

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

DM.
MADEM.1


**IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO
SOBRE
O PROCESSO DE REVISÃO DA ESCRITA**

Orientada por:

Professora Doutora Margarida Alves Martins

Maria Leocádia Ferreira Sales Ribeiro Madeira

Lisboa / 2001

 ISPA | Instituto Superior de Psicologia Aplicada
Centro de
Documentação
Registo: 14388
Data: 15/10/2003
Tel. 21 821 17 50 • biblioteca@ispa.pt

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora Professora Doutora Margarida Alves Martins, pelo acompanhamento sistemático, bem como pelo estímulo manifestado ao longo deste trabalho, o que me proporcionou momentos de aprendizagem, contribuindo assim para o meu crescimento pessoal e profissional. Por tudo, OBRIGADA!

Agradeço às minhas amigas Maria João e Luísa, pelos momentos que juntas partilhámos, desde as preocupações e dúvidas que com grande amizade e alguma dose de alegria fomos vivenciando nesta caminhada.

Agradeço ao Conselho Executivo da Escola dos 1º 2º e 3º Ciclos de Peniche, pela disponibilidade para a concretização deste estudo e aos quatro alunos do 5º ano de escolaridade pelo interesse, motivação e empenho que demonstraram ao longo da implementação do programa de intervenção.

Aos meus pais e aos meus irmãos, pelo amor que me dedicam.

Ao meu marido, pela compreensão carinho e amor com que me acompanhou e incentivou para que concretizasse este sonho há muito desejado.

Por fim, aos meus filhos Nuno e Ana que tanto AMO.

ÍNDICE

RESUMO.....	5
INTRODUÇÃO.....	6
<i>I – ABORDAGEM TEÓRICA.....</i>	<i>9</i>
1 – A ESCRITA: PROCESSO EM DESENVOLVIMENTO.....	10
1.1- Aprender a Escrever.....	10
1.2 - A Complexidade da Tarefa da Escrita.....	13
2 – MODELOS DO PROCESSO DA ESCRITA.....	17
2.1 – Modelos Lineares.....	18
2.2 – Modelos não Lineares.....	20
2.2.1 – Modelo de Hayes e Flower.....	20
2.2.2 – Modelo de Hayes.....	24
2.2.2.1 – Comparação Entre os Dois Modelos.....	28
2.2.3 – Modelo de Beaugrande.....	29
2.2.4 – Modelos de Bereiter e Scardamalia.....	31
2.2.4.1 – Modelo de Exposição do Conhecimento.....	32
2.2.4.2 – Modelo de Transformação do Conhecimento.....	33
3 – DIFICULDADES NO PROCESSO DA ESCRITA.....	36
3.1 – Âmbito das Dificuldades da Escrita.....	36
3.1.1 – Modelo de Desenvolvimento Restritivo de Aquisição da Escrita.....	38
3.1.2 – Convenções Linguísticas.....	40
3.1.3 – Exigências Cognitivas da Actividade da Escrita.....	40
3.1.4 - Conhecimento do Processo da Escrita.....	41
3.1.5 – Conhecimento Explícito das componentes Estruturais da Linguagem.....	42
3.2 – Intervenção educativa para a escrita.....	43
4 – A REVISÃO DA ESCRITA.....	46
4.1 – Conceito e Definição.....	46
4.2 – Escritores Experientes e Inexperientes.....	49

5 – MODELOS DO PROCESSO DE REVISÃO DA ESCRITA.....	56
5.1 – O Modelo de Flower, Hayes, Carey, Schriver e Stratman.....	57
5.2 – O Modelo de Bereiter e Scardamalia.....	59
5.3 – O Modelo de Fayol.....	61
5.4 – O Modelo de Butterfield, Hacker e Albertson.....	63
5.4.1 – Interações Entre as Partes do Modelo.....	68
5.5 – O Modelo de Hayes.....	68
II – ABORDAGEM EXPERIMENTAL.....	72
1 – OBJECTIVO DO ESTUDO.....	73
2 – METODOLOGIA.....	74
2.1 – Tipo de Investigação.....	74
2.2 – Amostra.....	75
2.3 – Situação Experimental.....	76
2.4 – Instrumentos e Procedimentos.....	77
2.4.1 – Etapa de Selecção.....	78
2.4.2 – Etapa de Instrução.....	78
2.4.3 – Etapa de intervenção.....	79
3 – PROCEDIMENTOS PARA ANALISAR OS RESULTADOS DA REVISÃO DOS TEXTOS.....	81
3.1 – Nível Macroestrutural.....	81
3.2 – Nível Compreensão.....	82
3.3 – Nível Intrafrásico.....	83
3.4 – Nível Convenção.....	83
4 – ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	86
4.1 – Análise da Implementação do Programa de Intervenção.....	86
4.1.1 – Dados por Sujeito.....	86
4.1.1.1 – Sujeito A.....	86
4.1.1.2 – Sujeito B.....	92
4.1.1.3 – Sujeito C.....	97

4.1.1.4 – Sujeito D	102
4.1.2 – Resultado Global da Intervenção.....	107
4.1.2.1 –Nível Macroestrutural.....	108
4.1.2.2–Nível Compreensão.....	109
4.1.2.3 –Nível Intrafrásico.....	110
4.1.2.4 –Nível Convenção.....	112
4.2 – Análise dos três momentos de avaliação.....	115
4.2.1 –Nível Macroestrutural.....	115
4.2.2 –Nível Compreensão.....	116
4.2.3 –Nível Intrafrásico.....	117
4.2.4 –Nível Convenção.....	118
5 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	120
6 – CONCLUSÃO.....	128
7 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	131
ANEXOS.....	139
Anexo 1 Planificação Global do Programa de Intervenção.....	140
Anexo 2 Textos dos três momentos de Avaliação.....	142
Anexo 3 Aplicação do Programa de Intervenção.....	146
Anexo 4 Grelhas de Análise.....	151

RESUMO

O principal objectivo deste nosso trabalho consiste em avaliar em que medida a aplicação de um programa de intervenção sobre o processo de revisão do texto escrito, contribui para que os alunos, que apresentam dificuldades ao nível da escrita, melhorem o seu desempenho.

Com a implementação deste programa, pretende-se verificar a evolução na qualidade de revisão de textos escritos em quatro diferentes níveis, referidos pela literatura como cognitivamente mais relevantes: *macroestrutural, compreensão intrafrásico e convenção*.

A amostra é constituída por quatro alunos, com 11anos de idade, a frequentarem o 5º ano de escolaridade. Os mesmos foram seleccionados tendo em conta que apresentavam dificuldades ao nível da escrita, na Língua Materna, excluindo-se alunos com necessidades educativas especiais.

Este programa foi desenvolvido, em sessões semanais, durante um período de seis meses. O mesmo incluiu durante dois meses uma fase de preparação para a utilização do computador, assim como uma fase de aplicação do programa propriamente dito, que decorreu entre Fevereiro e Junho.

Como instrumento de trabalho foi utilizado o computador, mais concretamente o processador de texto, tendo em conta as potencialidades que este ambiente de trabalho proporciona no apagar, acrescentar, substituir, mover e conscientes também do interesse que esta nova tecnologia desperta nos alunos e da sua importância num mundo cada vez mais informatizado.

Para se proceder à sua avaliação foram considerados três diferentes momentos, nomeadamente: no início, no meio e no fim do programa de intervenção.

Para o efeito e englobado no tema a tratar no Projecto Interdisciplinar foram elaborados três textos sobre: *Berlenga Reserva Natural* e introduzidos erros que contemplavam os quatro diferentes níveis acima referidos, onde se pretendia que os mesmos fossem detectados e corrigidos.

Esperávamos encontrar uma melhoria no processo de revisão da escrita dos alunos, nos quatro diferentes níveis de detecção e correcção do erro, facto que foi confirmado pela análise qualitativa efectuada.

Dentro das suas limitações, este estudo pretende realçar, que a aplicação de um programa desta natureza pode contribuir para a melhoria das aprendizagens escolares, em alunos que apresentam dificuldades ao nível da escrita.

INTRODUÇÃO

“ A escrita serviu desde sempre para comunicar pensamentos, sentimentos, informações e a ela estão associadas práticas sociais e culturais específicas”.

(Martins, 1996, p.19)

O Ensino Básico, embora compreenda três ciclos, perspectiva-se como uma unidade global e neste sentido, o Ministério da Educação (1999), no seu documento sobre competências gerais e transversais apresenta um perfil das mesmas, a desenvolver por todos os alunos e que estão relacionadas com *um saber em acção*. Como tal, a escola deve proporcionar a todos os alunos a aquisição de conhecimentos, que na perspectiva desta entidade se deve traduzir num conhecimento significativo que não se constrói independentemente de processos de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem.

Neste contexto, um dos domínios explicitado na Língua Materna prende-se com *a expressão escrita* e neste âmbito, as crianças ao longo do 1º ciclo terão que desenvolver um conjunto de competências específicas, associadas a níveis de desempenho, para poderem transitar ao 2º Ciclo. A saber:

- “domínio de técnicas instrumentais de escrita; capacidade de produzir pequenos textos com diferentes objectivos comunicativos; domínio de técnicas básicas de organização textual.”(Ministério da Educação, Português: Competências Essenciais, 1999, p. 10).

Contudo, cada vez mais, as crianças se relacionam com a linguagem escrita, percebendo a sua utilização e características muito antes da aprendizagem formal da mesma. Assim sendo, “desde muito cedo, têm conhecimentos e representações sobre a linguagem escrita que foram construindo através de múltiplas situações de interacção com o escrito(...)” (Martins & Niza, 1998, p.43).

São vários os estudos que nos dizem que a formalização desta competência se caracteriza pela apropriação simultânea de um grande número de operações, cuja aprendizagem requer um processo de construção de conhecimentos sobre o acto da escrita (Camps 1990; Castelló & Moreneo 1996; Delgado-Martins 1992; Ellis 1993/95; Fayol & Schneuwly 1987; Fayol 1997; Miras 2000; Paoletti, 1995; Rebelo 1990; Rebelo 1993; Zorzi, 1998).

Todavia, a falta de apropriação destas competências é condicionante para a aprendizagem, o que significa que ter problemas na sua aquisição poderá, eventualmente, trazer dificuldades noutras áreas, daí a importância atribuída pela escola ao ensino da escrita.

Assim, o acto da escrita tem sido objecto de uma vasta investigação que estuda os seus mecanismos e as capacidades do indivíduo nele envolvidos, sendo geralmente considerado como um processo de construção do pensamento em que se estabelecem, com a língua, relações de várias ordens.

Sobre a forma como a escrita é concebida existem actualmente diversas perspectivas, “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”, conforme nos referem Martins e Niza (1998, p. 157).

Para explicar as operações cognitivas desenvolvidas na complexidade do processo de escrita e a dificuldade do domínio de todos os conhecimentos e competências que este processo requer, surgem-nos abordagens mais recentes desenvolvidas através dos modelos não lineares (Beaugrande, 1984; Bereiter & Scardamalia, 1987; Hayes 1998; Hayes & Flower, 1980; Scardamalia & Bereiter, 1986, 1992, 1998).

Deste modo é salientado pelos investigadores, nesta área, que a revisão da escrita é uma tarefa com implicações significativas e que tem como grande objectivo melhorar a qualidade do texto escrito (Bartlett, 1982; Berninger et al., 1996; Camps, 1992; Faigley & Witte, 1981; Fitzgerald, 1987; Piolat, 1991, 1993).

Nesta linha de investigação encontram-se também os modelos que explicitam as operações implicadas neste processo, dos quais os mais recentes são fundamentados por Bereiter e Scardamalia (1987), Butterfield et al., (1996), Fayol (1997), Flower et al., (1986, citado por Carvalho, 1995), Hayes (1998).

Tendo por base os pressupostos teóricos subjacentes ao processo de escrita e à importância da revisão iremos aplicar um programa de intervenção que contempla verificar em que medida o mesmo influencia a melhoria da revisão de textos, em alunos que se encontram a frequentar o 5º ano de escolaridade, com dificuldades ao nível da escrita, não tendo sido incluídos alunos com necessidades educativas especiais.

No treino destas competências pretende-se ensinar/consciencializar os alunos, sobre a importância e as técnicas envolvidas no processo de revisão da escrita e de como este pode contribuir para a melhoria da produção de textos.

O nosso trabalho encontra-se organizado em cinco partes. Relativamente à primeira parte é feita uma revisão da literatura e está constituída por cinco capítulos. A segunda parte refere a abordagem experimental, define-se o objectivo e explicita-se a metodologia. Na terceira parte procede-se à apresentação da organização experimental, através da descrição dos procedimentos para analisar o resultado da revisão dos textos. A quarta parte corresponde à análise dos resultados. Na quinta e última parte discutem-se os resultados e procede-se à apresentação da conclusão.

I - ABORDAGEM TEÓRICA

1 – A ESCRITA: PROCESSO EM DESENVOLVIMENTO

1.1 – APRENDER A ESCREVER

“ A aprendizagem da leitura e da escrita é talvez o maior desafio que as crianças têm que enfrentar nas fases iniciais da escolaridade. Ganhar esse desafio é, num mundo dominado pela informação escrita, o primeiro passo para que cada uma das crianças que hoje frequenta a escola seja no futuro um cidadão efectivamente livre e autónomo nas decisões que toma”

(Martins & Silva, 1999, p.49)

Ao iniciar os seu percurso escolar, no 1º Ciclo do Ensino Básico, a criança é confrontada com a aprendizagem formal da linguagem escrita, que se reveste de características muito próprias e constitui um instrumento cultural que aparece em todas as áreas e âmbitos do conhecimento, como nos referem as investigações realizadas neste âmbito.

Rebelo (1990), diz-nos que a linguagem escrita é densa de símbolos e de poder, é valorizada nos programas escolares porque é a linguagem dos que dominam a sociedade e por isso, no início da escolaridade, grande parte do tempo que a criança passa na escola é consagrado à aprendizagem de competências relacionadas com a linguagem escrita.

No entanto Vigotsky (1984/1998a), considera que “a escrita tem ocupado um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que a mesma desempenha no desenvolvimento cultural da criança”(p. 139), pois ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita, assim como, a mecânica de ler o que está escrito é de tal forma enfatizado que se acaba por obscurecer a linguagem escrita como tal.

Dada a importância que a linguagem escrita se reveste, Curto et al., (1995), referem que a mesma “permite-nos aceder a uma melhor identidade e autonomia pessoal, a um melhor conhecimento de nós mesmos: quem somos, como somos, nossas emoções e sentimentos, sonhos e fantasias, como comportarmo-nos. (...) põe-nos em contacto com o mundo físico e social: como é a realidade que nos rodeia, a realidade imediata, assim como a mais longínqua e exótica que partilhamos como seres humanos” (p. 26).

Mas, a possibilidade de comunicar através da linguagem escrita implica por parte da criança “a compreensão do funcionamento do sistema alfabético, em que cada um dos caracteres corresponde a valores sonoros” (Carvalho, 1990, p.131).

Esta compreensão do funcionamento do sistema alfabético pode ser considerada, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1986), o ponto terminal de um processo dinâmico de confrontação entre as ideias da criança e a linguagem escrita enquanto objecto do conhecimento.

Embora as investigações efectuadas considerem a aprendizagem da escrita como um processo de formação de conhecimentos, para Sim-Sim et al., (1997), não se esgota no conhecimento indispensável da caligrafia e da ortografia, mas abarca processos cognitivos que contemplam um conjunto mais amplo de conhecimentos e que irão influenciar o desenvolvimento da expressão escrita.

Carvalho (1990), falando da teoria de Piaget, diz-nos que o desenvolvimento desta capacidade situa-se entre o início da fase das operações concretas e o início da fase das operações formais.

Nesta perspectiva Piagetiana, citada pelo mesmo autor, para compreender a forma de produção escrita, a criança deverá possuir determinados padrões de raciocínio que só aparecem na fase das operações concretas.

A produção do texto escrito exige uma certa capacidade de abstracção, pelo que, só na fase das operações formais, hipotético-dedutivas, em que as operações são transpostas do plano da manipulação concreta para o plano das ideias expressas numa linguagem, é que o adolescente estará apto a explorar todas as virtualidades do discurso escrito.

As investigações efectuadas dão conta da complexidade da produção da linguagem escrita, como nos diz Bourdin e Fayol (1994), “produzir a linguagem escrita é produzir linguagem, mas em condições diferentes da produção oral” (p. 4).

Relativamente à produção escrita, estes autores referem que muitas experiências são feitas afim de determinar o impacto de actividades que consideram de baixo nível sobre o desempenho em actividades de alto nível, mencionando que deverão ser considerados alguns factores importantes que nós passamos a transcrever:

- (a) A capacidade da memória de trabalho, que é limitada;
- (b) Cada componente da produção escrita tem uma evidente ligação cognitiva;
- (c) Logo, uma componente presente implica um custo cognitivo elevado, limitando os recursos disponíveis, por parte das crianças, para outras componentes.

Assim, “as dificuldades encontradas pelas crianças nas actividades de baixo nível irão produzir um impacto negativo sobre o desempenho das actividades de alto nível” (ibid., p. 592).

