



“Com os erros, aprende-se”

- Um estudo sobre a importância da revisão textual na melhoria da qualidade das produções textuais dos alunos, ao nível ortográfico e coesão textual-

Telma Sofia Chibeles Figueiredo

Orientador de Dissertação:

Ana Cristina Silva

Coordenador de Seminário de Dissertação:

Margarida Alves Martins

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA APLICADA

Especialidade em Psicologia Educacional

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Professora Doutora Ana Cristina Silva, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional conforme o despacho da DGES, nº 6037/2007 publicado em Diário da República 2ª série de 23 de Março, 2007.

AGRADECIMENTOS

Mais uma página virada, uma mudança de capítulo. Cresci, aprendi, tornei-me a pessoa que sou devido a todas as experiências e aprendizagens, que hoje estão na minha bagagem, e vão comigo para onde eu fôr.

É minha obrigação agradecer àqueles que contribuíram para aquilo que sou hoje. São poucas as palavras para tamanho agradecimento.

Aos meus pais e irmão, que me deram asas e a liberdade para poder ir onde quiser, e voltar, com um apoio incondicional, agradeço-lhes por tudo e por tudo o que sou.

À Renata, ou Igual, pela eterna disponibilidade e amizade, à Cris, à Cátia, às Gangas, à Xana, à Tânia, ao Hans, ao Ricardo, ao João, à Rita e tantos outros que apareceram neste percurso e ficaram na minha vida. Àqueles que já cá estavam e continuam, Barata, Sandra, Rodrigues, Sarita...a todos aqueles, com quem partilho a minha amizade e tento nunca desiludir, são eles que me fazem dizer que tenho sorte. A todos os colegas de trabalho que tive enquanto tirei o curso, da Universal, Associação Futuro Autónomo, Novas Margens... também me ensinaram muito. À AASUL que tanto me deu em experiências de voluntariado e amizades, que me abriu horizontes para lá de um oceano.

Ao Professor Miguel Mata que, sem saber, me encaminhou para a Psicologia Educacional, quando estava a ficar desiludida. Ao Professor José Morgado e ao Professor Sérgio Niza, que me fazem querer voltar às aulas.

À Professora Doutora Ana Cristina Silva, pela disponibilidade e franqueza que a distingue.

Aos alunos da escola, que sem eles nada disto teria sido possível, às professoras e aos pais. A todos, que me acompanham de alguma forma um sincero Obrigada!

Índice de Figuras

Figura 1: Modelo de processo de escrita de Hayes & Flower (1980).....	15
Figura 2: Modelo Revisto de Hayes (1996).....	17
Figura 3: Modelo conhecer-contar de Bereiter & Scardamalia (1987).....	18
Figura 4: Modelo de Transformação do conhecimento (1987).....	20

Índice de Tabelas

Tabela 1: consistência interna de cada subteste relativo à Prova de Avaliação Oral (Sim-Sim, 2006).....	44
Tabela 2: Estatística Descritiva relativa aos grupos por Subtestes da Prova de Avaliação Oral (Sim-Sim, 2006)	49
Tabela 3: ANOVA – comparação dos valores médios dos subtestes da Prova de Avaliação Oral (Sim.Sim, 2006) por grupos.....	50
Tabela 4: Médias e Desvios-padrão relativos ao desempenho ortográfico, em função do momento e do grupo.....	51
Tabela 5: Médias (M), Desvios-padrão (DP) relativos à coesão textual, em função do momento e do grupo	53

ÍNDICE

Agradecimentos.....	iii
Índice de Figuras.....	iv
Índice de Tabelas.....	v
Resumo.....	viii
Introdução.....	1
Capítulo I: Revisão de literatura.....	5
Linguagem oral e linguagem escrita.....	5
Texto e Textualidade.....	6
Coesão Textual.....	7
Narração e texto narrativo.....	8
Ortografia.....	9
Modelos de escrita.....	12
Modelos lineares.....	13
Modelos não lineares.....	14
Modelo de Hayes & Flower (1980).....	14
Modelo revisto de Hayes (1996).....	16
Modelo de Bereiter & Scardamalia (1987).....	18
Modelo de Nocholls e colaboradores (1989).....	21
Competências e perspectivas metalinguísticas e metacognitivas para a elaboração de textos.....	23
Dimensões da produção textual.....	24
Planificação.....	25
Textualização.....	26
Revisão.....	27
Capítulo II: Metodologia.....	30
Objectivos.....	30
Hipóteses.....	32

Delineamento do estudo.....	33
Procedimento.....	34
Instrumentos.....	37
Matrizes Progressivas de Raven.....	37
Prova de Definição Verbal.....	38
Prova de Nomeação.....	40
Prova de Compreensão de estruturas Complexas...41	
Prova de Completamento de Frases.....	43
Capacidade de Reconstrução Silábica.....	44
Capacidade de Reconstrução Fonética.....	44
Grelha/Guião de Correção dividido nas categorias:	
Ortografia e Coesão textual.....	45
Participantes.....	47
Capítulo III: Apresentação e análise de resultados.....	50
Hipótese 1	51
Hipótese 2.....	51
Hipótese 3.....	52
Hipótese 4.....	52
Capítulo IV: Discussão.....	54
Capítulo V: Conclusão.....	59
Capítulo VI: Referências bibliográficas.....	64
Anexos.....	70

RESUMO

A presente investigação teve como objectivo verificar os efeitos da revisão sobre os processos de produção textual, ao nível ortográfico e de coesão textual e, assim, comparar e analisar o efeito das estratégias induzidas nos diferentes grupos experimentais. Visto tratar-se de um estudo de intervenção, um dos objectivos consistia em melhorar a qualidade das produções textuais dos participantes dos dois grupos experimentais, tanto ao nível ortográfico, como de coesão.

Foram seleccionados 59 crianças de 3º e 4º anos de escolaridade, pertencentes a duas turmas do 3º ano e duas de 4º ano, e controladas a variável *nível cognitivo e desenvolvimento da linguagem*. A intervenção experimental decorreu ao longo de quinze sessões semanais, com a duração de 90 minutos cada. A tarefa do participante consistia em fazer a revisão do seu próprio texto, tendo em conta os erros assinalados e a grelha fornecida, com o objectivo de o aperfeiçoar. A diferença entre os dois grupos experimentais consistiu no tipo de orientação dada aos participantes (orientação específica com *feedback* imediato ou orientação sem *feedback* específico).

Concluiu-se que, no que respeita ao domínio da ortografia e da coesão textual, a revisão com *feedback* não produziu efeitos significativamente superiores à orientação sem *feedback*. Mas verificou-se uma diminuição de erros nos dois níveis em ambos os grupos experimentais, ou seja, verificou-se uma melhoria na qualidade de produções textuais.

Palavras-chave: Produção textual; Ortografia; Coesão textual.

ABSTRACT

This research aimed to verify the revision effects on the textual production processes, at the spelling and cohesion levels and, therefore, compare and analyse the effect of induced strategies in the different experimental groups. Since this is a study of intervention, one of the goals consisted in improving the quality of the subjects' textual production of both experimental groups, in spelling and textual cohesion.

Fifty-nine children from 3rd and 4th grade were selected, belonging to two classes from 3rd and two classes from 4th grade, and variables at the *cognitive level* and *language development* were controlled. The experimental intervention was held in 15 weekly sessions, lasting 90 minutes each. The subject's task consisted in reviewing his own text, taking into consideration the mistakes and the grid provided, with the aim of improving the text. The difference between the two experimental groups consisted in the kind of guidance given to the subjects (specific orientation with instant feedback or orientation without specific feedback).

The study concluded that, the spelling proficiency and textual cohesion, reviewing with specific orientation produced significantly higher effects and that the instant feedback and instant feedback did not produce significantly higher effects than orientation without specific feedback.

Keywords: Textual productions; spelling; textual Cohesion.

INTRODUÇÃO

O insucesso escolar tem sido objecto de estudo e de preocupações de muitos investigadores e educadores. São várias as teorias que tentam encontrar explicação e justificação para o fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem (Boruchovitch & Martini, 2004), pois este é um processo de aprendizagem que adquire uma grande complexidade, envolvendo interacções de múltiplos factores que dependem tanto da própria criança como do seu meio envolvente (Oliveira, 1996).

Sabe-se que o insucesso escolar precoce pode influenciar o percurso escolar, o que pode resultar num desinvestimento das aprendizagens escolares, para que as crianças se protejam de uma auto-imagem negativa no que respeita às suas capacidades cognitivas (Robinson & Taylor, 1986).

Existe uma descrença na Escola e há uma acusação que recai em particular para a aprendizagem da língua materna, visto que muitos alunos saem da escola, ou seguem para o Ensino Superior e a sua qualidade de escrita é comprometida por inúmeros erros (Sousa, 1999).

O Conselho Nacional de Educação desenvolveu um estudo em que revelou que os níveis de iliteracia da população portuguesa escolarizada são elevados, o que consequentemente, denota a ineficácia da escola a este nível (Niza, 1997).

Com o aumento da escolaridade obrigatória elevou-se a fasquia da qualidade da escrita, e portanto, a avaliação dos alunos passa também por este factor, sendo um indicador de saber e de instrução. Uma escrita com erros desacredita o próprio autor, principalmente se este tem um nível de escolaridade adiantado. A tentativa de resolução

deste problema torna-se uma tarefa difícil já que o tema da escrita é demasiado complexo, por lhe estarem associados numerosos processos cognitivos (Sousa, 1999).

O insucesso na aprendizagem da leitura, tal como da aprendizagem escrita, tem sido apontada como as principais razões de repetência na 1ª Fase do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este insucesso deve-se ao facto de frequentemente condicionar aprendizagens nas restantes disciplinas, que para as quais é imprescindível o domínio da leitura e da escrita (Martins, 1996).

Torna-se pertinente dar mais um contributo nesta área tão importante que é a escrita, capacidade que está presente na vida de cada um em múltiplas funções (Citoler & Sanz, 1997).

A escrita serve como meio de organização de pensamentos, e como tal, serve como uma ferramenta que assume um enorme valor na vida de cada um, dotando-nos de uma capacidade e liberdade para abrir as portas do mundo e dele usufruir o máximo possível. Quanto maior a nossa facilidade em usar este instrumento, maior será o nosso horizonte.

Nos primeiros anos do ensino básico, o professor ensina ao aluno as regras da língua, e a partir de uma certa altura, é frequente que estes entendam que o facto do aluno ser alfabetizado, então o aluno é capaz de escrever correctamente. Assim, os professores, partindo deste princípio, já não explicam os processos e a “raíz” do erro, muitas vezes, não percebendo qual a constante do mesmo erro no mesmo aluno, por exemplo. Numa correcção de produção textual, é comum que o professor corrija os erros do aluno, e, como “nota avaliativa” servir a quantidade de erros escritos, valendo-se o aluno apenas da sua memória para que na próxima produção textual não os repita.

Há ainda outro problema que se aponta, a correcção incide frequentemente apenas ao nível ortográfico, desfavorecendo as outras dimensões do texto. Há, posto isto, a necessidade de implementar processos de avaliação qualitativa que apoiem o aluno numa revisão textual cuidadosa, que complementem a já usada avaliação quantitativa, que dá pouca atenção aos erros em si, favorecendo a importância somente da nota (Graves, 1983, cit. por Beal, Bonitatibus & Garrod, 1990).

É neste contexto que o presente estudo se insere, na medida em que procurará perceber se a promoção de momentos de revisão textual orientada têm influência na melhoria das qualidades das produções escritas dos alunos do 3º e 4º anos de escolaridade – nomeadamente, ao nível da ortografia e coesão textual. Isto, porque, segundo Bereiter e Scardamalia (1987), a revisão e alteração da produção textual por parte da criança nem sempre traduz uma melhoria da qualidade do texto, devido ao facto, e de acordo com Graves (1983, cit. por Beal, Bonitatibus & Garrod, 1990), as crianças não receberem instruções para usarem estratégias específicas que visem uma maior compreensão da produção de textos.

A produção textual foi objecto de estudo nos modelos de Hayes e Flower (1980), que descrevem os procedimentos de utilizadores fluentes da escrita e sustentam que o trabalho cognitivo subjacente à produção de um texto assenta em três processos cognitivos: planificação, geração de frases e revisão (Hayes, 2000).

Assim, é importante realçar que a revisão de texto é uma tarefa que tem sempre como objectivo uma melhoria qualitativa, seja ela a que nível fôr.

No capítulo primeiro desta dissertação, serão apresentados os suportes teóricos que serviram de base a esta investigação, resultando numa revisão da literatura acerca dos modelos e investigações mais significativos para esta temática. No capítulo segundo, referente ao método utilizado, será descrita a problemática do estudo, o objectivo e as hipóteses de investigação, bem como, a amostra, o delineamento do estudo, os instrumentos utilizados e os procedimentos referentes à recolha de dados. No que respeita ao capítulo terceiro serão apresentados e descritos os resultados obtidos, alvo de discussão e reflexão no capítulo seguinte. Por fim, no capítulo quarto, e após a discussão dos resultados, serão mencionadas as principais conclusões da investigação e as suas implicações no âmbito da Psicologia Educacional. A presente dissertação termina com uma conclusão onde se salienta o interesse e relevância da investigação e onde serão mencionadas as suas limitações e algumas propostas para estudos futuros centrados na mesma área de aprendizagem.

I – REVISÃO DE LITERATURA

“As palavras voam, o escrito permanece.”

Moura, 2001

Linguagem oral e linguagem escrita

De acordo com vários investigadores, compreender a linguagem escrita pressupõe entender a linguagem oral, relacionando o discurso escrito com o discurso oral (Fayol, 1997; Alves Martins & Niza, 1998; Vygotsky, 1978).

Os propósitos da linguagem escrita são basicamente os mesmos que a linguagem oral – a necessidade de ser compreendido por outros (Ferreiro, 1990), mas ainda assim diferem em diversos aspectos.

Segundo Moura (2001), “As palavras voam, o escrito permanece” (p.261), este aforismo marca a distinção fundamental entre os dois produtos do acto da fala - a oralidade e a escrita. Assim, os discursos oral e escrito começam por se distinguirem pela situação de comunicação – a oralidade, geralmente, implica presença física e a actuação dos interlocutores no contexto real em que a enunciação se processa e tem o ar como canal. Para Fayol (1997) a linguagem oral pressupõe interactividade e *feedback* imediatos que ocorre em relação, enquanto que na escrita não há *feedback* imediato, não sendo possível controlar a compreensão da mensagem.

A escrita serviu desde sempre para comunicar pensamentos, sentimentos, informações e a ela estão associadas práticas sociais e culturais específicas (Martins, 1996), ocorrendo num contexto não partilhado e com uma sequência de marcas gráficas

organizadas espacialmente (Martins & Niza, 1998). A escrita tem propriedades de duração e esta característica transpõe os limites temporais e também espaciais.

Continuamos a aprender a escrita após e paralelamente à aprendizagem da linguagem oral. Aceita-se, por isso, que a oralidade influencie a escrita e vice-versa (Moura, 2001).

Texto e Textualidade

Definir o que é um texto tem ocupado imensos autores, na medida de entender o que o caracteriza (Val, 1991).

Segundo Moura (2001) o texto pode ser definido como o produto em si, oral ou escrito e monólogo ou dialógico, de um discurso autónomo, coerente, coeso e completo, num determinado contexto, que se diz ou escreve para agir, isto é, para produzir um efeito sobre alguém. Segundo Simon (2008), um texto bem construído e interpretado vai de encontro ao que Beaugrande (1984) chamou de textualidade. Este conceito é definido como um conjunto de características que originam um texto e não apenas um conjunto de frases, enumerando sete aspectos responsáveis pela textualidade de um texto bem construído, divididos em duas áreas: os factores linguísticos, onde enumeraram a coesão, coerência e intertextualidade; e, os factores extralinguísticos, onde se integram a intencionalidade, aceitabilidade, informatividade e situacionalidade.

Para Pericão (1999, cit. por Moura 2001), a textualidade é considerada como o conjunto de propriedades que manifestam a linguagem humana e caracteriza-se pela coerência e coesão, pela adequação do conteúdo e do plano ao objectivo proposto e pela articulação da enunciação com o contexto da sua produção.

De acordo com Santana (2003), a produção de um texto assenta no respeito dos subsistemas da língua como a selecção e organização de um conjunto de elementos, que se traduzem na coerência e coesão textual.

Assim, tendo como base a revisão textual, este estudo, tem como objectivo contribuir para a compreensão dos recursos que permitem a manifestação dessas propriedades.

Coesão textual

A coesão textual consiste na relação estabelecida por meios linguísticos quer entre os elementos da frase, quer entre frases no mesmo texto, de acordo com autores como Cassany (1989), Freitas (2009), Halliday & Hasan (1989), Moura (2001) e Simon (2008).

A coesão é considerada por Beaugrande (1984) um dos critérios da textualidade (Freitas, 2009). Para Simon, (2008) a coesão textual é analisada através de mecanismos lexicais e gramaticais de construção.

Halliday & Hassan (1989), distinguem cinco mecanismos de coesão: a referência, a substituição, elipse, conjunção e coesão lexical, dividindo os factores de coesão e lexicais e gramaticais, sendo que ambos têm a característica de promover a relação dos elementos do texto e desempenham uma função específica no que respeita à textualização. Ao contrário, Koch (2003, cit. por Freitas, 2009) refere dois tipos de coesão: referencial - aquando a existência de coesão entre dois elementos de um texto quando um deles, para ser interpretado semanticamente, exige a consideração do outro, e, sequencial – quando o conjunto de procedimentos linguísticos relacionam o que foi

dito ao que vai ser dito, estabelecendo relações semânticas e/ou pragmáticas (Simon, 2008).

Narração e texto narrativo

O texto não se reduz a um simples somatório de palavras e frases dispostas aleatoriamente, o texto é uma unidade formada por elementos linguísticos estruturados, por forma a que este tenha sentido (Koch & Travaglia, 2005 cit. por Pessoa, 2006).

Para construir um texto narrativo é essencial que haja um conhecimento da estrutura narrativa, deve haver uma preparação e organização da escrita, identificando os diferentes elementos que o constituem. A estrutura gramática narrativa é composta por várias categorias que devem integrar o texto, assim como as regras e relações temporais e causais específicas (Mandler & Johnson, 1977, cit. por Fitzgerald & Teasley, 1986).

