

“ 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 -

Cátia Sofia do Carmo Murtinheira

Orientador de Dissertação:

Professora Doutora Ana Cristina Silva

Coordenador de Seminário de Dissertação:

Professor Doutor Francisco Peixoto

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

Mestre em Psicologia Aplicada

Especialidade em Psicologia Educacional

2008/2010

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 Republica 2ª série de 23 de Março, 2007.

AGRADECIMENTOS

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Fernando Pessoa

Finalizada mais uma etapa do meu percurso é chegado o momento de parar, pensar e reflectir acerca de tudo o que envolveu a minha vida neste último ano de aprendizagem e crescimento. E porque a primeira coisa que tenho o dever de fazer é agradecer a todos aqueles que estiveram comigo ao longo deste percurso, aqui ficam escritas algumas palavras (poucas para traduzir o meu agradecimento).

À *Professora Doutora Ana Cristina Silva*, pelo acompanhamento, pelo saber transmitido e pelo incentivo constante, prestado ao longo deste último ano lectivo.

Ao *Professor Doutor Francisco Peixoto*, pelo acompanhamento prestado e pelos problemas e dúvidas solucionadas.

À *Psicóloga e às professoras da Escola A Voz do Operário*, pela colaboração, disponibilidade e empenho.

À *Professora Doutora Glória Ramalho* e ao *Professor Doutor João Maroco*, pela disponibilidade demonstrada e pela oportuna e fundamental ajuda.

Aos *alunos da Escola A Voz do Operário*, pela colaboração, entusiasmo e pelo carinho dado ao longo de toda a intervenção e por tornarem este trabalho ainda mais especial.

Aos *pais melhores do mundo* (que são os meus), por TUDO, sobretudo por acreditarem em mim e por me apoiarem incondicionalmente.

A ti *Mauro*, pelo apoio e amor incondicional e acima de tudo por tudo o que adiámos para que hoje este trabalho fosse entregue.

A todos aqueles, *Família e Amigos*, com quem nos últimos tempos pouco privei devido ao tempo dispendido para a realização deste trabalho.

*“Não fiz o melhor, mas fiz tudo para que o melhor fosse feito,
não sou o que deveria ser, mas não sou o que era antes”*

Martin Luther King

Índice de Figuras

Figura 1: Modelo de processo de escrita de Hayes & Flower (1980).....	17
Figura 2: Modelo Revisto de Hayes (1996)	19
Figura 3: Modelo conhecer-contar de Bereiter & Scardamalia (1987).....	20
Figura 4: Modelo de transformação do conhecimento (1987).....	21

Índice dos Gráficos

Gráfico 1: Evolução do desempenho ortográfico dos três grupos, do pré para o pós-teste.....	49
Gráfico 2: Evolução da coesão textual dos três grupos, do pré para o pós-teste.....	51
Gráfico 3: Evolução da coerência textual dos três grupos, do pré para o pós-teste.....	54
Gráfico 4: Resultados dos dois grupos experimentais ao nível do desempenho ortográfico e da coesão textual no pós-teste.....	55
Gráfico 5: Evolução do pré para o pós-teste dos dois grupos experimentais, no que respeita à coerência.....	55

Índice de Tabelas

Tabela 1: Médias e Desvios-Padrão relativos ao desempenho ortográfico, em função do momento e do grupo.....	48
Tabela 2: Análise de variância do desempenho ortográfico.....	49
Tabela 3: Médias e Desvios – Padrão relativos à coesão textual, em função do momento e do grupo.....	50
Tabela 4: Análise de variância para a coesão textual.....	51
Tabela 5: Médias e Desvios – Padrão relativos à coerência textual, em função do momento e do grupo.....	52
Tabela 6: Análise de variância para a coerência textual.....	53

ÍNDICE

Agradecimentos.....	iii
Índice de Figuras.....	iv
Índice de Gráficos.....	v
Índice de Tabelas.....	vi
Resumo.....	ix
Introdução	1
Capítulo I: Revisão da literatura.....	5
Linguagem oral e linguagem escrita.....	5
Texto e textualidade.....	6
Coerência textual.....	8
Coesão textual.....	9
Coesão e Coerência textual.....	10
Narração e texto narrativo.....	11
Ortografia.....	12
Modelos de escrita.....	14
Modelos lineares.....	15
Modelos não-lineares.....	16
Modelo de Hayes & Flower (1980).....	16
Modelo revisto de Hayes (1996).....	18
Modelo de Bereiter & Scardamalia (1987).....	20
Modelo de Nicholls e colaboradores (1989).....	21
Competências e perspectivas metalinguísticas e metacognitivas para a elaboração de textos.....	24
Dimensões da produção textual.....	26
Planificação.....	26
Textualização.....	27
Revisão.....	27
Capítulo II: Metodologia.....	32
Objectivos.....	32
Hipóteses.....	33
Participantes.....	34

Delineamento do estudo.....	35
Procedimentos.....	36
Instrumentos.....	38
Prova de Definição verbal (Sim-Sim, 2006).....	39
Prova de Comp. de Estruturas Complexas (Sim-Sim, 2006).....	41
Matrizes Progressivas de Raven.....	42
Grelha /Guião de correcção dividido em três categorias: Ortografia, Coesão textual e Coerência textual.....	43
Capítulo III: Apresentação e análise de resultados.....	48
Hipótese 1.....	48
Hipótese 2.....	50
Hipótese 3.....	52
Hipótese 4.....	54
Capítulo IV: Discussão	56
Capítulo V: Conclusão.....	61
Capítulo VI: Referências bibliográficas.....	65
Anexos.....	74
Anexos A.....	75
Anexos B.....	77
Anexos C.....	80
Anexos D.....	83
Anexos E.....	89
Anexos F.....	91
Anexos G.....	93
Anexos H.....	96
Anexos I.....	98
Anexos J.....	101
Anexos L.....	104

RESUMO

A presente investigação teve como objectivo verificar os efeitos da revisão sobre os processos de produção textual, ao nível ortográfico, de coesão e de coerência 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 e de coesão, como ao nível da coerência textual.

Foram seleccionadas 30 crianças do 3º e 4º ano de escolaridade, pertencentes a duas turmas do 3ºano e uma turma do 4º ano e controladas as variáveis *nível cognitivo* e *desenvolvimento da linguagem*. A intervenção experimental decorreu ao longo de quinze sessões semanais, com a duração de 120 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).

Conclui-se que, no que respeita ao domínio da ortografia e da coesão textual, a revisão com orientação específica e *feedback* imediato não produziu efeitos significativamente superiores à orientação sem *feedback* específico. Por sua vez, no que se refere à coerência textual, verificou-se a influência que a especificidade da orientação teve na melhoria das produções textuais dos alunos.

Palavras Chave: Produção textual; Ortografia; Coesão textual; Coerência textual

ABSTRACT

This research aimed to verify the revision effects on the textual production processes, at the spelling, cohesion and textual coherence 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, textual cohesion and textual coherence level.

Thirty children from the 3rd and 4th grade were selected, belonging to two classes from the 3rd grade and one from the 4th grade, and variables at the *cognitive level* and *language development* were controlled. The experimental intervention was held in 15 weekly sessions, lasting 120 minutes each. The subject's task consisted in reviewing his own text, taking into consideration the marked 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, regarding the spelling proficiency and textual cohesion, reviewing with specific orientation and instant feedback did not produce significantly higher effects than orientation without specific feedback. On the other hand, considering textual coherence, the influence that orientation specification had on the textual production of the students was confirmed.

Keywords: Textual production; spelling; Textual cohesion; Textual coherence.

INTRODUÇÃO

“ Escrever é fácil: começa-se com uma letra maiúscula e termina-se com um ponto final. No meio, colocam-se ideias.”

Pablo Neruda

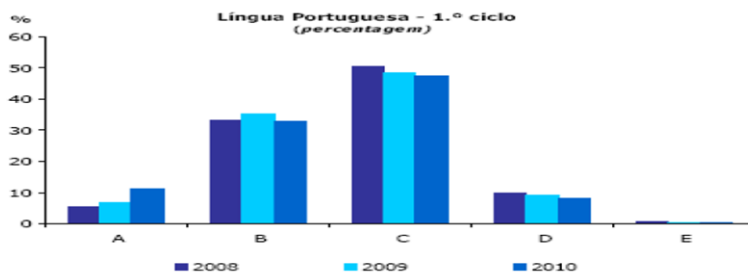
Nos dias de hoje, o domínio da escrita constitui uma exigência generalizada da vida em sociedade, uma vez que este é decisivo para o desenvolvimento individual de cada um e interfere no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania.

Citoler e Sanz (1997) referem a importância que os primeiros anos de escolaridade têm no que respeita ao ensino e aprendizagem de competências para o desempenho da escrita, considerando-os fundamentais para as aprendizagens futuras.

Neste sentido, e ao contrário do que Pablo Neruda afirmou, o domínio da escrita apresenta-se como um processo complexo e que envolve um forte investimento por parte do escritor. Continuam a ser numerosas as interrogações e problemas desencadeados pelo ensino e aprendizagem da produção textual em contexto escolar, pois existe ainda um grande número de alunos que apresentam dificuldades em aprender aspectos simples e funcionais nesta área (Santana, 2003).

Tendo por base um estudo levado a cabo pelo Conselho Nacional de Educação, os níveis de iliteracia da população portuguesa escolarizada são elevados, o que consequentemente, denota a ineficácia da escola a este nível. (Niza, 1997). Para muitas crianças, a aprendizagem da escrita decorre sem grandes dificuldades, no entanto, para outras, o percurso escolar revela-se conturbado e marcado pelo insucesso. Por conseguinte, Rebelo (1993, cit. por Santana, 2003), sublinha que o insucesso escolar significará, em grande parte, insucesso noutras áreas de aprendizagem. Por sua vez, Citoler e Sanz (1997) reforçam também esta ideia, afirmando que o insucesso escolar constitui um obstáculo não apenas, ao nível do desenvolvimento cognitivo, como também, social, afectivo e motivacional.

De facto, a realidade dos dias de hoje está longe de ser positiva. De acordo com os dados fornecidos pelo Ministério da Educação, referentes aos resultados das provas de aferição de Língua Portuguesa do 1º ciclo, podemos constatar que, comparativamente com os anos anteriores, no presente ano lectivo manteve-se a percentagem de alunos com resultados insuficientes (Níveis “D” e “E”).



Ao longo da presente investigação o foco de interesse será a escrita, nomeadamente a produção textual – ortografia, coesão e coerência. Um texto claro, compreensível, coerente, enfim, bem escrito é o que todos os professores desejam que os seus alunos sejam capazes de produzir. No entanto, uma das maiores dificuldades para quem ensina é justamente verificar que os erros se repetem, apesar do empenho e da importância dada à correcção dos mesmos. A causa desse problema pode estar na forma como é encaminhado e promovido o ensino e a correcção das produções textuais. Quando as crianças recebem um trabalho corrigido têm tendência a olhar para a nota, não dando a devida atenção aos erros dados e assinalados, pelo que, procedimentos básicos, adoptados aquando do momento de correcção, podem solucionar este problema. Por outro lado, a correcção incide frequentemente sobre a dimensão ortográfica e não, em outras dimensões do texto.

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, coerência e coesão textual. Isto porque, quando se pede às crianças para reverem o próprio texto, as suas alterações nem sempre contribuem para a melhoria da qualidade da composição (Bereiter & Scardamalia, 1987), uma vez que, segundo Graves (1983, cit. por Beal, Bonitatibus, & Garrod, 1990), as crianças, em contexto escolar, não recebem instrução sobre as estratégias específicas a que podem recorrer com vista a uma maior compreensão da sua produção escrita.

Os estudos de Hayes e Flower (1980, cit. por Oatley, & Djikic, 2008), demonstraram que as pessoas mais experientes na actividade de escrita são as que dedicam mais tempo à fase de planeamento, elaboram e relacionam mais objectivos, tomam mais em consideração os leitores, produzem frases mais elaboradas e fazem mais revisões, alterando o sentido do texto sempre que necessário.

Em suma, é importante reter que quando se realiza a revisão de uma produção escrita, esta deve ser entendida como uma nova oportunidade de interacção que coloca o autor como leitor crítico. Assim, o processo de revisão deve ser entendido não apenas como um meio de olhar melhor para o texto, mas sim, de olhar para o texto sob outra perspectiva. De acordo com Niza e Martins (1998), o momento de revisão não deve ser entendido como um processo de continuidade, mas sim, como um processo que envolve ruptura, avanços e recuos e uma nova postura do escritor face ao texto.

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 neste domínio. 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 no mesmo domínio de aprendizagem.

“A escrita (...) é um dos instrumentos mais potentes que podemos transmitir, para ajudar as crianças a aprender e para que sejam capazes de seguir aprendendo ao longo da vida”

(Miras, 2000, p.7 cit. por Santana, 2003)

I- REVISÃO DA LITERATURA

“ A forma como a escrita tem sido entendida ao longo do tempo relaciona-se com os modos como tem sido ensinada”

(Alves Martins & Niza, 1998, p. 157)

A escrita é a representação das diferentes formas linguísticas (Read, 1983) e pode ser entendida como uma actividade complexa (Camps, 1990) que engloba várias competências cognitivas e metacognitivas (Fayol, 1997), que exigem uma certa capacidade de abstracção (Schneuwly, 1985). Efectivamente, uma escrita que representa adequadamente as unidades da língua pode beneficiar tanto o escritor, como o leitor (Read, 1983).

Linguagem oral e linguagem escrita

A linguagem diz respeito às palavras, à sua pronúncia e aos métodos de as combinar, utilizados e compreendidos pela comunidade (Webster's Eleventh New Collegiate Dictionary, 2003 cit. por Cole, Cole & Lightfoot, 2005). Representa, assim, a ligação óptima e perfeita entre os sons e os significados (Pinker & Jackendoff, 2005; Pinker, 2007) e desenvolve-se mediante um processo interactivo (Hohmann & Weikart, 2007).

Por outro lado, a linguagem escrita, enquanto meio de comunicação, com o qual vamos contactando e interagindo logo desde cedo, desempenha um papel fundamental na nossa sociedade (Santos, 2001). Efectivamente, a interacção precoce com a cultura de escrita conduz ao desenvolvimento de concepções acerca das suas propriedades e do que representa (Alves Martins, 1996).

De acordo com diversos investigadores (Fayol, 1997; Alves Martins & Niza, 1998; Vygotsky, 1978; Gombert, 1990), compreender a linguagem escrita pressupõe entender a linguagem, relacionando, deste modo, o discurso escrito com o discurso oral.

A linguagem escrita tem características muito próprias, sendo diferente da linguagem oral no aspecto físico, na forma, na organização, nas estruturas que utiliza, nas funções que desempenha e nas situações em que é produzida (Carvalho, 1990).

A linguagem oral ocorre num contexto de comunicação partilhado, em que os interlocutores estão em relação directa, produzem sons sequencialmente e regulam as dinâmicas, sem ter planeado previamente o discurso. Já a linguagem escrita é espacial e visual, ocorrendo num contexto não partilhado e com uma sequência de marcas gráficas organizadas espacialmente (Alves Martins & Niza, 1998).

De acordo com Bresson (1984, cit. por Carvalho, 1990), o discurso escrito opõe-se à linguagem oral e da acção, e é considerada a linguagem do relato, pois implica uma certa capacidade de abstracção. Para Vygostky (1979), a linguagem escrita opõe-se ao discurso oral e ao discurso interior, considerando-a a forma mais elaborada de comunicação, pois, mesmo na ausência de apoios contextuais, recorre exclusivamente às palavras e às suas combinações, tendo, por isso, que ser completa e ter em conta o significado formal das palavras.

Para Fayol (1997), a situação escrita e a situação oral divergem em diversos aspectos. Por um lado, a oralidade pressupõe interactividade e *feedback* imediatos, ocorrendo na relação com o outro. Os intervenientes têm, assim, que manter uma continuidade no processo de comunicação, de forma a evitar pausas, com o objectivo de manter uma certa consistência no discurso. Por outro, na escrita o emissor não está sujeito à pressão da comunicação imediata, podendo dedicar mais tempo à elaboração do discurso. Como não dispõe de *feedback* imediato, não controla a compreensão da mensagem.

Texto e Textualidade

De acordo com Costa Val (1991) para uma melhor compreensão do fenómeno de produção de textos escritos é necessário, numa primeira instância, entender o que caracteriza um texto. Definir o que é um texto tem ocupado muitos autores que, em função da perspectiva teórica adoptada, propõem várias definições.

O texto não se reduz a um simples somatório de palavras e frases dispostas aleatoriamente, mas sim, a uma unidade formada por elementos linguísticos estruturados, por forma a que este tenha sentido. (Koch, 2003; Koch e Travaglia, 2005 cit. por Pessoa, 2006).

De acordo com Simon (2008), um texto bem construído e interpretado vai de encontro ao que Beaugrande e Dressier chamaram de textualidade. Estes definiram o conceito como o conjunto de características que originam um texto e não um simples conjunto de frases. Neste sentido, Beaugrande e Dressier enumeraram sete aspectos responsáveis pela textualidade de um texto bem construído, divididos em duas áreas: os factores linguísticos e os factores extralinguísticos. No que respeita aos factores linguísticos, os autores enumeraram a coesão, a coerência e a intertextualidade. Por seu turno, os factores extralinguísticos consistiam na intencionalidade, aceitabilidade, informatividade e situacionalidade (Simon, 2008).

Fayol (1999, cit. 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 *mise en texte* (traduzido por Martins (2009) como textualização), relacionada com a dimensão linguística.

Costa Val (1991) vai mais longe e relaciona os conceitos de texto e textualidade. Neste sentido, refere que a unidade textual se constrói, no aspecto sócio-comunicativo, através de factores pragmáticos, como sejam a intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade e, no aspecto semântico, através da coerência e no aspecto formal através da coesão.

A escrita de um texto exige, assim, 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 (Santana, 2003).

Falar em textos coesos e coerentes não significa que o sujeito tenha claro o que é a coesão e a coerência textual. Deste modo, este trabalho, assente na revisão textual, pretende contribuir para a compreensão dos recursos que permitem a manifestação dessas propriedades.

Coerência textual

De acordo com Koch e Travaglia, 2005 cit. por Pessoa, 2006), a coerência é um fenómeno linguístico responsável pela construção do sentido do texto, isto é, é o que possibilita ao leitor de um texto captar o seu significado. A coerência confere a um texto o conceito de unidade de sentido e relação entre os seus enunciados. Assim, poder-se-á estabelecer uma relação entre coerência e interpretação e compreensão.

De acordo com Simon (2008) a coerência envolve factores lógico-semânticos e cognitivos. Para este, observar a coerência de um texto é um acto interessante, na medida em que permite perceber que um texto não existe em si mesmo, mas que se constrói na relação dinâmica estabelecida entre o emissor, o receptor e o mundo.

Charolles (1978 cit. por Simon, 2008) partindo da definição de textualidade apresentada por Beaugrande e Dressier enumerou quatro meta-regras que um texto coerente deve apresentar, são elas a Repetição, a Progressão, a Não-contradição e a Relação.

No que respeita à meta-regra Repetição, esta define que um texto é coerente quando no seu desenvolvimento existam elementos de referência que lhe garantam unidade. Por sua vez, a meta-regra Progressão consiste no complemento da repetição e indica que para um texto ser considerado coerente não deve apresentar elementos que se repitam.

Já a meta-regra da Não-contradição diz respeito à não contradição de ideias no desenvolvimento do texto, o que está relacionado com a quarta meta-regra da Relação que propõe que, para um texto ser coerente, os factos nele presente devem ser pertinentes e exercer um papel de causa-efeito.

Segundo Van Dijk e Kintsch (1983, cit. por Pessoa, 2006), a coerência textual é um fenómeno que se manifesta em diversos níveis: semântico, sintáctico, estilístico e pragmático. Nesse sentido, poder-se-á dizer que a coerência textual se afirma como um fenómeno fundamentalmente global, na medida em que ocorre macrotextualmente e constitui o resultado da confluência dos diferentes níveis acima mencionados (Koch & Travaglia, 2006).

Coesão textual

Reconhecer que um texto é coeso, é reconhecer que as suas partes integrantes estão relacionadas, originando continuidade e unidade de sentido. A coesão é um dos critérios definidos por Beaugrande & Dressler para a textualidade de um texto e surge como um mecanismo de manifestação superficial da coerência (Freitas, 2009). Segundo Koch (2005, cit. por Freitas, 2009), a coesão é o fenómeno que diz respeito ao modo como os elementos presentes no texto se encontram interligados, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentido.

Simon (2008) define a coesão textual como a manifestação linguística da coerência que provém da forma como as relações lógico-semânticas do texto são expressas na superfície textual. Neste sentido, para verificar a coesão de um texto, há que analisar os mecanismos lexicais e gramaticais de construção.

De acordo com Cassany (1989) a coesão diz respeito à ligação entre as várias componentes do texto. Em oposição, Marcuschi (1983, cit. por Marcuschi, 2008) apresenta uma concepção diferente de coesão, dando ênfase ao facto de, em alguns textos, mesmo não existindo elementos coesivos, a continuidade e unidade existem através do sentido.

Já Fávero (2007, cit. por Freitas, 2009) acredita que a coesão se trata da manifestação da coerência e que advém da maneira como os conceitos e relações são expressos na superfície de um texto.

De acordo com Halliday & Hasan (1989), a coesão é um conceito semântico que se refere às relações de sentido que decorrem no interior do texto. Para tal, distinguem cinco mecanismos de coesão: a referência, a substituição, elipse, conjunção e coesão lexical. Halliday & Hasan dividem os factores de coesão em lexicais e gramaticais. No entanto, ambos em conjunto têm a característica de promover a relação dos elementos do texto, o que significa que ambos desempenham uma função específica no que respeita à textualização.

Em oposição, Koch (2003, cit. por Freitas, 2009) distancia-se da proposta de Halliday & Hasan, referindo dois tipos de coesão: referencial e sequencial. Referencial na medida em que existe coesão entre dois elementos de um texto quando um deles, para ser interpretado semanticamente, exige a consideração do outro. Sequencial uma vez que o conjunto de

procedimentos linguísticos relacionam o que foi dito ao que vai ser dito, estabelecendo relações semânticas e /ou pragmáticas (Simon, 2008).

Coesão e coerência textual

Apesar de Charolles (1978 cit. por Aleixo, 2005) considerar impossível separar, de modo fundamentado e criterioso, os aspectos relacionados com a coerência e com a coesão, outros autores, como Beaugrande, 1984; Fonseca, 1994; Gombert, 1990, consideram que, embora relacionados, estes dois níveis de textualidade não se identificam nem se implicam obrigatoriamente. Por seu turno, Koch (2002) refere que a coerência e a coesão são duas faces do mesmo fenómeno.

