

Introdução

“os professores devem ser profissionais reflexivos mas actuates, críticos mas comprometidos com a melhoria dos contextos e práticas”

(Formosinho, 2009, p.86)

O presente relatório decorre da elaboração de um Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada no âmbito da Unidade Curricular da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Decorrente da frequência da Unidade Curricular acima mencionada, foi-me atribuído um contexto escolar de 1.º Ciclo onde se desenvolveu o meu estágio. Esse contexto correspondeu a uma turma do 2.º ano de escolaridade da Escola EB1 de Gualtar em Braga.

Num primeiro momento, comecei por realizar uma observação do respetivo contexto e uma análise de alguns documentos, como o Projeto Curricular de Turma e alguns dos seus trabalhos escritos.

A partir das informações recolhidas, identifiquei uma problemática na turma, à qual propus-me a desenvolver um projeto que visasse a sua melhoria. A problemática prendeu-se com a capacidade escrita dos alunos e as suas conceções sobre o processo de escrita. Uma característica notória na turma era a existência de alunos com dificuldades em aceitar as opiniões dos outros, em esperarem pela sua vez de participar.

Neste sentido, os principais objetivos do meu projeto consistiram em ajudar os alunos a perceberem que o processo de escrita não se resume à tarefa de redação e, por intermédio da revisão textual conjunta, ajudá-los a aprofundarem não só o seu conhecimento a respeito de conteúdos linguísticos e aspetos metalinguísticos, mas também a melhorarem a sua capacidade de colaboração.

Com este projeto predispus-me a tentar inverter a ideia de ato de escrita como uma ação isolada, tendo em conta a sua dimensão social e a ideia de uma aprendizagem baseada na entreajuda.

Ao longo da minha intervenção, procurei articular o conhecimento sobre a língua (cognição) com uma reflexão sobre a mesma (metacognição) e ainda com a promoção de autonomia/autorregulação dos alunos no processo de escrita.

Este projeto foi desenvolvido segundo a metodologia de investigação-ação, que, tal como refere Caetano (2004), exige, de um modo geral, dois tipos de ação: uma de investigação (sobre o tema explorado) e uma de intervenção (de forma a melhorar o contexto à luz da investigação).

Importa referir que ao delinear o meu Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, procurei guiar-me pelos critérios de apreciação definidos, ou seja, que este fosse adequado ao contexto, que possuísse fundamentação ético-concetual, que a minha ação fosse sustentada na investigação e ainda que fosse detentor de um potencial formativo, contribuindo assim para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Saliento que este relatório não será apenas acompanhado pelo relato da observação direta das crianças, mas também por uma auto-observação, com o propósito de me formar enquanto profissional reflexiva, crítica, investigadora e (re)construtora.

Procederei agora a uma breve resumo da estrutura deste relatório.

No Capítulo I, irei expor a sustentação teórica do meu projeto. Darei a conhecer as investigações e a literatura que fundamentou a minha intervenção, o conhecimento teórico que construí ou aprofundei à medida que o projeto foi sendo desenvolvido.

No Capítulo II, darei a conhecer o contexto onde decorreu o meu projeto, as questões de investigação que lhe estiveram subjacentes, bem como os seus objetivos e uma caracterização da metodologia de investigação adotada.

No Capítulo III, apresentarei a forma como foi desenvolvida a minha intervenção e de que modo esta foi avaliada. Narrarei as diversas atividades que compuseram o meu projeto pela respetiva ordem de sucessão e ainda irei mostrar as análises que fiz a partir dos instrumentos de recolha de dados, as quais me permitiram avaliar a minha intervenção.

Por fim, apresentarei as conclusões que retirei da minha investigação-ação, as limitações que encontrei, o impacto que este trabalho teve nas crianças e na minha formação pessoal e profissional.

Para terminar, anseio que neste relatório esteja bem claro o trabalho que desenvolvi, não só interventivo, mas também investigativo; e que também esteja nele patente que a elaboração deste trabalho contribuiu para a minha formação enquanto profissional reflexiva, antes, durante e após a ação.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

Este capítulo acolhe a revisão de literatura que serviu de suporte ao projeto de intervenção/investigação.

Refiro em primeiro lugar um conjunto de autores (Carvalho, 2003; Barbeiro & Pereira, 2007; etc.) que se debruçaram sobre a problemática da escrita em geral, nomeadamente a sua importância a nível cognitivo e social, passando depois a mencionar alguma literatura (Rocha, 2005; Santana; 2007, etc.) sobre a relevância da componente de revisão textual. Por último, detenho-me sobre a explicitação de como as situações interativas em volta da escrita se revelam produtivas na aprendizagem de processos e mecanismos linguísticos, metalinguísticos e ainda sociais.

1. O Processo de Escrita

“Escribir no es una habilidade espontânea como conversar”.

Cassany (1998)

O ser humano é dotado de capacidades que lhe permitem comunicar com os seus semelhantes através de várias vias de comunicação, a gestual, a oral e a escrita, sendo as duas últimas as fundamentais. Contudo, o Homem começa a produzir discursos orais muito mais cedo do que a produzir textos escritos. Aliás, a escrita, ao contrário da oralidade, não é inata na espécie humana.

A língua é a principal ferramenta que uma criança tem para se apropriar da cultura humana, de se desenvolver cognitivamente, preparando-se assim para a vida. Pois, se não dominar a língua da sociedade em que se insere, a criança terá dificuldades em se apropriar dos sentidos, valores e regras dessa sociedade, ou seja, a fragilidade nesta ferramenta dificultará a sua inserção social.

A escrita, tal como a leitura, é uma competência social que engloba comportamentos e competências que a criança deve desenvolver por forma a facilitar o seu desenvolvimento e a sua inserção na comunidade.

Escrever é uma atividade social não só porque redigimos para comunicar, como também porque o próprio ato está condicionado pelo contexto social onde se insere.

Face ao papel importante que a informação e a investigação têm vindo progressivamente a ter na sociedade moderna e pós-moderna, a escrita surge como algo

com relevância em dois planos: no plano da comunicação pessoal e interpessoal e no plano do exercício pleno da cidadania. Por tudo isto, a escrita surge como uma competência que a sociedade espera que seja desenvolvida na escola.

Segundo Miras (2000, como citado em Santana, 2007), a linguagem escrita tem uma função comunicativa, uma função representativa ou ideacional (permite-nos expressar sentimentos, pensamentos, ideias, bem como organizar saberes) e uma função epistémica (papel que a escrita tem na construção do conhecimento, como ferramenta de aprendizagem).

A literatura produzida neste domínio evidencia que a escrita é detentora de importância não só a nível cognitivo, mas também comunicativo. Neste sentido, a escrita detém importância na escola e na vida quotidiana.

O ato de escrita possibilita o desenvolvimento cognitivo, ao funcionar como facilitador da estruturação do pensamento, da resolução de problemas, basicamente, “a linguagem escrita ajuda a pensar” (Carvalho, 2003, p. 23). Isto projeta a escrita para além da área curricular de português, conferindo-lhe assim um carácter transversal.

De facto, a revisão da literatura aponta para uma relação direta entre um processo de escrita menos conseguido e o insucesso escolar em outras áreas curriculares. Tal insucesso poderá dever-se à incapacidade dos alunos comunicarem por escrito o conhecimento envolvido. A questão da relação entre a escrita e o insucesso escolar torna-se ainda mais preocupante na medida em que as modalidades de avaliação dos alunos tomam a forma de testes escritos. Deste modo, estes alunos para além de terem de superar dificuldades de compreensão dos conteúdos solicitados na respetiva ficha de avaliação, têm ainda que superar dificuldades que resultam da complexidade do processo de escrita.

“A língua escrita é social na sua natureza e no seu uso”

Camps (2003, p. 217)

Todavia, este ato não pode ser apenas encarado pela sua dimensão cognitiva, mas também pela social, dado que a aprendizagem da escrita implica também “aprender a adequar o uso da língua ao contexto, à situação real de comunicação” (Gomes, 2006, p. 63).

Podemos então concluir que, é fundamental para o êxito da comunicação escrita, o conhecimento dos destinatários e dos contextos de utilização da língua escrita.

Vários investigadores (Cassany, 1998; Barbeiro, 1999; Carvalho, 2003; Barbeiro & Pereira, 2007) defendem a ideia de que o processo de escrita é em si algo complexo e multifacetado. O ato de escrever envolve um conjunto de processos mentais; de forma sucinta, implica: a antecipação mental do que se quer dizer, uma preocupação com a estrutura discursiva e com a ortografia e uma capacidade de nos colocarmos no lugar do destinatário da mensagem produzida.

Antes de mais, o processo de representação escrita de palavras é muito complexo devido à relação biunívoca entre os sons e as letras e à questão da diversidade na oralidade, isto é, à existência de dialetos. O processo de escrita em português implica a ativação da correspondência som-letra e das regras que lhe estão subjacentes, a denominada via fonológica ou sublexical. Um escritor da língua portuguesa tem ainda de ativar outra via, a chamada via visual ou lexical, que dá acesso à ortografia correta, ou seja, é como se possuíssemos um arquivo mental, uma fotografia gravada na nossa mente da forma correta de escrever aquelas palavras que integram determinadas irregularidades ortográficas.

Ao falar da complexidade do processo de transformação das ideias em texto escrito, não nos podemos esquecer de que ele traduz uma passagem de um discurso realizado num plano interior, que possuiu uma sintaxe própria e é mais desconexo, para um discurso que é marcadamente mais explícito, em que a sua significação depende das palavras que são usadas e da forma como as diferentes palavras são combinadas (Vygotsky, 2007).

As omissões e repetições de palavras e a articulação inadequada das frases, erros muito frequentes nos produtos escritos das crianças, podem dever-se sobretudo ao facto de que por vezes pensamos muito mais rápido do que redigimos.

Outra característica que distingue a escrita da oralidade é o seu carácter permanente. Enquanto na oralidade não é possível apagar as palavras que proferimos, na escrita tal facto é possível dada a sua permanência no suporte escrito, o que possibilita a experimentação e a reformulação do nosso discurso. A escrita caracteriza-se por possuir um carácter planificado relativamente à oralidade. Na fala, o Homem não tem “consciência do modo como pronuncia o som”, ao contrário da escrita, onde já há uma “consciência da estrutura de cada palavra” (Vygotsky, 2007, p. 259).

Importa referir que enquanto o modo oral está mais ligado à ação, o modo escrito surge mais veiculado à recordação e à reflexão. Sendo assim, a escrita surge muitas vezes como complementar da oralidade.

Ao aprenderem a escrever, os alunos trazem a fala ao nível da consciência, dão-lhe forma, o que os obriga a tomar a palavra como objeto de atenção.

Carvalho (2003) aponta algumas condicionantes que surgem no momento em que uma criança se inicia formalmente no processo de expressão escrita e que são justificativas da complexidade que é atribuída a este processo de comunicação. De facto, o processo de escrita exige que a criança seja capaz de operar e resolver a diferentes planos de cognição:

- encontre os grafemas correspondentes aos fonemas de uma determinada palavra (não esquecendo as irregularidades de que se reveste esta correspondência);
- execute movimentos para escrever (destreza ao nível da motricidade fina, da coordenação oculo-manual e da organização espacial);
- demarque as fronteiras das suas frases, com recurso à pontuação;
- domine padrões estruturais do discurso.

Para além disto, a comunicação através da linguagem escrita é algo que exige um maior grau de explicitação. De facto, na escrita o emissor tem de passar a mensagem de forma clara e sem ambiguidades, pois como a emissão ocorre num espaço de tempo diferente do da receção, não a poderá reformular se o destinatário não a compreender. Assim, a preocupação com a clareza tem de estar presente no momento da organização do discurso escrito, pois as pessoas, os lugares e os objetos que evocamos, têm de ser bem explicitados, pois não se conseguem inferir a partir do contexto de enunciação, como acontece na oralidade.

Neste sentido, o discurso escrito, em contraposição com o oral, tem de ser detentor de um vocabulário mais alargado, implicando mais articulação entre as frases e um predomínio da subordinação sobre a coordenação.

Dado que o ato de comunicação escrita ocorre na ausência do seu referente, esta via de comunicação implica uma certa capacidade de abstração, pois o escritor tem de idealizar o seu referente; por outras palavras, tem de afastar-se da realidade a que o texto faz referência e projetar-se num espaço idealizado, que não é vivido. Como envolve um elevado grau de abstração, a escrita levanta alguns problemas aos alunos que frequentam os primeiros anos de escolaridade, uma vez que se encontram no *estádio das operações concretas* segundo a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget. De acordo com Carvalho (2003, p. 37), “só na fase das operações formais ..., em que as operações são transpostas do plano da manipulação concreta para o plano das ideias, ..., estará apto a explorar todas as virtualidades do discurso escrito”.

A escrita é não é mais do que a ativação de um processo cognitivo exigente, composto por três subprocessos: planificação (representação interna, antecipação do conteúdo do texto), textualização (transformação das ideias em algo visível) e revisão (análise do texto já escrito e uma eventual reescrita do mesmo). Um escritor¹ maduro ativa e recorre de forma integrada e simultânea a esses três subprocessos, isto é, à medida que escreve, o escritor planifica, textualiza e revê; mas um escritor iniciado necessita de trabalhar essas fases da escrita, nomeadamente a da planificação e a da revisão, pois, na maioria dos casos, essas fases são esquecidas, ainda que detenham um papel significativo no processo de escrita. Daí que o ensino destes processos básicos de escrita seja importante para que futuramente os alunos produzam textos coerentes, coesos e eficazes.

É normal que numa primeira fase, a escrita seja basicamente encarada como uma mera transformação dos sons da fala em símbolos gráficos, refletindo-se nela as características da oralidade (como a abundância de coloquialismos e de frases simples), como se costuma dizer na linguagem mais informal, “os alunos escrevem como falam”. Contudo, não se pode deixar que, à medida que os alunos avancem na escolaridade, continuem sem se aperceber de que falar e escrever são dois tipos de linguagem diferentes, com características e padrões organizacionais próprios.

De acordo com o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (2001, p.32), a expressão escrita é entendida como “o produto, dotado de significado e conforme à gramática da língua, resultante de um processo que inclui o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado”. A aprendizagem desta competência implica o desenvolvimento de “processos cognitivos e linguísticos complexos, nomeadamente os envolvidos no planeamento, na formatação linguística, na revisão, na correção e na reformulação no texto”.

A produção de escrita não é uma atividade que apenas potencia a expressão escrita, surge também como facilitadora do processo de leitura, enquanto promotora de uma reflexão acerca dos processos que envolvem a construção da linguagem e consequentemente, como facilitadora da promoção do gosto por ler.

Todavia, não é só a escrita que tem impacto na leitura, também os nossos hábitos de leitura funcionam como fator importante para o desenvolvimento da capacidade de escrita, para uma maior competência discursiva. Por exemplo, ao nível da ortografia, a

¹ O termo escritor é usado aqui no sentido de uma pessoa que escreve, produz um ato de escrita.

leitura facilita a criação de uma imagem mental da forma escrita das palavras, o que é importante sobretudo para os chamados casos de leitura, ou seja, das palavras que são escritas incorretamente devido à relação biunívoca entre som-grafema. Pode também ter impacto no plano discursivo, no sentido em que o ato de ler permite à criança um contacto e conseqüente desenvolvimento de uma forma de comunicar caracterizada pela ausência do interlocutor, ou seja, “familiariza-se” com a necessidade de uma maior explicitação.

Uma das finalidades do ensino da escrita, para além do conhecimento do processo de escrita, é desenvolver o gosto dos alunos pela escrita. Efetivamente é importante que os alunos vejam a escrita como uma “fonte de prazer” e não como um castigo. Para tal, deve-se proporcionar um acesso às funções da escrita, uma identificação das vantagens do seu domínio e aperfeiçoamento gráfico e textual e criar situações de escrita que levem as crianças a atribuírem significado a este processo. Sendo assim, deve-se relacionar a escrita com a vida quotidiana das crianças e com as outras áreas curriculares.

Na maioria das escolas, os alunos têm os professores como os principais, se não os únicos, destinatários dos seus produtos escritos. Contudo, os professores deveriam ter o cuidado de enquadrar o ensino da escrita numa perspetiva de socialização, de agir para comunicar, dando finalidades aos textos. Deste modo, os alunos sentiriam maior necessidade de se aplicarem para se explicarem e informarem melhor os outros. A escrita ganharia assim um sentido social e afetivo.

Neste sentido, é importante que os docentes se interroguem: quererão eles que os alunos saibam escrever apenas para sobreviverem dentro da sala de aula ou para conseguirem escrever fora da escola?

Niza (1998) enumera um conjunto de atitudes que um professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico deve ter por forma a praticar um ensino da escrita com maior qualidade, a saber: deve valorizar os textos dos seus alunos, realçando os aspetos positivos; deve dar indicações aos alunos de como devem melhorar os seus textos (sendo claros e precisos); deve também ajudar os alunos a respeitarem a escrita dos outros, a interessarem-se pela identificação de incorreções linguísticas e pela procura de soluções, a verbalizarem a sua opinião e a saber confrontá-la com a dos outros.

2. A revisão: componente da escrita com implicações metalinguísticas

“Esta fase corresponde à avaliação do que se escreveu e à sua correcção de acordo com a intenção daquele que escreve.”

Alves Martins & Niza (1998)

A revisão, uma das componentes do processo de escrita, corresponde ao ato de (re)ler e refletir sobre o texto produzido, de forma a avaliar a necessidade de corrigir e reformular o seu conteúdo e/ou forma, para assim preparar a versão final. Tem como objetivo principal melhorar a qualidade do texto, daí que seja marcada por uma reflexão sobre o texto produzido.

Pode envolver supressão, substituição, deslocação ou acrescento de palavras ou frases. Esta correção dos textos abarca aspetos superficiais, locais (como a pontuação e a ortografia) e aspetos globais (como a coerência e a adequação à situação comunicativa).

A revisão “como actividade que permite ao autor ver o próprio texto de outro lugar, de outra perspectiva, colocar-se no lugar do seu leitor e prever as melhores estratégias para a construção do discurso escrito.”

Rocha (2005, p. 83)

Nesta componente da escrita, reflete-se sobre se o destinatário irá compreender a mensagem, se o tema foi abordado corretamente, se o texto está coerente e coeso. Este subprocesso parte de uma comparação entre o texto que foi escrito (real) e o texto que o escritor idealizara (ideal).

Aquando da primeira versão do texto, o aluno centra-se “em aspetos como: *o que dizer, como dizer, que palavras usar, ...*”, mas quando é chegado o momento da revisão, conduz a sua reflexão para aspetos do “*plano textual-discursivo, com o dizer mais, dizer de outro jeito, analisar e/ou corrigir o que foi dito*” (Rocha, 2005, p. 73). Em suma, a revisão é importante, porque, por vezes a redação de um texto corresponde apenas à junção de frases representativas das ideias que vão assolando no nosso pensamento e, só através da execução do subprocesso de revisão, nos concentramos na verificação da articulação das frases. Ao revermos um texto, poderemos ainda proceder ao seu enriquecimento com informação adicional.

Embora a revisão possa ocorrer ao longo de todo o processo de escrita, isto é, à medida que se está a redigir o texto, iniciando assim um novo ciclo de planificação e

textualização, é fundamental não esquecer o importante papel que ela tem no final da fase de redação do produto escrito.

Santana (2007, p. 82) afirma que “podemos dizer que a revisão é a fase da escrita mais geradora de aprendizagem, sobretudo se se trata de uma acção intencional com funções textuais”. Efetivamente, durante o processo de revisão o escritor é levado a refletir sobre diversos aspetos da linguagem escrita – aspetos gráficos, lexicais, sintáticos – e deste modo, vai construindo de forma progressiva aprendizagens nos vários níveis da linguagem. Associa-se assim à revisão, o desenvolvimento da consciência metalinguística, visto que implica que a linguagem seja tomada como objeto de análise e reflexão.

Tendo em conta a complexidade do processo de escrita, é difícil para as crianças, e até mesmo para nós adultos, durante a redação do texto perceber se este está correto. Logo é na revisão que a criança poderá aplicar o que aprendeu sobre o processo de escrita e melhorar o que escreveu.

Basicamente, a revisão textual acompanhada da reescrita do texto tem um assinalável efeito positivo na apropriação individual das técnicas de escrita, isto é, ajuda a melhorar a escrita, surge como uma estratégia de abordagem aos erros. A realização desta tarefa é algo fundamental nas escolas, pois dá, a quem escreve, a oportunidade de ver como deve integrar o papel de leitor crítico no seu processo de escrita, e como pode evitar a ocorrência de ambiguidades ou incompreensões da parte dos seus destinatários no momento de contacto com o seu produto escrito.