Fayol (1999, cit. por Martins, 2009) definiu três dimensões que contribuem para a textualidade na narrativa, são elas: a representação mental das sequências de acontecimentos, a estrutura textual das histórias, dado que estas não se limitam a enunciar personagens, lugares, objectos e acontecimentos, e, a textualização, relacionada com a dimensão linguística.

Para Santana (2003) a escrita de um texto exige, tanto o domínio dos subsistemas da língua, como a selecção e organização de um conjunto de elementos, que se traduzem na coerência e coesão textual.

Segundo Lindeman (1982, cit. por Bereiter & Scardamalia, 1987) os indivíduos que possuem conhecimentos das características e organização do texto narrativo conseguem compreender, memorizar e antecipar textos com maior eficácia.

Ortografia

A ortografia é a norma oficial que regula a correcta escrita das palavras. A ortografia do português tem variado de época para época e entre países. O sistema ortográfico é complexo e estabelece-se segundo critérios diversificados, em que os mais influentes são o da origem da palavra (etimológico), o da pronúncia (fonético) e o do uso habitual (Moura, 2001).

Correa (2005) verificou que com a escolarização há uma tendência para o decréscimo de erros de transcrição da fala, erros por desconhecimento da etimologia da palavra e erros por dificuldade na escrita de sílabas complexas. Numa pesquisa para procura de relações entre os dados recolhidos em situações de ditado e de escrita espontânea, a autora não encontrou resultados significativamente diferentes, facto que demonstra a natureza gerativa da ortografia, isto é, através de novos conhecimentos adquiridos as crianças escrevem correctamente novas palavras. De acordo com Meireles e Correa, (2005) os erros ortográficos das crianças não são casuais, mas indicam uma compreensão da escrita, em constante modificação, conforme vão sendo adquiridos novos conhecimentos sobre a língua. Ao longo deste processo, a criança vai desenvolvendo estratégias que com alguma regularidade lhe vão servindo de auxílio na utilização do sistema de escrita.

De acordo com Gombert e Colé (2000), a escrita combina dois princípios indispensáveis à sua existência e funcionamento: o fonográfico, que diz respeito à relação entre unidades sonoras (os fonemas) e unidades gráficas (os grafemas), e, o semiográfico, que consiste na atribuição de significado às unidades gráficas (as palavras).

A criança para escrever correctamente não poderá basear-se apenas no conhecimento de regras básicas de correspondência grafofónica, terá que integrar aspectos ortográficos da língua que a levarão a outros níveis de dificuldade. A criança terá que realizar análises mais complexas da língua, tais como, a ortografia, que possui regras de várias naturezas, terá que determinar a letra na palavra, e precisará compreender a que classe gramatical a palavra pertence, entre outras estratégias que precisará utilizar (Meireles & Correa, 2005) para o bom uso da escrita.

O facto do sistema ortográfico representar simultaneamente os níveis fonológico e morfossintático, implica que a aprendizagem da escrita seja influenciada quer pela consciência fonológica (capacidade para conscientemente manipular os constituintes sonoros das palavras orais), quer pela consciência morfossintáctica (que implica a reflexão e manipulação intencional do conjunto de normas morfológicas e sintáticas da língua e a sua aplicação). A interligação entre ambas as habilidades metalinguísticas é garantia de aumento da capacidade de identificação e produção da linguagem escrita. Em contrapartida, o emprego isolado de uma ou outra destas habilidades deverá dar origem a erros, verificando-se, por exemplo, em casos em que um indivíduo usa como estratégia para a produção de grafias a representação dos sons das palavras, uma grande frequência na produção de erros (Guimarães, 2005).

Nunes, Bryant e Bindman (1995, citado por Guimarães, 2005), tendo investigado os processos envolvidos no aperfeiçoamento da ortografia em crianças inglesas na faixa etária dos 6 aos 11 anos, constataram haver indícios de que a tomada de consciência de aspectos morfossintáticos da língua, permitia explicar o desenvolvimento ortográfico desses mesmos indivíduos.

Uma das formas encontradas para verificação do grau de elaboração alcançado pelas crianças ao nível do conhecimento ortográfico, tem sido a análise qualitativa dos erros ortográficos cometidos por crianças tanto em situações de provas formais, como os ditados, como também em situações de escrita espontânea (Azevedo, 1999). De acordo com o mesmo autor, a divisão dos erros ortográficos em classes constitui um instrumento importante para a prática do ensino, pois permite, tanto ao professor como ao aluno, questionar sobre a origem do erro, tal como, perceber quais os tipos de erros frequentemente produzidos. Deste modo, esta tarefa facilitará a determinação de estratégias e, permitirá ao professor fixar-se sobretudo nos processos mentais implicados e não somente nos resultados.

Rebelo (1993, cit. por Almeida, Guerreiro & Mata, 1998), refere que nos primeiros anos de escolaridade, os principais tipos de erros dados pelas crianças na Língua Portuguesa, podem dividir-se em três grupos:

1. Erros de identificação de fonemas, (ex: b/d - *data/bata*);
2. Fenómenos fonéticos tais como a influência da oralidade na escrita, (ex: *fadu/fado*); nasalação da palavra, (ex: *pãĩ/pai*) e supressão da nasalidade, (ex: *tobo/tombo, cao/cão*);
3. Confusão entre as diferentes formas gráficas.

Segundo Silva (2012), é importante lembrar que, nestas idades, a aquisição da ortografia não está ainda completa e pode ser uma fonte de problemas para alguns alunos. Os erros ortográficos são uma constante ao longo da aprendizagem da escrita, mas contrariamente a várias décadas de ensino, hoje em dia, o erro é considerado como um elemento positivo que potencia a aprendizagem, na medida em que é essencial para a compreensão deste processo (Meireles & Correa, 2005).

Modelos de escrita

Existem diversas perspectivas de conceber a escrita e todas elas tentam contribuir para uma melhor compreensão da como as crianças interagem com a escrita, possibilitando desta forma, a elaboração de estratégias de ensino que possam potenciar o sucesso desta aprendizagem (Martins & Niza, 1998).

Até há umas décadas atrás o ensino da escrita era realizado com base no produto, dando-se pouca importância aos processos, tendo como foco principal o resultado final. A criança era ensinada através da simples imitação de modelos, dando oportunidade de os copiar, e após a cópia o professor procedia à correção (Hayes & Flower, 1986).

A partir dos anos 70, surgiram investigações centradas na análise das operações e estratégias cognitivas presentes no processo da escrita. Desta forma, procurou-se integrar os conhecimentos em modelos coerentes e globais que permitissem perceber e explicar os mecanismos utilizados nesta aprendizagem, tais como, os processos cognitivos inerentes à escrita e a relação entre escrita, pensamento e aprendizagem (Martins & Niza, 1998; Hayes & Flower, 1986).

Esses modelos foram então classificados como: modelos lineares e modelos não lineares da escrita.

Segundo Camps (1990), independentemente das diferenças entre as abordagens teóricas, todos os modelos dão especial importância à revisão como elemento fundamental da escrita.

Modelos lineares

Nos modelos lineares, o processo de escrita acontece ao longo de vários momentos, iniciando-se pela intenção e objectivos de quem escreve e posteriormente através do significado daquilo que se quer comunicar (Martins & Niza, 1998).

Nos modelos lineares de escrita de Rohman e Wlecke (1964) e de King (1978), a composição escrita acontece ao longo de três fases: a pré-escrita, a escrita e reescrita (cit. por Martins & Niza, 1998). A pré-escrita diz respeito ao processo exploratório do tema e das ideias; a escrita centra-se no acto da escrita em si, aquilo que se quer dizer é organizado em frases que se codificam em letras; e, a reescrita consiste na supressão, substituição ou adição de palavras e expressões de forma a que o texto corresponda ao objectivo daquele que o escreve (Camps, 1990; Martins & Niza, 1998; Madeira, 2001), assumindo uma fase de correcção e avaliação do que já foi escrito.

Hayes e Flower (1986) defendem que para um processo de escrita adequado é fundamental uma organização hierárquica dos objectivos propostos, como planeamento, elaboração de frases e revisão, podendo verificar-se, através de estudos de Bereiter e Scardamalia (1982) e Scardamalia e Bereiter (1983, cit. por Hayes & Flower, 1986) que

uma escrita orientada para os processos revela mais efeitos positivos, que um ensino orientado para os produtos (Hillocks, 1984, cit. por Hayes & Flower, 1986).

Estes modelos foram alvo de críticas, de acordo com Camps (1990), Martins e Niza (1998), por demonstrar uma visão demasiado simplista, ao defender uma sequência fixa e linear de produção que parte da pré-escrita, segue-se na escrita e termina com a reescrita.

Modelos não lineares

Os modelos não lineares de escrita assentam no pressuposto que o acto de escrita é um conjunto de processos que ocorrem a qualquer momento, durante a escrita do texto e não uma série de fases que acontecem sequencialmente (Hayes & Flower, 1986; Bereiter & Scardamalia, 1987). Assim, estes modelos tentam explicar quais os processos a que o escritor recorre na produção da escrita (Madeira, 2001).

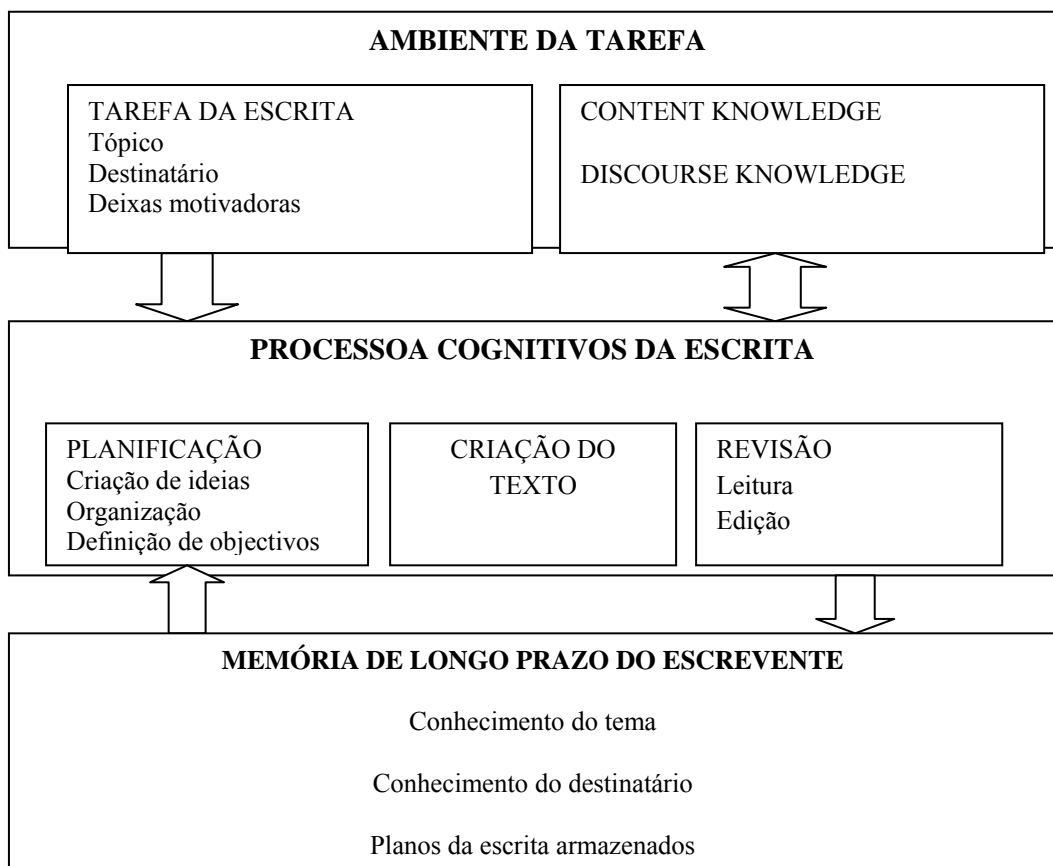
Nesta sequência, serão apresentados quatro modelos não lineares, de forma a que as suas diferenças e complementaridades sejam evidenciadas.

Modelo não linear de Hayes e Flower (1980)

Flower e Hayes (1980), iniciaram a investigação na área da psicologia e da escrita, em que estudaram vários indivíduos com diferentes níveis de escrita, pedindo-lhes que pensassem em voz alta enquanto escreviam, desenvolvendo, desta forma, um modelo cognitivo do processo da escrita. Este processo da escrita é dinâmico e envolve mudanças à medida que o texto vai sendo pensado e escrito (Hayes & Flower, 1986). O escritor, adapta-se, progressivamente, ao conhecimento do tema, às convenções da

escrita, ao vocabulário, à memória e ao leitor que irá ler o texto (Hayes & Flower, 1980, cit. por Oatley & Djikic, 2008).

Figura 1- Modelo do processo da escrita de Flower e Hayes, 1980



Este modelo, de Hayes e Flower (1986), considera que o processo de escrita se desenvolve em objectivos que se organizam de forma hierárquica, envolvendo três processos cognitivos centrais que se inter-relacionam: a planificação, textualização e a revisão.

Estes três processos, de acordo com Martins e Niza (1998) têm como factores: o ambiente da tarefa, os conhecimentos de quem escreve e os processos de escrita. A planificação consiste na procura de informações relevantes para o texto, na organização

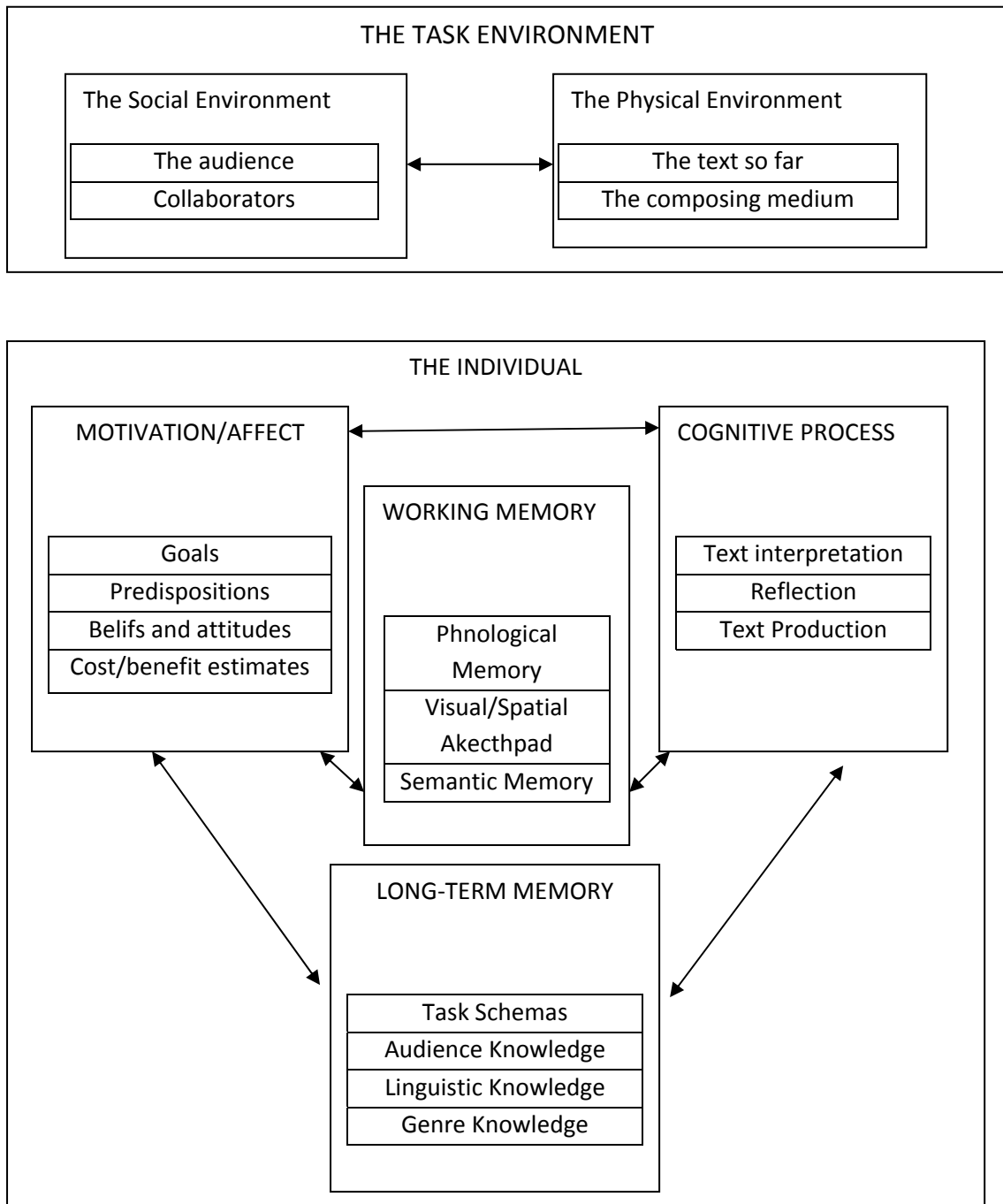
dessas notas num plano e da identificação do que é fundamental, a tradução consiste na transformação do plano de escrita em frases escritas e a revisão tem como intenção melhorar a qualidade do texto. Porém, a escrita não se resume à resolução de problemas cognitivos, aquele que escreve também enfrenta problemas que integram uma dimensão social – e, essa é a grande crítica dirigida a este modelo, no sentido de ele não ser completo, o que originou a revisão do mesmo.

Modelo Revisto de Hayes (1996)

Segundo Hayes (1996), o modelo revisto assenta em duas componentes principais: o ambiente da tarefa e o sujeito. Relativamente ao ambiente da tarefa incluem-se factores como o ambiente social e o ambiente físico. Para a componente individual da escrita, o autor inclui a motivação e afectividade do sujeito pelo texto que escreve, a memória de trabalho e a memória a longo prazo, e processos cognitivos referentes à interpretação, reflexão e produção de textos.

Hayes (1998, cit. por Madeira, 2001), enumera quatro diferenças entre o Modelo Revisto e o modelo anteriormente apresentado: a primeira - é a tónica posta na função central da memória de trabalho no processo de escrita; a segunda - tem que ver com a inclusão das representações visuo-espaciais e linguísticas para a melhor compreensão da mensagem; a terceira - refere-se à importância dada à motivação e à afectividade; e, a quarta diferença - a reorganização dos processos cognitivos, onde os processos de interpretação do texto ganham relevo.

