



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO

FCSH

FACULDADE DE CIÊNCIAS
SOCIAIS E HUMANAS
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA



O IMPACTO DA REVISÃO NA QUALIDADE DE
COMPOSIÇÕES DE CRIANÇAS DO 4º E 5º ANO DE
ESCOLARIDADE

Sandra Maria Medeiros Borges

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Doutoramento Ciências da Educação

Área de Especialidade em Literacias e Educação

2018



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO

FCSH

FACULDADE DE CIÊNCIAS
SOCIAIS E HUMANAS
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA



O IMPACTO DA REVISÃO NA QUALIDADE DE COMPOSIÇÕES DE CRIANÇAS DO
4º E 5º ANO DE ESCOLARIDADE

Sandra Maria Medeiros Borges

Doutoramento em Ciências da Educação

Tese orientada pela Profª Doutora Ana Cristina Silva

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Doutoramento Ciências da Educação

Área de Especialidade em Literacias e Educação

2018

2018

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação na área de especialização em Literacias e Educação realizada sob a orientação da Prof^a. Doutora Ana Cristina Silva, apresentada no ISPA - Instituto Universitário no ano de 2018.

Agradecimentos

À minha querida mãe, que já não pôde assistir a mais esta etapa, mãe dedicada que sempre me apoiou em todas as fases da minha vida. O meu grande pilar. Meu grande amor.

À Prof^a Doutora Ana Cristina Silva, por todo o empenho, incentivo, dedicação e disponibilidade com que orientou este trabalho.

À Carlota, minha filha, que me ajuda a superar as amarguras da vida.

Ao meu marido pelo seu apoio e incentivo. Sem ele não tinha conseguido.

Ao meu querido irmão.

À Sónia Quintão pela sua preciosa ajuda e sabedoria.

Aos alunos que participaram nesta pesquisa.

A todos os professores do curso de Doutoramento, em especial aos Professores Francisco Peixoto e Carlos Lopes.

RESUMO

A revisão é um processo central para promover a qualidade dos textos narrativos infantis. As instruções sobre a estrutura narrativa melhoram a organização e qualidade das composições de crianças. Um fator que poderá revelar-se importante no processo de revisão é o feedback explícito sobre a versão inicial, tendo em vista proporcionar às crianças pistas específicas para melhorar o texto. Foi objetivo deste estudo avaliar o impacto na escrita de textos narrativos, de um programa de escrita, em que os alunos têm acesso a instrumentos de autorregulação para a revisão dos textos. Participaram crianças, do 4º e 5º ano de escolaridade, com práticas semelhantes sobre a produção de textos escritos, na sala de aula, em que as instruções específicas sobre a estrutura do texto narrativo eram pouco frequentes. As crianças foram divididas em três grupos experimentais (submetidas a um programa de intervenção) e um de controlo, tendo sido controladas as variáveis relativas ao nível cognitivo e de desenvolvimento da linguagem, ao nível lexical e sintático. Esta investigação obedeceu a *design* experimental, com um pré-teste e pós-teste onde foi pedido às crianças para escreverem uma composição com base numa sequência de imagens. Posteriormente foram realizadas 17 sessões, distribuídas ao longo de nove meses, nas quais as crianças dos grupos experimentais escreviam uma composição e reviam a sua versão inicial. Passados dois meses e meio foi realizado um pós-teste diferido, onde se repetiram os procedimentos. Os resultados apontam para uma evolução significativa em relação à qualidade dos textos narrativos produzidos entre o pré e o pós-teste por parte de todos os grupos experimentais, o mesmo não acontecendo com os grupos de controlo. Essa evolução foi, no entanto, superior no grupo experimental 2 quando comparada aos outros grupos experimentais, verificando-se ainda que o grupo experimental 1 foi superior ao grupo experimental 3. Os resultados mostram, ainda, que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o 4º e o 5º ano, nas várias dimensões estudadas, com exceção da dimensão Frases Completas, no grupo Experimental com grelha e feedback, tendo o 5º ano valores superiores. Conclui-se que a utilização de instrumentos de revisão na escrita de textos narrativos é muito relevante, bem como o fornecimento de um feedback. Julgamos ser fundamental a criação de programas de escrita, para trabalhar as estruturas dos vários géneros literários de modo colmatar as necessidades da população estudantil.

Palavras-chave: Produção de narrativas, revisão, aprendizagem autorregulada, feedback.

ABSTRACT

The revision is a central process to promote the quality of children's narrative texts. Narrative structure instructions improve the organization and quality of children's compositions. One factor that may prove to be important in the review process is explicit feedback on the initial version, in order to provide children with specific clues to improve the text. The aim of this study was to evaluate the impact on writing of narrative texts, a writing program, in which students have access to self-regulation tools for the revision of texts. Children in the 4th and 5th years of schooling participated in similar practices on the production of written texts in the classroom, where specific instructions on the structure of the narrative text were infrequent. The participants were divided into three experimental groups (submitted to an intervention program) and a control group, and the variables related to the cognitive level and language development were controlled at the lexical and syntactic level. This investigation followed experimental design, with a pre-test and post-test where the children were asked to write a composition based on a sequence of images. Subsequently, 17 sessions were performed, distributed over nine months, in which the children of the experimental groups wrote a composition and reviewed their initial version. After two and a half months, a delayed post-test was performed, in which the procedures were repeated. The results point to a significant evolution in relation to the quality of narrative texts produced between the pre- and post-test by all experimental groups, not the control groups. However, this evolution was higher in the experimental group 2 when compared to the other experimental groups, and it was verified that the experimental group 1 was superior to the experimental group 3. The results also show that there are no statistically significant differences between the 4th and the 5th year, in the various dimensions studied, with the exception of the Full Phrases dimension, in the Experimental group with grids and feedback (the 5th year with higher values). We conclude that the use of revision tools in the writing of narrative texts is very relevant, as well as the provision of feedback. We believe it is fundamental to create writing programs, to work the structures of the various literary genres in order to meet the needs of the student population.

Key words: Narrative production, review, self-regulated learning, feedback.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
Capítulo I- REVISÃO DA LITERATURA.....	5
1. Modelos lineares e não lineares de produção textual	6
1.1. Modelos lineares	6
1.2. Modelos não lineares.....	8
1.2.1. Modelo de Hayes e Flower.....	9
1.2.2. Modelo de Bereiter e Scardamalia	13
2. A revisão na produção textual de crianças	16
2.1.A revisão em função da idade e da experiência do autor	20
3. Autorregulação e aprendizagem	23
4. Feedback	26
5. Estrutura da Narrativa.....	33
6. Evolução na produção de textos narrativos	41
2.1.Práticas de intervenção para a melhoria da qualidade das narrativas dos alunos	44
Capítulo II- ESTUDO EMPÍRICO	49
1. Definição da Problemática.....	50
2. Objetivos específicos e hipóteses de investigação.....	52
3. Questões de Investigação	53
4. Metodologia.....	55
4.1. Participantes	55
4.2. Design Experimental.....	58
4.3. Instrumentos/Procedimento	59
4.3.1. Avaliação das variáveis controladas.....	60
4.3.2. Avaliação da prova de inteligência para efeitos de seleção dos participantes.....	60
4.3.3. Avaliação das provas de linguagem para efeitos de seleção dos participantes.....	60
4.3.4. Instrumentos pré-teste	61
4.3.5. Sessão zero	61

4.3.6. Instrumentos pós-teste	62
4.3.7. Programa de escrita	62
4.3.8. Critérios de classificação das narrativas produzidas no pré e pós-teste ..	63
4.3.9. Instrumento pós-teste diferido	65
5. Análise de dados	65
Capítulo III - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	67
1. Resultados do Estudo do 4ºano	68
1.1. Resultados da avaliação inicial	68
1.2. Resultados da avaliação entre o pré-teste e o pós-teste.....	69
1.3. Resultados da avaliação entre grupos – pós-teste e pós-teste diferido.....	77
2. Resultados do Estudo do 5ºano	79
2.1. Resultados da avaliação inicial	79
2.2. Resultados da avaliação entre o pré-teste e o pós-teste.....	80
2.3. Resultados da avaliação entre grupos	87
3. Amostra Total- Comparações entre os dois grupos.....	90
3.1. Diferenças entre os grupos entre o pré-teste e o pós-teste	91
Capítulo IV - DISCUSSÃO.....	95
Conclusão.....	103
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	126
APÊNDICE I- Pedido de Autorização à Diretora do Agrupamento de Escolas	127
APÊNDICE II- Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação.....	129
APÊNDICE III- Bandas Desenhadas Utilizadas nos Estudo	130
APÊNDICE IV- Evolução após reescrita com revisão por narrativa – 4º ano.....	137
APÊNDICE V- Evolução após reescrita com revisão por narrativa – 5º ano	149
ANEXOS	161
ANEXO I- Prova de Definição Verbal.....	162
ANEXO II- Subteste para a compreensão de estruturas complexas	165
ANEXO III- Textos dos alunos	167

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo processual de escrita de Flower e Hayes (1981).....	10
Figura 2. Modelo de escrita proposto por Hayes em 1996 (adaptado de Hayes, 1996, p. 4) como modelo de revisão do modelo original de Hayes-Flower (Hayes & Flower, 1980)	12
Figura 3. Modelo de «explicitação do conhecimento» de Bereiter e Scardamalia (1987)	13
Figura 4. Modelo de «transformação do conhecimento» de Bereiter e Scardamalia (1987)	14
Figura 5. Modelo de feedback de Hattie e Timperley (2007)	31
Figura 6. O esquema da narrativa em Adam (1992).....	35

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Diferenças entre grupos ao nível das Matrizes de Raven, Definição verbal e Estruturas complexas.....	57
Tabela 2. Esquema temporal	59
Tabela 3. Grelha para a revisão do texto	64
Tabela 4. <i>Diferenças entre grupos ao nível das dimensões do pré-teste – 4º ano</i>	68
Tabela 5. <i>Médias e desvios-padrão pré e pós-teste</i>	70
Tabela 6. <i>Evolução pré-teste e pós-teste – 4º ano</i>	71
Tabela 7. <i>Evolução pré-teste e pós-teste – 4º ano – Grupo de controlo e Grupo experimental 1</i>	72
Tabela 8. <i>Evolução pré-teste e pós-teste – 4º ano – Grupo de controlo e Grupo experimental 2</i>	73
Tabela 9. <i>Evolução pré-teste e pós-teste – 4º ano – Grupo de controlo e Grupo experimental 3</i>	73
Tabela 10. <i>Evolução pré-teste e pós-teste – 4º ano – Grupos experimentais 1 e 2</i>	74
Tabela 11. <i>Evolução pré-teste e pós-teste – 4º ano – Grupos experimentais 1 e 3</i>	75
Tabela 12. <i>Evolução pré-teste e pós-teste – 4º ano – Grupos experimentais 2 e 3</i>	75
Tabela 13. <i>Evolução pré-teste e pós-teste diferido – 4º ano</i>	76
Tabela 14. <i>Diferenças entre grupos no pós-teste – 4º ano</i>	77
Tabela 15. <i>Diferenças entre grupos no pós-teste diferido– 4º ano</i>	78
Tabela 16. <i>Diferenças entre grupos ao nível das dimensões do pré-teste – 5º ano</i>	79
Tabela 17. <i>Médias e desvios-padrão pré e pós-teste - 5º ano</i>	81
Tabela 18. <i>Evolução pré-teste e pós-teste – 5º ano</i>	82
Tabela 19. <i>Evolução pré-teste e pós-teste – 5º ano – Grupo de controlo e Grupo experimental 1</i>	83
Tabela 20. <i>Evolução pré-teste e pós-teste – 5º ano – Grupo de controlo e Grupo experimental 2</i>	83
Tabela 21. <i>Evolução pré-teste e pós-teste – 5º ano – Grupo de controlo e Grupo experimental 3</i>	84
Tabela 22. <i>Evolução pré-teste e pós-teste – 5º ano – Grupos experimentais 1 e 2</i>	85
Tabela 23. <i>Evolução pré-teste e pós-teste – 5º ano – Grupos experimentais 1 e 3</i>	85
Tabela 24. <i>Evolução pré-teste e pós-teste – 5º ano – Grupos experimentais 2 e 3</i>	86
Tabela 25. <i>Evolução pré-teste e pós-teste diferido – 5º ano</i>	87

Tabela 26. <i>Diferenças entre grupos no pós-teste – 5º ano</i>	88
Tabela 27. <i>Diferenças entre grupos no pós-teste diferido– 5º ano</i>	89
Tabela 28. <i>Diferenças entre grupos ao nível das dimensões do pré-teste</i>	90
Tabela 29. <i>Comparação entre 4º e 5º para cada Grupo – Pós-teste</i>	91
Tabela 30. <i>Comparação entre 4º e 5º para cada Grupo – Diferença entre Pré-teste e Pós-teste</i>	92
Tabela 31. <i>Comparação entre 4º e 5º ano – Diferença entre o pré-teste e pós-teste diferido</i>	93

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da expressão escrita em ambiente escolar tem sido alvo de inúmeras investigações nas últimas décadas. A referida área tem sofrido várias reformas por forma a acompanhar a evolução das concepções psicológicas da aprendizagem, motivação e desenvolvimento.

Até à década de setenta, a escrita era considerada uma tarefa intuitiva baseada na experiência do professor, que efetuava as correções de ortografia e gramática dos textos que os seus alunos produziam. Segundo Niza (1995) os docentes partiam do princípio que os alunos iniciavam o processo de escrita de forma “automática”, ou seja, efetuavam esta aprendizagem segundo as leituras que efetuavam e com o estudo da gramática. Segundo Pereira (2000) o ensino da escrita era pouco explícito e a revisão era efetuada sem que se fornecessem instruções claras.

A maior parte dos alunos do primeiro ciclo, em muitas das nossas escolas, inicia o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, no primeiro ano, do primeiro ciclo do ensino básico. O referido processo não é idêntico para nenhuma das crianças, pois vários são os fatores que influenciam a aquisição destas competências, tais como o contacto precoce com livros, leitura de histórias, desenvolvimento da consciência fonológica.

A escrita, uma atividade que requer a ativação dos conhecimentos linguísticos e dos processos cognitivos por parte de quem escreve, tem sido alvo de uma extensa investigação. A aprendizagem da escrita requer a construção de uma complexa rede de conhecimentos em que várias operações cognitivas ocorrem em simultâneo durante o processo de escrita (Cassany, 1999; Flower & Hayes, 1981; Hayes, 1996, 2006).

De modo a explicar as operações cognitivas que estão envolvidas no processo de escrita e a dificuldade que os jovens escritores apresentam em dominar todos os conhecimentos do referido processo, surgiram as investigações desenvolvidas através dos modelos não lineares de escrita. Os referidos modelos não consideram somente a produção textual, mas também as operações cognitivas envolvidas no ato da escrita, como o planeamento, a geração de frases e a revisão, atividades que se consideram fundamentais para o processo de escrita (Fayol, 2004).

Segundo Rosário (1997) o aluno é um sujeito ativo que através da interação com o meio, capta a informação que recebe, relacionando-a e integrando-a, dando-lhe significado. O meio onde os nossos alunos recebem a informação e a transformam em conhecimento é a escola. A escola desempenha um papel fundamental na sociedade, pois é na mesma que o aluno, acompanhado pelo professor progride e se sente seguro para desenvolver as suas competências. O docente assume assim um papel de mediador que apoia os seus alunos de modo a que os mesmos consolidem as suas aprendizagens e se tornem autónomos (Rosário, Soares, Núñez-Perez, González-Pienda, & Rubio, 2004).

Como docente, com formação inicial em professores do ensino básico, primeiro ciclo, pude constatar as diferenças apresentadas por cada criança, relativamente às “experiências sociais” com a leitura e com a escrita, que cada uma trazia para a sala de aula. Pude igualmente constatar que no final do primeiro ciclo as crianças aprendem a ler e a escrever, sem, no entanto, dominarem a produção textual, pois são poucas as atividades efetuadas nesta área. Os alunos aprendem a escrever escrevendo, logo se não escrevem, não possuem a possibilidade de aprender.

Outra questão prende-se com a aprendizagem da estrutura dos vários tipos de textos, a maior parte dos docentes não trabalha esta dimensão textual e as suas componentes. Quando são convidados a escrever os alunos fazem-no sem qualquer orientação estrutural, considerando somente a ortografia, caligrafia, letra maiúscula e minúscula e a pontuação (De la Paz, Swanson & Graham, 1998).

Para que a criança aprenda as regras da produção textual é necessário que as trabalhe na escola, com o seu professor. É importante que as crianças interiorizem que um texto obedece a um conjunto de regras que devemos aplicar no ato da escrita, pois se não o fazemos corremos o risco de produzir um enunciado sem sentido (Leal & Guimarães, 2007).

Vários são os autores que referem a importância da instrução formal para que os alunos melhorem o seu conhecimento linguístico e metalinguístico (Amor, 2006; Pereira & Aleixo, 2009; Sim-Sim, 1998).

A revisão é dos processos mais importantes no processo de escrita e determina a qualidade de um texto, seja narrativo ou informativo. No entanto vários estudos indicam que as crianças só efetuam um processo de revisão dos seus textos incitadas e ajudadas pelo adulto (Fayol, 2004; Zimmerman, 2000).

A capacidade que alguns alunos adquirem, a nível metacognitivo, de gerir a sua motivação e o seu comportamento relativamente às tarefas escolares, designa-se por autorregulação (Zimmerman, 1986).

Um aluno que apresenta práticas autorregulatórias é um aluno empenhado e persistente. É um aluno que planifica e avalia os seus progressos, adaptando as suas estratégias e o seu comportamento perante os resultados obtidos nas suas aprendizagens (Zimmerman, 1998; Zimmerman & Martinez-Ponz, 1986).

Nem todos os alunos possuem competências autorregulatórias. Para que as desenvolvam, as crianças necessitam de um acompanhamento constante por parte do professor de modo a conseguirem autorregular as suas aprendizagens para efetuarem progressos no seu percurso escolar (Zimmerman & Kitsantas, 1997). O feedback designa-se pela ajuda fornecida pelo professor ao aluno quando este sente dificuldades numa determinada tarefa (Black, 1995; Nicole & Macfarlane, 2006; Richards & Schmidt, 2013). O fornecimento do feedback permite a comunicação entre professor e aluno, sendo uma das formas de o docente fornecer uma orientação aos alunos para que estes possam ultrapassar as suas dificuldades.

O trabalho a desenvolver no âmbito deste estudo surge da necessidade de investigar o impacto de instruções orientadas para o processo de revisão, na escrita de narrativas, através da utilização de grelhas. O referido instrumento consistiu num simples guião de perguntas agrupadas, tendo em conta as partes que compõem a estrutura de uma narrativa.

Foi assim aplicado um programa de treino de escrita, com instrumentos de autorregulação, em crianças do 4º e 5º ano de escolaridade, que visa promover competências autorregulatórias e o trabalho autónomo dos alunos na escrita de textos narrativos.

Para responder a este problema o presente estudo está organizado em quatro capítulos:

No capítulo I é apresentada a revisão da literatura, revendo alguns dos principais modelos de composição escrita. Posteriormente foi feita referência à revisão, enquanto fator de qualidade da produção textual, à autorregulação e aprendizagem. Foram abordadas as questões relacionadas com a revisão textual, como o feedback, Produção de textos narrativos e sua respetiva estrutura, bem como a evolução na produção de textos narrativos.

O Capítulo II é dedicado a investigação empírica, à definição da problemática do estudo e apresentação das questões de investigação e hipóteses em estudo, sendo apresentada a metodologia levada a cabo ao longo da investigação.

No Capítulo III são apresentados os resultados do estudo relativos ao 4º e 5º ano de escolaridade e também os resultados da avaliação entre os grupos.

Finalmente, no Capítulo IV, procedeu-se à discussão dos resultados obtidos, clarificando a confirmação/infirmção das hipóteses de trabalho previamente formuladas e respondendo às questões de investigação. Foi ainda apresentada uma conclusão final.

Capítulo I. REVISÃO DA LITERATURA

1. Modelos lineares e não lineares de produção textual

Escrever implica a ativação de processos cognitivos, que não são passíveis de observação direta, deste modo, para os explicarmos, são necessários modelos que procuram explicar o seu funcionamento (Carvalho, 1999).

Até à década de setenta, a escrita era considerada uma competência estilística literária que assegurava a qualidade dos textos produzidos, partia-se assim do princípio que os alunos escreviam porque eram detentores de um dom próprio, que lhes permitia transferir de forma automática o que liam e o que aprendiam do estudo formal da gramática (Niza, 1995, p.13). Segundo Pereira (2000) o ensino da escrita era pouco explícito e a revisão era efetuada sem que se fornecessem instruções claras aos alunos.

Os estudos realizados no âmbito da linguística textual e da psicologia cognitiva começam a produzir um conjunto de modelos de escrita. Primeiramente, surgem os modelos designados por lineares, criados por investigadores pioneiros como, Rohman e Wleck (1964), Britton et al. (1975), Murray (1978), entre outros. Estes modelos foram caracterizados devido ao facto de apresentarem de uma forma sequencial, uniforme e temporal as operações que integram o processo de escrita. Posteriormente surgem os modelos não lineares que defendem que a produção de um texto não é um processo linear, e que no ato da escrita o autor não segue rigidamente um conjunto de etapas. Os modelos não lineares postulam que no processo de escrita o autor leva a cabo um conjunto de operações que se desenvolvem e interagem entre si, permitindo que o autor se concentre nas estratégias a desenvolver aplicando assim os seus conhecimentos durante todo o processo de escrita.

1.1. Modelos lineares

Investigadores pioneiros como Rohman e Wleck (1964), Britton et al. (1975), Murray (1978), entre outros, criaram um conjunto de modelos designados por modelos lineares.

Embora os autores designassem de forma diferente cada uma das várias etapas descritas, estes modelos de acordo com Santana (2007, p. 43) caracterizam-se pela sequencialização uniforme, temporal e linear das operações cognitivas nelas incluídas, pré-escrita, escrita e

reescrita. Nos modelos lineares, o conceito de texto traduz-se na execução de um plano de escrita concebido com base num processo que começa pela intenção e objetivos de quem escreve e continua através do significado daquilo que se quer comunicar. O significado, por sua vez, organiza-se sintaticamente através de estruturas das frases que vão sendo codificadas no sistema alfabético (Alves Martins & Niza, 1998).

Segundo Fayol (2016), nos modelos lineares, a composição escrita é uma atividade complexa podendo ser analisada em três partes componentes:

Distinguem-se três componentes “ativas”, correspondentes a operações mentais gerais. O *planeamento* destina-se a definir o conteúdo e a forma do texto em função da pessoa a quem é dirigido (o destinatário) e do efeito que nele se pretende provocar. A *redação do texto* está relacionada com a dimensão linguística. Levanta o problema da linearização: enquanto o conteúdo evocado comporta várias dimensões, a linguagem é unidimensional. As palavras, as proposições e as partes dos textos encadeiam-se linearmente. A passagem de uma dimensão multidimensional para uma organização unidimensional levanta problemas específicos. À seleção das palavras e à composição de proposições vem juntar-se o encadeamento das frases em função do conteúdo, do destinatário e da capacidade linguística. O *regresso ao texto* inclui a releitura do que se escreveu, a deteção de faltas e erros e a recuperação mais ou menos importante da versão precedente do texto (Fayol, 2016, p. 28).

Os modelos lineares, constituídos por etapas, obtiveram uma enorme aceitação no ensino pois permitiram que o professor transmitisse aos seus alunos as técnicas adequadas correspondentes a cada uma das etapas da produção escrita, (gerar ideias, combinar frases, escolher palavras, rever o texto), tendo assim os alunos a possibilidade de melhorar os seus produtos escritos.

Os modelos lineares foram considerados muito relevantes no domínio da investigação, pois serviram de base a uma série de estudos sobre a escrita.

O facto de estes modelos traduzirem uma conceção linear, rígida e simplificadora do ato de escrita, em que a segunda fase, a escrita, é entendida como uma atividade que traduz o pensamento, realizado posteriormente à sua elaboração mental, “primeiro pensava-se e depois

escrevia-se” (Alves Martins & Niza, 1998, p. 164) constitui uma das principais críticas aos modelos lineares de escrita. Por seu lado, Camps (1990, p. 4) também refere que “o processo de composição do texto não é linear (...) Parece que não segue uma série de etapas discretas, mas uma série de subprocessos que interatuam uns com os outros”, nada nos dizendo, segundo Carvalho (2001, citando Humes, 1983) “acerca dos processos interiores das pessoas” que constroem os textos. Na perspetiva linear a escrita é apresentada como sendo um processo linear, inflexível e simplista, pois não tinham em conta os processos internos do escritor, centrando-se somente no processo de crescimento do texto (Camps, 1990, pp. 4-5).

Assim, o ato da escrita deixou de ser considerado como uma sucessão de fases (conceção linear), que se baseia na descrição do desenvolvimento dos produtos escritos deixando de lado os processos interiores de quem os escreve.

1.2. Modelos não lineares

Nos anos oitenta surgem os modelos não lineares, que se constituem como uma nova linha de pensamento, onde o ato da escrita não é definido por fases, mas sim um conjunto de processos cognitivos que decorrem durante o processo de escrita. O referido processo passa a ser descrito como sendo complexo, exigindo ao escritor atenção nas estratégias a utilizar e nos conhecimentos que o mesmo coloca em funcionamento durante a escrita. Segundo Trindade (2002), os alunos devem ser ensinados a desenvolver e mobilizar estratégias, a supervisionarem o que elaboram e a serem cada vez mais autónomos, relativamente às tarefas que lhes são propostas.

Afastando-se da corrente tradicional e dos modelos, surge uma nova conceção da escrita definida como sendo um conjunto de processos que englobavam a *planificação, tradução e revisão*, que podiam ocorrer em qualquer altura da textualização.

1.2.1. Modelo de Hayes e Flower

Apesar de ter sido há cerca de três décadas que Hayes e Flower criaram o primeiro modelo não linear de produção textual, ainda hoje este é um dos modelos mais importantes dentro da abordagem cognitiva para a escrita. Uma das principais razões da sua importância deve-se ao facto da identificação dos processos cognitivos envolvidos no ato da escrita um texto (Alves & Haas, 2012). O modelo apresentado por Hayes e Flower sugere que a escrita deve ser vista como um objetivo a atingir para a resolução de problemas, que surgem no decurso da produção textual. O contexto onde se escreve, o conhecimento que o escritor tem do tema, a forma como realiza a tarefa de escrita e como pensa relativamente à sua organização, constituem-se como fatores cruciais para a atividade da escrita.

Segundo Hayes e Flower (1986), os objetivos da escrita podem organizar-se de forma hierárquica, envolvendo três processos cognitivos centrais que se inter-relacionam: a planificação, a textualização e a revisão. Planear refere-se às ideias prévias que os escritores possuem sobre o que pretendem transmitir (Hayes & Flower, 1980). Esta fase é acompanhada de processos relacionados com os objetivos a atingir com o texto, que podem ou não ser perceptíveis. Para o escritor poder escrever o que tem planeado, necessita de transformar as representações linguísticas que operam na sua memória de trabalho, que por sua vez se traduzem em frases, para depois constituírem um texto.

A revisão significa fazer qualquer mudança em qualquer momento da composição escrita. É um processo cognitivo de resolução de problemas que envolve a deteção de discrepâncias entre os textos pretendido e realizado, decisões sobre como fazer as mudanças desejadas e realizar essas mudanças.

As mudanças podem ou não afetar o significado do texto, e podem ser grandes ou pequenas. Note-se também que, as mudanças podem ser feitas na mente do escritor antes do texto ser escrito no papel, enquanto o texto está a ser escrito, e/ou depois do texto ter sido escrito (Fitzgerald, 1987).

Como revisão do modelo inicial proposto na década de 1980 (Hayes & Flower, 1980), Hayes (1996) propôs um modelo abrangente de escrita que ilustra claramente a complexidade da mesma (ver Figura 1). Neste modelo, Hayes considera a existência de duas dimensões principais: o ambiente onde se efetua a tarefa e o indivíduo, bem como um conjunto de outras subcomponentes que suportam a atividade da escrita. Segundo Pereira (2000) o novo modelo

de Hayes considera a intencionalidade do escritor fundamental para o processo de escrita. Assim é valorizado em simultâneo o contexto e a motivação no processo de escrita, permitindo, em situação de sala de aula, priorizar atividades com fins comunicativos. Atribui-se assim uma maior atenção e flexibilização relativamente à heterogeneidade dos estilos cognitivo-afetivos que compõem uma turma de alunos.

No referido modelo Hayes considera a planificação, a textualização e a revisão como sendo os pontos fulcrais do novo modelo. Concebem a revisão como sendo um processo autónomo dependente de dois subprocessos, a leitura do texto, depois de terminado, e a sua correção. O recurso à revisão, no modelo de Hayes, define-se como sendo uma atividade recursiva, presente ao longo de todo o processo de escrita, em que o autor pode recorrer ao interromper outras atividades (Aleixo, 2005).

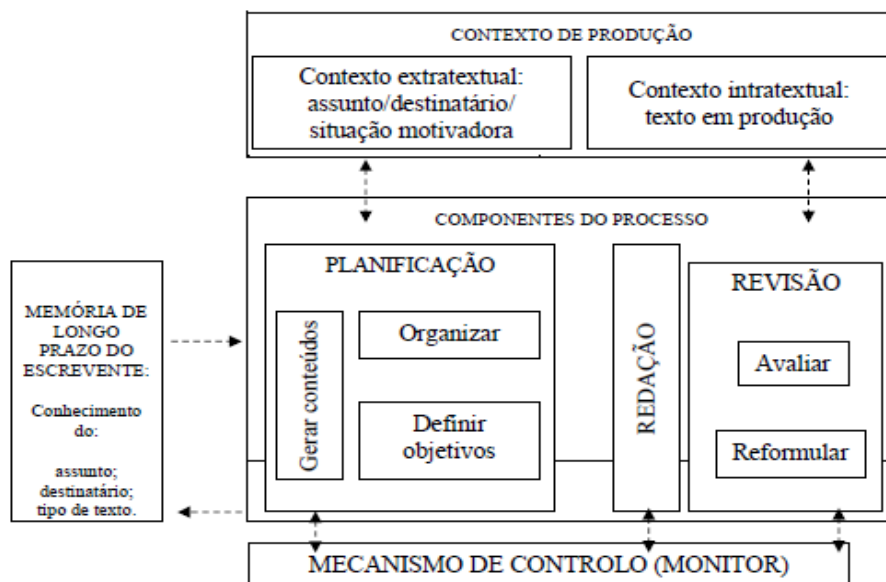


Figura 1 – Modelo processual de escrita de Flower e Hayes (1981)

O processo de revisão da escrita tem como principais funções detetar e corrigir incoerências no discurso escrito, ao nível das convenções linguísticas e do seu significado, bem como avaliar se o discurso escrito se encontra conforme os objetivos traçados pelo escritor (Hayes & Flower, 1980, 1986). Deste modo ao rever um texto o escritor está a avaliar um conjunto de ações que efetuou em momentos anteriores e que irão influenciar tanto os aspetos estruturais, como os aspetos superficiais do texto, fatores estes que se irão repercutir na qualidade do mesmo (Englert, Raphael, Anderson, Stevens & Fear, 1991).

Como referido anteriormente, o modelo de escrita de Hayes & Flower (1980) foi um dos mais influentes e foi a partir do qual se desenvolveu uma extensa investigação sobre a revisão, planificação e produção de textos. O modelo foi deste modo revisto e atualizado para integrar os dados da investigação.

Como revisão do modelo proposto nos anos 80 (Hayes & Flower, 1980), Hayes (1996) apresentou um modelo de revisão do modelo original que define a complexidade da escrita. Hayes (1996) refere a existência de quatro diferenças fundamentais entre o novo modelo e o modelo antigo. A primeira refere-se à importância da memória ativa na escrita, posteriormente o autor refere a introdução das representações espaciais e visuais como representações linguísticas. No modelo mais recente de Hayes (1996) privilegia a memória de trabalho e inclui representações visuoespaciais (e não somente as linguísticas). O autor passa a valorizar a motivação, o afeto e a reorganização da parte referente aos processos cognitivos.

A motivação é um pré-requisito fundamental para persistirmos na atividade da escrita, que se constitui como uma tarefa exigente e desafiadora. Em relação a esta componente Hayes incluiu o que os escritores pretendem atingir quando escrevem um determinado texto, os seus objetivos; a sua predisposição para desenvolverem as tarefas de escrita ao longo do tempo, a sua predisposição; as crenças dos autores face ao esforço exigido pela tarefa e o retorno esperado, bem como as estimativas entre o custo e o benefício da mesma (Limpo, 2014, p.19).

A escrita é considerada uma tarefa eminentemente social, deste modo é destacada a importância do seu contexto social, que pressupõe a existência de comunicação. Assim o autor é influenciado pela comunicação produzida nos contextos sociais onde se encontra emergido, onde interage socialmente (Velasquez, 2007).

O autor integra os processos de tomada de decisão sob os processos de reflexão e revisão em vez de os incluir nos processos executivos de geração de frases, o que está de acordo com uma visão metacognitiva (Silva, 2013).

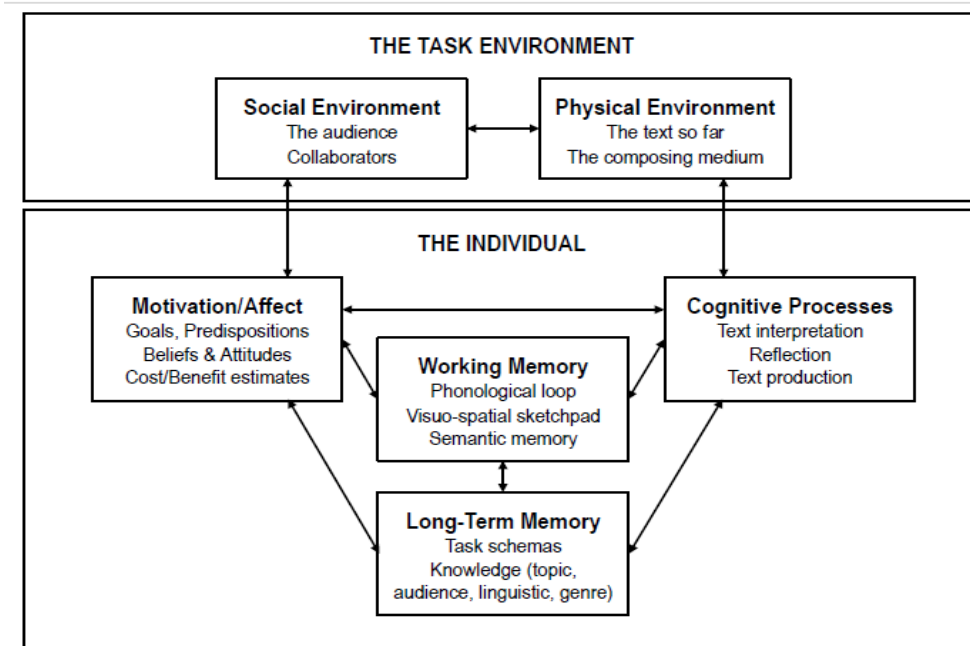


Figura 2. Modelo de escrita proposto por Hayes em 1996 (adaptado de Hayes, 1996, p. 4) como modelo de revisão do modelo original de Hayes-Flower (Hayes & Flower, 1980). As principais diferenças verificam-se na introdução da motivação e memória de trabalho, bem como na redefinição dos processos cognitivos

Na opinião de McCutchen, (2011) Hayes (1996) reorganizou os processos descritos no modelo original (Hayes & Flower, 1980), colocando em destaque no seu novo modelo a planificação, a textualização e a revisão que considera aspetos fundamentais para a atividade de escrita.

” New in the 1996 model was the explicit inclusion of working memory, as well as specifications of affective goals, predispositions, beliefs, and the social environment” (McCutchen, 2011, p.52).

1.2.2. Modelo de Bereiter e Scardamalia

O modelo de Bereiter e Scardamalia (1987) contempla duas estratégias, a de *explicitação do conhecimento* e a de *transformação do conhecimento*. A *explicitação do conhecimento* diz respeito à fase em que o autor, pouco experiente, expõe o conteúdo de tudo o que domina, sobre determinado assunto a abordar, revelando a estrutura do seu texto. É uma produção escrita centrada no emissor. Na *transformação do conhecimento* o autor, experiente, adapta o seu texto ao contexto, ou seja, o autor centra o seu texto no leitor, organizando desta forma uma estrutura específica para o seu produto escrito, que está dependente do contexto e do tema a abordar, resultando assim uma intenção comunicativa eficiente (Carvalho, 1997).