Para Sim-Sim et al., (1997), “a expressão escrita consiste no processo complexo de produção de comunicação escrita.(...)não é uma actividade de aquisição espontânea e natural exigindo, por isso, ensino explícito e sistematizado e uma prática frequente e supervisionada” (p.29), podendo deste modo a expressão escrita ser utilizada como instrumento de apropriação e transmissão do conhecimento.

1.2 – A COMPLEXIDADE DA TAREFA DA ESCRITA

“As funções da escrita são múltiplas e variadas: escreve-se para identificar algo ou alguém, para mobilizar a acção, para recordar, para satisfazer pedidos ou exigências, para reflectir, para aprender e para criar”.

(Grade & Kaplan, citado por Sim-Sim et al., 1997, p.29)

A revisão da literatura faz ressaltar o acto da escrita como uma actividade complexa que exige o domínio de um conjunto de competências (Camps, 1990; Castelló & Monereo, 1996; Contente, 1995; Delgado-Martins, 1992; Ellis, 1993/1995; Fayol 1997; Miras, 2000; Paoletti, 1995; Rebelo, 1993).

De uma forma unânime todos estes autores nos salientam, que quando se escreve é necessário activar a memória de longo prazo de conteúdos semânticos, dando-lhes em primeiro lugar uma organização hierárquica, sendo necessário transcreve-los logo, numa organização linguística linear, o que exige ter em conta aspectos de estrutura textual, gramaticais, lexicais, ortográficos, etc.

Esta complexa e importante actividade, para Paoletti (1995), não só implica a aquisição de novas convenções formais adicionais à linguagem oral, mas também requer a construção de um novo sistema de conceptualização.

Assim, Delgado-Martins (1992), considera também que o acto da escrita exige:

- a) A formulação “mental” da mensagem a transmitir;
- b) A sua codificação linguística;
- c) A passagem da mensagem linguística para a modalidade da escrita;
- d) A execução motora no acto de “desenhar” as letras correspondentes à mensagem gráfica.

A autora acrescenta ainda, que para cada um destes níveis é necessário estabelecer aprendizagens específicas, por forma a proporcionar a automatização da escrita.

Uma vez adquiridos os mecanismos da escrita esta passa a ser “um instrumento e uma competência para exprimir pensamentos, para comunicar mensagens” (Rebelo, 1993, p.49).

Nesta altura “escrever traduz-se na conjugação de vários elementos, nomeadamente na representação mental da mensagem a codificar, na planificação e organização das ideias, na reflexão sobre os objectivos da escrita” (ibid, p.49).

As investigações efectuadas sobre a escrita dizem-nos que a formalização desta competência caracteriza-se pela aquisição de um grande número de operações, a que Contente (1995), chama de: “*operações de macroplanificação*” e “*operações de microplanificação*” (p. 31), baseando-se as primeiras sobre a elaboração do conteúdo e o seu tratamento; as segundas pressupõem operações de elaboração ou redacção do texto, que reflectem a continuidade semântica, a escolha de formas verbais, assim como operações de releitura, revisão e reescritura.

Neste contexto, a mesma autora defende a importância de serem estabelecidos objectivos para a produção escrita, nomeadamente:

- a) Desenvolver a prática da escrita e favorecer uma diversidade de produção de textos;
- b) Efectuar actividades tendo em vista o aperfeiçoamento da actividade de escrita; tentar a pouco e pouco introduzir tarefas cada vez mais exigentes ao nível da escrita.

Assim sendo, “verificar-se-á, por parte do sujeito, a procura e adopção de métodos individuais de relacionamento com o processo, que se pretende sejam eficazes, tendo em conta as características do sujeito” (Barbeiro, 1990, p. 42).

Camps (1990), por sua vez, salienta que o processo da escrita não é uma sequência linear de estádios, pelo contrário, exige responder a múltiplas exigências em que cada uma delas afecta o produto final, implicando “um grande número de habilidades e diferentes níveis de processamento” (p. 13).

Falando das operações mentais que estão implicadas na actividade da escrita, trabalhos realizados por autores como Bereiter e Scardamalia (1987); Nelson (1990), Zellermayer (1991) citados por Castelló e Monereo (1996); Hayes (1998); Hayes e Flower (1980); Scardamalia e Bereiter (1986, 1992, 1998); entre outros, afirmam existir uma estreita relação entre a representação mental do texto a escrever e o processo seguido, assim como a forma como se conceptualiza a escrita (que pressupõe escrever, quais os aspectos mais difíceis da tarefa...), o que ajuda a uma determinada representação da própria tarefa e esta representação, por sua vez, dirige todo o processo de tomada de decisões antes e durante a escrita provocando formas de gestão do processo e textos de melhor qualidade.

Concebendo a produção de um texto, como uma tarefa cognitiva de aprendizagem, Salema (1997), caracteriza-a como:

- (a) Um produto de aprendizagem, com um esquema textual organizado, coerente em função de uma intencionalidade específica;
- (b) Processamento recursivo, interactivo, dinâmico e contextual, constituído por uma relação interactiva de estratégias associadas a competências cognitivas, linguísticas e metacognitivas de gestão do processo, desenvolvendo-se segundo fases recursivas, mas com características próprias desde a fase de pré-escrita, passando pela escrita propriamente dita, até à fase de avaliação;
- (c) Uma especificidade do tipo de processamento e da ocorrência de competências cognitivas, condicionados pelo texto, a finalidade da escrita proposta, tipo do texto, procedimentos de instrução e ambiente social da aprendizagem” (p.36).

O reconhecimento da complexidade do acto da escrita expressa-se actualmente, como nos referem Teberosky e Tolchinsky (1992), na preocupação dos educadores ajudarem a melhorar a produção dos seus alunos.

Neste sentido, Castelló e Monereo (1996), dizem que é reconhecida a dificuldade subjacente ao ensino, aprendizagem, controlo e regulação do próprio processo de escrita e, por isso, defendem que é importante serem desenvolvidos três níveis diferentes de estratégias de complexidade crescente, na compreensão e gestão deste processo, nomeadamente:

- “(a) Elaboração de diferentes unidades de informação de um texto;
- (b) Organização da informação com base nos objectivos comunicativos;
- (c) Conhecimento controlo e regulação do próprio processo de escrita” (p. 41).

No âmbito da escrita e para explicar os mecanismos postos em prática no acto de escrever, tem-se desenvolvido uma influente linha de investigação em ciências cognitivas nomeadamente ao nível da psicologia cognitiva, tendo surgido diversas teorias explicativas a que são apelidadas de - modelos de escrita -.

2 – MODELOS DO PROCESSO DA ESCRITA

Os primeiros trabalhos sobre a escrita, entendida como um processo que engloba uma actividade mental complexa, começaram a surgir a partir da década de 70 e é considerado um marco na psicologia cognitiva.

Estas investigações centram-se “na análise das operações e estratégias cognitivas presentes no processo de escrita” (Martins & Niza, 1998, p.162).

Na perspectiva das mesmas autoras, estes modelos analisam a escrita “como um processo cognitivo, como um processo mental individual que apresenta características gerais presentes no comportamento de todos os que escrevem” (ibid., p.162).

Os primeiros trabalhos que surgiram, neste âmbito, foram denominados de “modelos lineares”.

Nesta linha, a literatura refere os modelos de Murray (1978), Britton et al., (1975), Rohman e Wlecke (1964), King (1978), citados, entre outros, por Witte (1989), os quais terão tido grande influência no campo do ensino e que são referenciados em diversos trabalhos nesta área.

Com base neste suporte teórico surgiu, nos anos seguintes, outra geração de investigadores, cujos trabalhos foram designados de “modelos não lineares de escrita” também conhecidos por “modelos cognitivos”.

Nesta linha tem sido realizada uma vasta investigação, podendo-se referir autores como: Beaugrande (1984), Bereiter e Scardamalia (1987), Hayes (1998), Hayes e Flower (1980), Scardamalia e Bereiter (1986, 1992, 1998), que caracterizam a escrita como um problema retórico e que implica a preocupação dialéctica entre o que é escrever e como fazê-lo numa determinada situação de comunicação, que estabelece exigências concretas ao escritor.

Estes modelos procuram caracterizar sujeitos que já sabem escrever, no entanto, Martins e Niza (1998), abordam também “modelos de desenvolvimento da escrita no início do ensino formal” (p. 171) nomeadamente o “modelo de Nicholls et al., (1989), (...) construído a partir da observação de crianças dos cinco aos nove anos em contexto escolar” (*ibid.*, p. 172).

2.1 - MODELOS LINEARES

Estes modelos postulam que o processo de escrita se desenvolve de uma forma linear, contemplando três etapas:

- *pré-escrita*, etapa de descoberta das ideias, da “invenção” (Camps, 1990, p.4). Isto é, o escritor começa a delinear no pensamento o que pretende dizer, mas por escrito.

Tal como nos referem Martins e Niza (1998), esta fase vai desde a intenção de escrever, à planificação, à ligação pensamento-linguagem.

- *escrita*, onde tem lugar a produção real da escrita, ou seja, é a organização em frases que se codificam em letras, do que se pretende dizer. É o momento da produção, “da colocação do pensamento no papel” (*ibid.*, p. 163).

As mesmas autoras referem que para que tal aconteça torna-se necessário coordenar uma série de actos que vão desde:

- Definir pontos de vista quanto ao assunto que se vai tratar, os tópicos;
- Ter em conta para quem se vai escrever, a audiência;
- Desenvolver o assunto;
- Procurar o que virá a seguir àquilo que já se escreveu ou procurar aquilo que deve ser revisto;
- Organização e conclusão.

- *reescrita*, no qual se reelabora o primeiro produto para se obter o texto final. Ainda de acordo com estas autoras, esta fase vai desde a supressão, substituição, ou acrescentamento de palavras e expressões, correspondendo à avaliação do que se escreveu e à sua correcção de acordo com a intenção de quem escreve.

As três etapas que estes modelos propõem são sucessivas, pressupondo uma sequência de forma ordenada, onde o escritor pode obter uma escrita aceitável.

Estes modelos de etapas tiveram grande aceitação no ensino porque, segundo Camps (1990), possibilitaram incidir de forma ordenada e programada no processo de produção escrita, considerado linear e unidireccional, permitindo ao professor, ensinar aos alunos as técnicas adequadas e que correspondem às características das tarefas próprias de cada etapa, nomeadamente:

como gerar ideias, como combinar frases, seleccionar palavras..., como rever o texto produzido, etc., contribuindo assim, para a melhoria da capacidade de escrever.

Do ponto de vista da investigação, estes modelos tiveram uma grande importância porque serviram de ponto de partida para um vasto conjunto de estudos sobre a escrita.

No entanto, os mesmos foram alvo de críticas porque, nesta perspectiva, “a escrita era concebida por etapas centrando-se num processo de crescimento do texto, do produto, sem ter em conta os processos internos do escritor” (Camps, 1990, p.4-5).

Emig (1971, 1977, citada por Hayes & Flower, 1986; Camps, 1990; Boscolo, 1995; Miras, 2000), foi pioneira de uma série de estudos orientados no sentido de examinar estratégias de redacção, onde foram desenvolvidas diversas metodologias, mais tarde utilizadas por outros investigadores e que segundo Carvalho (1995), a pesquisa efectuada por esta investigadora, estabelece a ponte entre os modelos “lineares” e os que defendem a escrita como um processo.

2.2 – MODELOS NÃO LINEARES

Os modelos não lineares tentam explicar quais os processos que o escritor põe em marcha durante a tarefa da escrita.

Neste âmbito, os estudos realizados posteriormente vieram demonstrar que o processo de composição de um texto não é linear.

Na perspectiva dos autores que postulam estes modelos, a escrita não segue uma série de etapas, mas sim, uma série de subprocessos, ou seja, as operações a levar a cabo por quem escreve desenvolvem-se recursivamente e interactuam umas com as outras, focalizando a atenção nas estratégias e conhecimentos que o escritor põe em funcionamento durante todo o processo da escrita (Camps, 1990).

2.2.1 – MODELO DE HAYES E FLOWER

Este foi o primeiro modelo e poder-se-á dizer, que deu um forte contributo à psicologia cognitiva, pois proporcionou uma grande clarificação no que diz respeito ao conjunto de processos envolvidos durante a escrita.

Constituiu um marco muito importante no mundo da investigação, nesta área, sendo referenciado em muitos estudos efectuados, podendo-se referir entre outros autores, Camps (1990), Ellis (1993/1995), Berninger et al., (1996), Butterfield et al., (1996), Witte (1989).

Os autores Hayes e Flower consideram o modelo que apresentam como uma metáfora do que realmente sucede quando um escritor produz um texto, porque como afirmam, nem todos os escritores escrevem da mesma forma e como tal, o objectivo destes autores com os estudos que efectuaram é explicar o comportamento posto em marcha por quem escreve.

Como é possível verificar na Figura 1, este modelo comporta três componentes importantes entre as quais se estabelecem diversas inter-relações e que passam pelo ambiente da tarefa, processos cognitivos da escrita e memória de longo prazo do redactor.

FIGURA 1



Modelo do processo de escrita de Hayes e Flower (1980, citado por Hayes, 1998, p.54)

A) - O AMBIENTE DA TAREFA

Na perspectiva destes autores, a tarefa de redacção apresenta uma série de problemas retóricos, que quem escreve terá de resolver e que estão relacionados com a intenção do que é escrito, com o receptor ou receptores a quem se dirige e com o tema.

Assim, esta componente refere-se à situação concreta em que se produz a escrita onde são incluídos “factores exteriores”, isto é, sociais, assim como “factores psíquicos” e que influenciam a realização da própria tarefa (Hayes & Flower, 1980).

B) - *OS PROCESSOS COGNITIVOS IMPLICADOS NA ESCRITA*

À medida que se escreve e o texto é produzido desencadeia-se uma série de exigências e limitações, a quem escreve.

Hayes e Flower (1980; 1986), salientam que “os objectivos da escrita estão hierarquicamente organizados e envolvem três principais processos cognitivos: a planificação; tradução (criação do texto) e revisão”.

- *Planificação*

Este processo passa pela decisão do quê e como escreve, contemplando a definição de objectivos e estabelecimento de um plano que guiará a produção da escrita.

Contudo, elaborar um plano de escrita implica a representação mental de uma série de tarefas cognitivas, que servem de guia e controlo do processo de escrita.

Desta operação, como se pode verificar através da figura 1, constam três subprocessos: “*a criação de ideias, a organização e a definição de objectivos*” (Hayes & Flower, 1980, p. 12).

Assim, ao criar as ideias, o escritor recupera, da memória de longo prazo, a informação que considera relevante no que diz respeito ao que pretende escrever. Por sua vez, na organização, selecciona a informação que considera adequada à tarefa e organiza-a de acordo com o plano de escrita.

Finalmente, a definição de objectivos relaciona-se com a formulação de intenções que guiam o processo de escrita adaptado às características da audiência, fazendo com que o plano de escrita se configure num plano orientado no sentido de dar resposta às exigências geradas pela situação comunicativa, como contexto do processo de escrita.

- **Tradução**

Este processo apela à criação do texto, ou seja, transforma os planos em texto redigido. Tudo isto se desenvolve através de um conjunto de operações de transformação dos conteúdos, linearmente organizados, em linguagem escrita.

Segundo estes autores, a multiplicidade de tarefas desta operação e que passa pela: execução gráfica das letras; exigências ortográficas, lexicais, morfológicas, sintácticas, etc... consiste em passar de uma organização semântica hierarquizada a uma organização linear, obrigando a frequentes revisões e ao retorno a operações de planificação.

- **Revisão**

A função principal da revisão consiste em melhorar a qualidade do texto que foi produzido no processo de tradução, englobando dois subprocessos: leitura e correcção. (ver figura 1).

A qualidade do texto vai melhorando mediante a reavaliação ou análise crítica do discurso escrito. Segundo este modelo, este procedimento poderá ser efectuado na totalidade (gerado no processo de tradução), ou parcialmente (em qualquer momento do processo de escrita).

Assim sendo, durante a leitura o escritor avalia o resultado da escrita em função dos objectivos e avalia também a coerência do conteúdo em função da situação retórica.

Há ainda a salientar, neste modelo de Hayes e Flower (1980), a noção de *controle* associada a um “monitor”, cujo mecanismo tem como função controlar, isto é, dirigir toda a sequência do processo de redacção. Por sua vez também permite tomar decisões, como por exemplo: em que momento se pode dar por terminado um

subprocesso; quando é necessária uma revisão parcial; se é necessário ou não reformular os objectivos.

Este conjunto de operações, exige por parte de quem escreve uma determinada “capacidade metacognitiva” (Camps, 1990, p.7).

C) - A MEMÓRIA DE LONGO PRAZO

Por sua vez a memória de longo prazo inclui por parte de quem escreve, todos os conhecimentos sobre: o tema, o destinatário e o género de escrita que se pretende desenvolver.

Como quem escreve traz consigo “armazenados” conhecimentos diferentes sobre a tarefa de escrita, “é conveniente, para os propósitos da análise, separar a informação que a memória de longo prazo fornece ao processo de escrita do processo de escrita em si mesmo” (Hayes, 1988, citado por Carvalho, 1995, p.13-14).