Segundo Costa Val (1991), a coesão materializa a coerência através da utilização de um conjunto de recursos gramaticais e lexicais, devidamente organizados e enquadrados, que permitem a relação entre os vários elementos do texto.

O aperfeiçoamento das produções escritas não depende, segundo Fayol (1997), exclusivamente da tomada de consciência dos problemas e das alternativas, sendo essencial que se verifique um desenvolvimento das bases dos conhecimentos linguísticos (Fayol, 1997). De acordo com Fayol (1997), a utilização de sinais linguísticos, como a pontuação e os elementos frásicos conectores, deve seguir determinados aspectos fundamentais, como a organização dos significados e conceitos e o paradigma dos significantes ou marcas.

No entanto, apesar da sua enorme importância para a produção textual, vários investigadores nesta área, como Fayol (1981, cit. por Fayol & Lété, 1987), Kress (1982, cit. por Fayol & Lété, 1987), Lurçat (1973, cit. por Fayol & Lété, 1987), Schneuwly (1984, cit. por Fayol & Lété, 1987) e Shaughnessy (1977, cit. por Fayol & Lété, 1987) constataram que a pontuação e os conectores não são utilizados desde o início da aprendizagem da escrita, nem de forma frástica nem mesmo aleatória. Com efeito, tendem a aparecer só após uma melhor compreensão da escrita e apenas em momentos claramente específicos do texto (Fayol & Lété, 1987). Verifica-se, de facto, nos textos das crianças, no início da aprendizagem, uma sub-pontuação sistemática que vai, progressivamente, se tornando menos evidente (Fayol & Lété, 1987).

Os conectores e a pontuação desempenham, efectivamente, uma função essencial, manifestando-se a diversos níveis (Noordman & Vonk, 1997, cit. por Fayol, David, Dubois & Rémon, 2000). Os conectores são, com efeito, marcas textuais que introduzem uma segmentação, delimitando o discurso, ao mesmo tempo que ajudam o leitor a integrar e a interpretar as informações (Fayol, David, Dubois & Rémon, 2000). As marcas de pontuação são também condição sine qua non para um texto bem escrito, já que indicam o grau de continuidade e descontinuidade entre os vários factos descritos (Fayol, David, Dubois & Rémon, 2000).

Narração e texto narrativo

De acordo com diversos investigadores (Kintsch & van Dijk, 1978, Lindemann, 1982, Bereiter & Scardamalia, 1982, Lindemann, s/d, cit. por Fitzgerald, & Teasley, 1986), o conhecimento das diferentes estruturas e padrões do discurso é factor fundamental à qualidade da escrita, tanto ao nível da sua organização, como da sua produção.

Como tal, para se ter conhecimento da estrutura narrativa e organização da escrita, é importante identificar os diferentes elementos e as suas inter-relações. Com efeito, para Mandler e Johnson (1977, cit. por Fitzgerald, & Teasley, 1986), a estrutura gramática narrativa é composta por várias categorias, que devem integrar o texto (cenário, início, reacção, tentativa, resultado e fim), assim como regras e relações temporais e causais específicas.

Numerosas investigações sugerem que os indivíduos que têm conhecimentos sobre a organização típica da narrativa (Applebee 1978, Mandler & Johnson, 1977, cit. por Fitzgerald, & Teasley, 1986), utilizam-nos frequentemente para compreender, memorizar e antecipar textos e produzir histórias (Mandler & Johnson, 1977, Applebee, Whaley, 1981, Bereiter & Scardamalia, 1982, cit. por Fitzgerald, & Teasley, 1986).

De acordo com Fitzgerald e Teasley (1986) a instrução dirigida à melhoria da estrutura narrativa tem, efectivamente, efeitos positivos na organização da escrita das crianças, que se traduzem numa melhor qualidade das composições.

Ortografia

A qualidade da produção textual está necessariamente associada à correcção ortográfica. Segundo Sousa (1999) a ortografia é a normalização de um sistema de notação de estruturas linguísticas orais em estruturas escritas com orientação de marcas convencionais ou normas. Jaffré (1997, cit. por Sousa, 1999), refere que o termo ortografia designa as relações necessárias entre a norma oral e a norma escrita. Por sua vez, Kohler (1993, cit. por Horta, 2001) refere que a ortografia é um sistema complexo, na medida em que, apesar de a ortografia representar fonemas, não pode ser considerada verdadeiramente fonética, visto que nem sempre existe uma relação biunívoca e regular. Deste modo, actualmente é sabido que para se saber escrever não é apenas necessário saber converter sons em grafemas, é necessário que se conheçam, e se dominem, as normas ortográficas que regem o sistema de escrita.

Em oposição ao domínio das normas ortográficas, surge o conceito de erro ortográfico, que define a não aquisição, por parte do sujeito, de uma norma convencional (Sousa, 1999). Segundo vários autores, tais como Morais e Teberosky (1994), Silva (2003) e Fayol (1997) o erro ortográfico existe pois as crianças começam por compreender a conversão da oralidade na escrita e só posteriormente compreenderão as regras e normas ortográficas, entendendo a diversidade de normas existentes e a sua importância para uma escrita correcta.

No entanto, os erros ortográficos são uma constante ao longo da aprendizagem da língua escrita, o que ao longo de várias décadas era considerado como negativo e alvo de punição. Hoje em dia, o erro é considerado como positivo no ensino e na aprendizagem da ortografia, na medida em que é essencial para a compreensão do processo de aprendizagem. Assim, o erro torna-se uma fonte de informação, que pode conduzir a criança a um processo de compreensão do mesmo, possibilitando evoluções mais significativas no processo de aprendizagem (Jaffré, 1999; Meireles & Correa, 2005).

Boas competências de escrita são, geralmente, produto de uma aprendizagem escolar (Allal, 1997). Nos últimos anos, muitas investigações têm sido elaboradas nesta área, com o objectivo de contribuir para a aprendizagem das competências de escrita das crianças (eg., Chiss, Laurent, Meyer, Romian & Schneuwly, 1987, cit. por Allal, 1997; Dipardo & Freedman, 1988, cit. por Allal, 1997; Englert, Raphael & Anderson, 1992, cit. por Allal, 1997; Graves, 1983, cit. por Allal, 1997; Scardamalia & Bereiter, 1986, cit. por Allal, 1997;

Turco, 1988, cit. por Allal, 1997). Ainda assim, a maior parte dos estudos nesta área centra-se sobretudo nos processos mais elevados de produção textual, como o planeamento, a revisão e a elaboração do texto, deixando, muitas vezes, o ensino da própria escrita para segundo plano (Allal, 1997).

Assim, em contexto escolar, o conhecimento ortográfico é, fundamentalmente, abordado ao nível dos aspectos lexicais e gramaticais da escrita, assim como da gramática, conjugação verbal e pontuação (Allal, 1997). Allal, Rouiller, Saada-Robert, & Wegmuller (1999) referem duas abordagens de ensino/aprendizagem da escrita: uma que dá instrução específica para a escrita e outra que dá instruções que integram a escrita na produção textual.

Por um lado, a abordagem educativa direccionada especificamente para a escrita assenta na ideia de que as instruções específicas permitem a generalização para tarefas de escrita mais complexas (Allal, 1997). Enquadram-se nesta abordagem as instruções específicas baseadas na memorização, como o ditado, cujo objectivo é desenvolver competências úteis em situações de comunicação escrita (Allal, 1997).

Por outro lado, a abordagem educativa mais adequada para a aprendizagem escolar considera que a aquisição da escrita deve ser integrada em actividades de produção textual ou em situações que envolvam tanto a escrita como a leitura (Allal, 1997). Com esta abordagem integrativa pretende-se criar condições adequadas para a aprendizagem da escrita num contexto de comunicação, assentando na ideia de que as actividades de escrita extensiva conduzem, progressivamente, a uma organização funcional dos conhecimentos e competências ortográficas.

De acordo com Azevedo (1999) a divisão dos erros ortográficos em classes constitui um instrumento importante para a prática lectiva, uma vez que permite a colocação de hipóteses acerca da origem do erro, bem como, detectar quais os tipos de erros mais 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.

Já Bousquet et. al. (1999) referem que “Devem ser desenvolvidas actividades metalinguísticas que melhorem a explicitação das regras e que conduzam à tomada de consciência das formas ortográficas das palavras” (op. cit. pp.34).

Modelos de escrita

Um dos objectivos principais da aprendizagem escolar é a comunicação escrita. Classicamente, este ensino era feito através de uma educação orientada para o produto, já que dava pouca importância aos processos, concentrando-se apenas no resultado final. Com efeito, a escrita era ensinada através da simples imitação de modelos, dando-se oportunidade às crianças para os copiar, sendo posteriormente feita uma correcção por parte do professor (Hayes & Flower, 1986).

Por oposição, quando o ensino é orientado para os processos, o professor procura intervir ao nível da escrita em si, através de actividades pensadas para melhorar competências de escrita específicas. Este tipo de intervenção no ensino assenta em teorias sobre os processos cognitivos inerentes à escrita e à relação entre escrita, pensamento e aprendizagem (Hayes & Flower, 1986).

“Actualmente coexistem diversas perspectivas de conceber a produção textual, umas mais centradas na análise das operações cognitivas em jogo no acto de escrever, outras mais centradas na função que a interacção social desempenha no desenvolvimento da produção escrita” (Alves Martins & Niza, 1998, p. 157). Ao tomarmos conhecimento das diferentes perspectivas e modelos de escrita, acedemos a uma melhor compreensão da relação que a criança estabelece com a escrita, o que contribui para o desenvolvimento de estratégias de ensino promotoras do sucesso nesta aprendizagem.

A partir da década de 70, diversos investigadores dedicaram-se ao estudo da psicologia da escrita e, mais especificamente, das operações e estratégias cognitivas associadas ao processo de escrita, procurando desenvolver modelos explicativos dos mecanismos implícitos no acto de escrever. Deste modo, surgiram diversos modelos teóricos explicativos da produção verbal, onde a escrita é vista como um processo cognitivo individual que engloba características comuns a todos aqueles que escrevem (Alves Martins & Niza, 1998). Para Fayol (1997), estes modelos podem ser divididos em duas categorias principais. Por um lado, os modelos lineares que encaram a escrita como um processo que decorre em várias fases e, por outro, os modelos não lineares que identificam os mecanismos cognitivos associados ao acto de escrever. Segundo Camps (1990), independentemente das diferentes abordagens teóricas, todos os modelos dão especial importância à revisão como elemento fundamental para a escrita.

Modelos lineares

De acordo com os modelos lineares, o acto de escrever envolve a passagem por várias fases sequenciais. Inicialmente, surge a intenção de escrever e a definição dos objectivos da escrita por parte de quem escreve. Posteriormente, é dado significado à escrita, através da estruturação das frases e da sua codificação alfabética. Deste modo, por se tratar de um processo sequencial, aquando de uma falha, todo o processo é reiniciado (Alves Martins & Niza, 1998).

Vários são os modelos lineares de escrita, destacando-se, fundamentalmente, os de Rohman e Wlecke (1964, cit. por Alves Martins & Niza, 1998) e King (1978, cit. por Alves Martins & Niza, 1998). Segundo estes modelos, o acto de escrever ocorre ao longo de três etapas denominadas pré-escrita, escrita ou articulação e reescrita.

A fase de pré-escrita corresponde a uma etapa de exploração, descoberta e invenção de ideias (Camps, 1990), englobando “desde a intenção de escrever até ao pensamento consciente, à planificação, à ligação pensamento-linguagem” (Alves Martins & Niza, 1998, p. 163). Já, a fase de escrita ou articulação diz respeito ao próprio acto de escrever, isto é, o momento de produção e da transposição do pensamento para o papel, organizado em frases que, por sua vez, se codificam em letras (Alves Martins & Niza, 1998). Nesta fase, o escritor deve coordenar diversos aspectos, como a definição de tópicos, a população-alvo, o assunto a desenvolver, assim como a organização geral do texto e a sua revisão e conclusão (Alves Martins & Niza, 1998).

Na fase de reescrita procura fazer-se uma revisão geral ao texto, através da supressão, substituição ou adição de palavras e expressões, que se considerem mais adequadas ao objectivo do escritor (Alves Martins & Niza, 1998, Madeira, 2001). É, então, uma etapa de correcção e avaliação do que foi escrito. Rohman (1965, cit. por Hayes & Flower, 1986) sugeriu, neste sentido, um modelo de ensino da escrita baseado em três fases principais: pré-escrita, escrita e re-escrita. Inicialmente, elaboram-se as ideias do texto e planifica-se a escrita; de seguida, inicia-se a escrita do texto sob a forma de rascunho; e, por fim, revê-se o texto já escrito, fazendo-se as alterações necessárias (Rohman, 1965, cit. por Hayes & Flower, 1986).

Este tipo de intervenção na escrita orientada para os processos, exemplificada pelos trabalhos de Bereiter e Scardamalia (1982) e Scardamalia e Bereiter (1983, cit. por Hayes & Flower, 1986) tem, de acordo com diversas investigações já realizadas, mais efeitos positivos do que o ensino orientado para os produtos (Hillocks, 1984, cit. por Hayes & Flower, 1986). Efectivamente, para um processo de escrita adequado é importante uma certa organização hierárquica dos objectivos implementados, como planeamento, elaboração de frases e revisão (Hayes & Flower, 1986).

De acordo com Camps (1990), os modelos lineares foram alvo de críticas, uma vez que, ao pressupor uma sequência linear, limitavam bastante o acto de escrever, dado que primeiro surgia a organização do pensamento e só depois a sua passagem à escrita.

Sabe-se, actualmente, que “a linguagem traduz múltiplas formas de pensamento, de tal modo que, pensar em palavras e escrever palavras são processos cognitivos interactivos e recíprocos” (Alves Martins & Niza, 1998, p. 164).

Modelos não lineares

De acordo com as teorias e modelos não lineares, o acto de escrever consiste num conjunto de acções que ocorrem em simultâneo ao longo de todo o processo de escrita (Hayes & Flower, 1986; Bereiter & Scardamalia, 1987). Estes modelos tentam, assim, explicar quais os processos a que o escritor recorre durante a actividade de escrita (Madeira, 2001). De seguida serão apresentados quatro modelos não lineares, por forma a que sejam compreendidas as suas diferenças e a sua complementaridade.

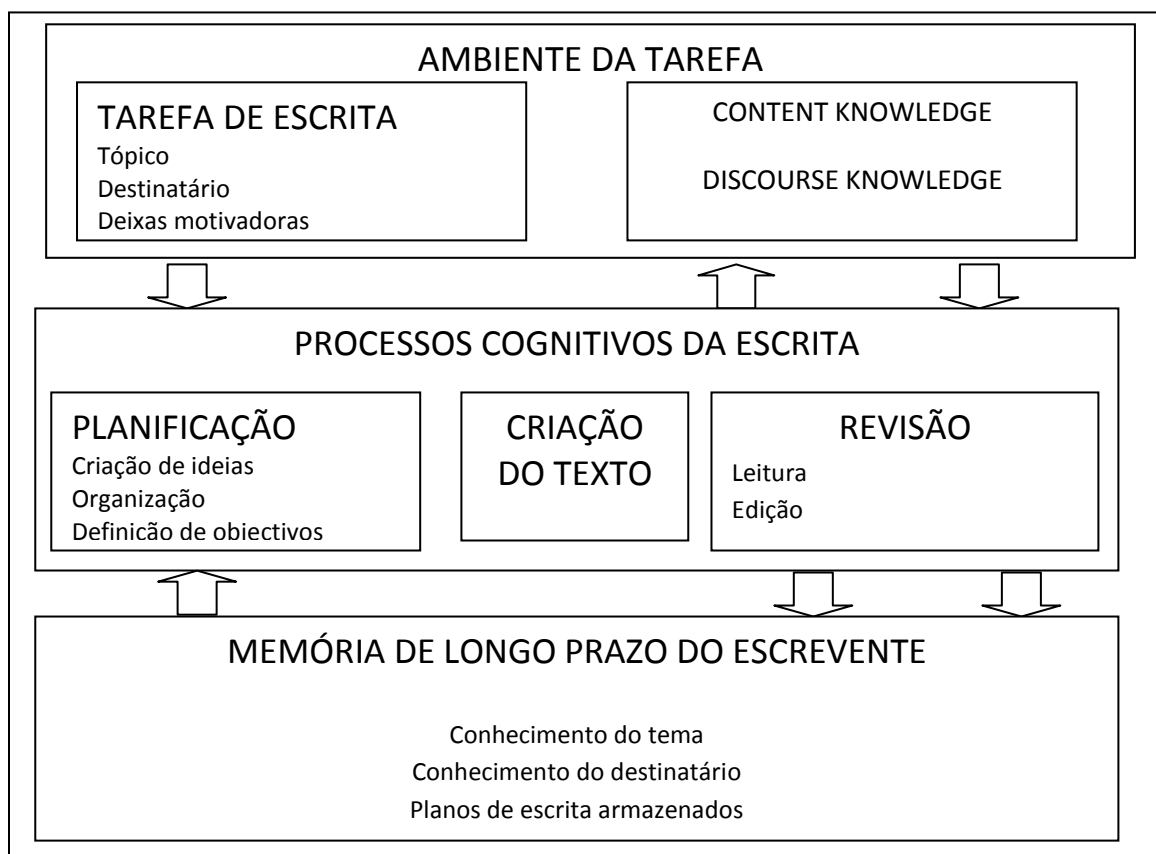
Modelo de Hayes e Flower (1980)

A escrita é como um “pensamento que usa papel” ou outras formas de externalização e manipulação de expressões simbólicas (Oatley, & Djikic, 2008, p. 9). A investigação clássica na área da psicologia e da escrita foi inicialmente abordada por Flower e Hayes (1980), que estudaram diversos indivíduos com diferentes níveis de escrita, pedindo-lhes que pensassem em voz alta enquanto escreviam.

Hayes e Flower (1986) preconizaram, assim, um modelo cognitivo do processo de escrita, segundo o qual o acto de escrever completa um conjunto de objectivos e fases de planificação, produção de frases e revisão. Este consiste num processo dinâmico que envolve mudanças à medida que o texto vai sendo pensado e escrito (Hayes & Flower, 1986). Ao escrever, a pessoa tem que ir, progressivamente, adaptando-se 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).

Segundo o modelo não linear de Hayes & Flower (1980), o contexto no qual decorre a escrita assume um papel de extrema relevância. Para além do ambiente exterior, os conhecimentos de quem escreve acerca daquilo que escreve e da forma mais adequada de organização de um texto, são também essenciais.

Figura 1 – Modelo do processo de escrita de Hayes & Flower (1980)



Segundo Hayes & Flower (1986), os objectivos da escrita podem organizar-se de forma hierárquica, envolvendo três processos cognitivos centrais que se inter-relacionam: a planificação, a textualização e a revisão.

No que respeita à planificação, há uma procura da informação mais adequada para orientar a construção do texto, o que implica exploração, organização e identificação dos dados mais importantes em tópicos (Hayes & Flower, 1986). Está assim, inerente a este processo, uma representação mental por parte do sujeito, de uma série de tarefas cognitivas, como sejam: a criação de ideias, a organização e a definição de objectivos.

Enquanto que a planificação consiste na realização de um plano que orienta a produção textual, a textualização refere-se à produção textual em si. Neste sentido, ocorre a transformação dos tópicos em texto coerente e gramaticalmente organizado perceptível para todos os leitores (Hayes & Flower, 1986, cit. por Madeira, 2001).

Por último, a revisão é um momento importante para o aperfeiçoamento da qualidade do texto, que ocorre através da verificação e correcção da coerência nas diferentes unidades de texto e das falhas que se encontrem (Hayes & Flower, 1986). O momento de revisão decorre ao longo de todo o processo de produção do texto e pode modificar os processos de planificação e textualização. A escrita é, por isso, um movimento dinâmico e não linear, na medida em que não é estático nem imutável (Alves Martins & Niza, 1998). Embora de grande importância dada a sua originalidade, este modelo foi alvo de algumas críticas, o que originou a revisão do mesmo (Hayes, 1996; Hayes, 2000).

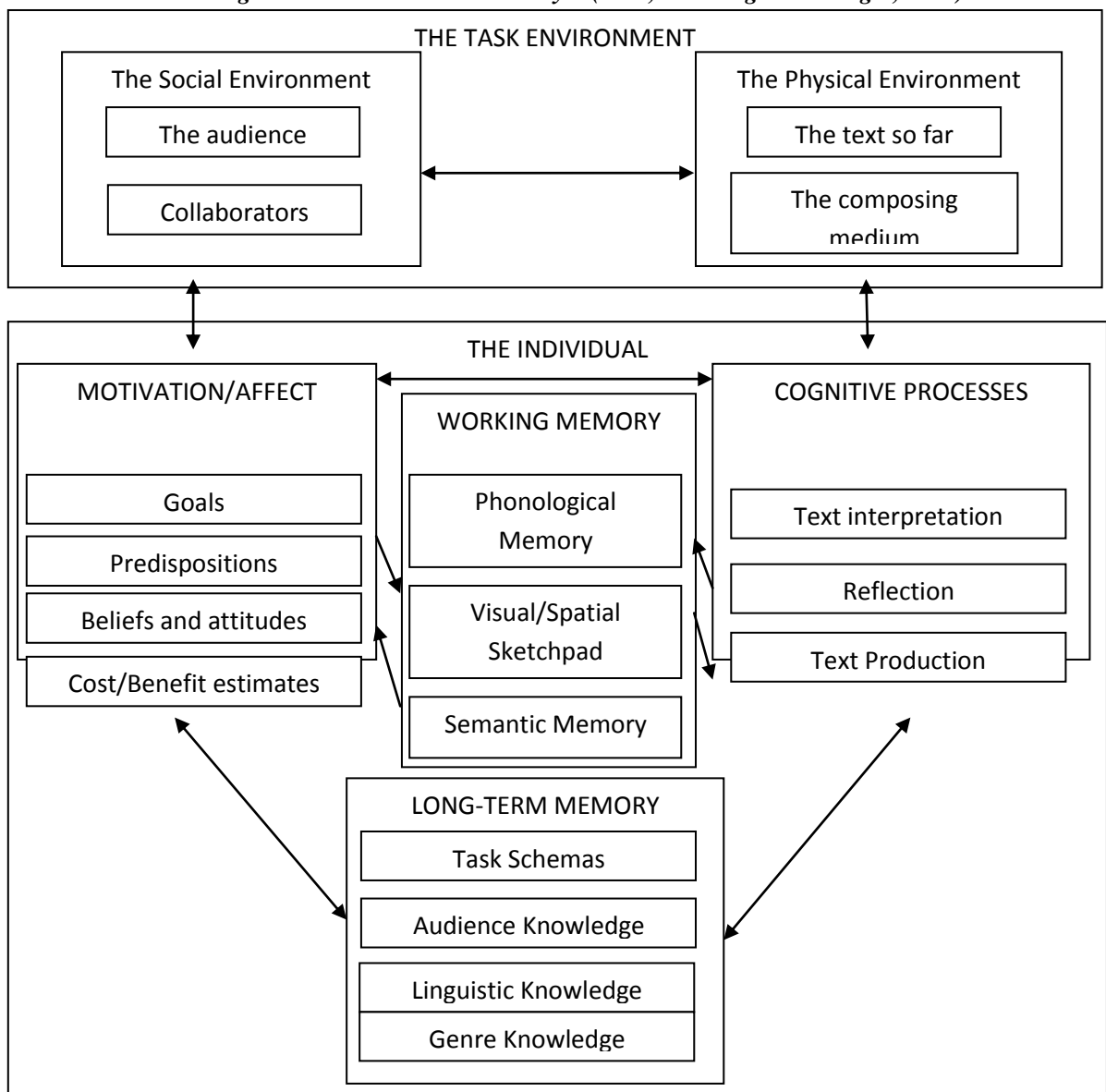
Modelo Revisto de Hayes (1996)

Segundo o autor, o modelo revisto assenta em duas componentes principais: o ambiente da tarefa e o sujeito. Na componente relativa ao ambiente da tarefa encontram-se incluídos factores como sejam o ambiente social e o ambiente físico da mesma. Relativamente ao ambiente social, este engloba tão diversificados aspectos que vão desde o destinatário, até, outros textos que possam ter sido lidos durante o acto de produção escrita. Por seu turno, o ambiente físico da tarefa inclui as indicações e possíveis materiais de suporte escritos relativos ao texto a escrever e o meio de composição do mesmo.

