

O impacto de programas de intervenção na revisão textual de estudantes do 4º ano de escolaridade

Ana Cristina Silva* / Sandra Borges* / Tiago Almeida** / Sónia Quintão*

* Centro de Investigação em Educação, ISPA – Instituto Universitário, Lisboa, Portugal; ** Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal

Este estudo tem como objetivo 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 71 crianças do 4º ano de escolaridade com práticas semelhantes ao nível do trabalho sobre o texto escrito na sala de aula, divididas em 3 grupos experimentais e 1 de controlo. Foram controladas as variáveis relativas ao nível cognitivo e ao desenvolvimento da linguagem lexical e sintática. Realizou-se no momento do pré e pós-intervenção um teste onde foi pedido às crianças que escrevessem uma mesma composição com base numa sequência de imagens. Entre os dois momentos realizaram-se 21 sessões de 60 minutos em grupo, distribuídas ao longo de 9 meses, nas quais as crianças dos grupos experimentais escreviam uma composição, sempre com base numa sequência de imagens e reviam a sua versão inicial. Nos grupos experimentais 1 e 2 proporcionou-se uma grelha com indicações sobre os principais elementos de uma estrutura narrativa, um com feedback e outro sem, com base na qual deveriam orientar a sua revisão. Às crianças do grupo experimental 3 foi-lhes pedido que revissem os textos sem recurso a qualquer tipo de instrumento e indicação específica. As crianças dos grupos de controlo despendiam o mesmo tempo em aulas de matemática e leitura. Os resultados apontam para uma evolução significativa em relação à qualidade dos textos narrativos produzidos entre o pré e o pós-intervenção em todos os grupos experimentais quando comparados ao grupo de controlo, embora não se registem diferenças significativas na evolução nos grupos experimentais.

Palavras-chave: Produção de narrativas, Revisão textual, Aprendizagem autorregulada.

Após o mecanismo das correspondências grafo-fonéticas estar adquirido, a instrução sobre a escrita deve passar 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). Contudo, muitos alunos apresentam dificuldades nestas capacidades mais avançadas de escrita, até porque são relativamente escassas as estratégias de ensino que no contexto da produção textual incidem sobre a estrutura dos textos e sobre as estratégias de revisão em relação aos textos que os alunos escreveram.

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto UID/CED/04853/2016.

A correspondência relativa a este artigo deverá ser enviada para: Ana Cristina Silva, Centro de Investigação em Educação, ISPA – Instituto Universitário, Rua Jardim do Tabaco, 34, 1149-041 Lisboa, Portugal. E-mail: csilva@ispa.pt

A aprendizagem da produção textual é um processo complexo, por estarem implicadas operações cognitivas e reflexões metalinguísticas. As operações cognitivas associadas à produção textual estão representadas, entre outros, nos modelos de Hayes e Flower (1980); Hayes (2000). Estes modelos descrevem os procedimentos de utilizadores fluentes da escrita e sustentam que o trabalho cognitivo subjacente à produção de um texto assenta em três processos cognitivos: planificação, geração de frases e revisão. Estes processos não são lineares, antes coordenam-se entre si, influenciando-se mutuamente.

As crianças mais pequenas por serem autores muito menos experientes tem mais dificuldades em ativar estes processos. Fayol e Schneuwly (1987) referem que 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” para assegurar a continuidade entre as frases. Posteriormente, e à medida que vão avançando na sua escolaridade, começam gradualmente a utilizar outros conectores, no entanto os textos produzidos pelos alunos mais jovens apresentam uma justaposição de temas, relatando várias ideias no mesmo enunciado.

De acordo com Fitzgerald e Teasley (1986), instruções sobre a estrutura narrativa pode ajudar os alunos mais novos. Um estudo destes autores demonstrou (op. cit.) um forte efeito positivo deste tipo de instruções na organização de um texto narrativo e na melhoria da qualidade das composições de crianças do 4º ano de escolaridade. Pessoa, Correa e Spinillo (2010) referem, por seu lado, que através do fornecimento de um suporte visual, por exemplo uma sequência de imagens, as crianças destas idades constroem textos com uma estrutura mais organizada do que em situações em que a produção é efetuada sem recurso a suporte.

A autorregulação no decurso de atividades de escrita depende de processos complexos de interação entre o conhecimento do autor do texto, objetivos, emoções e uma representação mental da situação de comunicação subjacente à escrita do texto e dos textos que tenha lido e escrito (Castelló & Monereo, 2005). Um aluno que possui estratégias autorregulatórias – na escrita, mas não só – é um aluno mais motivado, capaz de persistir nas suas aprendizagens, planificar os seus objetivos, avaliar os seus progressos, adequando as suas estratégias e o seu comportamento face aos resultados obtidos nas suas aprendizagens (Zimmerman, 1998; Zimmerman & Martinez-Ponz, 1986).