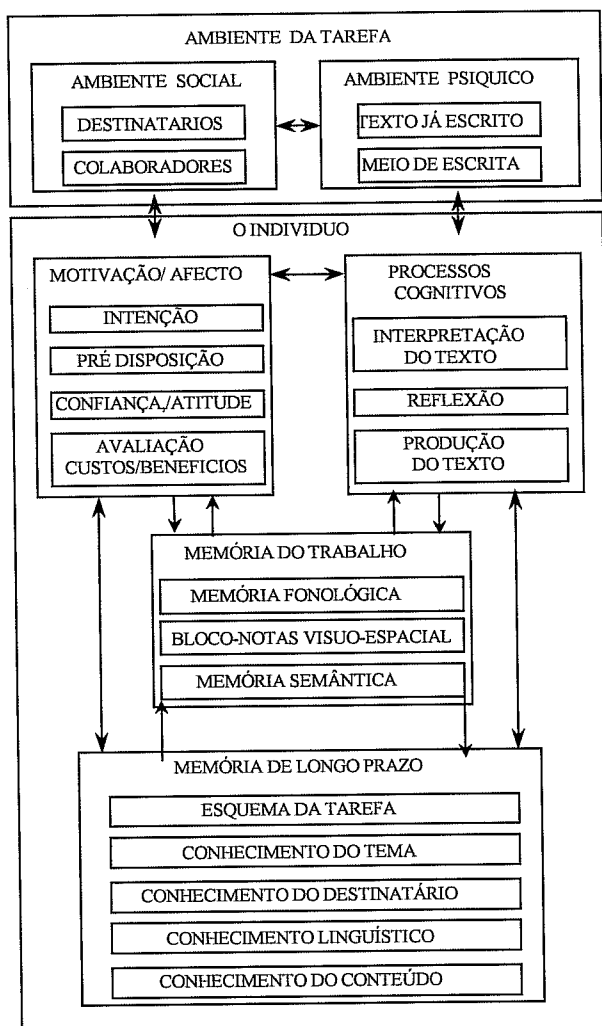
2.2.2 – MODELO DE HAYES

Hayes (1998), faz uma abordagem à organização de um novo modelo, (representado na fig. 2) com o qual pretende apresentar um quadro, que forneça uma melhor e mais útil descrição de experiências actuais realizadas no âmbito da escrita.

Ao descrevê-lo, considera que se aproxima mais a um tipo de modelo que designa de “*modelo individuo-ambiental*” do que a um modelo “*sócio- cognitivo*” (ibid., p. 55).

Segundo o autor, o mesmo assenta em duas componentes principais: “*o ambiente da tarefa*” e “*o sujeito*”, englobando um conjunto ambientes e factores em que se desenvolve a escrita.

FIGURA 2



Modelo do processo de escrita Hayes (1998, p. 56)

A) - O AMBIENTE DA TAREFA

Nesta componente encontra-se incluído o ambiente social e psíquico (fig. 2).

- **Ambiente Social**

Engloba diversos aspectos que vão desde o destinatário, assim como outros textos que o escrevente possa ter lido durante o acto da escrita.

- **Ambiente Psíquico**

Integra o texto produzido, bem como o seu tratamento através da utilização de diferentes meios.

Neste contexto, o autor refere que, depois dos anos oitenta, é dedicada uma atenção especial aos meios de escrita porque estes constituem uma parte importante do ambiente da tarefa, dando ênfase a agitação da inovação informática na comunicação, tal como “o traitement de text, le courrier électronique, le réseau mondial de communication (*World Wide Web*)” (Hayes, 1998, p.60)

B) - O SUJEITO

Relacionados com o indivíduo são considerados factores como: a motivação e afectividade, os processos cognitivos, a memória do trabalho e a memória de longo prazo. (ver fig.2)

- *Motivação e Afectividade*

Enquanto nos modelos que o autor designa de sócio-cognitivos, estes dois factores não são contemplados, neste modelo são considerados decisivos para a escrita, pois o papel que desempenham é manifestamente responsável, “não apenas em situações momentâneas, mas também, na pré-disposição a longo prazo no desenvolvimento de diferentes tipos de actividades de escrita.” (ibid, p. 65).

- *Processos Cognitivos*

Subjacente às funções cognitivas, encontra-se a “*interpretação, a reflexão e a produção*”.(ibid, p.71) Assim:

- A *interpretação* do texto é uma função que se forma da representação interna, a partir da entrada linguística e gráfica. Os processos cognitivos que compõem esta função inclui a leitura, observação e análise gráfica;
- A *reflexão* é uma actividade que funciona sobre as representações internas para produzir outras representações internas. Aqui os processos cognitivos implicados incluem a resolução do problema, a tomada de decisão e a produção de inferências;

(c) Quanto à função da *produção*, utiliza as representações internas do contexto do ambiente da tarefa e que se traduz num produto escrito, falado ou gráfico.

Na perspectiva de Hayes (1998), é importante incluir a linguagem falada, no modelo de escrita, porque esta pode fornecer indicações úteis ao processo de redacção sob a forma de informações e de comentários críticos.

- ***Memória de trabalho e a memória de longo prazo***

Outro dos aspectos muito importantes neste modelo é a importância atribuída à memória de trabalho, pois parte do princípio que todos os processos lhe ascendem e onde são realizadas todas as actividades não automatizadas.

Para Hayes, (1998), a localização central da memória de trabalho (como se pode verificar na fig. 2), tem como objectivo salientar o seu papel primordial na actividade de escrita.

Inspirado no modelo de Baddley (1986 cit. por Hayes, 1998), a memória de trabalho constitui um recurso limitado que é utilizado, por vezes, para fornecer informação e servir de apoio ao tratamento cognitivo.

Estruturalmente, a memória de trabalho dispõe de um administrador central ligado a duas memórias especializadas:

- "*boucle phonologique*", que funciona como memória fonológica e "*block-notes visuo-spatial*" (ibid, p. 62).

A memória fonológica fornece a informação codificada fonologicamente e o bloco de notas recebe a informação que codifica numa representação visuo-espacial.

Por sua vez, o administrador central realiza funções de armazenamento e tratamento. Estas funções permitem a recuperação da informação na memória de longo prazo e a gestão da tarefa, não completamente automatizada, que requer a resolução dos problemas ou tomada de decisões.

Assim, neste modelo de escrita, a planificação e a tomada de decisão fazem parte do processo de reflexão e são considerados elementos da memória de trabalho, incluindo aqui também a memória semântica, pelo facto de esta ser utilizada na criação do texto.

2.2.2.1 - COMPARAÇÃO ENTRE OS DOIS MODELOS

No entanto, Hayes (1998), ao proceder à abordagem a este seu novo modelo, faz a comparação com o anterior de Hayes e Flower (1980) enumerando quatro diferenças, que na sua perspectiva considera fundamentais.

A primeira e muito importante é a tónica posta na função central da memória do trabalho, no processo da escrita;

Na segunda são incluídas as representações visuo-espaciais e linguísticas, ou seja, tudo o que é possível funcionar como ajuda para melhor compreender a mensagem;

A terceira diz respeito ao lugar significativo que a motivação e a afectividade ocupam;

A quarta relaciona-se com uma reorganização dos processos cognitivos, que atribui uma grande importância à função dos processos de interpretação do texto, na escrita.

Assim, a partir deste modelo “os processos cognitivos são amplamente transformados. A revisão foi substituída pela interpretação do texto; a planificação foi incluída numa categoria mais «general», a reflexão; a tradução foi inserida num processo mais global de processos de produção do texto”(Hayes, 1998, p. 57).

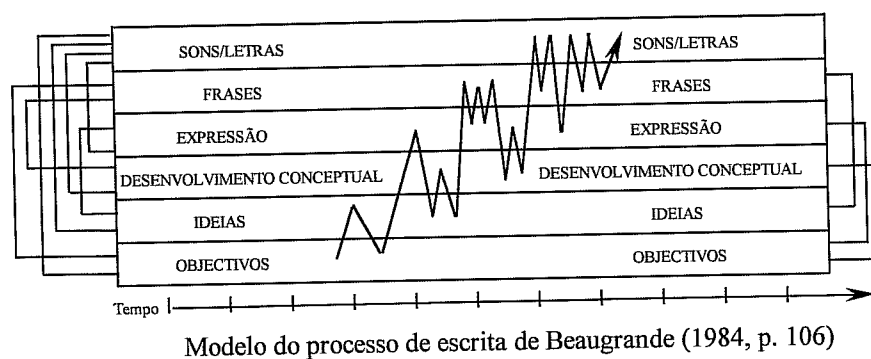
2.2.3 – MODELO DE BEAUGRANDE

Beaugrande (1984), levou a cabo um conjunto de experiências, para uma melhor especificação, sobre a produção escrita.

Na perspectiva do autor, a complexidade da escrita não permite formular um modelo rígido, porque para tal seria necessário incorporar uma série de potenciais causas e estipular possíveis interações entre elas, pois a relativa probabilidade dessas causas indicaria de forma mais adequada a relação entre os modelos de processo e as actividades reais da produção escrita.

Desenvolveu então um modelo, que designou, de “*modelo interactivo de estádios paralelos*” («parallelstage interaction models»), (p.106) representado na figura 3.

FIGURA 3



Neste modelo, considerado pelo autor, paralelo e interactivo, os diferentes níveis, de linguagem escrita, são processados em fases concorrentes, definidas por operações efectuadas até ao fim.

O autor considera que estas fases não se desenvolvem temporalmente, mas sim, como unidades funcionais.

Por isso, ao escrever, é accionada a dominância de um estágio até que seja satisfeito o nível conseguido e nesse momento será feita então a passagem a outro

estádio, que não terá de ser obrigatoriamente o seguinte, pelo contrário, pode mudar para um estágio anterior e voltar a iniciar as operações, ou rever as decisões tomadas.

Ao proceder a uma leitura do modelo apresentado, na figura 3, o nível de profundidade desloca-se de cima para baixo.

Assim, em cima é representada a fase menos profunda e em baixo a mais profunda.

A linha negra em zig-zag indica, uma possível passagem de uma para outra dominância, durante o processo de escrita, deslocando-se de um nível mais profundo, para um nível menos profundo, onde cada operação é dominante em cada ponto e portanto controla a atenção do escritor.

O autor ao contemplar diversos estádios paralelos, descreve-os da seguinte forma:

- (a) Definição de *objectivos* gerais do texto e sub-objectivos que se pretendem conseguir ao longo do processo;
- (b) As *ideias* que têm lugar nos momentos iniciais, numa configuração global, (por exemplo: o tema principal);
- (c) O *desenvolvimento conceptual*, que consiste na elaboração, especificação e interligação de ideias;
- (d) A *expressão*, que abrange a adaptação de conceitos à expressão linguística, através da selecção de palavras;
- (e) A construção de *frases*, que se efectua através da organização de palavras em grupos de tal forma que a produção se pode concretizar;
- (f) A actualização em forma de símbolos é levada a cabo durante a fase de construção de *sons/letras*.

Para Camps (1990), neste modelo são também referidos alguns pressupostos para o ensino da escrita podendo-se destacar :

- 1-O conceito de aprendizagem associado ao processo de escrita e a necessidade implícita de que a tarefa exige adaptações para que a

aprendizagem se dê, unido ao conceito de memória reconstitutiva, que elabora activamente o conhecimento durante o processo;

- 2- A situação de sobrecarga pode ter como consequência uma degradação do processo, com o qual a aprendizagem não se desenvolveria, podendo-se daqui depreender, que escrever nem sempre é fonte de aprendizagem, sendo necessário dominar estratégias adequadas para a resolução do problema.

2.2.4 – MODELOS DE BEREITER E SCARDAMALIA

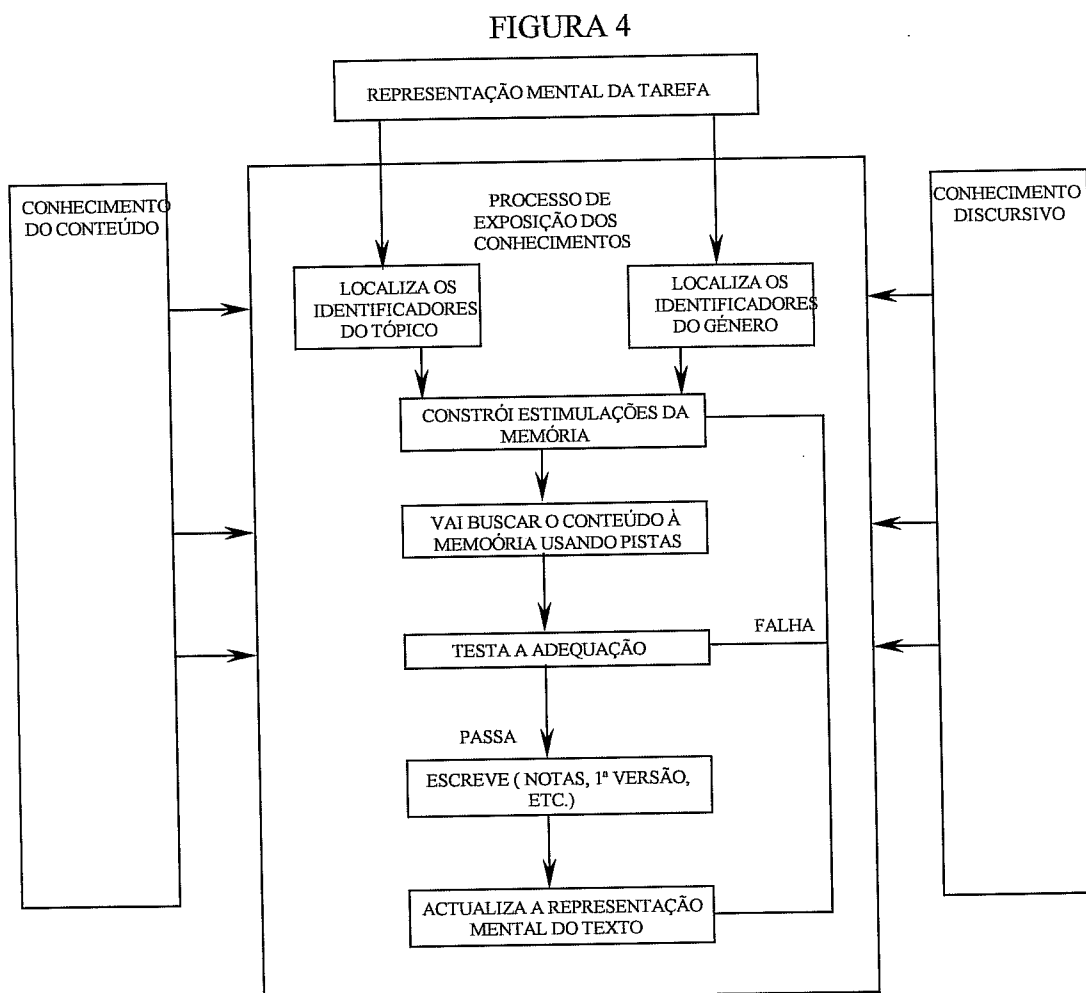
Estes autores teorizaram a produção escrita num processo que contempla diversas componentes que vão desde os objectivos, planos, estratégias, um conhecimento relacionado com a própria tarefa, aos factores que influenciam a sua produção, bem como os conhecimentos e características psicológicas de quem escreve.

A investigação que têm levado a cabo tem sido com o propósito de captar diferenças essenciais entre escritores, que apelidam de “experientes” e “novatos”, levando-os a considerar que “as mesmas estão associadas à maneira como o conhecimento é introduzido no processo de escrita e posteriormente o que sucede a esse conhecimento” (Scardamalia & Bereiter, 1992, p. 43).

Com o propósito de demonstrar a diferença no modo de escrever destes dois grupos, que os autores consideram ser profunda e significativa, são propostos por Bereiter e Scardamalia (1987), dois modelos que apelidam de: “*Exposição do conhecimento*” («Knowledge telling») (p. 8) e “*Transformação do conhecimento*” («Knowledge transforming») (idid., p.12).

2.2.4.1 - MODELO DE EXPOSIÇÃO DO CONHECIMENTO

Neste modelo (representado na fig. 4) é explicitada a maneira como é desenvolvido o conteúdo de um texto a partir de um *tópico* sobre o que se pretende escrever e de um *género* já conhecido, assim, “o escritor constrói uma representação do que lhe é pedido que escreva, logo, localiza indicadores do tópico e do género” (Scardamalia & Bereiter, 1992, p. 46).



Modelo de “exposição do conhecimento” (Bereiter & Scardamalia, 1987, p.8)

Para melhor compreender como na prática funciona, os autores dão um exemplo com a seguinte questão: deveriam jogar rapazes e raparigas na mesma equipa de desporto? A pergunta implica, por parte do escrevente, o conhecimento de indicadores, do tópico (ex: equipa de desporto, igualdade e liberdade feminina) e

do género (serão os dados de opinião, ex: creio que rapazes e raparigas devem jogar na mesma equipa de desporto...)