No que respeita à componente individual da escrita, esta incluiria a motivação e afectividade do sujeito pelo texto a escrever, a memória de trabalho e a memória a longo prazo e processos cognitivos, referentes à interpretação, reflexão e produção de textos.

Em suma, Hayes (1998 cit. por Madeira, 2001), enumera quatro diferenças entre os dois modelos: a primeira, e muito importante, é a tónica posta na função central da memória de trabalho no processo de escrita; a segunda diz respeito à inclusão das representações visuo-espaciais e linguísticas, com vista à melhor compreensão da mensagem, a terceira é referente à importância dada à motivação e à afectividade e, por fim, a reorganização dos processos cognitivos, onde os processos de interpretação do texto ganham relevo.

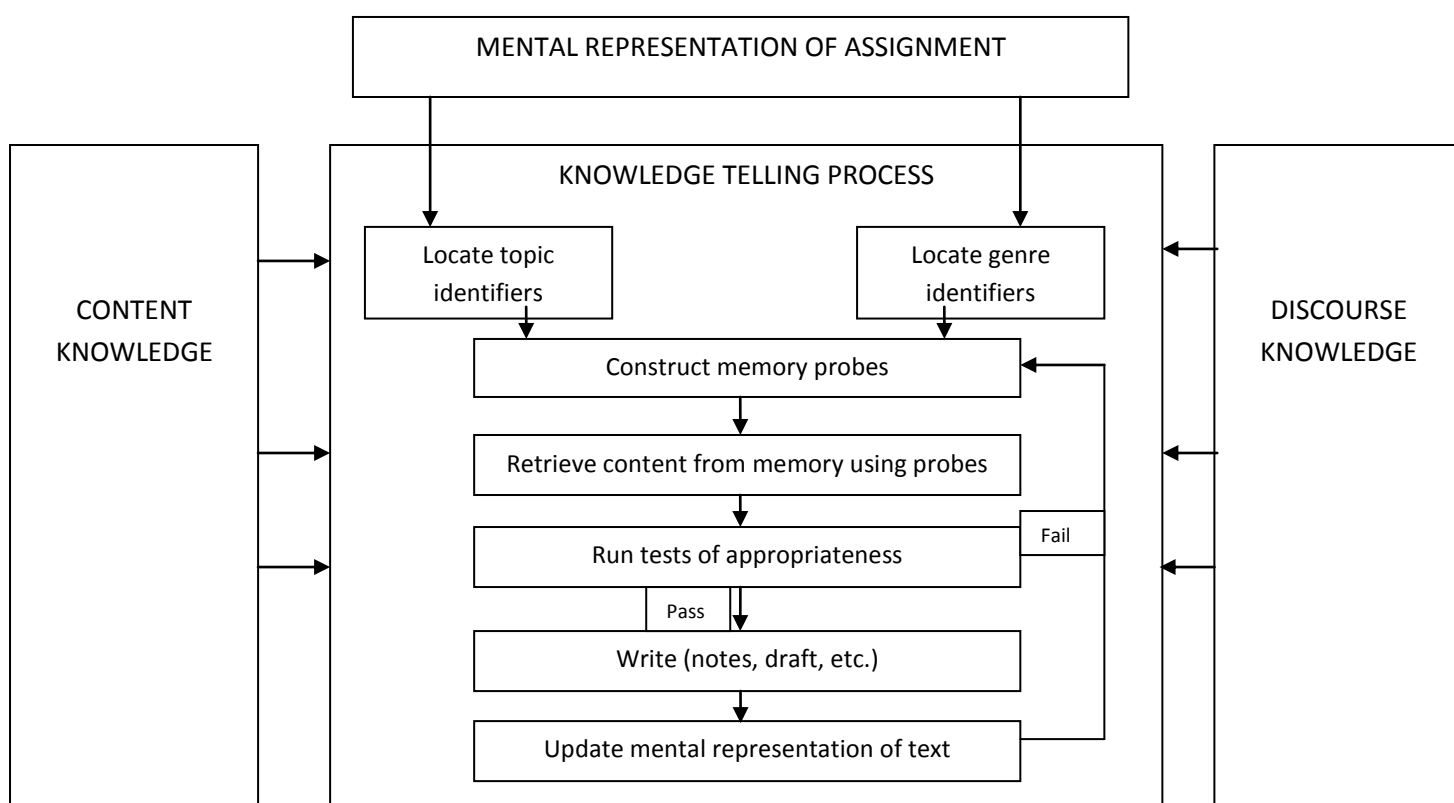
Figura 2 – Modelo Revisto de Hayes (1996, cit. Wong & Berninger, 2004)



Modelo de Bereiter & Scardamalia (1987)

Um outro modelo significativo foi o modelo proposto por Bereiter & Scardamalia (1987). Os autores procuraram analisar as diferenças no processo de composição de escritores maduros e imaturos. A principal diferença verificada entre ambos assentou na maneira como o conhecimento era introduzido no processo de conhecimento e o que sucedia posteriormente a esse conhecimento (Fonseca, 2005). Nesse âmbito, os autores propuseram dois modelos explicativos, o *Modelo conhecer-contar* e o *Modelo de transformação do conhecimento*.

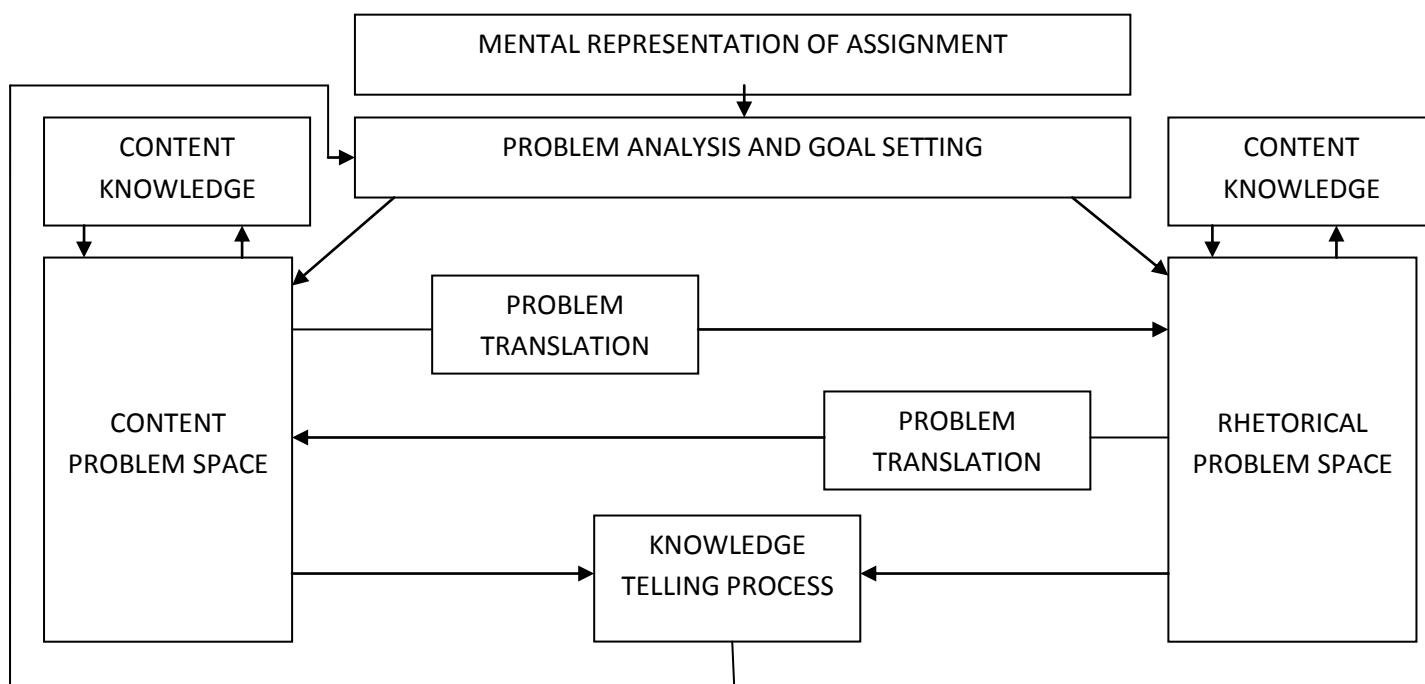
Figura 3 – Modelo conhecer-contar (Bereiter & Scardamalia, 1987)



Para estes autores, a escrita entendida como **knowledge telling**, ou seja a escrita que não vai além do “dizer” ou “expressar” conhecimento, requer do sujeito que escreve menos esforço cognitivo do que a escrita para a “transformação do conhecimento”, uma vez que não lhe exige o reprocessamento da informação. Um melhor ou pior desempenho no âmbito de qualquer um dos modelos pode ocorrer dependendo da idade e dos conhecimentos dos indivíduos, os quais podem apresentar um maior ou menor grau de domínio das competências específicas necessárias para a expressão ou para a transformação do conhecimento.

Em oposição ao primeiro modelo, onde a escrita está voltada para o próprio autor do seu texto, o modelo de escrita para *a transformação do conhecimento*, não está apenas centrado no conteúdo do texto e na sua dimensão linguística, mas também, na formulação e resolução de problemas. Neste caso, 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, o que torna o processo cognitivo inerente muito mais complexo.

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



Modelo de Nicholls e colaboradores (1989)

Têm sido realizados vários estudos sobre a evolução das estratégias utilizadas por crianças nas fases iniciais de aprendizagem da linguagem escrita. A partir da observação dos seus comportamentos de escrita durante o ensino formal, Nicholls e colaboradores procuraram caracterizar as várias fases pelas quais as crianças passam, nas suas tentativas de escrita (Alves Martins & Niza, 1998).

Um dos modelos teóricos mais importantes nesta área é o de Nicholls e colaboradores (1989), desenvolvido com base na observação de crianças dos 5 aos 9 anos em contexto de sala de aula. Estas observações possibilitaram identificar quais as estratégias utilizadas pelas

crianças em contexto de produção escrita e quais as estratégias a que os professores recorrem para facilitar a abordagem à escrita (Alves Martins & Niza, 1998).

Este modelo sugere que a escrita requer a resolução de dois tipos de problemas. Por um lado, é necessário saber o que se quer transmitir, isto é, os aspectos de natureza conceptual que permitem organizar as ideias na mensagem escrita (Alves Martins & Niza, 1998). Por outro, é de extrema relevância que a mensagem seja inteligível para o leitor, o que implica o domínio de um certo conjunto de competências e de aspectos de realização da escrita, tais como: respeitar a orientação da escrita, ter capacidade para desenhar letras, não esquecer os espaços em branco entre as palavras (Nicholls e colaboradores, 1989).

Estes são, efectivamente, dois tipos de problemas que a criança deve resolver quando inicia o seu processo de aprendizagem da escrita, embora vá adquirindo competências para ultrapassá-los, através da utilização de construções sintácticas mais complexas (Alves Martins & Niza, 1998).

Nesse sentido, o modelo de Nicholls e colaboradores (1989), define a existência de cinco fases de desenvolvimento da escrita, sendo que, em cada uma, a criança tem que resolver problemas, tanto em relação aos aspectos conceptuais, como aos aspectos de realização da escrita.

Numa primeira etapa, as crianças têm tendência para produzir garatujas ou 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, apesar de já integrarem algumas letras convencionais, é ainda pouco compreensível para os outros (Alves Martins & Niza, 1998). As crianças nesta fase adquirem certas competências como: compreensão de que uma mensagem pode ser escrita em palavras que se escolhem e ordenam; aquisição do conceito de letra; compreensão de que uma palavra é constituída por um determinado conjunto fixo de letras; formar e orientar letras; controlar o

tamanho das letras; usar letras para formar palavras; deixar espaços entre as palavras; identificar sons em algumas palavras.

Na terceira etapa, as crianças já têm capacidade para produzir textos simples legíveis pelos outros, adquirindo competências como: adquirir o conceito de frase e de texto; compreender a necessidade de domínio da ortografia; organizar palavras em frases; utilizar letras maiúsculas e minúsculas; tentar soletrar algumas letras; escrever correctamente palavras conhecidas; controlar a ortografia de determinadas palavras.

Na quarta fase, os textos das crianças já são mais elaborados e fluentes, sendo esta uma etapa que se caracteriza pelas capacidades de: estruturar uma história escrita; relatar sequencialmente uma experiência; planificar globalmente um texto; utilizar regras básicas da ortografia; utilizar uma diversidade maior de conectores para ligar frases; usar mais correctamente pontos finais e alguns outros sinais de pontuação; controlar a escrita de um texto de modo a que este corresponda melhor àquilo que se quer dizer.

Na quinta e última fase, dá-se o processo de exploração de diversos tipos de texto, tais como narrativas pessoais, relatórios e textos informativos. Adquirem-se então competências mais complexas de escrita, designadamente: planificar um texto em função da representação que se constrói acerca de quem o vai ler; planificar um texto em função do ponto de vista de quem o escreve; controlar a sequência temporal; produzir textos com encadeamentos frásicos mais complexos; cuidar da revisão dos textos (Nicholls e colaboradores, 1989).

Em suma, o modelo de Nicholls e colaboradores (1989) constitui-se como um quadro teórico fundamental, evidenciando a importância da colaboração entre o professor e o aluno antes e durante a produção escrita. O professor não tem como tarefa apenas a correcção das produções, deve assumir um papel activo e trabalhar com a criança no decorrer da actividade de escrita (Alves Martins & Niza, 1998).

Para além do professor, também os pares e as interacções com os mesmos desempenham um papel preponderante neste processo, contribuindo para clarificar as ideias, fomentar a troca de pontos de vista e conduzir a um maior controlo dos aspectos de realização da escrita (Nicholls e colaboradores, 1989).

No que respeita a este modelo, o processo de revisão textual implica alterações tanto ao nível dos aspectos conceptuais como dos aspectos de realização (Alves Martins & Niza, 1998).

Com efeito, de acordo com este modelo, o apoio do professor deve surgir ao longo do processo de construção do texto e de desenvolvimento da escrita, permitindo auxiliar à resolução de problemas, e não impondo simples correções depois de os textos já estarem escritos.

Competências e perspectivas metalinguísticas e metacognitivas para a elaboração de textos

A aquisição de competências de escrita é um processo longo, demorado e complexo que requer prática (Zimmerman & Kitsantas, 1999) e recurso a estratégias e técnicas de auto-regulação que guiam a aprendizagem e o desempenho (Graham & Harris, 1994, Zimmerman & Risemberg, 1997, cit. por Zimmerman & Kitsantas, 2002).

De acordo com as teorias sócio-cognitivistas, grande parte das competências humanas são adquiridas inicialmente em contexto social, com os pares e os adultos (Schunk & Zimmerman, 1997, cit. por Zimmerman & Kitsantas, 1999). Ao longo do desenvolvimento, as competências vão-se tornando progressivamente auto-reguladas, ao nível metacognitivo, motivacional e comportamental (Alexander, 1992, cit. por Zimmerman & Kitsantas, 1999). Para estes autores, é este processo de aprendizagem que também se verifica com a aquisição da escrita.

Deste modo, segundo este modelo de aquisição sequencial de competências (Schunk & Zimmerman, 1997, Zimmerman, 2000, 2002, cit. por Zimmerman & Kitsantas, 2002), a aprendizagem de competências de produção textual ocorre mediante a passagem por diversos níveis: observação, emulação, auto-controlo e auto-regulação.

A aprendizagem por observação ocorre à medida que se observam as acções dos modelos e as suas consequências. No nível de emulação, há uma capacidade para representar certas competências do modelo e compreender determinadas metáforas. Na fase de auto-controlo, a aprendizagem faz-se pelo treino e pela automatização de competências mais básicas. Por fim, no nível de automatização de competências, já há uma capacidade para adaptar as aprendizagens a diferentes condições internas e externas (Zimmerman, & Kitsantas, 2002).

Geralmente, no início da aprendizagem da escrita, os professores preocupam-se em descrever e demonstrar a ortografia e a escrita correcta (McCurdy, Skinner, Watson, & Shriver, 2008). Contudo, as investigações indicam que o domínio das competências de escrita deve ser conduzida de forma a que estas sejam funcionais. Com efeito, apesar da maior parte do tempo na escola ser dedicado a actividades de escrita, pouco tempo é dado a que as crianças adquiram novas competências (Christenson, Thurlow, Ysseldyke & McVicar, 1989, Graham & Harris, 1988, cit. por McCurdy, 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).

De acordo com Zimmerman e Kitsantas (1997, 1999, cit. por Zimmerman, & Kitsantas, 2002), a intervenção mais eficaz ao nível da melhoria da produção textual é aquela que se dirige ao desenvolvimento do auto-controlo e da auto-regulação de competências. Quando se aprende segundo este modelo sequencial, adquirem-se níveis mais elevados de escrita, percepções de auto-eficácia mais elevadas e ainda uma maior satisfação acerca do próprio desempenho.

A metacognição diz respeito ao conhecimento e controlo de cada um sobre os seus próprios processos cognitivos (Flavell, 1999; Wolfs, 1992; Gombert, 1990; Kuhn, 2000). Efectivamente, de acordo com Flavell (1970, 1987, cit. por Pozo, Monereo & Castelló, 2004), os seres humanos têm a capacidade para exercer um controlo consciente sobre os próprios estados e processos mentais.

Os processos metacognitivos são um elemento fundamental da aprendizagem (Schraw & Graham, 1997) e englobam diversos aspectos, como a monitorização da acção, a focalização em objectivos e a regulação de desempenho (Brown & DeLoache, 1994; Jacobs & Paris, 1987; cit. por Swanson, 1992). Com efeito, os trabalhos de vários investigadores evidenciaram uma relação entre o recurso a estratégias metacognitivas e a melhoria do desempenho (Cross & Paris, 1988; Brown & Palincsar, 1989; Siegler & Jenkins, 1989; cit. por Schraw & Graham 1997), nomeadamente 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). Tal como Vygotsky (1978) referiu, as estratégias de regulação da aprendizagem desenvolvem-se mediante um processo de internalização e reconstrução das regulações socialmente mediadas.

Dimensões da Produção textual

Tendo por base os modelos de escrita anteriormente apresentados, podem ser evidenciadas três competências fundamentais ao processo de escrita, sendo elas: a planificação, a textualização e a revisão. Sendo a revisão o objecto de estudo da presente investigação, será obrigatoriamente mais aprofundada.

Planificação

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, para programar a realização da tarefa.”

De acordo com Albuquerque (2002), a fase de planificação implica a criação e organização de ideias, podendo ser concretizada através de um plano escrito ou elaborado mentalmente. Para este autor a planificação do texto escrito implica funções de carácter abstracto, o que fundamenta as dificuldades sentidas pelos jovens na realização desta actividade.

Fayol (1997) aponta a planificação como um aspecto principal na produção textual, na medida em que os autores mais eficazes são aqueles que mais e melhor planificam a sua produção textual antes de a realizar. Assim poder-se-á inferir que a planificação diminui o risco de esquecimento de informação ou de incoerências ao longo do texto, o que implica melhorias ao nível da estruturação da narrativa. Contrariamente, Fitzgerald & Teasley (1986) consideraram a planificação como dependente do conhecimento do sujeito sobre como estruturar de forma adequada o seu texto. Assim, melhoria dos conhecimentos em relação à

estrutura da narrativa afetará positivamente a capacidade do sujeito para organizar e planificar a sua produção textual, o que, conseqüentemente, aumenta a qualidade global da mesma

Textualização

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 distinguem três tarefas que o aluno tem de enfrentar no momento da textualização: a “explicitação de conteúdo”, a “formulação linguística” e a “articulação linguística”. Pretende-se que as ideias sejam explicitadas 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”. É neste momento, que o aluno dá representação linguística às ideias organizadas anteriormente na fase de planificação, isto é, esta é a fase em que o texto ganha forma. (Carvalho 1999) Este processo ocorre a nível linguístico e permite a formalização e linearização da informação previamente recolhida (Aleixo, 2005).

Segundo Singer e Bashir (2004) este processo envolve uma representação implícita do escritor, em que este usa de forma automática, ou intuitiva, o seu conhecimento linguístico na exposição das suas ideias por escrito, sendo que a capacidade de o escritor formular automaticamente as suas ideias para linguagem reflecte-se na organização, coerência, coesão, estrutura gramatical e sentido do texto.

Revisão

A revisão é considerada uma parte fundamental do processo de escrita, já que consiste num meio para melhorar a qualidade das composições (Fitzgerald, 1987, Fitzgerald & Markham, 1987, cit. por Graham, Schwartz, & MacArthur, 1995).