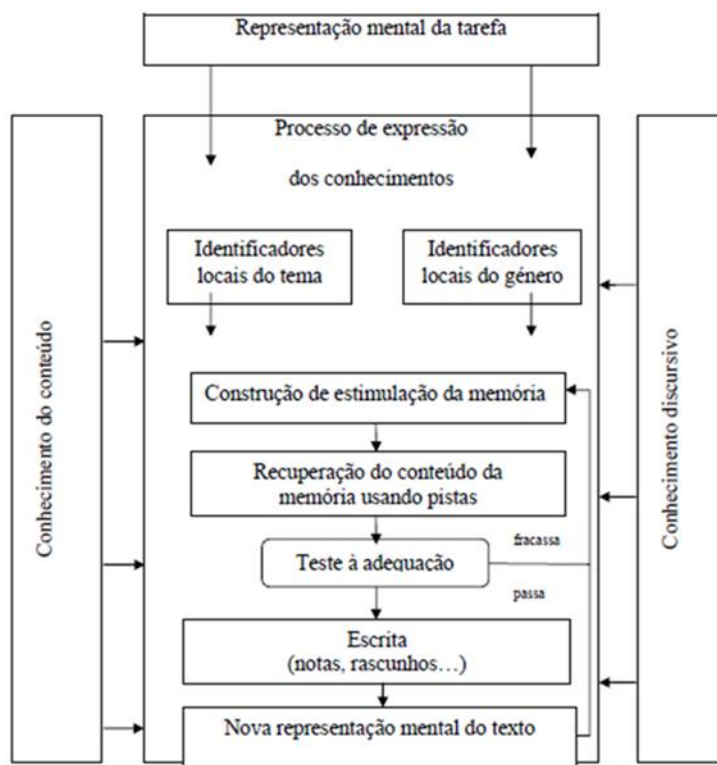


Figura 3. Modelo de «explicitação do conhecimento» de Bereiter e Scardamalia (1987)

No modelo de *transformação do conhecimento* (Fig.3) a escrita passa a ser encarada como um processo para resolução de problemas, podendo estes resolver-se através de estratégias específicas. Previamente à escrita o autor reflete sobre o tipo de texto a escrever, posteriormente define objetivos específicos para o seu produto escrito. O autor durante a sua tarefa autorregula-se relativamente ao que pretende escrever e ao modo como o irá fazer.

Durante este processo de composição são produzidas operações que irão alterar o conhecimento do escritor, o seu texto e os objetivos que tinha traçado inicialmente para o mesmo.

Scardamalia e Bereiter (1998) referem que no seu modelo a revisão poderá ser expressa através de três operações cognitivas que são a Comparação, Diagnóstico e Operação, designando-se as mesmas por CDO. Durante o processo de escrita armazenam-se na memória de longo termo duas representações mentais, a do texto escrito e a do texto idealizado. A ativação do procedimento CDO é efetuada pelo autor quando surgem dissonâncias entre as duas representações referidas anteriormente. O referido procedimento irá inibir o processo de escrita.

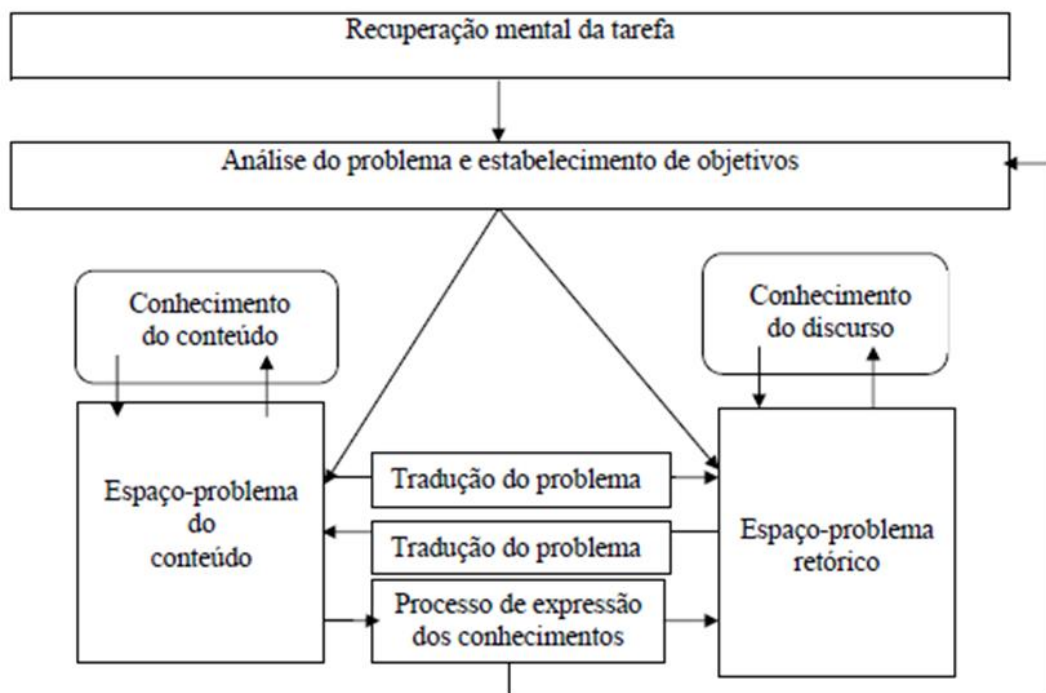


Figura 4 – Modelo de «transformação do conhecimento» de Bereiter e Scardamalia (1987)

Na etapa de comparação (C) é avaliada a distância entre o texto atual e as intenções iniciais do escritor. Ao serem confirmadas, por parte do autor, dissonâncias entre as várias representações é ativado o diagnóstico ou a identificação, podendo assim o autor identificar a origem do problema e projetar modificações optando por uma estratégia que considere adequada para executar operações de alteração, caso seja possível (O). Caso o autor mobilize os meios necessários, a alteração da parte do texto que se considere desapropriada irá conduzir a alterações na superfície do texto e deste modo irá iniciar-se um novo ciclo CDO (comparação, diagnóstico e operação) (Aleixo, 2005).

Os modelos teóricos contemplam os processos de escrita de textos, mas também as operações cognitivas implicadas no processo da mesma, sendo consideradas tão importantes como o planeamento, a escrita e a revisão (Castelló 2002; Faigley & Witte, 1981; Fitzgerald, 1987; Piolat, 1991). Estas duas habilidades metacognitivas permitem o desenvolvimento de altos níveis de autorregulação. Daí a importância de os investigadores designarem que não só os alunos devem escrever com frequência (Graham, Gillespie, & McKeown, 2013; Graham, Harris, & Hebert, 2011; Rogers & Graham, 2008), como devem também aprender estratégias de autorregulação no processo de aprendizagem (Fidalgo & García, 2008; Zimmerman & Reisemberg, 1997).

A escrita é considerada uma atividade cognitivamente complexa e exigente, devido à profusão de processos cognitivos envolvidos. Os referidos processos para se tornarem eficazes requerem, por parte de quem escreve, elevados níveis de autorregulação (Bereiter & Scardamalia, 1987; Berninger & Winn, 2006; Chenoweth & Hayes, 2001; Fayol, 1999; Hayes, 1996; Hayes & Flower, 1980; Kellogg, 1996).

2. A revisão na produção textual de crianças

“Over and over, reading, adjusting, reading, adjusting” (Murray, 2013, p. 21)

A revisão é dos processos mais determinantes na qualidade de um texto, seja narrativo ou informativo.

Rijlaarsdam, Covzijn e Bergh (2004), citando Alamargot e Chanquoy (2001), definiram a revisão como sendo:

“something (i.e., a word) is done (i.e., added, deleted, etc.) to reach a certain goal (improving style, content), at a certain text level and on a certain text (pre-text, already written text), at a certain moment (i.e., draft, final copy), with a certain effect (i.e., improvement, neutral, decreasing effect) and with a certain cognitive cost”. (p. 100)

Para Fitzgerald (1987):

“A revisão significa fazer mudanças em qualquer momento no processo de escrita. Implica identificar as discrepâncias entre o texto pretendido e expressado, decidindo o que poderá ou deverá ser mudado num texto e como fazer as tais mudanças desejadas (...) essas mudanças podem ou não afectar o sentido do texto e poderão ser maiores ou menores, (...)” (Fitzgerald, 1987, p.484).

Segundo Carvalho (2003), citando Humes, 1983, a revisão corresponde à “terceira componente do processo de escrita. Consiste num movimento de retrocesso levado a cabo para avaliar a adequação do texto ao objetivo inicial.” (Carvalho, 2003, pp.47-48).

A revisão é um fator extremamente importante para o processo de escrita, no entanto, vários estudos indicam que as crianças só efetuam um processo de revisão dos seus textos quando incitadas e ajudadas pelo adulto (Fayol, 2004; Zimmerman, 2000).

Rever significa a realização de qualquer mudança em qualquer momento de um produto escrito. Constitui-se igualmente como um processo cognitivo de resolução de problemas que envolve a detecção de discrepâncias entre o que se pretende escrever e o produto final. O ato de rever pode implicar, ou não, a realização de mudanças no texto e as referidas mudanças podem ou não alterar o significado do mesmo. Podem igualmente ser grandes mudanças ou mudanças superficiais. Por vezes as alterações num determinado texto acontecem primeiro na mente do escritor, antes de as passar para o papel, acontecem igualmente durante a escrita do texto, ou no final (Fitzgerald, 1987).

Os processos envolvidos na revisão estão relacionados com as representações que o escritor possui da tarefa. Para efetuar a revisão de um determinado produto escrito o autor terá que efetuar uma leitura crítica do seu texto, detetar e avaliar possíveis falhas. Posteriormente o autor irá decidir o tipo de estratégia a utilizar para melhorar o seu texto. Poderá ignorar o problema, caso este seja demasiado complexo, atrasar a sua resolução para poder recolher mais informação, na memória ou no texto, para que deste modo possa definir o problema de uma forma mais clara. Reescrever o seu texto mantendo a ideia original, ou efetuar uma revisão “superficial”, alterando somente a parte que considerou conter mais incongruências, de modo a que o texto se mantenha o mais original possível. Caso o autor pretenda efetuar modificações concretas no seu texto passará pelo processo de execução (Limpo, 2014).

MacArthur (2007) refere dois aspetos a ter em conta relativamente à importância da revisão. Para o autor a revisão é fundamental no processo de escrita, em especial para os escritores mais experientes que reveem com regularidade os seus textos (Fitzgerald, 1987; Hayes, 2004).

Segundo Murray (1991):

“Writing is revising, and the writer’s craft is largely a matter of knowing how to discover what you have to say, develop, and clarify it, each requiring the craft of revision” (Murray, 1991, p.2).

Quando os escritores reveem os seus textos têm a oportunidade de refletir sobre os mesmos, conseguindo perceber se os seus textos são perceptíveis para quem os ler, possuem igualmente a oportunidade de melhorar a sua escrita. Para se tornarem escritores proficientes os estudantes devem aprender a rever eficientemente. Em contexto de sala de aula, o ato de rever surge como uma oportunidade para os alunos melhorarem a sua escrita, de modo a obterem melhores resultados no texto em que estão a trabalhar, e em produções textuais futuras.

Ao aprender a rever os alunos recebem o feedback dos leitores acerca dos seus trabalhos, aprendem assim a avaliar a sua escrita e encontram novas formas para resolver problemas que surgem no ato da escrita. Rever significa assim trabalhar a escrita (Murray, 1991, p.141).

Segundo Pereira (2000), apenas os alunos com uma boa capacidade metadiscursiva e metalinguística reveem e aperfeiçoam os seus próprios textos, os outros:

“Difícilmente pensam, por exemplo, que pode haver muitas maneiras de escrever o mesmo conteúdo. Sozinhos em casa perante a tarefa, e de acordo com a sua representação mais comum de correção... mudam aqui ou ali uma ou outra falha (ortográfica, eventualmente morfosintática), passam a limpo, procedendo, deste modo, a uma modificação espontânea e aleatória do texto escrito” (Pereira, 2000, p.157).

A evolução da qualidade da produção textual tem sido associada a competências metacognitivas e metalinguísticas, pelo que a maior parte dos programas de intervenção são aplicados a estudantes mais velhos, havendo menos pesquisas em crianças do primeiro e segundo ciclo do Ensino Básico, em relação à problemática da revisão (Olive, Favart, Beauvais, & Beauvais, 2009; Silva, 2013; Singer & Bashir, 2004). Deste modo tem sido realçada a importância que a revisão apresenta nos textos produzidos por escritores experientes (Flower, Hayes, Carey, Schriver & Stratman, 1986; Hayes & Flower, 1986; Limpo, 2014; Kellogg & Whiteford, 2009).

Os modelos teóricos não consideram somente o processo de produção de textos como sendo uma competência cognitiva própria da escrita, também consideram como parte

fundamental da referida competência a capacidade de planeamento e revisão (Castelló, 2002; Faigley & Witte, 1981; Fitzgerald, 1987; Piolat, 1991).

Os processos de planeamento e revisão podem incluir-se nos processos de autorreflexão cognitiva sobre as suas realizações (Zimmerman, 2000), os referidos processos potenciam competências autorregulatórias.

De modo a controlar a revisão Hayes (2000) sugere um esquema de tarefas que engloba a melhoria dos objetivos do texto e diferentes atividades de revisão do mesmo (ler para melhor compreender o texto e avaliá-lo corretamente e a utilização de estratégias para resolver os problemas apresentados no texto).

O modelo de Fayol (1997) “Modelo de (Re) Leitura e Revisão”, igualmente com base nos pressupostos de Flower *et al.* (1996), realça a importância da discriminação dos processos e conhecimentos (representações) de modo a que a dinâmica do modelo pudesse ser apreciada pelo funcionamento do sistema sugerido. No seu modelo Fayol define quatro etapas, tendo em conta a atitude de quem revê eficazmente; definição da tarefa, avaliação, deteção e instrução reflexiva.

Na fase de *definição da tarefa* o escritor terá de mobilizar os seus conhecimentos de modo a efetuar a revisão do seu produto escrito. Esta tarefa implica que o escritor se questione relativamente às operações a realizar.

Na *avaliação* o escritor efetua novamente a leitura do seu texto para o compreender e poder detetar possíveis omissões, erros, inconsistências. A (re)leitura do texto irá determinar a necessidade, ou não, de possíveis alterações no mesmo. Esta etapa pode tornar-se complexa uma vez que o escritor poderá sentir dificuldades em interiorizar o seu duplo papel relativamente às suas intenções enquanto autor, e de revisor, pois após a leitura avaliativa do texto o autor poderá sentir necessidade de o reconstruir. A releitura do texto permite ao autor uma aproximação contínua ao conhecimento mobilizado no início da escrita. Torna-se assim difícil para o mesmo detetar incongruências no seu texto, se o mesmo tiver sido elaborado recentemente, devido às representações associadas à fase inicial da escrita (Aleixo, 2005).

Na fase de *deteção*, o autor poderá decidir qual a estratégia a utilizar no momento da revisão. Cada escritor possui os seus próprios mecanismos de revisão, ou seja, dispõe de um conjunto de ferramentas que o irão auxiliar na revisão do texto. O autor pode reescrever o texto, ignorá-lo, adiando um problema, ou optar pela sua estrutura original. A deteção de falhas num

texto não conduz necessariamente à melhoria do mesmo, pois a revisão depende do escritor, dos objetivos que este definiu.

A instrução reflexiva resulta da detecção de irregularidades no texto, por parte do escritor, e na adequação dos conhecimentos que o mesmo possui para se efetuarem revisões de qualidade.

“a melhoria da escrita pelo próprio autor não depende apenas da consciência dos problemas, mas necessita também de um crescimento a nível do conhecimento linguístico” (Fayol, 1997, p.136).

Através do modelo apresentado podemos verificar que a mobilização dos modelos de conhecimento é uma atividade fundamental para a revisão textual e dele depende a eficácia da revisão nas várias etapas de revisão textual.

2.1. A revisão em função da idade e da experiência do autor

As capacidades de revisão das crianças mais novas podem ser limitadas devido ao facto de as mesmas escreverem textos relativamente pequenos e simples, pelo facto de subestimarem a sua coerência, de não delinarem objetivos de escrita, ou de não possuírem competências para controlar objetivos de revisão (Fitzgerald, 1987; Gillespie, Olinghouse, & Graham, 2013). As crianças destas idades atribuem, no entanto, maior importância à ortografia, pontuação e à utilização de letras maiúsculas e minúscula (Hayes, 2011; De la Paz, Swanson & Graham, 1998; Silva, 2013). Deste modo foram sugeridas a aplicação de estratégias de modo a facilitar o processo de revisão e aperfeiçoamento dos textos por parte dos alunos (Barbeiro, 2003; Camps, 2005; Limpo, 2014; Nagin, 2012; Pereira & Azevedo, 2002; Santana, 2007; Silva, 2013).

Segundo Bereiter e Scardamalia, (1987) é através da revisão que conseguimos distinguir os escritores mais experientes dos menos experientes. São os bons escritores, os escritores mais experientes, que reveem exaustivamente os seus produtos escritos, tendo em conta a sua estrutura, coerência, significado do texto, vocabulário e ortografia. Em contrapartida os

escritores mais novos e menos experientes, estudantes do Ensino Básico, restringem a revisão dos seus textos aos erros ortográficos, letra maiúscula e minúscula e a pequenas frases e pontuação (Butterfield, Hacker, & Albertson, 1996; Fitzgerald, 1987; McCutchen, Francis, & Kerr, 1997; Silva 2013). Uma das possíveis explicações para esta situação está relacionada com o facto de os alunos mais novos e inexperientes não possuírem capacidades de compreensão necessárias para construir mentalmente uma representação precisa do texto de modo a detetar eventuais problemas (Hayes, 2004). Outra possível explicação prende-se com o facto de estes alunos não possuírem conhecimentos suficientes de modo a poderem avaliar e rever os seus produtos escritos (MacArthur, 2007).

Escrever um texto pode ser comparado a uma situação de resolução de problemas cuja solução requer o conhecimento do domínio conceptual a ser expresso, o conhecimento linguístico relativo às regras gramaticais e itens lexicais que compõem o texto, o conhecimento pragmático, que permite ao escritor adotar o conteúdo assim como a forma linguística, e o conhecimento procedimental, o qual possibilita a utilização e o processamento estratégico dos três tipos de conhecimento anteriores (Alamargot & Chanquoy, 2001). Contudo, verifica-se frequentemente que os alunos do primeiro ciclo constroem os seus textos através de um mero acrescento de ideias, sem recorrerem a um plano prévio nem a uma revisão que atenda aos conteúdos e à estrutura, isto é, sem recorrerem a procedimentos de resolução de problemas (Barbeiro & Pereira, no prelo; Bereiter & Scardamalia, 1987).

A qualidade de um texto pode ser melhorada se o escritor recorrer ao uso de estratégias de escrita que permitam a reflexão sobre a mesma. Rever não significa somente efetuar alterações ao nível da ortografia e grafia. Os escritores devem centrar a sua atenção na estrutura do tipo de texto que querem desenvolver, na sua coesão e coerência, pois a reflexão sobre estes aspetos pode conduzir à reestruturação do texto (Barbeiro & Pereira, 2007; Englert, 1990 cit. in Gusmán, 2007; Fayol, 2007).

Vários estudos referem que a diferença de idades e o avanço na escolaridade são fatores que interferem na melhoria da revisão (Graham & Harris, 2000; Limpo, 2014; Silva, 2013). As crianças mais novas apresentam capacidades de revisão mais limitadas pois apresentam dificuldades em estabelecer objetivos claros em relação à escrita, revelam igualmente dificuldades na avaliação da sua própria escrita descurando que os seus textos irão ser lidos por outrem, revelam dificuldades em analisar as mudanças que devem realizar nos seus produtos escritos e em proceder a essas mudanças e por vezes não possuem capacidades executivas para resolver problemas que surgem no ato de rever (Fitzgerald, 1987).

Segundo Silva (2013) a revisão é um processo fundamental para promover a qualidade de textos narrativos escritos por crianças, no entanto no final do Ensino Básico os alunos ainda apresentam dificuldades em rever. Nestas faixas etárias os alunos consideram mais acessível a correção de erros ortográficos ou de pontuação do que coordenar as várias componentes que compõem um texto.

Estratégias como a revisão por pares ou o recurso a instrumentos de autorregulação constituem-se como mais-valias no processo de revisão textual, motivando os alunos e levando-os a refletir sobre o processo de escrita (Chen, Wei, Wu, & Uden, 2009; Limpo, 2014; Montanero, Lucero, & Fernández, 2014). A utilização do último recurso mencionado tem-se mostrado útil na potencialização da autorregulação na escrita de textos, pois produz melhorias nos produtos escritos dos alunos (Montanero et al 2014; Limpo 2014; Silva, 2013).

Segundo Pereira (2000) o professor deve orientar os alunos para o processo de revisão, transmitindo-lhes os conhecimentos necessários para que os alunos possam construir o seu próprio conhecimento. Devido ao facto de os alunos não possuírem conhecimentos de organização textual, torna-se fundamental a definição de critérios de avaliação semelhantes aos objetivos pedagógicos do docente.

Para González (2005) a razão pela qual os alunos falham ao rever os seus produtos escritos está relacionado com o distanciamento que existe entre o que o aluno escreveu e os objetivos que pretendia atingir. O autor refere que a falta de investimento da maioria da classe docente, na questão da revisão textual, torna a revisão uma fase ainda mais complexa para os alunos.

O professor quando corrige e avalia os textos dos seus alunos deve fazê-lo em conjunto com o mesmo, para que este possa participar no seu próprio processo de ensino aprendizagem. Deste modo o aluno poderá esclarecer as suas dúvidas relativamente à organização do seu texto, uma vez que o professor se encontra disponível para o fazer (Pereira, 2000).

3. Autorregulação e aprendizagem

“Learning is viewed as an activity that students do for themselves in a *proactive* way rather than as a covert event that happens to them in reaction to teaching” (Zimmerman, 2002, p.3).

A escrita é considerada uma atividade complexa e cognitivamente exigente devido elevado número de processos envolvidos. A gestão dos processos cognitivos englobados na atividade da escrita requer, algum conhecimento e gestão sobre esses mesmos conhecimentos, sobre o processo que nos remete para o domínio da autorregulação.

Estes aspetos envolvem duas dimensões básicas da metacognição, o autoconhecimento e a autorregulação cognitivos (Fidalgo & Garcia, 2008; Limpo, 2014; Montanero et al., 2014).

No final dos anos setenta surgiu uma nova perspetiva sobre as diferenças individuais entre alunos relativamente à pesquisa sobre a metacognição. O autor definiu o termo como sendo a consciência que os alunos possuíam em relação ao seu próprio conhecimento, sobre as suas limitações e a sua capacidade de evolução (Zimmerman, 2002).

Para Zimmerman, (2002):

“Self-regulation is not a mental ability or an academic performance skill; rather it is the self-directive process by which learners transform their mental abilities into academic skills. Learning is viewed as an activity that students do for themselves in a *proactive* way rather than as a covert event that happens to them in reaction to teaching. Self-regulation refers to self-generated thoughts, feelings, and behaviors that are oriented to attaining goals” (Zimmerman, 2000, p. 65).

Segundo Zimmerman (1986), a autorregulação na aprendizagem está relacionada com a capacidade de os alunos agirem, a nível metacognitivo, no que diz respeito à sua motivação e ao seu comportamento, sobre os seus próprios processos, nas tarefas escolares que efetuam, nas suas aprendizagens.

O conceito de autorregulação tem sido estudado desde os anos 80, invadindo a conceptualização e a prática educativa. A autorregulação tem sido referenciada, de uma forma cada vez mais constante na literatura, devido ao interesse verificado no seu estudo, no comportamento evidenciado nos indivíduos alvos de estudos nesta área e nas aprendizagens efetuadas, quando se recorre a estes processos (Boekaerts & Cascalar, 2006; Rosário, 1999; Hayes & Flower, 1980; Schunk & Zimmerman, 2008, Zimmerman & Schunk, 2011).

O conceito de autorregulação tem sido alvo de várias definições, não existindo, ainda, um consenso entre investigadores que evidenciam diferentes aspetos em cada teoria analisada.

Segundo Rosário et al. (2004) a autorregulação consiste:

“num processo ativo no qual os alunos estabelecem objetivos que norteiam a sua aprendizagem, tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivações e comportamentos, com o intuito de os alcançar” (Rosário et al., 2004, p.37).

Os modelos de autorregulação proporcionam aos alunos competências autorregulatórias, permitindo-lhes avaliar os seus produtos escritos, estabelecer objetivos e ajustar estratégias autorregulatórias à medida que efetuam o seu trabalho e em função dos objetivos que pretendem atingir (Schunk & Zimmerman, 2007).

Para se autorregularem os alunos necessitam de gerir uma série de fatores essenciais para uma aprendizagem bem-sucedida. Fatores como o planeamento, o envolvimento nas tarefas, a constante monitorização do trabalho realizado, a aplicação de estratégias eficazes, o aproveitamento eficaz dos recursos disponíveis, o envolvimento na tarefa a realizar, a solicitação de ajuda, entre outros. O aluno deverá igualmente possuir crenças positivas em relação a si próprio e ao trabalho a desenvolver e aplicar-se nas suas tarefas (Zimmerman, 2002).

Segundo Zimmerman e Kitsantas (1997), a investigação desenvolvida na área da autorregulação é unânime ao considerar a existência de alunos que requerem um acompanhamento constante, por parte do professor, de modo a conseguirem autorregular as suas aprendizagens para efetuarem progressos no seu percurso escolar. Um aluno que possui práticas autorregulatórias é um aluno que investe e persiste nas suas aprendizagens, planifica os seus objetivos, posteriormente avalia os seus progressos, adequando as suas estratégias e o seu comportamento face aos resultados obtidos nas suas aprendizagens (Zimmerman, 1998; Zimmerman & Pons, 1986).

Ao evidenciarem competências autorregulatórias estes alunos destacam-se do seu grupo de pares, pois são identificados pelos professores pelo facto de serem ambiciosos relativamente ao planeamento estratégico e monitorização das suas aprendizagens (Schunk & Zimmerman, 2008).

Apesar dos professores necessitarem de conhecer as capacidades e as limitações de cada aluno, os docentes deverão ajudar os alunos a se consciencializarem sobre as suas diferenças. Se durante uma aula um aluno não acompanhou a matéria lecionada, este deverá saber mobilizar os seus conhecimentos e ser responsável de modo a recuperar o que perdeu. Se os alunos não tiverem a oportunidade de corrigir as suas próprias falhas nunca terão a possibilidade de se autorregular. O aluno deve aprender a ser autónomo de modo a controlar o seu processo de ensino-aprendizagem (Zimmerman 2002).

Podemos assim concluir que o aluno é o ator principal no seu processo de ensino-aprendizagem, pois através da sua motivação e persistência consegue orientar os seus processos cognitivos e motivacionais de modo a atingir os objetivos a que se propõe (Lourenço, 2008; Mourão, 2009).

Os alunos necessitam de conhecer as várias estratégias de autorregulação e compreender o seu significado, bem como a sua função.

As pesquisas efetuadas demonstram que os processos de autorregulação são passíveis de ser ensinados, pois deste modo os professores poderão aumentar a motivação dos alunos e o seu rendimento escolar (Schunk & Zimmerman, 1998).

4. Feedback

O termo “*Feedback*” é definido como sendo a ajuda, prestada pelo professor aos alunos, quando estes sentem dificuldades numa determinada tarefa (Black, 1995; Nicole & Macfarlane, 2006; Richards & Schmidt, 2013). Designado como sendo um processo que decorre em contexto de sala de aula, tem sido alvo de investigações desde 1970.

Segundo Hattie e Timperley (2007):

“feedback is conceptualized as information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one’s performance or understanding. A teacher or parent can provide corrective information, a peer can provide an alternative strategy, a book can provide information to clarify ideas, a parent can provide encouragement, and a learner can look up the answer to evaluate the correctness of a response” (Hattie & Timperley, 2007, p.81).

Richards and Schmidt (2013) definiram o feedback como sendo:

“Comments or other information that learners receive concerning their success on learning tasks or tests, either from the teacher or other persons” (Richards & Schmidt (2013, p. 217).

Black (1995) considera o *feedback* como sendo uma orientação fornecida pelos professores aos seus alunos de modo a que estes possam ultrapassar eventuais lacunas na sua aprendizagem.

Para Fernandes (2005) o fornecimento de um feedback deverá conduzir o aluno “a qualquer tipo de ação, ou conjunto de ações” que se repercutam na melhoria das suas aprendizagens. Deste modo, deverá ser “devidamente pensado, estruturado e adequadamente integrado no processo de aprendizagem dos alunos” (Fernandes, 2005, p.83). Os referidos

comentários centram-se nos critérios de avaliação definidos pelo professor relativamente à tarefa a desenvolver (Rust, Price, & Donovan, 2003).

Foram efetuados estudos sobre a questão do feedback que referiram que quando os professores aplicam os procedimentos de feedback com os seus alunos, estes aumentam a qualidade das suas aprendizagens. Num estudo efetuado por Bellon, Bellon e Blank (1992) foi referido que:

“Academic feedback is more strongly and consistently related to achievement than any other teaching behavior.... This relationship is consistent regardless of grade, socioeconomic status, race, or school setting.... When feedback and corrective procedures are used, most students can attain the same level of achievement as the top 20% of students” (Bellon, Bellon, & Blank, 1992, pp. 277-278).

O fornecimento do feedback tem vindo a constituir-se como parte fundamental no processo de avaliação, desde a última década do século passado, pois constitui-se cada vez mais como um elemento de comunicação e de interação entre o professor e o aluno. A transmissão de um feedback por parte do professor fornece indicações, ao próprio docente, relativamente à forma como transmite o conhecimento aos seus alunos e se o faz de uma forma correta.

Em relação ao aluno o feedback permite perceber o seu sucesso ou insucesso relativamente à tarefa que lhe foi proposta modelando assim o seu desempenho consoante o tipo de comentário que lhe for dirigido.

Segundo Fernandes (2005) o feedback é uma peça chave na avaliação formativa, pois a sua utilização torna-se indispensável no referido tipo de avaliação, permitindo ao professor identificar os erros cometidos pelos alunos e proceder à sua correção orientando os alunos para a solução dos mesmos.

O feedback inclui-se assim na avaliação formativa, pois constitui-se como um processo de acompanhamento e regulação do ensino e da aprendizagem, sendo que, o seu objetivo se centra em compreender o funcionamento cognitivo do aluno perante a sugestão de uma atividade, de modo a que o professor possa intervir de forma adequada. Deste modo “cabe ao professor estar intencionalmente atento aos indícios vindos dos alunos, interpretá-los e agir em

conformidade, assim como, fomentar contextos favoráveis para que esta atividade reguladora se vá desenvolvendo no aluno, para que ele possa cada vez mais ser um agente autónomo da sua autorregulação” (Santos et al., 2010, p. 12).

Os estudos efetuados sobre o ponto de vista dos alunos, relativamente ao feedback fornecido pelos professores, referem que os alunos se sentem desmotivados caso o professor não faça nenhum tipo de comentário escrito sobre o seu trabalho (Ferris, 2003). Contudo, o feedback fornecido pelos professores, só pode ser considerado válido, se for lido e aproveitado pelos alunos, pois só deste modo se constituirá como uma mais-valia para aprendizagem da escrita (Ferris, 1995).

Vários investigadores referiram o facto de que os professores devem ser cuidadosos e conscienciosos com o feedback escrito que fornecem aos alunos (Ferris, 2012; Goldstein, 2004; Hedgcock & Lefkowitz, 1996).

Quando em contexto de sala de aula, um aluno solicita a ajuda do professor para o esclarecimento de uma dúvida, que surge no decorrer de uma determinada tarefa, e o professor esclarece a referida dúvida ao aluno, houve uma interação entre os dois. Estas interações entre aluno e professor foram designadas por Bandura (2001) de “*social cognitive theory*”. As referidas interações dizem respeito aos comentários efetuados pelo professor relativamente ao trabalho desempenhado pelo aluno. Se estes comentários forem *feedbacks* encorajadores, irão permitir ao aluno sentir-se competente, levando-o a desenvolver um melhor trabalho. Os professores podem inspirar os seus alunos a escrever melhor se lhes proporcionarem um ambiente favorável à aprendizagem, bem como tempo para que possam escrever e rever os seus textos calmamente.

As crianças que recebem *feedbacks* encorajadores por parte dos seus professores sentem-se mais motivados e empenhados para desenvolverem as suas tarefas, aplicando-se mais para atingirem melhores resultados. Os professores ao criarem um ambiente favorável em sala de aula, fornecendo aos alunos tempo para efetuar as suas tarefas de escrita e para as reverem estão a inspirar os seus alunos a criar e a melhorar as suas capacidades de escrita (Bandura, 2001).

Segundo Santos *et al.* (2010), o *feedback* “nunca deve ser fornecido antes de o aluno ter tido tempo para se dedicar à tarefa, nem depois de se conhecerem as soluções sobre o trabalho. As tarefas fornecidas ainda não devem ter sido classificadas, de modo a que os alunos tenham a oportunidade de progredir.

Deve ser fornecido ao aluno preferencialmente na primeira versão do seu produto escrito, pois a apreciação da primeira versão irá desenvolver no aluno a possibilidade de construção de novas aprendizagens (Bloxham & Campbell, 2010). Sendo mesmo considerado por Heyer e Hull (2014) que o feedback tenha o melhor efeito possível deverá ser fornecido imediatamente após a realização de cada exercício e sempre que possível durante a realização da tarefa.

Tanto professores como alunos consideraram o feedback escrito como uma parte fundamental no processo da escrita (Cohen & Cavalcanti, 1990; Fathman & Whalley, 1990; Ferris, 1995). Apesar de um número significativo de pesquisas que foram desenvolvidas, relativamente ao modo como os professores deveriam fornecer um feedback escrito aos seus alunos, tanto em língua materna como na aprendizagem de uma língua segunda, (Straub, 1997; Truscott, 1996, 2004), poucas têm sido as pesquisas efetuadas relativamente à quantidade e ao tipo de revisões que os professores recomendam que os seus alunos façam (Ferris & Hedgcock, 2004; Goldstein, 2001). Os estudos que o fizeram demonstraram que o feedback fornecido pelo professor aos alunos é por vezes incorreto, pouco específico e nem sempre aborda as questões pretendidas (Ferris, 2006; Reid, 1993). Outros estudos demonstraram que por vezes o feedback fornecido pelo professor nem sempre coincide com o feedback que os alunos esperam (Ping, Pin, Wee, & Hwee Nah, 2003). Vários investigadores pesquisaram sobre a questão do fornecimento de um feedback adequado e explícito do ponto de vista da tarefa (Brookhart, 2008; Ferris & Hedgcock, 2004; Hyland, 2010; Kroll, 2003; Leki, 1991; Reid, 1998).

Para Stobart (2006), quando o professor fornece um feedback ao aluno está a diminuir a distância entre um estágio de um trabalho e o que é esperado que o aluno faça perante uma determinada tarefa. Deste modo o fornecimento de um feedback irá permitir ao aluno a aproximação do que se espera, em relação ao seu desempenho. É este o processo de ensino aprendizagem.

Hattie e Timperley (2007) elaboraram um modelo explicativo para sobre o feedback. Segundo os autores o principal objetivo do feedback é reduzir as discrepâncias entre os conhecimentos que o aluno possui e os objetivos que deve atingir. As estratégias utilizadas, tanto por alunos como professores, para diminuir as discrepâncias relativamente às aprendizagens dos discentes podem ser mais ou menos eficazes, importando assim perceber o motivo dessas discrepâncias

Gipps (1999) considera a existência de dois tipos de feedback, o feedback avaliativo e o feedback descritivo. O feedback avaliativo consiste num juízo de valor, podendo ser utilizado de uma forma implícita ou explícita de regras, e é da responsabilidade do professor. O referido feedback possui poucos efeitos reguladores em relação às aprendizagens do aluno. Em relação ao feedback descritivo, este incide no próprio aluno, com a colaboração do docente e na tarefa que lhe é proposta. Segundo a autora podemos ainda subdividir o feedback descritivo em dois tipos, o que se refere especificamente ao progresso do aluno e o que resulta do tipo de trabalho a efetuar para que o aluno construa o seu próprio conhecimento.