O planeamento e a revisão na escrita de um texto são dimensões fundamentais para a qualidade da produção textual, sendo as duas estratégias fundamentais de autorregulação cognitiva que deverão ser objeto de intervenção (Zimmerman, 2000). O planeamento implica o estabelecimento de objetivos e a geração e organização de ideias (Hayes & Flower, 1980), podendo essa planificação suceder antes ou no decurso da própria atividade de escrita. A revisão, por seu lado, implica a deteção e a correção de problemas encontrados no texto, originando a reescrita do texto. A reescrita implica mudanças na escolha de palavras, na estrutura das frases, na ortografia ou na pontuação, o que requer conhecimentos linguísticos explícitos e processos metalinguísticos sobre a forma, estrutura e uso dos diferentes tipos de textos (Fayol, 2004), exigindo da parte do aluno uma reflexão e escolha de modo a verificar a eficácia das suas decisões estratégicas para melhorar a coerência e coesão do texto. No entanto, muitos dos escritores menos experientes não dispõem de estratégias de revisão que lhes permita efetuar mudanças nos textos e ou composições que efetuaram.

As capacidades de revisão das crianças mais novas são relativamente limitadas porque elas (a) falham em estabelecer objetivos claros de escrita; (b) consideram difícil avaliar a sua própria escrita do ponto de vista de quem a poderá ler; (c) experimentam problemas em determinar o que é necessário mudar no texto assim como em proceder a essas mudanças; e, (d) frequentemente faltam competências executivas para controlar e coordenar objetivos contraditórios de revisão (Fitzgerald, 1987).

A capacidade para efetuar revisões dos textos, por estar associada à qualidade dos textos escritos, é um dos aspectos fundamentais a trabalhar com autores menos experientes. Geralmente as crianças do 3º e 4º anos de escolaridade tendem a efetuar mudanças na escolha de palavras ou

na ortografia quando fazem revisões dos seus textos (Butterfield, 1994). Os alunos destas idades consideram mais fácil emendar a ortografia, as letras maiúsculas e a pontuação (De la Paz, Swanson, & Graham, 1998) do que mudar aspectos que afetam a coesão e coerência do texto. Assim, as revisões efetuadas por alunos mais novos parecem ter um impacto limitado na qualidade do texto já que se focam em aspetos mais superficiais, como a ortografia e a pontuação, não incidindo a sua revisão sobre problemas de significação textual (Harris, Santangelo, & Graham, 2010; MacArthur & Graham, 1987).

Como foi referido, intervenções educativas que promovem estratégias de autorregulação, especificamente a planificação e a revisão (Brunstein & Glaser, 2011), conduzem a uma melhoria da qualidade textual. Estes autores (op. cit.) demonstraram que estas intervenções têm ainda consequências ao nível emocional por aumentarem o sentimento de autoeficácia em relação à escrita e a confiança dos alunos em relação às suas competências de escrita, sentimento que, por sua vez, tem também um contributo importante na qualidade da produção textual (Pajares, 2003).

Neste sentido, é fundamental desenvolver estratégias de revisão nestes alunos para a melhoria da qualidade dos textos escritos, e, de acordo com as teorias de autorregulação, a evolução dos procedimentos de revisão requer que se desenvolvam nos alunos processos de auto avaliação.

Tendo em conta as limitações da memória de trabalho das crianças mais novas, Wong e Berninger (2004) recomendam o uso de facilitadores processuais (relativos à escrita) de modo a superar as limitações mnésicas das crianças de crianças entre o 3º e o 6º ano de escolaridade. Graham, Schwartz e MacArthur (1995) examinaram, em alunos do 5º e 6º ano de escolaridade com dificuldades de aprendizagem, o efeito da revisão numa condição experimental em que deram pistas de informação específicas para o processo de revisão do texto. Às crianças enquadradas nesta condição foi-lhes dito que deviam referir o que acontecera e descrever os factos com mais detalhe, o que poderia melhorar o resultado das suas composições escritas. Ao contrário dos sujeitos em que apenas lhes era pedido que efetuassem a revisão do que escreveram, as crianças nessa condição experimental eram direcionadas em relação ao que deveriam acrescentar à versão inicial do seu texto, devendo reescrever a sua história incorporando esses elementos. Estes alunos não apenas melhoraram o seu desempenho escrito, como fizeram mais mudanças no sentido da história.

Dentro dos facilitadores que poderão melhorar o planeamento e a revisão da produção textual narrativa está a utilização de grelhas com indicações sobre os vários elementos de uma estrutura narrativa. Diversos estudos demonstraram que a utilização de grelhas com especificações sobre os elementos da estrutura narrativa podem ser particularmente úteis para facilitar o planeamento e a autorregulação dos processos de produção textual numa composição, conduzindo a uma melhoria na capacidade para se avaliar o que se está a escrever (Montanero, Lucero, & Fernández, 2014; Silva, 2013). A utilização destes instrumentos pode ser tanto mais importante quanto a principal dificuldade dos alunos do 4º ano relacionam-se com a coerência e a coesão das estruturas narrativas como já foi referido.

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 em dois grupos, um experimental e um 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 perspectiva 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 et al. (2014) compararam dois tipos de atividades para a revisão de textos narrativos, um deles recorrendo ao uso de grelhas. A primeira consistia numa avaliação tradicional baseada numa pontuação e correção individual efetuada pelo professor e a segunda implicava uma coavaliação entre pares baseada 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 foram transmitidas algumas pistas sobre a estrutura de uma narrativa. Na sessão seguinte foi-lhes pedido que escrevessem uma composição com base num tema devidamente identificado. Depois dos dois procedimentos de revisão terem sido efetuados 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 4 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 apresentam 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.

