



Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa



OS SUBPROCESSOS DO PROCESSO DE ESCRITA

**Projeto de Intervenção do Mestrado em Didática
da Língua Portuguesa no 1.º e 2.º Ciclos,
apresentado à Escola Superior de Educação de
Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa.**

Marta Maria Roma Rodrigues

2012



Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa



OS SUBPROCESSOS DO PROCESSO DE ESCRITA

**Projeto de Intervenção do Mestrado em Didática
da Língua Portuguesa no 1.º e 2.º Ciclos,
apresentado à Escola Superior de Educação de
Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa**

Sob orientação
da Professora Doutora Carolina Gonçalves
e da Mestre Maria Encarnação Silva

Marta Maria Roma Rodrigues

2012

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à Professora Doutora Carolina Gonçalves e à Mestre Maria Encarnação Silva pela disponibilidade, prontidão e rigor científico com que me orientaram ao longo da realização deste projeto e por quem me orgulho de ter sido orientada.

Em segundo lugar, deixo uma palavra de agradecimento aos professores da Escola Superior de Educação de Lisboa, pelo modo como lecionaram o Mestrado em Didática da Língua Portuguesa no 1.º e 2.º Ciclos e pelos conhecimentos que transmitiram.

Agradeço às minhas colegas da escola onde lecciono que me acompanharam ao longo deste percurso e que me transmitiram palavras de incentivo.

Aos meus alunos que participaram neste projeto, sempre disponíveis, empenhados e motivados.

Aos meus amigos, pelo apoio e compreensão manifestados ao longo deste percurso.

Um especial agradecimento à minha família, em especial o meu pai, a Cati e a Ana, que me acompanharam e apoiaram nesta caminhada.

Ao meu Nuno, meu companheiro de viagem, pela coragem, pela paciência, pelas palavras, pela dedicação...

À minha mãe, o meu anjo...

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste projeto.

Obrigada!

O presente estudo pretende demonstrar a importância do ensino explícito e sistemático do processo de escrita e dos seus subprocessos: a planificação, a textualização, a revisão e a edição, alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, como forma de contribuir para a melhoria da sua competência textual.

Pretende-se que os alunos do grupo experimental interiorizem a dimensão processual da escrita, levando-os a planificar, textualizar, rever, e editar, de forma a escrever melhores textos: expositivos e descritivos.

Nesse sentido, foi traçado um desenho investigativo assente no seguinte dispositivo pedagógico: pré-teste, plano de intervenção e ação e pós-teste.

O plano de intervenção e ação consistiu na implementação de um *Percorso de Ensino/Aprendizagem para a Compreensão do Processo de Escrita na Produção de um Texto Escrito*, constituído por nove sequências didáticas.

Constata-se, a partir de uma análise qualitativa dos pré e pós-testes, que houve uma progressão do grupo sujeito ao plano de intervenção e ação, quanto à interiorização da dimensão processual da escrita, produzindo, deste modo, textos com maior coesão e coerência, em comparação com o grupo de controlo, comprovando, assim, os objetivos e as questões orientadoras do estudo.

PALAVRAS-CHAVE:

Processo de Escrita, Planificação, Textualização, Revisão, Edição, Sequências Didáticas

ABSTRACT

The present study aims to demonstrate the importance of systematic and explicit teaching of the writing process and its sub-processes: planning, writing, reviewing and editing, in students of 1st Cycle of Basic Education 4th grade, as a means to contribute to the improvement of its textual competence.

It is intended that the experimental group students internalize the procedural dimension of writing, leading them to plan, write, revise, and edit, in order to write the better texts: expository and descriptive.

In this sense, a design investigative was delineated following the pedagogical order: pre-test, intervention-action plan, and post-test.

The intervention-action plan consisted in the implementation of a *Teaching/learning Pathway to Understanding of the Writing Process in the Production of a Written Text*, consisting of nine didactic sequences.

Notes that, from a qualitative analysis of pre and post-test, there was a progression of the group subject to intervention-action plan, with regard to internalization of the writing procedural dimension, thus producing texts with greater cohesion and coherence, in comparison with the control group, stating the objectives and the guidelines questions of the study.

Keywords:

Writing Process, Planning, Writing, Review, Editing, Didactic Sequences

ÍNDICE GERAL

<i>Índice de Figuras</i>	IX
<i>Índice de Gráficos</i>	X
<i>Índice de Quadros</i>	XI
INTRODUÇÃO	XII
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
<i>1. Escrever: uma competência essencial social e cultural</i>	1
<i>2. A Escrita como Processo – Evolução dos Modelos de Escrita</i>	3
<i>3. O Processo de Escrita</i>	11
<i>3.1. Planificação do / no Processo de Escrita</i>	13
<i>3.1.1. Intencionalidade / Representação Escrita da Tarefa</i>	17
<i>3.1.2. Recolha de Informação</i>	21
<i>3.1.3. Organização das ideias</i>	22
<i>3.2. Textualização no Processo de Escrita</i>	24
<i>3.3. Revisão do / no Processo de Escrita</i>	27
<i>3.3.1. A Revisão como procedimento global no decurso do Processo de Escrita</i>	27
<i>3.3.2. A Revisão como procedimento local: revisão do texto escrito</i>	29
<i>3.4. Edição</i>	31
<i>4. Ensinar/Aprender a escrever</i>	33
<i>4.1. Modelos Didáticos de Ensino/Aprendizagem da Expressão Escrita</i>	35
<i>4.2. Modelo de Cassany para o ensino/aprendizagem da escrita</i>	37
<i>4.3. Sequência didática para o ensino da escrita através do Processo de Escrita</i>	39
<i>4.3.1. A Sequência Didática e o trabalho cooperativo</i>	42
<i>4.3.2. A avaliação da Sequência Didática</i>	42
<i>5. Tipos de texto: o texto expositivo e o texto descritivo</i>	43
<i>5.1. O Texto Expositivo</i>	46
<i>5.1.1. Estrutura global do texto expositivo</i>	47
<i>5.1.2. Organização interna de um texto expositivo</i>	48
<i>5.2. O Texto Descritivo</i>	49

II. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	
1. <i>Natureza do Estudo</i>	54
2. <i>Instrumentos e Materiais de Recolha de Dados</i>	55
2.1. <i>O Questionário</i>	55
2.2. <i>O Pré-teste</i>	56
2.3. <i>O Pós-teste</i>	57
2.4. <i>Grelhas de Análise</i>	58
III. ORIENTAÇÕES E CONTEXTO DO ESTUDO	
1. <i>Definição do Problema</i>	59
2. <i>Questões Orientadoras</i>	60
3. <i>Contexto do Estudo</i>	60
4. <i>Caracterização dos Participantes</i>	61
IV. CONCEÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO	
1. <i>Plano da Investigação e Ação</i>	63
1.1. <i>Primeira Fase – Preparação do Projeto</i>	64
1.2. <i>Segunda fase – Implementação e Descrição da Intervenção</i>	64
1.2.1. <i>Descritores de Desempenho e Conteúdos</i>	69
1.2.2. <i>Sequência Didática 1 – O Processo de Escrita</i>	71
1.2.3. <i>Sequência Didática 2 – Os Seres Vivos: As Plantas</i>	73
1.2.4. <i>Sequência Didática 3 – O Ciclo da Água</i>	77
1.2.5. <i>Sequência Didática 4 – Os Astros</i>	80
1.2.6. <i>Sequência Didática 5 – Animais fantásticos</i>	83
1.2.7. <i>Sequência Didática 6 – Que objeto é este?</i>	87
1.2.8. <i>Sequência Didática 7 – Procura-se!!</i>	89
1.2.9. <i>Sequência Didática 8 - Os Vilões dos Contos Tradicionais</i>	92
1.2.10. <i>Sequência Didática 9 – Guia Turístico: A Minha Terra – Sintra</i>	95
1.3. <i>Terceira Fase – Avaliação Final do Projeto</i>	98
V. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	
1. <i>Análise dos Resultados do Pré-teste</i>	99
1.1. <i>Questionário – 1.ª Recolha</i>	99
1.2. <i>Pré-teste</i>	103
1.2.1. <i>Texto Expositivo</i>	104

<i>1.2.2. Texto Descritivo</i>	106
<i>2. Análise dos Resultados do Pós-teste</i>	108
<i>2.1. Questionário – 2.ª Recolha</i>	108
<i>2.2. Pós-teste/Teste</i>	112
<i>2.2.1. Texto Expositivo</i>	113
<i>2.2.2. Texto Descritivo</i>	116
<i>3. Discussão dos Resultados</i>	120
VI. CONCLUSÕES	130
VII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	<i>Modelo representativo do Processo de Escrita de Flower e Hayes (1981)</i>	5
Figura 2	<i>O Processo de Escrita</i>	12
Figura 3	<i>Planificação: Esquema Geral</i>	16
Figura 4	<i>Planificação: Representação da Tarefa Escrita</i>	18
Figura 5	<i>Textualização: Esquema Geral</i>	26
Figura 6	<i>Revisão Global</i>	28
Figura 7	<i>Revisão do Texto</i>	30
Figura 8	<i>Edição</i>	32
Figura 9	<i>Modelo para ensinar a escrever, de Cassany (1999)</i>	38
Figura 10	<i>Elementos de uma Sequência Didática para o Ensino da Expressão Escrita</i>	40
Figura 11	<i>Projeto de Intervenção</i>	63
Figura 12	<i>Sequência Didática</i>	68

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	<i>Análise da 1.^a recolha do Questionário relativamente ao item: Gosto pela Escrita</i>	100
Gráfico 2	<i>Análise Global do Pré-teste do Texto Expositivo, por Competências</i>	105
Gráfico 3	<i>Análise Global do Pré-teste do Texto Descritivo, por Competências</i>	107
Gráfico 4	<i>Análise da 2.^a recolha do Questionário relativamente ao item: Gosto pela Escrita</i>	108
Gráfico 5	<i>Análise Global do Pós-teste do Texto Expositivo, por Competências, do Grupo Experimental</i>	115
Gráfico 6	<i>Análise Global do Pós-teste do Texto Expositivo, por Competências, do Grupo de Controlo</i>	116
Gráfico 7	<i>Análise Global do Pós-teste do Texto Descritivo, por Competências, do Grupo Experimental</i>	119
Gráfico 8	<i>Análise Global do Pós-teste do Texto Descritivo, por Competências, do Grupo de Controlo</i>	120

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	<i>Tipos de escrita</i>	20
Quadro 2	<i>Modelo didáticos para o ensino da expressão escrita, segundo Cassany</i>	35
Quadro 3	<i>Descrição do Grupo Experimental e do Grupo de Controlo</i>	61
Quadro 4	<i>Percurso de Ensino-aprendizagem para a Compreensão do Processo de Escrita na Produção de um Texto Escrito</i>	66
Quadro 5	<i>Categorização da Planificação no Processo de Escrita antes da escrita do texto, na 1ª aplicação</i>	101
Quadro 6	<i>Categorização da Textualização no Processo de Escrita, durante a escrita do texto, na 1ª aplicação</i>	102
Quadro 7	<i>Categorização da Revisão/Edição no Processo de Escrita durante a escrita, na 1ª aplicação</i>	103
Quadro 8	<i>Análise Global do Pré-Teste do Texto Expositivo</i>	104
Quadro 9	<i>Análise Global do Pré-Teste do Texto Descritivo</i>	106
Quadro 10	<i>Categorização da Planificação no Processo de Escrita antes da escrita do texto, na 2ª aplicação</i>	109
Quadro 11	<i>Categorização da Textualização no Processo de Escrita, durante a escrita do texto, na 2ª aplicação</i>	110
Quadro 12	<i>Categorização da Revisão/Edição no Processo de Escrita durante a escrita, na 2ª aplicação</i>	111
Quadro 13	<i>Análise Global do Texto Expositivo, por grupos</i>	113
Quadro 14	<i>Análise Global do Texto Descritivo, por grupos</i>	117

INTRODUÇÃO

O modo de abordar o ensino e a aprendizagem da expressão escrita, segundo Camps e Castelló (1996), deve ser sempre sustentado numa concepção sobre o que é escrever, mesmo que este não seja o único fator condicionante no ensino da escrita.

A forma como se concebe a atividade de escrita deve fundamentar-se no conhecimento dos processos de escrita, tendo em conta contributos teóricos relevantes e atuais que permitam desenhar abordagens didáticas que promovam uma efetiva aprendizagem da escrita.

As mais recentes investigações na vertente do ensino e aprendizagem da escrita reconhecem a importância de incidir no processo de composição escrita e não no produto (Camps e Ribas, 1993). No entanto, constata-se que, no 1º Ciclo, prevalece uma prática tradicional de escrita que assenta na produção textual enquanto produto e não enquanto processo, limitando-se esta à textualização. Tal indicador poderá comprometer tanto o gosto pela escrita, como a qualidade que se espera de um texto (Pereira, 2000), quanto à sua coesão e coerência.

A escrita é uma atividade com uma dimensão social, cognitiva e linguística, pois surge num contexto social, seguindo determinados objetivos e normas, sendo vista, cognitivamente, como uma atividade complexa, um processo, que envolve, por sua vez, subprocessos denominados de planificação, de textualização, de revisão e de edição.

Quanto aos subprocessos, a planificação implica o estabelecimento de objetivos, a recolha de informação, recorrendo a fontes internas e externas, e a sua organização com recurso a um suporte escrito, referentes a esquemas, mapas conceptuais, entre outros; a textualização permite a transposição das ideias, já representadas no suporte escrito, em texto; a revisão possibilita a avaliação/reformulação do processo em si, aquando da planificação e da textualização, e a avaliação do texto escrito, por referência aos objetivos e ao plano previamente traçado; e a edição possibilita a apresentação final do texto, tendo em conta os objetivos inicialmente delineados.

Os referidos subprocessos não se sucedem linearmente, fluindo, no decorrer do processo de escrita, em movimentos recursivos (Flower e Hayes, 1981).

É nesta vertente, na produção de um texto como um processo e não somente como um produto, e encarando a escrita como uma tarefa regulada por normas, que deve consistir o ensino e aprendizagem da expressão escrita, o qual deverá ser prespetivado de um modo sistemático e instrumentado (Pereira, 2000).

Neste sentido, e a partir destas constatações, o presente trabalho enquadra-se na problemática do ensino/aprendizagem do processo de escrita, no 1º Ciclo, enquanto promotor da coesão e da coerência textual, em textos expositivos e descritivos, numa perspectiva em que, de uma forma geral, o modelo-padrão de escrita instituído, neste ciclo, determina o delineamento de tarefas de escrita, por parte do docente, como um produto e não como um processo, suprimindo alguns subprocessos que a envolvem, tais como a planificação e a revisão.

Assim, foi objetivo deste estudo, comprovar a eficácia do processo de escrita enquanto processo promotor da coerência e coesão na elaboração de dois tipos de texto: expositivo e descritivo, numa turma de 4º ano de escolaridade, tendo como objeto de intervenção um conjunto de sequências didáticas, com estratégias diversificadas de ensino explícito do processo de escrita e dos seus subprocessos: planificação, textualização, revisão e edição.

Pretendeu-se, igualmente, confirmar um aumento significativo da consciência dos subprocessos do processo de escrita, através das mudanças que alunos operam nos seus textos, do início para o final do ano letivo, quando facultados os elementos facilitadores para a promoção do desenvolvimento destes subprocessos, comparativamente com outro grupo do mesmo ano de escolaridade, que trabalhou sem a concretização de um projeto de ensino explícito.

Este trabalho encontra-se estruturado em seis partes essenciais, a saber:

Na primeira parte, o *Enquadramento Teórico*, são identificados contributos teóricos relevantes, com o intuito de fundamentar as opções que se tomam no âmbito do ensino

da escrita, mais precisamente da expressão da composição escrita. Este encontra-se estruturado em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, *Escrever: uma competência essencial social e cultural*, pretende-se destacar, resumidamente, a importância da escrita, enquanto competência social e cultural.

Num segundo capítulo, *A Escrita como Processo – Evolução dos Modelos de Escrita*, ainda que de forma breve, são explicitadas as diferentes linhas de investigação sobre a atividade de escrita encarada como processo cognitivo complexo, que implica operações, processos e subprocessos diversos, interrelacionados e hierarquizados.

Num terceiro capítulo, *O Processo de Escrita*, põe-se em relevo a escrita encarada como processo, conceção básica orientadora deste projeto de investigação, definindo cada um dos subprocessos e dando conta da existência de uma estreita interrelação entre eles.

No quarto capítulo, *Ensinar/Aprender a escrever*, são identificados alguns modelos didáticos de ensino/aprendizagem da expressão escrita, que tiveram especial relevância, para este trabalho de intervenção educativa, destacando-se o modelo de Cassany (1999), com o qual o projeto desenvolvido se identifica. Este referencial teórico fundamenta as propostas das sequências didáticas aplicadas, que assentam em duas estratégias: *1)* a estruturação de projetos de escrita, tendo sempre em conta o contexto; e *2)* a referenciação e a exploração de dois tipos de texto, tendo especial enfoque nas características que os identificam, enquanto objetos de ensino/aprendizagem.

No que concerne ao último capítulo desta primeira parte, *Tipos de texto: o texto expositivo e o texto descritivo*, a abordagem recai sobre os dois tipos de texto explorados neste estudo: expositivo e descritivo.

A segunda parte do estudo, o *Enquadramento Metodológico*, encontra-se estruturada em dois capítulos.

Num primeiro capítulo, *Natureza do Estudo*, é referida a natureza do estudo, os processos metodológicos privilegiados na construção deste projeto, que consiste num

plano de intervenção de curta duração, predominantemente qualitativo, com recurso à análise de questionários e de dois momentos de avaliação: pré-teste e pós-teste.

Num segundo capítulo, *Instrumentos e Materiais de Recolha de Dados*, são identificados os instrumentos e materiais utilizados na recolha e análise de dados: o questionário, o pré-teste, o pós-teste e as grelhas de análise.

Na terceira parte do projeto, *Orientações e Contexto do estudo*, estruturada em quatro capítulos, são definidas as orientações e contextualizado o estudo.

Num primeiro capítulo, *Definição do Problema*, é determinado o problema que deu origem ao projeto e delineados os objetivos que o definem.

Num segundo capítulo, *Questões Orientadoras*, são definidas as questões que orientam o estudo.

Nos dois últimos capítulos, o capítulo três, *Contexto do Estudo*, e o capítulo quatro, *Caracterização dos Participantes*, pretende-se caracterizar o público-alvo que constitui o projeto e o contexto de aprendizagem em que estes se encontram inseridos.

Numa quarta parte, *Conceção e Implementação do Projeto de Intervenção*, este constituído por um único capítulo, *Plano da Investigação e Ação*, é descrito o plano de investigação e ação, quanto às diferentes fases que o constituem: *Primeira Fase – Preparação do Projeto*: a sua preparação e momentos de avaliação/diagnóstico; *Segunda fase – Implementação e Descrição da Intervenção*, onde são descritas cada uma das sequências didáticas integrantes do projeto; e *Terceira Fase – Avaliação Final do Projeto*, correspondente aos momentos de avaliação do estudo.

A quinta parte do projeto, *Análise e Discussão dos Resultados*, estruturada em três capítulos, pretende, num primeiro capítulo, *Análise dos Resultados do Pré-teste*, realizar uma análise qualitativa de uma primeira recolha dos questionários e do pré-teste, quanto ao texto expositivo e ao texto descritivo.

Num segundo capítulo, *Análise dos Resultados do Pós-teste*, é pretendido realizar igualmente uma análise qualitativa de uma segunda recolha dos questionários e do pós-teste, quanto ao texto expositivo e ao texto descritivo, comparando com os dados recolhidos na fase de diagnóstico, o pré-teste.

Num terceiro e último capítulo, *Discussão dos Resultados*, são verificados, analisados e comparados os dados obtidos nos dois momentos de avaliação, pré-teste e pós-teste, em ambos os grupos, grupo experimental e grupo de controlo.

A parte cinco do projeto de intervenção, *Conclusões*, é dedicada às conclusões do estudo.

Nos anexos, que constituem um segundo caderno em anexo ao trabalho, encontra-se um conjunto de materiais que permitiram orientar o projeto, desde grelhas de análise e de avaliação dos textos produzidos pelos dois grupos da amostra (grupo experimental e grupo de controlo), em situação de pré-teste e de pós-teste, bem como exemplos de referência desses textos. Neste documento, encontram-se igualmente inseridas as sequências didáticas, e todo o material a elas adjacente, desenvolvidas ao longo do projeto de intervenção e ação.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

*Escrever é um processo; o ato de transformar
o pensamento em letras impressas.*

Implica uma sequência não linear de etapas ou atos criativos.

James B. Gray

1. Escrever: uma competência essencial social e cultural

O meio privilegiado de comunicação para o homem é a linguagem escrita, que, entendida como uma forma de atividade comunicativa humana, é um processo social, consciente e intencional. Esta permite transmitir pensamentos, desejos, experiências, entre outros, através da formação de mensagens, cuja principal intenção é a de alcançar um objetivo determinado através da comunicação linguística (Ribas e Camps, 1993; Camps, 2005; Dolz e Schneuwly, 2010).

Austin (1962) refere que a escrita é uma das múltiplas formas de atividades humanas conduzidas a partir da conceção de objetivos, ou seja, tal como também refere Cassany (1999), escrevemos para pedir e dar informação, expressar o nosso conhecimento, influenciar outros, organizar uma atividade, etc. A clareza e a precisão no que se deseja transmitir traduzem o sucesso ou o insucesso do entendimento entre indivíduos e organizações, tendo um impacto direto no desenvolvimento das nossas ações. Cassany (*ibidem*) acrescenta ainda que esta atividade é um feito claramente cultural, um artefacto inventado para melhorar a organização social, ao estabelecer formas de controlo grupal ou ao acumular os saberes históricos.

Para Camps e Ribas (1993), as contribuições de Vigotsky e Bakhtin foram determinantes quanto à perceção atual da linguagem como atividade social e cultural. Referem estes investigadores que na linguagem escrita, os leitores não partilham nem o tempo nem o lugar do contexto de produção do texto. Vigotsky (1977), citado por Camps e Ribas (1993; 17) denomina este processo de “*descontextualização*”. Por sua vez, os símbolos escritos são submetidos a um processo de “*contextualização*”, de interrelação com outros símbolos, de forma a tornar linguagem mais explícita. A origem da linguagem escrita é social, pois surge dos intercâmbios comunicativos entre pares.

Para Bakhtin (1997), a linguagem escrita é social devido à sua natureza interativa e “*dialógica*”, por dois motivos: **1)** a maioria dos textos ou enunciados não são independentes dos outros textos ou enunciados já existentes, pois interligam-se numa teia de conhecimento que torna possível a sua interpretação. O autor “*dialoga*” com o que outros terão dito e imagina as respostas dos seus possíveis leitores que antecipam o seu possível texto; **2)** os textos são polifônicos, pois são uma reunião das distintas vozes que surgem do contexto da situação comunicativa e que comunicam, por assim dizer, com o escritor do texto, encontrando-se em constante diálogo.

Outros autores, como Hayes (1996), consideram que escrever é um ato comunicativo e generativo, que requer um contexto social, motivação e uma atitude intelectual, que exige processos cognitivos e memória. Também para Ribas e Camps (1993; 16), o uso da linguagem escrita

“ (...) es una actividad compleja inscrita en el entramado social de prácticas comunicativo-representativas. En este entramado el individuo construye su conocimiento, su pensamiento a partir de esta relación con los demás. Así pues, la comunicación oral o escrita implica procesos sociales y cognitivos, así como procesos afectivos inseparables unos de otros.”

Camps (2010) destaca três ideias básicas referentes à escrita que podem ter implicações no seu ensino: **1)** as atividades humanas estão orientadas para uma finalidade que não é particular a um indivíduo mas a uma sociedade, a um contexto social; **2)** a centralidade da palavra, do diálogo nas ações humanas, entendidas num significado mais amplo, desde o momento em que se dá a interação comunicativa, até ao momento em que se estabelecem todos os discursos produzidos ou antecipados; **3)** o conceito de género discursivo relacionado com a ideia anterior, forma específica do uso da linguagem produzida pelos trâmites sociais.

Refletir sobre o ato de escrita implica refletir sobre: a complexidade de operações, tarefas e conhecimentos essenciais que este envolve; as competências necessárias à sua concretização: competência compositiva, gráfica, ortográfica, entre outras; as estruturas que cada tipo de texto compreende; a importância que tem o conhecimento do destinatário, o conhecimento dos contextos onde o texto se irá inserir, entre outros aspetos, de modo a que a comunicação escrita seja eficaz.

É também fundamental perceber como apreendem os escreventes a expressão escrita e quais os modelos-padrão pelos quais os educadores se podem reger, de forma a estruturar estratégias e modelos pedagógicos de ensino da escrita.

Segue-se uma resenha das investigações realizadas, ao longo dos últimos anos, em torno da escrita.

2. A Escrita como Processo – Evolução dos Modelos de Escrita

Durante as últimas três décadas surgiram diversas teorias que procuraram explicar o fenómeno complexo da escrita e o comportamento dos escritores perante a tarefa de escrita: as estratégias que utilizam para compor o texto, as dificuldades com que se deparam e como as solucionam, das quais decorreram vários modelos cognitivos de produção textual (Cassany, 1993).

Camps (2007) refere que o interesse da investigação sobre os processos da escrita resultou da perceção de uma situação de crise na competência de escrita dos estudantes, encontrando na psicologia cognitiva o seu principal marco de fundamentação teórica. É a psicologia cognitiva que, ao centrar a sua preocupação nos processos e representações mentais do sistema cognitivo humano, revoluciona os fundamentos psicológicos e filosóficos da investigação sobre as competências humanas. Assenta no princípio de que a mente pode ser estudada, as habilidades complexas são compostas por processos e subprocessos, e os escreventes formulam hipóteses criativas quando perante distintas tarefas que exigem, por exemplo, competências linguísticas.

O interesse pelos processos cognitivos, ou *“distintas actividades de pensamiento superior que realiza un escritor para componer un escrito, en el período de tiempo que abarca desde que se crea una circunstancia social que exige producir un texto hasta que éste se da por acabado”* (Cassany, 1999; 57). Este interesse surge nos finais da década de setenta e, sobretudo, na década de oitenta, com especial incidência nos Estados Unidos da América, dando origem a três modelos explicativos do processo de escrita no campo da investigação sobre a expressão escrita, apresentados por Gallego e Martín (2002): 1) **Modelos Lineares ou de Produto**, centrados na avaliação da composição escrita como resultado do produto concluído; 2) **Modelos não-lineares ou de Processo**, que definem a escrita mediante a análise dos processos ou operações

desenvolvidas no decorrer da mesma; e 3) *Modelos Contextuais ou Ecológicos*, que analisam a composição escrita como um processo mediatizado, não somente por variáveis de índole pessoal, como também pelo contexto em que se desenvolve.

1) Modelos lineares ou de produto

Os *modelos lineares ou de produto*, centrados na avaliação da composição escrita como resultado do produto concluído, caracterizam-se pela sequencialização uniforme, temporal e linear das operações cognitivas. Estes modelos traduzem uma concepção rígida e simplificadora do processo da escrita, entendida como uma atividade que traduz o pensamento, realizada posteriormente à sua concepção mental (Santana, 2007).

Até aos anos setenta concebia-se o processo de composição escrita como um processo linear, constituído por uma série de fases que se sucediam unidireccionalmente (Marinkovich, 2002). Em primeiro lugar, existiria uma fase de geração de ideias, organização do material recolhido e desenho do trabalho a realizar. Seguir-se-ia a fase de escrita do primeiro rascunho do texto, culminando num texto definitivo, após algumas revisões, envolvendo uma série de sub-competências exercitadas previamente e individualmente (gramática, ortografia, pontuação, etc.). Considerava-se que a descrição e avaliação desses aspetos formais eram suficientes para entender a atividade de escrita em todo o seu conjunto. Este modo de entender a escrita, refletiu-se diretamente no ensino, contribuindo, em parte, para o aparecimento de métodos “*fragmentarios y atomistas*” (Gallego e Martín, 2002; 2) que incidiram no ensino descontextualizado da gramática, ortografia, pontuação, sintaxe, etc., como sistemas independentes que, posteriormente, o aluno se encarregaria de integrar na sua composição. Estes modelos conduziram também à elaboração de atividades artificiais de escrita, em que os alunos não compreendiam o seu fim comunicativo concreto nem o significado da sua aprendizagem (*ibidem*).

A partir dos anos oitenta, os modelos cognitivos pretendem explicar os processos levados a cabo pelo escritor, as operações, estratégias e conhecimentos que deve possuir e como interagem entre si todos estes aspetos.

Para Camps (2007), o interesse da investigação deslocou-se do nível do processo observável a partir dos produtos da atividade de escrita (planos, rascunhos, texto

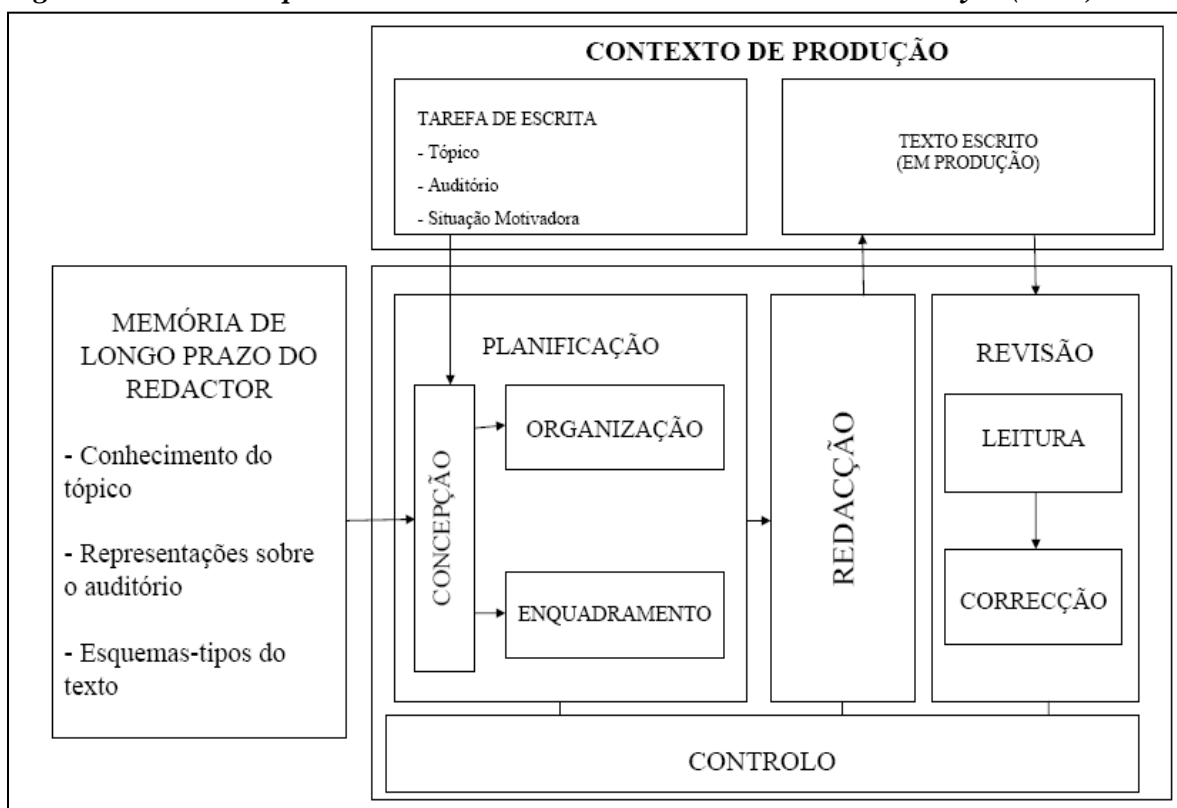
definitivo), para o das operações mentais implicadas no referido processo e que, com frequência, não se manifestam externamente. Os modelos cognitivos explicam a complexa rede de interrelações que se estabelecem entre as diversas operações que o escrevente utiliza (planificar, textualizar e rever) e que não se processam linearmente, mas de um modo recursivo.

2) Modelos não lineares ou de processo

Os modelos de processo pretendem compreender o processo de escrita mediante o desenvolvimento de atividades e competências que se colocam em prática durante a tarefa de escrita, ajustando-se à perspectiva de que a escrita é uma atividade complexa de resolução de problemas.

Enquadrado neste modelo de escrita - e convertido numa referência obrigatória pela maioria dos especialistas no campo - encontra-se o modelo de Flower e Hayes (1981) (cf. Figura 1).

Figura 1 – Modelo representativo do Processo de Escrita de Flower e Hayes (1981)



Este modelo encontra-se estruturado de acordo com os seguintes pontos-chave: **1)** O processo de escrita é compreendido como um conjunto de processos cognitivos que os escritores orquestram ou organizam durante o ato de escrita; **2)** Estes processos possuem uma organização hierárquica, onde cada processo se pode incorporar dentro de qualquer outro, não existindo uma linearização rigorosa; **3)** O ato de escrever é um processo de pensamento direcionado para um determinado objetivo, guiado pelo conjunto crescente de metas estipuladas pelo escritor; **4)** Os escritores criam os seus próprios objetivos principalmente de dois modos: **a)** ao definir objetivos gerais suportados por objetivos específicos que desenvolvem no escritor o sentido de propósito, de intenção; **b)** e, por vezes, ao alterar o objetivo geral, ou mesmo ao estabelecer objetivos inteiramente novos baseados no apreendido durante o processo de escrita (Flower e Hayes, 1981).

Segundo Carvalho (1999), o modelo de Flower e Hayes aponta para a existência de três componentes no Processo de Escrita: **1) A Memória a Longo Prazo (MLP)**; **2) O Contexto de Produção do Texto**; e **3) O Processo de Escrita**.

1) A Memória a Longo Prazo (MLP) – ou conhecimentos prévios de quem escreve sobre um assunto quanto ao tema, ao tipo textual, ao destinatário e à tarefa. O escrevente terá armazenado na sua memória uma série de conhecimentos relevantes, referentes ao propósito da tarefa de escrita, entre os quais se destacam: **a)** o conhecimento do tema ou da informação específica que quer transmitir; **b)** e o conhecimento sobre a audiência à qual o texto se encontra destinado, o que permite adotar a perspetiva dos potenciais leitores, o conhecimento da linguagem escrita e suas convenções (as regras de conversão fonema-grafema, as regras gramaticais, a sintaxe, os esquemas formais sobre a estrutura os textos que podem adotar, etc.);

2) O Contexto de Produção do Texto – ou o contexto de produção de um escrito, ou seja, os parâmetros extratextuais que englobam aspetos como o tema, o destinatário e o objetivo. O escrevente orienta a tarefa de escrita com intencionalidade, a partir de uma série de objetivos e uma série de aspetos motivacionais;

3) O Processo de Escrita que envolve três componentes maiores: a **planificação** - seleção e organização de dados / informação da memória a longo prazo, relevantes para o texto, tendo em conta o destinatário e o tipo de texto a ser produzido; a **textualização** -

processo de escrita propriamente dito, isto é a codificação linguística ou a “*transformação das ideias em linguagem visível*” (Carvalho, 2001; 3); e a *revisão* - avaliação, correção e alteração do que se escreveu, para que o texto se adeque ao destinatário.

Este modelo de escrita inspirou outros autores, dando origem a novos tipos de análise sobre as fases do processo de escrita e a sua interrelação. Assim, vários investigadores visaram formular outros modelos, com o intuito de explicitar a complexidade que este processo encerra.

Ainda dentro dos modelos não lineares ou de processo, Gallego e Martín (2002) referem que podemos encontrar um amplo leque de propostas, mas que, em comum, *a*) consideram a escrita como um processo cognitivo, constituído por diversos subprocessos que se organizam num sistema hierárquico, sendo o controlo consciente do processo global, o nível mais alto do sistema; *b*) atestam que os processos implicados na escrita possuem um carácter interativo, interrelacionando-se e situando-se, cada um deles, em distintos níveis no contexto global da atividade de escrita; *c*) caracterizam a escrita como um processo sofisticado e recursivo que requer uma reflexão constante sobre o processo seguido e sobre o produto que se vai obtendo; *d*) e mencionam a influência e controlo que exercem variáveis, tanto internas (conhecimentos prévios do tema e das convenções linguísticas, motivação, objetivos) como externas (o contexto comunicativo e a audiência), nos processos e estrutura próprios do texto.

Bereiter e Scardamalia (1987; 1992) definem dois modelos centrados no estudo da elaboração do conhecimento, fundamentando as práticas escritas como essenciais para a aprendizagem: *1) Modelo de Explicitação do Conhecimento ou Knowledge Telling* e *2) Modelo de Transformação do Conhecimento ou Knowledge Transforming*. No *Modelo de Explicitação do Conhecimento*, o autor escreve o seu texto a partir da reprodução mais ou menos literal dos dados recuperados da sua memória, a partir de uma ideia inicial ou de acordo com determinado padrão organizacional imposto, sem qualquer movimento recursivo e sem consideração por aquilo que o destinatário sabe ou não sabe e precisa de saber. Segundo os autores, este modelo é de tipo sequencial. O escritor planifica o conteúdo mentalmente e escreve o texto, passo a passo, relacionando cada frase com a anterior e com o tema, limitando-se a decidir os conteúdos temáticos que, de forma mais ou menos sequencial, vão surgindo na sua mente. O *Modelo de*

Transformação do Conhecimento, pelo contrário, corresponde à conduta do escritor que interrelaciona os conteúdos temáticos sobre o que escreve, reestruturando-os e transformando-os de modo a adequá-los à situação, isto é, a tarefa de escrita pressupõe uma análise do problema e dos objetivos para a sua consecução. Os dois modelos caracterizam duas maneiras diferentes de descrever os processos de escrita. No entanto, ambos não se excluem, isto é, alguns escritores alcançam somente o estágio de *Explicitação do Conhecimento*, enquanto outros escritores avançam até à etapa de *Transformação do Conhecimento*, o que não significa que não possam combinar ambos os modelos: o *Modelo de Transformação do Conhecimento* poderá incorporar, como componente funcional, o *Modelo de Explicitação do Conhecimento*, de modo a responder às exigências das tarefas de escrita (Bereiter e Scardamalia, 1992; Ribas e Camps, 1993; Cassany, 1999; Carvalho, 1999; Marinkovich, 2002).

Diversos investigadores, como Bizzell (1986), Cooper (1989), Faigley (1986), e Witte (1992), entre outros, referenciados num estudo sobre o processo de produção de textos, realizado por Marinkovich (2002), criticam os modelos cognitivos do processo de produzir textos escritos, por considerarem os seus conceitos demasiado “*positivistas e reducionistas*”, pois limitam-se a descrever o que ocorre com o escritor, sendo que “*la escritura se realiza bajo una serie de condiciones socioculturales de la que los modelos cognitivos no pueden dar cuenta*” (Marinkovich, 2002, 1.3). Segundo a autora, referindo os investigadores em questão, os modelos de Bereiter e Scardamalia (1987) não especificam o papel do contexto em âmbito dito problemático, nem a organização do conhecimento do conteúdo e da retórica, nem como estão interligadas as fontes de informação e as representações do problema. Também não evidenciam como se desenvolve o *Modelo de Transformação do Conhecimento* ou como e quando o escritor faz a transição cognitiva para o *Modelo de Explicitação do Conhecimento*.

Consciencializados das restrições dos modelos e das suas consequências epistemológicas, Bereiter e Scardamalia (1992) referem que o desenvolvimento da competência de escrita como transformação do conhecimento é possível através do desenvolvimento das capacidades cognitivas dos escreventes. Estes devem ser capazes de construir um módulo contextual constituído por um conjunto de conhecimentos adquiridos, entre outros, o conhecimento processual, o conhecimento declarativo,

estruturas de metas, modelos de problemas, esquemas afetivos, modo de aproximação à audiência e códigos de conduta.

Por sua vez, Hayes (1996) atualiza o modelo de Flower e Hayes (1981), que “*ofrece una descripción más completa y organizada de la composición, al incorporar componentes relevantes como la memoria de trabajo o la motivación y las emociones*” (Cassany, 1999; 59). Segundo Cassany (1999), as principais novidades são a incorporação da memória de trabalho num lugar central do modelo, a inclusão de elementos motivacionais e emocionais, do conhecimento linguístico na memória a longo prazo e da reformulação dos processos cognitivos básicos. Deste modelo, o autor destaca ainda a distinção entre a **componente individual** (emocional e cognitiva) e o **contexto sociocultural** (audiência e coautores), assim como a **influência que as novas tecnologias** exercem sobre a escrita e os seus processos. Este modelo reorganiza ainda os processos cognitivos nas seguintes linhas gerais: a **Interpretação Textual**, que corresponde, em parte à revisão do modelo original e inclui a leitura para compreensão de textos, para compreensão da tarefa e para avaliação do texto; a **Reflexão**, que contempla a solução de problemas, a tomada de decisões ou a elaboração de inferências e corresponde, em parte, à planificação do modelo original, na formulação de objetivos, geração de ideias e na organização das ideias; e a **Produção Textual**, ou a elaboração do texto escrito, onde, em cada parte da estrutura do texto, é requerida a incorporação de informação procedente da memória a longo prazo, o processamento da mesma na memória de trabalho ou a avaliação contínua de cada possível forma de verbalização do conteúdo.

3) Modelos contextuais ou ecológicos

Os modelos contextuais ou ecológicos são considerados um complemento dos modelos cognitivos, ao conceptualizar a atividade de escrita não somente como um processo individual de resolução de problemas, mas também como um processo “*comunicativo y social que adquiere pleno significado en el contexto físico, social y cultural en el que se desarrolla.*” (Martin e Gallego, 2002; 4).

As investigações centradas nesta perspectiva visaram analisar o significado que os sujeitos conferem à atividade de escrita em diversos contextos (o meio familiar, social e escolar) e em precisar qual a influência concreta que podem exercer determinados

fatores destes contextos na atividade (Zamel, 1987, citado por Martin e Gallego, 2002; 4). A análise do contexto de sala de aula permitiu uma reflexão sobre os distintos fatores envolventes (o professor, as planificações, o espaço físico, as relações interpessoais) que podem influenciar e condicionar a produção escrita do aluno. Trata-se, portanto, de uma perspectiva que tem em conta situações educativas concretas, motivada pela necessidade de aprofundar a dimensão social e comunicativa da escrita, uma vez que os processos pessoais foram mais ou menos estabelecidos nos modelos cognitivos, levando à estruturação de modelos alternativos de ensino, de acordo com esta dimensão, e acentuando a necessidade de se estabelecer um ambiente de apoio, de colaboração e de negociação de significados partilhados entre os alunos, e entre estes e o professor, durante a tarefa de escrita (Martin e Gallego, 2002).

Ribas e Camps (1993) mencionam que a investigação sobre os processos mentais assegura a inserção da componente contextual na descrição dos diferentes modelos.

Para Castelló e Camps (1996; Castelló, 2002), o contexto é criado a partir da tarefa de escrita, interagindo em diferentes contextos no ensino do processo de escrita. Nesse sentido, a escrita de um texto é um processo situado e subsidiário de uma determinada situação de comunicação. Na opinião de Bakhtin (1997), cada texto incorpora outros textos anteriores e este é escrito como resposta tanto a eles como a outros que se supõe que aparecerão posteriormente sobre o mesmo tópico. Por isso, o processo de escrita é, de certa forma, um diálogo, que não pode ser concebido na periferia da estrutura da produção textual que o rodeia.

Castelló (2002) ainda refere que todas as considerações supramencionadas indicam que é pouco provável que exista um processo de escrita ideal, que reúna todos os fatores envolvidos no processo de produção de textos escritos, aconselhando a que se conceba a escrita como um processo flexível, dinâmico e diverso, em função das diferentes situações discursivas que dão origem e sentido à tarefa de escrita.

Em suma, a escrita tem de ser entendida não apenas na sua dimensão cognitiva, mas também nas suas dimensões social e cultural. Aprender a escrever é aprender a adequar o uso da língua ao contexto, à situação real de comunicação.

3. O Processo de Escrita

A escrita é um processo cognitivo comunicativo que culmina na produção de uma composição escrita, envolvendo a mobilização de estratégias requeridas para gerar um texto, resultantes de ações realizadas desde o momento em que se decide escrever sobre um determinado tema até ao momento em que se reescreve a última versão do texto.

Para Barbeiro (1999), o processo de escrita e as estratégias que o envolvem não são fáceis de acionar. De modo a redigir uma composição escrita, o autor precisa de movimentar cognitivamente uma quantidade considerável de saberes: mobilizar o conhecimento quanto à tarefa de escrita; os seus conhecimentos quanto ao tipo de texto; os conhecimentos linguísticos; entre outros. Segundo o autor, o processo de escrita surge claramente condicionado por fatores relativos ao sujeito e à situação em que a tarefa se desenvolve. Quanto ao sujeito, o processo de escrita mobiliza o conhecimento a que este pode recorrer para o tratamento do tópico, para a adequação ao destinatário, para o desenvolvimento da tarefa, incluindo a ativação de esquemas de construção textual que podem guiar o processo. A realização da tarefa de escrita não se circunscreve apenas ao sujeito, não depende apenas dos seus conhecimentos e representações, mas está integrada numa determinada situação, envolvendo os condicionamentos relativos ao tempo disponível, ao acesso à informação, aos instrumentos de escrita, etc. É desencadeada a partir de indicações externas ou decisões internas quanto ao tópico, ao destinatário, aos objetivos pretendidos, ao tipo de texto, entre outros, e depende inclusive da motivação, cujo valor advém do contexto em que se integra a realização da tarefa. O próprio processo contribui para a compreensão do contexto de produção em que as decisões serão tomadas, ao longo do percurso.

González e Mata (2005) reforçam que a escrita pressupõe processos e atividades cognitivas que, por sua vez, implicam vários subprocessos organizados num sistema hierárquico, existindo um controlo global do mesmo.

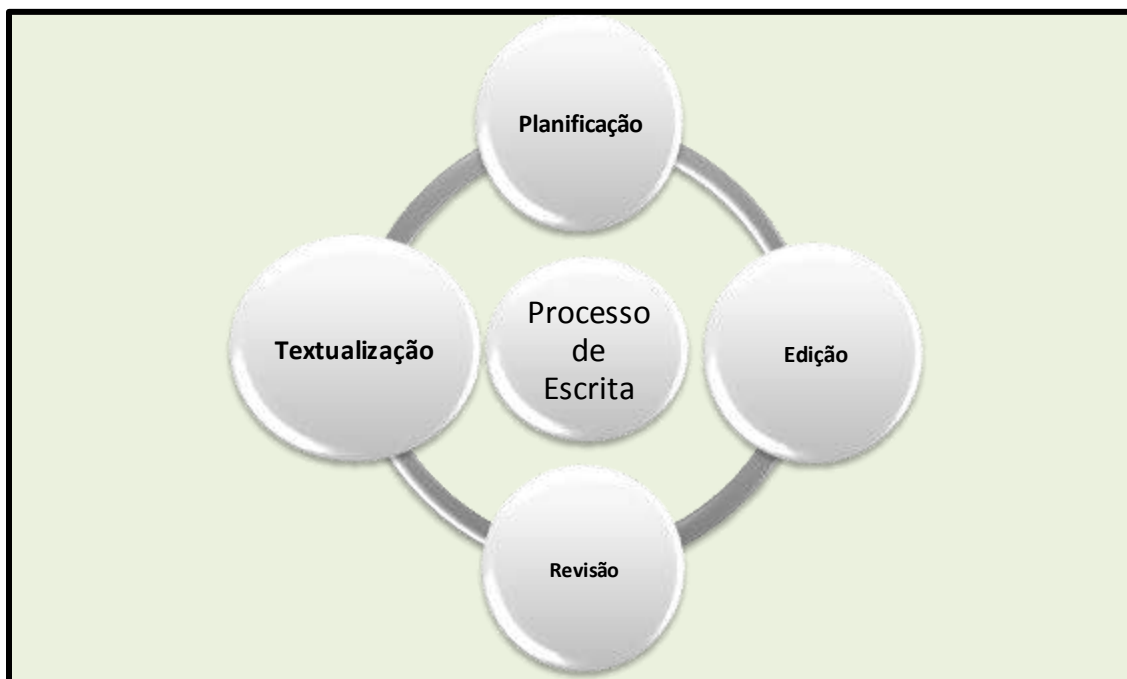
Os saberes requeridos pelo processo de escrita são, efetivamente, múltiplos e complexos e abarcam vários domínios. Pereira (2000) refere três aspetos fundamentais, definidos por Halté (1989), para o “*savoir écrire*”: 1) **Saber planificar** – gerar uma situação de comunicação, ter em conta o referente, escolher o tipo de texto predominante para a situação, fazer um plano,...; 2) **Saber textualizar** – escolher um modelo de enunciação,

redigir de acordo com as características do tipo textual, utilizar elementos gramaticais e lexicais adaptados ao tipo de escrito,...; e 3) *Saber corrigir o texto* – detetar incoerências nas informações, fazer acrescentamentos, deslocções, supressões, reformular parágrafos,...

Embora tenham sido apresentados e desenvolvidos vários modelos, do ponto de vista estrutural, parece existir um consenso quanto à definição de três etapas fundamentais no desenrolar do processo de escrita, denominados, neste projeto de investigação, de subprocessos: a *planificação*, a *textualização* e a *revisão* de um texto, mencionados inicialmente no modelo de Flower e Hayes (1981), orientador de todos os outros que o seguiram. Alguns autores, tais como Cassany (1995), incluem no processo a etapa ou subprocesso da *edição*.

Na figura seguinte, observa-se um esquema geral do processo de escrita e das etapas que o envolvem, elaborado a partir das contribuições dos autores acima referidos (cf. Figura 2):

Figura 2 – O Processo de Escrita



Privilegiando a atividade escrita como um processo e não somente como um produto, torna-se essencial ter em conta todos os seus subprocessos. Ao representar o processo num esquema circular, sem princípio nem fim, pretende-se reforçar a ideia de que o

processo de escrita não possui um formato sequencial, linear, mas sim não-linear, em que cada subprocesso se pode incorporar dentro de qualquer outro, não existindo uma linearização rigorosa (Flower e Hayes, 1981).

3.1. Planificação do / no Processo de Escrita

Dá-se o nome de **planificação** ao processo de reflexão prévio à escrita (Figueras e Santiago, 2009), que permite tornar disponível, organizar e selecionar os conhecimentos envolvidos na produção do texto (Barbeiro, 1999). Classicamente denominada de “**Planificação**” por Miller, Galanter e Pribram, em 1960, referidas por Alamargot e Chanquoy (2001; 33), segundo os mesmos autores, esta atividade é um processo subjacente a qualquer tarefa humana orientada por um objetivo. Planificar pode ser visto como uma competência cognitiva de alto nível ou uma atividade mental movida pela memória (Akyurek, 1992, citado por Alamargot e Chanquoy, 2001; 33), mas não consiste unicamente na seleção de planos ou da informação contida na memória a longo prazo. Pelo contrário, esta atividade pode ser definida por conter procedimentos estratégicos movidos por objetivos que iniciam a produção de um texto.

Diversos investigadores neste campo visaram compreender e estruturar o subprocesso da planificação, dada a sua importância. Dos modelos que advêm destas investigações, para o enquadramento deste projeto de intervenção educativa, torna-se importante destacar os seguintes modelos:

1) O de Flower e Hayes (1989), que distingue três tipos básicos de planificação: **a) a dirigida pelo conteúdo** (*knowledge driven*), **b) a dirigida pelo esquema** (*schema-driven*), a partir das quais o escritor segue de modo bastante literal o conteúdo armazenado na sua memória sobre o tema ou sobre a estrutura prototípica, não se produzindo, deste modo, construção de conhecimento, mas repetição de dados já conhecidos, e **c) a construtiva** (*constructive*), na qual o autor adapta e reelabora os seus conhecimentos à situação discursiva específica.

2) O modelo de Bereiter e Scardamalia (1992), que pretende, através da análise de protocolos verbais realizados por escritores, conferir as diferenças no processo de composição de escritores ditos competentes e imaturos, divergentes através da forma como introduzem o conhecimento no processo de escrita, propondo os já descritos modelos: *Modelo de Explicação do Conhecimento* ou *Knowledge Telling* e *Modelo de Transformação do Conhecimento* ou *Knowledge Transforming*.

3) Inspirados por Flower e Hayes (1981), Hayes e Nash (1996) melhoraram a categorização dos diferentes tipos de planificação envolvidos na atividade de escrita, definindo, neste processo, duas principais fases: *a*) a **planificação do processo**, que se refere ao modo de trabalhar do autor (por exemplo, técnicas a usar); e *b*) a **planificação do texto**, que se refere à estrutura do texto a escrever (organização, ideias, ...). A planificação do texto encontra-se ainda subdividida em **planificação conceptual**, mais abstrata e geral, contendo a produção de planos sobre a forma e o conteúdo do texto e **planificação da linguagem**, situada na fronteira entre planificação e textualização.

Para González e Mata (2005), estas investigações, sobre o subprocesso da planificação da escrita, foram essenciais ao revelar as exigências psicológicas com que se defronta o escritor, isto é, quando se escreve, parte-se do discurso falado para o discurso escrito, movimento que inclui três importantes ajustes: *1*) passar do som para a grafia; *2*) passar de uma comunicação efetiva (aqui e agora), para uma comunicação no tempo e no espaço; *3*) passar da interação com um interlocutor para uma produção textual solitária. A concretização destes ajustes vê-se notavelmente favorecida quando o escritor dedica tempo e esforço a planificar o seu texto.

Refletindo sobre esta afirmação de González e Mata (2005), torna-se essencial a compreensão de que a planificação é um processo reflexivo que se efetua antes de se começar a escrever e durante a escrita, pois, enfrentar uma folha em branco, sem um plano previamente elaborado para a realização de uma tarefa escrita, poderá traduzir-se num texto com ideias desorganizadas, não estruturadas e/ou pouco desenvolvidas, afastando-se, deste modo, do objetivo de escrita inicialmente traçado. Esta atitude perante a escrita poderá, igualmente, refletir um texto cuja estrutura não esteja em conformidade com o tipo de texto selecionado para o efeito. Figueras e Santiago (2009; 15) afirmam que a etapa da planificação, quando omitida, isto é, quando os alunos, por exemplo, não meditam sobre o que se propõem escrever, obtém-se “*un texto desorganizado, en el que las ideas se exponen en la orden en que llegan a la mente del autor...*”, atribuindo, deste modo, uma importância considerável a este subprocesso, no qual é permitido organizar pensamentos e ideias, adaptando-os às expectativas do leitor. Segundo González e Mata (2005; 5), diferentes investigadores, tais como McArthur e Graham, em 1987, e Graham e Harris, em 1992, comprovaram que muitas das dificuldades da aprendizagem da escrita têm origem num *deficit* na aprendizagem dos

processos envolvidos na planificação. Um aluno escrever de um modo considerado deficitário poderá ser o resultado de uma ausência total de planificação, da realização de uma tarefa de escrita sem a elaboração prévia de um plano a um nível abstrato, escrevendo diretamente no papel o que lhe aflui à mente, não tendo em conta as exigências do tema, da audiência e da organização do texto. Para Carvalho (2004), essa dificuldade é acentuada pelo facto de a planificação do texto escrito ocorrer, sobretudo, num plano mental, o que implica operações de carácter abstrato, que levantam, naturalmente, alguns problemas relacionados com o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. Ainda segundo o autor, planificar implica considerar as estruturas próprias do género textual, tendo de ter em mente a estrutura que lhe está subjacente, gerar e organizar o seu conteúdo, extremamente dependente da familiaridade com o tema, e adaptá-lo a uma finalidade e a um recetor, com os problemas inerentes a cada um.

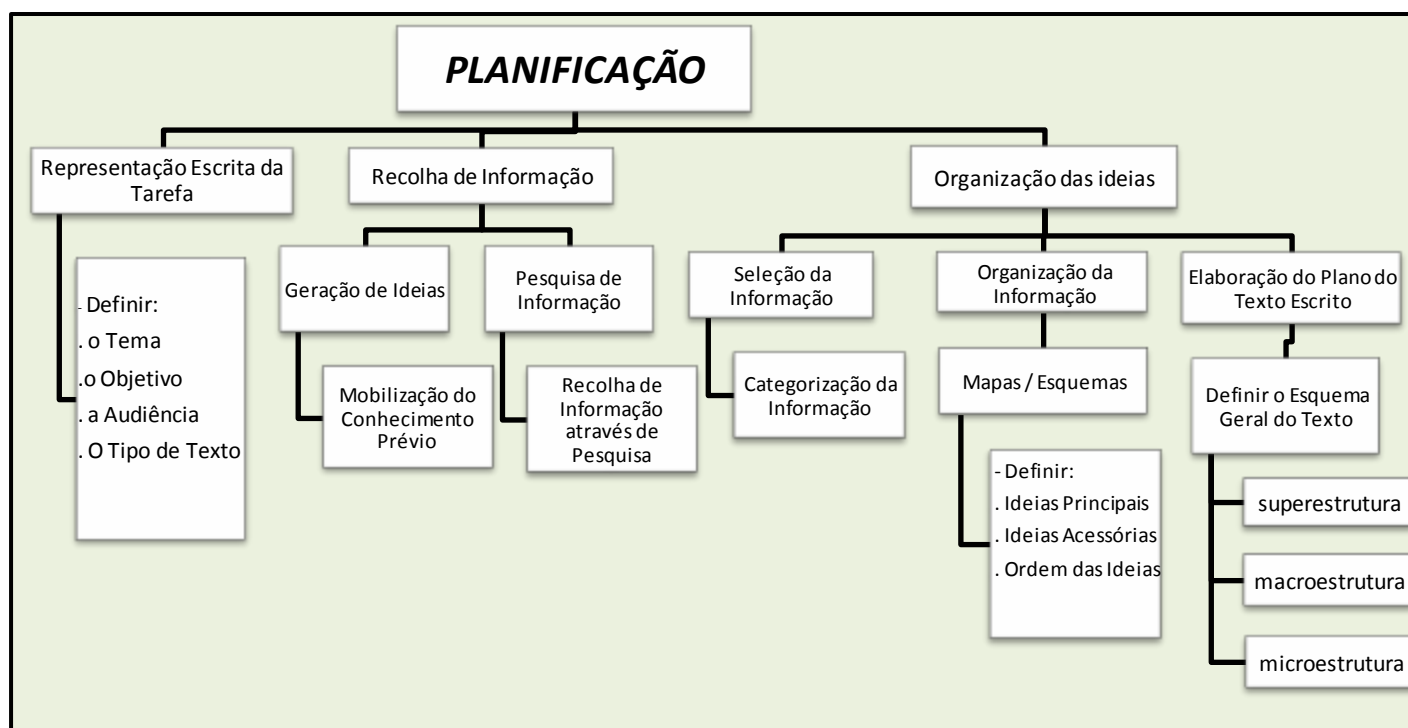
Citando diferentes modelos teóricos, como o modelo de Graves (1975), de Flower e Hayes (1981), e de Berninger e Whitaker (1993), González e Mata (2005; 4) consideram que a planificação de um texto corresponde a um rascunho mental da composição, pois neste subprocesso estão sintetizados todos os elementos do texto (conteúdo, forma estrutural, sentido do texto e intenção significativa), onde se desenvolve uma série de operações resultantes, principalmente, da ativação de conhecimentos. Esta ativação, para Barbeiro (1999), processa-se a partir da memória ou do contexto de produção da tarefa de escrita, incidindo não só sobre o tópico, mas também nos próprios procedimentos a adotar de modo a elaborar o texto.

Cassany (1999), secundado por diversos investigadores, e centrando-se no modelo de escrita de Flower e Hayes (1981), menciona as *atividades* que tradicionalmente fazem parte da planificação: **1) a *formulação de objetivos***, que consiste em determinar os objetivos que permitem controlar todos os atos da composição do texto, que permite formular vários tipos de objetivos: gerais, específicos, informativos e atitudinais e formar imagens mais ou menos específicas do que se pretende escrever; **2) a *geração de ideias***, que consiste em gerar, atualizar ou recuperar da memória a longo prazo o conteúdo ou as ideias referentes ao que se pretende escrever (conteúdo específico) e a como se pretende escrever (conteúdo de procedimento). Associadas a esta operação, são identificadas outras, como a pesquisa de conteúdo em diferentes suportes e o registo dessas ideias; **3) e a *organização de ideias***, operação que consiste em organizar e

estruturar o conteúdo gerado de forma caótica, em função dos conhecimentos que o escritor possui sobre os distintos géneros literários, numa estrutura organizada, segundo princípios e critérios relativos aos objetivos. Associadas a esta atividade são identificadas outras, como a seleção de ideias e a ordenação das mesmas, o que permite configurar uma estrutura que regula o processo de transcrição do texto escrito.

Na figura seguinte, observa-se uma esquematização geral das atividade e tarefas que envolvem o subprocesso da planificação do processo de escrita, elaborada a partir das contribuições de Flower e Hayes (1981), Cassany (1999) e González e Mata (2005) (cf. Figura 3):

Figura 3 – Planificação: Esquema Geral



De um modo geral, na planificação encontram-se incluídas atividades que permitem elaborar a configuração de um texto, refletidas numa representação exclusivamente mental situada na memória de trabalho (ideias, intenções) ou numa forma gráfica pré-linear (esquemas, listas, etc.) sem elaboração gramatical (Cassany, 1999). É, portanto, um processo de natureza abstrata, para a qual os alunos necessitam de condições de maturação apropriada e de treino oportuno, que lhes permitam poder realizar esta tarefa de uma forma considerada a correta (González e Mata, 2005), através da elaboração conceptual do conteúdo a expressar na mensagem, em função do potencial destinatário,

da representação de um destinatário e de um objetivo de comunicação aliado ao contexto, às situações de produção, ao conteúdo e ao tipo de texto – tarefas denominadas de *macroplanificação*, por Flower e Hayes (1981); e da conceção de um esquema organizativo que conduz ao discurso na sua forma definitiva – tarefa denominada de *microplanificação*, igualmente por Flower e Hayes (1981). As operações de geração, conceção, organização e estruturação das ideias e atribuição de uma finalidade à tarefa de escrita, são formadas a partir da memória a longo prazo e do contexto, sendo, por essa razão, a representação dos objetivos a atingir, decisiva na seleção de informação e orientação discursiva (Coimbra, 2009).

Em suma, para chegar à escrita do texto é necessário não apenas gerar conteúdos ou ideias, mas também ativar critérios e procedimentos, conducentes a uma recolha ou criação, à seleção e organização da informação, permitindo a tomada de decisões relativamente a estas atividades, com base nos objetivos traçados, aliados à situação de comunicação, ao contexto em que o texto se integra e ao desempenho da tarefa (Barbeiro, 1999).

Cada um dos momentos da planificação será seguidamente apresentado de forma detalhada, começando pelo primeiro momento: a representação escrita da tarefa.

3.1.1. Intencionalidade / Representação Escrita da Tarefa

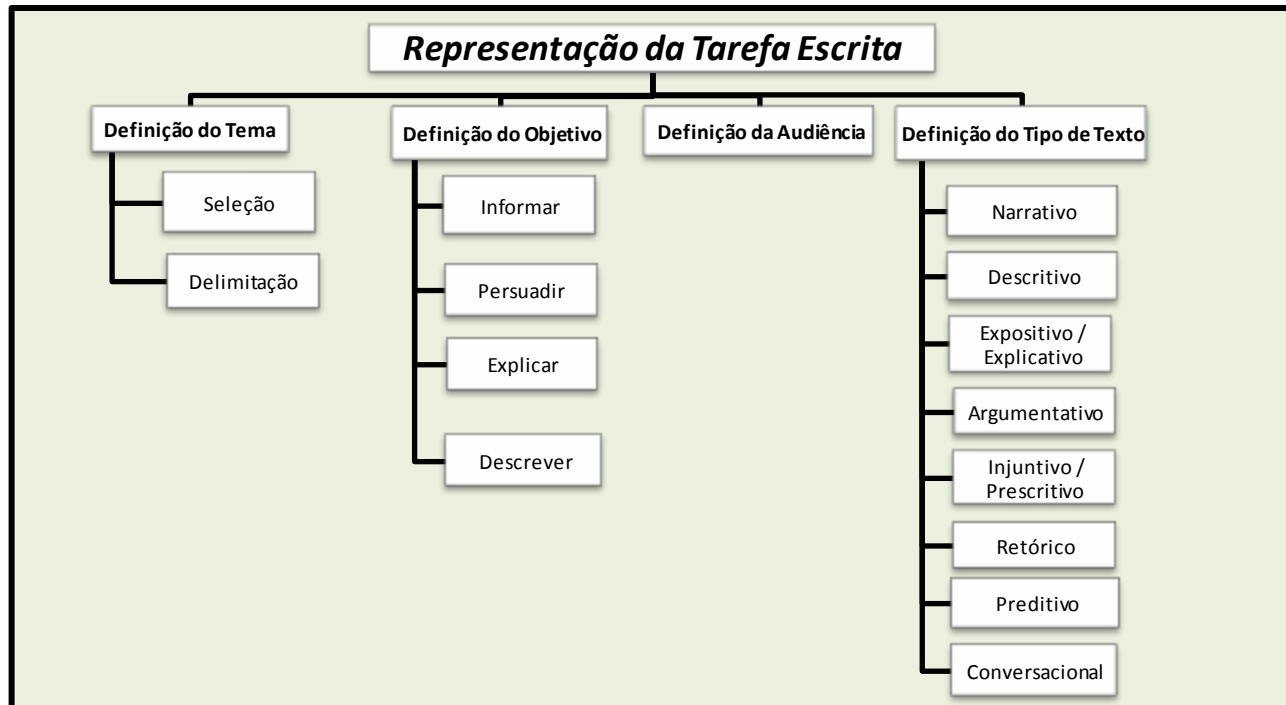
Quando proposta uma determinada tarefa de escrita sobre qualquer tema, é importante que o escritor defina primeiramente a intencionalidade da mesma, seja quanto ao tema, subtema, tópicos, quanto ao objetivo da escrita do texto, quanto à audiência, a partir da qual se poderá decidir, por exemplo, o tipo de linguagem a utilizar, de modo a atingir a perceção dos leitores/ouvintes, e quanto ao tipo de texto, definindo o que mais se adequa ao tema e ao propósito da tarefa de escrita.

Para Figueras e Santiago (2009), antes de começar a escrever, é importante que o escritor se detenha a pensar um pouco sobre as circunstâncias que rodeiam o texto e nas características da situação de comunicação sobre a qual se escreve. A este conjunto de circunstâncias dá-se o nome de *problema retórico*, o qual é conveniente definir corretamente, de modo a serem produzidos textos apropriados a cada situação comunicativa, ou, dito de outro modo, é recomendável realizar as seguintes perguntas

cuja pretensão é obter a resposta adequada: **1) Objetivos do texto:** Para que se escreve o texto? Para transmitir informação? Que objetivo pretendo atingir através do texto?; **2) O texto como relação:** A quem se dirige o texto? O que sabe exatamente o leitor? Em função do destinatário, como me quero apresentar enquanto escritor? Que imagem pretendo transmitir; **3) Organização das ideias:** O que deve dizer exatamente o texto? Como devo organizar a informação de forma a que a comunicação seja mais eficaz?; **4) Tipos de texto:** Em que tipo de texto se inscreve o texto? Quais as convenções associadas ao tipo de texto escolhido?; **5) Sequências Textuais Básicas:** Que tipo de sequência textual será empregue no texto?

Na Figura 4, observa-se uma esquematização das tarefas compreendidas na atividade **Representação da Tarefa Escrita**, do subprocesso da planificação do processo de escrita, para a elaboração da tarefa de escrita, elaborada a partir das contribuições de Jakobson (1960), Flower e Hayes (1989), Cassany (1993, 1999), Silva (2008) e Figueras e Santiago (2009).

Figura 4 – Planificação: Representação da Tarefa Escrita



A representação escrita da tarefa, para Flower e Hayes (1989), é uma etapa essencial e necessária na planificação, que consideram influenciar o texto escrito. Os autores definem esta representação inicial como um esforço de forma a explorar o problema

retórico, categorizando-o em cinco dimensões principais – aspetos do problema de escrita para o qual os escritores definem objetivos: **a)** tema/tópico; **b)** objetivo de escrita; **c)** forma; **d)** audiência; **e)** e outras tarefas específicas, determinantes para atingir os objetivos traçados.

a) Definição do tema: Definir o tema é o primeiro aspeto a ter em conta antes de se começar a escrever. Responde à pergunta: *O que pretendo comunicar?*, identificando a ideia central ou tese que condiciona o desenvolvimento do texto. Uma vez decidido o tema a trabalhar, é necessário delimitá-lo. Esta delimitação permite aclarar as ideias e indicar quais os aspetos do tema que serão defendidos no trabalho.

b) Definição do objetivo: O objetivo encontra-se relacionado com a razão pela qual se decide produzir um texto escrito. Afeta o conteúdo e a linguagem a utilizar para desenvolver o texto, respondendo à pergunta: *Porque pretendo escrever sobre este tema?* Quando comunicamos com outras pessoas somos geralmente guiados por algum propósito, meta ou objetivo. Podemos querer **expressar** os nossos sentimentos, querer simplesmente **explorar** uma ideia ou talvez **entreter** ou divertir os nossos ouvintes ou leitores. Podemos querer **informar** ou **explicar** uma ideia, **argumentar** a favor ou contra, a fim de **persuadir os** outros a agir de determinada maneira. Finalmente, podemos desejar **mediar** ou **negociar** uma solução numa situação tensa ou difícil.

De acordo com Figueras e Santiago (2009), um texto pode cumprir diversas funções sociais, através do qual o escritor persegue vários e diferentes objetivos: ***narrar***; ***informar*** (quando a intenção de quem escreve, passa simplesmente por transmitir uma mensagem, através de uma linguagem clara e objetiva, encontrando-se o texto apoiado por elementos chave, que guiarão o recetor de modo a interpretar e compreender a informação); ***persuadir*** (quando o emissor argumenta, comprova, insiste, ...); ***explicar*** (requer, para sua compreensão e/ou prática, uma explicação detalhada de cada um dos passos, fases e subfases de que consta); ***descrever*** (onde podemos encontrar elementos inerentes à narração, características detalhadas, etc., sobre um objeto, pessoa, lugar ou situação).

c) Definição da Audiência: Antes de começar a escrever um texto é conveniente estabelecer a audiência do texto, de modo a recolher informação sobre quem lerá o

texto: os seus conhecimentos, a idade, os seus interesses, ideologias, contexto social e cultural, considerando igualmente o modo como será manuseada a linguagem no texto. Esta definição contribui para clarificar o objetivo do texto escrito, delimitando-o, adequando-o ao tema elegido e ao público selecionado (Figueras e Santiago, 2009).

d) Definição do Tipo de texto: O tipo de texto a selecionar depende obviamente das respostas às três questões anteriores. Encontrando-se já determinados o tema e o propósito, torna-se importante selecionar, de acordo com os elementos anteriores, o tipo de texto mais adequado, o que cumpra melhor os requisitos de modo a expressar clara e precisamente as ideias.

Cassany (1993), apoiado em Sebranek, Meyer e Kemper (1989), resume os diferentes tipos de escrita, quanto à sua importância, utilidade e utilização em diferentes contextos, onde já se encontram referidos os objetivos, a audiência e o tipo de texto exigidos por cada tipo (cf. Quadro 1).