Segundo Jorro (2000), relativamente ao tipo de comentários efetuados na escrita avaliativa, podem ser efetuados comentários escritos que se traduzam em juízos de valor devido ao seu conteúdo ser vago e pouco perceptível para o aluno e os comentários com efeito de *diálogo* que tem como objetivo o fornecimento de pistas ao aluno e de o incentivar a refletir.

Para o fornecimento de um feedback escrito podem ser utilizados suportes para o seu registo. Neste âmbito surgem instrumentos de regulação, destacando-se neste estudo o *feedback* e a autorregulação.

“A regulação pedagógica faz-se através de um processo de comunicação, cara a cara, através do diálogo, ou por escrito, através de anotações, isto é, por um *dizer avaliativo*” (Pinto & Santos, 2006, p. 105).

O tipo de feedback fornecido pelos professores tem sido explorado em várias dimensões. Foi efetuada a sua descrição e os seus efeitos nos alunos e mais recentemente tem-se explorado a perspetiva dos discentes sobre o feedback fornecido pelos docentes (Ferris & Hedgcock, 2014).

Segundo Black e Wiliam (2001), citando Sadler (1989), relativamente à aprendizagem dos alunos, o feedback contém três elementos que se forem bem interiorizados, tanto pelos alunos como pelos professores, conduzem a melhorias nas aprendizagens: “*the desired goal, the evidence about their present position, and some understanding of a way to close the gap between the two*” (Black & Wiliam, 2001, p. 7).

Segundo Kluger e DeNisi (1996):

“There are many possible ways for students to reduce the gap between current and desired understandings in response to feedback, and they are not always effective in enhancing learning. Those likely to be effective include the following. Students can increase their effort, particularly when the effort leads to tackling more challenging tasks or appreciating higher quality experiences rather than just doing “more.” We are more likely to increase effort when the intended goal “is clear, when high commitment is secured for it, and when belief in eventual success is high” (Kluger & DeNisi, 1996, p. 260)”.

Segundo Shepard, Flexer, Hiebert, Marion, Mayfield e Weston (1996):

“It is the feedback information and interpretations from assessments, not the numbers or grades, that matter. In too many cases, testing is used as the measure to judge whether change has occurred rather than as a mechanism to further enhance and consolidate learning by teachers or students. The costs of these thermometer-related accountability tests are high, and the feedback returns are minimal” (Shepard, Flexer, Hiebert, Marion, Mayfield, & Weston, 1996).

Também para Håkan Jenner (2004), é fundamental que o feedback seja construtivo, e não destrutivo. A forma como se fornece o feedback constitui-se como um fator decisivo na ajuda prestada ao aluno, pois uma crítica destrutiva é uma forma de desprezar alguém, enquanto uma crítica construtiva contribui para a melhoria na realização de uma determinada tarefa.

Pelo exposto, o fornecimento de um feedback não se constitui como uma tarefa fácil, pois implica que existam, por parte de quem fornece o feedback, conhecimentos sobre o processo de ensino aprendizagem integrados num contexto didático. Ao fornecer um feedback o professor deve ter em conta as características de cada aluno, o tipo de tarefa proposta e o seu grau de exigência. Não poderemos esquecer que o feedback deve igualmente constituir-se como uma ajuda na organização do professor de modo a que este possa regular eficazmente as aprendizagens dos seus alunos (Black & Wiliam, 2001).

5. Estrutura da Narrativa

Segundo Fayol (2016) o texto narrativo foi, desde sempre, objeto de múltiplos e variados estudos, tendo sido a categoria textual mais explorada.

Grasser, Golding e Long, in Sim-Sim (2007) descrevem a narrativa da seguinte forma:

“Uma narrativa é uma descrição de eventos, baseada em experiências, ocorridas ou ficcionadas, selecionadas por quem escreve ou conta e descritos de acordo com uma organização estrutural que permite a antecipação de quem ouve ou lê” (Grasser, Golding & Long in Sim-Sim, 2007, p.37).

Os primeiros estudos sobre a narrativa surgiram em 335 a.c, através dos estudos de Aristóteles, constituindo-se como obras de referência até à atualidade.

A Morfologia do Conto, escrita por Propp (2001) influenciou determinantemente o estudo da narratologia. O investigador confrontou cerca de uma centena de contos populares russos e verificou que todos se organizavam de acordo com o mesmo esquema sequencial, todos partilhavam uma estrutura comum que era responsável pela organização da informação transmitida pela história, fator que permitia a ligação entre as diferentes partes da narrativa, independentemente do seu conteúdo semântico.

Segundo Propp (2001)

“Podemos chamar conto maravilhoso, do ponto de vista morfológico, a qualquer desenrolar de ação que parte de uma malfeitoria ou de uma falta, e que passa por funções intermediárias para ir acabar em casamento ou em outras funções utilizadas como desfecho. A função limite pode ser a recompensa, alcançar o objeto desejado ou, de uma maneira geral, a reparação da malfeitoria, o socorro

e a salvação durante a perseguição, etc. Chamamos a este desenrolar de ação uma sequência. Cada nova malfeitoria ou prejuízo, cada nova falta dá lugar a uma nova sequência. Um conto pode ter várias sequências, e quando se analisa um texto, é necessário em primeiro lugar determinar de quantas sequências este se compõe” (Propp, 2001, p. 144).

Todorov (1973) define narrativa do seguinte modo:

“(…) uma narrativa ideal começa por uma situação estável que uma força vem perturbar. Daqui resulta um estado de desequilíbrio; pela ação de uma força dirigida em sentido inverso, o equilíbrio é restabelecido. O segundo equilíbrio é semelhante ao primeiro, mas nunca são idênticos. Há conseqüentemente dois tipos de episódios numa narrativa: os que descrevem um estado (equilíbrio ou desequilíbrio) e os que descrevem a passagem de um estado a um outro estado”.

De acordo com Propp (2001), o conto é também composto por elementos de ligação, como as motivações; as formas de entrada em cena dos personagens; e os elementos acessórios atributivos. Propp considera fundamental a abordagem funcional dos elementos do conto, pois ao trabalharmos com funções iremos conseguir estruturar um conto (Vieira, 2001).

Para Adam (1992) um texto é composto por sequências hierarquizadas, pertencentes a um único tipo ou a vários tipos.

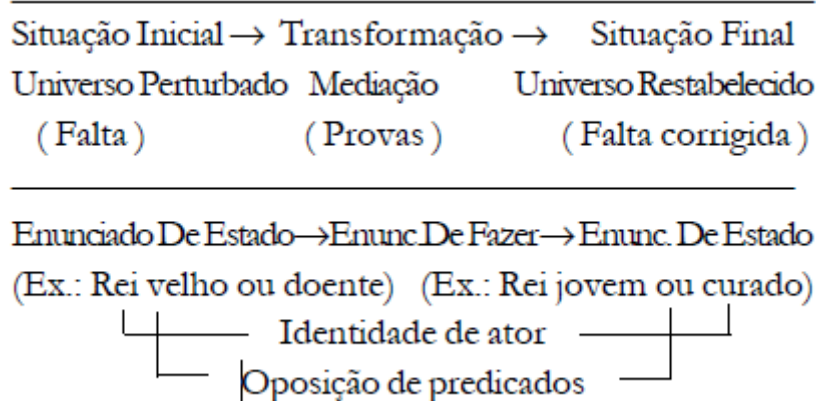


Figura 6. O esquema da narrativa em Adam (1992)

Bremond (1966) efetuou a revisão dos trabalhos de Propp. Segundo o autor os eventos devem estar organizados em sequências e alinhados de forma cronológica, pois somente “adquirem sentido e se organizam se estiverem dispostos segundo uma série temporalmente estruturada” (Bremond, 1966, pp.60-61).

Os trabalhos dos referidos autores fornecem-nos uma primeira abordagem da unidade mínima da narrativa: a proposição narrativa (Vieira, 2001).

Segundo Vieira (2001):

“Em primeiro lugar, deve haver uma relação lógico-semântica entre funções e atores para que possa haver uma proposição narrativa. Para que tenhamos um texto narrativo coerente é preciso que os fatos denotados pelas proposições narrativas estejam ligados por uma relação cronológica e lógica. Finalmente, para que haja narrativa, é preciso, também, que haja uma transformação entre uma situação ou estado inicial e a situação ou o estado final que funcione como uma conclusão do texto narrativo” (Vieira, 2001, p. 601).

Labov (1978, citado por Reis & Lopes, 1987) apresentou a narrativa como “um método de recapitulação da experiência passada que consiste em fazer corresponder a uma sequência

de eventos (supostamente) reais uma sequência idêntica de proposições verbais” (Reis & Lopes, 1987, p. 271).

O texto narrativo é considerado o gênero mais universal, por ser um texto que se encontra em todas as culturas. Considerado o texto de ação por excelência, resulta de um desenvolvimento, simultaneamente, temporal e causal (Sousa, 2010). Labov e Waletzky (1967) caracterizam a narrativa por uma sequência de eventos ligados entre si por um marcador temporal, sendo este o eixo central da referida definição. Segundo os autores a informação relativa às personagens, o seu enredo constitui o fio condutor da história.

Segundo Bruner (1991), o ser humano recorda as suas experiências na forma de narrativas. Deste modo o autor define narrativa como sendo;

“um conjunto de estruturas linguísticas e psicológicas transmitidas cultural e historicamente, delimitadas pelo nível do domínio de cada indivíduo e pela combinação de técnicas sócio-comunicativas e habilidades linguísticas. (...). Ao comunicar algo sobre um evento da vida - uma situação complicada, uma intenção, um sonho, uma doença, um estado de angústia – a comunicação geralmente assume a forma da narrativa, ou seja, apresenta-se uma estória contada de acordo com certas convenções” (Brockmeier, & Harré, 2003, p. 526).

Ricoeur (1976, citado por Neves & Oliveira, 2001) referem que tudo o que acontece num texto narrativo, tudo o que é narrado, acontece num determinado tempo e desenvolver-se-á temporalmente. A história desenvolve-se durante um período de tempo. A temporalidade numa narrativa escrita deverá estar associada a um problema, bem como a outros fatores e deve incluir o ator, que é considerado a unidade da ação.

Neves e Oliveira (2001) remetem-nos para Ricoeur (1995) que afirma que a narrativa escrita deverá ser composta por três fases que são: O início, o desenvolvimento e a conclusão. Segundo Ricoeur a narrativa deve possuir um princípio, um meio e um fim.

Para Vieira (2001) uma narrativa contém uma relação lógico-semântica, entre funções e personagens, a proposição narrativa. Para que um texto narrativo se torne coerente é necessário que as ações indicadas pelas preposições narrativas façam sentido e que estejam

ligadas entre si cronologicamente. Uma narrativa coerente deve ser composta por um estado inicial, uma situação e um estado final que será o culminar do texto narrativo.

Segundo Silva (2013) referindo Mandler e Johnson (1977) a escrita de uma narrativa implica a coerência da história e a coesão entre as frases. Para escrevermos uma narrativa é necessário conhecermos a estrutura deste género textual, bem como os componentes que a constituem e a sua inter-relação. A coerência está relacionada com a representação mental dos acontecimentos, bem como, as relações temporais e causais implicadas. Segundo Mandler e Johnson (1977), uma narrativa apresenta seis categorias: o contexto, que se refere à introdução das personagens; o início, o elemento desencadeador; a reação, referente à reação das personagens e ao estabelecimento de um objetivo a atingir; o percurso, relativo aos esforços e investidas para conseguir esse objetivo; a resolução que se refere ao sucesso ou insucesso das tentativas efetuadas e o final, que diz respeito à situação final das personagens e às consequências dos seus atos. Segundo as regras gramaticais da narrativa são as relações causais e temporais que definem os processos relativos às histórias complexas.

De modo a assegurarmos a continuidade textual de uma narrativa é necessária a utilização de marcadores linguísticos específicos, tais como os artigos, pronomes, conetores. Esta dimensão do texto está associada à coesão (Fayol, 2004).

As autoras do estudo do Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC) sobre a Diversidade Linguística na Escola Portuguesa (Mateus, Pereira, & Fisher, 2008), elaboraram um modelo de análise de textos narrativos escritos, com o objetivo de analisar os textos de alunos dos 1º e 2º ciclo que frequentam as escolas portuguesas e que não possuem o Português como língua materna. As autoras pretendiam desenvolver formas de intervenção, pedagógicas e didáticas, que fossem mais eficazes para o ensino da produção textual. Segundo Mateus et al. (2008) o texto narrativo desenvolve-se em função da sua estrutura de género. É a sua estrutura de género que o torna semelhante a outros textos, do mesmo género, o que nos permite identificá-lo e classificá-lo em função das convenções que o caracterizam.

“O género de um texto é, portanto, identificável como a sequência de etapas ou passos funcionais distintos por meio dos quais esse texto se desenvolve, sendo que as possíveis variações no domínio do género são o reflexo de diferentes encenações na sequencialização e estruturação dessas etapas” (Mateus, Pereira & Fischer, 2008, p.116).

Na opinião de Marques, Silva e Ferreira (2006) a composição de cada texto depende da categoria em que se enquadra, respeitando a uma sequência de eventos que constituem a sua estrutura.

“Cada sequência é então constituída por um conjunto estruturado de frases, perfazendo uma unidade textual autónoma, com uma organização própria” (Marques, Silva, & Ferreira, 2006, p. 201).

Também Pereira e Pinto (2006), citando Fayol, indicam que a estrutura de um texto narrativo se divide em três grandes momentos; introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Ainda não existe um consenso relativamente à definição de uma única organização. A estrutura mais divulgada prevê quatro momentos: “um estado inicial de equilíbrio; um momento de instauração de um desequilíbrio, uma ou várias ações para restabelecimento do equilíbrio e um estado final, em que se recupera o equilíbrio.” (Fayol referido in Pereira & Pinto, 2006, p. 198).

As referidas etapas acima mencionadas que constituem a estrutura de um texto narrativo podem sofrer variações, relativamente à sua estrutura genológica, quando são colocadas em ação. Ao analisarmos uma determinada narrativa teremos que o fazer não segundo uma estrutura fixa e inflexível, mas sim de acordo com o potencial de estrutura genológica (PEG):

“O PEG é a descrição do leque total de elementos retóricos opcionais, iterativos e obrigatórios de um género, assim como da ordenação desses elementos, de modo a equacionarmos e enquadrarmos na descrição as possibilidades de estruturação de qualquer texto que seja exemplo desse género” (Mateus, Pereira & Fischer, 2008, p.117).

O texto narrativo desenvolve-se em função daquilo que podemos referir como a sua estrutura de género. O género de um texto é identificável com a sequência de etapas ou passos funcionais distintos. No caso do género narrativo de acontecimentos, tem-se como adquirido que do potencial de estrutura genológica fazem parte os seguintes elementos obrigatórios: Localização Temporal Inicial, Localização Espacial Inicial, Introdução de Personagens e

Sequenciação Lógica de Eventos; também pode ocorrer, opcionalmente, um Fechamento da Narrativa.

No nosso estudo tomámos como referência a estrutura de género narrativo desenvolvida por Mateus et al. (2008). As autoras consideram que a nível da estrutura de género narrativo, constituem-se como obrigatórios os seguintes elementos:

- Localização Temporal Inicial;

Pretende-se verificar se os alunos introduzem as suas narrativas de forma adequada, devendo deste modo situá-las no tempo, que é distinto do tempo em que se redige o texto.

- Localização Espacial Inicial;

Pretende-se informar o leitor sobre o local onde decorreu a história, pois o local descrito no texto pode não coincidir com o espaço onde a mesma se situa aquando do seu momento de enunciação. A referência ao local deve ser feita no início do texto.

- Introdução de Personagens;

Todos os textos narrativos possuem personagens. Através da referência às personagens pretendemos verificar se os alunos as referem de uma forma adequada e na sua totalidade. Os alunos devem igualmente descrever as mesmas atribuindo-lhes algumas características físicas e psicológicas.

- Sequenciação Lógica de Eventos;

Depois de terem efetuado a localização temporal do seu texto, a localização espacial e de terem referido as personagens, (*quando, onde e quem*) os alunos devem começar a narrar os eventos. Os referidos eventos devem ser apresentados de forma sequenciada.

- Fechamento da Narrativa

O fechamento da narrativa não é considerado obrigatório no que diz respeito ao potencial da estrutura genológica, contrariamente aos restantes elementos que foram referidos. No entanto o fechamento pode ser uma mais-valia para o texto narrativo, pois deste modo os alunos conseguem estruturar um texto com *princípio, meio e fim*.

Ao efetuar a localização temporal inicial os alunos podem igualmente efetuar a *abertura da narrativa*. A abertura da narrativa consiste na utilização de uma expressão que “abre” a história, ou seja, que a inicia. As expressões utilizadas são similares às utilizadas na *Localização temporal inicial*, (“*Era uma vez*”, “*Certo dia*”, “*Num dia de verão*”). Tal como o fechamento

da narrativa, a presença da *abertura da narrativa* permite verificar se os alunos conseguem estruturar um texto não efetuando somente uma descrição de acontecimentos.

Para Gouveia (2008, p.116), os elementos referidos pelas autoras são “indispensáveis enquanto princípios orientadores da progressão textual”. Segundo o autor todos os tipos de texto se desenvolvem de acordo com a sua estrutura de género, o que permite enquadrar culturalmente cada um dos géneros textuais em função das convenções de que faz uso.

De modo a que uma criança consiga facilmente escrever um texto narrativo é indispensável que domine a sua estrutura. Ao se apropriarem da estrutura da narrativa as crianças poderão projetar na folha todas as suas ideias e conseguir escrever um texto coerente. Se um aluno conhece e respeita as características do género narrativo podemos afirmar que domina a estrutura da narrativa, no entanto, não basta dominar a estrutura de um texto. Um texto, independentemente do género a que pertença deve ser coeso e coerente, quer a nível estrutural, quer a nível da transmissão dos conteúdos. Devido ao facto de existirem vários fatores que estão associados a um texto com coerência e coesão as autoras desenvolveram parâmetros de análise com os seguintes: Introdução das personagens; desenvolvimento da narrativa; coerência de tempos verbais; marcação temporal e marcação lógica (Mateus et al., 2008, p.117).

De acordo com Mateus et al. (2008) os alunos ao utilizarem a *estrutura de género* na escrita das suas narrativas demonstram, que respeitam e conhecem as características relativas ao género narrativo, a nível da coerência e coesão textuais. Os alunos devem saber utilizar corretamente os vários mecanismos de coesão referencial, temporal e interfrásica para elaborar textos coerentes e coesos, quer a nível estrutural quer na transmissão dos próprios conteúdos.

Todavia, sabemos que uma das principais dificuldades na escrita de textos, que afeta a maioria dos alunos do Ensino Básico, é o conhecimento da estrutura dos géneros textuais (Ortega, 2012; Ramos et al., 2005).

6. Evolução na produção de textos narrativos

Até à década de setenta, a escrita era considerada uma competência estilística literária que assegurava a qualidade dos textos produzidos, partia-se assim do princípio que os alunos escreviam porque eram detentores de um dom próprio, que lhes permitia transferir de forma automática o que liam e o que aprendiam do estudo formal da gramática.

Passaram cerca de quatro décadas e as dificuldades que os alunos sentem na escrita persistem, bem como a falta de respostas concretas, por parte dos professores, para atuarem eficazmente na solução desta questão. Tornou-se assim pertinente perceber, por parte Psicologia, da Psicolinguística e da Didática das Línguas o ato de redigir um texto, de “desvendar” os mecanismos mobilizados no ato da escrita. Pretende-se assim incrementar competências de escrita nos alunos.

Segundo Carvalho (2003) a maior parte das crianças apresenta dificuldades na expressão escrita no início da sua escolaridade. Contrariamente à linguagem oral, que é adquirida de uma forma natural pela criança, a linguagem escrita inicia-se aquando da sua escolarização no primeiro ciclo do Ensino Básico.

São as crianças dos primeiros anos de escolaridade as que mais apresentam constrangimentos na produção de textos escritos, devido ao facto de não possuírem as competências básicas automatizadas, no que diz respeito ao emprego de marcas linguísticas. Segundo Fayol (2016) a produção textual não se resume à produção de palavras ou frases. Para o autor o problema está na linearização da mensagem, que consiste numa justaposição de informações. Para tal existem as marcas linguísticas que:

“...assinalam o grau (pontuação) e a natureza (conectores) das relações entre as proposições e parágrafos sucessivos. (...) um outro sistema de marcas tem por função assegurar a continuidade, a coesão e a introdução de informações novas: corresponde ao emprego de determinantes (definidos e indefinidos), dos substantivos e pronomes (ele, ela, lhe, lhes, o, a, os) e expressões adverbiais (na véspera, no dia seguinte...)”.

Bereiter e Scardamalia (1987) e Fayol e Schneuwly (1987) referem igualmente a questão da linearização da escrita. Segundo os autores os escreventes devem colocar no papel, de forma linear, um conjunto de informações que no plano mental se estruturam de outra forma. A referida tarefa exige, da parte de quem escreve, o recurso a vários mecanismos linguísticos (pronomes e determinantes, tempos verbais reguladores dos momentos de enunciação, conectores, pontuação, etc.) que irão ser responsáveis pela coesão do texto.

Fayol refere que oralmente as crianças entre o 6 e os 12 anos utilizam na linguagem oral marcas linguísticas que não conseguem utilizar na escrita. No primeiro ano do ensino básico os alunos empregam somente o “e”. Posteriormente e à medida que vão avançando na sua escolaridade começam gradualmente a utilizar outros conectores, no entanto os textos produzidos pelos alunos apresentam uma justaposição de temas, relatando várias ideias no mesmo enunciado.

Quando terminam o primeiro ciclo do Ensino Básico, as crianças devem ser capazes de redigir um texto, esta tarefa exige igualmente que os alunos consigam “respeitar as regras elementares de concordância (sujeito-verbo; nome-adjetivo-determinante)” bem como “usar frases complexas para exprimir sequencias e relações” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997).

No estudo efetuado por Afonso e Sola (2013) cujo principal objetivo era o de identificar as dificuldades de escrita de alunos do 4.º ano de escolaridade, relativamente às características e níveis de escrita, assim como dificuldades sentidas nos processos implicados na escrita. Os resultados obtidos mostraram a existência de dificuldades nos processos de escrita nos alunos que participaram no estudo.

Segundo os autores (op. cit) a principal dificuldade dos alunos deste nível se relacionam com a coerência e a estrutura. A coesão existe quando num texto o escritor recorre à utilização de recursos semânticos, (artigos, pronomes, conectores, conjunções) de modo a assegurarem a continuidade textual (Silva, 2013). Segundo Aleixo (2005, p. 69), a coerência está relacionada com a *continuidade*, ou seja, o escritor deverá retomar elementos ao longo de todo o seu produto escrito, utilizando os recursos adequados, para que o mesmo se torne coerente.

Para Afonso e Sola (2013):

“No que diz respeito à escrita de um texto narrativo, observámos que as principais dificuldades dos alunos se relacionam com a coerência e a estrutura. Na coerência as principais dificuldades estavam relacionadas com a estruturação da introdução. Na estruturação, os erros estavam mais relacionados com a continuidade lógica das ideias, na produção de frases complexas e no domínio de vocabulário rico e diversificado” Afonso & Sola (2013, p.215).

Como já foi referido a escrita é um processo mais lento do que a atividade oral pois necessita de uma aprendizagem formal, ao contrário da linguagem oral que é espontânea (Ferraz, 2007).

Com o passar do tempo as crianças verificam que a fala e a escrita possuem sistemas diferentes. Após a automatização dos aspetos relacionados com a ortografia, pontuação e delimitação da frase o aluno terá de ativar as operações de nível superior. As referidas operações estão relacionadas com a organização do discurso e os objetivos que pretendem atingir com o que escrevem. (Carvalho, 1999).

Para Carvalho:

“À medida que a criança desenvolve a sua capacidade de expressão por escrito, ela vai automatizando determinadas tarefas que poderíamos designar como primitivas (...) podendo prestar mais atenção a outras tarefas que se situam a nível mais profundo”.

Num estudo transversal efetuado por Carvalho (1999), “A Evolução Sintática na produção escrita de Crianças e Adolescentes”, participaram crianças entre os sete anos e os catorze anos de idade, que frequentavam o segundo e o oitavo ano de escolaridade respetivamente. Foi solicitado aos alunos que escrevessem um texto narrativo e um texto descritivo. A análise dos resultados permitiu verificar que com o avançar da idade as crianças

produzem textos com melhorias significativas ao nível das estruturas sintáticas, estas progressões estão relacionadas, segundo o autor, com o desenvolvimento intelectual dos alunos.

O autor conclui que desde cedo a criança consegue dominar a estrutura sintática básica, sujeito, predicado. No texto narrativo as crianças conseguem respeitar os constituintes da frase e à medida que se tornam mais experientes desenvolvem a capacidade de englobar várias ideias no mesmo esquema sintático.

6.1. Práticas de intervenção para a melhoria da qualidade das narrativas dos alunos

Para Pessoa, Correa e Spinillo (2010) é através do fornecimento de um suporte visual, uma sequência de imagens, que as crianças constroem textos com uma estrutura mais organizada do que em situações em que a produção é efetuada sem recurso a nenhum suporte. Para que as crianças sejam capazes de construir textos sem recurso a nenhum tipo de suporte é necessário que os vários tipos de texto que terão que abordar no seu percurso escolar lhes sejam ensinados e que os alunos interiorizem a sua estrutura.

Para Leal e Guimarães (2007) para que a criança se aproprie das regras da produção textual é necessário que em contexto escolar sejam trabalhadas, e bem consolidadas, as várias dimensões textuais, tal como a estrutura, conteúdo, sequência, gramática. É importante que a criança perceba que um texto tem que obedecer a um conjunto de regras, que devem ser cumpridas, e que no ato da escrita não podemos anular umas em detrimento de outras, correndo o risco de produzirmos um aglomerado de palavras e frases sem sentido.

São vários os autores que defendem a importância da instrução formal no desenvolvimento do conhecimento linguístico e metalinguístico (Amor, 2006; Pereira & Aleixo, 2009; Sim-Sim, 1998).

O papel do professor deverá ser o de agente facilitador da tarefa de escrita. Deverá assim apoiar o aluno na sua tarefa, colocando-se na «zona de desenvolvimento proximal» (Vigotsky, 2007), função exercida pelo adulto, como detentor de mais experiência que facilitará e orientará o aluno.

Segundo Leal e Guimarães (2007):

“A análise dos tipos textuais auxilia os professores a planejarem as atividades e os questionamentos em sala de aula, além de favorecer o processo de avaliação das produções das crianças. Assim, para se trabalhar com produção de histórias é preciso saber quais as características de uma história”. Segundo Leal & Guimarães (2007, p.264).

Segundo Carvalho (2001) a abordagem da escrita deverá ser centrada no processo, ou seja, no ato da escrita, por contraste com uma abordagem centrada no produto. Segundo o autor a abordagem centrada no processo permite a identificação dos verdadeiros problemas sentidos pelos alunos, facilitando assim a superação dos mesmos, uma vez que incide sobre dimensões específicas, que não poderiam ser contempladas de outra forma.

Para Velasquez (2007) o processo de produção escrita era inicialmente linear e os alunos escreviam os seus textos tendo em conta a descrição efetuada pelo professor, relativamente às etapas a respeitar. Posteriormente os textos eram lidos para o grupo e o professor fornecia o seu *feedback*. Podemos assim concluir que as regras de produção de textos não eram trabalhadas. O docente assumia um papel de facilitador, sem, no entanto, fornecer indicações sobre a estrutura dos textos e as regras para a sua produção. A tarefa de produção textual alterou-se devido ao surgimento dos modelos de escrita.

Para a autora:

“A produção de um texto escrito passou a ser encarada como uma série de tarefas de resolução de problemas onde para além do conhecimento processual estão envolvidas diversas estratégias que podem ser ensinadas diretamente. A abordagem processual passou a incluir o ensino direto da ativação de conhecimentos, de estratégias de autorregulação, a compreensão dos constrangimentos de género, de técnicas para ajudar os alunos na revisão e edição de erros, o fornecimento de “feedback” estruturado dos pares e do professor ou o desenvolvimento da consciência da audiência e dos seus efeitos no estilo, conteúdo e tom do texto” (Velasquez, 2007, p. 76)

Para Rosa (2009) a escrita de textos narrativos permitem que as crianças desenvolvam habilidades na transmissão das histórias, processo este que engloba fatores de natureza cognitiva, de comunicação e linguagem, para além de fornecer conhecimentos sobre os vários tipos de texto.

Na opinião de Pinheiro (2007), para escrever os alunos devem por em prática os seus conhecimentos relativos à planificação, estruturas sintáticas, semânticas e pragmáticas, no entanto as suas escolhas podem ser alteradas, se tal for necessário, pois um texto está em contante reformulação.

Segundo Baptista, Viana e Barbeiro (2009):

“Na aprendizagem da escrita, a criança confronta-se com as dificuldades decorrentes do facto de a escrita ser uma atividade individual, de não poder apoiar-se no contexto comunicativo e de exigir estratégias de textualização e revisão morosas e muito diferentes da oralidade. Devem, pois, as estratégias de pedagogia da escrita estar atentas a esses factos e tentar que a criança os ultrapasse, encarando a escrita como um processo complexo com etapas de planificação, textualização e revisão e propondo algumas estratégias que — sem retirar à escrita a sua especificidade, nem perverter as suas finalidades — permitam, numa fase de transição para uma escrita autónoma, ultrapassar as dificuldades da dimensão individual. Algumas delas como, no caso da escrita colaborativa, as estratégias de facilitação processual que combatem as dificuldades de textualização, motivam a criança para a escrita e promovem a necessidade de rever e reformular o que se escreveu” (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2009, p.18).

Na maior parte dos casos os alunos não compreendem quais os objetivos da escrita que lhes são exigidos pelos professores, logo os alunos não irão corresponder ao que lhes é solicitado (Festas, 2002), acontecendo muitas vezes que o professor comente “Não respeitou o tema proposto!”. Para Barbeiro (2003), a maior parte dos docentes parte do princípio de que os alunos têm assimiladas as regras de produção textual, não fornecendo aos mesmos indicações precisas sobre como estruturar o texto.

Os professores deveriam explorar com os seus alunos as funções das regras e convenções estilísticas, para que eles tomassem conhecimento do tipo de discurso, próprio do contexto em que os seus textos têm de ser produzidos (Camps, 2003). Deveria existir uma maior interação entre o docente e o discente de modo a que fossem geradas situações de aprendizagem.

Os procedimentos de leitura e revisão dos textos produzidos pelos alunos deveria ser efetuado na presença dos mesmos, pois permitira que os alunos explicassem o que pretendiam escrever no seu texto quando o professor não entendesse determinada ideia. Também permitiria ao aluno a tomada de consciência dos objetivos e convenções que deve respeitar (Festas, 2002).

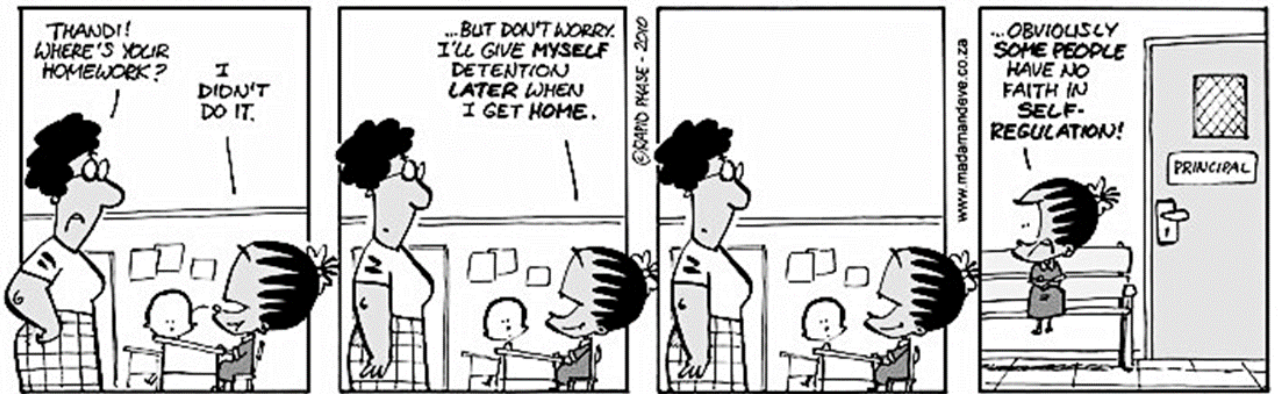
Silva (2013) investigou o impacto de instruções orientadas para o processo de revisão através de suportes estruturados em grelhas, que funcionaram como regulador do processo de revisão. Participaram neste estudo 30 crianças do 4º ano de escolaridade, divididas num Grupo experimental e de Grupo de controlo. Foram construídas três grelhas, cada uma delas com orientações sobre a ortografia, coesão e coerência, usadas pelo grupo experimental. Foi proporcionado também um feedback específico sobre a natureza dos erros e lacunas de coesão e coerência da versão inicial das composições das crianças. Os resultados apontam para uma melhoria na qualidade das composições infantis de crianças do 4º ano, quando comparada à dos textos das crianças do grupo de controlo. As grelhas com as suas orientações proporcionaram às crianças objetivos para revisão e critérios de avaliação dos seus próprios textos, ajudando-as a superar as dificuldades que os estudos têm evidenciado que elas demonstram no processo de revisão nestas idades (Fitzgerald, 1987). Do ponto de vista do desenvolvimento de processos autorregulatórios na produção textual, estes resultados vão na linha da perspetiva teórica de Zimmerman (2000), que defende que o processo se inicia com o suporte de fontes sociais, representadas aqui pelas grelhas e pelo *feedback* específico. Também Montanero, Lucero e Fernández (2014) foram comparar dois tipos de actividades para a revisão de textos narrativos, um deles recorrendo ao uso de grelhas. A primeira consistia numa avaliação tradicional, baseado numa pontuação e correcção individual efectuada pelos professores. A segunda implicava uma co-avaliação entre pares baseado numa grelha. Participaram neste estudo 128 crianças que foram aleatoriamente divididas por estas duas condições. As crianças das duas condições foram submetidas a uma sessão prévia em que lhes foi transmitido algumas pistas sobre a estrutura de uma narrativa. Na sessão seguinte era-lhes pedido que escrevessem uma composição com base num tema devidamente identificado. Depois dos dois procedimentos de revisão terem sido efectuados para cada uma das condições foi pedido às crianças que reescrevessem a história. No sentido de avaliar a evolução entre as duas versões da mesma

composição, as mesmas foram avaliadas com uma bateria de avaliação dos processos de escrita, (PROSEC; Cuetos, Ramos, & Ruano, 2002) e uma grelha com os elementos de uma estrutura narrativa. As composições foram avaliadas por quatro professores numa avaliação cega. Foi também contabilizada o número de alterações efetuadas pelas crianças. Os resultados apontam que as crianças que procederam a uma revisão colaborativa, com recurso a uma grelha, melhoraram significativamente a qualidade das suas narrativas, nomeadamente na descrição das personagens e do cenário da história. Por outro lado, as versões melhoradas das crianças que foram avaliadas pelo professor não apresentaram modificações na estrutura da história, mas sim na sintaxe das frases e nos erros ortográficos. Apesar destas últimas crianças terem efetuado mais alterações na versão melhorada da história do que as da outra condição, essas mudanças não se traduziram numa melhoria da qualidade narrativa das suas histórias.

Capítulo II - ESTUDO EMPÍRICO

MADAM & EVE

by Stephen Francis & Rico



1. Definição da Problemática

A revisão constitui uma das dimensões fundamentais para promover a qualidade da produção textual

O trabalho a desenvolver no âmbito deste estudo surge da necessidade de investigar o impacto de instruções orientadas para o processo de revisão, na escrita de narrativas, através da utilização de grelhas em crianças do 4º e 5º ano de escolaridade.