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. Certos autores (e.g., Montanero et al., 2014) consideram que os referidos instrumentos são 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. Com efeito, é 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).

Tendo em conta a dificuldade que as crianças mais jovens podem ter na utilização de uma grelha com uma estrutura narrativa, o feedback proporcionado pelos professores sobre os indicadores a melhorar poderá eventualmente facilitar a utilização dessa mesma grelha e facilitar o desenvolvimento de processos de autorregulação. De facto, para 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). Neste contexto o feedback pode ser fundamental para conduzir a novas aprendizagens (Hattie & Timperley, 2007; Price, Handley, Millar, & O'Donovan, 2010) e equacionado enquanto um fator de regulação externa que irá facilitar o desenvolvimento das estratégias de autorregulação.

Ao apontar dimensões da estrutura narrativa que foram menos conseguidas no texto escrito das crianças esse feedback poderá funcionar como compensação das estratégias de autorregulação que os alunos não são ainda capazes de realizar autonomamente. Mais concretamente, o feedback poderá operar como uma espécie de *scaffolding* facilitador em relação à tomada de consciência das dimensões da narrativa que são necessárias rever para melhorar a qualidade narrativa das histórias. O feedback é, de facto, um dos instrumentos mais poderosos de intervenção pedagógica no sentido de melhorar a qualidade dos textos escritos (Wellington, 2010), no entanto, o efeito desse feedback pode ser mediado pela percepção e reação afetiva dos sujeitos em relação esse feedback (Ekholm, Zumbrunn, & Conklin, 2015).

São ainda relativamente escassos os estudos relativos à utilização de grelhas, sobre o processo de revisão de textos quando comparados aos estudos existentes sobre revisão sem qualquer suporte. As grelhas permitem que os alunos rapidamente identifiquem os objetivos a atingir, aquando da escrita de um texto (Bissel & 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). Neste sentido, o recurso às grelhas pode ter influência no desenvolvimento de estratégias metacognitivas que têm de ser mobilizadas no decurso dos processos de escrita, como a orientação em relação ao que é necessário escrever, planear sobre o que e como escrever, monitorizar o processo de escrita, rever o que foi escrito e avaliar o produto e processo de escrita (Castelló & Monereo, 2005). A utilização de grelhas de forma reiterada ao longo de várias sessões de escrita poderá facilitar não só a mobilização, mas também a interiorização destes processos metacognitivos de forma a que as crianças consigam aplicá-los nos momentos de escrita de forma autónoma.

O desenvolvimento destas estratégias poderá ser ainda mais facilitado caso seja, ao mesmo tempo, proporcionado às crianças um feedback sobre os indicadores da estrutura narrativa a melhorar. Assim, o feedback, enquanto fator de regulação externa, poderá assumir um papel de facilitador fornecendo indicações sobre os aspectos da estrutura dos textos a melhorar na reescrita do mesmo, promovendo a evolução para a autorregulação.

Este estudo tem como objetivo avaliar a melhoria da qualidade narrativa dos textos dos alunos do 4º ano de escolaridade, através da promoção de estratégias de autorregulação (especificamente a revisão), usando-se para o efeito grelhas com guiões sobre a estrutura narrativa (Chanquoy, 2001; Hayes, Flower, Schriver, Stratman, & Carey, 1987; Montanero et al., 2014; Silva, 2013), podendo, ou não, serem proporcionados feedbacks sobre as falhas dos textos escritos pelas crianças em relação aos elementos da narrativa. Assim, pretende-se no quadro de um programa de escrita em que os alunos são conduzidos a escrever narrativas com base num suporte visual, avaliar a evolução das suas produções depois de efetuarem uma revisão com base numa grelha sobre a estrutura narrativa, sendo ou não proporcionado feedback sobre as dimensões da estrutura narrativa a melhorar.

No contexto deste estudo foram colocadas as seguintes hipóteses:

- A qualidade do ponto de vista da estrutura narrativa dos textos dos alunos de 4º 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.
- A qualidade do ponto de vista da estrutura narrativa dos textos dos alunos de 4º ano 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.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 71 crianças do 4º ano de escolaridade de três turmas do Ensino Básico de uma escola Básica Integrada no concelho de Almada com práticas semelhantes ao nível do trabalho sobre o texto escrito, nas quais as instruções específicas sobre a estrutura do texto narrativo eram pouco frequentes. Na sala de aula procedia-se sobretudo à correção dos erros das composições escritas, incidindo os comentários das professoras mais no produto final do que no processo, o que foi confirmado através da observação das práticas. A idade média dos sujeitos foi de 9 anos e 6 meses, o desvio padrão de 6 meses, o limite mínimo de 9 anos e 9 meses e o máximo de 10 e 2 meses. 33 crianças eram do género feminino e 38 do género masculino.

Os participantes foram divididos por três grupos experimentais (submetidas a um programa de intervenção com programas de escrita) e de controlo (que seguiram apenas as práticas regulares de sala de aula em leitura e matemática) tendo sido controladas as variáveis relativas ao *nível cognitivo* e ao *desenvolvimento da linguagem ao nível lexical e sintático*.