Segundo Gomes (2006, p. 40), a revisão “pode ser analisada em três operações”: “releitura do texto escrito”; “avaliação daquilo que acabou de ser lido”; “tomada de decisão do escritor” (se deixa o texto intacto ou se procede à sua reescrita).

Nas crianças, escritores com menos experiência, o processo de revisão é realizado de forma mais superficial, atendendo apenas a erros de natureza ortográfica, o que vulgarmente se chama de “palavras mal escritas”. A revisão mais profunda implica uma colocação no lugar do outro - o destinatário -, facto que é difícil para as crianças que ainda se encontram numa fase egocêntrica. Implica ainda que se tome em consideração os objetivos do texto e se analise até que ponto o texto criado os atinge. Daí que Hayes (1989, como citado em Carvalho, 2003, p. 49) considere a revisão como “um processo que se reveste de elevada complexidade”.

Importa não esquecer que o processo de leitura crítica do texto, ou seja, num olhar distanciado, não é fácil para aqueles que são menos experientes no ato de escrita. Face a

isto, assume-se como fundamental que a revisão textual seja explorada desde cedo, pois é importante que a criança (re)elabore as suas concepções acerca do processo de escrita, da estrutura textual, desenvolvendo assim uma atitude reflexiva.

*“Ni el professor es un pozo de ciência absoluta,
ni los alumnos son sujetos passivos e ignorantes”*

Cassany (1998, p. 46)

Sobre o processo de revisão textual, alguns autores (Alves Martins & Niza, 1998; Cassany, 1998; Pereira, 2000; Gomes, 2006) chamam a atenção para a atuação menos potencializadora dos professores na aprendizagem da escrita: primeiro, os professores apenas atribuem a si o papel de corrigir os textos dos alunos, depois, encerram o processo de escrita no momento em que os alunos entregam os textos para serem alvo de uma análise de cariz avaliativo. Assim e para fazer face a este procedimento, os referidos autores defendem que o papel dos professores não deve ser o de corrigir apenas os produtos escritos, mas sim de trabalhar com os alunos durante todo o processo de escrita.

Nesta lógica, os professores devem ainda proporcionar às crianças oportunidades de corrigirem os seus próprios textos e os dos outros, ou até mesmo juntos (professor e aluno) procurarem soluções para os problemas detetados nas suas produções escritas. À criança deve ser dada a oportunidade de se autocorrigir, de automonitorizar o processo; pois o trabalho de corrigir a escrita dos alunos, tarefa a que estes são alheios, não surte os efeitos desejados nas aprendizagens dos alunos.

Esta estratégia é tanto mais importante quanto se sabe que, ao propiciar a realização de uma atividade metalinguística, a revisão no ato de escrita permite que o Funcionamento da Língua, anteriormente designado de Gramática, adquira sentido para os alunos, convertendo-se assim “num instrumento para melhor compreensão e produção de textos” (Camps, 2003, p. 218). A título de exemplo, é na revisão dos seus textos, que os aprendizes percebem que o trabalho sobre sinónimos e antónimos tem utilidade para a elaboração de um texto sem palavras repetidas.

3. O papel da interação social no desenvolvimento da escrita reflexiva

“O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã.”

Vygotsky (1991, como citado em Barbeiro, 1999)

A literatura produzida neste domínio considera que o processo de interação na escrita deve envolver não só os colegas como também o próprio professor, não apenas no momento de apresentação do produto escrito, mas sobretudo ao longo de todo o processo de escrita. O conhecimento e a reflexão que se estabelecem ao longo deste processo têm implicações positivas no desenvolvimento cognitivo da criança, mais propriamente ao nível da sua competência e consciência metalinguística. Ao escrever em colaboração com os outros a criança é “obrigada” a estruturar o seu pensamento, a questionar, a explicar, a tentar compreender o ponto de vista dos outros.

Tendo em conta a teoria piagetiana, acredita-se que perante o confronto de ideias, o aluno é conduzido a uma reorganização dos seus esquemas cognitivos.

De acordo com Alemany (2000) e Miras (2001) (como citados em Santana, 2007, p. 30), o processo de apropriação do conhecimento “não se faz de forma solitária, mas em processos de negociação, em interação comunicativa, para resolver problemas autênticos”. Deste modo, são benéficas para a criança as situações de interação, uma vez que os colegas funcionam como destinatários intermédios que antecipam, de certa forma, ao escritor a forma como os destinatários finais encararam o seu produto escrito.

Vygotsky (2007) introduziu o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal” que corresponde à distância entre o nível de desenvolvimento real de uma criança (a chamada Zona de Desenvolvimento Real), a sua capacidade de resolver sozinho os problemas, e o nível de desenvolvimento potencial que é determinado pela sua capacidade de resolver problemas sob a orientação de um adulto ou trabalhando com colegas mais capazes (a denominada de Zona de Desenvolvimento Potencial). Existem processos internos que só operam quando as crianças estão em interação com os outros, não só com os colegas mas também com o professor. Este conceito, bem como o de aprendizagem social e o da importância que o professor tem no desenvolvimento dos seus alunos, que integram a teoria socioconstrutivista de Vygotsky, explicam a chamada aprendizagem cooperativa. A aprendizagem cooperativa permite o desenvolvimento ou a revelação de atitudes democráticas e de cidadania (através da

participação e da colaboração) e constituindo-se como um espaço para a comunicação e a resolução de problemas.

A colaboração “acaba por motivar os escreventes e levá-los a fazer descobertas de produção textual já que são confrontados com diferentes perspectivas e possibilidades”.

Gomes (2006, p.32)

A aprendizagem cooperativa possibilita a realização de aprendizagens sociais, como por exemplo ao nível da negociação e da mediação de conflitos. Por outras palavras, este tipo de trabalho leva os alunos a aprenderem mais sobre a vida em comunidade, sobre o exercício de direitos e de deveres. É neste sentido que Bessa e Fontaine (2002, p. 37) afirmam que a aprendizagem através da cooperação “fornece uma resposta clara e adequada aos desafios pós-modernos”.

Ao terem de explicitar o seu pensamento, de refletirem sobre as suas ações durante as tarefas realizadas em interação com os colegas, os alunos, caso não procedam a uma aceitação passiva das propostas dos outros, irão desencadear mecanismos de reformulação dos problemas, de regulação da sua ação, de reelaboração de estratégias, ou seja, envolver-se-ão num processo de construção social da aprendizagem. Isto mostra que a interação social é uma situação privilegiada para o desenvolvimento cognitivo.

Mata (2008, p. 9) afirma que as “interações com a escrita, mediadas por adultos e outras crianças, têm um grande impacto no desenvolvimento das concepções e dos conhecimentos de que as crianças se apropriam sobre a linguagem escrita”.

A propósito disto, Vygotsky (2007) diz-nos que a criança, quando está envolvida em tarefas que implicam uma certa colaboração se revela mais forte e capaz do que quando está a trabalhar individualmente, havendo assim uma progressão no que diz respeito às dificuldades intelectuais que consegue enfrentar.

De ressaltar que este tipo de oportunidades de aprendizagem se opõem à dita aprendizagem tradicional, caracterizada essencialmente por ser transmissiva e normativa.

Esta oportunidade de lidar com as diferenças individuais é relevante não só no contexto escolar do momento, mas também para as suas vidas futuras, pois aprendem a lidar e analisar diferentes perspetivas, a negociar com os outros.

A colaboração na escrita pode ser feita por uma interação em todos os momentos do processo de escrita, tornando os alunos coescretores, ou então a interação poderá ocorrer apenas num dos momentos deste processo, como é o caso da revisão colaborativa.

“In the case of revision, cooperative work may help to detect and correct more errors than one does individually, and to operate on errors.”

(Paleoletti, 1995, p. 40)

Relativamente à componente da revisão textual, o que se assiste, maioritariamente, é que esta se resume a uma correção feita pelo professor e o texto corrigido é entregue aos alunos, que por vezes nem prestam atenção às correções feitas. Face a isto, surge a necessidade de proporcionar aos alunos uma revisão colaborativa, em que os colegas e o próprio professor participam num processo de revisão textual e sugerem possíveis reformulações, que serão ou não aceites pelo produtor do texto.

Segundo Barbeiro e Pereira (2007), a escrita colaborativa dá aos alunos a oportunidade de observar como os seus colegas pensam, como eles enfrentam os problemas que vão surgindo. Constitui-se como uma oportunidade para os aprendizes se aperceberem da necessidade da explicitação no discurso escrito. Este tipo de escrita comporta uma dimensão metadiscursiva, dado que leva os alunos a refletirem e a serem explícitos acerca da escrita, tomando assim consciência das características do texto escrito, ou seja, a efetuarem aprendizagens no âmbito da escrita. Estes autores consideram ainda a revisão como “a componente do processo em que mais é solicitada a colaboração dos outros.” (p. 27).

Assim, no processo de revisão, os alunos deveriam ter as seguintes oportunidades: desenvolver uma atitude mais ativa na identificação de problemas; procurar soluções para os problemas identificados (formulando hipóteses e verbalizando as suas ideias) e confrontar a sua opinião com a dos outros colegas, desenvolvendo desta forma, uma atitude de respeito. Deste modo, o processo poderia contribuir para a aprendizagem do próprio processo de escrita, ao proporcionar uma reflexão sobre a língua.

Segundo Santana (2007, p. 92), a revisão dos próprios textos, em interação com os outros, “provoca a interrogação sobre os sentidos dos escritos”, o que leva a que o autor vá “tomando consciência dos desajustes da escrita face aos seus objectivos comunicativos, promove, necessariamente, um maior conhecimento sobre a própria língua”.

De salientar que é mais fácil para as crianças detetarem erros nos textos dos colegas do que nos seus, pois é difícil descentrarem-se do papel de escritores para o de leitores críticos do mesmo produto escrito.

Importa ainda referir que com o trabalho colaborativo, não beneficiam apenas os alunos menos competentes no ato de escrita, mas também os mais competentes, uma vez que constroem competências sociais e metalinguísticas.

Porém, um professor que adote o trabalho colaborativo tem de ter em atenção determinados aspetos para evitar que este tipo de dinâmica seja prejudicial para alguns alunos. É importante que incentive nos alunos algumas atitudes e procedimentos característicos deste tipo de trabalho, de forma a evitar que os alunos com mais dificuldade beneficiem dos que têm mais competência, não procurando aprender; ou então, que as ideias dos alunos menos competentes sejam ignoradas pelos colegas com mais capacidades.

As situações interativas comportam uma vantagem importante no campo da gestão comportamental dos alunos, isto é, os alunos envolvidos neste tipo de situações conseguem ficar focados no trabalho durante um período de tempo mais alargado.

Outra perspetiva que confere valor à revisão conjunta é a de que mais tarde os alunos terão de corrigir os seus próprios escritos, pois deixará de existir um professor para o fazer, logo é fundamental que se habituem à autocorreção.

Para concluir, uma vez que a tarefa de escrita não comporta apenas o confronto com problemas cognitivos, mas também com problemas de cariz social, as atividades de escrita devem apoiar-se em situações de comunicação real, em experiências concretas, diversificadas e significativas para os aprendentes.

A introdução de competências de socialização, de cooperação no desenvolvimento e aprendizagem de conteúdos e processos está ligada ao princípio de *Aprender a aprender*. Este princípio envolve o desenvolvimento de procedimentos e estratégias cognitivas e metacognitivas. Como diz Alonso (1996, p.45), é importante “saber o que se sabe e como se sabe” (o que só é possível por intermédio de estratégias metacognitivas), que o aluno “tome consciência e reflita sobre o percurso utilizado nestes processos”. Por outras palavras, ao aprenderem a agir e a pensar, consequentemente, aprendem a aprender.

Capítulo II – Metodologia

A Prática de Ensino Supervisionada envolve uma intervenção num contexto com vista à melhoria e mudança do mesmo.

A natureza do contexto de intervenção pedagógica, o tipo de problema e as questões de investigação que a observação permitiu levantar, foram determinantes na escolha da investigação-ação como metodologia de investigação.

No presente capítulo apresenta-se as razões de escolha desta abordagem metodológica, as suas características fundamentais, os instrumentos de recolha de informação, bem como os procedimentos adotados quer de recolha, quer de tratamento de dados e análise dos resultados.

1. Contexto e sujeitos de investigação

1.1 Caracterização do Agrupamento

Como referi, o Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada decorreu na escola EB1 de Gualtar, uma instituição escolar com um estatuto social público, que integra o Agrupamento das Escolas Carlos Amarante.

O referido agrupamento integra, além da Escola Secundária Carlos Amarante, as escolas pertencentes ao antigo agrupamento das Escolas de Gualtar (EB2/3 de Gualtar, EB1 e o JI de Gualtar, a EB1 e o JI de Este S. Pedro, a EB1 e JI de Este S. Mamede, a EB1 e JI de Espinho, a EB1 e JI de Sobreposta e a EB1 e JI de Pedralva), num total de 14 escolas.

Os órgãos administrativos do agrupamento têm sede na Escola Secundária Carlos Amarante.

O agrupamento integra duas unidades de educação especial: a unidade de deficiências auditivas e a de perturbações do espectro do autismo. A primeira funciona na Escola Secundária Carlos Amarante e a segunda nas escolas EB2/3 de Gualtar, EB1 de Gualtar e EB1 de Este S. Pedro. Na EB1 de Gualtar, essa Unidade dá apoio a sete alunos, estando dois destes integrados na turma onde estagiei.

Projeto Educativo

Durante o período de estágio, a Escola Secundária Carlos Amarante seguiu o seu antigo Projeto Educativo e as escolas que integravam o antigo agrupamento das escolas de Gualtar seguiam também o seu antigo Projeto Educativo, ambos válidos até final de 2013. Isto deve-se ao facto de não ter sido feita a transição global para o formato dos Mega agrupamentos.

Posto isto, a escola EB1 de Gualtar segue o Projeto Educativo “Educar pela Excelência”, que se orienta pelos seguintes princípios: unidade e continuidade de todos os níveis de escolaridade; igualdade efetiva de oportunidades para todos os alunos; valorização do trabalho e da responsabilização pessoal; formação integral do aluno/dimensão humana do ensino; a família como parte integrante do processo educativo.

1.2 Caracterização do Instituição Escolar

Situação geográfica

A escola EB1 de Gualtar situa-se no Lugar da Lameira na freguesia de Gualtar, do concelho de Braga.

População

A referida instituição acolhia um total de 200 alunos.

Recursos humanos

O corpo docente era constituído por dezoito professores: dez professores titulares, quatro que prestavam apoio pedagógico, dois de educação especial (que não estão a tempo inteiro na escola). Contavam também com cinco assistentes operacionais para as turmas. A Unidade de Ensino Estruturado de Autismo mobilizava duas docentes especializadas e duas assistentes operacionais.

Edifício escolar e equipamentos físicos

O edifício escolar distribuía a sua área física por dois pisos, onde se encontravam doze salas de aula e doze casas de banho que serviam as respetivas salas (três dessas são para adultos). O rés-do-chão acolhia ainda um polivalente, uma cantina e a Unidade de Ensino Estruturado de Autismo. Envolvendo o edifício escolar estendia-se o recreio com dois campos de futebol, um em terra e outro igualmente pavimentado. Possuía

ainda outros dois pequenos espaços pavimentados, apetrechados com cestos de basquetebol e ainda uma espécie de parque infantil com um baloiço e outros equipamentos. Para além disto, ainda existia um vasto espaço relvado com árvores e um espaço pavimentado na parte detrás da escola.

Organização da sala

A sala de aula localizava-se no 1.º piso, no chamado Bloco A. É um espaço amplo, arejado, aquecido, com excessiva luz, obrigando à utilização de estores no verão.

Disponha de catorze mesas, cuja disposição espacial variava conforme a natureza das atividades e intencionalidade pedagógica da professora. As paredes encontravam-se preenchidas com placards, repletos de trabalhos realizados pelos alunos e de cartazes que funcionavam como síntese de algumas aprendizagens efetuadas.

Recursos materiais

A sala apresentava-se apetrechada com dois tipos de materiais: os tecnológicos e os didáticos. Os primeiros incluíam uma televisão com DVD, um computador com acesso à internet, uma tela e um suporte para projeção. Entre os materiais didáticos encontravam-se: uma caixa com material de base 10, um ábaco, geoplanos, uma caixa com sólidos geométricos, um globo, um mapa de Portugal, um dicionário e uma pequena biblioteca de turma.

1.3 Caraterização da Turma

Os alunos da turma onde estagiei encontravam-se no 2.º ano de escolaridade. A turma era constituída por 20 alunos matriculados, efetivamente só 18 frequentavam as aulas. Do total dos alunos 12 eram do sexo masculino e 8 do sexo feminino (Gráfico 1).

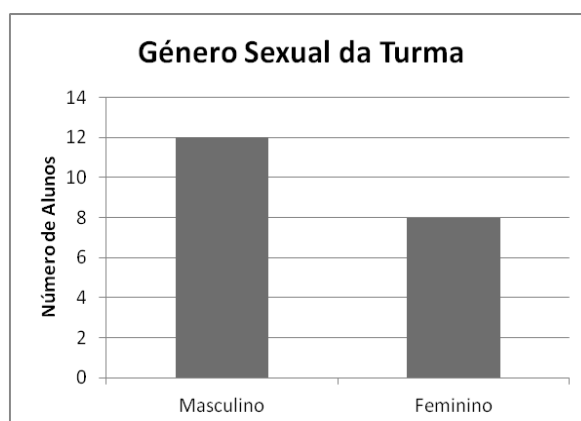


Gráfico 1 - Género Sexual da Turma

A faixa etária das crianças estava compreendida entre os 7 e os 9 anos de idade (Gráfico 2).

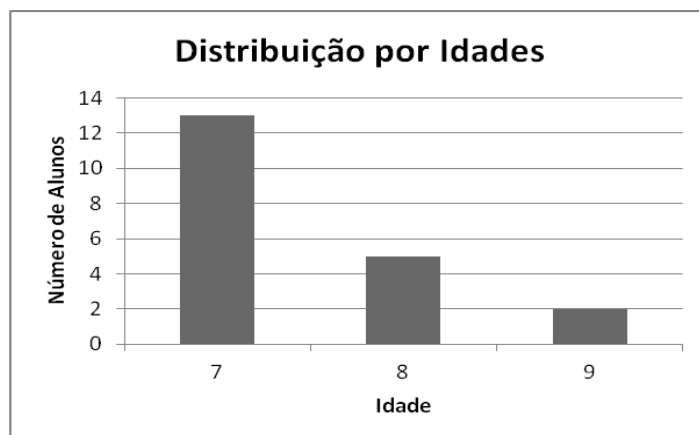


Gráfico 2 - Distribuição dos alunos por idades

Dois alunos eram portadores, em diferente grau, do espectro do autismo. Um dos alunos era portador de autismo ligeiro e estava integrado na sala de aula, acompanhando algumas das rotinas e tarefas escolares da turma; porém, cingia-se mais ao programa do 1.º ano. Na parte da manhã, uma tarefa era destacada para o auxiliar na execução das tarefas. O outro aluno, portador de autismo profundo, não estava integrado na turma, mas prevendo-se, futuramente, uma progressiva integração na sala de aula.

Existia ainda outra criança que apesar de inscrita na turma, não a iria frequentar no presente ano letivo por sérios problemas de saúde.

A turma mantém-se estável em termos de permanência de alunos desde o 1.º ano, verificando-se este ano letivo, a entrada de três alunos repetentes.

Tendo em conta as características dos alunos supramencionadas, o meu projeto de intervenção só contou com a participação de 17 alunos, pois o aluno com autismo ligeiro não participou, uma vez que encontrava-se num nível de desempenho em que não produzia textos, daí não conseguir participar em tarefas de revisão textual – cerne do meu trabalho.

Caraterísticas da turma

Pelo que observei e pelos diálogos com a professora cooperante, pude concluir que a turma era bastante agitada e distraída comprometendo com isso o seu aproveitamento escolar. Em termos de aprendizagem, era bastante homogénea, pois não tinha nenhum aluno que se destacasse no conjunto.

A turma caracterizava-se pela simpatia e boa receptividade.

A nível comportamental eram, de um modo geral, muito conversadores e tinham a constante necessidade de partilhar com a professora e com os colegas o que estavam a fazer.

A turma apresentava algumas dificuldades que diziam respeito à expressão e comunicação oral, mais especificamente dificuldades em expressar ideias e complexificar a estrutura frásica. Algumas crianças apresentavam ainda dificuldades em se concentrar e em cumprir a regra mais básica da conversação – saber dar a vez ao outro, saber escutá-lo.

Constatee também que a maioria das crianças tinha alguma dificuldade tocante à leitura. De um modo geral, a turma não utilizava a entoação e ritmos adequados, havendo apenas uma criança que o fazia com clareza. É de salientar que segundo as metas curriculares de português, a entoação e ritmos adequados na leitura são conteúdos a atingir até ao 2.º ano.