Quadro 1 – Tipos de escrita

	CARACTERÍSTICAS	FORMAS DE REPRESENTAÇÃO
PESSOAL	<p>Objetivo Básico: explorar interesses pessoais Audiência: o autor Outras características: base para todo o tipo de escrita; fluxo livre; fomenta a fluidez da prosa e os hábitos de escrita; facilita o pensamento</p>	<p>Diários pessoais; cadernos de viagem e de trabalho; ensaios informais e narrativos; escrita livre; chuva de ideias; mapas conceptuais; listas; agendas.</p>
FUNCIONAL	<p>Objetivo Básico: informar, comunicar, estandardizar a comunicação Audiência: outras pessoas Outras características: é altamente estandardizada; segue fórmulas convencionais; âmbito laboral e social</p>	<p>Correspondência comercial, administrativa e de sociedade; cartas; contratos; memórias; solicitações; convites; felicitações; faturas.</p>
CRIATIVA	<p>Objetivo Básico: satisfazer a necessidade de criar e inventar Audiência: o autor e outras pessoas Outras características: expressão de sensações e opiniões privadas; conduz à projeção; experimental; especial atenção à linguagem</p>	<p>Poemas; mitos; comédias; contos; anedotas; novelas; ensaios; cartas; canções; paródias.</p>
EXPOSITIVA	<p>Objetivo Básico: explorar interesses pessoais Audiência: o autor Outras características: baseada em certos objetivos; âmbitos académicos e laborais; informa, descreve e explica; segue modelos estruturais; procura clareza</p>	<p>Exames; cartas; ensaios; manuais; periódicos; literatura científica; notícias; entrevistas; normas; instruções.</p>

Objetivo Básico: explorar interesses pessoais

Audiência: o autor

Outras características: coloca ênfase no intelecto e/ou nas emoções; âmbito académico, laboral e político; podem ter estruturas definidas

Editoriais; cartas; panfletos; ensaios; publicidade; literatura científica; anúncios; *slogans*; petições; artigos de opinião.

(in Cassany, 1993; 40)

Refere Silva (2008) que, do ponto de vista da abordagem didática, é importante permitir que os alunos tenham acesso às diferentes estruturas dos diversificados tipos de texto, relativamente às regras básicas de organização textual configuradas pela gramática textual, de modo a facilitar a tarefa de produção de texto.

Cassany (1995), por sua vez, refere que quanto mais concreta for esta reflexão, quanto ao tipo de texto, aos objetivos de escrita, à audiência e ao tema, mais fácil será começar a escrever de modo a obter um texto eficaz e adequado à situação de escrita. Afirma ainda que são muitas as vezes que escrevemos sem uma definição clara do que se pretende dizer, com uma imagem desfocada, pobre e/ou vaga do problema, o que pode gerar textos escritos inapropriados e, inclusivamente, incoerentes.

3.1.2. Recolha de Informação

Esta atividade do subprocesso da planificação consiste em atualizar ou recuperar da memória a longo prazo todo o tipo de informação que pode ser relevante para uma determinada situação de comunicação (Flower e Hayes, 1981). Os dados recuperados poderão ser variados: ideias para integrar no conteúdo do texto; esquemas discursivos; técnicas de trabalho; ... (Cassany, 1999).

A recolha de informação a integrar no texto incide principalmente em duas fontes fundamentais: **fontes internas e externas**. No recurso às **fontes internas** (*geração de ideias / mobilização do conhecimento prévio - memória a longo prazo*) o sujeito mobiliza o conhecimento armazenado na memória e estabelece novas relações por meio de reflexão, ao questionar o quanto sabe sobre o tema sobre o qual se irá escrever. Esta fonte mantém-se ativa ao longo do processo de escrita, permitindo o recorrer constante ao conhecimento recolhido. Na **fonte externa** (*recolha de informação através de pesquisa*), a busca de informação complementar pode ser concretizada mesmo após

o início do processo, através da pesquisa de informação em manuais, livros, *internet*, entre outros. O carácter diferido da comunicação escrita possibilita ao sujeito que se realize essa nova recolha sem que se interrompa a comunicação. A pesquisa de nova informação tem em conta os marcos textuais, os conceitos-chave, relacionados com o tema a pesquisar e a sua organização no texto (Barbeiro, 1999).

Nesta fase, torna-se útil a utilização de material de recuperação, recolha e organização de dados, tais como, a *chuva de ideias*, as redes semânticas ou os mapas conceptuais, de forma a organizar as ideias e a informação recolhidas até ao momento.

3.1.3. Organização das ideias

A organização da informação consiste em compor os dados recuperados, gerados de uma forma caótica, numa estrutura organizada, segundo princípios e critérios definidos pelo objetivo de escrita (Cassany, 1999), podendo, relativamente aos objetos recolhidos, assumir a forma de seleção (Barbeiro, 1999).

Obedecendo à estruturação da planificação na escrita de textos, segundo Figueras e Santiago (2009), após a recolha da documentação referente ao tema, as operações seguintes consistem em:

1) Selecionar/Categorizar a Informação: Geralmente, como resultado da primeira etapa correspondente à planificação do texto escrito, obtemos ideias e informação sem estrutura, sem ordem, sem coerência interna. Nesta fase, torna-se essencial decidir qual a informação mais relevante para a produção do texto. Trata-se de selecionar apenas alguma informação, categorizá-la em subtópicos, isto é, nas ideias que pretendemos desenvolver ao longo do texto, e colocar de parte a informação não essencial.

2) Organização da Informação: Uma vez selecionada a informação, segue-se o momento de a organizar, de tomar decisões sobre a sua estrutura, o material de apoio, a ordem das ideias, a estrutura oracional, que guiarão o escritor no decorrer da escrita do texto.

a) Mapas / Esquemas: Os mapas mentais ou redes semânticas – também chamados por alguns autores de mapas conceptuais – são uma técnica gráfica criada por Novak e seus colaboradores, por volta dos anos setenta, que os representam em três dimensões conceptuais: *i*) como *estratégia* – para ajudar os alunos a aprender e para ajudar os educadores a organizar os materiais; *ii*)

como *método* – pois permite apoiar alunos e professores a captar o significado dos materiais a aprender; *iii*) e como *recurso* – recurso esquemático para representar um conjunto de significados conceituais incluídos numa estrutura de proposições (Novak *et al.*, 1988, citados por Díaz, 2002; 194). Instrumentos essenciais para organizar e representar o conhecimento, possuem duas propriedades principais: a estrutura não é linear e o seu crescimento parte do centro para a periferia, abandonando, deste modo, o formato linear, a favor de uma estrutura em duas dimensões. Um mapa mental mostra a forma do objeto, a relativa importância dos pontos particulares e a forma como se relacionam entre eles. Ajudam a fazer associações ao ligar os *links* no hipertexto, podendo facilmente integrar nova informação, a partir de uma outra pesquisa (Cassany, 1993; García, 2003; Barboza, 2007).

3) *Elaboração do Plano do Texto Escrito:* A organização da informação resulta num esquema geral que dá origem a um primeiro rascunho do texto escrito. Este esquema permite organizar a estrutura do tipo de texto inicialmente adotado para a tarefa de escrita, de acordo com uma estrutura de referência, ou seja, o problema retórico (Alamargot e Chanquoy, 2001). Definem-se as ideias que farão parte da introdução, do desenvolvimento e da conclusão, que poderão servir de índice, através do qual o escritor se guiará de forma a atingir os objetivos desejados. Para Cassany (1993) a organização das ideias tem de refletir o texto de alguma maneira. As divisões e subdivisões do esquema devem interligar-se como unidades equivalentes do texto e cada divisão deve ter uma unidade de conteúdo, demarcando-se graficamente. A organização da estrutura do texto facilita a comunicação, ajudando o autor a organizar as ideias, evitando repetições. Ao leitor, permite obter uma visão do conjunto do texto, podendo situar-se a todo o momento no contexto ou a ler seletivamente o que mais lhe interessa. Richaudeau (1992), citado por Cassany (1993), menciona o fato de a investigação sobre a leitura e a memória demonstrar que os textos ordenados de uma forma lógica e coerente são mais facilmente memorizados do que os escritos com uma ordem de ideias aleatória.

Quanto aos três tipos de estruturas determinantes na organização do texto, Van Dijk (1981; 1983; 1984), citado por Silva (2008; 114), refere:

1) A *Superestrutura*, que representa o tipo convencional do texto e supõe a pré-existência de um esquema prototípico ao qual o texto se adapta, ou seja, é um tipo de esquema abstrato que estabelece a ordem global do texto (Aleixo, 2010).

2) A **Macroestrutura** do texto, que depende do tópico do discurso e remete para a organização, de acordo com regras previamente estabelecidas, das unidades da microestrutura em unidades de natureza mais global, caracterizando o discurso como um todo. No âmbito da gestão da macroestrutura é preciso ter em conta: **a) a estruturação**, ou competência para redigir um texto com estrutura bem definida, tornando perceptíveis as etapas de introdução, desenvolvimento e conclusão; **b) a informação**, ou competência para abordar o assunto, respeitando os vários aspetos sugeridos nas instruções de escrita; **c) a progressão**, ou competência para desenvolver, de forma coerente, o tema do texto e organizar as ideias, no decorrer do desenvolvimento; **d) e a articulação**, ou competência para manter as coordenadas de enunciação (tempo, espaço, pessoa) adotadas inicialmente, para usar processos variados de articulação interfrásica (uso adequado de conectores, substituições nominais/pronominais) e vocabulário adequado e variado (Aleixo, 2010).

3) A **Microestrutura** constitui a representação semântica das unidades menores e determina a forma como se articulam no seu interior, tendo em conta: **a) a sintaxe e morfologia**, ou competência para construir frases, assegurando as regras de concordância, seleção, flexão e ordem, a par de uma utilização correta dos sinais de pontuação, no interior da frase; **b) e a ortografia**, competência para escrever com correção ortográfica ou com eventual ocorrência de erro, sobretudo, em palavras pouco frequentes ou em formas instáveis (Aleixo, 2010).

Para Cassany (1995), a organização textual da composição escrita deve tentar estimular a atenção do leitor, conectando-se com a sua experiência pessoal, de forma a que este possa projetar no texto a sua concepção do mundo e representar mentalmente, e de uma maneira única e ativa, o universo semântico do texto escrito.

3.2. Textualização no Processo de Escrita

A textualização representa uma etapa fundamental do processo de escrita em que é elaborado um primeiro rascunho que se pode ir modificando à medida que se relê, pois, para expressar as ideias com clareza e coerência é necessário realizar frequentes revisões e retornos permanentes ao escrito. Este subprocesso consiste na materialização dos pensamentos internos com o objetivo de os eternizar e de os tornar acessíveis a outros por essa via, mediante a escolha de um registo adequado, tendo em conta o tema, a finalidade e o público-alvo e onde são postas em prática as ideias organizadas e

esquemáticas na fase da planificação, com a finalidade de produzir frases coerentes e com sentido.

Para Bereiter e Scardamalia (1979), a textualização é uma operação constituída por múltiplas exigências: pôr por palavras as ideias, exigências ortográficas, lexicais, morfológicas, sintáticas e semânticas, envolvendo uma multiplicidade de vetores: o manuscrito, o vocabulário, a pontuação, a seleção de palavras, a sintaxe, as concepções textuais, o propósito, a organização, o ritmo, as possíveis reações dos vários possíveis leitores, etc.

De acordo com o modelo de Flower e Hayes (1981), o escritor parte para a escrita após a elaboração de um plano que reflete a superestrutura do texto. No entanto, esta síntese é simplesmente um plano geral do texto, que permite manter a coerência das ideias. Por isso, após o processo da planificação, o escritor deve elaborar o conteúdo do texto ao desenvolver cada parte do plano, traduzindo esse desenvolvimento numa forma linguística.

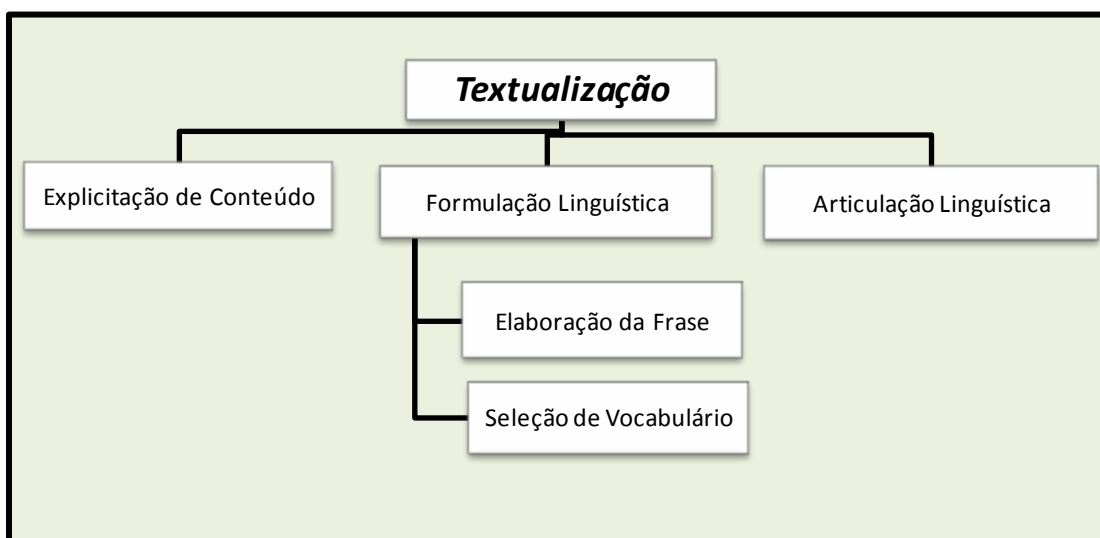
Segundo Hayes (1996), o processo de textualização permite, com recurso aos conhecimentos linguísticos necessários arquivados em memória, linearizar, em seqüências linguísticas, as estratégias requeridas na planificação. Esta linearização tem de ser feita de acordo com as regras de coesão e de coerência (Silva, 2008), pois são os mecanismos de coesão textual que irão assegurar, na progressão sequencial do texto, o estabelecimento de ligações significativas entre os elementos (Barbeiro, 1999).

Bronckart (1999; 2010) considera que a fase da textualização se refere ao cumprimento do plano, previamente acordado, integrando estruturas proposicionais. Quanto ao texto, o autor (*ibidem*) refere que este deve ser apresentado como uma *autêntica unidade comunicativa* destinada a ser compreendida e interpretada como tal pelos seus destinatários, qualquer que seja a diversidade e a heterogeneidade dos elementos constitutivos da sua arquitetura - tipos de discurso ou seqüências que implica. Bronckart (2010) defende que os elementos linguísticos que dão essa unidade ao texto são: a *coerência* (tanto temática como pragmática ou configuracional) que designa a propriedade de unicidade e inteligibilidade a que tendem os textos, e a *coesão*, que

designa alguns dos mecanismos linguísticos utilizados para produzir o efeito de coerência.

Vários autores, como Cassany (1993), Barbeiro e Pereira (2007), mencionam que são muitas as exigências às quais, nesta fase, o aluno tem de dar resposta. Apresenta-se, de seguida, um esquema-síntese elaborado a partir das contribuições dos autores acima referidos (cf. Figura 5):

Figura 5 – Textualização: Esquema Geral



Na **Explicitação de Conteúdo**, Barbeiro e Pereira (2007) referem que, mesmo quando existe uma planificação inicial cuidada, muitas das ideias são ativadas e registadas de forma genérica. Estas deverão ser explicitadas de modo a permitirem ao leitor aceder ao conhecimento. Quanto à **Formulação Linguística**, segundo os autores, a explicitação de conteúdo deverá ser feita em ligação à sua expressão, tal como figurará no texto (Barbeiro e Pereira, 2007). A **elaboração da frase** refere-se basicamente à construção da frase; enquanto a **seleção de vocabulário** se refere à atenção e cuidados a ter na escolha das palavras a integrar a frase e o texto (Cassany, 1993). Quanto à **Articulação Linguística**, Barbeiro e Pereira (2007) referem que um texto não é constituído por uma mera adição de frases ou proposições autónomas, mas constitui uma unidade em que essas frases se interligam entre si, estabelecendo relações de coesão linguística e de coerência lógica.

Os mesmos autores afirmam que escrever um texto implica dar resposta a estas exigências, por isso o aluno deve, em situações de aprendizagem, desenvolver a

capacidade de ativar possibilidades e de tomar decisões entre diversas soluções (Barbeiro e Pereira, 2007).

3.3. Revisão do / no Processo de Escrita

Para Flower e Hayes (1981; 1996), a revisão é uma componente fundamental no processo de escrita, em que o domínio explícito, os procedimentos e recursos linguísticos, habilitam a reflexão metalinguística e metacognitiva. Apesar de designações diferentes, os modelos de Flower e Hayes (1981) e de Beaugrande e Dressler (1981) destacam-se de entre tantos outros modelos baseados nos vários anos de investigação no campo cognitivo, apresentando algumas características em comum: propõem uma forma de organizar um vasto conjunto de processos cognitivos envolvidos na revisão; conceptualizam-nos de uma forma recursiva e interativa e consideram simultaneamente a influência de aquisições cognitivas e metacognitivas (Gonçalves, 1992).

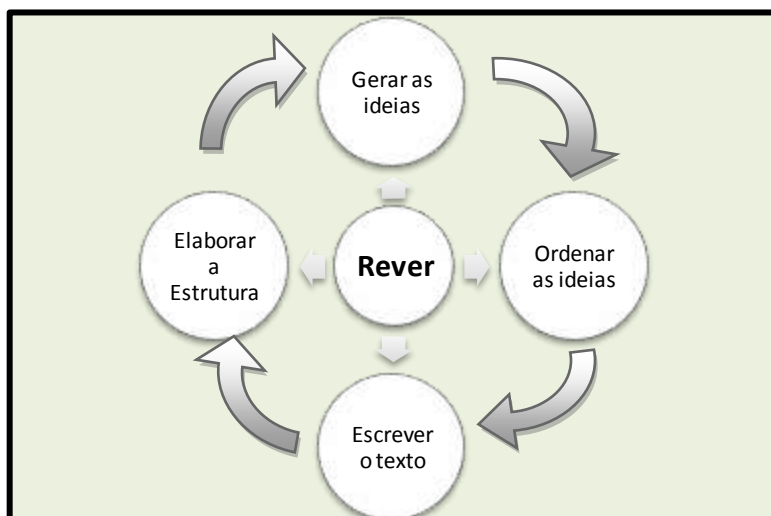
3.3.1. A Revisão como procedimento global no decurso do Processo de Escrita

No decorrer do processo de escrita, é importante que os alunos sejam capazes de interpretar e seguir as instruções de escrita de forma autónoma, devendo escrever a versão inicial do texto, assegurando a eventual reformulação dessa versão, antes de escrever a versão final. Estas reformulações podem ser faseadas, tomando uma posição global ao longo do processo, e ocorrem em diferentes momentos dos distintos subprocessos.

Na opinião de Barbeiro e Pereira (2007; 19), a revisão “*processa-se através da leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito.*” Para os autores “*a revisão é marcada sobretudo pela reflexão em relação ao texto produzido*”, o que permitirá tomar decisões quanto à correção e reformulação do texto. Destacam ainda a ligação entre a revisão e a planificação, em virtude do confronto com os objetivos estabelecidos aquando deste processo (planificação) quando se ativa a revisão. Roussey e Piolat (1991) defendem igualmente que a revisão é mais do que o aperfeiçoamento do texto, ou seja, é um processo de verificação dos processos de planificação e de produção escrita.

O esquema seguinte mostra a posição central da revisão e a sua relação com os restantes subprocessos do Processo de Escrita (Figura 6).

Figura 6 – Revisão Global



(adaptado de Cassany, 1993; 231)

A partir da observação do esquema, verifica-se que a revisão está presente ao longo de todo o processo de escrita, não incidindo somente no texto. Apresenta uma grande relevância no subprocesso da planificação, ao nível da geração e organização das ideias, assim como na elaboração da estrutura do texto, numa perspectiva não linear. Refere Cassany (2000) que a qualidade da revisão varia segundo o texto e o momento da composição. Na revisão de listas, esquemas e primeiros rascunhos, o autor concentra-se na elaboração do significado do texto e, portanto, terá de se basear exclusivamente no conteúdo: coerência, planificação do texto, informação relevante e estrutura. Nos textos já definidos ou nas versões quase finais, dedica-se a rever a superfície do texto, etc.

A revisão acompanha o processo de escrita até ao momento em que o escritor considera o seu texto satisfatório quanto ao tema, aos objetivos e ao destinatário, e têm uma grande importância, pois impedem ou permitem que o autor exprima plenamente as suas intenções comunicativas.

Reforça Barbeiro (1999; 62) que:

“(...) em cada uma das fases ou componentes do processo de escrita, o sujeito defronta-se com problemas, dificuldades, tarefas a resolver de natureza diversa. Para os resolver mobiliza os seus conhecimentos dos

tópicos a tratar, acerca dos tipos de texto, acerca do destinatário, acerca da tarefa e acerca de si próprio e dos seus conhecimentos.”

Se se pretende que a correção seja um estímulo e uma ajuda para que o autor desenvolva o seu texto e as suas capacidades compositivas, a revisão deve guiar ou reforçar o seu trabalho, especificando o tipo de tarefas que pode realizar em cada subprocesso, aperfeiçoando-o, como por exemplo, nos textos com pouca informação dever-se-á procurar expandi-la; nos textos desestruturados, dever-se-á organizar a informação; nos já elaborados, rever a ortografia, a pontuação... (Cassany, 2000).

3.3.2. A Revisão como procedimento local: revisão do texto escrito

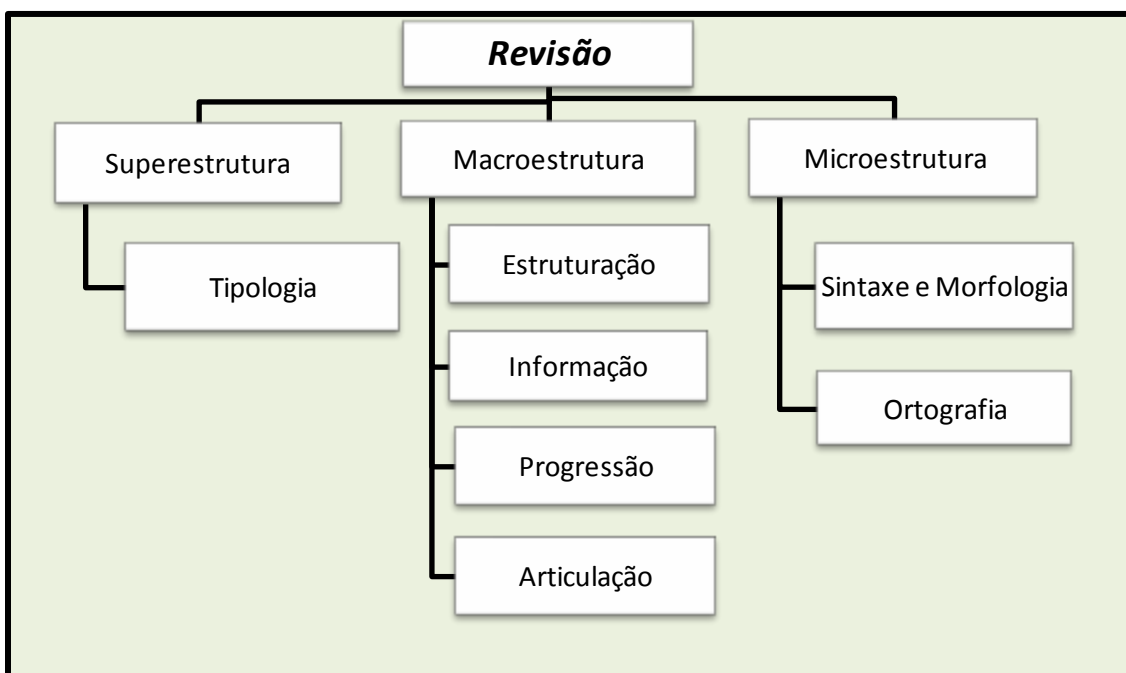
Rever um texto implica o domínio de competências gráficas, ortográficas e compositivas, fundamentais no ensino básico, dadas as múltiplas formas de comunicação, de expressão e de conhecimentos patentes na diversidade de géneros que acompanham as aprendizagens (Aleixo, 2010). Estas competências, afirma Barbeiro (1999), podem ter um alcance formal, ao adequar o texto às exigências do código escrito, ou a um alcance mais aprofundado, ao reformular a mensagem e exigir a reconsideração do que foi planeado anteriormente, acompanhando a eventual necessidade de planificação e escrita de novas unidades, sobre as quais também incidirá a revisão.

Hayes e Flower (1989) apresentam uma descrição do processo de revisão, subdividindo-o em quatro componentes, especificando quer os processos cognitivos, quer as competências geradas e envolvidas na revisão: **1)** definição da tarefa de revisão; **2)** avaliação para deteção e diagnóstico de problemas; **3)** seleção de estratégias de resolução desses problemas; **4)** concretização das modificações do texto no plano. Segundo os autores, os escritores devem possuir ou construir uma representação do que consideram estar envolvido na avaliação, de forma a aperfeiçoar o texto. Deverão planear o que pretendem fazer nesta fase, definindo **(i)** os objetivos a atingir (por exemplo, rever para tornar o texto mais claro), **(ii)** as características do texto a serem examinadas (por exemplo, rever aspetos globais ou locais do texto); e **(iii)** quais os meios a usar de modo a atingir os objetivos definidos. Flower e Hayes (1989) atribuem grande importância ao papel que a metacognição tem na definição desta tarefa, que

serve para controlar a sequência complexa das atividades da revisão ao definir objetivos claros e precisos, com critérios rigorosos requeridos que guiam este subprocesso.

O principal objetivo na revisão de um texto é levar o seu autor a compreender as imperfeições cometidas e a reformulá-las. Este deverá, por um lado, empregar técnicas e recursos variados, tais como: marcas para identificar tipos de erros, uso de dicionário, autocorreção, correção entre pares, entre outros. Por outro lado, definir, com precisão e clareza, o que pretende corrigir no seu texto, ao mobilizar diferentes competências estabelecidas para a análise dos textos produzidos, de forma a atingir os objetivos propostos (Cassany, 2000). Essas competências encontram-se sintetizadas na Figura 7, elaborada a partir das contribuições de Van Dijk (1977; 1980; 1983; 1998) quanto à estrutura do texto, Cassany (2000) e Aleixo (2010).

Figura 7 – Revisão do Texto



A figura 7, elaborada de acordo com o trabalho desenvolvido com os alunos do grupo experimental, no projeto de intervenção educativa, aquando da revisão de um texto escrito, especifica o que se pretendeu que os escreventes analisassem, avaliassem e revissem em cada um dos seus textos. Neste caso, parte-se da análise da superestrutura do texto, verificando se a sua tipologia corresponde ao inicialmente proposto; segue-se a revisão da macroestrutura do texto, quanto à sua estruturação (introdução, desenvolvimento e conclusão) e quanto à organização, desenvolvimento e pertinência

das ideias, em cada uma das partes da estrutura do texto; terminando na análise da microestrutura do texto, avaliando a sintaxe, morfologia e ortografia.

Em conclusão, a revisão é parte integrante do processo de escrita e, como Dolz e Schneuwly (2010) referem, é o produto de uma construção lenta que acompanha todo o percurso escolar. Aprender a reescrever um texto significa utilizar a escrita como meio para escrever, ter o texto como ponto de partida para produzir um outro melhor, distanciar-se em relação à sua própria produção linguística, considerar o próprio texto como se fosse de outra pessoa, como um objeto externo e modificável. Trata-se de transformar o funcionamento espontâneo da produção linguística, levando alunos e professores a investir muito tempo no ensino/aprendizagem desta tarefa complexa.

3.4. Edição

A etapa da edição designa a conclusão do ciclo do processo de escrita, culminando num produto específico. Tompkins (2007; 24) observa que, quando os alunos “*share their writing with real audiences of their classmates, other students, parents, and the community, children come to think of themselves as authors*”. O ato de editar (ou publicar/divulgar) o texto desenvolvido atribui um autêntico propósito quanto ao trabalho escrito produzido. Quando os alunos se apercebem de que as suas composições escritas serão “*publicadas*”, compreendem que o texto terá um público, o que poderá contribuir para um esforço mais diligente durante a escrita, seja na planificação, textualização, revisão ou edição (Brozo e Simpson, 1999).

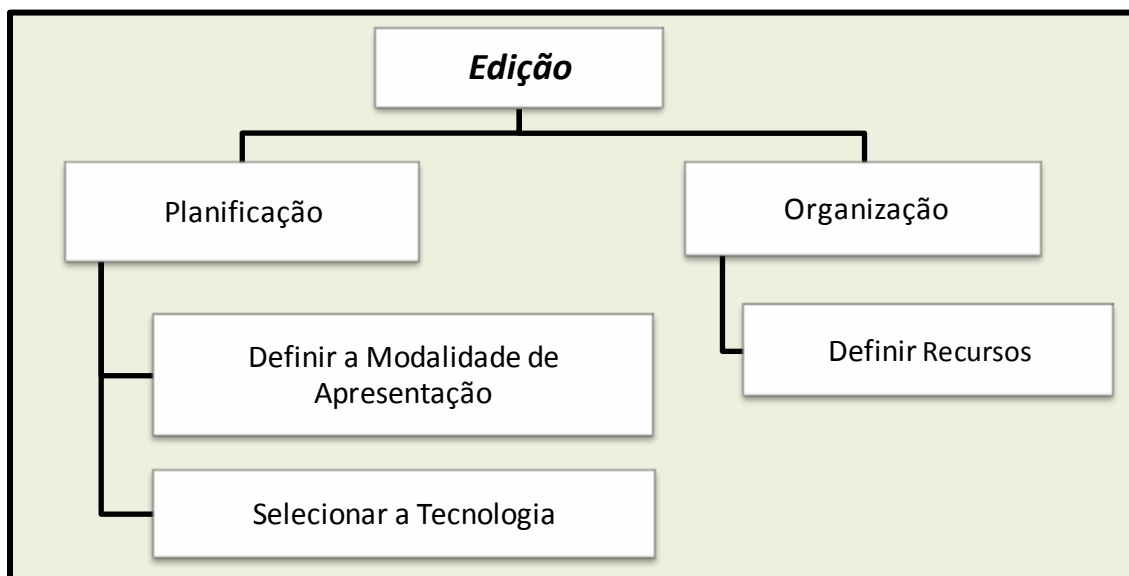
Nesta fase, o escritor prepara um documento com o texto, a ser facultado à audiência definida inicialmente. Esta preparação poderá corresponder à disposição do texto num formato ao qual a audiência deverá ter acesso. Segundo Cassany (1995), de modo a garantir a motivação da audiência para a leitura, é necessário que se desencadeie uma interação entre autor e leitor, para que este ative o seu conhecimento do mundo e lhe seja permitido conseguir construir o sentido da mensagem.

Quando, na preparação da edição do texto, a memória a curto prazo do leitor é tida em conta, o escritor concentra a sua atenção no comprimento das frases, na utilização de uma linguagem simples e no número de imagens por página, se for o caso. Os leitores adotam e interiorizam a informação que recebem principalmente através de circuitos

visuais, sendo, deste modo, capazes de incorporar a informação na sua própria identidade (Rebelo, 2008).

Na Figura 8, pode observar-se uma esquematização da organização do subprocesso da edição do processo de escrita, elaborada a partir das contribuições de Cassany (1995).

Figura 8 – Edição



Na edição do texto, são definidos vários aspetos que possibilitam a preparação da publicação/divulgação da composição escrita. Numa primeira fase, torna-se importante planificar a edição do texto, através: **1) da *definição da modalidade de apresentação e/ou publicação***, o que permite ao escritor visualizar os apoios solicitados para o efeito, de modo a decidir como realiza a apresentação (edição de um livro, por exemplo). Cada uma destas decisões traz consigo conotações distintas que devem ser consideradas na planificação da apresentação; **2) e da *seleção da tecnologia*** a utilizar, que depende do definido anteriormente. O escritor pode recorrer à tecnologia informática e realizar uma apresentação com apoio de um computador e de programas de edição de texto adequados, tais como *Power Point*, *Word* ou *Excel*, ou apoiar-se em material gráfico diversificado: tipo de papel, tamanho, formato, cores, desenho gráfico, tipografia, etc. Cassany (1995) recorda que a imagem, a face do documento escrito, é a primeira impressão que o leitor tem do texto. É o que vê em primeiro lugar, o que transmite informação e provoca sensações sobre o escrito. Refere ainda que os programas informáticos de processamento e edição de texto revolucionaram a comunicação escrita,

pois oferecem possibilidades técnicas de edição profissional, atribuindo muita importância à apresentação do produto final. Os escritores devem, deste modo, preocupar-se tanto em corrigir os erros de ortografia, como em planificar a apresentação do trabalho de escrita. A diversidade tipográfica, os esquemas, as imagens, etc., conferem uma identidade pessoal a cada folha, que se converte num quadro único e irrepetível.

Após a planificação da edição, se o texto for apresentado ou publicado, deverão ser ***definidos os recursos disponíveis*** necessários para o efeito.

Em conclusão, o processo de produção escrita é o resultado de uma atividade intelectual e linguística, na qual o indivíduo se vê confrontado a enfrentar uma série de provas e dificuldades, com um sem-número de desígnios. Escrever é então entendido como um processo suscetível de desenvolvimento e aperfeiçoamento, que conduz o escritor à produção de um texto claro, coerente, coeso, sobretudo, transformando-o num agente empenhado, organizado, planificador, que pretende despertar e satisfazer os interesses dos seus leitores, através da expressão das suas ideias.

4. Ensinar/Aprender a escrever

A aprendizagem da linguagem escrita, ao invés da aquisição da linguagem oral, não é um processo inato e natural. Pelo contrário, exige esforço, sistematização e persistência, tanto por parte do aluno como do educador. No processo de ensino, refere Carvalho (1999), é essencial ter em conta que é fundamental estabelecer relações entre linguagem e pensamento, sendo necessário considerar a aquisição e desenvolvimento da escrita como um processo em que a criança desempenha um papel ativo, passando a estádios de nível superior por processos de assimilação/acomodação, em interação com o meio ambiente.

Sendo a atividade escrita transversal ao currículo, pois constitui uma prática integradora de todos os tipos e níveis de conhecimento, esta deverá *“ter significado para as crianças, despertando nelas a necessidade intrínseca de ser incorporada numa tarefa necessária e relevante para a vida. Deve ser ensinada naturalmente (...) como um instrumento natural no seu desenvolvimento e não como um treino imposto de fora para dentro.”* (Vigotsky, 1979), citado por Cassany (1999; 144). Deve ter sentido para a

criança, partindo dos seus interesses, necessidades, perguntas, problemas. A criança deve saber sempre para quem escreve, o que escreve e por que razão o faz.

É fundamental que o ato de escrever seja caracterizado pelo sentido, que haja significação, que seja sustentado em adequada apropriação da gramática da língua e ocorra em contexto, na certeza de que a escrita, enquanto meio de expressão, potencie a organização do pensamento, o desenvolvimento linguístico e a construção da aprendizagem (Barbeiro, 1999).

Portanto, para que o indivíduo se desenvolva como um escritor autónomo, tem de participar diretamente nas decisões em relação ao que pretende escrever, pois a escrita é uma experiência pessoal e única com uma estreita relação com os conhecimentos prévios que o escritor possui sobre o tema, o código, as convenções da língua e as suas experiências de vida, enquanto compositor de textos (Jakobson, 1970; Cassany, 1999).

As investigações na área da psicolinguística demonstraram que escrever um texto requer organização de pensamento e reelaboração de ideias, que compreender um texto requer a participação ativa do sujeito, cuja atividade mental comporta o desenvolvimento de operações cognitivas mediante as quais o escritor organiza, reelabora e produz ideias com o propósito de as partilhar com uma audiência em particular. Um escritor competente elabora esquemas, planifica a estrutura do texto, escreve rascunhos, relê o que escreve e revê o texto, de modo a produzir textos escritos com sentido, clareza e coerência (Cassany, 1999).

A prática efetiva da escrita é, para Neves *et al* (2011; 4), uma estratégia de relevo que deverá fazer emergir competências ao nível da coesão, da coerência, da ortografia, do léxico, das características das diferentes tipologias textuais e do conhecimento do mundo em geral. Aprende-se a escrever, escrevendo e refletindo seja sobre o pensamento a desenvolver, seja sobre o processo que desencadeia esse mesmo pensamento, podendo “*desenhar-se*” através da planificação, da textualização e da revisão. A escrita não pode ser entendida, exclusivamente, como um produto acabado, pois é fundamentalmente um processo em que é necessário resolver e ultrapassar múltiplos problemas que vão desde “*o encontrar o que se vai dizer*” à maneira como se vai escrever (*ibidem*).

4.1. Modelos Didáticos de Ensino/Aprendizagem da Expressão Escrita

Como se referiu anteriormente, a escrita requer uma aprendizagem formal, por isso os modelos de escrita são também modelos de ensino da expressão escrita (Caldera, 2003), dando origem a modelos teóricos que permitem conduzir o professor e os alunos durante o ensino e a aprendizagem da escrita. Cassany (1999) distingue quatro grandes modelos relacionados com o ensino da expressão escrita na escola: 1) *gramatical*; 2) *funcional*; 3) *processual* e 4) *de conteúdo* (cf. Quadro 2).

Na opinião de Cassany (1990), estes quatro modelos didáticos não se excluem, mas complementam-se, pois qualquer ato de escrita contém gramática, tipos de textos, processos de escrita e conteúdo. Escolher um ou outro modelo é uma questão de tendência ou de ênfase de forma a destacar um ou outro aspeto considerado importante relativamente ao contexto sociocultural em que se inserem os escreventes.

Quadro 2 – Modelo didáticos para o ensino da expressão escrita

	Gramatical	Funcional	Processual	Conteúdo
Origens e Influências	Ensino da L1: fundamentada na tradição gramatical greco-latina que perdurou até aos nossos dias. Dois modelos gramaticais: oracional e textual.	Ensino da L2: Surge a partir da filosofia da linguagem. Tem influências da linguística do texto e das pedagogias ativas.	Surge das investigações dos Estados Unidos da América, sobre os processos de composição escrita, influenciadas principalmente pela psicologia cognitiva.	Movimento denominado <i>Writing across the curriculum</i> : é dada primazia ao conteúdo e não à forma. Expressão escrita relacionada com os programas das diferentes matérias – escrever é um instrumento para aprender.
Características Gerais	Apresenta-se ao aluno como uma estrutura homogénea e como modelo formal e rígido da língua. É prescritivo e normativo. O discurso corrente não é valorizado para a escrita. Utiliza a literatura clássica como exemplo de boa escrita.	Ênfase na comunicação. Baseia-se na língua como ferramenta comunicativa, na utilização da fala em contextos reais e numa visão descritiva da língua. Atenta às necessidades educativas de cada aluno. Aceita vários modelos linguísticos.	Ênfase no processo de composição. Considera que não basta saber gramática, é preciso que os alunos dominem o processo de composição de textos, de acordo com as estratégias do aluno e o seu estilo cognitivo.	Ênfase no conteúdo. O conteúdo é considerado mais importante do que a forma. A produção de textos decorre das várias necessidades de expressão escrita dos alunos. Consideradas duas fases: a) estudo e compreensão de um tema; b) elaboração de ideias e redação de texto.

Modo de Ensino	Planificação/Programação dos Conteúdos	Baseada nos conteúdos gramaticais; na memorização das regras de gramática, no trabalho com manuais e nas noções de correto e incorreto. Centra-se no estudo das orações e na aplicação das regras no texto.	<p>Aprendem-se as várias funções da língua e dos vários tipos de texto. Baseia-se nos atos de fala e nos contextos funcionais de comunicação. As noções de correto e incorreto são substituídas por adequado e inadequado.</p> <p>Textos-tipo: textos funcionais e com objetivos comunicativos. Apresentação de exemplos reais; análise de modelos; práticas fechadas e comunicativas; correção por parte do professor.</p>	<p>Baseada no ensino das fases de composição: explorar o problema retórico; elaborar um plano de trabalho; gerar novas ideias; organizar as ideias; conhecer as necessidades do leitor; transformar a prosa do escritor em prosa do leitor; implementar um objetivo de escrita; avaliar e corrigir o texto; corrigir a conexão e a coerência; fomentar um estilo próprio.</p> <p>Ateliês de literatura ou de expressão escrita; não se corrige o produto mas o processo.</p>	<p>Aprende-se a escrever através da escrita, a partir de textos diversos e inscritos nas várias áreas do currículo. Desenvolvem-se as competências linguísticas através da produção de textos temáticos que decorrem de propostas do professor ou de investigações dos alunos.</p> <p>Investigação profunda sobre um tema; processamento da informação; produção de escritos; avaliação: atenção ao conteúdo; individualização.</p>
		<p>Texto-tipo: redação</p> <p>Explicação de um item linguístico; práticas mecânicas e abertas; correção do exercício por parte do professor.</p>			

(in Camps e Ribas, 1993; 30)

Foram realizadas muitas outras classificações, um pouco mais generalizadas, referentes às concepções teóricas sobre a língua e sobre o seu uso, subjacentes aos modelos de ensino da língua e composição escrita. Martín e Gallego (2002), baseando-se na caracterização de Cassany, reúnem os diferentes modelos didáticos de ensino/aprendizagem da expressão escrita em duas tendências principais: **1)** uma, *orientada para o produto*, e **2)** outra, *centrada no processo*, esta última enriquecida pelos princípios pedagógicos do modelo ecológico.

1) Os modelos de ensino centrados no *produto escrito*, através de uma perspectiva eminentemente linguística, enfatizam o desenvolvimento da competência textual do aluno, compreendida em dois níveis: **a)** a um nível microestrutural, que supõe o domínio de aspetos mais formais do texto, isto é, de um conjunto de regras gramaticais que se interiorizam progressivamente; **b)** e a um nível macroestrutural, o que implica uma aprendizagem e utilização de distintas tipologias textuais. Esta distinção contribuiu para o aparecimento de dois (sub) modelos didáticos, diferenciados basicamente através do processo de instrução: *o modelo de ensino da gramática*, ou *modelo oracional*, baseado no estudo da gramática tradicional, e *o modelo baseado nas funções*, ou *modelo textual-discursivo*, fundamentado na linguística do texto.

2) *Os modelos de ensino centrados no processo* consideram a escrita como uma atividade complexa e multidimensional que requer o desenvolvimento de diversos processos cognitivos (planificação, organização, textualização, revisão) que intervêm no macroprocesso da composição. Estes modelos enfatizam o ensino de distintas estratégias cognitivas e metacognitivas orientadas para desenvolver e regular estes subprocessos, dentro de um contexto determinado pela sua finalidade comunicativa.

Efetivamente, a expressão escrita constituiu-se como uma manifestação linguística com características próprias e como um objeto de estudo específico, organizado em modelos de intervenção educativa coerentes com as exigências impostas por cada tarefa de escrita. Instruir ou ensinar a escrever supõe considerar a importância que desempenham tanto a forma como o conteúdo na produção de um texto. Dever-se-á aprofundar o conhecimento sobre um determinado tema para que se possa escrever sobre ele, mas também é essencial saber como expressar e estruturar a informação em torno do mesmo, para que o texto não se reduza a um aglomerado de ideias desconexas (Soto, 2010).

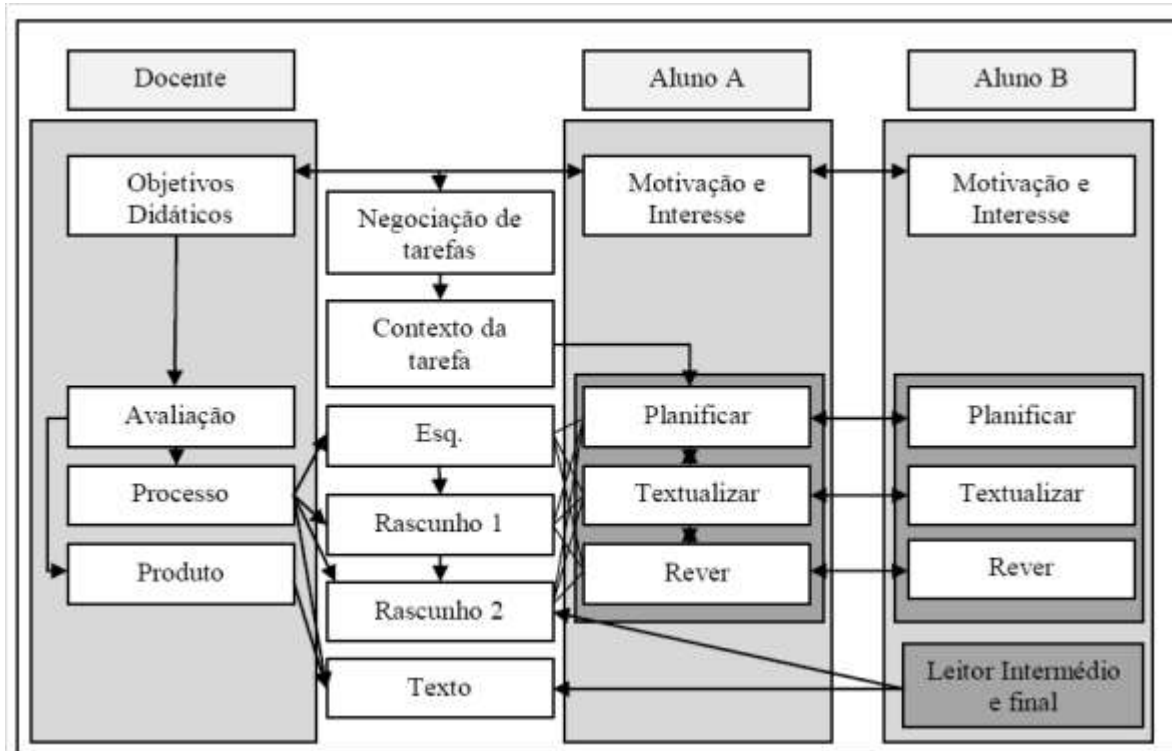
4.2. Modelo de Cassany para o ensino/aprendizagem da escrita

De entre todos os modelos das investigações referentes à escrita, para este projeto de intervenção sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita, o modelo de Cassany (1999) apresenta-se como determinante no seu desenvolvimento, pois foi ele quem inspirou o trabalho didático desenvolvido no âmbito deste projeto.

A proposta de Cassany (1999), insere-se no modelo comunicativo do ensino da língua, que prioriza a aprendizagem do uso verbal em contextos significativos para o aluno. Encontra-se fundamentada pela conceção pragmática e discursiva da escrita e procura dar resposta às falhas detetadas nas práticas de escrita privilegiadas nas escolas.

Neste modelo (cf. Figura 9), verifica-se que o professor tem um papel de coadjuvante na tarefa de escrita e os alunos, em trabalho cooperativo, assumem-se como coprodutores, ao mesmo tempo que desempenham, igualmente, a função de leitores e mediadores ao longo do processo.

Figura 9 – Modelo para ensinar a escrever, de Cassany



(in Cassany, 1999; 150)

No modelo proposto por Cassany (1999), numa primeira fase, observa-se a negociação de tarefas entre alunos e professor, de forma a seleccionar tarefas motivadoras, a realizar cooperativamente, seja a pares ou em pequenos grupos. Na planificação das tarefas de escrita, destaca quatro principais pontos a focalizar: **1)** a importância de escolher tarefas significativas, reportando-as para situações de comunicação autênticas, de âmbito escolar, ou de “ficção” (contextos inventados que mantêm semelhanças com a realidade) (Dolz, 1994), citado por Cassany (1999); **2)** a importância de tipos de objetivos distintos referentes à tarefa, que fomentam a aprendizagem, tais como: **a)** adquirir informação, **b)** desenvolver a consciência sobre a composição escrita, e **c)** desenvolver processos específicos; **3)** a importância dos rascunhos como elemento físico regulador do processo; **4)** e, a avaliação que tem um carácter formativo e integrante na tarefa de escrita. A avaliação abarca toda a tarefa e tem em conta tanto o produto final como os rascunhos elaborados ao longo do processo, ou o diálogo entre os diferentes intervenientes. O processo de escrita assume aqui uma posição central e efetua a ligação entre os procedimentos da planificação, textualização e revisão, os quais se entrecruzam em todas as fases consideradas neste processo (Cassany,1999).

Quanto ao seu modelo, Cassany (*ibidem*) refere que este exige que o aluno escreva na aula, que se envolva com o processo de escrita, que trabalhe cooperativamente, criando-se na aula um ambiente desinibido de colaboração entre colegas. Expõe a necessidade da negociação das tarefas de escrita com os alunos e da estruturação em fases distintas dos diferentes subprocessos do processo de escrita, trabalhando seletivamente diferentes etapas da composição escrita.

A abordagem desenvolvida ao longo do presente trabalho, em que o aluno é encarado como um ser ativo, pensador, reflexivo, crítico e comunicativo ao longo do processo de escrita, articula-se com o modelo de Cassany pela sua proposta, que apresenta sugestões com o objetivo de guiar o aluno na aprendizagem da planificação, da textualização e da revisão.

No próximo ponto, será referido o modo como se poderá planificar, estruturar e sistematizar sequencialmente (fases, módulos, etc.) o modelo aqui descrito.

4.3. Sequência didática para o ensino da escrita através do Processo de Escrita

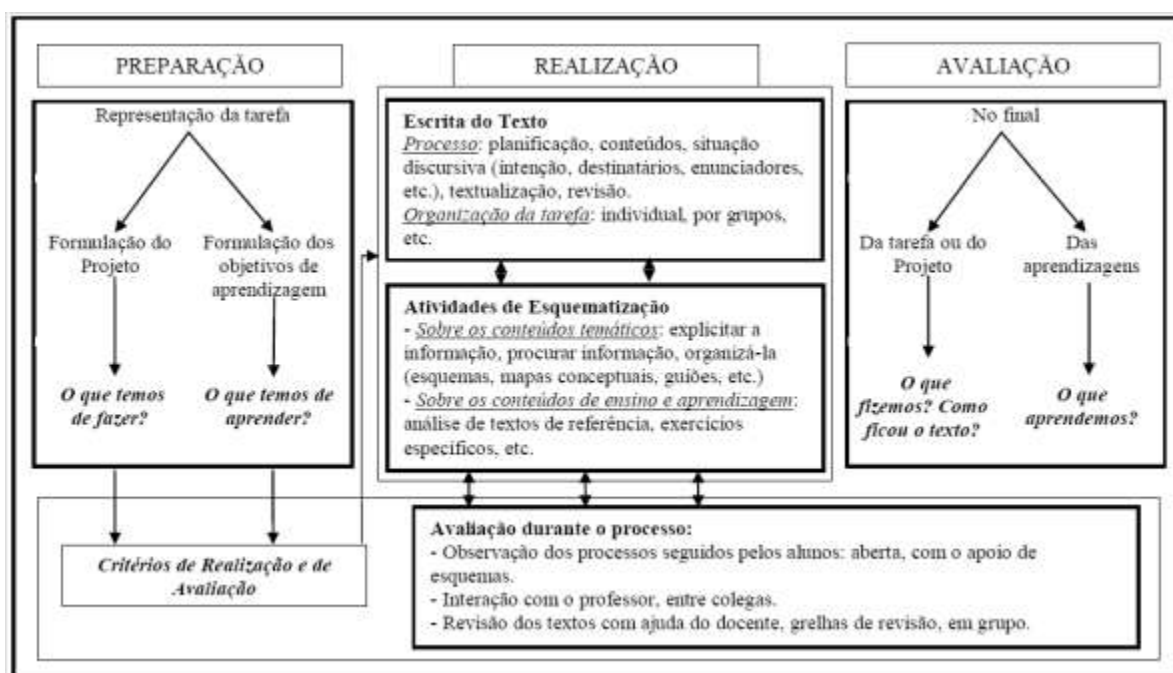
O desenvolvimento de projetos de escrita/sequências didáticas pode ser muito diverso, conforme as características da tarefa de escrita que se pretende levar a cabo e segundo a sua complexidade (Ribas e Camps, 1993).

Para Barbeiro (2007), o desenvolvimento de projetos de escrita constitui uma oportunidade para tornar significativas as competências de literacia, associando-as à ***intencionalidade***, que orienta o projeto para a obtenção de um resultado e que, assim, atribui uma ***funcionalidade*** aos saberes mobilizados, e que acompanham a sua realização. Outras características emergem no desenvolvimento de projetos: ***1) a cooperação*** - congregação dos participantes numa realização comum, baseada na participação de todos; ***2) a complexidade*** - o projeto é holístico, no sentido em que é chamado a lidar com a realidade complexa, que mobiliza diversos saberes e que apresenta aspetos novos ligados à sua adequação a uma situação concreta; ***3) a autenticidade*** - para que o projeto obtenha o empenho dos intervenientes, para que os efeitos, os produtos, sejam desejados pelos participantes, estes têm de sentir o projeto como seu, contribuindo para a sua realização pessoal, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades; ***4) o percurso do processo ao produto*** - o resultado do projeto

não surge de forma instantânea, mas implica um *fazer* que se desenrola no tempo, um *processo* que mobiliza os participantes em ações, a fim de alcançarem um *produto*, um *resultado* (*ibidem*).

Ribas e Camps (1993), consideram que existem elementos comuns a ter em conta em qualquer projeto de trabalho de produção textual, se se pretende cumprir os objetivos propostos e ao mesmo tempo aprender sobre a língua e o seu uso (cf. Figura 10).

Figura 10 – Elementos de uma Sequência Didática para o Ensino da Expressão Escrita



(in Cassany, 1999; 176)

Ao refletir sobre a Figura 10, observa-se que é no momento da preparação da sequência didática, em que são decididas as suas características, que se responde às questões: **1) O que temos de fazer?**, momento importante para a explicitação da finalidade da tarefa a empreender, estabelecendo os parâmetros da situação discursiva.; **2) Sobre o que se vai escrever?** - um acontecimento importante, um filme que se viu, um assunto da atualidade, etc.; **3) Com que intenção?** - informar, convencer alguém, divertir, etc.; e **4) Quem serão os destinatários?**. É igualmente necessário tornar explícitos os objetivos de aprendizagem, como por exemplo, como se escreve um texto expositivo atendendo à precisão no uso da linguagem científica, por exemplo, que servirão de estímulo para a

concretização da tarefa. É importante ter-se em conta que, na representação da tarefa, a especificação dos objetivos não é estática, mas molda-se à aprendizagem dos alunos e evolui ao longo do processo (Ribas e Camps, 1993; Cassany, 1999; Camps, 2010).

No decorrer da realização da sequência, são distinguidos dois tipos de atividades: **1)** as de produção do texto, que comportam operações de planificação, textualização e de revisão, que se desenvolvem em interrelação com outras tarefas e orientam as reflexões de modo a apoiar na construção progressiva do conhecimento do aluno; e **2)** as orientadas para a aprendizagem das características formais do texto.

As características de cada sequência determinam o tipo de atividades mais convenientes para a obtenção de informação, para reconhecer as características formais dos textos, entre outros. No entanto, Cassany (*ibidem*) reconhece três características consideradas comuns ao processo de realização de todos os projetos de composição escrita: **1)** A importância do trabalho cooperativo, da interação entre alunos e entre alunos e professor; **2)** As interrelações entre falar, escutar, ler e escrever, na escrita de um texto, que deverá ter por modelo outros textos de referência, moldando-se na sua estrutura; e **3)** O domínio e automatização das fases que constituem o processo de escrita são aspetos que podem requerer um tratamento específico, existindo a necessidade de os relacionar com as necessidades globais da produção textual.

A sequência didática pretende fundamentalmente que os alunos adquiram conhecimento sobre o processo de escrita em geral e sobre a sua atuação enquanto escritores em situações particulares e específicas, o que implica ensinar os alunos a analisar as exigências cognitivas e sociais da situação de escrita em que se encontram imersos. Este objetivo geral, de reflexão sobre a escrita e sobre o processo de escrita, determina tanto os conteúdos a ensinar como a sequência de atividades (Castelló, 2002).

No que se refere aos conteúdos que deverão fazer parte das sequências desenhadas para aprender a escrever, há que ter em conta, segundo Castelló (*ibidem*), pelo menos três tipos de conteúdos que constituem os requisitos dos conhecimentos de um escritor:

1) O ensino de conteúdos conceptuais: conhecimento de estruturas textuais, a aquisição de metacomentos sobre a língua, assim como dos géneros mais comuns em situações discursivas habituais em diversos contextos de comunicação;

- 2) O ensino de técnicas e procedimentos que facilitem o domínio dos processos de planificação, textualização e revisão, para que o aluno possua recursos de forma a gerir adequadamente estes processos;
- 3) O ensino de atitudes e valores associados à atividade de escrita em cada comunidade linguística.

A interrelação destes conteúdos permite tomar decisões ajustadas às condições específicas de cada situação e utilizar, de forma estratégica, os conhecimentos conceptuais, procedimentais e atitudinais.

4.3.1. A Sequência Didática e o trabalho cooperativo

Quanto ao trabalho cooperativo, Cassany (2000) refere que o ensino não deve ser linear – passar de professor para aluno, mas deve ser um processo colaborativo de desenvolvimento pessoal, existindo diferentes promotores e dinamizadores ao longo do processo de escrita, de forma a levar os alunos a aprender não só com o professor, como também com os seus colegas, através de um conjunto de atividades promovidas para realizar entre pares.

Camps e Ribas (1993) analisam o trabalho cooperativo, considerando que os membros do grupo de trabalho que realizam a tarefa de escrita não são unicamente indivíduos que aprendem, mas colaboradores num trabalho compartilhado. Nas situações, por exemplo, de revisão em colaboração, a função dos colegas (e também, mesmo que de modo distinto, do professor) é a de destinatários intermédios, ao oferecerem ao escritor uma resposta que antecipa, até certo ponto, a dos destinatários. As autoras referem ainda que uma concepção sócio-construtiva do ensino da escrita deve aproximar-se da compreensão dos mecanismos que incidem em como cada indivíduo se relaciona com os seus pares, construindo a sua competência comunicativa. Neste caso, emergem, com toda a sua complexidade, os distintos fatores contextuais que incidem na construção textual.

4.3.2. A avaliação da Sequência Didática

A avaliação formativa, como parte constituinte da sequência didática, possui uma função reguladora, tanto do processo de composição, como da aprendizagem dos elementos que contribuem para o todo que é o texto. Deste modo, a avaliação é inerente

ao processo de aprendizagem, devendo-se construir instrumentos que possibilitem e facilitem a interação e diálogo sobre os textos em elaboração e sobre os conteúdos temáticos, discursivos, textuais, linguísticos e procedimentais implicados.

O aluno deverá ter acesso a instrumentos que lhe possibilitem tomar consciência das suas aprendizagens e das dificuldades que encontra ao longo do seu percurso. Assim, a avaliação não se centra unicamente no produto final, mas também no processo. No momento final da tarefa, a avaliação possui uma função metacognitiva, pois permite que o aluno tome consciência dos procedimentos seguidos, dos seus resultados e dos conceitos utilizados. De acordo com Barbeiro (1999; 55), a consciência metalinguística *“possibilita, enquanto conhecimento explícito das formas e funções, a construção de um discurso sobre os traços formais da linguagem que é objeto de análise. A partir do conhecimento do sistema, este discurso desempenha um papel fundamentador das formas da linguagem que, na perspectiva do sujeito, devem estar presentes na comunicação”*.

5. Tipos de texto: o texto expositivo e o texto descritivo

Aprender a escrever não consiste unicamente na apropriação do código escrito e das suas normas, tal como revisto anteriormente, nem dos modelos de organização textual – estruturas narrativas, argumentativas, descritivas, entre outros. Significa participar nas atividades próprias dos grupos sociais que cada um integra, como estudantes e como adultos profissionais e cidadãos (Millian, 2011).

Enquadrar o texto numa tipologia é compreender que cada texto corresponde a um esquema cognitivo composto por características organizadas por uma sintaxe particular, arquivadas na memória a longo prazo do escritor para servir como recurso nas tarefas comunicativas, nos sentidos de receção e produção linguística (*input* e *output* linguísticos) (Bonini, 1999).

Cassany (1997) refere que o tipo de texto é um modelo teórico, com determinadas características linguísticas e comunicativas e que é necessário compreender alguns critérios de modo a determinar que tipo compreende cada texto. Estes critérios englobam *fatores contextuais*, quanto ao tema, ao propósito, à relação emissor-recetor, à

função, e fatores textuais, quanto às opções linguísticas, verbos, marcadores discursivos, entre outros.

Pereira (2009) menciona que nas últimas décadas, a análise do discurso e a linguística textual têm proposto diversas classificações dos tipos de texto, com base em critérios variados e heterogêneos.

Na década de 70, vários autores abordaram o tema imprimindo-lhe uma perspectiva cognitivista, entre eles, van Dijk (1977, 1980, 1983, 1998) que criou o conceito de *superestrutura*, a partir da concepção de Bartlett (1954), que denominou o tipo de texto de *esquema textual*.

Werlich (1975), secundado por (Pereira, 2009), considera as relações entre elementos contextuais e construções sintáticas típicas, distinguindo cinco tipos de textos segundo sequências típicas:

i) textos narrativos, nos quais se conta como alguém ou algo atua, com verbos que indicam ações, com tempos verbais dominantes como o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito e com abundância de advérbios com valor temporal ou locativo;

ii) textos descritivos, nos quais é relevante a caracterização de como é alguém ou algum estado de coisas, com as sequências construídas com o verbo *ser* e verbos estativos, com os tempos verbais dominantes do presente e do pretérito imperfeito e com abundantes advérbios com valor locativo;

iii) textos expositivos, nos quais o referente é a análise ou a síntese de ideias, conceitos e teorias, com uma estrutura verbal em que figuram predominantemente o verbo *ser* com um predicativo do sujeito nominal ou o verbo *ter* com um complemento direto, e tendo como tempo peculiar o presente;

iv) textos argumentativos, nos quais o referente é a relação entre ideias, provas e refutações, com uma estrutura verbal em que domina o verbo *ser*, afirmado ou negado, com um predicado nominal, e tendo como tempo dominante o presente;

v) textos instrucionais, nos quais o referente é a indicação de como fazer algo, enumerando e caracterizando as sucessivas operações, tendo como estrutura verbal predominante o imperativo.

Já na década de oitenta, Jean-Michel Adam (1985) propõe uma tipologia onde preserva os cinco tipos de textos estabelecidos por Werlich, acrescentando-lhes mais três: *vi*) o *conversacional* (conversa usual, entrevista, tertúlia, etc.); *vii*) o *preditivo* (horóscopo, profecia, etc.) e *viii*) o *retórico*, que abarca os poemas, os textos literários em geral, os textos publicitários, etc.

Posteriormente, Adam (1992) reformou a sua tipologia originária, considerando que os textos possuem uma *estrutura sequencial* que pode ser analisada segundo *esquemas prototípicos*, definindo o texto como uma estrutura composta de sequências, ou seja, uma rede relacional hierárquica. Partindo deste princípio, desenvolve uma proposta para estabelecer tipos textuais protótipos, considerando que os planos de organização textual dão conta do carácter profundamente heterogéneo da composição textual, de toda a sequência.

O autor defende, então, que um texto é uma unidade demasiado complexa e heterogénea para se poder afirmar que pertence, na sua totalidade, a um tipo textual, devendo antes a análise tipológica processar-se a um nível menos elevado, através da identificação, delimitação e caracterização de cinco tipos de estruturas textuais sequenciais de base: *i*) *narrativo*, *ii*) *descritivo*, *iii*) *argumentativo*, *iv*) *expositivo* e *v*) *conversacional*, que, quando dominantes, permitem classificar um texto como narrativo, descritivo, argumentativo, etc. (Pereira, 2009).

Relativamente ao reconhecimento, por parte dos escreventes, das sequências textuais, Adam (1991), citado por Marquesi (2006), afirma que, nas atividades de leitura e escrita, as dificuldades dos sujeitos leitores/escretores advêm não apenas do desconhecimento de aspetos a nível ortográfico, morfossintático, e/ou semântico, mas também do plano da estruturação sequencial de textos. Refere ainda que boa parte das dificuldades desses sujeitos podem ser explicadas pela não disponibilidade de esquemas prototípicos de composição de sequências de base e de organização das sequências em textos mais ou menos complexos.

O conhecimento dos tipos de texto, enquanto esquemas ou representações linguístico-cognitivas, por parte dos falantes, é inicialmente intuitivo e faz parte do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, isto é, os sujeitos desenvolvem a estrutura

da sua língua e expressam significados a partir de alguma das seguintes formas ou tipos de comunicação: narrar, descrever, explicar, conversar, argumentar. Dado que este conhecimento é intuitivo e implícito, o seu domínio requer uma explicitação consciente (Karmiloff-Smith, 1996; 2002), que só é possível mediante a aprendizagem dos processos linguístico-cognitivos implicados nos processos de produção e compreensão textual.

Efetivamente, muitos modelos propõem que sejam criadas na escola situações de comunicação que permitam aos alunos escrever textos que se ajustem a situações comunicativas reais ou simuladas, com um objetivo real, claro e definido para os alunos (Ribas e Camps, 1993).

Teberosky, autora referida por Ribas e Camps (1993; 78), propõe que os professores centrem as atividades pedagógicas na reprodução de um conjunto de tipos de texto com o fim de desenvolverem a textualidade, isto é, *“as construções linguísticas que constituem a linguagem que se escreve, a partir das transformações da diversidade dos contextos”*.

Os tipos de texto a trabalhar na sala de aula deverão ser diversificados, pois ao ensinar um único género discursivo, os alunos não irão dominar todos os outros, já que cada um tem as suas próprias funções e, conseqüentemente, características discursivas próprias. Cada tipo de texto deve ser ensinado de forma específica. Para Grabe e Kaplan (1996), os alunos precisam de trabalhar diferentes tipos de texto, sendo necessário ensinar a narrar, a argumentar, a descrever, a expor (...).

Neste projeto de intervenção educativa optou-se por explorar os textos expositivo e descritivo.

5.1. O Texto Expositivo

Para Angulo (1996) a enorme proliferação de textos que pretendem explicar ou expor informação ou conhecimentos nos diferentes campos do saber, denominados frequentemente de textos técnico-científicos, assim como a pretensão de contribuir para uma melhor compreensão e produção dos mesmos, exigem, particularmente numa

situação de ensino, um estudo aprofundado de uma estrutura comum a todo texto – a sua superestrutura, pertencente a um determinado tipo de texto.

O autor (*ibidem*) acredita que este é um tipo de texto de grande interesse, pois enquadra-se dentro do tipo textual ao qual os alunos acedem frequentemente, em manuais escolares, obras de divulgação, textos científicos especializados, trabalhos, entre outros. Considera ser igualmente importante estudar as características textuais, e muito particularmente, as marcas linguísticas que compõem este tipo de textos (micro e macroestrutura).

Apesar de conhecido como “*texto informativo*” no meio escolar, Combettes e Tomassone (1988; 8), referidos por Angulo (1996), defendem a teoria de que, para este tipo de texto, o termo “*expositivo*” será mais correto que “*informativo*”, por este último ser relativamente vago e excessivamente geral.

Um texto expositivo apresenta, de forma objetiva, feitos, ideias e conceitos, cuja finalidade é a de informar sobre um determinado tema, de modo a que o autor, em nenhum caso, explique as suas opiniões, pensamentos ou sentimentos (Ramos, 2006).

León e García Madruga (1994), citados por García e Sanzol (2003; 9) definem os textos expositivos como “*aqueles onde se descrevem relações lógicas entre acontecimentos e objetos de forma a informar, explicar ou persuadir. Dentro deste tipo de textos incluem-se os artigos científicos, ensaios filosóficos, livros de texto ou os distintos tipos de documentos escritos utilizados com fins comunicativos*”.

5.1.1. Estrutura global do texto expositivo

A organização de um discurso expositivo apresenta uma ordem de informação ou das ideias de um modo progressivo em cada um dos parágrafos. Cada parágrafo desenvolve uma ideia principal que está relacionada semanticamente com o resto dos parágrafos e com o tema que lhes atribui um sentido.

Van Dijk (1983) propõe uma superestrutura esquemática para o texto expositivo, que consiste numa **conclusão** e sua **justificação**, mas também numa **exposição do problema** e uma **solução**.

Adam (1990), citado por Angulo (1996), oferece uma representação esquemática da sequencialidade expositiva subdividida em três fases: **1)** Fase da pergunta – problema; **2)** Fase resolutiva – resolução; **3)** Fase de conclusão – conclusão/avaliação.

Neste projeto de investigação, seguiu-se o seguinte esquema sequencial / superestrutura (Ramos, 2006; Decker, 2006):

- i. **Introdução** (Apresentação do tema): Parte inicial de um texto que apresenta e delimita o tema da exposição. Nela poder-se-á expor o propósito, o procedimento e os feitos que serão desenvolvidos.
- ii. **Desenvolvimento** (Exposição do tema tratado): Parte do texto em que se expõe, aclara, explica, exemplifica, descreve, analisa, narra, informa, o tema, organizando a informação numa determinada estrutura.
- iii. **Conclusão** ou **Síntese**: Parte final do texto, na qual se recorre à ideia exposta na introdução, sintetizando ou recapitulando o tema. Pode-se apresentar as conclusões do trabalho e as recomendações que o emissor considere pertinentes.

5.1.2. Organização interna de um texto expositivo

Boscolo (1990) refere que, do ponto de vista textual, este é um tipo de texto mesclado, pois, para além da exposição do tema, pode conter elementos narrativos, argumentativos, entre outros. Por tal, dentro de um mesmo texto expositivo, há que distinguir vários subtipos em função da intencionalidade predominante.

Meyer (1985; 11) afirma que os textos expositivos não obedecem a uma superestrutura comum, mas que se ajustam a cinco formas básicas de organização do discurso: **1)** coleção; **2)** causa-consequência; **3)** problema-solução (ou pergunta-resposta); **4)** comparação e **5)** descrição. Cada uma destas relações pode permitir organizar o texto, constituindo a sua superestrutura.

Angulo (1996) menciona que, relativamente a este tipo de texto, dever-se-á ter em conta que pretende sobretudo informar, expor conhecimentos, transmitir saberes. Este texto é produzido numa determinada situação de comunicação, e, em função desta situação de comunicação, o seu conteúdo organiza-se segundo um determinado plano, e, em consequência, a forma do texto apresenta igualmente características específicas.

Ramos (2006) defende que a diversidade de padrões estruturais do texto expositivo é muito provavelmente mais ampla que a de qualquer outro tipo de texto, pois, dependendo do tema a tratar, poderão distinguir-se três formas básicas de exposição:

1) A *exposição de estrutura narrativa*, relativa ao tempo em que se produzem os acontecimentos, como, por exemplo, os textos de carácter histórico em que haja uma exposição de feitos ordenados cronologicamente.

2) A *exposição de estrutura descritiva*, na qual predomina a exposição de seres, objetos, atividades ou fenómenos com o objetivo de os descrever, comparar ou classificar. Nesta forma básica de exposição poderão ser distinguidas três subformas: a) *Descrição* das qualidades, partes ou função de um ser ou objeto; b) *Comparação-contraste*, própria de textos que apresentam analogias e diferenças entre os seres ou objetos; c) *Enumeração*, própria dos textos que apresentam seres, objetos ou atividades que compartilham uma mesma característica ou circunstância que, por vezes, se convertem em critérios classificativos.