Estudos semelhantes com crianças dos mesmos níveis de ensino demonstraram que após terem sido ensinadas às crianças estratégias de planeamento e escrita de textos, bem como a utilização de procedimentos para autorregulação dos seus processos de escrita, os mesmos melhoraram significativamente, quando comparados às crianças do grupo de controlo. (Gundín & Sánchez, 2008; Limpo & Alves, 2013; Silva, 2013; Zimmerman, 2002),

A produção textual implica a utilização de várias competências, tais como a produção rápida e precisa de letras e palavras, geração de ideias, seleção de palavras, uso apropriado de gramática e pontuação, uma ortografia exata, planeamento, tradução do planeamento para sequências de linguagem, avaliação e revisão (Alamargot & Fayol, 2009; Galbraith & Stillman, 2006; Hammill, 1987; Graham, 1990; Torrance & Galbraith, 2006). Os alunos devem, portanto, conhecer as regras sintáticas que regulamentam a língua portuguesa (Hayes, 2006; Mateus et al., 2008; Pinheiro, 2007).

Após o mecanismo das correspondências grafo-fonéticas estar adquirido, a instrução sobre a escrita passa a incidir sobre o desenvolvimento de competências mais avançadas como produzir frases complexas, planear a escrita e rever o que se escreveu, capacidades necessárias à produção de textos (Berninger, Mizokawa & Bragg, 1991; Gersten & Baker, 2001; Limpo & Alves, 2013).

Segundo Bandura (2001) os instrumentos de autorregulação constituem-se como um importante processo para promover a leitura e a escrita, sendo considerados importantes para a aprendizagem dos alunos.

Os modelos de autorregulação proporcionam aos alunos competências autorregulatórias, permitindo-lhes avaliar os seus produtos escritos, estabelecer objetivos e

ajustar estratégias autorregulatórias à medida que efetuam o seu trabalho e em função dos objetivos que pretendem atingir (Schunk & Zimmerman, 2007).

O feedback pode designar-se como um *input* transmitido de um leitor para um escritor com o objetivo de lhe fornecer informação para a revisão do seu produto escrito. Por outras palavras podemos definir feedback como sendo comentários, questões e sugestões fornecidas por um leitor a um escritor de modo a este produzir um texto, que será apresentado para um público “reader-based prose” em oposição a um texto que será somente lido pelo escritor “writer-based prose”. Através do feedback o escritor aprende onde se enganou ou confundiu o leitor, devido ao facto de não ter fornecido informações suficientes, do seu texto se apresentar desorganizado, ilógica, com ideias pouco desenvolvidas, ou de ter efetuado uma má escolha de palavras ou frases (Flower, 1979).

Segundo Fernandes (2005), o *feedback* prestado ao aluno deverá permitir que o mesmo apresente melhorias nas suas aprendizagens, constituindo-se mesmo como um requisito fundamental para o progresso das aprendizagens dos alunos (Tunstall & Gipps, 1996).

De modo a que o aluno consiga efetuar as correções no seu produto escrito é fundamental que compreenda o que errou, de modo a efetuar as correções necessárias (Hadji, 1997). Tendo em conta o tipo de feedback fornecido, as características do mesmo e o uso que o aluno lhe der, (Hattie & Timperley, 2007; Price, Handley, Millar, & O'Donovan, 2010), numa primeira versão de um texto escrito, poderemos considerar que o aluno adquire novas aprendizagens (Bloxham & Campbell, 2010).

Podemos afirmar, através dos resultados obtidos em vários estudos, que os processos de autorregulação aumentam a qualidade dos textos escritos, permitindo aos escritores melhorarem a estrutura dos mesmos. Verificamos, no entanto, que o tipo de instrumentos ou estratégias utilizadas atualmente, para a revisão textual, consistem, na sua grande maioria, pela revisão por pares, correção dos textos por parte do professor, oficinas de escrita, grelhas, escalas, transcrição, modelos de palavras-chave (mnemónicas) como o modelo SRSD de (Graham & Harris, 2007; Graham & Perin, 2007; Saddler, 2007) entre outros.

Verificamos que são escassos os estudos relativos à utilização de grelhas, sobre o processo de revisão de textos, para serem utilizados pelos alunos. As grelhas permitem que os alunos rapidamente identifiquem os objetivos a atingir, aquando da escrita de um texto (Bissell & Lemons, 2006; Gallavan & Kottler, 2009; Schamber & Mahoney, 2006), como tal

constituem-se como uma “mais-valia” no processo de aprendizagem dos alunos (Arter & McTighe, 2001; Wiggins, 2012). As grelhas facilitam a autorregulação, autoavaliação e o desenvolvimento das aprendizagens. Permitem igualmente aos alunos acreditar nas suas capacidades de produção, promovendo a sua motivação, comportamentos e os seus processos de pensamento relativamente à produção textual. Aprendem a confiar no desenvolvimento das suas próprias capacidades.

Pretendeu-se com este estudo criar e testar instrumentos para que os alunos possam realizar as correções necessárias dos seus produtos escritos, por forma a melhorar a qualidade dos mesmos (Alamargot & Chanquoy, 2001; Chanquoy, 2001; Hayes, 2004; Hayes et al., 1987; Montanero, Lucero, & Fernández 2014).

Assim, torna-se pertinente avaliar a promoção da autorregulação na escrita de narrativas de alunos, com práticas semelhantes ao nível do trabalho sobre o texto escrito e perceber a importância da revisão com grelhas na construção dos seus textos.

2. Objetivos específicos e hipóteses de investigação

Nas páginas anteriores procedeu-se à revisão de investigações que documentam os benefícios educativos da revisão e autorregulação, na escrita de textos narrativos, com recurso a grelhas e ao feedback do professor. Esta abordagem pode constituir-se como uma alternativa, ao método tradicionalmente utilizado pelo professor em sala de aula, em que os alunos escreviam os seus textos, necessitando do apoio do professor em todo o processo (Montanero, Lucero, & Fernández 2014). Os alunos não possuem, na maior parte das vezes, qualquer tipo de instrumento, que servisse como “guião” para a realização da produção textual, o que tornava todo o processo mais difícil e moroso. É necessário que seja proporcionado aos alunos uma estrutura, do género literário a desenvolver, para que os alunos de autorregulem. Quando isto não acontece a grande maioria dos alunos tende a produzir fragmentos descontínuos, incoerentes e sem uma estrutura adequada, (Halliday & Hasan, 1985).

Pretende-se examinar a influência na qualidade dos textos narrativos de alunos de 4º e 5º ano de escolaridade através da utilização de grelhas para a construção e revisão dos textos.

Os principais objetivos deste estudo foram o de perceber se existem diferenças nos textos dos alunos com recurso na utilização de grelhas e de que forma a manipulação das variáveis utilização das grelhas e a orientação do professor, na revisão dos textos (utilização de grelhas e sem feedback/orientação do professor, utilização de grelhas e com feedback/orientação do professor e sem recurso a qualquer tipo de suporte e feedback/orientação) influenciam a qualidade dos textos escritos por parte dos alunos do 4º e 5º ano de escolaridade.

3. Questões de Investigação

Os resultados de estudos semelhantes para o 1º e 2º ciclo do ensino Básico, (Montanero, Lucero, & Fernández, (2014) e Silva (2013), apontam para uma melhoria na qualidade das composições das crianças com recurso a suportes estruturados em grelhas. No estudo desenvolvido por Montanero, Lucero e Fernández (2014) foram comparadas duas atividades para a revisão de textos escritos, sendo uma a revisão tradicional efetuada pelo professor e a outra a revisão com recurso a uma grelha. Os textos foram analisados com recurso à PROESC, Prova de Avaliação dos Processos de Escrita, (Cuetos, Ramos, & Ruano, 2002). Neste estudo verificaram-se melhorias significativas, ao nível da descrição das personagens e da estrutura da narrativa, nos textos escritos por alunos com acesso a grelhas. Enquanto que os alunos que escreveram os seus textos recorrendo à ajuda do professor obtiveram bons resultados ao nível da gramática e ortografia.

No estudo desenvolvido por Silva (2013) foi avaliado o impacto de instruções orientadas para o processo de revisão através de suportes estruturados em grelhas, que funcionaram como regulador do processo de revisão. Foi proporcionado um *feedback* específico sobre a natureza dos erros e lacunas de coesão e coerência da versão inicial das composições das crianças. Neste estudo verificou-se uma melhoria na qualidade das composições das crianças do 4º ano, quando comparada à dos textos das crianças do grupo de controlo.

Relativamente utilização de grelhas e à orientação do professor, na revisão dos textos, é possível, de acordo com os resultados obtidos por outros autores (Gundín & Sánchez, 2008; Limpo, & Alves, 2013; Montanero et al, 2014; Silva, 2013), formular as seguintes hipóteses em cada uma das abordagens de intervenção.

Nos estudos de Montanero et al. (2014) e Silva (2013) todos os participantes dos diferentes grupos experimentais evoluíram na escrita de textos narrativos. Assim, pressupõe-se que essa tendência se irá manter, relativamente à utilização de suportes estruturados em grelhas pelos alunos do 4º e 5º ano de escolaridade.

Relativamente ao grupo sem recurso a qualquer tipo de suporte e feedback/orientação por parte da investigadora na revisão dos textos, o estudo efetuado por (Silva, 2013), obteve resultados semelhantes quando comparou o desempenho entres os grupos experimentais e de controlo, pelo que se espera o mesmo tipo de resultados.

Em relação a estes objetivos delineámos as seguintes *hipóteses de investigação*:

1. A qualidade do ponto de vista da estrutura narrativa dos textos dos alunos do 4º e 5º ano, que foram submetidos a um programa de intervenção escrita com revisão, é superior à qualidade dos textos dos alunos que não foram submetidos a esse programa;
2. A qualidade do ponto de vista da estrutura narrativa dos textos dos alunos do 4º e 5º ano que procederam à revisão dos seus textos com recurso a grelhas de autorregulação é superior à qualidade dos textos dos alunos que procederam à revisão sem qualquer tipo de instrumento;
3. A qualidade do ponto de vista da estrutura narrativa dos textos dos alunos que procederam à revisão dos seus textos com recurso a grelhas de autorregulação lhes foi proporcionado feedback sobre as falhas do seu texto do ponto de vista narrativo, é superior à qualidade dos textos dos alunos que fizeram a revisão com esses instrumentos, sem lhes ter sido proporcionado feedback;
4. A qualidade do ponto de vista da estrutura narrativa dos textos dos grupos experimentais do 5º ano é superior à qualidade dos textos dos correspondentes grupos experimentais do 4º ano

4. Metodologia

4.1. Participantes

Participaram neste estudo 154 crianças do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico de uma escola Básica Integrada no concelho de Almada. A amostra, não probabilística, de conveniência, foi constituída por 71 alunos do 4º ano de escolaridade (46.1%) e 83 do 5º ano (53.9%).

Dos 160 participantes iniciais apenas 154 iniciaram a fase de intervenção e concluíram o estudo. Os 6 participantes excluídos não correspondiam aos critérios definidos para a constituição da amostra (foram considerados na amostra apenas sujeitos sem necessidades educativas especiais de carácter permanente).

Os grupos eram estatisticamente equivalentes quanto ao nível intelectual, desenvolvimento lexical e compreensão de estruturas complexas. Deste modo não foram encontradas diferenças entre os quatro grupos ($p > .05$), mostrando que os mesmos não diferiam, nestas dimensões, no início da intervenção.

Os participantes tinham idades compreendidas entre o mínimo de 9 e o máximo 11 anos de idade, sendo a média das idades de 10 anos.

Os alunos envolvidos no estudo possuíam professores diferentes. Os professores que aceitaram participar nesta investigação, afirmaram não ter proporcionado aos seus alunos momentos de instrução explícita de competências de escrita de textos narrativos, referindo que a escrita de textos era efetuada aquando dos testes de avaliação.

Foi avaliado o nível de inteligência com as Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Raven, Court & Raven, 1998).

Foi avaliado o desenvolvimento lexical com a Prova de Definição Verbal, (Sim-Sim, 2006). A avaliação do desenvolvimento lexical permite avaliar o conhecimento lexical que as crianças possuem e o seu significado, bem como o estabelecimento de redes de ligação entre elas (Sim-Sim, 2006). Não se verificaram diferenças significativas entre os participantes na pontuação obtida nesta prova.

Foi igualmente avaliada a compreensão de estruturas complexas com a Prova de Compreensão de Estruturas Complexas (Sim-Sim, 2006). A avaliação das estruturas complexas

permite avaliar o a maturidade linguística das crianças, a compreensão e a produção (Sim-Sim, 2006). Não se verificaram diferenças significativas entre os participantes na pontuação obtida nesta prova.

Foi testada a normalidade das dimensões em estudo através do teste Kolmogorov-Smirnov, tendo-se verificado que a grande maioria das variáveis não segue a distribuição normal, pelo que se optou pela utilização de testes não paramétricos.

Como ponto de partida verificou-se se os grupos estavam equiparados no início do estudo. Para comparar os participantes de cada grupo ao nível das Matrizes de Raven, Definição verbal e Estruturas complexas foi utilizado o teste Kruskal-Wallis. A Tabela 1 apresenta os resultados obtidos

Para facilitar a apresentação das tabelas os grupos estão divididos em Grupo experimental 1 – Com grelha e Sem feedback, Grupo experimental 2 – Com grelha e com feedback, Grupo experimental 3 – Sem grelha e sem feedback e Grupo de controlo.

Tabela 1. *Diferenças entre grupos ao nível das Matrizes de Raven, Definição verbal e Estruturas complexas*

		Grupo experimental 1		Grupo experimental 2		Grupo experimental 3		Grupo de Controlo		χ^2	p
Total da amostra		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
Matrizes de Raven		31.53	2.18	31.59	3.04	31.62	3.29	30.67	3.02	5.659	.129
Definição verbal		44.72	6.81	44.42	9.20	42.38	8.64	45.85	8.37	4.655	.199
Estruturas complexas		29.80	2.02	29.49	2.10	29.93	1.56	29.73	1.89	.711	.871
4º ano		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	χ^2	p
Matrizes de Raven		30.44	1.86	30.64	1.82	29.85	4.00	30.00	3.60	.267	.966
Definição verbal		43.56	6.52	41.96	9.50	42.04	8.09	45.13	8.64	1.372	.712
Estruturas complexas		29.38	2.22	29.14	2.41	29.77	1.59	29.81	2.02	1.026	.795
5º ano		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	χ^2	p
Matrizes de Raven		32.79	1.85	32.12	3.45	33.06	1.57	32.32	2.21	8.153*	.043
Definição verbal		46.04	7.13	45.80	8.92	42.66	9.31	46.54	8.20	4.179	.243
Estruturas complexas		30.29	1.73	29.68	1.93	30.06	1.57	29.64	1.79	1.831	.608

Através da tabela apresentada podemos concluir que, no total da amostra e nos alunos do 4º ano não foram encontradas diferenças entre os quatro grupos ($p > .05$), mostrando que os grupos não diferiam, nestas dimensões, no ponto de partida, nomeadamente ao nível intelectual, desenvolvimento lexical e compreensão de estruturas complexas. No que concerne ao 5º ano, os grupos apenas diferiam ao nível das Matrizes de Raven com $\chi^2(3) = 8.153$; $p = .043$. No entanto, quando foi realizada a análise post hoc verificou-se que não foi encontrada nenhuma diferença estatisticamente significativa entre qualquer par de grupos, logo conclui-se que também ao nível do 5º ano os grupos estavam equiparados ao nível destas dimensões.

4.2. Design Experimental

Trata-se de um estudo com *design* experimental, comparativo e longitudinal com a duração de nove meses que procura analisar a qualidade e a evolução da escrita produzida por alunos do 1º e 2º ciclo. Inclui-se numa investigação de natureza descritiva, como forma de estudar e aferir o processo de aquisição de estratégias de revisão de escrita, em alunos de diferentes níveis etários, entre o momento da implementação do estudo. Insere-se no âmbito da investigação de produção textual.

Na seção empírica descrevem-se detalhadamente todos os procedimentos experimentais utilizados para a obtenção de respostas empíricas para o problema, hipóteses e questões de investigação.

A investigação fundamentou-se num desenho quasi-experimental, multigrupo, com pré-teste.

Foram realizados dois estudos, um no 4º e outro no 5º ano. Em cada um deles foi realizado um pré-teste, um pós-teste imediato e outro diferido. Nos momentos avaliativos foi pedido às crianças que escrevessem uma composição tendo por base uma Banda Desenhada.

Em cada ano letivo as crianças foram divididas em três grupos experimentais e um de controlo.

- Grupo experimental 1 – Utilização da grelha para autorregulação e sem feedback do professor (o feedback consiste em indicações ao aluno sobre o resultado do seu desempenho na escrita dos textos, indicando especificamente a natureza das falhas no seu texto).
- Grupo experimental 2 – Utilização da grelha para autorregulação e com feedback do professor (o feedback consiste no retorno ao aluno sobre o resultado do seu desempenho na escrita dos textos. O docente assinala na grelha do aluno as dimensões em que falharam na narrativa, ou seja, as dimensões (personagens, narrativa, etc.) a melhorar quando o aluno reescrever o seu texto para que o aluno possa rever o seu texto por forma a melhorá-lo).

- Grupo experimental 3 – É pedido ao aluno para rever o texto e melhorá-lo reescrevendo-o sem que, no entanto, lhe sejam proporcionadas indicações sobre como o fazer ou em que dimensões deverá melhorá-lo sem grelha e sem feedback do professor.
- Grupo de controlo

4.3. Instrumentos/Procedimento

Ao longo dos nove meses foram levados a cabo quatro momentos de avaliação, tendo sido todas as provas aplicadas pela investigadora.

Foi pedida a autorização à direção do grupo de Agrupamento das Escolas (Apêndice I) e apresentado um consentimento informado aos Encarregados de Educação (Apêndice II).

As provas realizadas em outubro de 2016 foram de aplicação coletiva. Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, Prova de Definição Verbal e Prova de Compreensão de Estruturas Complexas. Os testes de avaliação foram realizados individualmente, Pré-teste, pós-teste e pós- teste diferido.

Tabela 2. Esquema temporal

outubro	dezembro/janeiro	janeiro/junho	setembro
Matrizes Progressivas Coloridas de Raven	Sessão zero.	Programa	de Pós-teste
Prova de Definição Verbal	Esclarecimento sobre a	escrita	diferido
Prova de Compreensão de Estruturas Complexas	estrutura da narrativa e	Pós-teste	
Pré-teste	grelha de revisão		

4.3.1. Avaliação das variáveis controladas

As crianças foram divididas pelos grupos experimentais (submetidas a um programa de intervenção) e de controlo, tendo sido controladas as variáveis relativas ao *nível cognitivo* e ao *desenvolvimento da linguagem ao nível lexical e sintático*.

Os dados existentes sugerem que a escrita de textos narrativos implica a mobilização de categoriais mentais para representar eventos, daí a pertinência do controlo do desenvolvimento lexical (Fayol, 2004). Por outro lado, a habilidade de construir e compreender frases complexas é necessária à produção textual (Torrance & Jeffery, 1999).

4.3.2. Avaliação da prova de inteligência para efeitos de seleção dos participantes

O nível intelectual foi avaliado através das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Raven, Court & Raven, 1998), seguindo-se os procedimentos standardizados, de forma a assegurar a equivalência entre os grupos do ponto de vista da capacidade intelectual, deste modo, poderíamos trabalhar com grupos relativamente equivalentes.

4.3.3. Avaliação das provas de linguagem para efeitos de seleção dos participantes

- **Prova de Definição Verbal** (Sim-Sim, 2006).

De forma a avaliar o conhecimento lexical das crianças foi utilizada a **Prova de Definição Verbal**, (Sim-Sim, 2006). Após ter sido entregue uma grelha com 35 itens a definir pelos alunos, foram fornecidas as instruções relativamente à realização da tarefa (Anexo I). Nesta prova, constituída por 35 itens que incluem nomes de alimentos, de animais, de profissões, de figuras geométricas, de partes do corpo, de elementos geográficos e ainda de verbos e adjetivos, é pedido às crianças que definam cada uma das palavras. A cotação máxima desta prova é de 70 pontos (ver anexo I).

- **Prova de Compreensão de Estruturas Complexas (Sim-Sim, 2006)**

Para verificar o desenvolvimento sintático e semântico, aplicou-se o subteste para a Compreensão de Estruturas Complexas (Sim-Sim, 2006). Esta prova é constituída por 32 itens, cada um composto por uma frase e uma pergunta acerca da mesma. A cotação máxima desta prova é de 32 pontos, sendo atribuído um ponto a cada resposta certa e zero pontos a cada resposta errada (ver Anexo II).

4.3.4. Instrumentos pré- teste

- **Folha com a Banda desenhada “Lobo” para a construção de uma narrativa.**

De forma a avaliar os resultados da escrita de textos narrativos, relativos ao pré-teste, foi pedido às crianças que redigissem um texto, tendo como suporte uma Banda Desenhada, a qual serviu como instrumento de pré e pós-teste (ver Apêndice III com as bandas desenhadas utilizadas no estudo).

4.3.5. Sessão zero

Posteriormente efetuou-se uma sessão de esclarecimento, com os grupos experimentais, relativamente à estrutura da narrativa. Nesta sessão foi clarificado o conceito de estrutura da narrativa e a importância da escrita de textos deste género literário. Seguidamente foi apresentado um *PowerPoint*, que se iniciava com a história “A princesa e a ervilha”. A história foi lida aos alunos, sendo posteriormente apresentada uma grelha com a explicitação da estrutura da narrativa (abertura da narrativa, localização temporal inicial e localizador espacial inicial (tempo e lugar), referência às personagens e introdução das personagens em contexto narrativo, sequenciação de eventos e fechamento). Foi mostrada novamente a história às crianças, mas desta vez com os elementos da estrutura da narrativa identificados com diferentes cores. O texto foi analisado novamente, fazendo-se referência aos elementos da narrativa e

questionando os alunos em relação aos mesmos. Foi igualmente apresentado aos alunos um suporte estruturado em grelha, que denominamos de **grelha**, para a construção e revisão dos textos dos textos narrativos.

4.3.6. Instrumentos pós- teste

- **Folha com a Banda desenhada “Lobo” para a construção de uma narrativa.**

De forma a avaliar os resultados da escrita de textos narrativos, relativos ao pós-teste, foi pedido às crianças que redigissem novamente um texto, tendo como suporte uma Banda Desenhada, a qual serviu como instrumento de pré e pós-teste.

4.3.7. Programa de escrita

Na semana após a escrita do pós-teste iniciou-se o programa de escrita com os alunos. A intervenção consistiu em sessões de 60 minutos distribuídas ao longo de 21 semanas, nas quais as crianças dos grupos experimentais escreviam uma composição, tendo sempre por base uma Banda Desenhada. Dois dos grupos experimentais reviam a versão inicial através de uma grelha que lhes foi proporcionada, o terceiro grupo experimental não possuía a referida grelha efetuando assim a escrita do texto de acordo com as diretrizes fornecidas na sessão de esclarecimento. Foi fornecido pelo professor, somente a um dos grupos experimentais, um feedback escrito por forma a melhorar a sua narrativa, (registado na grelha de revisão de cada aluno).

Foram utilizadas ao todo 12 bandas desenhadas tendo sido apresentadas nos Apêndices IV e V a evolução após reescrita com revisão por narrativa, para o 4º e 5º ano. No Anexo III são apresentados os textos dos alunos.

4.3.8. Critérios de classificação das narrativas produzidas no pré e pós-teste

O material de apoio à revisão do texto, denominado de grelha, consistiu num simples guião de perguntas agrupadas, tendo em conta as partes que compõem uma narrativa. As perguntas focalizam-se na estrutura da narrativa baseada na prova (PROESC) Prova de Avaliação dos Processos de Escrita, (Cuetos, Ramos, & Ruano, 2002). A referida prova permite que os alunos facilmente reconheçam a situação do seu trabalho para poderem definir os objetivos que devem atingir de modo a produzirem um texto (Bissell & Lemons, 2006; Gallavan & Kottler, 2009; Schamber & Mahoney, 2006).

A PROESC é uma bateria de avaliação dos processos de escrita (Cuetos, Ramos & Ruano, 2002) composta por 10 critérios de avaliação agrupados em duas grandes dimensões: conteúdos e coerência. A dimensão “Conteúdos” baseia-se nos seguintes critérios: onde e quando, personagens, sucesso, consequências, desenlace coerente e criatividade. A dimensão “Coerência-estilo” engloba não só a coerência entre as ideias do relato, mas também a sua construção gramatical e lexical, com os seguintes critérios: continuidade lógica, sentido unitário, figuras literárias, orações complexas e vocabulário.

O manual do instrumento informa de uma consistência interna de .82 (coeficiente de alfa), no entanto para esta análise foram retirados os itens 1 e 5 por estarem a prejudicar a consistência interna da medida. Apresenta também, uma boa validade, referida a critério e uma adequada validade fatorial. No presente estudo foi realizada uma análise de consistência interna tendo sido obtido um alfa de Cronbach de .76, que é considerado adequado, tendo sido incluídos os dez itens.

Grelha de revisão da narrativa
<p>Introdução/Situação inicial</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Não efetuaste a abertura da narrativa. <input type="checkbox"/> ▪ Efetuaste a abertura da narrativa, mas os tempos verbais estão incorretos. <input type="checkbox"/> ▪ Não há uma introdução na história. <input type="checkbox"/> ▪ Não referiste nenhuma (as) personagem (ns) principal (ais). <input type="checkbox"/> ▪ Referiste onde e quando aconteceu a história e quem são as personagens, mas não temos a descrição das mesmas. <input type="checkbox"/> ▪ A tua introdução está demasiado longa e confusa. <input type="checkbox"/>
<p>Desenvolvimento</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Não referiste as personagens secundárias, nem efetuaste a sua descrição. <input type="checkbox"/> ▪ Não descreves com clareza o que aconteceu no início da história, o que as personagens sentiram e o que elas pretendem fazer. <input type="checkbox"/> ▪ Não utilizaste a pontuação correta quando introduziste o diálogo. <input type="checkbox"/> ▪ Efetuaste a ligação das frases recorrendo sempre aos mesmos elementos de ligação. <input type="checkbox"/> <p>O teu texto não tem uma sequência lógica de acontecimentos, está confuso. <input type="checkbox"/></p>
<p>Acontecimentos (episódios e resolução)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Na tua história só existem descrições e uma sequência de ações que não têm nenhuma consequência. <input type="checkbox"/> ▪ Não referiste qual o elemento desencadeador na tua história. <input type="checkbox"/> ▪ Não explicaste bem o que aconteceu na história, os vários momentos e o que aconteceu às personagens no final. <input type="checkbox"/> ▪ A tua história tem uma sequência lógica de acontecimentos, mas não tem conclusão. <input type="checkbox"/> ▪ Fechaste a narrativa, no entanto, a expressão utilizada não é adequada à história. <input type="checkbox"/>
<p>Vocabulário</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Usaste um vocabulário muito pobre e tens vários erros no teu texto (algumas palavras não são adequadas ao que queres dizer). <input type="checkbox"/> ▪ As palavras estão corretas, mas são muito repetidas. <input type="checkbox"/> ▪ Utilizaste palavras que não se adequam ao que queres dizer, tenta encontrar sinónimos para essas palavras. <input type="checkbox"/>
<p>Criatividade e interesse</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A história é clara, mas é muito curta ou aborrecida. <input type="checkbox"/> ▪ A mensagem transmitida pela tua história não é clara. <input type="checkbox"/>

Tabela 3. Grelha para a revisão do texto

4.3.9. Instrumento pós-teste diferido

- **Folha com a Banda desenhada “Brinquedos” para a construção de uma narrativa.**

Nesta sessão os alunos redigiram e reviram o seu último texto narrativo para o pós-teste diferido, que ocorreu passados dois meses e meio após o período de interrupção letiva. O objetivo do pós-teste diferido foi o de verificar se os grupos mantiveram, ou não, o mesmo desempenho relativamente aos objetivos definidos.

Finalmente um pós-teste diferido onde os alunos redigiram o seu último texto narrativo, que ocorreu passados dois meses e meio, após o período de interrupção letiva. No pós-teste diferido não participaram os grupos de controlo.

5. Análise de dados

As análises estatísticas dos dados foram realizadas através da utilização do programa SPSS versão 19.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*) para *Windows*.

Foi testada a normalidade das dimensões em estudo através do teste Kolmogorov-Smirnov, tendo-se verificado que a grande maioria das variáveis não segue a distribuição normal, pelo que se optou pela utilização de testes não paramétricos.

Para comparar duas amostras independentes foi usado o teste Mann-Whitney, para a comparação entre mais do que dois grupos independentes foi utilizado o teste Kruskal-Wallis. Com o objetivo de comparar as avaliações entre dois momentos foi utilizado o teste Wilcoxon (duas amostras emparelhadas).

Capítulo III - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

1. Resultados do Estudo do 4ºano

1.1. Resultados da avaliação inicial

Para comparar os participantes de cada grupo ao nível das dimensões do pré-teste foi utilizado o teste Kruskal-Wallis. O pré-teste tem uma pontuação máxima de 9.5. A Tabela 4 apresenta os resultados obtidos.

Tabela 4.

Diferenças entre grupos ao nível das dimensões do pré-teste – 4º ano

	Grupo experimental 1		Grupo experimental 2		Grupo experimental 3		Grupo de Controlo		χ^2	p
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
	Introdução	.06	.25	.07	.27	.00	.00	.00		
Descrição das personagens	.13	.34	.00	.00	.00	.00	.13	.34	3.593	.309
Acontecimentos e seu desenlace	.00	.00	.07	.27	.08	.28	.08	.28	1.337	.720
Desenlace coerente	.00	.00	.07	.27	.00	.00	.00	.00	3.786	.286
Criatividade	.94	.25	1.00	.00	.92	.28	.67	.48	10.190	.017
Continuidade lógica	.00	.00	.00	.00	.15	.36	.42	.50	20.746	<.001
Sentido global do texto	.50	.00	.50	.00	.50	.00	.48	.10	1.792	.617
Sinais de pontuação	.00	.00	.00	.00	.08	.28	.17	.38	5.284	.152
Frases completas	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.000	1.000
Vocabulário	.00	.00	.07	.27	.00	.00	.08	.28	2.390	.496
Total	1.36	.50	1.79	.61	1.58	.28	2.02	1.08	4.414	.220

Através dos resultados obtidos podemos verificar que existem diferenças entre os quatro grupos apenas ao nível da Criatividade com $\chi^2(3) = 10.190$; $p = .017$ e da Continuidade lógica com $\chi^2(3) = 20.746$; $p < .001$, mostrando que os grupos não diferiam no pré-teste com a exceção que o grupo de controlo apresentava menor criatividade e maior continuidade lógica.

1.2. Resultados da avaliação entre o pré-teste e o pós-teste

A Tabela 5 apresenta os valores médios e desvios-padrão do pré e pós-testes. A pontuação máxima de ambos os testes é de 9.5. Esta tabela permite verificar os valores em termos de médias e desvios-padrão de cada dimensão e para cada grupo e é meramente descritiva.

Tabela 5.

Médias e desvios-padrão pré e pós-teste

	4º Ano															
	Grupo Experimental 1				Grupo Experimental 2				Grupo Experimental 3				Controlo			
	Pré-Teste		Pós-Teste		Pré-Teste		Pré-Teste		Pré-Teste		Pós-Teste		Pré-Teste		Pós-Teste	
	M	DP	M	M	DP	M	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Introdução	.06	.25	.94	.00	.07	.27	.71	.47	.00	.00	.85	.38	.00	.00	.00	.00
Descrição das personagens	.13	.34	.94	.13	.00	.00	.86	.36	.00	.00	.92	.28	.13	.34	.00	.00
Acontecimentos e o seu desenlace	.00	.00	.88	.08	.07	.27	.93	.27	.08	.28	1.00	.00	.08	.28	.20	.41
Desenlace coerente	.00	.00	.31	.00	.07	.27	.79	.43	.00	.00	.31	.48	.00	.00	.10	.31
Criatividade	.94	.25	1.00	.67	1.00	.00	1.00	.00	.92	.28	1.00	.00	.67	.48	1.00	.00
Continuidade lógica	.00	.00	.75	.42	.00	.00	.86	.36	.00	.00	.69	.48	.42	.50	.15	.37
Sentido global do texto	.50	.00	.50	.48	.50	.00	.50	.00	.50	.00	.50	.00	.48	.10	.50	.00
Sinais de pontuação	.00	.00	.88	.17	.00	.00	.50	.52	.08	.28	.77	.44	.17	.38	.50	.51
Frases completas	.00	.00	.44	.00	.00	.00	.29	.47	.00	.00	.38	.51	.00	.00	.05	.22
Vocabulário	.00	.00	.31	.08	.07	.27	.29	.47	.00	.00	.15	.38	.08	.28	.05	.22
Total	1.63	.50	6.94	2.02	1.79	.61	6.71	2.36	1.58	.28	6.58	1.50	2.02	1.08	2.55	1.28

Com o objetivo de verificar se existe evolução do pré-teste para o pós-teste foi utilizado o teste Wilcoxon.

Tabela 6.

Evolução pré-teste e pós-teste – 4º ano

	Grupo		Grupo		Grupo		Grupo de	
	Experimental 1		Experimental 2		Experimental 3		Controlo	
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Introdução	-3.742	<.001	-2.714	.007	-3.317	.001	.000	1.000
Descrição das personagens	-3.606	<.001	-3.464	.001	-3.464	.001	-1.414	.157
Acontecimentos e seu desenlace	-3.742	<.001	-.3207	.001	-3.464	.001	-.816	.414
Desenlace coerente	-2.236	.025	-3.162	.002	-2.000	.046	-1.414	.157
Criatividade	-1.000	.317	.000	1.000	-1.000	.317	-2.236	.025
Continuidade lógica	-3.464	.001	-3.464	.001	-3.000	.003	-1.414	.157
Sentido global do texto	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000	-1.000	.317
Sinais de pontuação	-3.742	<.001	-2.646	.025	-3.000	.003	-1.895	.058
Frases completas	-2.646	.008	-2.000	.046	-2.236	.025	-1.000	.317
Vocabulário	-2.236	.025	-1.342	.180	-1.414	.157	-.577	.564
Total	-3.421	.001	-3.178	.001	-3.204	.001	-1.175	.240

Comparando os resultados podemos verificar que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos grupos experimentais entre o pré-teste e o pós-teste quanto à Criatividade, Sentido global do texto e Vocabulário (nos grupos experimentais 2 e 3).

Nas restantes dimensões estudadas houve uma melhoria estatisticamente significativa entre o pré-teste e o pós-teste nos três grupos experimentais.

Relativamente ao Grupo de controlo apenas foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre o pré-teste e o pós-teste quanto à Criatividade, havendo uma melhoria da criatividade.

Para comparar os grupos dois a dois em termos da diferença entre pré-teste e pós-teste foi calculada a fórmula pós-teste – pré-teste e foi usado o teste Mann-Whitney. As Tabelas 7 a 12 apresentam os resultados obtidos.

Tabela 7.

Evolução pré-teste e pós-teste – 4º ano – Grupo de controlo e Grupo experimental 1

	<i>z</i>	<i>p</i>
Introdução	-5.276	<.001
Descrição das personagens	-4.874	<.001
Acontecimentos e seu desenlace	-3.946	<.001
Desenlace coerente	-1.578	.114
Criatividade	-1.479	.139
Continuidade lógica	-4.007	<.001
Sentido global do texto	-.894	.371
Sinais de pontuação	-2.869	.004
Frases completas	-2.740	.006
Vocabulário	-2.328	.020
Total	-4.511	<.001

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o Grupo de controlo e o Grupo experimental 1 ao nível da diferença entre pré-teste e pós-teste para a Introdução, Descrição das personagens, Acontecimentos e seu desenlace, Continuidade lógica, Sinais de pontuação, Frases completas, Vocabulário e Total, onde o grupo experimental 1 (sem feedback) apresentou valores superiores ao do grupo de controlo.

Tabela 8.

Evolução pré-teste e pós-teste – 4º ano – Grupo de controlo e Grupo experimental 2

	<i>z</i>	<i>p</i>
Introdução	-3.860	<.001
Descrição das personagens	-4.920	<.001
Acontecimentos e seu desenlace	-3.705	<.001
Desenlace coerente	-3.634	<.001
Criatividade	-1.996	.046
Continuidade lógica	-4.237	<.001
Sentido global do texto	-.837	.403
Sinais de pontuação	-.827	.408
Frases completas	-1.882	.060
Vocabulário	-1.581	.114
Total	-3.918	<.001

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o Grupo de controlo e o Grupo experimental 2 ao nível da diferença entre pré-teste e pós-teste para a Introdução, Descrição das personagens, Acontecimentos e seu desenlace, Desenlace coerente, Criatividade, Continuidade lógica e Total, onde o grupo experimental 2 apresentou valores superiores do grupo de controlo, com exceção da Criatividade que foi superior no grupo de controlo.