Outra dificuldade notória na turma prendia-se com a expressão e comunicação escrita. Os alunos demonstravam muita dificuldade em organizar as ideias e cometiam bastantes erros ortográficos.

Em relação à interação entre os alunos, não se registaram conflitos preocupantes, embora estivesse em processo a integração dos três novos alunos, que contaram, para isso, com o incentivo da professora titular.

Contexto socioeconómico

No total de quarenta pais, vinte e um possuíam um nível de ensino igual ou superior ao ensino secundário, sendo que destes, seis possuíam uma licenciatura, doze o ensino secundário, dois o doutoramento e um o mestrado. Dos restantes dezanove, dez cursaram o 3.º ciclo e nove frequentaram a escola apenas até ao 2.º ciclo.

Quanto à situação profissional, constatou-se que trinta e três pais trabalhavam, havendo assim sete que se encontravam desempregados (Gráfico 3).

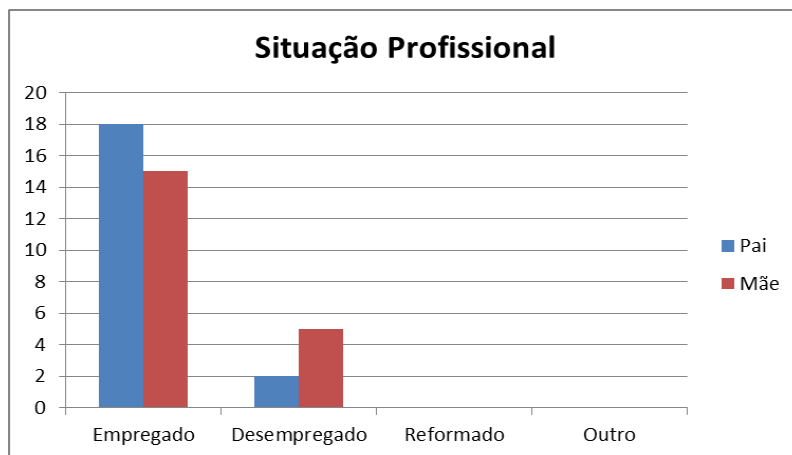


Gráfico 3 - Situação Profissional dos Pais

Relativamente às áreas profissionais dos pais, estas englobavam: empregados do comércio ou indústria, empresários da indústria ou comércio, trabalhadores de produção, prestação de serviço doméstico, docência, etc. (Gráfico 4).



Gráfico 4 - Áreas Profissionais dos Pais

Rotina da turma e dinâmica pedagógica da docente

A rotina da turma processava-se dentro do período compreendido entre as 9h e as 16h. O período da manhã estendia-se das 9h até às 12h30, enquanto que o período da tarde ia desde as 14h até às 16h. Contudo, para a maioria dos alunos este período estendia-se até às 17h30, horário preenchido com as Atividades Extra Curriculares. Importa referir que o horário apresentava uma distribuição das diferentes áreas curriculares de forma bem demarcada.

Da relação entre a docente cooperante e os alunos destaco a notória boa relação afetiva entre ambas as partes, bem como o facto de a professora permitir que os alunos tivessem uma voz ativa no decorrer das aulas, concedendo-lhes tempo para que se pudessem explicar. Esta atitude é importante no sentido em que leva as crianças a aprofundarem o seu pensamento e ainda contribui para um aumento do seu envolvimento nas tarefas de aprendizagem.

No que concerne à parte pedagógica, quando alguns alunos tinham dificuldade em compreender um exercício matemático, a docente cooperante utilizava como estratégia a representação concreta dos dados do problema, através da participação das próprias crianças ou com material estruturado. Esta estratégia tinha nelas um impacto positivo.

No que diz respeito aos métodos de ensino e pedagogia seguida pela docente, destaco que por vezes tentava interligar as diferentes áreas curriculares, contudo, o recurso aos manuais escolares era uma constante na sua dinâmica pedagógica.

Interação da Escola com as famílias e a comunidade

Observei uma preocupação da docente cooperante com o envolvimento parental. Esta informou-me que, na reunião final do ano transato, sugeriu aos pais que neste novo ano letivo, consoante a sua disponibilidade, promovessem a realização de uma atividade com a turma. Tal sugestão foi bem aceite e alguns pais apresentaram logo propostas.

De um modo geral, o envolvimento das famílias era feito através das horas destinadas ao Atendimento aos Pais e Encarregados de Educação; das reuniões de pais; do convite à sua participação em algumas atividades do Plano Anual de Atividades; e do acompanhamento dos educandos através dos trabalhos de casa.

Como já referi, um dos objetivos do Projeto Educativo apontava para o papel da família no processo educativo, sendo nele ainda referenciado que o Agrupamento deveria estabelecer diálogo com a Câmara, as juntas de freguesia envolvidas, os centros de saúde envolventes, a Universidade do Minho e as associações culturais, recreativas e religiosas.

2. Questões de Investigação e Objetivos de Estudo

As primeiras semanas de interação e de observação da turma, que constituíram a primeira fase da minha Prática de Ensino Supervisionada, permitiram identificar a situação problema que daria origem a um conjunto de questões, que se constituiriam como cerne do meu projeto de investigação.

Como já referi a problemática girou à volta do processo da escrita e das dificuldades que os alunos apresentavam, nomeadamente ao nível da coesão e coerência frásica e textual e da ortografia.

Porém, a questão da escrita coloca-se também ao nível do papel dos professores, dado que estes devem ter consciência da importância de potenciarem oportunidades para os alunos corrigirem e assim melhorarem os seus próprios textos, ou seja, não devem restringir a si próprios a correção dos textos, mas sim envolver as crianças nesse processo, de forma a desenvolver a sua autorregulação e conhecimento estratégico (Simão, A.; Silva, A. & Sá, I., 2007).

Assim e com este quadro de referência, coloquei as seguintes questões:

- Como poderá um professor melhorar a relação dos seus alunos com o processo de escrita? Que estratégias utilizar para colmatar as referidas dificuldades?

- Como conduzir o aluno ao processo de autocorreção dos seus produtos escritos?

- Serão os alunos capazes de corrigir os seus textos ou os de outros colegas?

De seguida, e como forma de dar resposta às questões levantadas, delineei alguns objetivos de estudo que nortearam a minha investigação e os quais passo a especificar:

1- Compreender como os alunos encaravam o processo de escrita;

2- Perceber como, e se cada aluno integrava os subprocessos envolvidos no ato de escrita (planificação, textualização e revisão);

3- Perceber as competências que desenvolviam sobre a revisão de textos num contexto colaborativo;

4- Perceber o impacto desta experiência no plano do meu desenvolvimento profissional enquanto professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Tendo em conta as questões de investigação levantadas, a metodologia de investigação-ação surgiu como a abordagem mais adequada para desenvolver uma ação sustentada que respondesse a tais questões.

3. Abordagem metodológica

“La imagen del profesorado investigador se considera como una herramienta de transformación de las prácticas educativas.”

(Latorre, 2003)

Antes de mais, a investigação-ação é uma metodologia de investigação social, logo é aplicada nas áreas das ciências sociais, como é o caso da educação. Caetano defende este carácter social, justificando-o pela “natureza participativa” que é-lhe característica e pelo facto de o seu “objeto de estudo” ser uma “situação social” (2004, p.68). Importa referir que é uma metodologia qualitativa, uma vez que não se preocupa com a quantidade dos resultados, mas sim com a qualidade; por outras palavras, tem como principal objetivo melhorar a qualidade da ação que decorre em determinado contexto (Elliott, 1991, como citado em Máximo-Esteves, 2008).

Segundo Silva, qualquer tipo de investigação “nasce de um problema a clarificar ou a resolver” (1996, p. 245) e o mesmo acontece com a investigação-ação, pois decorre da análise das necessidades e condições de um contexto, seguida da identificação de um problema, a partir do qual será desenhado um caminho de ação.

Kemmis & McTaggart (1988) apontaram alguns pontos-chave da investigação-ação, que devem ser tidos em conta por quem a adota como opção metodológica:

- é um processo sistemático e continuado de aprendizagem;
- é colaborativa e participativa, visto que o investigador não se coloca como um fator externo, investiga com e para o contexto em questão;
- propõe-se a melhorar a educação mediante a realização de uma mudança e a aprender a partir das consequências dessa mudança;
- desenrola-se seguindo uma espiral de ciclos de planificação, ação, observação sistemática, reflexão e uma possível replanificação, que dará lugar a uma nova ação, ...;
- exige o mantimento de um diário pessoal em que se registem as reflexões.

Devido às suas conceções sobre a experiência e o pensamento reflexivo, John Dewey é muito evocado nas clarificações acerca da investigação-ação. Este pedagogo estabeleceu etapas sobre o processo de pensamento que se aplicam ao processo que envolve esta metodologia, são elas: “1.º encontramos-nos diante de uma dificuldade a resolver; 2.º localizamo-la e definimo-la; 3.º apresenta-se uma solução possível; 4.º racionando, estabelecemos as bases da solução; 5.º continuando a observar e a

experimental, somos levados a adoptar ou a rejeitar a solução sugerida ...” (Dewey, 1925, como citado em Silva, 1996, p. 245).

Importa destacar o importante papel que a reflexão tem neste processo. Ela constitui-se como um momento em que nos centramos no que fazer com os dados, na forma como devemos interpretar a informação recolhida; basicamente, é a altura em que refletimos sobre as nossas ações, o que possibilitará a sua replanificação.

Relativamente às questões de investigação formuladas após um período de observação do contexto, estas caracterizam-se essencialmente por serem: dirigidas para a ação, abertas e “orientadas para uma resposta de natureza descritiva e interpretativa” (Máximo-Esteves, 2008, p. 80).

De salientar que a formulação inicial de questões não deve ser encarada como um processo estático, isto é, elas podem ser reajustadas à medida que “se descobrem obstáculos, que se decidem estratégias”, funcionando como “um ponto de partida aberto e flexível”. Deste modo, a investigação-ação “é um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes” (Máximo-Esteves: 2008, p. 81).

Um outro aspeto a considerar é a recolha de informação sobre o tema a investigar, sobre a ação que queremos implementar. Sem dúvida que é importante a construção de referências bibliográficas de forma sistemática, pois serão essas leituras que irão sustentar teoricamente a intervenção. Depois desta fase, está-se em condições para desenhar o plano de ação e decidir quais as ações a introduzir na prática profissional de forma a melhorá-la.

Máximo-Esteves (2008, p.11) afirma que a “investigação-ação forma, transforma e informa”. Forma, uma vez que ao introduzir-se uma mudança, se constrói conhecimento sobre ela, constituindo assim uma aprendizagem reflexiva e contextualizada. Transforma, no sentido em que sustenta a produção de mudança. Informa, através da produção de conhecimento sobre a realidade a ser mudada. Para mim, esta afirmação de Máximo-Esteves funciona como uma síntese clara do que envolve este tipo de investigação.

A investigação-ação caracteriza-se ainda por requerer uma intervenção colaborativa (com as crianças, com os colegas, com as universidades, ...), por apontar para uma continuada partilha e reflexão conjunta.

“ser profissional reflexivo é, antes, durante e depois da acção, fecundar as práticas nas teorias e nos valores; é interrogar para ressignificar o já feito em nome do projecto e da reflexão que constantemente o reinstitui.”

(Oliveira-Formosinho, 2007, p. 16)

É neste sentido que a “investigação-ação surge como uma potencial estratégia de formação inicial de professores” (Moreira & Alarcão, 1997, p. 122), uma vez que os ajuda a desenvolver uma atitude de questionamento constante quer sobre a sua prática quer sobre o contexto em si. Esta metodologia leva os professores a organizarem o seu trabalho através de uma recolha de dados que sustentará a sua ação e ainda a comprometerem-se com uma atitude de “pesquisadores ativos, numa lógica que contrarie a sua passividade” (Mesquita-Pires, 2010, p. 72).

Esta metodologia revela-se pertinente ao nível do ensino, uma vez que com ela os profissionais não só contribuem para o melhoramento do trabalho feito nas escolas, como também alargam o seu conhecimento e competência profissional, assumindo-se como profissionais reflexivos e críticos.

4. Instrumentos e Procedimentos de e na Recolha de Dados

De acordo com a natureza desta metodologia, recorri a instrumentos e técnicas de recolha de dados próprios de uma investigação de cariz qualitativo, os quais são importantes para o surgimento das questões de investigação e para o desenrolar do restante processo investigativo.

Neste tipo de metodologia é necessário adquirir-se uma rotina de escrita reflexiva, onde a ação é controlada por registos descritivos e explicativos. Refiro-me às chamadas notas de campo, que caracterizam-se essencialmente por ser metodológicas (ao refletirem sobre aspetos a investigar), pessoais (ao constituírem reações, perceções, atitudes), descritivas, reflexivas (ao incorporarem pensamentos, interpretações) e teóricas (ao conterem aspetos de cariz teórico) (Latorre, 2003).

Relativamente aos diários do investigador, estes caracterizam-se essencialmente por serem elaborados à posteriori à observação, por se basearem nas notas de campo e por incluírem sentimentos, pensamentos e interpretações. São uma fonte de informação, uma vez que contêm notas sobre os factos ocorridos e reflexões sobre o que aconteceu.

Alves (2004, p. 223) afirma que este instrumento “serve para preservar as vivências e as percepções dos factos de uma distorção que, com o tempo, a memória lhes vai introduzindo”. Este autor reflete ainda sobre o impacto que o diário tem no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, afirmando que este surge como um facilitador da autorreflexão dos professores.

A observação participante é outra estratégia de recolha de dados inerente à investigação-ação, já que o investigador se acerca de uma forma mais intensa das pessoas implicadas e dos problemas que o preocupam. É ainda caracterizada por ser sistemática e a propósito disto, Zabalza (1987, p. 258) diz-nos que “la observación sistemática se refiere a un conjunto de hechos, conductas-situaciones que se relacionan entre sí”.

As notas de campo, o diário do investigador e a observação participante são técnicas de recolha de dados baseadas na observação.

Para além destas, também recorri a técnicas que se baseiam na conversa, como é o caso dos questionários e das entrevistas. As entrevistas caracterizam-se essencialmente por permitirem a descoberta e interpretação dos aspetos da realidade social que não são diretamente observáveis (como os pensamentos e as impressões).

O questionário individual, que realizei no início deste processo de investigação-ação e que se constituiu como uma das bases da minha ação, centrou-se na formulação de questões que me permitiram: ter uma perceção mais sustentada da relação que os alunos tinham com a escrita, fazer um levantamento dos seus conhecimentos prévios sobre esta forma de comunicação e perceber se realizavam a componente da revisão.

As entrevistas, feitas a cada aluno, tiveram como principal objetivo perceber o que sabiam sobre o processo de revisão textual. Para tal, elaborei um guião (ver Anexo 1) que foi suportado pela consulta prévia de referências bibliográficas sobre o tema trabalhado, tais como Niza (1998) e Santana (2007).

Recorri ainda a meios audiovisuais, como é o caso das fotografias e das gravações áudio, e ainda à análise documental.

As entrevistas foram realizadas mediante uma gravação áudio e as atividades que envolveram a revisão conjunta de um texto também foram gravadas do mesmo modo.

5. Análise dos resultados

Depois de todo o processo que implica intervenção no contexto, é tempo de proceder-se à análise dos resultados obtidos. Nesta fase, com recurso aos instrumentos e procedimentos de recolha de dados, procede-se a uma análise que permitirá avaliar e refletir sobre os processos utilizados e sobre os resultados alcançados, o que possibilitará a reconstrução da compreensão do problema identificado no início e a tomada de decisões subsequentes, que irão permitir a iniciação de um novo ciclo.

Para analisar a atividade de revisão conjunta de um texto, tive sempre em mente os objetivos subjacentes à sua implementação: observar quais os aspetos que a turma privilegiava na revisão, que tipo de cooperação realizavam entre si e que reflexões ocorriam sobre a escrita no decorrer desse processo. A delineação dos aspetos a atender para a referida análise foi baseada em referências bibliográficas (Cassany, 1998; Niza, 1998 e Santana, 2007).

A análise dos resultados alcançados pela minha intervenção baseou-se essencialmente na comparação entre a primeira (realizada antes das sessões de exploração de alguns aspetos a atender na revisão textual) e a segunda revisão conjunta e entrevista áudio-gravada (efetuadas após tais sessões). Tais comparações permitiram-me perceber se os alunos melhoraram a sua perceção sobre o processo de escrita e tinham ocorrido progressos na sua consciência sobre a importância da revisão e sobre como esta deve ser realizada.

Esta fase final da investigação-ação permite ao investigador refletir sobre o impacto da sua ação. Por outras palavras, nessa etapa percebi se a minha intervenção contribuiu para a mudança no contexto onde decorreu.

Capítulo III – Projeto de Intervenção

Fase Inicial

1.º Momento: Levantamento dos conhecimentos prévios sobre o processo de escrita

Numa fase inicial do projeto e como ponto de partida para o mesmo, procedi ao levantamento dos conhecimentos prévios das crianças acerca do processo de escrita. Para tal, recorri a duas estratégias que consistiram na proposta aos alunos da escrita individual de um texto sobre a alimentação ou sobre os cuidados com o corpo, temas que estavam a trabalhar com a docente titular, e no preenchimento individual de um questionário sobre a escrita.

A primeira estratégia teve por objetivos recolher instrumentos para análise da produção escrita dos alunos (os aspetos linguísticos que respeitavam e os que se descuidavam) e, num segundo plano, levar os alunos a tomar consciência dos cuidados de higiene pessoal, bem como da existência de alimentos indispensáveis a uma vida saudável.

A sua concretização ocorreu no dia 26 de novembro de 2014 e teve sobretudo subjacente o pensamento de que a melhor forma de avaliar o desempenho dos alunos relativamente à sua competência linguística é aquela que é feita “em situações complexas e autênticas de uso da língua especializada, que implicam a mobilização das aprendizagens linguísticas especializadas de forma integrada” (Pereira, 2010, p. 135).

Ressalto que, para que esta tarefa, bem como a de aperfeiçoamento de um texto (realizada posteriormente), fizessem mais sentido para a turma, atribui-lhes uma função social – a integração do texto num panfleto.

Tendo em conta que é importante explicitar ao escrevente: o destinatário do texto, o objetivo da sua escrita e o efeito que deve produzir; aquando da apresentação desta primeira atividade, tive o cuidado de clarificar aos alunos que o texto a ser produzido tinha como finalidade uma futura integração num panfleto a circular pela comunidade escolar.

Após esta explicitação, tentei perceber, por meio de um momento de interação oral, os seus conhecimentos prévios acerca do texto informativo na forma de panfleto. O

que observei foi que a maioria não reconheceu este género textual e face a isso, procurei revelar-lhes algumas características mais gerais.

Enquanto explicava a atividade, apercebi-me, pela expressão facial das crianças, que teriam dificuldades em evocar os conhecimentos relativos aos temas solicitados e então sugeri que, num primeiro momento, consultassem o manual de estudo do meio para ajudar a reavivar a memória. A algumas crianças ajudou a organizarem-se, como eu pensava, mas a outras levou-as a copiar algumas afirmações do manual, sem se preocuparem com o seu enquadramento dentro dos temas que tinham sido pedidos.

Em geral, a turma teve muitas dificuldades na redação do texto. Creio que este facto se deveu essencialmente a estarem habituados a escrever apenas textos narrativos ou descritivos e também ao facto de que ainda não terem assimilado bem os conhecimentos temáticos que tinham de ser evocados.

Após recolher os textos, procedi à sua análise. Para isso construí previamente uma grelha de análise onde procurei integrar aspetos linguísticos mais gerais (por exemplo: escreve com correção ortográfica, pontua corretamente) e outros mais específicos do tipo de texto informativo (por exemplo: o discurso é apelativo) (ver Anexo 2). Esta grelha foi construída com base na consulta prévia de referências bibliográficas relativas à análise de textos produzidos por alunos (Pereira & Azevedo, 2005; Niza, 1998).

Como já referi anteriormente, no projeto só participaram 17 alunos, contudo, só recolhi 16 textos para análise, pois uma criança faltou no dia em que estes foram redigidos.

Devo referir que dois textos “fugiram” do tema solicitado e creio que isso se deveu à oportunidade de consulta do manual. Os autores desses textos “perderam-se” na procura de informações sobre o tema, acabando por referir aspetos que não estavam propriamente relacionados com a temática proposta.

Do conjunto dos textos, só três não continham quaisquer erros ortográficos.

Relativamente ao nível espacial do texto, mais propriamente à demarcação dos parágrafos, sete alunos utilizaram os parágrafos para separar as ideias no texto. Porém, cinco alunos redigiram o texto constituindo-o com apenas um parágrafo, que incorporava em si, ideias distintas.