3) A *exposição de forma argumentativa*, na qual se expõe as razões e os dados que defendem uma opinião sobre um determinado tema, com a finalidade de que esta seja aceite. Os textos expositivos, com forma argumentativa, podem apresentar dois tipos de estruturação: i) de *Causa-efeito*, cujo objetivo é o de analisar as causas de determinado um feito ou as consequências que dele derivam; ii) de *problema-solução*, referente aos textos que abordam soluções para um determinado feito ou situações adversas.

Para Meyer (1985) cada uma destas relações permite organizar o texto e constituir a sua superestrutura.

5.2. O Texto Descritivo

Segundo Marquesi (2006), o estudo do texto descritivo possui relativa importância devido à sua omnipresença no nosso dia-a-dia, de forma a atender a propósitos comunicacionais diversos, e, contrariamente, pela escassa abordagem deste tipo de texto nos manuais escolares, justificando a sua relevância no quadro de desenvolvimento de uma competência mais ampla: a competência comunicacional.

Descrever é uma forma de expressão que se utiliza para expor qualidades e características de uma pessoa ou qualquer outro ser vivo, de um objeto, de uma paisagem, de uma sensação ou de um sentimento, cuja finalidade é a de provocar no recetor sensações ou sentimentos similares aos percebidos pelo emissor quando confrontado com qualquer realidade (Álvarez, 1998).

Refere Santos (2009) que a descrição é a representação de alguém ou algo que, oralmente ou por escrito, fixa a sua atenção em características, qualidades ou circunstâncias do que se descreve e que se pode concretizar de um modo preciso ou generalizado. Apesar de técnica, esta explicação coincide com uma definição mais tradicional da descrição: “*descrever é pintar com palavras*”.

Santos (2009) refere que muito raramente se encontram textos descritivos homogêneos, encontrando-se estes, frequentemente, incluídos noutros tipos de discurso, nos quais cumprem uma determinada função. Llorca (2006; 9) dá o exemplo do discurso persuasivo, no qual a descrição ajuda a captar a atenção do público e a atraí-lo; da explicação, no qual contribui ao explicitar um objeto; da narração, na qual, basicamente, estabelece uma pausa na sucessão de ações, de forma a centrar a atenção num elemento particular (personagem, objeto, lugar, tempo) bem como para recriar o marco em que se sucedem as ações ou o espaço em que estas têm lugar.

Deste modo, dependendo da situação em que se produz o intercâmbio comunicativo, o texto descritivo ver-se-á influenciado, de uma ou outra maneira, pelas variáveis do registo: **campo** (o que os falantes sabem sobre o tema); **modo** (as limitações do canal que se usa na comunicação) e **teor** (a relação que os falantes têm entre si) (Llorca, 2006; 9).

Esta influência determina a existência de diferentes possibilidades de descrição, definidas por Álvarez (1998), segundo o que se pretende descrever:

1) Segundo o objeto descrito, que se pode subdividir em três grandes categorias descritivas:

i) Descrição de Pessoas, onde se insere **a) a prosografia** (descrição de características físicas); **b) a etopeia** (descrição de qualidades morais); **c) o retrato** (descrição conjunta

de qualidades físicas e psicológicas de um mesmo indivíduo); e *d) a caricatura* (descrição burlesca e exagerada).

ii) Descrição de Paisagens e de Objetos, definida pela *a) Cronografia* (descrição de uma determinada época); *b) Topografia* (descrição de um lugar); *c) pictórica* (descrição de objetos móveis); *d) cinematográfica* (descrição em movimento).

iii) Descrição de realidades abstratas, na qual se pode descrever qualquer realidade abstrata (sentimentos, sensações, entre outros).

2) *Segundo o ponto de vista do autor*, a descrição poderá ser *i) externa* (qualquer realidade que se encontre para além do emissor: objetos, pessoas, paisagens, entre outros) ou *ii) interna* (realidades interiores do emissor: sensações, sentimentos, convertendo esta descrição com uma enorme carga de subjetividade).

3) *Segundo a finalidade da descrição*, podendo esta ser *i) Técnica* (descrição objetiva que reproduz a realidade), própria de textos científicos e folhetos explicativos, e *ii) Literária* (descrição subjetiva onde predomina a finalidade estética).

Do ponto de vista do emissor, de quem descreve, Schöckel (1972), citado por Álvarez (1998; 39), distingue três fases de descrição: *1) Fase de observação*: primeiro passo para uma descrição, que deve ser bastante exercitada; *2) Fase de reflexão*: dado que é impossível descrever tudo o que se vê em detalhe, segundo a intenção descritiva do emissor, realiza-se uma seleção do observado, discriminando o que se considera principal do secundário; *3) Fase de expressão*: o processo descritivo termina com a verbalização, que resulta num texto final. Para Llorca (2006), nesta fase, a da textualização, as ideias do texto deverão ser ordenadas segundo uma estrutura (ou *superestrutura*, tal como refere van Dijk (1985)) que as organize do geral para o particular, da forma ao conteúdo, de cima para baixo, do interior para o exterior, da direita para a esquerda, do próximo para o mais afastado, sempre em função da finalidade, das intenções e da natureza do discurso que contém a descrição.

Adam (1987), citado por Marquesi (2006), refere que a superestrutura descritiva, é concebida como um modelo hierárquico, tão estruturador e estruturado, quanto o é a superestrutura narrativa, defendendo que a sequência descritiva procede decisões do escritor orientadas pelo efeito que deseja produzir nos seus destinatários: em detalhe,

apresenta os elementos do objeto do discurso e guia o olhar do destinatário de acordo com procedimentos espaciais, temporais ou hierárquicos.

Já Martínez (2005; 100) define a superestrutura descritiva como *“una macrooperación discursiva que presenta regularidades convencionales producto de organizadores lingüísticos. Estas regularidades abarcan tanto el ámbito global como el local, y producen un “efecto de texto descriptivo” que permite que el receptor pueda identificarla como una descripción.”*

Os diversos procedimentos possíveis na descrição podem ser resumidos num esquema prototípico da sequência descritiva que representa quatro operações de construção de macroproposições (Adam, 1997: 84). Estas quatro macrooperações são denominadas por: **1) tema/título**, onde o escritor nomeia o que vai descrever; **2) aspetualização**, que, segundo Adams é *“a mais comumente aceite como base da descrição”* (Adam, 1997: 89), consiste em assinalar as propriedades (cor, tamanho, forma, etc.) e as partes do objeto descrito, que, tanto quantitativa como qualitativamente, se selecionaram, enumeraram e se priorizaram atendendo às características pragmáticas do texto (intencionalidade, contexto, destinatário, ...); **3) localização/situação**, que situa o objeto num determinado tempo e lugar; e **4) tematização** que é a operação que, para Adam (1997: 93), permite a expansão descritiva, isto é, torna possível que, no decorrer de uma descrição, se possa reconduzir o discurso focalizando a atenção numa das propriedades, em alguma das partes ou nas relações situacionais ou de assimilação do que começou por ser o tema-título da descrição. De este modo, começaria uma nova sequência descritiva com as suas respetivas operações, e assim indefinidamente.

A um **nível global**, encontra-se a operação de **tema/título** (operação unida a pré-construções culturais), responsável pela macroestrutura semântica, expressa no tema. A este nível, apresenta-se ainda a operação de **aspetualização**, que se manifesta através dos organizadores das dimensões horizontal, vertical, de distância e temporal, que têm a função de organizar pacotes de informação. O **nível local** da dimensão sequencial manifesta-se através da introdução do **tema/título** (*“palavra nuclear”*) e por organizadores lexicais de diversos tipos (*ibidem*; 105).

Em conclusão, o texto descritivo apresenta os seus elementos agrupados em torno de um tema/título. A nova informação é uma expansão do texto relacionado com o objeto que se descreve, através de propriedades ou qualidades referidas neste mesmo objeto.

II. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. Natureza do Estudo

Este estudo procura seguir a lógica preconizada pela investigação-ação. Por Investigação-ação entende-se, na perspetiva de Costa e Paixão (2004; 90) por uma metodologia que se enquadra na mudança, na ação e colaboração entre investigador e investigados, cuja principal finalidade é a melhoria de qualquer situação, através de uma intervenção ativa em colaboração com as partes envolvidas.

Procura, deste modo, estudar a “*fenomenologia da situação pedagógica*”, permitindo uma ligação efetiva e eficiente entre a investigação e a sua aplicação em termos práticos no processo educativo (Sousa, 2009; 95).

No âmbito deste estudo realiza-se uma intervenção de curta duração que tem como objetivo produzir alteração nas práticas de escrita e na competência textual dos alunos envolvidos. Compreende também uma vertente de análise comparativa das produções textuais dos alunos antes da intervenção e depois da intervenção.

O estudo foi realizado numa escola pública, da área de Lisboa, em duas turmas do 4.º ano de escolaridade, sendo uma turma o grupo experimental e a outra o de controlo. Ao grupo experimental foi aplicado um plano de intervenção durante o ano letivo, cujos resultados foram objeto de medição. O grupo de controlo, apesar de não ter sido submetido a nenhum tipo de procedimento sistemático e específico, como o grupo experimental, continuou com o exercício da expressão escrita no âmbito da área curricular de Língua Portuguesa, dando cumprimento ao programa em vigor.

De acordo com o tipo de estudo que se pretendeu realizar, procurou-se avaliar os efeitos da aplicação de um plano de intervenção no domínio da escrita, organizando-o em três fases principais: *1) primeira aplicação do questionário e pré-teste, 2) plano de intervenção* (a ser desenvolvido ao longo de um ano letivo) e *3) segunda aplicação do questionário e pós-teste*, realizados após a aplicação do plano de intervenção, a fim de se proceder a uma avaliação dos seus possíveis efeitos no grupo experimental, por comparação com o grupo de controlo, ao qual será aplicada uma única fase: *1) teste*,

realizado no final do ano letivo. A única fase de recolha, neste grupo, justifica-se, pois o modo de trabalho desenvolvido na turma, quanto ao ensino/aprendizagem da expressão escrita, ao longo do ano letivo não tinha a preocupação de trabalhar a escrita na sua dimensão processual. Centrava-se muito na apresentação da instrução de escrita, por parte do professor, escrita do texto pelos alunos sem recurso à planificação e posterior correção do texto feita pelo professor.

Um estudo que pretende conhecer e aprofundar a relação dos alunos com o processo de escrita, na última fase do 1.º ciclo, só fará sentido se for desenvolvido no local de realização e de aprendizagem desse mesmo processo: a sala de aulas.

O facto de a professora/investigadora se encontrar a lecionar, no ano da aplicação do projeto de intervenção, 2010/2011, uma turma do 4.º ano de escolaridade, proporcionou uma situação que pôde ser aproveitada, em contexto concreto, para a realização deste estudo.

Numa perspectiva didática, é importante que o professor seja investigador de forma a compreender as dinâmicas inerentes ao processo de ensino/aprendizagem e assim promover mudanças nas suas práticas.

2. Instrumentos e Materiais de Recolha de Dados

2.1. O Questionário

Para avaliar a consciência que os alunos têm dos diferentes subprocessos envolvidos no processo de escrita foi elaborado o questionário que consta do anexo 1 (cf. anexo 1, pág. 6).

A estruturação do questionário utilizado teve por base o que é preconizado por Flower e Hayes (1981) no modelo cognitivo de escrita que apresentam. Teve em conta a dimensão processual da escrita, relativamente às operações de planificação, textualização, revisão e edição (cf. cap. I).

O inquérito por questionário (Anexo 1) compreende cinco questões: duas fechadas e três abertas:

- Quanto às duas questões fechadas, a primeira pretende caracterizar a população-alvo e a segunda pretende refletir a sensibilidade dos alunos quanto à atividade de escrita, nas duas fases de aplicação do questionário.
- Através das três últimas questões, as questões abertas, pretende-se a recolha de informações sobre a atitude dos escreventes perante a tarefa de escrita, quanto ao processo de escrita e aos seus principais subprocessos: planificação, textualização, revisão e edição.

Para a aplicação dos questionários, estes foram distribuídos pelos alunos e preenchidos em ambiente de sala de aula, sob a supervisão da professora/investigadora, professora titular de turma.

Na sua análise, os dados referentes às duas aplicações serão cruzados, de modo a que reflitam a evolução ou não da consciência da escrita processual, através de uma análise inferencial dos dados obtidos e categorização das respostas abertas utilizando o procedimento por milha, que consiste na classificação analógica e progressiva dos elementos que constituem cada categoria (Bardin, 2004).

Esta análise deverá refletir o nível de consciência do processo de escrita, ao procurar comparar as respostas globais quanto aos processos adotados individualmente numa tarefa de escrita, no início e no final do ano letivo, de modo a verificar ou não a evolução ou atitude dos alunos do grupo experimental perante a escrita de um texto.

2.2. O Pré-teste

O pré-teste consiste na escrita de dois textos distintos, um texto expositivo (Anexo 2) e um texto descritivo (Anexo 9), realizados em dois momentos próximos mas distintos no tempo, ou seja, optou-se pela escrita dos dois textos em dois dias diferenciados.

Cada teste possui uma instrução de escrita simples e direta, com um tema pouco complexo, de acesso fácil às fontes internas e externas (Barbeiro, 1999), e adequado aos conteúdos já apreendidos.

A sua aplicação foi feita do seguinte modo:

- A professora/investigadora inseriu o nome dos alunos numa grelha, atribuindo um número a cada um. Este número foi-lhes ditado para que as crianças o inserissem no pré-teste, já distribuído, no espaço dedicado.
- A professora/investigadora leu, em conjunto com o grupo, o enunciado do teste, perguntou se existiam dúvidas e referiu que poderiam utilizar o material necessário, que os ajudasse na concretização da tarefa, de forma a escrever o texto.
- Foi dado o período de duas horas para concluírem a tarefa.

2.3. O Pós-teste

O pós-teste consiste, tal como o pré-teste, na escrita de dois textos distintos, um texto expositivo (Anexo 2) e um texto descritivo (Anexo 9), realizados em dois momentos diferentes.

Cada teste apresenta uma ordem de escrita simples e direta, com um tema pouco complexo, de acesso fácil às fontes internas e externas (Barbeiro, 1999), e adequado aos conteúdos já apreendidos.

A sua aplicação seguiu o mesmo procedimento adotado no pré-teste:

- A professora/investigadora inseriu o nome dos alunos numa grelha, atribuindo um número a cada um. Este número foi-lhes ditado para que as crianças o inserissem no pré-teste, já distribuído, no espaço adequado.
- A professora/investigadora leu, em conjunto com o grupo, o enunciado do teste, perguntou se existiam dúvidas e referiu que poderiam utilizar o material necessário, que os ajudasse na concretização da tarefa, de forma a escrever o texto.
- Foi dado o período de duas horas para concluírem a tarefa.

Na análise do pré e pós-teste, de ambos os grupos, os dados referentes às duas aplicações serão analisados com as mesmas grelhas, de modo a que reflitam a evolução ou não da competência compositiva através da escrita processual do início para o final do ano letivo.

2.4. Grelhas de Análise

De modo a tentar comprovar a eficácia do ensino explícito do processo de escrita enquanto processo promotor da coerência e coesão na elaboração de textos expositivos e descritivos e confirmar o aumento expressivo da consciência das tarefas de planificação, textualização, revisão e edição, e das mudanças que os alunos operam nos seus textos, fez-se a análise qualitativa do pré-teste e do pós-teste realizados pelo grupo experimental, e do teste aplicado no grupo de controlo.

Para tal, foi elaborada uma grelha de avaliação e análise do texto expositivo (Grupo Experimental - Pré-teste: Anexo 3; Pós-teste: Anexo 5; Grupo de Controlo - Teste: Anexo 7), e do texto descritivo (Grupo Experimental - Pré-teste: Anexo 10; Pós-teste: Anexo 12; Grupo de Controlo - Teste: Anexo 14).

Na estruturação dos parâmetros da grelha, foi definida uma competência e um parâmetro de controlo do processo de escrita. A **I**) Competência Compositiva indica as aptidões dos alunos perante a escrita de um determinado tipo de texto, quanto à sua estrutura, às suas particularidades e ao que o definem. Esta competência encontra-se em estreita ligação com o segundo e último parâmetro, **II**) Controle do Processo de Escrita, pois é este que vai permitir aferir da existência de um elo entre a evolução da competência compositiva e o ensino/aprendizagem do processo de escrita, respondendo à questão orientadora “*Que impacto tem o Processo de Escrita na melhoria da qualidade dos textos produzidos?*”.

III. ORIENTAÇÕES E CONTEXTO DO ESTUDO

1. Definição do Problema

As competências e as limitações que temos enquanto adultos a compor um texto derivam da nossa experiência escritora pessoal, que em boa parte se desenvolveu no mundo escolar, cujo modelo-padrão de escrita instituído, de uma forma geral, como por exemplo, no 1.º Ciclo, determina o desenho de uma tarefa de escrita, por parte do docente, que suprime a planificação e a revisão. Perante esta realidade, Cassany (1999) refere que reduzir a composição à textualização significa eliminar os seus componentes estratégicos – planificar e rever, e enfatizar a gramática – o que poderá resultar em textos sem coesão ou coerência.

O estudo desenvolvido tem o intuito de contribuir para consciencializar os alunos dos diferentes passos do processo de escrita, isto é, pretende desenvolver a competência da expressão escrita em crianças do primeiro ciclo e desenvolver a apropriação dos subprocessos do processo de escrita.

Considera-se como objetivo de partida para este projeto de intervenção educativa tentar compreender de que forma a criação de hábitos de planificação, textualização, revisão e edição de texto ajuda a construir composições mais coesas e coerentes.

Para o projeto de intervenção educativa definiu-se como objetivo geral:

Interiorizar a dimensão processual da escrita: planificar, textualizar, rever, editar, de forma a escrever melhores textos.

Os objetivos propostos para o projeto são:

- Comprovar a eficácia do processo de escrita enquanto processo promotor da coerência e coesão na elaboração de textos expositivos e descritivos.
- Confirmar o aumento significativo da consciência das tarefas de planificação, textualização, revisão e edição.

- Comparar os níveis de consciência do processo de escrita, através de uma avaliação realizada no início e no final do ano lectivo.
- Implementar um projeto de aprendizagem, compreensão e aquisição do processo de escrita, para os tipos de texto em questão, através de sequências de aprendizagem.
- Promover a competência de escrita.
- Fomentar a reflexão sobre a planificação, a textualização, a revisão e a edição, como subprocessos da produção de um escrito.
- Desenvolver técnicas e produzir recursos, de forma a auxiliar os alunos nas tarefas de planificação, textualização, revisão e edição.

2. Questões Orientadoras

De acordo com os objetivos formulados, as questões em relevo nesta investigação dizem respeito à aquisição de competências, por parte dos aprendentes, que lhes permitam intervir no processo de escrita de forma mais consciente e melhorar os seus textos.

Assim, as questões orientadoras do projeto são:

- a) Quais os hábitos de escrita dos alunos no início do ano letivo (quanto ao texto expositivo e descritivo), nível de motivação e empenho para a realização da tarefa?*
- b) Que diferentes estratégias de planificação, textualização, revisão e edição poderão ser usadas nos distintos tipos de texto?*
- c) Qual o impacto do processo de escrita na melhoria da qualidade dos textos produzidos?*

3. Contexto do Estudo

O projeto foi implementado numa escola pública, inserida num contexto sociocultural médio-alto, no concelho de Sintra, distrito de Lisboa. Trata-se de uma população escolar muito motivada para as aprendizagens escolares. As famílias envolvem-se bastante na vida escolar dos seus educandos, participando regularmente nas atividades para as quais são solicitados.

4. Caracterização dos Participantes

Na seleção do grupo de controlo procurou-se disponibilidade do professor e dos alunos, também de um 4.º ano de escolaridade, do mesmo estabelecimento de ensino, com disponibilidade para se exporem a um professor externo, condições que se traduziram numa amostra por conveniência e num processo negociado.

Assim, são sujeitos de investigação os alunos de duas turmas do 4.º ano de escolaridade, sendo uma estabelecida como grupo experimental e a outra como grupo de controlo, constituídas por um total de 44 crianças, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos.

Quadro 3 – Descrição do Grupo Experimental e do Grupo de Controlo

	Grupo Experimental	Grupo de Controlo
Ano	4.º A	4.º B
Horário	Horário de regime normal	Horário de regime duplo da tarde
Nº de alunos	21	23
Casos Especiais	Três casos assinalados pela lei 3/2008	Dois casos assinalados pela lei 3/2008
Género	8 raparigas e 13 rapazes	11 raparigas e 12 rapazes

O grupo experimental, lecionado pela professora/investigadora, é composto por vinte e um alunos, sendo três deles assinalados a necessidades educativas especiais, referentes a dislexia ligeira, surdez profunda e epilepsia crónica. O aluno assinalado com epilepsia crónica foi inserido na turma somente este ano letivo, devido a uma retenção. Por não acompanhar a turma no cumprimento do currículo do 4.º ano de escolaridade, esta criança não foi incluída no estudo, reduzindo-se, deste modo, o grupo para 20 alunos. A este grupo de crianças foi aplicado um plano de intervenção ao longo do ano letivo, sendo designado de grupo experimental.

Com um percurso de aprendizagem muito diferente do grupo de controlo, que, estando no quarto ano de escolaridade, seguiu com o mesmo professor até esta etapa, o grupo

experimental conheceu diferentes professores durante os diferentes anos letivos, com mudança de professor de turma no 1.º e 2.º anos de escolaridade e, sendo somente no ano letivo de 2010/2011, no 4.º ano de escolaridade, professora titular de turma, a professora/investigadora.

Torna-se importante referir que, apesar de a professora/investigadora somente integrar o grupo no ano de aplicação do projeto, conhece, com algum pormenor, o trabalho nele realizado, sabendo antecipadamente da participação da anterior professora titular no Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP), no ano letivo de 2008/2009, com quem estabeleceu parceria.

O grupo de controlo é constituído por vinte e três alunos, com um nível e um ritmo de aprendizagem homogéneos, excluindo-se duas crianças assinaladas com necessidades educativas especiais. Não havendo a aplicação do projeto de intervenção, foram excluídos os alunos que não participaram na aplicação do teste. Sendo assim, de um total de vinte e três alunos, foram eliminados cinco, dois NEE e três alunos que não participaram no teste, ficando com um total de dezoito alunos.

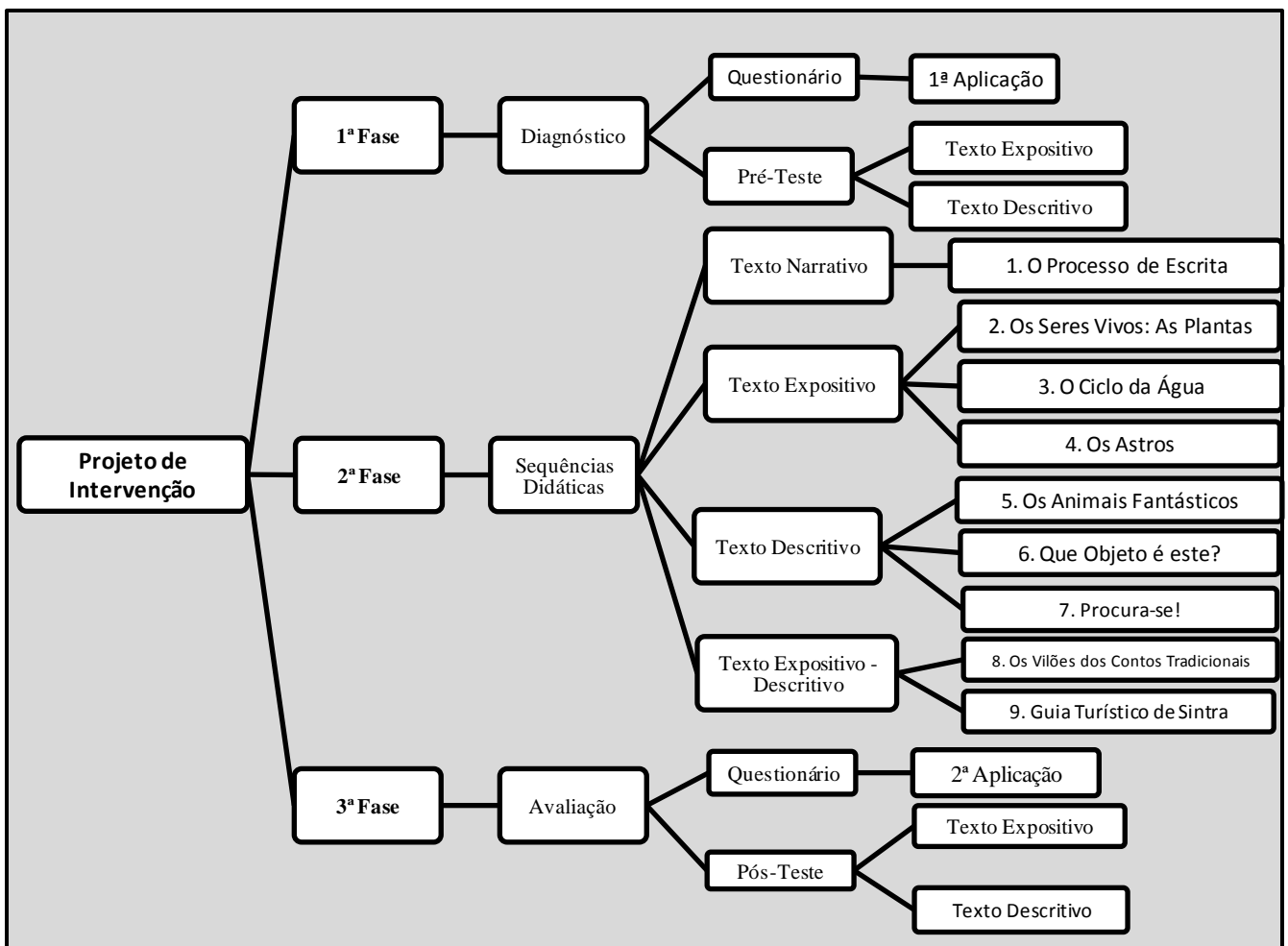
Numa fase inicial do projeto, o professor titular de turma do grupo de controlo foi contactado e, informalmente, foram-lhe explicitados os objetivos gerais do plano de investigação a realizar e os procedimentos envolvidos, visto que, numa das turmas, seria realizado um projeto de intervenção. Em diálogo com o professor, sobre o seu método de ensino/aprendizagem da expressão escrita, averiguou-se que as atividades de escrita se resumiam à textualização, ou seja, o professor tinha estipulado um tempo semanal fixo para a escrita, num dia específico. A tarefa de escrita compreendia a produção de um texto a partir de uma instrução. Após a conclusão da tarefa, entregavam o texto ao professor, que o corrigia e o devolvia aos alunos, após o tempo de correção de todos os textos da turma (uma semana ou duas), no momento de os colocar nos dossiês individuais.

IV. CONCEÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

1. Plano da Investigação e Ação

O projeto de intervenção foi implementado, respeitando as fases documentadas pelo quadro que se apresenta a seguir:

Figura 11 – Projeto de Intervenção



A primeira fase, designada de diagnóstico, encontra-se subdividida em duas partes, sendo a primeira a aplicação do questionário no grupo experimental e a segunda a realização do pré-teste, também no grupo experimental, que consiste na escrita de dois textos: um texto expositivo e um texto descritivo.

A segunda fase do projeto consiste no ensino e aprendizagem do processo de escrita através da aplicação de um conjunto de sequências didáticas que abrangem três tipos de texto: texto narrativo (1.^a sequência); texto expositivo (2.^a, 3.^a, 4.^a, 8.^a e 9.^a sequências) e texto descritivo (5.^a, 6.^a e 7.^a sequências).

A terceira e última fase, designada de avaliação, segue a mesma linha orientadora da primeira fase, encontrando-se subdividida em duas partes, sendo a primeira a aplicação do questionário no grupo experimental e a segunda a realização do pós-teste, em ambos os grupos: grupo experimental e grupo de controlo, que consiste na escrita de dois textos: um texto expositivo e um texto descritivo.

1.1. Primeira Fase – Preparação do Projeto

Numa primeira fase do projeto de intervenção educativa e, de modo a responder à primeira questão orientadora do projeto “*Quais os hábitos de escrita dos alunos no início do ano letivo (quanto ao género textual, método, nível de motivação e empenho para a realização da tarefa)?*”, foram aplicadas, no grupo experimental, as seguintes situações de diagnóstico:

a) A primeira situação de avaliação - Questionário (1.^a aplicação) (Anexo 1) - ocorreu em setembro de 2010 e permitiu a identificação e análise dos processos utilizados pelos alunos antes, durante e depois da tarefa de escrita, através das suas reflexões quanto ao processo de escrita.

b) A segunda situação de avaliação – Pré-teste – ocorreu em setembro de 2010, no grupo experimental, e pretendeu compreender, analisar e avaliar como os alunos procedem ao longo da escrita de um texto expositivo (Anexo 2) e de um texto descritivo (Anexo 9).

1.2. Segunda fase – Implementação e Descrição da Intervenção

A intervenção em sala de aula, estruturada ao longo do ano letivo, compreendeu a aplicação de um conjunto de sequências didáticas (cf. Figura 11), no grupo experimental, que decorreram de outubro a maio, conjunto ao qual se atribuiu o nome de *Percurso de Ensino/Aprendizagem para a Compreensão do Processo de Escrita na Produção de um Texto Escrito*. Na elaboração das sequências de atividades foi sempre

tido em conta o contexto e o conhecimento dos alunos. As sequências incluíam materiais de apoio que constam do Anexo 16 ao Anexo 37.

Todas as sequências, concebidas para integrarem o projeto, têm subjacentes os pressupostos teóricos preconizados por Flower e Hayes (1981), no seu modelo cognitivo de escrita e por Cassany (1999), no seu modelo para ensinar a escrever, de acordo com o que é exposto na Parte I do presente estudo.

Para Camps e Ribas (1993) a aprendizagem da escrita pressupõe dois tipos de estratégias: *i*) a produção textual; e *ii*) o ensino e aprendizagem de conteúdos específicos, devendo-se estabelecer entre elas uma estreita interrelação. Assim os alunos aprendem a escrever escrevendo e refletindo sobre o produto e os processos, tendo como suporte os conhecimentos adquiridos. Adotando esta conceção, na seleção dos temas das sequências didáticas, procurou-se que estes fossem variados, integrados nas aprendizagens e que decorressem dos temas em estudo no âmbito do Estudo do Meio, permitindo, assim, que os conhecimentos adquiridos noutras áreas pudessem ser mobilizados para a produção de texto. Procurou-se igualmente que a complexidade de cada sequência fosse gradualmente aumentando, assentando no trabalho colaborativo e numa dinâmica interativa entre aluno e professor.

Relativamente às sequências propostas, estas pretenderam constituir-se como um itinerário sistemático do ensino e aprendizagem do processo de escrita, em dois géneros textuais: o expositivo e o descritivo. A primeira sequência, contudo, propõe atividades em torno do texto narrativo. Este texto foi selecionado para introduzir o processo de escrita, pois tendo-se constatado ser este o tipo de texto com o qual os alunos se encontravam, até então, largamente familiarizados, considerou-se que esse facto facilitaria a aprendizagem das diferentes fases do processo de escrita. Os alunos poderiam centrar mais a atenção nos processos propriamente ditos, uma vez que já dominavam a estrutura do texto.

Quanto a este facto, e de acordo com o relatório do GAVE (Serrão, 2011), o relatório do PISA de 2009 reforça a perceção de que os alunos portugueses se situam acima da média europeia, no que diz respeito à leitura de textos narrativos, demonstrando boa capacidade de localização e recuperação de informação num texto. Os melhores

resultados são obtidos em tarefas que tenham como principal objetivo refletir e avaliar. Em contrapartida, revelam, no entanto mais dificuldades na realização de tarefas que envolvam textos não-contínuos, registrando dificuldades em interpretar, refletir e utilizar textos não narrativos.

Foram elaboradas nove sequências didáticas: a primeira sequência é referente ao ensino e aprendizagem do processo de escrita, havendo lugar à produção de um texto narrativo; as três seguintes referentes à aprendizagem e compreensão da estrutura do texto expositivo; da quinta à sétima sequência explorou-se o texto descritivo, quanto à descrição de pessoas, animais e objetos; nas duas últimas sequências explorou-se o texto expositivo na vertente expositiva/descritiva.

O Quadro 4 contempla as sequências didáticas, a sua organização e disposição ao longo da intervenção, e identifica os tipos de texto explorados em cada uma, os seus objetivos gerais e o percurso cronológico ao longo do ano letivo (cf. Quadro 4).

Quadro 4 - Percurso de Ensino-Aprendizagem para a Compreensão do Processo de Escrita na Produção de um Texto Escrito

	<i>Nome da Sequência</i>	<i>Tipo de Texto</i>	<i>Objetivo Geral</i>	<i>Percurso Cronológico</i>
<i>Sequência Didática 1</i>	<i>O Processo de Escrita</i>	Narrativo	Aprender as diferentes fases do processo de escrita	Projeto Semanal 25 a 29/10/2010
<i>Sequência Didática 2</i>	<i>Os Seres Vivos: As Plantas</i>	Expositivo	Aprender e compreender o processo de escrita do texto expositivo	Projeto Quinzenal 1 a 12/11/2010
<i>Sequência Didática 3</i>	<i>O Cielo da Água</i>	Expositivo	Compreender o processo de escrita do texto expositivo	Projeto Quinzenal 15 a 26/11/2010
<i>Sequência Didática 4</i>	<i>Os Astros</i>	Expositivo	Compreender o processo de escrita do texto expositivo	Projeto Quinzenal 29/11/2010 a 10/12/2010 (Duas interrupções)
<i>Sequência Didática 5</i>	<i>Animais Fantásticos</i>	Descritivo	Aprender e compreender o processo de escrita do texto descritivo – descrever animais	Projeto Quinzenal 14 a 25/02/2011

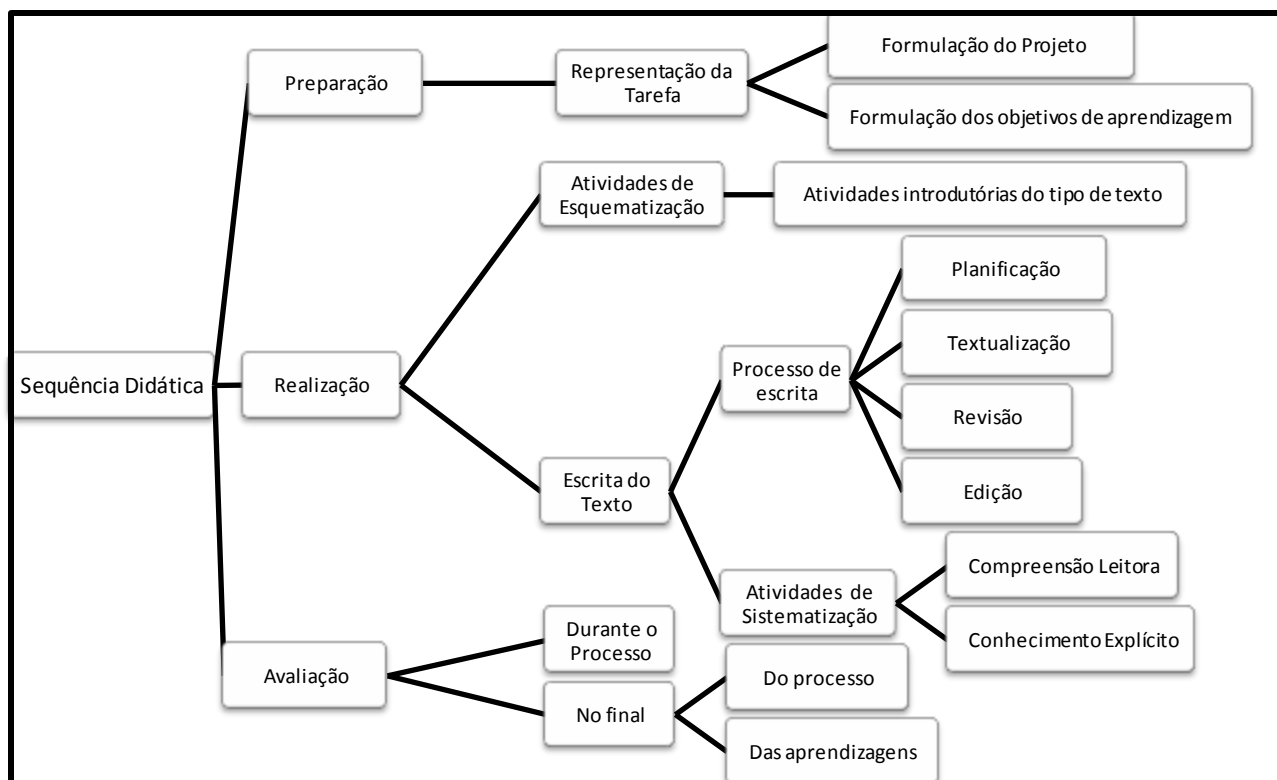
<i>Sequência Didática 6</i>	<i>Que Objeto é este?</i>	Descritivo	Compreender o processo de escrita do texto descritivo – descrever objetos	Projeto Quinzenal 28/02/2011 a 11/03/2011
<i>Sequência Didática 7</i>	<i>Procura-se!!</i>	Descritivo	Compreender o processo de escrita do texto descritivo – descrever pessoas	Projeto Quinzenal 14 a 25/03/2011
<i>Sequência Didática 8</i>	<i>Os Vilões dos Contos Tradicionais</i>	Expositivo /Descritivo	Compreender o processo de escrita do texto expositivo /descritivo	Projeto Quinzenal 28/03/2011 a 08/04/2011
<i>Sequência Didática 9</i>	<i>Guia Turístico de Sintra</i>	Expositivo /Descritivo	Compreender o processo de escrita do texto expositivo /descritivo	Três semanas: 26/04/2011 a 13/05/20

As sequências didáticas propostas preveem sempre um projeto quinzenal de escrita de um texto, dentro de um contexto que lhe atribui um sentido, inserindo-se este numa situação comunicativa real ou simulada, tendo em conta os tipos de texto em estudo. Preveem igualmente atividades de aprendizagem de características do tipo de texto em questão: leitura e análise de textos; exercícios específicos; sínteses dos conhecimentos sobre o género, etc. (Cassany, 1999).

Quanto à estrutura seguida em cada sequência didática, a sua elaboração partiu da revisão da literatura, concretamente do modelo da Sequência Didática para o Ensino da Expressão Escrita apresentado por Cassany (1999) (cf. Parte I). Na Figura 12, poder-se-á observar um esquema geral da organização das sequências.

De acordo com os pressupostos ditados por diferentes autores na fundamentação teórica, nomeadamente Camps e Ribas (1993) e Cassany (1999), a estrutura de cada sequência encontra-se dividida em três momentos diferentes que se inter-relacionam: preparação; realização e avaliação (cf. Figura 12).

Figura 12 – Sequência Didática



(adaptado de Cassany, 1999)

No primeiro momento, **Preparação**, são formulados os objetivos gerais da sequência e são clarificadas as características do produto final que se pretende obter no final da sequência, neste caso um texto escrito de um determinado género, e o caminho a seguir para realizar essa tarefa com sucesso.

Deste modo, são mobilizados conhecimentos prévios relativos ao tema, estimulados através de debates, imagens, questões orientadoras, entre outros, como forma de antecipação do assunto a tratar.

Ao longo do segundo momento, **Realização**, são realizadas atividades de leitura e desconstrução de textos modelares para compreender como estes se organizam e que características têm os textos em estudo e atividades de produção de texto. Em cada tarefa de produção de texto são consideradas quatro operações recursivas: planificação, textualização, revisão e edição.

No terceiro momento, *Avaliação*, foram elaboradas grelhas de avaliação que permitiram, ao longo da sequência, a verificação dos conhecimentos, e que, no final de cada sequência, permitiram uma avaliação das aprendizagens e do trabalho efetuado. Segue-se a descrição das sequências didáticas, dando conta das atividades realizadas em cada uma delas e a remissão para os materiais necessários à sua concretização, que se encontram em anexos (cf. Anexos 16 ao 37). As sequências apresentam diferentes etapas e cada etapa compreende diversas sessões de trabalho. Apresenta-se, em primeiro lugar, os descritores de desempenho e os conteúdos que foram trabalhados ao longo de todas as sequências.

1.2.1. Descritores de Desempenho e Conteúdos

Os descritores de desempenho e os conteúdos foram retirados dos novos programas de Português para o Ensino Básico, homologados em março de 2009.

DESCRITORES DE DESEMPENHO

➤ Ler para Aprender

- ✓ Ler de modo autónomo, em diferentes suportes, as instruções de atividades ou tarefas.
- ✓ Localizar a informação a partir de palavras ou expressões-chave.
- ✓ Utilizar técnicas para recolher, organizar e reter a informação:
 - Sublinhar
 - Tomar notas
 - Esquematizar
- ✓ Mobilizar conhecimentos prévios.
- ✓ Antecipar o assunto de um texto.
- ✓ Definir o objetivo da leitura.
- ✓ Fazer uma leitura que possibilite:
 - Confrontar as previsões feitas com o assunto do texto.
 - Identificar a intenção comunicativa.
 - Distinguir relações intratextuais:
 - Causa-efeito
 - Facto-opinião
- ✓ Distinguir entre ficção - não ficção.
- ✓ Detetar informação relevante.

- ✓ Identificar o tema central e aspetos acessórios.
- ✓ Descobrir o sentido de palavras desconhecidas com base na estrutura interna e no contexto.
- ✓ Transformar, parcial ou totalmente, textos lidos em quadros síntese, mapas conceptuais, esquemas...
- ✓ Identificar as principais características de diferentes tipos de texto ou sequências textuais.
- ✓ Identificar o sentido global de um texto.
 - Resumir textos, sequências ou parágrafos.
 - Procurar informação complementar.

➤ **Escrever para Aprender**

- ✓ Utilizar técnicas específicas para seleccionar, registar, organizar e transmitir a informação.
- ✓ Planificar textos de acordo com o objetivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos:
 - Recolher a informação em diferentes suportes.
 - Organizar a informação em gráficos, mapas, tabelas...
- ✓ Redigir textos (de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções (orto)gráficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados.
 - Elaborar um texto narrativo.
 - Elaborar um texto expositivo – relativo a uma experiência/observação, explicação de um fenómeno, uma viagem, desenvolvimento de um tema...
 - Elaborar uma descrição de um animal.
 - Elaborar uma descrição de um objeto.
 - Elaborar uma descrição de uma personagem.
 - Resumir textos.
 - Rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento:
 - Identificar erros
 - Acrescentar, apagar, substituir
 - Condensar, reordenar, reconfigurar

- Efetuar eventuais correções ou reformulações.
- Cuidar da apresentação final dos textos.

CONTEÚDOS

➤ **Escrita**

- ✓ Texto Narrativo
 - Estrutura da Narração: Introdução, Desenvolvimento e Conclusão
 - Componentes da Narração: Personagens; as suas ações; ...
- ✓ Texto Expositivo
 - Texto expositivo: facto, explicação, exemplos
 - Estrutura da Exposição: Introdução, Desenvolvimento e Conclusão
 - Gráficos, tabelas, mapas, esquemas...
- ✓ Texto Descritivo: descrição de animais, objetos e pessoas
 - Estrutura da Descrição: Introdução, Desenvolvimento e Conclusão.
- ✓ Coesão e coerência, progressão temática, configuração gráfica

1.2.2. Sequência Didática 1 – O Processo de Escrita

DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

1º ETAPA – Identificar as fases do Processo de Escrita e Conhecer a Estrutura do Texto Narrativo

1ª Sessão: Apresentação do projeto de escrita e compreensão de como se organiza o Texto Narrativo

1. Apresentação do projeto de escrita: criação de um livro de histórias.

2. Compreender como se organiza o texto narrativo: os alunos ouvem ler uma história e depois discutem sobre a sua organização.

2ª Sessão: Aprender a planificar um texto

1. Distribuição do novo *Caderno de Atividades* com o tema “*O Processo de Escrita*” (*Anexo 17, pág. 87 à 96*).

2. Organização da turma em grupos: três a quatro alunos.

3. Discussão sobre as etapas a respeitar para escrever um texto, de acordo com o *anexo 16 (pág. 86)*.

a. Observação e análise de material de apoio, que pode ser usado nas diferentes etapas do processo (*Anexo 17, pág. 88 à 90*).

b. Afixação em cartaz das conclusões da discussão anterior.

4. Distribuição de uma folha de apoio à escrita (*Anexo 18, pág. 97*), com o título “*Dicas para começar a escrever*”, a colocar no *Caderno de Escrita* individual.

2º ETAPA – Escrever um Texto Narrativo

3ª Sessão: Planificar o texto

1. Apresentação da tarefa de escrita: Escrita de um texto narrativo, em pequenos grupos.

2. Planificação da história:

a. Definir tema, propósito, audiência e tipo de texto: **Decido o que vou escrever e para quem vou escrever** (*Anexo 17, pág. 89*).

b. Organização da informação de acordo com o esquema do texto narrativo (*Anexo 17, pág. 90*).

4ª Sessão: Escrever o Texto

Escrita do texto (*Anexo 17, pág. 91*) com apoio nas grelhas de planificação e todos os documentos que apoiem na produção do mesmo (*Caderno de Escrita; Dicionário; Prontuário; Gramática*).

5ª Sessão: Rever o Texto

1. Revisão em grupos de trabalho: Revisão do texto, com apoio num *Guião de Revisão do Texto Narrativo* (*Anexo 17, pág. 92*). Cada grupo avalia e verifica se o texto está de acordo com a Planificação.

2. Troca de textos: Partilha do texto com um colega de outro grupo de escrita, para observação, análise e avaliação do mesmo, com apoio de uma grelha de revisão (*Anexo 17, pág. 93*).

6ª Sessão: Editar o Texto

1. Edição

Proceder à reescrita do texto, segundo os parâmetros estipulados para a edição (**Anexo 17, pág. 94**):

- a. Escrita do mesmo numa folha A4;
- b. Ilustração.

2. Divulgação

Compilação dos textos num livro com o título **“E se a Capuchinho Vermelho dissesse: “Não. Não vou por aí.”?”**.

3º ETAPA – Avaliação dos Processos

7ª Sessão: Avaliar o Processo de Escrita e a Sequência Didática

1. Processo de Escrita

Avaliação individual do processo de escrita (**Anexo 17, pág. 95 e 96**).

2. Sequência Didática

Avaliação da **Sequência Didática 1** (**Anexo 17, pág. 96**).

1.2.3. Sequência Didática 2 – Os Seres Vivos: As Plantas

DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

1ª ETAPA – Distinguir entre Ficção e Não-Ficção

1ª Sessão: Apresentação do Projeto de Escrita e Distinção entre Ficção e Não-Ficção

1. Apresentação do projeto de escrita:

- a. Apresentação do projeto quinzenal de escrita **“Os Seres Vivos: As Plantas”**.
- b. Discussão sobre o produto final esperado: Texto expositivo sobre: Os seres vivos: as plantas.
- c. Distribuição do novo **Caderno de Atividades** com o tema **“Os Seres Vivos: As Plantas”** (**Anexo 19, pág. 98 à 120**).
- d. Organização do grupo e do trabalho.

2. Distinção entre ficção e não-ficção

A partir da observação de alguns livros, questionar se estes poderão ser organizados em diferentes categorias e em quantas categorias.

- a. Organizar os livros em duas categorias principais: *Ficção* e *Não-Ficção* (*Anexo 20, pág. 121*).
- b. Registrar, numa tabela distribuída para o efeito (*Anexo 19, pág. 99*), o nome do livro, e justificar a resposta.
- c. Discussão sobre os critérios utilizados na organização.

3. Não-ficção

- a. Distribuição de um livro de não-ficção, por grupo.
- b. Exploração do mesmo, por parte do grupo, e identificação de algumas características (*Anexo 19, pág. 100*).
- c. Registo das características identificadas (*Anexo 19, pág. 101*).
- d. Partilha, com o grupo/turma, das características identificadas.
- e. Registo, por parte dos restantes grupos, dessas mesmas referências, obtendo, no final da tarefa, um registo global (*Anexo 19, pág. 102*).
- f. Reflexão sobre os dados recolhidos.

2º ETAPA – Identificar a Estrutura do Texto Expositivo

2ª Sessão: A Estrutura do Texto Expositivo

1. Observação e análise de textos expositivos para compreensão da estrutura do texto:
 - a. Leitura, em grupos de trabalho, de textos expositivos (*Anexo 21, pág. 122; Anexo 22, pág. 123; Anexo 23, pág. 124*).
 - b. Observação, análise e registo, num quadro próprio para o efeito (*Anexo 19, da pág. 103 à 105*), das ideias principais e acessórias do texto em estudo.
 - c. Apresentação dos registos e discussão.

2. Distribuição de documentos de apoio relativos à estrutura do texto expositivo (*Anexo 24, pág. 125 à 126*), a colocar nos *Cadernos de Escrita* individuais: *O Texto Expositivo – capa de abertura; Esquema do Texto Expositivo; Orientações para a Planificação do Texto Expositivo; Banco de Palavras*.

3º ETAPA – Produzir um Texto Expositivo

3ª Sessão: Planificação do Texto Expositivo

1. **Apresentação da tarefa de escrita:** Os alunos, em pequenos grupos, deverão escrever um texto expositivo com o título **“Os Seres Vivos: As Plantas”**.

2. Discussão sobre as etapas do processo de escrita (*Anexo 19, pág. 106*). Esta discussão visa a tomada de consciência das diferentes fases de produção de um texto, lembrando o que já tinham feito no projeto de escrita anterior.

3. Planificar o Texto:

a. Definir tema, objetivo, audiência e tipo de texto: *Decido o que vou escrever e para quem vou escrever (Anexo 19, pág. 107)*.

b. Geração de Ideias

i. *Mobilização de Conhecimentos Prévios (Anexo 19, pág. 107)*.

ii. *Chuva de Ideias (Anexo 19, pág. 108)*.

c. *Seleção da Informação*: Organizar as ideias anteriores em tópicos: *Categorização das Ideias (Anexo 19, pág. 109)*.

d. Recolha de Informação Nova

i. *Recolha de Nova Informação* - Seleção e recolha de informação em diferentes livros (*Anexo 19, pág. 110*).

ii. *Identificação de Vocabulário Específico* - Registo, no quadro atribuído, das palavras do texto que se considerem ser mais difíceis de compreender, produzir as suas próprias definições, completando a atividade através da procura dos seus significados no dicionário (*Anexo 19, pág. 111*).

e. Organização da Informação

i. *Mapa Conceptual ou Mapa de Ideias (Anexo 19, pág. 112)*, a realizar em grupo/turma.

ii. *Elaboração do Plano do Texto Escrito*: Organizar as ideias anteriores de acordo com a estrutura do texto expositivo (*Anexo 19, pág. 113*).

4ª Sessão: Textualização

Escrita do texto expositivo com o tema “*Os Seres Vivos: As Plantas*” (*Anexo 19, pág. 114*), com apoio dos instrumentos disponíveis.

5ª Sessão: Revisão

1. Auto-Revisão: Revisão em grupos de trabalho

Revisão do texto, com apoio num *Guião de Revisão do Texto Expositivo (Anexo 19, pág. 115)*, onde cada grupo avalia e verifica se o texto está de acordo com a Planificação.

2. Hetero-Revisão: Troca de textos

Partilha do texto, com um colega de outro grupo de escrita, para observação, análise e avaliação do mesmo, com apoio de uma grelha de revisão (*Anexo 19, pág. 116*).

3. Avaliação da Produção Escrita

Auto-avaliação da produção escrita, a partir de uma grelha (*Anexo 19, pág. 117*).

6ª Sessão: Edição / Divulgação

1. Edição

Proceder à reescrita do texto, segundo os parâmetros estipulados para a edição (*Anexo 19, pág. 118*):

- a. Elaboração do trabalho numa folha A3;
- b. Introduzir o cabeçalho – *Os Seres Vivos: As Plantas*
- c. No centro da folha, redigir o texto.
- d. Ilustrar com desenhos alusivos ao tema.

2. Divulgação

Exposição dos textos.

4º ETAPA – Avaliação dos processos

7ª Sessão: Avaliação

1. Processo de Escrita

Avaliação individual do processo de escrita (*Anexo 19, pág. 119 e 120*).

2. Sequência Didática

Avaliação da *Sequência Didática 2 (Anexo 19, pág. 120)*.

1.2.4. Sequência Didática 3 – O Ciclo da Água

DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

1º ETAPA – Analisar a Estrutura do Texto Expositivo

1ª Sessão: Apresentação do Projeto de Escrita e Realização de uma Primeira Produção Escrita

1. Apresentação do Projeto de Escrita:

- a.* Apresentação do projeto quinzenal de escrita “*O Ciclo da Água*”.
- b.* Discussão sobre o produto final esperado: Produção de textos referentes ao tema.
- c.* Distribuição do novo *Caderno de Atividades* com o tema “*O Ciclo da Água*” (*Anexo 25, pág. 127 à 150*).
- d.* Organização do grupo e do trabalho.

2. Realização de uma Primeira Produção Escrita

- a.* Produção escrita de um texto sobre o “*O Ciclo da Água*” (*Anexo 25, pág. 128*).
- b.* Apresentação dos textos e reflexão sobre o processo de escrita seguido durante a sua realização (*Anexo 25, pág. 129*).

2ª Sessão: Atividades de Compreensão do Texto Expositivo

1. Observação e análise de textos expositivos para a compreensão da estrutura do texto:

- a.* Leitura, em grupos de trabalho, do texto expositivo “*O Ciclo da Água*” (*Anexo 25, pág. 130 e 131*).
 - i.* Após a sua leitura, observação e análise do texto de forma a compreender a sua estrutura
 - a)* Compreensão do vocabulário específico (*Anexo 25, pág. 132*).
 - b)* Compreensão leitora: fazer perguntas ao texto (*Anexo 25, pág. 133*).
 - c)* Registo das ideias principais e acessórias (*Anexo 25, pág. 134 e 135*).
 - ii.* Discussão sobre os registos elaborados por cada grupo.
- b.* Leitura, em grupos de trabalho, do texto expositivo “*O Ciclo da Água*” (*Anexo 25, pág. 136*).
 - i.* Compreensão da estrutura do texto, após a sua leitura, de modo a:

- a) Identificar o gênero textual;
- b) Compreender a sua estrutura;
- c) Reconhecer as ideias principais do texto.

2. Avaliação e comparação dos dois textos através de um guião de observação (*Anexo 25, pág. 137*).

2º ETAPA – Escrever um Texto Expositivo

3ª Sessão: Planificação do Texto Expositivo

1. **Apresentação da Tarefa de Escrita:** Os alunos vão produzir um texto expositivo, em pequenos grupos, com o título “*O Ciclo da Água*”.

2. Discussão sobre as etapas do processo de escrita (*Anexo 25, pág. 138*).

3. Planificar o Texto:

a. Definir tema, objetivo, audiência e tipo de texto: *Decido o que vou escrever e para quem vou escrever* (*Anexo 25, pág. 139*).

b. *Geração de Ideias: Chuva de Ideias* (*Anexo 25, pág. 140*).

c. *Seleção da Informação: Categorização das Ideias* – Organizar as ideias anteriores por tópicos (*Anexo 25, pág. 141*).

d. *Organização da Informação*

i. *Mapa Conceptual ou Mapa de Ideias* circular (*Anexo 25, pág. 142*), referente ao tema.

ii. *Elaboração do Plano do Texto Escrito:* Organizar as ideias anteriores no *Esquema da Estrutura do Texto Expositivo* (*Anexo 25, pág. 143*).

4ª Sessão: Textualização

Escrita do texto expositivo com o tema “*O Ciclo da Água*” (*Anexo 25, pág. 144*), com apoio dos instrumentos disponíveis.

5ª Sessão: Revisão - Trabalho de Aperfeiçoamento de Texto

Revisão em grupo/turma (consciência metalinguística)

a. Seleção de um texto escrito por um grupo de trabalho para trabalho de aperfeiçoamento de texto.

- b.* Observação, análise e reflexão, em grupo/turma, sobre o texto expositivo em questão.

6ª Sessão: Revisão

1. Auto-Revisão: Revisão em grupos de trabalho

Revisão do texto, com apoio num *Guião de Revisão do Texto Expositivo (Anexo 25, pág. 145)*, onde cada grupo avalia e verifica se o texto está de acordo com a Planificação.

2. Hetero-Revisão: Troca de textos

Partilha do texto, com um colega de outro grupo de escrita, para observação, análise e avaliação do mesmo, com apoio de uma grelha de revisão (*Anexo 25, pág. 146*).

3. Avaliação da Produção Escrita

Comparar e avaliar os textos produzidos na 1ª Sessão e o texto produzido na 4ª Sessão, de modo a permitir uma reflexão sobre as aprendizagens realizadas (*Anexo 25, pág. 147*).

7ª Sessão: Edição / Divulgação

1. Edição

Proceder à reescrita do texto, segundo os parâmetros estipulados para a edição (*Anexo 25, pág. 148*):

- a.* Elaboração do trabalho numa folha A3;
- b.* Introduzir o título – *O Ciclo da Água*;
- c.* Desenhar o Ciclo da Água, de modo a que a imagem ocupe toda a folha;
- d.* Escrever o texto expositivo numa folha à parte;
- e.* Recortar o texto, dividindo-o a partir das suas ideias principais, legendando, desta forma, a ilustração do Ciclo da Água, relativamente às suas várias etapas.

2. Divulgação

Exposição dos textos.

3º ETAPA – Avaliação dos Processos

8ª Sessão: Avaliação

1. Processo de Escrita

Avaliação individual do processo de escrita (*Anexo 25, pág. 149 e 150*).

2. Sequência Didática

Avaliação da *Sequência Didática 3* (*Anexo 25, pág. 150*).

1.2.5. Sequência Didática 4 – Os Astros

DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

1ª ETAPA – Produzir um Texto Expositivo

1ª Sessão: Apresentação do Projeto de Escrita e Planificação do Texto

1. Apresentação do projeto de escrita:

- a.* Apresentação do projeto quinzenal de escrita “*Os Astros*”.
- b.* Clarificação do objetivo do projeto de escrita: Exposição dos textos.
- c.* Distribuição do novo *Caderno de Atividades* com o tema “*Os Astros*” (*Anexo 26, da pág. 151 à 168*).
- d.* Organização da turma em grupos de três a quatro alunos cada um.

2. Apresentação da Tarefa de Escrita: Os alunos vão produzir um texto expositivo, em pequenos grupos, com o título “*Os Astros*”.

3. Discussão sobre as etapas do processo de escrita (*Anexo 26, pág. 152*).

4. Planificar o Texto:

- a.* Definir tema, objetivos, audiência e tipo de texto: *Decido o que vou escrever e para quem vou escrever* (*Anexo 26, pág. 153*).
- b. Geração de Ideias:*
 - i. Mobilização do Conhecimento Prévio* - preenchimento de um inventário onde é pretendido que se identifiquem os conhecimentos que já se têm sobre o tema (*Anexo 26, pág. 154*).
 - ii. Chuva de Ideias* (*Anexo 26, pág. 155*).
- c. Seleção da Informação:* Organizar as ideias anteriores por tópicos: *Categorização das Ideias* (*Anexo 26, pág. 156*).

d. Recolha de Informação

i. Recolha de Nova Informação - Seleção e recolha de informação em diferentes livros e registo da mesma (*Anexo 26, pág. 157*).

ii. Identificação de Vocabulário Específico – Registo, num quadro, das palavras do texto que se considerem ser mais difíceis de compreender, produzir as suas próprias definições, completando a atividade através da procura dos seus significados no dicionário (*Anexo 26, pág. 158*).

e. Organização da Informação com recurso ao preenchimento de um *Mapa de Ideias* (*Anexo 26, pág. 159*), definido já para a elaboração do plano do texto expositivo.

2ª Sessão: Textualização

Escrita do texto expositivo com o tema “*Os Astros*” (*Anexo 26, pág. 160*), com apoio dos instrumentos disponíveis.

3ª Sessão: Revisão - Trabalho de Aperfeiçoamento de Texto

1. Primeira Avaliação da Produção Escrita

Primeira avaliação da produção escrita, a partir de uma grelha (*Anexo 26, pág. 161*) através da qual se analisa o formato do texto; a estrutura do texto e a linguagem específica do texto expositivo.

2. Trabalho de Aperfeiçoamento de Texto

a. Revisão em grupo/turma (consciência metalinguística): Seleção de um texto escrito, por um grupo de trabalho, para trabalho de aperfeiçoamento de texto.

b. Avaliação da Produção Escrita: Avaliação do texto melhorado, a partir de uma grelha (*Anexo 26, pág. 162*) através da qual se analisa o formato do texto; a estrutura do texto e a linguagem específica do texto expositivo.

4ª Sessão: Revisão

1. Auto-Revisão: Revisão em grupos de trabalho

Revisão do texto, com apoio num *Guião de Revisão do Texto Expositivo* (*Anexo 26, pág. 163*), onde cada grupo avalia e verifica se o texto está de acordo com a Planificação.

2. Hetero-Revisão: Troca de textos

Partilha do texto com um colega de outro grupo de escrita, para observação, análise e avaliação do mesmo, com apoio de uma grelha de revisão (*Anexo 26, pág. 164*).

3. Segunda Avaliação da Produção Escrita/ Comparação

Segunda avaliação do texto já revisto e melhorado, e comparação com a primeira avaliação realizada no ponto *1* desta sessão (*Anexo 26, pág. 165*).

5ª Sessão: Edição / Divulgação

1. Edição

Proceder à reescrita do texto, segundo os parâmetros estipulados para a edição (*Anexo 26, pág. 166*):

- a.* Elaboração do trabalho numa folha A3;
- b.* Introduzir o título – *Os Astros*
- c.* No centro da folha, redigir o texto.
- d.* Ilustrar com desenhos alusivos ao tema.

2. Divulgação

Exposição dos textos.

2º ETAPA – Avaliação de Processos

6ª Sessão: Avaliação

1. Processo de Escrita

Avaliação individual do processo de escrita (*Anexo 26, pág. 167 e 168*).

2. Sequência Didática

Avaliação da *Sequência Didática 4* (*Anexo 26, pág. 168*).

1.2.6. Sequência Didática 5 – Animais fantásticos

DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

1º ETAPA - Analisar a Estrutura do Texto Descritivo

1ª Sessão: Apresentação do Projeto de Escrita e Realização de uma Primeira Produção Escrita

1. Apresentação do projeto de escrita:

- a.** Apresentação do projeto quinzenal de escrita “*Os Animais Fantásticos*”.
- b.** Discussão sobre o produto final esperado: elaboração de um livro onde serão compilados animais fantásticos.
- c.** Distribuição do novo *Caderno de Atividades* com o tema “*Animais fantásticos*” (*Anexo 27, da pág. 169 à 197*).
- d.** Organização do grupo e do trabalho.

2. Realização de uma primeira produção escrita

- a.** Desenho, num limitado espaço de tempo (*10-15 minutos*), numa folha A3, de um animal fantástico, usando material de desenho e pintura.
- b.** Escrita de um texto que descreva o animal fantástico acabado de criar, também num limitado espaço de tempo (*10-15 minutos*).
- c.** Após o término do tempo dado, os textos descritivos são trocados pelos diferentes grupos. Os desenhos dos animais descritos nos textos deverão permanecer incógnitos no seu grupo de origem.
- d.** Cada grupo, agora com os novos textos, a partir da descrição feita pelos colegas dos seus animais fantásticos, tenta reproduzir o desenho o mais fielmente possível, igualmente dentro de um prazo limite (*10-15 minutos*).
- e.** Após o término do tempo dado, são comparados os dois desenhos produzidos:
 - i.** O desenho relativo ao animal criado pelo grupo de origem;
 - ii.** O desenho produzido, por outro grupo, a partir do texto descritivo.
- f.** Diálogo sobre as dificuldades encontradas para reproduzir os desenhos.

2ª Sessão: Atividades de Compreensão do Texto Descritivo

1ª Atividade: Compreensão da Estrutura do Texto Descritivo

- 1.** Observação e análise de textos descritivos para a compreensão da estrutura do texto: Leitura, observação e análise de três textos descritivos, de modo a compreender as três

partes referentes à sua estrutura: **Introdução, Desenvolvimento e Conclusão** (*Anexo 27, da pág. 170 à 176*) e o que deve conter cada uma das partes.

2. Preenchimento de um quadro de registo (*Anexo 27, pág. 177*), a partir de reflexões individuais sobre o que é descrever.

3. Distribuição de documentos de apoio relativos à estrutura do texto descritivo (*Anexo 28, pág. 198 à 199*), a colocar nos ***Cadernos de Escrita*** individuais: *O Texto Descritivo – capa de abertura; Esquema do Texto Descritivo; Orientação para a Planificação do Texto descritivo; Banco de Palavras.*

2ª Atividade: Vocabulário

1. Discussão sobre as características da descrição, a partir da observação de um cartaz (*Anexo 29, pág. 200*).

2. Atividades sobre os adjetivos (*Anexo 27, pág. 178 à 179*).

a. Identificar adjetivos que possam ser utilizados para caracterizar diferentes sensações (*Anexo 27, pág. 180*).

b. Observação e descrição de uma imagem (*Anexo 30, pág. 201 à 202*), representativa de uma situação em sala de aula.

c. Elaboração de um ***Banco de Palavras dos Cinco Sentidos*** coletivo, que possam ser utilizadas para caracterizar as diferentes sensações.

3. Realização de atividades para compreensão da importância da utilização de adjetivos e de comparações num texto descritivo (*Anexo 27, pág. 181 à 182*).

2º ETAPA – Escrever um Texto Descritivo

3ª Sessão: Planificação do Texto Descritivo

1. **Apresentação da tarefa de escrita:** Os alunos vão produzir um texto descritivo, em pequenos grupos, com o título “***Animais Fantásticos***”.

2. Discussão sobre as etapas do processo de escrita (*Anexo 27, pág. 183*).

3. Planificar o Texto:

a. Definir tema, objetivos, audiência e tipo de texto: ***Decido o que vou escrever e para quem vou escrever*** (*Anexo 27, pág. 184*).

b. Geração de Ideias: Chuva de Ideias (Anexo 27, pág. 185) com apoio de uma grelha que ajuda a descrever um animal (*Anexo 27, pág. 184*) e com apoio do *Banco de Palavras (Anexo 27, pág. 186)*.

c. Organização da Informação

i. Mapa Conceptual ou Mapa de Ideias – Apresentação de um novo formato – *Teia de Aranha (Anexo 27, pág. 187)*, referente ao tema.

ii. Elaboração do Plano do Texto Escrito: Organizar as ideias anteriores no esquema da estrutura do texto descritivo (*Anexo 27, pág. 188*).

4ª Sessão: Textualização

Escrita do texto descritivo com o tema *“Animais Fantásticos” (Anexo 27, pág. 189)*, com ajuda dos instrumentos de apoio disponibilizados.

5ª Sessão: Revisão

1. Auto-Revisão: Revisão em grupos de trabalho

Revisão do texto, com apoio de um *Guião de Revisão do Texto Descritivo (Anexo 27, pág. 190)*, onde cada grupo avalia e verifica se o texto está de acordo com a Planificação.

2. Hetero-Revisão: Troca de textos

Partilha do texto, com um colega de outro grupo de escrita, para observação, análise e avaliação do mesmo, com apoio de uma grelha de revisão (*Anexo 27, pág. 191*).

6ª Sessão: Revisão - Trabalho de Aperfeiçoamento de Texto

1. Revisão em grupo/turma (consciência metalinguística)

a. Seleção de um texto escrito por um grupo de trabalho para trabalho de aperfeiçoamento de texto (*Anexo 27, pág. 192*).

b. Observação, análise e reflexão, em grupo/turma, sobre o texto descritivo em questão.

2. Realização de atividades de *Compreensão Leitora (Anexo 27, pág. 193)*.

7ª Sessão: Edição / Divulgação

1. Edição

Proceder à reescrita do texto, segundo os parâmetros estipulados para a edição (**Anexo 27, pág. 194**):

- a.** Elaboração do trabalho numa folha A3;
- b.** Divisão da folha em duas partes iguais;
- c.** Introdução do título - O nome do animal fantástico
- d.** Desenho da personagem e registo do seu Bilhete de Identidade, do lado esquerdo da folha.
- e.** Escrita do texto descritivo do lado direito da folha.

2. Divulgação

Compilação dos textos num livro.

3º ETAPA – Avaliação de Processos

8ª Sessão: Avaliação

1. Avaliação da Produção Escrita

Comparação do texto produzido inicialmente com o último texto produzido. Comparar os textos e tirar conclusões sobre as aprendizagens realizadas e a qualidade dos textos (**Anexo 27, pág. 195**).

2. Processo de Escrita

Avaliação individual do processo de escrita (**Anexo 27, pág. 196 e 197**).

3. Sequência Didática

Avaliação da *Sequência Didática 5* (**Anexo 27, pág. 197**).

1.2.7. Sequência Didática 6 – Que objeto é este?

DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

1º ETAPA - Analisar a Estrutura do Texto Descritivo

1ª Sessão: Apresentação do Projeto de Escrita e Realização de Atividades de Compreensão da Estrutura do Texto Descritivo (Objetos)

1. Apresentação do projeto de escrita:

- a. Apresentação do projeto quinzenal de escrita: a descrição de objetos.
- b. Discussão sobre o produto final esperado: Compilação dos textos num livro com o título “*Que Objeto é este?*”
- c. Distribuição do novo *Caderno de Atividades* com o tema “*Que objeto é este?*” (*Anexo 31, da pág. 203 à 219*).
- d. Organização do grupo e do trabalho.

2. Atividades de Compreensão do Texto Descritivo de Objetos

1ª Atividade: Compreensão da Estrutura do Texto Descritivo

1. Leitura, observação e análise do texto descritivo “*Que objeto é este?*” (*Anexo 31, pág. 204 à 206*) para a compreensão da estrutura do mesmo.
2. A partir da análise do texto, registrar, num quadro próprio para o efeito (*Anexo 31, pág. 207*), o que deve ser inserido em cada uma das partes da estrutura do texto descritivo, quando se pretende descrever um objeto.
3. Distribuição de documentos de apoio relativos à estrutura do texto descritivo (*Anexo 32, pág. 220*), a colocar nos *Cadernos de Escrita* individuais: *Estrutura do Texto Descritivo quanto à Descrição de Objetos*.

2ª Sessão: Atividades de Compreensão da Estrutura do Texto Descritivo de Objetos

Atividades de Compreensão do Texto Descritivo de Objetos

1ª Atividade: “Que Objeto é este?”

Introdução do jogo “*Que Objeto é este?*”, cujo objetivo é que os alunos descubram quais os objetos que se encontram dentro de um saco, através da descrição de cada um deles, por parte de um aluno, sem revelar o nome do objeto.

2ª Atividade: “Que Objeto é este?”

Seleção e apresentação de um objeto: um lápis, a ser descrito pelos alunos (*Anexo 31, pág. 208*).