Figura 2: Modelo revisado de Hayes (1996, cit. por Wing & Berninger, 2004)

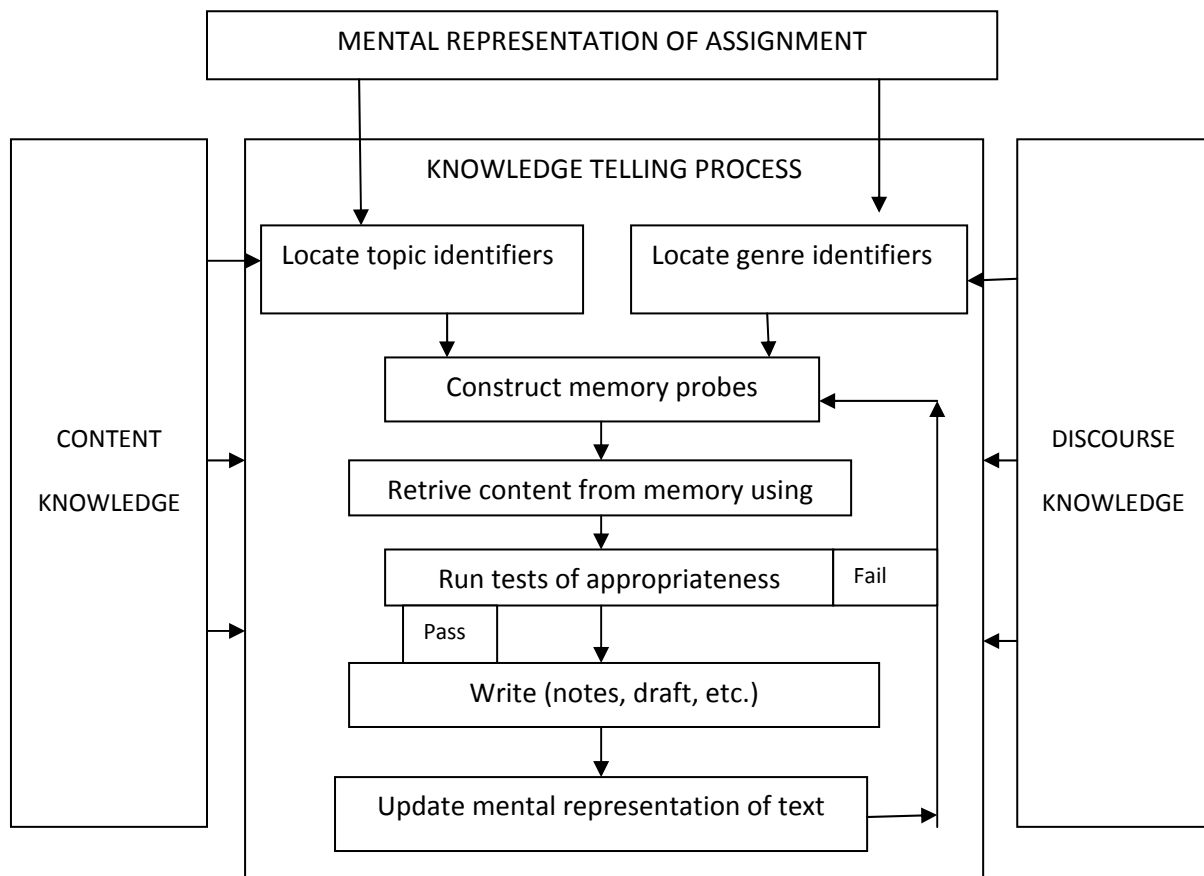


Modelo de Bereiter & Scardamalia (1987)

Um outro modelo importante para a explicação do processo da escrita foi proposto por Scardamalia e Bereiter (1987), em que os autores partem da comparação entre os escritos dos mais jovens e aqueles que já têm uma escrita madura. Propondo, assim, duas estratégias (Festas, 2002), ou dois modelos (Carvalho 2001, Santana 2003; Díaz Blanca, 2002) de escrita:

- o modelo de *conhecer-contar*, direccionado à escrita dos mais jovens, designado por Carvalho como “modelo de explicitação de conhecimento” (2001, p. 145)
- e, o modelo de *transformação de conhecimento*, que está na base da escrita madura.

Figura 3: Modelo conhecer-contar (Bereiter & Scardamalia, 1987)



A primeira estratégia ou modelo diz respeito aos escritos daqueles que escrevem como falam, ou como “contam”, ou seja, pela escrita são contados conhecimentos recuperados da memória, dando origem por isso a textos próximos dos textos orais. O sujeito vai escrevendo à medida que se vai lembrando do conteúdo, sem ter em conta os potenciais leitores do seu texto (Albuquerque, 2002; Santana, 2007). Carvalho (2001b) diz que o sujeito não tem em consideração o que o receptor do seu texto sabe ou não sabe ou o que necessita saber.

Para Festas “o sujeito, segundo as palavras de Scardamalia e Bereiter, recorre a um processo de «pensar – dizer»” (Festas, 2002, p. 178).

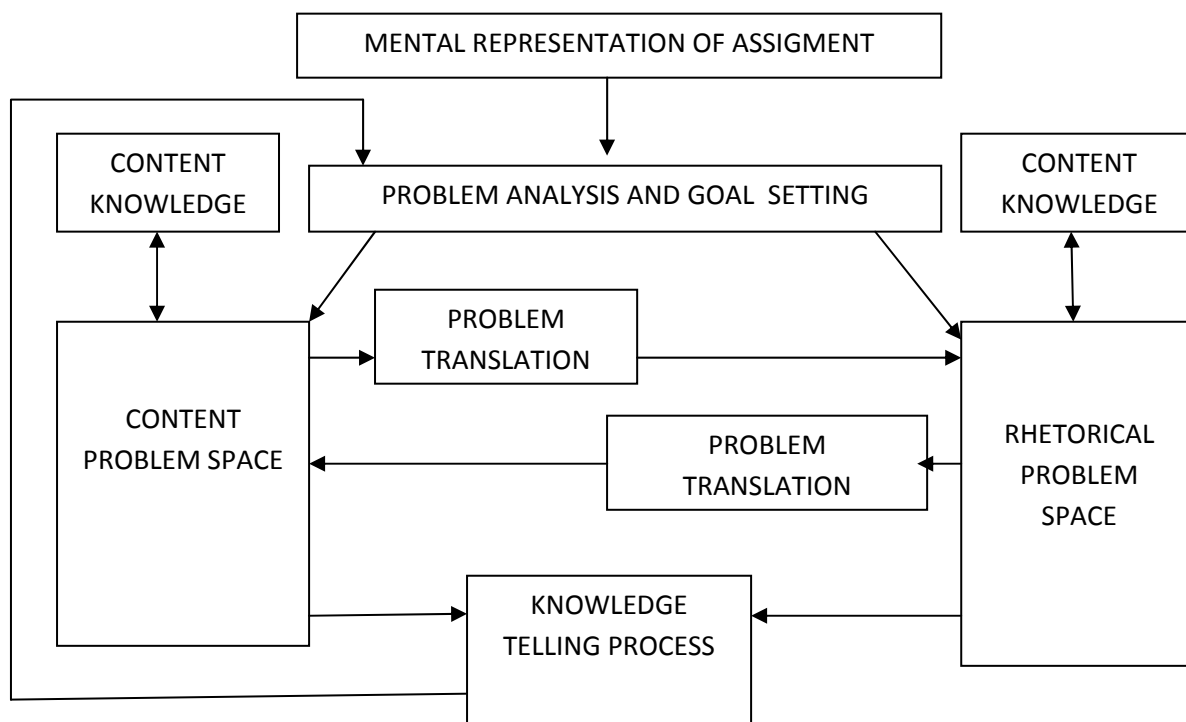
Para os autores do Modelo (Bereiter e Scardamalia, 1987), a escrita que se entende como *knowledge telling*, isto é, aquela que não vai para além do “contar” conhecimento, requer do sujeito um esforço cognitivo menor, quando comparada à escrita para a “transformação do conhecimento”, uma vez que não obriga ao escritor um reprocessamento da informação dada. Em ambos os modelos o desempenho pode ocorrer dependendo da idade, do conhecimento de cada indivíduo ou do nível de competências que possua.

No primeiro modelo, a escrita está voltada para o próprio autor, enquanto que, no segundo modelo, que ocorre para a transformação da escrita, não se centra apenas no conteúdo do texto e na sua dimensão linguística, mas também, na formulação e resolução de problemas, fazendo recurso a estratégias de planeamento e revisão, tendo em conta o leitor.

Em suma, o segundo modelo torna-se então um processo cognitivo muito mais complexo, pois o sujeito que escreve tem um objectivo de escrita para o qual faz uso de

estratégias de planeamento e revisão, tendo em conta um destinatário específico.

Figura 4: Modelo de Transformação do conhecimento (Bereiter & Scardamalia, 1987)



Segundo Festas (2002), para Scardamalia e Bereiter (1986; 1987) a escrita envolve uma transformação do conhecimento, e é encarada como uma situação de resolução de problemas. Em contexto escolar, deve ser privilegiada esta estratégia que envolve a transformação do conhecimento, implicando uma actividade reflexiva, ou seja, o problema pode situar-se em dois espaços – o do conteúdo (o sujeito coloca problemas relacionados com o conhecimento do tópico) e o retórico (mais ao nível da forma e do estilo). “Uma escrita madura pressupõe uma interacção entre estes dois espaços” (Festas, 2002, p. 17; Carvalho, 2001; Carvalho, 2001b; Santana, 2007).

Modelo de Nicholls e colaboradores (1989)

Muitos investigadores preferem, hoje, caracterizar o processo de escrita como perspectivas sociais em vez do conceito de modelo, fundamentado por estratégias de actividade de escrita em colaboração e interacção.

Segundo este ponto de vista, a representação de quem escreve sobre a funcionalidade do seu escrito é determinante para o processo de escrita. Esta funcionalidade implica três aspectos essenciais: o tema e a situação da escrita, isto é, o assunto acerca do qual se escreve e as condições em que se escreve; e as finalidades da escrita, ou seja, os objectivos que se pretendem atingir e os destinatários da escrita. Em cada uma delas, a criança tem de resolver problemas, uns mais relacionados com os aspectos conceptuais da escrita e outros mais relacionados aos aspectos de realização da escrita (Martins & Niza, 1998).

O Modelo de Nicholls e colaboradores (1989), resultou num dos mais importantes nesta área, foi desenvolvido com base na observação de crianças dos 5 aos 9 anos, em contexto de sala de aula. Estas observações permitiram identificar as estratégias utilizadas pelas crianças durante a produção escrita e quais as estratégias a que os professores recorreram como facilitadoras da escrita. Neste modelo considera-se fundamental a colaboração entre o professor e o aluno, ou, entre pares, antes e durante a produção escrita, o que resulta em estratégias necessárias ao desenvolvimento desta capacidade (Martins & Niza, 1998).

O modelo de Nicholls e colaboradores (1989) tem como base cinco fases de desenvolvimento da escrita. Numa primeira fase, as crianças têm tendência para produzir formas semelhantes a letras, começam a adquirir determinadas competências conceptuais (compreensão de que a escrita serve para comunicar uma mensagem verbal

e compreensão do conceito de palavra escrita) e competências de realização (distinguir a escrita do desenho; controlar um instrumento de escrita; respeitar a orientação convencional da escrita; começar cada linha debaixo da anterior; desenhar letras e formas parecidas com letras; reconhecer algumas palavras, como por exemplo, o seu nome; distinguir o som inicial em algumas palavras). A segunda fase caracteriza-se por uma produção escrita apenas legível para a própria criança, pois, é ainda pouco compreensível para os outros (Martins & Niza, 1998).

Na terceira fase, as crianças já têm capacidade para produzir textos simples e compreensíveis para os outros, adquirindo competências como: o conceito de frase e de texto; compreender a necessidade do domínio ortográfico; organizar palavras em frases; utilizar letras maiúsculas e minúsculas; tentar soletrar algumas letras; escrever correctamente palavras conhecidas; controlar a ortografia de determinadas palavras. Na fase seguinte, os textos já se demonstram mais elaborados, sendo esta uma fase que se caracteriza pelas capacidades de: estruturar uma história escrita; relatar sequencialmente uma experiência; planificar um texto; utilizar regras básicas da ortografia; usar maior diversidade de conectores para ligar frases; usar correctamente os pontos finais e outros sinais de pontuação; controlar a escrita de um texto de modo a que este corresponda melhor àquilo que se quer dizer (Martins & Niza, 1998).

Ainda, para Martins e Niza, 1998) na última fase, dá-se o processo de exploração de diversos tipos de texto. As crianças vão adquirindo competências cada vez mais complexas da escrita, como: planificar um texto em função do ponto de vista do escritor; controlar a sequência temporal; produzir textos com encadeamentos frásicos mais complexos e realizar revisão de textos.

As interações entre pares e com o professor é fundamental para este processo, pois contribuem para clarificar ideias, fomentar a troca de pontos de vista e conduzir a um maior controlo dos aspectos de realização da escrita (Nicholls e colaboradores, 1989).

Para Martins e Niza (1998), no que concerne a este modelo, o processo de revisão textual implica alterações nos aspectos conceptuais e também nos aspectos de realização, sendo que o professor ao longo do processo da produção de textos apresenta-se como facilitador na resolução de problemas, não aparecendo apenas após o texto já estar realizado somente para o corrigir.

Competências e perspectivas metalinguísticas e metacognitivas para a elaboração de textos

De acordo com as teorias sócio-cognitivas, grande parte das competências humanas são adquiridas, inicialmente em contexto social, com os pares e os adultos (Shunk & Zimmerman, 1997, cit. por Zimmerman & Kitsantas, 2002). Ao longo do desenvolvimento, as competências vão-se tornando progressivamente auto-reguladas, ao nível metacognitivo, motivacional e comportamental (Alexander, 1992, cit. por Zimmerman & Kitsantas, 2002). De acordo com estes autores, é este processo que também é verificado com a aquisição da escrita.

É frequente que os professores, no início do ensino da escrita, se preocupem em descrever e demonstrar a ortografia e a escrita correcta, no entanto, as investigações demonstram que o domínio das competências de escrita deve ser conduzido de forma a que estas sejam funcionais (Skinner, Watson & Shriver, 2008). Contudo, apesar da maior parte do tempo na escola ser dedicado a actividades de escrita, pouco tempo é

dado a que as crianças adquiram competências (Mc Curdy, Skinner, Watson & Shriver, 2008), como descrever, demonstrar, inferir e fornecer feedback positivo (Haring & Eaton, 1978, Howell, Fox & Morehead, 1993, Kameenui & Simmons, 1990, cit. por McCurdy, Skinner, Watson & Shriver, 2008).

Ao longo do desenvolvimento, as competências vão-se tornando auto-reguladas, ao nível metacognitivo, motivacional e comportamental, também verificado na aquisição da escrita (Alexander, 1992, cit. por Zimmerman & Kitsantas, 2002).

Os processos metacognitivos são um elemento fundamental da aprendizagem (Schraw & Graham, 1997). Autores afirmam que há relação entre o recurso a estratégias metacognitivas e a melhoria do desempenho, relativamente ao processo de produção de textos (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Os aspectos cognitivos e metacognitivos da auto-regulação desempenham um papel de extrema importância na aquisição de conhecimentos e no recurso a competências já adquiridas (Allal & Saada-Robert, 1992 cit. por Allal, 1997).

As estratégias de regulação da aprendizagem desenvolvem-se mediante um processo de internalização e reconstrução das regulações socialmente mediadas (Vygotsky, 1978).

Dimensões da Produção Textual

Com base nos modelos de escrita apresentados anteriormente, procede-se à clarificação de três competências fundamentais no processo da escrita, são elas: a planificação, a textualização e a revisão. Sendo a última um tema que obrigou a uma maior exposição visto ser o objecto de estudo da presente investigação.

Planificação

O processo da planificação implica a criação e organização de ideias. “A criação de ideias passa pelo estabelecimento de objectivos e pela procura dos meios para os atingir” (Festas, 2002, p. 177; Albuquerque, 2002).

A organização das ideias pode ser concretizada através de um plano escrito ou uma mera hierarquização mental das ideias (Festas, 2002).

Festas (2000), citando Flower e Hayes (1984), diz-nos que a planificação “será um primeiro passo na transformação de uma representação pessoal, numa representação linguística adequada a determinada audiência” (p. 177).

Carvalho (2001) e Albuquerque (2002) destacam a complexidade do processo da escrita, referindo-se às dificuldades presentes nos diferentes processos, pois a planificação do texto escrito implica funções de carácter abstracto que fundamentam as dificuldades que os jovens sentem na realização desta actividade.

Para estes autores, quando o sujeito planifica, considera estruturas próprias do género, gera e organiza o conteúdo, adaptando-o a uma finalidade e a um destinatário; logo, é, por um lado, necessário considerar a estrutura que lhe é inerente, por outro, gerar e organizar conteúdo que depende do conhecimento que o sujeito tem desse tópico, e da capacidade para recolher e seleccionar informação na memória, o que pode ser facilitado se lhe forem fornecidas ajudas externas.

Amor (1993, p. 116) apresenta o que define como “aprendizagem da planificação” e indica actividades e tarefas possíveis, alertando para a necessidade de nunca perder de vista a “relação entre objectivo/destinatário/forma e conteúdo da comunicação.”

Barbeiro e Pereira (2007, p. 18) referem que “A componente de *planificação* é

mobilizada para estabelecer objectivos e antecipar efeitos, para activar e seleccionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto e para programar a realização da tarefa.”

No âmbito da planificação, o escrevente tem de definir os objectivos e a audiência, o que nem sempre é fácil para os sujeitos mais jovens, e, segundo Carvalho (2001) e Albuquerque (2002), em contexto escolar, constata-se que, muitas vezes, os alunos em vez de planificarem, vão escrevendo notas que acabam por ser uma primeira versão do texto.

Textualização

O texto materializa-se a partir das ideias, recolhidas e planificadas e de acordo com a sintaxe, a semântica e a pragmática (Festas 2002).