Como ponto de partida verificou-se se os grupos estavam equiparados no início do estudo quanto ao seu desempenho cognitivo numa prova de fator geral, numa prova de definição verbal e de estruturas complexas. Para comparar os participantes de cada grupo ao nestas provas foi utilizado o teste Kruskal-Wallis. A Tabela 1 apresenta os resultados obtidos.

Tabela 1

Médias e desvio-padrão dos grupos experimentais e de controlo nas Matrizes de Raven, Definição verbal e Estruturas complexas e os respectivos valores da estatística de teste

4º ano	G. Exp. 1 (n=17)		G. Exp. 2 (n=17)		G. Exp. 3 (n=16)		G. Controlo (n=21)		χ^2	p
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
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	.79

Nota. G. Exp. 1=grupo experimental 1 – com grelha e sem feedback; G. Exp. 2=grupo experimental 2 – com grelha e com feedback; G. Exp. 3=grupo experimental 3 – sem grelha e sem feedback; G. Controlo=Grupo de controlo.

Através da tabela apresentada verifica-se que os grupos não apresentavam diferenças estatisticamente significativas entre si em nenhuma das variáveis apresentadas.

Desenho experimental

Trata-se de um estudo com *design* quasi-experimental, comparativo, com a duração de 9 meses, que procura analisar a qualidade e a evolução das narrativas escritas produzida por alunos do 4º ano. As crianças provinham de três turmas diferentes, tendo sido efetuada uma distribuição aleatória das crianças destas várias turmas pelos vários grupos experimentais e de controlo de modo a minimizar o efeito de diferentes professores. No entanto, os professores das três turmas foram questionados em relação às suas práticas relativamente ao ensino da produção textual, as quais incidiam sobre a realização de textos escritos e um feedback qualitativo sobre os mesmos. Da entrevista realizada e da observação em sala de aula, verificou-se que as instruções específicas sobre a estrutura de um texto narrativo eram pouco frequentes nas práticas dos três professores.

Para analisar a evolução das escritas realizaram-se dois momentos avaliativos, um pré-teste e um pós-intervenção. Nos dois momentos foi pedido às crianças que escrevessem uma composição tendo por base uma Banda Desenhada. Entre esses dois momentos avaliativos, as crianças dos grupos experimentais participaram num programa de escrita com 21 sessões de 60 minutos distribuídas ao longo de 9 meses, nas quais foram convidadas a escrever uma composição sempre subordinada a uma sequência de banda desenhada que depois reviam. As crianças do grupo de controlo faziam atividades regulares de matemática e leitura.

A intervenção nos 3 grupos experimentais e de controlo diferiu e foi a seguinte:

- Grupo experimental 1 – Utilização de uma grelha para autorregulação com indicações da estrutura narrativa, mas sem feedback do professor (o feedback consiste em indicações ao aluno a natureza das falhas no seu texto).

- Grupo experimental 2 – Utilização de uma grelha para autorregulação com indicações da estrutura narrativa e feedback do professor (O docente assinalava na grelha do aluno as dimensões em que falharam na narrativa, ou seja, as dimensões (personagens, narrativa, etc.) a melhorar quando o aluno reescrevesse o seu texto).
- Grupo experimental 3 – Foi pedido ao aluno para rever o texto e melhorá-lo reescrevendo-o sem que lhe fossem proporcionadas indicações sobre como o fazer ou em que dimensões deveria melhorá-lo. Ou seja, sem grelha e sem feedback do professor.
- Grupo de controlo: Atividades de leitura e matemática.

Instrumentos e procedimentos

De modo a trabalharmos com grupos relativamente equivalentes quanto aos conhecimentos implicados na produção textual procedeu-se à avaliação das seguintes competências:

Avaliação do nível intelectual: O nível intelectual foi avaliado através das *Matrizes Progressivas de Raven* (Raven, Raven, & Court, 1998), seguindo-se os procedimentos estandardizados.

Avaliação do conhecimento lexical: O conhecimento lexical foi avaliado através da prova de *Definição Verbal* (Sim-Sim, 1997). 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.

Avaliação do desenvolvimento sintático: O desenvolvimento sintático foi avaliado através da prova *Compreensão das Estruturas Complexas* (Sim-Sim, 1997). Esta prova é constituída por 32 itens, cada um composto por uma frase e uma pergunta acerca da mesma (ex., A Ana vestiu a gabardine visto que estava a chover. Porque é que a Ana vestiu a gabardine?). A cotação máxima desta prova é de 32 pontos, sendo atribuído um ponto a cada resposta certa e zero pontos a cada resposta errada.

Para avaliar a *produção textual* recorreu-se a uma narrativa escrita com base numa banda desenhada.

A qualidade da narrativa das crianças no pré e pós-intervenção foi avaliada de acordo com a PROESC, que é uma bateria de avaliação dos processos de escrita (Cuetos et al., 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.

Foi atribuída uma cotação a cada um dos 10 níveis de análise da narrativa, sendo a cotação máxima de 9,5 pontos. Atribuíram-se 9,5 pontos em 10 níveis, devido ao facto de na segunda dimensão, *descrição das personagens*, que é composta por quatro critérios, ter sido somente pontuado um dos critérios consoante o tipo de descrição efetuada pelo aluno (Apêndice 1).

De acordo com o manual da prova, para cada um destes critérios atribuíam-se 1 ponto, a ausência de um desses critérios era cotada com 0 pontos.