2º ETAPA – Escrever um Texto Descritivo

3ª Sessão: Planificação do Texto Descritivo

1. **Apresentação da tarefa de escrita:** Os alunos vão produzir um texto descritivo, em pequenos grupos, com o título “*Adivinha o que tenho na mão!*”, onde será descrito um objeto, que deverá permanecer incógnito para os outros grupos.

2. Discussão sobre as etapas do processo de escrita (*Anexo 31, pág. 209*).

3. Planificar o Texto:

a. Definir tema, objetivos, audiência e tipo de texto: *Decido o que vou escrever e para quem vou escrever* (*Anexo 31, pág. 210*).

b. *Geração de Ideias: Chuva de Ideias* (*Anexo 31, pág. 211*) com apoio de uma grelha (*Anexo 31, pág. 210*) e do *Banco de Palavras* (*Anexo 31, pág. 212*).

c. *Organização da Informação* com recurso a um *Mapa Conceptual ou Mapa de Ideias* (*Anexo 31, pág. 213*).

4ª Sessão: Textualização

Escrita do texto descritivo com o tema “*Adivinha o que tenho na mão*” (*Anexo 31, pág. 214*), com apoio dos instrumentos de apoio disponibilizados.

5ª Sessão: Revisão

1. Auto-Revisão: Revisão em grupos de trabalho

Revisão do texto, com apoio num *Guião de Revisão do Texto Descritivo* (*Anexo 31, pág. 215*), onde cada grupo avalia e verifica se o texto está de acordo com a Planificação.

2. Hetero-Revisão: Troca de textos

Partilha do texto, com um colega de outro grupo de escrita, para observação, análise e avaliação do mesmo, com apoio de uma grelha de revisão (*Anexo 31, pág. 216*).

6ª Sessão: Edição / Divulgação

1. Edição

Proceder à reescrita do texto, segundo os parâmetros estipulados para a edição (*Anexo 31, pág. 217*):

- a. Escrita do mesmo numa folha A4;
- b. Introduzir o título - “*Adivinha o que tenho na mão!*”
- c. Ilustrar o texto sem identificar o objeto.

2. Divulgação

Compilação dos textos num livro.

3º ETAPA – Avaliação dos Processos

7ª Sessão: Avaliação

1. Processo de Escrita

Avaliação individual do processo de escrita (*Anexo 31, pág. 218 e 219*).

2. Sequência Didática

Avaliação da *Sequência Didática 6* (*Anexo 31, pág. 219*).

1.2.8. Sequência Didática 7 – Procura-se!!

DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

1º ETAPA - Analisar a Estrutura do Texto Descritivo

1ª Sessão: Apresentação do Projeto de Escrita e Realização de Atividades de Compreensão da Estrutura do Texto Descritivo (Pessoas)

1. Apresentação do projeto de escrita:

- a. Apresentação do projeto quinzenal de escrita: descrição de pessoas/personagens dos livros da biblioteca escolar que se encontram desaparecidas.
- b. Discussão sobre o produto final esperado: elaboração de textos em grande formato (A3) com o título “*Procura-se!!*”
- c. Distribuição do novo *Caderno de Atividades* com o tema “*Procura-se!!*” (*Anexo 33, da pág. 221 à 241*).
- d. Organização do grupo e do trabalho.

2. Atividades de Compreensão do Texto Descritivo de Pessoas

1ª Atividade: “Tantos meninos diferentes!”

Leitura do poema “*Tantos Meninos Diferentes!*”, do livro “*Tantos Meninos Diferentes e todos Surpreendentes!*”, de Maria Teresa Maia Gonzalez (*Anexo 33, pág.*

222), seguindo-se a realização de atividades de compreensão do mesmo (*Anexo 33, pág. 223 à 224*).

2ª Atividade: “Quem é Quem?”

Introdução do jogo “*Quem é Quem?*”, cujo objetivo é a identificação, a pares, de uma personagem nomeada por um dos colegas (*Anexo 34, pág. 242 à 245*), através de perguntas que correspondam à sua descrição.

2ª Sessão: Atividades de Compreensão da Estrutura do Texto Descritivo de Pessoas

Atividades de Compreensão do Texto Descritivo de Pessoas

1ª Atividade: “Vamos descrever um colega!”

1. Seleção de um aluno, colocado sobre uma cadeira, para ser descrito pelos colegas. As crianças dirão palavras que possam descrever algum pormenor físico ou psicológico do colega. Essas palavras serão registadas numa folha (*Anexo 33, pág. 225*), realizando assim uma *Chuva de Ideias*.

2. Organização das palavras registadas na *Chuva de Ideias*, em duas colunas previamente definidas: Características físicas e psicológicas (*Anexo 33, pág. 225*).

3. Elaboração de um mapa de ideias, tendo em conta o trabalho produzido anteriormente, de modo a que todas as palavras, agora distribuídas por duas categorias: características físicas e psicológicas, sejam novamente distribuídas por diferentes subcategorias correspondentes à descrição de pessoas (*Anexo 33, pág. 226*).

4. A partir do *Mapa de Ideias* construído pela turma, procede-se à elaboração de um texto oral descritivo.

5. Distribuição de documentos de apoio relativos à estrutura do texto descritivo (*Anexo 35, pág. 246*), a colocar nos *Cadernos de Escrita* individuais: *Estrutura do Texto Descritivo quanto à Descrição de Pessoas; Banco de Palavras – Descrição de Pessoas*.

6. Elaboração de um cartaz, em papel cenário, com a figura do colega selecionado no início da sessão e sua descrição correspondente: palavras relacionadas com a sua descrição, organizadas de acordo com aquilo que descrevem.

2º ETAPA – Escrever um Texto Descritivo

3ª Sessão: Planificação do Texto Descritivo

1. **Apresentação da tarefa de escrita:** Os alunos vão produzir um texto descritivo, em pequenos grupos, com o título “*Procura-se!!*”, onde será descrita uma personagem dos contos infantis, que supostamente terá fugido de um dos livros da Biblioteca da Escola.

2. Discussão sobre as etapas do processo de escrita (*Anexo 33, pág. 227*).

3. Planificar o Texto:

a. Definir tema, objetivos, audiência e tipo de texto: *Decido o que vou escrever e para quem vou escrever* (*Anexo 33, pág. 228*).

b. *Geração de Ideias: Chuva de Ideias* (*Anexo 33, pág. 229*) com apoio numa grelha representativa da descrição de um objeto (*Anexo 33, pág. 228*).

c. *Organização da Informação* com recurso a um *Mapa Conceptual ou Mapa de Ideias* (*Anexo 33, pág. 230*).

4ª Sessão: Textualização

Escrita do texto descritivo com o tema “*Procura-se!!*” (*Anexo 33, pág. 231*), com apoio dos instrumentos disponibilizados.

5ª Sessão: Revisão

1. Auto-Revisão: Revisão em grupos de trabalho

Revisão do texto, com apoio num *Guião de Revisão do Texto Descritivo* (*Anexo 33, pág. 232*), onde cada grupo avalia e verifica se o texto está de acordo com a Planificação.

2. Hetero-Revisão: Troca de textos

Partilha do texto, com um colega de outro grupo de escrita, para observação, análise e avaliação do mesmo, com apoio de uma grelha de revisão (*Anexo 33, pág. 233*).

6ª Sessão: Revisão - Trabalho de Aperfeiçoamento de Texto

1. **Revisão em grupo/turma (consciência metalinguística):** Seleção de um texto escrito por um grupo de trabalho para trabalho de aperfeiçoamento de texto (*Anexo 33, pág. 234 à 236*).

2. Compreensão do texto: realização de uma ficha de *Compreensão Leitora* (**Anexo 33, pág. 237 à 238**).

7ª Sessão: Edição / Divulgação

1. Edição

Proceder à reescrita do texto, segundo os parâmetros estipulados para a edição (**Anexo 33, pág. 239**):

- a. Escrita do mesmo numa folha A3;
- b. Introduzir o título - **“Procura-se!!”**
- c. Desenhar a personagem por cima do texto.

2. Divulgação

Exposição dos textos.

3º ETAPA – Avaliação dos Processos

8ª Sessão: Avaliação

1. Processo de Escrita

Avaliação individual do processo de escrita (**Anexo 33, pág. 240 e 241**).

2. Sequência Didática

Avaliação da *Sequência Didática 7* (**Anexo 33, pág. 241**).

1.2.9. Sequência Didática 8 - Os Vilões dos Contos Tradicionais

DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

1º ETAPA - Escrever um Texto Descritivo

1ª Sessão: Apresentação do Projeto de Escrita e Planificação do Texto Descritivo

1. Apresentação do Projeto de Escrita:

- a. Apresentação do projeto quinzenal de escrita: **“Os Vilões dos Contos Tradicionais”**.
- b. Discussão sobre o produto final esperado: Compilação dos textos num livro com o título **“Os Vilões dos Contos Tradicionais”**.
- c. Distribuição do novo *Caderno de Atividades* com o tema **“Os Vilões dos Contos Tradicionais”** (**Anexo 36, da pág. 247 à 266**).
- d. Organização do grupo e do trabalho.

2. Apresentação da tarefa de escrita:

- a. Os alunos vão produzir um texto expositivo/descritivo, em pequenos grupos, com o título **“Os Vilões dos Contos Tradicionais”**.
- b. Realização de uma atividade de mobilização do conhecimento prévio (**Anexo 36, pág. 248**) sobre o tema. As crianças terão de perceber claramente o que é um vilão. Depois, tentarão identificar alguns vilões que entrem em histórias que conheçam. A seguir devem selecionar um para escreverem sobre ele.
- c. Discussão sobre as etapas do processo de escrita (**Anexo 36, pág. 249**).

3. Planificação do Texto:

- a. Apresentação da tarefa de escrita:
 - i. *Porque é que escrevemos?*- propósitos de escrita (**Anexo 36, pág. 250**)
 - ii. *Para quem escrevemos?* (**Anexo 36, pág. 251**)
 - iii. *Que tipo de texto vamos escrever?* (**Anexo 36, pág. 251 e 252**)
 - iv. *Para que serve o texto expositivo?* (**Anexo 36, pág. 252 à 254**)
 - v. *Que tipo de texto vamos escrever?* (**Anexo 36, pág. 255**)
- b. Definir tema, objetivos, audiência e tipo de texto: **Decido o que vou escrever e para quem vou escrever** (**Anexo 36, pág. 256**).
- c. **Geração de Ideias**
 - i. **Mobilização do Conhecimento Prévio:** Registo num quadro próprio para o efeito (**Anexo 36, pág. 256**) do que já se sabe e do que ainda se pretende saber sobre o vilão selecionado.
 - ii. **Chuva de Ideias** (**Anexo 36, pág. 257**)
- d. **Recolha de Informação: Recolha de Nova Informação** - Seleção e recolha de informação nos livros de contos (**Anexo 36, pág. 258**).
- e. **Organização da Informação**
 - i. **Mapa Conceptual ou Mapa de Ideias** (**Anexo 36, pág. 259**).
 - ii. **Elaboração do Plano do Texto Escrito:** Organizar as ideias anteriores (**Anexo 36, pág. 260**).

2ª Sessão: Textualização

Escrita do texto expositivo/descritivo com o tema **“Os Vilões dos Contos Tradicionais”** (**Anexo 36, pág. 261**), com apoio dos instrumentos disponibilizados.

3ª Sessão: Revisão

1. Auto-Revisão: Revisão em grupos de trabalho

Revisão do texto, com apoio num *Guião de Revisão do Texto Expositivo/Descritivo (Anexo 36, pág. 262)*, onde cada grupo avalia e verifica se o texto está de acordo com a Planificação.

2. Hetero-Revisão: Troca de textos

Partilha do texto, com um colega de outro grupo de escrita, para observação, análise e avaliação do mesmo, com apoio de uma grelha de revisão (*Anexo 36, pág. 263*).

4ª Sessão: Revisão - Trabalho de Aperfeiçoamento de Texto

Revisão em grupo/turma: Seleção de um texto escrito, por um grupo de trabalho, para trabalho de aperfeiçoamento de texto.

5ª Sessão: Edição / Divulgação

1. Edição

Proceder à reescrita do texto (*Anexo 36, pág. 264*):

- a. Escrita do mesmo numa folha A4;
- b. Introduzir o nome do vilão no título;
- c. Desenhar a personagem sobre o texto.

2. Divulgação

Compilação dos textos num livro.

2º ETAPA – Avaliação dos Processos

6ª Sessão: Avaliação

1. Processo de Escrita

Avaliação individual do processo de escrita (*Anexo 36, pág. 265 e 266*).

2. Sequência Didática

Avaliação da *Sequência Didática 8 (Anexo 36, pág. 266)*.

1.2.10. Sequência Didática 9 – Guia Turístico: A Minha Terra – Sintra

DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

1º ETAPA – Analisar e Compreender a Estrutura de um Guia Turístico

1ª Sessão: Apresentação do Projeto de Escrita e Realização de Atividades de Compreensão da Estrutura do Guia Turístico

1. Apresentação do projeto de escrita:

- a.** Apresentação do projeto quinzenal de escrita sobre o tema: **“Guia Turístico: A Minha Terra - Sintra”**
- b.** Discussão sobre o produto final esperado: Elaboração de um folheto informativo - Guia Turístico - sobre Sintra.
- c.** Distribuição do novo *Caderno de Atividades* com o tema **“Guia Turístico: A Minha Terra - Sintra”** (Anexo 37, da pág. 267 à 286).
- d.** Organização do grupo e do trabalho.

2. Mobilização do Conhecimento Prévio sobre o tema:

- a.** Realização de uma atividade de mobilização do conhecimento, em grupo/turma, através de:
 - i.** *Chuva de Ideias* (Anexo 37, pág. 268) - Produzir uma chuva de ideias relacionada com o tema.
 - ii.** *Categorização das Ideias* (Anexo 37, pág. 269) - Organizar, as palavras lançadas na *Chuva de Ideias*, em tópicos relativos aos temas encontrados nos guias turísticos (gastronomia; festas e feiras; monumentos; doces tradicionais; fauna e flora; história ...)
 - iii.** *Mapa de Ideias* (Anexo 37, pág. 270)
- b.** Conversão de cada tópico em temas de trabalho. Seleção de um tema sobre Sintra, por grupo, para constituir o guia turístico.

2ª Sessão: Compreensão da Estrutura do Guia Turístico

1. O Guia Turístico

1. Apresentação e análise de diferentes guias turísticos referentes a várias regiões do país, de modo a verificar como se organizam e a informação em todos contida: descrições sobre pessoas, eventos, locais, produtos de interesse, monumentos, história representativa do local, fauna, flora, ...

2. Observação da *Introdução* nos Guias Turísticos, a partir da observação, leitura e análise da introdução do *Guia Turístico de Cabeceiras de Basto* (*Anexo 37, pág. 271*), realizando atividades exploratórias do mesmo (*Anexo 37, pág. 272*).

3. Elaboração, em grupos, do parágrafo introdutório do Guia Turístico (*Anexo 37, pág. 273*).

2º ETAPA - Escrever um Texto Expositivo/Descritivo

3ª Sessão: Planificação do Texto Expositivo/Descritivo

1. Apresentação da Tarefa de Escrita:

- a. Escrita de um guia turístico de Sintra;
- b. Definir como vão organizar o guia;
- c. Organizar o trabalho, formando grupos e distribuindo tarefas.

2. Discussão sobre as etapas do processo de escrita (*Anexo 37, pág. 274*).

3. Planificar o Texto:

a. Definição do tema, objetivos, audiência e tipo de texto: *Decido o que vou escrever e para quem vou escrever* (*Anexo 37, pág. 275*).

b. Geração de Ideias

i. *Mobilização do Conhecimento Prévio*: Registo num quadro próprio para o efeito (*Anexo 37, pág. 275*) do que já se sabe e do que ainda se pretende saber sobre o tema selecionado.

ii. *Chuva de Ideias* (*Anexo 37, pág. 276*).

c. Recolha de Informação

i. *Categorização das Ideias* - Organização, das palavras lançadas na *Chuva de Ideias* anterior, por tópicos. (*Anexo 37, pág. 277*)

ii. *Recolha de Nova Informação* – Seleção, recolha e registo de informação (*Anexo 37, pág. 278 e 279*).

iii. Completar a atividade preenchendo um quadro próprio para o efeito (*Anexo 37, pág. 279*), com palavras que ajudem a enriquecer a descrição.

d. *Organização da Informação* com recurso a um *Mapa Conceptual ou Mapa de Ideias* (*Anexo 37, pág. 280*).

4ª Sessão: Textualização

Escrita do texto expositivo/descritivo (*Anexo 37, pág. 281*), com apoio dos instrumentos disponibilizados.

5ª Sessão: Revisão

1. Auto-Revisão: Revisão em grupos de trabalho

Revisão do texto, com apoio a um *Guião de Revisão do Texto Informativo/Descritivo* (*Anexo 37, pág. 282*).

2. Hetero-Revisão: Troca de textos

Partilha do texto, com um colega de outro grupo de escrita, para observação, análise e avaliação do mesmo, com apoio de uma grelha de revisão (*Anexo 37, pág. 283*).

6ª Sessão: Revisão - Trabalho de Aperfeiçoamento de Texto

Revisão em grupo/turma: Seleção de um texto escrito, por um grupo de trabalho, para trabalho de aperfeiçoamento de texto.

7ª Sessão: Edição / Divulgação

1. Edição

Proceder à reescrita do texto, segundo os parâmetros estipulados para a edição (*Anexo 37, pág. 284*):

- a.* Escrita do mesmo em suporte informático.
- b.* Adicionar fotografias, imagens, desenhos, ...

2. Divulgação

Compilação dos textos num guia turístico.

3º ETAPA – Avaliação dos Processos

8ª Sessão: Avaliação

1. Processo de Escrita

Avaliação individual do processo de escrita (*Anexo 37, pág. 285 e 286*).

2. Sequência Didática

Avaliação da *Sequência Didática 9* (*Anexo 37, pág. 286*).

1.3. Terceira Fase – Avaliação Final do Projeto

Nesta fase do projeto de intervenção educativa e, de modo a responder à última questão definida nas questões orientadoras do projeto “*Que impacto o Processo de Escrita tem na melhoria da qualidade dos textos produzidos?*”, foram aplicadas as seguintes situações de avaliação:

a) A segunda aplicação do Questionário (Anexo1) ocorreu em junho de 2011, no grupo experimental, e permitiu a análise dos processos pelos quais os alunos passam antes, durante e depois da tarefa de escrita, através das suas reflexões quanto ao processo de escrita, após a fase experimental.

A sua estrutura manteve os mesmos parâmetros do questionário aplicado na primeira fase do projeto, isto é, para a realização dos questionários, estes foram distribuídos pelos alunos e preenchidos em ambiente de sala de aula, sob a supervisão da professora/investigadora, professora titular de turma.

b) A última situação de avaliação da competência escrita dos alunos relativamente aos dois géneros textuais: expositivo (Anexo 2) e descritivo (Anexo 9), ocorreu na última semana de junho, sendo realizado o pós-teste no grupo experimental e o teste no grupo de controlo, nas mesmas circunstâncias do pré-teste, em dois dias distintos, mas não muito espaçados, e seguindo a mesma ordem e diretrizes de trabalho.

A apresentação das duas tarefas de escrita, no grupo de controlo, foi também realizada pela professora/investigadora.

V. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Numa primeira fase, fez-se a análise dos pré-testes, resultantes de uma avaliação diagnóstica ao grupo experimental, tendo em conta os dados obtidos na análise de conteúdo feita aos questionários e aos pré-testes, relativos à escrita de um texto expositivo e de um texto descritivo, aplicados aos alunos deste grupo.

Os dados obtidos na aplicação do questionário foram categorizados em:

1. Gosto pela Escrita;
2. Planificação;
3. Textualização;
4. Revisão/ Edição.

Os dados resultantes da escrita dos dois textos foram categorizados em:

1. Competência Compositiva;
2. Controle do Processo de Escrita.

Numa segunda fase do projeto, fez-se a análise dos pós-testes, tendo em conta os dados obtidos na análise de conteúdo feita aos questionários e aos pós-testes, relativos à escrita de um texto expositivo e de um texto descritivo, aplicados ao grupo experimental e ao grupo de controlo.

Os dados obtidos, tanto do questionário como do pós-teste do grupo experimental e do teste do grupo de controlo, foram categorizados segundo os mesmos parâmetros seguidos no pré-teste, apresentados anteriormente.

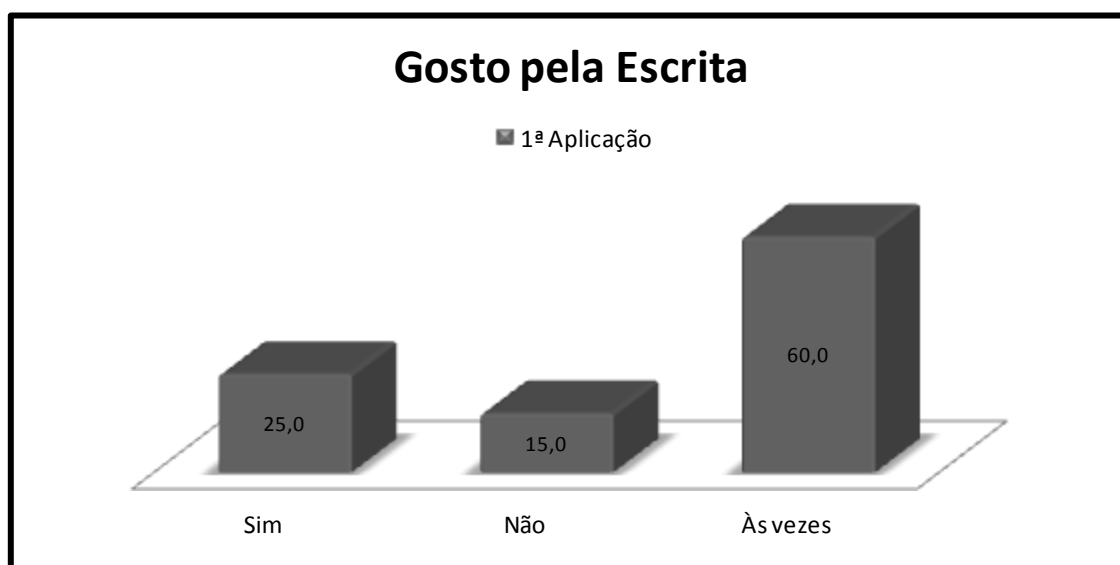
1. Análise dos Resultados do Pré-teste

1.1. Questionário – 1.ª Recolha

De modo a tentar compreender o nível de consciência do processo de escrita no início do ano letivo, foi feita a análise aos questionários (cf. Anexo 1), que permitiu recolher informações sobre a atitude perante a tarefa de escrita dos alunos, quanto à escrita, ao processo de escrita e aos seus principais subprocessos: planificação, textualização, revisão e edição, antes da aplicação do projeto de intervenção.

As respostas dos alunos foram agrupadas em quatro categorias: **1) Gosto pela escrita; 2) Planificação; 3) Textualização; 4) Revisão / Edição.** Sendo as três últimas categorias relativas a questões abertas, nestas encontra-se expressa a frequência de respostas (N) atribuídas a cada domínio (um aluno poderá referir mais do que um domínio, na sua resposta), traduzidas em percentagens (n=X; 100%).

Gráfico 1 – Análise da 1.ª recolha do Questionário relativamente ao item: Gosto pela Escrita



Após a observação do Gráfico 1, constata-se que, relativamente à primeira categoria *Gosto pela escrita*, na primeira aplicação do questionário, a resposta com maior incidência foi atribuída ao “Às vezes” - 60% dos inquiridos, sendo que o “Sim” não passou dos 25%. O “Não” corresponde a 15% das respostas.

Desta observação, pode inferir-se que os alunos do grupo experimental não apresentam uma grande predisposição para as tarefas de escrita.

Pretendeu-se também apurar a consciência dos alunos sobre os processos de escrita individuais, antes da aplicação do projeto de intervenção, ao realizar-se uma observação mais detalhada de cada um dos subprocessos do processo de escrita, nas três seguintes categorias: planificação; textualização; revisão/edição.

Apresenta-se, seguidamente, a categoria *Planificação no processo de escrita antes da escrita do texto* com expressão nas subcategorias: atividades cognitivas; ausência de estratégias / atividades ...; atividades de organização de ideias...

Quadro 5 – Categorização da Planificação no Processo de Escrita antes da escrita do texto, na 1ª aplicação

<i>Categoria</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Indicadores</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Planificação no processo de escrita antes da escrita do texto</i>	Atividades cognitivas	Pensa	13	65,0
	Ausência de estratégias/atividades...	Não faz nada	4	20,0
	Atividades de organização ideias...	Lista de ideias	1	5,0
		Organiza as ideias	2	10,0
	Total		20	100,0

Relativamente a esta categoria, a maior parte dos alunos afirma: *Penso* – “*Penso e depois faço.*”, “*Eu antes de escrever penso sempre.*” (n=13; 65%); outros (n=4; 20%) dizem *Não faço nada* – “*Às vezes não faço nada porque não dá tempo.*”, “*Nada.*”; 5% (n=1) referem que realizam uma *Lista de ideias* – “*Começo por ter ideias e escrevo-as.*”; e 10% (n=2) que organizam as ideias – “*Penso em ideias, organizo-as e faço o texto.*”.

Em síntese, da análise dos resultados (cf. Quadro 5) pode-se constatar que 80% das respostas dadas pelos inquiridos demonstram que os alunos já possuem uma consciência de planificação, ao elaborar listas ou ao organizar as ideias, antes da escrita de um texto. Incluídos nesta percentagem encontram-se os 65% que pensam, apesar de ainda não serem capazes de explicitar as estratégias mobilizadas. Os restantes 20% refletem uma não consciência deste subprocesso, ao referirem que não fazem nada.

Apresenta-se, seguidamente, a categoria *Textualização no processo de escrita durante a escrita do texto*, com expressão nas subcategorias: atividades cognitivas; ausência de estratégias / atividades; atividades de revisão do produto escrito; outros.

Quadro 6 – Categorização da Textualização no Processo de Escrita, durante a escrita do texto, na 1ª aplicação

<i>Categoria</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Indicadores</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Textualização no processo de escrita durante a escrita do texto</i>	Atividades cognitivas	Penso e escrevo.	13	65,0
	Ausência de estratégias/atividades...	Não faço nada.	3	15,0
	Atividades de revisão do produto escrito	Tenho cuidado com a ortografia.	3	15,0
	Outros	Não responde.	1	5,0
	Total		20	100,0

Relativamente a esta categoria, a maior parte dos alunos afirma: *Penso e escrevo* – “Tenho ideias e escrevo-as.”, “Imagino o que devo escrever.”, “Penso no que hei-de fazer no futuro do texto.”, “Faço o que me vier à cabeça.”; (n=13; 65%); outros (n=3; 15%) dizem *Não faço nada* – “Não faço nada.”, “Nada.”; *Tenho cuidado com a ortografia* – “Vejo se está tudo certo.”, “Enquanto escrevo um texto tenho o cuidado de escrever sem erros.” (n=3; 15%); e há quem não responda (n=1; 5%).

Em síntese, pode-se inferir que os alunos, nesta fase, não têm consciência das tarefas que podem executar neste subprocesso, ou revelam dificuldade em explicitá-las.

Apresenta-se, seguidamente, a categoria *Revisão/Edição no processo de escrita, durante a escrita do texto*, com expressão nas subcategorias: atividades de revisão; satisfação / contentamento; ausência de estratégias / atividades.

Quadro 7 – Categorização da Revisão/Edição no Processo de Escrita durante a escrita, na 1ª aplicação

<i>Categoria</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Indicadores</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Revisão/Edição no processo de escrita, durante a escrita do texto</i>	Atividades de revisão	Revejo-o	8	40,0
	Satisfação / Contentamento	Fico feliz com a minha obra	4	20,0
	Ausência de estratégias/atividades	Não faço nada	8	40,0
	Total		20	100,0

Relativamente a esta categoria, a maior parte dos alunos afirma: *Revejo-o* – “*Releio-o.*”, “*Revejo-o.*”, “*Vejo os erros.*”, “*Eu volto a ler.*” (n=8; 40%) e *Fico feliz com a minha obra* – “*Fico feliz com o meu trabalho.*” (n=4; 20%). Outros (n=8; 40%) referem *Não faço nada* – “*Nada.*”.

Em síntese, pode-se inferir, que os alunos, nesta fase, já possuem alguma consciência das atividades que podem executar neste subprocesso, pois 40% tem a preocupação de reler e os alunos que ficam felizes com o produto final (20%) já manifestam consciência de uma tarefa realizada com sucesso.

1.2. Pré-teste

De modo a tentar avaliar a competência textual dos alunos, aplicou-se um pré-teste que consistia na produção de texto expositivo e texto descritivo (Anexo 2 e 9).

A análise do pré-teste encontra-se subdividida em dois subpontos: Texto Expositivo: análise do pré-teste; e Texto Descritivo: análise do pré-teste.

Em cada um dos subpontos será apresentado um quadro global onde se encontram registadas as percentagens atribuídas aos dois parâmetros, já definidos de modo a integrarem a avaliação e análise dos textos escritos por cada um dos alunos, referentes ao tipo de texto proposto. Relativamente a este quadro será realizada uma análise global e por competências do pré-teste do grupo experimental.

No que diz respeito aos textos produzidos, a análise dos resultados é efetuada de acordo com o tipo de critérios previamente estabelecido – análise qualitativa.

1.2.1. Texto Expositivo

Como se pode observar no Quadro 8, cada parâmetro – **I. Competência Compositiva** e **II. Controle do Processo de Escrita** – encontra-se subdividido em itens que refletem o resultado global do pré-teste.

O resultado global de cada item (n=20; 100%) traduz a análise efetuada a cada um dos textos escritos individualmente pelos alunos (cf. Anexos 3 - Grupo Experimental: Pré-teste).

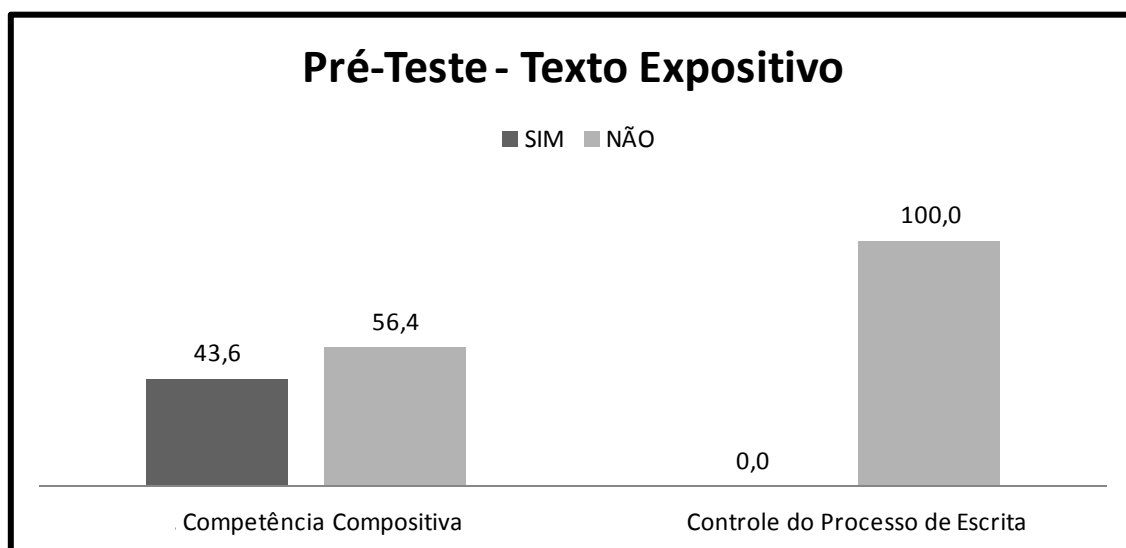
Quadro 8 – Análise Global do Pré-Teste do Texto Expositivo

	Grupo Experimental			
	Pré-Teste			
	N		%	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
I. Competência Compositiva				
1) Dá um título ao texto	5	15	25,0	75,0
2) Identifica de forma geral o tema	19	1	95,0	5,0
3) Expõe características / tópicos com ele relacionados	14	6	70,0	30,0
4) Classifica / organiza conhecimentos sobre o tema	10	10	50,0	50,0
5) Utiliza de forma adequada os organizadores textuais	1	19	5,0	95,0
6) Sequencia logicamente as ideias	10	10	50,0	50,0
7) Organiza o texto em parágrafos	13	7	65,0	35,0
8) Estrutura corretamente as frases	7	13	35,0	65,0
9) Utiliza vocabulário adequado e diversificado	4	16	20,0	80,0
10) Utiliza corretamente os sinais de pontuação	4	16	20,0	80,0
11) Conclui o texto	9	11	45,0	55,0
II. Controle do Processo de Escrita				
1) Toma decisões quanto ao objetivo, destinatários e conteúdo do texto	0	20	0,0	100,0
2) Recolhe a informação em diferentes suportes	0	20	0,0	100,0
3) Seleciona informação pertinente	0	20	0,0	100,0
4) Faz a planificação / esquema do texto, antes da escrita	0	20	0,0	100,0
5) Recorre à planificação / esquema para escrever o texto	0	20	0,0	100,0
6) Recorre, durante a escrita, a material de apoio para elaboração da composição	0	20	0,0	100,0
7) Discute o texto com outros	0	20	0,0	100,0
8) Faz a revisão do texto	0	20	0,0	100,0
9) Cuida da apresentação final do trabalho	0	20	0,0	100,0

Numa análise global dos resultados, quanto à Competência Compositiva, destacam-se os itens *Identifica de forma geral o tema* (n=19; 95%); *Expõe características / tópicos com ele relacionados* (n=19; 95%) e *Organiza o texto em parágrafos* (n=13; 65%), já com uma elevada incidência no “Sim”. Pelo contrário, os itens *Dá um título ao texto* (n=5; 25%); *Utiliza de forma adequada os organizadores textuais* (n=1; 5%); *Estrutura corretamente as frases* (n=9; 45%); *Utiliza vocabulário adequado e diversificado* (n=4; 20%); *Utiliza corretamente os sinais de pontuação* (n=4; 20%) e *Conclui o texto* (n=19; 95%), possuem uma incidência no “Sim” inferior a 50%.

O Gráfico 2 pretende resumir globalmente a análise realizada ao pré-teste dos textos expositivos (cf. Grelhas de Verificação - Anexo 3), quanto à Competência Compositiva (n=20; média em %) e ao Controle do Processo de Escrita (n=20; média em %).

Gráfico 2 – Análise Global do Pré-teste do Texto Expositivo, por Competências



Após a observação do Gráfico 2, constata-se que, relativamente ao parâmetro I, Competência Compositiva, o “Não” possui uma maior relevância, 56,4%, e o “Sim” obteve 43,6% nos resultados. No parâmetro II, Controle do Processo de Escrita, não existe qualquer incidência no “Sim” (0%), enquanto que o “Não” possui a totalidade da ocorrência (100%).

Em síntese, pode-se inferir que, neste tipo de texto, os alunos não possuem hábitos de trabalho relativamente à dimensão processual da escrita.

1.2.2. Texto Descritivo

O Quadro 9 pretende resumir a análise realizada aos textos descritivos (cf. Grelhas de Verificação - Anexo 10), seguindo a mesma metodologia que permitiu avaliar os textos realizados pelos alunos para o texto expositivo ($n=20$; 100%).

Quadro 9 – Análise Global do Pré-Teste do Texto Descritivo

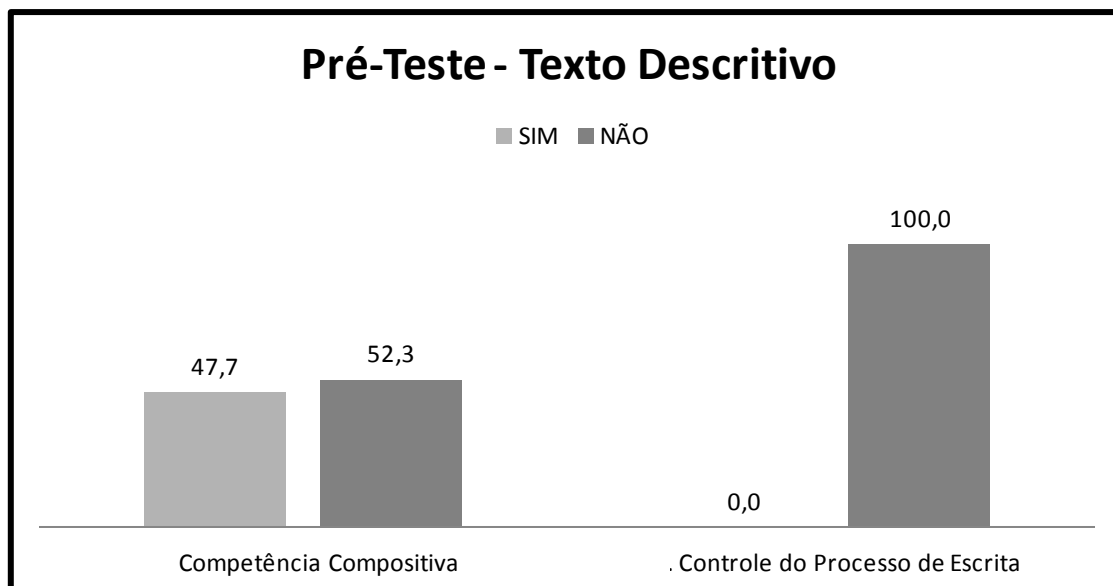
	Grupo Experimental			
	Pré-Teste			
	T		%	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
I. Competência Compositiva				
1) Dá um título ao texto	10	10	50,0	50,0
2) Identifica de forma geral o objeto da descrição	20	0	100,0	0,0
3) Expõe características	19	1	95,0	5,0
4) Descreve pormenorizadamente diferentes aspetos do objeto	3	17	15,0	85,0
5) Sequencia logicamente as ideias	6	14	30,0	70,0
6) Organiza o texto em parágrafos	12	8	60,0	40,0
7) Estrutura corretamente as frases	8	12	40,0	60,0
8) Utiliza de forma adequada os organizadores textuais	7	13	35,0	65,0
9) Utiliza vocabulário adequado e diversificado	7	13	35,0	65,0
10) Utiliza Modificadores (grupos adjetivais, preposicionais ou orações relativas)	13	7	65,0	35,0
11) Emprega Figuras de estilo (Comparação)	0	20	0,0	100,0
12) Utiliza corretamente os sinais de pontuação	7	13	35,0	65,0
13) Conclui o texto	12	8	60,0	40,0
II. Controle do Processo de Escrita				
1) Toma decisões quanto ao objetivo, destinatários e conteúdo do texto	0	20	0,0	100,0
2) Faz a planificação / esquema do texto, antes da escrita	0	20	0,0	100,0
3) Recorre à planificação / esquema para escrever o texto	0	20	0,0	100,0
4) Recorre, durante a escrita, a material de apoio para elaboração da composição	0	20	0,0	100,0
5) Discute o texto com outros	0	20	0,0	100,0
6) Faz a revisão do texto	0	20	0,0	100,0
7) Cuída da apresentação final do trabalho	0	20	0,0	100,0

Numa análise global dos resultados, quanto à Competência Compositiva, destacam-se os itens *Identifica de forma geral o objeto da descrição* ($n=20$; 100%); *Expõe características* ($n=19$; 95%); *Organiza o texto em parágrafos* ($n=12$; 60%); *Utiliza Modificadores (grupos adjetivais, preposicionais ou orações relativas)* ($n=13$; 65%) e *Conclui o texto* ($n=12$; 60%), já com uma elevada incidência no “Sim”. Já os itens *Descreve pormenorizadamente diferentes aspetos do objeto* ($n=3$; 15%); *Sequencia logicamente as ideias* ($n=6$; 30%); *Estrutura corretamente as frases* ($n=8$; 40%); *Utiliza*

de forma adequada os organizadores textuais (n=7; 35%); Utiliza vocabulário adequado e diversificado (n=7; 35%); Emprega Figuras de estilo (Comparação) (n=0; 0%) e Utiliza corretamente os sinais de pontuação (n=7; 35%), possuem uma incidência no “Sim” inferior a 50%, com especial relevância para o item *II*), sem qualquer tipo de ocorrência.

O Gráfico 3 pretende resumir globalmente a análise realizada aos textos descritivos (cf. Grelhas de Verificação - Anexo 10), quanto à Competência Compositiva (n=20; média em %) e ao Controle do Processo de Escrita (n=20; média em %).

Gráfico 3 – Análise Global do Pré-teste do Texto Descritivo, por Competências



Após a observação do Gráfico 3, constata-se que, relativamente ao parâmetro I, Competência Compositiva, o “Não” possui uma maior relevância, 52,3%, e o “Sim” obteve 47,7% nos resultados. No parâmetro II, Controle do Processo de Escrita, não existe qualquer incidência no “Sim” (0%), enquanto que o “Não” possui a totalidade da ocorrência (100%).

Em síntese, pode-se inferir que, tanto neste tipo de texto, como no texto expositivo, os alunos do grupo experimental não cumprem ainda as diferentes tarefas inerentes aos diferentes subprocessos do processo de escrita. A concretização da tarefa de escrita passa somente pela textualização e a entrega imediata do texto ao professor responsável pela tarefa, não havendo uma reflexão e análise posterior sobre o mesmo. Esta atitude

perante a tarefa de escrita conduz à produção de textos pouco coesos ou coerentes, com ideias desordenadas, pouco complexas e/ou desenvolvidas, limitando-se estas aos conhecimentos prévios do seu autor.

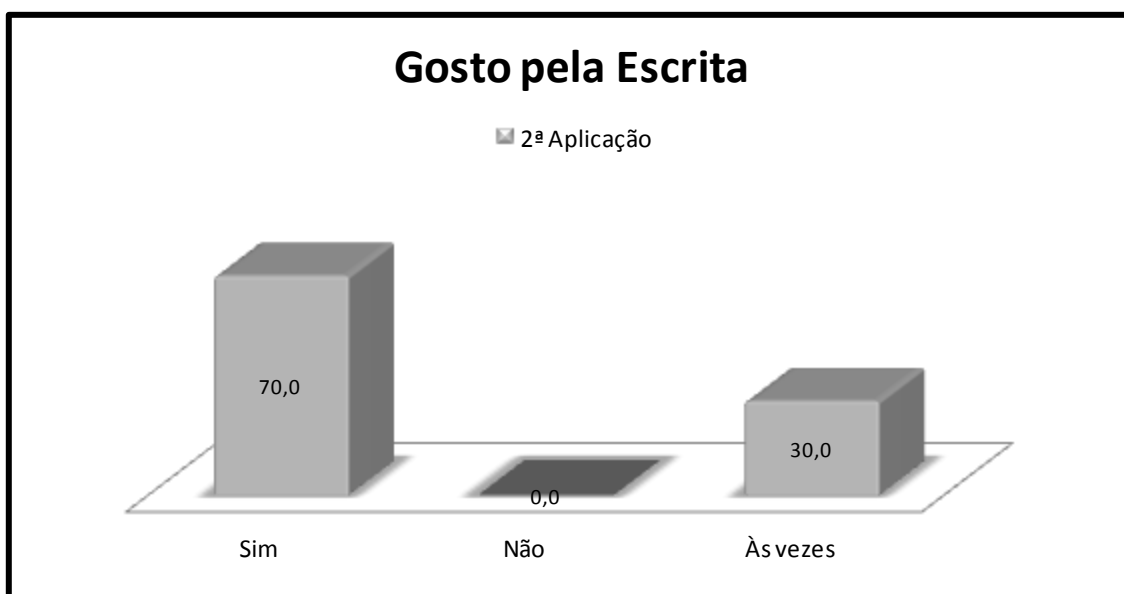
2. Análise dos Resultados do Pós-teste

2.1. Questionário – 2.ª Recolha

De modo a tentar perceber o nível de consciência do processo de escrita no final do ano letivo, após a aplicação do projeto de intervenção, foi feita a análise aos questionários (Anexo 1), que permitiu recolher informações sobre a atitude dos alunos perante a tarefa de escrita, quanto à escrita, ao processo de escrita e aos seus principais subprocessos: planificação, textualização, revisão e edição.

As respostas dos alunos foram agrupadas nas mesmas categorias da 1.ª recolha: **1)** Gosto pela escrita; **2)** Planificação; **3)** Textualização; **4)** Revisão / Edição. Sendo as três últimas categorias relativas a questões abertas, nestas encontra-se expressa a frequência de respostas (N) atribuídas a cada domínio (um aluno poderá referir mais do que um domínio, na sua resposta), traduzidas em percentagens ($n=X; 100\%$).

Gráfico 4 – Análise da 2.ª recolha do Questionário relativamente ao item: Gosto pela Escrita



Após a observação do Gráfico 4, constata-se que, relativamente à primeira categoria *Gosto pela escrita*, na segunda aplicação do questionário, o “*Sim*” possui uma maior

relevância, 70%, e o “Às vezes” obteve 30% nos resultados. O “Não” não teve qualquer incidência de respostas.

Em síntese, pode-se inferir que os alunos do grupo experimental apresentam uma elevada predisposição (70%) para as tarefas de escrita, em comparação com os 25% obtidos no “Sim” na 1.ª aplicação do questionário.

Pretendeu-se também apurar a consciência sobre os processos de escrita individuais, antes da aplicação do projeto de intervenção, ao realizar-se uma observação mais detalhada de cada um dos subprocessos do processo de escrita, nas três seguintes categorias: planificação; textualização; revisão/edição.

Apresenta-se, seguidamente, a categoria *Planificação no processo de escrita antes da escrita do texto*, com expressão nas subcategorias: atividades de organização de ideias, ...

Quadro 10 – Categorização da Planificação no Processo de Escrita antes da escrita do texto, na 2.ª aplicação

<i>Categoria</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Indicadores</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Planificação no processo de escrita antes da escrita do texto</i>	Atividades de organização ideias, ...	Planifico o texto: chuva de ideias; esquemas; mapas; rascunho; etc.	19	95,0
		Por vezes, penso nas ideias; noutras faço planificação.	1	5,0
	Total		20	100,0

Relativamente a esta categoria, a maior parte dos alunos afirma: *Planifico o texto: chuva de ideias; esquemas; mapas; rascunho; etc.* – “Faço a planificação.”, “Escolho o tema e depois faço a planificação: a chuva de ideias e, no fim, faço a organização de ideias.”, “Antes de escrever um texto, eu primeiro faço uma lista de ideias e passo-as para um mapa de ideias para as organizar.”, “Planifico: chuva de ideias, mapa de ideias, etc. Vêm-me as ideias à cabeça, escrevo-as num papel, organizo-as e faço o

texto.” (n=19; 95%); outros (n=1; 5%) dizem *Por vezes, penso nas ideias; noutras faço planificação* – “*Às vezes faço a planificação e outras vezes penso nas ideias e escrevo-as.*”

Em síntese, da análise dos resultados (cf. Quadro 10) pode-se constatar que 95% das respostas dadas pelos inquiridos refletem uma evolução da consciência deste subprocesso, ao referir que planificam e ao referenciar as tarefas empregadas durante a planificação, em comparação com os resultados obtidos na 1.^a aplicação do questionário onde 15% dos alunos elaboravam listas ou organizavam as ideias e 65% refletiam sobre o que poderiam inserir no texto, não concretizando sobre o que incidia a reflexão.

Apresenta-se, seguidamente, a categoria *Textualização no processo de escrita durante a escrita do texto*, com expressão nas subcategorias: atividades cognitivas; recurso a material de escrita; recurso à Planificação; e atividades de revisão do produto escrito.

Quadro 11 – Categorização da Textualização no Processo de Escrita, durante a escrita do texto, na 2.^a aplicação

<i>Categoria</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Indicadores</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Textualização no processo de escrita durante a escrita do texto</i>	Atividades cognitivas	Desenvolvo as ideias.	7	35,0
	Recurso a material de escrita	Utilizo material de apoio à escrita.	11	55,0
	Recurso à Planificação	Apoio-me na planificação.	8	40,0
	Atividades de revisão do produto escrito	Vou relendo.	1	5,0
	Total		27	100,0

Relativamente a esta categoria, a maior parte dos alunos afirma: *Utilizo material de apoio à escrita* – “*Uso o caderno de escrita, o dicionário, ...*”, “*Utilizo o dicionário, o caderno de escrita, a planificação e às vezes o prontuário.*” (n=11; 55%); outros (n=8; 40%) dizem *Apoio-me na planificação; Desenvolvo as ideias* – “*O que eu faço enquanto escrevo é ter o mapa de ideias à frente e o caderno de escrita.*”, “*Enquanto escrevo os textos, vou olhando para a planificação para ver as ideias que tenho de*

pôr.”, “*Desenvolvo as ideias.*” (n=7; 35%); enquanto uma minoria (n=1; 5%) refere que relê – “*Releio-o e vou tentando desenvolver as ideias.*”.

Em síntese, pode afirmar-se que os alunos do grupo experimental, nesta fase, já têm consciência de atividades que podem executar neste subprocesso, em comparação com a 1.^a aplicação do questionário onde 65% das respostas dadas referiam a escrita imediata, sem existir recolha de ideias, ou uma inabilidade em concretizar operações aquando deste subprocesso.

Apresenta-se, seguidamente, a categoria *Revisão/Edição no processo de escrita, durante a escrita do texto*, com expressão nas subcategorias: atividades de revisão; atividades de edição; satisfação / contentamento.

Quadro 12 – Categorização da Revisão/Edição no Processo de Escrita durante a escrita, na 2^a aplicação

<i>Categoria</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Indicadores</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Revisão/Edição no processo de escrita, durante a escrita do texto</i>	<i>Atividades de revisão</i>	Revejo-o.	15	75,0
		Peço a outra pessoa que o veja.	11	55,0
	<i>Atividades de Edição</i>	Edito o trabalho.	7	35,0
	<i>Satisfação / Contentamento</i>	Sinto orgulho no meu trabalho.	1	5,0
	Total		34	100,0

Relativamente a esta categoria, a maior parte dos alunos afirma: *Revejo-o* – “*Partilho-o e releio-o.*”, “*Revejo a pontuação, as ideias, os erros, etc.*” (n=15; 75%); outros (n=11; 55%) dizem *Peço a outra pessoa que o veja* – “*Mostro-o a outra pessoa.*”, “*Depois de escrever o texto, releio-o e depois mostro-o à professora e a alguns amigos.*”; ou *Edito o trabalho* – “*Releio-o, partilho-o e publico-o.*”, “*Faço a revisão e a edição.*” (n=7; 35%); enquanto que uma minoria (n=1; 5%) refere *Sinto orgulho no meu trabalho* – “*Releio-o e sinto-me orgulhoso.*”.

Em síntese, pode-se inferir, mais uma vez, que os alunos do grupo experimental, nesta fase, têm consciência de atividades que podem executar neste subprocesso, em comparação com os resultados obtidos na 1.^a aplicação do questionário onde 40% das respostas refletiam a não realização de nenhuma tarefa nesta fase, ao contrário de 40% já com uma preocupação em reler o produto final.

2.2. Pós-teste/Teste

De modo a tentar comprovar a eficácia do processo de escrita enquanto processo promotor da coerência e coesão na elaboração de textos expositivos e descritivos, foi feita a análise qualitativa do pós-teste (Anexos 2 e 9) realizado pelo grupo experimental. Esta análise permitiu recolher informações sobre as mudanças que os alunos operam nos seus textos, do início para o final do ano letivo, quando facultados os elementos facilitadores para a promoção do desenvolvimento do processo de escrita. Foi realizada, igualmente, a análise do teste aplicado ao grupo de controlo (Anexos 2 e 9), o que permitiu analisar a atitude perante a tarefa de escrita, dos alunos deste grupo, quanto à escrita, no final do ano letivo, quando não são facultados explicitamente elementos facilitadores para a promoção do desenvolvimento do processo de escrita.

A análise do pós-teste encontra-se subdividida em dois subpontos: Texto Expositivo: análise do pós-teste, realizado pelo grupo experimental, e do teste, pelo grupo de controlo; e Texto Descritivo: análise do pós-teste, realizado pelo grupo experimental, e do teste, pelo grupo de controlo.

Em cada um dos subpontos será apresentado um quadro global onde se encontram registadas as percentagens atribuídas aos dois parâmetros, já definidos de modo a integrarem a avaliação e análise dos textos escritos por cada um dos alunos, referentes ao tipo de texto proposto. Relativamente a este quadro será realizada uma análise global e por competências do pós-teste do grupo experimental e do teste do grupo de controlo.

No que diz respeito aos textos produzidos, a análise dos resultados é efetuada de acordo com o tipo de critérios previamente estabelecido – análise qualitativa. Esta análise permitirá apreciar a evolução do grupo experimental do pré-teste para o pós-teste, comparando esta apreciação com o teste realizado pelo grupo de controlo.

2.2.1. Texto Expositivo

Como se pode observar no Quadro 13, cada parâmetro: **I. Competência Compositiva** e **II. Controle do Processo de Escrita**, encontra-se subdividido em itens que refletem o resultado global de cada grupo, nas suas distintas fases. O resultado global de cada item traduz a análise efetuada a cada um dos textos escritos individualmente pelos alunos do grupo experimental ($n=20$; 100%) (Anexo 5) e pelos alunos do grupo de controlo ($n=18$; 100%) (Anexo 7).

Quadro 13 – Análise Global do Texto Expositivo, por grupos

	Grupo de Controlo				Grupo Experimental			
	Teste				Pós-Teste			
	N		%		N		%	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
I. Competência Compositiva								
1) Dá um título ao texto	9	9	50,0	50,0	14	6	70,0	30,0
2) Identifica de forma geral o tema	2	16	11,1	88,9	20	0	100,0	0,0
3) Expõe características / tópicos com ele relacionados	15	3	83,3	16,7	20	0	100,0	0,0
4) Classifica / organiza conhecimentos sobre o tema	6	12	33,3	66,7	20	0	100,0	0,0
5) Utiliza de forma adequada os organizadores textuais	3	15	16,7	83,3	20	0	100,0	0,0
6) Sequencia logicamente as ideias	13	5	72,2	27,8	19	1	95,0	5,0
7) Organiza o texto em parágrafos	5	13	27,8	72,2	20	0	100,0	0,0
8) Estrutura corretamente as frases	10	8	55,6	44,4	14	6	70,0	30,0
9) Utiliza vocabulário adequado e diversificado	10	8	55,6	44,4	19	1	95,0	5,0
10) Utiliza corretamente os sinais de pontuação	9	9	50,0	50,0	14	6	70,0	30,0
11) Conclui o texto	9	9	50,0	50,0	16	4	80,0	20,0
II. Controle do Processo de Escrita								
1) Toma decisões quanto ao objetivo, destinatários e conteúdo do texto	0	18	0,0	100,0	7	13	35,0	65,0
2) Recolhe a informação em diferentes suportes	0	18	0,0	100,0	20	0	100,0	0,0
3) Seleciona informação pertinente	0	18	0,0	100,0	20	0	100,0	0,0
4) Faz a planificação / esquema do texto, antes da escrita	0	18	0,0	100,0	18	2	90,0	10,0
5) Recorre à planificação / esquema para escrever o texto	0	18	0,0	100,0	18	2	90,0	10,0
6) Recorre, durante a escrita, a material de apoio para elaboração da composição	0	18	0,0	100,0	19	1	95,0	5,0
7) Discute o texto com outros	0	18	0,0	100,0	18	2	90,0	10,0
8) Faz a revisão do texto	0	18	0,0	100,0	18	2	90,0	10,0
9) Cuida da apresentação final do trabalho	0	18	0,0	100,0	16	4	80,0	20,0

Numa análise global dos resultados, observando o desempenho de todas as crianças em situação de pós-teste, verifica-se que há uma maior incidência no “Sim”, em cada item

de cada parâmetro, nos textos produzidos pelo grupo experimental, do que nos produzidos pelo grupo de controlo.

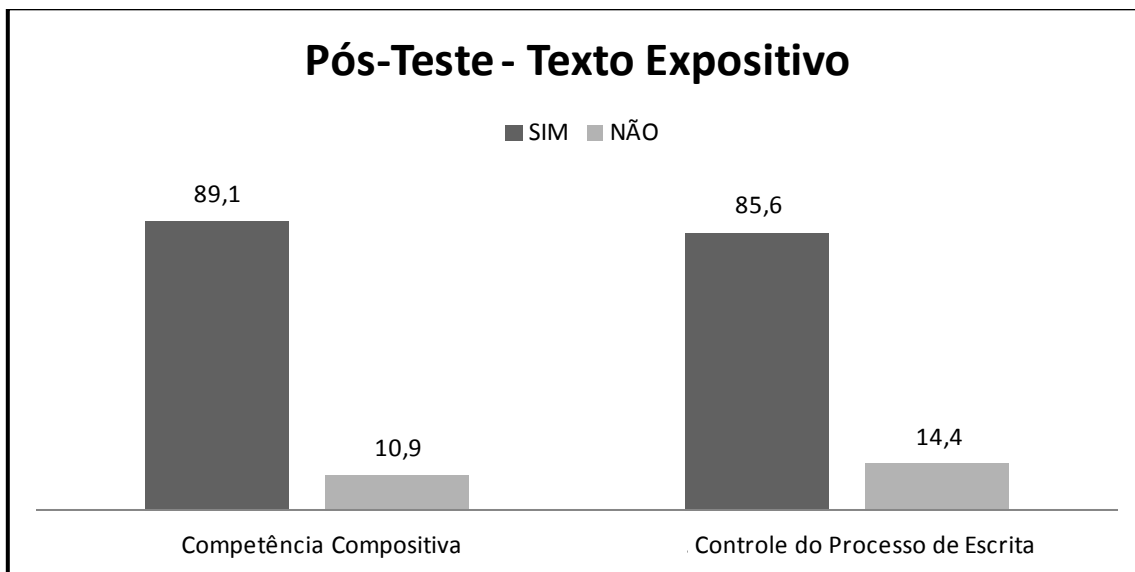
Isto é, no grupo experimental, quanto à Competência Compositiva, todos os itens têm uma incidência no “*Sim*” igual ou superior a 70%, destacando-se os itens *Identifica de forma geral o tema* (n=20; 100%); *Expõe características / tópicos com ele relacionados* (n=20; 100%); *Classifica / organiza conhecimentos sobre o tema* (n=20; 100%); *Utiliza de forma adequada os organizadores textuais* (n=20; 100%) e *Organiza o texto em parágrafos* (n=20; 100%), com uma ocorrência igual a 100%. Os itens com menor incidência, mesmo sendo o “*Sim*” igual a 70%, referem-se a *Dá um título ao texto* (n=14; 70%); *Estrutura corretamente as frases* (n=14; 70%) e *Utiliza corretamente os sinais de pontuação* (n=14; 70%).

Quanto ao parâmetro II, Controle do Processo de Escrita, destacam-se os itens *Recolhe a informação em diferentes suportes* (n=20; 100%) e *Seleciona informação pertinente* (n=20; 100%), com uma incidência no “*Sim*” igual a 100%. O item *Toma decisões quanto ao objetivo, destinatários e conteúdo do texto* (n=7; 35%), é o único item com uma ocorrência inferior a 50%. Todos os outros itens têm incidências no “*Sim*” superiores a 80%.

No grupo de controlo, quanto à Competência Compositiva, destacam-se os itens *Expõe características / tópicos com ele relacionados* (n=15; 83,3%) e *Sequencia logicamente as ideias* (n=13; 83,3%), com uma incidência no “*Sim*” superior a 70%. Os itens *Identifica de forma geral o tema* (n=2; 11,1%); *Classifica / organiza conhecimentos sobre o tema* (n=6; 33,3%); *Utiliza de forma adequada os organizadores textuais* (n=3; 16,7%) e *Organiza o texto em parágrafos* (n=5; 27,8%), possuem uma incidência no “*Sim*” inferior a 35%.

O Gráfico 5 pretende resumir globalmente a análise realizada aos textos expositivos do grupo experimental (cf. Grelhas de Verificação - anexo 5), quanto à Competência Compositiva (n=20; média em %) e ao Controle do Processo de Escrita (n=20; média em %).

Gráfico 5 – Análise Global do Pós-teste do Texto Expositivo, por Competências, do Grupo Experimental

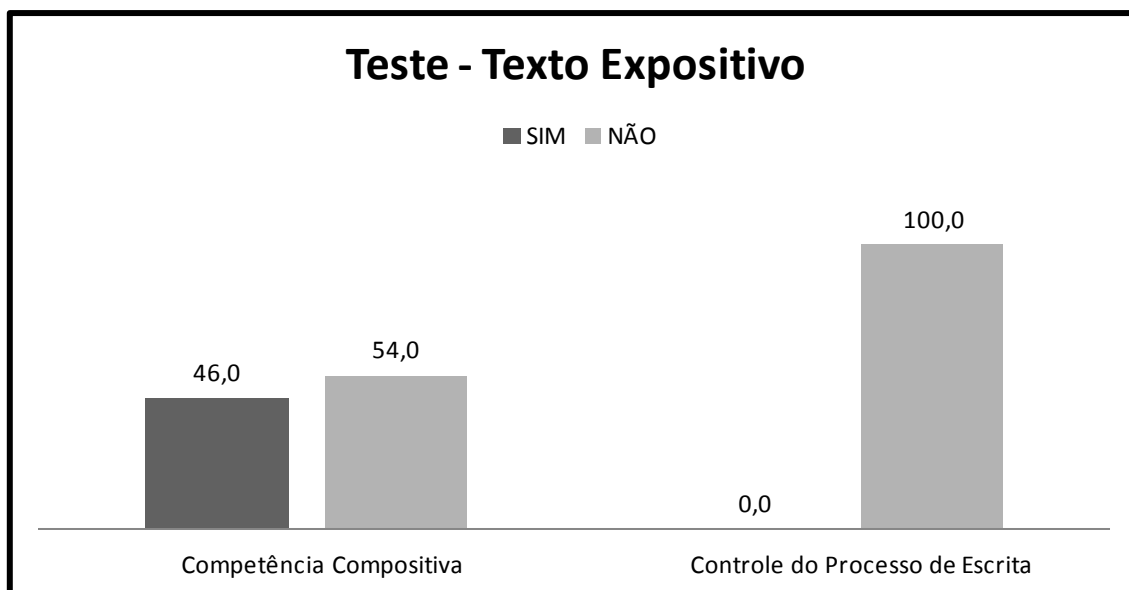


Após a observação do Gráfico 5, constata-se que, relativamente ao parâmetro I, Competência Compositiva, o “*Sim*” possui uma maior relevância, 89,1%, e o “*Não*” obteve 10,9% nos resultados. No parâmetro II, Controle do Processo de Escrita, o “*Sim*” possui igualmente uma maior relevância, 85,6%, e o “*Não*” obteve 14,4% dos resultados.

Em síntese, pode inferir-se que os alunos do grupo experimental compreendem a dimensão processual da escrita, neste tipo de texto, o que se poderá refletir na competência compositiva.

O Gráfico 6 pretende resumir globalmente a análise realizada aos textos expositivos do grupo de controlo (cf. Grelhas de Verificação - anexo 7), quanto à Competência Compositiva (n=18; média em %) e ao Controle do Processo de Escrita (n=18; média em %).

Gráfico 6 – Análise Global do Pós-teste do Texto Expositivo, por Competências, do Grupo de Controlo



Após a observação do Gráfico 6, constata-se que, relativamente ao parâmetro I, Competência Compositiva, o “Não” possui uma maior relevância, 54%, e o “Sim” obteve 46% nos resultados. No parâmetro II, Controle do Processo de Escrita, não existe qualquer incidência no “Sim” (0%), enquanto que o “Não” possui a totalidade da ocorrência (100%).

Em síntese, pode-se inferir que os alunos do grupo de controlo não encaram a escrita como um processo, neste tipo de texto, visto que a tarefa de escrita passa somente pela textualização, sem preocupação de planificação das ideias, respeitante à pesquisa de informação e à sua organização num plano de escrita e posterior reflexão e análise do texto já elaborado.

2.2.2. Texto Descritivo

O Quadro 14 pretende resumir a análise realizada aos textos descritivos, em grelhas de verificação, que permitiu avaliar os textos realizados pelos alunos do grupo experimental (n=20; 100%) (Anexos 12) e pelos alunos do grupo de controlo (n=18; 100%) (Anexo 14).

Quadro 14 – Análise Global do Texto Descritivo, por grupos

	Grupo de Controlo				Grupo Experimental			
	Teste				Pós-Teste			
	T		%		T		%	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
I. Competência Compositiva								
1) Dá um título ao texto	3	15	16,7	83,3	15	5	75,0	25,0
2) Identifica de forma geral o objeto da descrição	18	0	100,0	0,0	20	0	100,0	0,0
3) Expõe características	17	1	94,4	5,6	20	0	100,0	0,0
4) Descreve pormenorizadamente diferentes aspetos do objeto	3	15	16,7	83,3	20	0	100,0	0,0
5) Sequencia logicamente as ideias	6	12	33,3	66,7	19	1	95,0	5,0
6) Organiza o texto em parágrafos	5	13	27,8	72,2	19	1	95,0	5,0
7) Estrutura corretamente as frases	6	12	33,3	66,7	19	1	95,0	5,0
8) Utiliza de forma adequada os organizadores textuais	3	15	16,7	83,3	19	1	95,0	5,0
9) Utiliza vocabulário adequado e diversificado	7	11	38,9	61,1	20	0	100,0	0,0
10) Utiliza Modificadores (grupos adjetivais, preposicionais ou orações relativas)	4	14	22,2	77,8	20	0	100,0	0,0
11) Emprega Figuras de estilo (Comparação)	0	18	0,0	100,0	19	1	95,0	5,0
12) Utiliza corretamente os sinais de pontuação	7	11	38,9	61,1	17	3	85,0	15,0
13) Conclui o texto	5	13	27,8	72,2	20	0	100,0	0,0
II. Controle do Processo de Escrita								
1) Toma decisões quanto ao objetivo, destinatários e conteúdo do texto	0	18	0,0	100,0	12	8	60,0	40,0
2) Faz a planificação / esquema do texto, antes da escrita	0	18	0,0	100,0	20	0	100,0	0,0
3) Recorre à planificação / esquema para escrever o texto	0	18	0,0	100,0	20	0	100,0	0,0
4) Recorre, durante a escrita, a material de apoio para elaboração da composição	0	18	0,0	100,0	20	0	100,0	0,0
5) Discute o texto com outros	0	18	0,0	100,0	20	0	100,0	0,0
6) Faz a revisão do texto	0	18	0,0	100,0	20	0	100,0	0,0
7) Cuida da apresentação final do trabalho	0	18	0,0	100,0	20	0	100,0	0,0

Numa análise global dos resultados, analisando o desempenho de todas as crianças em situação de pós-teste, verifica-se que há uma maior incidência no “Sim”, em cada item de cada parâmetro, nos textos produzidos pelo grupo experimental, em comparação com os produzidos pelo grupo de controlo.

Isto é, no grupo experimental, quanto à Competência Compositiva, todos os itens têm uma incidência no “Sim” igual ou superior a 70%, destacando-se os itens *Identifica de forma geral o objeto da descrição* (n=20; 100%); *Expõe características* (n=20; 100%);

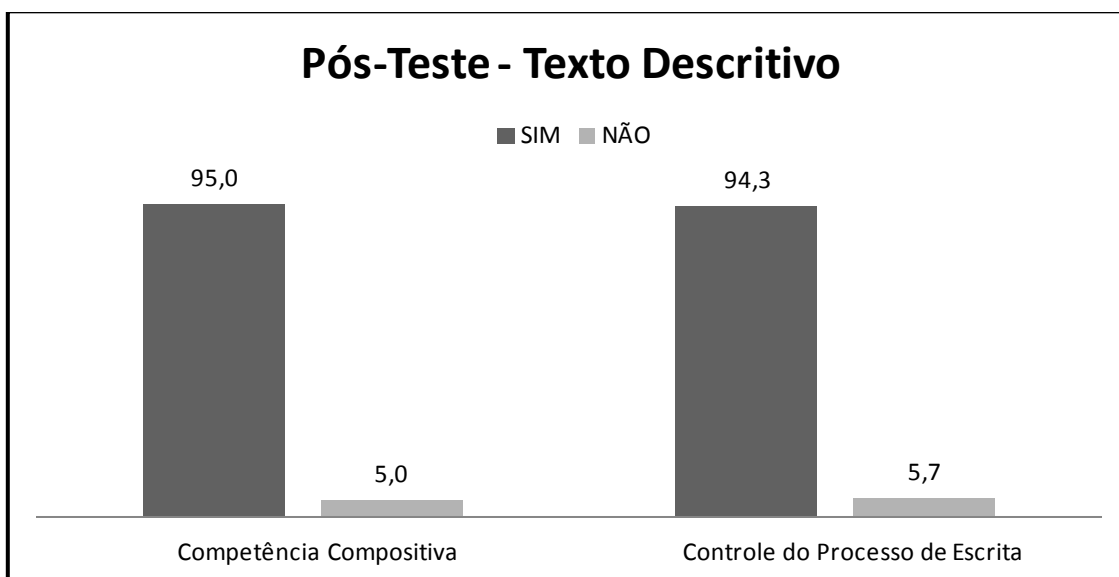
Descreve pormenorizadamente diferentes aspetos do objeto (n=20; 100%); *Utiliza vocabulário adequado e diversificado* (n=20; 100%); *Utiliza Modificadores (grupos adjetivais, preposicionais ou orações relativas)* (n=20; 100%) e *Conclui o texto* (n=20; 100%), com uma ocorrência no “*Sim*” igual a 100%. O item com menor incidência no “*Sim*”, mesmo sendo esta superior a 70%, refere-se a *Dá um título ao texto* (n=15; 75%).

Quanto ao parâmetro II, Controle do Processo de Escrita, destacam-se os itens *Faz a planificação / esquema do texto, antes da escrita* (n=20; 100%); *Recorre à planificação / esquema para escrever o texto* (n=20; 100%); *Recorre, durante a escrita, a material de apoio para elaboração da composição* (n=20; 100%); *Discute o texto com outros* (n=20; 100%); *Faz a revisão do texto* (n=20; 100%) e *Cuida da apresentação final do trabalho* (n=20; 100%), com uma incidência no “*Sim*” igual a 100%. O item *Toma decisões quanto ao objetivo, destinatários e conteúdo do texto* (n=12; 60%), é o único item com uma menor ocorrência no “*Sim*”.

No grupo de controlo, quanto à Competência Compositiva, destacam-se os itens *Identifica de forma geral o objeto da descrição* (n=18; 100%) e *Expõe características* (n=17; 94,4%), com uma incidência no “*Sim*” superior a 90%. Os itens *Dá um título ao texto* (n=3; 16,7%); *Descreve pormenorizadamente diferentes aspetos do objeto* (n=3; 16,7%); *Organiza o texto em parágrafos* (n=5; 27,8%); *Utiliza de forma adequada os organizadores textuais* (n=3; 16,7%); *Utiliza Modificadores (grupos adjetivais, preposicionais ou orações relativas)* (n=4; 22,2%) e *Conclui o texto* (n=5; 27,8%), possuem uma incidência no “*Sim*” inferior a 30%, com especial destaque para o item *Emprega Figuras de estilo (Comparação)* (n=0; 0%), sem qualquer ocorrência. Os restantes itens possuem uma incidência no “*Sim*” inferior a 40% e superior a 30%.