Na maioria dos textos (onze), as primeiras linhas dos parágrafos não começavam mais à direita do que as outras, como está convencionalmente estabelecido (Figura 1).

Uma alimentação saudável
 Para teres uma alimentação saudável é preciso comer frutas,
 legumes, laticínios, cereais e muita água.
 Não podes comer chocolate e McDonald's todos os dias.
 Os batatas, arroz e a massa são bons e o pão ajudam a dar energia.
 As frutas e os legumes fazem, não ficamos doentes.
 A carne o leite o queijo e os ovos fazem crescer.
 Tu bebes muita água?
 Tu gostas muito de fruta e ta?

O corpo
 Na pele localiza o sentido do tato.
 Os olhos têm o órgão da visão permite-nos
 distinguir as formas.
 O gosto e o paladar na boca localizam
 a língua e as suas papilas gustativas.
 A audição localiza-se no ouvido que se
 distingue em diferentes sons.
 Os dentes localizam-se na boca e os dentes
 definitivos e os caninos, molares não te
 vaucais de lavar os dentes nas mãos
 até a cateteres muita pasta dente

Figura 1 - Textos cuja 1.ª linha do parágrafo não começa mais à direita

Alguns textos (cinco) revelaram-se muito confusos, incorporando frases sem sentido, ou seja, manifestando uma falta de coerência.

Ao nível da sintaxe, a maioria redigiu frases simples; apenas dois dos textos produzidos apresentavam um claro predomínio de frases complexas sobre frases simples. Contudo, o tipo de texto pedido, com cariz informativo, é caracterizado pelo predomínio de frases curtas, simples, pouco desenvolvidas.

A maior parte dos textos, incorporava um discurso no presente do indicativo, característica própria dos textos informativos.

De salientar o facto de três crianças terem elaborado um discurso textual marcadamente apelativo. Elas colocaram algumas questões como se indagassem os destinatários do seu texto, mostrando assim uma maior preocupação em adequarem o seu discurso às finalidades e aos destinatários revelados no momento de apresentação da atividade. Contudo, uma delas acabou por apresentar frases pouco coerentes e adequadas à temática.

Face aos resultados desta análise, importava ainda conhecer como os alunos descreviam a sua relação com a escrita, bem como perceber o lugar que a componente da revisão ocupava no processo de escrita dos alunos.

Assim solicitei às crianças que preenchessem individualmente um questionário sobre o processo de escrita (ver Anexo 3).

Realço que tive o cuidado de explicar o questionário a cada aluno, à medida que os ia distribuindo, lendo-lhes as questões e explicitando o que era pretendido.

O questionário foi administrado às dezassete crianças.

As primeiras duas questões tinham por objetivo perceber a relação que os alunos tinham com a escrita.

As respostas à primeira questão permitiram-me ter a perceção de que a maioria preferia mais falar que escrever. Dez alunos preferiam falar e seis manifestaram preferência pelo ato de escrita (Gráfico 5).

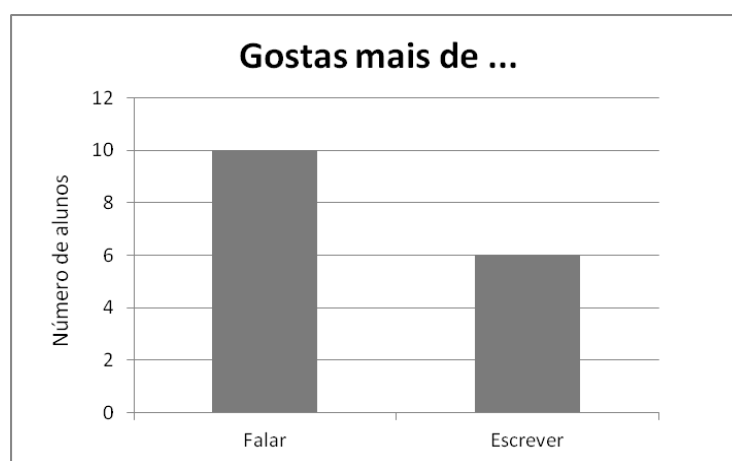


Gráfico 5 - "Gostas mais de..."

No quadro abaixo, exponho as razões apresentadas pelos que disseram preferir falar.

Razões apontadas pelos que disseram gostar mais de falar	Número de alunos
Na escrita comete muitos erros	3
O ato de fala proporciona prazer	2
Pode explicar-se melhor	2
Acha o ato de falar importante	1
Oportunidade para adquirir mais conhecimentos	1

Quando fala, aprende a melhorar esta capacidade expressiva	1
--	---

Tabela 1 - Razões apontadas pelos que disseram gostar mais de falar

Interpretando as razões acima expostas, considero que os que admitiram que no ato de escrita cometiam muitos erros, demonstraram ter consciência do valor do caráter visual e permanente da escrita. Ao escrevermos o nosso discurso, este fica registado, bem como as falhas que cometemos no decorrer da sua elaboração; em contraposição, o discurso oral é algo imediato, que ocorre naquele momento e cujos erros linguísticos não são tão perceptíveis. A escrita permite-nos uma perceção mais consciente do nosso discurso. Posto isto, é compreensível o facto de estes alunos se sentirem mais seguros a falar.

No que diz respeito à justificação dos alunos que apontaram a fala como um meio de comunicação que possibilita uma maior e melhor facilidade em explicar as ideias, percebo o que querem dizer, pois efetivamente é mais fácil explicarmo-nos através da via oral do que da escrita, pois, à medida que falamos, socorremo-nos de aspetos como o tom de voz, os gestos e as expressões faciais, não só as nossas, mas também as dos nossos destinatários. Deste modo, temos uma melhor perceção se estamos ou não, a ser suficientemente claros.

Pelo que pude perceber pela forma como foi dada a resposta da criança que disse preferir falar, pois este ato era importante, considero que refletiu mais sobre a faculdade em si e sobre os inconvenientes de uma hipotética mudez.

A criança que apontara como razão o facto de que quando falava, aprendia a melhorar esta capacidade expressiva, levantou uma problemática interessante. Realmente, a frequência com que falamos ou com que praticamos qualquer outra competência, irá ser determinante no nosso processo de aperfeiçoamento. Contudo, não é uma justificação que valide mais a oralidade face à escrita, pois a frequência com que escrevemos também ajudará a ditar o melhoramento da escrita.

Relativamente ao aluno que apresentou a fala como oportunidade para adquirir mais conhecimentos, creio que refletiu sobre a função social da linguagem oral. Na verdade, quando conversamos com os outros, podemos adquirir mais conhecimentos sobre a temática abordada.

Quanto às razões apontadas para justificar a preferência pelo ato de escrita, encontram-se expostas no quadro que se segue.

Razões apontadas pelos que disseram gostar mais de escrever	Número de alunos
Oportunidade para adquirir mais conhecimentos	2
A escrita permite visualizar o discurso	1
Gosta de escrever textos	1
Considera ter uma caligrafia bonita	1
Oportunidade para treinar a letra, que é condição necessária para transitar de ano	1

Tabela 2 - Razões apontadas pelos que disseram gostar mais de escrever

No que concerne à razão que teve mais respondentes, passo a citar a resposta de um deles: *“Porque assim posso aprender palavras novas”*. A meu ver, esta resposta expõe a ideia de que quando escrevemos, por vezes, deparamo-nos com situações para as quais não conhecemos palavras que as descrevam plenamente e então iniciamos uma procura pela palavra que melhor se adequa a essa situação e desta forma, vamos aumentando o nosso vocabulário e assim a escrita se constitui como uma oportunidade para alargarmos os nossos conhecimentos.

Dos que responderam que preferiam escrever, houve um cuja resposta levanta uma problemática interessante. O aluno afirmou, passo a citá-lo, *“Porque quando escrevo gosto de ver”* (Figura 2), isto vai de encontro a uma característica da escrita que a distingue da oralidade – o seu carácter permanente. Com a escrita podemos voltar ao texto e detetar os nossos erros, bem como corrigi-los; ao passo que no discurso oral tal não é possível. Barbeiro (2003) defende esta ideia ao considerar que enquanto na oralidade não podemos apagar as palavras que dizemos, na escrita podemos experimentar, reformular o nosso discurso antes de ele chegar ao seu destinatário.

1. Gostas mais de...

Falar Escrever

1.1 Porquê?

Porque quando escrevo gosto de ver.

Figura 2 - Fotografia da resposta do questionário de uma criança

Numa reunião com a minha Supervisora, esta levou-me a refletir sobre se, o facto desta criança ser natural de outro país, não teria influência na resposta dada. Efetivamente, como o aluno em causa, ainda não dominava completamente a língua portuguesa, aliás, chegou a revelar à docente titular, que em casa falava romeno (língua materna), tinha uma maior e mais consciente necessidade de recorrer ao suporte visual do seu discurso, o qual só é possível na linguagem escrita. Creio que também se prende com a função social da linguagem escrita, pois para a sua maior e melhor integração, esta criança poderá sentir uma necessidade de recorrer a esta faculdade.

Uma das crianças justificou a sua preferência pela escrita dizendo que gostava de escrever textos. A meu ver, esta razão vai um pouco de encontro à defendida em parágrafos anteriores. Quando falamos, por mais belo que seja o nosso discurso ou a história que inventemos, a nossa intervenção não fica registada, mas ao produzirmos textos escritos, podemos sempre que quisermos “contemplar” o nosso discurso.

Quanto à criança que disse preferir a escrita, porque considerava possuir uma caligrafia bonita, parece preocupar-se com os aspetos estético-gráficos do ato de escrever.

Uma outra criança justificou a sua preferência pela escrita dizendo, passo a citá-la, *“Porque é para treinar a letra para passar de ano”*. Isto revela que atribuía à escrita uma função escolarizante, que tinha consciência do peso que a escrita tem na avaliação escolar.

A variação do interesse das crianças pela linguagem escrita prende-se com a construção por cada aluno do seu projeto pessoal de leitor/escritor, em que o interesse e a funcionalidade que as diferentes crianças atribuem à aprendizagem não só da escrita mas também da leitura “varia em função da qualidade, da frequência e do valor das atividades de leitura e de escrita desenvolvidas pelos que convivem mais diretamente com as crianças” (Niza, 1998, p. 32).

À segunda questão - “Achas que escreves bem?” -, catorze alunos responderam afirmativamente e apenas dois assinalaram a opção “Não” (Gráfico 6).

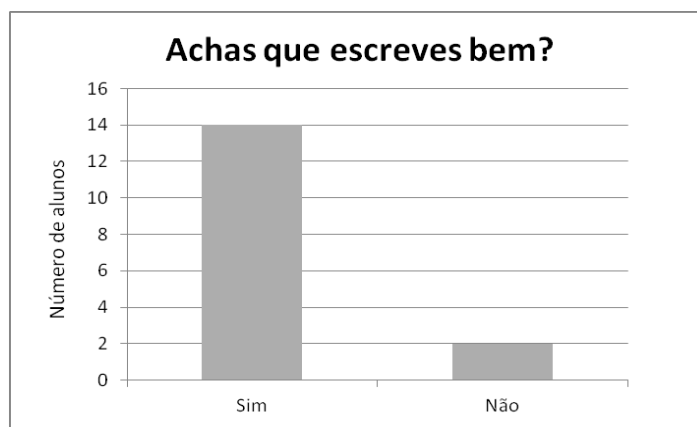


Gráfico 6 - "Achas que escreves bem?"

Nos quadros que se seguem, apresento, de forma discriminada, as razões apontadas pelos que responderam afirmativamente e pelos que responderam negativamente.

Razões apontadas pelos que responderam afirmativamente	Número de alunos
Considera possuir uma caligrafia bonita	5
Alguém elogiou a sua capacidade de escrita	3
Os outros percebem a sua caligrafia	2
Treina a escrita	1
Reafirma a resposta da alínea anterior	2
O ato de escrita proporciona prazer	1

Tabela 3 - Razões apontadas pelos que responderam afirmativamente

Razões apontadas pelos que responderam negativamente	Número de alunos
Comete muitos erros	1
Considera possuir uma caligrafia pouco perceptível	1

Tabela 4 - Razões apontadas pelos que responderam negativamente

Procedendo a uma análise da segunda questão, a justificação mais apontada prende-se com a importância conferida aos aspetos gráficos da escrita. Um conjunto de respondentes afirmou que achava que escrevia bem porque se consideravam possuidores de uma caligrafia bonita. Um outro conjunto justifica a opção dizendo que a sua caligrafia era percebida pelos outros. Estas duas justificações dão primazia aos aspetos

gráficos da escrita, criando a ideia de que escrever bem passa apenas por ter uma caligrafia perceptível. Contudo, o último dos conjuntos mencionados reflete sobre um pouco sobre a qualidade da nossa escrita depender do facto de o nosso discurso ser percebido pelos seus destinatários.

Três alunos justificaram a escolha da opção “Sim” dizendo que alguém (a mãe) já elogiara a sua capacidade de escrita. Deste modo, fizeram uma apreciação da qualidade da sua escrita baseando-se na opinião de terceiros, de alguém em quem confiam, que os elogia prontamente sempre que se revelam capazes.

Outra justificação apresentada consistiu no hábito de treinar a escrita. Com efeito, se o aluno costuma exercitar a sua escrita, é lógico que esta seja detentora de uma qualidade acrescida, visto que ele se esforça nesse sentido. A meu ver, esta razão revela que a criança considera que a frequência com que nos dedicamos ao ato de escrita irá ter um contributo significativo na sua qualidade; e realmente isso é verdade, se escrevermos com frequência, empenho e gosto pelo que estamos a fazer, e ainda se tivermos alguém que possamos tomar como destinatário dos nossos textos e que nos dê um feedback acerca da nossa produção escrita, as hipóteses de aumentarmos a nossa capacidade de escrita, de forma qualitativa e quantitativa, serão maiores.

Uma das razões apresentadas pelos que responderam negativamente à segunda questão, prende-se com os aspetos visuais da escrita. O respondente considerou que não escrevia bem, porque, passo a citar, “*a minha letra é feia*”. Esta afirmação demonstra que tinha consciência de que a sua caligrafia não era perceptível para os outros e desse modo, não podia considerar que escrevia bem. Realmente era difícil perceber o discurso escrito deste aluno devido à qualidade da sua caligrafia. Apesar da qualidade da nossa escrita não ser apenas avaliada pelo facto de a nossa caligrafia ser percebida pelos outros, este é sem dúvida um aspeto importante, pois se esta for imperceptível, os outros poderão não compreender a nossa mensagem ou interpretá-la de outro modo.

A outra criança, cuja justificação foi cometer muitos erros, revelou ter consciência de que os erros linguísticos assinalados nos seus textos são reveladores da qualidade da sua produção escrita.

Apesar da maioria dos alunos cometer bastantes erros ortográficos, de ordem sintática ou ao nível da coerência textual, a maioria considerou que escrevia bem, não achando que tais erros tinham um peso no grau de qualidade dos seus produtos escritos.

A terceira, a quarta e a quinta questão foram colocadas com os objetivos de tentar perceber como os alunos realizavam o processo de escrita.

Com a terceira questão pretendia perceber se os alunos realizavam o subprocesso da planificação antes de procederem à textualização. Face ao levantamento da questão “*Como fizeste para começar a escrever este texto?*”, obtive as respostas expostas no quadro abaixo.

Como fizeste para começar a escrever este texto?	Número de alunos
Consulta do manual de estudo do meio	5
Redação do título	4
Menciona a primeira frase escrita	3
Começou por pensar	2
Escrita do nome na folha	1
Resposta sem sentido	1

Tabela 5 - Respostas à pergunta: “*Como fizeste para começar a escrever este texto?*”

Interpretando estas respostas, concluo que apenas duas crianças tinham consciência do subprocesso de planificação, pois demonstraram ter noção de que não se deve começar logo a escrever o texto, mas sim devemos organizar mentalmente as ideias. Tal como diz Carvalho (2003, p. 47), a “planificação consiste na construção da representação interna do saber”. Contudo, esta componente do processo de escrita não é um processo que fica apenas confinado ao plano mental, pode também ser transcrito para uma folha e aí surgem algumas técnicas de planificação, como o brainstorming.

De salientar que, segundo Barbeiro (2003, p. 45), a “planificação inicial mostra-se, assim, complexa, pois é necessário operar em projecção para o texto que irá surgir, sem ter ainda as unidades que nele irão aparecer”.

Como lhes sugeri que começassem por consultar o manual de estudo do meio, algumas crianças apresentaram essa consulta como o primeiro passo que deram. No entanto, o processo de planificação passa também pela procura de informação e posteriormente pela sua seleção e articulação, o que faz com que a resposta destes alunos seja considerada um passo integrante do subprocesso da planificação textual, embora possam tê-la apresentado sem uma consciência clara disso.

Outro conjunto de crianças revelou considerar a redação do título como algo isolado da redação do texto propriamente dito, ao a apresentarem como o único passo que deram antes de escreverem o texto.

A quarta questão: “*O que fizeste quando terminaste de o escrever?*” teve por objetivo perceber se os alunos tinham consciência da componente da revisão textual e as respostas obtidas encontram-se organizadas no quadro abaixo.

O que fizeste quando terminaste de o escrever?	Número de alunos
A ilustração do texto	8
Menciona a última frase escrita	5
Último sinal de pontuação colocado	2
A leitura do texto	1

Tabela 6 - Respostas à pergunta: “*O que fizeste quando terminaste de o escrever?*”

Como durante a elaboração do texto, existiram diferentes ritmos de trabalho, sugeri, aos que acabaram primeiro, que procedessem à ilustração do texto, enquanto aguardavam pelos outros. Posto isto, metade dos respondentes do questionário referiu que, o que fez logo após a redação do seu texto, foi ilustrá-lo. Esta resposta e as duas anteriores, com maior número de ocorrências, revelaram que estes alunos não procederam à revisão dos seus textos, não tinham consciência da existência deste subprocesso.

Apenas um disse que procedera à realização da leitura do texto, o que demonstra a sua consciência de que, antes de fazer chegar o texto ao seu destinatário, se deve proceder à sua leitura, a fim de verificar o seu grau de perceção.

Quanto à última questão - “*Leste o texto, antes de o entregar?*” - colocada com o objetivo de perceber se os alunos tinham por hábito ler os seus textos antes de os fazerem chegar aos seus destinatários, apenas uma criança respondeu negativamente (Gráfico 7). Todavia, apesar de responderem afirmativamente, fiquei com a impressão de que não o fizeram, porque vi muitos a terminar de escrever a última frase e a entregá-lo logo. Confirmei esta minha perceção com a minha colega de estágio, que confirmou. Penso que talvez tenham respondido afirmativamente, não porque o tivessem feito, mas porque sabem que é o pretendido, pois a docente cooperante já os tinha alertado anteriormente nesse sentido.



Gráfico 7 - "Leste o texto, antes de o entregar?"

Considero que as respostas dadas na última questão acabaram por ser um pouco contraditórias, exceto uma, às respostas dadas na quarta questão, em que apenas um aluno referiu que o que fez após redigir o seu texto foi lê-lo. Na verdade, não faz muito que afirmem ter lido o texto antes de o entregar, se quando foram questionados sobre o que fizeram após terminaram de escrever o texto, não fizeram menção à leitura do texto.

Posto isto, a análise dos textos produzidos pelos alunos e dos questionários individuais foi importante na fase inicial do meu projeto, dado que me permitiram: fazer um levantamento concreto das potencialidades e fragilidades da produção escrita dos alunos e dos seus conhecimentos acerca do processo de escrita; observar se conheciam o conceito de revisão associado à produção de textos; perceber a relação afetiva que tinham com a escrita.

Cruzando a informação obtida através destas duas estratégias de levantamento dos conhecimentos prévios da turma, tracei o caminho que iria percorrer em seguida, procedendo à escolha de um dos textos produzidos, para a turma realizar a sua revisão em conjunto.

2.º Momento: Primeira revisão conjunta de um texto e entrevista sobre a revisão textual

O passo que se seguiu correspondeu à revisão de um texto feita por toda a turma numa perspetiva de colaboração, concedendo-lhes assim uma oportunidade de procurarem em conjunto soluções para as incorreções que eles próprios detetaram. Tal

atividade ocorreu no dia 4 de dezembro e teve por base um dos textos que foram escritos na primeira atividade.

O texto escolhido não apresentava os parágrafos corretamente demarcados. Apresentava frases, que apesar de se encaixarem na temática solicitada, não faziam sentido. As ideias nelas expressas não tinham lógica, a título de exemplo “*Não devemos meter a pele em sítios onde pica.*” (frase extraída do texto escolhido para a revisão conjunta).