As narrativas do pré e do pós-intervenção foram classificadas por dois professores que desconheciam os objetivos da investigação e que os classificaram nos diferentes critérios numa escala de pontuação que variou entre 0 e 9.5.

Sessão zero. Nesta sessão foi clarificado o conceito de estrutura da narrativa e a importância da escrita de textos deste género literário. Para tal projetou-se uma história: “A princesa e a ervilha”. A história foi lida aos alunos, sendo posteriormente mostrada 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, sequencialização 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 do grupo experimental 1 e 2 um suporte estruturado em grelha, que denominamos de *grelha*, para a construção e revisão dos textos dos textos narrativos.

Sessões 1 a 21. As crianças dos 3 grupos experimentais escreveram uma composição em cada sessão, tendo sempre por base uma Banda Desenhada. Os participantes dos grupos experimentais 1 e 2 reviam a versão inicial, analisando o texto através de uma grelha (Apêndice 2), mas só aos participantes do grupo experimental 2 foi proporcionado feedback pelo professor. Os participantes do grupo experimental 3 reviam o texto de acordo com as diretrizes fornecidas na sessão zero.

Resultados

Para comparar os participantes de cada grupo ao nível das dimensões do pré-teste foi utilizado o teste Kruskal-Wallis, não se verificando diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. A Tabela 2 apresenta os valores médios e os desvios-padrão do pré e pós-intervenções.

Tabela 2
Médias e desvios-padrão dos resultados obtidos no PROESC no pré e pós-intervenção, por grupo

	Grupo Experimental 1				Grupo Experimental 2				Grupo Experimental 3				Controlo			
	Pré- -teste		Pós-inter- venção		Pré- -teste		Pós-inter- venção		Pré- -teste		Pós-inter- venção		Pré- -teste		Pós-inter- venção	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<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	.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

Para verificar se a evolução entre o pré e o pós-intervenção foi estatisticamente significativa realizou-se um teste de Wilcoxon, uma vez que os parâmetros para a realização de testes paramétricos não se verificaram. Os resultados obtidos relativos à pontuação total da PROESC sugerem que a evolução foi significativa nos grupos experimentais 1, 2 e 3 ($z=-3.42$, $p=.001$; $z=-3.18$, $p=.001$; $z=-3.2$, $p=.001$, respetivamente). A evolução no grupo de controlo não foi estatisticamente significativa.

Para comparar os grupos dois a dois em termos da diferença entre pré-teste e pós-intervenção para a pontuação total da PROESC foi calculada a diferença pós-intervenção – pré-teste e foi usado o teste Mann-Whitney. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de controlo e o grupo experimental 1, 2 e 3, onde os grupos experimentais apresentaram valores superiores ao do grupo de controlo ($z=-4.51$, $p=.001$, D de Cohen=3.42; $z=-3.92$, $p=.001$, D de Cohen=3.25; $z=-4.57$, $p=.001$, D de Cohen=3.14; respetivamente). Entre os grupos experimentais não foram encontradas diferenças significativas no que respeita à pontuação total.

Analisando os diferentes critérios da escala PROESC foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, do pré-teste para o pós-intervenção, entre os grupos experimentais 1 e 2 no desenlace coerente ($z=-2.159$, $p=.031$, D de Cohen=1.12) e sinais de pontuação ($z=-2.198$, $p=.028$, D de Cohen=.71), onde o grupo experimental 2 apresentou valores superiores no desenlace coerente e valores inferiores nos sinais de pontuação. Foram também encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos experimentais 2 e 3, entre pré-teste e pós-intervenção, no desenlace coerente ($z=-2.073$, $p=.038$, D de Cohen=1), onde o grupo experimental 2 apresentou valores superiores ao grupo experimental 3. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos experimentais 1 e 3 ao entre pré-teste e pós-intervenção (todos os $p>.235$).

Discussão

O objetivo deste estudo foi avaliar o impacto de um programa de escrita na escrita de textos narrativos em que os alunos tinham acesso a instrumentos de autorregulação para a revisão dos seus textos. O suporte para a redação dos textos narrativos era uma sequência de imagens. Como ponto de partida verificou-se se os grupos estavam equiparados no início do estudo, tendo resultados semelhantes em competências que podiam influenciar a qualidade das suas escritas, nomeadamente ao nível intelectual, desenvolvimento lexical e compreensão de estruturas complexas. Também se verificaram semelhanças entre os professores quanto ao tempo que despendiam e forma de trabalhar os textos narrativos. Relativamente ao pré-teste os grupos não diferiam nos vários parâmetros que definiam a qualidade da narrativa avaliado através da PROESC, podendo assim concluir-se que os grupos apresentavam um padrão de escrita narrativa muito semelhante e de qualidade relativamente fraca.

No geral a qualidade dos textos dos alunos que procederam à revisão (grupos experimentais) é superior à qualidade dos textos dos alunos do grupo de controlo. Esta tendência foi confirmada, na medida em que apenas os grupos experimentais tiveram uma evolução significativa do pré para o pós-intervenção, essa evolução foi significativamente superior nos grupos experimentais quando se atende à totalidade da pontuação do PROESC e aos vários parâmetros da estrutura narrativa, se comparada com a evolução registada no grupo de controlo. Este resultado seria, no entanto, expectável tendo em conta que o número de sessões que as crianças dos grupos experimentais dedicaram à escrita de textos narrativos por comparação com as crianças do grupo de controlo. Ou seja, os dados sugerem que o treino e o envolvimento das crianças em sessões de escrita e

revisão dos textos narrativos, independentemente das condições experimentais que lhes estão associadas, parecem eficazes na melhoria do texto narrativo.