Estes indicadores servirão como “pistas de busca na memória que põem em marcha automaticamente conceitos associados” (ibid., p. 46).

Assim, graças a um “processo de *activação propagadora* é possível utilizar a informação que existe na memória” (Anderson, 1983, citado por Scardamalia & Bereiter, 1992, p. 46), e mais à frente diz que esta activação propagadora “identifica e favorece o processamento da informação mais relacionada com o contexto imediato (ou fontes de activação)” (ibid., p. 46).

2.2.4.2. - MODELO DE TRANSFORMAÇÃO DO CONHECIMENTO

Este modelo inclui em si o modelo anterior, englobando-o num processo complexo de solução de problemas.

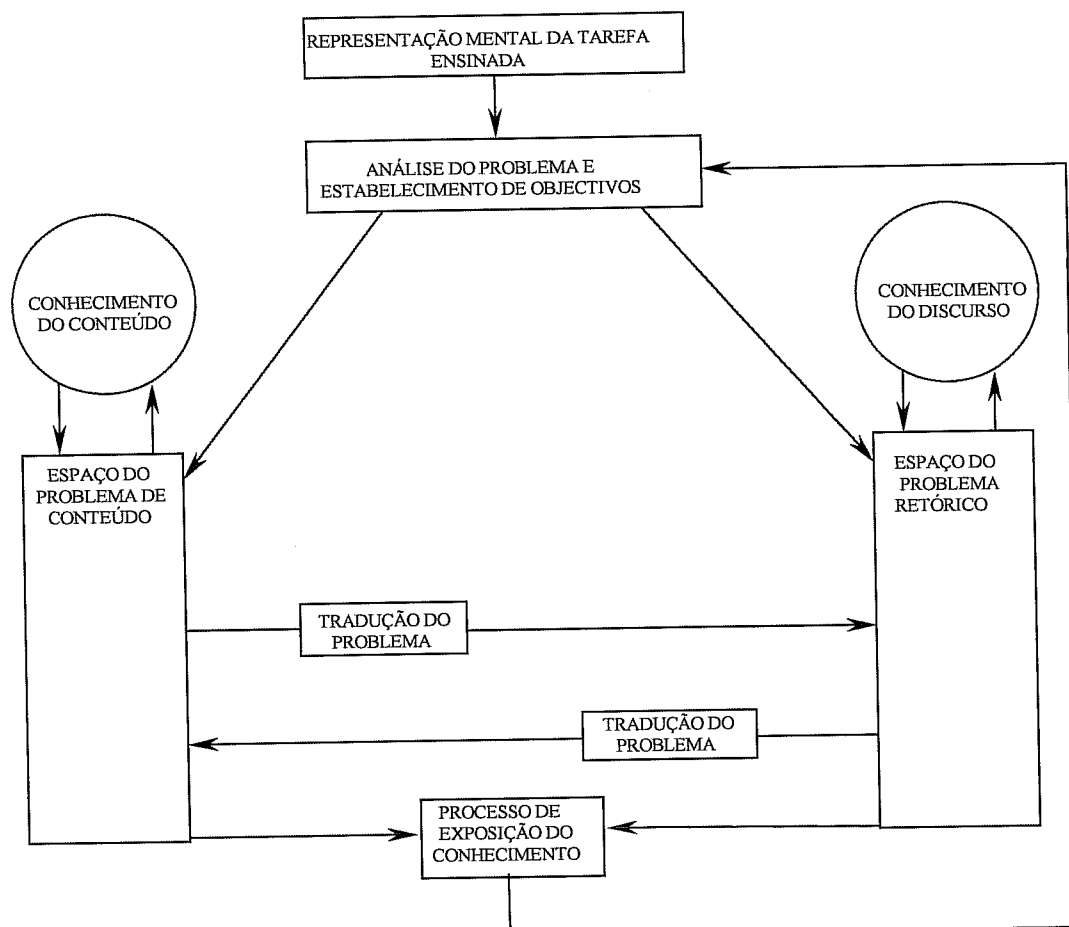
Apresenta como principal característica a existência de dois “*espaços-problema*” (Scardamalia & Bereiter, 1998, p. 31) e que são respectivamente: “*espaço do conteúdo*” (ibid., p. 31), que diz respeito a estados de conhecimento; “*espaço retórico*” (ibid., p. 31), que são as múltiplas representações e que incluem o texto e os seus objectivos.

A transformação do conhecimento produz-se dentro do espaço do conteúdo, mas para que ele se realize deve haver uma interacção entre o espaço do conteúdo e o espaço retórico (Scardamalia & Bereiter, 1998, p. 48).

A figura 5 mostra-nos os processos envolvidos entre estes dois espaços.

Assim, o modelo aponta para uma interacção dialéctica entre estes dois espaços problema, que poderão produzir trocas no conteúdo e na organização do conhecimento do escrevente.

FIGURA 5



Modelo de "transformação do conhecimento" (Bereiter & Scardamalia, 1987, p.12)

Os autores ao destacarem a inter-relação e o processo dialéctico que se desencadeia entre os dois espaços permite "explicar com maior clareza o carácter recursivo das distintas operações que são levadas a cabo ao longo do processo, bem como complexas relações que se estabelecem entre os objectivos do escritor e o produto que resulta na textualização" (Miras, 2000, p.73).

Este modelo "transformar o conhecimento" é um modelo explícito sobre "o carácter epistémico da escrita", na medida em que esta não se entende apenas "como um produto do pensamento, mas sim como uma parte integral dele mesmo" (...) "o escritor, não só aprende e modifica os seus conhecimentos em relação ao tema, o conteúdo sobre o que escreve, mas também permite melhorar os conhecimentos discursivos" (ibid, p. 73).

O escritor que utiliza estas estratégias da escrita não só aprende acerca do que escreve, mas também aprende a escrever e neste contexto “*o que caracteriza um esperto em qualquer âmbito é que não só resolve um problema, mas também aprende a solução*” (Boscolo, 1995, p. 356).

Porém, continuam a ser numerosas as interrogações e problemas desencadeados pelo ensino e aprendizagem da escrita em contexto escolar, pois existe um grande número de alunos que apresentam dificuldades em aprender aspectos simples e funcionais nesta área.

Por isso, “*a escrita(...)é um dos instrumentos mais potentes que lhes podemos transmitir para ajudá-los a aprender e para que sejam capazes de seguir aprendendo ao longo da sua vida*” (Miras, 2000, p. 78).

3 – DIFICULDADES NO PROCESSO DA ESCRITA

3.1 – ÂMBITO DAS DIFICULDADES DA ESCRITA

Do ponto de vista da psicologia cognitiva, explicitado nos diversos modelos abordados anteriormente, os autores nos seus estudos, referem que no processo da escrita estão implicadas múltiplas operações e um conjunto de conhecimentos que segundo Casas (1988) e Citoler (1996 citado por Cruz, 1999), actuam de uma forma sinérgica.

Contudo, é nos primeiros anos de escolaridade que se dedica grande parte do tempo ao ensino e aprendizagem de competências para o desempenho da escrita, consideradas básicas e imprescindíveis para conhecimentos futuros e por isso Citoler e Sanz (1993/1997), referem que na escola a fase inicial do “*aprender a escrever*” transformar-se-á rapidamente em *escrever para aprender*, tornando-se num meio de aprendizagem em vez de um meio em si mesmo” (p.112).

No entanto, para muitas crianças, esta aprendizagem faz-se sem grandes dificuldades, mas outras há que durante o seu percurso escolar são confrontadas com situações de insucesso e nesta perspectiva, Rebelo (1993), sublinha que ter problemas na sua aquisição significará, em grande parte encontrar dificuldades noutras áreas de aprendizagem.

Citoler e Sanz (1993/1997), reforçam esta ideia afirmando que estes problemas constituem um obstáculo não apenas no desenvolvimento das capacidades cognitivas, mas também nas capacidades sociais, afectivas e motivacionais.

Estudos realizados por Robinson e Taylor (1986, 1991), citados por Martins (1996), dizem-nos que “*o insucesso escolar precoce pode influenciar os percursos escolares, na medida em que conduz frequentemente a um desinvestimento das*

aprendizagens na escola como forma de as crianças se protegerem de uma auto-imagem negativa no que respeita às suas capacidades cognitivas” (op. cit. p.14).

Também Contente (1995) e Rebelo (1993), nos sublinham que o insucesso escolar apresentado pelas crianças se verifica, devido à sua dificuldade e por vezes incapacidade de transmitir por escrito os seus saberes.

Pesquisas efectuadas nesta área afirmam que as dificuldades no processo de escrita, constituem um dos principais obstáculos que aparecem ao longo da escolarização e estão presentes nos problemas gerais de aprendizagem, traduzindo-se em fraco rendimento escolar.

Embora, no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem, se tenham vindo a desenvolver múltiplas teorias e modelos explicativos em relação às dificuldades da escrita, García (1995), diz-nos que existe muito menos produção, embora, recentemente, se verifique um crescente interesse por esta área apresentando-nos, na sua obra sobre dificuldades de escrita, diversos estudos que se têm vindo a desenvolver na última década.

García (1995), caracteriza as dificuldades de aprendizagem da escrita como “*uma dificuldade(...)no desenvolvimento das habilidades relacionadas com a escrita*” (op. cit. p. 203), referindo que esta dificuldade não é explicada nem pela presença de uma deficiência mental, escolarização insuficiente, déficit visual ou auditivo, ou alterações neurológicas, pois a mesma, apenas se reflecte em alterações no rendimento académico.

Contudo, o autor, ao proceder a uma descrição desta dificuldade, para uma melhor explicitação, dá ênfase a um modelo de desenvolvimento restritivo de aquisição da escrita, que passamos a descrever.

3.1.1 – MODELO DE DESENVOLVIMENTO RESTRITIVO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Este modelo de Berninger e Hart (1993, citados por García, 1995), salienta que nas etapas do desenvolvimento da escrita operam diferentes tipos de restrições.

No primeiro nível, com a produção automática e rápida da linguagem escrita, podem interferir processos *neuroevolutivos*, ou seja:

- a) a recuperação do símbolo das letras;
- b) os signos neurológicos moderados que aparecem nas tarefas do funcionamento digital;
- c) a integração visuo-motora.

Estes três “*processos de baixo nível*” (ibid, p. 66) quando eficazes podem contribuir para o posterior aparecimento de dificuldades de aprendizagem da escrita, sob duas formas: - directa, tendo em conta o esforço constante que requer a escrita; - indirecta, subjacente a factores de frustração ou aversão à escrita, oriundos da generalização de aversões iniciais na produção da linguagem escrita.

O modelo faz referência, ao facto de que, quando os níveis educativos intermédios em que as letras do alfabeto e um conjunto de palavras funcionais soletradas se automatiza, os processos de escrita deverão ser restringidos pela habilidade para gerar unidades diversas de linguagem escrita sejam palavras, frases, ou textos.

Quando isso é conseguido aparecem no segundo nível restrições pelos processos cognitivos, tais como: *planear, traduzir e rever*, dentro de textos mais longos.

Segundo os autores acima referidos trata-se pois de “*um enfoque do desenvolvimento*”, onde se vão desencadeando sucessivas restrições de diversos tipos: 1º- neuroevolutivo; 2º- linguístico; 3º- cognitivo.

Por sua vez, estes autores defendem que a intervenção deveria passar pela automatização sucessiva das primeiras restrições para libertar a atenção e a memória, até à realização das restrições mais avançadas - linguísticas e cognitivas -, que requereriam processos conscientes (p. 67).

Segundo García (1995), esta proposta tem a virtude de “*proponer una certa seqüência evolutiva no modelo da psicologia da escrita*” (ibid. p. 67), pois entende que, os factores linguísticos, (ex: os processos léxicos e sintácticos), os factores cognitivos e os processos de planificação, seriam adquiridos posteriormente, ou seja, no desenvolvimento da escrita.

Ao mesmo tempo, o núcleo das dificuldades de aprendizagem da escrita pode ser de natureza fundamentalmente linguística, na medida que exige um nível de desenvolvimento intermédio e é neste nível que se agravam os problemas das crianças com dificuldades de aprendizagem, ao aumentar as exigências da libertação da atenção e da memória de trabalho.

O mesmo autor refere ainda que esta proposta se situa mais ao nível sub-simbólico que simbólico da representação, dado que se trata de procedimentos que transformam os estímulos de informação em representações mentais, o que exige a conclusão do processamento da informação para que as restrições estejam disponíveis, e não antes, apoiando a ideia de que esses processos podem operar sem conhecimento explícito de regras.

Neste contexto, são diversos os campos de acção que potencialmente podem ser geradores de dificuldades de aprendizagem no processo de escrita e que se encontram relacionados com diversos tipos de factores.

3.1.2 – CONVENÇÕES LINGUÍSTICAS

A este nível são identificados e analisados problemas que se podem desencadear, ao longo do processo de escrita.

Segundo Nieto (1998), estes problemas surgem na relação entre conhecimento e expressão do mesmo, pois para expressar correctamente o conhecimento através da linguagem, está implícita a interacção de diferentes e concretos processos cognitivos e que vão desde o que se sabe sobre o tema, até ao uso de adequadas convenções da língua.

A investigação é unânime ao afirmar que a linguagem escrita diferencia-se da linguagem oral, mas para contextualizar a escrita o escritor tem que desenvolver uma série de convenções linguísticas tais como: expressão de ideias específicas, repetir palavras ou frases que guardam entre si uma certa proximidade semântica, emprego de termos correctos, etc.

Este conjunto de operações podem desencadear uma série de dificuldades pelo emprego inadequado destas convenções da língua, no processo de escrita, pois o seu emprego correcto coloca exigências básicas de natureza integrada, ou seja, o conhecimento de convenções linguísticas e a sua aplicação no processo de escrita (Hayes & Flower, 1980).

3. 1.3 – EXIGÊNCIAS COGNITIVAS DA ACTIVIDADE DA ESCRITA

A tarefa complexa da escrita exige a coordenação de um conjunto de competências ao nível cognitivo e metacognitivo, e que podem desencadear dificuldades significativas.

Para Hayes e Flower (1980), o processo da escrita é um processo dinâmico e recursivo que deriva da natureza integrada de acções cognitivas, no qual o escritor tem que desencadear uma série de operações e que passa por criar e integrar o conhecimento em unidades significativas (ex: convenções linguísticas, objectivos adaptados à audiência, etc.)

A dificuldade mais significativa, neste campo, segundo Bereiter e Scardamalia (1987), pode ser explicada com base na “interferência do potencial que se pode produzir na relação funcional existente entre os factores cognitivos de níveis inferior e superior no processo de escrita” (p. 131).

Neste sentido, MacArthur et al., (1991), dizem-nos que os processos de intervenção educativa devem ser direccionados especialmente na ajuda, aos alunos, para superarem as dificuldades surgidas pela coordenação de todos os processos cognitivos e metacognitivos da escrita.

De acordo com estes autores esta ajuda deve contemplar diversos aspectos, direccionando-se, nomeadamente: na escolha de objectivos em função da audiência; fontes de informação diversas; amplo conhecimento sobre a estrutura e o género de discurso por forma a organizar o conteúdo; ter em conta o estilo; avaliar e controlar o resultado da actividade do aluno; distanciar-se da conversação e aproximar-se da escrita.

3.1.4 – CONHECIMENTO DO PROCESSO DA ESCRITA

Diversos estudos realizados sobre o processo da escrita fazem referência que os alunos que apresentam dificuldades a este nível possuem um insuficiente conhecimento sobre as componentes cognitivas e metacognitivas no processo da escrita.

Tal facto pode traduzir-se numa dificuldade geral na produção da escrita e uma tendência a focalizar a actividade cognitiva na “exposição do conhecimento” e na execução de actividades básicas (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Por sua vez, como nos refere Nieto (1998), um conhecimento insuficiente do processo de escrita pode desencadear dificuldades nos seguintes processos:

- (a) *planificação* - ficando reduzida apenas a um processo de formulação e contestação de perguntas;
- (b) *textualização* – que se converte numa produção em série de proposições e as dificuldades identificação ao nível da quantidade e qualidade das ideias seleccionadas, tipo de relação que existe e grau de adequação em que estas foram expressadas;
- (c) *revisão* – cujas revisões efectuadas caracterizam-se fundamentalmente por revisões superficiais.

3.1.5 – CONHECIMENTO EXPLÍCITO DAS COMPONENTES ESTRUTURAIS SUPERFICIAIS DA LINGUAGEM

A este nível podem ser salientadas diversas categorias, que vão desde os sinais de pontuação, a construções sintácticas, estrutura fonológica, e a representação da linguagem ao nível grafémico.

Em relação a estas categorias Nieto (1998), salienta um conjunto de dificuldades detectadas e que estão relacionadas com:

- “ a) O emprego inadequado do ponto final na frase e omissão de vírgulas e a sua aplicação desnecessária ao nível interproposicional;

b) As construções sintáticas, que podem situar-se em duas grandes categorias - grau de aceitação sintática e grau de complexidade sintática das frases elaboradas;

c) A estrutura fonológica, associada à explicitação do conhecimento fonémico, a sua manipulação e controle consciente, mas os fonemas que desencadeiam maiores dificuldades na compreensão de correspondências grafemofonémicas são as consoantes oclusivas, nasais e labiais, entre si;

d) A representação da linguagem a nível grafémico, cujas dificuldades se denominam de *disgrafias* (p. 157-158).