O Gráfico 7 pretende resumir globalmente a análise realizada aos textos descritivos do grupo experimental (cf. Grelhas de Verificação - Anexo 12), quanto à Competência Compositiva (n=20; média em %) e ao Controle do Processo de Escrita (n=20; média em %).

Gráfico 7 – Análise Global do Pós-teste do Texto Descritivo, por Competências, do Grupo Experimental

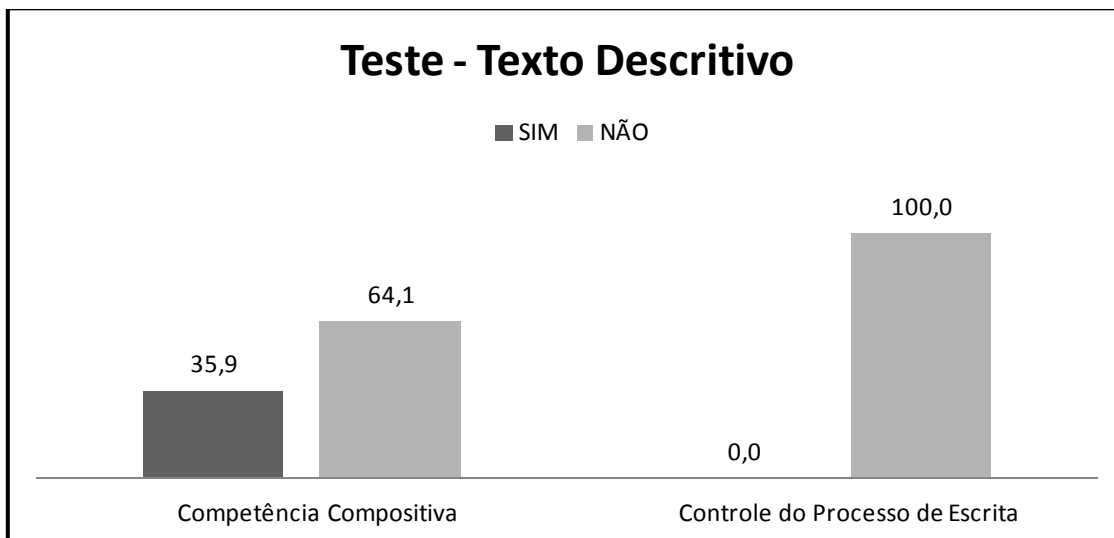


Após a observação do Gráfico 7, constata-se que, relativamente ao parâmetro I, Competência Compositiva, o “*Sim*” possui uma maior relevância, 95%, e o “*Não*” obteve 5% nos resultados. No parâmetro II, Controle do Processo de Escrita, o “*Sim*” possui igualmente uma maior relevância, 94,3%, e o “*Não*” obteve 5,7% dos resultados.

Em síntese, pode-se inferir que os alunos do grupo experimental encaram a escrita como um processo, tanto neste tipo de texto como no texto expositivo, o que se poderá refletir na competência compositiva, isto é, em textos coesos e coerentes.

O Gráfico 8 pretende resumir globalmente a análise realizada aos textos descritivos do grupo de controlo (cf. Grelhas de Verificação - anexo 14), quanto à Competência Compositiva (n=18; média em %) e ao Controle do Processo de Escrita (n=18; média em %).

Gráfico 8 – Análise Global do Pós-teste do Texto Descritivo, por Competências, do Grupo de Controle



Após a observação do Gráfico 8, constata-se que, relativamente ao parâmetro I, Competência Compositiva, o “*Não*” possui uma maior relevância, 64,1%, e o “*Sim*” obteve 35,9% nos resultados. No parâmetro II, Controle do Processo de Escrita, não existe qualquer incidência no “*Sim*” (0%), enquanto que o “*Não*” possui a totalidade da ocorrência (100%).

Em síntese, pode-se inferir que, tanto neste tipo de texto, como no texto expositivo, os alunos do grupo de controle não compreendem a dimensão processual da escrita, sendo que a tarefa de escrita é limitada à textualização, não havendo uma reflexão e análise posterior do mesmo. Esta atitude perante a tarefa de escrita, tal como verificado no pré-teste do grupo experimental, compreende textos pouco coesos ou coerentes, com ideias desordenadas, pouco complexas e/ou desenvolvidas, limitando-se estas aos conhecimentos prévios do seu autor.

3. Discussão dos Resultados

Evolução da Consciência do Processo de Escrita, no Grupo Experimental

A evolução dos níveis de consciência do processo de escrita é observável através da análise comparativa dos questionários e permite responder à questão orientadora inicialmente colocada

“O gosto pela escrita poderá evoluir quando os alunos são orientados por tarefas de escrita processual contextualizadas?”,

ao confrontar as respostas globais quanto aos processos adotados individualmente numa tarefa de escrita, no início e no final do ano letivo.

Sem pretender traçar conclusões generalizadas, numa análise comparativa de ambas as recolhas, pode afirmar-se que, do princípio para o final do ano, houve uma evolução da consciência do processo de escrita, na globalidade das crianças, ao analisar cada um dos itens contidos no questionário.

Quanto ao primeiro item analisado: *Gosto pela Escrita*, pode-se considerar como tendo havido uma alteração na opinião dos alunos, na globalidade da amostra, entre a 1.^a e a 2.^a aplicação do questionário. O prazer ou o gosto dos alunos pela escrita, quando orientados por tarefas de escrita processual contextualizadas, aumentou, na segunda recolha, para 70%, sendo que, inicialmente, só 25% dos alunos afirmava gostar de escrever.

Evolução da Consciência do Subprocesso de Planificação, no Grupo Experimental

Na análise do segundo item: *Planificação*, constatou-se que houve uma evolução ao nível da representação da planificação, verificando-se uma diferença, indispensável na aquisição deste subprocesso, nas respostas dos alunos quanto ao que se pretende realizar antes da escrita de um texto, pois, tal como refere Carvalho (2004), planificar implica considerar as estruturas próprias do género textual, tendo em mente a estrutura que lhe está subjacente, gerar e organizar o seu conteúdo, adaptando-o a uma finalidade e a um recetor.

Verifica-se que, na primeira aplicação do questionário (cf. Quadro 5), 80% das respostas dadas pelos alunos refletiam uma consciência de planificação, ao mencionar algumas tarefas indispensáveis neste subprocesso, tais como as referidas por Carvalho (2004). Os restantes refletem uma não consciência desta etapa do processo de escrita, ao não referirem nenhuma das tarefas subjacentes à planificação.

Após a implementação do projeto de intervenção, que implicou um treino sistemático da planificação, na segunda aplicação do questionário (cf. Quadro 10), 95% das respostas dadas pelos alunos refletem uma evolução da consciência deste subprocesso, ao descreverem uma série de operações resultantes da ativação do conhecimento (Mata, 2005): geração de ideias, organização das ideias e formulação de objetivos (Flower e Hayes, 1981). Através das suas respostas, os escreventes demonstraram maturação quanto à consciência deste processo, ao referir que, para além de gerar ideias e conteúdos, também ativam critérios e procedimentos, conducentes a uma recolha ou criação, à seleção e organização da informação, permitindo a tomada de decisões relativamente a estas atividades, aliados ao contexto em que o texto se integra (Barbeiro, 1999).

Evolução da Consciência do Subprocesso de Textualização, no Grupo Experimental

Na análise do terceiro item: *Textualização*, ao comparar as duas aplicações do questionário, pode-se considerar que houve uma evolução no nível de representação do subprocesso da textualização, verificando-se diferenças, indispensáveis na aquisição desta tarefa, nas respostas dos alunos, quanto ao que se pretende realizar durante a escrita de um texto. Pois, é nesta fase que o escritor, de acordo com Flower e Hayes (1981), parte para a escrita após a elaboração de um plano que reflete a superestrutura do texto, sendo indicativo de alguma maturação quanto à consciência relativamente a este subprocesso. Após o processo da planificação, o escritor deve elaborar o conteúdo do texto ao desenvolver cada parte do plano, traduzindo esse desenvolvimento numa forma linguística.

Observa-se que, a partir das respostas dadas, na primeira aplicação do questionário (cf. Quadro 6), 100% dos inquiridos não têm consciência do processo de escrita, nem, particularmente, do que se poderá produzir durante este subprocesso. Ao ser referido que, durante esta fase do processo de escrita, “*Não faço nada.*” (15%) ou “*Penso e escrevo.*” (65%), induz à perceção de que estes são escreventes que suprimem os subprocessos já analisados, limitando-se à escrita do texto, ou seja, vertendo as ideias no momento em que a composição escrita é formada.

Apesar de 10% das respostas (cf. Quadro 5) refletirem que alguns alunos já organizam as ideias antes da escrita de um texto (10%), ou listam ideias (5%), verifica-se que

nenhuma destas atitudes, atribuídas à planificação, se reflete neste subprocesso de textualização, dadas as suas respostas. Tal como refere Bronckart (1999; 2010), a fase da textualização refere-se ao cumprimento do plano, previamente acordado, integrando estruturas proposicionais, de acordo com regras de coesão e de coerência (Silva, 2008). Poder-se-á, então, inferir que, para estes alunos, não há consciência da ligação entre o que se faz antes da escrita, com o que se faz durante a escrita de um texto.

Após a concretização do projeto de intervenção, na segunda aplicação do questionário (cf. Quadro 11), 95% das respostas dadas pelos inquiridos refletem a sua evolução da consciência deste subprocesso, ao referir que utilizam material de apoio à escrita, seja o caderno individual de escrita, contendo exposições particulares sobre cada tipo de textos, bancos de palavras, dicionários, prontuários, e que se apoiam nas ideias organizadas e desenvolvidas aquando do subprocesso da planificação.

Em síntese, pode-se considerar que o grupo experimental, ao qual foi aplicado o projeto de intervenção, evidenciou uma evolução da consciência da textualização, o que se destaca de imediato ao observar a incidência das respostas dadas em cada aplicação do questionário. Apesar de nem todos os inquiridos mostrarem a necessidade de se apoiarem em material de escrita e/ou na planificação, a maioria refletiu essa necessidade, demonstrando a evolução da sua consciência individual quantos aos subprocessos contidos na escrita de um texto enquanto processo e não enquanto produto. Esta evolução é igualmente observável nos textos produzidos pelos alunos no pós-teste, tanto no texto expositivo (Anexo 6) como no texto descritivo (Anexo 13).

Evolução da Consciência dos Subprocessos de Revisão e de Edição, no Grupo Experimental

Na análise do quarto e último item: *Revisão/Edição*, pode afirmar-se que todas as crianças evoluíram na consciência deste subprocesso do processo de escrita. Esta evolução é destacada pelas respostas globais na segunda aplicação do questionário, relativas aos quatro componentes necessários, gerados e envolvidos na revisão, mencionados por Hayes e Flower (1989), indicativos de alguma maturação quanto à consciência do escrevente relativamente a este subprocesso: **1)** definição da tarefa de revisão; **2)** avaliação para deteção e diagnóstico de problemas; **3)** seleção de estratégias de resolução desses problemas; **4)** concretização das modificações do texto no plano.

Demonstrando, por fim, aquando da edição, uma preocupação quanto à apresentação e qualidade do documento final (Rebello, 2008).

Ao comparar os dois momentos de recolha observa-se que, na primeira aplicação do questionário (cf. Quadro 7), as respostas dadas pelos alunos refletem ausência de conhecimento quanto às tarefas que nesta fase se podem realizar, tal como indicam Flower e Hayes (1989), ao revelarem, na sua maioria (60%) que “*Não faço nada.*”. Tal como já foi verificado, nesta fase, os escreventes suprimem igualmente este subprocesso, limitando-se à escrita do texto, apesar de já existir alguma preocupação na apresentação final do produto (40% dos alunos releem).

Após a aplicação do projeto de intervenção, na segunda aplicação do questionário, verifica-se uma preocupação acentuada na tarefa da revisão, visto as respostas agora incidirem, na sua totalidade, na revisão do texto, seja esta referente à auto e/ou à hetero-revisão e à sua edição (35%), o que implica a apresentação cuidada da versão final do texto (cf. Quadro 12).

É de salientar, em conclusão, a mudança das respostas dos alunos, atribuídas a cada um dos subprocessos do processo de escrita, que refletem uma evolução dos níveis de consciência do processo de escrita e o seu entendimento quanto a este percurso, evidenciando a compreensão da realização de uma tarefa de escrita enquanto um processo e não como um produto resumido à textualização.

Evolução da Competência de Escrita, no Grupo Experimental

Através deste estudo, pretendeu-se comprovar a eficácia do processo de escrita enquanto processo promotor da coerência e coesão na elaboração de textos expositivos e descritivos, confirmando um aumento expressivo, num contexto interativo em torno da escrita, da consciência das tarefas de planificação, textualização, revisão e edição, através das mudanças que os alunos operam nos seus textos, do início para o final do ano letivo, quando facultados os elementos facilitadores para a promoção do desenvolvimento destes processos.

Na análise dos textos expositivos e descritivos, produzidos pelos alunos do grupo experimental, no pré-teste, e dando resposta à questão orientadora inicialmente colocada

“Quais os hábitos de escrita dos alunos no início do ano letivo (quanto ao tipo de texto, modo, nível de motivação e empenho para a realização da tarefa)?”,

verificou-se que:

- ✓ durante a aplicação dos dois pré-testes, nenhum aluno recorreu a qualquer material que o apoiasse na realização da tarefa, demonstrando não conhecer explicitamente a estrutura do texto solicitado e o que a este é implícito;
- ✓ a generalidade da amostra (100%) limitou-se à operação da textualização, ou seja, à escrita de texto sem qualquer recurso a tarefas subentendidas neste subprocesso;
- ✓ muitos alunos terminaram ambas as tarefas de escrita num curto espaço de tempo (entre os 5 e os 20 minutos).

Os alunos, nesta fase, em ambos os textos, refletiram uma não consciencialização dos subprocessos do processo de escrita, visto que não realizaram nenhuma destas operações ou tarefas a elas implícitas, limitando-se à exposição imediata das ideias aquando da escrita do texto, transformando este num produto, na generalidade, com ausência de coesão e coerência e/ou com uma apresentação final pouco ou nada cuidada.

Ao analisar os textos expositivos e descritivos, produzidos pelos alunos do grupo experimental, no pós-teste, e pretendendo responder à questão orientadora

“Qual o impacto do Processo de Escrita na melhoria da qualidade dos textos produzidos?”,

e confirmar os objetivos inicialmente traçados, verificou-se que, durante a realização dos pós-testes, a professora/investigadora encontrou a necessidade de atribuir mais tempo às tarefas de escrita, de modo a que os alunos as pudessem concretizar, pois estes aplicaram bastante tempo na sua planificação: na recolha de informação e organização de material de apoio à escrita; e na leitura e revisão – muitos optaram pelo apoio da professora para rever os textos, enquanto outros optaram pela partilha do texto e troca

de opiniões e experiências com os colegas. Atribuíram igualmente tempo e dedicação à edição.

Comparando o pré-teste realizado no início do ano letivo com o pós-teste realizado no final do ano letivo, pelo grupo experimental, após a aplicação do projeto de intervenção educativa, verifica-se que houve uma evolução notória, visível no pós-teste, no que se refere à escrita de um texto através do processo de escrita.

Numa análise detalhada de cada parâmetro, quanto à Competência Compositiva, observa-se que, ao comparar o pré-teste com o pós-teste, em ambos os textos, os valores, de um modo geral, vão no sentido de uma acentuada melhoria, na medida em que se regista uma evolução nos itens correspondentes à organização da estrutura do tipo de texto em questão. Houve uma aquisição correta, por parte dos escreventes, dos conteúdos abordados no projeto de intervenção, quanto ao que compõe um texto expositivo e um texto descritivo, relativamente à sua superestrutura e macroestrutura.

Evolução da Consciência do Processo de Escrita, no Grupo Experimental

No que se refere ao parâmetro II, Controle do Processo de Escrita, é possível registar que houve uma evolução bastante acentuada em todos os itens. Se no pré-teste existia um total desconhecimento, por parte dos alunos deste grupo, do processo de escrita, no pós-teste verifica-se não ser esse o caso. Pelo contrário, existe uma aquisição quase plena de todos os subprocessos que enquadram o processo de escrita.

É de referir que no último item deste parâmetro, 20% dos alunos (Quadro 13), no texto expositivo, não concluíram a tarefa de escrita, devido ao término do tempo estipulado para a realização da mesma. Deste modo, os 80% referem-se aos alunos que, dentro do tempo estipulado, planificaram, textualizaram, reviram e editaram o seu texto. No texto descritivo, tal fator já não é verificável. Todos os alunos (100%) deram por concluídos os seus textos (Quadro 14).

Perante estes resultados, é possível concluir que, após a realização de um plano de intervenção referente ao ensino e aprendizagem do processo de escrita, no grupo experimental, houve uma evolução expressiva ao nível da competência compositiva, do pré-teste para o pós-teste.

Existindo uma evolução globalizada da competência compositiva, refletida na evolução, igualmente globalizada, da consciência do processo de escrita, em cada tipo de texto, pode-se inferir que, num contexto interativo em torno da escrita, o ensino e aprendizagem do processo de escrita - das tarefas de planificação, textualização, revisão e edição, promove a coerência e a coesão na elaboração de textos expositivos e de textos descritivos.

Verificação e Análise da Competência de Escrita, no Grupo de Controlo

No grupo de controlo, durante a realização dos testes, no final do ano letivo, a professora/investigadora seguiu, igualmente, os exatos passos efetuados no pré e pós-teste do grupo experimental. Aquando da aplicação dos testes, na generalidade da amostra, verificou-se a mesma pretensão para a escrita inicialmente observada durante a realização do pré-teste no grupo experimental. Ou seja,

- ✓ durante a aplicação dos dois testes, nenhum aluno recorreu a qualquer material que o apoiasse na realização da tarefa, demonstrando não conhecer explicitamente a estrutura do texto solicitado e o que a este é implícito;
- ✓ a generalidade da amostra (100%) limitou-se à operação da textualização, ou seja, à escrita de texto sem qualquer recurso a tarefas subentendidas neste subprocesso;
- ✓ muitos alunos terminaram ambas as tarefas de escrita num curto espaço de tempo (entre os 5 e os 20 minutos);
- ✓ Não houve qualquer cuidado na apresentação final do texto.

Numa análise global, constata-se que os alunos do grupo de controlo, aos quais não foi aplicado um plano de intervenção explícito, no final do ano letivo, compreendem e concebem a escrita como um produto, tal como os alunos do grupo experimental, no início do ano letivo, antes da aplicação do projeto que promoveu o ensino e a aprendizagem do processo de escrita.

Grupo Experimental vs Grupo de Controlo – Análise Comparativa

Os resultados globais evidenciam uma diferença expressiva entre ambos os grupos, pois ocorreu uma melhoria na totalidade da amostra do grupo experimental, do pré para o

pós-teste, verificando-se uma evolução mais acentuada no pós-teste quanto à competência compositiva e quanto à evolução da consciência do processo de escrita.

Fazendo uma análise mais detalhada de cada parâmetro, ao comparar o pós-teste do grupo experimental com o teste do grupo de controle, quanto à Competência Compositiva, pode confirmar-se que as aprendizagens concretizaram-se, globalmente, tanto no texto expositivo como no texto descritivo. No grupo de controle observou-se que os alunos possuíam competências quanto à estruturação de frases e, de um modo não generalizado, à organização das ideias num texto, informação pouco relevante para a confirmação da aquisição de cada um dos tipos de texto, mas não possuíam favoravelmente competências quanto à estruturação e organização dos textos em estudo, informação esta bastante relevante para a confirmação da importância do ensino e aprendizagem do processo de escrita.

No que se refere ao parâmetro seguinte, Controle do Processo de Escrita, comparando os dois grupos, os resultados do grupo experimental, de um modo geral, são bastante mais positivos. Os resultados do grupo de controle refletem que, mais uma vez, não existiu qualquer ensino explícito do processo de escrita. Esta análise encontra-se em conformidade com o verificado na análise de ambos os textos.

Perante estes resultados, verifica-se que, após a realização de um plano de intervenção referente ao ensino e aprendizagem do processo de escrita, no grupo experimental, no pós-teste, obtiveram-se resultados muito satisfatórios ao nível da competência compositiva. No grupo de controle, não existindo intervenção, os resultados obtidos são, de um modo geral, pouco satisfatórios. No grupo experimental, a evolução globalizada da consciência do processo de escrita, reflete-se na evolução, igualmente globalizada, da competência compositiva, em cada um dos tipos de texto. No grupo de controle, o não ensino e aprendizagem explícito do processo de escrita nos dois tipos de texto reflete os resultados pouco acentuados alcançados na competência de escrita, onde se registaram valores pouco representativos.

Em conclusão, tendo existido uma evolução da competência compositiva, a partir da evolução da consciencialização do processo de escrita, por parte do grupo experimental, expressa a partir do ensino e aprendizagem do processo de escrita, e estando o grupo de

controle, no final do ano letivo, no ponto do percurso onde se encontrava, no início do ano letivo, o grupo experimental, antes da aplicação do projeto, poder-se-á comprovar a eficácia do ensino e aprendizagem do processo de escrita, mais concretamente das tarefas de planificação, textualização, revisão e edição, enquanto processo promotor da coerência e coesão na elaboração de textos expositivos e descritivos.

A não aquisição deste processo poderá refletir-se em textos com ideias desorganizadas, pouco complexas e incompletas, tal como observado, inicialmente, nos pré-testes do grupo experimental e, no final do ano letivo, nos testes do grupo de controle, grupo no qual não existiu intervenção. Mais ainda, através da análise dos textos dos alunos que fizeram parte do grupo de controle, observou-se que o ensino e aprendizagem da expressão escrita não só se limitou à textualização, mas também não existiu um ensino explícito dos dois tipos de texto em questão, quanto à sua estrutura - às partes que os constituem, e às particularidades que o definem.

Pode-se, deste modo, inferir da importância do ensino e aprendizagem do processo de escrita na melhoria dos textos escritos e concluir que os alunos que têm a oportunidade de adquirir conhecimentos relativamente ao processo de escrita revelam um maior progresso na competência escrita, do que aqueles que não realizaram um ensino e aprendizagem explícito do processo de escrita.

A evolução da consciência do processo de escrita, do princípio para o final do ano, em todos os alunos do grupo experimental, confirma, deste modo, o objetivo geral que despoletou este estudo, pois os alunos deste grupo interiorizaram a dimensão processual da escrita, passando a escrever melhores textos, ao planificar, textualizar, rever e editar.

Esta evolução, por parte das crianças que constituíram o grupo experimental, deu-se num contexto interativo em torno da escrita, onde se promoveu a consciencialização das tarefas de planificação, textualização, revisão e edição, através de um trabalho organizado, planificado, sistemático e com estratégias diversificadas em torno de dois géneros textuais, constituindo um projeto de intervenção eficiente e eficaz.

VI. CONCLUSÕES

Com este projeto pretendia-se que o grupo de alunos que constituía o grupo experimental interiorizasse a dimensão processual da escrita e pretendia-se ainda verificar se a consciência do processo de escrita e a realização das tarefas por ele pressupostas resultariam na produção de textos expositivos e descritivos mais coesos e coerentes.

O estudo pretendeu ainda comparar os textos produzidos pelo grupo experimental com os textos produzidos por um grupo de controlo que não foi sujeito ao projeto de intervenção.

O objetivo geral definido para este estudo foi: *Interiorizar a dimensão processual da escrita: planificar, textualizar, rever, editar, de forma a escrever melhores textos.*

Tendo em conta este objetivo constata-se que houve uma evolução da consciência do processo de escrita e dos seus subprocessos e uma melhoria significativa na qualidade dos textos expositivos e descritivos produzidos pelo grupo experimental, em comparação com o grupo de controlo.

Perante os resultados obtidos, pode concluir-se que, após a realização de um plano de intervenção referente ao ensino e aprendizagem do processo de escrita, neste grupo, houve uma evolução expressiva ao nível da competência compositiva, do pré-teste para o pós-teste, pois os alunos cumpriam as diferentes tarefas inerentes aos diferentes subprocessos do processo de escrita, o que resultava em textos mais coesos e/ou coerentes.

No que diz respeito mais propriamente à evolução da consciência do processo de escrita, é de referir que:

- quanto à planificação, se antes da aplicação do projeto não havia planeamento prévio de um texto, após a sua aplicação, os alunos do grupo experimental reconheciam a importância deste subprocesso e distinguiam diferentes formas de planificar diferentes tipos de texto.

- quanto à textualização, se antes da aplicação do projeto os alunos se limitavam a expor as ideias diretamente no texto, após a sua implementação, passaram a apoiar-se e a depender de diferentes e diversos materiais de apoio à escrita, tais como a planificação previamente elaborada, o caderno de escrita, onde residia informação sobre o tipo de texto em causa, dicionários, prontuários, entre outros.
- quanto à revisão, reconheceram a importância de ir revendo o texto ao longo da sua produção (planificação e textualização), e não somente após o seu término, e de saber o que rever e como rever o texto.
- quanto à edição, os alunos passaram a demonstrar uma preocupação quanto à apresentação e qualidade do documento final, projetada a partir do objetivo delineado aquando da introdução da tarefa de escrita.

Assim sendo, concluiu-se que os alunos do grupo experimental passaram a encarar a escrita como um processo e não como um produto, tanto no texto expositivo como no texto descritivo.

Numa análise global dos resultados, verificou-se uma evolução generalizada quanto à competência compositiva nos alunos do grupo experimental, em comparação com o pré-teste realizado por este grupo da amostra e em comparação com os produzidos pelo grupo de controlo.

As sequências didáticas de escrita, estruturadas segundo o modelo de processo cognitivo de Flower e Hayes (1980), permitiram que os alunos do grupo experimental adquirissem, compreendessem, treinassem e consolidassem a escrita processual, ao atribuir a cada um dos subprocessos a sua devida importância, ao longo da tarefa de escrita. Por sua vez, os alunos do grupo de controlo, no final do ano letivo, demonstraram não compreender a dimensão do processo de escrita, sendo que a tarefa de escrita, na realização do teste, de um modo geral, foi limitada à textualização, em ambos os textos.

A consciencialização das etapas a percorrer no decurso de uma tarefa de escrita apresentou um acréscimo acentuado do prazer pela escrita e de uma confiança principalmente por parte de alunos que demonstravam, antes da aplicação do projeto, dificuldades em elaborar um texto, sem o reconhecimento da sua superestrutura, sem

delinear, planejar, corrigir ou objetivar. Verificou-se que o ensino sistemático do processo de escrita transforma a atitude dos alunos perante uma tarefa de escrita.

A avaliação final dos processos e dos produtos permitiu que os alunos autorregulassem as suas aprendizagens e os seus conhecimentos, através de um olhar crítico sobre o seu processo de escrita.

Concluindo, uma evolução tão expressiva da composição escrita, por parte dos alunos do grupo experimental, permite afirmar que o ensino e aprendizagem do processo de escrita promove um real desenvolvimento desta competência. O mesmo contribui para introduzir uma hierarquização não linear dos subprocessos que envolvem toda a tarefa, ao possibilitar a construção de esquemas organizacionais de conhecimento, ao fomentar uma revisão partilhada, global e localizada e ao reduzir a complexidade da tarefa de escrita.

Neste sentido, e reforçando a ideia de Cassany (1999), ao referir que as tarefas instituídas no primeiro ciclo, se resumem à textualização, é fundamental que se encare a escrita como um processo e não resumida a um produto, onde é determinado um tema pelo docente, um período de tempo para a sua realização, e cuja verificação e avaliação se resume à correção do professor.

É de extrema importância que os professores reflitam sobre as suas práticas pedagógicas relacionadas com a escrita e que aprofundem os seus conhecimentos quanto à dimensão processual da escrita.

Foram algumas as limitações para a realização deste estudo, nomeadamente:

1. A escolha da amostra, do grupo experimental e do grupo de controlo, já justificada no corpo do trabalho, acabou por ser uma “seleção de ocasião”, visto que uma das turmas, a que constitui o grupo experimental, ser a da professora/investigadora e a outra turma, o grupo de controlo, ser a segunda e única turma do 4.º ano de escolaridade do estabelecimento de ensino. A composição da amostra não deixa de constituir uma limitação ao estudo, dado que o grupo experimental já possuía algumas noções da dimensão processual da escrita, no texto descritivo e o grupo de controlo, segundo as indicações dadas pelo professor da turma, não.

2. O projeto foi um pouco ambicioso por ter abrangido dois tipos de texto: o texto descritivo e o texto expositivo. Este fator constitui uma limitação ao estudo devido ao espaço/tempo que compreendeu este projeto, pois levar os alunos a compreender e a adquirir a dimensão processual da escrita em dois tipos de texto, requer tempo, que permita sistematizar o processo de escrita, bem como compreender a organização e estruturação de ambos os textos.

3. Salienta-se igualmente o fato de não ser possível verificar se todo o trabalho realizado com o grupo experimental, ao longo do plano de intervenção e ação, surtirá um efeito positivo desejado na escrita dos alunos, dado que o projeto de intervenção foi aplicado num grupo do 4.º ano de escolaridade. É de esperar, no entanto, que os desenvolvimentos registados ao longo do ano se reflitam na aprendizagem vindoura dos alunos enquanto escritores.

Estas limitações não constituíram impedimento para validar os resultados do estudo efetuado e as conclusões que se retiraram a partir da análise dos mesmos.

A título de continuidade do presente projeto, sugere-se a sua implementação em grupos de níveis iniciais do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tais como o 1.º e 2.º anos, conduzindo uma prática pedagógica pela escrita através do ensino explícito do processo de escrita e dos diferentes tipos de texto. Considera-se ainda ser importante a divulgação de recursos específicos para o ensino/aprendizagem do processo de escrita e dos seus subprocessos junto dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

VII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J. M. (1985). Quels types de textes? In *Le Français dans le monde* (Vol. 192). Paris: Edicef.
- Adam, J.M. (1992). *Les textes: Types et prototypes*. Paris: Nathan-Université.
- Alamargot, L. & Chanquoy, D. (2001). *Through the Models of Writing*: Kluwer Academic Publishers.
- Aleixo, C. (coord.) (2010). *Roteiro Avaliação de Textos - da aferição das aprendizagens à sala de aula* (1ª ed.): Ministério da Educação - Gabinete da Avaliação Educacional.
- Álvarez, M. (1998). *Tipos de escrito I: narración y descripción*. Madrid: Arco.
- Angulo, T. Á. (1996). El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. In S. d. P. UCM (Ed.), *Didáctica* (Vol. 8, pp. 29-44).
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. London: Oxford University Press.
- Ausubel-Novak-Hanesian. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista*.
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da Criação Verbal* (2ª ed.). São Paulo: Livraria Marfins Fontes Editora Ltda.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual* (1ª ed.): Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita - Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barboza, F. D. (2007). *Los conocimientos previos en la comprensión de la lectura. Legenda Nueva Etapa*, 61-67.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beaugrande, R. & Dressler, W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London: Logman Inc.
- Beaugrande, R. (1984). *Text Production - Toward a Science of Composition* (Vol. XI). University of Florida: Roy O. Freedle, Editor.
- Bereiter, C. (1979). Development in writing. In T. e. Whyte (Ed.), *Testing, Teaching and Learning*. Washington, D. C.: National Institute of Education.

- Bereiter & Scardamalia (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*. Ontario - Canadá: Instituto de Estudios de Educación.
- Bonini, A. (1999). *Reflexões em torno de um conceito psicolinguístico de tipo de texto*. In U. F. d. S. Catarina (Ed.), *D.E.L.T.A* (Vol. 15, pp. 301-318).
- Boscolo, P. (1990). The construction of expository text. *First Language*, 10, 217-230.
- Brito, V. & Duarte, C. M. (2006). *Escrita e Avaliação dos Escritos: Um estudo com alunos do 1.º CEB*. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa: Universidade de Aveiro.
- Bronckart, J.-P. (1999). *Atividades de linguagem, textos e discursos - Por um interacionismo sociodiscursivo* (2ª ed.): EDUC.
- Bronckart, J.-P. (2010). Coherencia y cohesión. In S. G. T.-S. G. d. D. y. Publicaciones (Ed.), *Leer para aprender - Leer en la era digital*: Ministerio de Educación - Secretaria de Estado de Educación y Formación Profesional.
- Brozo, W & Simpson, M. (1999). *Readers, Teachers, learners: Expanding literacy across the content areas* (3ª ed.): Prentice Hall.
- Caldera, R. (2003). *El Enfoque Cognitivo de la Escritura y sus Consecuencias Metodológicas en la Escuela*. *Educere* (20), 363-368.
- Camps, A. & Ribas, T. (1993). *La Evaluación del Aprendizaje de la Composición Escrita en Situación Escolar* (Vol. 143). Madrid: Secretaría General Técnica Centro de Publicaciones.
- Camps, A. & Castelló, M. (1996). Las estrategias de enseñanza - aprendizaje en la escritura. In Font, C. M. e Solé i Gallart, I. (Ed.), *Asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 321-342): Alianza Editorial.
- Camps, A. (2005). Ponto de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita: Publicado em Carvalho, J. A. B.; Barbeiro, L. F.; Silva, A. C. e Pimenta, J. (Orgs.) (2005) *A escrita na escola, hoje: Problemas e desafios*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Camps, A. (2010). *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (3ª ed.). Barcelona: Graó.
- Carvalho, J. A. B. (1999). *O Ensino da Escrita - da teoria às práticas pedagógicas* (1 ed.). Braga: C.E.E.P.-U.Minho.

- 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. (2001b). *O Ensino da Escrita*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. B. (2005). *Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido*: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. B. (2011). *Escrever para aprender - contributo para a caracterização do contexto português*.
- Cassany, D. (1990). *Enfoques didácticos de la enseñanza de la expresión escrita. Comunicatioón, lengage e educatióón* (6), 63-80.
- Cassany, D. (1993). *La Cocina de la escritura* (9ª ed.). Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Construir la Escritura*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura . Didáctica de la corrección de lo escrito* (8ª ed. Vol. 108). Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2005). *Describir el escribir - Cómo se aprende a escribir* (16ª ed.). Barcelona: Editorial Empúries.
- Cassany, D., Luna, M. & Sans, G. (2007). *Enseñar Lengua* (12ª ed.). Barcelona: Graó.
- Castelló, M. (2002). *De pesquisas sobre o processo de composição para o ensino da escrita. Sinais*, 52, 149-162.
- Chanquoy, L. & Largy, P. (2004). *Revision - Cognitive and Instructional Processes*: Kluwer Academic Publishers.
- Coimbra, N. T. (2009). *A Escrita em Projecto - processos de (co)construção da competência de comunicação escrita em português língua materna*. Ermesinde: Edições Copy.
- Costa, E. (2006). *A Sala de Aula como Espaço de Vivências e de Aprendizagens*. Brasilia: Ministério da Educação.
- Costa Val, M. G. (1991). *Redação e Textualidade: Texto e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Costa, M. H. B.; Paixão, M. F.(2004). Investigar na e sobre a acção através de diários de formação. Procura de compreensão de processos de mudança na prática pedagógica. In L. Oliveira; A. M. S. Pereira; R. Santiago (Org.). *Investigação em educação*, (pp. 79-105). Porto: Porto Editora.

- De Lucia, N. L. & Hocevar, S. O. (2008). *Cognición, Metacognición y Escritura*, *Revista Signos* (Vol. 41, pp. 231-255). Valparaíso.
- Decker, R. (2006). *El texto expositivo*.
<http://strix.ciens.ucv.ve/~rpac/textoexpositivo.htm>
- Díaz, J. R. (2002). *Los mapas conceptuales como estrategia de enseñanza y aprendizaje en la educación básica: propuesta didáctica en construcción*. *Educere*, 6 (18), 194-204.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (2004). *Géneros orais e escritos na escola* (Rojo, R; Cordeiro, G., Trans.): Mercado das letras.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (2010). Escribir es reescribir. La reescritura en las secuencias didácticas para la expresión escrita. In S. G. T.-S. G. d. D. y. Publicaciones (Ed.), *Leer para aprender - Leer en la era digital*: Ministerio de Educación - Secretaria de Estado de Educación y Formación Profesional.
- Dubois, J. et all (1973). *Dictionnaire de Linguistique*. In L. Larousse (Ed.) (pp. 330-331).
- El Proceso de la Escritura*. (2011).
<http://www.cca.org.mx/cca/cursos/escritura/html/modulo4/index.htm>.
- Festas, M. I. F. (2002). *Principais tendências no ensino da escrita de textos*. *Psycologica* (30), 173-175.
- Figueras, C. & Santiago, M. (2009). Planificación. In E. Montolío (Ed.), *Manual práctico de escritura académica* (5ª ed., Vol. II, pp. 15-68). Barcelona: Editoria Ariel S. A.
- Flower, L & Hayes, J. R. (1981). *A cognitive process theory of writing* (Vol. 32): National Council of Teachers of English.
- Flower, L & Hayes, J. R. (1989). *Planning in writing: The Cognition of a Constructive Process*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Fragoso, M. T & Simão, A. V. (2007). Concepções de professores sobre o processo de composição escrita. In A. L. d. S. In A. V. Simão, e I. Sá (Orgs.). (Ed.), *Auto-Regulação da aprendizagem* (pp. 41-63). Lisboa: Educa
- Galbraith, D. (1998). *Writing as a Knowledge-Constituting Process*.
- Galbraith, D. & Torrance, M. (2004). Revision in the Context of Different Drafting. In L. K. A. Lucile Chanquoy, Pierre Largy (Ed.), *Revision - Cognitive and Instructional Processes*: Kluwer Academic Publishers.
- Galbraith, D. (2009). Cognitive Models of Writing. *gfl-journal* (2-3), 7-22.

- Gallego, A. & Martín, A. (2002). La composición escrita: proceso de enseñanza. *Revista de Educación*, 329, 421-442.
- García, F. & Sanzol, N. I. (2003). *El mapa conceptual: un instrumento apropiado para comprender textos expositivos* (Vol. 7): Gobierno de Navarra - Departamento de Educación.
- Gonçalves, M. (1992). *Processos Psicológicos na Revisão da Composição Escrita: Contributos para o Desenvolvimento de Estratégias de Aprendizagem - Mestrado em Ciências da Educação*. Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa.
- Gonçalves, M. N. & Santos, M. V. (2007). *A Competência de Escrita - Ensino Básico e Secundário* (1ª ed.). Lisboa: Plátano Editora.
- González, F. & Peña, F. D. B. (2010). Integración Lectura y Escritura en la Composición de Textos Académicos - Consideraciones desde la teoría y la práctica. *Artículos arbitrados*.
- Grabe, W. & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of Writing: an applied linguistic perspective*: Longman.
- Hayes, J. R. & Nash, J. G. (1996). On the Nature of Planning in Writing. In S. E. R. C. Michael Levy (Ed.), *the Science of writing: theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 29-55): Erlbaum.
- Hayes, J. R. (2004). What triggers revision? In L. K. A. Lucile Chanquoy, Pierre Largy (Ed.), *Revision - Cognitive and Instructional Processes*: Kluwer Academic Publishers.
- Jakobson, R. (1960). Closing Statement: Linguistics and Poetics. In T. A. Sebeok (Ed.), *Style in Language* (pp. 350-377): M.I.T. Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1996). *Beyond Modularity - A developmental Perspective on Cognitive Science*: MIT Press paperback edition.
- Karmiloff-Smith, A. (2002). Macro and microdevelopment research: Assumptions, research strategies, constraints, and utilities. In J. P. Nina Granott (Ed.), *Microdevelopment - Transition Processes in development and Learning*: Cambridge University Press
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing research*, 1 (1), 1-26.
- Llorca, C. M. (2006). *El texto descriptivo*, disponível em www.liceus.com (pp. 1-22).

- Marinkovich, J. (2002). *Enfoques de proceso en la producción de textos escritos*, *Revista Signos* (Vol. 35, pp. 51-52). Valparaíso.
- Marquesi, S. C. (2006). O descritivo em destaque: bases para uma proposta teórico-metodológica. In N. B. Bastos (Ed.), *Língua Portuguesa: reflexões lusófonas* (pp. 185-192): PucSP Educ.
- Martínez, A. V. S. (2005). La Superestructura de la Descripción. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 23, 98-111.
- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Modelos de Leitura in Psicologia da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, F. S. *et all* (2005). El Proceso de Planificación en la Composición Escrita de Alumnos de Educación Primaria. *Revista de Educación* (336), 353-376.
- Matos, J. *A Escrita Criativa - Pedagogia da Escrita*.
- Meyer, B. (1985). Prose Analysis: Purposes, Procedures, and problems. In B. e. Black (Ed.), *Understanding Expository Text* (pp. 11-74). Hildale, New Jersey: LEA.
- Miguel, E. S. d. (1995). *Los textos expositivos*. In Santillana (Ed.). Buenos Aires.
- Millian, M. (2011). La enseñanza de la composición escrita. In A. Camps (Ed.), *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura* (Vol. 2, pp. 121-138). Barcelona: Graó.
- Neves, E., Novo, C. & Teixeira, M. (2011). Abordagens relevantes para o ensino da escrita - do papel ao digital. *Interacções* (19), 238-258.
- Niza, I. *et all* (2011). *Escrita - Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*.
- Niza, S. (2004). *A escola e o poder discriminatório da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Osório, P. *A Escrita como processo: Universidade da Beira Interior*.
- Pereira, M. L. Á. (2000). *Escrever em português: didácticas e práticas*. Lisboa: Asa.
- Pereira, R. A. (2009). Tipologias Textuais. In F. d. L.-U. d. Coimbra (Ed.), *Linguística Portuguesa*. Coimbra.
- Pinto, P. C. d. S. (2008). *Desafios da Escrita no Ensino Secundário Profissional - Um estudo pré-teste-pós-teste com alunos de duas turmas de Português - Dissertação de Mestrado em Ensino da Língua e Literatura Portuguesas*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto-Douro.
- Piolat, A. & Roussey, J. Y. (1991). Narrative and Descriptive Text - Revising Strategies and Procedures. *European Journal of Psychology of Education*, 1 (2), 155-163.

- Ramos, M. (2006). El texto expositivo: posibles estrategias para su enseñanza. *Cuaderno de Investigación en la Educación* (12).
- Rebelo, G. (2008). Escrita Técnica: Uma abordagem psicológica. *apcomtec - associação portuguesa para a comunicação técnica* (2), 1-2.
- Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita - Estudo sobre a revisão cooperada de textos*.
- Santos, A. I. (2007). *A Abordagem à Leitura e à Escrita no Jardim de Infância: Concepções e Práticas dos Educadores de Infância: Dissertação de Doutoramento em Educação*: Universidade dos Açores.
- Santos, L. Y. (2009). El texto descriptivo en el aula de ELE. De la teoría a su presencia en el MCER y el Plan Curricular del IC. *MarcoEle. Revista de didáctica español como lengua extranjera*(8).
- Serra, A. B. (2008). *Escrita no Ensino Básico - Contributos para uma Reflexão*: ESE - Guarda.
- Serra, M. (2000). *La adquisición del lenguaje* (1ª ed.). Barcelona: Editorial ariel, S. A.
- Serrão, A. (2011). *PISA 2009 - O desempenho dos alunos portugueses a leitura*. Faro: GAVE - Ministério da Educação.
- Silva, E. (2008). A escrita de textos: uma breve incursão da teoria à prática. In O. S. e. A. Cardoso (Ed.), *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa* (1ª ed., pp. 101-133). Lisboa: FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Soto, G. I. (2010). *Enfoques Didácticos de Enseñanza de la Redacción y Composición*. Revista Intercâmbio dos Congressos de Humanidades: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação* (2.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte
- Spring, M. (1997). *Writing Strategy Models*:
<http://www.sis.pitt.edu/~spring/cas/node28.html>.
- Tompkins, G. E. (2007). *Teaching Writing - Balancing Process and Product*: Pearson Education.
- Valery, O. (2000). Reflexões sobre a escrita a partir de Vigotsky. *Educere*, 3, 38-43.
- VanDijk, T. (1977). *Text and Context - explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. New York: Longman Inc.
- VanDijk, T. (1980). *Macrostructures - An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

VanDijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

VanDijk, T. (1998). Critical Discourse Analysis. In D. S. e. H. H. Deborah Tannen (Ed.), *Handbook of Discourse Analysis*.

Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte*. Munich: Fink.



Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

***OS SUBPROCESSOS DO PROCESSO
DE ESCRITA
- ANEXOS***

**Projeto de Intervenção do Mestrado em Didática
da Língua Portuguesa no 1.º e 2.º Ciclos,
apresentado à Escola Superior de Educação de
Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa.**

Marta Maria Roma Rodrigues

2012



Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa



***OS SUBPROCESSOS DO PROCESSO
DE ESCRITA
- ANEXOS***

**Projeto de Intervenção do Mestrado em Didática
da Língua Portuguesa no 1.º e 2.º Ciclos,
apresentado à Escola Superior de Educação de
Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa.**

Sob orientação
da Professora Doutora Carolina Gonçalves
e da Mestre Maria Encarnação Silva

Marta Maria Roma Rodrigues

2012

ÍNDICE DOS ANEXOS

<i>Anexo 1</i>	Questionário: 1ª e 2ª Aplicação	6
<i>Anexo 2</i>	Pré-Teste e Pós-Teste: Texto Expositivo	8
<i>Anexo 3</i>	Grelha 1 e 2 de Análise do Pré-Teste dos Textos Expositivos do Grupo Experimental	9
<i>Anexo 4</i>	Grupo Experimental: Exemplos de Textos do Pré-Teste	14
<i>Anexo 5</i>	Grelha 1 e 2 de Análise do Pós-Teste dos Textos Expositivos do Grupo Experimental	19
<i>Anexo 6</i>	Grupo Experimental: Exemplos de Textos do Pós-Teste	24
<i>Anexo 7</i>	Grelha 1 e 2 de Análise do Teste dos Textos Expositivos do Grupo de Controlo	39
<i>Anexo 8</i>	Grupo de Controlo: Exemplos de Textos do Teste	44
<i>Anexo 9</i>	Pré-Teste e Pós-Teste: Texto Descritivo	49
<i>Anexo 10</i>	Grelha 1 e 2 de Análise do Pré-Teste dos Textos Descritivos do Grupo Experimental	50
<i>Anexo 11</i>	Grupo Experimental: Exemplos de Textos do Pré-Teste	54
<i>Anexo 12</i>	Grelha 1 e 2 de Análise do Pós-Teste dos Textos Descritivos do Grupo Experimental	59
<i>Anexo 13</i>	Grupo Experimental: Exemplos de Textos do Pós-Teste	63
<i>Anexo 14</i>	Grelha 1 e 2 de Análise do Teste dos Textos Descritivos do Grupo de Controlo	78
<i>Anexo 15</i>	Grupo de Controlo: Exemplos de Textos do Teste	82
<i>Anexo 16</i>	Processo de Escrita - Etapas	86
<i>Anexo 17</i>	Caderno de Atividades “ <i>O Processo de Escrita</i> ”	87
<i>Anexo 18</i>	“ <i>Dicas para começar a escrever</i> ”	97
<i>Anexo 19</i>	Caderno de Atividades “ <i>Os Seres Vivos: As Plantas</i> ”	98
<i>Anexo 20</i>	Cartões: <i>Ficção e Não-Ficção</i>	121
<i>Anexo 21</i>	“ <i>A Conservação do Panda Gigante</i> ”	122
<i>Anexo 22</i>	“ <i>Parece que é mas não é</i> ”	123

<i>Anexo 23</i>	“Os Seres Vivos”	124
<i>Anexo 24</i>	O Texto Expositivo – Esquema da Estrutura do Texto	125
<i>Anexo 25</i>	Caderno de Atividades “O Ciclo da Água”	127
<i>Anexo 26</i>	Caderno de Atividades “Os Astros”	151
<i>Anexo 27</i>	Caderno de Atividades “Animais fantásticos”	169
<i>Anexo 28</i>	O Texto Descritivo - estrutura	198
<i>Anexo 29</i>	Cartaz “Descrever é...”	200
<i>Anexo 30</i>	Imagem descritiva	201
<i>Anexo 31</i>	Caderno de Atividades “Que objeto é este?”	203
<i>Anexo 32</i>	O Texto Descritivo – Descrição de Objetos	220
<i>Anexo 33</i>	Caderno de Atividades “Procura-se!!”	221
<i>Anexo 34</i>	“Quem é Quem?”	242
<i>Anexo 35</i>	O Texto Descritivo – Descrição de Pessoas	246
<i>Anexo 36</i>	Caderno de Atividades “Os Vilões dos Contos Tradicionais”	247
<i>Anexo 37</i>	Caderno de Atividades “Guia Turístico: A minha terra - Sintra”	267

Questionário

A tua opinião é muito importante, por isso, peço-te que sejas verdadeiro ao responder às seguintes perguntas.

Coloca uma cruz no que corresponder à resposta que queres dar e responde às perguntas que te são colocadas.

Idade: _____ anos

Sexo: Masculino

Feminino

1. Gostas de escrever?

a) Sim

b) Não

c) Às vezes

2. Pensa e responde.

a) O que fazes antes de escrever o texto?

b) O que fazes enquanto escreves o texto?

c) O que fazes depois de escrever o texto?

Obrigada pela tua colaboração!



ANEXO 3 – GRELHA 1 E 2 DE ANÁLISE DO PRÉ-TESTE DOS TEXTOS EXPOSITIVOS DO GRUPO EXPERIMENTAL

GRELHA Nº 1 DE ANÁLISE DO PRÉ-TESTE - ESCRITA DE UM TEXTO EXPOSITIVO

ALUNOS	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		OBS.
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	
I. COMPETÊNCIA COMPOSITIVA																					
1) Dá um título ao texto		X		X		X	X		X		X		X		X		X	X			
2) Identifica de forma geral o tema	X		X		X		X		X		X		X		X		X			X	
3) Expõe características / tópicos com ele relacionados	X		X		X		X		X		X		X	X			X	X			
4) Classifica / organiza conhecimentos sobre o tema	X		X		X		X		X	X			X	X			X		X		
5) Utiliza de forma adequada os organizadores textuais		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
6) Sequencia logicamente as ideias	X			X		X		X	X		X			X		X	X			X	
7) Organiza o texto em parágrafos	X		X			X	X		X		X			X	X		X			X	
8) Estrutura corretamente as frases		X	X			X		X		X	X		X		X			X		X	
9) Utiliza vocabulário adequado e diversificado	X			X		X		X		X		X		X	X			X		X	
10) Utiliza corretamente os sinais de pontuação		X		X		X		X		X	X		X		X			X		X	
11) Conclui o texto		X	X			X	X		X			X	X		X			X	X		

ALUNOS	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		OBS.
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	
II. CONTROLE DO PROCESSO DE ESCRITA																					
1) Toma decisões quanto ao objetivo, destinatários e conteúdo do texto		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
2) Recolhe a informação em diferentes suportes		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
3) Seleciona informação pertinente		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
4) Faz a planificação / esquema do texto, antes da escrita		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
5) Recorre à planificação / esquema para escrever o texto		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
6) Recorre, durante a escrita, a material de apoio para elaboração da composição		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
7) Discute o texto com outros		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
8) Faz a revisão do texto		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
9) Cuida da apresentação final do trabalho		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	

OBSERVAÇÕES	
1	Fala do tópico em geral; identifica características; só passa pela textualização.
2	Identifica o tema em geral, descreve a necessidade da existência dos animais e introduz os gatos como tema distinto do outro; só passa pela textualização.
3	Fala do tópico em geral; identifica algumas características; mistura conceitos e ideias; só passa pela textualização.
4	Fala do tópico em geral; identifica diferentes maneiras de caracterizar os animais; só passa pela textualização.
5	Introduz o texto com uma referência ao tema, apresenta algumas características do tema em geral, passando de imediato para a descrição da sua relação com a sua tartaruga; só passa pela textualização.
6	Identifica um animal: o cavalo; expõe alguns tópicos sobre ele; só passa pela textualização.

7	Introduz o texto com uma referência geral aos animais, expondo uma ou duas características, mudando imediatamente de gênero textual – do informativo para o narrativo. P.S.: O texto narrativo está bastante bom; só passa pela textualização.
8	Fala do tópico em geral; identifica diferentes maneiras de caracterizar os animais; só passa pela textualização.
9	Não fala do tópico em geral; refere no texto três espécies animais e refere algumas das suas características; as ideias não estão desorganizadas; só passa pela textualização.
10	Introduz um animal: os gatos; expõe algumas características algo desorganizadas sobre o gato; só passa pela textualização.

GRELHA Nº 2 DE ANÁLISE DO PRÉ-TESTE - ESCRITA DE UM TEXTO EXPOSITIVO

ALUNOS	11		12		13		14		15		16		17		18		19		20		OBS.
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N			
I. COMPETÊNCIA COMPOSITIVA																					
1) Dá um título ao texto		X		X		X	X			X		X		X		X		X		X	
2) Identifica de forma geral o tema	X		X		X		X		X		X		X		X		X		NO		
3) Expõe características / tópicos com ele relacionados	X			X	X		X		X		X		X		X		X		NO		
4) Classifica / organiza conhecimentos sobre o tema	X		X		X		X		X	X			X		X	X		NO			
5) Utiliza de forma adequada os organizadores textuais	X			X		X		X		X		X		X		X		X		NO	
6) Sequencia logicamente as ideias	X			X	X			X	X		X		X			X	X		NO		
7) Organiza o texto em parágrafos	X			X	X			X	X		X		X			X	X		NO		
8) Estrutura corretamente as frases	X			X	X			X		X	X			X		X		X		X	
9) Utiliza vocabulário adequado e diversificado	X			X	X			X		X		X		X		X		X		X	
10) Utiliza corretamente os sinais de pontuação	X			X		X		X		X		X		X		X		X		X	
11) Conclui o texto	X			X		X		X	X		X			X		X		X		X	

ALUNOS	11		12		13		14		15		16		17		18		19		20		OBS.
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N			
II. CONTROLE DO PROCESSO DE ESCRITA																					
1) Toma decisões quanto ao objetivo, destinatários e conteúdo do texto		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
2) Recolhe a informação em diferentes suportes		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
3) Seleciona informação pertinente		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
4) Faz a planificação / esquema do texto, antes da escrita		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
5) Recorre à planificação / esquema para escrever o texto		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
6) Recorre, durante a escrita, a material de apoio para elaboração da composição		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
7) Discute o texto com outros		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
8) Faz a revisão do texto		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
9) Cuida da apresentação final do trabalho		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	

OBSERVAÇÕES

11	Fala do tópico em geral; identifica diferentes maneiras de caracterizar os animais; só passa pela textualização.
12	Identifica alguns animais; expõe algumas características sobre os mesmos; só passa pela textualização.
13	Fala do tópico em geral; identifica diferentes maneiras de caracterizar os animais; só passa pela textualização.
14	Fala do tópico em geral; identifica algumas maneiras de caracterizar os animais, estando estas incompletas e desorganizadas; só passa pela textualização.
15	Identifica alguns animais; expõe algumas características sobre os mesmos; só passa pela textualização.
16	Refere a extinção dos animais; expõe algumas características sobre o tópico; só passa pela textualização.
17	Fala do tópico em geral; Refere a extinção dos animais; expõe algumas características sobre o tópico e sobre alguns animais; só passa pela textualização.
18	<i>NEE</i> Em quatro linhas refere como devemos tratar os animais; só passa pela textualização.
19	Fala do tópico em geral; identifica algumas maneiras de caracterizar os animais, estando estas incompletas e desorganizadas; relata experiências vividas; só passa pela textualização.
20	<i>NEE</i> Escreve um texto narrativo sobre uma ida ao zoológico.

Escola: EB1/JI da Portela de Simbra

Turma: 4^o A Número: 2



. Escreve um Texto Informativo sobre os animais.

Os animais não criaturas fantásticas, pois sem eles o nosso mundo não ~~era~~ ^{seria} alegre. ~~Os~~ ^{Os} ~~(quantos)~~ ^{sem} eles, aos fins de semana não poderíamos ir ao zoo, e ~~(também)~~ ^{também} ~~(também)~~ ^(também) ~~(também)~~ ^(também) nós não existíamos.

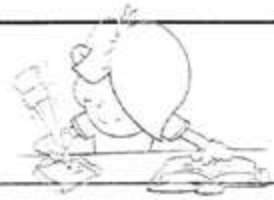
As pessoas que vivem desinhabitadas normalmente compram um animal para lhes fazer companhia, mas se não existissem animais outras pessoas eram solitárias.

Os gatos: Os gatos são criaturas muito inteligentes, mas na verdade eles não veem bem no escuro eles usam os bigodes para poderem caçar comida e para se orientarem no escuro.

É estas ~~(e)~~ ^(e) são algumas das razões de que os animais tem de existir e por isso não podemos destruir o habitat deles e tratar bem deles.

Escola: EB1/JI da Portela de Sintra

Turma: 6ªA Número: 5



. Escreve um Texto Informativo sobre os animais.

Os Animais

Os animais são seres vivos, alguns são ferozes, outros são meigos como a minha tartaruga lola ela quando está com fome começa a zorra-me os dedos, mas quando eu digo para parar ela para logo, é muito bem educada.

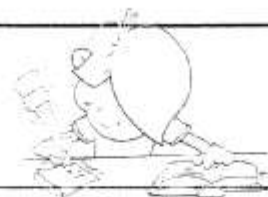
Eu também gostava de ter um cão, porque eles também são meigos e gostava de ter um gato, uma arara, um papagaio etc. Eu já tive mais de 10 peixes só que morreram todos, é pouco tempo que já tive quatro e a que conseguim sobreviver mais feiz a minha quando ela morreu eu fiquei muito triste porque ela era minha, e (faziamos) fazíamos muitas coisas juntas.

Mas também gosto de outros animais!!

Fim

Escola: EB 1/3 da Portela de Sintra

Turma: 4^a A Número: 9



. Escreve um Texto Informativo sobre os animais.

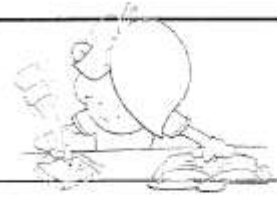
O gato, o gato é uma espécie muito acil e muito bonita e que podem ser domesticados. (Pote) Por isso o gatos quando caem caem sempre em pé.

Os peixes podem ser de água doce quente ou fria e água salgada
vovos dizer algumas raças de peixe: plucostomes, guppies, neonos água doce e água salgada (tornos) (A) o peixe porco que andaem muito em cardume e o peixe fura o bacalhau e muito mais.

Os (A) (caens) caens são muito engracado e muito nossos amigos os labradores são muito esportos para usar os regos (ajuda) costumam ter um labrador treinado para os ajudar e também são uma grande companhia e também para brincar

Escola: EB 1/J1 do Portelo de Sintre.

Turma: 4^a A Número: 12



. Escreve um Texto Informativo sobre os animais.

Eu gosto muito de pando e de pinguim, o pando porque acho fofos, e grandes e as cores do pando são as minhas preferidas e do pinguim porque gosto do forma como eles andam esvoaçam e os mistos fixos é des queime de dizer que Também gosto de peixes porque ~~eu~~ gosto de comer peixe e gosto do mar e o mar tem peixes so que tenho medo de alguns peixes e Também gosto de de amster. Já tive 2 amsters mas 1 so durou 2 dias e o outro durou 1 semana quando eles morreram eu fiquei muito triste.

Escola: EB1/JI da Portela de Sintra

Turma: 4ªA Número: 16



. Escreve um Texto Informativo sobre os animais.

Este texto, serve para informar que os animais estão cada vez mais em vias de extinção!

(E para) Se os quisermos recuperar, nós os podemos matar, que dizer, alguns tem de ser, para podermos sobreviver.

A girafa por exemplo:

Aquele animal com um pescoço tão alto para poder chegar às árvores, está em vias de extinção também, ninguém queris isso, pois não?

O Leão:

Com aquela juba à volta da cara, infelizmente também está em vias de extinção, e mais uma vez, tu não querias isso, pois não?

Enfim há muitos outros em vias de extinção e para os proteger, este texto deve ser lido.

ANEXO 5 – GRELHA 1 E 2 DE ANÁLISE DO PÓS-TESTE DOS TEXTOS EXPOSITIVOS DO GRUPO EXPERIMENTAL

GRELHA Nº 1 DE ANÁLISE DO PÓS-TESTE - ESCRITA DE UM TEXTO EXPOSITIVO

ALUNOS	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		OBS.
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N			
I. COMPETÊNCIA COMPOSITIVA																					
1) Dá um título ao texto	X		X		X			X	X			X	X		X			X	X		
2) Identifica de forma geral o tema	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		
3) Expõe características / tópicos com ele relacionados	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		
4) Classifica / organiza conhecimentos sobre o tema	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		
5) Utiliza de forma adequada os organizadores textuais	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		
6) Sequencia logicamente as ideias	X		X		X		X		X			X	X		X		X		X		
7) Organiza o texto em parágrafos	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		
8) Estrutura corretamente as frases	X		X		X			X		X	X		X		X			X		X	
9) Utiliza vocabulário adequado e diversificado	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		
10) Utiliza corretamente os sinais de pontuação	X		X		X			X	X		X		X		X			X		X	
11) Conclui o texto	X		X		X		X		X		X			X	X		X		X		

ALUNOS	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		OBS.
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	
II. CONTROLE DO PROCESSO DE ESCRITA																					
1) Toma decisões quanto ao objetivo, destinatários e conteúdo do texto	X	X	X			X	X			X		X		X		X		X		X	
2) Recolhe a informação em diferentes suportes	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		
3) Seleciona informação pertinente	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		
4) Faz a planificação / esquema do texto, antes da escrita	X		X		X		X		X			X	X		X		X		X		
5) Recorre à planificação / esquema para escrever o texto	X		X		X		X		X			X	X		X		X		X		
6) Recorre, durante a escrita, a material de apoio para elaboração da composição	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		
7) Discute o texto com outros	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		
8) Faz a revisão do texto	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		
9) Cuida da apresentação final do trabalho	X		X		X		X			X	X	X	X	X		X		X		X	

OBSERVAÇÕES	
1	Planificação: chuva de ideias; mapa de ideias / Tópicos bem explícitos / rascunho / revisão / Edição
2	Planificação: decisões; lista de ideias; mapa de ideias / tópicos muito bem organizados / rascunho / partilha – revisão / Edição
3	Planificação: chuva de ideias; mapa de ideias muito bem estruturado / Tópicos desenvolvidos e com exemplos / rascunho com revisão / Edição
4	Planificação: tema; chuva de ideias; mapa de ideias com três tópicos importantes / começou o texto como narrativo / Listou animais por categorias / não terminou a edição
5	Planificação: chuva de ideias; categorias; lista de ideias / tópicos pertinentes com exemplos / rascunho / não fez a edição
6	Não fez planificação / recusava-se sempre a fazê-la / fez rascunho com revisão por parte da professora / não terminou a edição.
7	Planificação: chuva de ideias / os tópicos são básicos mas bem estruturados / rascunho / não terminou a edição

8	Planificação: decisões; mapa de ideias / tópicos muito bem organizados / rascunho / partilha – revisão / Edição
9	Planificação: decisões; mapa de ideias / tópicos muito bem organizados / rascunho / partilha – revisão / Edição
10	Planificação: chuva de ideias; mapa de ideias / Tópicos explícitos / rascunho / revisão / não fez a edição

GRELHA Nº 2 DE ANÁLISE DO PÓS-TESTE - ESCRITA DE UM TEXTO EXPOSITIVO

ALUNOS	11		12		13		14		15		16		17		18		19		20		OBS.
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N			
I. COMPETÊNCIA COMPOSITIVA																					
1) Dá um título ao texto	X		X		X		NO		X	X			X		X	X		X			
2) Identifica de forma geral o tema	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		
3) Expõe características / tópicos com ele relacionados	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		
4) Classifica / organiza conhecimentos sobre o tema	X		X		X		NO		X		X		X		X		X		X		
5) Utiliza de forma adequada os organizadores textuais	X		X		X		NO		X		X		X		X		X		X		
6) Sequencia logicamente as ideias	X		X		X		NO		X		X		X		X		X		X		
7) Organiza o texto em parágrafos	X		X		X		NO		X		X		X		X		X		X		
8) Estrutura corretamente as frases	X		X		X		NO		X		X		X		X	X			X		
9) Utiliza vocabulário adequado e diversificado	X		X		X		X		X		X		X		X		X			X	
10) Utiliza corretamente os sinais de pontuação	X			X	X		NO		X		X		X		X	X		X			
11) Conclui o texto	X		X			X	NO		X	X		X		X		X		X			

ALUNOS	11		12		13		14		15		16		17		18		19		20		OBS.
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	
II. CONTROLE DO PROCESSO DE ESCRITA																					
1) Toma decisões quanto ao objetivo, destinatários e conteúdo do texto	X		X			X		X		X		X		X		X		X			
2) Recolhe a informação em diferentes suportes	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		
3) Seleciona informação pertinente	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		
4) Faz a planificação / esquema do texto, antes da escrita	X		X		X		X			X	X		X		X		X		X		
5) Recorre à planificação / esquema para escrever o texto	X		X		X		NO			X	X		X		X		X		X		
6) Recorre, durante a escrita, a material de apoio para elaboração da composição	X		X		X		NO		X		X		X		X		X			X	
7) Discute o texto com outros	X		X		X		NO		X	X		X			X	X		X		X	
8) Faz a revisão do texto	X		X			X	NO		X	X		X		X		X		X		X	
9) Cuida da apresentação final do trabalho	X		X			X	NO		X	X		X		X		X				X	

OBSERVAÇÕES	
11	Planificação: chuva de ideias; mapa de ideias / Tópicos específicos mas pouco desenvolvidos / rascunho / revisão / não terminou a Edição
12	Planificação: lista de ideias; categorias; mapa de ideias – iniciou-o com ajuda / Tópicos específicos mas pouco desenvolvidos / rascunho / revisão e partilha
13	Planificação: chuva de ideias; mapa de ideias / Organizou o texto segundo categorias e exemplos de animais / rascunho / revisão / não terminou a Edição
14	Somente fez a planificação: chuva de ideias; mapa de ideias organizados por categorias
15	Fala do tópico em geral; identifica características; só passa pela textualização.
16	Planificação: lista de ideias; categorias / Tópicos específicos e bem organizados / rascunho / revisão e partilha / não terminou a Edição
17	Planificação: chuva de ideias; mapa de ideias bastante trabalhado, organizado por categorias / Organizou o texto segundo categorias e exemplos de animais / rascunho / revisão / não terminou a Edição

18	<i>NEE</i> - Planificação: lista de ideias; mapa de ideias organizados por categorias / Tópicos específicos e bem organizados / rascunho / revisão e partilha / não terminou a Edição
19	Planificação: lista de ideias; mapa de ideias / Tópicos específicos e bem organizados, com exemplos / rascunho / revisão e partilha / Edição
20	<i>NEE</i> - Planificação: chuva de ideias; lista de ideias; mapa de ideias / Tópicos específicos e bem organizados, com exemplos / rascunho / revisão e partilha

Escola: EB1/JI de Ponte de Sinto

Turma: 4-ª Número: 2



Escreve um Texto Informativo sobre os animais.

"Os animais"

No nosso planeta há uma enorme variedade de animais, a começar nos maiores, como por exemplo, do elefante, e a acabar no microbico.

Alimentação:

Cada animal tem a sua alimentação:

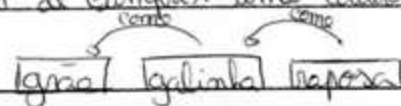
O cavalo que é herbívoro (come erva, vegetais...)

A galinha que é granívora (come grãos, sementes...)

O leão que é carnívoro (come carne, peixe...)

E, por fim, o Homem que é omnívoro (come tudo)

mas cada um, tem de cumprir uma cadeia alimentar ou seja, um come o outro:



Reprodução:

Na reprodução há animais que nascem a partir do ventre da mãe, por tanto são mamíferos, e outros que nascem a partir de ovos, são arácnidos.

Habitat e a deslocação:

Existem também lugares onde cada animal vive chamado habitat, se deslocam de várias maneiras como por exemplo:

Na água, na Terra ou no ar.

É desta forma que cada animal vive.

aus. tipo de texto com
caracter: Informativo

2º Etapa:

Planificação: lista de ideias
• Pontos de análise

Os Animais Herbívoros

• Alimentam-se de vegetação (vacas; búfalos)

Granívoros

• Alimentam-se de grãos, sementes... (Exemplo: galinha, frango)

Carnívoros

• Alimentam-se de carne (Exemplo: cão, ongulatório)

Omnívoros

• Alimentam-se de carne e plantas (Homem; porco)

Reprodução

Ovíparos:

• Animais que nascem de ovos (amindourado; pebo)

Vivíparos:

• animais que nascem do ventre da mãe (cão, burro)

Identificação

Animais domésticos:

• Vivem com o homem e dependem dele para se alimentarem (cão, gato)
• Animais selvagens

Não são que se deslocam

aquáticos: deslocam-se na água (peixe, gol)

aéreas: deslocam-se principalmente no

Terrestre: deslocam-se no solo (cavalo, gato)

"Os animais"

I No nosso Planeta há uma enorme variedade de ^{animais} ~~animais~~, a começar nos maiores, como por exemplo, do elefante, e a acabar no microscópio.

II Alimentação:

Cada animal tem a sua alimentação ~~que se repete~~:

O cavalo que é herbívoro; ~~ou seja~~ (come erva),

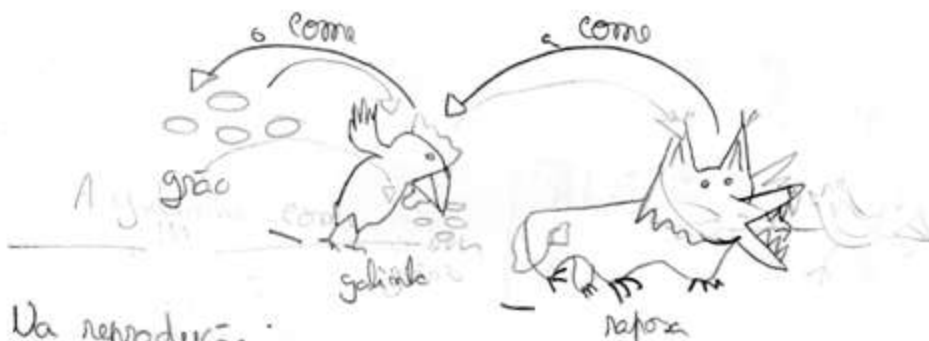
A galinha que é granívora; ~~ou seja~~ (come grãos.)

O leão que é carnívoro; ~~ou seja~~ (come carne)

E, por fim, o Homem que é omnívoro, ~~ou seja~~ (come tudo).

Mas cada um, tem de ~~comprar~~ uma cadeia alimentar ou seja; um come o outro

~~que come o outro:~~



III Da reprodução:

Na reprodução há animais que nascem a partir do ventre da mãe, portanto são: mamíferos, e outros que nascem a partir de ovos, são ovíparos.

Existem também ~~alguns~~ onde cada animal nasce clareando-se ~~se~~ ~~há~~ ~~há~~, onde se deslocam de várias maneiras como por exemplo:

Na água, na Terra e no ar.

II "Deriv" ^{que} forma cada animal nasce.

Os animais são seres vivos como nós, e como as plantas.

Alguns são selvagens como por exemplo:

• Bobo:

O bobo é ^{um animal} carnívoro, vivíparo e também um animal terrestre.

• Coelho bravo:

O coelho bravo é herbívoro, vivíparo e é um animal terrestre.