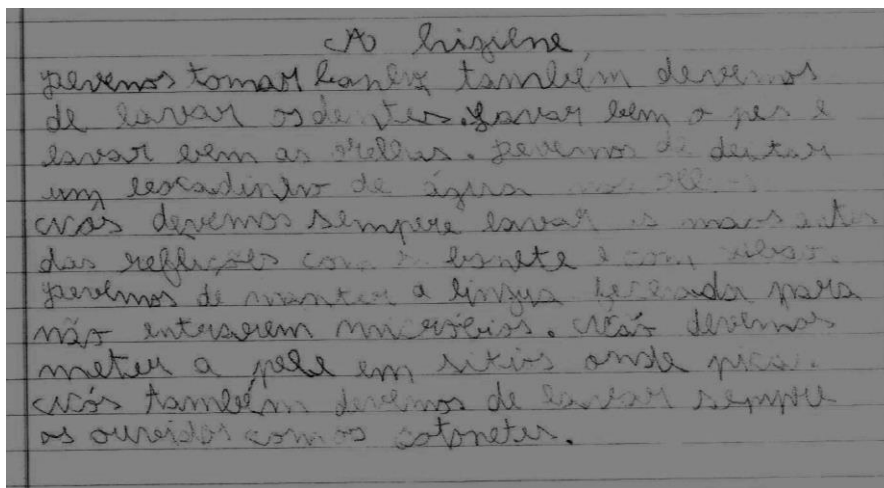


Figura 3 - Texto que fora alvo da tarefa de revisão

Comecei a atividade, entregando a cada aluno um exemplar do texto e ao mesmo tempo projetei-o no quadro, com o fim de poder registrar, ao lado, as correções sugeridas (ver Anexo 4).

De seguida, procedi à sua leitura e interpelei os alunos sobre a necessidade de o melhorar. Alguns disseram que não era preciso, pois consideravam que o texto estava bem escrito. Esta opinião pode estar relacionada com o facto de não atribuírem grande importância ao processo de revisão, de não terem consciência do que ele envolve, e também com o facto de não estarem habituados a atividades que envolvam uma heteroavaliação, uma observação e posicionamento face aos produtos escritos dos colegas.

A tarefa de revisão foi apresentada como uma “exigência” para a fase final dos produtos escritos - a sua divulgação -, pois antes dos textos chegarem aos seus destinatários têm de ser aperfeiçoados. Mesmo assim algumas crianças ficaram reticentes, o que me leva a crer que isso se deveu a não terem consciência de que os textos escritos devem ser detentores de qualidade para que sejam efetivamente compreendidos pelos seus recetores.

Contudo, a maioria disse que era necessário melhorá-lo, e foi através dessa maioria que contornei esta situação. Sinceramente, fui apanhada de surpresa por esta situação; em momento algum durante a planificação desta atividade, me lembrei de considerar a hipótese das crianças não acharem necessário o melhoramento do texto, bem como de “levar algumas cartas na manga” para contornar tal situação. Posso dizer que no momento fui “salva” pelo facto de a maioria ter respondido afirmativamente à minha interpelação.

A propósito disto, Niza, Segura e Mota (2011, p. 40) afirmam que “geralmente, as crianças sentem relutância em voltar a um texto que escreveram para o modificar”, pois apesar de terem consciência que cometeram erros, têm dificuldade em identificar quais as alterações que pretendem fazer.

Posto isto, a turma deu início ao processo de revisão. Como achei que poderiam ter dificuldades em começar a localizar as incorreções, fui-lhes dando algumas orientações, como por exemplo: “*Acho que é melhor lermos a primeira frase e vemos se devemos alterar alguma coisa*”. Deste modo, procurei encarar o papel de professor como “mediador, dinamizador e fonte de informação” (Niza, 1998, p. 254).

O aspeto que foi notoriamente identificado pela maioria foi a repetição da palavra *devemos*. Como exemplo, passo a citar a intervenção de uma criança: “*Ali em vez de ter outra vez devemos, temos*”. Apesar deste enunciado oral não ter uma estrutura sintática correta, percebe-se que a ideia da criança é trocar a palavra *devemos* por *temos*. Esta alteração prendeu-se com aspetos de nível lexical – substituição de uma palavra por um sinónimo ou ideia semelhante.

De um modo geral, o processo decorreu do seguinte modo: uma criança identificava um aspeto que achava que deveria ser corrigido e propunha a sua correção, que caso não obtivesse concordância por parte dos outros colegas, era discutida e eram propostas outras possíveis alterações e depois, era escolhida por maioria a considerada melhor.

Os aspetos identificados incidiram sobretudo ao nível da sintaxe, que era efetivamente onde se inseriam as principais incorreções do referido texto. Algumas crianças detetaram frases que não tinham sentido e propuseram mudanças. Essas alterações envolveram substituição de palavras, por exemplo a substituição de palavra *sabonete* na frase: “*... com sabonete e com sabão...*” pela palavra *água*. Outra alteração prendeu-se com a modificação de frases, passando-as de frases simples, para complexas, por exemplo, a frase: “*Também devemos lavar sempre os ...*” deu lugar à frase: “*Depois*

de tomar banho, temos de lavar os ...”. E ainda procederam à supressão de uma frase que não consideravam relevante.

A nível ortográfico, apenas foi detetada uma incorreção (a única que existia), ao nível da concordância entre o número de um determinante e o do nome que o seguia.

Foram ainda sugeridas alterações ao nível das unidades maiores do texto, ou seja, foi sugerida a marcação de parágrafo, visto que o texto que estava a ser alvo de revisão não continha parágrafos demarcados. Estas alterações foram sugeridas por uma criança que inicialmente tinha dito que não era preciso melhorar o texto. Para justificar a sua alteração, a criança disse: *“Porque muda de ideia”*, identificando assim a principal característica que define a demarcação dos parágrafos.

Todavia, nem ela nem os restantes colegas disseram que a primeira linha do parágrafo deveria ser escrita mais à direita do que as restantes (como é visível no texto reformulado disponível no Anexo 5). Este aspeto, a que ninguém fez menção, foi precisamente um dos problemas que havia identificado noutras produções escritas da turma. Tal situação levou-me a concluir que este deveria ser um dos aspetos a integrar na minha futura intervenção.

No decorrer desta atividade, algumas crianças estiveram bastante empenhadas ora alertando para prováveis incorreções do texto original, ora sugerindo possíveis alterações. Contudo, existiram outras que não participaram, umas porque tinham dito que achavam que o texto não precisava de ser melhorado e outras, porque eram pouco participativas.

Quanto ao tipo de colaboração entre os alunos, ao nível da regulação das ações, houve dificuldade por parte de alguns em aceitar sugestões distintas das suas. Existiram situações em que alguns recusavam as sugestões dos colegas, porque achavam que aquele aspeto não deveria ser alterado. Quando surgia mais do que uma sugestão de mudança para a mesma frase e se desencadeava uma discussão, procedia-se a uma negociação, isto é, chegavam entre si a um consenso sobre qual a frase que deveria ser a substituta. Todavia, muitas vezes, tive de intervir, pois sozinhos não chegavam a um consenso. Algumas vezes sugeria uma votação e a frase mais votada era a que ficava.

Relativamente à forma como organizavam a sua intervenção, alguns alunos identificavam as incorreções e logo de seguida faziam as suas sugestões, enquanto que outros apenas identificavam as incorreções, mas não diziam como proceder à sua alteração. Neste processo de identificação, liam para a turma a frase em questão para que acompanhassem o seu raciocínio.

Muitos alunos tinham o cuidado de justificar as suas opções.

Relativamente às reflexões que ocorreram sobre a escrita, estas foram visíveis nas deteções de problemas de escrita, como no caso da falta de concordância entre o determinante e o nome e nas situações de correção ao nível da sintaxe. As referidas reflexões ocorreram também nos momentos em que os alunos davam aos colegas breves “explicações” sobre determinados aspetos da escrita.

Em suma, esta atividade permitiu-me perceber quais os aspetos que as crianças privilegiavam aquando do ato de melhoramento de um texto, bem como observar o quão interessante é uma tarefa de cariz interativo, no sentido em que esta obriga os alunos a explicitarem uns aos outros o seu raciocínio, a refletirem sobre as propostas dos colegas e a refutá-las, sem esquecer a justificação da sua opinião.

Saliento que tenho consciência de que não podia exigir muito dos alunos, pois ainda são muito inexperientes no processo de escrita, daí que seja difícil para eles esta visão crítica sobre um texto. Como refere Rocha (2005, pp. 74 e 76), tendo em conta que “o processo de apropriação de habilidades textuais constitui um movimento gradual e não-linear” e que a criança é «alguém que se está constituindo como sujeito da própria produção, um “eu-autor” em construção», não se pode exigir à criança a mesma complexidade no seu processo de revisão, como a um “adulto-autor”. Não se pode esperar que ela tome em consideração todas as variáveis que um adulto tomaria.

De seguida, realizei uma entrevista áudio-gravada a cada aluno, na qual contei com a ajuda da minha colega de estágio. Este instrumento de recolha de dados foi administrado a dezassete crianças.

A primeira e a segunda questão da entrevista tiveram por objetivo tentar perceber se as crianças reviam os textos e o que pensavam acerca da revisão textual, enquanto que a terceira e quarta questão serviram para perceber que conceção tinham sobre a importância da revisão para a aprendizagem da escrita.

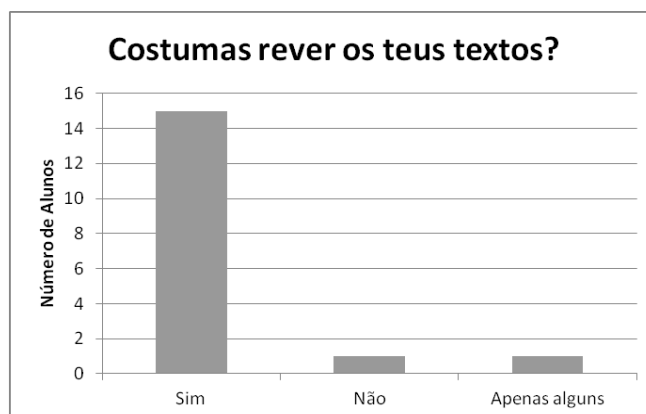


Gráfico 8 - “Costumas rever os teus textos?” (1.ª entrevista)

À primeira questão - “Costumas rever os textos que escreves?”, quinze alunos responderam afirmativamente, um negativamente e um outro respondeu que só revia alguns dos seus textos.

As respostas indicavam uma forte preocupação da professora titular pela revisão textual.

Quando questioneei a criança que respondeu negativamente, ela interpelou-me sobre o que era rever textos. Percebi pela resposta, que o problema não era não saber o que estava implícito na revisão textual, mas o não saber nomear o referido processo.

Relativamente à segunda questão - “O que fazes quando revês os teus textos?”- alguns alunos apresentaram mais do que um aspeto. As suas respostas encontram-se expostas no quadro abaixo.

O que fazes quando revês os teus textos?	Número de alunos
Referem a leitura do texto (3 dos quais disseram ter lido mais que 1 vez)	12
Referem o ato de corrigir/melhorar	12
Especificam o que atendem na correção (os 5 referiram a verificação dos erros e 1 também referiu a verificação de frases sem sentido)	5

Tabela 7 - Respostas à pergunta “O que fazes quando revês os teus textos?” (1.ª entrevista)

Confesso que ao colocar-lhes esta questão, pensei que a maioria fosse especificar aquilo a que prestava mais atenção e que referisse sobretudo os erros ortográficos.

Os cinco alunos que especificaram o que atendiam na revisão, a meu ver, demonstraram que já sabiam definir os aspetos a focalizar na revisão textual.

Efetivamente, a leitura é o primeiro passo que damos quando revemos um texto e à medida que vamos lendo, vamos identificando as suas incorreções. Os alunos mostraram perceber esta relação entre a leitura e a componente da revisão. Na minha opinião, os que responderam que liam mais que uma vez, demonstraram que percebiam que para termos consciência das incorreções dos nossos produtos escritos, não chega ler apenas uma vez, pois muitas vezes existem aspetos que nos passam despercebidos numa primeira análise.

À questão “É importante rever um texto?”, todos responderam afirmativamente (Gráfico 9). De seguida, foram interpelados sobre o porquê de assim o considerarem. Apontaram como razões quer o papel da professora quer a conceção que haviam criado acerca da revisão (Quadro 8).



Gráfico 9 - “É importante rever um texto?” (1.ª entrevista)

Razões apontadas para justificar a importância conferida à revisão textual	Número de alunos
Pode ter algo mal escrito/ Para não ter erros	10
Por uma questão de avaliação	4
Para melhorar o texto	3
Aprende coisas novas	2
Impacto que os textos com muitos erros têm nos pais	1
Para os outros nos perceberem	1
Para acrescentarmos algo	1

Tabela 8 - Razões apontadas para justificar a importância conferida à revisão textual (1.ª entrevista)

A maioria dos alunos fez referência aos aspetos fundamentais inerentes ao conceito de revisão textual: a deteção e correção de erros. Efetivamente, isso confere importância à revisão, pois impede que os textos sejam portadores de incorreções que passam despercebidas aquando do momento da redação.

Os alunos que levantaram a problemática da avaliação, revelaram que, ao ato de escrita, associam a professora como o seu principal destinatário e, associado a ela, o papel da avaliação. Um destes alunos aludiu também ao impacto que estas correções têm nos pais, passo a citar: “*Porque podemos ter um erro e a professora põe um x e as mães ficam tristes*”, acentuando assim, o carácter avaliativo conferido à escrita.

Na minha opinião, os alunos que disseram que aprendiam coisas novas com a revisão, referiam-se ao facto de que, com este processo, podiam aprender mais sobre a escrita, sobre a regulação da própria produção, sobre a extensão e qualidade do texto escrito.

Apenas um aluno mencionou a importância da revisão para a compreensão dos textos por outros. A não retificação das incorreções linguísticas acarretaria a possibilidade dos textos circularem sem coerência e passíveis de criar ambiguidades. Passo a citar a resposta do aluno em questão: “*Porque depois pode ser para uma pessoa que depois não percebe nada e não sabe*”. Apesar de o aluno não ter construído uma frase coerente, a resposta levantou uma problemática interessante, associando a função social da escrita à importância da revisão textual.

À quarta questão – “Achas que é importante melhorar os nossos textos?” – a totalidade dos alunos respondeu afirmativamente (Gráfico 10).

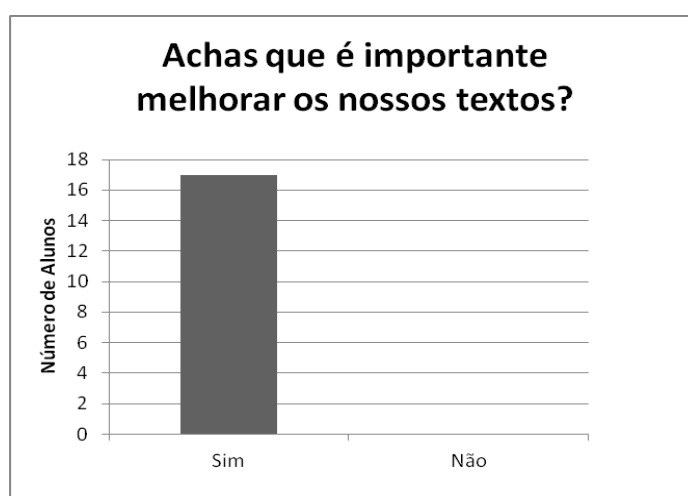


Gráfico 10 - “Achas que é importante melhorar os nossos textos?” (1.ª entrevista)

As respostas ao porquê de acharem importante tal ato, distribuíram-se por três razões principais (ver Quadro 9).

Razões apontadas para justificar a importância conferida ao ato de melhorar os textos	Número de alunos
Para ficarem mais bonitos	13
Pode haver algo a melhorar no texto	5
Para perceber-se melhor	1

Tabela 9 - Razões apontadas para justificar a importância conferida ao ato de melhorar os textos (1.^a entrevista)

A criança que referiu que era importante melhorar os textos, porque, passo a citá-la, “*assim ficam mais bonitos e se percebe melhor*” foi a única que fez referência, embora indiretamente, ao impacto que esta ação tem nos destinatários. Considero que esta resposta pode estar relacionada com a atividade em que as crianças participaram antes da realização desta entrevista. Esta criança poderá ter extraído dela o facto de que, ao melhorarmos um texto, este fica mais perceptível.

Em suma, a entrevista permitiu-me fazer um levantamento do que estas crianças associavam à revisão textual e perceber que tinham alguma consciência acerca da importância do ato de rever os nossos textos.

Fase de Desenvolvimento

3.º Momento: Sessões de exploração conjunta de alguns aspetos a atender na revisão textual

A análise dos dados obtidos através da observação, do questionário e da entrevista, permitiu-me identificar alguns aspetos linguísticos que considerei ser importante explorar de forma a melhorar a revisão textual.

Sendo assim, planifiquei três atividades com a finalidade de gerir padrões de revisão textual que permitissem a evolução da capacidade da escrita das crianças. Efetivamente é importante trabalhar no sentido da descoberta do prazer e utilidade da

escrita pelos alunos. Para isso, o professor deverá explicitar bem os conteúdos, levando os alunos a refletir sobre os diversos aspectos envolvidos no ato de escrever.

Posto isto, procurei proporcionar-lhes um ensino explícito, onde, através da modelagem, pudessem aprender algumas estratégias de que necessitam para o processo de escrita, nomeadamente para o momento da revisão. Procurei possibilitar-lhes oportunidades para desenvolverem “um conhecimento estratégico, sobre quando e porquê utilizar essas estratégias”, para desenvolverem aprendizagens com relevância não só para o presente mas também passíveis de serem mobilizadas no futuro (Dias & Veiga, 2007, p. 94).

Sem dúvida que é importante que um professor aja de forma a que o seu ensino seja transparente, direto, para que os alunos tenham consciência do que estão a aprender e do motivo subjacente à realização de determinada tarefa, por forma a atribuir sentido às aprendizagens efetuadas. Este tipo de ensino é facilitador do desenvolvimento de competências metacognitivas.

Grangeat (1999, como citado em Ferreira, 2007, p. 123) defende esta ideia ao dizer que a explicitação é fundamental pois os alunos necessitam de ter “conhecimento dos objectivos das suas actividades”, de se envolverem em situações em que haja uma ação intencional. O ensino explícito é uma dimensão com relevância para a construção da Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos.

Tendo isto em conta, iniciei estas sessões com uma explicitação dos objetivos, de modo a levar os alunos a pensarem sobre o que estavam a aprender, o que iria facilitar o momento final de cada sessão - o preenchimento de um questionário individual de opinião sobre a atividade -, que tinha como principal objetivo explorar a sua competência metacognitiva.

Os momentos de autoavaliação, como é o caso do questionário de opinião, permitem às crianças efetuar uma regulação da sua aprendizagem, como refere Ferreira (2007, p. 112) é “um meio de aceder a um saber-fazer reflectido, através do qual o próprio aluno pode agir conscientemente”.

Considero assim estes momentos importantes para o desenvolvimento das crianças. Fernandes (2002) diz-nos que “o desenvolvimento de capacidades metacognitivas, como a auto-avaliação, desde os primeiros anos da escola, poderá ajudar a preparar as crianças e jovens para as crescentes exigências da sociedade cognitiva em que vivemos, dando sentido aos saberes e competências que adquirem e

desenvolvem e que poderão facilitar a continuação da aprendizagem ao longo da vida” (como citado em Ferreira, 2007, pp. 124 e 125).

No dia 10 de dezembro realizou-se a primeira destas atividades e foi trabalhado o parágrafo (ver no Anexo 6 a planificação desta atividade). Comecei por projetar uma apresentação em PowerPoint com alguns textos de autor (ver Anexo 7), que foram alterados por mim, de forma a violarem as características de um parágrafo (por exemplo: não demarcar parágrafo quando surge uma fala, não iniciar a primeira linha do parágrafo um pouco mais à direita do que as restantes). No final da apresentação, existia um exercício do tipo certo ou errado sobre as principais características do parágrafo para sistematizar as aprendizagens (Figura 4).

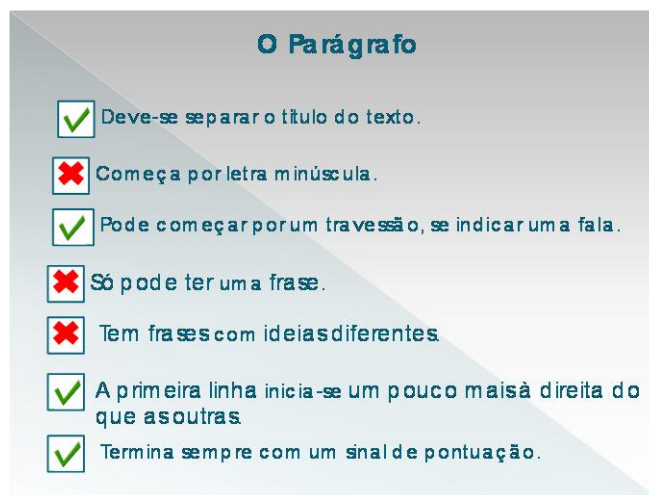


Figura 4 - Imagem do exercício do tipo certo ou errado

Da primeira parte da atividade, destaco a grande participação dos alunos e o facto de terem conseguido identificar todas as características que estavam a ser violadas.