No que diz respeito às *disgrafias*, relacionadas com dificuldades de aprendizagem da escrita, pode salientar-se uma vasta investigação desenvolvida neste campo referindo que esta dificuldade está relacionada com a codificação escrita, ou seja, com problemas de execução gráfica e de escrita de palavras (Casas, 1988; Cruz, 1999; Ellis, 1993/1995; Fonseca, 1984; García, 1995).

No entanto, para além das *disgrafias* existem outro tipo de dificuldades de aprendizagem da escrita denominadas de *disortografias*, que se caracterizam pela existência de grandes dificuldades para executar os processos cognitivos subjacentes à escrita, ou seja, os processos de *planificação* (criação de metas, geração e organização de conteúdos), *tradução e revisão*” (Fonseca, 1984; Citoler, 1996, citado por Cruz, 1999).

3.2 – INTERVENÇÃO EDUCATIVA PARA A ESCRITA

Como se pode verificar na revisão da literatura, investigações recentes, mostram-nos que alunos com dificuldades de aprendizagem no processo da escrita superam essas dificuldades se receberem uma ajuda educativa adequada.

Esta ajuda deverá ser desenvolvida em diversos aspectos e que podem estar relacionados com actividades de escrita significativas, processos de ensino centrados no processo de escrita, desenvolvimento de estratégias educacionais ajustadas às características de cada situação (MacArthur et al., 1991).

Neste sentido, Graham e Harris (1989), defendem que são várias as estratégias orientadas na tarefa, passando as mesmas pelos processos de escrita, processos metacognitivos, características cognitivas e afectivas, processos de planificação, regulação, produção e revisão de textos escritos.

Segundo este autores, o desenvolvimento de um conjunto de estratégias bem planificadas, actividades de escrita significativa bem como uma ajuda educativa adequada trazem fortes contributos para os alunos com dificuldades, nesta área, na medida em que:

- (a) melhora a escrita;
- (b) influencia o modo como escrevem;
- (c) reestrutura a auto-eficácia e a metacognição, em relação à escrita;
- (d) melhora outras formas de escrita não treinadas;
- (e) possibilita um método efectivo de estratégias disponíveis para o professor;
- (f) proporciona satisfação e juízos positivos por professores e alunos.

Neste âmbito, “o conceito de sequência na “ *zona de desenvolvimento potencial*” (Vigotsky,1934/1998b), permite organizar as capacidades e ordená-las de modo hierárquico, num processo em torno do qual se aprende ou se age, o que leva a considerar que a educação regulada tem como função a planificação e a execução de acções, através da utilização de ferramentas e tecnologia necessárias para a sua consecução, o que permitirá a construção da inteligência e do conhecimento (Vigotsky, 1991, citado por García, 1995).

Como nos é referido por muitos estudos efectuados, um enfoque relevante é também dado ao processador de texto, como ferramenta de trabalho para melhorar os desempenhos nas tarefas da escrita e acentuar as habilidades para produzir tarefas com maior eficiência, em alunos com dificuldades de aprendizagem na escrita.

Defendendo esta ideia Llera (1998), afirma que estes efeitos são mais evidentes quando os alunos com dificuldades aprendem a utilizar um processador de texto dentro de um contexto educativo, centrado na escrita como um processo e quando o educador lhes ensina explicitamente a melhorar a sua escrita, utilizando diversos mecanismos de revisão, os quais são muito facilitados no ambiente do processador de texto. Assim, “*o computador pode ser um verdadeiro instrumento de trabalho, que acentua a actividade educativa e apoia os processos cognitivos*” (ibid, p. 235-236).

4 – A REVISÃO DA ESCRITA

4.1 – CONCEITO E DEFINIÇÃO

“A revisão é um fenómeno complexo, que se inicia com uma série de impulsos criativos e que se vão reflectir não só em correcções, mas também numa constante reavaliação do texto desenvolvido e da representação mental que o autor faz dele”.

(Matsubishi, 1987, p. 199)

A revisão da literatura faz realçar que o processo de revisão é considerado como o mais importante dentro do processo global da escrita, tendo como principal função tratar de melhorar a qualidade da escrita, mediante a reavaliação e análise crítica do próprio discurso escrito (Bartlett, 1982; Berninger et al., 1996; Butterfield et al., 1996; Camps, 1992; Englert 1990; Fitzgerald, 1987; Hayes & Flower, 1980, 1986; Piolat, 1991).

Ao falar da importância que a revisão desempenha no processo de escrita Piolat (1991), diz-nos que *“a revisão é muito importante para que o escritor se torne num bom escritor”* (p. 266).

Por sua vez, Murray (1978), ao afirmar *“ escrever é reescrever”* enfatiza o importante papel que a revisão tem na escrita e a este respeito, Berninger et al., (1996), diz-nos que *“a revisão é um processo de reescrever o texto para o melhorar”* (p. 195).

De acordo com Hayes e Flower (1980, 1986), as funções específicas deste processo centram-se em detectar e corrigir alguns problemas do discurso escrito nomeadamente ao nível das convenções linguísticas e do significado, bem como

avaliar em que medida o discurso escrito está de acordo com os objectivos do escritor.

Assim sendo, o processo de revisão inclui a avaliação de um conjunto de acções realizadas em processos anteriores e que por sua vez vão afectar, quer os aspectos estruturais, quer os aspectos superficiais do discurso escrito, assim como, a qualidade dos significados elaborados (Englert et al.,1990).

Ao falar do processo de revisão como uma actividade recursiva, Bartlett (1982), diz-nos que o mesmo pode ser realizado em qualquer momento do processo da escrita, em qualquer tipo de segmento do discurso escrito, implicando invariavelmente, alguns processos de comparação suficientemente explícitos, entre alguns segmentos do discurso (e.g. parágrafo, frase, palavra, etc.), assim como a representação mental do escritor, que tem como finalidade tratar de efectuar as trocas do discurso elaborado.

Camps (1992), referindo-se à revisão como um subprocesso da escrita, salienta que o mesmo é peculiar da linguagem escrita o que o diferencia da linguagem oral, considerando no entanto, que a primeira dificuldade reside no próprio conceito de revisão e na sua definição.

Um forte contributo sobre definição de revisão da escrita vem-nos de Fitzgerald (1987), que ainda hoje é actualizada e utilizada. Assim a autora sublinha que, *“Revisão significa fazer mudanças em qualquer momento no processo de escrita. Implica identificar as discrepâncias entre o texto pretendido e expressado, decidindo o que poderá ou deverá ser mudado num texto e como fazer as tais mudanças desejadas(...)essas mudanças podem ou não afectar o sentido do texto e poderão ser maiores ou menores”* (p. 484).

Tendo como pressupostos, que os indivíduos são qualitativamente diferentes, para esta definição de revisão, a autora considera que, para que o escritor possa efectuar as mudanças no texto, são necessárias três operações fundamentais: a leitura para verificação do erro, editar a cópia do texto e proceder à sua revisão, devendo esta ser substantiva e retórica.

Segundo nos afirmam Butterfield et al., (1996), esta definição dá ênfase ao facto da revisão poder servir muitos propósitos, dirigindo a atenção para os *requisitos cognitivos* necessários para a concretização de tais propósitos, assegurando que:

- (a) As revisões orientadas por regras não destroem a força retórica do texto original;
- (b) Os significados implícitos e explícitos do autor são preservados mesmo que as suas expressões sejam modificadas;
- (c) Os géneros não se misturam;
- (d) Sujeitos e verbos concordam em número;
- (e) Todos os elementos referenciados no texto (frase, parágrafo, ideia) estão de facto no texto;
- (f) A linguagem é gramatical, paralela em forma, coesa, apropriadamente pontuada e conforme a linguagem corrente.

Referindo-se a esta definição, estes autores dizem-nos que a mesma também chama a atenção para razões que poderão ser a causa da falha de realização de tais propósitos, quando um sujeito está a rever o seu próprio texto ou até o texto de outro.

Fitzgerald (1987), ao falar sobre revisão, diz-nos concordar com os pressupostos teóricos subjacentes à investigação levada a cabo por Flower et al. (1986, ver capítulo 5), no entanto esta autora enumera-nos um conjunto de razões que na sua perspectiva, poderão desencadear possíveis falhas, aos revisores, ao tentarem melhorar o texto, nomeadamente:

- a) As intenções do texto poderão não estar claramente estabelecidas e por isso poderá ser feita, por parte do revisor, apenas a detecção de alguns possíveis erros;
- b) A detecção de discrepâncias entre o texto actual e o texto pretendido requer a leitura e compreensão dos possíveis pontos de vista das audiências;
- c) Perante a detecção de um problema, o revisor poderá não saber o suficiente para diagnosticá-lo de forma a que ajude a mudança, pois melhorar um texto exige uma ideia completa e explícita sobre o que se pretende mudar;

- d) O revisor poderá detectar e diagnosticar as dificuldades do texto, mas não saber como fazer as mudanças desejadas, porque para que tal aconteça, o indivíduo terá que ser capaz de utilizar estratégias para a mudança;
- e) Mesmo quando um revisor sabe fazer as mudanças para resolver um problema detectado e correctamente diagnosticado, poderá não ter a capacidade de implementar estratégias necessárias de resolução do problema, porque, mesmo que saiba como resolvê-lo não garante, necessariamente, saber como implementar a solução;
- f) Detectar e diagnosticar problemas de conteúdo poderá impedir a detecção de problemas de estilo ou vice-versa, pois mesmo quando problemas de conteúdo ou de estilo foram bem diagnosticados, especialmente a escritores jovens e inexperientes poderão não ter memória de trabalho suficiente e necessária, para proceder ao diagnóstico do conteúdo e estilo de um problema detectado;
- g) Mesmo que um revisor tenha todo o conhecimento e estratégias necessárias para detectar, diagnosticar e corrigir um problema do texto poderá não fazê-lo porque poderá faltar-lhe compreensão metacognitiva e controle sobre o seu conhecimento e estratégias, ou poderá não ter memória de trabalho suficiente para a implementação de todas as acções estratégicas necessárias para a resolução do problema.

Nesta perspectiva, Camps (1992), salienta que, na definição de revisão está subjacente “a avaliação e controle não só do texto escrito, mas também da representação mental que dele faz o escritor” (p. 67).

4.2 – ESCRITORES EXPERIENTES E INEXPERIENTES

Neste âmbito, tem-se desenvolvido uma vasta investigação donde se salienta que a frequência e natureza das revisões parecem depender do nível de desenvolvimento dos escritores.

Nesta perspectiva a revisão é uma actividade significativa, no processo de escrita, que pode influenciar quer a qualidade do texto assim como o conhecimento do escritor (Bereiter & Scardamalia, 1987; Butterfield et al., 1996; Hayes, 1998; Hayes & Flower, 1980, 1986).

Todavia, para Murray (1978), muitos escritores ao efectuarem a revisão da escrita, apresentam falta de competências, o que conseqüentemente vai influenciar a detecção de erros.

Os diversos estudos sobre revisão têm mostrado que escritores experientes quando revêm melhoram tanto os aspectos superficiais do texto como também o seu significado, no entanto ao nível dos escritores inexperientes, estes fazem geralmente correcções de superfície, limitadas ao nível da palavra (Bartlett, 1982; Faigley & Witte, 1981; Berninger et al., 1996; Breetvelt et al., 1994; Butterfield et al., 1996; Hayes & Flower, 1986).

Relativamente aos bons escritores, Hayes e Flower (1986), salientam que, “escritores com melhores desempenhos de escrita, levam mais tempo na revisão, facto que contribui para que sejam melhores escritores” (p. 1109).

Dentro desta perspectiva teórica aparecem estudos que nos referem que os bons escritores revêm mais e as suas revisões desenvolvem-se num contínuo, dando origem a várias versões do texto. As mesmas centram-se mais ao nível do significado, o que conseqüentemente aumenta a qualidade do próprio texto. (Beach, 1976; Bridwell, 1980; Faigley & Witte, 1981; Flower et al., 1986, citado por Breetvelt et al, 1994).

Este tipo de escritores “vêm o texto como um todo e as suas revisões são mais direccionadas a parágrafos ou grandes secções do texto, indo mais longe do que a simples correcção de erros” (Breetvelt et al., 1994, p.105).

Faigley e Witte (1981), num estudo que realizaram, com escritores de diferentes níveis (inexperientes, experientes e adultos) chegaram à conclusão que os escritores experientes, quando revêm têm mais tendência para modificar o sentido

do texto. Por sua vez, os escritores inexperientes, quando procedem à revisão, centram-se na correcção de erros ortográficos, pontuação, ou seja a níveis superficiais. Assim, Faigley e Witte, verificaram que apenas 12% dos escritores inexperientes efectuaram mudanças de sentido, relacionando-se as mesmas, com reformulação de objectivos e produção de novo conhecimento. Relativamente aos escritores experientes e adultos os resultados encontrados dão-nos conta que 25% dos escritores experientes fazem mudanças de sentido, comparativamente com 34% dos adultos.

Também Bridwell (1980), do estudo que efectuou conclui que os escritores experientes efectuaram um grande número de revisões ao nível do sentido do texto enquanto os escritores inexperientes, alguns executaram muito poucas revisões pois apenas procederam à recopia das suas primeiras versões e outros reviram de uma forma extensivamente o texto, mas as só efectuaram mudanças superficiais como ortografia e pontuação.

Assim, *“a revisão é um processo de edição essencial para a produção do texto e deverá constituir-se como objectivo importante a ajuda a escritores experientes e inexperientes, para se tornarem em escritores mais eficientes”* (Piolat, 1991, p. 255).

Ao falar das revisões efectuadas por escritores inexperientes, Breetvelt (1994), diz-nos que é evidente a sua preferência por certos tipos de operações e que estas se concentram em correcções referentes a pontuação, sintaxe e significados das palavras.

Estes escritores parecem considerar apenas pequenas unidades do discurso escrito e ainda empurrar a revisão para níveis baixos e locais de processamento de tarefas, como por exemplo, a ortografia e gramática (Faigley & Witte, 1981).

Contudo, como nos refere Breetvelt et al., (1994), é interessante verificar que, quando escritores inexperientes fazem revisões sem terem a versão prévia à sua frente tendem a melhorar a qualidade da revisão.

Bartlett (1982), levou a cabo uma investigação com alunos do 5º ano onde comparou processos de revisão efectuadas nos seus próprios textos e em textos desconhecidos, constatando que o número de revisões aumenta substancialmente quando os alunos revêem um texto de outro escritor, apontando como razão para estes resultados o facto de ser mais difícil os escritores detectarem os erros quando têm conhecimento prévio do texto.

Esta investigadora salienta ainda que, muitas vezes os escritores conseguem detectar os problemas do texto, mas não são capazes de os corrigir. Neste contexto, “o escritor poderá desencadear o *conhecimento* necessário para a compreensão e detecção dos problemas, no entanto, o mesmo, poderá não estar acessível para a produção e correcção do texto” (ibid, p. 361).

Bereiter e Scardamalia (1987), ao desenvolverem uma vasta investigação no sentido de testarem o seu modelo de revisão (ver capítulo 5), chegaram à conclusão que os alunos podem ter o conhecimento necessário para desencadear o processo de *comparar diagnosticar e operar* (CDO), mas podem não conseguir fazê-lo porque, “a *obrigação executiva*, isto é capacidade para gerir todo o processo de revisão, pode ser excessiva e comprometer todo o processo de revisão” (p. 267-268).

Considerando como subcomponentes do processo de revisão, a detecção do problema e a sua correcção os escritores inexperientes, têm mais problemas na detecção do problema do que propriamente na sua correcção, no entanto, se o professor os ajudar nestas situações a encontrar soluções adequadas, os alunos conseguem fazer a sua correcção com sucesso (Beal, 1993; Berninger et al., 1996; Fitzgerald, 1987).

Também Scardamalia e Bereiter (1992), ao falarem da revisão da escrita refere-nos que, embora Nold (1981) diga que “existe uma tendência em todos os níveis escolares para que as revisões sejam meramente «cosméticas»” (p. 52), se existir uma intervenção educativa efectiva os alunos começam a melhorar o tipo de revisões efectuadas.

No entanto, Graves (1983, citado por Berninger et al., 1996), salienta que “crianças mais novas gostam mais de rever os seus textos se os professores os incentivarem a fazer rascunho e lhes proporcionarem oportunidades para os melhorar” (p. 195).

A este propósito, MacArthur et al., (1994) e Hacker et al., (1994), levaram a cabo um estudo cujo objectivo pretendia testar duas hipóteses:, nomeadamente:

- a) Os revisores fracassam a corrigir erros textuais porque lhes escasseiam conhecimentos para o fazer;
- b) Os revisores não corrigem alguns erros textuais que sabiam corrigir, porque não conseguem detectá-los.