• Raposa:

A raposa é carnívora, vivípara e também é terrestre.

Outros são domésticos:

• Gato:

É um animal carnívoro, vivíparo e é terrestre.

• Cão:

É carnívoro, vivíparo e terrestre.

• Cavalo:

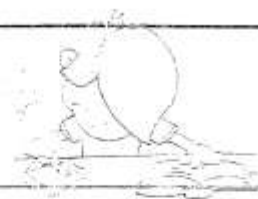
É herbívoro, vivíparo e também terrestre.

Os animais aquáticos são aqueles que andam na água, os terrestres andam na terra e os aéreos voam no ar.

Para saberem mais informações sobre

Escola: EB1 da Torre de Góti

Turma: 4ª Número: 9



Escreve um Texto Informativo sobre os animais.

Bom dia a todos os leitores deste (vossos) livro, vamos explicar coisas sobre animais.

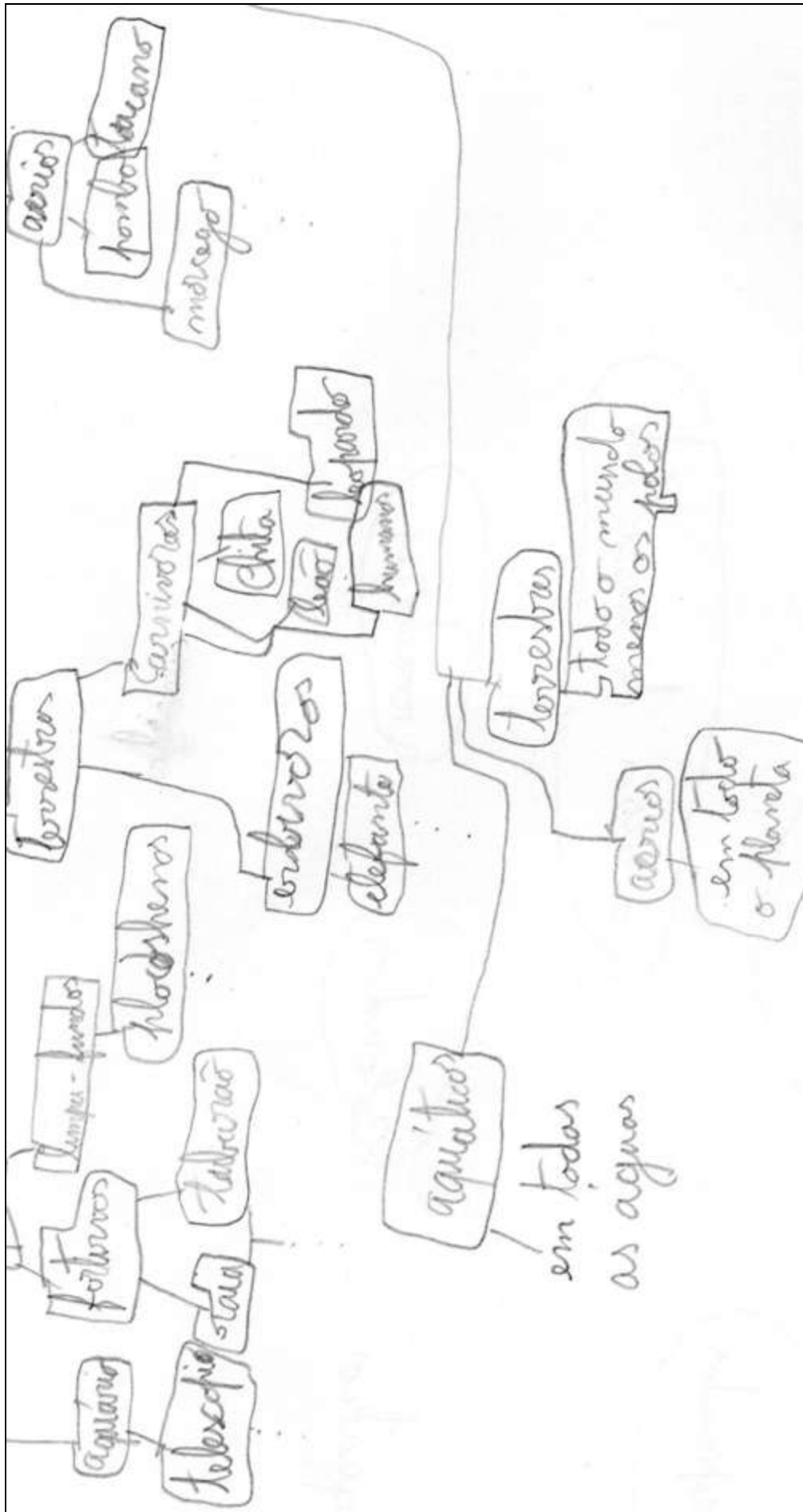
Vou começar a falar do topo. Os animais que ^{vocam} voam são as aves, que vivem em praticamente em todo o planeta. Querem conhecer aves? O Tombo, o Tucano e o morango são algumas aves.

Os animais terrestres são lindos e os que conseguem por melhor pois vivem em terra, em todo o planeta menos nos pólos, Vou dar alguns exemplos de animais chita, leão e o leopardo, um dos grande felinos.

Ah! Há! Esquecime de um animal, o humano. Somos nós, somos animais racionais. E agora os animais aquáticos.

Existem vários tipos de animais aquáticos: limpa fundos e os outros normais, como por exemplo: tubarões e sara.

São estes os animais terrestres, aquáticos e aéreos.



Com dia a todos os leitores deste livro, vou explicar
sobre animais.

Vou começar a falar do topo. Os animais que vou falar são
as aves, que vivem ^{em} praticamente em todo o planeta - quero
dizer algumas aves. Tombo, touro e morcego são alguns
aves.

Os ^{animais} terrestres são lindos e os que conseguimos ver
melhor são os que vivem em terras em todo o planeta, como
os ^{animais} polares. Alguns dos exemplos de animais ^{em} terra são o
gato, o chita, leão e o leopardo são uns dos grandes felinos.
Não esquecime de um animal o humano somos nós
e agora os animais aquáticos existem vários

tipos de animais aquáticos. Alguns são fundo de mar e outros
normais ^{como} por exemplo: tubarão e raia.

E são estas as classes de animais

Escola: E B1/J1 de Portela de Sintra

Turma: 4ª A Número: 12



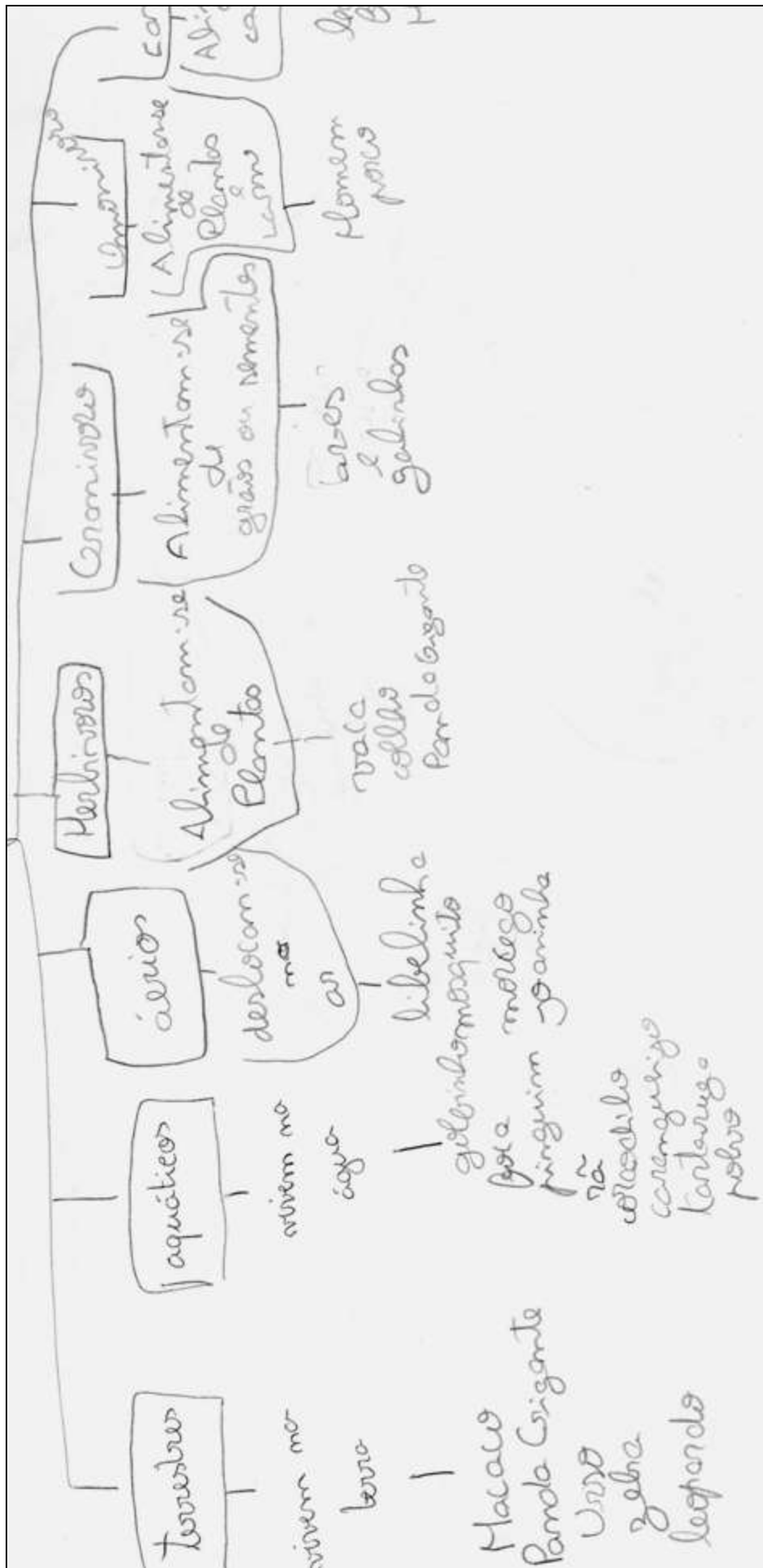
Escreve um Texto Informativo sobre os animais.

Os animais

Há várias formas de identificar os animais: uma é que se pode ver se são terrestres (vivem na terra), os aéreos (vivem no ar) e os aquáticos (vivem nas águas). Podemos alguns exemplos de animais terrestres - o Macaco, o Panda gigante, o Urso, a zebra, a lagarta. Agora ~~um~~ exemplos de aéreos - a águia, a libélula, a mosca e o mosquito e o jacaré. Mas ainda há mais e os animais aquáticos - o golfinho, a foca, o pinguim, a rã, o crocodilo, o caranguejo, a tartaruga, o peixe. // Ainda há outra forma de distinguir os animais: os Herbívoros (alimentam-se de plantas), os Carnívoros (Alimentam-se de grãos ou sementes), e os Onívoros (alimentam-se de carne e de outros animais).

Comensais - (Alimentares de carne e outros
animais). Agora vou dar alguns de Merlivores - a vaca,
cavalo, o Porco gigante. Agora Comensais: as aves, os
galinhas etc. Ainda de Ham 2: Os Comensais e os Comensais.
Os Comensais: são os galinhas, etc, e os Comensais - que é a
Maneira, a porco, etc.

Já não tenho nada a dizer mas não sei que há
mais ^{formas} de distinguir animais.



Escola: EB 1/2I da Estrela de Lintra

Turma: 4^a A Número: 19



Escreve um Texto Informativo sobre os animais.

"Os animais"

Vou informar-vos como são os animais, onde vivem e outras coisas. Eles dividem-se em várias formas uma delas é aérea, terrestre e marítima, em aéreas:

É a águia, o falcão e outros.

E agora vou dizer os animais terrestres, claro alguns porque existem muitos:

O chito, a cobra, o cão e muito mais.

Os marítimos há poucos e vou dizer alguns:

O bacalhau, os peixes e etc.

Presente, como já falei da primeira forma, vou falar da outra maneira que divide os animais:

De alimentação que divide-se por herbívoros, granívoros, carnívoros, e omnívoros. Como alguns nomes dizem:

granívoros comem grãos. Os herbívoros comem plantas. Os

carnívoros comem carne. E os omnívoros comem plantas e carne.

há outros como a classe dos animais.

"Os animais"

Vou informar-vos como são os animais e onde se
encontram. Eles dividem-se em várias formas uma delas
aereas, terrestres e maritimos, em aereo: é a aquia, o falcão e
o águia. Agora vou dizer os animais terrestres, da terra alguns são
a gata, a cobra, mas, os cães e muitos mais. Os maritimos há
o peixe e vou dizer alguns:

o lobo, os pinos e etc.

Como já falei da primeira forma, vou falar da outra
maneira que divide os animais. De alimentação que divide
em herbívoros, granívoros, carnívoros e omnívoros. Como alguns
nomes dizem: a r

Os granívoros comem grãos. Os herbívoros comem plantas. Os carnívoros
comem carne. E os omnívoros comem plantas e animais.

Ainda há outros como a Jarda dos animais

ANEXO 7 – GRELHA 1 E 2 DE ANÁLISE DO TESTE DOS TEXTOS EXPOSITIVOS DO GRUPO DE CONTROLO

RELHA Nº 1 DE ANÁLISE DO PRÉ-TESTE - ESCRITA DE UM TEXTO EXPOSITIVO

ALUNOS	1		2		3		4		5		6		8		9		10		12		OBS.
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	
I. COMPETÊNCIA COMPOSITIVA																					
1) Dá um título ao texto		X	X			X	X			X		X	X		X			X	X		
2) Identifica de forma geral o tema	X			X		X		X		X		X		X		X		X		X	
3) Expõe características / tópicos com ele relacionados	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		
4) Classifica / organiza conhecimentos sobre o tema		X		X		X		X	X			X	X		X		X	X			
5) Utiliza de forma adequada os organizadores textuais	X			X		X		X	X			X		X		X		X		X	
6) Sequencia logicamente as ideias	X			X		X	X		X			X		X	X			X	X		
7) Organiza o texto em parágrafos	X			X		X	X		X			X		X		X		X		X	
8) Estrutura corretamente as frases	X			X		X	X		X			X	X		X			X	X		
9) Utiliza vocabulário adequado e diversificado	X			X		X	X		X			X	X		X			X	X		
10) Utiliza corretamente os sinais de pontuação	X			X		X	X			X	X		X		X			X		X	
11) Conclui o texto	X		X			X		X	X			X		X		X		X	X		

ALUNOS	1		2		3		4		5		6		8		9		10		12		OBS.
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	
II. CONTROLE DO PROCESSO DE ESCRITA																					
1) Toma decisões quanto ao objetivo, destinatários e conteúdo do texto		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
2) Recolhe a informação em diferentes suportes		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
3) Seleciona informação pertinente		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
4) Faz a planificação / esquema do texto, antes da escrita		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
5) Recorre à planificação / esquema para escrever o texto		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
6) Recorre, durante a escrita, a material de apoio para elaboração da composição		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
7) Discute o texto com outros		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
8) Faz a revisão do texto		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
9) Cuida da apresentação final do trabalho		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	

OBSERVAÇÕES	
1	Identifica um animal: o camelo; expõe alguns tópicos sobre o camelo; só passa pela textualização.
2	Introduz o texto a falar das suas cadelas; ideias muito desorganizadas e com pontuação incorreta; só passa pela textualização.
3	Identifica um animal: o tucano; expõe alguns tópicos sobre ele, mas muito desorganizados; pontuação incorreta; só passa pela textualização.
4	Introduz um animal: os gatos; expõe logicamente tópicos sobre o gato; não conclui o texto; só passa pela textualização.
5	Identifica um animal: o tigre; expõe logicamente tópicos sobre o tigre; só passa pela textualização.
6	Identifica um animal: o cão; ideias muito desorganizadas e incompletas; só passa pela textualização.
8	Identifica um animal: a raposa; expõe tópicos mas desorganizados; só passa pela textualização.

9	Identifica um animal: a cascavel; expõe logicamente tópicos sobre a cascavel; passa pela textualização e revê.
10	Identifica um animal: o seu cão; ideias muito desorganizadas e incompletas; alteração de tempo verbal; não conclui o texto; só passa pela textualização.
12	Introduz um animal: o leão; expõe logicamente tópicos sobre o leão; alguma repetição de ideias; só passa pela textualização.

GRELHA Nº 2 DE ANÁLISE DO PRÉ-TESTE - ESCRITA DE UM TEXTO EXPOSITIVO

ALUNOS	13		15		16		18		19		21		22		23						OBS.
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	
I. COMPETÊNCIA COMPOSITIVA																					
1) Dá um título ao texto	X		X		X		X			X		X	X			X					
2) Identifica de forma geral o tema		X		X		X		X	X				X		X						
3) Expõe características / tópicos com ele relacionados	X			X	X		X		X				X		X						
4) Classifica / organiza conhecimentos sobre o tema		X		X	X			X	X				X		X						
5) Utiliza de forma adequada os organizadores textuais		X			X			X		X	X			X		X					
6) Sequencia logicamente as ideias	X			X			X		X				X			X					
7) Organiza o texto em parágrafos		X		X	X			X	X					X		X					
8) Estrutura corretamente as frases	X			X	X			X	X					X		X					
9) Utiliza vocabulário adequado e diversificado	X			X	X			X		X				X		X					
10) Utiliza corretamente os sinais de pontuação	X			X	X			X	X					X		X					
11) Conclui o texto	X			X		X	X			X	X			X		X					

II. CONTROLE DO PROCESSO DE ESCRITA

1) Toma decisões quanto ao objetivo, destinatários e conteúdo do texto	X	X	X	X	X	X	X	X	X						
2) Recolhe a informação em diferentes suportes	X	X	X	X	X	X	X	X	X						
3) Seleciona informação pertinente	X	X	X	X	X	X	X	X	X						
4) Faz a planificação / esquema do texto, antes da escrita	X	X	X	X	X	X	X	X	X						
5) Recorre à planificação / esquema para escrever o texto	X	X	X	X	X	X	X	X	X						
6) Recorre, durante a escrita, a material de apoio para elaboração da composição	X	X	X	X	X	X	X	X	X						
7) Discute o texto com outros	X	X	X	X	X	X	X	X	X						
8) Faz a revisão do texto	X	X	X	X	X	X	X	X	X						
9) Cuida da apresentação final do trabalho	X	X	X	X	X	X	X	X	X						

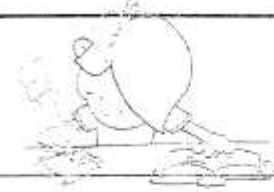
OBSERVAÇÕES

13	Introduz o texto a falar da sua cadela; expõe tópicos sobre a cadela; só passa pela textualização.
15	Introduz o texto a falar da sua cadela; expõe alguns tópicos sobre a cadela – conta histórias, mas desorganizados; pontuação incorreta e inexistente; só passa pela textualização.
16	Identifica um animal: os gatos; expõe logicamente tópicos sobre o gato; não conclui o texto; só passa pela textualização.
18	Identifica um animal: o leão; expõe tópicos sobre o leão, sem organização, e sem qualquer pontuação; alguma repetição de ideias; só passa pela textualização; conclui o texto com “Fim”.
19	Identifica um animal: a baleia; só desenvolve três ideias, tornando o texto bastante incompleto; não o introduz, nem o conclui; só passa pela textualização; precisou de muito tempo para iniciar o texto.
21	Identifica o tema: os animais; expõe logicamente tópicos sobre os animais; só passa pela textualização.
22	Introduz o texto a falar dos seus cães; expõe alguns tópicos sobre o tema – conta histórias, mas desorganizadas; pontuação incorreta e inexistente; só

	passa pela textualização; muitos erros ortográficos.
23	Identifica um animal: o Cão; não escreve um texto informativo, mas sim descritivo.

Escola: ~~Escola~~ E. B. 1/2.ª da freguesia de Santa

Turma: 4.ª B Número: 2



. Escreve um Texto Informativo sobre os animais.

~~As minhas 3 cadelas~~ As minhas 3 cadelas
 As minhas cadelas são da cor pretas e brancas, a primeira é
 com mais preta do que branca, a outra é mais branca do
 que a preta e a terceira é toda branca os pintinhos pretos,
 elas comem ração e muitos biscoitos.

Elas gostam que eu ~~brinque~~ brinque com elas, gostam que
 lhe ~~fa~~ quando lhe fazem cosigas e

Elas tam leem gostam de andar aos saltos.

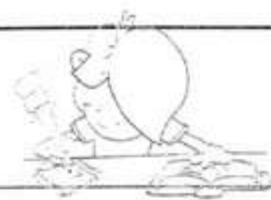
gosta muito de os passear, elas ladrão muito.

Elas são muito cruídas, ~~o~~ e adora-as.

Jim

Escola: EB1/1/y3 da Portela de Sintra

Turma: 4º B Número: 9



Escreve um Texto Informativo sobre os animais.

A caracal

A caracal é um réptil agressivo, ^{que vive no deserto} pode vir a medir ^{dois} 2 metros e meio, a sua cauda tem vários anéis que avisam os perdedores que ela vai investir. A mordida da caracal pode ser fatal para o homem. A caracal tem na sua boca ^{dois} 2 dentes ^{que} deitam veneno de uma glândula que armazenam o veneno. A caracal só é agressiva quando a estão a incomodar e quando lhe destroem a sua casa. A caracal ~~come~~ come pequenos animais, como, os ratos e os equis. A caracal põe alguns ovos. As suas crias ficam escondidas na sua casa e só saem com ^{um} ^{dois} 2 ou 3 anos.

Escola: E. B. 1.º g. i. ~~de~~ da Ponte de Sombra

Turma: 4.º B Número: 13



Escreve um Texto Informativo sobre os animais.

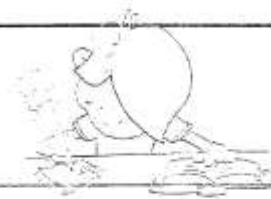
~~Do meu~~ "O meu cadela mini"

O minha cadela mini é muito brincalhona e gosta, ela é da raça chihuahua, ela é um forte porque faz chichi na cama, e está sempre a dormir, e o mini é muito pequeno e fofo, com os olhos para cima, brincador e patas, e ela gosta também de comer, uma coisinha grande e fina. Ela gosta de dormir com as patas porque gosta de lá, gosta de tomar banho com a espuma, gosta de ser penteada, detesta cortar as unhas, adora brincar com a sua bola vermelha e com a bola amarela e com a sua bola. Quando o mini vai à rua come, brinca, láta, vamos sempre a um café chamado "Chitão" o mini gosta muito bem com gatos e hamsters. É por isto tudo que eu gosto muito dela.

~
Fim

Escola: ~~4^o B~~ ^{E, B, J, J, da} Botela de Simba

Turma: 4^o B Número: 23



. Escreve um Texto Informativo sobre os animais.

O cão tem cauda, tem orelhas, ladra tem várias cores por exemplo, castanho, preto, branco ou pode ter as cores misturadas, e pode ter uma cor qualquer até cores imbricadas, pode ter um bocado de amarelo verde etc.

Os olhos pode ser verde, azul, castanho, preto amarelado torado, pode ter os olhos azuis muito claros, pode ter da cor do mar e as patas da cor que o cão é por exemplo castanho as patas são dessa cor quando ele tem medo começa a ladrar e assim é o cão.

ANEXO 10 – GRELHA 1 E 2 DE ANÁLISE DO PRÉ-TESTE DOS TEXTOS DESCRITIVOS DO GRUPO EXPERIMENTAL

GRELHA Nº 1 DE ANÁLISE DO PRÉ-TESTE - ESCRITA DE UM TEXTO DESCRITIVO

ALUNOS	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		OBS.
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N			
I. COMPETÊNCIA COMPOSITIVA																					
1) Dá um título ao texto		X	X			X		X		X		X	X			X	X			X	
2) Identifica de forma geral o objeto da descrição	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		
3) Expõe características	X			X	X		X		X		X		X		X		X		X		
4) Descreve pormenorizadamente diferentes aspetos do objeto		X		X		X	X		X			X		X	X			X		X	
5) Sequencia logicamente as ideias	X		X			X	X		X		X			X		X		X		X	
6) Organiza o texto em parágrafos	X		X			X	X		X			X		X		X	X		X		
7) Estrutura corretamente as frases	X		X			X	X			X	X			X	X			X		X	
8 Utiliza de forma adequada os organizadores textuais		X	X			X	X		X		X			X		X	X			X	
9) Utiliza vocabulário adequado e diversificado	X			X		X		X	X			X		X	X		X			X	
10) Utiliza Modificadores (grupos adjetivais, preposicionais ou orações relativas)	X			X		X	X		X		X			X	X		X			X	
11) Emprega Figuras de estilo (Comparação)		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
12) Utiliza corretamente os sinais de pontuação		X	X			X	X			X		X		X	X			X		X	
13) Conclui o texto		X	X			X	X		X		X			X		X	X		X		

II. CONTROLE DO PROCESSO DE ESCRITA

1) Toma decisões quanto ao objetivo, destinatários e conteúdo do texto		X		X		X		X		X		X		X		X		X
2) Faz a planificação / esquema do texto, antes da escrita		X		X		X		X		X		X		X		X		X
3) Recorre à planificação / esquema para escrever o texto		X		X		X		X		X		X		X		X		X
4) Recorre, durante a escrita, a material de apoio para elaboração da composição		X		X		X		X		X		X		X		X		X
5) Discute o texto com outros		X		X		X		X		X		X		X		X		X
6) Faz a revisão do texto		X		X		X		X		X		X		X		X		X
7) Cuida da apresentação final do trabalho		X		X		X		X		X		X		X		X		X

OBSERVAÇÕES

1	A descrição respeita a estrutura mas, dentro de cada parágrafo, as ideias estão desorganizadas; só passa pela textualização.
2	Escreveu um texto narrativo.
3	Ideias bastante desorganizadas; descrição muito incompleta; apresentação muito descuidada; só passa pela textualização.
4	Já faz uma descrição algo pormenorizada mas ainda incompleta; só passa pela textualização.
5	Já faz uma descrição bastante pormenorizada mas ainda incompleta; só passa pela textualização.
6	Já faz uma descrição algo pormenorizada mas ainda incompleta; só passa pela textualização.
7	Descreveu o seu melhor amigo em três palavras, passando de imediato para o texto narrativo.
8	Já faz uma descrição algo pormenorizada mas ainda incompleta, com ideias desorganizadas; só passa pela textualização.
9	Já faz uma descrição algo pormenorizada mas ainda incompleta, com ideias desorganizadas; só passa pela textualização.
10	Descreve o amigo em três frases curtas; descrição incompleta e não organizada; descreve a face e alguns gostos; apresentação descuidada; só passa pela textualização.

GRELHA Nº 2 DE ANÁLISE DO PRÉ-TESTE - ESCRITA DE UM TEXTO DESCRITIVO

ALUNOS	11		12		13		14		15		16		17		18		19		20		OBS.
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N			
I. COMPETÊNCIA COMPOSITIVA																					
1) Dá um título ao texto	X		X			X	X			X	X		X		X		X			X	
2) Identifica de forma geral o objeto da descrição	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		
3) Expõe características	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		
4) Descreve pormenorizadamente diferentes aspetos do objeto		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
5) Sequencia logicamente as ideias		X		X		X		X		X		X	X			X		X		X	
6) Organiza o texto em parágrafos	X			X	X		X		X			X	X		X			X		X	
7) Estrutura corretamente as frases	X			X		X	X			X	X			X		X		X		X	
8 Utiliza de forma adequada os organizadores textuais	X			X		X	X			X		X		X		X		X		X	
9) Utiliza vocabulário adequado e diversificado		X		X		X	X			X	X			X	X			X		X	
10) Utiliza Modificadores (grupos adjetivais, preposicionais ou orações relativas)	X			X	X		X		X		X		X		X	X				X	
11) Emprega Figuras de estilo (Comparação)		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
12) Utiliza corretamente os sinais de pontuação	X			X		X	X			X		X	X			X	X			X	
13) Conclui o texto	X			X		X	X		X		X			X	X		X			X	

II. CONTROLE DO PROCESSO DE ESCRITA

1) Toma decisões quanto ao objetivo, destinatários e conteúdo do texto	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2) Faz a planificação / esquema do texto, antes da escrita	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3) Recorre à planificação / esquema para escrever o texto	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
4) Recorre, durante a escrita, a material de apoio para elaboração da composição	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5) Discute o texto com outros	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
6) Faz a revisão do texto	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
7) Cuida da apresentação final do trabalho	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

OBSERVAÇÕES

11	Já faz uma descrição algo pormenorizada mas ainda incompleta, com ideias desorganizadas; só passa pela textualização.
12	Descrição muito incompleta e muito desorganizada; só passa pela textualização.
13	Descrição muito incompleta e muito desorganizada; só passa pela textualização.
14	Descrição muito incompleta e muito desorganizada; só passa pela textualização.
15	Já faz uma descrição algo pormenorizada mas ainda incompleta, com ideias desorganizadas; só passa pela textualização.
16	Já faz uma descrição algo pormenorizada mas ainda incompleta; só passa pela textualização.
17	Já faz uma descrição algo pormenorizada mas ainda incompleta; só passa pela textualização.
18	<i>NEE</i> - Já faz uma descrição algo pormenorizada mas ainda bastante incompleta; só passa pela textualização.
19	Já faz uma descrição algo pormenorizada mas incompleta e desorganizada; só passa pela textualização.
20	<i>NEE</i> - Descrição muito incompleta e muito desorganizada; só passa pela textualização.

Escola: EB1/Ji da Portela de Sintra

Turma: 4^o A Número: 3



Escreve um Texto Descritivo sobre o teu melhor amigo.

A minha Amiga ^{Beatriz Rosa} Beatriz Rosa, de este
 sempre a Brincar comigo, a sua comida
 favorita é cachorros e etc, ela adora
 (~~Brincar comigo~~) ^{Brincar} ~~ca~~ com as outras
 colegas da é divertida está sempre
 a rir e a divertir-se.

Escola: Daniel Cabral

Turma: 4º A

Número: 7



Escreve um Texto Descritivo sobre o teu melhor amigo.

"O meu gato Bob"

Olá, eu vou falar do meu gato Bob. Ele é gordo, patas pequenas e tem três bigodes brancos. Quando ele chegou a casa com a sua irmã Kytii, ele parecia que era bebê. Nesse dia, foi o gato Bob primeira vez que fui ao do, e depois foi tomar banho. Miuu e miau ao tomar banho porque os gatos não gostam nada de tomar banho e não queria que aqueles gritos não pertencessem ^{me} porque eu a essas horas estava a ver TV.

Escola: EB1/J1 do Portelo de Sinto

Turma: 4ª A Número: 12



. Escreve um Texto Descritivo sobre o teu melhor amigo.

A minha melhor amiga é ~~Beatriz B~~ Beatriz B
ela é louca nas aulas e tem muitos hobbies
tem um hobby as estílo dead e é a minha
colga de mesa, ele é muito simpático.
Tem olhos ~~castanhos~~ castanhos e morena o
tem estílo. Claro tem mais amigos
~~mas~~ acho que ela é a do
topo

Escola: EB 1/JI da Barreira de Lintea

Turma: 4ºA Número: 15



. Escreve um Texto Descritivo sobre o teu melhor amigo.

O Meu melhor amigo tem os olhos castanhos, o cabelo preto e as sobrancelhas quase unidas.

Ele gosta de naruto e no naruto a sua personagem preferida é o Brock Lee e também gosta de Pokemon, eu e ele brincamos (se) todas as dias ao naruto e aos Pokemon.

Tem o cabelo curto porque o cortou a pouco tempo.

É um pouco rápido e desvia-se bem das coisas por isso e bem a jogar ao mat, também é esportista.
É assim o meu melhor amigo.

ANEXO 12 – GRELHA 1 E 2 DE ANÁLISE DO PÓS-TESTE DOS TEXTOS DESCRITIVOS DO GRUPO EXPERIMENTAL

GRELHA Nº 1 DE ANÁLISE DO PÓS-TESTE - ESCRITA DE UM TEXTO DESCRITIVO

ALUNOS	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		OBS.
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	
I. COMPETÊNCIA COMPOSITIVA																					
1) Dá um título ao texto	X		X		X			X	X		X			X	X		X				
2) Identifica de forma geral o objeto da descrição	X		X		X		X		X		X		X		X		X				
3) Expõe características	X		X		X		X		X		X		X		X		X				
4) Descreve pormenorizadamente diferentes aspetos do objeto	X		X		X		X		X		X		X		X		X				
5) Sequencia logicamente as ideias	X		X		X		X		X		X			X	X		X				
6) Organiza o texto em parágrafos	X		X		X		X		X		X			X	X		X				
7) Estrutura corretamente as frases	X		X		X		X		X		X			X	X		X				
8) Utiliza de forma adequada os organizadores textuais	X		X		X		X		X		X			X	X		X				
9) Utiliza vocabulário adequado e diversificado	X		X		X		X		X		X		X		X		X				
10) Utiliza Modificadores (grupos adjetivais, preposicionais ou orações relativas)	X		X		X		X		X		X		X		X		X				
11) Emprega Figuras de estilo (Comparação)	X		X		X		X		X		X		X		X		X				
12) Utiliza corretamente os sinais de pontuação	X		X			X	X		X		X			X	X		X				
13) Conclui o texto	X		X		X		X		X		X		X		X		X				

II. CONTROLE DO PROCESSO DE ESCRITA

1) Toma decisões quanto ao objetivo, destinatários e conteúdo do texto	X		X			X	X			X		X		X	X				
2) Faz a planificação / esquema do texto, antes da escrita	X		X		X		X		X		X		X		X				
3) Recorre à planificação / esquema para escrever o texto	X		X		X		X		X		X		X		X				
4) Recorre, durante a escrita, a material de apoio para elaboração da composição	X		X		X		X		X		X		X		X				
5) Discute o texto com outros	X		X		X		X		X		X		X		X				
6) Faz a revisão do texto	X		X		X		X		X		X		X		X				
7) Cuida da apresentação final do trabalho	X		X		X		X		X		X		X		X				

OBSERVAÇÕES

1	Planificação: toma decisões quanto à tarefa de escrita; chuva de ideias; mapa de ideias / características bem explícitas e organizadas / rascunho organizado segundo a estrutura do texto descritivo/ revisão / edição
2	Planificação: toma decisões quanto à tarefa de escrita; teia de aranha / características bem explícitas e organizadas/ rascunho organizado segundo a estrutura do texto descritivo/ revisão / edição
3	Planificação: chuva de ideias; mapa de ideias / características bem explícitas e organizadas / rascunho organizado segundo a estrutura do texto descritivo/ revisão / edição
4	Planificação: toma decisões quanto à tarefa de escrita; chuva de ideias; mapa de ideias / características bem explícitas e organizadas / rascunho / revisão / edição
5	Planificação: chuva de ideias; mapa de ideias / características bem explícitas e organizadas / rascunho organizado segundo a estrutura do texto descritivo/ revisão / edição
6	Planificação: chuva de ideias; mapa de ideias / características bem explícitas e organizadas / rascunho organizado segundo a estrutura do texto descritivo/ revisão / edição
7	Planificação: chuva de ideias/ características pouco explícitas e muito organizadas / rascunho / revisão / edição
8	Planificação: chuva de ideias; mapa de ideias / características bem explícitas e organizadas / rascunho / revisão / edição
9	Planificação: chuva de ideias; mapa de ideias / características bem explícitas e organizadas / rascunho / revisão / edição
10	

GRELHA Nº 2 DE ANÁLISE DO PÓS-TESTE - ESCRITA DE UM TEXTO DESCRITIVO

ALUNOS	11		12		13		14		15		16		17		18		19		20		OBS.
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N			
I. COMPETÊNCIA COMPOSITIVA																					
1) Dá um título ao texto	X			X		X	X			X	X		X		X		X			X	
2) Identifica de forma geral o objeto da descrição	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		
3) Expõe características	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		
4) Descreve pormenorizadamente diferentes aspetos do objeto	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		
5) Sequencia logicamente as ideias	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		
6) Organiza o texto em parágrafos	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		
7) Estrutura corretamente as frases	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		
8 Utiliza de forma adequada os organizadores textuais	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		
9) Utiliza vocabulário adequado e diversificado	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		
10) Utiliza Modificadores (grupos adjetivais, preposicionais ou orações relativas)	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		
11) Emprega Figuras de estilo (Comparação)	X		X		X		X		X		X		X			X	X		X		
12) Utiliza corretamente os sinais de pontuação	X			X	X		X		X		X		X		X		X		X		
13) Conclui o texto	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		

II. CONTROLE DO PROCESSO DE ESCRITA

1) Toma decisões quanto ao objetivo, destinatários e conteúdo do texto		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
2) Faz a planificação / esquema do texto, antes da escrita	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X
3) Recorre à planificação / esquema para escrever o texto	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X
4) Recorre, durante a escrita, a material de apoio para elaboração da composição	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X
5) Discute o texto com outros	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X
6) Faz a revisão do texto	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X
7) Cuida da apresentação final do trabalho	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X

OBSERVAÇÕES

11	Planificação: chuva de ideias; mapa de ideias / características bem explícitas e organizadas / rascunho / revisão / edição
12	Planificação: chuva de ideias; mapa de ideias, com apoio da professora / características explícitas e organizadas, mas pouco desenvolvidas / rascunho / revisão / edição
13	Planificação: teia de aranha / características bem explícitas e organizadas/ rascunho / revisão / edição
14	Planificação: mapa de ideias / características explícitas e organizadas, mas pouco desenvolvidas / rascunho / revisão / edição
15	Planificação: chuva de ideias / características bem explícitas e organizadas / rascunho / revisão / edição
16	Planificação: toma decisões quanto à tarefa de escrita; chuva de ideias; teia de aranha; mapa de ideias / características explícitas e organizadas, mas pouco desenvolvidas / rascunho / revisão / edição
17	Planificação: toma decisões quanto à tarefa de escrita; teia de aranha / características explícitas e organizadas, mas pouco desenvolvidas / rascunho / revisão / edição
18	<i>NEE</i> - Planificação: toma decisões quanto à tarefa de escrita; chuva de ideias; mapa de ideias / características explícitas e organizadas, mas pouco desenvolvidas / rascunho organizado segundo a estrutura do texto descritivo / revisão / edição
19	Planificação: chuva de ideias; mapa de ideias / características bem explícitas e organizadas / rascunho / revisão / edição
20	<i>NEE</i> - Planificação: teia de aranha / características bem explícitas e organizadas / rascunho organizado segundo a estrutura do texto descritivo / revisão / não fez a edição

Escola: EB 1/7 da Portela de SintraTurma: 4^o A Número: 3

. Escreve um Texto Descritivo sobre o teu melhor amigo.

Eu vou-te descrever a minha boneca.

A minha amiga chama-se Totózinha. É

miniatura e a sua pele é morena. Os

seus olhos são castanhos, a sua boca é

fina e os seus lábios são vermelhos.

A sua voz é fininha, o seu nariz

é redondo. O seu vestuário é cami-

sola verde, calças roxa e sapatinhos

de lã.

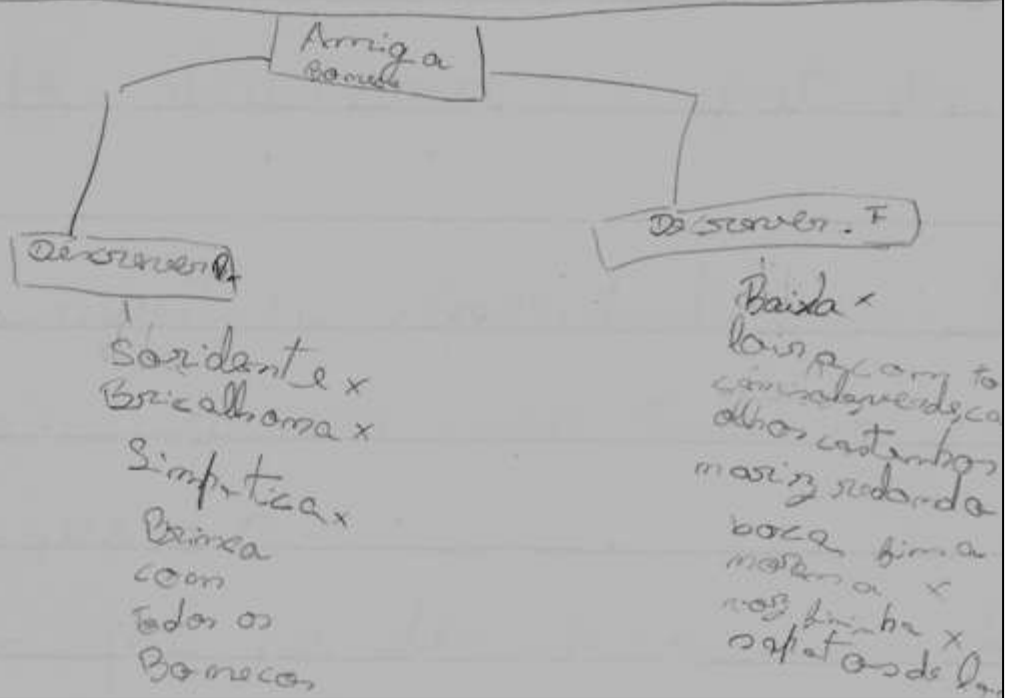
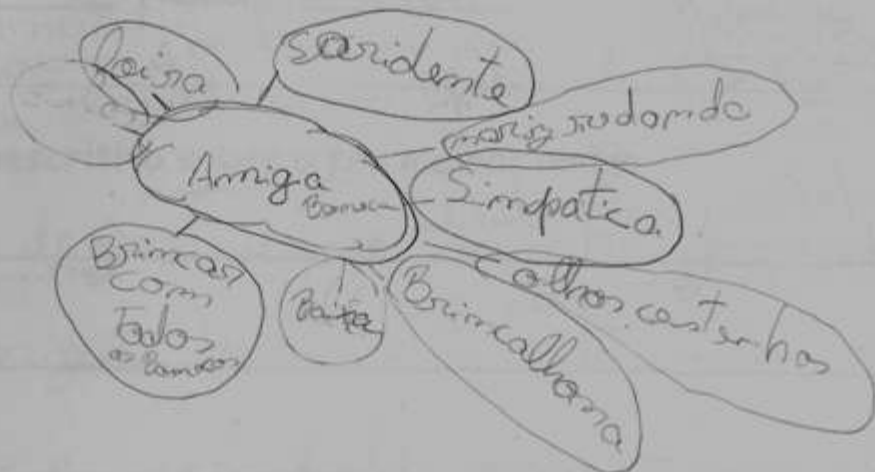
Ela é simpática, sorridente é muito

brincalhona. Brinca com todos os

bonecos que se

É assim que eu descrevo a minha

boneca.



quando descrever → a minha amiga morena.

minha amiga chama-se Tótzinho é morena a sua boca é vermelha, os seus olhos são castanhos, a sua boca é vermelha e os seus lábios são vermelhos. A sua voz é fofinha e a maneira de falar é muito doce. Ela gosta de usar roupas e sapatinhos de lã. Ela é simpática, sorridente e muito brincalhona. É muito divertida e todos os dias que vê.

assim que eu descrever a minha amiga morena.

Escola: EB1/J1 da Portela de Sintra

Turma: 4º ANO A Número: 5



Escreve um Texto Descritivo sobre o teu melhor amigo.

"O meu amigo"

Quero falar de um amigo chamado Pedro que tem 11 anos.

A sua altura é de 1,39 m, o peso é 35 kg. Os lábios são rosados, a pele é morena, cabelo castanho escuro, os olhos são em forma de amêndoa e também são castanhos. O nariz tem a forma de batatimba, a voz é normal. Ele veste-se de calções ou de calças, de camisola de manga curta ou comprida.

Ele é simpático e muito amigo. gosta de futebol e de andar de skate com duas rodas.

Gosto muito do meu amigo.

Pedro

o nariz parece uma batatinha mesmo

simpático

11 anos

olhos em forma de árvore

queria andar de skat

Pedro

amigo

cabelo castanho escuro

olhos castanhos

gosta de futebol

é um menino de rapaz

Retrato Escrito

avaliador: simpático amigo gostos: futebol skat

Retra. físico

Altura: 1,39 m Peso: 36 Kg - olhos: castanhos nariz: em forma de batatinha boca: voz: normal de rapaz Vestuário: roupas em tons de verde, amarelo e azul

o Pedro tem 11 anos e gosta de jogar futebol

Int. - Vou falar de um amigo chamado Pedro. Tem 14

A sua altura é 1,39 m., o peso é 35 kg. Os lábios rosados, a pele é morena, cabelo castanho escuro, os olhos são em forma de amêndoa e também são cast

sen. - O nariz tem a forma do batatinha, a voz é ruim, ele veste-se de calções ou de calças, de camisa de manga curta ou comprida.

int. - Ele é simpático e muito amigo, gosta de futebol e de andar de skate.

conclusão - Gosto muito do meu amigo.

Escola: EB1/J1 da Portela de Sintra

Turma: 4:A Número: 12



. Escreve um Texto Descritivo sobre o teu melhor amigo.

O meu melhor amigo é o Filipe e também nomeado.

Ele é alto e também forte, a sua pele é morena.

O seu cabelo é castanho claro, pequeno, e encaracolado como as ondas do mar. O seu rosto é médio e redondo tem a cor de castanho claro, o nariz dele é amarelado, redondinho e as suas pestanas são pequenas e castanhas. Ele é bonito.

O Filipe é meigo, amigo e estudioso

Assim é o Filipe eu gosto dele assim

kurva de Ideias

term religioe ^ polseira

mariny
moral

boca
medica

nintatica

term 10omos

castanho
claro

orige

altu

gorte

bonito

Filipe

estudioso

e aluna

consernit

alta
castanho

Filipe

val

Aspectos particulares

Retrato ps

ne: Altu
orte
ele moreno

cabelo
cor: castanho claro
Tamanho: pequeno ✓
forma: arredondada
corte
Tamanho: medio ✓
forma: redonda
cor: castanho bem claro
cabelo
Tamanho: amendoa
forma: redondina ✓
cor: castanho
mariny
grande
redondo
boca
Tamanho: medio
cor: rosada
Estados
cor: castanho

orige
estudioso

Filipe

o melhor amigo é o Filipe, também nomeado, ele é alto e é forte
a pele é morena.

o cabelo é castanho claro e é pequeno, ele tem o cabelo encor-
ado nas ondas de mar. O seu rosto é médio e redondo, o nariz tem
a cor castanho claro, o nariz dele é arredondado e redondinho e

o os castanho, a boca tem a cor também médio e redondo,
mas pertence aos pequenos e castanhos. Ele é bonito.

Filipe é amigo, amigo e estudioso.

Assim é o Filipe. é o amigo de todos assim.

Escola: EB1 / 5I da Portela de Sintra

Turma: 4º A Número: 13



. Escreve um Texto Descritivo sobre o teu melhor amigo.

O meu melhor amigo chama-se
Diogo Esteves e tem 10 anos.

Ele é alto e magro. Tem o cabelo
curto, liso e castanho escuro. Os seus
olhos são pequenos, ovais e castanhos. Tem
o nariz pequeno e arredado. A sua
boca é pequena e arredada.

O Diogo gosta de jogar futebol e
handebol com os amigos mas também gosta
de fazer textos. Às vezes é tímido mas
muitas vezes é simpático e amigo.

É assim o meu melhor amigo
divertido e brincalhão!

maio: aquoso
...: ondo m. l. d. da

boca

form.: redondo

tamanho: pequeno

tamanho: curto

tamanho: pequeno

form.: oval

form.: liso

cor: castanho escuro

Características
gustativas

olhos

cabelo

altura: alto / geral
magro
da pele: cor clara

Gosto: Estreito
10 a mais

Características psicológicas

gosto

gustativo
amarelado
excesso de texto

memória
simpatia
temperamento
trabalho

O meu melhor amigo chama-se Diogo Estêves - -
10 anos.

Ele é alto e magro. Tem o cabelo curto, é liso e
de cor escura. Os seus olhos são pequenos, azuis e castanhos. Tem o
nariz pequeno e redondo. A sua boca é pequena, assim como o
bico.

O Diogo gosta de jogar futebol e andebol com os amigos
e também gosta de fazer testes. ~~O meu melhor amigo~~ Às vezes é tímido mas
sempre é simpático e amigo.

É assim o meu melhor amigo divertido e brincalhão.

Escola: EB1/JI da Ponte de Sintra

Turma: 4^ªA Número: 16



. Escreve um Texto Descritivo sobre o teu melhor amigo.

"A minha amiga"

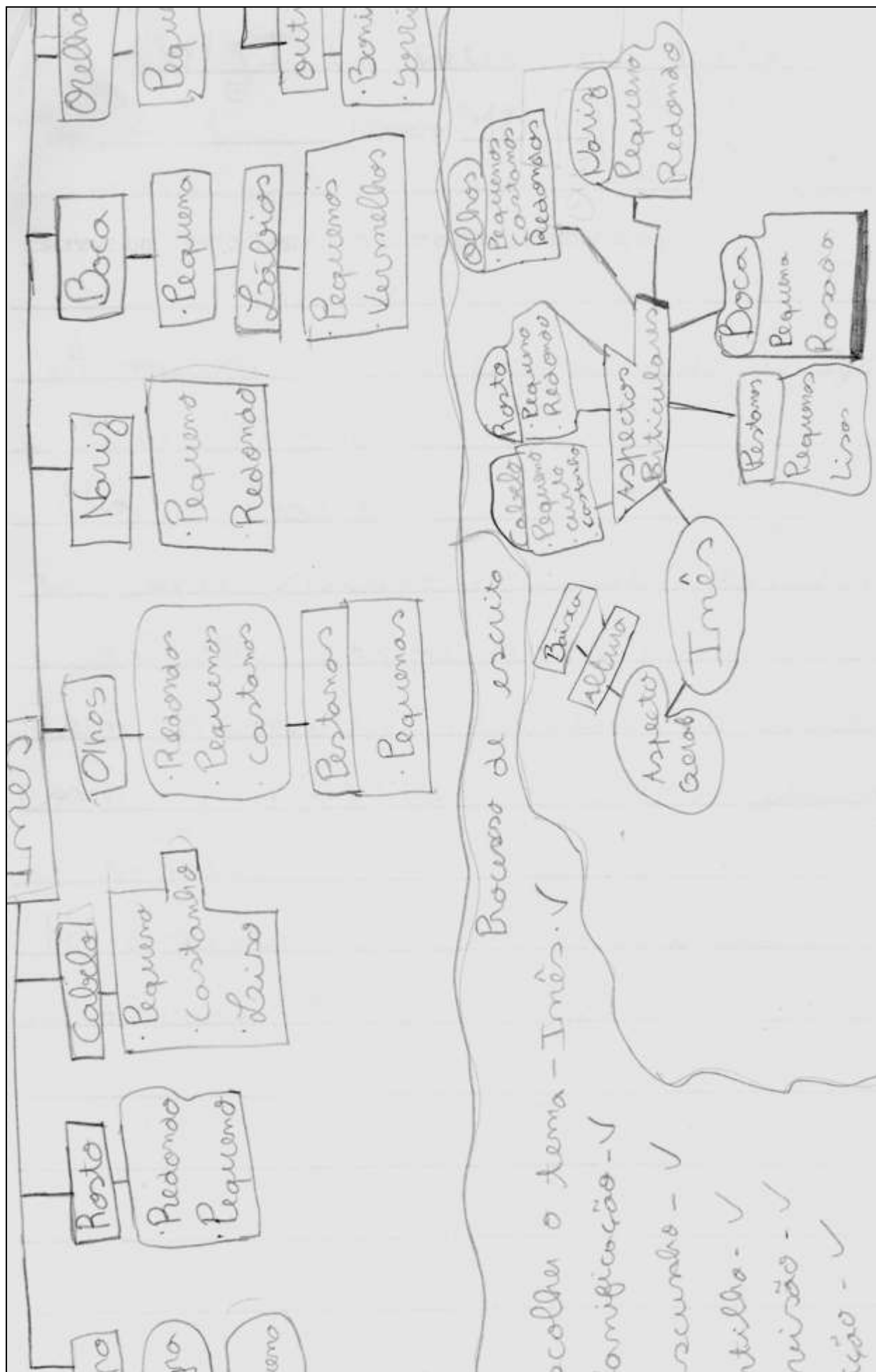
A minha amiga chama-se Jones
e tem 10 anos.

Ela é baixa.

O seu cabelo é castanho, liso
e dá-lhe pelas ombros.

Tem o nariz pequeno e redondo
como os olhos. Tem a boca pequena
e rosada.

No entanto, tem uma grande
qualidade: É uma grande amiga! 😊



eplo - nascido.

"A minha amiga"

A minha amiga chama-se Inês e tem
10 anos.

Ela é baísta.

O seu cabelo é castanho, lizo e
ai-lhe pelos ombros.

Tem o nariz pequeno e redondo como
os olhos. Tem a boca pequena e
usada.

entanto, tem uma Grande

ANEXO 14 – GRELHA 1 E 2 DE ANÁLISE DO TESTE DOS TEXTOS DESCRITIVOS DO GRUPO DE CONTROLO

GRELHA Nº 1 DE ANÁLISE DO TESTE - ESCRITA DE UM TEXTO DESCRITIVO

ALUNOS	1		2		3		4		5		6		8		9		10		12		OBS.
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	
I. COMPETÊNCIA COMPOSITIVA																					
1) Dá um título ao texto		X		X		X		X		X		X		X	X			X	X		
2) Identifica de forma geral o objeto da descrição	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		
3) Expõe características	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		
4) Descreve pormenorizadamente diferentes aspetos do objeto	X			X		X	X			X		X		X		X		X		X	
5) Sequencia logicamente as ideias	X			X		X		X	X			X		X		X		X	X		
6) Organiza o texto em parágrafos	X		X			X	X			X		X		X		X		X		X	
7) Estrutura corretamente as frases	X			X	X		X			X		X		X		X		X		X	
8) Utiliza de forma adequada os organizadores textuais	X		X			X	X			X		X		X		X		X		X	
9) Utiliza vocabulário adequado e diversificado	X			X		X	X			X		X		X	X			X		X	
10) Utiliza Modificadores (grupos adjetivais, preposicionais ou orações relativas)		X		X		X	X			X		X		X		X		X	X		
11) Emprega Figuras de estilo (Comparação)		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
12) Utiliza corretamente os sinais de pontuação	X			X	X		X			X		X		X	X			X		X	
13) Conclui o texto	X		X			X		X		X	X			X	X			X		X	

II. CONTROLE DO PROCESSO DE ESCRITA

1) Toma decisões quanto ao objetivo, destinatários e conteúdo do texto		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
2) Faz a planificação / esquema do texto, antes da escrita		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
3) Recorre à planificação / esquema para escrever o texto		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
4) Recorre, durante a escrita, a material de apoio para elaboração da composição		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
5) Discute o texto com outros		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
6) Faz a revisão do texto		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
7) Cuida da apresentação final do trabalho		X		X		X		X		X		X		X		X		X	

OBSERVAÇÕES

1	Repete ideias em dois parágrafos; descrição incompleta; descreve a face e os gostos; só passa pela textualização.
2	Descreve o amigo em três frases curtas; descrição incompleta e não organizada; descreve a face e alguns gostos; apresentação descuidada; só passa pela textualização.
3	Descrição muito incompleta e muito desorganizada; só passa pela textualização.
4	A descrição respeita a estrutura mas, dentro de cada parágrafo, as ideias estão desorganizadas; só passa pela textualização.
5	Descreve três colegas, seguindo sempre os mesmos critérios de descrição: só quanto à face e aos gostos; só passa pela textualização.
6	Descreve duas colegas; descrição incompleta e muito desorganizada; parte do texto não é descritivo; descreve face; só passa pela textualização.
8	Só faz referência à descrição física quanto à cor dos olhos e à altura; refere, com algum pormenor, a sua descrição psicológica; só passa pela textualização.
9	Descrição física incompleta e desorganizada; só passa pela textualização.
10	Ideias bastante desorganizadas; descrição muito incompleta; apresentação muito descuidada; só passa pela textualização.
12	Descrição incompleta e desorganizada.

GRELHA Nº 2 DE ANÁLISE DO TESTE - ESCRITA DE UM TEXTO DESCRITIVO

ALUNOS	13		15		16		18		19		21		22		23						OBS.
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	
I. COMPETÊNCIA COMPOSITIVA																					
1) Dá um título ao texto				X		X	X			X		X				X					
2) Identifica de forma geral o objeto da descrição			X		X		X		X		X				X						
3) Expõe características			X		X		X		X		X				X						
4) Descreve pormenorizadamente diferentes aspetos do objeto				X		X	X			X		X			X						
5) Sequencia logicamente as ideias				X	X		X		X			X			X						
6) Organiza o texto em parágrafos				X	X			X		X		X			X						
7) Estrutura corretamente as frases				X	X			X	X			X			X						
8 Utiliza de forma adequada os organizadores textuais				X		X		X		X		X			X						
9) Utiliza vocabulário adequado e diversificado				X	X		X		X			X			X						
10) Utiliza Modificadores (grupos adjetivais, preposicionais ou orações relativas)				X	X		X			X		X			X						
11) Emprega Figuras de estilo (Comparação)				X		X		X		X		X			X						
12) Utiliza corretamente os sinais de pontuação				X	X			X	X			X			X						
13) Conclui o texto				X	X			X		X		X			X						

II. CONTROLE DO PROCESSO DE ESCRITA

1) Toma decisões quanto ao objetivo, destinatários e conteúdo do texto				X		X		X		X				X					
2) Faz a planificação / esquema do texto, antes da escrita				X		X		X		X				X					
3) Recorre à planificação / esquema para escrever o texto				X		X		X		X				X					
4) Recorre, durante a escrita, a material de apoio para elaboração da composição				X		X		X		X				X					
5) Discute o texto com outros				X		X		X		X				X					
6) Faz a revisão do texto				X		X		X		X				X					
7) Cuida da apresentação final do trabalho				X		X		X		X				X					

OBSERVAÇÕES

13	Não realizou o texto.
15	Descrição com ideias muito desorganizadas e bastante incompletas; só passa pela textualização.
16	Já faz uma descrição algo pormenorizada mas ainda incompleta; só passa pela textualização.
18	Já faz uma descrição bastante pormenorizada; ideias desorganizadas na descrição física; só passa pela textualização.
19	Descreve dois colegas, segundo os mesmos critérios; descrição física muito incompleta e desorganizada; só passa pela textualização.
21	Só descreve a cor dos olhos e o cabelo; o texto é uma lista de ideias; descrição muito incompleta e desorganizada; só passa pela textualização.
22	Não realizou o texto.
23	Não escreveu um texto descritivo; falou da amiga e do que costuma fazer com ela.

Escola: E. B. 1/2. i da portela de sintora

Turma: 4º B Número: 2



. Escreve um Texto Descritivo sobre o teu melhor amigo.

6/4 minha / meu melhor amigo / amiga é assim tem
cabelos grandes.

Ela tem cabelos ~~pretos~~ castanhos, tem olhos ~~castanhos~~ castanhos, tem
a cara oval.

Ela os vezes é muito vida, outras vezes é má.

Mas ela é muito, muito minha amiga.

Fim

Escola: E. S. M. 1/ y. III da Barreira de Lintrea

Turma: 4º B Número: 9



. Escreve um Texto Descritivo sobre o teu melhor amigo.

o meu melhor amigo

Ela ~~tem~~ tem o cabelo um pouco grande, o seu cabelo é castanho;
amarelado
~~tem os olhos castanhos~~, tem os olhos azuis, tem as telhas marmais, o
nariz é normal, a boca é normal, a sua ~~o~~ cara é redonda, é um
pois alta, um pouco gordinha. O que ela gosta de fazer é,
conversar com a Beatriz, comigo e com a rapã e gosta de
jogar ao Nata. É muito simpática, muito querida, e assim
de tudo é a minha melhor amiga.

Escola: E (L) (L) (L) da paróquia de Santa

Turma: B, P Número: 15



Escreve um Texto Descritivo sobre o teu melhor amigo.

A minha melhor amiga é Laura tem olhos azuis e cabelo
o 2º ano minha melhor amiga é bonita, é engraçada, brincalhona
e as vezes ^{para} ~~um~~ ^{uma} chama-se de amor e é gata e eu
e ela divertimo-nos muito a saltar a corda, a brincar
e matar o futebol amarelo e a afambada.

Quando ela se aleija eu vou com ela por galo e
destadine e quando eu me aleija ela vai comigo
por galo e destadine.

Escola: Es. B. 1 / y. I da portela de Sintra

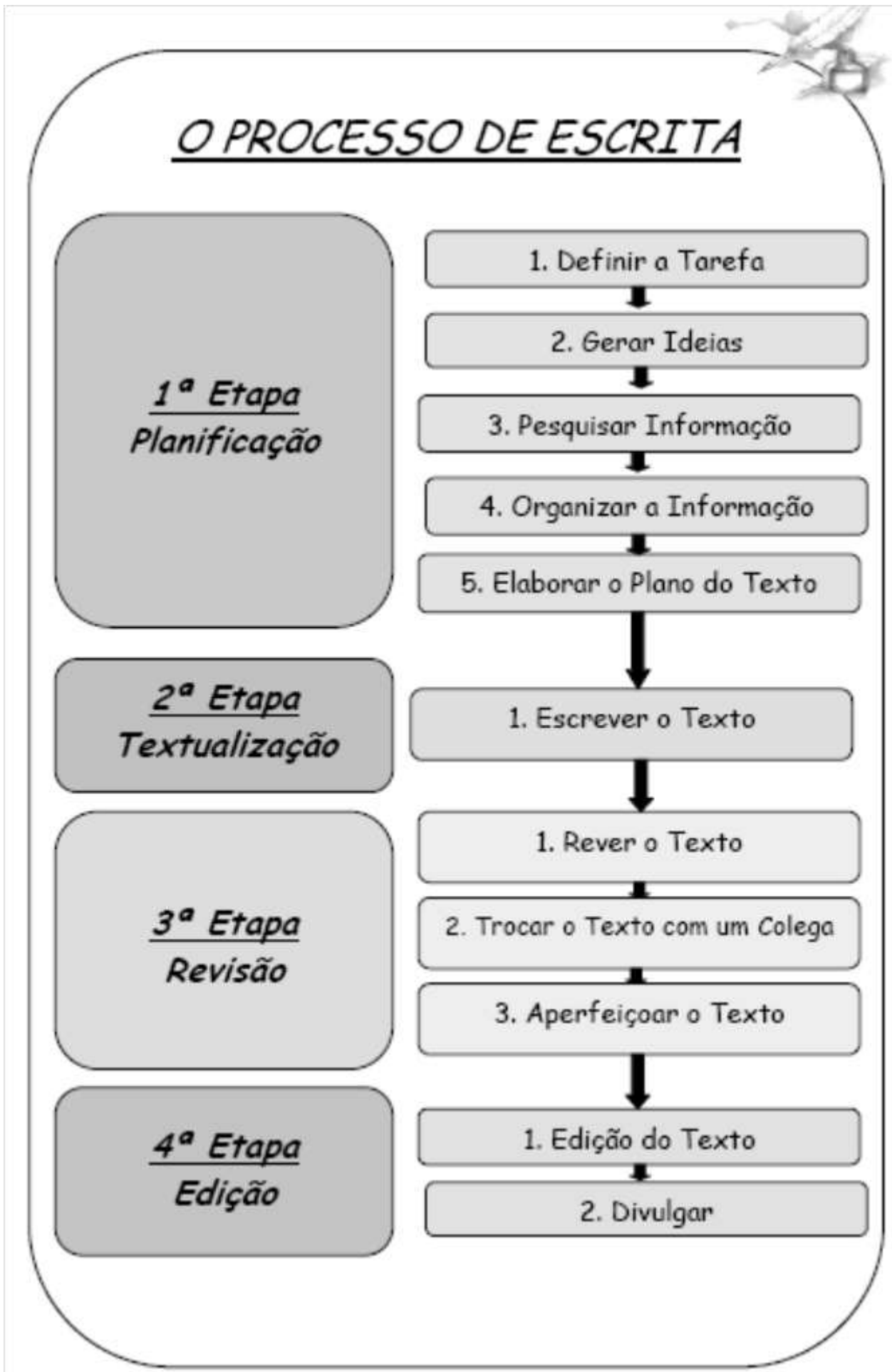
Turma: 4^o B Número: 12



. Escreve um Texto Descritivo sobre o teu melhor amigo.

O meu melhor amigo

O meu melhor amigo chama-se João, tem 9 anos,
nasceu em 2001/12/10; tem nariz pequeno, olhos castanhos,
usa óculos, orelhas pequenas, cabelo curto, com-
prido, ^{e castanho} lábios pequenos e boca grande, pequeno,
cabeça oval, pés médios, e calça número 34, mede
1,30 cm, é magro. gosta de: Futebol, Basquetebol,
handbol, o fruto preferido é laranja e laranja, gosta
de maroto, yu-gi-oh, de cantar e canta bem,
a sua cor preferida é laranja, o fruto é ~~maça~~ maça,
vegetal é a alface, as suas maneiras de ser é: ser divertido,
fora esperto, pensador, amigo, e benficiente.



O Processo de Escrita

Este caderno pertence a

Início: _____ / _____ / _____

Fim: _____ / _____ / _____

Processo de Escrita

O *Processo de Escrita*: durante a produção do teu trabalho, assinala com um X o que já realizaste.

1ª Etapa					2ª Etapa	3ª Etapa			4ª Etapa			
Planificação					Escrita do Texto	Revisão			Edição		Avaliação	
Defini a tarefa de escrita	Pensei no que já sabia sobre o tema	Pesquisei Informação	Organizei as ideias e a informação		Organizei o Esquema do texto	Escrevi o texto	Revi o texto com o apoio de um guião.	Troquei o meu texto com um colega	Aperfeiçoei o texto	Escrevi o texto final	Divulguei o meu texto.	Avaliei todo o meu trabalho
			Categorias	Mapas de Ideias								

Nota:

- Não é essencial que passes pelas diferentes etapas do Processo de Escrita pela ordem aqui definida. Poderás sempre recuar ou avançar, conforme a tua necessidade.
- Verificarás também que, dependendo do tipo de texto que escreves, não precisas de passar por todas as etapas da planificação, ou que, para ti, será necessário passar somente por duas etapas da revisão.
- Tudo depende do teu texto e do que precisas enquanto escritor. Boa escrita!!

1ª ETAPA

Antes da Escrita de um Texto Narrativo

Decido sobre o que vou escrever e para quem vou escrever

AUDIÊNCIA

(Para quem tu escreves?)

FORMATO

(O texto será um poema, uma aventura, um texto informativo, ...)

TEMA

(Escolhe o tema.)

*E se o Capuchinho Vermelho não fosse ter à casa da avó pela floresta?
Que diferentes decisões poderá tomar ao longo da história?*

O Texto Narrativo

Da Planificação à Revisão

PLANIFICAÇÃO	ORGANIZAÇÃO DO TEXTO	ESCRITA DO TEXTO
<ul style="list-style-type: none">• Decido:<ul style="list-style-type: none">- Para quem vou escrever;- Quem conta a história;- Que história vou contar;- As personagens que a história vai ter;- Os lugares onde a história se irá passar;- O tempo;- Que principais acontecimentos terá a história.	<ul style="list-style-type: none">• Escolho um título.• Escrevo uma introdução.• Crio o desenvolvimento da história: escrevo a ordem dos diferentes acontecimentos.• Elaboro uma conclusão para a minha história.	<ul style="list-style-type: none">• Utilizo o presente, ou o pretérito perfeito, e o pretérito imperfeito.• Uso a 1ª ou 3ª pessoa.• Evito as repetições.• Quando tiver dúvidas, consulto o dicionário.• Tenho atenção aos sinais de pontuação.• Presto atenção à ortografia.

Planifico o esquema do meu texto.

Organizo as informações no Esquema da Estrutura do Texto Narrativo.

I
N
T
R
O
D
U
Ç
Ã
O

Tema: → De que trata o texto? _____

Personagens: → Principais: _____

Secundárias: _____

D
E
S
E
N
V
O
L
V
I
M
E
N
T
O

Localização: → Espaço: Onde acontece? _____

Tempo: Quando acontece? _____

Complicação ou Problema: → _____

Acontecimentos Importantes: → 1 _____
2 _____
3 _____
4 _____
5 _____

C
O
N
C
L
U
S
Ã
O

Resolução do Problema: → Como termina a história? _____

3ª ETAPA

Até os grandes escritores escrevem primeiro um rascunho, revendo-o de seguida. Com apoio nas opiniões dos colegas que analisarão o teu texto, verifica se o podes melhorar.

Podes pegar em canetas de cor diferentes e adicionar alguns detalhes, expandir ideias, acrescentar adjetivos, apagar informação que não interessa, ...

Guião de Revisão do Texto Narrativo

	<i>Sim</i>	<i>Não</i>
. Dei um título ao texto.		
. Digo:		
- Onde se passa a história.		
- Quando se passa a história.		
. Apresento a personagem principal.		
. Introduzo outras personagens.		
. Defino qual o acontecimento principal da história		
. Descrevo outros acontecimentos da história.		
. Dou um final à história		
PARECER GERAL		
. Quando terminei o texto voltei a lê-lo para o aperfeiçoar.		
. De uma maneira geral, gosto do meu texto.		

Mostra o teu texto a um colega. Ele pode ajudar-te a tornar algumas ideias mais claras, a organizá-las e até a aperfeiçoar o texto.

- A tua tarefa: ler o texto ao teu colega.
- A tarefa do teu colega: escutar atentamente a tua leitura.

Após a tua leitura, o colega que ouviu ler o teu texto terá de responder às seguintes questões (se tiver tempo, deverá também verificar a ortografia):

Guião de Revisão - Troca de Textos

	<i>Sim</i>	<i>Não</i>
1. Achaste o texto interessante?		
2. Achas que lhe falta informação? Que esta está incompleta?		
3. Achas que a informação está pouco clara ou mal expressa?		
4. Consideras que o texto tem uma boa Introdução?		
5. Consideras que o texto tem uma boa Conclusão?		
6. Achas que o texto está demasiado curto?		
7. Pode-se suprimir ou acrescentar alguma informação?		
8. O texto corresponde à tarefa de escrita?		