Na segunda parte, que consistia na ordenação dos parágrafos de um texto, a maioria revelou muitas dificuldades, chegando alguns a manifestar o seu desagrado com a atividade por esta ser difícil, passo a citar um aluno: “*Nunca mais vamos acabar isto...*” (nota de campo registada no dia 10/12/2013). Num momento de reflexão pós-ação, concluí que era difícil perceber a estrutura do texto, a sua sequência não era muito óbvia.

Na parte em que tinham de copiar para o caderno os parágrafos corretamente ordenados, tive o cuidado de os acompanhar nesse processo, alertando-os para a demarcação espacial da primeira linha dos parágrafos e para o alinhamento entre as

primeiras linhas de todos os parágrafos. Apesar de terem identificado a violação desta característica no início da atividade, no momento de textualização descuravam-se dela.

No final, cada aluno preencheu o questionário de opinião sobre a atividade (ver Anexo 8).

Ao serem questionados sobre a sua apreciação da atividade, a maioria (quinze alunos) respondeu que gostou da atividade, tendo apenas dois dito que gostaram pouco (Gráfico 11).

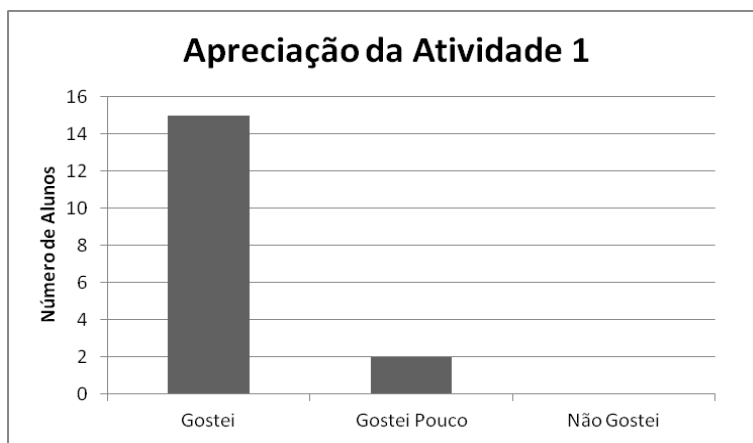


Gráfico 11- Apreciação feita pelos alunos da Atividade 1

Quanto às razões apresentadas para justificar a apreciação feita, encontram-se discriminadas nos dois quadros abaixo apresentados.

Razões apontadas pelos que gostaram da Atividade1	Número de alunos
Aprendizagem das características do parágrafo	5
Gosto por uma parte específica da atividade	6
Proporcionou prazer	2
Importante para a redução dos erros	1
A atividade foi difícil	1

Tabela 10 - Razões apontadas pelos que gostaram da Atividade1

Razões apontadas pelos que gostaram pouco da Atividade 1	Número de alunos
Errou na ordenação dos parágrafos	1
Não foi-lhe dada vez para responder	1

Tabela 11 - Razões apontadas pelos que gostaram pouco da Atividade1

Os alunos que fizeram alusão à aprendizagem das características dos parágrafos demonstraram que o facto de a atividade se constituir como oportunidade de aprendizagem teve peso na apreciação que fizeram.

A razão da criança que fez menção ao facto de considerar a atividade difícil, a princípio pareceu-me algo controverso - “Como gostou da atividade se a considerou difícil?”, pensei eu. Mas, refletindo melhor sobre esta resposta, percebi que talvez estivesse diante de uma criança que gostava de transpor a sua zona de conforto.

A segunda questão interrogava os alunos sobre o que tinham aprendido com a atividade e as suas respostas encontram-se organizadas no quadro que se segue.

O que aprendeste?	Número de alunos
As características subjacentes à demarcação de parágrafos	11
A importância de fazer parágrafo	3
A escrever melhor	2
A melhorar textos	1

Tabela 12 - Respostas obtidas na questão “O que aprendeste?” (Atividade 1)

Considero que a criança que referiu que com esta atividade aprendeu “a melhorar os textos” (citação da resposta da criança), foi a que mais se aproximou da questão da revisão textual. Ela revelou que prestou atenção à explicitação dos objetivos da atividade ou tomou consciência de que com ela aprendeu um aspeto que teria peso no momento de melhorar os seus produtos escritos.

Todas as respostas revelaram que os alunos tomaram consciência de que efetuaram aprendizagens ao nível das características dos parágrafos e alguns ainda refletiram sobre a importância dessas aprendizagens para o ato de escrita.

No dia 12 de dezembro decorreu a 2.^a atividade incidindo sobre algumas incorreções linguísticas nomeadamente: a incorreta pontuação, os erros ortográficos e as falhas na construção frásica.

Atendendo à perspectiva da integração curricular, explorei estes aspetos numa ligação com a matemática, ou seja, foram alvo de exploração através de problemas matemáticos (ver no Anexo 9 a planificação desta atividade).

Inicialmente, as crianças tiveram de identificar incorreções linguísticas nos enunciados de situações problemáticas e posteriormente passaram à resolução das mesmas (ver Anexo 10).

De seguida, facultei uma operação matemática à turma. Porque estava em período natalício, sugeri o tema do Natal. Cada par de crianças tinha de criar uma situação problemática que exigisse a resolução da operação aritmética por mim facultada e que retratasse o tema indicado. A maioria dos pares conseguiu imaginar com rapidez uma situação problemática.

Após esta fase de criação, um elemento de cada par leu para a turma o enunciado do problema inventado e a turma opinou sobre a sua correção linguística e matemática.

De um modo geral, faço uma apreciação positiva da atividade, pela participação, empenho e facilidade com que identificaram a maioria das incorreções linguísticas. Digo maioria, porque duas incorreções linguísticas não foram identificadas. De facto, a sua identificação era mais difícil, uma vez que atuavam ao nível da estrutura frásica. Realço também que na maioria dos pares houve um progresso ao nível da cooperação com os outros.

No preenchimento do questionário de opinião, todos responderam que gostaram desta atividade, ao colorirem a expressão facial que comportava um sorriso (Gráfico 12). As razões que apresentaram para justificar a apreciação feita encontram-se expostas no Quadro 13.



Gráfico 12 - Apreciação feita pelos alunos da Atividade 2

Razões apontadas para justificar o gosto pela atividade	Número de alunos
Proporcionou prazer	6
Realização de aprendizagens	4
Gosto por uma parte específica da atividade	3
Aprendizagens ao nível da matemática	1
Ajudou na redução dos erros	1
Sucesso na identificação das incorreções linguísticas	1
Aprendizagem ao nível da revisão textual	1

Tabela 13 - Razões apontadas para justificar o gosto pela Atividade 2

Posto isto, percebi que os alunos consideraram relevante a atividade, o que justificou o grau de envolvimento que mantiveram no seu decorrer.

Ressalto que apenas um aluno fez menção à componente da revisão textual, objetivo da atividade que fora explicitado no início desta.

Por fim, os alunos foram interpelados sobre o que aprenderam com tal atividade. No quadro que se segue são apresentadas as respostas obtidas.

O que aprendeste?	Número de alunos
A rever os textos	9
Aspetos de pontuação e correção textual	4
Conteúdos linguísticos e matemáticos	1
A importância da correção dos textos	1
A escrever melhor	1
Um aspeto não retratado nesta atividade, mas sim na anterior (parágrafos)	1

Tabela 14 - Respostas obtidas na questão “O que aprendeste?” (Atividade 2)

Efetivamente, nesta atividade foi explorada de forma mais explícita a importância da revisão textual, daí que a maioria dos alunos tenha tomado consciência da sua aprendizagem. As respostas apresentadas revelaram que os objetivos desta atividade foram alcançados. Percebi que a turma teve assim uma oportunidade para refletir sobre as aprendizagens efetuadas.

No dia 9 de janeiro de 2014 implementei a última destas sessões, que teve como objetivos: identificar aspectos a ser melhorados num texto (palavras repetidas); explorar as operações de substituição e transformação, constituintes do processo de revisão textual; trabalhar em conjunto com um colega e explorar a competência metacognitiva (ver no Anexo 11 a planificação desta atividade).

Comecei por pedir aos alunos que lessem o texto que serviu de base desta atividade (ver Anexo 12). Tal leitura foi feita por diferentes pares de crianças, sendo um o narrador e outro a personagem da história.

Após este momento, questionei-os sobre se o texto continha algum aspeto a ser alterado. Alguns disseram que escolheriam outro título e apresentaram as suas sugestões, enquanto que outros referiram algumas frases que deveriam ser formuladas de outra forma.

O objetivo principal desta atividade não foi alcançado já que nenhum aluno foi capaz de identificar a existência de palavras repetidas.

Face a isto, li o primeiro parágrafo chamando a atenção para a palavra que aparecia repetida e então aí fez-se uma espécie de “clíc!”, passando todos a identificarem de seguida as palavras repetidas diversas vezes no texto.

De um modo geral, e ainda assim, considero que não tiveram dificuldade em proceder à substituição das palavras por sinónimos.

Como a atividade demorou mais do que o previsto, acabamos por não comparar integralmente os textos reformulados com o original. Assim, apenas vimos as várias soluções encontradas para substituir as palavras que apareciam repetidas.

Mais uma vez, a atividade foi encerrada com o preenchimento de um questionário de opinião, no qual todos os alunos manifestaram o seu gosto pela atividade (Gráfico 13).

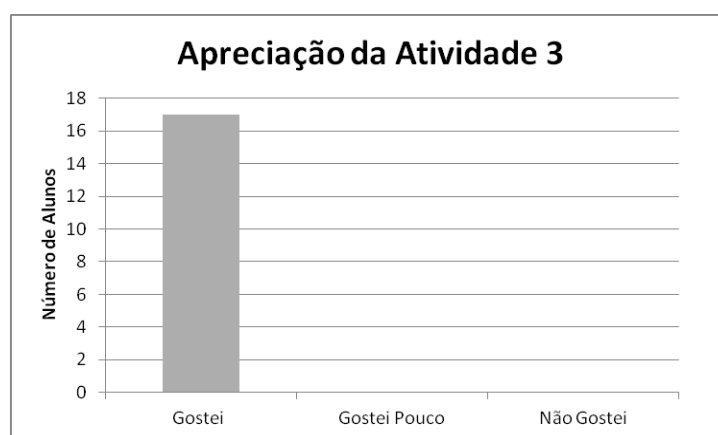


Gráfico 13 - Apreciação feita pelos alunos da Atividade 3

As razões apresentadas pelos alunos para justificarem o gosto pela atividade estão expostas no quadro abaixo.

Razões apontadas para justificar o gosto pela atividade	Número de alunos
Proporcionou prazer	9
Realização de aprendizagens	4
Gosto por escrever	1
Gosto por rever textos	1
Gosto pelo texto proposto	1
Oportunidade de trabalhar em conjunto	1

Tabela 15 - Razões apontadas para justificar o gosto pela Atividade 3

Como já referi, a atividade tinha também como objetivo o trabalho a pares, visto que a docente cooperante não tinha por hábito organizar a turma dessa forma. Contudo, apenas uma criança demonstrou sentir os benefícios deste tipo de organização das atividades, ao responder que gostou da atividade porque, passo a citá-la, “*fiz em conjunto*”. Na verdade, no decorrer da atividade, observei que esta criança e os dois colegas que trabalharam com ela (trabalharam em trio, porque eram número ímpar) mantiveram-se muito envolvidos e empenhados, partilhando as suas sugestões uns com os outros.

As respostas obtidas à questão “*O que aprendeste?*”, também presente no questionário, encontram-se visíveis no Quadro 16.

O que aprendeste?	Número de alunos
Deve-se rever ou como rever	10
A não repetir palavras	6
Não especificou o que aprendeu	1

Tabela 16 - Respostas obtidas na questão “*O que aprendeste?*” (Atividade 3)

Analisando estas respostas concluí que tiveram consciência do cerne da atividade – a revisão textual, mais propriamente a substituição de palavras repetidas.

À última questão - “Achas que o que aprendeste é importante para quando tiveres de rever um texto que escreveste?” -, com a qual pretendia perceber que ligação os alunos estabeleciam entre as aprendizagens efetuadas na atividade e o ato de revisão textual, todos responderam afirmativamente. No quadro abaixo, exponho as justificações apontadas pelos alunos para explicarem o carácter afirmativo da sua resposta.

Justificação apresentada	Número de alunos
Aprendeu a rever melhor	6
Podemos ter erros	6
Para não ter palavras repetidas	2
É importante	1
Porque é importante ter bons textos	1
Não apresentou justificação	1

Tabela 17 - Justificações apresentadas na resposta à questão
 “Achas que o que aprendeste é importante para quando tiveres de rever um texto que escreveste?”

Face a tais respostas, percebi que tinham consciência de tal ligação, pois a maioria considerou as aprendizagens efetuadas importantes porque tiveram contributos para melhor a sua capacidade de revisão ou para terem menos erros. Apesar de diferentes, as duas justificações mais apresentadas incidem sobre o mesmo aspeto.

Houve uma criança cuja resposta incidiu num aspeto interessante, refiro-me à que considerou tais aprendizagens importantes porque, passo a citá-la, “*é importante fazer bons textos*”. Na minha opinião, demonstrou ter consciência de como a substituição de palavras repetidas num texto e o processo de revisão em geral, são importantes para a qualidade das nossas produções escritas e ainda deu indícios de compreender como é importante que os nossos textos tenham qualidade.

Deste modo, considero que, com este questionário de opinião, levei a turma a desenvolver a sua competência metacognitiva, a tomar consciência do que aprendeu e da relevância da aquisição de tais conhecimentos.

4.º Momento: Guião para a revisão textual

No dia 14 de janeiro, procedi com a turma ao preenchimento de uma ficha que funcionava como uma espécie de guião para a revisão de textos e que teve como objetivos: evocar as aprendizagens efetuadas nas três atividades anteriores e sintetizar aspetos a atender na revisão textual.

Para tal, elaborei uma espécie de esquema com excertos dos três momentos anteriores e com afirmações que tinham de ser assinaladas com V/F consoante a sua aplicabilidade no processo de revisão textual (Figura 5). Os alunos tiveram ainda de estabelecer uma correspondência entre tais afirmações e os excertos, tentando assim relembrar quando foi explorada cada afirmação. A cada aluno foi facultado um esquema que fora colado no caderno de português, passível de ser acedido para consulta em qualquer altura, e ainda foi produzida uma versão num cartaz, que fora afixado na sala.

The worksheet is titled "A REVISÃO DE TEXTOS É COMPLICADA!". It is divided into three columns labeled A, B, and C. Column A is titled "O Parágrafo" and contains a checklist of rules for paragraph revision. Column B contains an excerpt about André helping his brother Mário study. Column C contains an excerpt about a boy and an apple tree. Below the columns is a large heading "A REVISÃO DE TEXTOS É COMPLICADA!" followed by instructions: "Em três aulas aprendemos algumas operações de revisão de textos. Assinala com V ou F as frases sobre o que devemos fazer na revisão dos nossos textos. Depois fá-las corresponder às partes de cada uma das aulas (A, B ou C)." Below this are two columns of checkboxes for marking the rules as true (V) or false (F).

Column A: O Parágrafo	Column B: O André estava a ajudar o seu irmão Mário o estudar para um teste e resolveu escrever umas situações problemáticas para este resolver. Só que escreveu-as à pressa e no final não as leu. (...)	Column C: O menino e a maçã
<input checked="" type="checkbox"/> Deve-se separar o título do texto.	1. A Dona Joana esteve a preparar os doces para a Ceia de Natal, fez 8 rabanadas e 10 sonhos e 2 pratos de aletria e 1 tronco de Natal. Ao todo quantos doces fez.	Era uma vez um menino que viu uma árvore muito grande cheia de maçãs. O menino reparou que a árvore tinha uma maçã tão apetitosa.
<input checked="" type="checkbox"/> Começa por letra minúscula.	1.1 O seu filho mais novo foi à cozinha, comeu 3 sonhos, o filho mais velho também foi, comeu 2 rabanadas, quantos doces ficaram.	Disse então o menino: - Ai que maçã tão apetitosa! Estou cá com urruu, fome!
<input checked="" type="checkbox"/> Pode começar por um travessão, se indicar uma fala.		Depois disse: - Vou subir pelo tronco da árvore para chegar a aquela maçã.
<input checked="" type="checkbox"/> Só pode ter uma frase.		E então o menino trepou pelo tronco da árvore e apanhou a maçã. (...)
<input checked="" type="checkbox"/> Tem frases com ideias diferentes.		
<input checked="" type="checkbox"/> A primeira linha inicia-se um pouco mais à direita do que as outras.		
<input checked="" type="checkbox"/> Termina sempre com um sinal de pontuação.		

A REVISÃO DE TEXTOS É COMPLICADA!

Em três aulas aprendemos algumas operações de revisão de textos.

Assinala com V ou F as frases sobre o que devemos fazer na revisão dos nossos textos. Depois fá-las corresponder às partes de cada uma das aulas (A, B ou C).

<input checked="" type="checkbox"/> Temos de verificar se temos erros ortográficos.	<input type="checkbox"/> Não precisamos de ver se faz sentido tudo o que dissemos
<input type="checkbox"/> Temos de substituir as palavras que aparecem várias vezes repetidas.	<input type="checkbox"/> Depois de alterarmos o nosso texto, não precisamos de voltar a lê-lo.
<input type="checkbox"/> Não precisamos de dar preocupar-nos com a pontuação.	<input type="checkbox"/> Devemos ver se podemos dizer melhor o que escrevemos.
<input type="checkbox"/> Temos de verificar se sempre que mudamos de ideia, fazemos parágrafo.	<input type="checkbox"/> Ao revermos um texto, podemos acrescentar-lhe novas palavras ou frases.
<input type="checkbox"/> Devemos ler os nossos textos depois de os escrevermos.	

Figura 5 - Esquema/Guião para a revisão textual

Faço uma apreciação positiva desta atividade, pois os alunos não tiveram dificuldades em analisar a veracidade das frases, nem em associá-las aos três excertos.

5.º Momento: Criação e aplicação de um código de revisão

No dia seguinte à realização da atividade anterior, promovi outra que consistiu na criação de um código para as incorreções linguísticas e na sua aplicação numa atividade

de revisão de um texto em pares. Teve por objetivos: aplicar as aprendizagens efetuadas até então; saber trabalhar em conjunto com um colega e perceber como estavam a encarar o processo de revisão. Permitiu ainda estimular as crianças a usarem formas mais sofisticadas de se regularem, de gerirem melhor as suas ações aquando da revisão textual.

Em primeira instância, notei que tiveram dificuldades em perceber o que era pretendido com o código, pois uma criança disse-me: “*Mas podemos corrigir logo a palavra*”. Também tiveram dificuldades em chegar a um consenso, relativamente ao estabelecimento do código (Figura 6).

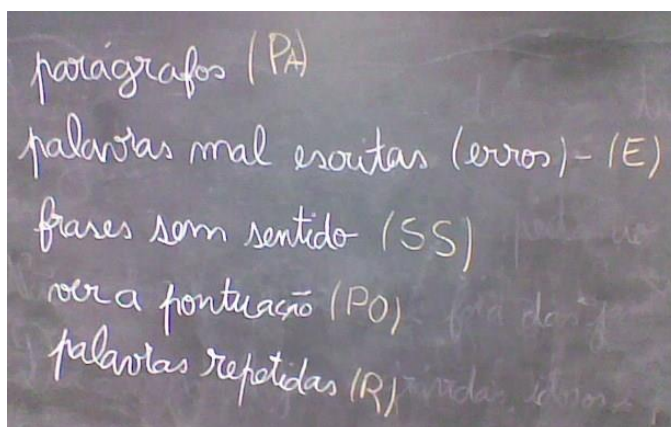


Figura 6 - Código criado para a revisão textual

Quanto à atividade de revisão de um texto com a aplicação do código criado, ao nível da colaboração, foi notória a falta de coordenação entre um par, que teve dificuldades em chegar a um acordo, pois um identificava erros e o outro não os considerava como tal. Acho que os restantes pares conseguiram aceitar relativamente bem as opiniões um do outro, bem como expor as suas sugestões ao seu colega.