Nesse sentido, verificou-se, no geral, uma subida significativa na qualidade dos textos produzidos pelas crianças dos grupos experimentais. No entanto, não encontramos diferenças na qualidade dos textos (avaliada através da PROESC) dos alunos do 4º ano que fizeram a revisão dos seus textos com recurso a instrumentos de autorregulação em relação à qualidade dos textos dos alunos que procederam a revisão sem qualquer tipo de instrumento. Deste modo, foi rejeitada a primeira hipótese. Por outro lado, o feedback explícito em relação às falhas de elementos estruturais de narrativa não parece ter tido impacto uma vez que o grupo experimental 2 não apresentou um nível de qualidade textual (avaliado através da PROESC) superior ao dos outros dois grupos experimentais, levando-nos assim a rejeitar, também, a segunda hipótese.

Pretendíamos com este estudo avaliar se através de guiões de narrativas com elementos relativos à coerência e à coesão conseguiríamos que os participantes do estudo desenvolvessem autonomamente estratégias de autorregulação relacionadas com a revisão textual que, por sua vez, permitissem melhorar a qualidade dos seus textos. Esta estratégia poderia ser potenciada ainda mais através de feedback relativamente às falhas dos textos produzidos. Tendo em conta que não se encontraram diferenças em relação ao indicador global de qualidade textual, quando comparamos o grupo experimental 3 (que fez revisão sem qualquer tipo de suporte) com os outros grupos, os dados obtidos parecem sugerir que as grelhas usadas não trazem uma vantagem assinalável na evolução positiva da qualidade da narrativa escrita, quer em termos da pontuação global da PROESC, quer quando analisamos indicadores mais finos da coerência e de coesão. De facto, quando olhamos para estes últimos indicadores, só na dimensão “desenlace coerente” o grupo experimental 2 parece ter uma pontuação superior estatisticamente significativa quando comparado à pontuação obtida pelos dos outros grupos.

Estes resultados não permitem confirmar que estes suportes de revisão de textos se constituem como instrumentos de revisão da qualidade textual, por si só, em crianças do 4º ano de escolaridade. Estes dados podem estar associados às características da própria grelha, uma vez que Silva (2013) e Silva, Almeida e Farroupas (2016) encontraram um efeito positivo na qualidade das narrativas de crianças do 4º ano de escolaridade utilizando uma grelha mais simples. Poder-se-á, então, considerar que as grelhas usadas terão sido complexas para estes alunos, que pela sua estrutura – contêm colunas que se podem tornar confusas para os alunos do ensino básico interpretarem – quer pelas dimensões avaliadas (Montanero, Lucero & Fernández, 2014). Assim, estes resultados vão na mesma linha dos autores que defendem que ainda falta confirmar o benefício da utilização de grelhas para a construção e revisão dos textos narrativos por parte de estudantes do 1º ciclo do ensino básico (Yan et al., 2012).

Este estudo, por outro lado, permite salientar a evolução significativa na qualidade da produção textual das crianças (com pontuações bastante satisfatórias na pontuação global PROESC) que foram incentivadas a fazerem a revisão sem grelha e que também não tiveram feedback sobre a versão inicial, tendo estas crianças melhorado significativamente em aspectos como a coerência textual (a introdução da história, a descrição das personagens, acontecimentos, o desenlace e a criatividade), assim como em dimensões de coesão (sentido global do texto, continuidade lógica e pontuação). Estes resultados parecem particularmente relevantes se atendermos ao estudo de Graham et al. (1995), que demonstrou que crianças do 5º e 6º anos não melhoram significativamente a qualidade das suas narrativas escritas, quando não lhe eram proporcionadas pistas para efetuarem a revisão.

Podemos pensar em três fatores que poderão ter contribuído para que as crianças do grupo experimental 3 tenham melhorado as suas produções textuais, a par das crianças dos restantes grupos experimentais. Um destes fatores poderá ter sido a realização da sessão zero onde as crianças foram ensinadas, explicitamente, sobre os vários elementos de uma estrutura narrativa a

partir da análise de um texto. Outro, prende-se com o envolvimento regular das crianças em sessões de produção escritas narrativas. O último fator que nos merece destaque é o facto das narrativas serem escritas a partir de um suporte de banda desenhada que poderá ter facilitado o processo de estruturação da narrativa. A propósito do primeiro, a explicitação dos vários elementos de uma narrativa como foi efetuada na sessão zero, Fitzgerald e Teasley (1986) sugerem que instruções sobre a estrutura narrativa pode ajudar os alunos mais novos a desenvolver estratégias de autorregulação durante a escrita de textos. Sobre o terceiro fator, o recurso às sequências de imagens tem sido salientado como organizador das narrativas e facilitador de revisão em crianças destas faixas etárias (Pessoa et al., 2010). Donde, podemos considerar que uma exposição prévia dos elementos de uma estrutura narrativa e a produção regular de textos narrativos apoiados por bandas desenhadas parece ajudar as crianças desta faixa etária a desenvolver conhecimentos sobre a estrutura de textos e a usá-los a um nível metacognitivo durante a escrita de novos textos.