Comentários/Sugestões:

4ª ETAPA

- Nesta última fase, vais decidir como editar o teu trabalho.
 - Define:




<i>1. Como vou apresentar o meu trabalho?</i>	SIM	NÃO
a) Num texto escrito.		
b) Em formato grande (A3).		
c) Apresentação oral.		
d) Apresentação multimédia.		
e) Outro. _____		

<i>1. Como vou editar o meu trabalho?</i>	SIM	NÃO
<i>Tecnologia Informática:</i>		
a) <i>PowerPoint</i>		
b) <i>Word</i>		
c) <i>Excel</i>		
<i>Material Gráfico:</i>		
a) Tipo de papel -		
b) Tamanho -		
c) Formato -		
d) Cores -		
e) Tipografia -		
f) Outros -		

AVALIA O PROCESSO DE ESCRITA

1. Escrevi o texto	<ul style="list-style-type: none"> • Onde? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Em quanto tempo? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Sozinho ou em grupo? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizei mapas ou esquemas? 	
2. As instruções da professora	<ul style="list-style-type: none"> • Foram-me muito úteis. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Pareceram-me complicadas. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Não as entendi. 	
3. Planifiquei o texto	Quanto tempo dediquei a planificar?	
	Como o fiz?	
4. Redigi o texto	<ul style="list-style-type: none"> • Seguindo fielmente o que planifiquei. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Seguindo a planificação mas introduzindo algumas alterações. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Não segui a planificação. 	
5. Revi o texto	<ul style="list-style-type: none"> • À medida que o ia escrevendo. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Quando acabei o rascunho. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Só corrigi a ortografia e a pontuação. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Corrigi também o conteúdo e a organização do texto. 	
6. Tive dificuldades em	<ul style="list-style-type: none"> • Começar a escrever 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Encontrar material para me informar 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Redigir o texto: Escrever as frases, encontrar as palavras adequadas, ordená-las, ... 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntei à professora 	

7. Quando tive dificuldades	• Consulte o dicionário ou outros materiais	
	• Perguntei aos meus colegas.	
8. Para escrever o meu texto, utilizei	• Dicionários	
	• Prontuários	
	• Gramática	
	• Livros da Biblioteca relacionados com o tema	
	• Os materiais de planificação	

<i>AVALIA O CADERNO "O PROCESSO DE ESCRITA"</i>		<i>Sim</i>	<i>Não</i>
Gostei das atividades que realizei?			
Quais foram as atividades que mais gostei de realizar? Porquê?			
Quais foram as atividades que menos gostei de realizar? Porquê?			
Onde senti mais dificuldades?			
O que acho que poderia ser melhorado no caderno de atividades? Dou sugestões.			
<i>Avalio o Caderno</i>		  	

1. Escolhe um tema.

- Sobre o que é que vou escrever?

2. Decide qual o objetivo de escrita

- O que vou escrever terá algum interesse?
- O que espero que os meus leitores aprendam com este texto?

3. Identifica a tua audiência

- Estou a escrever para quem?

4. Escolhe um tipo de texto

- Narrativo - conta uma história
- Informativo - informa sobre factos e ideias
- Descritivo - descreve uma pessoa, um lugar, um objeto, uma ideia, ...
- ...

5. Decide-te por um ponto de vista - 1ª pessoa; 2ª pessoa ou 3ª pessoa.

6. O que vou escrever sobre o tema que escolhi?

i. Turbilhão de ideias

- Reúne o máximo de informação possível: ideias, sugestões, exemplos, frases, palavras, entre outros.
- Podes pedir ajuda a um colega.
- Nesta fase, podes adicionar informação sempre que precisares.

7. Faz uma pausa. Observa a sala.

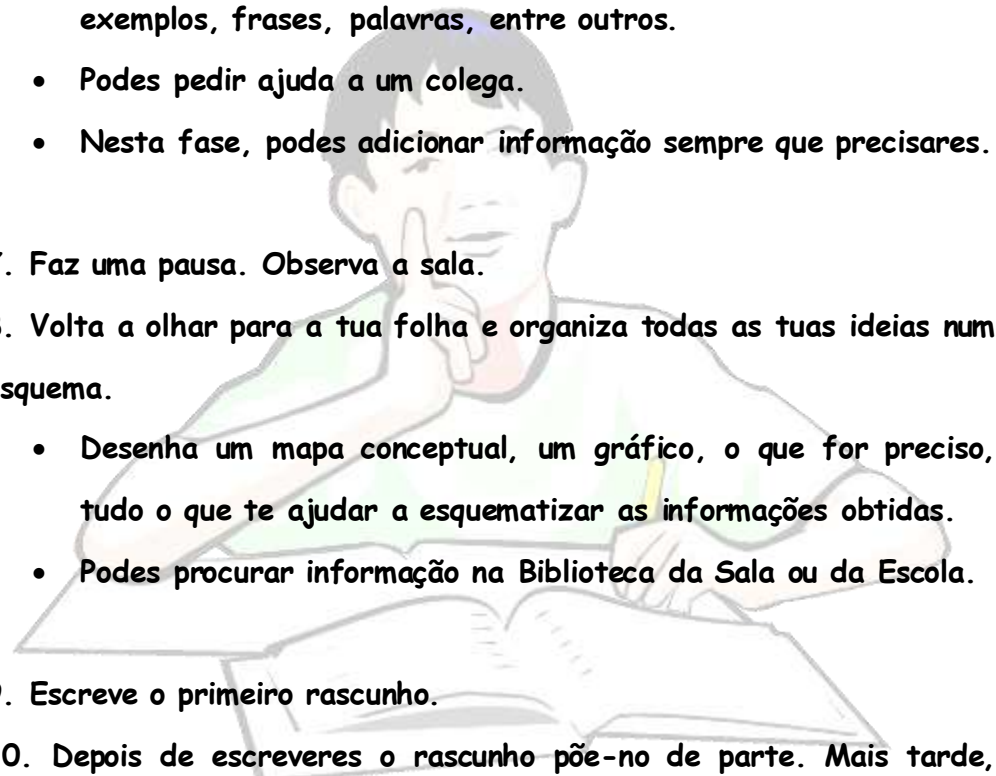
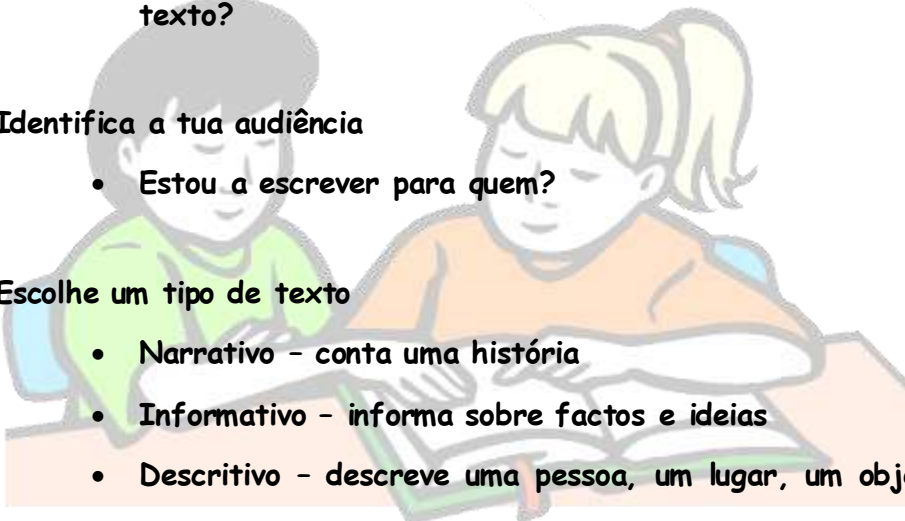
8. Volta a olhar para a tua folha e organiza todas as tuas ideias num esquema.

- Desenha um mapa conceptual, um gráfico, o que for preciso, tudo o que te ajudar a esquematizar as informações obtidas.
- Podes procurar informação na Biblioteca da Sala ou da Escola.

9. Escreve o primeiro rascunho.

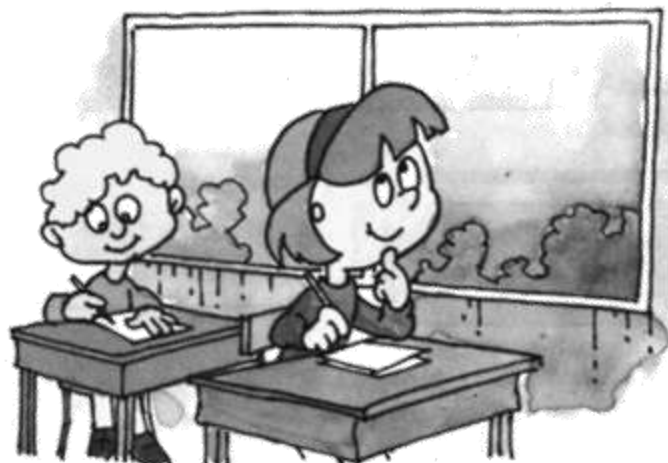
10. Depois de escreveres o rascunho põe-no de parte. Mais tarde, volta a lê-lo em voz alta ou a um colega. Vê se consegues adicionar mais alguma informação ou clarificar ideias.

Atenção: Não precisas de seguir esta lista por ordem.



Os Seres Vivos: As Plantas

Este caderno pertence a



Início: _____ / _____ / _____

Fim: _____ / _____ / _____

Ficção e Não-Ficção



Preenche a seguinte tabela.

Ficção	Não-Ficção	Razão da Escolha

Observa a tabela seguinte. Responde às questões indicadas em cada linha, na tabela nº 2, de forma a identificares algumas características do texto expositivo.

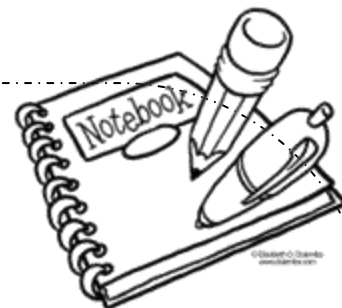


TABELA 1

Título do livro: _____

Características do Livro	Encontraste no livro? Sim ou Não	Se Sim, verifica se:
Índice		O Índice é fácil de utilizar? Justifica a tua resposta. Localiza e regista um tópico referido no índice e o número da página.
Sequência e Formato		Descreve como o texto se encontra sequenciado e formatado (títulos, subtítulos, organização). De que forma a organização do livro ajuda o leitor a compreender o texto?
Tabelas, Gráficos e Mapas		Pesquisa uma tabela ou um mapa e aponta o número da página. Descreve-os e explica de que forma estes ajudam o leitor a compreender o texto.
Ilustrações		Pesquisa uma ilustração e anota o número da página. Descreve-a e explica de que forma esta ajuda o leitor a compreender o texto.
Variações da Impressão		Procura um exemplo de uma variação da impressão (negrito, sublinhado, itálico). Regista esse exemplo e explica de que forma ajuda o leitor a compreender o texto.
Glossário		O Glossário é fácil de utilizar? Justifica a tua resposta. Escreve uma palavra indicada no Glossário e a sua definição.

TABELA 2

Assinala as descobertas dos teus colegas referentes às características dos livros por eles lidos.

Características do Livro	Encontraste no livro? Sim ou Não	Se Sim, responde às questões referidas na tabela anterior.
Índice		
Sequência e Formato		
Tabelas, Gráficos e Mapas		
Ilustrações		
Variações da Impressão		
Glossário		



Escreve o tema principal do texto "*A Conservação do Panda do Gigante*" e regista as ideias mais importantes sobre o tema.

Tema: _____

Ideia

Ideia

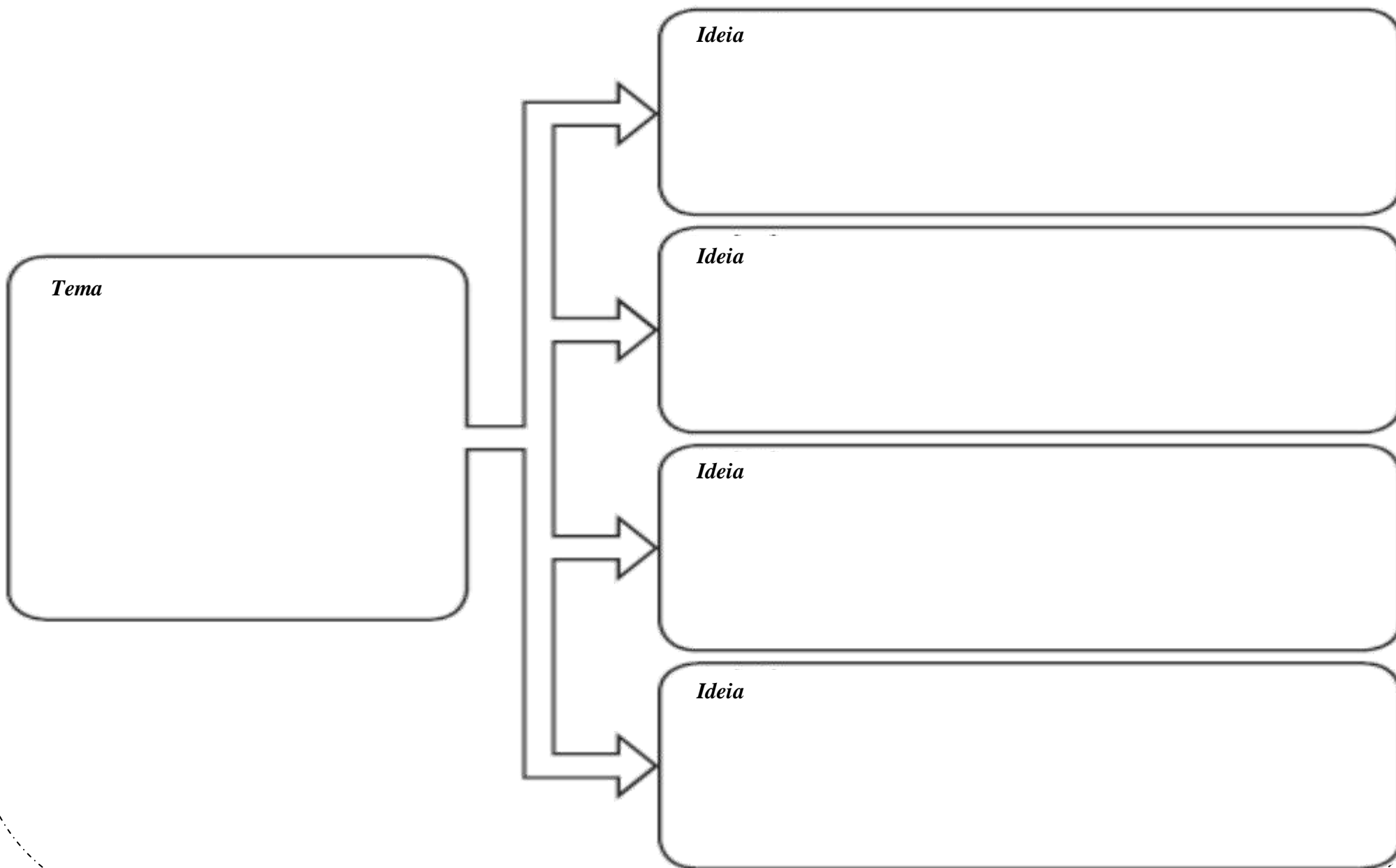
Ideia

Ideia

Ideia

Ideia

Escreve o tema principal do texto "*Parece que é mas não é*" e regista as ideias mais importantes sobre o tema.





Agora que já leste o texto "*Os Seres Vivos*", regista as ideias principais e as acessórias, no seguinte esquema.

Tema

Ideia Principal

Ideia Acessória

Ideia Acessória

Ideia Principal

Ideia Acessória

Ideia Acessória

Ideia Principal

Ideia Acessória

Ideia Acessória

Processo de Escrita

"Os Seres Vivos: As Plantas"

O *Processo de Escrita*: durante a produção do teu trabalho, assinala com um X o que já realizaste.

1ª Etapa					2ª Etapa	3ª Etapa			4ª Etapa			
Planificação					Escrita do Texto	Revisão			Edição		Avaliação	
Defini a tarefa de escrita	Pensei no que já sabia sobre o tema	Pesquisei Informação	Organizei as ideias e a informação		Organizei o Esquema do texto	Escrevi o texto	Revi o texto com o apoio de um guião.	Troquei o meu texto com um colega	Aperfeiçoei o texto	Escrevi o texto final	Divulguei o meu texto.	Avaliei todo o meu trabalho
			Categorias	Mapas de Ideias								

1ª ETAPA

Antes da Escrita de um Texto Expositivo

Decido sobre o que vou escrever e para quem vou escrever

AUDIÊNCIA (Para quem tu escreves?)	
FORMATO (O texto será um poema, uma aventura, um texto expositivo, ...)	
TEMA (Escolhe o tema.)	

Mobilização do Conhecimento Prévio

Com o teu grupo, preenche o seguinte quadro.

<i>O que já sei sobre o tema</i>	<i>O que pretendo saber sobre o tema</i>	<i>Onde posso procurar informação</i>

Chuva de Ideias

Organiza as tuas ideias por tópicos.

TEMA: _____

Tópico

Tópico

Tópico

Tópico

Tópico

Tópico

Tópico

Tópico

Tópico

Recolhe mais informação sobre o tema.

TEMA: _____

TÍTULO DO LIVRO OU REFERÊNCIA	PÁG.	<i>Tópico</i>	<i>Tópico</i>	<i>Tópico</i>

Regista no quadro seguinte as palavras que consideres serem mais difíceis de compreender, produz as tuas próprias definições e completa a atividade procurando os seus significados no dicionário.

<i>Palavras Difíceis</i>	<i>A minha definição da palavra</i>	<i>A definição do Dicionário</i>

Mapa de Ideias



Quanto ao Texto Expositivo, define e descreve o que deverá ser registado em cada uma das três partes da sua estrutura.



INTRODUÇÃO

DESENVOLVIMENTO

CONCLUSÃO

2ª ETAPA

Escreve o texto.

Seque as orientações da tabela colada no teu Caderno de Escrita relacionada com a *Estrutura do Texto Expositivo*.

3ª ETAPA

Guião de Revisão do Texto Expositivo "Os Seres Vivos: As Plantas"

	<i>Sim</i>	<i>Não</i>
TEMA		
. Dei um título ao texto.		
. O texto vai de encontro ao tema proposto.		
PLANIFICAÇÃO		
. Tomei decisões quanto ao tema, o género e a audiência do texto.		
. Orientei-me pelo <i>Mapa de Ideias</i> para construir o texto.		
INTRODUÇÃO		
. Identifiquei o tema		
. Fiz uma observação de carácter geral quanto ao tema.		
DESENVOLVIMENTO		
. Tive em atenção a organização das ideias.		
. Tive em conta as ideias-principais previamente seleccionadas.		
. Tive em conta as ideias-acessórias previamente seleccionadas.		
. Desenvolvi cada ideia em cada parágrafo.		
CONCLUSÃO		
. Conclui o texto com uma observação de carácter geral.		
PARECER GERAL		
. Quando terminei o texto voltei a lê-lo para o aperfeiçoar.		
. De uma maneira geral, gosto do meu texto.		

Mostra o teu texto a um colega. Ele pode ajudar-te a tornar algumas ideias mais claras, a organizá-las e até a aperfeiçoar o texto.

- A tua tarefa: ler o texto ao teu colega.
- A tarefa do teu colega: escutar atentamente a tua leitura.

Após a tua leitura, o colega que ouviu ler o teu texto terá de responder às seguintes questões (se tiver tempo, deverá também verificar a ortografia):

Guião de Revisão - Troca de Textos

	<i>Sim</i>	<i>Não</i>
1. Achaste o texto interessante?		
2. Achas que lhe falta informação? Que esta está incompleta?		
3. Achas que a informação está pouco clara ou mal expressa?		
4. Consideras que o texto tem uma boa Introdução?		
5. Consideras que o texto tem uma boa Conclusão?		
6. Achas que o texto está demasiado curto?		
7. Pode-se suprimir ou acrescentar alguma informação?		
8. O texto corresponde à tarefa de escrita?		

Comentários/Sugestões:

AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA

Agora que já reviste o teu texto, avalia-o.

	SIM	NÃO
O texto poderia estar incluído num manual de Estudo do Meio.		
O texto tem título.		
São visíveis no texto as três partes referentes à estrutura do Texto Expositivo.		
Identifico, sem dificuldade, a Introdução.		
Identifico, sem dificuldade, o Desenvolvimento.		
Identifico, sem dificuldade, a Conclusão.		
O Desenvolvimento tem subtítulos (ideias principais).		
O texto contém informação objetiva e verdadeira.		
O texto contém termos técnicos.		
Ao ler o texto compreendemos o significado dos termos técnicos.		
O texto tem imagens, gráficos, esquemas, ...		
O texto apresenta formas de destaque.		

4ª ETAPA

- Nesta última fase, vais decidir como editar o teu trabalho.
 - Define:




<i>1. Como vou apresentar o meu trabalho?</i>	SIM	NÃO
a) Num texto escrito.		
b) Em formato grande (A3).		
c) Apresentação oral.		
d) Apresentação multimédia.		
e) Outro. _____		

<i>1. Como vou editar o meu trabalho?</i>	SIM	NÃO
<i>Tecnologia Informática:</i>		
a) <i>PowerPoint</i>		
b) <i>Word</i>		
c) <i>Excel</i>		
<i>Material Gráfico:</i>		
a) Tipo de papel -		
b) Tamanho -		
c) Formato -		
d) Cores -		
e) Tipografia -		
f) Outros -		

AVALIA O PROCESSO DE ESCRITA

1. Escrevi o texto	<ul style="list-style-type: none"> • Onde? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Em quanto tempo? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Sozinho ou em grupo? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizei mapas ou esquemas? 	
2. As instruções da professora	<ul style="list-style-type: none"> • Foram-me muito úteis. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Pareceram-me complicadas. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Não as entendi. 	
3. Planifiquei o texto	Quanto tempo dediquei a planificar?	
	Como o fiz?	
4. Redigi o texto	<ul style="list-style-type: none"> • Seguindo fielmente o que planifiquei. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Seguindo a planificação mas introduzindo algumas alterações. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Não segui a planificação. 	
5. Revi o texto	<ul style="list-style-type: none"> • À medida que o ia escrevendo. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Quando acabei o rascunho. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Só corrigi a ortografia e a pontuação. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Corrigi também o conteúdo e a organização do texto. 	
6. Tive dificuldades em	<ul style="list-style-type: none"> • Começar a escrever 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Encontrar material para me informar 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Redigir o texto: Escrever as frases, encontrar as palavras adequadas, ordená-las, ... 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntei à professora 	

7. Quando tive dificuldades	• Consulte o dicionário ou outros materiais	
	• Perguntei aos meus colegas.	
8. Para escrever o meu texto, utilizei	• Dicionários	
	• Prontuários	
	• Gramática	
	• Livros da Biblioteca relacionados com o tema	
	• Os materiais de planificação	

<i>AVALIA O CADERNO "Os Seres Vivos: As Plantas"</i>		<i>Sim</i>	<i>Não</i>
Gostei das atividades que realizei?			
Quais foram as atividades que mais gostei de realizar? Porquê?			
Quais foram as atividades que menos gostei de realizar? Porquê?			
Onde senti mais dificuldades?			
O que acho que poderia ser melhorado no caderno de atividades? Dou sugestões.			
<i>Avalio o Caderno</i>		  	

- **Cartões**

Cartões utilizados para a distinção entre os livros que se enquadram na categoria de Ficção e na de Não-Ficção

FICÇÃO

NÃO-FICÇÃO

Texto Expositivo

A conservação do panda gigante

É provável que já tenhas visto um panda gigante de peluche na montra de uma loja de brinquedos. É também provável que já os tenhas visto na televisão. O que não é provável é que já tenhas olhado para um exemplar desta espécie, mesmo num jardim zoológico. É que restam apenas cerca de 1000 pandas gigantes na natureza e são muito poucos os jardins zoológicos que os possuem.

Adaptados às florestas frias e húmidas onde crescem as diversas espécies de bambu de que preferencialmente se alimentam, eles foram empurrados para as montanhas à medida que a ocupação humana exigia terras para a agricultura e madeira para combustível.

Para além da destruição de habitat favorável, os pandas gigantes encontram uma outra ameaça preocupante - as crias são muitas vezes capturadas para fornecer jardins zoológicos e os adultos são mortos para comercialização das suas peles, utilizadas para fazer casacos e cobertores.

Por todos estes motivos é certo que a espécie se extinguirá dentro de poucos anos, a menos que sejam intensificadas as medidas de protecção do seu habitat.

(Texto adaptado da versão original de Maria Carlos Reis)

<http://www.naturlink.pt/canais/Artigo.asp?iArtigo=2140&iLingua=1>

Texto Expositivo

Parece que é mas não é

Tal como um peixe, vive na água, no mar ou em grandes rios. Tal com um peixe tem barbatanas e cauda. Parece mesmo um peixe, mas não é.

Excelente nadador, pode nadar a uma velocidade de 40 km/h e mergulhar a 300 m de profundidade. Dá grandes saltos, podendo atingir os 5 m acima da água.

A sua vida é passada a procurar alimento e a brincar. Come principalmente peixes, mas também lulas, camarões e outros animais. Come muito, podendo chegar a devorar 160 kg de alimento num só dia.

Vive em grupo e é muito dócil e sociável, tanto com os outros elementos da sua espécie como com o homem. Dizem também que é muito inteligente.

Já adivinhaste quem é?

A sua forma de comunicar chama-se eco-localização, embora alguns cientistas já lhe tenham chamado Golfinhês. Para comunicar emite sons que, ao “baterem” nos objectos, voltam para trás. Pelo som que recebe, ele consegue saber a que distância se encontra o objecto e até que objecto é esse. É assim que consegue encontrar comida, defender-se dos perigos e não se perder do grupo.

E agora, já sabes que animal é?

É isso mesmo, é o golfinho. O golfinho não é um peixe, é um mamífero. Tal como os outros mamíferos tem sangue quente e respira pelos pulmões, embora tenha o nariz no cimo da cabeça. Por isso, quando precisa de respirar tem de vir à superfície da água e colocar o nariz de fora.

Só mais uma coisa...

Sabes que em Portugal podes ver golfinhos? Existem algumas dezenas no estuário do rio Sado.

Sítios de apoio ao texto: <http://www.saudeanimal.com.br/golfinho.htm> e <http://pt.wikipedia.org/wiki/Golfinho>

Texto Expositivo

OS SERES VIVOS

Os seres vivos são seres animais e vegetais que existem na Natureza.

Para que haja continuidade das espécies, os seres vivos têm que ter filhos. A esse processo chama-se a função reprodutora.

As plantas reproduzem-se, umas através de sementes, outras por estaca, ou seja, por meio da plantação de novas plantas.

Os animais reproduzem-se, uns por ovos, outros geram-se na barriga das suas mães.

Todos os seres vivos, animais e plantas, nascem, crescem, alimentam-se, reproduzem-se e morrem. É o ciclo da vida de todos os seres vivos.

Há plantas de cores variadas e tamanhos diferentes. Mas todas se alimentam pela raiz, por onde extraem a seiva da terra, ou seja, o alimento de que necessitam.

As plantas respiram pela folhagem e têm uma função importantíssima na Natureza, pois produzem oxigénio para purificar o ar. A produção do oxigénio faz-se durante o dia. De noite, elas absorvem oxigénio na sua respiração.

Os animais podem viver na terra, no ar e na água. Alguns possuem características que lhes possibilitam a vida na água e na terra - por exemplo, a rã, a tartaruga, a salamandra. Estão adaptados ao ambiente em que vivem, com modos de vida próprios.

Os animais deslocam-se andando, rastejando, correndo, voando, nadando, saltando... Uns são minúsculos, outros são enormes. Apresentam formas muito diferentes. O revestimento do corpo e os seus hábitos alimentares também variam.

Há animais que só se alimentam de carne, por isso chamam-se carnívoros (por exemplo, o leão). Outros só se alimentam de vegetais, são os herbívoros (por exemplo, a vaca).

In Wikipédia



O TEXTO EXPOSITIVO



ESQUEMA DO TEXTO

EXPOSITIVO



Introdução

Desenvolvimento

Conclusão

TEXTO EXPOSITIVO



Folha de Orientação para a Planificação do Texto Expositivo

INTRODUÇÃO - Definição ou classificação de um tema.

*Pode incluir uma definição, classificação ou um breve resumo.
Inclui os factos mais importantes do tema a desenvolver.*

DESENVOLVIMENTO - Factos importantes sobre o Tema

Factos sobre o tema, ordenados por parágrafos.

- **Primeira Ideia**
 - *Detalhe*
 - *Detalhe*
- **Segunda Ideia**
 - *Detalhe*
 - *Detalhe*
- **Terceira Ideia**
 - *Detalhe*
 - *Detalhe*

CONCLUSÃO - Sumário ou Comentário

Termina com um comentário ou um breve resumo do tema em estudo.

BANCO DE PALAVRAS DO TEXTO EXPOSITIVO

PARA

COLOCAR

Em primeiro lugar Inicialmente

AS IDEIAS

ORDENADA

Em segundo lugar de seguida

S

Depois Entretanto

Mais tarde por último Finalmente



PARA

EXPLICAR

Nomeadamente tais como por exemplo

IDEIAS

Porque conseqüentemente como

resultado

PARA

Finalmente todas as evidências indicam que

CONCLUIR

por isso em conclusão como resultado

conseqüentemente



Este caderno pertence a

Início: _____ / _____ / _____

Fim: _____ / _____ / _____

Avalia o teu Texto Expositivo com o tema *O Ciclo da Água*, refletindo sobre o seu processo de escrita.



1. *Que dificuldades sentiste ao escrever o texto?*

2. *Escreveste o Título?* Sim Não

3. *Realizaste a planificação do texto?* Sim Não

a. *Se sim, a planificação ajudou-te a organizares o texto?*

b. *Se não, porquê?*

4. *Sabes como planificar um texto expositivo?* Sim Não

5. *O que te poderia ajudar a planificar o texto?*

6. *Todo o trabalho que já realizaste sobre o texto expositivo, ajudou-te a planificá-lo e a escrevê-lo?*

Lê, com muita atenção, o seguinte texto.

O Ciclo da Água

A água é um bem essencial à vida na Terra. Foi nela que, há cerca de 3800 milhões de anos, surgiu a vida. No nosso planeta, é um recurso abundante, no entanto, apenas uma pequena parte serve para o consumo do homem.



Na Natureza, a água pode apresentar-se nos estados sólido, líquido e gasoso, não estando, no entanto, distribuída uniformemente. Na Terra, 97,3% da água está nos Oceanos, sob a forma de água salgada, sendo imprópria para o consumo do homem. Os restantes 2,7% são água doce, mas desta $\frac{3}{4}$ estão contidos nos icebergues e glaciares sob a forma de gelo. Só $\frac{1}{4}$ desta água doce pode ser usada pelo homem, estando esta parte diminuta sujeita à poluição, tornando-se não potável.

Encontra-se distribuída por vários reservatórios, tais como oceanos, lagos, rios e atmosfera, entre os quais existe uma circulação contínua da água.

A água, distribuída nestes reservatórios naturais, está em constante movimento - de uns reservatórios para os outros. A esse movimento dá-se o nome de Ciclo

da Água, ou também o chamado Ciclo hidrológico, que decorre em várias etapas:

Primeiro, devido ao calor do sol, a água dos oceanos, mares, rios e lagos, passa

lentamente para o estado gasoso, isto é, evapora-se e vai para a atmosfera. Aí, o

vapor de água arrefece e condensa-se, isto é, transforma-se em pequenas gotas

de água, formando as nuvens. De seguida, a água volta novamente à superfície

terrestre sob a forma de **precipitação** - chuva, neve ou granizo. Uma parte cai

diretamente nos oceanos, mares, rios e lagos, outra infiltra-se no solo, formando

lençóis de água subterrâneos. A água absorvida pelo solo passa para as plantas,

que a **absorvem** através das raízes. Os animais obtêm a água consumindo as

plantas ou ingerindo água diretamente. Esta água regressa de novo à atmosfera

através da **respiração** e **transpiração** dos organismos.

Assim, o ciclo repete-se continuamente, mantendo-se mais ou menos constante

a quantidade de água no nosso planeta.

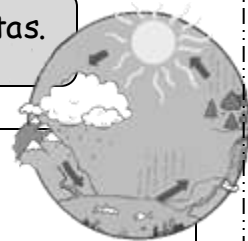
(In Wikipédia)

Depois de leres o texto, sublinha as palavras que consideres serem mais difíceis de compreender. Regista-as no quadro seguinte, produz as tuas próprias definições e completa a atividade procurando os seus significados no dicionário.



<i>Palavras Difíceis</i>	<i>A minha definição da palavra</i>	<i>A definição do Dicionário</i>

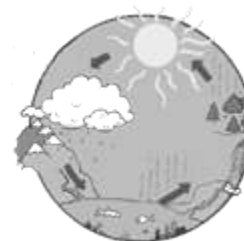
Relê o texto. Faz algumas perguntas relacionadas com o tema e regista as respostas.



1	P:	
	R:	
2	P:	
	R:	
3	P:	
	R:	
4	P:	
	R:	
5	P:	
	R:	
6	P:	
	R:	
7	P:	
	R:	
8	P:	
	R:	

Do texto retira:

1º - As Ideias Principais



Tema: _____

Ideia Principal

Ideia Principal

Ideia Principal

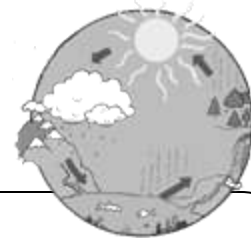
Ideia Principal

Ideia Principal

Ideia Principal

Das Ideias Principais, retira:

2º - As Ideias Acessórias mais importantes



Ideia Principal: _____

Ideia Acessória:

Ideia Principal: _____

Ideia Acessória:

Ideia Principal: _____

Ideia Acessória:

Ideia Principal: _____

Ideia Acessória:

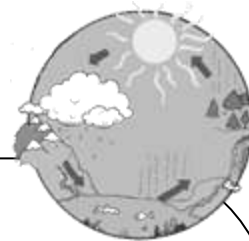
Ideia Principal: _____

Ideia Acessória:

Ideia Principal: _____

Ideia Acessória:

Observa o seguinte texto.



O CICLO DA ÁGUA

Devido ao calor do sol, a água dos mares, rios e lagos passa lentamente do estado gasoso, isto é, **evapora-se** e vai para a **atmosfera**. O vapor de água na atmosfera arrefece e **condensa-se**, isto é, transforma-se em pequenas gotas de água, formando as **nuvens**. De seguida, a água volta novamente à superfície terrestre sob a forma de **precipitação** - chuva, neve ou granizo. Uma parte cai diretamente nos oceanos, mares, rios e lagos, enquanto outra escorre à superfície terrestre e outra infiltra-se no solo, formando lençóis de água subterrâneos.

Pela **evaporação** e **transpiração** dos organismos, a água regressa de novo à atmosfera. Assim, o **Ciclo da Água** repete-se continuamente.

1. Identifica o tipo de texto: _____

Relembra a estrutura do texto

2. Identifica no texto as três partes principais da estrutura do texto

Rodeia:

- a. a azul, a Introdução
- b. a vermelho, o Desenvolvimento
- c. a verde, a Conclusão

3. Sublinha, no Desenvolvimento, as palavras ou expressões que iniciam as frases.

4. Identifica, com uma cor a teu gosto, no Desenvolvimento, as ideias principais.

Agora que já leste dois textos sobre o tema em estudo, indica:



Nota:

Texto 1 - Texto "O Ciclo da Água"

- pág. 131 e 132

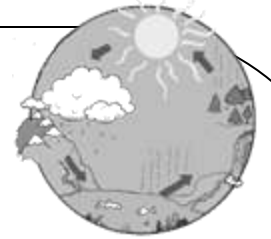
Texto 2 - Texto "O Ciclo da Água"

- pág. 137

	TEXTO 1		TEXTO 2	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
O texto poderia estar incluído num manual de Estudo do Meio.				
O texto tem título.				
São visíveis no texto as três partes referentes à estrutura do Texto Expositivo.				
Identifico, sem dificuldade, a Introdução.				
Identifico, sem dificuldade, o Desenvolvimento.				
Identifico, sem dificuldade, a Conclusão.				
O Desenvolvimento tem subtítulos (ideias principais).				
O texto contém informação objetiva e verdadeira.				
O texto contém termos técnicos.				
Ao ler o texto compreendemos o significado dos termos técnicos.				
O texto tem imagens, gráficos, esquemas, ...				
O texto apresenta formas de destaque.				

Processo de Escrita

"O Ciclo da Água"



O *Processo de Escrita*: durante a produção do teu trabalho, assinala com um X o que já realizaste.

1ª Etapa					2ª Etapa	3ª Etapa			4ª Etapa			
Planificação					Escrita do Texto	Revisão			Edição		Avaliação	
Defini a tarefa de escrita	Pensei no que já sabia sobre o tema	Pesquisei Informação	Organizei as ideias e a informação		Organizei o Esquema do texto	Escrevi o texto	Revi o texto com o apoio de um guião.	Troquei o meu texto com um colega	Aperfeiçoei o texto	Escrevi o texto final	Divulguei o meu texto.	Avaliei todo o meu trabalho
			Categorias	Mapas de Ideias								

1ª ETAPA



Antes da Escrita de um Texto Expositivo

Decido sobre o que vou escrever e para quem vou escrever

AUDIÊNCIA

(Para quem tu escreves?)

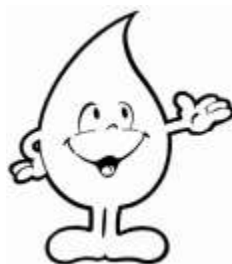
FORMATO

(O texto será um poema,
uma aventura, um texto
informativo, ...)

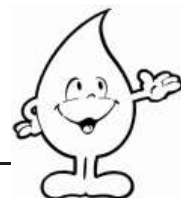
TEMA

(Sobre o que é que vais
escrever?)

Chuva de Ideias



Organiza as tuas ideias por tópicos.



TEMA: _____

Tópicos

Tópicos

Tópicos

Tópicos

Tópicos

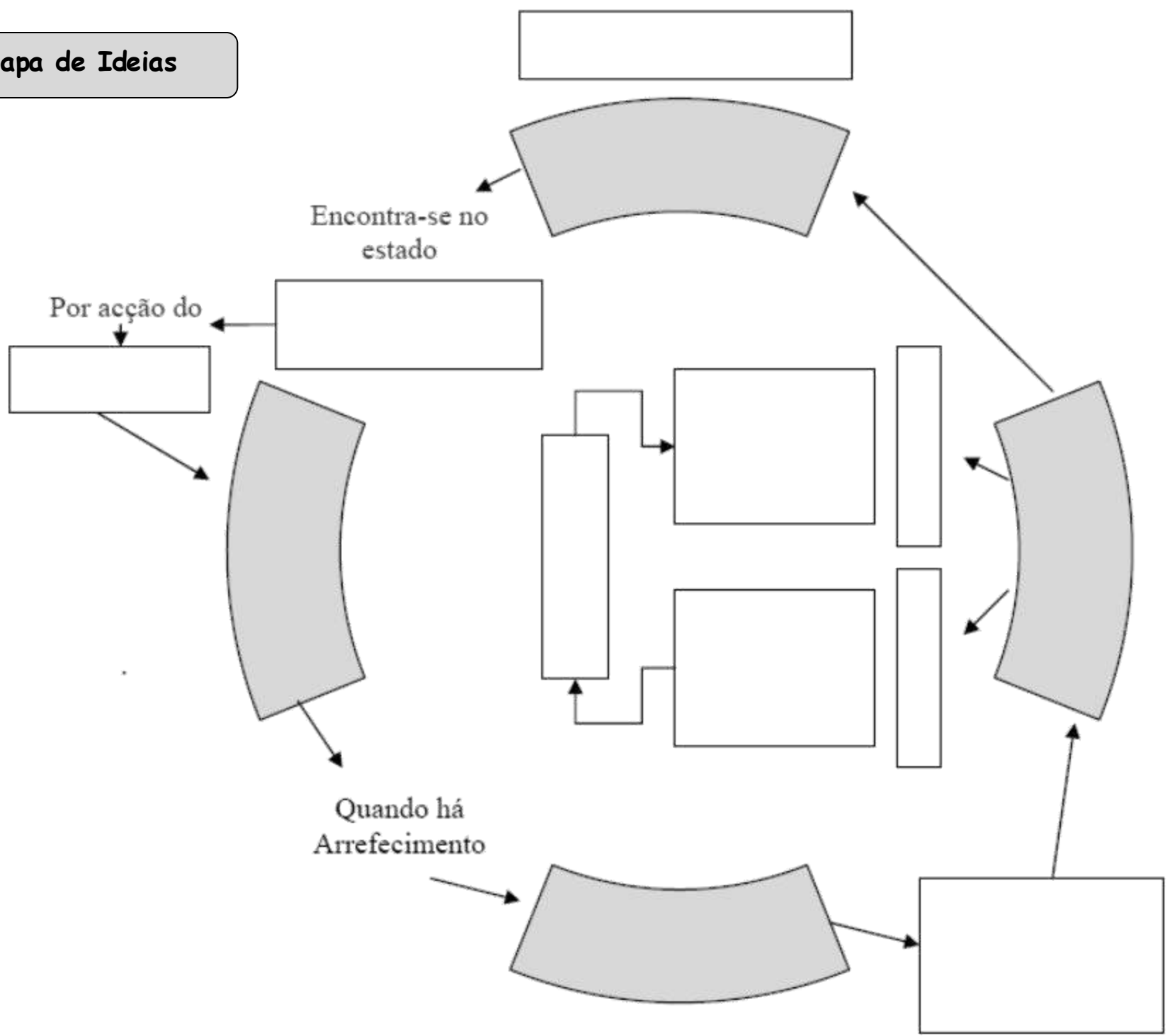
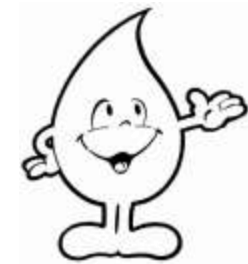
Tópicos

Tópicos

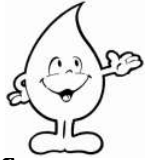
Tópicos

Tópicos

Mapa de Ideias



Organiza as ideias segundo a estrutura do Texto Expositivo.



Agora que recolheste toda a informação escreve por tópicos a informação que queres colocar em cada uma das partes do texto expositivo. Recorda, consultando o teu caderno de escrita, o que deverás escrever em cada uma delas.

INTRODUÇÃO

DESENVOLVIMENTO

CONCLUSÃO

2ª ETAPA



Escreve o texto.

A large rectangular area defined by a dashed border, intended for writing the text.

Guião de Revisão do Texto Expositivo "O Ciclo da Água"

	<i>Sim</i>	<i>Não</i>
TEMA		
. Dei um título ao texto.		
. O texto vai de encontro ao tema proposto.		
PLANIFICAÇÃO		
. Tomei decisões quanto ao tema, o género e a audiência do texto.		
. Orientei-me pelo <i>Mapa de Ideias</i> para construir o texto.		
INTRODUÇÃO		
. Identifiquei o tema		
. Fiz uma observação de carácter geral quanto ao tema.		
DESENVOLVIMENTO		
. Tive em atenção a organização das ideias.		
. Tive em conta as ideias-principais previamente seleccionadas.		
. Tive em conta as ideias-acessórias previamente seleccionadas.		
. Desenvolvi cada ideia em cada parágrafo.		
CONCLUSÃO		
. Conclui o texto com uma observação de carácter geral.		
PARECER GERAL		
. Quando terminei o texto voltei a lê-lo para o aperfeiçoar.		
. De uma maneira geral, gosto do meu texto.		

Mostra o teu texto a um colega. Ele pode ajudar-te a tornar algumas ideias mais claras, a organizá-las e até a aperfeiçoar o texto.

- A tua tarefa: ler o texto ao teu colega.
- A tarefa do teu colega: escutar atentamente a tua leitura.

Guião de Revisão - Troca de Textos

	<i>Sim</i>	<i>Não</i>
1. Achaste o texto interessante?		
2. Achas que lhe falta informação? Que esta está incompleta?		
3. Achas que a informação está pouco clara ou mal expressa?		
4. Consideras que o texto tem uma boa Introdução?		
5. Consideras que o texto tem uma boa Conclusão?		
6. Achas que o texto está demasiado curto?		
7. Pode-se suprimir ou acrescentar alguma informação?		
8. O texto corresponde à tarefa de escrita?		

Comentários/Sugestões:

AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA

Compara os dois textos que produziste sobre o Ciclo da Água: o Texto 1 é o texto produzido na pág. 128 e o Texto 2 é o texto produzido na pág. 144.

	Texto 1		Texto 2	
	S	N	S	N
Dei um título global ao meu texto.				
Organizei o meu texto em partes: Apresentei o meu tema; desenvolvi; conclui com um comentário final ou uma síntese.				
Quando introduzo um tópico, primeiro apresento-o e depois acrescento informação sobre ele.				
Dou subtítulos às diferentes partes do texto.				
Apresento informação objetiva e verdadeira.				
Utilizo termos técnicos, se necessário.				
Quando utilizo termos técnicos, explico o seu significado.				
Tenho o cuidado de evitar repetições.				
Utilizo imagens, gráficos, formas de destaque gráfico, ...				
Legendo as imagens, gráficos, ...				

4ª ETAPA

- Nesta última fase, vais decidir como editar o teu trabalho.
 - Define:

<i>1. Como vou apresentar o meu trabalho?</i>	SIM	NÃO
a) Num texto escrito.		
b) Em grande formato (A3).		
c) Apresentação oral.		
d) Apresentação multimédia.		
e) Outro. _____		

<i>1. Como vou editar o meu trabalho?</i>	SIM	NÃO
<i>Tecnologia Informática:</i>		
a) <i>PowerPoint</i>		
b) <i>Word</i>		
c) <i>Excel</i>		
<i>Material Gráfico:</i>		
a) Tipo de papel -		
b) Tamanho -		
c) Formato -		
d) Cores -		
e) Tipografia -		
f) Outros -		

AVALIA O PROCESSO DE ESCRITA

1. Escrevi o texto	<ul style="list-style-type: none"> • Onde? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Em quanto tempo? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Sozinho ou em grupo? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizei mapas ou esquemas? 	
2. As instruções da professora	<ul style="list-style-type: none"> • Foram-me muito úteis. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Pareceram-me complicadas. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Não as entendi. 	
3. Planifiquei o texto	Quanto tempo dediquei a planificar?	
	Como o fiz?	
4. Fiz um Rascunho	<ul style="list-style-type: none"> • Seguindo fielmente o que planifiquei. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Seguindo a planificação mas introduzindo algumas alterações. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Não segui a planificação. 	
5. Revi o texto	<ul style="list-style-type: none"> • À medida que o ia escrevendo. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Quando acabei o rascunho. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Só corriji a ortografia e a pontuação. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Corriji também o conteúdo e a organização do texto. 	
6. Tive dificuldades para	<ul style="list-style-type: none"> • Começar a escrever 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Encontrar material para me informar 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Redigir o texto: Escrever as frases, encontrar as palavras adequadas, ordená-las, ... 	

7. Quando tive dificuldades	• Perguntei à professora	
	•	
	• Consulte o dicionário ou outros materiais	
	• Perguntei aos meus colegas.	
8. Para escrever o meu texto, utilizei	• Dicionários	
	• Prontuários	
	• Gramática	
	• Livros da Biblioteca relacionados com o tema	
	• Os materiais de planificação	

AVALIA O CADERNO "O Ciclo da Água"

Sim

Não

Gostei das atividades que realizei?

Quais foram as atividades que mais gostei de realizar? Porquê?

Quais foram as atividades que menos gostei de realizar? Porquê?

Onde senti mais dificuldades?

O que acho que poderia ser melhorado no caderno de atividades? Dou sugestões.

Avalio o Caderno





OS ASTROS



Este caderno pertence a

Início: _____ / _____ / _____

Fim: _____ / _____ / _____

Processo de Escrita

"Os Astros"



O *Processo de Escrita*: durante a produção do teu trabalho, assinala com um X o que já realizaste.

1ª Etapa					2ª Etapa	3ª Etapa			4ª Etapa			
<i>Planificação</i>					<i>Escrita do Texto</i>	<i>Revisão</i>			<i>Edição</i>		<i>Avaliação</i>	
<i>Defini a tarefa de escrita</i>	<i>Pensei no que já sabia sobre o tema</i>	<i>Pesquisei Informação</i>	<i>Organizei as ideias e a informação</i>		<i>Organizei o Esquema do texto</i>	<i>Escrevi o texto</i>	<i>Revi o texto com o apoio de um guião.</i>	<i>Troquei o meu texto com um colega</i>	<i>Aperfeiçoei o texto</i>	<i>Escrevi o texto final</i>	<i>Divulguei o meu texto.</i>	<i>Avaliei todo o meu trabalho</i>
			<i>Categorias</i>	<i>Mapas de Ideias</i>								

1ª ETAPA



Antes da Escrita de um Texto Expositivo

Decido sobre o que vou escrever e para quem vou escrever

AUDIÊNCIA

(Para quem tu escreves?)

--	--

FORMATO

(O texto será um poema, uma aventura, um texto informativo, ...)

--	--

TEMA

(Sobre o que é que vais escrever?)

--	--

INVENTÁRIO

O que já sei sobre o Tema



Tema:

Palavras que conheço relacionadas com o tema:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

Conheço alguns fatos sobre o tema:

1. _____
2. _____
3. _____

O tema é interessante para mim? Sim _____ Não _____

Justifico a minha resposta.

O que quero saber sobre o tema?

1. _____

2. _____

3. _____

Chuva de Ideias



Organiza as tuas ideias por tópicos.



TEMA: _____

Tópico

Tópico

Tópico

Tópico

Tópico

Tópico

Tópico

Tópico

Tópico

Recolhe mais informação sobre o tema.



TEMA: _____

TÍTULO DO LIVRO OU REFERÊNCIA	PÁG.	TÓPICO	TÓPICO	TÓPICO

Regista no quadro seguinte as palavras que consideres serem mais difíceis de compreender, produz as tuas próprias definições e completa a atividade procurando os seus significados no dicionário.



<i>Palavras Difíceis</i>	<i>A minha definição da palavra</i>	<i>A definição do Dicionário</i>

Mapa de Ideias



Tópico



Ideia Principal _____

Palavras Importantes _____

Ideias Acessórias
1. _____
2. _____
3. _____

Ideia Principal _____

Palavras Importantes _____

Ideias Acessórias
1. _____
2. _____
3. _____

Ideia Principal _____

Palavras Importantes _____

Ideias Acessórias
1. _____
2. _____
3. _____

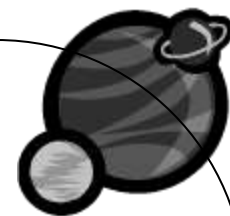
2ª ETAPA



Escreve o texto.

Seque as orientações da tabela colada no teu Caderno de Escrita relacionada com a *Estrutura do Texto Expositivo*.

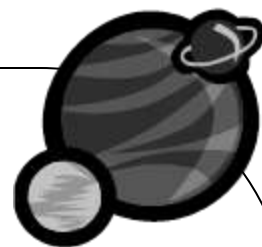
3ª ETAPA



Agora que já escreveste o teu texto, avalia-o.

	SIM	NÃO
O texto poderia estar incluído num manual de Estudo do Meio.		
O texto tem título.		
São visíveis no texto as três partes referentes à estrutura do Texto Expositivo.		
Identifico, sem dificuldade, a Introdução.		
Identifico, sem dificuldade, o Desenvolvimento.		
Identifico, sem dificuldade, a Conclusão.		
O Desenvolvimento tem subtítulos (ideias principais).		
O texto contém informação objetiva e verdadeira.		
O texto contém termos técnicos.		
Ao ler o texto compreendemos o significado dos termos técnicos.		
O texto tem imagens, gráficos, esquemas, ...		
O texto apresenta formas de destaque.		

AVALIAÇÃO DO TEXTO



Avaliação do texto antes e depois do Trabalho de Aperfeiçoamento de Texto.

	ANTES		DEPOIS	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
O texto poderia estar incluído num manual de Estudo do Meio.				
O texto tem título.				
São visíveis no texto as três partes referentes à estrutura do Texto Expositivo.				
Identifico, sem dificuldade, a Introdução.				
Identifico, sem dificuldade, o Desenvolvimento.				
Identifico, sem dificuldade, a Conclusão.				
O Desenvolvimento tem subtítulos (ideias principais).				
O texto contém informação objetiva e verdadeira.				
O texto contém termos técnicos.				
Ao ler o texto compreendemos o significado dos termos técnicos.				
O texto tem imagens, gráficos, esquemas, ...				
O texto apresenta formas de destaque.				

Guião de Revisão do Texto Expositivo "Os Astros"



	<i>Sim</i>	<i>Não</i>
TEMA		
. Dei um título ao texto.		
. O texto vai de encontro ao tema proposto.		
PLANIFICAÇÃO		
. Tomei decisões quanto ao tema, o género e a audiência do texto.		
. Orientei-me pelo <i>Mapa de Ideias</i> para construir o texto.		
INTRODUÇÃO		
. Identifiquei o tema		
. Fiz uma observação de carácter geral quanto ao tema.		
DESENVOLVIMENTO		
. Tive em atenção a organização das ideias.		
. Tive em conta as ideias-principais previamente seleccionadas.		
. Tive em conta as ideias-acessórias previamente seleccionadas.		
. Desenvolvi cada ideia em cada parágrafo.		
CONCLUSÃO		
. Conclui o texto com uma observação de carácter geral.		
PARECER GERAL		
. Quando terminei o texto voltei a lê-lo para o aperfeiçoar.		
. De uma maneira geral, gosto do meu texto.		



Mostra o teu texto a um colega. Ele pode ajudar-te a tornar algumas ideias claras, a organizá-las e até a aperfeiçoar o texto.

- A tua tarefa: ler o texto ao teu colega.
- A tarefa do teu colega: escutar atentamente a tua leitura.

Após a tua leitura, o colega que ouviu ler o teu texto terá de responder às seguintes questões (se tiver tempo, deverá também verificar a ortografia):

Guião de Revisão - Troca de Textos

	<i>Sim</i>	<i>Não</i>
1. Achaste o texto interessante?		
2. Achas que lhe falta informação? Que esta está incompleta?		
3. Achas que a informação está pouco clara ou mal expressa?		
4. Consideras que o texto tem uma boa Introdução?		
5. Consideras que o texto tem uma boa Conclusão?		
6. Achas que o texto está demasiado curto?		
7. Pode-se suprimir ou acrescentar alguma informação?		
8. O texto corresponde à tarefa de escrita?		

Comentários/Sugestões:

AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA



Após o trabalho de análise, revisão e aperfeiçoamento, avalia-o e compara esta avaliação com a que realizaste anteriormente.

	ANTES		DEPOIS	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Dei um título global ao meu texto.				
Organizei o meu texto em partes: Apresentei o meu tema; desenvolvi; conclui com um comentário final ou uma síntese.				
Quando introduzo um tópico, primeiro apresento-o e depois acrescento informação sobre ele.				
Dou subtítulos às diferentes partes do texto.				
Apresento informação objetiva e verdadeira.				
Utilizo termos técnicos, se necessário.				
Quando utilizo termos técnicos, explico o seu significado.				
Tenho o cuidado de evitar repetições.				
Utilizo imagens, gráficos, formas de destaque gráfico, ...				
Legendo as imagens, gráficos, ...				

4ª ETAPA

- Nesta última fase, vais decidir como editar o teu trabalho.

- Define:

<i>1. Como vou apresentar o meu trabalho?</i>	SIM	NÃO
a) Num texto escrito.		
b) Em grande formato (A3).		
c) Apresentação oral.		
d) Apresentação multimédia.		
e) Outro. _____		

<i>1. Como vou editar o meu trabalho?</i>	SIM	NÃO
<i>Tecnologia Informática:</i>		
a) <i>PowerPoint</i>		
b) <i>Word</i>		
c) <i>Excel</i>		
<i>Material Gráfico:</i>		
a) Tipo de papel -		
b) Tamanho -		
c) Formato -		
d) Cores -		
e) Tipografia -		
f) Outros -		

AVALIA O PROCESSO DE ESCRITA

1. Escrevi o texto	<ul style="list-style-type: none"> • Onde? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Em quanto tempo? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Sozinho ou em grupo? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizei mapas ou esquemas? 	
2. As instruções da professora	<ul style="list-style-type: none"> • Foram-me muito úteis. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Pareceram-me complicadas. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Não as entendi. 	
3. Planifiquei o texto	Quanto tempo dediquei a planificar?	
	Como o fiz?	
4. Redigi o texto	<ul style="list-style-type: none"> • Seguindo fielmente o que planifiquei. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Seguindo a planificação mas introduzindo algumas alterações. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Não segui a planificação. 	
5. Revi o texto	<ul style="list-style-type: none"> • À medida que o ia escrevendo. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Quando acabei o rascunho. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Só corrigi a ortografia e a pontuação. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Corrigi também o conteúdo e a organização do texto. 	
6. Tive dificuldades em	<ul style="list-style-type: none"> • Começar a escrever 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Encontrar material para me informar 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Redigir o texto: Escrever as frases, encontrar as palavras adequadas, ordená-las, ... 	

7. Quando tive dificuldades	• Perguntei à professora	
	• Consulte o dicionário ou outros materiais	
	• Perguntei aos meus colegas.	
8. Para escrever o meu texto, utilizei	• Dicionários	
	• Prontuários	
	• Gramática	
	• Livros da Biblioteca relacionados com o tema	
	• Os materiais de planificação	

AVALIA O CADERNO "Os Astros"

Sim

Não

Gostei das atividades que realizei?

Quais foram as atividades que mais gostei de realizar? Porquê?

Quais foram as atividades que menos gostei de realizar? Porquê?

Onde senti mais dificuldades?

O que acho que poderia ser melhorado no caderno de atividades? Dou sugestões.

Avalio o Caderno



ANIMAIS FANTÁSTICOS

Este caderno pertence a

Início: _____ / _____ / _____

Fim: _____ / _____ / _____

Lê a seguinte composição que escrevi para a escola.



O meu pai

Eu vivo com o meu pai.

O meu pai é muito alto. Tem o cabelo muito curto e preto como as azeitonas negras. Os seus olhos são como os meus: muito redondos e castanhos como as amêndoas.

O meu pai joga muito bem futebol. Corre muito.

Adoro o meu pai!

Maria

1. Quem é descrito no texto da Maria?

2. Faz uma lista das palavras que descrevem o pai da Maria.

3. Tal como o *Texto Expositivo*, o *Texto Descritivo* também é constituído por: *Introdução, Desenvolvimento e Conclusão.*

3.1. Destaca no texto, com cores diferentes, estas três partes.

4. Repara com atenção nas diferentes partes do texto para perceberes as informações que nos dão:

INTRODUÇÃO

Apresenta globalmente a situação ou objeto que vai ser descrito.

DESENVOLVIMENTO

Descreve com pormenor os diferentes elementos da situação ou do objeto.

CONCLUSÃO

Faz um comentário de natureza geral sobre o que foi descrito.



O seguinte texto encontra-se dividido em três partes.
Recorta-as e cola-as na página seguinte. Coloca o título e o nome do escritor nos locais corretos.

Tenho uma gata, "a Princesa",
Que não se parece nada
Com as gatas da vizinhança.

PRINCESA

Mas é bom que sua alteza
Perca os seus ares de Princesa.
E como é próprio dos gatos
Vá caçar ratas e ratos
À despensa ou à cozinha.

Maria Isabel Mendonça Soares

É uma gata francesa
Muito fina e delicada,
Muito linda e muito mansa.



Organiza o texto, seguindo o esquema da estrutura do Texto Descritivo.

Título

Introdução

Desenvolvimento

Conclusão

Autor/a

1. Quem é descrito no texto da Maria?

2. Faz uma lista das palavras que descrevem a Princesa.

O seguinte texto encontra-se dividido em quatro tiras.
Recorta-as e cola-as na página seguinte. Atenção! A cada parte do texto pode corresponder mais do que uma tira.
Coloca o título e o nome do escritor nos locais corretos.



Em roda da casa havia um jardim de areia onde cresciam lírios brancos e uma planta que dava flores brancas, amarelas e roxas.

Tinha uma porta, sete janelas e uma varanda de madeira pintada de verde.

Sophia de Mello Breyner Andresen

A MENINA DO MAR

Era uma vez uma casa branca nas dunas, voltada para o mar.

Nessa casa morava um rapazito que passava os dias a brincar na praia.

Organiza o texto, seguindo o esquema da estrutura do Texto Descritivo.



Título

Introdução: Apresentação global do objeto de descrição

Desenvolvimento: Elementos e descrição

Conclusão: Comentário geral

Autor/a



Faz o desenho da casa descrita no texto anterior.

Após a leitura dos diferentes textos descritivos regista:



O que é Descrever?	Qual é o objetivo da Descrição?	O que se pode Descrever?

Se descrever é pintar o que vemos, que tintas utilizamos?
Ora, observa.



1. Ora observa com atenção as seguintes frases:

- a) A Ana vendeu duas pequenas casas.
- b) Estas casas tinham uns armários velhos.
- c) Também tinham paredes sujas.
- d) Agora, a Ana tem uma casa nova.
- e) Nesta casa, há um jardim perfumado.
- f) A Ana comprou uns cortinados coloridos.
- g) A nova casa da Ana tem janelas grandes.
- h) É uma bela casa!

2. Observa as palavras que estão sublinhadas. A que outras palavras da frase se referem?

Lista-as.

As palavras casas, armários, paredes, casa, jardim, cortinados e janela são Nomes.

CONCLUSÃO:

Podemos então concluir que as palavras sublinhadas acompanham os Nomes, os quais classificam, atribuindo qualidades.

3. Repara de novo nas frases de *a) a h)*. Experimenta reescrevê-las sem as palavras sublinhadas:

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

e) _____

f) _____

g) _____

h) _____

4. Achas que estas frases estão bem formadas? _____

CONCLUSÃO: Podemos então concluir que as palavras sublinhadas podem, quando acompanhadas dos respetivos Nomes, ser retiradas da frase.

5. Dá a tua opinião: como achas que ficaram as frases?

6. Que nome vamos dar a estas palavras que definem, qualificam e enriquecem os nomes?

CONCLUSÃO: Podemos então concluir que são os *Adjetivos* que permitem descrever os elementos. São eles as tintas que nos permitem pintar, numa folha branca - a nossa tela, aquilo que vemos.



Podemos ainda dividir estas tintas em cinco cores
- OS CINCO SENTIDOS.



OLFATO

Queimado
Perfume
...



AUDIÇÃO

Sussurro
Grito
Timbre
Tom
...



TACTO

Temperatura
Textura
...



VISÃO

Cores
Formas
Textura
Movimento
...



GOSTO

Doce
Insonso
Salgado
...

Esta imagem mostra um dia típico num parque. Imagina que queres descrever esta cena a alguém. Por onde comesças? Podes começar por fazer uma lista de Nomes.








1. Faz uma lista de nomes que podem ser usados na descrição desta imagem.

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

2. Como enriquecer a descrição? Adicionando aos nomes adjetivos que os definam.

2.1. Experimenta complementar os nomes com adjetivos, apoiando-te no seguinte quadro.



Os Adjetivos são palavras que nos dão mais informação sobre os Nomes.

Os Escritores usam os Adjetivos para descrever cores, formas, tamanhos, e também os sabores, os sons, os cheiros e o toque.

Ajudam os Leitores a visualizar o que está a ser descrito.

1. Observa as seguintes frases:

1.1. Primeiro, circunda os adjetivos que descrevam cores, formas ou tamanhos.

1.2. De seguida, reescreve as frases, alterando os adjetivos de forma a criar uma imagem diferente.

a) Dora usava um quente cachecol amarelo

Dora usava um fino cachecol azul.

b) Diniz pintou uma flor grande e vermelha na folha de desenho.

c) A brilhante borboleta azul pousou sobre a branca e frágil orquídea.

d) O Tareco é um pequeno gato branco.

1.3. Faz o mesmo nas seguintes frases, agora com adjetivos que descrevem sons, sabores, cheiros e o tato.

a) Aquelas barulhentas crianças brincam no perfumado jardim.

b) O homem esfomeado engoliu o saboroso bolo.

c) Maria pousou o lápis sobre a lisa superfície da mesa.

Processo de Escrita "Animais Fantásticos"

Relembra o Processo de Escrita.



O **Processo de Escrita**: durante a produção do teu trabalho, assinala com um X o que já realizaste.

1ª Etapa					2ª Etapa	3ª Etapa			4ª Etapa			
Planificação					Escrita do Texto	Revisão			Edição		Avaliação	
Defini a tarefa de escrita	Pensei no que já sabia sobre o tema	Pesquisei Informação	Organizei as ideias e a informação		Organizei o Esquema do texto	Escrevi o texto	Revi o texto com o apoio de um guião.	Troquei o meu texto com um colega	Aperfeiçoei o texto	Escrevi o texto final	Divulguei o meu texto.	Avaliei todo o meu trabalho
			Categorias	Mapas de Ideias								

1ª ETAPA



Antes da Escrita de um Texto Descritivo

Decido sobre o que vou escrever e para quem vou escrever

AUDIÊNCIA

(Para quem tu escreves?)

FORMATO

(O texto será um poema, uma aventura, um texto informativo, ...)

TEMA

(Escolhe o tema.)

Para descreveres o teu animal tens de ter em conta o seguinte:

Características físicas	Geral	Corpo	Tamanho		
			Forma		
			Cor		
			Partes que o constituem		
	Características particulares	Cabeça		Tamanho	
				Forma	
				Partes que a constituem	
		Tronco		Tamanho	
				Forma	
				Cor	
		Membros		Tamanho	
				Forma	
				Cor	
Outras características					
Características Psicológicas	Maneira de Ser				

Durante a tua planificação, assinala, no quadro acima, as características já descritas.

Chuva de Ideias

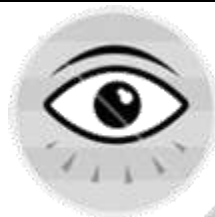
Produz uma Chuva de Ideias, tendo em conta o quadro anterior.






É importante que tenhas à tua frente o desenho do animal fantástico do teu grupo.



Banco de Palavras dos 5 sentidos

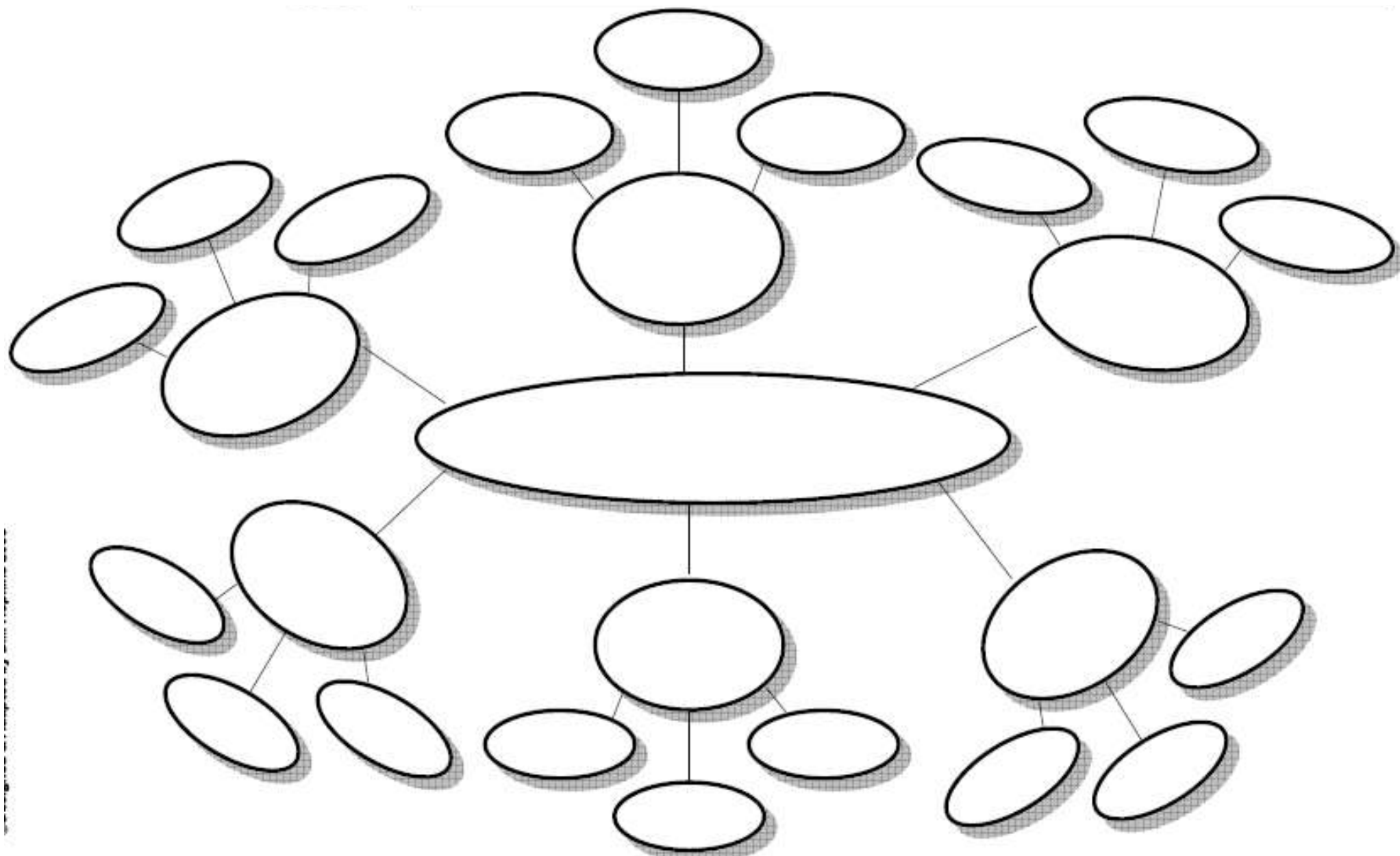
De forma a enriquecer o teu trabalho, lembra-te de usares os Cinco Sentidos!



Teia de Aranha

No seguinte esquema, podes acrescentar círculos e linhas.



Quanto ao Texto Descritivo, define e descreve o que deverá ser registrado em cada uma das três partes da sua estrutura.

2ª ETAPA

INTRODUÇÃO

DESENVOLVIMENTO

CONCLUSÃO

3ª ETAPA

Guião de Revisão do Texto Descritivo "ANIMAIS FANTÁSTICOS"

	<i>Sim</i>	<i>Não</i>
TEMA		
. Dei um título ao texto.		
. O texto vai de encontro ao tema proposto.		
PLANIFICAÇÃO		
. Tomei decisões quanto ao tema, o género e a audiência do texto.		
. Orientei-me pelo <i>Mapa de Ideias</i> para construir o texto.		
INTRODUÇÃO		
. Identifiquei o animal fantástico.		
. Fiz uma observação de carácter geral quanto ao animal.		
DESENVOLVIMENTO		
. Tive em atenção a organização das ideias.		
. Consegui descrever todas as características do animal.		
. Tive em conta as características físicas e psicológicas.		
. Tive em conta as ideias-principais previamente seleccionadas.		
. Usei comparações.		
. Usei adjetivos para enriquecer o texto.		
CONCLUSÃO		
. Conclui o texto com uma observação de carácter geral.		
PARECER GERAL		
. Quando terminei o texto voltei a lê-lo para o aperfeiçoar.		
. De uma maneira geral, gosto do meu texto.		

Mostra o teu texto a um colega. Ele pode ajudar-te a tornar algumas ideias mais claras, a organizá-las e até a aperfeiçoar o texto.

- A tua tarefa: ler o texto ao teu colega.
- A tarefa do teu colega: escutar atentamente a tua leitura.

Após a tua leitura, o colega que ouviu ler o teu texto terá de responder às seguintes questões (se tiver tempo, deverá também verificar a ortografia):

Guião de Revisão - Troca de Textos

	<i>Sim</i>	<i>Não</i>
1. Achaste o texto interessante?		
2. Achas que lhe falta informação? Que esta está incompleta?		
3. Achas que a informação está pouco clara ou mal expressa?		
4. Consideras que o texto tem uma boa Introdução?		
5. Consideras que o texto tem uma boa Conclusão?		
6. Achas que o texto está demasiado curto?		
7. Pode-se suprimir ou acrescentar alguma informação?		
8. O texto corresponde à tarefa de escrita?		