A importância do mecanismo de revisão para uma escrita de qualidade foi ilustrada por Murray (1978, cit. por Hayes & Flower, 1986, p. 1109) ao afirmar que “escrever é re-

escrever”. A revisão textual constitui-se como uma fase extremamente importante do processo de escrita, já que ajuda a desenvolver melhor as ideias e a organização do texto (Britton, 1996, Fitzgerald, 1987, cit. por De La Paz, Swanson, & Graham, 1998).

Contudo, apesar da reconhecida importância deste mecanismo para a melhoria das produções textuais, é ainda muito pouco frequente, por parte das crianças, a revisão extensiva e cuidada dos seus textos (Applebee, Langer & Mullis, 1986, Fitzgerald, 1987, cit. por Graham, Schwartz, & MacArthur, 1995; McCutchen, 1995, cit. por De La Paz, Swanson, & Graham, 1998). Com efeito, as suas revisões reduzem-se a pequenas modificações mecânicas e superficiais, como substituições de palavras (Faigley & Witte, 1981, Scardamalia & Bereiter, 1986, Graham, Schwartz, & MacArthur, 1995; Butterfield, Hacker & Plumb, 2004; De La Paz, Swanson, & Graham, 1998), o que, naturalmente, surte poucos efeitos na qualidade geral do texto (Bracewell, Scardamalia & Bereiter, 1987, Scardamalia & Bereiter, 1986, cit. por Graham, Schwartz, & MacArthur, 1995; Bracewell, Scardamalia & Bereiter, 1987, cit. por De La Paz, Swanson, & Graham, 1998).

Segundo Scardamalia e Bereiter (1986), as dificuldades relativamente ao controlo e coordenação dos factores inerentes ao processo de revisão são um obstáculo para a própria revisão. Este fenómeno deve-se, de acordo com Sommers (1980, cit. por Graham, Schwartz, & MacArthur, 1995), ao facto dos “escritores inexperientes” associarem a revisão a simples caças ao erro e alterações de palavras.

Geralmente, as crianças vão tendo cada vez maior sensibilidade para detectar erros nos textos, à medida que vão crescendo e se vão desenvolvendo (August, Flavell & Clift, 1984, cit. por Vosniadou, Pearson, & Rogers, 1988). No entanto, este fenómeno não se refere exclusivamente às crianças e pode aplicar-se a diferentes tipos de erros: contradições no texto, contradições nos factos e informações falsas. De acordo com as investigações de Vosniadou, Pearson, e Rogers (1988), pode constatar-se que as crianças têm mais facilidade em detectar erros relacionados com informações familiares falsas do que contradições factuais.

A maioria dos modelos de revisão (Beach & Eaton, 1984, Bridwell, 1980, Butterfield, Hacker & Albertson, 1996, Hayes & Flower, 1986, cit. por De La Paz, Swanson, & Graham, 1998) 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. Graham (1997, cit. por De La Paz, Swanson, & Graham, 1998), baseando-se no modelo

de Scardamalia e Bereiter (1983, cit. por De La Paz, Swanson, & Graham, 1998), propôs, neste sentido, que o procedimento de revisão deve incluir três elementos básicos: comparação, diagnóstico e operação.

As produções de maior qualidade resultam, como sugerem diversos investigadores, de um processo de revisão cuidado (Bridwell, 1980, Murray, 1978, cit. por Hacker, Plumb, Butterfield, Quathamer, & Heineken, 1994). No entanto, são ainda poucos os que recorrem a este procedimento nos momentos de escrita (Bartlett, 1982, Englert, Hiebert & Stewart, 1988, Hull, 1987, National Assessment of Educational Progress, 1977, Scardamalia, 1981, cit. por Hacker, Plumb, Butterfield, Quathamer, & Heineken, 1994).

A revisão textual pode ser definida como o processo pelo qual são efectuadas mudanças ao longo do decurso da escrita de um determinado texto (Fitzgerald & Markham, 1987, cit. por Hacker, Plumb, Butterfield, Quathamer, & Heineken, 1994). Trata-se de um mecanismo cognitivo de resolução de problemas que engloba a detecção de erros e incoerências no texto, e ainda as decisões sobre as modificações a realizar (Hacker, Plumb, Butterfield, Quathamer, & Heineken, 1994).

As investigações de Bartlett (1982, cit. por Hacker, Plumb, Butterfield, Quathamer, & Heineken, 1994), Fitzgerald (1987, cit. por Hacker, Plumb, Butterfield, Quathamer, & Heineken, 1994) e Scardamalia e Bereiter (1983) corroboram o quadro teórico de Flower et al (1986, cit. por Hacker, Plumb, Butterfield, Quathamer, & Heineken, 1994) indicando que a detecção de erros implica o conhecimento da sua correcção. No entanto, existem evidências de que este conhecimento não é suficiente. A capacidade para detectar erros pode depender de diversos factores, como o tempo dedicado ao texto, o conhecimento linguístico, as competências de compreensão, o domínio do assunto do texto, o número de estratégias de revisão escolhidas e a memória (Hacker, Plumb, Butterfield, Quathamer, & Heineken, 1994).

Estudos recentes indicam que os escritores mais experientes dedicam uma parte considerável de tempo e atenção à revisão do texto (Bereiter & Scardamalia, 1987, Collins & Gentner, 1980, Fitzgerald, 1987, Flower & Hayes, 1980, cit. por Beal, Bonitatibus, & Garrod, 1990). Ainda assim, a maioria dos estudos realizados nesta área sugerem que as crianças não fazem qualquer tipo de revisão textual em contexto de sala de aula (Bereiter & Scardamalia, 1987, Englert, Hiebert & Stewart, 1988, Fitzgerald, 1987, National Assessment of Educational Progress, 1986, cit. por Beal, Bonitatibus, & Garrod, 1990).

De acordo com diversas investigações na área do desenvolvimento de competências de compreensão-monitorização e de avaliação textual, as crianças têm tendência para não rever os textos por diversas razões (Beal, Bonitatibus, & Garrod, 1990). Por um lado, acreditam que o texto está claro e que o significado é compreensível (Dickson, 1981, Markman, 1981, Olson & Hildyard, 1983, cit. por Beal, Bonitatibus, & Garrod, 1990). Por outro, possuem ainda falhas ao nível do conhecimento metacognitivo acerca dos processos mentais, actividades cognitivas e estratégias úteis à compreensão (Brown, Bransford, Ferrara & Campione, 1983, Flavell, 1981, Robinson, 1981, cit. por Beal, Bonitatibus, & Garrod, 1990).

Os estudos de Beal, Bonitatibus, e Garrod (1990) sugerem que as crianças que aprendem uma estratégia de auto-regulação para a avaliação textual e que, assim, detectam mais problemas no texto, demonstram melhores competências de revisão e qualidade da produção textual, quando comparadas com outras crianças. Estas estratégias ajudam, de uma forma construtiva, a fazer inferências sobre o texto. Com efeito, segundo Beal (1990, cit. por Beal, Bonitatibus, & Garrod, 1990), quando as crianças se envolvem em processos de revisão, pensam acerca das inferências que foram feitas aquando da escrita do texto à medida que tentam compreendê-lo e detectar problemas.

Ainda assim, tal como já foi referido, estudos têm mostrado que as crianças têm dificuldades neste processo e apenas realizam revisões superficiais (Bartlett, 1982; Faigley & Witte, 1981; Berninger et. al., 1996; Butterfield et al., 1996; Hayes & Flower, 1986) relacionadas com a ortografia (Goés, 1993). De acordo com Daiute (1990), as dificuldades das crianças na revisão da escrita associam-se à ausência de estratégias de crítica, avaliação e aperfeiçoamento textual.

Com efeito, ao contrário da linguagem oral, na elaboração de textos escritos a linguagem não é controlada de forma imediata pela interacção com o outro, mas pela representação abstracta da situação, tendo em conta os destinatários e os objectivos da tarefa, o que engloba competências cognitivas complexas (Schneuwly, 1985).

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. Efectivamente, segundo Schneuwly (1985) e Juan e Garcia (1993), que sublinham a importância da metacognição para a

aprendizagem, a evolução na produção escrita está relacionada com a apropriação do controlo dos próprios processos cognitivos, por parte do indivíduo.

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; Graham & MacArthur, 1988; Wallace & Hayes, 1991; cit. por Hayes, 1998) e uma melhoria da qualidade dos textos (Nold, 1981).

Neste sentido, a revisão da produção textual assume, de facto, um papel preponderante na aprendizagem da escrita (Fayol, 1997; Daiute, 1990; Schneuwly, 1985), principalmente quando acompanhada de uma instrução explícita, ou seja, que actue como elemento organizador da tarefa, adoptando um cariz metacognitivo (Flavell, 1999; Bereiter & Scardamalia, 1987; Cross & Paris, 1988, cit. por Salomon, Globerson & Guterman, 1989).

Esta perspectiva é fundamentada pelo modelo de Desenvolvimento de Estratégias de Auto-Regulação na escrita de MacArthur, Graham e Schwartz (1993). Neste modelo são ensinadas aos alunos, estratégias específicas para planear e rever as suas produções textuais, juntamente com procedimentos para regular e controlar os processos cognitivos presentes na fase de escrita.

Tal é possível, numa primeira fase, através do ensino explícito das estratégias, na qual o professor modela, explica e proporciona a assistência necessária para que o aluno empregue as estratégias de forma eficiente. Uma outra forma de apoiar os alunos é viabilizada pelo desenvolvimento de estratégias de auto-regulação, orientando estes, no sentido de desenvolver um diálogo interno para direccionar e avaliar o uso das estratégias durante a realização das tarefas, promovendo assim, o desenvolvimento da auto-regulação.

II – MÉTODO

No seguimento da revisão de literatura efectuada, apresentada no capítulo anterior, esclarece-se neste capítulo a problemática que envolve o objectivo, as questões e hipóteses do presente trabalho, do mesmo modo que se clarifica a metodologia utilizada. Para tal, apresenta-se o delineamento do estudo, a caracterização dos participantes, descrevem-se os instrumentos utilizados e os procedimentos desenvolvidos ao longo das fases da investigação.

PROBLEMÁTICA

Objectivos, Questões e Hipótese de Investigação

Objectivos

O objectivo principal desta dissertação é verificar os efeitos da revisão metacognitiva sobre os processos de produção textual, ao nível ortográfico, de coesão e de coerência e, assim, comparar e analisar o efeito das estratégias induzidas nos diferentes grupos experimentais (revisão sem orientação específica e revisão com orientação e feedback imediato), na evolução da qualidade das produções textuais, nas dimensões ortográficas, de coesão e de coerência textual dos textos produzidos, em alunos do 3º e 4º anos de escolaridade. Consequentemente, um dos objectivos é melhorar a qualidade das produções escritas dos participantes dos dois grupos experimentais, tanto ao nível ortográfico e de coesão, como ao nível da coerência textual.

Nos últimos anos, e por consequência do baixo rendimento escolar dos alunos, vários foram os estudos efectuados no domínio deste tema. As dificuldades patentes ao nível da escrita têm sido identificadas como um dos principais obstáculos ao sucesso académico, dado que a escrita é um processo transversal a todas as disciplinas.

Apesar de a escola valorizar a linguagem escrita, a aprendizagem da produção textual é feita, em geral, de forma desarticulada e descontextualizada de outros factores também importantes no processo de escrita, como a gramática, a ortografia e a coesão. Torna-se,

então, difícil para os alunos a apropriação desses conhecimentos e a sua transposição para o contexto de produção de um texto (Salvador, 1994).

Para além disso, nos dias de hoje, a produção escrita em sala de aula é, geralmente, uma actividade individual, na qual é pedido aos alunos que escrevam um texto sem um apoio e orientação específicas. Posteriormente, o texto é-lhes devolvido apenas com uma nota final e determinadas marcas a vermelho a assinalar os erros de natureza mecânica (Calfée & Wilson, 2004).

As investigações recentes sugerem que quando há uma instrução explícita e uma intervenção educativa a orientar a tarefa de escrita, os sujeitos obtêm melhores resultados ao nível da qualidade dos textos (MacArthur et. al., 1994; Hacker et. al., 1994; Graham & MacArthur, 1988; Wallace & Hayes, 1991; cit. por Hayes, 1998; Nold, 1981). De acordo com Fitzgerald e Teasley (1986), quando há uma instrução dirigida especificamente à melhoria da estrutura narrativa há, efectivamente, efeitos positivos na organização da escrita das crianças, que se traduzem numa melhor qualidade das composições.

A intervenção na escrita orientada para os processos exemplificada por Bereiter e Scardamalia (1982, cit. por Hayes & Flower, 1986) e Scardamalia e Bereiter (1983, cit. por Hayes & Flower, 1986) tem, de acordo com diversas investigações já realizadas, mais efeitos positivos do que o ensino orientado para os produtos. Efectivamente, para um processo de escrita adequado, é importante uma certa organização hierárquica dos objectivos implementados, como planeamento, elaboração de frases e revisão (Hayes & Flower, 1986).

Consequentemente, a literatura evidencia a revisão textual como preditora do melhoramento da escrita (Scardamalia & Bereiter, 1985; Fayol, 1997), bem como a metacognição como preditora do melhoramento dos processos cognitivos no geral (Flavell, 1999).

Hipóteses

Segundo o objectivo formulado, 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 no pós-teste, no que respeita ao desempenho ortográfico.

Hipótese 2: Espera-se que os participantes dos grupos experimentais apresentem resultados significativamente superiores aos do grupo de controlo no pós-teste, ao nível da coesão textual.

Hipótese 3: Espera-se que os participantes dos grupos experimentais apresentem resultados significativamente superiores aos do grupo de controlo no pós-teste, ao nível da coerência textual.

Hipótese 4: Espera-se que, no Grupo experimental 2, a revisão orientada e o *feedback* imediato produzam efeitos superiores sobre as competências de produção textual, nomeadamente ao nível do desempenho ortográfico, da coesão e da coerência textual, quando comparado com o Grupo experimental 1.

Participantes

Os participantes envolvidos no presente estudo foram seleccionados através de um processo intencional de amostragem. Por sua vez, a escolha da escola, de onde foram extraídos os participantes, foi também esta de cariz intencional. A disponibilidade e sensibilização por parte do estabelecimento de ensino para a realização do presente estudo foi a razão primordial para a escolha, no entanto, o facto de existir uma preocupação, por parte da escola, para as dificuldades dos alunos ao nível da produção escrita foi essencial para a realização deste trabalho.

A escola em questão é a Escola *A Voz do Operário*, localizada na Freguesia da Graça, na cidade de Lisboa, trata-se de um estabelecimento de ensino privado que se rege pelo M.E.M (Movimento da Escola Moderna).

Uma vez que a recolha de dados para o presente estudo decorreu ao longo do Projecto de Produção Textual, inserido num dos projectos da escola, não foi necessário proceder à entrega de um pedido de autorização à escola nem aos encarregados de educação dos alunos envolvidos.

Foram seleccionadas 30 crianças do 3º e 4º anos de escolaridade, pertencentes a duas turmas do 3ºano e uma turma do 4º ano. No que respeita ao género, dezasseis dos participantes eram do género masculino e catorze do género feminino. A idade média dos sujeitos foi de oito anos e seis meses, o desvio padrão de seis meses, o limite mínimo de oito anos e um mês e o máximo de dez anos e dois meses. É importante salientar que foram controladas as variáveis *nível cognitivo* e *desenvolvimento da linguagem*, para que os grupos constituídos fossem homogéneos.

Assim, através do procedimento estatístico ANOVA analisaram-se eventuais diferenças entre os grupos. No que respeita ao nível cognitivo verificou-se a inexistência de diferenças significativas entre os grupos ($F(2,27) = 0,251$; $p = 0.780$), não se tendo, igualmente, verificado diferenças significativas entre os grupos, no que se refere ao desenvolvimento da linguagem [Prova de Definição Verbal ($F(2,27) = 0,206$; $p = 0.815$) e Prova de Compreensão de Estruturas complexas ($F(2,27) = 0,276$; $p = 0.761$)].

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 ortografia ($F(2,27) = 0,427$; $p = 0.657$), à coesão ($F(2,27) = 0,106$; $p = 0.900$) e à coerência textual ($F(2,27) = 0,159$; $p = 0.853$).

Delineamento do estudo

Esta investigação constitui-se um estudo experimental de intervenção, constituído por três fases: o pré-teste, o programa de intervenção experimental e o pós-teste. Considera-se um estudo experimental de intervenção, uma vez que o investigador não se limita a observar mas, pelo contrário, manipula ou interfere activamente na sequência natural dos acontecimentos. Espera-se que os resultados obtidos possam pôr em relevo o efeito de qualquer alteração nas condições normais. Mas para que os resultados possam ser elucidativos os dados têm que ser obtidos sem ambiguidades. O delineamento experimental é, assim, uma interferência planeada por parte do investigador na ordem natural dos acontecimentos, com vista à obtenção de resultados, por forma a validar ou não as suas hipóteses.

O pré-teste, realizado em Dezembro de 2009, consistiu num momento de produção textual livre. Já a intervenção experimental decorreu ao longo de quinze sessões semanais,

com início e fim em Março e Junho de 2010, respectivamente. Todas as semanas um texto com um tema pré-definido era escrito pelos alunos dos três grupos e revisto pelos alunos pertencentes aos dois grupos experimentais.

Por fim, foi realizado o pós-teste, em Junho de 2010, o qual foi constituído por um momento de produção textual com um tema pré-definido.

	Grupo de Controlo	Grupo Experimental I	Grupo Experimental II
Pré-teste	X	X	X
Programa de intervenção	Sem intervenção ao nível da revisão das produções textuais	Revisão das produções escritas com orientação	Revisão das produções escritas com orientação específica e <i>feedback</i> imediato
Pós-teste	X	X	X

Procedimentos

Esta investigação obedeceu a um conjunto de fases, que teve como princípio uma reunião com a psicóloga da escola *A Voz do Operário*, na qual me foi comunicado que iria fazer parte do Projecto de Produção Textual da escola. Posto isto, e uma vez que a recolha dos dados iria ser feita ao longo do Projecto, não foi necessário cumprir os trâmites legais, relativos ao pedido de autorização à escola e aos pais dos alunos envolvidos.

Numa segunda reunião foram apresentados os conteúdos e os objectivos da investigação a realizar, bem como a organização da mesma. Ainda nesta reunião, ficou acordado que os participantes da investigação seriam os alunos do 3º e 4º anos de escolaridade.

Posto isto, iniciou-se em Outubro de 2009 uma segunda fase, que consistiu na aplicação de três provas de avaliação, cognitiva e de linguagem a todos os alunos do 3º e 4º anos de escolaridade, com o objectivo de recolher informação para a constituição dos grupos. Tal deveu-se ao facto de alguns estudos revelarem a influência que estas variáveis assumem na qualidade das produções textuais.

A produção de textos implica, por parte da criança, a capacidade de agrupar palavras de forma a construir frases que expressem de forma correcta o que se pretende escrever, assim, a capacidade de construção sintáctica surge como um dos processos inerentes à produção textual (Torrance & Jeffery, 1999).

O desenvolvimento lexical desempenha também um papel fulcral nas produções textuais das crianças, uma vez que é fundamental que os sujeitos possuam categorias mentais que lhes permitam representar situações e fazer inferências. É necessário que as crianças possuam um certo nível de conhecimento conceptual e lexical e o mobilizem para a tarefa solicitada. Por seu turno, a dimensão conceptual da produção narrativa remete ainda para um outro aspecto relevante na produção textual, a representação mental de situações e eventos, assim como para as suas relações temporais e causais, sendo que a aquisição de dimensões cronológicas e causais das acções é um pré-requisito para a produção de narrativas (Fayol, 2004).

As provas de avaliação das competências linguísticas aplicadas foram a Prova de Definição Verbal (Sim-sim, 2006) e a prova de Compreensão de Estruturas Complexas (Sim-sim, 2006). Já no que respeita à prova de avaliação cognitiva, foram aplicadas as Matrizes Progressivas de Raven – escala colorida (J. C. Raven, J. H. Court e J. Raven).

Finalizadas as provas de avaliação cognitiva e de linguagem, foi pedido aos alunos das turmas do 3º e 4º anos de escolaridade que produzissem dois textos livres, que seriam os pré-testes. Em Dezembro de 2009, com base no resultado das avaliações das provas e da correcção dos textos produzidos pelos 56 alunos envolvidos, procedeu-se à constituição da amostra através da análise estatística dos resultados obtidos, com o objectivo de estabelecer três grupos homogéneos de dez elementos cada.

Em Março de 2010, teve início a intervenção experimental, que decorreu ao longo de quinze sessões semanais, com a duração de 120 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 e re-escrever. 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 e, aos do grupo experimental 1 eram apenas assinaladas as marcas, alertando os participantes para a existência de erro, não lhes dando qualquer indicação específica acerca do tipo de erro.

Textos	Datas
“O fantasma da escola”	8 a 12 Março 10
“Um dia de azar”	15 a 19 de Março 10
“A ilha”	22 a 26 de Março 10
Texto Livre I	12 a 16 de Abril 10
“A máquina do tempo”	19 a 23 de Abril 10
“O ladrão de skates”	26 a 30 de Abril 10
Texto livre II	3 a 7 de Maio 10
“Uma família de doidos”	3 a 7 de Maio 10
“O macaco que odiava bananas”	10 a 14 de Maio 10
“A volta ao mundo”	17 a 22 de Maio 10
“A escola”	17 a 22 de Maio 10
“A menina que adorava sapatos”	24 a 29 de Maio 10
“O cavalo coxo”	1 a 4 de Junho 10
Texto livre III	1 a 4 de Junho 10
“A sereia”	7 a 11 de Junho 10
Pós-teste – “ A chave mágica”	14 a 18 de Junho 10

Por fim, no final do mês de Junho de 2010, teve início, na última semana de aulas, a realização do pós-teste. Recolhidos todos os dados, procedeu-se à cotação dos mesmos. A cotação demorou cerca de um mês e resultou na construção de uma base de dados no SPSS. Uma vez que foram realizadas quinze sessões, optou-se por analisar os resultados da quinta e da décima sessão e dos pós-testes, com vista a comparar a evolução dos participantes a partir dos resultados do pré-teste. Construída a base de dados partiu-se para a análise dos resultados e posterior discussão dos mesmos.

Instrumentos

Tendo por base os objectivos e as hipóteses definidos para a presente investigação serão apresentados os instrumentos usados com o objectivo de recolher a informação pretendida. Assim, foram utilizadas duas provas que incidiram na avaliação de competências

linguísticas e uma prova de avaliação cognitiva, no sentido de originar grupos equivalentes, como já referido anteriormente.