Os resultados obtidos mostraram, que alunos a frequentarem o ensino secundário, num primeiro momento, corrigiram apenas 50% dos erros, no entanto, quando lhes foi sugerida a detecção dos erros, os revisores aumentaram substancialmente o número de correcções.

Assim, “*a revisão efectiva do texto requer conhecimentos específicos, assim como estratégias para a detecção do erro*” (Butterfield et al., p. 265) .

Neste contexto, Daiute (1989), diz-nos que os alunos têm dificuldade na revisão da escrita porque não têm desenvolvidas estratégias que lhes permitam criticar, avaliar e melhorar o texto, salientando também que as crianças mais novas não conseguem criticar espontaneamente porque têm dificuldade em elaborar pontos de vista alternativos ou então porque não pensaram como rever.

Assim sendo, “os escritores devem beneficiar de actividades que lhes proporcionem alguns suportes de conversação como feedback sobre o texto, assim como ajuda no desenvolvimento de estratégias para improvisar o texto” (ibid., p. 136).

Sobre o processo de revisão da escrita, Graham e MacArthur (1988), implementaram um programa, utilizando o ensino de estratégias, com alunos de 10

anos, do 5º ano, com uma inteligência média, mas diagnosticados com dificuldades de aprendizagem.

Este programa foi desenvolvido com o processador de texto, no sentido de verificar se existiria uma melhoria na qualidade da revisão. Os autores consideram que os resultados encontrados foram positivos, salientando que:

- 1º - os estudantes aumentaram de duas a cinco vezes mais as suas revisões, assim como evoluíram as mudanças relacionadas com o sentido e diminuíram as trocas superficiais, generalizando-se a revisão do computador para a caneta e papel;
- 2º- depois do programa, o processo de revisão produziu aumentos na extensão do treino, que foi desde 50% a 140% quando no início era apenas de 30%;
- 3º- notaram-se também efeitos na proporção de erros de ortografia, maiúsculas, pontuação, que foram diminuindo com o tempo;
- 4º- depois do programa, as versões revistas foram consideradas qualitativamente melhores que os rascunhos iniciais.

A similaridade destes dados remete-nos também para recentes pesquisas efectuadas, nesta área, referidas por Butterfield et al., (1996), cujos resultados sugerem que o ensino de estratégias cognitivas pode ter diversos efeitos desejáveis na revisão de crianças de nível médio, assim como de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Neste contexto *“O ensino de estratégias cognitivas não aumenta apenas a quantidade e a qualidade da revisão de textos, aumenta também a compreensão metacognitiva”* (ibid., p. 274).

A par do estudo das estratégias cognitivas que o escritor põe em marcha para melhorar o texto tem-se desenvolvido uma vasta pesquisa experimental, no sentido

de estudar o impacto do computador e por sua vez a importância do processador de texto, como estratégia, no desenvolvimento desta actividade.

De acordo com esta perspectiva, Piolat et al., (1993), dizem-nos que “*o uso do processador de texto é compatível com as estratégias habituais de escrita de textos e favorece a execução do trabalho neste processo*” (p. 81).

Assim, entendem estes autores que o processador de texto oferece um conjunto de funções propícias para a organização e transformação do produto escrito, suprimindo os efeitos longos da concepção do texto e os aspectos fastidiosos e lentos da (re)cópia manual de diversos rascunhos, dando melhor aspecto ao produto final.

Por sua vez, Paoletti (1995), diz-nos que têm sido desenvolvidos muitos estudos no sentido de verificar em que medida o uso do processador de texto pode tornar a actividade da escrita mais fácil, como apagar, copiar e como operações de formatação do texto podem ajudar a rever mais e ainda a escrever melhor.

Para escritores inexperientes pode ser uma ferramenta de aprendizagem dando a ideia que “*o texto é plástico- material modificável*” (ibid., p. 40)

Contudo, esta investigadora diz-nos que os resultados até agora disponíveis são contraditórios, no entanto salienta que o uso do processador de texto pode afectar as estratégias de revisão, mas por si só não ensina a escrever e não transforma um “aprendiz” em escritor “expert”.

No entanto, “*a sua utilização pode ser mais lucrativa se for acompanhada por um suporte educacional, nomeadamente encorajar a leitura activa e o desenvolvimento de estratégias de revisão*” (ibid., p. 40).

5 - MODELOS DO PROCESSO DE REVISÃO DA ESCRITA

Os estudos efectuadas sobre esta temática parecem pressupor que o processo de revisão é uma importante realização e que passa pelo domínio de um conjunto de competências.

Partindo destes pressupostos foi efectuada uma vasta pesquisa sobre a revisão da escrita, no sentido de perceber os mecanismos desencadeados pelos sujeitos, nesta importante actividade.

Muitos dos estudos efectuados, como nos diz Camps (1992), orientavam-se no sentido de conhecer o número de trocas que os escritores faziam nos seus textos, em que níveis reviam e o tipo de trocas introduzidas, pretendendo, em geral, este tipo de investigações, descobrir diferenças segundo a idade e o nível de experiência de quem escreve.

Os primeiros modelos, designados de “*modelos lineares*”, salientavam a existência de uma *fase de revisão* do texto, no acto da escrita.

A este respeito, Fayol (1997), também nos diz, que inicialmente as pesquisas sobre a revisão de produtos escritos consideravam a revisão como última etapa da produção de textos.

Investigadores como Murray (1978) e Britton et al., (1975), King (1978) Rohman e Wlecke (1964), citados por Witte (1989), chamaram a esta fase “*reescrita*” ou “*pós-escrita*” que correspondia à última fase da tarefa, isto é, depois da escrita, a sua finalidade era melhorar alguns aspectos do próprio texto, onde se poderia verificar algum desajuste.

Com o surgimento dos modelos não lineares “*a acção de revisão não ocorre apenas no final da produção do texto, mas essa acção pode, nalguns casos, alterar todo o processo de revisão da escrita*” (Martins & Niza, 1998, p.166).

Nesta perspectiva, a revisão da literatura faz realçar um conjunto de quadros teóricos, dando origem a diversos modelos sobre revisão da escrita, os quais têm contribuído para estudos efectuados nesta área e dos quais passaremos a fazer uma abordagem.

5.1 – MODELO DE FLOWER, HAYES, CAREY, SCHRIVER E STRATMAN

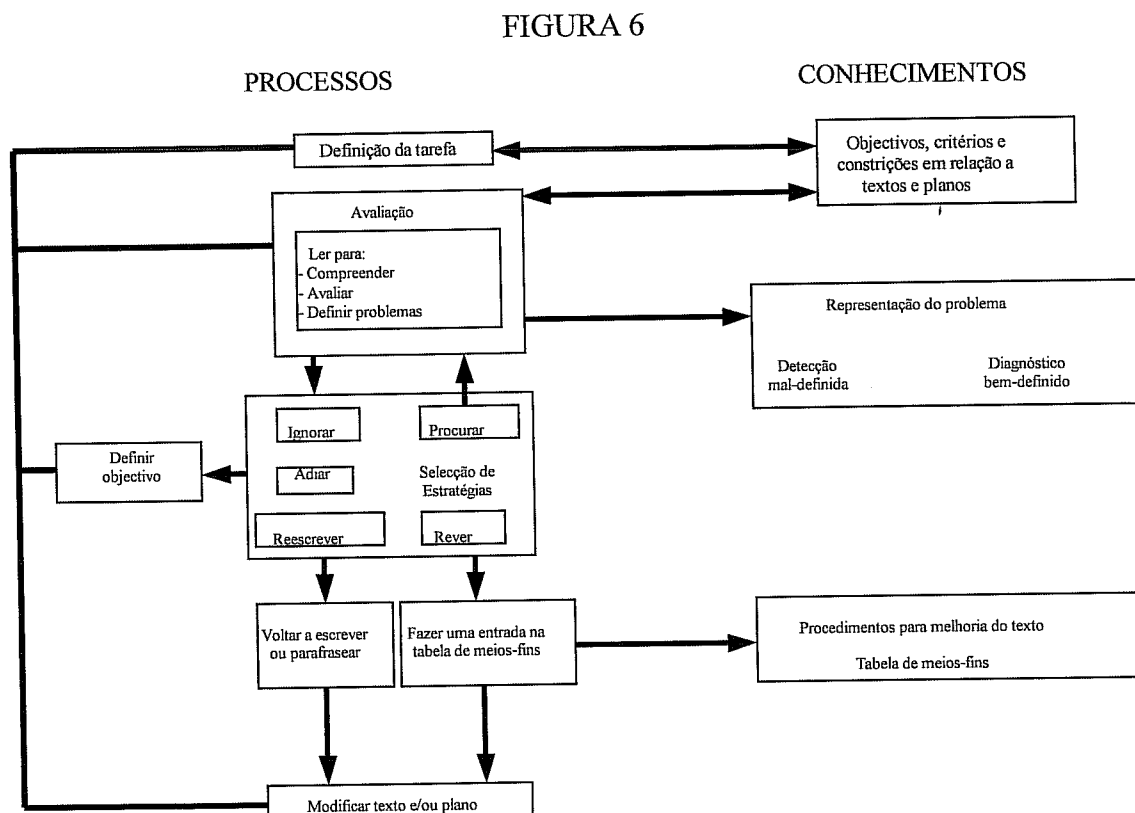
Com o desenvolvimento da pesquisa sobre o processo de revisão surgiu este modelo, cujo enfoque tem servido de base a investigações posteriores.

Butterfield et al., (1996), referindo-se ao modelo Flower et al., (1986), dizem-nos que estes autores, ao delinear o seu modelo de revisão de escrita, acreditavam naquilo que poderia ser uma hipótese testável, sobre, “(...) o papel da leitura, a influência dos objectivos e critérios de avaliação do revisor acerca das opções oferecidas pela detecção e diagnóstico contínuo, bem como de outras partes do processo (e. g. diagnóstico e representação da intenção e do texto). Situações estas que, por sua vez, podem trazer dificuldades para o próprio escritor ” (p.240).

Sendo considerado por Flower et al., (1986), citado por Butterfield et al., (1996), a avaliação e a selecção de estratégias, como os processos mais importantes da revisão, desencadeiam-se três tipos de conhecimentos:

- a) Os objectivos que guiam a revisão, podendo ser modificados como resultado da avaliação;
- b) A representação de problemas do texto;
- c) As estratégias que vão sendo desenvolvidas e que contribuem para a melhoria do próprio texto.

Como se pode verificar na figura 6, este modelo comporta como principais elementos do processo, a definição da tarefa, a avaliação, a representação do problema e a selecção de estratégias (Flower et al., 1986, citado por Carvalho, 1995).



Modelo do processo de revisão de Flower et al., (1986, citado por Carvalho, 1995, p.57)

A) - DEFINIÇÃO DE ESTRATÉGIAS

Este elemento tem como função “a construção da imagem sobre as modificações a fazer, relacionando-se com o tipo de trabalho a desenvolver e se o mesmo é ao nível do texto ou apenas na procura de erros ortográficos” (ibid., p. 57).

B) - AVALIAÇÃO

Por sua vez, neste processo, estão incluídas: a leitura para a compreensão do texto, a leitura para avaliar e a leitura para definir problemas, onde o escritor passa da avaliação ao diagnóstico.

O escritor efectua a avaliação do seu texto em função do conhecimento que possui, desencadeando-se este processo da seguinte forma: “a avaliação condicional e é condicionada por esses mesmos conhecimentos e por isso o resultado desta avaliação traduz-se na representação do problema” (ibid., p. 58)

C)- REPRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

Este processo engloba a detecção do problema e o seu diagnóstico, o que por sua vez faz desencadear a procura de estratégias com vista à sua resolução desenvolvendo-se, todo este processo, ao longo de um contínuo.

D) – SELECÇÃO DE ESTRATÉGIAS

Para a resolução do problema encontrado, como nos mostra a figura 6, podem ser seleccionadas um conjunto de estratégias que vão desde, ignorar, adiar a resolução, procurar perceber melhor o problema, “rerepresentar o problema de forma elaborada, reescrever e rever, assim como na reescrita o escritor tenta dizer de outra maneira o que escreveu e por isso tem que voltar a escrever ou parafrasear” (ibid., p. 58).

Quando o escritor revê “o acto da escrita é guiado pelo diagnóstico de qualquer tipo de estratégias de revisão que o escritor tenha seleccionado para este fim, em suma este número de estratégias pode ser considerado como uma «tabela de meios-fins»” (ibid., p. 58-59).

5.2 – MODELO DE BEREITER E SCARDAMALIA

Estes autores consideram que, durante a revisão, interagem quatro processos cognitivos fundamentais:

“1º-produção de linguagem ;

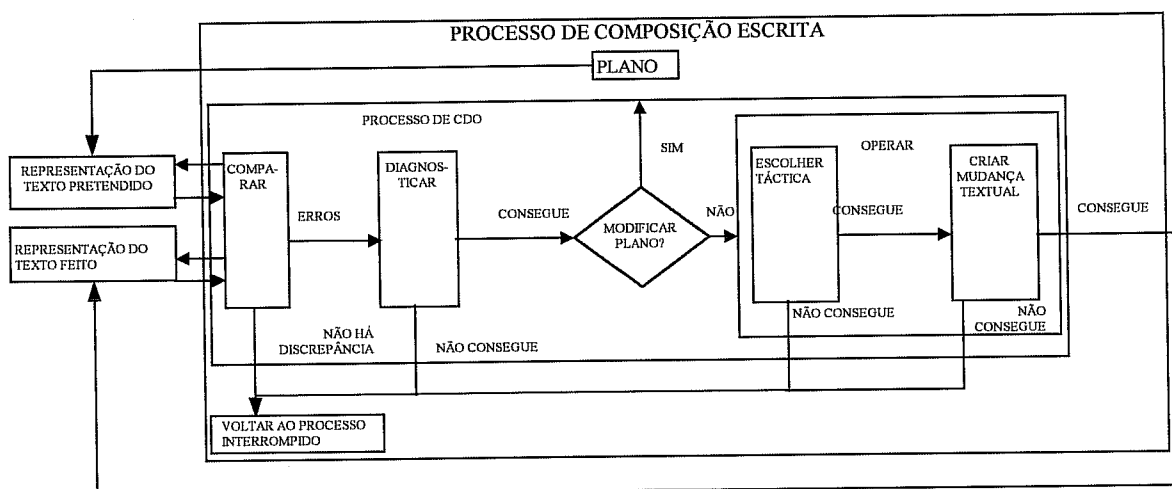
2º-avaliação;

3º- decisões estratégicas (que os autores denominam de *táticas*), tais como: apagar, escolher entre apagar ou reescrever;

4º-«*controle executivo*» de todos os processos, ou seja, a distribuição de fontes para vários subprocessos e troca de uns para outros” (Bereiter & Scardamalia, 1987, p. 266).

Todos estes processos formulam um modelo que se baseia no processo *COMPARAR DIAGNOSTICAR OPERAR* - CDO (ibid. p. 266) (ver figura 7).

FIGURA 7



Modelo do processo de revisão (Bereiter e Scardamalia, 1987, p. 266)

Durante o percurso de escrita constroem-se dois tipos de representações mentais, que por sua vez, são armazenadas na memória de longo prazo:

“ - representação do texto escrito e do texto intencionado, incluindo não só as partes já escritas, mas sim todo o texto” (ibid, p. 266).

O processo CDO é concebido pelos autores como uma interrupção de todos os outros processos em curso, sendo retomados depois de ter terminado.

Neste modelo, o processo de revisão desencadeia-se da seguinte forma: ao ser activado o processo de comparação, a atenção muda-se para o diagnóstico, que pode

envolver a pesquisa do texto e de conhecimentos retóricos armazenados na memória de longo prazo, para proporcionar a detecção de uma possível causa do erro encontrado.

A fase de *operação*, como se pode verificar na fig. 7, tem duas componentes importantes:

- “a escolha da estratégia adequada, para a resolução do problema encontrado; - a criação de mudanças no texto” (ibid, p. 267), que por sua vez nos conduz a uma representação modificada do texto e a uma nova comparação que nos leva a um novo ciclo de *comparação detecção e diagnóstico*.

Os autores consideram este processo CDO, como um processo interactivo, que pode atravessar diversos ciclos. É concebido como muito geral, podendo responder a qualquer tipo de erro percebido, que vai desde a ortografia até ao entendimento geral de que um pedaço de texto pode não estar escrito correctamente.

Contudo este modelo mostra-nos como a revisão funciona e como o processo CDO pode evoluir, considerando os autores que o mesmo “*pode ser um objecto fértil(...)na tentativa de perceber o desenvolvimento da competência da escrita e particularmente a interacção desta com os factores de desempenho*” (ibid, p. 267).

5.3 – MODELO DE FAYOL

Tendo como pressupostos teóricos os modelos sobre revisão de Flower et al., (1986) e Hayes et al., (1987), Fayol (1997), teorizou um modelo que designou com “*um modelo de (re)leitura e revisão*” (p. 132).

O mesmo comporta “processos e conhecimentos (ou representações), de modo a ser avaliado pela competência do «funcionamento» do sistema” (ibid. p. 132).