Tabela 9.

Evolução pré-teste e pós-teste – 4º ano – Grupo de controlo e Grupo experimental 3

	<i>z</i>	<i>p</i>
Introdução	-4.961	<.001
Descrição das personagens	-5.109	<.001
Acontecimentos e seu desenlace	-3.931	<.001
Desenlace coerente	-1.488	.137
Criatividade	-1.240	.215
Continuidade lógica	-3.570	<.001
Sentido global do texto	-.806	.420
Sinais de pontuação	-1.744	.081
Frases completas	-2.398	.016
Vocabulário	-1.448	.148
Total	-4.567	<.001

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o Grupo de controlo e o Grupo experimental 3 ao nível da diferença entre pré-teste e pós-teste para a Introdução, Descrição das personagens, Acontecimentos e seu desenlace, Continuidade lógica, Frases completas e Total, onde o grupo experimental 3 apresentou valores superiores ao grupo de controlo.

Tabela 10.

Evolução pré-teste e pós-teste – 4º ano – Grupos experimentais 1 e 2

	<i>z</i>	<i>p</i>
Introdução	-1.135	.256
Descrição das personagens	-.322	.748
Acontecimentos e seu desenlace	-.399	.690
Desenlace coerente	-2.159	.031
Criatividade	-.935	.350
Continuidade lógica	-.720	.472
Sentido global do texto	.000	1.000
Sinais de pontuação	-2.198	.028
Frases completas	-.846	.397
Vocabulário	-.429	.668
Total	-.232	.817

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o Grupo experimental 1 e 2 ao nível da diferença entre pré-teste e pós-teste apenas para o Desenlace coerente e Sinais de pontuação, onde o grupo experimental 2 apresentou valores superiores no desenlace coerente e valores inferiores nos sinais de pontuação.

Tabela 11.

Evolução pré-teste e pós-teste – 4º ano – Grupos experimentais 1 e 3

	<i>z</i>	<i>p</i>
Introdução	-.220	.826
Descrição das personagens	-.844	.399
Acontecimentos e seu desenlace	-.415	.678
Desenlace coerente	-.027	.978
Criatividade	-.150	.881
Continuidade lógica	-.340	.734
Sentido global do texto	.000	1.000
Sinais de pontuação	-1.187	.235
Frases completas	-.283	.778
Vocabulário	-.976	.329
Total	-.913	.361

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o Grupo experimental 1 e 3 ao nível da diferença entre pré-teste e pós-teste ($p > .05$).

Tabela 12.

Evolução pré-teste e pós-teste – 4º ano – Grupos experimentais 2 e 3

	<i>z</i>	<i>p</i>
Introdução	-.872	.383
Descrição das personagens	-.535	.593
Acontecimentos e seu desenlace	.000	1.000
Desenlace coerente	-2.073	.038
Criatividade	-1.038	.299
Continuidade lógica	-1.010	.312
Sentido global do texto	.000	1.000
Sinais de pontuação	-.997	.319
Frases completas	-.535	.593
Vocabulário	-.413	.680
Total	-.518	.604

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o Grupo experimental 2 e 3 ao nível da diferença entre pré-teste e pós-teste apenas para o Desenlace coerente, onde o grupo experimental 2 apresentou valores superiores ao grupo experimental 3.

Com o objetivo de verificar se existe evolução do pré-teste para o pós-teste diferido foi utilizado o teste Wilcoxon.

Tabela 13.

Evolução pré-teste e pós-teste diferido – 4º ano

	Grupo		Grupo		Grupo	
	Experimental 1		Experimental 2		Experimental 3	
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Introdução	-2.646	.008	-3.162	.002	-2.236	.025
Descrição das personagens	-1.414	.157	-3.000	.003	-1.890	.059
Acontecimentos e seu desenlace	-3.606	<.001	-3.317	.001	-3.000	.003
Desenlace coerente	-3.464	.001	-3.317	.001	-2.828	.005
Criatividade	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Continuidade lógica	-3.464	.001	-3.464	.001	-1.890	.059
Sentido global do texto	-1.000	.317	.000	1.000	.000	1.000
Sinais de pontuação	-3.000	.003	-2.887	.004	-2.236	.025
Frases completas	-3.000	.003	-3.317	.001	-1.732	.083
Vocabulário	-2.646	.008	-2.121	.034	-1.000	.317
Total	-3.308	.001	-3.307	.001	-2.820	.005

Comparando os resultados podemos verificar que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos grupos experimentais entre o pré-teste e o pós-teste diferido quanto à Criatividade, Descrição das personagens (nos grupos experimentais 1 e 3), Continuidade lógica (grupo experimental 3), Sentido global do texto, Frases completas (grupo experimental 3) e Vocabulário (nos grupos experimentais 1 e 3).

Nas restantes dimensões estudadas houve uma melhoria estatisticamente significativa entre o pré-teste e o pós-teste diferido nos três grupos experimentais.

1.3. Resultados da avaliação entre grupos – pós-teste e pós-teste diferido

Para comparar os pós-testes entre grupos foi utilizado o teste Kruskal-Wallis. Os resultados para o pós-teste são apresentados na Tabela 14 e os resultados do pós-teste diferido são apresentados na Tabela 15.

Tabela 14.

Diferenças entre grupos no pós-teste – 4º ano

	Grupo		Grupo		Grupo		Grupo de		χ^2	p
	Experimental		Experimental		Experimental		Controlo			
	1	2	3	4	5	6	7	8		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
Introdução	.94	.25	.71	.47	.85	.38	.00	.00	39.951	<.001
Descrição das personagens	.94	.25	.86	.36	.92	.28	.00	.00	47.082	<.001
Acontecimentos e seu desenlace	.88	.34	.93	.27	1.00	.00	.20	.41	34.534	<.001
Desenlace coerente	.31	.48	.79	.43	.31	.48	.10	.31	17.121	.001
Criatividade	1.00	.00	1.00	.00	1.00	.00	1.00	.00	.000	1.000
Continuidade lógica	.75	.45	.86	.36	.69	.48	.15	.37	21.680	<.001
Sentido global do texto	.50	.00	.50	.00	.50	.00	.50	.00	.000	1.000
Sinais de pontuação	.88	.34	.50	.52	.77	.44	.50	.51	7.620	.055
Frases completas	.44	.51	.29	.47	.15	.38	.05	.22	7.948	.047
Vocabulário	.31	.48	.29	.47	.15	.38	.05	.22	4.961	.175
Total	6.94	2.10	6.71	2.36	6.58	1.50	2.55	1.28	32.138	<.001

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos para todas as dimensões exceto Criatividade, Sentido global do texto, Sinais de pontuação e Vocabulário. Os resultados mostram que no pós teste o grupo de controlo tem os resultados mais baixos em todas as dimensões com diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (todas as dimensões exceto Criatividade, Sentido global do

texto, Sinais de pontuação e Vocabulário). O grupo sem feedback apresenta valores superiores nas dimensões Introdução, Descrição das personagens, Frases completas e Total. O grupo com feedback apresenta valores superiores nas dimensões Acontecimentos e seu desenlace, Desenlace coerente e Continuidade lógica.

Tabela 15.

Diferenças entre grupos no pós-teste diferido– 4º ano

	Grupo		Grupo		Grupo		χ^2	p
	Experimental		Experimental		Experimental			
	1	2	3	4	5	6		
	M	DP	M	DP	M	DP		
Introdução	.71	.47	.86	.36	.64	.50	1.630	.443
Descrição das personagens	.71	.47	.93	.27	.64	.50	3.249	.197
Acontecimentos e seu desenlace	1.00	.00	1.00	.00	.91	.30	2.545	.280
Desenlace coerente	.86	.36	.86	.36	.73	.47	.881	.644
Criatividade	1.00	.00	1.00	.00	1.00	1.00	.000	1.000
Continuidade lógica	.93	.27	.93	.27	.82	.40	1.019	.601
Sentido global do texto	.50	.00	.50	.00	.50	.00	.000	1.000
Sinais de pontuação	.93	.27	.86	.36	.82	.40	.645	.706
Frases completas	.71	.47	.79	.43	.45	.52	3.179	.204
Vocabulário	.57	.51	.50	.52	.09	.30	6.436	.040
Total	7.93	1.70	8.21	1.14	6.59	2.34	3.970	.137

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos apenas para o Vocabulário. Os resultados mostram que no pós-teste diferido só existem diferenças entre os três grupos experimentais ao nível do vocabulário, sendo o grupo sem feedback a apresentar melhores resultados e o grupo sem grelha a apresentar piores resultados.

2. Resultados do Estudo do 5ºano

1.1. Resultados da avaliação inicial

Para comparar os participantes de cada grupo ao nível das dimensões do pré-teste foi utilizado o teste Kruskal-Wallis. A Tabela 16 apresenta os resultados obtidos.

Tabela 16.

Diferenças entre grupos ao nível das dimensões do pré-teste – 5º ano

	Grupo experimental 1		Grupo experimental 2		Grupo experimental 3		Grupo de Controlo		χ^2	p
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
	Introdução	.21	.43	.26	.56	.13	.35	.00		
Descrição das personagens	.21	.43	.05	.23	.13	.35	.05	.22	3.111	.375
Acontecimentos e seu desenlace	.00	.00	.05	.23	.07	.26	.10	.31	1.495	.683
Desenlace coerente	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.000	1.000
Criatividade	.86	.36	.84	.38	.80	.41	1.00	.00	3.970	.265
Continuidade lógica	.29	.47	.21	.42	.20	.41	.00	.00	5.825	.119
Sentido global do texto	.50	.00	.47	.11	.47	.13	.50	.00	2.087	.554
Sinais de pontuação	.21	.43	.05	.23	.07	.26	.05	.22	3.463	.326
Frases completas	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.000	1.00
Vocabulário	.36	.10	.38	.09	.35	.09	.00	.00	3.259	.353
Total	2.43	1.64	2.11	1.28	2.00	.78	1.70	.52	2.781	.427

Através dos resultados obtidos podemos verificar que não existem diferenças entre os quatro grupos ($p > .05$). Como podemos observar os resultados apresentam um padrão muito semelhante, ou seja, comparando os resultados obtidos pelos participantes dos diferentes grupos experimentais e de controlo verifica-se que não foram encontradas

diferenças entre os quatro grupos ($p > .05$), mostrando que os grupos não diferiam no pré-teste.

1.2. Resultados da avaliação entre o pré-teste e o pós-teste

A Tabela 17 apresenta os valores médios e desvios-padrão do pré e pós-testes para o 5º ano. A pontuação máxima de ambos os testes é de 9.5. Esta tabela permite verificar os valores em termos de médias e desvios-padrão de cada dimensão e para cada grupo e é meramente descritiva

Tabela 17. Médias e desvios-padrão pré e pós-teste - 5º ano

	5º Ano															
	Grupo Experimental 1				Grupo Experimental 2				Grupo Experimental 3				Controlo			
	Pré-Teste		Pós-Teste		Pré-Teste		Pós-Teste		Pré-Teste		Pós-Teste		Pré-Teste		Pós-Teste	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Introdução	.21	.43	1.00	.00	.26	.56	.92	.28	.13	.35	.94	.25	.00	.00	.00	.00
Descrição das personagens	.21	.43	1.00	.00	.05	.23	1.00	.00	.13	.35	.94	.25	.05	.22	.00	.00
Acontecimentos e o seu desenlace	.00	.00	1.00	.00	.05	.23	1.00	.00	.07	.26	.94	.25	.10	.31	.10	.31
Desenlace coerente	.00	.00	.57	.51	.00	.00	.84	.37	.00	.00	.56	.51	.00	.00	.15	.37
Criatividade	.86	.36	1.00	.00	.84	.37	1.00	.00	.80	.41	.88	.34	1.00	.00	1.00	.00
Continuidade lógica	.29	.47	.86	.36	.21	.42	.92	.28	.20	.41	.94	.25	.00	.00	.30	.47
Sentido global do texto	.50	.00	.50	.00	.47	.11	.50	.00	.47	.13	.50	.00	.50	.00	.50	.00
Sinais de pontuação	.21	.43	.79	.43	.05	.23	.72	.46	.07	.26	.75	.45	.05	.22	.75	.44
Frases completas	.00	.00	.43	.51	.00	.00	.68	.48	.00	.00	.25	.45	.00	.00	.05	.22
Vocabulário	.14	.36	.14	.36	.16	.37	.48	.51	.13	.35	.06	.25	.00	.00	.10	.31
Total	2.43	1.64	7.29	1.53	2.11	1.28	8.06	1.69	2.00	.78	6.75	1.57	1.70	.52	2.80	1.34

Com o objetivo de verificar se existe evolução do pré-teste para o pós-teste foi utilizado o teste Wilcoxon.

Tabela 18.

Evolução pré-teste e pós-teste – 5º ano

	Grupo		Grupo		Grupo		Grupo de	
	Experimental 1		Experimental 2		Experimental 3		Controlo	
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Introdução	-3.317	.001	-3.357	.000	1.000	.001	.000	1.000
Descrição das personagens e seu desenlace	-3.317	.001	-4.243	-1.414	.157	<.001	-1.000	.317
Desenlace coerente	-3.742	<.001	-4.243	-.816	.414	<.001	.000	.1.000
Criatividade	-2.825	.005	-4.000	-1.414	.157	<.001	-1.732	.083
Continuidade lógica	-1.414	.157	-1.732	-2.236	.025	.083	.000	1.000
Sentido global do texto	-2.828	.005	-3.742	-1.414	.157	<.001	-2.449	.014
Sinais de pontuação	.000	1.000	-1.000	-1.000	.317	.317	.000	1.000
Frases completas	-2.825	.005	-3.742	-1.895	.058	<.001	-3.742	.000
Vocabulário	-2.449	.014	-3.742	-1.000	.317	<.001	-1.000	.317
Total	.000	1.000	-2.121	-.577	.564	.034	-1.414	.157
	-3.317	.001	-3.844	-1.175	.240	<.001	-3.133	.002

Comparando os resultados podemos verificar que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos grupos experimentais entre o pré-teste e o pós-teste quanto à Criatividade, Sentido global do texto e Vocabulário (nos grupos experimentais 1 e 3).

Nas restantes dimensões estudadas houve uma melhoria estatisticamente significativa entre o pré-teste e o pós-teste nos três grupos experimentais.

Relativamente ao Grupo de controlo foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre o pré-teste e o pós-teste quanto à Continuidade lógica, Sinais de pontuação e total, havendo uma melhoria nestas dimensões.

Para comparar os grupos dois a dois em termos da diferença entre pré-teste e pós-teste foi calculada a fórmula pós-teste – pré-teste e foi usado o teste Mann-Whitney. As Tabelas 19 a 24 apresentam os resultados obtidos.

Tabela 19.

Evolução pré-teste e pós-teste – 5º ano – Grupo de controlo e Grupo experimental 1

	<i>z</i>	<i>p</i>
Introdução	-4.748	<.001
Descrição das personagens	-4.677	<.001
Acontecimentos e seu desenlace	-4.954	<.001
Desenlace coerente	-2.547	.011
Criatividade	-1.717	.086
Continuidade lógica	-1.559	.119
Sentido global do texto	.000	1.000
Sinais de pontuação	-.761	.447
Frases completas	-2.647	.008
Vocabulário	-.814	.416
Total	-4.476	<.001

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o Grupo de controlo e o Grupo experimental 1 ao nível da diferença entre pré-teste e pós-teste para a Introdução, Descrição das personagens, Acontecimentos e seu desenlace, Desenlace coerente, Frases completas e Total, onde o grupo experimental 1 (sem feedback) apresentou valores superiores ao do grupo de controlo.

Tabela 20.

Evolução pré-teste e pós-teste – 5º ano – Grupo de controlo e Grupo experimental 2

	<i>z</i>	<i>p</i>
Introdução	-4.301	<.001
Descrição das personagens	-5.790	<.001
Acontecimentos e seu desenlace	-5.145	<.001
Desenlace coerente	-4.266	<.001
Criatividade	-1.826	.068
Continuidade lógica	-2.693	.007
Sentido global do texto	-1.026	.305
Sinais de pontuação	-.252	.801
Frases completas	-4.350	<.001
Vocabulário	-1.554	.120
Total	-5.155	<.001

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o Grupo de controlo e o Grupo experimental 2 ao nível da diferença entre pré-teste e pós-teste para a Introdução, Descrição das personagens, Acontecimentos e seu desenlace, Desenlace coerente, Continuidade lógica, Frases completas e Total, onde o grupo experimental 2 apresentou valores superiores do grupo de controlo, com exceção da Criatividade que foi superior no grupo de controlo.

Tabela 21.

Evolução pré-teste e pós-teste – 5º ano – Grupo de controlo e Grupo experimental 3

	<i>z</i>	<i>p</i>
Introdução	-4.863	<.001
Descrição das personagens	-4.800	<.001
Acontecimentos e seu desenlace	-4.400	<.001
Desenlace coerente	-2.736	.006
Criatividade	-1.658	.097
Continuidade lógica	-2.502	.012
Sentido global do texto	-1.155	.248
Sinais de pontuação	-.231	.831
Frases completas	-1.787	.074
Vocabulário	-1.648	.099
Total	-4.624	<.001

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o Grupo de controlo e o Grupo experimental 3 ao nível da diferença entre pré-teste e pós-teste para a Introdução, Descrição das personagens, Acontecimentos e seu desenlace, Desenlace coerente, Continuidade lógica e Total, onde o grupo experimental 3 apresentou valores superiores ao grupo de controlo.

Tabela 22.

Evolução pré-teste e pós-teste – 5º ano – Grupos experimentais 1 e 2

	<i>z</i>	<i>p</i>
Introdução	-.391	.696
Descrição das personagens	-1.385	.166
Acontecimentos e seu desenlace	-.858	.391
Desenlace coerente	-1.699	.089
Criatividade	-.117	.907
Continuidade lógica	-.981	.327
Sentido global do texto	-.858	.391
Sinais de pontuação	-.981	.327
Frases completas	-1.764	.078
Vocabulário	-1.765	.078
Total	-2.102	.036

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o Grupo experimental 1 e 2 ao nível da diferença entre pré-teste e pós-teste apenas para o Total, onde o grupo experimental 2 apresentou valores superiores ao grupo experimental 1.

Tabela 23.

Evolução pré-teste e pós-teste – 5º ano – Grupos experimentais 1 e 3

	<i>z</i>	<i>p</i>
Introdução	-.093	.926
Descrição das personagens	-.093	.926
Acontecimentos e seu desenlace	-1.391	.164
Desenlace coerente	-.153	.878
Criatividade	-.073	.942
Continuidade lógica	-.901	.368
Sentido global do texto	-.966	.334
Sinais de pontuação	-.901	.368
Frases completas	-.901	.368
Vocabulário	-.537	.591
Total	-.067	.947

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o Grupo experimental 1 e 3 ao nível da diferença entre pré-teste e pós-teste ($p > .05$).

Tabela 24.

Evolução pré-teste e pós-teste – 5º ano – Grupos experimentais 2 e 3

	<i>z</i>	<i>p</i>
Introdução	-0.494	.622
Descrição das personagens	-1.305	.192
Acontecimentos e seu desenlace	-.812	.417
Desenlace coerente	-1.565	.118
Criatividade	-.198	.843
Continuidade lógica	-.023	.982
Sentido global do texto	-.170	.865
Sinais de pontuação	-.023	.982
Frases completas	-2.687	.007
Vocabulário	-2.295	.022
Total	-2.184	.029

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o Grupo experimental 2 e 3 ao nível da diferença entre pré-teste e pós-teste apenas para Frases completas, Vocabulário e Total, onde o grupo experimental 2 apresentou valores superiores ao grupo experimental 3.

Com o objetivo de verificar se existe evolução do pré-teste para o pós-teste diferido foi utilizado o teste Wilcoxon.

Tabela 25.

Evolução pré-teste e pós-teste diferido – 5º ano

	Grupo		Grupo		Grupo	
	Experimental 1		Experimental 2		Experimental 3	
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Introdução	-1.342	.180	-2.840	.005	-2.111	.035
Descrição das personagens	-2.646	.008	-3.771	<.001	-2.714	.007
Acontecimentos e seu desenlace	-3.162	.002	-3.742	<.001	-3.317	.001
Desenlace coerente	-2.646	.008	-4.123	<.001	-3.162	.002
Criatividade	.000	1.000	.000	1.000	-1.000	.317
Continuidade lógica	-2.646	.008	-4.243	<.001	-2.121	.034
Sentido global do texto	.000	1.000	-1.000	.317	.000	1.000
Sinais de pontuação	-3.000	.003	-4.359	<.001	-2.828	.005
Frases completas	-3.000	.003	-4.243	<.001	-2.236	.025
Vocabulário	-2.236	.025	-3.742	<.001	-2.000	.046
Total	-3.069	.002	-4.301	<.001	-3.537	<.001

Comparando os resultados podemos verificar que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos grupos experimentais entre o pré-teste e o pós-teste diferido quanto à Introdução (no grupo experimental 1), Criatividade e Sentido global do texto.

Nas restantes dimensões estudadas houve uma melhoria estatisticamente significativa entre o pré-teste e o pós-teste nos três grupos experimentais.

2.3. Resultados da avaliação entre grupos

Para comparar os pós-testes entre grupos foi utilizado o teste Kruskal-Wallis. Os resultados para o pós-teste são apresentados na Tabela 26 e os resultados do pós-teste diferido são apresentados na Tabela 27.

Tabela 26.

Diferenças entre grupos no pós-teste – 5º ano

	Grupo		Grupo		Grupo		Grupo de		χ^2	p
	Experimental		Experimental		Experimental		Controlo			
	1	2	3	4	5	6	7	8		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
Introdução	1.00	.00	.92	.28	.94	.25	.00	.00	61.111	<.001
Descrição das personagens	1.00	.00	1.00	.00	.94	.25	.00	.00	69.412	<.001
Acontecimentos e seu desenlace	1.00	.00	1.00	.00	.94	.25	.10	.31	59.721	<.001
Desenlace coerente	.57	.51	.84	.37	.56	.51	.15	.37	21.143	<.001
Criatividade	1.00	.00	1.00	.00	.88	.34	1.00	.00	7.476	.058
Continuidade lógica	.86	.36	.92	.28	.94	.25	.30	.47	28.662	<.001
Sentido global do texto	.50	.00	.50	.00	.50	.00	.50	.00	.000	1.000
Sinais de pontuação	.79	.43	.72	.46	.75	.45	.75	.44	.206	.055
Frases completas	.43	.51	.68	.48	.25	.45	.05	.22	19.940	<.001
Vocabulário	.14	.36	.48	.51	.06	.25	.10	.31	13.818	<.001
Total	7.29	1.53	8.06	1.69	6.75	1.57	2.80	1.34	44.124	<.001

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos para todas as dimensões exceto Criatividade, Sentido global do texto e Sinais de pontuação. Os resultados mostram que no pós-teste o grupo de controlo tem os resultados mais baixos em todas as dimensões com diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (todas as dimensões exceto Criatividade, Sentido global do texto e Sinais de pontuação). O grupo sem feedback apresenta valores superiores na Introdução. O grupo com feedback apresenta valores superiores nas dimensões Desenlace coerente, Frases completas, Vocabulário e Total. O grupo sem feedback e o grupo com feedback têm em simultâneo valores superiores nas dimensões Descrição das personagens e Acontecimentos e seu desenlace.

Tabela 27.

Diferenças entre grupos no pós-teste diferido– 5º ano

	Grupo		Grupo		Grupo		χ^2	p
	Experimental		Experimental		Experimental			
	1	2	3	4	5	6		
	M	DP	M	DP	M	DP		
Introdução	.75	.45	.75	.44	.63	.50	.827	.661
Descrição das personagens	.75	.46	.83	.38	.81	.40	.354	.838
Acontecimentos e seu desenlace	1.00	.00	1.00	.00	1.00	.00	.000	1.000
Desenlace coerente	.92	.29	.96	.20	.88	.34	.930	.628
Criatividade	1.00	.00	1.00	.00	1.00	.00	.000	1.000
Continuidade lógica	1.00	.00	1.00	.00	.88	.34	4.590	.101
Sentido global do texto	.50	.00	.50	.00	.50	.00	.000	1.000
Sinais de pontuação	1.00	.00	.96	.20	.69	.48	8.762	.013
Frases completas	.75	.45	.83	.38	.31	.48	11.910	.003
Vocabulário	.58	.51	.67	.48	.25	.45	6.800	.033
Total	8.25	.87	8.54	1.08	6.94	1.55	12.528	.002

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos para as dimensões Sinais de pontuação, Frases completas, Vocabulário e total. Os resultados mostram que no pós-teste diferido é o grupo sem grelha a apresentar piores resultados ao nível de Sinais de pontuação, Frases completas, Vocabulário e total.

2. Amostra Total - Comparações entre os dois grupos

Para comparar os participantes de cada grupo, no total dos 2 anos, ao nível das dimensões do pré-teste foi utilizado o teste Kruskal-Wallis. A Tabela 28 apresenta os resultados obtidos.

Tabela 28.

Diferenças entre grupos ao nível das dimensões do pré-teste

	Grupo		Grupo		Grupo		Grupo de		χ^2	p
	experimental		experimental		experimental		Controlo			
	1	2	3	4	5	6	7	8		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Introdução	.13	.35	.18	.47	.07	.26	.00	.00	7.171	.067
Descrição das personagens	.17	.38	.03	.17	.07	.26	.09	.29	3.719	.293
Acontecimentos e seu desenlace	.00	.00	.06	.24	.07	.26	.09	.29	2.735	.434
Desenlace coerente	.00	.00	.03	.17	.01	.09	.00	.00	3.091	.378
Criatividade	.90	.31	.91	.29	.86	.36	.82	.39	1.707	.635
Continuidade lógica	.13	.35	.12	.33	.11	.32	.23	.42	2.612	.455
Sentido global do texto	.50	.00	.48	.09	.48	.09	.49	.08	1.009	.799
Sinais de pontuação	.10	.31	.03	.17	.07	.26	.11	.32	1.924	.588
Frases completas	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.000	1.000
Vocabulário	.07	.25	.12	.33	.07	.26	.05	.21	1.609	.657
Total	2.00	.22	1.97	1.05	1.80	.63	1.88	.88	.691	.875

Através dos resultados obtidos podemos verificar que não existem diferenças entre os quatro grupos ($p > .05$), mostrando que os grupos não diferiam no pré-teste.

2.1.Diferenças entre os grupos entre o pré-teste e o pós-teste

Para comparar os participantes de cada grupo ao nível das dimensões do pós-teste foi utilizado o teste Mann-Whitney. A Tabela 29 apresenta os resultados obtidos.

Tabela 29.

Comparação entre 4º e 5º para cada Grupo – Pós-teste

	Grupo		Grupo		Grupo		Grupo de	
	Experimental 1		Experimental 2		Experimental 3		Controlo	
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Introdução	-.935	.350	-1.686	.092	-.789	.430	.000	1.000
Descrição das personagens	-.935	.350	-1.915	.055	-.150	.881	.000	1.000
Acontecimentos e seu desenlace	-1.346	.178	-1.336	.181	-.901	.367	-.874	.382
Desenlace coerente	-1.404	.160	-.418	.676	-1.348	.178	-.472	.637
Criatividade	.000	1.000	.000	1.000	-1.298	.194	.000	1.000
Continuidade lógica	-.720	.472	-.613	.540	-1.708	.088	-1.122	.262
Sentido global do texto	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Sinais de pontuação	-.644	.520	-1.356	.175	-.118	.906	-1.612	.107
Frases completas	-.048	.961	-2.339	.019	-.766	.444	.000	1.000
Vocabulário	-1.078	.281	-1.168	.243	-.789	.430	-.593	.553
Total	-.296	.767	-1.819	.069	-.314	.754	-.841	.401

Podemos verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o 4º e o 5º ano, nas várias dimensões estudadas, com exceção da dimensão Frases Completas, no grupo Experimental 2, com $z = -2.339$; $p = .019$, tendo o 5º ano valores superiores.

Foi calculada a diferença entre os valores do pré-teste e do pós-teste para medir a evolução entre os dois anos de escolaridade, tendo sido utilizado o teste Mann-Whitney.

Tabela 30.

Comparação entre 4º e 5º para cada Grupo – Diferença entre Pré-teste e Pós-teste

	Grupo		Grupo		Grupo		Grupo de	
	Experimental 1		Experimental 2		Experimental 3		Controlo	
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Introdução	-.644	.520	-.164	.870	-.312	.755	.000	1.000
Descrição das personagens	-.180	.857	-.877	.380	-.911	.362	-.593	.553
Acontecimentos e seu desenlace	-1.346	.178	-.264	.792	-.473	.636	-.643	.520
Desenlace coerente	-1.404	.160	-.874	.382	-1.519	.129	-.472	.637
Criatividade	-.720	.472	-1.536	.125	-.473	.636	-2.360	.018
Continuidade lógica	-1.018	.309	-.823	.411	-.235	.814	-2.624	.009
Sentido global do texto	.000	1.000	-.858	.391	-.931	.352	-1.000	.317
Sinais de pontuação	-1.844	.065	-1.376	.169	-.235	.814	-2.035	.042
Frases completas	-.048	.961	-2.533	.011	-.654	.513	.000	1.000
Vocabulário	-1.835	.066	-.505	.612	-1.759	.079	-1.319	.187
Total	-.990	.322	-1.166	.243	-.165	.869	-1.213	.225

Podemos verificar que apenas existem diferenças estatisticamente significativas entre o 4º e o 5º ano, no Grupo de controlo para a Criatividade com $z = -2.360$; $p = 0.018$, Continuidade lógica com $z = -2.624$, $p = .009$ e Sinais de pontuação com $z = -2.035$; $p = .42$ e no grupo Experimental 2 nas Frases completas com $z = -2.533$; $p = .011$.

Podemos verificar, através dos resultados obtidos, que no grupo de controlo houve uma maior diferença no 4º ano, para a dimensão Criatividade. Houve igualmente uma maior diferença no 5º ano, na dimensão Continuidade lógica e Sinais de pontuação. No 5º ano de escolaridade, no Grupo experimental 2, observou-se maior diferença na dimensão Frases completas.

Tabela 31.

Comparação entre 4º e 5º ano – Diferença entre o pré-teste e pós-teste diferido

	Grupo		Grupo		Grupo Experimental	
	Experimental 1		Experimental 2		3	
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Introdução	-2.887	.004	-4.200	<.001	-3.000	.003
Descrição das personagens	-2.840	.005	-4.811	<.001	-3.300	.001
Acontecimentos e seu desenlace	-4.796	<.001	-5.000	<.001	-4.472	<.001
Desenlace coerente	-4.359	<.001	-5.292	<.001	-4.243	<.001
Criatividade	.000	1.000	.00	1.000	-1.000	.317
Continuidade lógica	-4.359	<.001	-5.477	<.001	-2.840	.005
Sentido global do texto	-1.000	.317	-1.000	.317	.000	1.000
Sinais de pontuação	-4.243	<.001	-5.209	<.001	-3.606	
Frases completas	-4.243	<.001	-5.385	<.001	-2.828	.005
Vocabulário	-3.464	.001	-4.264	<.001	-2.236	.025
Total	-4.469	<.001	-5.394	<.001	-4.476	<.001

Através dos resultados apresentados podemos verificar que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos grupos experimentais, entre o pré-teste e o pós-teste diferido, quanto à Criatividade e ao Sentido global do texto.

Nas restantes dimensões estudadas houve uma melhoria estatisticamente significativa entre o pré-teste e o pós-teste diferido nos três grupos experimentais.

Capítulo IV. DISCUSSÃO

O objetivo deste estudo foi avaliar o impacto na escrita de textos narrativos, de um programa de escrita, em que os alunos têm acesso a instrumentos de autorregulação para a revisão dos seus textos.

Como ponto de partida verificou-se que os grupos estavam equiparados no início do estudo, uma vez que os grupos não diferiam, no ponto de partida, em competências que podiam influenciar a qualidade das suas escritas, nomeadamente ao nível intelectual, de desenvolvimento lexical e de compreensão de estruturas complexas.

No 4º ano relativamente ao pré-teste os grupos não diferiam com a exceção do grupo de controlo, que apresentava menor criatividade e maior continuidade lógica. No 5º ano os grupos não diferiam. Assim pode-se concluir que os grupos apresentavam um padrão muito semelhante.

Parece também interessante referir que comparativamente com outro estudo efetuado com a mesma versão da PROESC, com o intuito de validar a grelha, as médias do total da escala na presente investigação são superiores. Para alunos do 4º ano a média dos alunos com recurso apenas à grelha é 6.94 (DP = 2.02), sendo superior aos resultados equivalentes no estudo de Acharte e Martinez (2012) com uma média de 5.42 (DP = 2.12). Concomitantemente, para alunos do 5º ano a média dos alunos com recurso apenas à grelha é 7.29 (DP = 1.52), sendo superior aos resultados equivalentes no estudo de Acharte e Martinez (2012) com uma média de 5.57 (DP = 2.18).

Ainda relativamente ao estudo da validação da PROESC que apresentou uma consistência interna de .82 para 8 itens (foram retirados os itens 1 a 5 por estarem a prejudicar a consistência interna da medida), os dados da presente investigação apontam para uma consistência total de .76 para o total dos 10 itens, sendo que nenhum item está a prejudicar gravemente a consistência interna da medida, o que parece um resultado ainda mais favorável.

Foi colocada como primeira hipótese, que a qualidade do ponto de vista da estrutura narrativa dos textos dos alunos do 4º e 5º ano que foram submetidos a um programa de intervenção escrita com revisão é superior à qualidade dos textos dos alunos que não foram submetidos a esse programa.

Esta hipótese foi confirmada pois pudemos verificar que a qualidade dos textos dos alunos que efetuaram a revisão, em termos gerais, era superior à dos restantes alunos. Estes resultados vão ao encontro dos resultados evidenciados pela generalidade dos

estudos (Alonso-Tapia, & Panadero; 2010; Alves, 2012; Costa &, Boruchovitch, 2009; Limpo, 2014; Gundín & Sánchez, 2008; Limpo & Alves, 2013; Montanero et al, 2014; Redondo, Torrance, & Ramón, 2011; Silva, 2013; Zimmerman, 2002), que sugerem que os suportes de revisão de textos, se constituem como instrumentos importantes, para a melhoria dos textos escritos, por parte de crianças. Os referidos suportes beneficiam a escrita e a organização da estrutura de textos (Andrade, Du, & Wang, 2008; Andrade, Wang, Du, & Akawi, 2009; Andrade, 2001; Montanero, Lucero, & Fernández, 2014), aumentam o seu rendimento escolar, favorecem a autorregulação e reduzem a ansiedade (Alonso-Tapia & Panadero, 2010).

Apenas não se verificaram diferenças entre os grupos, em ambos os anos, nas categorias Criatividade, Sentido global do texto e Sinais de pontuação. Relativamente à criatividade, que foi avaliada em termos se a história foi criada pelo aluno apesar de possuir semelhanças a contos já conhecidos (sim ou não) e ao Sentido global do texto que foi medida pela originalidade da história (sim ou não), todos os participantes foram cotados de igual modo (história original), não podendo assim verificar-se diferenças entre grupos. No que concerne aos Sinais de pontuação não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, o que também se esperava uma vez que o enfoque do programa de escrita não foi específico para a pontuação, tendo incidido especialmente nas questões relacionadas com a estrutura da escrita. Neste sentido, outros estudos que utilizam o PROESC não apresentam conclusões acerca dos sinais de pontuação, como por exemplo Montanero, Lucero e Fernández (2014) que inclui esta categoria numa categoria agregada “Sentences”.

Todavia, é relevante referir que estas diferenças encontradas entre os alunos que participaram no programa e os que não participaram tenderam a diminuir com o tempo, o que se demonstrou com um teste diferido, dois meses após o término do programa. No entanto, as diferenças entre grupos que se mantiveram ao longo do tempo, tanto no quarto ano, como no quinto, mostram que no pós-teste diferido é o grupo sem grelha a apresentar piores resultados. Este resultado também é defendido por Graham, Harris e Mason (2005) e Harris, Graham e Mason (2006) que referem que a utilização de grelhas de autorregulação permite obter melhores resultados e que estes se mantêm cerca de oito a 12 semanas após a intervenção.