Relativamente à avaliação das competências linguísticas foram utilizadas a Prova de Definição Verbal (Sim-sim, 2006), para a avaliação das competências linguísticas ao nível lexical/semântico, e a Prova de Compreensão de Estruturas Complexas (Sim-sim, 2006), para a avaliação das competências linguísticas ao nível sintáctico. Foram também utilizadas as Matrizes Progressivas de Raven (Escala Colorida), com o intuito de avaliar o nível intelectual dos alunos.

Finalmente, foi elaborado um guião/ grelha de correcção dividido em três categorias: Ortografia, Gramática e Estrutura do texto - elaborado tendo por base outros instrumentos já existentes e a literatura existente acerca da temática - que surge como instrumento orientador das revisões efectuadas ao longo das sessões.

Prova de Definição Verbal (Sim-sim, 2006) – (Anexo A)

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 (Sim-Sim, 2006).

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.

Nas crianças parece existir um percurso que parte de definições baseadas nas suas experiências individuais, até atingir o significado que é socialmente partilhado. Em relação à estrutura destas definições, os enunciados de uma só palavra vão sendo substituídos progressivamente por construções gramaticais mais complexas (Sim-Sim, 2006).

Deste modo, a Prova de Definição Verbal, tendo 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 de verbos e adjectivos.

Procedimentos de Cotação

A cotação máxima desta prova é 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:

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

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 a certeza de que a criança a compreendeu. Não existe tempo 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).

No caso desta prova, antes de se apresentarem os itens é dito, previamente, à criança: *“Quero que me digas (como souberes) o que é aquilo que te vou perguntar. Pensa bem: O que é banana? O que é vaca? O que é regar?”*

Prova de Compreensão de Estruturas Complexas (Sim-sim, 2006) – (Anexo B)

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).

Segundo Sim-Sim (1998), as crianças vão identificando e extraíndo, do ambiente linguístico que as rodeia, as regras subjacentes à organização frásica da língua materna, desenvolvendo a capacidade de descobrir as regularidades existentes no *input* linguístico e generalizando-as a outras situações. Isto permite-lhes, não só compreender o que ouvem, mas também expressarem-se de modo a serem compreendidas pelos outros.

Neste sentido, avaliar a compreensão é compreender a maturidade linguística da criança, sendo que, em diálogo, a criança se serve do contexto como chave de compreensão podendo compreender o significado sem que domine a construção sintáctica utilizada. Consequentemente, 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).

A criança vai reconhecendo e alcançando um conhecimento implícito das regras estruturais subjacentes às frases da língua natural, ao longo do seu desenvolvimento linguístico. A compreensão é constituída por duas etapas: a percepção da fala, seguida da sua segmentação em unidades com significado. O conhecimento que a criança adquire tem consequências, na compreensão que a criança faz do que ouve, como na capacidade de criar enunciados progressivamente mais complexos (Sim-Sim, 2006).

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

Descrição dos itens

Esta prova é constituída por 32 itens, com uma ordem de aplicação pré-determinada, cada um composto por uma frase e uma pergunta acerca da mesma (*Ex: A Ana vestiu a gabardine visto que estava a chover. Porque é que a Ana vestiu a gabardine?*).

Procedimentos de Cotação

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

Condições e Procedimento de Aplicação

Nesta prova, é dito à criança, antes da apresentação dos itens: “*Ouve com atenção. Vou-te dizer uma frase e fazer-te uma pergunta para tu responderes em seguida. São dados à criança três exemplos antes de se iniciar a prova, tais como: “A Rita viu um gato cinzento muito lindo. O que é que a Rita viu?”*”

Matrizes Progressivas de Raven (J. C. Raven, J. H. Court e J. Raven) - (Anexo C)

Foram utilizadas as Matrizes Progressivas de Raven – Escala colorida (J. C. Raven, J. H. Court e J. Raven), de modo a avaliar o nível intelectual das crianças. A designação de Matrizes Progressivas de Raven (1938-1963) refere-se a um conjunto de testes não verbais, que estão disponíveis em três versões: a Forma Geral (*Standard Progressive Matrices*), a Forma Especial (*Colored Progressive Matrice*) e a Forma Avançada (*Advanced Progressive Matrice*) (Pasquali, 2002).

Embora não tivesse desenvolvido uma teoria detalhada para fundamentar as suas Matrizes, Raven orientou-se, na construção das mesmas, segundo três vertentes teóricas: a teoria dos dois factores de Spearman (factor g), a teoria da Gestalt e a teoria do Desenvolvimento Cognitivo (Simões, 1995).

Esta prova, que consiste num conjunto de tarefas não-verbais, pretende avaliar a aptidão da criança para apreender a relação entre figuras geométricas ou desenhos

geométricos e perceber a estrutura do desenho de modo a seleccionar a parte apropriada entre as seis dadas como opção.

O termo “ progressivas” surge na medida em que, embora os problemas sejam mais difíceis à medida que se avança, esta dificuldade reside no facto das relações entre as figuras se tornarem progressivamente mais complexas e não devido à complexidade das próprias figuras (Simões, 1995).

Descrição dos itens

A escala é constituída por 36 itens, divididos por três séries, com 12 itens cada: A, Ab e B. Estas três séries proporcionam no seu conjunto três oportunidades para o sujeito desenvolver um tema consistente de pensamento (Simões, 1995).

Procedimentos de Cotação

A cotação máxima desta prova é de 36 pontos, sendo atribuído um ponto a cada resposta certa e zero pontos a cada resposta errada.

Condições e Procedimento de Aplicação

Esta escala pode ser aplicada quer individualmente, quer colectivamente. De um modo geral, não existe tempo limite para a aplicação, assegurando, assim, que o sucesso depende exclusivamente da capacidade do sujeito para a actividade intelectual (Simões, 1995).

Grelha/ guião de correcção dividido em três categorias: Ortografia, Coesão textual e Coerência textual (Anexo D)

No que concerne à grelha/guião de correcção utilizado ao longo das quinze sessões da fase de intervenção, esta é constituída por três sub-grelhas, são elas a grelha de correcção relativa à Ortografia, à Coesão textual e à Coerência textual, correspondentes aos três domínios a avaliar, ortografia, coesão e coerência textual.

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). No que concerne à coerência textual, o guião foi elaborado tendo por base instrumentos desenvolvidos por outros autores (Esperet, 1984; Calfee & Wilson, 2004; Almeida, 2009).

Na construção da grelha/guião foi dada especial atenção à idade e às competências dos participantes. Neste sentido, foi utilizado um vocabulário simples e claro. Simples na medida em que foi adequado à idade e às competências dos participantes e claro, uma vez que o objectivo seria possibilitar aos participantes uma orientação rápida e acessível.

O tipo de orientação dada aos participantes foi diferente 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 pertencia. Por seu turno, os erros referentes à coesão eram assinalados nas produções textuais dos participantes com uma linha ou um ponto com cor específica ou sem cor.

Por fim, no que respeita à coerência textual, era dado aos participantes a informação de quantos aspectos referentes à estrutura da narrativa tinham presentes nas suas produções textuais. A diferença entre os grupos experimentais residiu no facto de ao grupo experimental 2 ser dada uma orientação específica, ou seja, ter sido dada a informação de quais os aspectos referentes à estrutura da narrativa presentes nas suas produções textuais.

De salientar que a correcção das produções textuais foi baseada neste guião/ grelha de correcção, tendo por base a existência, ou não, de erro ortográfico ou de coesão nas produções escritas. Relativamente aos critérios de correcção referentes à estrutura da narrativa (coesão textual), foi atribuída uma cotação a casa um dos seis níveis de análise da estrutura da narrativa, sendo a cotação máxima de 12 pontos. (Anexo E). Esta cotação foi atribuída por dois juízes, que manifestaram 95 % de concordância, no que respeita à pontuação atribuída.

Sub-grelha relativa à Ortografia

GRELHA DE CORRECÇÃO	
Ortografia	
Tipos de Erros	
<p>Palavras e sons que se escrevem exactamente como se dizem. (Repara bem nos sons. Para escrever bem estas palavras é preciso só ouvir bem os sons e as letras a elas ligadas)</p> <ul style="list-style-type: none"> Faltam letras ou há sílabas por escrever. Tens letras ou sílabas a mais. Há sons na palavra que não estão escritos exactamente como se dizem. Escreveste duas palavras pegadas (ex: «aindabem»), que se escreve «ainda bem») ou então separaste uma palavra inteira em duas palavras (ex: «tam bem» que se escreve «também»). Tens sons ou letras trocadas (os sons/letras que se costumam trocar mais vezes são f/v, b/d, ch/j, si/ai, pra/par, es/se, etc). 	♦
<p>Palavras e sons que têm regra.</p> <ul style="list-style-type: none"> Antes de um «p» ou de um «b», ou no final das palavras, utiliza-se «m» e não «n». No início das palavras utiliza-se «r». Entre vogais, quando se quer o som «s», usa-se «ss». Quando se usa «s» entre vogais lê-se «z». O «g» lê-se «j» quando tem um «i» ou um «e» à frente. Quando queremos o som «g» antes dessas vogais temos que pôr um «u»: fica «gu» ou «gue». Os sons «je» / «je» as vezes escrevem-se «ge» / «gi». O «c» lê-se «ç» quando tem um «i» ou «e» à frente. Quando queremos o som «c» antes dessas vogais temos que usar um «qu»: fica «qui» ou «que». 	♦

<p>Palavras e sons que dependem do tempo verbal ou do tipo de palavra que é.</p> <ul style="list-style-type: none"> Nos verbos, temos que usar um «-o» quando queremos acrescentar um pronome (como «me», «te», «se» ou «lhe», entre outros). Nos verbos regulares, a terceira pessoa do singular termina sempre em «ta». Se os verbos terminam em «am», a 3ª pessoa do singular termina em «ta» e se os verbos terminarem em «ta», a terceira pessoa do singular termina em «ta». 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 e para verbos no futuro. Quando é um verbo e está no Passado, usamos «am». O plural de «ão» pode ser «ães», «ãos» ou «ões». Os verbos no infinitivo 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». 	♦
<p>Palavras que não têm regra:</p> <ul style="list-style-type: none"> São palavras em que temos que decorar para perceber como se escrevem os seus sons. 	♦
<ul style="list-style-type: none"> Palavra que começam por «h» ou que têm uma consoante que não se lê. 	♦

Relativamente à grelha/guião de correcção referente aos tipos de erros de Ortografia, foi dividida em:

- Palavras e sons que se escrevem exactamente como se dizem;
- Palavras e sons que têm regra;
- Palavras e sons que dependem do tempo verbal ou do tipo de palavra que é;
- Palavras que não têm regra.

Quanto às palavras e sons que se escrevem exactamente como se dizem, constavam as incorrecções por falhas de transcrição, devidas 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.

Sub-grelha relativa à Coesão

GRELHA DE CORRECÇÃO	
<i>Gramática</i>	
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. 	♦
<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" / "Os meninos vão à praia" "Os menino vão à praia" / "Os meninos vão à praia" "Os meninos vai à praia" / "Os meninos vão à praia"</p>	♦
<ul style="list-style-type: none"> Uso adequado de sinais de pontuação. <p>As frases terminam com «.», «!» ou «?», se for uma pergunta. Dentro de uma frase, as ideias separam-se com vírgulas. Quando estamos a anunciar alguma coisa utiliza-se «:» Quando queremos dizer que ainda faltam ideias podemos usar «...» Os diálogos fazem-se com «:» a anunciar uma fala, parágrafo, travessão [«-»], a fala e depois outro travessão [«-»] a dizer quem falou.</p>	♦
<ul style="list-style-type: none"> Quando estamos a escrever uma palavra e temos de 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. 	♦

<ul style="list-style-type: none"> Temos que usar palavras de ligação entre as ideias para que as frases façam sentido, como: <i>«mas», «porque», «depois», «como tal», «por isso», «de qualquer maneira», «no entanto», «e», «ou», «pois», «então», «como», «também», «igualmente»</i> <p>CUIDADO: Temos que escolher bem as palavras de ligação que usamos porque elas dependem do contexto em que estão a ser usadas e são necessárias para que as frases façam sentido</p>	♦
<ul style="list-style-type: none"> Palavras a mais ou que devem ser substituídas por outras que tornem a frase mais fácil de compreender 	♦
<ul style="list-style-type: none"> 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. 	♦
<ul style="list-style-type: none"> Faltam palavras que tornem a frase mais fácil de compreender 	♦

No que diz respeito à grelha/guião de correcção referente aos tipos de erros relativos às regras gramaticais, foi dividida em:

- Todas as frases começam por letra maiúscula, bem como os nomes próprios;
- Tem de haver concordância entre o feminino e o masculino, plural e singular e na utilização dos verbos;
- Uso adequado de sinais de pontuação;
- Regras de translineação e utilização de parágrafos;
- Utilização de conectores;
- Palavras a mais, palavras em falta ou substituição de palavras, para que a frase seja mais facilmente compreendida.

Sub-grelha relativa à Coerência

GRELHA DE CORRECÇÃO	
<i>Estrutura do texto</i>	
Aspectos a analisar	
• Há uma descrição de onde se passa a história	◆
• Há uma descrição de quando acontece a história	◆
• Há uma descrição de como são as personagens (aspecto físico, o que sentem, a sua forma de ser, etc.)	◆
• Há uma sequência de acções das personagens dirigidas a um fim e às vezes as personagens encontram obstáculos.	◆
• Há uma sequência de acções das personagens dirigidas a um fim e às vezes as personagens encontram obstáculos mas encontram também formas de os ultrapassar e os problemas são então resolvidos.	◆
• O fim da história tem sentido tendo em conta o que aconteceu antes.	◆

Cotação:	
◆	1 Ponto
◆	1 Ponto
◆	2 Pontos
◆	2 Pontos
◆	3 Pontos
◆	3 Pontos
Total: 12 Pontos	

No que respeita à grelha/guião relativa à Estrutura do Texto, esta contém seis níveis de análise da estruturação da narrativa e respectiva cotação, são eles:

- Há uma descrição de onde se passa a história;
- Há uma descrição de quando acontece a história;
- Há uma descrição de como são as personagens;
- Há uma sequência de acções das personagens dirigidas a um fim e às vezes as personagens encontram obstáculos;
- Há uma sequência de acções das personagens dirigidas a um fim e às vezes, as personagens encontram obstáculos mas encontram também formas de os ultrapassar e os problemas são resolvidos;
- O fim da história tem sentido tendo em conta o que aconteceu antes.

III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Tendo em conta as hipóteses levantadas no âmbito da presente investigação, pretende-se neste capítulo apresentar e analisar os resultados obtidos, tendo como ponto de partida a base de dados anteriormente construída. Assim, proceder-se-á a uma análise descritiva dos resultados, com vista à análise dos efeitos da intervenção na produção textual dos participantes dos três grupos, a nível ortográfico, de coesão textual e de coerência textual.

3.1- Hipótese 1: Espera-se que os participantes dos grupos experimentais apresentem resultados significativamente superiores aos do grupo de controlo no pós-teste, no que respeita ao desempenho ortográfico.

Com o objectivo de analisar o efeito da intervenção ao nível do desempenho ortográfico nos três grupos foi adoptado o procedimento estatístico de análise de variância com medidas repetidas, uma vez que se trata de uma metodologia que se aplica a situações onde a avaliação ocorre duas ou mais vezes com os mesmos sujeitos (Pestana & Gageiro, 2000).

As estatísticas descritivas apontam para uma diminuição dos erros ortográficos por parte dos grupos experimentais, o que revela evolução ao nível do desempenho ortográfico, o mesmo não acontece com o grupo de controlo (Tabela 1).

Tabela 1: Médias e Desvios – Padrão relativos ao desempenho ortográfico, em função do momento e do grupo

Grupo	Momento	N	M.	D.P
G. Cont.	pré	10	18.18	21.61
	pós		19.27	16.59
G. Exp.1	pré	10	11.53	11.07
	pós		7.03	5.29
G. Exp. 2	pré	10	15.02	13.63
	pós		4.86	9.83

No que respeita ao desempenho ortográfico, as estatísticas F apresentadas na Tabela 2 apontam para a relevância estatística do factor interactivo *momento * grupo*. O significado estatístico deste resultado revela uma evolução significativa dos resultados entre os dois momentos avaliativos, a qual será diferente consoante os grupos.

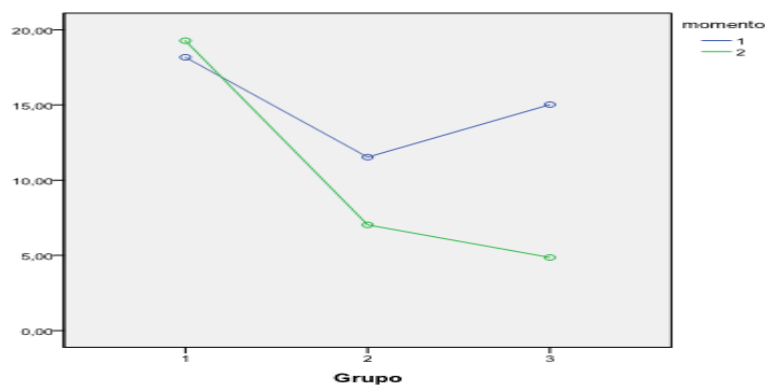
Tabela 2: Análise de variância do desempenho ortográfico

Factores	Soma dos quadrados	F	g.l	Sig.
Momento	306.870	8.15	(1,27)	0.008
Momento * grupo	317.226	4.21	(2,27)	0.026

Visando aprofundar as diferenças entre os grupos no momento do pós-teste efectuou-se uma análise suplementar, onde foi utilizado o procedimento estatístico ANOVA que revelou a existência de diferenças entre os grupos ($F(2,27) = 4.52; p = 0.020$). Através da análise *pos hoc* com o teste de Tukey constatou-se que a revisão com orientação específica se revelou significativa do melhoramento das produções textuais, quando comparada com os resultados do grupo de controlo. Esta conclusão assenta a sua legitimidade no facto de se registarem diferenças significativas nas médias do grupo experimental 2 e do grupo de controlo (D. M. = 14.41; $p = 0.025$), mas não entre as médias do grupo experimental 1 e o grupo de controlo (D.M. = 12.25; $p = 0.063$). Por outro lado, não se observam diferenças significativas entre as médias dos dois grupos experimentais (D.M = 2.17; $p = 0.908$).

O Gráfico 1 permite visualizar, de forma comparativa, a evolução dos desempenhos entre o pré e o pós-teste nos três grupos.

Gráfico 1: Evolução do desempenho ortográfico dos três grupos, do pré para o pós-teste



Legenda: Grupo 1: Grupo de Controlo; Grupo 2: Grupo Experimental 1; Grupo 3: Grupo Experimental 2

Em suma, os dados obtidos apontam para resultados significativamente superiores no pós-teste, no que respeita ao desempenho ortográfico, apenas por parte do grupo experimental 2. No entanto como se pode verificar através do Gráfico 1, enquanto que no grupo de controlo a média de erros ortográficos aumentou no pós-teste, no grupo experimental 1 diminuiu do pré-teste para o pós-teste. Ainda assim, essa evolução por parte do grupo experimental 1 não foi significativa.

3.2- Hipótese 2: Espera-se que os participantes dos grupos experimentais apresentem resultados significativamente superiores aos do grupo de controlo no pós-teste, ao nível da coesão textual.

De forma a analisar o efeito da intervenção ao nível da coesão textual nos três grupos foi também adoptado o procedimento estatístico de análise de variância com medidas repetidas. As estatísticas descritivas apontam para uma evolução dos grupos experimentais na utilização de elementos de coesão, o mesmo não acontece com o grupo de controlo (Tabela 3).

Tabela 3: Médias e Desvios – Padrão relativos à coesão textual, em função do momento e do grupo

Grupo	Momento	N	M.	D.P
G. Cont.	pré	10	19.38	12.55
	pós		20.81	6.81
G. Exp.1	pré	10	21.10	13.19
	pós		14.09	7.29
G. Exp. 2	pré	10	21.68	8.75
	pós		11.82	7.89

No que respeita ao desempenho ao nível da coesão textual, as estatísticas F demonstram um efeito significativo para o factor interactivo *momento * grupo*, conforme constante na Tabela 4. Este resultado aponta para a existência de um padrão evolutivo significativo entre os dois momentos de avaliação, o qual difere em função dos grupos.

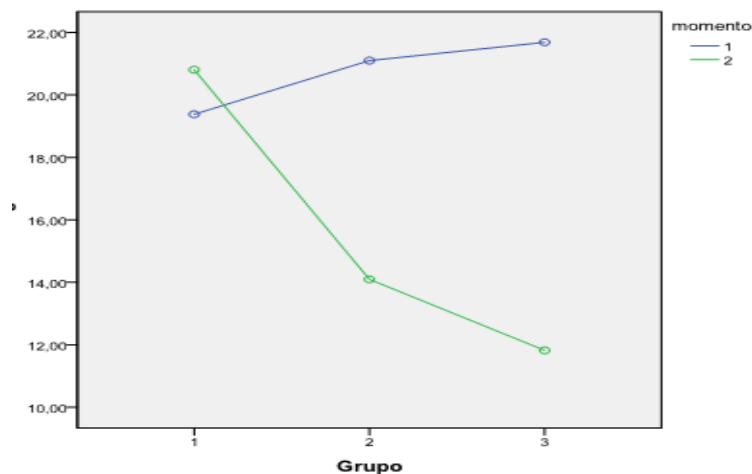
Tabela 4: Análise de variância para a coesão textual

Factores	Soma dos quadrados	F	g.l	Sig.
Momento	397.362	10.28	(1,27)	0.003
Momento * grupo	344.630	4.46	(2,27)	0.021

Com o objectivo de aprofundar as diferenças entre os grupos no momento do pós-teste efectuou-se novamente uma análise suplementar, onde foi utilizado o procedimento estatístico ANOVA que revelou a existência de diferenças entre os grupos ($F(2,27) = 4.05$; $p = 0.029$).

Posteriormente realizou-se uma análise *pos hoc* com o teste de Tukey que revelou que a evolução terá sido ligeiramente mais pronunciada no grupo experimental 2, uma vez que se registaram diferenças significativas entre as médias deste grupo e as médias do grupo de controlo ($D.M = 8.98$; $p = 0.028$). Por seu turno, a mesma análise mostra a não existência de diferenças significativas entre o grupo experimental 2 e o grupo experimental 1 ($D.M = 2.27$; $p = 0.770$), e também entre este último e o grupo de controlo ($D.M = 6.71$; $p = 0.121$). O Gráfico 2 permite visualizar, de forma comparativa, a evolução dos desempenhos entre o pré e o pós-teste nos vários grupos.