O autor considera 4 etapas para operar este funcionamento e que passamos a descrever:

1ª etapa – *O escritor define a tarefa*

As características do produto escrito são precedidas pela definição de objectivos, o que implica um questionamento sobre que operações a desenvolver (movem-se palavras?...numa primeira versão..), assim, o escritor tem que mobilizar processos do seu conhecimento para efectuar a revisão. “Esta fase é importante, uma vez que exige do escritor uma capacidade de análise consciente e controlada das suas escolhas” (Fayol & Monteil, 1994, citado por Fayol, 1997, p. 133).

2ª etapa – *A avaliação assenta sobre uma forma particular de leitura, visando a compreensão e também a detecção de insuficiências, ambiguidades, erros e omissões*

Esta exploração sistemática é orientada por objectivos que podem operar a todos os níveis. No entanto, a dificuldade pode residir no facto do escritor ser capaz ou não, de elaborar duas representações: “as suas intenções e a (re)construção a partir da leitura do texto” (Nold, 1981, citado por Fayol, 1997, p. 133).

Por sua vez, a (re)leitura do texto já produzido acelera, por intermédio das palavras (índices), o conhecimento mobilizado então na escrita.

Todas as informações associadas ao modelo inicial da situação encontram-se activadas mesmo quando os “índices” de superfície são parciais ou ausentes, podendo dificilmente o escritor detectar ali mesmo os seus próprios erros.

Assim, é mais difícil um indivíduo detectar a presença de ambiguidades ou erros quando trabalha na sua própria produção, recentemente elaborada.

Para o autor, “as dificuldades no assinalar de lacunas ou erros conduzem-nos à escolha/elaboração de grelhas de avaliação, visando ajudar os escritores numa tarefa de compreensão/avaliação, tendo em conta as suas próprias capacidades” (ibid., p. 134).

3ª etapa – *A detecção eventualmente acompanhada de um diagnóstico preciso não conduz necessariamente à revisão, mas sim à modificação parcial de certos aspectos do texto*

O escritor dispõe de um certo número de procedimentos que podem ir desde, o ignorar do problema, adiar e/ou demorar o tratamento, ou decidir também (re)escrever integralmente o texto, verificando desde logo a conservação do documento original. Não é indispensável que o número e a profundidade das modificações a fazer, atinjam um nível mais elevado.

Deste modo, “a revisão aparece como uma possibilidade, entre outras, pois a sua utilização depende do constrangimento da situação e dos objectivos do escritor” (ibid., p. 135).

4ª etapa - *A detecção, o diagnóstico e a decisão de intervir (rever/repór) não são suficientes*

Subjacente a este ponto está a ideia de que o escritor deve dispor de meios tácticos para intervir, logo, os sucessos são obtidos, recorrendo a um processo de instrução reflexiva.

Na perspectiva do autor, “a melhoria da escrita não depende apenas da consciência dos problemas, necessita também de um crescimento de bases de conhecimento linguístico, de modo a que os escritores saibam utilizar termos melhor adaptados, ou estruturas sintácticas mais complexas ou pertinentes” (ibid., p.136).

5. 4 – MODELO DE BUTTERFIELD, HACKER, ALBERTSON

Tendo por base o modelo de revisão de Flower et al., (1986), Butterfield et al., (1996), desenvolveram um modelo que designaram de “*o modelo modernizado de revisão*», que fornece uma *versão moderna cognitiva e metacognitiva* sobre a revisão da escrita” (p. 243).

Ao conceberem este modelo tiveram como intenção incluir o que chamaram de “distinções de modernização teórica” com o objectivo de renovarem as teorias anteriores, apresentando um leque de inovações:

“1º - enfatizam a distinção implícita entre memória de trabalho (MT) e memória de longo termo (MLT), apresentando com esta última «a distinção recentemente apurada entre cognição e metacognição»;

2º- explicitam a distinção entre «*pensar, ler e estratégias*» em vez de se referirem a todos estes genéricos como processos;

3º - dizem-nos que os processos de revisão tomam lugar na MT listando em particular as estratégias da MLT que eram usadas na revisão do texto” (ibid., p. 243).

Assim, o modelo apresentado na figura 9 é constituído por duas partes: - “*o ambiente*” que envolve o problema retórico e o texto actual a ser revisto; e o sistema “*cognitivo e metacognitivo*”.

A) – O AMBIENTE

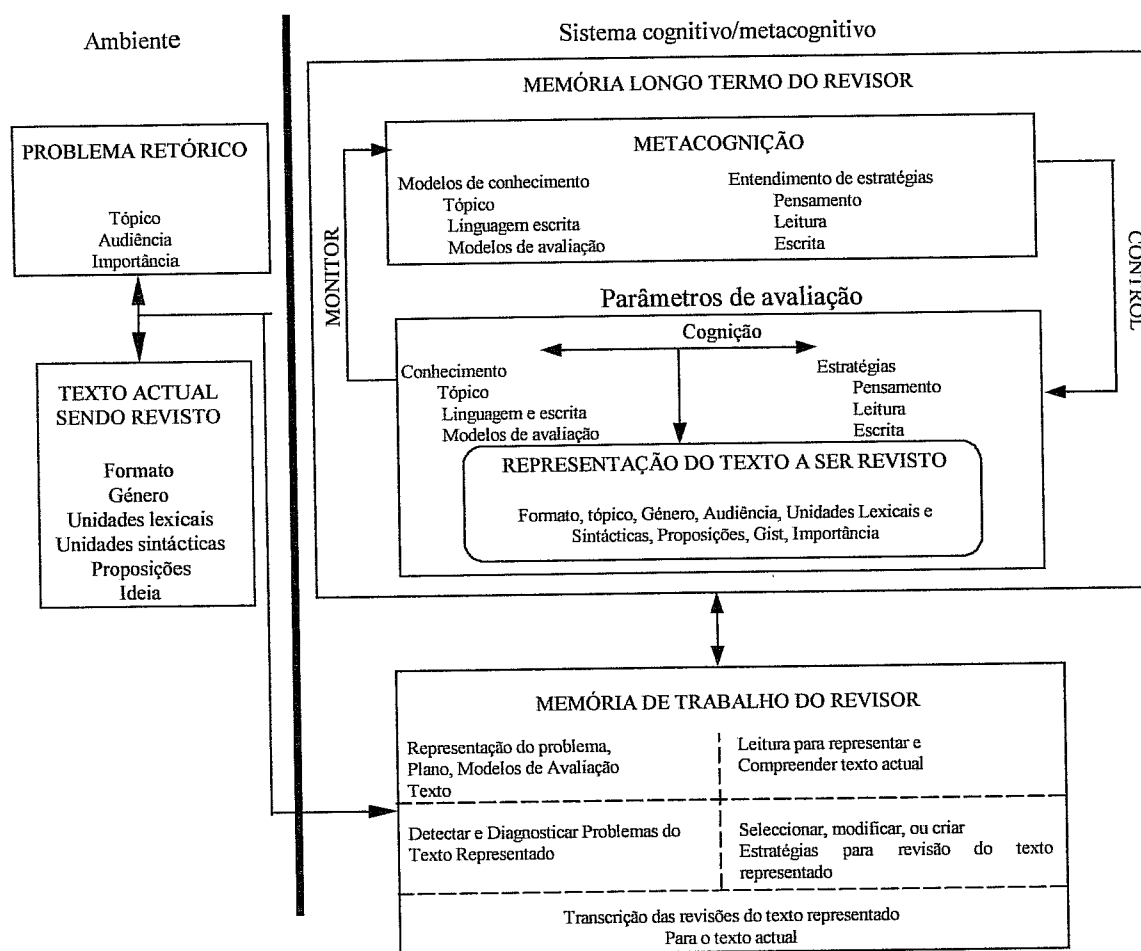
Algumas tarefas de revisão desenvolvem-se numa situação ambiental e num problema retórico que pode especificar, um tópico, a audiência e a importância do texto actual a ser revisto, porque “toda a revisão é feita para um texto actual e numa real condição de ambiente de desenvolvimento” (ibid., p. 244).

Um texto actual é considerado por um “input” linguístico, que pode ser elaborado por poucas palavras, algumas frases, uma composição em progresso ou um texto previamente acabado. Pode diferir largamente nos seus formatos, géneros, palavras, frases sobre o mundo, ideias e força retórica, assim como na forma como são apresentados por diferentes revisores.

A representação particular dada a um texto, embora dependa, em parte, do problema retórico vai mais longe, porque passa pelo “*processo cognitivo e metacognitivo que o revisor desenvolve quando lê e revê*” (ibid., p. 244).

Como se pode verificar na fig. 8, no texto ainda pensado e representado mentalmente são efectuadas revisões para um texto actual.

FIGURA 8



Modelo do processo de revisão de Butterfield et al., (1996, p. 244)

B) – SISTEMA COGNITIVO E METACOGNITIVO

(B1) - MEMÓRIA DE TRABALHO

Neste modelo, o processo cognitivo e metacognitivo, desenvolve-se MT.

Segundo os autores, os processos da MT do revisor e que podem influenciar a revisão, incluem a representação dos problemas retóricos dos textos actuais, bem como a detecção e diagnóstico de problemas, usando estratégias para os corrigir.

O processamento da informação vem para a MT, ambiente de várias partes da MLT. Assim, os seus múltiplos recursos desencadeiam o processamento de quantidades substanciais de informação, para algumas tarefas, durante a revisão do texto.

A antevisão dos limites da MT conduzem a revisão, mas o modo como esta antevisão se processa é apresentada na fig. 8, através do tracejado entre os processos descritos na MT. Os espaços entre o tracejado indicam que a capacidade da MT move-se entre esses processos e qualquer processo pode tomar a capacidade independentemente de qualquer outro.

Po sua vez, a informação transferida entre a MLT e MT, é o caminho para diminuir a sobrecarga da MT.

No entanto, segundo os autores é crítico decidir quando e que informação é transferida entre MT e MLT, mas esta decisão “*é função da metacognição, é uma responsabilidade metacognitiva*” (ibid., p. 245).

(B 2) - MEMÓRIA DE LONGO TERMO

Como se pode ver no modelo apresentado na fig. 8, ligado à MLT estão a cognição e metacognição.

(B 2.1) - Cognição

A este nível estão subjacentes, o conhecimento, as estratégias e a representação do texto a ser revisto.

- **Conhecimento**

Aqui são incluídas três componentes:

- (1) O *tópico* (sobre o qual o indivíduo pode ler ou escrever);
- (2) A *língua* (regras e convenções para falar e ler);
- (3) A *escrita* (regras e convenções para escrever).

Este processo desencadeia-se da seguinte forma: partindo duma representação verbal que consiste em palavras e unidades sintáticas (frases e parágrafos), esta representação verbal é analisada gramaticalmente em unidades semânticas que estão representadas, na MT e MLT como blocos de informação inter-relacionada, que forma e/ou pode modificar o tópico.

- **Estratégias**

Tal como o conhecimento, as estratégias estão divididas em três categorias:

- (1) pensar em estratégias para encontrar significados que estão apenas implícitos na língua escrita ou falada;
- (2) estratégias para compreender o que o indivíduo lê;
- (4) estratégias para escrita e revisão.

As estratégias são compostas por “operações cognitivas relacionadas com os processos. São uma consequência da execução da tarefa variando de uma operação para uma sequência de operações interdependentes” (p. 247).

- **Representação do texto a ser revisto**

Segundo os autores também ao nível cognitivo, na MLT, está uma representação do texto para ser revisto, de modo a ser possível a sua execução

Assim, as várias formas de conhecimento funcionam e influenciam o processo de representação de um texto, bem como a forma como interage, cada um dos diferentes sistemas, como nos é mostrada na informação da fig. 8 (p.65).

(B 2.2) - Metacognição

Cognição e metacognição estão relacionados por dois fluxos de informação designados de “*Monitor e Controle*” .

O “monitor “ permite o fluxo de informação de um nível cognitivo para um nível metacognitivo, assim como fluxo de informação do nível metacognitivo para o nível cognitivo permite o controle da cognição pela metacognição” (p. 248).

5.4.1 - INTERACÇÕES ENTRE AS PARTES DO MODELO

Os autores consideram que as interacções entre quaisquer partes do modelo podem ser implícitas ou explícitas, automáticas ou controladas na MT ou MLT.

Por sua vez salientam, que embora as interacções entre as partes do modelo possam ser deliberadas e ocorram apenas na MT, o modelo por si mesmo indica que muitas destas interacções podem também ser automatizadas na MLT.

Este modelo apresentado (fig. 8, p. 65) pode ser aplicado quando “um escritor, planeia um trabalho, procede à sua revisão, revê enquanto planeia o texto ainda pensado e representado mentalmente , assim como depois deste ter sido acabado e avaliado por outra pessoa” (ibid., p. 250).

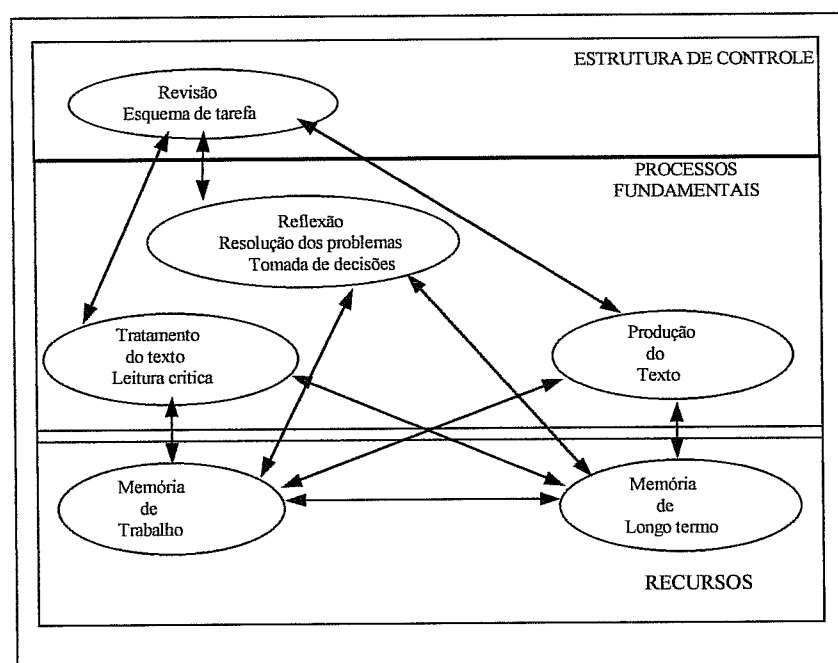
5.5 - MODELO DE HAYES

Hayes (1998), reportando-se ao modelo de revisão da escrita de Hayes et al., (1987), diz-nos que o *ponto central* deste modelo é a “*«função de avaliação» - processo responsável na detecção e diagnóstico dos problemas reencontrados no texto*” (p.72).

Para o autor, esta função de avaliação é similar ao processo de compreensão da leitura porque na tarefa de revisão os indivíduos lêem, não somente para representar o significado do texto, mas mais importante ainda, lêem para identificar problemas do próprio texto, no sentido de melhorar esses próprios problemas.

Propõe assim, um novo modelo de revisão da escrita, (ver fig. 9) que comporta uma componente importante – a *leitura* – e conseqüentemente um subgrupo de processos elementares: “a interpretação, a reflexão e a produção do texto” (ibid., p. 78).

FIGURA 9



Modelo do processo de revisão Hayes (1998, p. 80)

Nesta perspectiva, para compreender a revisão é necessário compreender a “*estrutura de controle*», que determina como estes processos são mobilizados e se sucedem” (ibid, p. 78).

Esta *estrutura de controle* da revisão é um *esquema da tarefa* que poderá incluir uma parte ou a totalidade de vários aspectos que passamos a explicitar.

Sendo o objectivo fulcral - melhorar o texto, para que tal aconteça conjugam-se, em simultâneo, uma série de actividades a realizar e que passam pela leitura avaliativa, resolução do problema e produção do texto.

Por sua vez a aplicação de sub-objectivos apoia-se, na atenção do texto a rever e que erros evitar. Os modelos e critérios de qualidade assentam, em critérios para o estilo, assim como as estratégias se direccionam na correcção de classes específicas de problemas do texto.

Para uma especificação de como os processos de revisão poderão estar organizados, (ver fig. 9) o autor dá alguns exemplos de estudos efectuados.

Num estudo efectuado através de protocolos, Hayes et al., (1987, citados por Hayes, 1998), verificaram que os alunos tendem a focalizar a sua actividade de revisão nos problemas ao nível da frase ou a um nível inferior.

Para testar a “estrutura de controle” Wallace e Hayes (1991, citados por Hayes, 1998), compararam as revisões produzidas por dois grupos de estudantes. Um grupo recebeu instrução (grupo experimental), outro grupo simplesmente melhorou o texto original.

Ao nível do desempenho, o grupo experimental ultrapassou o grupo de controle, em relação à quantidade e qualidade de revisões globais.

Os resultados deste estudo levam a duas conclusões: “*A estrutura de revisão pode ser modificada por uma directiva e a estrutura de controle joga um papel importante na determinação da natureza e da qualidade das revisões*” (p. 82).