Segundo Carvalho (2001), a textualização ou tradução (Amor, 1993; Martins & Niza, 1998) é o processo da escrita que absorve o escrevente em aprendizagem devido às dificuldades que são levantadas, “(...) a realização desta tarefa passa pela capacidade de detectar, num plano mental, elementos comuns a duas ou mais proposições e pela posse de mecanismos linguísticos que tornem possível a sua expressão de forma linear” (p.75). Assim, é necessário ter em conta a questão da coerência e da coesão textual, em que a coerência prende-se com a existência de sentido no texto, enquanto a coesão relaciona-se com a estrutura superficial do texto, com a sua organização/articulação linear, com questões linguísticas, em que uma implica a outra, segundo Amor (1993).

Para Barbeiro e Pereira (2007, p. 18) aquando da textualização temos “o aparecimento das expressões linguísticas que, organizadas em frases, parágrafos e eventualmente secções, hão-de formar texto”. Estes autores destacam três tarefas que o

aluno tem de enfrentar no momento da textualização, a saber: a “explicitação de conteúdo”, a “formulação linguística” e a “articulação linguística”, isto é, as ideias devem ser explícitas para que o leitor possa “aceder ao conhecimento”. Esta explicitação terá que ser feita “em ligação à sua expressão, tal como figurará no texto”, segundo “relações de coesão linguística e coerência lógica”.

Revisão

A revisão de texto trata-se de um mecanismo cognitivo de resolução de problemas que engloba a detecção de erros e incoerências no texto, e ainda as decisões acerca das modificações a realizar. A maioria dos modelos de revisão indicam que são importantes pistas concretas, como uma discrepância entre o que se pretende transmitir e o próprio texto escrito, para que suscite um interesse pela revisão do texto (De La Paz, Swanson & Graham, 1998).

O sujeito que recolheu informações, as planificou e as traduziu num texto, terá que fazer uma avaliação do mesmo. Então, irá avaliar a concretização dos objectivos definidos e dos planos elaborados. Nesta fase da produção do texto escrito, o sujeito verifica “a adequação das ideias, da forma linguística adoptada e das relações entre conteúdo e forma” (Festas, 2002, p. 177).

Albuquerque (2004) refere Fitzgerald como um autor que já em 1987 tinha definido a “revisão como envolvendo: as discrepâncias entre o texto produzido e o que se desejava produzir; a tomada de decisões sobre «o que» e o «como» poderia ou deveria ser modificado” (p.73).

A revisão do texto escrito revela-se um processo complexo para o aluno, à semelhança da planificação, pois exige a descentração do próprio texto e a adopção da

perspectiva do potencial leitor, esta tarefa envolve a capacidade de abstracção, a qual muitos jovens nem sempre conseguem transpô-la para o domínio da escrita (Albuquerque, 2004; Carvalho, 2001).

Flower e Hayes (cit. por Carvalho, 2001b) refere que o processo de revisão envolve outros sub-processos, como a representação da tarefa, representação dos problemas, detecção, diagnóstico, selecção de estratégias de remediação.

Aquando da revisão, os escritores que ainda não dominam o processo de escrita incidem sobretudo em questões de natureza ortográfica e de pontuação, executando por isso uma revisão a um nível muito superficial e muito pontual (Albuquerque, 2004; Carvalho, 2001).

Albuquerque (2002), afirma que os sujeitos mais competentes no domínio da escrita, disponibilizam muito tempo e atenção à revisão, geralmente não ficam satisfeitos com o texto que produziram, identificam imperfeições e incorrecções, decidem que alterações devem introduzir no seu texto e executam-nas, fazem uma avaliação de todo este processo, e, caso permaneçam insatisfeitos percorrem novamente todo este trajecto. No momento da revisão, estes alunos procedem à clarificação e reestruturação das ideias.

Poder-se-ia pensar que os processos envolvidos na produção escrita de um texto se sucedem sempre pela mesma ordem, mas na realidade eles interagem, e pode a sua ordenação não ser respeitada na íntegra, nomeadamente no que diz respeito à revisão que pode ser feita à medida que o texto vai sendo produzido (Festas, 2002).

Albuquerque (2004, p.73), refere que a “revisão é recursiva e pode ocorrer em qualquer etapa da produção de um texto escrito”.

Para Cabral (1994), o aluno, à medida que vai produzindo o seu texto, vai fazendo *revisões pontuais*. Mas, no processo ensino-aprendizagem, aquando da realização de actividades de escrita, o momento da revisão é normalmente ignorado. O aluno não é levado a rever o que escreveu, para depois o melhorar, evitando “contentar-se com uma primeira textualização, geralmente apressada e nem sempre muito reflectida” (Cabral, 1994, p. 118).

Os textos produzidos em contexto escolar, raramente são revistos pelos seus autores, porque estes, por um lado, estão demasiado absorvidos pelas actividades de produção, por outro, nem sempre dominam os conhecimentos de “carácter retórico e de capacidade mental exigida pelas tarefas” de revisão (Carvalho, 2001b, p.76, Albuquerque 2002; 2004).

Fragoso e Simão (2007), chamam a atenção para o facto de os professores deverem promover a correcção do texto escrito, valorizando a possibilidade do aluno melhorar e alterar o conteúdo do mesmo, destacando assim o carácter recursivo da correcção.

Na opinião de Barbeiro e Pereira (2007, p. 19), a revisão “processa-se através da leitura, avaliação e eventual correcção ou reformulação do que foi escrito.” Para estes autores “a revisão é marcada sobretudo pela reflexão em relação ao texto produzido”. Esta é que permitirá tomar decisões quanto à correcção e reformulação do texto. Pela revisão pode ser “reforçada a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades, susceptíveis de serem exploradas em processos de reescrita ou na construção de novos textos”. Estes investigadores destacam a ligação entre a revisão e a planificação, em virtude do confronto com os objectivos e organização estabelecidos aquando deste processo (planificação) quando se activa aquele (revisão).

Fitzgerald (1987), Murtinheira (2010) e Silva (2012) defendem que a revisão é mais do que a melhoria do texto, é um processo de verificação dos processos de planificação e de produção escrita. Estas investigações demonstram a importância da revisão como um instrumento fundamental para a melhoria da qualidade da produção textual, assumindo um papel ainda maior quando se sabe que muitas crianças destas idades não procedem a revisões substantivas eficazes.

II – MÉTODO

No seguimento deste estudo, apresenta-se neste capítulo a problemática que envolve o objectivo, as questões e hipóteses, assim como se clarifica a metodologia utilizada neste trabalho. É apresentado também o delineamento do estudo, a caracterização dos participantes, a descrição dos instrumentos utilizados e os procedimentos desenvolvidos na investigação.

PROBLEMÁTICA

Objectivos, Questões e Hipóteses de Investigação

Objectivos

O principal objectivo deste estudo é verificar qual o impacto da revisão metacognitiva sobre os processos de produção textual, ao nível ortográfico e ao nível da coesão textual, e, analisar o efeito das estratégias utilizadas nos diferentes grupos

experimentais (revisão sem orientação específica e revisão com orientação e feedback imediato) na evolução da qualidade dos textos produzidos, nas dimensões ortográficas e de coesão textual, em alunos do 3º e 4º anos de escolaridade.

Assim, um dos objectivos é potenciar a qualidade das produções escritas dos participantes de ambos os grupos experimentais, tanto ao nível ortográfico como ao nível da coesão textual.

Apesar da escola valorizar a linguagem escrita, a aprendizagem da produção textual é feita, em geral, de forma desarticulada e descontextualizada de outros factores inerentes ao processo da escrita, tornando a apropriação desses conhecimentos por parte dos alunos, e, a sua transposição para o contexto de produção textual mais difícil (Salvados, 1994).

Na área da produção e revisão textual, quando há um ensino explícito de orientação da tarefa, verifica-se um aumento da eficácia dos sujeitos (Graham & MacArthur, 1988; Wallace & Hayes, 1991; cit por Hayes, 1998) e uma melhoria da qualidade da escrita (Fayol, 1997; Silva, 2012).

Scardamalia e Bereiter (1986), tal como Fayol (1997), defendem ainda que a revisão textual surge neste âmbito como preditora do melhoramento da escrita.

Estudos de Murtinheira (2010) e Silva (2012) sugerem que a revisão textual, desde que as crianças sejam devidamente orientadas, pode servir como um instrumento de melhoria da qualidade dos textos narrativos e que pode servir como base para a intervenção de programas de escrita. É com base nestes dois últimos trabalhos que o presente trabalho acenta, na medida em que poderá dar mais um contributo à investigação nesta área.

Hipóteses

Segundo o objectivo formulado para este trabalho, foram desenvolvidas as hipóteses de investigação, a partir de estudos anteriormente realizados.

Hipótese 1: Espera-se que os participantes dos grupos experimentais apresentem resultados significativamente superiores aos do grupo de controlo, ou seja, quando comparado o pré-teste e pós-teste, no que respeita ao desempenho ortográfico, os dois grupos experimentais tenham diminuído significativamente o número de erros.

Hipótese 2: Espera-se que a revisão orientada e o *feedback* imediato no grupo experimental 2, produzam resultados significativamente superiores na diminuição de erros, nomeadamente ao nível ortográfico, quando comparado com o grupo experimental 1, que possui de revisão orientada mas sem *feedback*.

Hipótese 3: Espera-se que os participantes dos grupos experimentais apresentem resultados significativamente superiores aos do grupo de controlo, ou seja, quando comparado o pré-teste e pós-teste, no que respeita ao desempenho da coesão textual, os dois grupos experimentais tenham diminuído significativamente o número de erros.

Hipótese 4: Espera-se que a revisão orientada e o *feedback* imediato no grupo experimental 2, produzam resultados significativamente superiores na diminuição de erros, nomeadamente ao nível da coesão, quando comparado com o grupo experimental 1, que possui de revisão orientada mas sem *feedback*.

Delineamento do estudo

Esta investigação trata-se de um estudo experimental de intervenção e considera-se como tal, porque o investigador não é um mero observador, este manipula intencionalmente o estudo, faz uma interferência planeada na ordem natural dos acontecimentos, com o objectivo de obter resultados, que poderão, ou não, validar as suas hipóteses.

Este estudo foi constituído por três fases: o pré-teste, o programa de intervenção experimental e o pós-teste.

O pré-teste, decorreu no final de Novembro e início de Dezembro de 2009, consistiu num momento de produção de um texto narrativo, para a uniformização das produções textuais, com um tema pré-definido. O programa de intervenção experimental decorreu ao longo de quinze sessões semanais, com 90 minutos de duração, que iniciou em Fevereiro e finalizou em Junho de 2010.

Ao longo do programa eram realizados pelos três grupos textos com temas pré-definidos, que eram revistos e reescritos pelos alunos dos grupos experimentais e analisados pelo investigador.

Em Junho de 2010, foi realizado o pós-teste, em que se procedeu a um momento de produção de um texto narrativo, com um tema pré-definido.

	Grupo de Controlo	Grupo Experimental 1	Grupo Experimental 2
Programa de Intervenção	Sem intervenção ao nível da revisão das produções textuais	Revisão das produções textuais com orientação	Revisão das produções textuais com orientação e <i>feedback</i> imediato

Procedimento

Esta investigação conjugou-se em várias fases, a primeira destas foi uma reunião com a Directora da escola onde foi realizado o estudo, com o objectivo, de obter as devidas autorizações, e, de expor os seus conteúdos e objectivos, assim como a organização do mesmo.

De seguida, foi realizada uma reunião com a Directora do Agrupamento de Escolas, com o objectivo de obter uma autorização para o desenvolvimento deste estudo na escola básica do 1º ciclo Quinta de Nossa Senhora do Monte Sião, após este momento procedeu-se ao envio de um pedido de autorização aos encarregados de educação dos alunos de 3º e 4º anos.

Após receber as devidas autorizações dos encarregados de educação, iniciou-se uma segunda fase, em Outubro e Novembro de 2009, foram realizadas as provas Matrizes Progressivas de Raven 1947 - versão colorida (J. C. Raven, J. H. Court e J. Raven) para avaliar o nível cognitivo, e para avaliar o nível da linguagem realizaram-se as provas de Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 2006).

Há estudos que destacam a importância destas variáveis como preditores na qualidade da escrita, tal como nos processos e conhecimentos necessários para que o indivíduo possua competências para desenvolver a mesma. Inserem-se, nesta questão, a natureza da linguagem no seu aspecto fónico e gráfico e também níveis de elaboração mental e os seus respectivos processos, que intervêm, ao nível do sujeito, na transformação de estímulos sonoros ou visuais em representações que dão origem a informação útil (Sousa, 1999), que por sua vez é canalizada para a produção textual, mais ou menos criativa, ou, mais ou menos complexa, dependendo do conhecimento que cada criança já possua.

Após a aplicação destes instrumentos foi pedido aos alunos das turmas de 3º e 4º anos que produzissem um texto narrativo, com o tema “Um Dia de Sol”, que serviu como **pré-teste**.

Com base no resultado das avaliações das provas e da correcção do texto produzido pelos participantes envolvidos, procedeu-se à constituição da amostra através da análise estatística dos resultados obtidos, com o objectivo de estabelecer três grupos homogéneos.

Constituídos os grupos, deu-se início à aplicação do programa de intervenção experimental. A tarefa do participante consistia em fazer a revisão do seu próprio texto, tendo em conta os erros assinalados e o guião de análise de textos fornecido, com o objectivo de o reescrever e melhorar. A diferença entre os dois grupos experimentais consistia na orientação dada ao participante, sendo que aos participantes do grupo experimental 2, os erros eram assinalados com diferentes marcas e cores fornecendo a informação do tipo de erro cometido – a esta informação chamamos *feedback* imediato. Aos do grupo experimental 1 eram apenas assinaladas as marcas, alertando os participantes para a existência de erro, mas não lhes dando qualquer indicação específica acerca do tipo de erro – sem *feedback* imediato.

Ao longo do programa de intervenção foi pedido aos participantes, que escrevessem um texto narrativo, com os seguintes temas:

- 1- “O Fantasma da Escola”
- 2- “Um dia de azar”
- 3- “A ilha”
- 4- “A máquina do tempo”
- 5- Texto livre

- 6- “O ladrão de skates”
 - 7- “Uma família de doidos”
 - 8- “O macaco que odiava bananas”
 - 9- “A volta ao Mundo”
 - 10- Texto livre
 - 11- “A escola”
 - 12- “A menina que adorava sapatos”
 - 13- “O cavalo coxo”
 - 14- Texto livre
 - 15- “A chave mágica”
- “A praia” – **pós-teste.**

A duração da produção de textos ao longo das 15 sessões foi de 30 minutos, tempo este que foi antecipadamente discutido com as Professoras de cada turma, sendo o tempo dado normalmente para tarefas idênticas. Após cada momento de realização do texto, os textos de todos os participantes eram recolhidos e separados por grupos de intervenção (G.E.2, G.E.1 e G.C.). Cada grupo deslocava-se à vez, para uma sala diferente, disponibilizada pela escola, para prosseguir com a análise e revisão textual, esta tarefa tinha a duração de 60 minutos para ambos os grupos, e ao longo de todas as sessões. Assim cada sessão tinha a duração de 90 minutos na sua totalidade.

O Programa de Intervenção terminou com o texto “A praia” que serviu de **pós-teste.**

Posteriormente, os dados foram tratados com a utilização do Software estatístico SPSS, a fim de verificar as qualidades psicométricas dos instrumentos e a veracidade das hipóteses colocadas, e, por fim, foi feita a discussão dos resultados obtidos.

Instrumentos

De acordo com os objectivos da investigação e com as hipóteses formuladas, foram utilizados instrumentos de forma a que estes avaliassem o que era pretendido para o presente estudo. Assim, realizou-se, uma prova de avaliação cognitiva e uma prova de avaliação oral, a fim de fornecer informação para a criação de grupos equivalentes, como já foi referido.

Por último, foi elaborado o guião de análise de textos/grelha de correcção, este instrumento está dividido em duas categorias: **ortográfica** e **coesão textual**. Este instrumento teve como base outros instrumentos e os estudos de Murtinheira (2010) e Silva (2012).

O guião de análise de textos serviu como orientador na revisão de textos ao longo das sessões realizadas neste estudo.

Avaliação do nível de inteligência

O nível de inteligência das crianças foi avaliado através da aplicação da versão colorida das Matrizes Progressivas de Raven, construídas por J.C. Raven (1956) tendo como objectivo medir a capacidade de deduzir relações, uma das principais componentes da inteligência, o chamado factor G, inspirado na teoria dos dois factores de Spearman, tendo ainda contribuído para a fundamentação deste instrumento a teoria do Gestalt e a teoria do Desenvolvimento Cognitivo (Simões, 1995).

Esta prova consiste num conjunto de tarefas não-verbais e é destinada a crianças com mais de 6 anos de idade, estando aferida para a população Portuguesa e é composta por 3 partes (A; Ab e B) cada uma composta por 12 pranchas coloridas, resultando num total de 36 pranchas. Em cada prancha é apresentado um quadro com uma figura na qual falta uma parte. Abaixo desse quadro, são apresentadas seis opções com possíveis

complementos para essa parte. O participante deve apontar a opção que completa a figura do quadro.

À medida que a prova avança vai-se tornando mais difícil, ou, as relações entre as figuras progressivamente mais complexas (Simões, 1995).

A correcção do teste é feita atribuindo-se um ponto à resposta correcta e zero à resposta errada, posteriormente, e com base na tabela de correcção da prova, pode ser calculado o Percentil.

Esta escala pode ser aplicada individualmente ou em colectivo. Não é aplicado, normalmente, limite de tempo para a realização da prova, de modo a que sujeito tenha sucesso, ou não, derivado da sua capacidade intelectual para a realização da prova (Simões, 1995) (Anexo A).

Avaliação do nível de desenvolvimento da linguagem

Para a avaliação do nível de desenvolvimento da linguagem foi utilizada a Prova de Avaliação da Linguagem Oral, de Sim-Sim (2006), que tem como objectivo fazer uma apreciação do desenvolvimento da linguagem oral através da análise das capacidades ao nível de diferentes domínios linguísticos.

Prova de Definição Verbal

A definição verbal trata-se de um dos processos pelos quais é possível verificar e comparar a extensão e precisão do significado de uma palavra, sendo através deste que se pode perceber qual o significado que uma criança atribui a uma determinada palavra, bem como quais as características que a mesma considera relevantes da entidade ou conceito representado por um vocábulo.