Comparando cada grupo experimental com o grupo de controlo, por ano, em termos gerais, os resultados mostram que os grupos experimentais mostram maior

evolução entre o pré-teste e pós-teste, nos grupos experimentais. Estes resultados vão ao encontro dos resultados evidenciados em estudos anteriores (Alamargot & Chanquoy, 2001; Chanquoy, 2001; Hayes, 2004; Hayes et al., 1987; Limpo, 2014; Montanero, Lucero, & Fernández 2014; Silva 2013). A evolução significativa do grupo experimental 3 que efetuou uma revisão sem recurso a um instrumento autorregulatório sugere a importância da sessão zero onde as crianças foram esclarecidas em relação à estrutura da narrativa, o que vai na linha da posição de Fitzgerald e Teasley (1986), que defendem que instruções sobre a estrutura narrativa podem ajudar os alunos mais novos. Por outro lado estes resultados sugerem também a importância do recurso às sequências de imagens como organizador das narrativas em crianças destas faixas etárias (Pessoa, Correa & Spinillo, 2010).

Foi ainda colocado como hipótese que a qualidade do ponto de vista da estrutura narrativa dos textos dos alunos do 4º e 5º ano que procederam à revisão dos seus textos com recurso a grelhas de autorregulação é superior à qualidade dos textos dos alunos que procederam à revisão sem qualquer tipo de instrumento.

Quando comparados o grupo com grelha e feedback com o grupo sem instrumentos, o grupo com recurso aos instrumentos apresentou melhores resultados. Desta forma, a hipótese é confirmada parcialmente. Estes resultados estão de acordo com os resultados evidenciados por estudos anteriores (Alamargot & Chanquoy, 2001; Chanquoy, 2001; Hayes, 2004; Hayes et al., 1987; Limpo, 2014; Montanero et al., 2014; Silva 2013). Contudo, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o grupo com grelha, mas sem feedback e o grupo sem qualquer instrumento, sendo possível que o efeito da utilização da grelha seja potenciado pela utilização do feedback. É possível também que este resultado se justifique por as grelhas poderem ser ainda demasiado complexas para serem usadas por crianças cuja média etária ronda os dez anos.

Apesar dos estudos confirmarem o benefício para os alunos, da utilização de grelhas, para a construção e revisão dos textos narrativos (Yan et. al., 2012) existe uma controvérsia relativamente aos efeitos produzidos pela sua utilização. Foi mencionado que os referidos instrumentos são considerados complexos para os alunos, devido ao seu modelo de apresentação, pois por regra contêm colunas e grelhas, que se tornam confusas para os alunos do ensino básico interpretarem (Montanero et al., 2014). É, assim, fundamental que os instrumentos sejam adequados ao nível dos alunos e que promovam a reflexão sobre os conteúdos que abordam, melhorando as aprendizagens das crianças

(Panadero, Alonso-Tapia, & Huertas, 2012). Por último importa referir que os instrumentos de construção e revisão de textos devem estar adequados a todos os alunos, permitindo que estes atinjam os mesmos objetivos independentemente das suas competências (Kutlu, Bilican, & Yildirim, 2010).

Os resultados obtidos pelos participantes dos grupos experimentais do nosso estudo, com recurso aos instrumentos de autorregulação, sugerem que quando os princípios, acima enumerados, relativamente à tipologia das grelhas, são aplicados, o seu impacto é aumentado, pois verificam-se melhorias na escrita dos produtos dos alunos.

Como foi referido anteriormente, pretendeu-se com este estudo criar instrumentos para que os alunos possam realizar as correções necessárias dos seus produtos escritos, por forma a melhorar a qualidade dos mesmos (Limpo, 2014; Montanero et al., 2014; Silva, 2013). Ao se elaborar a grelha de revisão para o presente estudo pretendia-se que a mesma fosse objetiva e transparente para os alunos, contendo uma linguagem clara e acessível, devendo estar adequada ao seu nível de aprendizagem e que fosse fácil de consultar. Se as referidas características estiverem reunidas, os alunos entenderão o seu significado, reduzindo os seus níveis de ansiedade face à tarefa, pois conseguirão compreender o que lhes é pedido (Andrade et al., 2008).

Na terceira hipótese era esperado que a qualidade, do ponto de vista da estrutura narrativa dos textos dos alunos que procederam à revisão dos seus textos com recurso a grelhas de autorregulação e lhes foi proporcionado feedback sobre as falhas do seu texto do ponto de vista narrativo, é superior à qualidade dos textos dos alunos que fizeram a revisão com esses instrumentos, sem lhes ter sido proporcionado feedback. Tal como referido na segunda hipótese, o grupo com grelha e feedback, no pós-teste, apresentou melhores resultados do que o grupo sem instrumentos. Quando comparados estes dois grupos, em termos de evolução entre pré-teste e pós-teste o grupo com feedback apresentou igualmente melhores resultados, no 4º ano ao nível do desenlace coerente e no 5º ano ao nível das categorias frases completas, vocabulário e total da grelha.

Quando comparados o grupo com grelha e sem feedback com o grupo com grelha e feedback, os resultados mostram uma melhoria na evolução entre pré-teste e pós-teste no grupo com feedback, tanto no quarto (nas categorias desenlace coerente e sinais de pontuação), como no quinto ano (no total da grelha).

Estes resultados confirmam a hipótese na sua totalidade e estão de acordo com o defendido na literatura (Dias & Santos, 2013; Fernandes, 2005; McGarrell & Verbeem, 2007; Semana & Santos, 2008; Wiliam, 1999). Segundo McGarrell e Verbeem (2007) é importante que os alunos recebam um feedback dos seus professores relativamente à tarefa que desenvolveram, no entanto é importante referir que o feedback fornecido deve ser formativo, isto é, deve ser capaz de motivar os alunos para efetuarem uma revisão consistente ao seu texto.

Tal como referido anteriormente o fornecimento de um feedback deverá motivar o aluno a melhorar o seu trabalho para que deste modo progrida nas suas aprendizagens, no entanto o referido feedback deverá ser pensado e estruturado tendo em conta o perfil de cada aluno (Fernandes, 2005).

Se por um lado, estes resultados vão na mesma linha dos autores que defendem que ainda falta confirmar o benefício para os alunos, da utilização de grelhas, para a construção e revisão dos textos narrativos (Yan et al., 2012), por outro lado a superioridade significativa da evolução registada na qualidade dos textos por parte do grupo experimental 2 sugere que os alunos podem beneficiar da utilização de instrumentos autorregulatórios desde que os mesmos sejam acompanhados de um feedback em relação às falhas de estrutura na versão inicial da história (Silva, 2013).

Este resultado sugere que o feedback dos professores pode potenciar o efeito de autorregulação proporcionado pelas grelhas como já foi referido, tal como defendido por Silva (2013) na medida em que no seu estudo as crianças do grupo experimental usam uma grelha e era-lhes proporcionado um feedback específico.

Tendo em conta as limitações da memória de trabalho das crianças mais novas, Wong e Berninger (2004) referem que o feedback dos professores pode tornar o uso deste tipo de instrumentos mais transparente para os alunos, por os ajudar a compreender as dimensões da estrutura narrativa que foram menos elaboradas no seu texto. Neste contexto o feedback pode ser fundamental e conduzir a novas aprendizagens (Price et al., 2010; Hattie & Timperley, 2007).

Tendo em conta os resultados obtidos considera-se de extrema importância a utilização de instrumentos de revisão na escrita de textos narrativos, bem como o fornecimento de um feedback. O feedback fornecido, por parte do professor, deverá ser

formativo e capaz de conduzir o aluno a efetuar uma revisão consistente do seu texto, deverá igualmente motivá-lo a melhorar as suas aprendizagens.

É igualmente importante referir que o programa de escrita efetuado com os alunos permitiu a evolução na escrita dos textos narrativos, por parte dos grupos experimentais. Os programas de escrita permitem que os alunos conheçam a estrutura do tipo de texto que irão desenvolver, possuindo assim um “fio condutor” para efetuarem a sua tarefa. Ao conhecer a estrutura do texto a desenvolver a criança não parte do escuro, sem saber o que colocar no papel, por onde começar, o que referir e como terminar. Estes resultados têm plena implicação do ponto de vista pedagógico, sugerindo que a utilização de grelhas com uma estrutura narrativa e com um feedback específico pode constituir-se como um instrumento particularmente útil para a evolução da qualidade dos textos das crianças.

Por fim, com a hipótese quatro era esperado que a qualidade do ponto de vista da estrutura narrativa dos textos dos grupos experimentais do 5ºano é superior à qualidade dos textos dos correspondentes grupos experimentais do 4ºano.

Os resultados mostram que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o 4º e o 5º ano, nas várias dimensões estudadas, com exceção da dimensão Frases Completas, no grupo Experimental com grelha e feedback, tendo o 5º ano valores superiores, sendo assim, a hipótese infirmada com exceção da referida dimensão. Todavia, é possível que estas diferenças esperadas só sejam encontradas com um distanciamento etário maior, pois os alunos do quarto e quinto ano estão muito perto em termos de evolução. Por exemplo Sánchez (2017) comparou um grupo de alunos do terceiro e quarto ano com outro grupo com alunos do quinto e sexto ano, tendo chegado à conclusão de que apesar de existir maior distância etária entre os grupos, só encontrou diferenças (em termos das categorias também avaliadas neste estudo) em termos da construção frásica, o que corrobora os resultados obtidos no presente estudo. A autora comparou ainda o grupo de alunos do terceiro e quarto ano com outro grupo com alunos do 7º e 8º ano e aí já obteve diferenças estatisticamente significativas, nomeadamente ao nível da criatividade, construção frásica e vocabulário.

Num estudo transversal efetuado por Carvalho (1999), relativo à evolução sintática na produção escrita de crianças e adolescentes, foram testadas crianças entre os sete anos e os catorze anos de idade, que frequentavam o segundo e o oitavo ano de escolaridade respetivamente. A análise dos resultados permitiu verificar que com o

avançar da idade as crianças produzem textos com melhorias significativas ao nível das estruturas sintáticas.

Outros estudos ainda referem que a diferença de idades e o avanço na escolaridade são fatores que interferem na melhoria da revisão (Graham & Harris, 2000; Limpo, 2014; Silva, 2013).

Estes estudos fazem pensar que para se encontrarem maiores diferenças entre níveis de escolaridade, têm de ser estudados grupos mais heterogéneos em termos etários. Mais informação a este nível parece fundamentar a continuação de estudos com o recurso à grelha PROESC.

É, no entanto, interessante, que tanto no grupo de controlo, como na comparação entre o pré-teste e o pós-teste diferido, que existam diferenças mais marcadas entre os dois anos letivos. Este facto pode querer dizer que a utilização dos instrumentos pode uniformizar mais os resultados entre os dois anos, mas quando o seu efeito não existe, ou se vai perdendo no tempo, se sintam mais dificuldades nos alunos do 4º ano. Assim, podemos colocar a questão. Será que quanto mais cedo for a intervenção, maior será o impacto da utilização dos instrumentos? A investigação nos últimos vinte anos tem revelado que as crianças mais novas podem beneficiar de atividades que incluam a autorregulação na sua aprendizagem (Perry, VandeKamp, Mercer, & Nordby, 2002) e que são estas as que mais beneficiam deste treino de competências. Whitebread (2000) refere ainda que os alunos mais novos possuem hábitos mais fáceis de modificar, ao contrário dos alunos mais velhos que já desenvolveram os seus próprios estilos de aprendizagem, com hábitos mais enraizados e mais difíceis de alterar (Dignath, Buettner & Langfeldt, 2008; Hattie, Biggs, & Purdie, 1996).

Conclusão

Pretendeu-se com este estudo avaliar o impacto na escrita de textos narrativos, de um programa de escrita, em que os alunos possuíam grelhas para efetuarem a revisão dos seus textos, grelhas essas que funcionavam como instrumentos de autorregulação. Era igualmente fornecido um feedback escrito a um dos grupos experimentais.

Os resultados obtidos sugerem que quando são fornecidos instrumentos para revisão aos alunos, e lhes é igualmente fornecido um feedback, estes apresentam melhorias na escrita de textos narrativos, ao contrário do que aconteceu com os grupos sem feedback e com os grupos de controlo.

Relativamente ao programa de escrita os resultados obtidos no nosso estudo comprovaram a eficácia do mesmo, pois ambos os grupos evoluíram entre pré-teste e pós-teste e os grupos com feedback apresentaram igualmente melhores resultados.

Era igualmente objetivo deste estudo perceber se a qualidade dos textos dos grupos experimentais do 5º ano seria superior à qualidade dos textos dos correspondentes grupos experimentais do 4º ano. Através dos resultados obtidos verificámos que não existiram diferenças estatisticamente significativas entre o 4º e o 5º ano, nas várias dimensões estudadas. Atribuímos estes resultados ao facto de os alunos do nosso estudo possuírem idades muito semelhantes, no entanto, caso as diferenças de idades entre os grupos fosse maior, seria possível encontrar diferenças mais significativas entre os grupos, tal como referido na literatura (Carvalho, 1999; Graham & Harris, 2000; Limpo, 2014; Silva, 2013).

De acordo com os resultados obtidos a utilização de instrumentos de revisão na escrita de textos narrativos é muito relevante, bem como o fornecimento de um feedback. O feedback fornecido, por parte do professor, deverá também motivar o aluno a melhorar as suas aprendizagens.

É igualmente importante referir que o programa de escrita efetuado com os alunos permitiu a evolução na escrita dos textos narrativos, por parte dos grupos experimentais. Os programas de escrita permitem que os alunos conheçam a estrutura do tipo de texto que irão desenvolver, possuindo assim um fio condutor para efetuarem a sua tarefa. Ao conhecer a estrutura do texto a desenvolver a criança não parte do escuro, sem saber o que colocar no papel, por onde começar, o que referir e como terminar.

Considera-se que o presente estudo poderá desempenhar um papel importante na prática dos professores, bem como na sua formação, pois segundo Graham (2008), são muitos os docentes sem preparação para ensinar os seus alunos a escrever corretamente, pois não possuem formação na área. Muitos referem que não tiveram formação sobre o ensino da escrita na faculdade, dificuldade esta que se irá refletir nos resultados dos seus alunos.

Em relação às aplicações em contextos educativos este estudo possui implicações pertinentes, pois julgamos ser fundamental a criação de programas de escrita, para trabalhar as estruturas dos vários géneros literários de modo colmatar as necessidades da população estudantil, pois se as dificuldades nesta área não forem ultrapassadas persistirão até à idade adulta.

Como já tinha sido referido, o processo de revisão da escrita é muito complexo e só emerge em alunos mais velhos, sendo, no entanto necessário começar a ser ensinado logo no início do primeiro ciclo do Ensino Básico. Os alunos devem ser familiarizados com o referido processo

As principais limitações do estudo estão relacionadas com os anos de escolaridade dos participantes do nosso estudo. Inicialmente pretendia-se trabalhar com alunos do 4º e 6º anos de escolaridade, mas tal não foi possível. É possível que os resultados obtidos fossem diferentes pois a diferença de idades dos alunos seria maior. Outra limitação prende-se com o tempo de duração do programa de escrita, o tempo de intervenção deveria ser de um ano letivo, no entanto, o mesmo teve a duração de nove meses. Pensamos que se os alunos tivessem tido mais sessões de escrita teriam aperfeiçoado mais a sua produção textual e a utilização das grelhas de revisão para se autorregularem.

Como sugestão para estudos futuros considera-se pertinente a aplicação de um estudo idêntico com outros géneros literários, pois a aprendizagem da estrutura dos textos permite ao aluno apropriar-se das regras do texto que desenvolve, tornando o processo mais facilitador e com melhores resultados.

Esta área de estudos poderá ser ampliada no sentido da utilização das grelhas com uma avaliação e um feedback interpares na linha do que foi efetuada por Montanero, Lucero e Fernández (2014). Por outro lado, parece-nos importante aprofundar a avaliação do pensamento infantil em relação à estrutura narrativa e aos procedimentos de revisão

procedendo a entrevistas qualitativas aos alunos no quadro deste tipo de estudos, antes e depois da intervenção.

A revisão é considerada um dos principais processos na escrita e determina a qualidade do que produzimos, no entanto necessitamos de ser capazes de gerir a nossa motivação, o nosso interesse pela tarefa e de sermos persistentes, ou seja de possuímos comportamentos autorregulatórios. É fundamental motivar os nossos alunos a escrever, tornar a escrita apelativa

O ensino da escrita e a prática de estratégias de revisão são atividades da responsabilidade de todos os implicados no processo de ensino-aprendizagem. A prática das tarefas referidas promove competências de autorregulação, competência fundamental para a qualidade das aprendizagens dos nossos alunos.

Referências

- Acharte, C. R., & Martinez, V. M. (2012). Adaptación de la batería de evaluación de los procesos de escritura-PROESC en estudiantes de tercero a sexto de primaria en colegios particulares y estatales en Lima metropolitana. Tese de Mestrado não publicada, Universidade Católica do Perú.
- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, coll. *Fac linguistique*.
- Afonso, M. C., & Sola, J. M. (2013). Estudo sobre as dificuldades de escrita dos alunos que terminam o primeiro ciclo do ensino básico no concelho de Vila Verde (Braga, Portugal). *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 4 (2), 204-216.
- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). Revising process. In *Through the Models of Writing* (pp. 97-121). Springer, Dordrecht.
- Alamargot, D., & Fayol, M. (2009). Modeling the development of written transcription. In R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand, & J. Riley (Eds.), *Handbook of writing development* (pp. 23- 47). London: Sage.
- Aleixo, C. A. (2005). *A vez e a voz da escrita*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Alonso-Tapia, J., & Panadero, E. (2010). Effects of self-assessment scripts on self-regulation and learning. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 385-397.
- Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves, C. L. D. C. F. (2012). *Complexidade estrutural em histórias lidas e produzidas em crianças do 1º ciclo: uma abordagem educativa*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto
- Alves, R. A., & Haas, C. (2012). *Special issue: Writing and cognition, in honor of John R. Hayes: Editors' Introduction*. *Written Communication*, 29, 239-243. doi: 10.1177/0741088312451110
- Amor, E. (2006). *Didática do Português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

- Andrade, H. G. (2001). The effects of instructional rubrics on learning to write. *Current issues in education*, 4. ISSN 1099-839X
- Andrade, H. L., Du, Y., & Wang, X. (2008). Putting rubrics to the test: The effect of a model, criteria generation, and rubric-referenced self-assessment on elementary school students' writing. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 27(2), 3-13. doi: 10.1111/j.1745-3992.2008.00118.x
- Andrade, H. L., Wang, X., Du, Y., & Akawi, R. L. (2009). Rubric-referenced self-assessment and self-efficacy for writing. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 287-302. doi.org/10.3200/JOER.102.4.287-302
- Arter, J. & McTighe, J. (2001). *Scoring rubrics in the classroom: Using performance criteria for assessment and improving student performance*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2009). *O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: DGIDC
- Barbeiro, L. B., & Pereira, L. A. (no prelo). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barbeiro, L. F. (2003). *Escrita: Construir aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *Pnep. O ensino da escrita. A dimensão textual*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Bellon, J., Bellon, E. C., & Blank, M. A. (1992). *Teaching from a Research Knowledge Base*. New York: Macmillan.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berninger, V. W., & Winn, W. (2006). Implications of advancements in brain research and technology for writing development, writing instruction, and educational evolution. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research*, (pp. 96-114). New York: Guilford Press.

- Berninger, V. W., Mizokawa, D. T., & Bragg, R. (1991). Theorybased diagnosis and remediation of writing disabilities. *Journal of School Psychology, 29*, 57-79.
- Bissell, A. N., & Lemons, P. P. (2006). A new method for assessing critical thinking in the classroom. *BioScience, 56*(1), 66-72. doi: org/10.1641/0006-3568(2006)056[0066:ANMFAC]2.0.CO;2
- Black, P. & Wiliam, D. (2001). *Inside the black box, raising standards through classroom assessment*. Hawker Brownlow Education.
- Black, P. (1995). Can teachers use assessment to improve learning?. *British Journal of Curriculum & Assessment, v. 5, n.º 2*, p. 7-11.
- Bloxham, S., & Campbell, L. (2010). Generating dialogue in assessment feedback: Exploring the use of interactive cover sheets. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 35*(3), 291-300.
- Boekaerts, M. & Cascalar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Review of Educational Research, 18*, 199-210.
- Bremond, C. (1966). La logique des possibles narratifs. *Communications, 8*(1), 60-76. doi: 10.3406/comm.1966.1115
- Britton, J., Burgess, T., Martin, N., McLeod, A., & Rosen, H. (1975). *The development of writing abilities*. London: Macmillan.
- Brockmeier, J. & Harré, R. (2003). Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 16* (3), 525-535
- Brookhart, S. M. (2008). How to give effective feedback to your students. Association for supervision and curriculum development. Alexandria, USA: ASCD75.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Butterfield, E. C., Hacker, D. J., & Albertson, L. R. (1996). Environmental, cognitive, and metacognitive influences on text revision: Assessing the evidence. *Educational Psychology Review, 8*(3), 239-297. doi: 10.1007/BF01464075
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje, 49*, 3-17. <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.1990.10822254>

- Camps, A. (2003). *O ensino e a aprendizagem da composição escrita. CO Lomas. O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas. Porto, 2001-222.*
- Camps, A. (2005). Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita. In J.A.B. Carvalho; L. F. Barbeiro; A. C. Silva, e J. Pimenta (Eds.). *A escrita na escola, hoje: Problemas e desafios*, (pp. 11-26). Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Carvalho, J. A. B. (1997). O processo de escrita e as práticas de escrita. *Actas do III Encontro de Didáticas e Metodologias da Educação*. Braga: Departamento de Educação da Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. B. (1999). O Desenvolvimento da Capacidade de Escrever: Os processos de revisão do texto. *Actas do XV Encontro Nacional da Associação Portuguesa da Linguística, 1*, 195-217.
- Carvalho, J. A. B. (2001). *O ensino-aprendizagem da escrita: avaliar capacidades, promover competências*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. B. (2003). *Escrita: percursos de investigação*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação, Instituto de Educação e Psicologia.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos, 35(51-52)*, 149-162. doi.org/10.4067/S0718-09342002005100011
- Chanquoy, L. (2001). How to make it easier for children to revise their writing: A study of text revision from 3rd to 5th grades. *British Journal of Educational Psychology, 71(1)*, 15-41. doi: 10.1348/000709901158370
- Chen, N. S., Wei, C. W., Wu, K. T., & Uden, L. (2009). Effects of high level prompts and peer assessment on online learners' reflection levels. *Computers & Education, 52*, 283-291. doi.org/10.1016/j.compedu.2008.08.007
- Chenoweth, N. A., & Hayes, J. R. (2001). Fluency in writing: Generating text in L1 and L2. *Written communication, 18(1)*, 80-98.

- Cohen, A. D., & Cavalcanti, M. C. (1990). Feedback on compositions: Teacher and student verbal reports. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 155–177). New York: Cambridge University Press.
- Costa, E. R. D., & Boruchovitch, E. (2015). O ensino de estratégias de aprendizagem no contexto da escrita. *Psicologia da Educação*, (41), 21-35. doi: [org/10.5935/2175-3520.20150012](https://doi.org/10.5935/2175-3520.20150012)
- Cuetos, F., Ramos, J. L., & Ruano, E. (2002). PROESC. Evaluación de los procesos de escritura. *Madrid: TEA*.
- De la Paz, S., Swanson, P., & Graham, S. (1998). The contribution of executive control to the revising by students with writing and learning difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 89, 203-222.
- Dias, P., & Santos, L. (2013). *Práticas avaliativas para a promoção de autorregulação da aprendizagem matemática: O feedback escrito em relatórios escritos em duas fases*. Lisboa: Quadrante.
- Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively?: A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3(2), 101-129. doi.org/10.1016/j.edurev.2008.02.003
- Englert, C., Raphael, T., Anderson, L., Anthony, H., & Stevens, D., & Fear, K.(1991). Making writing strategies and self-talk visible: Cognitive strategy instruction in writing in regular and special education classrooms. *American Educational Research Journal*, 28, 337-373.
- Faigley, L., & Witte, S. (1981). Analyzing revision. *College composition and communication*, 32(4), 400-414. doi: 10.2307/356602
- Fathman, A., & Whalley, E. (1990). Teacher response to student writing: Focus on form versus content. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 178–190). New York: Cambridge University Press.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte: psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Presses universitaires de France.

- Fayol, M. (1999). From on-line management problems to strategies in written composition. *The cognitive demands of writing*, 13-23.
- Fayol, M. (2004). Text and cognition. In T. Nunes, & P. Bryant (Eds.), *Handbook of children's literacy* (pp. 181-197). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic.
- Fayol, M. (2007). La production de textes et son apprentissage. *Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir*, 21.
- Fayol, M. (2016) *A Aquisição da Escrita*. Lisboa: Gradiva.
- Fayol, M., & Schneuwly, B. (1987). La mise en texte et ses problèmes. In J. Chiss, J. Meyer, J. Laurent, H. Romian & B. Schneuwly (Eds.), *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*, (pp. 223-239). Bruxelles: De Boeck.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Ferraz, M. J. (2007). *Ensino da língua materna*. Lisboa: Caminho.
- Ferris, D. R. (1995). Student reaction to teacher response in multiple-draft composition classrooms. *TESOL Quarterly*, 29.1, 33–53.
- Ferris, D. R. (2003). *Response to student writing: Implications for second language students*. Mahwah, N.J.: Routledge.
- Ferris, D. R. (2006). *Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction*. In K. Hyland & F. Hyland (eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (pp. 81–104). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferris, D. R. (2012). Writing instruction. In A. Burns, & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching* (pp. 226-235). New York: Cambridge University Press.
- Ferris, D. R., & Hedgcock, J. (2004). *Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice*. New York: Routledge.
- Ferris, D. R., & Hedgcock, J. S. (2014). *Teaching L2 composition: Purpose, process, and practice* (3rd). New York: Routledge.
- Festas, M. I. F. (2002). Principais tendências no ensino da escrita de textos. *Psychologica*, 30, 173-185.

- Fidalgo, R., & García, J. N. (2008). El desarrollo de la competencia escrita a través de una enseñanza metacognitiva de la escritura. *Cultura y Educación*, 20(3), 325-346. doi.org/10.1174/113564008785826321
- Figueiredo, O. (1994). *Escrever: Da teoria à prática*. In F. I. Fonseca (org.) et al. *Pedagogia da escrita. Perspectivas*. (pp:157-171). Porto: Porto Editora.
- Fitzgerald, J. (1987). Research on Revision in Writing. *Review of Educational Research*, 57(4), 481-506.
- Fitzgerald, J., & Teasley, A. B. (1986). Effects of instruction in narrative structure on children's writing. *Journal of educational psychology*, 78(6), 424.
- Flower, L. (1979). Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English*, 41(1), 19-37.
- Flower, L., & Hayes J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Flower, L., Hayes, J. R., Carey, L., Schriver, K., & Stratman, J. (1986). "Detection, diagnosis, and the strategies of revision". *College composition and Communication*, 16-55.
- Flower, L., Hayes, J. R., Carey, L., Schriver, K., & Stratman, J. (1986). Detection, diagnosis, and the strategies of revision. *College composition and communication*, 37(1), 16-55.
- Galbraith, P., & Stillman, G. (2006). A framework for identifying student blockages during transitions in the modelling process. *ZDM*, 38(2), 143-162. doi: 10.1007/BF02655886
- Gallavan, N. P., & Kottler, E. (2009). Constructing rubrics and assessing progress collaboratively with social studies students. *The Social Studies*, 100(4), 154-159. doi: org/10.3200/TSSS.100.4.154-159
- Gersten, R., & Baker, S. (2001). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: A meta-analysis. *The elementary school journal*, 101(3), 251-272. doi.org/10.1086/499668

- Gillespie, A., Olinghouse, N. G., & Graham, S. (2013). Fifth-Grade Students' Knowledge about Writing Process and Writing Genres. *The Elementary School Journal*, 113(4), 565-588.
- Gipps, C. (1999). Socio-cultural aspects of assessment. *Review of Research in Education*, 24, 355-392.
- Goldstein, L. (2001). For Kyla: *What does the research say about responding to ESL writers*. In T. Silva & P. Matsuda, (eds.), on second language writing. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 73–90.
- Goldstein, L. M. (2004). Questions and answers about written teacher commentary and student revision: Teachers and students working together. *Journal of Second Language Writing*, 13(1), 63-80. doi.org/10.1016/j.jslw.2004.04.006
- González, I. (2005). *Instruções de escrita: direcções de trabalho e critérios de construção textual*. Lisboa: DGIDC-ME.
- Gouveia, C. A. M. (2008). Texto narrativo. In: Maria H. M. Mateus, Dulce Pereira & Gloria Fischer (Eds.), (pp. 113-118). *Diversidade linguística na escola portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Graham, S. (1990). The role of production factors in learning disabled students' compositions. *Journal of Educational Psychology*, 82, 781–791.
- Graham, S. (2008). *Effective writing instruction for all students*. Wisconsin Rapids: Renaissance Learning.
- Graham, S., & Harris, K. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3–12. http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3501_2
- Graham, S., & Harris, K. R. (2007). Best practices in teaching planning. In S. Graham, C. A. MacArthur & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 119-140). New York, NY: The Guilford Press.
- Graham, S., Gillespie, A., & McKeown, D. (2013). Writing: Importance, development, and instruction. *Reading and writing*, 26(1), 1-15. Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445-476. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.445

- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology, 30*(2), 207-241.
- Graham, S., Harris, K., & Hebert, M. (2011). *Informing Writing: The Benefits of Formative Assessment. A Report from Carnegie Corporation of New York*. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Gundín, O. A., & Sánchez, J. G. (2008). Educational implications of theoretical models of text revision. *Papeles del Psicólogo, 29*(2), 222-228.
- Gusmán, A. G. (2007). *La expresión escrita de alumnos de etnia gitana, escolarizados en educación primaria*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Hadji, C. (1997). *L' évaluation démystifiée*. Paris: ESF.
- Hakan, J. (2004). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Stockholm: Fritzes.
- Halliday, M. A., & Hasan, R. (1985). *Language, text and context*. Victoria: Derkin University.
- Hammill, D. (1987). Assessing the abilities and instructional needs of students. In D. D. Hammill (Ed.), *Assessing the abilities and instructional needs of students: A practical guide for educators, psychologists, speech pathologists, and diagnosticians* (pp. 5-37). Austin, TX: Pro-Ed.
- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American educational research journal, 43*(2), 295-340.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research, 77*(1), 81-112. doi.org/10.3102/003465430298487
- Hattie, J., Biggs, J., & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of educational research, 66*(2), 99-136.

- Hayes, J. & L. Flower (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41(10), 1106-1113.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levi & S. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1–27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. (2000). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In R. Indrisano & J. R. Squire (Eds.), *Perspectives on writing: Research, theory and practice* (pp. 6-44). Newark, DE: International Reading Association.
- Hayes, J. R. (2004). What triggers revision? In *Revision Cognitive and Instructional Processes* (pp. 9-20). Springer Netherlands.
- Hayes, J. R. (2006). New directions in writing theory. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research*, (pp. 29- 40). New York: The Guilford Press.
- Hayes, J. R. (2011). Kinds of knowledge-telling: Modeling early writing development. *Journal of Writing Research*, 3(2), 73-92.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of the writing process. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Hayes, J. R., Flower, L., Schriver, K. A., Stratman, J., & Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. *Advances in applied psycholinguistics*, 2, 176-240.
- Hedgcock, J., & Lefkowitz, N. (1996). Some input on input: Two analyses of student response to expert feedback in L2 writing. *The Modern Language Journal*, 80(3), 287-308.
- Heyer, C., & Hull, I. (2014). *Formativ bedömning -konkreta exempel och metodiska tips-*. Stockholm, Natur och Kultur.
- Hyland, F. (2010). Future directions in feedback on second language writing: Overview and research agenda. *International Journal of English Studies*, 10(2), 171-182.

- Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. [Motivation and motivation works in School and treatment]. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs em question*. Bruxelles: De Boeck.
- Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 57-71). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kellogg, R. T., & Whiteford, A. P. (2009). Training advanced writing skills: The case for deliberate practice. *Educational Psychologist*, 44(4), pp. 250-266.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284.
- Kroll, B. (2003). *Exploring the dynamics of second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kutlu, O., Yıldırım, O., & Bilican, S. (2010). The comparison of the views of teachers with positive and negative attitudes towards rubrics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1566-1573.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. Em J. Helm (Org.), *Essays on the verbal and visual arts* (pp. 12-44). Seattle: University of Washington Press.
- Leal, T. F., & Guimarães, G. L. (2007). Como as professoras avaliam os textos narrativos das crianças? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 80(195), 262-276.
- Leki, I. (1991). The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes. *Foreign Language Annals*, 24(3), 203-218.
doi.org/10.1111/j.1944-9720.1991.tb00464.x
- Limpo, T. (2014). *Paving the way for better writers: The role of self-regulation in shaping writing development*. Dissertação de Doutorado, Universidade do Porto, Portugal.

- Limpo, T., & Alves, R. A. (2013). Teaching planning or sentence-combining strategies: Effective SRSD interventions at different levels of written composition. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 328-341.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.07.004>
- Lourenço, A. A. (2008). *Processos auto-regulatórios em alunos do 3º. ciclo do ensino básico: contributos da auto-eficácia e da instrumentalidade*. Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho Tese de Doutoramento não publicada.
- MacArthur, C. A. (2007). Best practices in teaching evaluation and revision. *Best practices in writing instruction*, 141-162.
- Marques, C., Silva, I., & Ferreira, P. C. (2006). *Nova Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário: Roteiros para a ação didática no Secundário*. Porto: ASA.
- Mateus, M. H. M., Pereira, D. & Fischer, G. (2008). *Diversidade linguística na escola portuguesa. Projecto do ILTEC – Instituto de Linguística Teórica e Computacional*. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.
- McCutchen, D. (2011). From novice to expert: Implications of language skills and writing-relevant knowledge for memory during the development of writing skill. *Journal of Writing Research*, 3 (1), 51-68.
- McCutchen, D., Francis, M., & Kerr, S. (1997). Revising for meaning: Effects of knowledge and strategy. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 667-676.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.89.4.667>
- McGarrell, H., & Verbeem, J. (2007). Motivating revision of drafts through formative feedback. *ELT journal*, 61(3), 228-236. doi: org/10.1093/elt/ccm030
- Montanero, M., Lucero, M., & Fernández, M. J. (2014). Iterative co-evaluation with a rubric of narrative texts in Primary Education/Coevaluación iterativa con rúbrica de textos narrativos en la Educación Primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 184-220. doi: org/10.1080/02103702.2014.881653
- Morais, M. M. (1988). *Pensar sobre o pensar: ensino de estratégias metacognitivas para recuperação de alunos do 7º ano na disciplina de língua portuguesa*.

Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

- Mourão, R. (2009). *Etapas Processuais do Trabalho de Casa e Efeitos Autorregulatórios na Aprendizagem do Inglês: Um estudo com diários de TPC no 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento não publicada. Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho: Braga.
- Murray, D. (1978). "International revision: a process of discovery", in C. Cooper, & L. Odell (eds.), *Research on composing: Points of departure* (pp. 85-103). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Murray, D. (1991). *The craft of revision*. Austin: TX: Holt, Rinehart, & Winston.
- Murray, D. (2013). *The craft of revision*. Boston: Wadworth.
- Nagin, C. (2012). *Because writing matters: Improving student writing in our schools*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Neves, D., & Oliveira, V. (2001). *Sobre o Texto: Contributos teóricos para práticas textuais*. Lisboa: Asa
- Nicole, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: model and seven principles of good feedback. *Studies in Higher Education*, 34, 199-218.
- Niza, I. (1995). *A escrita na escola: Correções e juízos dos professores sobre textos dos alunos*. Unpublished Dissertação de Mestrado, ISPA, Lisboa.
- Olive, T., Favart, M., Beauvais, C., & Beauvais, L. (2009). Children's cognitive effort and fluency in writing: Effects of genre and of handwriting automatisation. *Learning and Instruction*, 19 (4), 299-308.
- Ortega, J. L. G. (2012). Cómo estructuran el contenido de la escritura alumnos de educación primaria. *Contextos educativos: Revista de educación*, (15), 9-26.
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J. & Huertas, J. A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and individual differences*, 22(6), 806-813.