Comentários/Sugestões:

Trabalho de Aperfeiçoamento de Texto

(Texto escrito por um grupo de alunos, para aperfeiçoamento.)

Numa terra distante vivia um animal chamado Júnior.

O Júnior é calmo, simpático e meigo.

A sua cabeça tem 2 palmos, é redonda e castanha.

O tronco é rectangular, tem 4 palmos e a cor é laranja.

O corpo tem de tamanho 1,35 m, a forma é gorda, a cor da cabeça é castanha, a do tronco é laranja e a da cauda é verde pijama.

Os membros são laranja, do tamanho de três palmos, a forma é de um cilindro.

O Júnior tem outras características, um laço na cauda, cascos castanhos e pelos nas orelhas.

As partes que o constituem são, cabeça de macaco, tronco de ovelha e cauda de sereia.

Este é o animal que nós descrevemos.



Compreensão Leitora

1. Como se chama o animal fantástico descrito no texto anterior?

2. Em quantas partes se constitui o corpo do animal?

dois

três

quatro

cinco

3. Identifica as cores com as quais é descrito:

4. Identifica as suas formas:

5. Onde mora este animal fantástico?

6. Achas que o Júnior poderá ter muitos amigos?

Sim

Não

6.1. Porquê?



4ª ETAPA

- Nesta última fase, vais decidir como editar o teu trabalho.
 - Define:

<i>1. Como vou apresentar o meu trabalho?</i>	SIM	NÃO
a) Num texto escrito.		
b) Em grande formato (A3).		
c) Apresentação oral.		
d) Apresentação multimédia.		
e) Outro. _____		

<i>1. Como vou editar o meu trabalho?</i>	SIM	NÃO
<i>Tecnologia Informática:</i>		
a) <i>PowerPoint</i>		
b) <i>Word</i>		
c) <i>Excel</i>		
<i>Material Gráfico:</i>		
a) Tipo de papel -		
b) Tamanho -		
c) Formato -		
d) Cores -		
e) Tipografia -		
f) Outros -		

AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA

Compara os dois textos que produziste sobre os Animais Fantásticos: o Texto 1 é o texto que produziste em 1º lugar com o teu grupo, o Texto 2 é o texto que produziste com apoio do Processo de escrita, e que terminaste na etapa anterior.






	Texto 1		Texto 2	
	S	N	S	N
Dei um título global ao meu texto.				
Organizei o meu texto em partes: Apresentei o meu tema; desenvolvi; conclui com um comentário final ou uma síntese.				
O texto vai de encontro ao tema proposto.				
Planifiquei o meu texto.				
Tive em atenção a organização das ideias.				
Consegui descrever todas as características do animal.				
Tive em conta as suas formas, cores e dimensões.				
Usei vocabulário adequado.				
Usei comparações.				
Usei adjetivos para enriquecer o texto.				

AVALIA O PROCESSO DE ESCRITA

1. Escrevi o texto	<ul style="list-style-type: none"> • Onde? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Em quanto tempo? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Sozinho ou em grupo? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizei mapas ou esquemas? 	
2. As instruções da professora	<ul style="list-style-type: none"> • Foram-me muito úteis. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Pareceram-me complicadas. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Não as entendi. 	
3. Planifiquei o texto	Quanto tempo dediquei a planificar?	
	Como o fiz?	
4. Fiz um Rascunho	<ul style="list-style-type: none"> • Seguindo fielmente o que planifiquei. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Seguindo a planificação mas introduzindo algumas alterações. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Não segui a planificação. 	
5. Revi o texto	<ul style="list-style-type: none"> • À medida que o ia escrevendo. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Quando acabei o rascunho. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Só corrigi a ortografia e a pontuação. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Corrigi também o conteúdo e a organização do texto. 	
6. Tive dificuldades em	<ul style="list-style-type: none"> • Começar a escrever 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Encontrar material para me informar 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Redigir o texto: Escrever as frases, encontrar as palavras adequadas, ordená-las, ... 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntei à professora 	

7. Quando tive dificuldades	• Consulte o dicionário ou outros materiais	
	• Perguntei aos meus colegas.	
8. Para escrever o meu texto, utilizei	• Dicionários	
	• Prontuários	
	• Gramática	
	• Livros da Biblioteca relacionados com o tema	
	• Os materiais de planificação	

<u>AVALIA O CADERNO "Animais Fantásticos"</u>		<i>Sim</i>	<i>Não</i>
Gostei das atividades que realizei?			
Quais foram as atividades que mais gostei de realizar? Porquê?			
Quais foram as atividades que menos gostei de realizar? Porquê?			
Onde senti mais dificuldades?			
O que acho que poderia ser melhorado no caderno de atividades? Dou sugestões.			
<i>Avalio o Caderno</i>		  	



O TEXTO DESCRITIVO



TEXTO DESCRITIVO

Folha de Orientação para a Planificação do Texto Descritivo

INTRODUÇÃO - Definição geral do elemento a descrever.

Pode incluir : Quem / O quê / Quando / Como

DESENVOLVIMENTO - Características do elemento.

Para Descrever:

- **Paisagem:** Elementos Gerais / Pormenores da esquerda para a direita / do centro para o exterior
- **Pessoas:** Características físicas e psicológicas / Gostos / Profissão / ...
- **Objetos:** Tamanho / forma / cor / textura / utilidade/ ...
- **Animais:** Características físicas / ...






CONCLUSÃO - Sumário ou Comentário

Termina com um comentário que resuma a ideia principal.

Para descreveres um animal tens de ter em conta o seguinte:


Características físicas	Geral	Corpo	Tamanho
			Forma
			Cor
			Partes que o constituem
	Características particulares	Cabeça	Tamanho
			Forma
			Cor
		Tronco	Tamanho
			Forma
			Cor
		Membros	Tamanho
			Forma
			Cor
Outras características			
Características Psicológicas	Maneira de Ser		

BANCO DE PALAVRAS


				

matrícula velocidade

DESCREVER 

 É desenhar, pintar com
palavras em vez de tintas



*A árvore é grande, com um
TRONCO GROSSO e longos ramos.
É colorida, pois tem o castanho, o
verde das folhas que dançam com
o vvvvento, o vermelho das flores
e até um ninho de passarinhos.* 



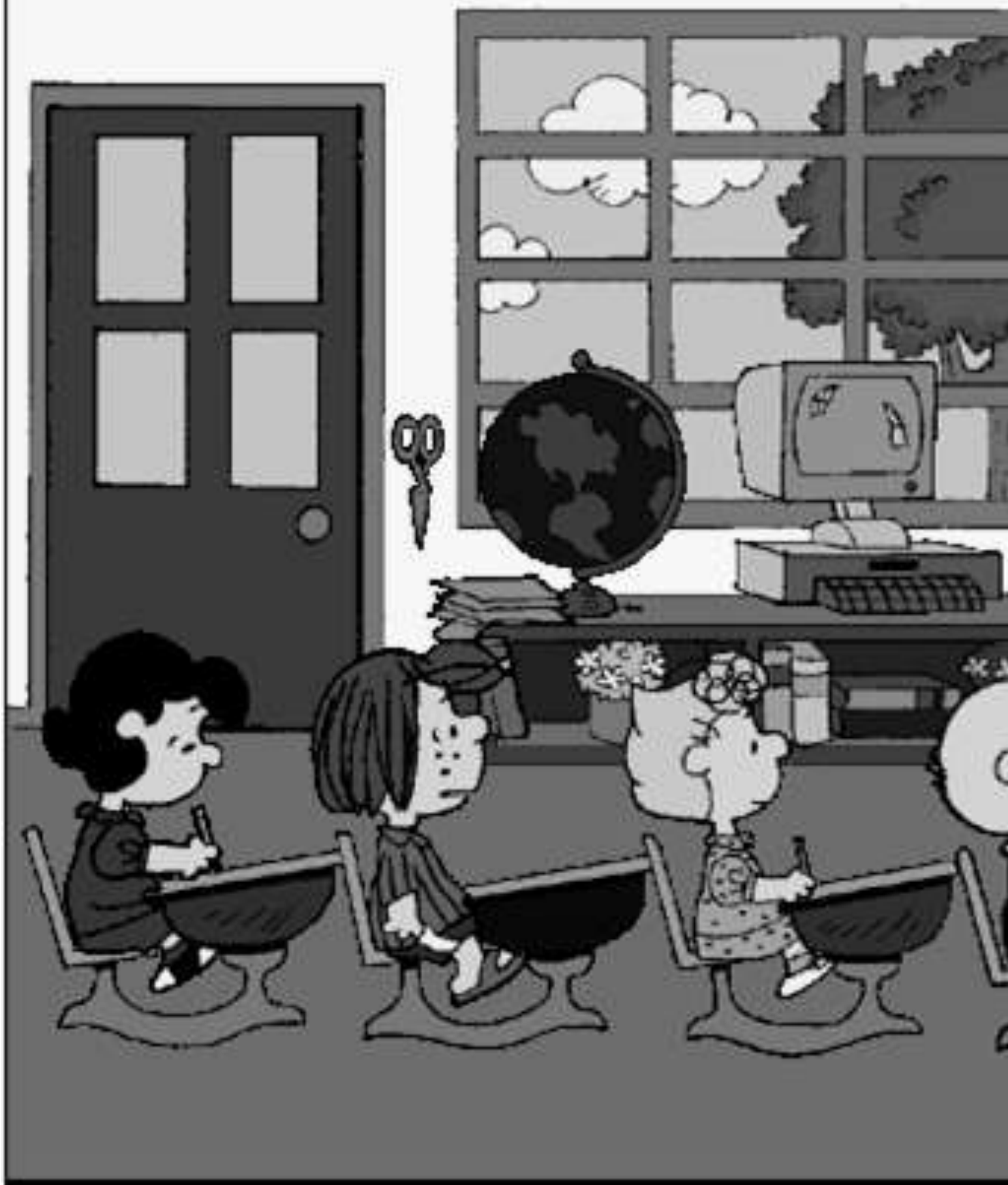
Tr

.Pontu

.Orga

.Repet

.Início





Que Objeto é este?

Este caderno pertence a

Início: _____ / _____ / _____

Fim: _____ / _____ / _____

Que objeto é este?

Este pequeno objeto encontra-se sobre uma mesa de escritório e a sua função é a de prender folhas de papel.

É constituído por um único fio metálico que, dando duas voltas sobre si mesmo, assume a configuração de dois desenhos (um dentro do outro), cada um deles apresentando uma forma específica.

O material metálico de que é feito confere-lhe um peso insignificante. Por ser metalizado, apresenta um brilho suave.

Prendemos as folhas de papel fazendo com que se encaixem no meio deste.

Está presente em todos os escritórios ou locais onde seja necessário separar folhas em conjuntos diferenciados. Embora aparentemente insignificante, dadas as suas reduzidas dimensões, é muito útil na organização de papéis.

"Que objeto é este?"

1. O texto que acabaste de ler é um texto descritivo?

Sim

Não

Não consigo perceber

1.1. Justifica a tua resposta.

2. O que está a descrever?

Um objeto

Um animal

Uma pessoa

Uma paisagem

3. Que objeto é este?

Uma caneta

Um clipe

Um caderno

Um lápis

4. Quanto ao texto:

4.1. Que particularidades descritivas tem o texto?

	SIM	NÃO
Adjetivos		
Comparações		
Os cinco Sentidos		
Outros		

4.2. Faz uma lista das particularidades encontradas:

<i>Adjetivos</i>	<i>Comparações</i>	<i>Os 5 Sentidos</i>	<i>Outros</i>

5. No texto, assinala com cores diferentes:

- Introdução
- Desenvolvimento
- Conclusão

6. Sobre o objeto, o que é descrito quanto às suas características:

<i>Introdução</i>	<i>Desenvolvimento</i>	<i>Conclusão</i>

Planifica o que deve ser registado em cada uma das partes da estrutura do texto descritivo, quando pretendemos descrever um objeto.





INTRODUÇÃO






DESENVOLVIMENTO

CONCLUSÃO

A partir da observação de um lápis de carvão, regista, em grupo, no quadro seguinte, palavras - adjetivos - que o descrevam.

Quadro de Registo: *Os Cinco Sentidos*



Processo de Escrita

"Adivinha o que tenho na mão"



O *Processo de Escrita*: durante a produção do teu trabalho, assinala com um X o que já realizaste.

1ª Etapa					2ª Etapa	3ª Etapa			4ª Etapa			
Planificação					Escrita do Texto	Revisão			Edição		Avaliação	
Defini a tarefa de escrita	Pensei no que já sabia sobre o tema	Pesquisei Informação	Organizei as ideias e a informação		Organizei o Esquema do texto	Escrevi o texto	Revi o texto com o apoio de um guião.	Troquei o meu texto com um colega	Aperfeiçoei o texto	Escrevi o texto final	Divulguei o meu texto.	Avaliei todo o meu trabalho
			Categorias	Mapas de Ideias								

1ª ETAPA

Antes da Escrita de um Texto Descritivo

Decido sobre o que vou escrever e para quem vou escrever

AUDIÊNCIA

(Para quem tu escreves?)






FORMATO

(O texto será um poema, uma aventura, um texto informativo, ...)

TEMA

(Sobre o que é que vais escrever?)

Para descreveres o teu objeto tens de ter em conta o seguinte:

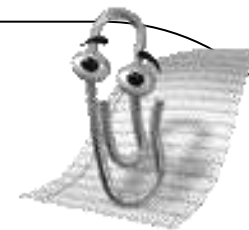
Características Físicas		Tamanho Forma Cor De que material é feito Partes que o constituem
		Como é o objeto? Liso/Rugoso Áspero / macio Frio / Quente ...
		Que som é emitido pelo objeto
		
Outras características		

Durante a tua planificação, assinala, no quadro acima, as características já descritas.

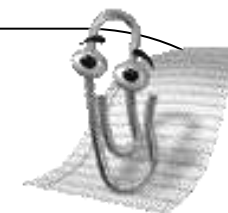
Chuva de Ideias

Tendo em conta o quadro anterior, produz uma Chuva de Ideias.






É importante que tenhas à tua frente o objeto misterioso escolhido pelo teu grupo.



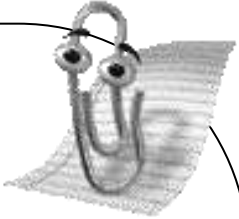
Banco de Palavras dos 5 sentidos



De forma a enriquecer o teu trabalho, lembra-te de usares os Cinco Sentidos!

Mapa de Ideias

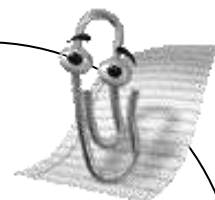


2ª ETAPA



Seque as orientações da tabela colada no teu Caderno de Escrita relacionada com a **Estrutura do Texto Descritivo quanto à Descrição de Objetos**.

3ª ETAPA



Guião de Revisão do Texto Descritivo "Adivinha o que tenho na mão!"

	Sim	Não
TEMA		
. Dei um título ao texto.		
. O texto respeita o tema proposto.		
PLANIFICAÇÃO		
. Tomei decisões quanto ao tema, o género e a audiência do texto.		
. Orientei-me pelo <i>Mapa de Ideias</i> para construir o texto.		
INTRODUÇÃO		
. Introduzi o texto com a frase: <i>Adivinha o que tenho na mão.</i>		
. Fiz uma observação de carácter geral quanto à origem ou localização do meu objeto.		
DESENVOLVIMENTO		
. Tive em atenção a organização das ideias.		
. Consegui descrever todas as características do objeto.		
. Tive em conta as suas formas, cores e dimensões.		
. Usei vocabulário adequado.		
. Usei comparações.		
. Usei adjetivos para enriquecer o texto.		
CONCLUSÃO		
. Conclui o texto como se de uma adivinha se tratasse.		
PARECER GERAL		
. Quando terminei o texto voltei a lê-lo para o aperfeiçoar.		
. Tive o cuidado de não dizer o nome do objeto.		
. De uma maneira geral, gosto do meu texto.		

Mostra o teu texto a um colega. Ele pode ajudar-te a tornar algumas ideias mais claras, a organizá-las e até a aperfeiçoar o texto.

- A tua tarefa: ler o texto ao teu colega.
- A tarefa do teu colega: escutar atentamente a tua leitura.

Após a tua leitura, o colega que ouviu ler o teu texto terá de responder às seguintes questões (se tiver tempo, deverá também verificar a ortografia):

Guião de Revisão - Troca de Textos

	<i>Sim</i>	<i>Não</i>
1. Achaste o texto interessante?		
2. Achas que lhe falta informação? Que esta está incompleta?		
3. Achas que a informação está pouco clara ou mal expressa?		
4. Consideras que o texto tem uma boa Introdução?		
5. Consideras que o texto tem uma boa Conclusão?		
6. Achas que o texto está demasiado curto?		
7. Pode-se suprimir ou acrescentar alguma informação?		
8. O texto corresponde à tarefa de escrita?		

Comentários/Sugestões:



4ª ETAPA



- Nesta última fase, vais decidir como editar o teu trabalho.
 - Define:




<i>1. Como vou apresentar o meu trabalho?</i>	SIM	NÃO
a) Num texto escrito.		
b) Em grande formato (A3).		
c) Apresentação oral.		
d) Apresentação multimédia.		
e) Outro. _____		

<i>1. Como vou editar o meu trabalho?</i>	SIM	NÃO
<i>Tecnologia Informática:</i>		
a) <i>PowerPoint</i>		
b) <i>Word</i>		
c) <i>Excel</i>		
<i>Material Gráfico:</i>		
a) Tipo de papel -		
b) Tamanho -		
c) Formato -		
d) Cores -		
e) Tipografia -		
f) Outros -		

AVALIA O PROCESSO DE ESCRITA

1. Escrevi o texto	<ul style="list-style-type: none"> • Onde? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Em quanto tempo? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Sozinho ou em grupo? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizei mapas ou esquemas? 	
2. As instruções da professora	<ul style="list-style-type: none"> • Foram-me muito úteis. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Pareceram-me complicadas. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Não as entendi. 	
3. Planifiquei o texto	Quanto tempo dediquei a planificar?	
	Como o fiz?	
4. Fiz um Rascunho	<ul style="list-style-type: none"> • Seguindo fielmente o que planifiquei. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Seguindo a planificação mas introduzindo algumas alterações. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Não segui a planificação. 	
5. Revi o texto	<ul style="list-style-type: none"> • À medida que o ia escrevendo. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Quando acabei o rascunho. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Só corrigi a ortografia e a pontuação. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Corrigi também o conteúdo e a organização do texto. 	
6. Tive dificuldades em	<ul style="list-style-type: none"> • Começar a escrever 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Encontrar material para me informar 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Redigir o texto: Escrever as frases, encontrar as palavras adequadas, ordená-las, ... 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntei à professora 	

7. Quando tive dificuldades	• Consulte o dicionário ou outros materiais	
	• Perguntei aos meus colegas.	
8. Para escrever o meu texto, utilizei	• Dicionários	
	• Prontuários	
	• Gramática	
	• Livros da Biblioteca relacionados com o tema	
	• Os materiais de planificação	






<i>AVALIA O CADERNO "Que objeto é este?"</i>		<i>Sim</i>	<i>Não</i>
Gostei das atividades que realizei?			
Quais foram as atividades que mais gostei de realizar? Porquê?			
Quais foram as atividades que menos gostei de realizar? Porquê?			
Onde senti mais dificuldades?			
O que acho que poderia ser melhorado no caderno de atividades? Dou sugestões.			
<i>Avalio o Caderno</i>		  	

Estrutura do Texto Descritivo quanto à Descrição de Objetos

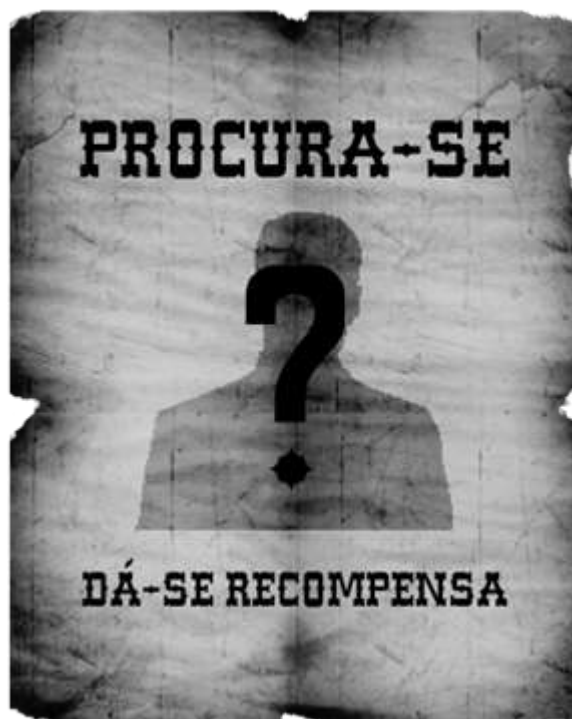
INTRODUÇÃO	1º Parágrafo	Observações de caráter geral referentes à origem ou localização do objeto descrito.
DESENVOLVIMENTO	2º Parágrafo	<u><i>Detalhes (1ª parte)</i></u> <i>Formato</i> – comparação com figuras geométricas e com objetos semelhantes. <i>Dimensões</i> – largura, comprimento, altura, diâmetro, etc.
	3º Parágrafo	<u><i>Detalhes (2ª parte)</i></u> Material, peso, cor/brilho, textura.
CONCLUSÃO	4º Parágrafo	Observações de caráter geral referentes à sua utilidade ou qualquer outro comentário que envolva o objeto.

Descrição do Objeto

Para descreveres um *Objeto* tens de ter em conta o seguinte:

Características Físicas		Tamanho Forma Cor De que material é feito Partes que o constituem
		Como é o objeto? Liso/Rugoso Áspero /macio Frio / Quente ...
		Que som é emitido pelo objeto
		
Outras características		

Procura-se!!



Este caderno pertence a

Início: _____ / _____ / _____

Fim: _____ / _____ / _____

Tantos meninos diferentes!



Olha um menino sardento,
ruivo e de madeixa ao vento!

Olha duas moreninhas
com suas lindas trancinhas!



Olha um menino aloirado,
olho redondo e azulado!



Olha aquela chinesinha
de franja negra e lisinha!

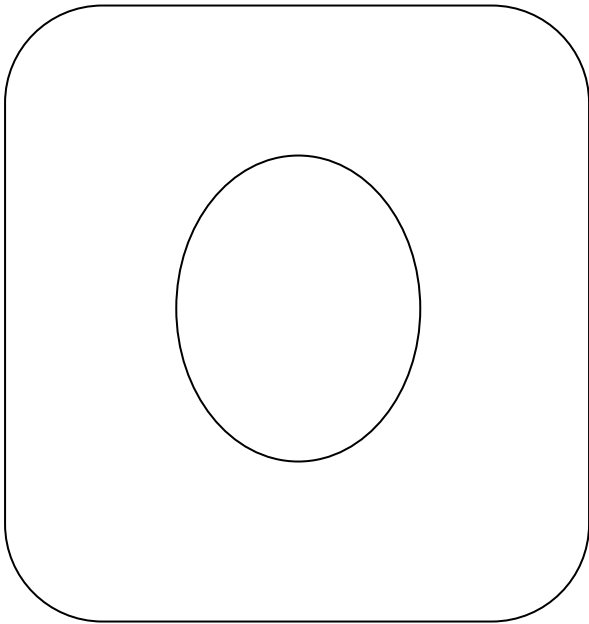
Todos diferentes de mim,
e eu gosto deles assim.



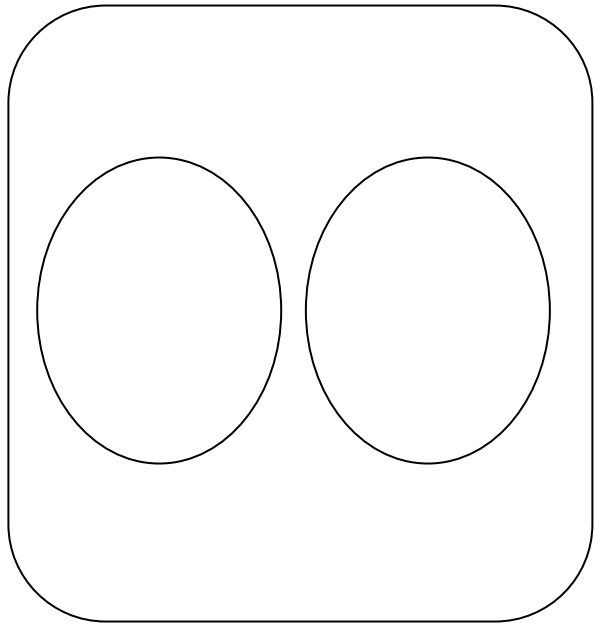
*Tantos Meninos Diferentes e todos
surpreendentes!!*

Maria Teresa Maia Gonzalez

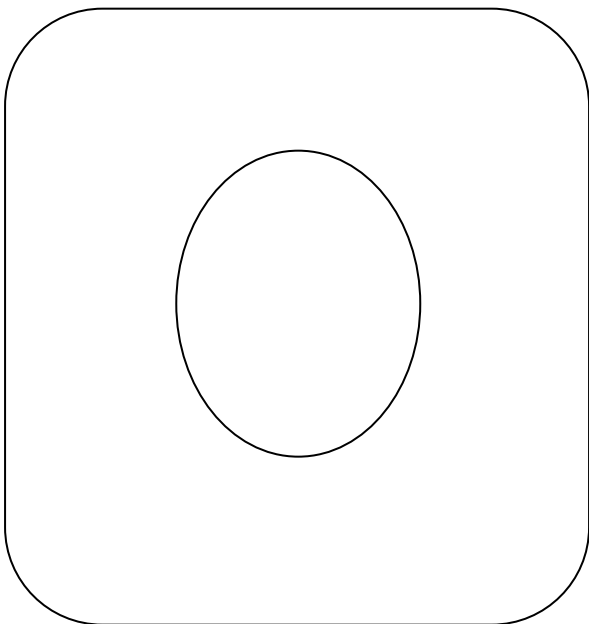
Desenha as crianças descritas no poema.



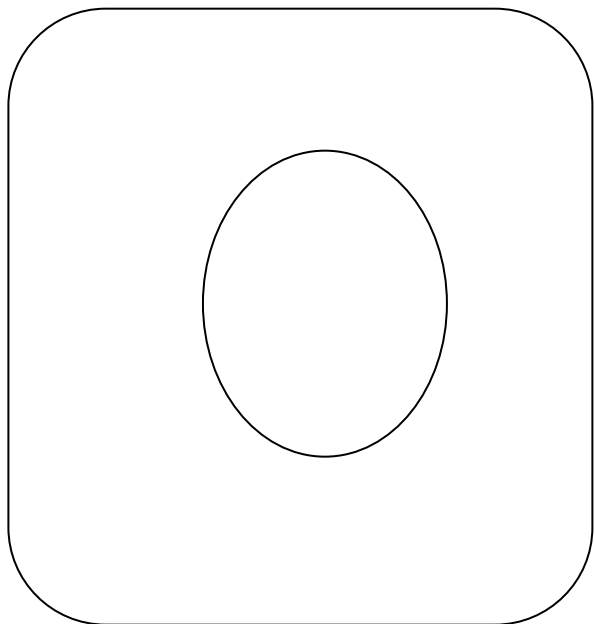
Olha um menino sardento,
ruivo e de madeixa ao vento!



Olha duas moreninhas
com suas lindas trancinhas!



Olha um menino alourado,
olho redondo e azulado!

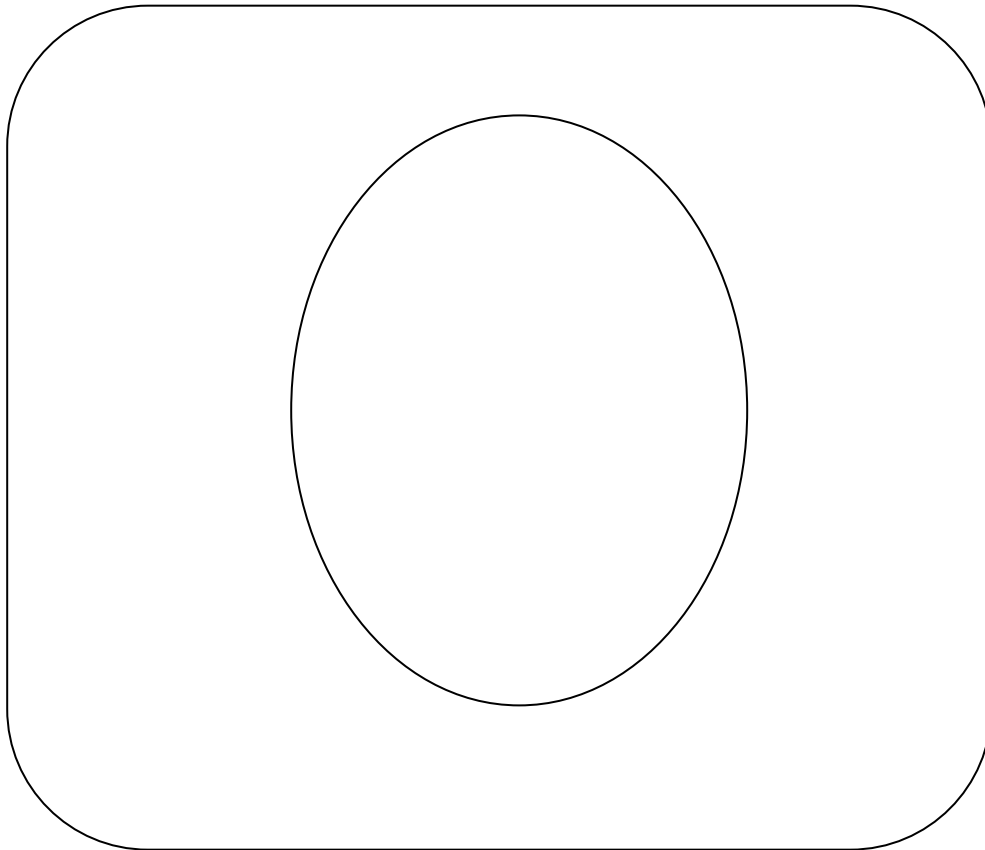


Olha aquela chinesinha
de franja negra e lisinha!

Todos diferentes de mim,
e eu gosto deles assim.

Desenha-te a ti mesmo/a.

Circunda, nos retângulos, as palavras corretas.



Chamo-me _____.

Tenho _____ anos.

Sou	Alto/a	e	Magro/a
	Pequeno/a		Forte
	De altura normal para a idade		Peso normal para a idade
O meu cabelo é	Comprido	e	Liso
	Curto		Ondulado
	Pelos ombros		Encaracolado

Vamos descrever um colega!

Chuva de Ideias



Insera as palavras na coluna correspondente:

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS	CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS



Mapa de Ideias

Processo de Escrita

"Procura-se!!"



O *Processo de Escrita*: durante a produção do teu trabalho, assinala com um X o que já realizaste.

1ª Etapa					2ª Etapa	3ª Etapa			4ª Etapa			
<i>Planificação</i>					<i>Escrita do Texto</i>	<i>Revisão</i>			<i>Edição</i>		<i>Avaliação</i>	
<i>Defini a tarefa de escrita</i>	<i>Pensei no que já sabia sobre o tema</i>	<i>Pesquisei Informação</i>	<i>Organizei as ideias e a informação</i>		<i>Organizei o Esquema do texto</i>	<i>Escrevi o texto</i>	<i>Revi o texto com o apoio de um guião.</i>	<i>Troquei o meu texto com um colega</i>	<i>Aperfeiçoei o texto</i>	<i>Escrevi o texto final</i>	<i>Divulguei o meu texto.</i>	<i>Avaliei todo o meu trabalho</i>
			<i>Categorias</i>	<i>Mapas de Ideias</i>								

1ª ETAPA

Antes da Escrita de um Texto Descritivo

Decido sobre o que vou escrever e para quem vou escrever



AUDIÊNCIA (Para quem tu escreves?)	
FORMATO (O texto será um poema, uma aventura, um texto informativo, ...)	
TEMA (Escolhe uma personagem de um conto tradicional infantil.)	

Para descreveres a tua personagem tens de ter em conta o seguinte:

1. Introdução	Nome e idade Profissão Informações de carácter geral	
2. Desenvolvimento	<i>Retrato Físico</i>	Altura; Peso; cor da pele; cabelos; traços do rosto (olhos, nariz, boca); voz; vestuário.
	<i>Retrato Psicológico</i>	Personalidade: Qualidades; Defeitos; Gostos.
3. Conclusão	Retoma de qualquer outro aspeto de carácter geral.	

Durante a tua planificação, assinala no quadro as características já descritas.

Chuva de Ideias

Produz uma Chuva de Ideias, tendo em conta o quadro anterior.



Mapa de Ideias



2ª ETAPA

Seque as orientações da tabela colada no teu Caderno de Escrita relacionada com a *Planificação do Texto Descritivo quanto à Descrição de Pessoas*.



3ª ETAPA

Guião de Revisão do Texto Descritivo "Procura-se!!"

Sim Não

TEMA

. Dei um título ao texto.

. O texto vai de encontro ao tema proposto.

PLANIFICAÇÃO

. Tomei decisões quanto ao tema, o género e a audiência do texto.

. Orientei-me pelo *Mapa de Ideias* para construir o texto.

INTRODUÇÃO

. Escrevi o nome, a idade e a profissão da personagem.

. Fiz uma observação de carácter geral quanto à personagem.

DESENVOLVIMENTO

. Tive em atenção a organização das ideias.

. Consegui descrever todas as características da personagem.

. Tive em conta as características físicas e psicológicas.

. Usei vocabulário adequado.

. Usei comparações.

. Usei adjetivos para enriquecer o texto.

CONCLUSÃO

. Conclui o texto com uma observação de carácter geral.

PARECER GERAL

. Quando terminei o texto voltei a lê-lo para o aperfeiçoar.

. De uma maneira geral, gosto do meu texto.

Mostra o teu texto a um colega. Ele pode ajudar-te a tornar algumas ideias mais claras, a organizá-las e até a aperfeiçoar o texto.

- A tua tarefa: ler o texto ao teu colega.
- A tarefa do teu colega: escutar atentamente a tua leitura.

Após a tua leitura, o colega que ouviu ler o teu texto terá de responder às seguintes questões (se tiver tempo, deverá também verificar a ortografia):

Guião de Revisão - Troca de Textos

	<i>Sim</i>	<i>Não</i>
1. Achaste o texto interessante?		
2. Achas que lhe falta informação? Que esta está incompleta?		
3. Achas que a informação está pouco clara ou mal expressa?		
4. Consideras que o texto tem uma boa Introdução?		
5. Consideras que o texto tem uma boa Conclusão?		
6. Achas que o texto está demasiado curto?		
7. Pode-se suprimir ou acrescentar alguma informação?		
8. O texto corresponde à tarefa de escrita?		

Comentários/Sugestões:

Trabalho de Aperfeiçoamento de Texto



Texto escrito por um grupo de alunos, selecionado para ser trabalhado na atividade de aperfeiçoamento de texto.

Olá nos somos, a Isabel, a Beatriz e vamos falarvos de uma personagem que saiu dum livro da biblioteca, essa personagem chama-se Ali-babá tem 16 anos.

A sua altura é aproximadamente 1,45 m, o seu peso e de 32 kg, a cor da pele é mais morena do que a pele do seu irmão Cassim. O seu cabelo tem a cor castanha e forma lisa e o tamanho e menos curto do que o do seu pai. Os seus olhos são azuis e grandíssimos

O seu nariz e muito comprido, a boca e rosada o seu tamanho é pequeno.

A sua voz e fina, usa uma camisola verde e calsas rozas e brancas. Tem um chapéu chamado turbante.

Agora que o já descrevemos esperemos que o consigam encontrar.

Legenda:

Organização das Ideias	
Erros Ortográficos	
Pontuação	
Repetições	

Quanto à estrutura do *Texto Descritivo - Descrição de Pessoas*, verifica se as colegas realizaram um bom trabalho.

É importante que tenhas junto de ti o teu Caderno de Escrita, onde se encontra a *Planificação do Texto Descritivo - Descrever Pessoas*.

1. No texto das colegas, identifica, com diferentes cores:

- *a Introdução, o Desenvolvimento e a Conclusão.*

2. O que identificam as colegas na *Introdução* do seu texto?

3. Confirma e compara.

3.1. Na *Planificação*, o que é pedido na *Introdução*?

3.2. A Isabel e a Beatriz conseguiram superar esta etapa? Justifica a tua resposta.

4. O que identificam as colegas no *Desenvolvimento* do seu texto?

5. Confirma e compara.

5.1. Na *Planificação*, o que é pedido no 1º Parágrafo do *Desenvolvimento*?

5.2. A Isabel e a Beatriz conseguiram superar esta etapa? Justifica a tua resposta.

5.3. Consideras que as suas ideias estão bem organizadas: as ideias partem do geral para o particular? Justifica a tua resposta.

5.4. Na *Planificação*, o que é pedido no 2º Parágrafo do *Desenvolvimento*?

5.5. A Isabel e a Beatriz conseguiram superar esta etapa? Justifica a tua resposta.

6. O que identificam as colegas na *Conclusão* do seu texto?

7. Confirma e compara.

7.1. Na *Planificação*, o que é pedido na *Conclusão*?

7.2. A Isabel e a Beatriz conseguiram superar esta etapa? Justifica a tua resposta.

Procura-se!!



Olá! Somos a Isabel e a Beatriz e vamos falar-vos de uma personagem que desapareceu de um livro da Biblioteca da escola.

Esta personagem chama-se *Ali-Babá* e tem 16 anos.

Mede aproximadamente 1,45 m e pesa cerca de 32 kg. A sua pele é mais morena do que a do seu irmão *Cassim*. O seu cabelo tem a cor castanha, é curto e liso. Os seus olhos são azuis e enormes. O seu nariz é muito comprido; a boca é rosada e pequena. A sua voz é fina.

Usa uma camisola verde e calças rosa e brancas. Tem um chapéu na cabeça chamado turbante.

Agora que já o descrevemos esperamos que o consigam encontrar!

Isabel e Beatriz

1. Quem é descrito no texto da Isabel e da Beatriz?

2. Em que conto o podemos encontrar?

3. O que aconteceu a esta personagem?

4. Identifica: Altura: _____ Peso: _____

5. *O seu cabelo é...* Assinala com um X a resposta correta.

Loiro
Liso
Curto

Castanho
Ondulado
Curto

Castanho
Liso
Curto

6. Transcreve do texto uma frase que descreva os seus olhos.

7. Completa: *O seu nariz é* _____; *a boca é* _____
e _____.

8. Serão as suas calças curtas e azuis e a sua camisola amarela?

9. Conseguirias encontrar esta personagem na Biblioteca a partir da descrição das colegas? Justifica a tua resposta.



4ª ETAPA

- Nesta última fase, vais decidir como editar o teu trabalho.
 - Define:


1. Como vou apresentar o meu trabalho?	SIM	NÃO
a) Num texto escrito.		
b) Em grande formato (A3).		
c) Apresentação oral.		
d) Apresentação multimédia.		
e) Outro. _____		

1. Como vou editar o meu trabalho?	SIM	NÃO
Tecnologia Informática:		
a) <i>PowerPoint</i>		
b) <i>Word</i>		
c) <i>Excel</i>		
Material Gráfico:		
a) Tipo de papel -		
b) Tamanho -		
c) Formato -		
d) Cores -		
e) Tipografia -		
f) Outros -		

AVALIA O PROCESSO DE ESCRITA

1. Escrevi o texto	<ul style="list-style-type: none"> • Onde? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Em quanto tempo? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Sozinho ou em grupo? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizei mapas ou esquemas? 	
2. As instruções da professora	<ul style="list-style-type: none"> • Foram-me muito úteis. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Pareceram-me complicadas. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Não as entendi. 	
3. Planifiquei o texto	Quanto tempo dediquei a planificar?	
	Como o fiz?	
4. Fiz um Rascunho	<ul style="list-style-type: none"> • Seguindo fielmente o que planifiquei. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Seguindo a planificação mas introduzindo algumas alterações. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Não segui a planificação. 	
5. Revi o texto	<ul style="list-style-type: none"> • À medida que o ia escrevendo. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Quando acabei o rascunho. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Só corrigi a ortografia e a pontuação. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Corrigi também o conteúdo e a organização do texto. 	
6. Tive dificuldades em	<ul style="list-style-type: none"> • Começar a escrever 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Encontrar material para me informar 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Redigir o texto: Escrever as frases, encontrar as palavras adequadas, ordená-las, ... 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntei à professora 	

7. Quando tive dificuldades	• Consulte o dicionário ou outros materiais	
	• Perguntei aos meus colegas.	
8. Para escrever o meu texto, utilizei	• Dicionários	
	• Prontuários	
	• Gramática	
	• Livros da Biblioteca relacionados com o tema	
	• Os materiais de planificação	

<u>AVALIA O CADERNO "Procura-se!!"</u>		<i>Sim</i>	<i>Não</i>
Gostei das atividades que realizei?			
Quais foram as atividades que mais gostei de realizar? Porquê?			
Quais foram as atividades que menos gostei de realizar? Porquê?			
Onde senti mais dificuldades?			
O que acho que poderia ser melhorado no caderno de atividades? Dou sugestões.			
<i>Avalio o Caderno</i>			



DANIEL



JOÃO



GUILHERME



RICARDO



ANDRÉ



FRANCISCO



NUNO



RODRIGO



ROGÉRIO



DIOGO



LOURENÇO



AFONSO



FILIPE



LUCAS



PEDRO



LUÍS



ANA



BEATRIZ



ALICE



SOFIA



CRISTINA



FILIPA



SOFIA



SANDRA



MARTA



MADALENA



ISABEL



CLARA



CATARINA



JÚLIA



JOANA



AMÉLIA

Planificação de um Texto Descritivo
Descrever Pessoas



1. Introdução	Nome e idade Profissão Informações de carácter geral	
2. Desenvolvimento	<i>Retrato Físico</i>	Altura; Peso; cor da pele; cabelos; traços do rosto (olhos, nariz, boca); voz; vestuário.
	<i>Retrato Psicológico</i>	Personalidade: Qualidades; Defeitos; Gostos.
3. Conclusão	Retoma de qualquer outro aspeto de carácter geral.	



BANCO DE PALAVRAS - DESCRIÇÃO DE PESSOAS

<i>CARACTERÍSTICAS FÍSICAS</i>						
<i>CORPO</i>	<i>ROSTO</i>	<i>CABELOS</i>	<i>OLHOS</i>	<i>NARIZ</i>	<i>BOCA</i>	<i>ORELHAS</i>
<i>CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS</i>						

Os Vilões dos Contos Tradicionais

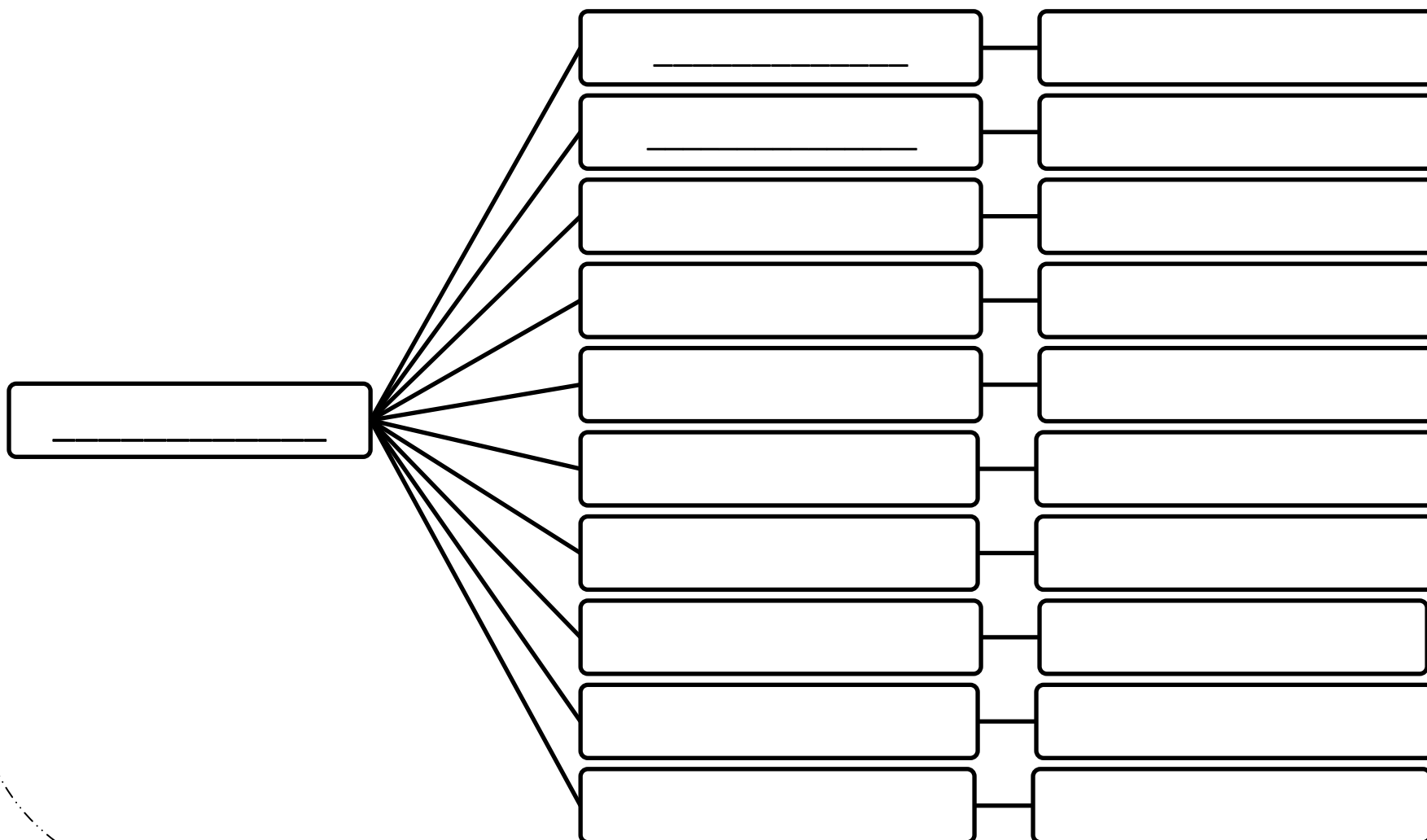
Este caderno pertence a

Início: _____ / _____ / _____

Fim: _____ / _____ / _____

Em conjunto com a tua turma, vais elaborar um livro sobre os vilões que atormentam os nossos heróis nos Contos Tradicionais Infantis.

. Preenche o seguinte mapa, realizando uma *Chuva de Ideias* sobre os Vilões dos Contos Tradicionais.



Processo de Escrita

O *Processo de Escrita*: durante a produção do teu trabalho, assinala com um X o que já realizaste.

1ª Etapa					2ª Etapa	3ª Etapa			4ª Etapa			
<i>Planificação</i>					<i>Escrita do Texto</i>	<i>Revisão</i>			<i>Edição</i>		<i>Avaliação</i>	
<i>Defini a tarefa de escrita</i>	<i>Pensei no que já sabia sobre o tema</i>	<i>Pesquisei Informação</i>	<i>Organizei as ideias e a informação</i>		<i>Organizei o Esquema do texto</i>	<i>Escrevi o texto</i>	<i>Revi o texto com o apoio de um guião.</i>	<i>Troquei o meu texto com um colega</i>	<i>Aperfeiçoei o texto</i>	<i>Escrevi o texto final</i>	<i>Divulguei o meu texto.</i>	<i>Avaliei todo o meu trabalho</i>
			<i>Categorias</i>	<i>Mapas de Ideias</i>								

1ª ETAPA

Porque é que escrevemos?

De uma forma geral, há quatro propósitos de escrita:

- Persuadir
- Informar
- Entreter
- Explicar

A partir destes propósitos, os escritores empregam várias formas de escrita.

Regista-as no seguinte quadro:

<i>Propósito de Escrita</i>	<i>Formas de Escrita</i>
<i>Persuadir</i>	
<i>Entreter</i>	
<i>Informar</i>	
<i>Explicar</i>	

Os escritores podem combinar numa forma de escrita, vários propósitos de escrita.

Define quais os propósitos das seguintes tarefas de escrita.

<i>Tarefa de Escrita</i>	<i>Propósito de Escrita</i>
Reportagem no jornal sobre a comida do refeitório da escola.	
História com animais que falam.	
Anúncio sobre um novo computador.	
Instruções sobre o uso de um computador.	

Para quem escrevemos?

Antes de decidires sobre o que queres escrever, deves pensar em quem vai ler o teu texto.

- Do que gosta a minha audiência?
- O que lhe interessa?
- O que lhe vai prender a atenção quando ler o texto?
- Será que vai entender o meu texto?

Que tipo de texto vamos escrever?

Tal como já te foi dito, com a tua turma, vais elaborar um livro sobre os diferentes vilões que encontras nos Contos Tradicionais Infantis.

Porquê e como informamos?

Quando rediges um trabalho para a escola, escreves para informar.

Quando escreves para informar, apresentas informação sobre um determinado tópico.

. Responde às seguintes questões:

1. Porque é que as pessoas escrevem para informar?

2. Quem lê os textos expositivos?

3. Que tópicos pode abordar o texto expositivo?

Concluindo, um Texto Expositivo:

- Contém informação importante sobre um tema.
- Apresenta ideias principais, suportadas por factos.
- Pode incluir informação de diferentes fontes.
- Está organizado de uma forma lógica.

Para que serve o Texto Expositivo?

O Texto Expositivo serve para:

- Descrever: dar informações sobre um sujeito, descrevendo as suas características.
- Enumerar: fazer uma lista de elementos que têm um ponto em comum.
- Comparar: comparar pessoas, acontecimentos ou objetos entre si, de acordo com as suas semelhanças e diferenças.
- Causa-efeito: apresentar uma relação causal entre as ideias.
- Problema-solução (pergunta-resposta): descrever uma ou mais soluções para determinado problema.

Desta forma, o texto expositivo tem diferentes estruturas utilizadas para planificar e redigir o Texto Expositivo, dependendo do que se pretende informar.

Recorda a que aprendeste, disponível no teu *Caderno de Escrita*.

Na atividade seguinte, vais ler um conjunto de textos e identificar qual a sua estrutura:

TEXTO EXPOSITIVO				
DESCRITIVO	ENUMERATIVO	COMPARATIVO	CAUSA-EFEITO	PROBLEMA - SOLUÇÃO

. Escreve o número do texto na coluna que consideres corresponder à estrutura correta.

TEXTOS EXPOSITIVOS

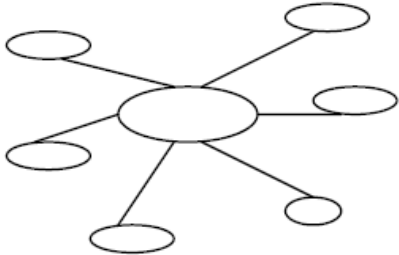
<p>1. Muitas vezes, os gatos arranham a mobília. Uma solução é cobrir a mobília</p>	<p>2. Porque é que os gatos ronronam? Ronronam quando estão felizes ou querem comunicar.</p>
<p>3. Os gatos são semelhantes aos leões. Ambos são felinos e têm pelo farto. No entanto, o gato é muito mais pequeno que o leão.</p>	<p>4. Quando um gato tem fome, primeiro procura o seu dono, de seguida senta-se junto ao seu prato até ser alimentado.</p>
<p>5. O gato persa é uma das raças mais antigas do mundo. Tem o pelo muito longo e macio, de cores claras; focinho achatado. Possui um ar meigo mas não são muito sociáveis.</p>	<p>6. As nuvens provocam turbulência aos aviões. Consequentemente, os pilotos tentam voar sobre as nuvens, de forma a evitar os abanões.</p>
<p>7. Porque é que as nuvens são brancas? As nuvens refletem todas as cores da luz, o que lhes dá a aparência branca.</p>	<p>8. As nuvens são formadas por vapor de água. O nevoeiro é um diferente tipo de nuvem. A diferença é que o nevoeiro é formado junto ao solo, enquanto as nuvens o são na atmosfera.</p>
<p>9. As nuvens possuem diferentes formas. Por exemplo, umas são pequenas, outras grandes; umas são brancas e fofas; outras são cinzentas, negras e agrestes. São muitas e variadas as formas das nuvens.</p>	<p>10. As nuvens são formadas da seguinte forma: primeiro, a água no solo evapora-se, transformando-se em vapor. De seguida, o vapor condensa-se, formando, desta forma, as nuvens. Por fim, as nuvens libertam a sua água, na forma de precipitação: chuva ou neve.</p>

Que tipo de Texto Expositivo vamos escrever?

Para a realização do Texto Informativo sobre os vilões dos Contos Tradicionais, vamos escrever a partir da seguinte estrutura do Texto Expositivo:

O que podemos saber sobre este tipo de texto?

Observa o seguinte quadro:

<i>Tipo</i>	<i>Descrição</i>	<i>Palavras-chave</i>	<i>Mapa de Ideias</i>
Descrição	O escritor descreve um tema através do registo das suas características, atributos, dá exemplos, etc.	<ul style="list-style-type: none">• Por exemplo• Características• Tal como• Para ilustrar• Incluindo• ...	<p><u>Teia de Aranha</u></p> 

Antes da Escrita de um Texto Expositivo

Decido sobre o que vou escrever e para quem vou escrever

AUDIÊNCIA (Para quem tu escreves?)	
FORMATO (O texto será um poema, uma aventura, um texto informativo, ...)	
TEMA (Escolhe um vilão de um conto tradicional infantil.)	

Com o teu grupo, preenche o seguinte quadro.

<i>O que já sei sobre o vilão</i>	<i>O que pretendo saber sobre o vilão</i>	<i>Onde posso procurar informação</i>

Chuva de Ideias

Procura, seleciona e regista informação sobre o teu vilão.

TEMA: _____

TÍTULO DO LIVRO OU REFERÊNCIA	PÁG.	TÓPICO	TÓPICO	TÓPICO

Mapa de Ideias - Teia da Aranha

TEXTO EXPOSITIVO / DESCRITIVO

Antes de produzires o teu texto, refere o que deve ser registado em cada uma das partes da estrutura do Texto Expositivo.

INTRODUÇÃO

DESENVOLVIMENTO

CONCLUSÃO

2ª ETAPA

Produz o rascunho do teu texto.

Lembra-te:

- Podes utilizar todo o material de escrita de que precisares.
- Do título.

The page contains a large rectangular area with a dashed border, divided into three horizontal sections by two horizontal dashed lines. This area is intended for writing a draft of a text.

3ª ETAPA

Guião de Revisão do Texto Expositivo / Descritivo "Os Vilões dos Contos Tradicionais"

	<i>Sim</i>	<i>Não</i>
TEMA		
. Dei um título ao texto.		
PLANIFICAÇÃO		
. Tomei decisões quanto ao tema, o género e a audiência do texto.		
. Orientei-me pela <i>Teia de Aranha</i> para construir o texto.		
INTRODUÇÃO		
. Apresentei o tema (vilões dos contos).		
DESENVOLVIMENTO		
. Expliquei: o que são vilões, o que fazem, ...		
. Apresentei tipos de vilões.		
. Dei a conhecer um vilão.		
. Descrevi pormenorizadamente esse vilão.		
. Organizei as ideias.		
CONCLUSÃO		
. Conclui o texto com uma observação de carácter geral.		
PARECER GERAL		
. Quando terminei o texto voltei a lê-lo para o aperfeiçoar.		
. De uma maneira geral, gosto do meu texto.		

Mostra o teu texto a um colega. Ele pode ajudar-te a tornar algumas ideias mais claras, a organizá-las e até a aperfeiçoar o texto.

- A tua tarefa: ler o texto ao teu colega.
- A tarefa do teu colega: escutar atentamente a tua leitura.

Após a tua leitura, o colega que ouviu ler o teu texto terá de responder às seguintes questões (se tiver tempo, deverá também verificar a ortografia):

Guião de Revisão - Troca de Textos

	<i>Sim</i>	<i>Não</i>
1. Achaste o texto interessante?		
2. Achas que lhe falta informação? Que esta está incompleta?		
3. Achas que a informação está pouco clara ou mal expressa?		
4. Consideras que o texto tem uma boa Introdução?		
5. Consideras que o texto tem uma boa Conclusão?		
6. Achas que o texto está demasiado curto?		
7. Pode-se suprimir ou acrescentar alguma informação?		
8. O texto corresponde à tarefa de escrita?		

Comentários/Sugestões:

4ª ETAPA

- Nesta última fase, vais decidir como editar o teu trabalho.
 - Define:




<i>1. Como vou apresentar o meu trabalho?</i>	SIM	NÃO
a) Num texto escrito.		
b) Em grande formato (A3).		
c) Apresentação oral.		
d) Apresentação multimédia.		
e) Outro. _____		

<i>1. Como vou editar o meu trabalho?</i>	SIM	NÃO
<i>Tecnologia Informática:</i>		
a) <i>PowerPoint</i>		
b) <i>Word</i>		
c) <i>Excel</i>		
<i>Material Gráfico:</i>		
a) Tipo de papel -		
b) Tamanho -		
c) Formato -		
d) Cores -		
e) Tipografia -		
f) Outros -		

AVALIA O PROCESSO DE ESCRITA

1. Escrevi o texto	<ul style="list-style-type: none"> • Onde? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Em quanto tempo? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Sozinho ou em grupo? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizei mapas ou esquemas? 	
2. As instruções da professora	<ul style="list-style-type: none"> • Foram-me muito úteis. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Pareceram-me complicadas. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Não as entendi. 	
3. Planifiquei o texto	Quanto tempo dediquei a planificar?	
	Como o fiz?	
4. Fiz um Rascunho	<ul style="list-style-type: none"> • Seguindo fielmente o que planifiquei. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Seguindo a planificação mas introduzindo algumas alterações. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Não segui a planificação. 	
5. Revi o texto	<ul style="list-style-type: none"> • À medida que o ia escrevendo. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Quando acabei o rascunho. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Só corrigi a ortografia e a pontuação. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Corrigi também o conteúdo e a organização do texto. 	
6. Tive dificuldades em	<ul style="list-style-type: none"> • Começar a escrever 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Encontrar material para me informar 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Redigir o texto: Escrever as frases, encontrar as palavras adequadas, ordená-las, ... 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntei à professora 	

7. Quando tive dificuldades	• Consulte o dicionário ou outros materiais	
	• Perguntei aos meus colegas.	
8. Para escrever o meu texto, utilizei	• Dicionários	
	• Prontuários	
	• Gramática	
	• Livros da Biblioteca relacionados com o tema	
	• Os materiais de planificação	

<i><u>AVALIA O CADERNO "Os Vilões dos Contos Tradicionais"</u></i>	<i>Sim</i>	<i>Não</i>
Gostei das atividades que realizei?		
Quais foram as atividades que mais gostei de realizar? Porquê?		
Quais foram as atividades que menos gostei de realizar? Porquê?		
Onde senti mais dificuldades?		
O que acho que poderia ser melhorado no caderno de atividades? Dou sugestões.		
<i>Avalio o Caderno</i>	  	

Guia Turístico:



A minha terra Sintra

Guia Turístico: A minha Terra - Sintra

Em conjunto com a tua turma, realiza uma *Chuva de Ideias*, quanto ao tema.



Guia Turístico: A minha Terra - Sintra

Organiza a informação num *Mapa de Ideias*.



Observa as seguintes informações retiradas do Guia Turístico de Cabeceira de Bastos.



Modo de Usar

A Câmara Municipal de Cabeceiras de Basto pretende, com este Guia Turístico, apresentar aquilo que de mais significativo o nosso concelho tem para oferecer.

Dividido em 5 áreas, cada área um sentido, este guia vai ajudá-lo a (re)descobrir, pouco a pouco, o que esta terra reserva através dos seus cinco sentidos.

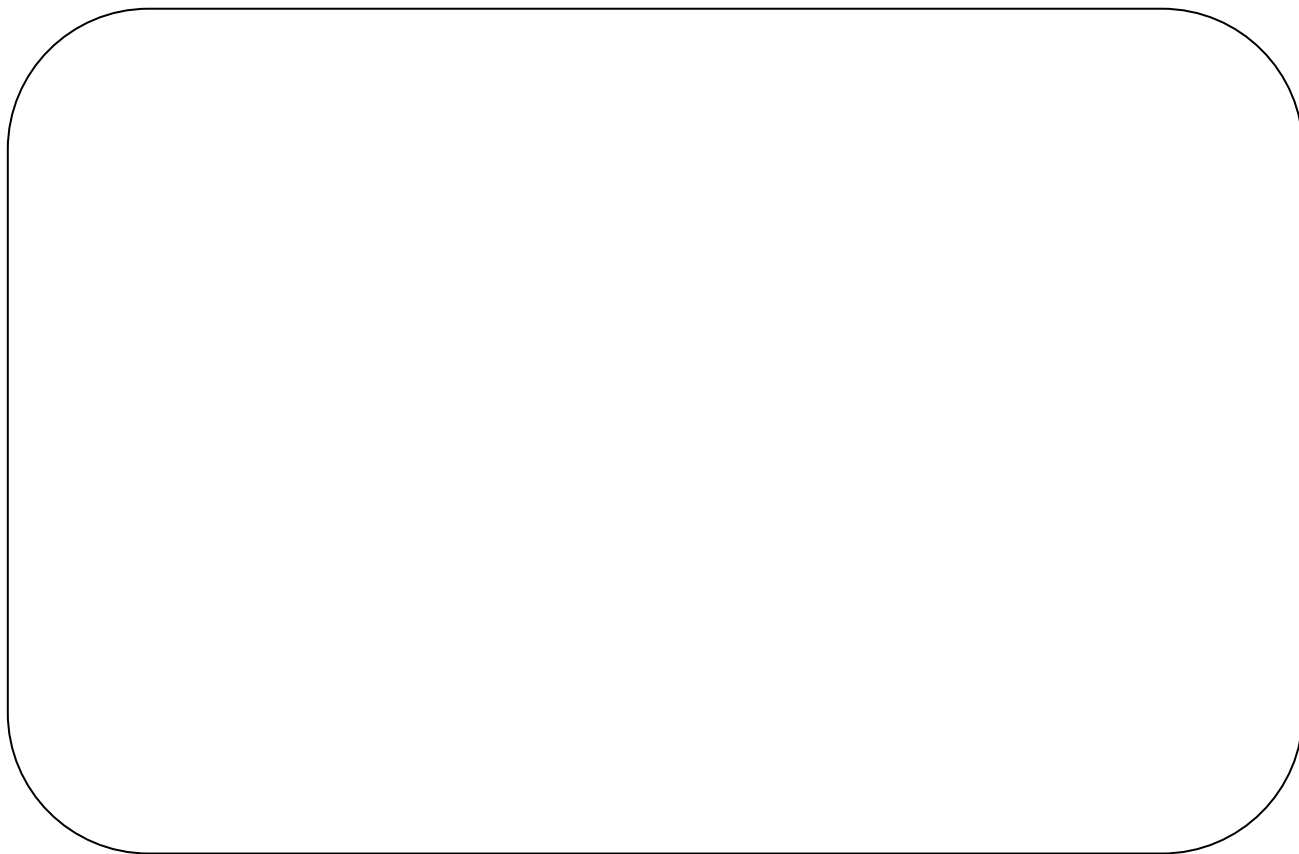
Estamos certos de que aqui os reencontrará, com muitas razões para se sentir satisfeito e com desejo de voltar.

No final do guia, todas as informações úteis, que pode complementar com informação solicitada no nosso Posto de Informação Turística.


Venha despertar os seus sentidos...

Cabeceiras de Basto é uma terra antiga, uma terra com história, uma terra sábia que se situa na zona de transição das províncias do Minho e Trás-os-Montes. As marcas naturais e edificadas das duas regiões convivem aqui harmoniosamente, seja a paisagem verdejante dos seus vales, as cores e recortes das suas serras, o povoamento disperso da zona mais a sul ou o aglomerado concentrado das aldeias na parte norte do seu território.

O que inclui a Introdução do Guia Turístico de Cabeceiras de Basto?



Como achas que deve ser introduzido um Guia Turístico?



Realiza uma Chuva de Ideias quanto à informação a incluir na Introdução do guia turístico.

<i>Introdução do Guia Turístico de Sintra</i>	
Informação incluída	Palavras descritivas

Escreve uma introdução que julgues ser atrativa para quem pretende conhecer Sintra através deste guia turístico. Podes-te apoiar no Mapa de Ideias elaborado com a tua turma.

Processo de Escrita



O *Processo de Escrita*: durante a produção do teu trabalho, assinala com um X o que já realizaste.

1ª Etapa					2ª Etapa	3ª Etapa			4ª Etapa			
Planificação					Escrita do Texto	Revisão			Edição		Avaliação	
Defini a tarefa de escrita	Pensei no que já sabia sobre o tema	Pesquisei Informação	Organizei as ideias e a informação		Organizei o Esquema do texto	Escrevi o texto	Revi o texto com o apoio de um guião.	Troquei o meu texto com um colega	Aperfeiçoei o texto	Escrevi o texto final	Divulguei o meu texto.	Avaliei todo o meu trabalho
			Categorias	Mapas de Ideias								

1ª ETAPA

Antes da Escrita de um Texto Expositivo

Decido sobre o que vou escrever e para quem vou escrever



AUDIÊNCIA (Para quem tu escreves?)	
FORMATO (O texto será um poema, uma aventura, um texto informativo, ...)	
TEMA (Tema principal seleccionado pelo teu grupo.)	

Com o teu grupo, preenche o seguinte quadro.

<i>O que já sei sobre o tema</i>	<i>O que pretendo saber sobre o tema</i>	<i>Onde posso procurar informação</i>

Chuva de Ideias



Categorização das Ideias



Organiza as ideias por tópicos.

TEMA: _____

Tópico

Tópico

Tópico

Tópico

Tópico

Tópico

Tópico

Tópico

Tópico

Recolha de Informação

Procura, seleciona e regista informação sobre o tema.



TEMA: _____

TÍTULO DO LIVRO OU REFERÊNCIA	PÁG.	TÓPICO	TÓPICO	TÓPICO

AS MINHAS OBSERVAÇÕES	<i>Que sentidos posso usar que me ajudem a descrever o tema?</i>	<i>Que detalhes ou observações posso incluir?</i>

Mapa de Ideias

Recorda a planificação do texto Expositivo / Descritivo.



2ª ETAPA

Produz o rascunho do teu texto.
Lembra-te:



- Podes utilizar todo o material de escrita de que precisares.

A large rectangular area defined by a dashed border, intended for writing a draft. It is divided into three horizontal sections by two horizontal dashed lines.

3ª ETAPA



Guião de Revisão do Texto Expositivo / Descritivo

“

”

	<i>Sim</i>	<i>Não</i>
TEMA		
. Dei um título ao texto.		
. O texto vai de encontro ao tema proposto.		
PLANIFICAÇÃO		
. Tomei decisões quanto ao tema, o género e a audiência do texto.		
. Orientei-me pelo <i>Mapa de Ideias</i> para construir o texto.		
INTRODUÇÃO		
. Identifiquei o tema.		
. Fiz uma observação de carácter geral quanto ao tema.		
DESENVOLVIMENTO		
. Tive em atenção a organização das ideias.		
. Tive em conta as ideias-principais previamente seleccionadas.		
. Consegui desenvolver todas as ideias-principais.		
. Tive em conta as características descritivas.		
. Usei comparações.		
. Usei adjetivos para enriquecer o texto.		
CONCLUSÃO		
. Conclui o texto com uma observação de carácter geral.		
PARECER GERAL		
. Quando terminei o texto voltei a lê-lo para o aperfeiçoar.		
. De uma maneira geral, gosto do meu texto.		

Mostra o teu texto a um colega. Ele pode ajudar-te a tornar algumas ideias mais claras, a organizá-las e até a aperfeiçoar o texto.

- A tua tarefa: ler o texto ao teu colega.
- A tarefa do teu colega: escutar atentamente a tua leitura.

Após a tua leitura, o colega que ouviu ler o teu texto terá de responder às seguintes questões (se tiver tempo, deverá também verificar a ortografia):

Guião de Revisão - Troca de Textos

	<i>Sim</i>	<i>Não</i>
1. Achaste o texto interessante?		
2. Achas que lhe falta informação? Que esta está incompleta?		
3. Achas que a informação está pouco clara ou mal expressa?		
4. Consideras que o texto tem uma boa Introdução?		
5. Consideras que o texto tem uma boa Conclusão?		
6. Achas que o texto está demasiado curto?		
7. Pode-se suprimir ou acrescentar alguma informação?		
8. O texto corresponde à tarefa de escrita?		

Comentários/Sugestões:

4ª ETAPA



- Nesta última fase, vais decidir como editar o teu trabalho.
 - Define:

<i>1. Como vou apresentar o meu trabalho?</i>	SIM	NÃO
a) Num texto escrito		
b) Em formato A3.		
c) Apresentação oral.		
d) Apresentação multimédia.		
e) Outro. _____		

<i>1. Como vou editar o meu trabalho?</i>	SIM	NÃO
<i>Tecnologia Informática:</i>		
a) <i>PowerPoint</i>		
b) <i>Word</i>		
c) <i>Excel</i>		
<i>Material Gráfico:</i>		
a) Tipo de papel -		
b) Tamanho -		
c) Formato -		
d) Cores -		
e) Tipografia -		
f) Outros -		

AVALIA O PROCESSO DE ESCRITA

1. Escrevi o texto	<ul style="list-style-type: none"> • Onde? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Em quanto tempo? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Sozinho ou em grupo? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizei mapas ou esquemas? 	
2. As instruções da professora	<ul style="list-style-type: none"> • Foram-me muito úteis. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Pareceram-me complicadas. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Não as entendi. 	
3. Planifiquei o texto	Quanto tempo dediquei a planificar?	
	Como o fiz?	
4. Fiz um Rascunho	<ul style="list-style-type: none"> • Seguindo fielmente o que planifiquei. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Seguindo a planificação mas introduzindo algumas alterações. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Não segui a planificação. 	
5. Revi o texto	<ul style="list-style-type: none"> • À medida que o ia escrevendo. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Quando acabei o rascunho. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Só corrigi a ortografia e a pontuação. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Corrigi também o conteúdo e a organização do texto. 	
6. Tive dificuldades em	<ul style="list-style-type: none"> • Começar a escrever 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Encontrar material para me informar 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Redigir o texto: Escrever as frases, encontrar as palavras adequadas, ordená-las, ... 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntei à professora 	

7. Quando tive dificuldades	• Consulte o dicionário ou outros materiais	
	• Perguntei aos meus colegas.	
8. Para escrever o meu texto, utilizei	• Dicionários	
	• Prontuários	
	• Gramática	
	• Livros da Biblioteca relacionados com o tema	
	• Os materiais de planificação	

<i>AVALIA O CADERNO "Guia Turístico de Sintra"</i>		<i>Sim</i>	<i>Não</i>
Gostei das atividades que realizei?			
Quais foram as atividades que mais gostei de realizar? Porquê?			
Quais foram as atividades que menos gostei de realizar? Porquê?			
Onde senti mais dificuldades?			
O que acho que poderia ser melhorado no caderno de atividades? Dou sugestões.			
<i>Avalio o Caderno</i>		