Não podemos, no entanto, isolar a importância e o efeito de cada um destes fatores, uma vez que todos estiveram presentes no programa de escrita das crianças dos vários grupos experimentais, podendo, contudo, salientar que um programa com estas características parece trazer benefícios significativos à qualidade da produção textual das crianças destas faixas etárias e promover o desenvolvimento de estratégias de autorregulação durante a escrita de textos narrativos. Investigações futuras poderão aprofundar a importância relativa de cada um destes elementos.

Este estudo apresenta várias limitações. Um deles é o facto de não se ter efetuado uma abordagem mais qualitativa onde se questionasse as crianças relativamente aos procedimentos de revisão no decurso da atividade de escrita. Outro decorre da complexidade da própria grelha usada. Apesar da grelha ter sido testada antes do estudo, a sua relativa complexidade devido ao número de itens por cada parâmetro pode ter tido alguma influência nos resultados obtidos. Além disso, o facto de não termos envolvido as crianças do grupo de controlo em sessões de escrita narrativa, sem revisão, não nos permite analisar o impacto dos processos de revisão quando comparados com sessões de escrita sem revisão.

A contradição dos resultados obtidos quanto à utilização das grelhas entre este estudo e outros anteriormente efetuados (Montanero et al., 2014; Silva, 2013; Silva et al., 2010) sugere a importância de se proceder ao aferimento mais cuidadoso das grelhas sobre a estrutura narrativa e sobre a sua utilização em monitorização ou acompanhamento do professor. 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 sobre estas dimensões após a escrita de textos.

Os resultados deste estudo permitem, por um lado, perceber que o envolvimento das crianças em sessões de escrita, como suporte de banda desenhada para a construção dos seus textos, parece contribuir para a evolução das suas produções escritas. Por outro lado, é difícil analisar os contributos específicos das diferentes estratégias de revisão utilizadas (com e sem feedback), mas abrem-se novas pistas de pesquisa quanto aos processos de escrita e revisão de textos narrativos.

Referências

Alonso-Tapia, J., & Panadero, E. (2012). Effects of self-assessment scripts on self-regulation and learning. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 385-397.

- Arter, J., & McTighe, J. (2001). *Scoring rubrics in the classroom: Using performance criteria for assessment and improving student performance*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Berninger, V. W., Mizokawa, D. T., & Bragg, R. (1991). Theory based 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*, 66-72. Retrieved from [http://doi.org/10.1641/0006-3568\(2006\)056\[0066:ANMFAC\]2.0.CO;2](http://doi.org/10.1641/0006-3568(2006)056[0066:ANMFAC]2.0.CO;2)
- Brunstein, J. C., & Glaser, C. (2011). Testing path-analytic mediation model of how self-regulated writing strategies improve fourth graders' composition skills: A randomized controlled trial. *Journal of Educational Psychology, 103*, 922-938. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1037/a0024622>
- Butterfield, E. (1994). *Children's writing: Toward a process theory of development of skilled writing*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Castelló, M., & Monereo, C. (2005). Students' note-taking as a knowledge-construction tool. *Educational Studies in Language and Literature, 5*, 265-285.
- 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*, 15-41. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1348/000709901158370>
- 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.
- Ekholm, E., Zumbrunn, S., & Conklin, S. (2015). The relation of college student self-efficacy toward writing and writing self-regulation aptitude: Writing feedback perceptions as a mediating variable. *Teaching in Higher Education, 20*, 197-207. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2014.974026>
- 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., & 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.
- Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of Educational Research, 57*, 481-506.
- Fitzgerald, J., & Teasley, A. B. (1986). Effects of instruction in narrative structure on children's writing. *Journal of Educational Psychology, 78*(6), 424-432.
- Gallavan, N. P., & Kottler, E. (2009). Constructing rubrics and assessing progress collaboratively with social studies students. *The Social Studies, 100*(4), 154-159. Retrieved from <https://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*, 251-272. Retrieved from <https://doi.org/10.1086/499668>
- Graham, S., Schwartz, S., & MacArthur, C. (1995). Effects of goal setting and procedural facilitation on the revising behavior and writing performance of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology, 87*, 230-240.
- Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris: Editions Sociales Françaises.
- Harris, K. R., Santangelo, T., & Graham, S. (2010). Metacognition and strategies instruction in writing. In H. S. Waters & W. Schneider (Eds.), *Metacognition, strategy use, and instruction* (pp. 226-256). New York, NY, US: Guilford Press.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*, 81-112. Retrieved from <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