- Pereira, L. Á., & Aleixo, C. (2009). The teaching and learning of writing in Portugal: The case of a research group. In *Traditions of writing research* (pp. 70-82). Routledge.
- Pereira, L. A., & Azevedo, F. (2002). *Como abordar a produção de textos escritos*. Lisboa: Areal Editores.
- Pereira, L. A., & Pinto, M. (2006). *Escrever para aprender: Experiências didáticas*. Comunicação apresentada em III Encontro de reflexão sobre o ensino da escrita, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria.
- Pereira, M. L. A. (2000). *Escrever em Português didáticas e práticas*. Porto: Edições Asa.
- Perry, N. E., VandeKamp, K. O., Mercer, L. K., & Nordby, C. J. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational psychologist*, 37(1), 5-15.
- Pessoa, A. P., Correa, J., & Spinillo, A. (2010). Contexto de produção e o estabelecimento da coerência na escrita de histórias por crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(2), 253-260.
- Ping, A., Pin, V. T., Wee, S. and Hwee Nah, H. (2003). Teacher feedback: A Singaporean perspective. *ITL, Review of Applied Linguistics*, 139, 47-75.
- Pinheiro, A. (2007). *O Desenvolvimento da Capacidade de Elaboração Escrita*: Penafiel: Editorial Novembro.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Piolat, A. (1991). Effect of Word processing on text revision. *Language and Education*, 5, 255–272. doi.org/10.1080/09500789109541314
- Price, M., Handley, K., Millar, J., & O'Donovan, B. (2010). Feedback: all that effort, but what is the effect?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 277-289. doi: org/10.1080/02602930903541007
- Propp, V. I. (2001). Morfologia do conto maravilhoso. *Floresta*, 480, 709.

- Ramos, J. L., Cuadrado, I., & Iglesias, B. (2005). La composición escrita en el alumnado de Educación Primaria y Secundaria. *Cultura y educación*, 17(3), 239-251.
- Raven, J., Raven, J. C., & Court, J. H. (1998). *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scale. Section I. General overview*. Oxford, UK: Oxford Psychologists Press.
- Redondo, R. F., Torrance, M., & Ramón, P. R. (2011). Comparación de dos programas de instrucción estratégica y autorregulada para la mejora de la competencia escrita. *Psicothema*, 23(4), 672-680.
- Reid, J. (1993). *Teaching ESL writing*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Reid, J. (1998). Responding to ESL student language problems: Error analysis and revision plans. In P. Byrd & J. Reid (Eds.), *Grammar in the composition classroom* (pp. 118-137). Boston: Heinle and Heinle.
- Reis, C & Lopes, A. C. M. (1987). *Dicionário de narratologia*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Richards, J. C. & Schmidt, R. (2013). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. (4th Ed). Ney work: Routledge.
- Ricoeur, P. (1995). *Tempo e narrativa*. São Paulo: Papirus.
- Rijlaarsdam, G., Couzijn, M., & Van Den Bergh, H. (2004). The study of revision as a writing process and as a learning-to-write process. In *Revision Cognitive and Instructional Processes* (pp. 189-207). Dordrecht: Springer.
- Rogers, L. A., & Graham, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 100, 879-906. doi: 10.1037/0022-0663.100.4.879
- Rohman, D. G. & Wleck, A. O. (1964). *Pre-writing, the construction and application of models for concept formation in writing*, U. S. Office of education cooperative research project n° 2174, East Lansing: M. I. Michigan State University.
- Rosa, C. (2009). *A estrutura narrativa na escrita dos alunos surdos*. Dissertação de Mestrado não publicada. ESE de Lisboa, Lisboa.

- Rosário, P. (1997). *Aprendizagem auto-regulada. Actas do 1º Congresso Luso-Espanhol de Psicologia da Educação* (pp. 405-414). Coimbra: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Rosário, P. (1999). *Variáveis cognitivo-motivacionais na aprendizagem: As abordagens ao estudo em alunos do Ensino Secundário*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga.
- Rosário, P., Soares, S., Núñez-Perez, J. C., González-Pienda, J. A., & Rubio, M. (2004). Processos de auto-regulação da aprendizagem e realização escolar no Ensino Básico. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8(1), 141-157.
- Rust, C., Price, M., & O'Donovan, B. (2003). Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(2), 147-164. doi: org/10.1080/02602930301671
- Saddler, B. (2007). Improving sentence construction skills through sentence-combining practice. In S. Graham, C. A. MacArthur & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction*. New York, NY: The Guilford Press.
- Sánchez, M. J. F. (2017). *Co-evaluación de textos narrativos en la educación obligatoria*. Doctoral dissertation, Universidad de Extremadura.
- Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Santos, L., Pinto, J., Rio, F., Pinto, F., Varandas, J., Moreirinha, O., Dias, P., Dias, S., & Bondoso, T. (2010). *Avaliar para aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora e Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Scardamalia, M., C., & Bereiter (1998). “L`expertise en lecture-rédaction”, in A. Piolat e A. Péliissier (eds.), *La redaction de textes*. (pp.13-50). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Schamber, J. F., & Mahoney, S. L. (2006). Assessing and improving the quality of group critical thinking exhibited in the final projects of collaborative learning groups. *The Journal of General Education*, 103-137.

- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 7–25. doi.org/10.1080/10573560600837578
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (2008). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (Eds.). (1998). *Selfregulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press.
- Semana, S., & Santos, L. (2008). A avaliação e o raciocínio matemático. *Educação e Matemática*, 100, 51-60.
- Shepard, L. A., Flexer, R. J., Hiebert, E. J., Marion, S. F., Mayfield, V., & Weston, T. J. (1996). Effects of introducing classroom performance assessments on student learning. *Educational Measurement Issues and Practice*, 15, 7–18.
- Silva, A. C. (2013). The impact of revision in the quality of written compositions of 4th grade children. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(1), 177-183. doi:10.1590/S0102- 79722013000100019
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2006). *Avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da Leitura. A Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação: DGIDG.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*.
- Singer, B., & Bashir, A. (2004). Developmental variations in writing composition skills. In A. Stone, E. Siliman, B. Ehren, & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (pp. 559-582). New York: The Gilford Press.
- Sousa, O. C. (2010). Emergência e desenvolvimento de relações de causalidade em narrativas de crianças. *Filologia e Linguística Portuguesa*, 12 (1), 91-104.

- Stobart, G. (2006). The validity of formative assessment. *Assessment and learning*, 133-146.
- Straub, R. (1997). Students' reactions to teacher comments: an exploratory study. *Research in the Teaching of English*, 31(1), 91-119.
- Todorov, T. (1973). *Qu'est-ce que le structuralisme?: Poétique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Torrance, M., & Galbraith, D. (2006). The processing demands of writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research*, (pp. 67–80). New York: Guildford.
- Torrance, M., & Jeffery, G. (1999). *The cognitive demands of writing. Processing capacity and workingmemory effects in text production writing*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem: novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições Asa.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language learning*, 46(2), 327-369.
- Truscott, J. (2004). Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler. *Journal of Second Language Writing*, 13.4, 337–343.
- Tunstall, P. & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389-404.
- Velasquez, M. G. M. D. C. (2007). *Percursos desenvolvimentais de leitura e escrita: estudo longitudinal com alunos do 1.º ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho.
- Vieira, A. G. (2001). Do conceito de estrutura narrativa à sua crítica. *Psicologia: reflexão e crítica*, 14(3), 599-608.
- Vigotsky, L. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio d'Água. (Obra original publicada em 1934).
- Whitebread, D. (2010). Play, metacognition and self-regulation. In P. Broadhead, J. Howard and E. Wood (Eds.). *Play and learning in the early years* (pp. 1261-176). London: Sage.

- Wiggins, G. (2012). Seven keys to effective feedback. *Feedback for learning*, 70(1), 10-16.
- Wiliam, D. (1999). Formative assessment in mathematics. *Equals: Mathematics and Special Educational Needs*, 5(3), 8–11.
- Wong, B. & Berninger, V. (2004). Cognitive processes of teachers in implementing composition research in elementary, middle and high school classrooms. In Stone, A., Siliman, E., Ehren, B. & Apel, K. (Eds.), *Handbook of Language and Literacy: Development and Disorders* (pp. 600–623). New York: The Guilford Press.
- Yan, C. M. W., McBride-Chang, C., Wagner, R. K., Zhang, J., Wong, A. M. Y., & Shu, H. (2012). Writing quality in Chinese children: speed and fluency matter. *Reading and Writing*, 25(7), 1499–1521.
- Zimmerman, B. J. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 16, 301-313.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York, NY, US: Guilford Publications.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Broekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidnre (Eds), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-29). New York: Academic Press. doi: 10.1016/B978-012109890-2/50031-7
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of educational psychology*, 89(1), 29.
- Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American educational research journal*, 23(4), 614-628.
- Zimmerman, B. J., & Reisemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary educational psychology*, 22(1), 73-101.

- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance. *Handbook of self-regulation of learning and performance*, 1-12.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. doi: 10.1207/s15430421tip4102_2
- Zito, J. R., Adkins, M., Gavins, M., Harris, K. R., & Graham, S. (2007). Self-regulated strategy development: Relationship to the social-cognitive perspective and the development of self-regulation. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 77-95. doi: org/10.1080/10573560600837693

APÊNDICES

APÊNDICE I - Pedido de autorização à Diretora do Agrupamento de Escolas

Exma. Senhora Diretora do Agrupamento de Escolas

Assunto: Pedido de autorização para realização de estudo no âmbito da Tese de Doutoramento

Eu, Sandra Maria Medeiros Borges, aluna do Programa Doutoral em Ciências da Educação, pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa (UNL - ISPA), venho por este meio solicitar a V.Ex.^a autorização para a realização de um estudo na sua instituição, no âmbito da elaboração da tese de doutoramento.

A tese de doutoramento está a ser orientada pela Professora Doutora Ana Cristina Silva, Professora do ISPA - Instituto Superior de Psicologia Aplicada, e tem como objetivo investigar o impacto de instruções orientadas para o processo de revisão, através de suportes estruturados em grelhas, que funcionarão como reguladores do processo de revisão.

Pretende-se deste modo avaliar o impacto de um treino de escrita, com instrumentos de autorregulação, em crianças do 4º e 5º ano de escolaridade, em relação à qualidade das suas produções textuais. Mais concretamente pretende-se avaliar o impacto destes programas de escrita em relação à coesão e coerência textual em crianças do 4º e 5º anos de escolaridade.

Pretende-se também saber se existem diferenças, no impacto de um treino de escrita, com instrumentos de autorregulação, em crianças do 4º e 5º ano de escolaridade em relação à ortografia, coesão e coerência dos textos.

Acessoriamente pretende-se avaliar se há alterações nas conceções das crianças em relação aos que elas consideram ser um bom texto com a aplicação deste programa.

A população alvo deste estudo são alunos do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico (4º e 5º ano de escolaridade), com idades entre os 9 e os 11 anos de idade, divididas em três Grupos experimentais e de um Grupo de controlo.

Acrescento a minha inteira disponibilidade para dar conta dos resultados finais desta investigação a todos os docentes do agrupamento que V. Ex.^a dirige.

Agradeço desde já a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

A doutoranda,

(Sandra Borges)

APÊNDICE II - Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

Exmo(a). Senhor(a) Encarregado(a) de Educação:

Eu, Sandra Maria Medeiros Borges, aluna do Programa Doutoral em Ciências da Educação, pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa (UNL - ISPA), venho por este meio solicitar a V.Ex.^a autorização, para a participação do seu educando no presente estudo.

A tese de doutoramento tem como objetivo investigar o impacto de instruções orientadas para o processo de revisão, através de suportes estruturados em grelhas, que funcionarão como reguladores do processo de revisão. Pretende-se deste modo avaliar o impacto de um treino de escrita, com instrumentos de autorregulação, em crianças do 4º e 5º ano de escolaridade, em relação à qualidade das suas produções textuais.

A investigação será desenvolvida durante o presente ano letivo, tendo já sido autorizada pelo Conselho Pedagógico do Agrupamento.

Saliento que os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho, estando garantida a privacidade e anonimato dos participantes.

Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

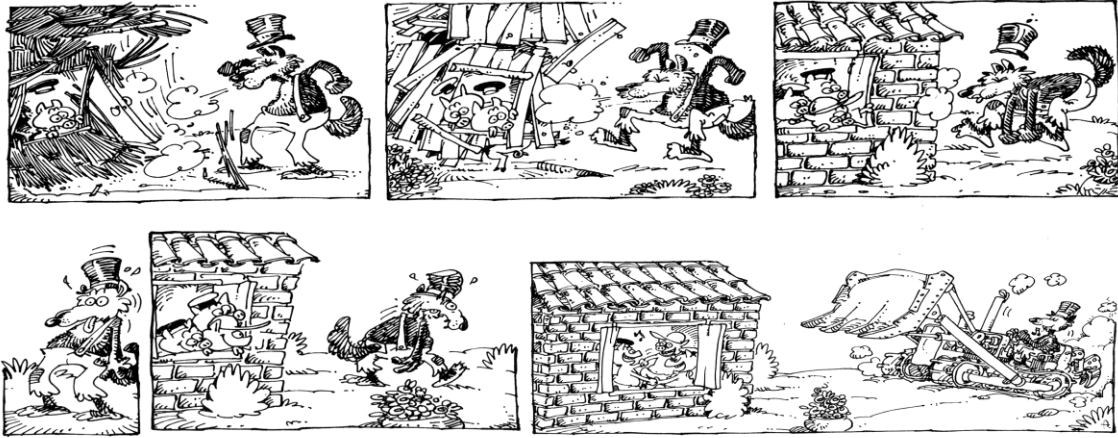
Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

Charneca da Caparica, 3 de dezembro de 2015

Eu, _____, Encarregado/a de Educação do/a
aluno/a _____, a frequentar o ____ ano,
na turma _____, venho por este meio autorizar que o meu educando participe no estudo “*O Impacto da Revisão na Qualidade de Composições de Crianças do 4º e 5º ano de Escolaridade*”

(Assinatura do Encarregado de Educação)

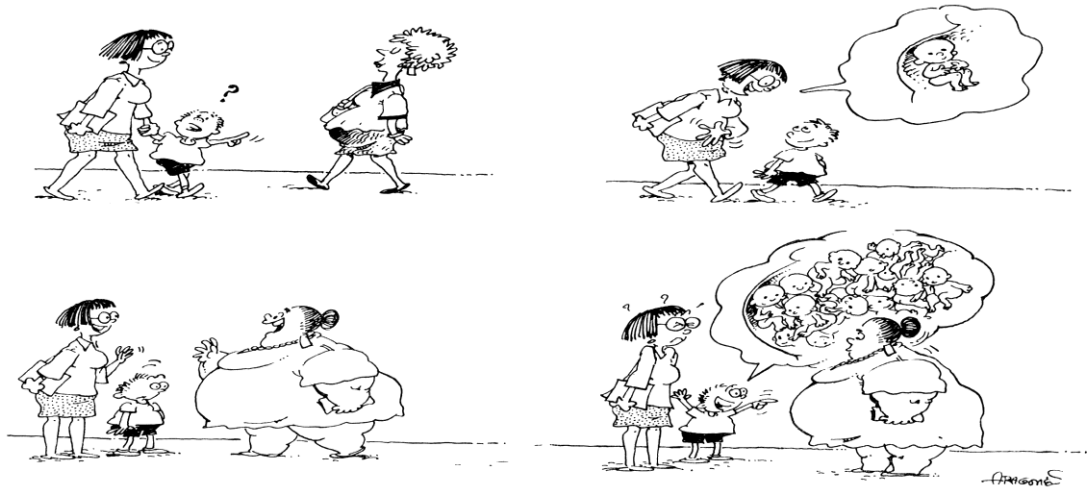
APÊNDICE III Bandas Desenhadas utilizadas no Estudo



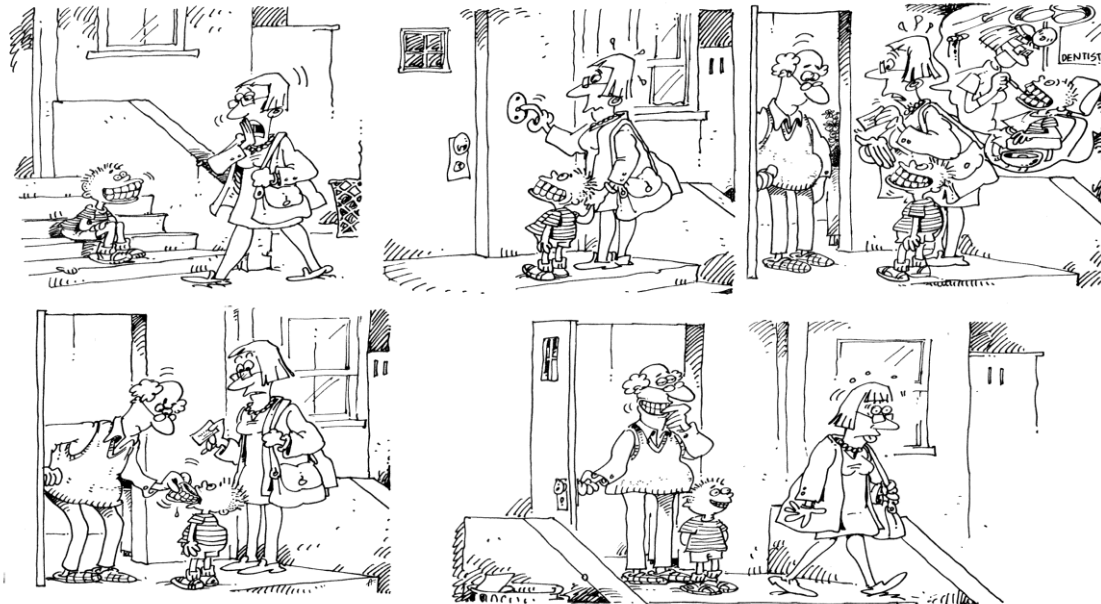
BD nº 0 - Pré e pós-teste



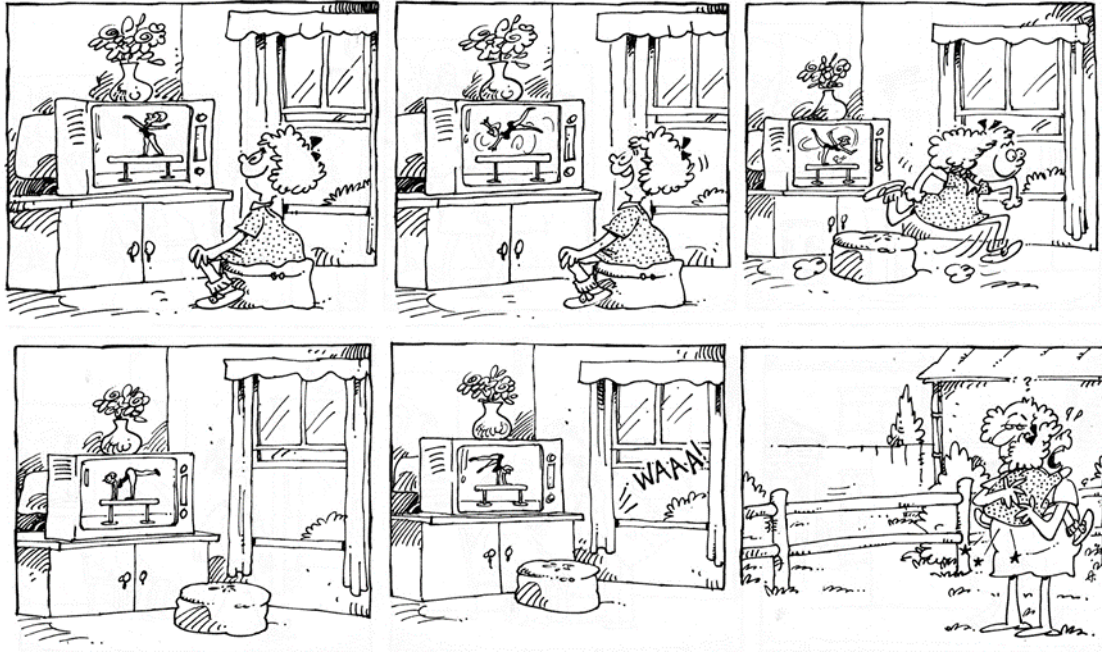
BD nº1



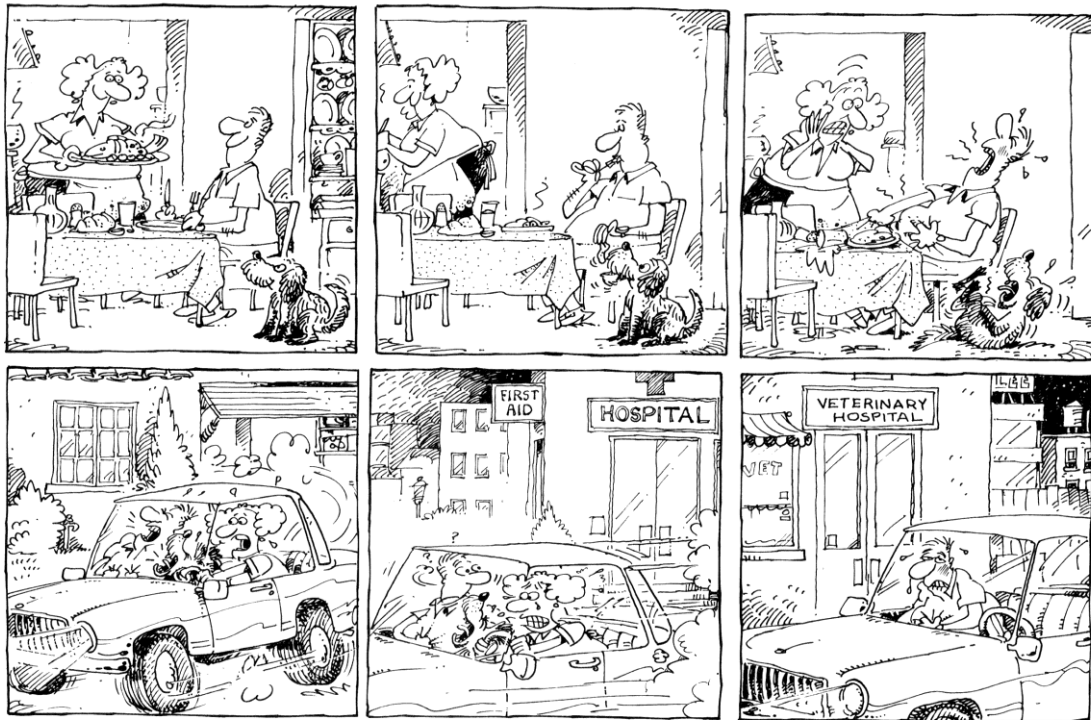
BD n°2



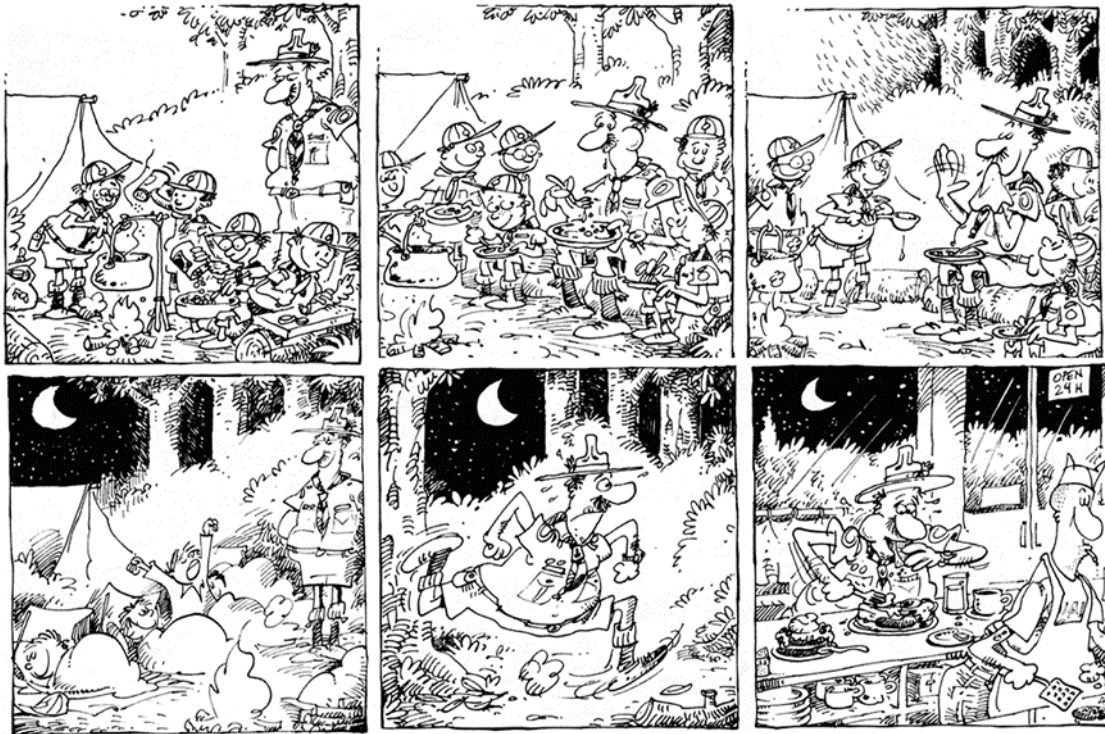
BD n°3



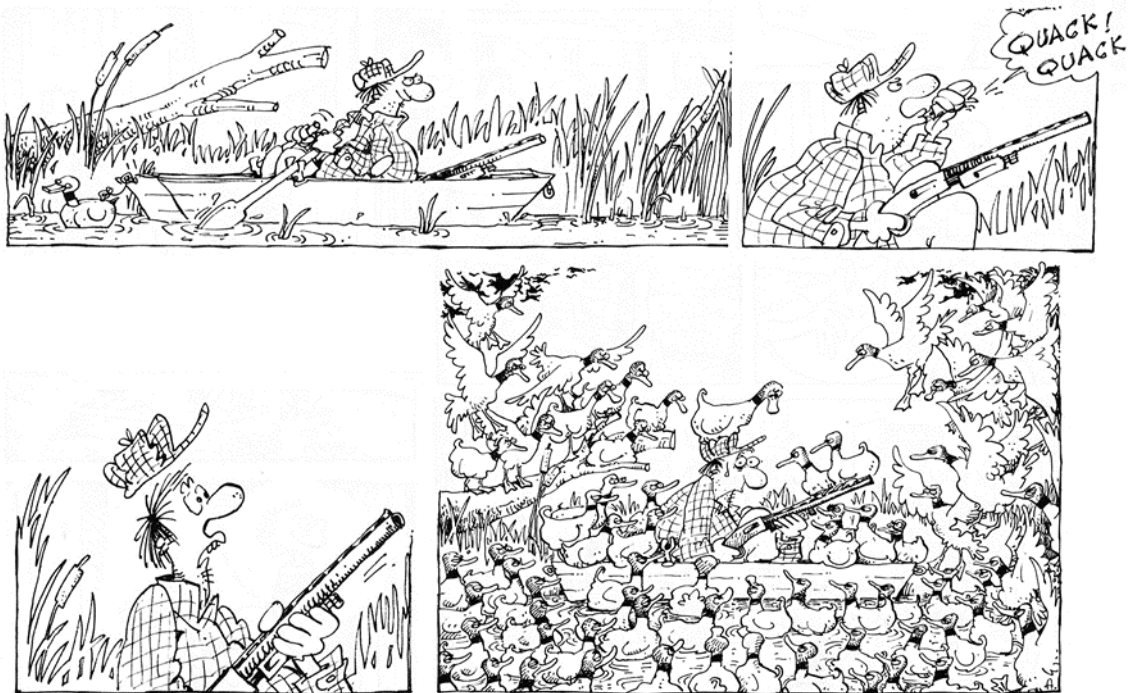
BD n°4



BD n°5



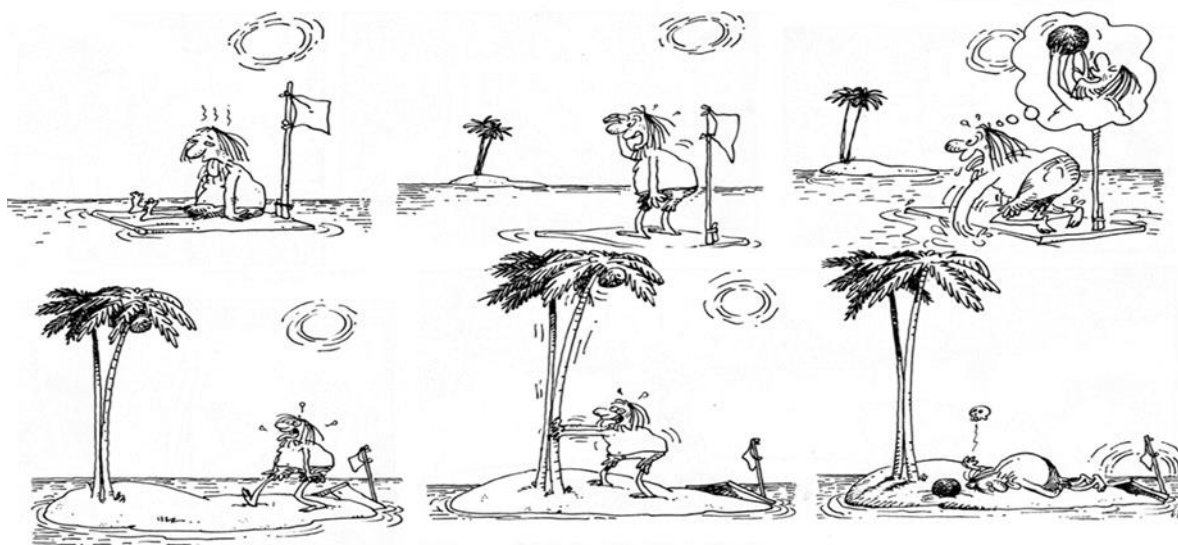
BD n°6



BD n°7



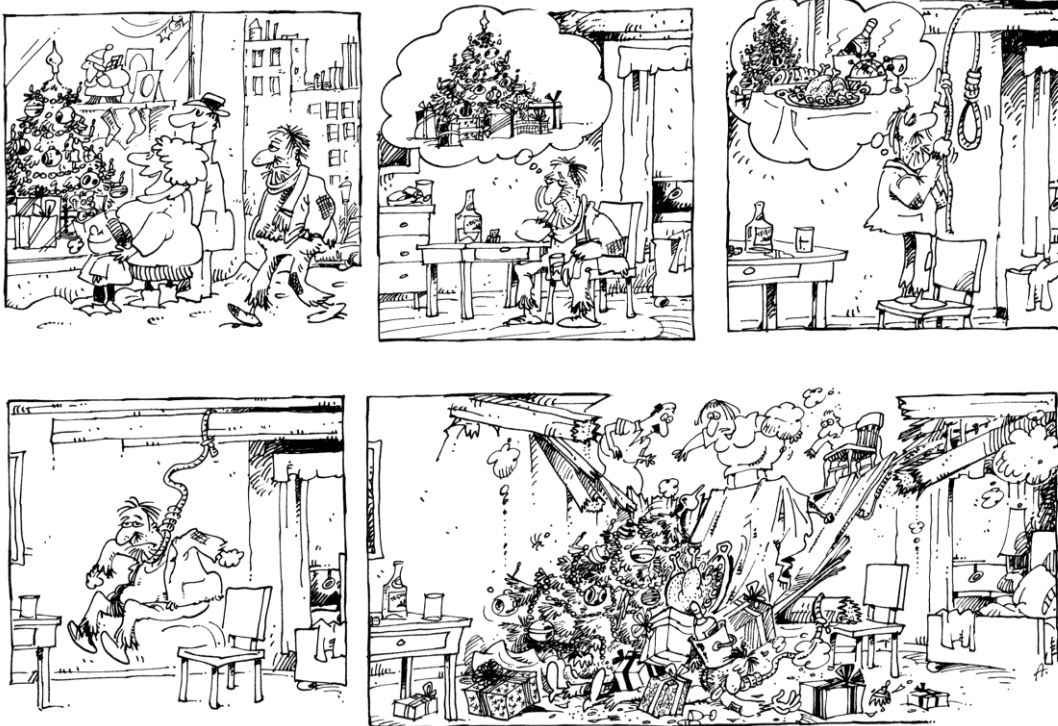
BD n°8



BD n°9



BD n° 10



BD n° 11



BD nº 12- Pós-teste diferido

APÊNDICE IV

Evolução após reescrita com revisão por narrativa – 4º ano

Narrativa Pai Natal

Tabela 32.

Evolução após a reescrita com revisão – Narrativa 2 – 4º ano

	Grupo		Grupo		Grupo	
	Experimental 1		Experimental 2		Experimental 3	
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Introdução	-2.000	.046	-2.236	.025	-1.000	.317
Descrição das personagens	-2.236	.025	-2.000	.046	-1.414	.157
Acontecimentos e seu desenlace	-1.414	.157	-1.732	.083	-1.000	.317
Desenlace coerente	.000	1.000	-1.414	.157	.000	1.000
Criatividade	-1.000	.317	.000	1.000	-1.000	.317
Continuidade lógica	-1.000	.317	-1.000	.317	-1.000	.317
Sentido global do texto	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Sinais de pontuação	.000	1.000	-2.000	.046	.000	1.000
Frases completas	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Vocabulário	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Total	-2.392	.017	-3.134	.002	-1.633	.102

Relativamente aos alunos do 4º ano, no grupo Experimental 1 foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 2, ao nível das dimensões: Introdução, Descrição das personagens e Total, sendo os resultados superiores na segunda avaliação. No grupo Experimental 2 foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 2, ao nível das dimensões: Introdução, Descrição das personagens, Sinais de pontuação e Total, sendo os resultados superiores na segunda avaliação. No grupo Experimental 3 não foram encontradas diferenças estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 2

Narrativa Grávida

Tabela 33.

Evolução após a reescrita com revisão – Narrativa 3 – 4º ano

	Grupo		Grupo		Grupo	
	Experimental 1		Experimental 2		Experimental 3	
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Introdução	-.577	.564	-2.236	.025	-2.000	.046
Descrição das personagens	-.577	.564	-2.236	.025	.000	1.000
Acontecimentos e seu desenlace	-2.828	.005	-1.732	.083	-1.342	.180
Desenlace coerente	-2.000	.046	-1.000	.317	.000	1.000
Criatividade	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Continuidade lógica	-1.732	.083	-1.414	.157	.000	1.000
Sentido global do texto	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Sinais de pontuação	-1.732	.083	-2.646	.008	-.577	.564
Frases completas	-1.000	.317	-1.732	.083	-1.000	.317
Vocabulário	-1.000	.317	-2.000	.046	.000	1.000
Total	-2.971	.003	-3.211	.001	-1.983	.047

Relativamente aos alunos do 4º ano, no grupo Experimental 1 foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 3, ao nível das dimensões: Acontecimentos e seu desenlace, Desenlace coerente e Total sendo os resultados superiores na segunda avaliação.

No grupo Experimental 2 foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 3, ao nível das dimensões: Introdução, Descrição das personagens, Sinais de pontuação, Vocabulário e Total, sendo os resultados superiores na segunda avaliação.

No grupo Experimental 3 foram encontradas diferenças estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 3, ao nível das dimensões: Introdução e Total.

Narrativa Dentadura

Tabela 34.

Evolução após a reescrita com revisão – Narrativa 4

	Grupo		Grupo		Grupo	
	Experimental 1		Experimental 2		Experimental 3	
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Introdução	-1.000	.317	-2.236	.025	.000	1.000
Descrição das personagens	-1.414	.157	-2.236	.025	.000	1.000
Acontecimentos e seu desenlace	-1.000	.317	-1.732	.083	.000	1.000
Desenlace coerente	.000	1.000	-1.000	.317	.000	1.000
Criatividade	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Continuidade lógica	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Sentido global do texto	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Sinais de pontuação	.000	1.000	-1.414	.157	-1.000	.317
Frases completas	.000	1.000	-1.000	.317	.000	1.000
Vocabulário	.000	1.000	-1.000	.317	.000	1.000
Total	-1.633	.102	-3.448	.001	-1.000	.317

Em relação aos alunos do 4º ano e no grupo Experimental 1 não foram encontradas diferenças estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 4.

No grupo Experimental 2 foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 3, ao nível das dimensões: Introdução, Descrição das personagens e Total, sendo os resultados superiores na segunda avaliação.

No grupo Experimental 3 não foram encontradas diferenças estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 4.

Narrativa Ginástica

Tabela 35.