Sendo a palavra um signo socialmente construído para designar um conceito (objectos, animais, situações, etc.), a relação entre ambos é arbitrária. Então, para se conhecer o significado de uma palavra, é necessário identificar que atributos formam o conceito a que esta se refere. Em termos de forma, a definição é iniciada pela expressão de uma só palavra, ganhando lugar, com relações de complexidade crescente, as estruturas gramaticais (Sim-Sim, 2006).

Assim, a Prova de Definição Verbal, tem como objectivo a avaliação do desenvolvimento lexical da criança, percebendo qual o significado que esta dá a determinadas palavras, através das características relevantes que lhes atribui (Sim-Sim, 2006).

Descrição dos itens

Esta prova é constituída por 35 itens, com uma ordem de aplicação pré-determinada. Estes itens incluem nomes de alimentos, de animais, de profissões, de figuras geométricas, de partes do corpo, de elementos geográficos e ainda verbos e adjectivos (Anexo B).

Condições e Procedimento de Aplicação

Nesta prova, como em todas as outras, quem a vai aplicar deverá conhecer, quer o material, quer os seus objectivos. A aplicação deve ocorrer num ambiente calmo, onde não ocorram interrupções e só se deverá iniciar a prova após ter-se a certeza de que a criança a compreendeu. Não existe limite de aplicação e, caso a criança não perceba o que lhe foi perguntado ou peça para repetir o item, deve repetir-se a questão, não devendo, no entanto, ser dada qualquer pista adicional. Só se passa para o item seguinte

após a criança dar uma resposta (mesmo que seja incorrecta ou que esta diga que não sabe) (Sim-Sim, 2006).

Procedimento de Cotação

Este teste tem uma cotação máxima de 70 pontos, sendo que a pontuação atribuída a cada item varia, de zero a dois pontos, segundo a grelha de classificação que se segue:

<u>Categorias de resposta</u>	<u>Pontuação e Exemplo</u>
Definição categorial particularizada	2 pontos (ex.: é um animal que dá leite)
Definição categorial	1.5 pontos (ex.: é um animal)
Definição perceptual ou funcional/ sinónimo	1 ponto (ex.: dá leite)
Exemplificação	5 pontos (ex.: Cornélia)
Exemplificação genérica	0 pontos (ex.: é uma coisa)
Não resposta ou resposta errada	0 pontos

Prova de Nomeação

O processo de atribuição de um rótulo lexical (palavra) àquilo que o rótulo representa é chamado nomeação. A aquisição lexical é realizada através do uso da palavra em contexto e consiste na aquisição de novas palavras, e dos seus respectivos significados, ou seja, a evolução lexical é também a capacidade de realizar ligações entre entre elas. Os erros de nomeação apresentados pelas crianças demonstram as

estratégias usadas quando o rótulo lexical correcto é desconhecido e podem ser indicadores preciosos de desenvolvimento (Sim-Sim, 2006).

Descrição do itens e Procedimento de Aplicação

Os itens incluídos neste subtteste são os mesmos 35 do subtteste Definição Verbal. As 35 gravuras foram apresentadas em dois blocos de itens, introduzidos por perguntas distintas (Anexo C).

Procedimento de Cotação

A cotação máxima é de 70 pontos, e por cada item pode ser cotado zero pontos, um ou dois pontos, segundo a grelha de classificação que se segue:

<u>Categorias de resposta</u>	<u>Pontuação e Exemplo</u>
Atribuição do rótulo correcto	2 pontos (ex.: vaca)
Designação de um atributo classificativo/designação de categoria de nível mais geral	1 ponto (ex.: dá leite/animal)
Não resposta ou resposta errada	0 pontos

Prova de Compreensão de Estruturas Complexas

O conhecimento sintáctico define-se pela capacidade de dominar regras e padrões que constituem os princípios de organização e combinação de palavras por forma a elaborar frases. Assim, quando se aborda o desenvolvimento deste conhecimento nas crianças, observa-se uma evolução na compreensão e produção de

palavras, que vai desde a produção de enunciados de uma só palavra, até enunciados mais complexos (Sim-Sim, 1998).

Avaliar a compreensão é compreender a maturidade linguística da criança, sendo que, em diálogo, a criança serve-se do contexto como chave para a compreensão podendo compreender o significado sem que domine a construção sintáctica utilizada. Desta forma, o processo mais seguro de avaliar o domínio estrutural é descontextualizar a frase e questionar o significado do enunciado do significado proposto (Sim-Sim, 2006).

O objectivo desta prova é avaliar o reconhecimento de um enunciado descontextualizado. É avaliado perante a resposta que a criança dá à pergunta apresentada que se baseia no enunciado indicado (Sim-Sim, 2006).

Para entender o discurso que lhe é transmitido, esta tem de o recepcionar, decodificar e interpretar. Mas estas funções têm de se basear nas regras do seu sistema linguístico (Sim-Sim, 2006).

Descrição dos itens

Esta prova comporta 32 itens, com uma ordem de aplicação pré-determinada, cada um composto por uma frase e uma pergunta acerca da mesma (Anexo D).

Procedimento de Cotação

A cotação máxima desta prova é de 32 pontos, atribuído um ponto por cada resposta certa e zero pontos a cada resposta errada.

Prova de Completamento de Frases

Ser falante competente de uma língua implica possuir o conhecimento implícito das regras da língua em questão, de tal modo que se torna possível compreender e produzir qualquer enunciado. Este conhecimento é desenvolvido ao longo do crescimento da criança e corresponde ao desempenho linguístico do sujeito (Sim-Sim, 2006).

Uma das formas de avaliar o desempenho é através da compreensão e da produção, em simultâneo, é o chamado completamento de frases, e exige que o sujeito use indicadores semânticos e sintácticos, presentes na frase, para seleccionar uma ou mais palavras em falta, de modo a reconstruir o enunciado de acordo com a língua utilizada. Sendo que, numa prova de completamento de frases, as respostas possíveis são várias, devem-se aceitar todas as alternativas, desde que a semântica e as regras sintácticas estejam correctas.

Descrição dos itens

Esta prova comporta 30 itens, com uma ordem de aplicação pré-determinada, cada um composto por uma frase com um dois espaços para serem completadas com as palavras que faltam (Anexo E).

Procedimento de Cotação

A cotação máxima desta prova é de 30 pontos, atribuído um ponto por cada resposta certa e zero pontos a cada resposta errada.

Capacidade de Reconstrução Segmental

A consciencialização fonológica, materializada na segmentação e reconstrução segmental, já mostrou estar directamente relacionada com a aprendizagem da leitura, salientando que a aprendizagem da leitura é afectada pela consciência silábica que a deve preceder e, por sua vez, a aprendizagem da leitura influencia a consciência fonémica. A consciência fonológica da leitura são os dois pólos de uma relação muito proveitosa (Sim-Sim, 2006).

Reconstrução silábica - (Anexo F)

Reconstrução fonémica (Anexo G).

Cada um destes blocos é constituído por 10 itens, sendo atribuído 1 ponto a cada resposta certa e 0 a cada resposta errada.

Com o objectivo de analisar a consistência interna deste instrumento e respectivas dimensões recorreu-se ao *Alpha de Cronbach*. De acordo com Maroco (2007), quando o valor do *Alpha* é inferior a 0,6 o grau de consistência é insatisfatório, superior a 0,6 indica uma consistência aceitável e superior a 0,8 corresponde a uma boa consistência interna (Maroco, 2007)

Fidelidade dos subtestes da prova de Avaliação de Linguagem Oral

TABELA 1 – consistência interna de cada subteste

Subteste	Nº de itens	α (original)	α (nesta amostra)
Definição Verbal	35	0.94	0.897
Nomeação	35	0.89	0.382
Compeensão de estruturas complexas	32	0.90	0.279
Completamento de frases	30	0.93	0.603
Reconstrução silábica	10	0.86	0.019

Reconstrução fonémica	10	0.85	0.83
-----------------------	----	------	------

(Anexo H)

Como se pode observar através da tabela 2 , o *Alpha* varia entre 0,28 a 0,90 o que significa que o valor mais baixo é considerado como não aceitável sendo o valor mais alto correspondente a uma boa consistência interna.

Como o valor do *Alpha de Cronbach* relativo ao teste de Reconstrução Silábica é muito reduzido, ou seja, como este subteste não tem consistência interna será retirado da posterior análise de dados.

Avaliação do tipo da escrita

O guião de análise textual (Anexo I) utilizado ao longo do programa de intervenção, é constituído por três sub-grelhas, são elas a grelha de correcção ortográfica, de coesão e coerência textual. Na presente investigação apenas foram utilizadas as sub-grelhas ao nível da ortografia e de coesão, não sendo aplicada a sub-grelha da coerência textual, pelo facto da correcção a este nível tornar-se demasiado subjectiva por existir apenas um observador nesta intervenção.

Esta grelha/guião foi construída tendo por base os tipos de erros de ortografia, inspirado nos trabalhos de Barbeiro (2007), Horta e Martins (2004), Morais e Teberosky (1994) e de Sá (2006) e nos erros de coesão (Fayol, 1997).

Na construção da grelha /guião foi dada especial atenção à idade e às competências dos participantes. O tipo de orientação dada aos participantes diferiu nos dois grupos experimentais. Enquanto que o grupo experimental 1 efectuava a revisão com base na grelha/guião de correcção sem qualquer orientação, isto é, sem qualquer indicação sobre o tipo de erro cometido, ao grupo experimental 2 eram fornecidas as grelhas com as

respectivas cores, orientando os participantes para o tipo de erro constante nas suas produções textuais. Os erros referentes à ortografia eram assinalados nas produções textuais dos participantes com um círculo com ou sem cor, consoante o grupo a que o participante pertencesse, enquanto que os erros referentes à coesão eram assinalados nas produções textuais dos participantes com uma linha com cor específica ou sem cor.

Na categoria **ortográfica** enunciam-se os seguintes erros:

- Erro tipo 1 – Palavras e sons que se escrevem exactamente como se dizem.
- Erro tipo 2 – Palavras e sons que têm regra.
- Erro tipo 3 – Palavras e sons que dependem do tempo verbal ou do tipo de palavra que é.
- Erro tipo 4 – Palavras que não têm regra.

Quanto às palavras e sons que se escrevem exactamente como se dizem, constavam as incorrecções por falhas de transcrição, devido ao processamento dos fonemas ou à utilização de grafemas que não representam o som em causa, a junção de palavras, a separação de elementos de uma palavra e os erros referentes às sílabas complexas. Relativamente às palavras e sons que têm regra e palavras e sons que dependem do tempo verbal ou do tipo de palavra que é, estão inseridos nesta categoria os erros contextuais e morfossintácticos. Por seu turno, no que respeita às palavras que não têm regra, consistiam em palavras que é necessário decorar para perceber como se escrevem e palavras que começam por “h” ou que têm uma consoante que não se lê.

Na categoria da **coesão textual** enunciam-se os seguintes erros:

- Erro tipo 1 – Todas as frases começam sempre por letra maiúscula, bem como os nomes próprios e os nomes de cidades, rios, países, etc.
- Erro tipo 2 – Tem que haver concordância entre feminino e masculino, plural e singular e os verbos têm que estar de acordo com o resto da frase.
- Erro tipo 3 – Quando estamos a escrever uma palavra e temos que mudar de linha temos que usar um «-» e não podemos separar sílabas, excepto se forem duas letras iguais («ss» ou «rr»), em que fica uma em cada linha.
- Erro tipo 4 – É preciso fazer parágrafo quando é um diálogo ou quando se muda de assunto. Se não houver diálogo ou mudança de assunto não se faz parágrafo.

Participantes

Os participantes do presente estudo foram seleccionados através de um processo intencional de amostragem, tal como a escolha da escola, de ensino regular, Escola Básica do 1º Ciclo Quinta de Nossa Senhora do Monte Sião, localizada na Torre da Marinha, pertencente à Freguesia da Arrentela no Concelho do Seixal. Apesar da disponibilidade e interesse da escola, para que este trabalho se desenvolvesse, foi necessária a autorização por parte do respectivo Agrupamento de Escolas, tal como dos encarregados de educação dos respectivos alunos.

Participaram neste estudo 59 sujeitos, dos quais 30 são do sexo feminino e 24 são do sexo masculino, têm idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos sendo a média de

111.68 meses ($DP=6.48$). Destes 59 sujeitos, 52,5% encontram-se no 3º ano e 47,5% no 4º ano, tendo sido seleccionados no universo de duas turmas distintas de 3º ano e outras duas de 4º ano, com $N=31$ e $N=28$, respectivamente. Assim, em cada turma obtiveram-se 3 grupos de alunos, nomeadamente o Grupo Experimental 1 (G.E.1) constituído por 19 participantes, tal como o Grupo de Controlo (G.C.) e o Grupo Experimental 2 (G.E.2) que se fez represenar por 21 participantes (Anexo J).

A maioria dos participantes são provenientes de famílias pertencentes a um estrato socio-económico e académico médio-baixo, de acordo com a informação das respectivas professoras.

Salienta-se o facto de que as variáveis *nível cognitivo e desenvolvimento da linguagem* foram controladas, para que os grupos constituídos fossem homogéneos.

Assim, através do procedimento estatístico ANOVA (quando as variâncias são homogéneas) ou do Kruskal-Wallis (quando as variâncias não são homogéneas) analisaram-se eventuais diferenças entre os grupos. No que respeita ao nível cognitivo verificou-se a inexistência de diferenças significativas entre os grupos [$F(2,56=0,137$; $p=0,875$] (Anexo K) não se tendo, igualmente, verificado diferenças significativas entre os grupos no que se refere ao desenvolvimento da linguagem, como se poderá verificar na tabela que se segue (Anexo L).

TABELA 2– Estatística Descritiva relativa aos grupos por Subtestes da Prova de Avaliação Oral

Subteste	Grupo	N	[M/(DP)]	F	p
Definição Verbal	GE2	21	36,00/11,47	1,708	0,191
	GE1	19	42,08/9,00		
	GC	19	38,58/10,48		
	Total	59	38,79/10,53		
Nomeação	GE2	21	65,48/2,75	0,577	0,565
	GE1	19	66,53/6,41		
	GC	19	64,95/4,10		
	Total	59	65,64/4,58		
Compreensão de Estruturas Complexas	GE2	21	29,19/3,22	0,129	0,879
	GE1	19	29,47/1,68		
	GC	19	26,11/2,56		
	Total	59	26,36/2,57		
Completamento de Frases	GE2	21	26,67/2,87	0,249	0,780
	GE1	19	26,26/2,33		
	GC	19	26,11/2,56		
	Total	59	26,36/2,57		
Reconstrução Silábica	GE2	21	9,95/0,22	1,478	0,237
	GE1	19	10,00/0,00		
	GC	19	10,05/0,23		
	Total	59	10,00/0,19		
Reconstrução Fonémica	GE2	21	8,19/2,36	0,643	0,529
	GE1	19	7,74/1,97		
	GC	19	7,32/2,91		
	Total	59	7,76/2,42		

Analisar-se-ão os dados relativos aos subtestes da prova que serviu para avaliar o desenvolvimento de linguagem dos participantes – a Prova de Linguagem Oral (Sim-Sim, 2006).

Com o objectivo de comprovar que os sujeitos se encontram todos ao mesmo nível de desenvolvimento de linguagem oral foram realizadas ANOVAS depois de validado o pressuposto de homogeneidade de variâncias (Anexo M).

TABELA 3 – ANOVA – comparação dos valores médios dos subtestes por grupos

Subteste	F	G.L.	P
Definição Verbal	1.71	2.56	0.19
Nomeação	0.58	2.56	0.57
Compeensão de estruturas complexas	0.13	2.56	0.88
Completamento de frases	0.25	2.56	0.78
Reconstrução fonémica	0.64	2.56	0.53

Tal como é possível observar, através da tabela anterior, não há diferenças significativas entre os três grupos relativamente aos cinco subtestes da Prova de Avaliação de Linguagem Oral (Sim-Sim, 2006).

Relativamente aos resultados obtidos no texto produzido no pré-teste, a análise estatística efectuada aponta também no sentido de equivalência dos grupos no que respeita à coesão textual [$F(2,56)=0,952$; $p=0,392$] e à ortografia [$H(2)= 4, 452$; $p=0,108$] (Anexo N).

III - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Neste capítulo, tendo como base as hipóteses construídas no âmbito desta investigação, pretende-se apresentar e analisar os resultados obtidos, através da base de dados construída anteriormente.

Proceder-se-à então a uma análise da estatística descritiva e inferencial dos resultados para se poder verificar quais os efeitos desta intervenção na produção textual dos participantes dos três grupos, ao nível ortográfico e ao nível da coesão textual. Para melhor entendimento decidiu analisar-se em simultâneo a Hipótese 1 e 2, ambas

referentes ao desempenho ortográfico, e posteriormente a Hipótese 3 e 4, referentes ao nível da coesão textual.

3.1 - Hipótese 1: Espera-se que os participantes dos grupos experimentais apresentem resultados significativamente superiores aos do grupo de controlo, ou seja, quando comparado o pré-teste e pós-teste, no que respeita ao desempenho ortográfico, os dois grupos experimentais tenham diminuído significativamente o número de erros.

Hipótese 2: Espera-se que a revisão orientada e o *feedback* imediato no grupo experimental 2, produzam resultados significativamente superiores na diminuição de erros, nomeadamente ao nível ortográfico, quando comparado com o grupo experimental 1, que possui de revisão orientada mas sem *feedback*.

Com o objectivo de analisar o efeito da intervenção ao nível do desempenho ortográfico nos três grupos foi utilizado o teste paramétrico t-student para amostras emparelhadas, (Anexo O). Os dados encontram-se resumidos na tabela tal 4.

Tabela 4: Médias e Desvios-padrão relativos ao desempenho ortográfico, em função do momento e do grupo

Grupo	Momento	M	DP	N	P
G.E.2	Pré-teste	0.075	0.054	21	0.000
	Pós-teste	0.033	0.022		
G.E.1	Pré-teste	0.095	0.028	19	0.032
	Pós-teste	0.053	0.086		
G.C.	Pré-teste	0.083	0.074	19	0.521
	Pós-teste	0.080	0.062		

Através do teste pode-se concluir que existem diferenças significativas nas médias de ambos os grupos experimentais quando comparados os momentos – pré e pós-teste, no sentido de um aumento de desempenho ortográfico, ou seja, os sujeitos dos grupos experimentais diminuíram o número de erros. O mesmo não se pode afirmar relativamente ao grupo de controlo, que não registou diferenças significativas entre os momentos, isto é, não houve uma diminuição acentuada do número de erros.