Gráfico 2: Evolução da coesão textual dos três grupos, do pré para o pós-teste



Legenda: Grupo 1: Grupo de Controlo; Grupo 2: Grupo Experimental 1; Grupo 3: Grupo Experimental 2

Em suma, à semelhança dos resultados obtidos ao nível do desempenho ortográfico, os dados colhidos relativamente à coesão textual apontam para resultados superiores apenas por parte do grupo experimental 2. No entanto, como se pode verificar através do Gráfico 2, enquanto que no grupo de controlo a média de problemas relativos à coesão textual aumentou no pós-teste, no grupo experimental 1 diminuiu do pré-teste para o pós-teste, não tendo, essa evolução sido significativa por parte do grupo experimental 1, quando comparada com o grupo experimental 2.

3.3- Hipótese 3: Espera-se que os participantes dos grupos experimentais apresentem resultados significativamente superiores aos do grupo de controlo no pós-teste, ao nível da coerência textual.

De forma a analisar o efeito da intervenção ao nível da coerência textual nos três grupos foi igualmente adoptado o procedimento estatístico de análise de variância com medidas repetidas e posteriormente aplicada uma análise ANOVA.

As estatísticas descritivas revelam um aumento dos elementos relativos à coerência textual em ambos os grupos experimentais, o que não se verificou no grupo de controlo (Tabela 5).

Tabela 5: Médias e Desvios – Padrão relativos à coerência textual, em função do momento e do grupo

Grupo	Momento	N	M.	D.P
G. Cont.	pré	10	6.10	2.28
	pós		5.50	1.90
G. Exp.1	pré	10	5.70	1.83
	pós		7.00	1.41
G. Exp. 2	pré	10	6.20	2.15
	pós		10.10	1.45

A análise de variância efectuada ao desempenho dos grupos, ao nível da coerência textual (Tabela 6) confirma a tendência sugerida pelas estatísticas descritivas (Tabela 5), uma vez que o efeito da interacção *momento * grupo* se revelou estatisticamente significativo.

Tabela 6: Análise de variância para a coerência textual

Factores	Soma dos quadrados	F	g.l	Sig.
Momento	35.267	21.789	(1,27)	0.000
Momento * grupo	51.033	15.765	(2,27)	0.000

Por forma a aprofundar as diferenças entre os grupos no momento do pós-teste efectuou-se novamente uma análise suplementar, onde foi utilizado o procedimento estatístico ANOVA que revelou a existência de diferenças entre os grupos ($F(2,27) = 21.41$; $p = 0.000$).

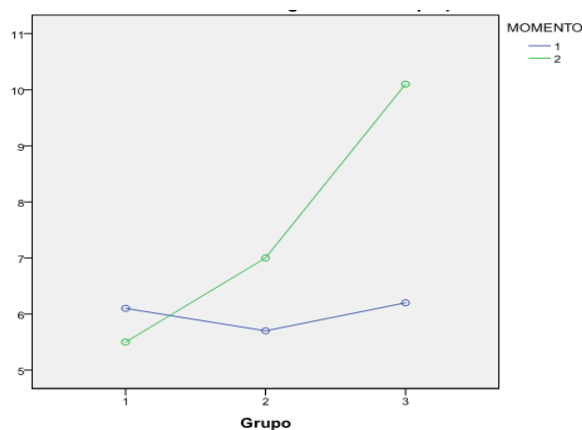
Através da análise *pos hoc* com o teste de Tukey, constatou-se que a orientação específica fornecida ao grupo experimental 2, aquando da tarefa de revisão, teve um impacto superior na melhoria das produções textuais dos participantes, na medida em que se registam diferenças significativas entre as médias dos resultados do grupo experimental 2 e dos grupos: experimental 1 e grupo de controlo (diferenças médias entre o grupo experimental 2 e o grupo experimental 1: D.M. = 3.10; $p = 0.001$; diferenças médias entre o grupo experimental 2 e o grupo de controlo: D.M. = 4.60; $p = 0.000$). No entanto, constatou-se que não existem diferenças significativas entre as médias do grupo experimental 1 e as do grupo de controlo (D.M = 1.50; $p = 0.110$).

Assim, é possível inferir, mais uma vez, a existência de uma evolução expressiva entre os dois momentos avaliativos, a qual terá decorrido, provavelmente, como uma consequência da tarefa de revisão levada a cabo pelos grupos experimentais, na medida em que a progressão foi diversa consoante os grupos.

Em suma, no que respeita ao desempenho ao nível da coerência textual, as estatísticas descritivas apresentadas permitem verificar que os dois grupos experimentais registaram, no pós-teste, pontuações médias superiores às evidenciadas no pré-teste, comparativamente com as médias do grupo de controlo que não evidenciaram qualquer progresso entre os dois

momentos avaliativos. Pelo contrário, os resultados obtidos pelo grupo de controlo revelam uma regressão face aos resultados obtidos no pré-teste (Gráfico 3). Em consonância com os resultados obtidos ao nível do desempenho ortográfico e ao nível da coesão textual, os resultados apontam para ganhos estatisticamente significativos no grupo experimental 2, que revelou melhorias bastante consideráveis ao nível da coerência textual das suas produções.

Gráfico 3: Evolução da coerência textual dos três grupos, do pré para o pós-teste



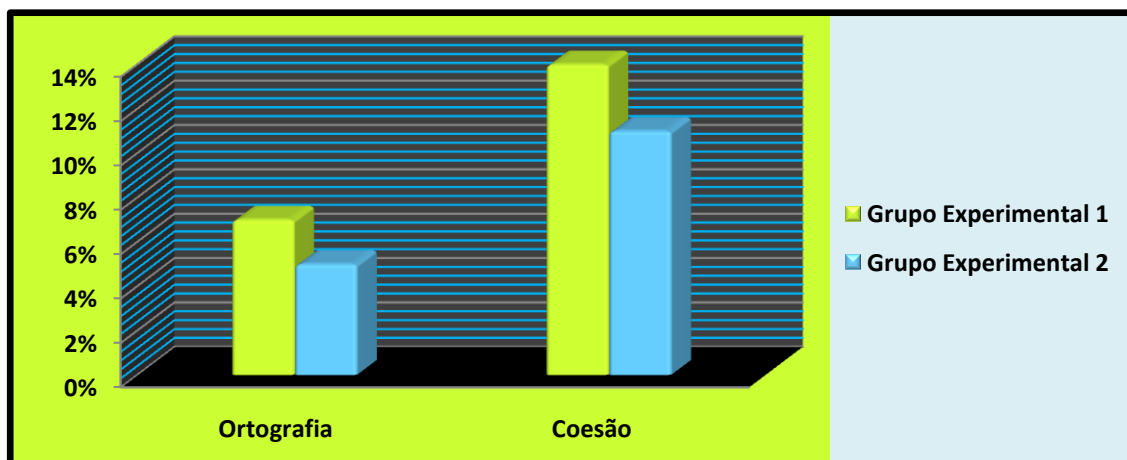
Legenda: Grupo 1: Grupo de Controlo; Grupo 2: Grupo Experimental 1; Grupo 3: Grupo Experimental 2

3.4- Hipótese 4: Espera-se que, no Grupo experimental 2, a revisão orientada e o *feedback* imediato produzam efeitos superiores sobre as competências de produção textual, nomeadamente ao nível do desempenho ortográfico, da coesão e da coerência textual, quando comparado com o Grupo experimental 1.

Com o objectivo de verificar se a recepção de feedback e a revisão orientada produziram efeitos superiores sobre as competências de produção textual, ao nível do desempenho ortográfico, da coesão e da coerência textual, procedeu-se a uma análise específica apenas aos dois grupos experimentais, tendo por base os dados obtidos anteriormente.

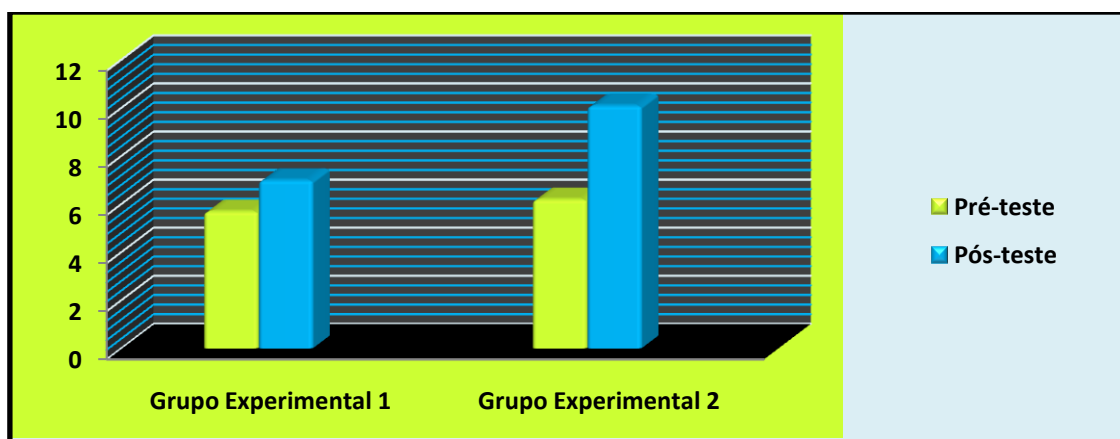
Especificamente, no que respeita ao desempenho ortográfico e à coesão textual, a análise efectuada mostra a não existência de diferenças significativas entre o grupo experimental 1 e o grupo experimental 2. Esta conclusão visualiza-se através do Gráfico 4.

Gráfico 4: Resultados dos dois grupos experimentais ao nível do desempenho ortográfico e da coesão textual no pós-teste



Já no que concerne à coerência textual, verificaram-se diferenças significativas entre os dois grupos experimentais, na medida em que existem diferenças significativas entre as médias obtidas. A mesma constatação é passível de ser extraída a partir da observação do Gráfico 5.

Gráfico 5: Evolução do pré para o pós-teste dos dois grupos experimentais, no que respeita à coerência



Em suma, poder-se-á inferir que os progressos registados ao nível da ortografia e da coesão textual não diferem entre os grupos, não sendo, por isso, imputáveis ao tipo de orientação dada aquando do momento de revisão textual. Por sua vez, o tipo de orientação dada aquando da revisão surtiu efeito no que respeita à melhoria da coerência textual dos textos produzidos.

IV – DISCUSSÃO

Neste capítulo apresenta-se a discussão dos resultados obtidos na presente investigação e analisados no capítulo anterior. De modo a facilitar a sua compreensão, este capítulo estrutura-se de forma semelhante à apresentação e análise de resultados., ou seja, seguindo as hipóteses de investigação colocadas inicialmente.

A literatura evidencia a revisão textual como preditora do melhoramento das produções textuais dos alunos (Scardamalia & Bereiter, 1985; Fayol, 1997), realçando deste modo o processo de revisão textual, como o mais importante dentro do processo global da escrita, visto ter como função o melhoramento da qualidade das produções textuais, mediante a reavaliação e análise crítica das mesmas (Barlett, 1982; Berninger et al.,1996; Butterfield et al., 1996; Camps, 1992; Hayes & Flower, 1980).

De acordo com Murray (1978), muitas vezes as crianças ao efectuarem a revisão das suas produções escritas apresentam falta de competências, o que conseqüentemente influencia a detecção de erros. Outras investigações, dentro da mesma linha (Bereiter e Scardamalia, 1987), concluíram que os problemas referentes à revisão provêm basicamente da falta de habilidade para distinguir e corrigir os erros encontrados.

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 objecto de estudo. Deste modo, é necessário que se desenvolvam mecanismos de autocorreção e que seja implementada uma pedagogia centrada no aluno, promovendo a autonomia do mesmo. Assim sendo, “ (...) *aplicar estratégias de revisão é dar a conhecer as possibilidades que a língua nos oferece, é saber adequar o material linguístico conhecido a novas situações, é aprender a jogar com as palavras e a aprender a descobrir-lhe o seu sentido. A revisão permite pôr em acção, de uma forma reflectida, novas possibilidades de utilização da língua*” (Camps, 2005 cit. por Mouquinho, 2009, p.237).

Relativamente à primeira hipótese do estudo, *“Espera-se que os participantes dos grupos experimentais apresentem resultados significativamente superiores aos do grupo de controlo no pós-teste, no que respeita ao desempenho ortográfico”* os resultados obtidos apontam para a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o grupo experimental 2 e o grupo de controlo. No entanto, não se constataram diferenças significativas entre o grupo de controlo e o grupo experimental 1. Deste modo, a primeira hipótese colocada foi rejeitada.

Os resultados obtidos corroboram o facto da detecção de erros ortográficos e a implementação de novas correcções implicarem diferentes conhecimentos e competências (Bartlett, 1982, Flower, Hayes, Carey, Schriver & Stratman, 1986, Scardamalia & Bereiter, 1983, Sommers, 1980, cit. por Hacker, Plumb, Butterfield, Quatham, & Heineken, 1994). Com efeito, nem sempre a detecção dos erros ortográficos num texto resulta de uma revisão adequada e correcta dos mesmos (Bartlett, 1982, Fitzgerald, 1987, Plumb, 1991, Butterfield, Hacker & Dunlosky, 1992, Scardamalia & Bereiter, 1983, cit. por Hacker, Plumb, Butterfield, Quatham, & Heineken, 1994). Tal constatação vem dar ênfase à importância da orientação aquando da revisão textual, nomeadamente no que respeita ao domínio da ortografia.

Vários autores (Bousquet, Cogis, Ducard, Massonet & Jaffré, 1999; Karmilloff-Smith, 1992, cit. por Silva, 2010) referem que a compreensão, por parte das crianças, dos princípios subjacentes à ortografia, é uma estratégia fundamental para o melhoramento do seu desempenho ortográfico, o que conseqüentemente, leva ao aperfeiçoamento das produções textuais. Neste sentido, os autores defendem a ideia de que, no decurso da aprendizagem, as crianças deveriam compreender o modo como as regras ortográficas funcionam e não se limitarem a reproduzi-las. Este instrumento parece induzir à reflexão sobre a natureza do sistema ortográfico.

No que diz respeito à segunda hipótese em investigação, *“Espera-se que os participantes dos grupos experimentais apresentem resultados significativamente superiores aos do grupo de controlo no pós-teste, ao nível da coesão textual”*, os resultados obtidos nesta investigação revelam a existência de diferenças significativas entre o grupo de controlo e o grupo experimental 2. Por sua vez, no que se refere ao grupo experimental 1, os resultados permitem infirmar a segunda hipótese, na medida em que, entre este grupo e o grupo de controlo não se verificaram diferenças significativas. Estes resultados vão de encontro ao que a literatura evidencia, para promover as competências de produção textual devem ser

incluídas estruturas que forneçam “*feedback*” aos alunos sobre o seu trabalho (Fayol, 2007; Pritchard & Honeycutt, 2006).

Quanto à terceira hipótese em estudo “*Espera-se que os participantes dos grupos experimentais apresentem resultados significativamente superiores aos do grupo de controlo no pós-teste, ao nível da coerência textual*”, os resultados obtidos permitem verificar que os grupos experimentais apresentaram resultados superiores aos do grupo de controlo, no que respeita à coerência textual das produções textuais. Deste modo, a hipótese colocada em investigação é confirmada.

Os resultados obtidos vão no sentido do estudo desenvolvido por Fitzgerald e Teasley (1986) que revelou que quando há uma instrução específica dirigida à melhoria da estrutura da narrativa, há efectivamente, efeitos positivos na organização da escrita das crianças, que se traduzem numa melhor qualidade das produções textuais. Os resultados obtidos pelo grupo experimental vão de encontro aos resultados do estudo levado a cabo por Spinillo e Martins (1997) com crianças do 1º ciclo, que revelou a existência de dificuldades específicas ao nível da coerência textual.

Por fim, no que respeita à quarta hipótese colocada “*Espera-se que, no Grupo experimental 2, a revisão orientada e o feedback imediato produzam efeitos superiores sobre as competências de produção textual, nomeadamente ao nível do desempenho ortográfico, da coesão e da coerência textual, quando comparado com o Grupo experimental 1*”, os resultados obtidos permitiram verificar que a especificidade da orientação dada e a recepção de feedback fornecido, aquando do processo de revisão textual, não se constitui como fundamental para o melhoramento das produções textuais. Tal constatação assenta no facto de, apenas no domínio da coerência textual, o grupo experimental 2 apresentar resultados significativamente superiores ao grupo experimental 1. Visto não se terem verificado diferenças significativas entre os grupos experimentais no que respeita ao desempenho ortográfico e à coesão textual, a hipótese colocada é infirmada. Assim, os resultados obtidos 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.

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; Graham & MacArthur, 1988; Wallace & Hayes, 1991; cit. por Hayes, 1998), e uma melhoria da qualidade dos textos (Nold, 1981). Como tal, a revisão da produção textual assume, de facto, um papel preponderante na aprendizagem da escrita (Fayol, 1997; Daiute, 1989; Schneuwly, 1985), principalmente quando acompanhada de uma instrução explícita, ou seja, que actue como elemento organizador da tarefa, adoptando um cariz metacognitivo (Flavell, 1999; Bereiter & Scardamalia, 1987; Cross & Paris, 1988, cit. por Salomon, Globerson & Guterman, 1989).

Também MacArthur et al., (1994) e Hacker et al. (1994) realizaram um estudo com alunos do Ensino Secundário, cujo objectivo era perceber se os alunos do ensino secundário tinham dificuldades no processo de revisão textual devido aos escassos conhecimentos para o fazer, ou porque não conseguiam detectar os erros. Os resultados obtidos revelaram que, num primeiro momento, os alunos corrigiram apenas 50 % dos erros, no entanto, quando sugerida a detecção dos erros, a correcção dos mesmos aumentou substancialmente, isto é, mostraram que a revisão é muito mais eficaz se for dito aos alunos de forma explícita o que devem fazer, isto é, se a acção lhes for estruturada.

Na mesma linha, Wallace & Hayes (1991; cit. por Hayes, 1998) compararam as revisões de alunos que tinham recebido instruções directivas com as de alunos que tinham recebido instruções não directivas, sendo que os primeiros apresentaram resultados significativamente superiores aos segundos, tanto na quantidade como na qualidade das revisões efectuadas. Um programa cognitivo implementado por Graham & MacArthur (1988) produziu resultados idênticos ao evidenciar uma relação causal entre o ensino de estratégias de revisão e a qualidade dos processos de revisão. No entanto, na presente investigação apenas se verificou ao nível da coerência textual. Ainda Daiute (1989) refere que os alunos têm dificuldade na revisão da escrita porque não têm desenvolvidas estratégias que lhes permitam criticar, avaliar e melhorar a produção escrita, o que este instrumento parece favorecer.

Os resultados obtidos parecem ir de encontro aos obtidos por Azevedo (1999) que desenvolveu um estudo com alunos do 5º ano de escolaridade. O autor centrou a sua atenção nos erros dados por esses alunos e na implementação de estratégias de facilitação processual, com vista a superação dos mesmos. Como metodologia adoptada, numa primeira instância

caracterizou os tipos de erros mais frequentes e, posteriormente, avaliou o impacto da aplicação das estratégias de facilitação processual. Concluiu que a análise dos erros é um excelente ponto de partida para uma intervenção pedagógica adequada às necessidades individuais e que as competências básicas de revisão, quando orientadas, estão ao alcance da maior parte dos alunos.

Para tal, a facilitação processual poderá ser feita através do recurso sistemático a listas de critérios, fichas de auto-avaliação e grelhas de correcção. No final da investigação constatou-se uma evolução significativa da capacidade de escrita por parte dos alunos sujeitos às estratégias acima mencionadas. Assim, verificou-se um aumento da extensão dos textos, uma utilização mais frequente e variada de conectores, um uso mais consciente dos sinais de pontuação e uma diminuição global dos erros cometidos (Azevedo, 1999).

Através das grelhas de correcção fornecidas era pretendido que a correcção das produções textuais se tornasse um instrumento para motivar e consciencializar os alunos dos seus pontos fortes, bem como advertir para os pontos fracos que careciam de um maior investimento. Deste modo, as grelhas de correcção tinham como objectivo orientar o aluno para uma aprendizagem mais eficaz. (De Ketele, 1994, cit. por Mouquinho, 2009), promovendo uma actividade reflexiva e um maior controlo do próprio aluno sobre o texto. Esta forma de activar mecanismos de reflexão, desenvolvendo a consciência metalinguística, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da capacidade de escrita.

É neste sentido que a actividade de revisão textual estimula os alunos, na medida em que estes terão a possibilidade de melhorar a qualidade dos seus textos, buscando alternativas e soluções para as dificuldades encontradas. Diversas investigações apontam para uma relação entre o uso adequado de estratégias de aprendizagem e um bom desempenho académico (Lopes, 1997; Kieft, Rijlaarsdam, & Van den Bergh, 2006; Torrance, Fidalgo & Garcia, 2007). Efectivamente, numerosos estudos relacionam o uso de estratégias metacognitivas com a melhoria de desempenho (Cross & Paris, 1988; Brown & Palincsar, 1989; Siegler & Jenkins, 1989; cit. por. Schraw & Graham 1997), inclusivamente quanto à produção textual (Bereiter & Scardamalia, 1987; cit. por Schraw & Graham, 1997). Em suma, os resultados obtidos vão de encontro ao Modelo de Desenvolvimento de Estratégias de Auto-Regulação na Escrita de MacArthur, Graham e Schwartz (1993) que se tem mostrado válido para intervir e auxiliar crianças a superarem as suas dificuldades ao nível da produção textual e a alcançarem um melhor desempenho em tarefas que envolvam a composição de textos narrativos.

V – CONCLUSÃO

Pretendeu-se com o presente estudo verificar os efeitos da revisão metacognitiva sobre os processos de produção textual, ao nível ortográfico, de coesão e de coerência 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 e de coesão, como ao nível da coerência textual.

Partindo dos objectivos propostos, pode concluir-se que, no que respeita ao domínio da ortografia e da coesão textual, a revisão com orientação específica e *feedback* imediato não produziu efeitos significativamente superiores à orientação sem *feedback* específico. Por sua vez, no que se refere à coerência textual, verificou-se a influência que a especificidade da orientação teve na melhoria das produções textuais dos alunos. Assim, podemos concluir que no domínio da coerência textual, uma orientação específica, designadamente dirigida à estrutura da narrativa, é uma mais-valia para a qualidade das produções escritas.