Evolução após a reescrita com revisão – Narrativa 5

	Grupo		Grupo		Grupo	
	Experimental 1		Experimental 2		Experimental 3	
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Introdução	.000	1.000	-1.414	.157	.000	1.000
Descrição das personagens	.000	1.000	-1.732	.083	.000	1.000
Acontecimentos e seu desenlace	.000	1.000	-1.000	.317	.000	1.000
Desenlace coerente	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Criatividade	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Continuidade lógica	.000	1.000	-1.000	.317	.000	1.000
Sentido global do texto	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Sinais de pontuação	.000	1.000	-1.000	.317	.000	1.000
Frases completas	-1.000	.317	.000	1.000	.000	1.000
Vocabulário	.000	1.000	-1.000	.317	.000	1.000
Total	-1.000	.317	-2.714	.007	.000	1.000

Relativamente aos alunos do 4º ano, no grupo Experimental 1 não foram encontradas diferenças estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 5.

No grupo Experimental 2 foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 5, ao nível do Total, sendo os resultados superiores na segunda avaliação.

No grupo Experimental 3 não foram encontradas diferenças estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 5.

Narrativa Espinha

Tabela 36.

Evolução após a reescrita com revisão – Narrativa 6

	Grupo		Grupo		Grupo	
	Experimental 1		Experimental 2		Experimental 3	
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Introdução	-1.000	.317	-2.000	.046	.000	1.000
Descrição das personagens	-1.000	.317	-1.732	.083	-1.000	.317
Acontecimentos e seu desenlace	.000	1.000	-1.000	.317	.000	1.000
Desenlace coerente	.000	1.000	-1.732	.083	.000	1.000
Criatividade	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Continuidade lógica	.000	1.000	-1.000	.317	.000	1.000
Sentido global do texto	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Sinais de pontuação	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Frases completas	-1.000	.317	-2.449	.014	.000	1.000
Vocabulário	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Total	-1.732	.083	-2.842	.004	-1.000	.317

Relativamente aos alunos do 4º ano, no grupo Experimental 1 não foram encontradas diferenças estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 6.

No grupo Experimental 2 foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 6, ao nível da Introdução, Frases completas e do Total, sendo os resultados superiores na segunda avaliação.

No grupo Experimental 3 não foram encontradas diferenças estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 6.

Narrativa Acampamento

Tabela 37.

Evolução após a reescrita com revisão – Narrativa 7

	Grupo		Grupo		Grupo	
	Experimental 1		Experimental 2		Experimental 3	
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Introdução	-1.414	.157	-2.000	.046	.000	1.000
Descrição das personagens	-1.414	.157	-2.828	.005	.000	1.000
Acontecimentos e seu desenlace	.000	1.000	-1.000	.317	.000	1.000
Desenlace coerente	.000	1.000	-1.732	.083	.000	1.000
Criatividade	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Continuidade lógica	.000	1.000	-1.000	.317	.000	1.000
Sentido global do texto	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Sinais de pontuação	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Frases completas	.000	1.000	-3.317	.001	.000	1.000
Vocabulário	.000	1.000	-1.000	.317	.000	1.000
Total	-2.000	.046	-3.332	.001	.000	1.000

Relativamente aos alunos do 4º ano, no grupo Experimental 1 foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 7, ao nível do Total, sendo os resultados superiores na segunda avaliação.

No grupo Experimental 2 foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 7, ao nível da Introdução, Descrição das personagens, Frases completas e do Total, sendo os resultados superiores na segunda avaliação.

No grupo Experimental 3 não foram encontradas diferenças estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 7.

Narrativa Patos

Tabela 38.

Evolução após a reescrita com revisão – Narrativa 8

	Grupo		Grupo		Grupo	
	Experimental 1		Experimental 2		Experimental 3	
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Introdução	-1.732	.083	-2.000	.046	-1.000	.317
Descrição das personagens	-1.732	.083	-1.414	.157	-1.414	.157
Acontecimentos e seu desenlace	.000	1.000	-2.236	.025	.000	1.000
Desenlace coerente	-2.828	.005	-1.732	.083	-2.000	.046
Criatividade	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Continuidade lógica	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Sentido global do texto	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Sinais de pontuação	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Frases completas	.000	1.000	-2.236	.025	.000	1.000
Vocabulário	.000	1.000	-1.000	.317	.000	1.000
Total	-2.913	.004	-3.256	.001	-2.333	.020

Relativamente aos alunos do 4º ano, no grupo Experimental 1 foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 8, ao nível do Desenlace coerente e do Total, sendo os resultados superiores na segunda avaliação.

No grupo Experimental 2 foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 8, ao nível da Introdução, Acontecimentos e seu desenlace, Frases completas e do Total, sendo os resultados superiores na segunda avaliação.

No grupo Experimental 3 foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 8, ao nível do Desenlace coerente e do Total, sendo os resultados superiores na segunda avaliação.

Narrativa lenhador

Tabela 39.

Evolução após a reescrita com revisão – Narrativa 9 – 4º ano

	Grupo		Grupo		Grupo	
	Experimental 1		Experimental 2		Experimental 3	
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Introdução	-1.000	.317	-1.000	.317	.000	1.000
Descrição das personagens	-1.732	.083	-1.732	.083	.000	1.000
Acontecimentos e seu desenlace	-1.414	.157	-1.000	.317	.000	1.000
Desenlace coerente	.000	1.000	-2.000	.046	.000	1.000
Criatividade	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Continuidade lógica	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Sentido global do texto	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Sinais de pontuação	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Frases completas	.000	1.000	-2.828	.005	.000	1.000
Vocabulário	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Total	-2.121	.034	-3.169	.002	.000	1.000

Relativamente aos alunos do 4º ano, no grupo experimental 1, foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 9, ao nível do Total, sendo os resultados superiores na segunda avaliação.

No grupo experimental 2 foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 9, ao nível do Desenlace coerente, Frases completas e do Total, sendo os resultados superiores na segunda avaliação.

No grupo experimental 3 não foram encontradas diferenças estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 9.

Narrativa Ilha

Tabela 40.

Evolução após a reescrita com revisão – Narrativa 10 – 4º ano

	Grupo		Grupo		Grupo	
	Experimental 1		Experimental 2		Experimental 3	
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Introdução	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Descrição das personagens	-1.000	.317	.000	1.000	-1.414	.157
Acontecimentos e seu desenlace	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Desenlace coerente	-1.000	.317	.000	1.000	.000	1.000
Criatividade	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Continuidade lógica	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Sentido global do texto	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Sinais de pontuação	.000	1.000	.000	1.000	-1.000	.317
Frases completas	-1.732	.083	-3.317	.001	-1.000	.317
Vocabulário	.000	1.000	-1.000	.317	.000	1.000
Total	-1.890	.059	-3.464	.001	-1.414	.157

Relativamente aos alunos do 4º ano, no grupo experimental 1 não foram encontradas diferenças estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 10.

No grupo experimental 2 foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 10, ao nível das Frases completas e do Total, sendo os resultados superiores na segunda avaliação.

No grupo experimental 3 não foram encontradas diferenças estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 10.

Narrativa Selva

Tabela 41.

Evolução após a reescrita com revisão – Narrativa 11 – 4º ano

	Grupo		Grupo		Grupo	
	Experimental 1		Experimental 2		Experimental 3	
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Introdução	-1.000	.317	.000	1.000	.000	1.000
Descrição das personagens	-1.000	.317	-1.414	.157	-1.000	.317
Acontecimentos e seu desenlace	.000	1.000	-1.000	.317	-1.000	.317
Desenlace coerente	-1.000	.317	-2.449	.014	.000	1.000
Criatividade	.000	1.000	.000	1.000	-1.000	.317
Continuidade lógica	-1.000	.317	-1.414	.157	.000	1.000
Sentido global do texto	.000	1.000	.000	1.000	-1.000	.317
Sinais de pontuação	.000	1.000	.000	1.000	-1.000	.317
Frases completas	-1.414	.157	-3.464	.001	.000	1.000
Vocabulário	-1.000	.317	-1.732	.083	.000	1.000
Total	-1.342	.180	-3.341	.001	-.447	.655

Relativamente aos alunos do 4º ano, no grupo experimental 1 não foram encontradas diferenças estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 11.

No grupo experimental 2 foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 11, ao nível do Desenlace coerente, Frases completas e do Total, sendo os resultados superiores na segunda avaliação.

No grupo experimental 3 não foram encontradas diferenças estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 11.

Narrativa Forca

Tabela 42.

Evolução após a reescrita com revisão – Narrativa 12

	Sem feedback		Com feedback		Sem grelha	
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Introdução	.000	1.000	-2.236	.025	.000	1.000
Descrição das personagens	.000	1.000	-1.414	.157	-1.000	.317
Acontecimentos e seu desenlace	.000	1.000	.000	1.000	-1.000	.317
Desenlace coerente	.000	1.000	-1.000	.317	-1.000	.317
Criatividade	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Continuidade lógica	.000	1.000	.000	1.000	-1.000	.317
Sentido global do texto	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Sinais de pontuação	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Frases completas	-1.000	.317	-3.464	.001	-1.000	.317
Vocabulário	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Total	-1.000	.317	-3.126	.002	-1.000	.317

No grupo experimental 3 não foram encontradas diferenças estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 12.

No grupo experimental 2 foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 12, ao nível da Introdução, Frases completas e do Total, sendo os resultados superiores na segunda avaliação.

No grupo experimental 3 não foram encontradas diferenças estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 12.

Narrativa Lobo - Pós-teste

Tabela 43.

Evolução após a reescrita com revisão – Pós-teste

	Grupo		Grupo		Grupo	
	experimental 1		experimental 2		experimental 3	
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Introdução	.000	1.000	-1.732	.083	.000	1.000
Descrição das personagens	.000	1.000	-1.000	.317	.000	1.000
Acontecimentos e seu desenlace	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Desenlace coerente	.000	1.000	-1.000	.317	.000	1.000
Criatividade	-3.317	.001	-1.414	.157	-3.000	.003
Continuidade lógica	-2.000	.046	-1.414	.157	-2.000	.046
Sentido global do texto	-1.500	.134	-2.673	.008	-1.387	.166
Sinais de pontuação	-3.000	.003	.000	1.000	-1.941	.052
Frases completas	-2.121	.034	-2.236	.025	-1.667	.096
Vocabulário	-1.000	.317	-3.000	.003	-1.732	.083
Total	-3.535	.000	-3.313	.001	-3.205	.001

No grupo Experimental 1 foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, no pós-teste, ao nível da Criatividade, Continuidade lógica, Sinais de pontuação, Frases completas e do Total.

No grupo Experimental 2 foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, no pós-teste, ao nível do Sentido global do texto, Frases completas, Vocabulário e no Total sendo os resultados superiores na segunda avaliação.

No grupo Experimental 3 foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, no pós-teste, ao nível da Criatividade, Continuidade lógica e no Total.

APÊNDICE V

Evolução após reescrita com revisão por narrativa – 5º ano

Narrativa Pai Natal

Tabela 44.

Evolução após a reescrita com revisão – Narrativa 2

	Grupo		Grupo		Grupo	
	Experimental 1		Experimental 2		Experimental 3	
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Introdução	.000	1.000	.000	1.000	-1.000	.317
Descrição das personagens	.000	1.000	-.447	.655	.000	1.000
Acontecimentos e seu desenlace	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Desenlace coerente	.000	1.000	-1.000	.317	.000	1.000
Criatividade	-1.000	.317	-1.414	.157	-2.000	.046
Continuidade lógica	-1.000	.317	.000	1.000	.000	1.000
Sentido global do texto	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Sinais de pontuação	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Frases completas	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Vocabulário	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Total	-1.414	.157	-.707	.480	-1.342	.180

Em relação ao 5º ano, no grupo Experimental 1, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 2.

No grupo Experimental 2 não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 2.

No grupo Experimental 3 foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 2, apenas ao nível da Criatividade, sendo os resultados superiores na segunda avaliação.

Narrativa Grávida

Tabela 45.

Evolução após a reescrita com revisão – Narrativa 3 – 5º ano

	Grupo		Grupo		Grupo	
	Experimental 1		Experimental 2		Experimental 3	
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Introdução	.000	1.000	-2.828	.005	.000	1.000
Descrição das personagens	-1.000	.317	-2.449	.014	-1.000	.317
Acontecimentos e seu desenlace	.000	1.000	-1.414	.157	.000	1.000
Desenlace coerente	.000	1.000	-1.732	.083	.000	1.000
Criatividade	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Continuidade lógica	.000	1.000	-1.414	.157	.000	1.000
Sentido global do texto	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Sinais de pontuação	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Frases completas	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Vocabulário	.000	1.000	.000	1.000	-1.000	.317
Total	-1.000	.317	-3.666	.000	-1.414	.157

Relativamente aos alunos do 5º ano, no grupo Experimental 1 não foram encontradas diferenças estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 3.

No grupo Experimental 2 foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 3, ao nível das dimensões: Introdução, Descrição das personagens e Total, sendo os resultados superiores na segunda avaliação.

No grupo Experimental 3 não foram encontradas diferenças estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 3.

Narrativa Dentadura

Tabela 46.

Evolução após a reescrita com revisão – Narrativa 4 – 5º ano

	Grupo		Grupo		Grupo	
	Experimental 1		Experimental 2		Experimental 3	
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Introdução	.000	1.000	-2.646	.008	.000	1.000
Descrição das personagens	.000	1.000	-3.000	.003	-1.414	.157
Acontecimentos e seu desenlace	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Desenlace coerente	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Criatividade	-1.414	.157	-1.414	.157	-2.000	.046
Continuidade lógica	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Sentido global do texto	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Sinais de pontuação	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Frases completas	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Vocabulário	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Total	-1.414	.157	-2.725	.006	-.816	.414

Relativamente aos alunos do 5º ano, no grupo Experimental 1 não foram encontradas diferenças estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 4.

No grupo Experimental 2 foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 4, ao nível das dimensões: Introdução, Descrição das personagens e Total, sendo os resultados superiores na segunda avaliação.

No grupo Experimental 3 foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 4, apenas ao nível da Criatividade, sendo os resultados superiores na segunda avaliação.

Narrativa Ginástica

Tabela 47.

Evolução após a reescrita com revisão – Narrativa 5 – 5º ano

	Grupo		Grupo		Grupo	
	Experimental 1		Experimental 2		Experimental 3	
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Introdução	-1.000	.317	.000	1.000	-1.414	.157
Descrição das personagens	.000	1.000	-.816	.414	-1.000	.317
Acontecimentos e seu desenlace	.000	1.000	.000	1.000	-.577	.564
Desenlace coerente	-1.000	.317	-.632	.527	-.577	.564
Criatividade	.000	1.000	.000	1.000	-1.000	.317
Continuidade lógica	.000	1.000	-1.000	.317	-1.000	.317
Sentido global do texto	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Sinais de pontuação	.000	1.000	-.577	.564	.000	1.000
Frases completas	-1.000	.317	-1.342	.180	.000	1.000
Vocabulário	.000	1.000	-.577	.564	.000	1.000
Total	-1.000	.317	-.125	.901	-.730	.465

No grupo Experimental 1 não foram encontradas diferenças estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 5.

No grupo Experimental 2 não foram encontradas diferenças estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 5.

No grupo Experimental 3 não foram encontradas diferenças estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 5.

Narrativa Espinha

Tabela 48.

Evolução após a reescrita com revisão – Narrativa 6

	Grupo		Grupo		Grupo	
	Experimental 1		Experimental 2		Experimental 3	
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Introdução	.000	1.000	-2.000	.046	.000	1.000
Descrição das personagens	.000	1.000	-1.667	.096	-1.000	.317
Acontecimentos e seu desenlace	.000	1.000	-1.414	.157	-1.414	.157
Desenlace coerente	.000	1.000	-1.000	.317	-1.000	.317
Criatividade	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Continuidade lógica	.000	1.000	-.577	.564	-1.414	.157
Sentido global do texto	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Sinais de pontuação	.000	1.000	-1.732	.083	-1.414	.157
Frases completas	.000	1.000	-1.732	.083	.000	1.000
Vocabulário	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Total	.000	1.000	-3.391	.001	-1.069	.285

No grupo Experimental 1 não foram encontradas diferenças estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 6.

No grupo Experimental 2 foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 6, ao nível da Introdução e do Total, sendo os resultados superiores na segunda avaliação.

No grupo Experimental 3 não foram encontradas diferenças estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 6.

Narrativa acampamento

Tabela 49.

Evolução após a reescrita com revisão – Narrativa 7 – 5º ano

	Grupo		Grupo		Grupo	
	Experimental 1		Experimental 2		Experimental 3	
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Introdução	-1.000	.317	-2.714	.007	-1.000	.317
Descrição das personagens	-1.000	.317	-3.162	.002	.000	1.000
Acontecimentos e seu desenlace	.000	1.000	-1.414	.157	.000	1.000
Desenlace coerente	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Criatividade	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Continuidade lógica	.000	1.000	-1.000	.317	.000	1.000
Sentido global do texto	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Sinais de pontuação	.000	1.000	-1.000	.317	.000	1.000
Frases completas	.000	1.000	-1.000	.317	.000	1.000
Vocabulário	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Total	-1.414	.157	-2.761	.006	-1.000	.317

No grupo Experimental 1 não foram encontradas diferenças estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 7.

No grupo Experimental 2 foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 7, ao nível da Introdução, Descrição das personagens e do Total, sendo os resultados superiores na segunda avaliação.

No grupo Experimental 3 não foram encontradas diferenças estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 7.

Narrativa Patos

Tabela 50.

Evolução após a reescrita com revisão – Narrativa 8

	Grupo		Grupo		Grupo	
	Experimental 1		Experimental 2		Experimental 3	
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Introdução	-1.000	.317	-2.236	.025	-1.414	.157
Descrição das personagens	-1.000	.317	-2.449	.014	.000	1.000
Acontecimentos e seu desenlace	.000	1.000	.000	1.000	-1.000	.317
Desenlace coerente	-3.162	.002	-3.742	.000	-2.646	.008
Criatividade	-1.000	.317	.000	1.000	-1.000	.317
Continuidade lógica	.000	1.000	-1.000	.317	-1.000	.317
Sentido global do texto	.000	1.000	.000	1.000	-1.000	.317
Sinais de pontuação	.000	1.000	.000	1.000	-1.000	.317
Frases completas	.000	1.000	-1.414	.157	.000	1.000
Vocabulário	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Total	-3.051	.002	-4.053	.000	-2.456	.014

Relativamente aos alunos do 5º ano, no grupo Experimental 1, podemos verificar a existência de uma diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 8, ao nível do Desenlace coerente e do Total, sendo os resultados superiores na segunda avaliação.

No grupo Experimental 2 foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 8, ao nível da Introdução, Descrição das personagens, Desenlace coerente e do Total, sendo os resultados superiores na segunda avaliação.

No grupo Experimental 3 foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 8, ao nível do Desenlace coerente e do Total, sendo os resultados superiores na segunda avaliação.

Narrativa lenhador

Tabela 51.

Evolução após a reescrita com revisão – Narrativa 9

	Grupo		Grupo		Grupo	
	Experimental 1		Experimental 2		Experimental 3	
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Introdução	-1.000	.317	-2.236	.025	-1.000	.317
Descrição das personagens	-1.000	.317	.000	1.000	.000	1.000
Acontecimentos e seu desenlace	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Desenlace coerente	.000	1.000	-1.000	.317	.000	1.000
Criatividade	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Continuidade lógica	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Sentido global do texto	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Sinais de pontuação	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Frases completas	.000	1.000	-3.000	.003	.000	1.000
Vocabulário	.000	1.000	-1.000	.317	.000	1.000
Total	-1.414	.157	-3.557	.000	-1.000	.317

Através dos resultados podemos verificar que no grupo Experimental 1 não foram encontradas diferenças estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 9.

No grupo Experimental 2 foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 9, ao nível da Introdução, Frases completas e do Total, sendo os resultados superiores na segunda avaliação.

No grupo Experimental 3 não foram encontradas diferenças estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 9.

Narrativa Ilha

Tabela 52.

Evolução após a reescrita com revisão – Narrativa 10

	Grupo		Grupo		Grupo	
	Experimental 1		Experimental 2		Experimental 3	
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Introdução	.000	1.000	.000	1.000	-1.000	.317
Descrição das personagens	.000	1.000	-2.000	.046	-1.000	.317
Acontecimentos e seu desenlace	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Desenlace coerente	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Criatividade	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Continuidade lógica	.000	1.000	-1.000	.317	.000	1.000
Sentido global do texto	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Sinais de pontuação	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Frases completas	.000	1.000	-2.646	.008	-1.000	.317
Vocabulário	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Total	.000	1.000	-2.814	.005	-1.000	.317

Após análise dos resultados podemos verificar que no grupo Experimental 1 não foram encontradas diferenças estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 10.

No grupo Experimental 2 foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 10, ao nível da Descrição das personagens, Frases completas e do Total, sendo os resultados superiores na segunda avaliação.

No grupo Experimental 3 não foram encontradas diferenças estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 10.

Narrativa Selva

Tabela 53.

Evolução após a reescrita com revisão – Narrativa 11

	Grupo		Grupo		Grupo	
	Experimental 1		Experimental 2		Experimental 3	
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Introdução	.000	1.000	-1.732	.083	.000	1.000
Descrição das personagens	.000	1.000	-1.000	.317	.000	1.000
Acontecimentos e seu desenlace	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Desenlace coerente	.000	1.000	.000	1.000	-1.000	.317
Criatividade	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Continuidade lógica	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Sentido global do texto	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Sinais de pontuação	-1.000	.317	-1.414	.157	.000	1.000
Frases completas	.000	1.000	-3.162	.002	.000	1.000
Vocabulário	.000	1.000	-1.000	.317	.000	1.000
Total	-1.000	.317	-3.153	.002	-1.000	.317

Após análise dos resultados verificamos que no grupo Experimental 1 não foram encontradas diferenças estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 11.

No grupo Experimental 2 foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 11, ao nível das Frases completas e do Total, sendo os resultados superiores na segunda avaliação.

No grupo Experimental 3 não foram encontradas diferenças estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 11.

Narrativa Forca

Tabela 54.

Evolução após a reescrita com revisão – Narrativa 12

	Grupo		Grupo		Grupo	
	Experimental 1		Experimental 2		Experimental 3	
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Introdução	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Descrição das personagens	.000	1.000	-1.000	.317	.000	1.000
Acontecimentos e seu desenlace	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Desenlace coerente	-1.414	.157	.000	1.000	.000	1.000
Criatividade	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Continuidade lógica	-1.414	.157	.000	1.000	.000	1.000
Sentido global do texto	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Sinais de pontuação	-1.000	.317	.000	1.000	.000	1.000
Frases completas	-1.414	.157	-2.828	.005	.000	1.000
Vocabulário	.000	1.000	-1.732	.083	.000	1.000
Total	-2.121	.034	-3.464	.001	.000	1.000

Relativamente aos alunos do 5º ano, no grupo foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 12, ao nível do Total, sendo os resultados superiores na segunda avaliação.

No grupo Experimental 2 foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 12, ao nível das Frases completas e do Total, sendo os resultados superiores na segunda avaliação.

No grupo Experimental 3 não foram encontradas diferenças estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, na narrativa 12.

Avaliação do Pós-teste

Tabela 55.

Evolução após a reescrita com revisão – Pós-teste

	Grupo		Grupo		Grupo	
	Experimental 1		Experimental 2		Experimental 3	
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Introdução	-1.000	.317	-1.414	.157	.000	1.000
Descrição das personagens	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Acontecimentos e seu desenlace	.000	1.000	.000	1.000	-1.000	.317
Desenlace coerente	-1.000	.317	-1.000	.317	-1.414	.157
Criatividade	-2.236	.025	-1.732	.083	-1.342	.180
Continuidade lógica	-.577	.564	-1.414	.157	-.577	.564
Sentido global do texto	-2.138	.033	-4.200	.000	-3.500	.000
Sinais de pontuação	-2.138	.033	-2.200	.028	-2.000	.046
Frases completas	-1.890	.059	-.577	.564	-3.317	.001
Vocabulário	-2.449	.014	-3.051	.002	-1.732	.083
Total	-3.320	.001	-4.494	.000	-3.544	.000

Nos resultados do pós-teste podemos verificar, no grupo Experimental 1, uma diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, ao nível da Criatividade, Sentido global do texto, Sinais de pontuação, Vocabulário e do Total, sendo os resultados superiores na segunda avaliação.

Relativamente ao grupo Experimental 2 foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, no pós-teste, ao nível do Sentido global do texto, Sinais de pontuação, Vocabulário e no Total sendo os resultados superiores na segunda avaliação.

Em relação ao grupo Experimental 3 foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, no pós-teste, ao nível do Sentido global do texto, Frases completas e no Total sendo os resultados superiores na segunda avaliação.

ANEXOS

ANEXO I – Prova de Definição Verbal

Definição Verbal	
Nome: _____ Ano: _____ Turma: _____	
1. açúcar	
2. águia	
3. ave	
4. baleia	
5. canguru	
6. cara	
7. cenoura	
8. círculo	
9. cotovelo	
10. dentista	
11. floresta	
12. globo	
13. golfinho	
14. hortaliça	

15. ilha	
16. joelho	
17. lagarto	
18. maçã	
19. ombro	
20. pescador	
21. pescoço	
22. pinguim	
23. praia	
24. professor	
25. pulso	
26. rio	
27. vinho	
28. colorir	
29. descansar	
30. descascar	
31. despejar	
32. empurrar	

33. medir	
34. mergulhar	
35. pegar	

ANEXO II - Subteste para a Compreensão de Estruturas Complexas

1. O carro vermelho da mãe teve um furo.

P: De que cor é que é o carro da mãe?

2. O locutor anunciou o prémio mais importante.

P: O que é que o locutor anunciou?

3. Hoje vamos à feira ou vamos ao jardim.

P: Onde é que vamos hoje?

4. Os eucaliptos que vimos no nosso passeio eram mais altos do que os castanheiros.

P: Quais é que eram as árvores mais altas?

5. O pai autorizou os meninos a irem ao cinema.

P: Quem é que foi ao cinema?

6. Nem o Miguel chegou nem o João saiu.

P: Quem é que não chegou?

7. A menina que estava a falar com a Marta tinha um vestido azul.

P: Quem é que tinha um vestido azul?

8. Quando a professora chegou à escola ainda a Rita não estava na sala.

P: Quem é que chegou primeiro à escola?

9. A mãe pediu ao André que fosse com ela ao supermercado.

P: Quem foi ao supermercado?

10. O cão do meu vizinho ladra sempre que me vê chegar da escola.

P: Quando é que o cão do meu vizinho ladra?

11. O leão, que o tigre mordeu, saltou por cima da zebra.

P: Quem é que saltou por cima da zebra?

12. Quando o Rui chegou a casa já o Tiago estava a ler o jornal.

P: Quem é que chegou primeiro a casa?

13. O senhor, a quem o pai do João falou no café, tinha uma gravata amarela.

P: Quem é que tinha uma gravata amarela?

14. O pai perdeu o autocarro porque o relógio estava atrasado.

P: Porque é que o pai perdeu o autocarro?

15. Porque o Benfica jogava naquele dia, o André foi ao futebol.

P: Porque é que o André foi ao futebol?

16. Sempre que chovia, o gato do vizinho saltava para a minha janela.

P: Quando é que o gato do vizinho saltava para a minha janela?

17. A Ana vestiu a gabardine visto que estava a chover.

P: Porque é que a Ana vestiu a gabardine?

18. Se não chover, a Rita irá passear de bicicleta.

P: Porque é que a Ana vestiu a gabardine?

19. Se não chovesse, o André tinha ido à feira com o pai.

P: O que é que acontecerá se não chover?

20. Para comprarem uma prenda para a mãe, o pai levou a Rita e o João à loja.

P: Para que é que eles fora à loja?

21. O João levantou-se cedo para chegar a tempo à estação.

P: Para que é que se levantou cedo o João?

22. O menino foi arranhado pelo gato.

P: Quem é que arranhou o menino?

23. O João prometeu à mãe arrumar o quarto.

P: Que é que arrumará o quarto?

24. O rapaz foi beijado pela rapariga.

P: Quem é que beijou?

25. Os irmãos decidiram ficar com os primos no jardim?

P: Quem é que ficou no jardim?

26. O leão foi atacado pelo tigre.

P: Quem é que atacou?

27. Não veio uma única pessoa à festa.

P: Que é que não veio à festa?

28. O João disse à Maria que lhe emprestasse o livro.

P: A quem é que vão emprestar o livro?

29. Ao pé de si, o menino viu um ratinho branco.

P: Onde é que estava o ratinho branco?

30. Tanto o João como o Pedro gostaram do filme.

P: Quem é que gostou do filme?

31. Uma única pessoa não veio à festa.

P: Quem é que não veio à festa?

32. A carteira foi-me roubada no autocarro.

P: Quem é que roubou a carteira?

Anexo III – Textos dos alunos

EXEMPLOS:

4º ANO



Cuidado, os cocos não ferem!

Num dia muito soalheiro, o ^{meu} ~~o~~ aventureiro ^{e grilo} estava a procurar ^{as} ~~as~~ pequenas ilhas que fossem habitadas no oceano Pacífico até que o seu barco bateu numa rocha e afundou.

Tudo o que tinha restado do barco era um pedaço de madeira e uma bandeira, que ele aproveitou para fazer um pequeno barco.

Ficou à deriva durante vários dias e noites e, quando o aventureiro pensava que era o seu fim, avistou uma pequena ilha deserta, com apenas um coqueiro. Quando viu o coqueiro pensou: "Coqueiro, cocos, água." E gritou:

- Encontrei um coco! Estou salvo, que alegria!

E remou o mais depressa possível para a ilha. Ele estava tão feliz e maluco que, quando chegou à pequena ilha, a primeira

coisa que fez foi abanar o coqueiro. Ele estava tão maluco, que ouviu o coco falar:

- Desculpa, e que tal pedir autorização para me tirar daqui? É que nós cocos só podemos ser tirados por especialistas.

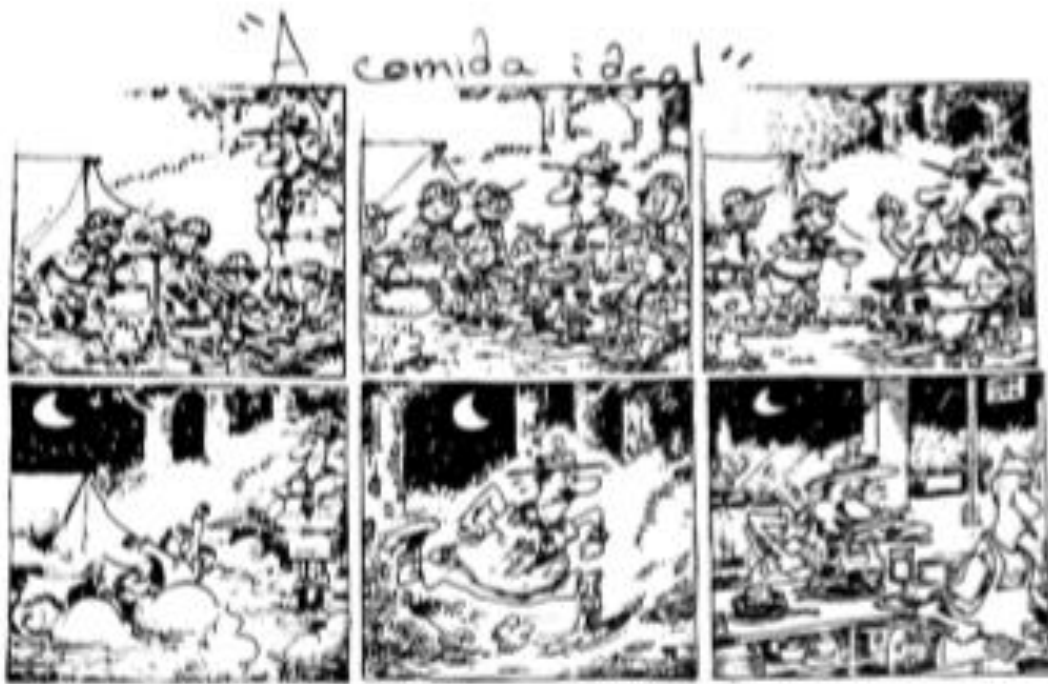
O Afonso não deu ouvidos ao coco e por isso ignorou-o. Abanou o coqueiro e o coco caiu-lhe na cabeça e ele desmaiou.

A mulher de Afonso ficou muito preocupada, pois o radar de Afonso não estava ativo, por isso, ligou para a polícia.

A equipa de resgate não tardou em encontrar o Afonso, pois ele estava numa ilha que se via bem do céu.

A equipa de resgate levou-o para o Hospital e, felizmente, o Afonso ficou bem, apenas ficou com um grande "galó" na cabeça. Ele arranjou um novo emprego - para ficar mais tempo com a sua família - e ele, ainda nos dias de hoje, é um homem muito feliz.

4º ANO



Ao amanhecer, na floresta um pequeno grupo de escuteiros ^{corateiros} e o seu chefe já chegaram.

Depois de prepararem as tendas começaram a cozinhar feijões.

Quando acabaram de cozinhar foram comer e o chefe murmurou:

- Que maravilha, está delicioso!

- Obrigado! - dizem os escuteiros.

O chefe acabou de comer e eles perguntaram:

- Quer mais?

- Não obrigado, estou cheio! - respondeu o chefe abanando a mão.

4º ANO

Passado um pouco foram todos dormir, mas o chefe não.

Logo quando adormeceram, ele foi a correr para um restaurante e pediu 2 pizzas, 5 hambúrgueres e 3 coca-colas.

Ao amanhecer o chefe reparou que as crianças já não estavam lá. Olhou em volta e pensou:

- Eu sou tão mau, deixei as crianças sozinhas!

E assim ele descobriu que tinha sido tudo um sonho.

5º ANO



Os três porquinhos e o lobo

Era uma vez um lobo que estava na floresta, esse lobo estava esfoameado então foi à procura de comida, enquanto procurava viu três porquinhos e começou a correr para caça-los.

Os porquinhos a perceberam-se, e cada um construiu uma casa para se proteger.

O lobo quando se aproximou da primeira casa espirrou e a casa como era de palha desabou, o porquinho fugiu rapidamente para a outra casa, o lobo correu e deu um ponta-pé numa outra casa feita de madeira, agora com dois porquinhos, a casa desabou. Os dois porquinhos assustados fugiram para a casa do seu outro irmão. O lobo correu e deu um ponta-pé na casa mas, não correu bem, como viu que não conseguiu foi-se embora e os três porquinhos ficaram felizes. O lobo derrepente teve uma ideia foi buscar uma escavadora e foi com ela contra a casa a casa abanou mas não desabou, o lobo ficou muito triste.

Os três ^{porquinhos} ficaram muito felizes, mas com pena do lobo. Então foram dar-lhe uns belos bices de E assim todos ficaram felizes, o lobo passou o bom com os porquinhos.
 Fim.

5º ANO



Numa tarde de agosto, um homem gordo e destruído estava na floresta com um grupo de amigos crebrodores, tinham feito uma visita à floresta da Amazônia para explorar ~~o~~ ^{animais} e plantas.

Um homem parou-se para o meio da floresta e perdeu-se = tentou ultrapassar os obstáculos e inúmeros perigos da floresta, estava com uma faca e abrir caminho. Até que começou a escurecer e sentia-se cansado mas continuou a andar com medo de animais noturnos. Ele estava apavorado e exausto até que parou uma vegetação e viu uma estrada

que dava à "civilização" então começou
aos pulos e de tal maneira que se esquecer
dos perigos ou seja carros da estrada, continuou
a saltar até que um caminhão veio e não
conseguiu travar o suficiente, até que o atropelou
Quando o homem acordou estava tonto e viu uma
fogueira, estava magoada e assustado porque
estavam homens com fálhas e pintados
a dançar em volta da fogueira então viu
que estava amarrado e com um canibal ao seu
lado, para poder escapar bateu com as
pernas no canibal - mascarou-se e passou
pelos outros, até que começou a correr e
foi contra um canibal que estronhou mas
não fez nada vendo que era um deles,
o homem começou a correr e salvou-se foi
para a "civilização" e regressou para ~~a~~ ^{regressou}
casa, tinha ido ~~ao~~ ^{regressou} hospital e ficou ~~em~~
em casa a pensar no que tinha acontecido
Por fim acabou por ficar bem e feliz
pois nunca esqueceu aquela enorme
história!