Com o intuito de verificar se a recepção de *feedback* e a revisão orientada (apenas realizados com o grupo experimental 2) produziram efeitos no desenvolvimento de competências de produção textual, ao nível do desempenho ortográfico, procedeu-se a uma análise específica apenas aos dois grupos experimentais, tendo por base os dados obtidos anteriormente na tabela 4. Tal como é possível observar o grupo experimental 2 apresenta uma diferença de médias de 0.042 (pré-teste – pós-teste) e o grupo experimental 1 teve exactamente a mesma diferença de médias (0.042), ou seja, não houve uma evolução maior no grupo experimental 2 comparativamente com o grupo experimental 1.

3.2 - Hipótese 3: Espera-se que os participantes dos grupos experimentais apresentem resultados significativamente superiores aos do grupo de controlo, ou seja, quando comparado o pré-teste e pós-teste, no que respeita ao desempenho da coesão textual, os dois grupos experimentais tenham diminuído significativamente o número de erros.

Hipótese 4: Espera-se que a revisão orientada e o *feedback* imediato no grupo experimental 2, produzam resultados significativamente superiores na diminuição

de erros, nomeadamente ao nível da coesão, quando comparado com o grupo experimental 1, que possui de revisão orientada mas sem *feedback*.

Com vista a analisar o efeito da intervenção ao nível da coesão textual nos três grupos, adoptou-se igualmente o procedimento estatístico t-student para amostras emparelhadas (Anexo O). Os dados obtidos encontram-se na tabela 5.

TABELA 5– Médias (M), Desvios-padrão (DP) relativos à coesão textual, em função do momento e do grupo

Grupo	Momento	M	DP	N	P
G.E.2	Pré-teste	0.049	0.032	21	0.000
	Pós-teste	0.019	0.019		
G.E.1	Pré-teste	0.062	0.040	19	0,000
	Pós-teste	0.020	0.016		
G.C	Pré-teste	0.047	0.036	19	0.410
	Pós-teste	0.056	0.070		

Constata-se que houve um aumento de competências ao nível da coesão nos grupos experimentais, ou seja, o número de erros diminuiu no pós-teste. O mesmo não se pode afirmar em relação ao grupo de controlo visto que os resultados demonstram que não houve qualquer evolução, havendo até um aumento de erros a este nível no pós-teste.

Com o intuito de verificar se a recepção de *feedback* e a revisão orientada (apenas realizados com o grupo experimental 2) produziram efeitos no desenvolvimento de competências de produção textual, ao nível do da coesão textual, procedeu-se a uma análise específica apenas aos dois grupos experimentais, tendo por base os dados obtidos anteriormente na tabela 5. Tal como é possível observar o grupo experimental 2 apresenta uma diferença de médias de 0.03 (pré-teste – pós-teste) e o grupo experimental 1 teve uma diferença de 0.042, ou seja, não houve uma evolução maior no grupo experimental 2 comparativamente com o grupo experimental 1.

IV – DISCUSSÃO

Neste capítulo é apresentada a discussão dos resultados obtidos nesta investigação, analisados no anterior capítulo.

De acordo com Bereiter e Scardamalia (1987), muitas vezes as crianças ao efectuarem a revisão das suas produções escritas apresentam falta de competências, o que irá influenciar a detecção de erros. Estes autores, concluíram que os problemas inerentes à revisão provêm basicamente da falta de habilidade para distinguir e corrigir os erros encontrados.

Se conjugarmos, no processo de revisão textual, estas duas acções (ler e escrever) os resultados traduzem-se na melhoria da qualidade das produções textuais (Fayol, 1997), através da reavaliação e análise crítica das mesmas (Hayes & Flower, 1980).

Travaglia (1996, cit. por Mouquinho, 2009) afirma que a falta de compreensão por parte dos alunos sobre o ensino de Língua Portuguesa se deve às metodologias de ensino utilizadas. Estas baseiam-se, sobretudo, numa abordagem reducionista e empobrecida, uma vez que o professor raramente cede tempo para a reflexão por parte do aluno.

Neste sentido, os alunos só poderão produzir textos melhores se, conscientemente, se debruçarem sobre a língua portuguesa como objectivo de estudo. Deste modo, é necessário que se desenvolvam mecanismos de auto-correcção e que seja implementada uma pedagogia centrada no aluno, promovendo a autonomia do mesmo (Campos, 2005 cit. por Mouquinho, 2009; Silva, 2012).

Quanto à primeira hipótese colocada neste estudo: *“Espera-se que os participantes dos grupos experimentais apresentem resultados significativamente*

superiores aos do grupo de controlo, ou seja, quando comparado o pré-teste e pós-teste, no que respeita ao desempenho ortográfico, os dois grupos experimentais tenham diminuído significativamente o número de erros”, os resultados demonstram a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos experimentais e o grupo de controlo, ao nível ortográfico, assim sendo esta hipótese não é rejeitada.

Do ponto de vista do desenvolvimento de processos auto-regulatórios na produção textual, estes resultados vão na linha da perspectiva teórica de vários autores, tal como de Zimmerman (2000), que defende que o processo se inicia com o suporte de fontes sociais, representadas aqui pelas grelhas e pelo *feedback* específico. Também os estudos de Graham, Schwartz e MacArthur (1995) e Silva (2012) sobre as melhorias do efeito da revisão em condições em que sejam proporcionadas indicações específicas para o processo de revisão, são confirmadas no nosso estudo.

Estes resultados vão ao encontro dos resultados obtidos por Silva (2012) no sentido em revelam nos resultados melhorias significativas quando há revisão de texto.

Ao longo deste processo, a criança vai desenvolvendo estratégias que com alguma regularidade lhe vão servindo de auxílio na utilização do sistema de escrita (Meireles & Correa, 2005), podendo constatar-se que a revisão textual possui uma enorme importância no que respeita a este nível – desempenho ortográfico.

Quanto à segunda hipótese colocada “*Espera-se que no Grupo experimental 2, com a revisão orientada e o feedback imediato produzam maior efeito na diminuição de erros, nomeadamente nível ortográfico, quando comparado com o Grupo experimental 1, que possui de revisão orientada mas sem feedback*”, comparando a evolução dos dois grupos experimentais, estes não diferem nos resultados, ou seja, os resultados do

grupo experimental 2 não se verificam melhores que o grupo experimental 1, portanto esta hipótese é rejeitada.

Ao contrário de outros estudos, que defendem que uma orientação específica resulta numa melhoria da qualidade das produções textuais, este estudo está de acordo com Murtinheira (2010), que defende que uma revisão clara, é por si só suficiente para uma melhoria textual, não sendo fundamental que se dê um *feedback* imediato.

Relativamente à terceira hipótese, *“Espera-se que os participantes dos grupos experimentais apresentem resultados significativamente superiores aos do grupo de controlo, ou seja, quando comparado o pré-teste e pós-teste, no que respeita ao desempenho da coesão textual, os dois grupos experimentais tenham diminuído significativamente o número de erros”* através dos resultados obtidos constata-se que houve um aumento significativo de competências ao nível da coesão nos grupos experimentais, o mesmo não aconteceu ao grupo de controlo, os resultados demonstram que não houve qualquer evolução neste grupo, ou seja, ambos os grupos experimentais diminuíram o número de erros, podendo fazer-se afirmar a hipótese colocada.

Na área da produção e revisão textual, quando há um ensino explícito de orientação da tarefa, verifica-se um aumento da eficácia dos sujeitos (MacArthur et al., 1994; Hacker et al., 1994 cit por Hayes, 1998) e uma melhoria na qualidade dos textos, (Silva, 2012). Sendo que a revisão da produção textual assume um papel fundamental na aprendizagem da escrita (Fayol, 1997), principalmente quando esta é acompanhada por uma instrução clara, assume um papel organizador e e adopta um cariz metacognitivo (Salomon, Globerson & Guterman, 1989).

Quanto à quarta e última hipótese “*Espera-se que no Grupo experimental 2, com a revisão orientada e o feedback imediato produzam maior efeito na diminuição de erros, nomeadamente ao nível da coesão, quando comparado com o Grupo experimental 1, que possui de revisão orientada mas sem feedback*” através dos resultados obtidos não podemos afirmar esta hipótese, visto que não há uma maior evolução por parte do grupo experimental 2 em relação ao grupo experimental 1.

Assim, e tal como anteriormente, os resultados concordam com Murtinheira (2010), visto que os resultados do grupo experimental 2, que possui de feedback imediato, não diferem do grupo que não possui feedback, podendo afirmar-se que o guião/grelha e uma instrução clara serve por si só de facilitador na revisão de produções textuais.

Autores como Flavel (1999) e Bereiter & Scardamalia (1987) lembram que para se adquirir competências, neste caso a competência da coesão textual, é necessário que coexista a ideia de integração de diferentes saberes, como o saber aplicar em acção e em contexto e a adequação da acção do sujeito, respectivo à sua eficácia, como também na sua autonomia e atitudes.

A motivação para a aprendizagem da escrita pode ser apropriada através de mecanismos de reflexão, desenvolvendo o pensamento sobre a sua funcionalidade, bem como a consciência metalinguística. As grelhas de correcção para as produções textuais podem produzir este efeito de estímulo, visto que realçam os pontos fortes, que com uma orientação clara pode traduzir numa maior qualidade textual (De Ketele, 1994, cit. por Mouquinho, 2009).

Em suma, os resultados vão no sentido de que este tipo de instrumentos, grelhas de correcção, fichas de auto-avaliação, listas de critérios, são facilitadores no desenvolvimento da qualidade da escrita, visto que se verificou uma diminuição global de erros cometidos, indo ao encontro de Azevedo (1999) e Silva (2012) que desenvolveu um estudo centrado nos erros e estratégias de facilitação processual com recurso a estes instrumentos.

Percebe-se então, e de acordo com alguns autores (Bereiter & Scardamalia, 1987; Lopes, 1997) que existe uma relação entre o uso de estratégias metacognitivas, instrumentos facilitadores da compreensão da escrita, e instruções claras são alguns dos factores que estão relacionados para um aumento da qualidade de produções textuais.

De acordo com Murtinheira (2010), os resultados obtidos, permitiram verificar que a especificidade da orientação dada e a recepção do feedback fornecido, aquando do processo de revisão textual, não se constitui como fundamental para o melhoramento das produções textuais. Assim, parece não ser necessário um *feedback* imediato, a grelha/guião, só por si parece um instrumento facilitador quando se é dada a instrução.

Assim, parte dos nossos resultados não vão no sentido dos apresentados na literatura, uma vez que, segundo os trabalhos de Butterfield et al (1996) e Fayol (1997), a instrução explícita de estratégias cognitivas, bem como o feedback, podem contribuir para uma melhoria do desempenho das crianças na tarefa de revisão textual.

V – CONCLUSÃO

Neste estudo pretendeu-se verificar os efeitos da revisão metacognitiva sobre os processos de produção textual, ao nível ortográfico e de coesão textual e, deste modo, comparar e analisar o efeito de estratégias induzidas nos dois diferentes grupos experimentais. Sendo um estudo de intervenção, um dos objectivos propôs-se verificar se os participantes dos grupos experimentais iriam melhorar a qualidade das produções textuais, ao nível ortográfico e de coesão textual.

Segundo os objectivos propostos, pode concluir-se que, tanto ao nível ortográfico como ao nível da coesão textual ambos os grupos experimentais aumentaram, do pré-teste para o pós-teste, a qualidade da escrita significativamente, ao contrário do grupo de controlo.

Mas quando comparados os grupos experimentais entre si, os resultados da evolução da qualidade da escrita do pré para o pós-teste não revelaram diferenças significativas entre eles, nem ao nível ortográfico nem na coesão textual, ou seja, a orientação específica com o *feedback* imediato não teve mais influência, na diminuição de erros, que a própria revisão textual orientada.

Desta forma, podemos afirmar que, antes de mais, a revisão textual contribui para resultados favoráveis ao desenvolvimento das produções escritas, revelando-se um potencial facilitador de aprendizagens tão complexas que contribuem para o bem escrever.

A pedagogia da escrita deve adoptar as seguintes estratégias “uma que enfatiza os mecanismos de auto - regulação, procurando desenvolver os processos da escrita, através da melhoria das capacidades metacognitivas (Festas 2002, p. 178, cit. Scardamalia & Bereiter, 1985; Albuquerque, 2002), outra que incide nos diferentes processos da escrita e na capacidade de o sujeito os coordenar, nos diversos momentos da produção de textos (Festas, 2002, p. 178, cit. Flower & Hayes, 1980).

Carvalho também considera que os mecanismos de auto - regulação podem ajudar o sujeito nas tarefas em que tem mais dificuldade, ou nem sequer realiza e, ao mesmo tempo, promover o desenvolvimento cognitivo que passa pela “automatização e incorporação de novos procedimentos” (Carvalho, 2001, p. 146). A escrita é apresentada como uma actividade muito complexa em termos cognitivos, pois envolve a planificação, a definição de objectivos, a revisão, a atenção aos receptores do texto, ou seja, recolher informação, conhecimento para depois o transformar, segundo determinados objectivos e daí que seja considerada uma situação de resolução de problemas (Albuquerque, 2002; Festas, 2002).

Para Scardamalia e Bereiter (1985), para os alunos adquirirem as regras fundamentais da escrita, a pedagogia da escrita deve incentivar a prática da planificação e da revisão, incidindo assim na metacognição (Festas 2002).

Assim, tal como em outros estudos, os nossos resultados parecem ir ao encontro da hipótese de existência de percursos alternativos para se atingir competências académicas nestes primeiros anos de escolaridade, abrindo perspectivas e sugestões para que o sistema educativo possa ser alterado e melhorado na aprendizagem da escrita, sugerindo-se então a implementação de hábitos de revisão textual.

A escrita desenvolve-se através do seu papel funcional de ferramenta cultural de comunicação relevante para a vida, e quase todos os modelos de evolução da escrita nos

primeiros anos de escolaridade salientam que esta exige empenhamento (Vygotsky, 1979).

Wong e Berninger (2004) recomendam alguns princípios pedagógicos que os professores devem seguir de forma a melhorar a qualidade dos textos dos seus alunos. Num desses princípios mencionam as limitações da memória de trabalho e recomendam o uso de facilitadores processuais (referentes à escrita) como forma de as superar.

Há que criar também ambientes de aprendizagem promotores da apropriação da escrita, o ambiente deve ser positivo e facilitador da escrita e da sua exploração, deve estimular a utilização real da escrita (Mata, 2008) e promover a sua reflexão, e sempre que possível a partilha dessa reflexão, promovendo o diálogo sobre a escrita, e consequentemente a linguagem oral e escrita. Estes factores aliados à revisão textual com recurso aos guiões/grelhas e outros instrumentos de auto-correcção, seriam uma ajuda essencial à aprendizagem da escrita e de todas as aprendizagens que da escrita provêm.

A co-avaliação pode também ser posta ao serviço da revisão dos textos. O discente será levado a auto avaliar-se de forma crítica e apoiada. O texto poderá ser lido e comentado pelos seus pares que dão sugestões para o seu melhoramento. Tendo em conta os constrangimentos do tempo, o cumprimento dos programas, as turmas numerosas, como defende Cabral, poder-se-à optar “pela escolha de um único trabalho a analisar por vários, consoante a extensão dos mesmos e o tempo de que se quiser/puder dispor” (Cabral, 1994, p. 119). Estes processos de auto-avaliação e/ ou de co-avaliação são sempre enquadrados numa avaliação formativa. O professor assume o papel de facilitador ou agente do processo.

Carvalho (2001) apresenta *a facilitação de procedimentos* para a planificação que pode ser executada, por exemplo, através de fichas de explicação, de exemplificação, de aplicação, tendo sempre o mesmo fim, criar rotinas e diminuir a sobrecarga de atenção.

Os estudos realizados têm vindo a demonstrar que há condições facilitadoras para a aprendizagem no processo de revisão textual. Deste modo, torna-se fundamental fomentar a revisão textual dentro da sala de aula, porque mais importante que ensinar modelos, há que criar condições ecológicas, para que os alunos deles se apropriem, nas interações desenvolvidas em torno da resolução de problemas concretos, envolvidos no acto da escrita, funcionando como facilitadores da apreensão dos processos (Santana, 2003).

Torna-se importante referir que, tal como em outros estudos já realizados, este estudo também sofreu de algumas limitações. Sugere-se que o tempo da intervenção seja maior, visto que neste estudo a intervenção só se iniciou no segundo período. É possível que com uma intervenção mais duradoura os resultados revelem evoluções mais significativas, principalmente no que respeita aos resultados entre o grupo que recebeu revisão orientada com *feedback* imediato e o grupo que recebeu revisão orientada mas sem *feedback* imediato.

Pensamos que uma análise das composições qualitativamente mais minuciosa (evolução da estrutura e complexidade frásica, riqueza vocabular, etc.) nos poderia ter fornecido mais informações mas esse tipo de análise requereria recursos de que não dispunhamos. Sugere-se, também, que para estudos futuros seja pedido aos participantes que realizem provas de ditado, pelo menos no pré-teste e no pós-teste,

visto que a riqueza vocabular e a complexidade frásica varia entre os sujeitos, e segundo Sousa (1999), é possível registar com maior subjectividade o comportamento do erro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, C. P. (2002). A composição escrita nas dificuldades de aprendizagem. *Psycologica*, 30, 79-94.
- Albuquerque, C. P. (2004). A revisão de textos escritos nas dificuldades de Aprendizagem: meios de intervenção. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 9, 73-92.
- Allal, L. (1997). Learning to spell in the classroom. In C. Perffeti, L. Rieben & M. Fayol (Eds). Learning to spell – research theory and practice across languages. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Almeida, M., Guerreiro, M. & Mata, L. (1998). O desenvolvimento de competências ortográficas e as interações sociais. *Análise Psicológica*, 2 (XVI), 321-329.
- Alves Martins, M. & Niza (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: ISPA.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português*. Lisboa: Texto Editora.
- Azevedo, F. (1999). Da Análise do Erro ao Ensino-Aprendizagem da Escrita. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Barbeiro, F. (2007). *Aprendizagem da ortografia – Princípios, dificuldades e problemas*.
Porto: ASA.