Uma possível explicação para a obtenção destes resultados pode derivar do facto de as competências exigidas para analisar a coerência de um texto serem mais complexas que as competências exigidas para analisar os aspectos referentes à ortografia e à coesão textual das produções escritas.

Tais conclusões levam-nos a afirmar, antes de mais, que a revisão textual é a fase da escrita mais geradora de aprendizagens. De acordo com Hayes (1998) é durante o processo de revisão que se verifica uma maior e mais profunda reflexão sobre o conteúdo do texto, o que propicia uma reflexão acerca dos processos da própria escrita, e que leva a uma maior consciência da importância da tarefa.

Os estudos realizados neste domínio têm vindo a demonstrar que há condições facilitadoras para a aprendizagem do processo de revisão textual, mesmo em crianças mais novas (Miras, 2000, cit. por Santana, 2003).

Face ao exposto, impõem-se que se instituem, no quotidiano da sala de aula, rotinas de revisão textual. De acordo com Santana (2003) mais importante que ensinar modelos, há que criar condições ecológicas na escola para que as crianças deles se apropriem no contexto das

interacções desenvolvidas em torno da resolução dos problemas concretos envolvidos no acto de escrita, aprendendo desde cedo, toda a complexidade dos processos.

É neste contexto que se inserem os guiões de correcção utilizados na fase de revisão textual. A autocorreccção permitirá, assim, que o aluno ganhe autonomia e que *“o professor deixe de ser o corrector que policia permanentemente a escrita dos alunos para lhe detectar erros.”* (Santana, 2003, p.107).

Torna-se importante mencionar que, à semelhança de outros estudos já realizados, surgem limitações que devem ser referidas, na medida em que, percepcionar limitações alarga o campo de visão para estudos futuros. É possível que os resultados obtidos resultem do facto de a amostra ser pequena. Tal constatação é passível de se verificar quando comparadas as médias obtidas pelo grupo experimental 1 e o grupo de controlo. Como se pode constatar, ao nível ortográfico e de coesão textual não foram observadas diferenças significativas entre estes grupos. No entanto, percepcionando os níveis de evolução de ambos os grupos, através das estatísticas descritivas, constatou-se que o grupo experimental 1 evoluiu ao longo da intervenção, o que por sua vez não se verificou no grupo de controlo, que apresentou uma regressão ao nível do desempenho.

Uma outra limitação poderá ter que ver com o facto de a implementação do projecto ter sido apenas iniciada a meio do 2º período do ano lectivo, tendo decorrido apenas durante três meses. É possível que a duração do projecto não tenha sido suficiente para incrementar melhorias mais significativas nas competências de escrita dos alunos. De acordo com Barbeiro & Pereira (2007), a aprendizagem da escrita exige tempo de manutenção que permita uma integração plena do conhecimento e a sua mobilização, face a exigências de gradual complexidade.

Apesar das limitações enunciadas, o projecto desenvolvido pode proporcionar algumas contribuições no âmbito do ensino e treino da produção textual, na medida em que apresentou uma grelha de correcção, ou seja, uma instrução explícita que pode ser implementada directamente pelo professor no contexto de sala de aula e articulada com outras tarefas ou conteúdos neste domínio.

Espera-se que as possíveis limitações deste estudo sejam verificadas e apuradas em investigações futuras, nas quais se possa não só ampliar a duração da intervenção, como

também alargá-la a outras faixas etárias e a outro tipo de participantes, como seja, por exemplo, alunos com dificuldades de aprendizagem.

Como objecto de investigações futuras poder-se-á estudar a importância do ensino explícito de estratégias específicas, não só na revisão textual, como também na fase de planificação, na medida em que vários estudos concluíram que um programa efectivo de escrita deve incluir o ensino explícito dos passos principais do processo de escrita (planificação, textualização e revisão) (Fayol, 2007; Pritchard & Honeycutt, 2006). A aprendizagem das componentes do processo de escrita, contribui de forma significativa para a melhoria da coesão e coerência textual (Alamargot & Chanquoy, 2001; Hayes, 2004).

Outra questão importante a considerar em futuros estudos seria a elaboração conjunta (professor / aluno) dos guiões/ grelhas de correcção. A pertinência desta questão assenta no estudo levado a cabo por Pereira (2001 cit. por Pereira, 2008), o qual concluiu que a elaboração, com os alunos, de critérios de avaliação das produções textuais é uma importante estratégia para uma melhor revisão das produções textuais por parte dos alunos.

Embora nesta investigação a revisão das produções textuais dos alunos não tenha sido efectuada imediatamente após a produção dos mesmos, em alguns momentos da intervenção, o intervalo entre a fase de escrita e a fase de correcção foi de apenas um dia. Como tal, seria interessante promover um estudo em que o intervalo entre estas duas fases fosse maior. Esta ideia surge tendo por base a ideia de que o distanciamento entre o processo de produção textual e o processo de revisão possibilita uma melhor leitura por parte das crianças, o que se traduz num aumento da frequência e profundidade das revisões efectuadas (Chanquoy, 2001, cit. por Madeira, 2005).

Pertinentemente, o autor refere a possibilidade de conjugar a revisão distanciada com instruções claras acerca da revisão textual, tais como através de guiões de revisão (Chanquoy, 2001, cit. por Madeira, 2005) ou cartões de revisão textual (De la Paz et al, 1998).

Serafini (1992) justifica a importância da participação dos alunos no processo de revisão textual, referindo que, de um modo geral, os alunos são mais críticos e juizes que produtores de texto e que a correcção feita pelos colegas é um excelente estímulo à produção textual, questão que se prende com o facto de a correcção entre colegas permitir um diálogo que é muito limitado na relação professor – aluno. Neste sentido, seria interessante do ponto de vista da investigação reproduzir o presente estudo, introduzindo, no entanto, dois grupos

experimentais diferentes. Por um lado, um grupo de alunos que, individualmente, efectuava a revisão e correcção dos textos de um colega e, por outro, um grupo que revia e corrigia as produções escritas de um colega em díade. Esta sugestão é fundamentada, teoricamente, na medida em que Fayol (1997) afirma que os escritores mais jovens têm dificuldade em detectar os erros e discrepâncias das suas próprias produções textuais, conseguindo-o fazer com mais facilidade nas produções textuais dos colegas.

Este trabalho é apenas mais um passo numa caminhada que se vislumbra longa e difícil, uma vez que, no que respeita ao ensino - aprendizagem da escrita, nomeadamente da produção textual, ainda existe muito para investigar. É, designadamente, por esta razão que as sugestões dadas para estudos futuros são uma mais-valia do presente trabalho, na medida em que mantém em aberto a discussão deste tema.

Assim, e tendo por base a complexidade subjacente ao acto de produção textual, o título da tese “ *Por detrás das letras e nas entrelinhas*” torna-se pertinente e adequado na medida em que contraria o comentário reducionista de Pablo Neruda, o qual dá início a este trabalho e impõe uma visão e uma análise profunda ao acto de escrever. Produzir um texto é muito mais que a junção de determinadas letras e que a formação de frases. Há que entender e promover o processo por detrás dessas mesmas letras e nas “entrelinhas”, isto é, aspectos como a coesão e a coerência textual, que muitas vezes não são objecto de trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- 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 Psicología e Educación*, 9, 73-92.
- Aleixo, C. (2005). *A vez e a voz da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Allal, L. (1997). Learning to spell in the classroom. In C. Perfetti, L. Rieben & M. Fayol (Eds). *Learning to spell – research theory and practice across languages*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Allal, L., Rouiller, Y., Saada-Robert, M & Wegmuller, E. (1999). Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 53-69
- Almeida, M. T. (2009). *As dificuldades de leitura e escrita em crianças surdas profundas: um estudo de caso com quatro crianças*. Lisboa: ISPA.
- Alves Martins, M. (2000). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA
- Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Azevedo, F. (1999). *Da Análise do Erro ao Ensino-Aprendizagem da Escrita*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho
- Barbeiro, L. F. (2007). *Aprendizagem da ortografia – Princípios, dificuldades e problemas*. Porto: ASA
- Barbeiro, L. F., & Pereira, M. L. (2007). *O ensino da Escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Barrera, S. & Maluf, M. (2003). Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças de primeira série e do ensino fundamental. *Psicologia: reflexão e crítica*, 16 (3), p. 419-502
- Bartlett, E. J. (1982). Learning to revise : Some component processes. In M. Nystrand (Ed.), *What writers know: The language, process and structure of written discourse* (pp. 345-363). Nova Iorque : Academic Press.
- 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
- Beaugrande, R. (1984). *Text production: Toward a science of composition*. Norwood, NJ:Ablex
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berninger, V., Fuller, F., & Whitaker, D. (1996). A process model of writing development across the life span. *Educational Psychology Review*, 8 (3), 193-218.
- Bousquet, S., Cogis, D., Ducard, D., Massonnet, J., & Jaffré, J. P. (1999). Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 23-37.
- Butterfield, E., Hacker, D., & Albertson, L. R. (1996). Environmental, cognitive, and metacognitive influences on text revision : Assessing the evidence. *Educational Psychology Review*, 8 (3), 239-297.
- Calfee, R. & Wilson, K. (2004). A classroom-based writing assessment framework. In C. Stone, E. Silliman, B. Ehren & K. Apel (Ed). *Handbook of language and literacy – development and disorders*. New York: The Guilford Press
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: Algunas implicaciones para enseñanza. *Infância y Aprendizaje*, 49, 3-19
- Carvalho, J. (1990). A evolução sintáctica na produção escrita de crianças e adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (3), 129-138

- 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.
- Cole, M., Cole, S., & Lightfoot, C. (2005). *The development of children* (5th ed.). New York: Worth Publishers
- Costa Val, M. G. (1991). *Redacção e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Daiute, C. (1990). Do writers talk to themselves?. In S.W. Freedman (Ed.), *The acquisition of written language: Response and revision* (pp. 133-159) (2 ed.). Norwood, NJ : Ablex.
- 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
- Espéret, E. (1984). Processus de Production – Genèse et role du schéma narrative dans la conduite de récit. In Moscato, M. & Pieraut-Le Bonniec, G. (Eds.), *Le Langage: construction et actualisation*. Publications de l' Université de Rouen, n° 98.
- Faigley, L., & Witte, S. (1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 32 (12), 400-414.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte: Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Fayol, M. (2004). Text and Cognition. In Nunes, T. & Bryant, P (Eds), *Handbook of Children's Literacy* (pp; 181-197). GB: Kluwer Academic Publishers.
- Fayol, M., David, J., Dubois, D. & Rémond, M. (2000). *Maîtriser la lecture – poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*. Paris: Editions Odile Jacob
- Fayol, M. & Jaffré, J. P. (1999). L'acquisition/apprentissage de l'orthographe. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 143-170

- Fayol, M. & Lété, B. (1987). Ponctuation et connecteurs: une approche textuelle et génétique. *European Journal of Psychology of Education*, 2 (1), 57-71
- Fitzgerald, J. & Teasley, A. (1986). Effects of Instruction in Narrative Structure on Children's Writing. *Journal of Educational Psychology*, vol 78, No. 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
- Flower, L. & Hayes, J. (1980). The dynamics of composing; making plans and juggling constraints, in Gregg, L. & Steinberg, E., *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fonseca, F. (1994). *Gramática e Pragmática – Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Coleção Linguística, 2. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, M. G. (2005). *Interagir e planificar – A construção de guiões na promoção da competência Textual*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: ISPA.
- Freitas, J. L. (2009). *Questões de coesão gramatical e lexical em textos dissertativo-argumentativos de alunos do ENEM*. Porto: FLUP
- Goés, M.C.R. (1993). A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do acto de escrever. In: Smolka, Ana Luiza B, Goês, Maria C.R. (orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar; Vygotsky e a construção do conhecimento*. 2ed. Campinas: Papyrus.
- Gombert, J. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Press Universitaire 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.
- Graham, S., Schwartz, S. & MacArthur, C. (1995). Effects of goal setting and procedural facilitation on the revising behavior and writing performance of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology*, 87 (2), 230-240

- Hacker, D. J., Plumb, Butterfield, E.C., Quathamer, D. & Heineken, E. (1994). Text revision: detection and correction of errors. *Journal Educational Psychology*, 86, 1-15
- Halliday, M. & Hassan, R. (1989). *Language, Context and Text: a social semiotic perspective*. Oxford.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In Levy, C. & Randall, S. (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1–27). Mahwah, NJ: Earlbaum.
- Hayes, J. (1998). Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la redaction. In A. Piolat & A. Pélissier (Eds.), *La redaction de texts* (pp. 51-101). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Hayes, J. (2000). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In Indrisano, R. & Squire, J. (Eds.), *Perspectives on writing* (pp. 6–44). Newark, DE: International Reading Association.
- Hayes, J. R. (2004). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 1399-1430). Newark: International Reading Association.
- Hayes, J. & Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41 (10), 1106-1113
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Horta, I. & Alves-Martins, M. (2004). Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia. Implicações educacionais. *Análise Psicológica*, XXII, pp. 213-223.
- Jaffré, J. P. (1999). L'orthographe: Avec ou sans erreus. *Recherche en Education – Théorie e Pratique*, 1, pp. 3-8.
- Juan, M. R. E. & García, E. G. (1993). Estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales para aprender a pensar. *Revista de Psicologia*, 15 (1), 43-55.
- Koch, I. (2002). *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.

- Kuhn, D. (2000). Metacognitive Development. *Current Directions in Psychological Science*, 9 (5)
- 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
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de géneros e compreensão*. Recife: Parábola.
- 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.
- McCurdy, M., Skinner, C., Watson, S. & Shriver, M. (2008). Examining the effects of a comprehensive writing program on the writing performance of middle school students with learning disabilities in written expression. *School Psychology Quarterly*, 23 (4), 571-586
- Meiros, E., & Correa, J. (2005). Regras contextuais e morfossintáticas na aquisição da ortografia da Língua Portuguesa por crianças. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, Vol. 21, 1, pp. 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
- 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*, nº 44, Out./Nov. 24-26.

- Niza, S. (1998). *Criar o gosto pela escrita – formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oatley, K. & Djikic, M. (2008). Writing as thinking. *Review of General Psychology*, 12 (1), 9-27
- Pasquali, L. (2002). *Técnicas de exame psicológico (TEP) – manual: fundamentos das técnicas psicológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo
- 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
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2000). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pinker, S. (2007). *The stuff of thought – language as a window into human nature*. London: Penguin Books Ltd
- Pinker, S. & Jackendoff, R. (2005). The faculty of language: what's special about it? *Cognition*, 95, 201-236
- Pozo, J., Monereo, C. & Castelló, M. (2004). O uso estratégico do conhecimento. In C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios. (eds). *Desenvolvimento psicológico e educação – 2. Psicologia da educação escolar*. Porto Alegre: Artmed
- Pritchard, R. J., & Honeycutt, R. L. (2006). The process approach to writing instruction: examining its effectiveness. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 275-290). New York: Guilford Press.
- Read, C. (1983). Orthography. In M. Martlew. (Ed). *The Psychology of Written Language*. New Jersey: John Wiley & Sons, Ltd
- Sá, N. (2006). *O Desenvolvimento da escrita ortográfica em adultos tardiamente escolarizados*. (Pós – Graduação em Psicologia). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Obtido a 13 de Agosto de 2010, através de <http://www.psicologia.ufrj.br/pospsi/teses.htm>

- 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 Education Psychology*, 81 (4), 620-627.
- Salvador. (1994). *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre Artes Médicas
- Santana, M. I. (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.
- Santos, A. (2001). *Práticas do educador de infância e concepções infantis sobre a linguagem escrita em crianças de 4-5 anos*. Tese de mestrado não publicada. 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
- Schnewly, B. (1985). *La construction sociale du langage écrit chez l'enfant*. In Schnewly, B. et Bronckart J.P. (dir.) *Vygotsky aujourd'hui*. Paris: Delachaux & Niestlé. Pp. 169-201
- Serafini, M. T. (1992). *Como escrever textos*. São Paulo, Globo.
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Silva, A. C. (2007). Aprender a ortografia. O caso das sílabas complexas. *Análise Psicológica*, 2, (25), 171-182
- Silva, A. C. (2010). Consciência fonológica e consciência morfológica e a natureza dos erros ortográficos em crianças do segundo ano de escolaridade com e sem dificuldades de aprendizagem. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Portugal: Universidade do Minho
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Sim-Sim, I. (2006). *Avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento do descobrimento 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 Filológicos e Linguísticos*. Rio de Janeiro: FFP
- Singer, B. & Bashir, A. (2004). Developmental Variations in Writing Composition Skills. In Stone, A., Siliman, E., Ehren, B. & Apel, K. (Eds.), *Handbook of Language and Literacy: Development and Disorders* (pp. 559–582). New York: The Guilford Press.
- Sousa, Ó. C. (1999). *Competências Ortográficas e Competências Linguísticas*. Tese de Doutoramento apresentada ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Lisboa: ISPA
- Spinillo, A. G & Martins, R. A. (1997). Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10, 219-248.
- Swanson, L. (1992). The relationship between metacognition and problem solving in gifted children. *Roeper Review*, 15 (1), 43-49
- Torrance, M. & Jeffery, G. (1999). *The cognitive demands of writing*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Vosniadou, S., Pearson, P. & Rogers, T, (1988). What causes children's failures to detect inconsistencies in text? Representation versus comparison difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 80 (1), 27-39
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society – the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press
- Vygostky, L. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Antídoto.
- Wolfs, J. L. (1993). Contribution à l'opérationnalisation du concept de métacognition. *Recherche en education*, 10 (3), 3-13

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

ANEXOS

ANEXO A

PROVA DE DEFINIÇÃO VERBAL

(SIM-SIM, 2006)

SUBTESTE DE DEFINIÇÃO VERBAL

REGISTO

Nome da criança observada:

Data de observação:

Idade em meses:

Ano de escolaridade:

COTAÇÃO MÁXIMA: 70 PONTOS

Categorias de respostas

Definição categorial particularizada

Definição categorial

Definição perceptual e/ou funcional/sinónimo

Exemplificação

Explicação genérica

Não resposta ou resposta errada

Pontuação

2 pontos

1.5 pontos

1 ponto

0.5 pontos

0 pontos

0 pontos

Exemplos

é um animal que dá leite

é um animal

dá leite

Cornélia

é uma coisa

ITENS E RESPOSTAS

Itens

1 – açúcar

2 – águia

3 – ave

4 – baleia

5 – canguru

6 – cara

7 – cenoura

8 – círculo

9 – cotovelo

10 – dentista

11 – floresta

12 – globo

13 – golfinho

14 – hortaliça

15 – ilha

16 – joelho

17 – lagarto

18 – maçã

19 – ombro

20 – pescador

21 – pescoço

22 – pinguim

23 – praia

24 – professor

25 – pulso

26 – rio

27 – vinho

28 – colorir

29 – descansar

30 – descascar

31 – despejar

32 – empurrar

33 – medir

34 – mergulhar

35 - pegar

Resposta da criança

Observações

Cotação

ANEXO B

PROVA DE COMPREENSÃO DE ESTRUTURAS
COMPLEXAS

(SIM-SIM, 2006)

SUBTESTE DE COMPREENSÃO DE ESTRUTURAS COMPLEXAS

Instruções e Exemplos:

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

- A camisola verde do Rui tem um buraco.

P: De que cor é que é a camisola do Rui?

- A Rita viu um gato cinzento muito lindo.

P: O que é que a Rita viu?

- O carro que bateu no camiã ficou muito amachucado.

P: O que é que ficou muito amachucado?

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 que 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. O carro vermelho da mãe teve um furo.

P: De que cor é que é o carro da mãe?