Após uma análise do trabalho desenvolvido por cada par (Figura 7), verifiquei que, apesar de existirem incorreções linguísticas de todos os tipos abordados durante a criação do código de revisão, ninguém aplicou toda a simbologia criada. Creio que isto se deveu ao facto de terem apenas detetado as incorreções mais perceptíveis, como é normal numa idade em que ainda não dominam a língua e todos os campos linguísticos. A propósito disto, Niza, Segura e Mota (2011, p. 41) dizem que no momento da revisão textual, os escritores menos experientes “operam mudanças de superfície textual: ortografia, caligrafia, vocabulário, pontuação, diferentemente de escritores proficientes”, justificando tal situação através da dificuldade que comportam as

criança poderá não ter percebido o conceito de código, de que ele existe para ser algo aplicado e compreendido entre o grupo que o elaborou.

Por ser a primeira vez que a turma realizou uma atividade deste género, não posso apreciá-la negativamente. Ressalto o facto de as incorreções linguísticas que os alunos menos identificaram (como por exemplo, as palavras repetidas), serem aquelas que eles, enquanto autores, mais cometiam e serem também as mais difíceis de perceberem por escritores menos experientes (no Anexo 13 encontra-se disponível um exemplo dos produtos resultantes desta atividade).

Fase Final

6.º Momento: Análise de panfletos informativos

No dia 21 de janeiro, promovi uma atividade que consistiu na análise de três panfletos informativos, com o intuito de proporcionar à turma um contacto com um género textual não literário e conduzi-los à identificação das suas principais características, a serem evocadas aquando da elaboração do panfleto da turma.

No desenrolar da atividade, senti que tiveram dificuldade em extrair as características deste género textual; penso que isto se deveu ao facto dos panfletos não terem uma estrutura muito semelhante. Contudo, atuando ao nível da Zona de Desenvolvimento Proximal, procurei auxiliar as crianças nessa identificação, fornecendo-lhes os chamados “andaimes” de forma a as ajudar.

Tendo estado presente nesse dia, a minha Supervisora fez-me refletir sobre vários aspetos, facultando-me possíveis replanificações desta atividade:

- deveria ter dado a cada par de alunos dois a três panfletos e pedir-lhes para os analisarem e só depois proceder em grande grupo à partilha das características identificadas;

- deveria ter sido mais ágil, ter colocado melhores “andaimes”, para que os alunos se envolvessem mais na conversa. A questão que coloquei: “Como são os panfletos?” era muito vaga;

- poderia ter feito uma maior exploração dos materiais ao nível da forma, da cor, do tipo de letra dos panfletos e da construção do próprio texto.

7.º Momento: Segunda revisão conjunta de um texto e entrevista sobre a revisão textual

No mesmo dia, promovi a realização de uma nova revisão do texto anteriormente revisto, que teve por objetivos: comparar a primeira com a segunda reformulação do texto; perceber os aspetos que os alunos incorporam na revisão; observar o tipo de colaboração e perceber se tiveram impacto as atividades promovidas na fase de desenvolvimento.

Aquando da explicitação da justificação que pautava a repetição desta tarefa, confrontei os alunos com o facto de que entretanto realizamos momentos em que exploramos alguns aspetos a integrar na revisão e elaboramos um guião para a revisão. Ao fazer tal constatação, questionei-os sobre as essas aprendizagens e eles conseguiram mencionar todos os aspetos explorados, o que revelou que a minha ação teve impacto.

Outra situação assinalável e que também chamou a atenção da docente cooperante foi a turma não se ter esquecido do código anteriormente criado e de o ter aplicado devidamente durante o processo de revisão desencadeado.

Outro facto positivo que a docente titular comentou comigo, prende-se com toda a turma ter participado ativamente na atividade.

Observei também que desta vez os alunos conseguiram chegar mais facilmente a um consenso, o que revelou progressões ao nível da colaboração.

Após o término da segunda revisão conjunta, repeti a entrevista individual já realizada, de forma a poder posteriormente proceder a uma comparação com a primeira entrevista para perceber se ocorreram alterações nos conhecimentos das crianças acerca do subprocesso de escrita trabalhado.

Ao serem interpelados sobre se tinham hábitos de revisão textual, a maioria das respostas foi afirmativa. Catorze responderam afirmativamente e três disseram que só reviam às vezes os seus textos (Gráfico 14).

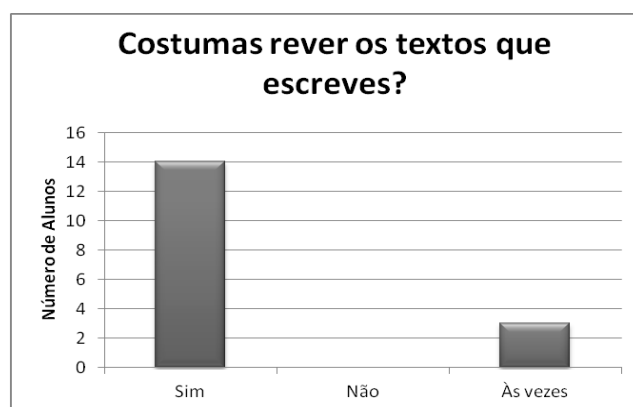


Gráfico 14 - “Costumas rever os teus textos?” (2.ª entrevista)

Relativamente à segunda questão – “*O que fazes quando revês os teus textos?*”, a maioria dos alunos apresentou mais do que uma opção (ver Quadro 18).

O que fazes quando revês os teus textos?	Número de alunos
Verificam erros ortográficos	13
Verificam os parágrafos	8
Verificam se têm palavras repetidas	8
Verificam a pontuação	4
Referem a leitura do texto	2
Verificam se as frases têm sentido	2
Melhora o conteúdo do texto	1
Não especifica o que corrige	1

Tabela 18 - Respostas à pergunta “*O que fazes quando revês os teus textos?*” (2.ª entrevista)

A maioria mencionou os erros ortográficos (denominados por eles de “palavras mal escritas”). Creio que isto se deve ao facto de esta ser das incorreções linguísticas mais perceptíveis, isto é, se as palavras que compõem determinado texto já fazem parte do nosso “arquivo mental de vocabulário”, ao lermos o nosso texto, a incorreção ortográfica dessas palavras é algo que “nos salta mais à vista”.

A verificação dos parágrafos e das palavras repetidas foram também dos aspetos mais mencionados, e sendo por isso mais especificamente explorados em momentos anteriores.

A verificação da pontuação e da coerência frásica, aspetos explorados anteriormente, não foram muito referidos, uma vez que são de difícil percepção e correção para os alunos.

Ao serem questionados sobre a importância de rever um texto, todos revelaram considerar importante a sua realização (Gráfico 15) e foram várias as justificações apresentadas (Quadro 19).

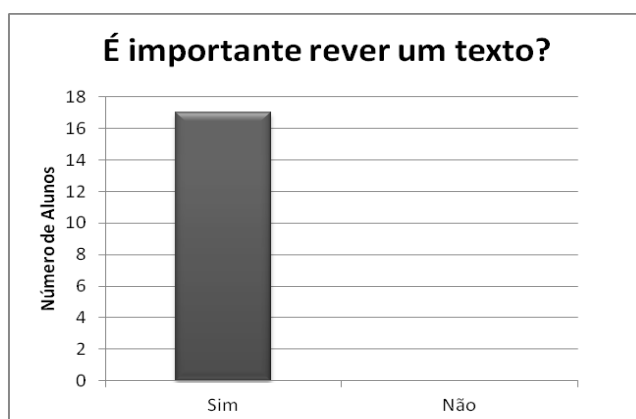


Gráfico 15 - “É importante rever um texto?” (2.ª entrevista)

Razões apontadas para justificar a importância conferida à revisão textual	Número de alunos
Pode ter erros ortográficos (engloba os que disseram erros e os que disseram palavras mal escritas)	10
Por uma questão de avaliação (2 referem-se à classificação e 1 à transição de ano)	3
Para verificar se fizeram parágrafo	3
Por preocupação com destinatários (1 porque não o percebem, 1 senão veem erros)	2
Para evitar ter algo mal	2
Se esqueceu a pontuação	2
Para efetuar aprendizagens	1
Para aprender a escrever melhor	1
Para melhorar as ideias	1
Pode ter frases sem sentido	1

Tabela 19 - Razões apontadas para justificar a importância conferida à revisão textual (2.ª entrevista)

À quarta questão – “Achas que é importante melhorar os nossos textos?” – todos deram uma resposta afirmativa (Gráfico 16).

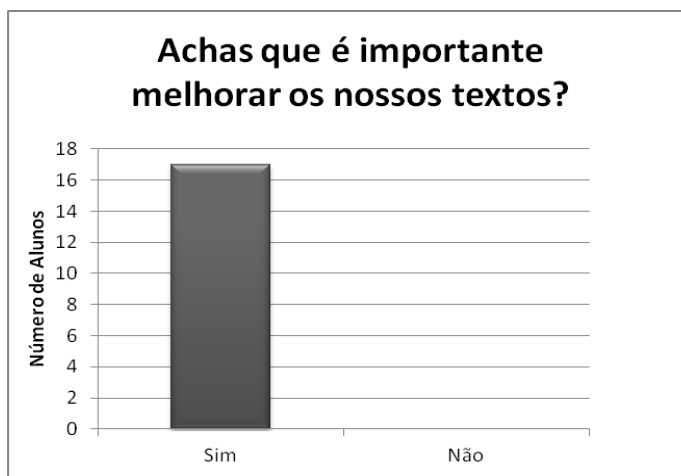


Gráfico 16 - “Achas que é importante melhorar os nossos textos?” (2.^a entrevista)

Ao questionar os alunos sobre o porquê do caráter afirmativo da sua resposta, foram várias as respostas obtidas (Quadro 20).

Razões apontadas para justificar a importância conferida ao ato de melhorar os textos	Número de alunos
Para ficarem mais bonitos	5
Para não ter erros	4
Porque podemos ter palavras repetidas	3
Para que os destinatários os percebam	2
Podemos ter frases sem sentido	1
Para ter melhor nota	1
Para efetuar aprendizagens	1
Para escrevermos e lermos melhor	1
Para quando passar a limpo, já estar tudo bem	1
Estabelece ligação entre melhorar, rever e ler	1

Tabela 20 - Razões apontadas para justificar a importância conferida ao ato de melhorar os textos (2.^a entrevista)

8.º Momento: *Elaboração do panfleto e divulgação*

No dia 29 de janeiro, procedemos à revisão conjunta de um texto (Figura 9) sobre a alimentação (escrito por um aluno na fase inicial) a ser integrado no panfleto. Destaco que a turma começou por identificar os erros ortográficos, seguindo-se uma observação de que o texto só continha um único parágrafo e por fim, procederam à correção da estrutura de algumas frases. Todos deram o seu contributo para a melhoria do texto.

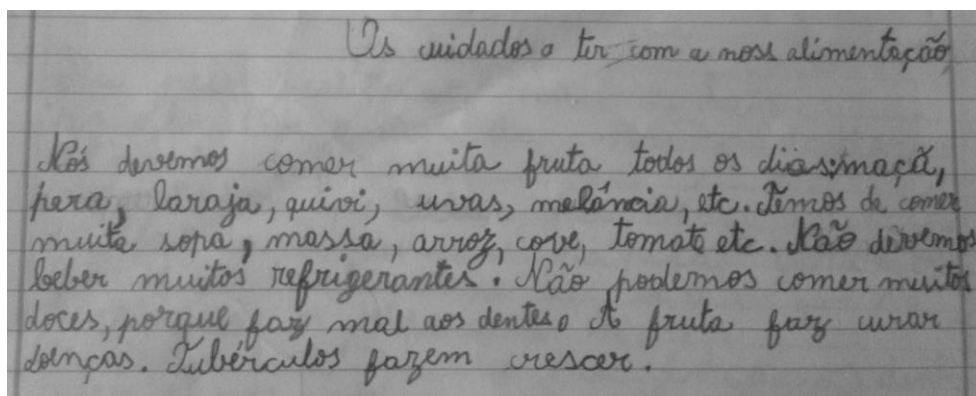


Figura 5 - Texto revisto para integrar o panfleto (na fase final)

De seguida, procedemos à elaboração do panfleto informativo sobre os cuidados com a higiene e com a alimentação.

Comecei por colocar-lhes a questão: “*Dos modelos de panfletos que vimos, preferem o que é uma folha frente e verso ou o de abrir e fechar, que se chama desdobrável?*”, à qual todos responderam que preferiam o desdobrável.

Ao questioná-los sobre o que queriam colocar na capa do panfleto, um dos alunos respondeu “*Uma imagem*” e os outros concordaram. Posto isto, eu sugeri a colocação de um título na capa e um dos alunos sugeriu “*Cuidados com a nossa saúde*”, ao qual partilhei “*Eu gosto deste título porque a saúde é alimentação e higiene*”, e o aluno, que fez a sugestão, concluiu “*Pois, dá para as duas coisas.*” (nota de campo registada no dia 29/01/2014).

Nesta atividade senti dificuldade em gerir o conflito de opiniões entre os alunos, mas tais foram resolvidos com recurso à votação por sistema de maioria. Procurei também dar-lhes a minha opinião sobre alguns aspetos ao nível da estruturação do panfleto, de forma a poder orientá-los.

Por fim, e após providenciar a impressão dos panfletos, os alunos procederam à divulgação do nosso trabalho, entregando um panfleto a cada turma que integrava a escola (Figura 10). Este momento de divulgação funcionou ao longo de todo o projeto

como uma forma de motivar a turma e levá-la a valorizar o trabalho que ia sendo desenvolvido.



Figura 6 - Fotografias do panfleto criado

9.º Momento: Avaliação final das aprendizagens construídas pelos alunos (comparação entre a primeira e a segunda revisão conjunta e entrevista)

A avaliação final das aprendizagens construídas pela turma foi feita a partir da observação direta das crianças e de uma análise dos registos gravados e dos produtos escritos (texto inicial, correções e versão final).

Procedendo a uma comparação entre as duas revisões conjuntas do mesmo texto, verificou-se uma diferença notória: enquanto na primeira, muitos alunos não deram qualquer contributo, na segunda, todos quiseram dar um parecer.

Destaco que na segunda conseguiram identificar incorreções linguísticas nos diferentes níveis, das quais destaco a demarcação espacial dos parágrafos (ver Anexo 14), pois enquanto da primeira vez, ninguém fez menção a terem de iniciar a primeira linha mais à direita, da segunda a maioria identificou esse aspeto.

Outra diferença foi a qualidade dos textos reformulados. Sem dúvida que o segundo texto estava mais claro e coeso. No final da atividade, confrontei a turma com os dois textos e a maioria disse que preferia o segundo. Digo maioria, porque um aluno referiu que preferia o primeiro texto, embora depois tenha reformulado a sua frase e dito, passo a citá-lo, “*Prefiro o primeiro, mas tinha de alterar ali uma frase.*” (nota de campo registada a 21/01/1014).

Relativamente à primeira questão das entrevistas, dois dos alunos que na primeira entrevista haviam afirmado que reviam os seus textos, na segunda disseram que só reviam às vezes. A meu ver, esta mudança de resposta pode revelar que estes alunos no segundo momento já eram detentores de uma maior consciência do que envolve este subprocesso de escrita e tinham assim consciência de que não o realizavam com frequência.

A criança que da primeira vez respondeu que achava que não revia os seus textos e que revelara na sua resposta que não tinha consciência do que era esse subprocesso, na segunda entrevista afirmou com segurança que os revia.

De um modo geral, na segunda entrevista, as crianças especificaram os aspetos que atendiam ao nível da correção durante a revisão. Enquanto na primeira a maioria referiu que quando revia os seus textos procedia à correção ou melhoramento dos mesmos, tendo apenas cinco alunos especificado os aspetos linguísticos que corrigiam; na segunda entrevista, apenas um aluno não especificou o que corrigia, os restantes fizeram menção aos diversos tipos de incorreções linguísticas: verificavam os parágrafos, as palavras repetidas, os erros ortográficos, etc. (que foram explorados na fase de desenvolvimento do projeto).

Confesso que a repetição destas atividades (revisão textual conjunta e entrevista) deixou-me com um sentimento de realização, pois observei que houve uma diferença entre o que os alunos identificavam e sabiam no início da minha intervenção e o que identificavam na fase final.

Conclusões, limitações e recomendações

O professor “como um solucionador de problemas e um estratega que enquadra e resolve problemas práticos através da acção reflexiva e da investigação.”

(Simões & Simões, 1997, p. 46)

Após esta exposição de todo o meu trabalho, sou levada a extrair dele algumas conclusões e limitações, bem como a tecer algumas reflexões sobre o seu impacto quer para a turma quer para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Creio que consegui vivenciar os diferentes passos da investigação-ação desde planificar com flexibilidade, à avaliação da minha intervenção. Todavia, esta metodologia comporta a ideia de que após a análise de resultados se deve proceder a uma replanificação. Porém, devido à escassez do tempo para a implementação do projeto, não foi possível, após a análise dos resultados, voltar a iniciar um novo ciclo de ação.

Este aspeto constitui-se assim como uma limitação que senti, pois, como chegou a referir a docente cooperante, os efetivos benefícios da minha intervenção só ela os veria, à medida que o tempo for passando.

De encontro a isto, não tive oportunidade de observar o impacto que as atividades de revisão conjunta e os momentos de exploração de aspetos a atender na revisão tiveram na escrita individual da turma. Precisaria de mais tempo para poder analisar produtos escritos dos alunos após a minha intervenção e compará-los com os que realizaram antes desta, para que assim comprovasse que a revisão conjunta teve relevância na apropriação de técnicas de escrita individual.

No entanto, consegui comprovar, como é referido em várias investigações, que o processo de aperfeiçoamento do texto de uma criança, feito em conjunto, e a comparação do produto inicial com o final, permite que os alunos vão-se apropriando de forma progressiva de algumas regras e características do ato de escrever, permite que eles percebam a relevância do subprocesso de revisão textual.

As atividades deste tipo constituíram-se como uma oportunidade para as crianças lidarem com as diferenças individuais, facto que, não só é relevante no contexto escolar em que se encontram no momento, mas também para a sua vida futura, pois vão aprendendo a analisar diferentes perspetivas e a negociar com os outros.

Creio que é importante referir que os exercícios de revisão conjunta de textos devem ser feitos com regularidade para que tenham significativos contributos na escrita de cada criança; deste modo, era importante que a docente cooperante continuasse com o trabalho que desenvolvi, ou seja, que tornasse frequentes estes momentos de reflexão sobre a linguagem. Pereira e Azevedo (2005, p. 12) falam sobre isto ao dizer que “o ensino da escrita não se compagina com exercícios pontuais de melhoramento dos textos, antes exige uma prática continuada de reflexão sobre a linguagem”.

Pela oportunidade de trabalhar segundo esta metodologia, percebi claramente que esta fase de formação inicial, tal como referem Moreira & Alarcão (1997, p. 135), tem de ser por nós encarada como “uma primeira etapa de um percurso de educação permanente, não uma meta encerrada em si mesma”, atuando assim ao nível da *dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida*, definida no *Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*. Efetivamente, o conhecimento profissional não pode ser dado por terminado, ele vai sendo sempre trabalhado.

Acrescento que a investigação-ação é, sem dúvida, um processo investigacional que permite aos professores um apuramento do seu “olhar observador” e do “planeamento e análise dos dados que vão emergindo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 69).

Ao procurar assumir-me como profissional de educação crítica, reflexiva (antes, durante e após a ação) e investigadora, desenvolvi a *dimensão da profissional, social e ética* (Decreto-lei nº 240/2001, de 30 de Agosto).

Felizmente alcancei os objetivos do meu projeto, no sentido em que, numa fase inicial, consegui perceber como a turma encarava a tarefa de escrita e os subprocessos que a compõem, e, numa fase final, consegui observar os benefícios que a colaboração na tarefa de revisão textual comporta, bem como consegui obter um impacto positivo de todo este processo na minha formação.

Em suma, após todo este processo, dou relevo à ideia de que a ação de um professor passa sobretudo por unir a teoria e a prática, a investigação e a ação, o saber e o fazer.

Referências Bibliográficas

Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e metodologia de ensino. Manual de apoio ao desenvolvimento de projectos curriculares integrados*. Braga: IEC, Universidade do Minho (texto policopiado).

Alves, F. C. (2004). “Diário: um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas”. *MILLENIUM - Revista do Instituto Politécnico de Viseu*, N.º 29, 222-239. Recuperado em 13 de março, 2014, de <http://www.ipv.pt/millennium/Millennium29/30.pdf>

Alves Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Barbeiro, L. F. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita – Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação – DGDIC.

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

Caetano, A. P. (2004). *A Complexidade dos Processos de Formação e a Mudança dos Professores: Um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

Camps, A. (2003). “O ensino e a aprendizagem da composição escrita”. In C. Lomas (org.). *O Valor das Palavras (I): Falar, ler e escrever nas aulas*. (p. 201-222). Porto: Edições ASA.