- 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. (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., Flower, L., Schriver, K. A., Stratman, J., & Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. *Advances in Applied Psycholinguistics*, 2, 176-240.
- MacArthur, C. A., & Graham, S. (1987). Learning disabled students' composing under three methods of text production: Handwriting, word processing, and dictation. *Journal Special Education*, 21, 22-42. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/002246698702100304>
- McCurdy, M., Skinner, C., Watson, S., & Shriver, M. (2008). Examining the effects of a comprehensive writing program on the writing performance of middle school students with learning disabilities in written expression. *School Psychology Quarterly*, 23, 471-586.
- 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, 184-220. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.881653>
- Pajares, F. (2003). Crenças de autoeficácia, motivação e realização na escrita: Uma revisão da literatura. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- 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, 806-813.
- 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, 253-260.
- 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, 277-289. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/02602930903541007>
- 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.
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do descobrimento linguístico das crianças portuguesas*. Textos de Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, A. C. (2013). The impact of revision in the quality of written compositions of 4th grade children. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26, 177-183. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722013000100019>
- Silva, C., Almeida, T., & Farroupas, S. (2016). The impact of revision and feedback on the quality of children's written compositions. *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*, 3(2), 26-42. Retrieved from <http://www.ijsses.org/wp-content/uploads/2017/03/26-42.pdf>
- 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*, 55, 103-137.
- Wellington, J. (2010). More than a matter of cognition: An exploration of affective writing problems of post-graduate students and their possible solutions. *Teaching in Higher Education*, 15, 135-150. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/13562511003619961>
- Wong, B., & Berninger, V. (2004). Cognitive processes of teachers in implementing composition research in elementary, middle and high school classrooms. In A. Stone, E. Siliman, B. Ehren, & K. Apel (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*, 1499-1521.
- 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. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- 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*, 614-628.

The impact of intervention programs for improving textual production in children of 4th grade

Explicit feedback is an important factor in the revision process to give children's clues to evaluate their own narrative text (McCurdy, Skinner, Watson, & Shriver, 2008). The aim of this study is to evaluate the impact of a narrative writing programme where the experiment gave to 4th grade children an instrument to revise their text. The participants were 71 children from 4th grade, from classrooms where teachers hardly gave them instructions about the structure of narrative texts. Children were divided in 3 different experimental groups that were submitted to 3 different types of writing programmes and 1 control group. Children were equivalent on cognitive level and on language development. Each experimental group, had to write down, 17 narrative texts, one for session. Children from experimental group 1 and 2 were given an instrument with a narrative structure to evaluate by their own means the quality of their text. Children from experimental group 3 were only asked to revise the text, without any further instruction. Control group children spent the same amount of time in math exercises and reading. The children from all experimental group improved the quality of their narrative when compared with children from control group, according PROESC criteria. However, the texts from children of experimental group, 1, 2 and 3 had not significant different in what concerns to children's evolution from pre to post-test. This suggest the importance of the image sequence as support for children's revision process.

Key words: Narrative texts, Text revision, Auto-regulate learning.

Apêndice 1

Grelha para pontuação dos textos

Escrita de um texto narrativo		Pontuação máxima
Introdução	Efetou a abertura da narrativa, identificou o tempo e o lugar	1
Descrição física e psicológica	Descreveu as personagens física e psicologicamente	1
Acontecimentos e seu desenlace	Houve um acontecimento e as suas consequências	1
Desenlace coerente	O desenlace da história é coerente	1
Criatividade	A história foi criada pelo aluno apesar de possuir semelhanças a contos já conhecidos	1
Continuidade lógica	A história respeita uma ordem temporal	1
Sentido global do texto	O texto é original	0,5
Sinais de pontuação	Foram utilizados sinais de pontuação	1
Frases completas	Escreveu pelo menos 5 orações complexas	1
Vocabulário	Utilizou um vocabulário correto e diversificado	1
Total		9,5

Apêndice 2

Grelha de revisão da narrativa

Introdução/situação inicial

- Não efetuaste a abertura da narrativa.
- Efetuaste a abertura da narrativa, mas os tempos verbais estão incorretos.
- Não há uma introdução na história.
- Não referiste nenhuma(as) personagem(ns) principal(ais).
- Referiste onde e quando aconteceu a história e quem são as personagens, mas não temos a descrição das mesmas.
- A tua introdução está demasiado longa e confusa.

Desenvolvimento

- Não referiste as personagens secundárias, nem efetuaste a sua descrição.
- Não descreves com clareza o que aconteceu no início da história, o que as personagens sentiram e o que elas pretendem fazer.
- Não utilizaste a pontuação correta quando introduziste o diálogo.
- Efetuaste a ligação das frases recorrendo sempre aos mesmos elementos de ligação.
- O teu texto não tem uma sequência lógica de acontecimentos, está confuso.

Acontecimentos (episódios e resolução)

- Na tua história só existem descrições e uma sequência de ações que não têm nenhuma consequência.
- Não referiste qual o elemento desencadeador na tua história.
- Não explicaste bem o que aconteceu na história, os vários momentos e o que aconteceu às personagens no final.
- A tua história tem uma sequência lógica de acontecimentos, mas não tem conclusão.
- Fechaste a narrativa, no entanto, a expressão utilizada não é adequada à história.

Vocabulário

- Usaste um vocabulário muito pobre e tens vários erros no teu texto (algumas palavras não são adequadas ao que queres dizer).
- As palavras estão corretas, mas são muito repetidas.
- Utilizaste palavras que não se adequam ao que queres dizer, tenta encontrar sinónimos para essas palavras.

Criatividade e interesse

- A história é clara, mas é muito curta ou aborrecida.
 - A mensagem transmitida pela tua história não é clara.
-

Submissão: 02/08/2018

Aceitação: 10/01/2019