Beal, C., Bonitatibus, G. & Garrod, A. (1990). Fostering children's revision skills through training in comprehension monitoring. *Journal of Educational Psychology*, 82 (2), 275-280.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, Nj: Lawrence Erlbaum Associates.

Boruchovich, E. & Martini, L. (2004). A Teoria da Atribuição da Causalidade: Contribuições para a formação e atuação de educadores. São Paulo: Alínea.

Cabral, M. (1994). Avaliação e escrita: um processo integrado. In F.I. Fonseca (Org.), *Pedagogia da escrita. Perspectivas* (pp.109 a 125). Porto: Porto Editora.

Camps, A. (1990). Modelos del processo de esdacción: Algunas implicaciones para enseñanza. *Infância y Aprendizaje*, 49, 3-19.

Carvalho, J. B. (2001). *O ensino – Aprendizagem da Escrita: avaliar Capacidades, Promover Competências* (pp. 143 – 150). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Carvalho, J. A. B. (2001b). O ensino da escrita (pp.73 – 92). Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Cassany, D. (1989). *Describir el escribir – Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidó.

Citoler, S. D., Sanz, R. O. (1997). A leitura e escrita: processos e dificuldades na sua aquisição. In Bautista (Ed.) *Necessidades Educativas Especiais* (pp.111-136). Lisboa: Dinalivro.

Correa, J. (2005). A Avaliação da Consciência Morfossintática na Criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 91-97.

De La Paz, S., Swanson, P. & Graham, S. (1998). The contribution of executive control to the revising by students with writing and learning difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 90 (3), 448-460.

Fayol, M. (1997). *Des idées au texte: Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris: Presses Universitaires de France.

Ferreiro, E. (1990). Os Processos de leitura e escrita: novas perspectivas. (3ª Ed). Porto Alegre: Artes Médicas.

Festas, M. I. F. (2002). Principais tendências no ensino da escrita de textos. *Psycologica*, 30, 173-175.

- Fitzgerald, J. & Teasley, A. (1986). Effects of Instruction in Narrative Structure on Children's Writing. *Journal of Educational Psychology*, 78 (6), 424-432.
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive Development: Children's knowledge about the mind. In Spence, J. T., Darley, J. M. & Foss, D. J. (Eds.), *Annual Review of Psychology* (Vol.50). California: Annual Reviews.
- Fragoso, M. T., & Simão, A. V. (2007). Concepções de professores sobre o processo de composição escrita. In A. V. Simão, A. Lopes da Silva, & I. Sá (Orgs.). *Autoregulação da aprendizagem* (pp.41-63). Lisboa: Educa.
- Freitas, J. (2009). *Questões de coesão gramatical e lexical em textos dissertativo-argumentativos de alunos do ENEM*. Porto: FLUP.
- Gombert, J-E. & Colé, P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illétrisme. In Kail, M. & Fayol, M. (Eds.), *L'acquisition du langage; langage en développement au-delà de trois ans* (pp. 117-150). Paris: Presses Universitaires de France.
- Graham, S. & MacArthur, C. (1988). Improving learning disabled students skills at revising essays produced on a word processor: *Self-instructional strategy training*. *The Journal of Special Education*, 22, 133-152.
- Guimarães, S. (2005). Influência da variação linguística e da consciência morfosintática no desempenho em leitura e escrita. *Interação em Psicologia*, 9(2), 261-271.

- Halliday, M. & Hassan, R. (1989). *Language, Context and Text: a social semiotic perspective*. Oxford.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of the writing process. In L.W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.). *Cognitive processes in writing*, (pp.3-30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hayes, J. R. (2000). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In R. Indrisano & J. R. Squire (Eds.) *Perspectives on writing: Research, theory and practice*, (pp.6-44). Newark, DE. International Reading Association.
- Horta, I. & Martins, M. (2004). Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: implicações educacionais. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 213-223.
- MacArthur, C., Graham, S., & Schwartz, S. (1993). Integrating strategy instruction and word processing into a process approach to writing instruction. *School Psychology Review*, 23 (4), 671-681.
- Madeira, M. (2001). *Implementação de um programa de intervenção sobre o processo de revisão da escrita*. Tese de mestrado não publicada. Lisboa: ISPA.
- Maroco, J., Tecedor, M., Martins, P. & Meireles, A. (2008). O *Burnout* como factor hierárquico de 2ª ordem da Escala de *Burnout* de Maslach. *Análise Psicológica* 4 (26), 639-649.

Maroco, J. (2010). *Análise Estatística Com o PASW Statistics (ex-SPSS)*. Pêro Pinheiro: ReportNumber.

Martins, M. A.(1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa:ISPA.

Martins, M. & Niza, S. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*.Lisboa: ISPA.

Martins, J. C. (2009). Os efeitos de diferentes práticas pedagógicas nas narrativas de alunos do 7º e 8º ano. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: ISPA.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

McCurdy, M., Skinner, C., Watson, S. & Shriver, M. (2008). Examining the effects of a comprehensive writing program in the writing performance of middle school students with learning disabilities in written expression. *School Psychology Quarterly*, 23 (4), 571-586.

Meireles, E. & Correa, J. (2005). Regras Contextuais e Morfossintáticas na Aquisição da Ortografia da Língua Portuguesa por Crianças. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*,21 (1), 77-84.

- Morais, A. & Teberosky, A. (1994). Erros e transgressões infantis na ortografia do Português. *Discursos*, 8, pp. 15-51.
- Mouquinho, A. M. (2009). *Como melhorar a produção escrita dos alunos de Português Língua Materna e Francês Língua Estrangeira, do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: FLUP.
- Moura, J. A. (2001). Gramática do Português Actual. Lisboa: Editora.
- Murtinheira, C. (2010). “Por detrás das letras e nas entrelinhas” – Um estudo sobre a importância da revisão textual na melhoria da qualidade das produções textuais dos alunos, ao nível ortográfico, de coesão e coerência textual. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: ISPA.
- Nicholls, J., Bauers, A., Pettit, D., Redgwell, V. & Seaman, E. (1989). *Beginning Writing*. Milton Keynes: Open University Press.
- Niza, S. (1997). Para o ensino da linguagem escrita. *Noesis*. Nº44, Out./Nov. 24-26.
- Oliveira, Q. L. (1996). Três instrumentos de avaliação de habilidades para a aprendizagem da leitura e da escrita. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 12, (1), 83-96.
- Oatley, K. & Djikic, M. (2008). *Writing as thinking*. *Review of General Psychology*, 12 (1), 9-27.

- Pessoa, A. P. (2006). *A construção da coerência na produção escrita de histórias por crianças*. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Raven, J., Raven, J.C., & Court, J.H. (1998). *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scale. Section I. General overview*. Oxford: Oxford Psychologists Press.
- Robinson, P. & Taylor, A. (1986). Auto-estima, desinteresse e insucesso escolar em alunos do ensino secundário. *Análise Psicológica*, 5 (1), 105-13.
- Sá, J. (2006). *O desenvolvimento da escrita ortográfica em adultos tardiamente escolarizados*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Salomon, G., Globerson, T., & Guterman, E. (1989). The computer as a zone of proximal development: Internalizing reading-related metacognitions from a reading partner. *Journal of Educational Psychology*, 81 (4), 620-627.
- Salvador. (1994). *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Santana, M. (2003). *A função epistémica da escrita – da revisão de textos à reflexão sobre a escrita por alunos do terceiro ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: ISPA.

- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1986). Research on written composition. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp.778-803). Nova Iorque: Macmillan.
- Schraw, G. & Graham, T. (1997). Helping gifted students develop metacognitive awareness. *Roeper Review*, 20 (1), 4-5.
- Silva, A. (2007). Aprender ortografia: O caso das sílabas complexas. *Análise Psicológica*, 2 (25), 171-182.
- Silva, C. (2012). O impacto da revisão na qualidade de composições de crianças do 4º ano de escolaridade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 26 (1). (No prelo).
- Sim-Sim, I. (2006). *Avaliação da Linguagem Oral. Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Textos de Educação
- Simões, M. (1995). *Provas Psicológicas*, I, 1-18.
- Simon, M. L. (2008). A construção do texto – Coesão e coerência textuais. *Actas I Simpósio de Estudos Filosóficos e Linguísticos*. Rio de Janeiro: FFP.

Sousa, C. (1999). *Competências ortográficas e competências linguísticas*. Tese de Doutoramento apresentada ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Lisboa: ISPA.

Val, M. C. (1991). *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society – the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, L. (1979). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto.

Wong, B. & Berninger, V. (2004). Cognitive processes of teachers in implementing composition research in elementary, middle and high school classrooms. In Stone, A., Siliman, E., Ehren, B. & Apel, K. (Eds.), *Handbook of Language and Literacy: Development and Disorders* (pp. 600–623). New York: The Guilford Press.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Broekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidre (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp.13-29). New York, San Diego: Academic Press.

Zimmerman, B. & Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94 (4), 660-668.

Anexos

Anexo A

Matrizes Progressivas de Raven

Anexo B

Prova de Definição Verbal

Instruções e exemplos:

Quero que me digas o que é aquilo que te vou perguntar.

Pensa bem:

- O que é uma banana?
- O que é uma vaca?
- O que é regar?

Os 35 itens por ordem de apresentação são os que se seguem:

- | | | | |
|--------------|---------------|---------------|---------------|
| 1. açúcar | 11. floresta | 21. pescoço | 31. despejar |
| 2. águia | 12. globo | 22. pinguim | 32. empurrar |
| 3. ave | 13. golfinho | 23. praia | 33. medir |
| 4. baleia | 14. hortaliça | 24. professor | 34. mergulhar |
| 5. canguru | 15. ilha | 25. pulso | 35. pegar |
| 6. cara | 16. joelho | 26. rio | |
| 7. cenoura | 17. lagarto | 27. vinho | |
| 8. círculo | 18. maçã | 28. colorir | |
| 9. cotovelo | 19. ombro | 29. descansar | |
| 10. dentista | 20. pescador | 30. descascar | |

Anexo C

Prova de Nomeação

Instruções e exemplos:

Vou-te mostrar uns desenhos e tu vais dizer-me o que vês. Pensa bem:

(banana) O que é isto?

(vaca) O que é isto?

(regar) O que está o menino a fazer?

BLOCO A: O QUE É ISTO?

- | | | |
|--------------|--------------|---------------|
| 1. açúcar | 11. floresta | 21. pescoço |
| 2. água | 12. globo | 22. pinguim |
| 3. ave | 13. golfinho | 23. praia |
| 4. baleia | 14. hortalça | 24. professor |
| 5. canguru | 15. ilha | 25. pulso |
| 6. cara | 16. joelho | 26. rio |
| 7. cenoura | 17. lagarto | 27. vinho |
| 8. círculo | 18. maçã | |
| 9. cotovelo | 19. ombro | |
| 10. dentista | 20. pescador | |

BLOCO A: O QUE ESTÁ (O MENINO, A MENINA, O SENHOR, A SENHORA) A FAZER?

- | | |
|---------------|---------------|
| 28. colorir | 31. despejar |
| 29. descansar | 32. empurrar |
| 30. descascar | 33. medir |
| | 34. mergulhar |
| | 35. pegar |

Anexo D

Compreensão de Estruturas Complexas

Instruções:

Dizer à criança: Ouve com atenção. Vou-te dizer uma frase e fazer-te uma pergunta para tu responderes em seguida.

Os 32 itens seleccionados, por ordem de aplicação, são os que se seguem:

1. O carro vermelho da mãe teve um furo.
P: De que cor é o carro da mãe?
2. O locutor anunciou o prémio mais importante.
P: O que é que o locutor anunciou?
3. Hoje ou vamos à feira ou vamos ao jardim.
P: Onde é que vamos hoje?
4. Os eucaliptos que vimos no nosso passeio eram mais altos do que os castanheiros.
P: Quais é que eram as árvores mais altas?
5. O pai autorizou os meninos a irem ao cinema. P: Quem é que foi ao cinema?
6. Nem o Miguel chegou nem o João saiu. P: Quem é que não chegou?
7. A menina que estava a falar com a Marta tinha um vestido azul. P: Quem é que tinha um vestido azul?
8. Quando a professora chegou à escola ainda a Rita não estava na sala. P: Quem é que chegou primeiro à escola?
9. A mãe pediu ao André que fosse com ela ao supermercado. P: Quem foi ao supermercado?
10. O cão do meu vizinho ladra sempre que me vê chegar da escola. P: Quando é que o cão do meu vizinho ladra?
11. O leão, que o tigre mordeu, saltou por cima da zebra. P: quem é que saltou por cima da zebra?
12. Quando o Rui chegou a casa já o Tiago estava a ler o jornal. P: Quem é que chegou primeiro a casa?
13. O senhor , a quem o pai do João falou no café, tinha uma gravata amarela. P: Quem é que tinha uma gravata amarela?
14. O pai perdeu o autocarro porque o relógio estava atrasado. P: Porque é que o pai perdeu o autocarro?

15. Porque o Benfica jogava naquele dia, o André foi ao futebol. P: Porque é que o André foi ao futebol?
16. Sempre que chovia, o gato do vizinho saltava para a minha janela. P: Quando é que o gato do vizinho saltava para a minha janela?
17. A Ana vestiu a gabardine visto que estava a chover. P: Porque é que a Ana vestiu a gabardine?
18. Se não chover, a Rita irá passear de bicicleta. P: O que é que acontecerá se não chover?
19. Se não chovesse, o André tinha ido à feira com o pai. P: O que é que tinha acontecido se não chovesse?
20. Para comprarem uma prenda para a mãe, o pai levou a Rita e o João à loja. P: Para que é que eles foram à loja?
21. O João levantou-se cedo para chegar a tempo à estação. P: Para que é que se levantou cedo o João?
22. O menino foi arranhado pelo gato. P: Quem é que arranhou o menino?
23. O João prometeu à mãe arrumar o quarto. P: Quem é que arrumará o quarto?
24. O rapaz foi beijado pela rapariga. P: Quem é que foi beijado?
25. Os irmãos decidiram ficar com os primos no jardim. P: Quem é que ficou no jardim?
26. O leão foi atacado pelo tigre. P: Quem é que atacou?
27. Não veio uma única pessoa à festa. P: Quem é que não veio à festa?
28. O João disse à Maria que lhe emprestasse o livro. P: A quem é que vão emprestar o livro?
29. Ao pé de si, o menino viu um ratinho branco. P: Onde é que estava o ratinho branco?
30. Tanto o João como o Pedro gostaram do filme. P: Quem é que gostou do filme?
31. Uma única pessoa não veio à festa. P: Quem é que não veio à festa?
32. A carteira foi-me roubada no autocarro. P: Quem é que roubou a carteira?

Anexo E

Completamento de frases

Instruções:

Dizer à criança: Ouve com atenção. Vou-te dizer frases em que faltam palavras. Sempre que faltar uma palavra eu bato com o lápis na mesa e tu dizes qual é a palavra que falta.

Os 30 itens foram apresentados pela ordem que se segue :

1. A Rita comeu um bolo e o Tiago comeu dois bolos. Eles comeram três_____.
2. O Bruno estava a ver na televisão um _____de terror.
3. A manteiga que eu pus no _____ era saborosa.
4. Ao pequeno-almoço misturei o leite com o _____ .
5. O pai levou as duas bicicletas. A bicicleta azul é da Joana e _____ bicicleta amarela é do Jorge.
6. Os rapazes e raparigas daquela escola fizeram uma festa de Natal. Eles usaram chapéus verdes e _____ usaram chapéus vermelhos.
7. Eu tenho vários livros de música . São os _____ livros preferidos.
8. Tu tens uma bola e eu tenho uma raqueta. É a tua bola e a _____ raqueta.
9. Os _____ pais não me deixam deitar depois das 10 horas da noite.
10. Um homem que canta é um _____ .
11. O homem que faz o pão é um _____.
12. No Verão parece que o sol _____ com mais força.
13. No Inverno gosto de _____ o vento soprar nas árvores.
14. O avião da TAP _____ no aeroporto de Lisboa.
15. Ontem o Benfica _____ com o Sporting.
16. Na Primavera as árvores estão cheias de _____ .
17. No Verão costumo passar as _____ na praia porque os meus _____ alugam lá _____ casa.

18. O macaco subiu à _____ e pôs-se a comer a banana.
19. O Tiago leu uma história daquele _____ que tu lhe emprestaste.
20. Eu calço as _____ antes dos sapatos.
21. O Rui agarrou na cana de _____ e foi até ao rio para ver se conseguia _____ algum _____ .
22. O meu blusão tem seis _____ dourados.
23. Fui ver uma _____ de cavalos e o mais velos ganhou uma _____ .
24. A Joana precisou de comprar fruta , leite e pão e por isso foi ao _____ .
25. O Ricardo gosta muito de ler e por isso ele pede sempre à mãe que lhe compre _____ .
26. O meu carro novo tem um furo no _____ .
27. As crianças acharam piada ao _____ comprido da girafa.
28. O cãozinho ao ver o dono abanou o _____ .
29. A menina _____ tinha um vestido azul ganhou um prémio.
30. Um cantor é um homem que _____.

Anexo F

Reconstrução Silábica (Bloco A)

Instruções e exemplos:

Dizer à criança: Vou dizer-te uma palavra partida em bocadinhos. Tu vais ouvi-la e repeti-la inteira. Por exemplo: **BO-TA**; **MA-CA-CO**.

Os 10 itens seleccionados são os seguintes:

- | | | |
|-----------|-----------------|----------------------|
| 1. CA-MA | 5. SA-PA-TO | 9. CA-NI-VE-TE |
| 2. POR-TA | 6. MA-CA-CO | 10. CA-BE-LEI-REI-RA |
| 3. BLO-CO | 7. CÃO | |
| 7. BAN-CO | 8. SA-PA-TEI-RO | |

Anexo G

Reconstrução fonémica

Instruções e exemplos:

Dizer à criança: Ouve com atenção. Os bocadinhos são agora ainda mais pequenos. Depois de eu dizer a palavra partida, tu vais dizê-la inteira.