Carvalho, J. A. B. (2003). *Escrita – Percursos de Investigação*. Braga: Universidade do Minho.

Cassany, D. (1998). *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.

Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.

Dias, D. & Veiga Simão, A. (2007). “O conhecimento estratégico e a auto-regulação do aprendiz”. In A. Simão; A. Silva & I. Sá (org.). *Auto-regulação da Aprendizagem: das concepções às práticas*. (p. 93-129). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2009). “Ser professor na escola de massas”. In J. Formosinho (coord.). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

Gomes, H. (2006). *Reescrita colaborativa: da interacção ao reflexo na escrita individual*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa: Universidade de Aveiro.

Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo Planificar La Investigación-Acción*. Barcelona: Editorial Laertes.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: ME, DGIDC.

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

Mesquita-Pires, C. (2010). “A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente”. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 66-83. Recuperado em 5 de novembro, 2013, de <http://www.eduser.ipb.pt>

Ministério de Educação (2010). *Metas de Aprendizagem*. Recuperado em 1 de novembro, 2013, de <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=6&level=2>.

Moreira, M. A. & Alarcão, I. (1997). “A Investigação-Acção como Estratégia de Formação Inicial de Professores Reflexivos”. In. I., Sá-Chaves (Org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. (p. 120-138). Porto: Porto Editora.

Niza, I.; Segura, J. & Mota, I. (2011). *Escrita: Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME, DGIDC.

Niza, S. (coord.) (1998). *Criar o Gosto pela Escrita. Formação de Professores*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). “Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação”. In J. Oliveira-Formosinho; D. Lino & S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Paleoletti, G. (1995). “Peer interaction and writing: The process of revision”. In. C., O’ Malley (ed.) *Computer Supported Collaborative Learning*. (p. 39-50). Nottingham: University Park.

Pereira, L. A. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar ... A escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.

Pereira, I. (org.) (2010). *O ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico. Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português (Volume 1)*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Rocha, G. (2005). “O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança”. In. G. Rocha & M. G. Val (org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor*. (p. 69-83). Belo Horizonte: Autêntica.

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

Silva, M. I. R. L. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Simão, A.; Silva, A. & Sá, I. (org.) (2007). *Auto-regulação da Aprendizagem: das coecepções às práticas*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e Linguagem*. (M. S. Pereira , Trad.). Lisboa: Relógio D' Água Editores. (Obra original publicada em 1987).

Zabalza, M. A. (1987). *Áreas, medios y evaluación en la educacion infantil*. Madrid: Narcea.

ANEXOS

Anexo 1 – Guião da entrevista sobre a revisão textual

Guião da Entrevista:

- 1- Costumas rever os textos que escreves?
- 2- O que fazes quando revês os teus textos?
- 3- É importante rever um texto? Porquê?
- 4- Achas que é importante melhorar os nossos textos? Porquê?

Anexo 2 – Exemplo de uma grelha preenchida para auxílio na análise dos textos redigidos pelos alunos no início do Projeto

Nome: *L.*

Níveis	Aspetos	
Ortográfico	Escreve com correção ortográfica	
Espacial	Delineia os parágrafos quando muda de ideia	×
	Pontua corretamente	
Lexical	Verifica-se riqueza lexical, variedade vocabular	×
Sintático	Predomínio das frases complexas sobre as frases simples	×
	Utiliza conetores para ligar as frases	
	Usa anáforas (faz corretamente referências dentro do texto)	
Discursivo	Apresentam as informações de forma coerente	
	Os verbos são conjugados no presente do indicativo	
	O discurso é apelativo.	

Observações: Apresenta diversas ideias, embora algumas mal estruturadas, confusas; apresenta uma espécie de conclusão.


Nome: *G.*

Níveis	Aspetos específicos	
Ortográfico	Escreve com correção ortográfica	
Espacial	Delineia os parágrafos quando muda de ideia	×
	Pontua corretamente	

Lexical	Verifica-se riqueza lexical, variedade vocabular	
Sintático	Predomínio das frases complexas sobre as frases simples	
	Utiliza conetores para ligar as frases	
	Usa anáforas (faz corretamente referências dentro do texto)	
Discursivo	Apresentam as informações de forma coerente	
	Os verbos são conjugados no presente do indicativo	×
	O discurso é apelativo.	×

Observações: coloca questões ao destinatário. Separa as ideias por parágrafos, mas começa a escrevê-los junto às margens da folha.

Anexo 3 – Exemplos de questionários preenchidos

 Responde às seguintes questões:

1. Gostas mais de...
Falar Escrever

1.1 Porquê?
Porque assim posso falar com os meus amigos e que fizo.


2. Achas que escreves bem?
Sim Não


2.1 Porquê?
Porque tenho uma letra que a professora aprova.

3. Como fizeste para começar a escrever este texto?
Para começar este texto li algumas coisas no livro de estudos do meu.

4. O que fizeste quando terminaste de o escrever?
Quando terminei de escrever fiz a ilustração.

5. Leste o texto, antes de o entregar?
Sim Não



 Responde às seguintes questões:

1. Gostas mais de...
Falar Escrever

1.1 Porquê?
Porque é para treinar a letra para passar de ano.


2. Achas que escreves bem?
Sim Não

2.1 Porquê?
Porque eu não passei de ano e já estou a ler.

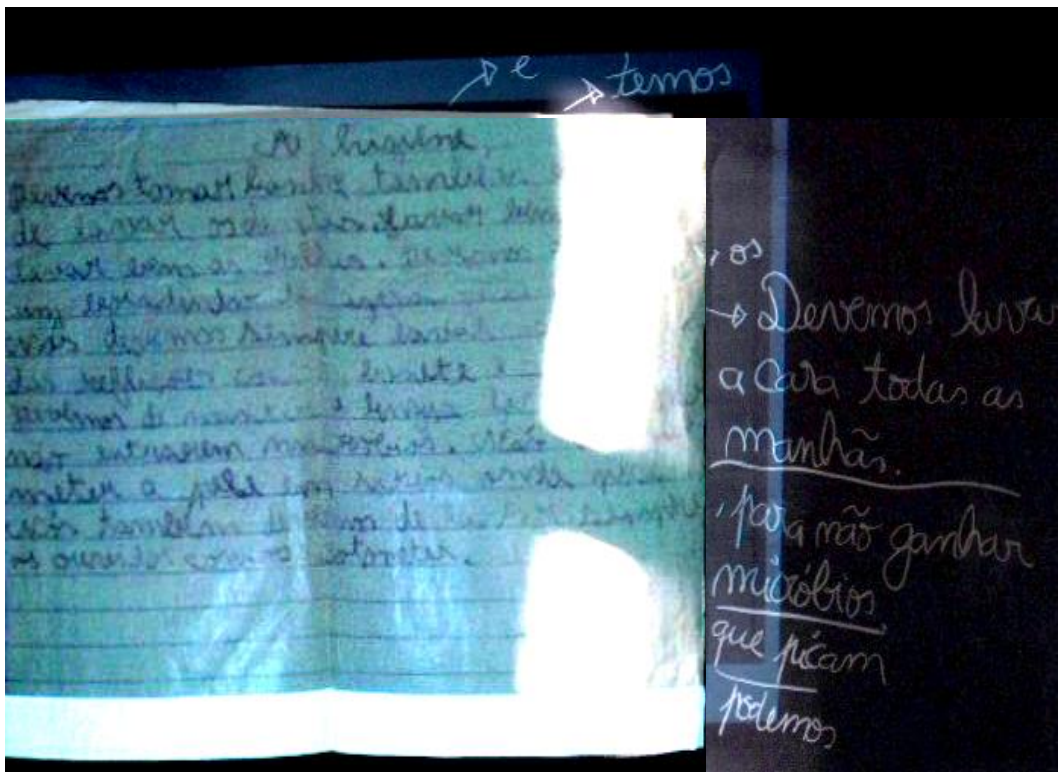
3. Como fizeste para começar a escrever este texto?
Eu fiz para começar o texto foi com uma ajuda do livro de estudos do meu.

4. O que fizeste quando terminaste de o escrever?
Uma avali o texto ilustrar.

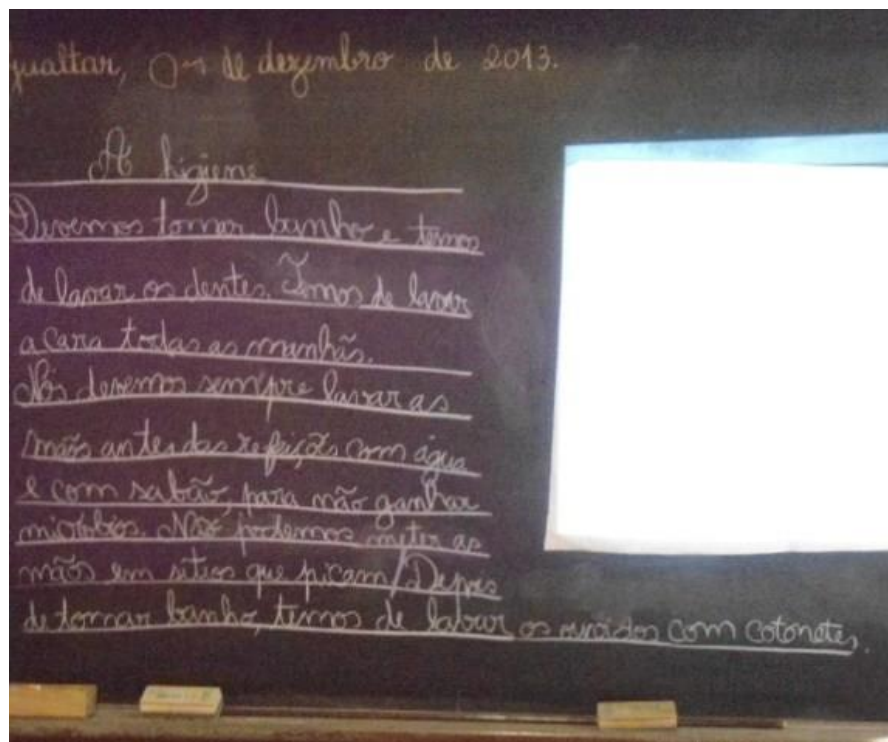
5. Leste o texto, antes de o entregar?
Sim Não



Anexo 4 – Fotografia de uma parte da 1.ª atividade de revisão conjunta



Anexo 5 – Fotografia do texto reformulado, escrito no quadro da sala



Anexo 6 – Planificação da 1.ª sessão de exploração conjunta de alguns aspetos a atender na revisão textual

Organização/ Duração / Tipo de atividade	Áreas Curriculares	Objetivos	Experiências de aprendizagem	Avaliação
Grande Grupo 20 minutos Exploração conjunta das características dos parágrafos Individual 20-30 minutos Ordenação de parágrafos soltos	Português	<ul style="list-style-type: none"> - explorar aspetos relativos à delimitação de um texto por parágrafos; - conhecer as principais características dos parágrafos; - perceber que a verificação dos parágrafos é um aspeto integrante da revisão textual; - explorar a competência metacognitiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - escuta os objetivos da atividade que irá desenrolar-se; - através da projeção de alguns textos, identifica aqueles que respeitam ou violam as características de uma correta delimitação de um texto por parágrafos; - lê e ordena os parágrafos de um texto dividido; - copia os parágrafos ordenados para o caderno de forma a construir um texto; - autoavalia-se através do preenchimento de uma ficha facultada. 	<ul style="list-style-type: none"> - empenho dos alunos; - participação dos alunos; - questões levantadas; - identificação das principais características dos parágrafos.

Anexo 7 – PowerPoint da atividade de exploração das características do parágrafo

VAMOS APRENDER A ESCREVER MELHOR?



Um forte nevão começou a cair. O Pequeno Ouriço-Cacheiro tentou encontrar o caminho de regresso à sua casa. Os flocos de neve caíam cada vez mais. Perdido, já não sabia por onde ir. – Oh, meu Deus! Eu não devia ter saído com este tempo tão frio! – murmurou. – Mas, tenho a certeza que o meu amigo Coelhoinho vai ficar muito feliz com o lindo gorro de lã que lhe ofereci.



À espera do Natal



A Rosa vai passando para as minhas mãos as bolas coloridas, longos fios prateados e dourados, algodão mais neve que neve verdadeira, enquanto o pinheiro se transforma em árvore de Natal.

- A menina é que fez! - diz com orgulho.

Vou pendurando tudo, tentando equilibrar as cores, não pôr aqui mais verdes, deixar ali mais amarelas, espalhar melhor os fios.

- Claro, a menina é que está a fazer tudo! A menina ajuda muito.

Também por isso vai ter muitas prendas amanhã.

Alice-Vieira

A Cigarra e a Formiga

A Cigarra cantou, cantou, cantou durante todo o Verão e nada **armazenou** para o Inverno que aí vinha.

Quando esta **estação fria e chuvosa** chegou, não tendo nada, a casa de sua vizinha Formiga ajuda foi pedir.

- Pagar-lhe-ei assim que puder. --- disse ela, **ansiosa**.

Mas a Formiga não se mostrou **comovida** e perguntou:

- O que fez a vizinha Cigarra durante todo o Verão ?

- Noite e dia eu cantei com alegria.

- Ah! A vizinha passou todo o tempo a cantar ? Pois agora dance !

A raposa e o corvo

Era uma vez uma raposa que vivia numa floresta.
Um dia, essa raposa viu um corvo. Ele estava num ramo de uma árvore e tinha um belo queijo na ponta do bico.
A raposa, que era muito manhosa, disse que o corvo devia cantar muito bem. A seguir pediu-lhe para que cantasse.
O corvo, que era muito vaidoso, começou a cantar e o queijo caiu.
A raposa, assim que o apanhou, fugiu a rir-se da vaidade do corvo.
O nosso amigo corvo aprendeu bem a lição e nunca mais se deixou enganar.



Estava na sua casa do Pólo Norte e seguia pela televisão a cerimónia do desembulhar das prendas em todas as casas do mundo. - Que pena que isto me dá! - desabafou, enquanto um lagriminha, pequena como uma pérola de fantasia, lhe deslizava pela face vermelhusca e se lhe ia dependuras da barba comprida.

Com a mão espalmada, esmagou a lágrima importuna e disse: - Ai que infeliz que eu sou! Ninguém dá prendas ao Pai Natal!

Estava bem enganado. Ainda mal tinha acabado de soltar aquele queixume, quando se ouviu bater à porta: truz, truz, truz.

- Quem vem lá? - perguntou o Pai Natal. - Sou eu, Pai Natal, a Menina do Capuchinho Vermelho. O Pai Natal abriu a porta e a sua visita ofereceu-lhe uma bonita capa vermelha com capucho.

Anexo 8 – Exemplar do questionário de opinião das Atividades 1 e 2

Atividade 1

1. Gostaste desta atividade? (Pinta a imagem que corresponde à tua opinião)



Porquê?

2. O que aprendeste?

Anexo 9 - Planificação da 2.ª sessão de exploração conjunta de alguns aspetos a atender na revisão textual


Organização/ Duração / Tipo de atividade	Áreas Curriculares	Objetivos	Experiências de aprendizagem	Avaliação
Grande Grupo Cerca de 45 minutos Identificação de incorreções linguísticas e resolução de situações problemáticas	Português	- identificar incorreções linguísticas de diversos tipos (incorreta pontuação, erros ortográficos e falhas na construção frásica);	- escuta os objetivos da atividade que irá desenrolar-se; - identifica incorreções linguísticas nos enunciados matemáticos facultados e partilha com os restantes colegas;	- empenho dos alunos; - participação dos alunos;
A Pares Cerca de 20 minutos Criação de uma situação problemática	Matemática	- resolução de problemas; - criação de um enunciado de uma situação problemática com rigor linguístico e matemático;	- resolve as situações problemáticas; - com um colega e a partir da operação aritmética facultada pela estagiária (10+8+2 ou 24-4-6), cria um enunciado para uma situação problemática que envolve a referida operação aritmética e que retrate o tema natalício;	- grau de dificuldade e identificar as incorreções linguísticas;
Grande Grupo Cerca de 25 minutos Partilha das situações problemáticas criadas	Formação Pessoal e Social	- trabalhar em conjunto com um colega; - explorar a competência metacognitiva.	- partilha com a turma, a situação problemática que criou e verifica a correção linguística e matemática dos enunciados criados pelos outros pares. - autoavalia-se através do preenchimento de uma ficha facultada.	- grau de dificuldade em trabalhar em conjunto; - rigor linguístico e matemático dos enunciados criados pelos pares.

Anexo 10 – Enunciados de problemas com incorreções linguísticas (Atividade 3)

“Olha o que acontece quando não lemos o que escrevemos!”

*O André estava a ajudar o seu irmão Mário a estudar para um teste e resolveu escrever umas situações problemáticas para este resolver. Só que escreveu-as à pressa e no final não as leu. Será que era importante ter lido os textos que escreveu antes de os entregar ao irmão?
Vamos lá ver...*

1. A Dona Joana esteve a preparar os doces para a Ceia de Natal, fez 8 rabanadas e 10 sonhos e 2 pratos de aletria e 1 tronco de Natal. Ao todo quantos doces fez.
 - 1.1 O seu filho mais novo foi à cozinha, comeu 3 sonhos, o filho mais velho também foi, comeu 2 rabanadas. quantos doces ficaram.
2. O Sr. Manuel foi comprar a prenda de Natal para a sua esposa e seu filho, para dar no Natal, levou consigo 35€. comprou uma camisola para a sua esposa que custou 22€. Entrou numa livraria e viu 2 livros muito bonito, que gostava de oferecer ao filho um custava 15€ e o outro 11€. Será que o Sr. Manuel tinha Dinheiro suficiente para comprar 2 livros?
3. Os pais do João vão organizar a Ceia de Natal em sua casa. Já convidaram os avós paternos e a avó materna do João e a tia Maria, o seu marido e os seus dois filhos. A mesa tem 14. Quantas pessoas ainda pode convidar?
4. A Rita enfeitou a árvore de Natal com a sua mãe. colocou 8 bolas, 5 fitas, deichou cair 2 bolas ao chão e partiu-as e uma estrela pôs no topo da árvore. Quantas no total enfeites colocou?



Anexo 11 – Planificação da 3.ª sessão de exploração conjunta de alguns aspetos a atender na revisão textual

Organização/ Duração / Tipo de atividade	Áreas Curriculares	Objetivos	Experiências de aprendizagem	Avaliação
<p>Grande Grupo</p> <p>Cerca de 15 minutos</p> <p>Leitura do texto e identificação de aspetos a melhorar</p>	<p>Português</p> <p>Formação Pessoal e Social</p>	<p>- identificar aspetos a ser melhorados num texto (palavras repetidas);</p> <p>- explorar as operações de substituição e transformação, constituintes do processo de revisão textual;</p> <p>- trabalhar em conjunto com um colega;</p> <p>- explorar a competência metacognitiva.</p>	<p>- escuta os objetivos da atividade que irá desenrolar-se;</p> <p>- escuta um texto;</p> <p>- identifica aspetos que devem ser melhorados no texto;</p> <p>- com um colega, reformula o texto original, procurando alterar as palavras repetidas por sinónimos ou por anáforas;</p> <p>- partilha com a turma do texto reformulado por si e pelo seu colega e escuta dos textos reformulados pelos outros pares, com o fim de compará-los com o texto original;</p> <p>- autoavalia-se através do preenchimento de uma ficha facultada.</p>	<p>- empenho dos alunos;</p> <p>- participação dos alunos;</p> <p>- grau de dificuldade e identificar as incorreções linguísticas;</p> <p>- qualidade dos textos reformulados pelos pares.</p>
<p>Pares</p> <p>30 minutos</p> <p>Reformular o texto original</p>				
<p>Grande Grupo</p> <p>Cerca de 30 minutos</p> <p>Comparação dos textos reformulados com o texto original</p>				

Anexo 12 – Texto da Atividade 3 sobre as palavras repetidas

O menino e a maçã

Era uma vez um menino que viu uma árvore muito grande cheia de maçãs. O menino reparou que a árvore tinha uma maçã tão apetitosa.

Disse então o menino:

- Ai que maçã tão apetitosa! Estou cá com uma fome!

Depois disse:

- Vou subir pelo tronco da árvore para chegar aquela maçã.

E então o menino trepou pelo tronco da árvore e apanhou a maçã.

- Vai saber-me tão bem esta maçã! - disse o menino.

Desceu pelo tronco e quando ia dar uma dentada à maçã, reparou que ela tinha um buraco e que dentro do buraco havia uma minhoca.

O menino atirou a maçã para o chão e começou a chorar.

- Esta maçã parecia perfeita! - disse o menino triste.