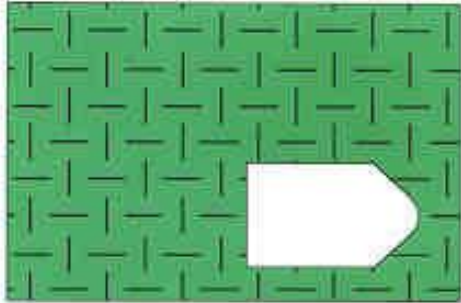
- 17. A Ana vestiu a gabardine visto que estava a chover.**
P: Porque é que a Ana vestiu a gabardine?
- 18. Se não chover, a Rita irá passear de bicicleta.**
P: O que é que acontecerá se não chover?
- 19. Se não chovesse, o André tinha ido à feira com o pai.**
P: O que é que tinha acontecido se não chovesse?
- 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 beijou?
- 25. Os irmãos decidiram ficar com os primos no jardim.**
P: Quem é que decidiu ficar 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 não 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 C

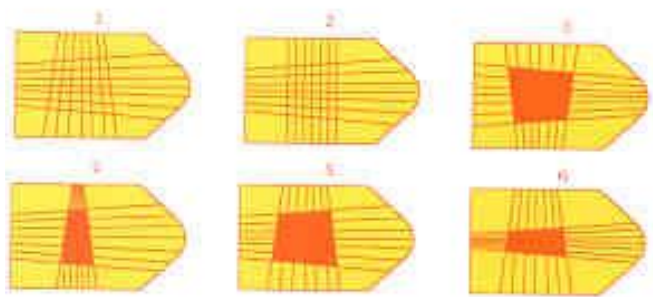
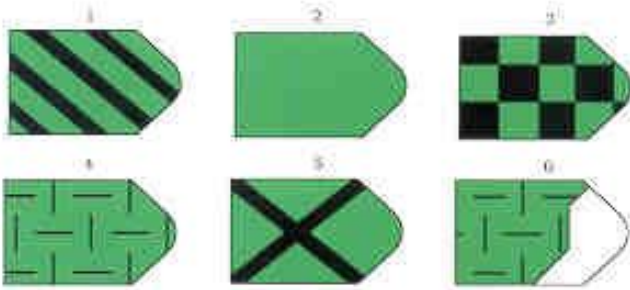
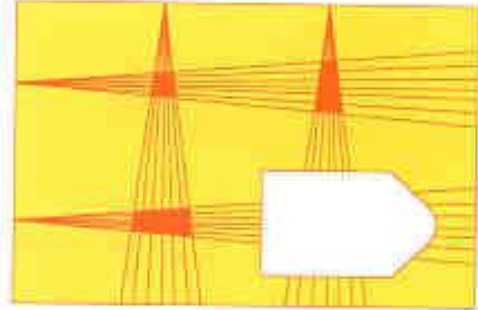
MATRIZES PROGRESSIVAS DE RAVEN
- ESCALA COLORIDA-

SET A

A1

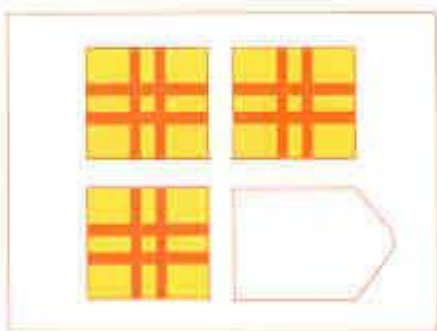


A12

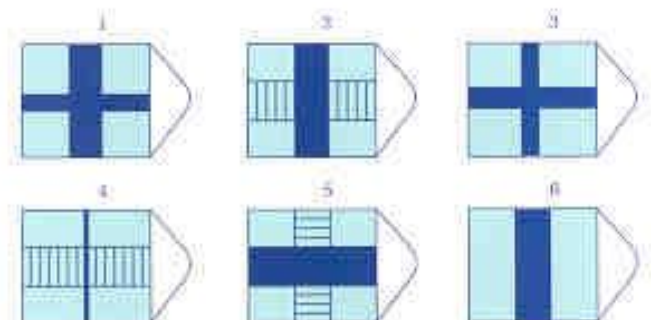
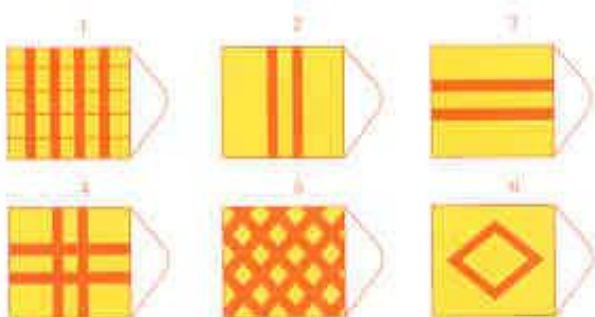
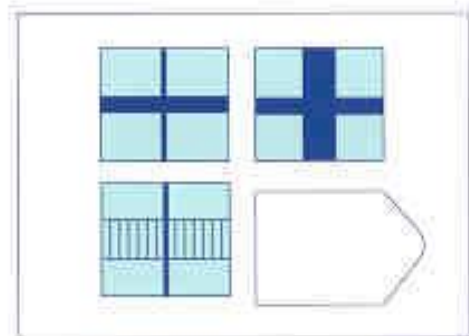


SET AB

A_B1

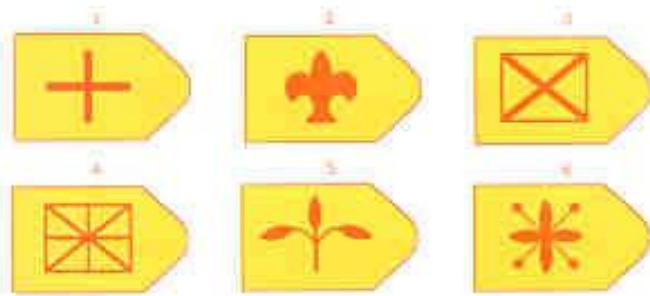
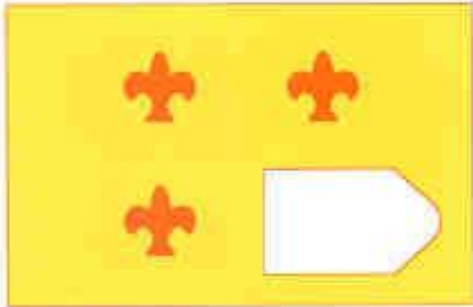


A_B12

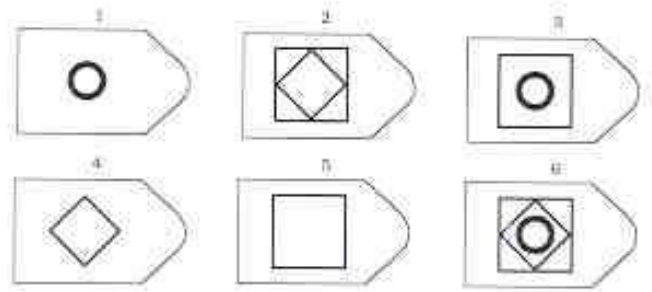
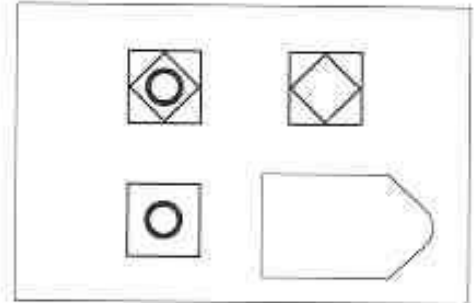


SET B

B1



B12



ANEXO D

GRELHA/GUIÃO DE CORRECÇÃO DAS
PRODUÇÕES ESCRITAS

GRELHA DE CORRECÇÃO

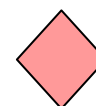
Ortografia

Tipos de Erros

Palavras e sons que se escrevem exactamente como se dizem.

(Repara bem nos sons. Para escrever bem estas palavras é preciso só ouvir bem os sons e as letras a elas ligadas)


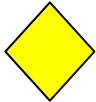

- Faltam letras ou há sílabas por escrever.
- Tens letras ou sílabas a mais.
- Há sons na palavra que não estão escritos exactamente como se dizem.
- Escreveste duas palavras pegadas (ex: «aindabem», que se escreve «ainda bem») ou então separaste uma palavra inteira em duas palavras (ex: «tam bem» que se escreve «também»).
- Tens sons ou letras trocadas (os sons/letras que se costumam trocar mais vezes são f/v, b/d, ch/j, ei/ai, pra/par, es/se, etc.).



Palavras e sons que têm regra.

- Antes de um «p» ou de um «b», ou no final das palavras, utiliza-se «m» e não «n».
- No início das palavras utiliza-se «r». Entre vogais, quando se quer o som «s», usa-se «ss».
- Quando se usa «s» entre vogais lê-se «z».
- O «g» lê-se «j» quando tem um «i» ou um «e» à frente. Quando queremos o som «g» antes dessas vogais temos que pôr um «u»: fica «gui» ou «gue».
- Os sons «je» / «ji» às vezes escrevem-se «ge» / «gi».
- O «c» lê-se «s» quando tem um «i» ou «e» à frente. Quando queremos o som «c» antes dessas vogais temos que usar um «qu»: fica «qui» ou «que».



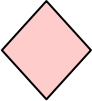




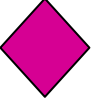


<p>Palavras e sons que dependem do tempo verbal ou do tipo de palavra que é.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nos verbos, temos que usar um «-» quando queremos acrescentar um pronome (como «me», «te», «se» ou «lhe», entre outros). ▪ Nos verbos regulares, a terceira pessoa do singular termina sempre em «u». Se os verbos terminarem em «ar», a 3º pessoa do singular termina em «eu» e se os verbos terminarem em «ir», a terceira pessoa do singular termina em «iu». ▪ 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 e para verbos no futuro. Quando é um verbo e está no Passado, usamos «am». ▪ O plural de «ão» pode ser «ães», «aos» ou «ões». ▪ Os verbos no infinitivo 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». 	
<p>Palavras que não têm regra:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ São palavras em que temos que decorar para perceber como se escrevem os seus sons. 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Palavra que começam por «h» ou que têm uma consoante que não se lê. 	

GRELHA DE CORRECÇÃO

Coesão textual



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.	
<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 meninos vão à praia “ / “Os meninos vão à praia” “Os menino vão à praias” / “Os meninos vão à praia” “Os meninos vai à praia” / “ Os meninos vão à praia”</p>	
<ul style="list-style-type: none">▪ Uso adequado de sinais de pontuação. <p>As frases terminam com «.», «!» ou «?», se for uma pergunta. Dentro de uma frase, as ideias separam-se com vírgulas. Quando estamos a anunciar alguma coisa utiliza-se «:» Quando queremos dizer que ainda faltam ideias podemos usar «...» Os diálogos fazem-se com «:» a anunciar uma fala, parágrafo, travessão [«-»], a fala e depois outro travessão [«-»] a dizer quem falou.</p>	
<ul style="list-style-type: none">▪ Quando estamos a escrever uma palavra e temos de 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.	

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Temos que usar palavras de ligação entre as ideias para que as frases façam sentido, como: <i>«mas», «porque», «depois», »como tal», «por isso», «de qualquer maneira», «no entanto», «e», «ou», «pois», «então», «como», «também», «igualmente»</i> <p>CUIDADO: Temos que escolher bem as palavras de ligação que usamos porque elas dependem do contexto em que estão a ser usadas e são necessárias para que as frases façam sentido</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Palavras a mais ou que devem ser substituídas por outras que tornem a frase mais fácil de compreender 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ 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. 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Faltam palavras que tornem a frase mais fácil de compreender 	

GRELHA DE CORRECÇÃO



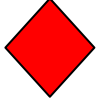
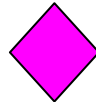


Coerência textual

Aspectos a analisar	
<ul style="list-style-type: none">▪ Há uma descrição de onde se passa a história	
<ul style="list-style-type: none">▪ Há uma descrição de quando acontece a história	
<ul style="list-style-type: none">▪ Há uma descrição de como são as personagens (aspecto físico, o que sentem, a sua forma de ser, etc.)	
<ul style="list-style-type: none">▪ Há uma sequência de acções das personagens dirigidas a um fim e às vezes as personagens encontram obstáculos.	
<ul style="list-style-type: none">▪ Há uma sequência de acções das personagens dirigidas a um fim e às vezes as personagens encontram obstáculos mas encontram também formas de os ultrapassar e os problemas são então resolvidos.	
<ul style="list-style-type: none">▪ O fim da história tem sentido tendo em conta o que aconteceu antes.	

ANEXO E

FOLHA DE CRITÉRIOS PARA A AVALIAÇÃO DA
QUALIDADE DA PRODUÇÃO TEXTUAL AO
NÍVEL DA COERÊNCIA TEXTUAL

Folha de critérios para a avaliação da qualidade da produção textual, ao nível da coerência textual

Aspectos a analisar	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Há uma descrição de onde se passa a história ▪ 1 Ponto 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Há uma descrição de quando acontece a história ▪ 1 Ponto 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Há uma descrição de como são as personagens (aspecto físico, o que sentem, a sua forma de ser, etc.) ▪ 2 Pontos 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Há uma sequência de acções das personagens dirigidas a um fim e às vezes as personagens encontram obstáculos. ▪ 2 Pontos 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Há uma sequência de acções das personagens dirigidas a um fim e às vezes as personagens encontram obstáculos mas encontram também formas de os ultrapassar e os problemas são então resolvidos. ▪ 3 Pontos 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ O fim da história tem sentido tendo em conta o que aconteceu antes. ▪ 3 Pontos 	

ANEXO F

OUTPUTS REFERENTES AO TRATAMENTO
ESTATÍSTICO
- CONSTITUIÇÃO DOS GRUPOS-

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Mraven	Between Groups	11,667	2	5,833	,251	,780
	Within Groups	628,200	27	23,267		
	Total	639,867	29			
DefVerbal	Between Groups	27,817	2	13,908	,206	,815
	Within Groups	1823,550	27	67,539		
	Total	1851,367	29			
EstComplexas	Between Groups	4,067	2	2,033	,276	,761
	Within Groups	198,900	27	7,367		
	Total	202,967	29			

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Pre_ortPf	Between Groups	220,717	2	110,359	,427	,657
	Within Groups	6976,192	27	258,377		
	Total	7196,910	29			
Pre_gramPf	Between Groups	28,705	2	14,352	,106	,900
	Within Groups	3672,714	27	136,026		
	Total	3701,419	29			
Pre_ET	Between Groups	1,400	2	,700	,159	,853
	Within Groups	118,600	27	4,393		
	Total	120,000	29			

ANEXO G

OUTPUTS REFERENTES AO TRATAMENTO
ESTATÍSTICO
- TESTE DE MEDIDAS REPETIDAS-

Desempenho ortográfico

Multivariate Tests^b

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
momento	Pillai's Trace	,232	8,152 ^a	1,000	27,000	,008
	Wilks' Lambda	,768	8,152 ^a	1,000	27,000	,008
	Hotelling's Trace	,302	8,152 ^a	1,000	27,000	,008
	Roy's Largest Root	,302	8,152 ^a	1,000	27,000	,008
momento * Grupo	Pillai's Trace	,238	4,214 ^a	2,000	27,000	,026
	Wilks' Lambda	,762	4,214 ^a	2,000	27,000	,026
	Hotelling's Trace	,312	4,214 ^a	2,000	27,000	,026
	Roy's Largest Root	,312	4,214 ^a	2,000	27,000	,026

a. Exact statistic

b. Design: Intercept + Grupo

Within Subjects Design: momento

Coesão textual

Multivariate Tests^b

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
momento	Pillai's Trace	,276	10,277 ^a	1,000	27,000	,003
	Wilks' Lambda	,724	10,277 ^a	1,000	27,000	,003
	Hotelling's Trace	,381	10,277 ^a	1,000	27,000	,003
	Roy's Largest Root	,381	10,277 ^a	1,000	27,000	,003
momento * Grupo	Pillai's Trace	,248	4,457 ^a	2,000	27,000	,021
	Wilks' Lambda	,752	4,457 ^a	2,000	27,000	,021
	Hotelling's Trace	,330	4,457 ^a	2,000	27,000	,021
	Roy's Largest Root	,330	4,457 ^a	2,000	27,000	,021

a. Exact statistic

b. Design: Intercept + Grupo

Within Subjects Design: momento

Coerência textual

Multivariate Tests^b

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
MOMENTO	Pillai's Trace	,447	21,789 ^a	1,000	27,000	,000
	Wilks' Lambda	,553	21,789 ^a	1,000	27,000	,000
	Hotelling's Trace	,807	21,789 ^a	1,000	27,000	,000
	Roy's Largest Root	,807	21,789 ^a	1,000	27,000	,000
MOMENTO * Grupo	Pillai's Trace	,539	15,765 ^a	2,000	27,000	,000
	Wilks' Lambda	,461	15,765 ^a	2,000	27,000	,000
	Hotelling's Trace	1,168	15,765 ^a	2,000	27,000	,000
	Roy's Largest Root	1,168	15,765 ^a	2,000	27,000	,000

a. Exact statistic

b. Design: Intercept + Grupo

Within Subjects Design: MOMENTO

ANEXO H

OUTPUTS REFERENTES AO TRATAMENTO
ESTATÍSTICO
- TESTE ANOVA-

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Pos_ortPf	Between Groups	1207,641	2	603,821	4,529	,020
	Within Groups	3599,372	27	133,310		
	Total	4807,013	29			
Pos_gramPf	Between Groups	436,647	2	218,323	4,050	,029
	Within Groups	1455,522	27	53,908		
	Total	1892,169	29			

Pos_ET	Between Groups	110,067	2	55,033	21,411	,000
	Within Groups	69,400	27	2,570		
	Total	179,467	29			

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) Grupo	(J) Grupo	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Pos_ortPf	1	2	12,24500	5,16353	,063	-,5575	25,0475
		3	14,41051*	5,16353	,025	1,6080	27,2131
	2	1	-12,24500	5,16353	,063	-25,0475	,5575
		3	2,16552	5,16353	,908	-10,6370	14,9681
	3	1	-14,41051*	5,16353	,025	-27,2131	-1,6080
		2	-2,16552	5,16353	,908	-14,9681	10,6370
Pos_gramPf	1	2	6,71229	3,28354	,121	-1,4290	14,8536
		3	8,98695*	3,28354	,028	,8457	17,1282
	2	1	-6,71229	3,28354	,121	-14,8536	1,4290
		3	2,27466	3,28354	,770	-5,8666	10,4159
	3	1	-8,98695*	3,28354	,028	-17,1282	-,8457
		2	-2,27466	3,28354	,770	-10,4159	5,8666

Pos_ET	1	2	-1,500	,717	,110	-3,28	,28
		3	-4,600*	,717	,000	-6,38	-2,82
	2	1	1,500	,717	,110	-,28	3,28
		3	-3,100*	,717	,001	-4,88	-1,32
	3	1	4,600*	,717	,000	2,82	6,38
		2	3,100*	,717	,001	1,32	4,88

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

ANEXO I

TEXTO DO PRÉ-TESTE E DO PÓS-TESTE DO
GRUPO DE CONTROLO

ANEXO J

TEXTO DO PRÉ-TESTE E DO PÓS-TESTE DO
GRUPO EXPERIMENTAL 1

ANEXO L

TEXTO DO PRÉ-TESTE E DO PÓS-TESTE DO
GRUPO EXPERIMENTAL 2

O castelo

Era uma vez um castelo que era
 muito assombrado e tinha esboletes,
 fantasmas e bosses. As pessoas tinham
 muito medo. Nenhuma pessoa não entra-
 -va no castelo porque era assombrado.
 E lá notapelo havia um dragão mediu
 e no castelo havia guardas purosos
 com bolas de fogo e um manjado muito
 Prigoso porque a cozinha era aviada
 e prigosa e os guardas matavam
 todas as pessoas e os animais para
 não entrarem. Mas um dia os
 cavaleiros atacaram o castelo. Foi
 difícil destruir o castelo e não com-
 -seguiram destruir o castelo. Portanto
 o rei decidiu mandar 2000 guardas
 para destruir o castelo e finalmente
 o castelo foi destruído e já não havia
 Prigo. Nesse dia o castelo transformase
 uma discoteca com a bola de fogo
 e um bar e Prigim e muitas outras
 coisas. Desde desse dia não havia Prigo.

o mistério do passaro que a cobra se enroscava
Era uma vez um menino que gostava de borboletas
e borboletas, ele pediu um quit para cuidar delas.
No dia de aniversário ele passou ter aberto
todas as prechadas e tinha uma delas era o q te, quando
foi para a cama sentiu um caixa dentro das
techois e ele foi ver que era e ele viu uma prechada
deSENBRANHA e viu que era o quit e
sartou de alegria.

No dia seguinte o menino foi para a rua
ver se era precisa estriar o quit e viu
uma borboleta branca que parecia doente, ele
aproveitou e levou para casa para ver se estava
doente, ele sabia e depois de o fazer muitas
vezes que viu que ela foi atacada pelo
passaro, h

No dia seguinte de manhãzinha viu que ela
foi outra vez atacada pelo mesmo passaro e
describio porque a mordida era igual por isso
ficou todo a noite escondido para ver o passaro
que se atacava a meio da noite ele viu
e na sua estava escrito "destruição da borboleta
branca" assinado MALTAZAR H.

ao ler isto, ele disse:

- não tenho de pensar como o destrói
esta amassa.

Disse ele, como na asa de

Como na asa do passaro estava como li para o
caso dele de quando chegou ao castelo e eles
conversou o maltazar apanhar ele fez isso e tudo
voltou ao normal.

Título Rafael 25/1/10

O mistério do passaro que atacava sempre a mesma prechada

11/1/10

F. El. ... Voz

O dragão vermelho

Era uma vez numa floresta mágica vivia um dragão mas esse dragão não era um dragão qualquer ele era vermelho, não deitava fogo, deitava água e comia tudo.

Um dia ele encontrou um palácio muito bonito... esse palácio era branco, com uma bandeira no topo e tinha uma princesa á janela!

Então ele pediu aos guardas:

- Possou entrar guardas.

Depois responderão todos:

- Não!!

Então ele tomou cuidado mandou trazer água e então depois sobiu as escadas e viu a princesa ela disse:

- Tu és um dragão vermelho?!

Ele respondeu:

- Sim!

Depois ele pediu se ela queria ver a floresta dele e ela respondeu que sim!

Então lá foram eles, ele mostrou tudo, depois disse:

- Vai para o castelo!

Então ela foi para a cama e dormiu.

Final

Numa terra distante havia elétricos e otocarros e muitas outras coisas. Mas na maior das ilhas havia uma gruta escondida de baixo de água com crocodilos a frente. Mas havia uma coisa que tinha lá dentro uma chave mágica que conseguia abrir um tesouro e o tesouro tinha lá dentro jóias, dinheiro, medalhas e uma caneta de ouro. Ouve-se um dia que um senhor chamado Toni conseguiu entrar na gruta e abriu o corte e disse:

— OAO tanto dinheiro e uma caneta de ouro fazerão a cidade

disse o Toni

e o Toni foi a praça e tocou a campainha e o presidente abriu a porta e o Toni disse:

— presidente tenho aqui o tesouro.

— OAO disse o presidente a nossa cidade vai ficar rica. disse o presidente e entram a cidade ficou rica.

Fim

22/01/10

A chave mágica

Era uma vez um menino que se chamava Daniel. Era um menino muito aventureiro e gostava muito e tinha a mania que era muito rápida.

Um dia, o Daniel tinha ido passar com o seu pai e encontraram uma chave no meio do chão que logo a apanhou. Quando começou a abrir com ela girou duas vezes para a esquerda e a seguir também duas vezes para a direita e abriu-se um portal que o levou lá para dentro.

Quando chegou, ele deu por si. Tinha ido para as reservas das matas a chaves mágica tinha desaparecido das mãos do Daniel. De repente viu um monstro preto com 6 pernas e dez dedos em cada pé. 50 olhos e 1 orelha mas ele não se assustou com o monstro porque o monstro começou logo a falar:

- Vieste da ~~matas~~ matas e matas não foi? Mas se foi se quiseres ver tens que encontrar a chave mágica que fica no outro lado da selva das matas.

Então o Daniel aceitou a missão. Ele fez um caminho muito longo e no meio do caminho encontrou um aparelho que servia para digitalizar os monstros e depois podia se transformar nos monstros que tivesse digitalizada por isso foi fácil encontrar a chave mágica e só teve que voltar ao contrário e voltou para casa com o seu aparelho e teve de a esconder do pai dele.

22/6/10

A chave mágica

Éta uma vez, numa casa muito especial... no topo de uma montanha, lá vivia Pacula (o vampiro), o fantasma do porco (muito triste), as máscaras feias e a chave mágica... que era o chefe e abria todas as portas.

Um dia, eles decidiram pot a casa, como casa desmontada e ganhar dinheiro. Primeiro cliente chamava-se João, ele adorou a casa desmontada! Mas um dia a casa ganhou vida e disse:

- Estou falta de pessoas mentarem em mim!

Então, a casa saltou, saltou e saltou para longe... então eles foram a correr atrás dela por uma semana! A casa parou e disse com um suspiro:

- Aqui é bom?

E a chave mágica perguntou:

- Aqui é bom?!

- Sim.

Porque a casa fez de propósito para eles iram para longe sem as pessoas se aborrem. E desde esse dia não tiveram problemas.

Final