Exemplos: **J-Á**; **CH-U-V-A**

Os itens que integram o bloco são os abaixo apresentados:

- | | | |
|----------|---------------|--------------|
| 1. CH-Á | 5. CH-A-V-E | 9. S-A-CH-O |
| 2. V-I | 6. V-E-J-O | 10. S-I-F-ÃO |
| 3. S-Ó | 7. V-I-A-G-EM | |
| 4. S-U-L | 8. J-O-V-EM | |

Anexo H

Consistência interna de cada subteste.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,897	35

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
DV1	37,9576	108,330	,275	,896
DV2	37,3814	105,072	,482	,893
DV3	37,5169	105,301	,388	,895
DV4	37,3814	102,546	,527	,892
DV5	37,1610	106,193	,422	,894
DV6	38,1271	103,634	,621	,891
DV7	37,4237	106,171	,476	,894
DV8	37,9915	108,090	,238	,897
DV9	37,7881	104,157	,448	,894
DV10	37,1695	104,643	,492	,893
DV11	37,7458	102,736	,563	,892
DV12	37,9153	106,070	,255	,898
DV13	37,3559	103,966	,491	,893
DV14	37,7288	109,236	,077	,901
DV15	37,9746	101,280	,488	,893
DV16	37,7542	104,960	,443	,894
DV17	37,4576	104,071	,546	,892
DV18	37,3305	106,367	,537	,894
DV19	37,7712	102,675	,575	,891
DV20	37,0932	105,616	,458	,894
DV21	37,7881	106,114	,359	,895
DV22	37,1864	103,482	,588	,892
DV23	37,9661	103,594	,480	,893
DV24	37,1356	106,249	,351	,895
DV25	37,8644	105,921	,361	,895
DV26	37,7797	102,614	,518	,892
DV27	37,4068	105,228	,419	,894
DV28	37,9915	104,504	,505	,893
DV29	37,8983	104,283	,548	,892
DV30	37,7712	104,037	,411	,895
DV31	37,7034	106,484	,288	,896
DV32	38,3390	106,711	,320	,896
DV33	37,9237	102,809	,532	,892
DV34	38,1610	106,443	,255	,897
DV35	37,8559	105,190	,352	,896

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,382	35

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
NA1	63,9661	18,895	,261	,337
NA2	63,6949	20,629	,106	,375
NA3	64,2881	20,002	,103	,371
NA4	63,6441	20,992	,000	,382
NA5	63,6441	20,992	,000	,382
NA6	63,7627	20,977	-,042	,390
NA7	63,6441	20,992	,000	,382
NA8	63,8983	19,058	,278	,338
NA9	63,7627	20,184	,145	,367
NA10	63,6949	20,974	-,025	,386
NA11	63,7288	20,580	,098	,375
NA12	63,8305	20,488	,066	,377
NA13	63,6441	20,992	,000	,382
NA14	63,9153	19,424	,260	,346
NA15	63,6610	21,056	-,068	,385
NA16	63,6949	20,629	,106	,375
NA17	63,7119	20,140	,219	,362
NA18	63,6780	20,946	-,009	,384
NA19	63,7119	20,209	,198	,364
NA20	63,6780	20,808	,049	,380
NA21	63,6780	20,463	,196	,369
NA22	63,6441	20,992	,000	,382
NA23	63,3559	12,233	,101	,499
NA24	63,6610	20,918	,048	,381
NA25	63,6610	21,056	-,068	,385
NA26	63,7119	20,140	,219	,362
NA27	63,6949	20,733	,067	,378
NB28	64,1186	18,520	,295	,327
NB29	63,9153	20,079	,079	,375
NB30	63,7458	20,641	,038	,381
NB31	63,9661	18,964	,235	,342
NB32	63,7797	21,554	-,174	,411
NB33	63,6780	20,670	,107	,375
NB34	63,7966	19,992	,157	,364
NB35	64,2373	20,012	,044	,384

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,279	32

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CEC1	28,2712	5,167	,249	,259
CEC2	28,2712	5,167	,249	,259
CEC3	28,2542	5,331	,000	,280
CEC4	28,4915	4,737	,219	,225
CEC5	28,2712	5,270	,073	,274
CEC6	28,5424	5,046	,037	,280
CEC7	28,4915	4,909	,125	,254
CEC8	28,3051	5,216	,065	,273
CEC9	28,3051	5,216	,065	,273
CEC10	28,3898	4,932	,183	,244
CEC11	28,4068	5,245	-,028	,293
CEC12	28,3559	4,923	,233	,237
CEC13	28,3559	5,026	,155	,253
CEC14	28,2542	5,331	,000	,280
CEC15	28,2712	5,236	,131	,269
CEC16	28,3220	5,291	-,021	,286
CEC17	28,2712	5,339	-,042	,284
CEC18	28,3051	4,974	,311	,236
CEC19	28,1017	3,679	-,013	,424
CEC20	28,2712	5,373	-,099	,289
CEC21	28,3051	5,216	,065	,273
CEC22	28,2542	5,331	,000	,280
CEC23	28,3051	5,147	,134	,262
CEC24	28,2881	5,381	-,099	,293
CEC25	28,2881	5,209	,107	,269
CEC26	28,3559	4,923	,233	,237
CEC27	28,3220	5,257	,009	,282
CEC28	28,8814	4,934	,073	,269
CEC29	28,2712	5,167	,249	,259
CEC30	28,2712	5,373	-,099	,289
CEC31	28,3051	5,181	,100	,268
CEC32	28,5254	5,288	-,077	,313

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,603	30

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CF1	25,3559	6,613	,000	,604
CF2	25,3729	6,514	,123	,600
CF3	25,3729	6,445	,228	,595
CF4	25,5593	6,216	,114	,604
CF5	25,4746	6,323	,112	,601
CF6	25,8136	5,327	,446	,549
CF7	25,4746	6,012	,309	,579
CF8	25,5763	6,110	,158	,598
CF9	25,3729	6,617	-,032	,607
CF10	25,3898	6,725	-,154	,616
CF11	25,3729	6,514	,123	,600
CF12	25,6949	5,836	,238	,587
CF13	25,6271	5,755	,305	,576
CF14	25,4746	6,495	,007	,613
CF15	25,4746	6,185	,198	,592
CF16	25,3559	6,613	,000	,604
CF17	25,5763	6,041	,193	,593
CF18	25,3729	6,445	,228	,595
CF19	25,4068	6,487	,068	,603
CF20	25,4407	6,044	,355	,577
CF21	25,4407	6,320	,151	,597
CF22	25,4576	6,356	,106	,601
CF23	25,4576	6,252	,175	,594
CF24	25,3898	6,483	,103	,600
CF25	25,3729	6,445	,228	,595
CF26	25,4746	5,840	,423	,565
CF27	25,3729	6,479	,175	,598
CF28	25,5593	6,182	,132	,601
CF29	25,8475	5,787	,236	,588
CF30	25,3898	6,449	,141	,598

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,019	10

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
SRSA1	8,9831	,017	,017	-3,171E-017 ^a
SRSA2	9,0000	,034	,000	,019
SRSA3	9,0000	,034	,000	,019
SRSA4	9,0169	,017	,017	-3,171E-017 ^a
SRSA5	9,0000	,034	,000	,019
SRSA6	9,0000	,034	,000	,019
SRSA7	9,0000	,034	,000	,019
SRSA8	9,0000	,034	,000	,019
SRSA9	9,0000	,034	,000	,019
SRSA10	9,0000	,034	,000	,019

a. The value is negative due to a negative average covariance among items. This violates reliability model assumptions. You may want to check item codings.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,830	10

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
SRSB1	6,8644	5,223	,401	,825
SRSB2	6,8305	5,109	,611	,812
SRSB3	6,8983	4,886	,569	,810
SRSB4	7,0339	4,482	,627	,802
SRSB5	6,8644	5,119	,480	,819
SRSB6	7,0169	4,500	,634	,801
SRSB7	6,8475	5,269	,407	,824
SRSB8	6,9322	4,857	,523	,814
SRSB9	7,2373	4,529	,509	,819
SRSB10	7,3390	4,504	,530	,816

«c» antes dessas vogais temos que usar um «qu»: fica «qui» ou «que».

- **Palavras e sons que dependem do tempo verbal ou do tipo de palavra que é.**

- Nos verbos, temos que usar um «-» quando queremos acrescentar um pronome (como «me», «te», «se» ou «lhe», entre outros).
- Nos verbos regulares, a terceira pessoa do singular termina sempre em «u». Se os verbos terminarem em «ar» (**ex. Andar**), a 3ª pessoa do singular termina em «ou» (**Ex. “Ele andou”**); se os verbos terminarem em «er» (**ex. Comer**), a 3ª pessoa do singular termina em «eu» (**ex. “Ele comeu”**) e se os verbos terminarem em «ir» (**ex. Fugir**), a terceira pessoa do singular termina em «iu» (**ex. Ele fugiu**).
- Quando a palavra termina no som «u» escreve-se sempre «o» a menos que a palavra seja um verbo. (**ex. tio, barulho, rato, etc**)
- Algumas palavras escrevem-se com «-se» e outras com «sse». Para distinguir podemos pôr a palavra na negativa. Se o «se» passar para trás da palavra, então escreve-se «-se». Se o «se» continuar no mesmo sítio, escreve-se «sse». (Ex. “O jantar come-se sozinho/ O jantar não se come sozinho”: “Se eu **comesse** sempre tudo.../ Se eu **não comesse** sempre tudo...”)
- Os adjectivos terminados em «oso» escrevem-se com «s» e não com «z».
- O som «ão» usa-se para palavras que não são verbos (**ex. fogão, senão, etc**) e para verbos no futuro (**ex. Amanhã eles comerão a sopa.”**). Quando é um verbo e está no Passado, usamos «am». (**ex. Ontem eles comeram a sopa.**)
- O plural de «ão» pode ser «ães», «ãos» ou «ões».
- Os verbos no infinito terminam em «ar», «er» ou «ir» e não levam «e» a seguir ao «r».
- As palavras que são nomes e terminam em «u» escrevem-se com «o».



Palavras que não têm regra:






- São as palavras em que temos que decorar para perceber como se escrevem os seus sons.
-

- Palavras que começam por «h» ou que têm uma consoante que não se lê.



GRELHA DE CORRECCÃO

Coesão

Regras Gramaticais	
<ul style="list-style-type: none">• Todas as frases começam sempre por letra maiúscula, bem como os nomes próprios e os nomes de cidades, rios, países, etc. <hr/>	
<ul style="list-style-type: none">• Tem que haver concordância entre feminino e masculino, plural e singular e os verbos têm que estar de acordo com o resto da frase. <p>Ex. “As meninas vão à praia”/ “<u>Os</u> <u>meninos</u> <u>vão</u> <u>à</u> <u>praia</u>” “Os menino vão à praia”/ “<u>Os</u> <u>meninos</u> <u>vão</u> <u>à</u> <u>praia</u>” “Os meninos vai à praia”/ “<u>Os</u> <u>meninos</u> <u>vão</u> <u>à</u> <u>praia</u>”</p> <hr/>	
<ul style="list-style-type: none">• Uso adequado de sinais de pontuação. <p>As frases terminam-se com «.», «!» ou «?», se for uma pergunta.</p> <p>Dentro de uma frase, as ideias separam-se com vírgulas.</p> <p>Quando estamos a anunciar alguma coisa utiliza-se «:».</p> <p>Quando queremos dizer que ainda faltam ideias podemos usar «...»</p> <p>Os diálogos fazem-se com «:» a anunciar uma fala, parágrafo, travessão [«-»], a fala e depois outro travessão [«-»] a dizer quem falou.</p> <hr/>	
<ul style="list-style-type: none">• Quando estamos a escrever uma palavra e temos que mudar de linha temos que usar um «-» e não podemos separar sílabas, excepto se forem duas letras iguais [«ss» ou «rr»], em que fica uma em cada linha. <hr/>	
<ul style="list-style-type: none">• Temos que usar palavras de ligação entre as ideias para que as frases façam sentido, como: <p>«mas» «porque» «assim» «depois» «como tal» «por isso» «de qualquer maneira» «no</p>	

entanto» «e» «ou» «pois» «que» «então» «como» «também» «igualmente» «quando» «porém»

CUIDADO! Temos que escolher bem as palavras de ligação que usamos porque elas são necessárias para que as frases façam sentido e dependem do contexto em que estão a ser usadas.

- Palavras a mais ou que devem ser substituídas por outras que tornem a frase mais fácil de compreender.
- Para ligar melhor as frases entre si pode-se substituir um nome de uma coisa ou o nome de uma pessoa por um pronome.

-
- É preciso fazer parágrafo quando é um diálogo ou quando se muda de assunto. Se não houver diálogo ou mudança de assunto não se faz parágrafo.

- Faltam palavras que tornem a frase mais fácil de compreender.

-
- Evitar repetir muitas vezes as mesmas palavras. Tenta usar sinónimos, ou seja palavras que querem dizer a mesma coisa.



Anexo J

sexo

	Frequency	Percent
Valid f	30	50,8
m	29	49,2
Total	59	100,0

ano

	Frequency	Percent
Valid 3°	31	52,5
4°	28	47,5
Total	59	100,0

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
idade	59	97,00	121,00	111,6780	6,47659
Valid N (listwise)	59				

turma

	Frequency	Percent
Valid 3°A	15	25,4
3°B	16	27,1
4°A	8	13,6
4°B	20	33,9
Total	59	100,0

grupos

	Frequency	Percent
Valid GE2	21	35,6
GE1	19	32,2
GC	19	32,2
Total	59	100,0

Anexo K

Descriptives

Raven

	N	Mean	Std. Deviation
GE2	21	25,8095	4,52348
GE1	19	25,1053	4,30626
GC	19	25,7368	5,15151
Total	59	25,5593	4,59862

Test of Homogeneity of Variances

Raven

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,468	2	56	,629

ANOVA

Raven

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	5,831	2	2,915	,134	,875
Within Groups	1220,712	56	21,798		
Total	1226,542	58			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Raven
Scheffe

(I) grupos	(J) grupos	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
GE2	GE1	,70426	1,47828	,893	-3,0132	4,4217
	GC	,07268	1,47828	,999	-3,6447	3,7901
GE1	GE2	-,70426	1,47828	,893	-4,4217	3,0132
	GC	-,63158	1,51478	,917	-4,4408	3,1777
GC	GE2	-,07268	1,47828	,999	-3,7901	3,6447
	GE1	,63158	1,51478	,917	-3,1777	4,4408

Anexo L

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation
DV_total	GE2	21	36,0000	11,46516
	GE1	19	42,0789	9,00195
	GC	19	38,5789	10,47784
	Total	59	38,7881	10,53205
NAB_total	GE2	21	65,4762	2,74989
	GE1	19	66,5263	6,40632
	GC	19	64,9474	4,10249
	Total	59	65,6441	4,58168
CEC_total	GE2	21	29,1905	3,21899
	GE1	19	29,4737	1,67890
	GC	19	29,1053	1,66315
	Total	59	29,2542	2,30885
CF_total	GE2	21	26,6667	2,86938
	GE1	19	26,2632	2,32957
	GC	19	26,1053	2,55810
	Total	59	26,3559	2,57148
SRSA_total	GE2	21	9,9524	,21822
	GE1	19	10,0000	,00000
	GC	19	10,0526	,22942
	Total	59	10,0000	,18570
SRSB_total	GE2	21	8,1905	2,35837
	GE1	19	7,7368	1,96757
	GC	19	7,3158	2,90694
	Total	59	7,7627	2,42358

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
DV_total	Between Groups	369,839	2	184,919	1,708	,191
	Within Groups	6063,763	56	108,281		
	Total	6433,602	58			
NAB_total	Between Groups	24,603	2	12,302	,577	,565
	Within Groups	1192,922	56	21,302		
	Total	1217,525	58			
CEC_total	Between Groups	1,422	2	,711	,129	,879
	Within Groups	307,764	56	5,496		
	Total	309,186	58			
CF_total	Between Groups	3,385	2	1,693	,249	,780
	Within Groups	380,140	56	6,788		
	Total	383,525	58			
SRSA_total	Between Groups	,100	2	,050	1,478	,237
	Within Groups	1,900	56	,034		
	Total	2,000	58			
SRSB_total	Between Groups	7,650	2	3,825	,643	,529
	Within Groups	333,028	56	5,947		
	Total	340,678	58			

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
DV_total	,592	2	56	,556
NAB_total	1,167	2	56	,319
CEC_total	1,658	2	56	,200
CF_total	,707	2	56	,498
SRSA_total	2,131	2	56	,128
SRSB_total	,688	2	56	,507

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation
total_coesão_pre	GE2	21	,0486	,03214
	GE1	19	,0616	,04004
	GC	19	,0468	,03637
	Total	59	,0522	,03615
total_ortográfico_pre	GE2	21	,0752	,05455
	GE1	19	,0953	,02776
	GC	19	,0832	,07356
	Total	59	,0842	,05490

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
total_coesão_pre	,344	2	56	,710
total_ortográfico_pre	5,201	2	56	,008

T-student para amostras emparelhadas (pré e pós)

Paired Samples Statistics

grupos			Mean	N	Std. Deviation
GE2	Pair 1	total_coesão_pre	,0486	21	,03200
		total_coesão_pos	,0186	21	,01931
	Pair 2	total_ortográfico_pre	,0752	21	,05455
		total_ortográfico_pos	,0333	21	,02153
GE1	Pair 1	total_coesão_pre	,0616	19	,04004
		total_coesão_pos	,0200	19	,01599
	Pair 2	total_ortográfico_pre	,0953	19	,02776
		total_ortográfico_pos	,0526	19	,08627
GC	Pair 1	total_coesão_pre	,0468	19	,03637
		total_coesão_pos	,0595	19	,06996
	Pair 2	total_ortográfico_pre	,0832	19	,07356
		total_ortográfico_pos	,0795	19	,06214

Paired Samples Test

grupos			Paired Differences		t	df	Sig. (2-tailed)
			Mean	Std. Deviation			
GE2	Pair 1	total_coesão_pre - total_coesão_pos	,03000	,02429	5,660	20	,000
	Pair 2	total_ortográfico_pre - total_ortográfico_pos	,04190	,04057	4,733	20	,000
GE1	Pair 1	total_coesão_pre - total_coesão_pos	,04158	,03563	5,086	18	,000
	Pair 2	total_ortográfico_pre - total_ortográfico_pos	,04263	,07999	2,323	18	,032
GC	Pair 1	total_coesão_pre - total_coesão_pos	-,01263	,06522	-,844	18	,410
	Pair 2	total_ortográfico_pre - total_ortográfico_pos	,00368	,02454	,654	18	,521