Como nos refere Roussey et al., (1990), “o texto não é uma simples justaposição de frases que o revisor deva processar individualmente. Está estruturado em diferentes níveis linguísticos, o nível *microestrutural* (e.g. lexical, sintáctico) e o nível *macroestrutural* (e.g. esquema do texto, organização semântica da informação)” (p. 52).

Por sua vez estes investigadores salientam, que os diferentes níveis não operam autonomamente, pois são interdependentes e necessariamente integrados.

Assim, revisões efectuadas por um revisor podem diferir em formato e natureza (e.g., modificações locais podem ter repercussões na arquitectura global do texto) ou seja “uma vez efectuada a correcção em qualquer um destes aspectos poderá traduzir-se na melhoria do plano de todo o texto” (ibid., 52).

Ao concluirmos, podemos referir que “*o processo de melhoria do texto é um complexo processo cognitivo que requer a execução de uma série de subtarefas em sucessão contribuindo, cada uma delas para um objectivo final, o texto concluído*” (ibid., p. 52).

II – ABORDAGEM EXPERIMENTAL

1 – OBJECTIVO DO ESTUDO

A realização do nosso estudo tem como principal objectivo:

- Avaliar em que medida a aplicação de um programa de intervenção sobre o processo de revisão do texto escrito contribui para que os alunos que apresentam dificuldades ao nível da escrita, melhorem o seu desempenho na tarefa de revisão de textos.

Tendo em conta o objectivo estabelecido, pretende-se verificar a evolução na qualidade da revisão de textos escritos, em quatro níveis diferentes:

- a) - Macroestrutural;
- b) - Compreensão;
- c) - Intrafrásico;
- d) - Convenção.

Assim, com a implementação de um programa de intervenção sobre o processo de revisão de escrita esperamos encontrar uma melhoria nos diferentes níveis anteriormente referidos, tendo em vista:

- 1 – A implementação do programa de intervenção;
- 2 – Os três diferentes momentos destinados à avaliação do programa.

2- METODOLOGIA

2.1- TIPO DE INVESTIGAÇÃO

A pesquisa que aqui se apresenta é do tipo longitudinal de curta duração, com a qual se pretendeu analisar a evolução no processo de revisão da escrita, em alunos a iniciarem o seu percurso escolar no 2º ciclo do Ensino Básico, na Escola Básica dos 1º, 2º e 3º Ciclos do concelho de Peniche.

Para o efeito, foi elaborado um programa de intervenção, onde foram contemplados diferentes níveis de revisão. O mesmo foi posto em prática no sentido de avaliar em que medida a sua aplicação contribuiria para uma melhoria quantitativa e qualitativa no que diz respeito à revisão de textos escritos.

Ao longo desta intervenção foram considerados três momentos de avaliação nomeadamente: no princípio, no meio e no seu terminus. A tarefa seleccionada, para se proceder a essa avaliação, consistiu na elaboração de textos e respectiva introdução de erros, contemplando diversos níveis, onde se pretendia que os mesmos fossem detectados e corrigidos.

Para a aplicação do programa foram seleccionados textos do livro de Língua Portuguesa, adoptado pela escola, nesse ano lectivo.

A implementação deste programa foi concebida através da utilização do computador, mais concretamente do processador de texto, considerando as suas potencialidades, entre outras: no apagar, acrescentar, substituir e mover e por outro lado no interesse que esta nova tecnologia desperta nos alunos.

2.2 - AMOSTRA

Neste estudo participaram quatro alunos que se encontravam a frequentar o 5º ano de escolaridade. Os mesmos foram seleccionados tendo em conta que apresentavam dificuldades ao nível da escrita, na Língua Materna, excluindo-se alunos com necessidades educativas especiais.

Nessa selecção, relativa às dificuldades dos alunos, consideraram-se as referências dos professores quanto aos seguintes aspectos:

- Caligrafia irregular;
- Frequência de erros ortográficos;
- Desconhecimento de regras gramaticais;
- Dificuldade na construção de textos, sendo apontada como estratégia de intervenção o apoio pedagógico acrescido.

Os alunos que fizeram parte deste estudo tinham 11anos de idade, com um ano de repetência escolar. São oriundos de um meio socio-cultural baixo, revelado pelo estatuto socio-profissional e académico dos pais, conforme se pode verificar no quadro que a seguir se apresenta.

Quadro 1

Estatuto socio-cultural e socio-profissional dos pais

Alunos	Idade	Profissão		Habilitação Académica	
		pai	mãe	pai	mãe
Aluno A	11 A 2 meses	pescador	doméstica	4º ano	6º ano
Aluno B	11 A 6 meses	pedreiro	operária fabril	4º ano	4º ano
Aluno C	11 A 6 meses	pescador	doméstica	4º ano	4º ano
Aluno D	11 A 6 meses	motorista	Fun. de hotelaria	6º ano	5º ano

2.3 – SITUAÇÃO EXPERIMENTAL

O Programa sobre o Processo de Revisão de Escrita, que os alunos frequentaram, foi organizado e estruturado da seguinte forma:

- Sessões semanais, individuais, cuja duração era de um tempo lectivo, ou seja, 50 minutos.
- As mesmas eram programadas e postas em prática pelo professor que pretendeu levar a cabo esta investigação.
- Para a implementação do programa, os alunos passariam a usufruir de mais uma hora por semana na área da Língua Portuguesa.
- O programa abrangia quatro grandes níveis de intervenção no que se refere à revisão da escrita : - macroestrutural; - compreensão; - intrafrásico; - convenção.
- As sessões foram planificadas tendo em vista uma programação que incluisse sempre o nível macroestrutural e contemplasse alternadamente, os outros três níveis acima mencionados. No anexo 1 apresentamos toda a planificação considerada ao longo da implementação do programa.
- Todas as sessões foram desenvolvidas com a utilização do processador de texto estando desactivado o corrector ortográfico e apenas era activado antes do final de cada sessão.
- A metodologia utilizada nas sessões teve sempre como principal objectivo levar os alunos à detecção dos erros e à consciencialização da forma correcta de escrita, contribuindo assim para uma melhoria do seu processo de aprendizagem.

2.4 – INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Ao pôr em prática o nosso trabalho empírico, que foi desenvolvido entre Dezembro e Junho, foram programados momentos de avaliação e de intervenção. Para se proceder à avaliação do programa que se desdobrou, tal como já referimos, em três momentos, foram construídos três textos, equitativos, sobre o tema:

- *Berlenga Reserva Natural*.

Os textos foram construídos com uma linguagem simples, com cerca de 167 palavras e introduzidos um total de 26 erros, (ver anexo 2).

No quadro 2 podemos verificar a distribuição dos erros pelos quatro diferentes níveis de análise.

Quadro 2

Distribuição dos erros pelos diversos níveis

Níveis		Número de Erros
Macroestrutural		6
Compreensão		4
Intrafrásico	Sintáctico	2
	Morfológico	2
Convenção	Segmentação	4
	Ortografia	4
	Pontuação	4
TOTAL		26

Este estudo foi estruturado tendo por base uma investigação levada a cabo por Paoletti e Pontecorvo (1991) e Paoletti (1995), onde as autoras propuseram um sistema de análise que englobava níveis de identificação do erro, que na perspectiva

das mesmas consideravam cognitivamente mais relevantes e operações envolvidas no tratamento dos erros.

Para clarificar o procedimento desenvolvido, organizámos a sua apresentação em diferentes etapas: selecção, instrução e intervenção incluindo a avaliação.

2.4.1 - ETAPA DE SELECÇÃO

Os alunos que fizeram parte deste estudo foram seleccionados, em conselho de turma, tendo em conta as características pretendidas, ou seja, alunos cujas dificuldades se situavam ao nível da escrita.

Após a selecção dos mesmos foi dado conhecimento aos encarregados de educação, pelo respectivo director de turma, que informou também os próprios alunos, tendo estes manifestado grande satisfação.

2.4.2 - ETAPA DE INSTRUÇÃO

Seguiu-se um período, de aproximadamente dois meses, para utilização do computador, por forma a garantir idênticas condições de familiaridade aos quatro alunos com o processador de texto que iria ser utilizado ao longo do estudo.

Todos os alunos tiveram o mesmo tipo de instrução e antes de se iniciar a implementação do programa, revelaram os conhecimentos necessários sobre o manuseamento do computador.

Englobado no tema a estudar no âmbito do Projecto Interdisciplinar, procedeu-se, durante esta etapa, ao visionamento de um vídeo cujo tema era:

- *Berlenga Reserva Natural.*

Sobre o mesmo foram então elaborados os três textos destinados à avaliação do programa de intervenção.

2.4.3 - ETAPA DE INTERVENÇÃO

Esta etapa foi desenvolvida durante cerca de quatro meses. Para uma melhor compreensão da forma como se processou toda a intervenção considerámos conveniente dividi-la em três fases.

a) Fase I

Esta primeira fase correspondeu, ao *primeiro momento de avaliação*, aplicado individualmente aos quatro alunos.

Cada aluno recebeu o texto elaborado para este momento e foram propostas as seguintes tarefas por ordem de aplicação:

1 - Os alunos receberam o modelo de texto com os diferentes tipos de erros já introduzidos.

2 - Foi proposta a correcção do texto, argumentando que foi escrito por um aluno que também viu o filme.

3 - Procediam à leitura do mesmo, em voz alta, sublinhando o que deveria ser modificado e corrigido.

4 - Passavam ao computador, onde já estava introduzido o mesmo texto e onde cada aluno procedia às alterações, que pensou serem correctas.

b) Fase II

Para cada sessão foi seleccionado e preparado um texto, extraído do livro de Língua Portuguesa, mas que ainda não tinha sido trabalhado na referida disciplina.

Os textos seleccionados eram preparados de forma a que todos tivessem uma dimensão equivalente aos textos destinados aos momentos de avaliação.

As tarefas propostas tinham sempre a mesma ordem de aplicação, à semelhança do que se verificou na fase I. No entanto distinguiram-se dos momentos de avaliação porque incluíam uma intervenção explícita da nossa parte.

Nesta intervenção, cada aluno tinha acesso aos resultados obtidos na sua revisão do texto e esses mesmos resultados serviam de base de debate, por forma a ajudá-lo a perceber o que não detectava e qual a natureza dessas incorrecções.

Nesta fase, ou seja, a meio da implementação do programa surgiu o *segundo momento de avaliação*.

b) **Fase III**

Com esta fase, surge o *terceiro momento de avaliação*, que foi concretizado no final do mês de Junho.

O procedimento utilizado nesta fase foi idêntico aos dois momentos de avaliação anteriores e teve como objectivo analisar e verificar se existiam diferentes evoluções em todo o processo de revisão da escrita.

3 - PROCEDIMENTOS PARA ANALISAR O RESULTADO DA REVISÃO DOS TEXTOS

Para analisarmos o processo de revisão de escrita, posto em marcha por cada aluno, recorreremos aos níveis de identificação do erro e às operações envolvidas no tratamento dos erros, propostos por Paoletti e Pontecorvo (1991) e Paoletti (1995).

Deste modo, para procedermos a uma análise mais fina considerámos os quatro grandes níveis de identificação do erro que segundo as autoras são cognitivamente mais relevantes.

3.1 - NÍVEL MACROESTRUTURAL (MACRO)

A sua identificação requer a análise de uma prolongada parte do texto (mais do que uma frase). Estas mudanças afectam a própria estrutura do texto, nomeadamente ao nível da intervenção em parágrafos e operações de formatação.

Descobrir e expressar linguisticamente a relação ou separação entre dois parágrafos traz consequências para a organização de todo o texto, o qual requer não apenas um trabalho formal mas também cognitivo.

Para este nível, os seis parágrafos que constituíam cada texto foram colocados desordenadamente, sendo necessário que os alunos procedessem a uma análise aprofundada do próprio texto.

Exemplo:

1º parágrafo: “ Mas como reserva natural tem regras que devem ser respeitadas pelos visitantes, tanto em terra como no fundo do mar.”

2º parágrafo: “Também é aqui que muitas gaivotas acasalam, fazem os ninhos e têm os seus filhos, assim como outras aves marinhas: a pardela-de-bico-amarelo, o corvo marinho e o airo, que é uma espécie única na nossa costa.”

3º parágrafo: “Em terra e à medida que vamos subindo a ilha, vêem-se coelhos, lagartixas e lagartos pequenos a mexerem-se entre as flores lindíssimas, assim como o rato preto, espécie que só existe nesta ilha.”

4º parágrafo: “Na Berlenga encontram-se muitas maravilhas, ficamos encantados com tanta natureza, a sua beleza é inegável, tanto na terra como no fundo do mar.

5º parágrafo: “No fundo do mar, os mergulhadores podem ver barcos afundados, e muitas espécies de peixes, aparecendo em maior quantidade, o robalo, o sargo e o pargo.

6º parágrafo: “A Berlenga é uma reserva natural que fica a 45 minutos de Peniche. É uma ilha que é um sonho, um paraíso.

3.2 - NÍVEL COMPREENSÃO (COMP)

Requer a análise de uma parte prolongada do texto, mas esta mudança não afecta a estrutura do texto, apesar da detecção da ambiguidade referencial, muitas vezes, necessite da análise de mais do que uma frase.

Assim foram introduzidas algumas ambiguidades como por exemplo:

“ A Berlenga é reserva natural desde 1981 e é visitada durante o inverno por milhares de turistas...”

“ No ponto mais elevado da ilha ergue-se o farol que é vigiado de dia e de noite pelo moleiro...”

“ É uma ilha que é uma tristeza, um paraíso.”

3.3 - NÍVEL INTRAFRÁSICO (INF)

Esta identificação envolve um erro sintático e/ou morfológico e a sua solução requer apenas a análise de uma única frase. As inadequações lexicais também estão incluídas nesta categoria.

Aqui foram introduzidos erros como se pode verificar nos exemplos seguintes:

“ Na ilha da Berlenga ergue-se com uma par beleza sem, a Fortaleza de S. João Baptista...”

“Mas como regras tem reserva natural que devem ser respeitadas...”

“Também podem ser visitadas a famosas grutas...”

“ A Berlenga são uma reserva natural”

3.4 - NÍVEL CONVENÇÃO (CONV)

Esta identificação engloba convenções da linguagem escrita, como por exemplo: a segmentação de palavras, a ortografia, alguma utilização convencional da vírgula.

Neste nível foram contemplados erros como por exemplo:

“ ...subindo a ilha vêemse coelhos...”

“ ...fica-mos encantados com tanta natureza...”

“ ...muitas espécies de peiches...”

“...os turistas ficam maravilhados...”

“...para os barcos, e navios...”

“(...) A sua luz é bem visível a uma grande distância,”

Como a revisão dos textos foi desenvolvida com a utilização do computador foi necessário pôr em prática um conjunto de operações e cada nível de erro acima mencionado pode ser corrigido através de quatro diferentes operações que passamos a descrever:

- * apagar;
- * acrescentar;
- * substituir (eliminar parte do texto e introduzir algo de novo no seu lugar);
- * mover (deslocar parte de um texto para outro lado).

Tendo em conta os níveis de detecção e as operações envolvidas no tratamento dos erros, apresentamos a síntese dos mesmos com os respectivos códigos, que foram utilizados na construção das respectivas grelhas de análise.

Quadro 3

Níveis de detecção dos erros

Nível de detecção	Código
Detecção macroestrutural	MACRO
Detecção na compreensão	COMP
Detecção intrafrásica	INF
Detecção nas convenções	CONV

Quadro 4*Operações envolvidas no tratamento dos erros*

Operação	Código
Apagar	AP
Acrescentar	AC
Substituir	SU
Mover	MO

A aplicação do programa de intervenção, efectuada por cada aluno, e que englobou quer a intervenção, bem como a avaliação (ver anexo 3), conduziu ao preenchimento de grelhas de análise, que proporcionaram uma melhor leitura e compreensão do processo de revisão dos textos escritos, desenvolvido pelos alunos, em cada sessão (anexo 4).

Através da análise, sobre implementação do programa de intervenção, esperamos encontrar uma evolução na qualidade da revisão de textos, nos quatro diferentes níveis considerados.

4 – ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 – ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

4.1.1 – DADOS POR SUJEITO

Tal como foi referido anteriormente, este estudo contemplou uma intervenção ao nível da revisão de textos escritos distribuídos, alternadamente, ao longo das sessões, em função dos diferentes níveis de detecção do erro.

Assim, os níveis foram distribuídos da seguinte forma: nível macroestrutural, em todas as sessões; nível compreensão nas 2^a, 5^a, 9^a e 12^a sessões; nível intrafrásico: erros sintácticos, 3^a, 6^a, 10^a e 13^a sessões e erros morfológicos, 4^a, 7^a, 11^a e 14^a sessões; nível segmentação que englobou: erros de segmentação nas 2^a, 5^a, 9^a e 12^a sessões, erros de ortografia nas 3^a, 6^a, 10^a e 13^a sessões e erros de pontuação nas 4^a, 7^a, 11^a e 14^a sessões.

Para uma análise mais fina, passaremos a descrever a implementação do programa de intervenção, efectuada por cada sujeito que constituiu a amostra do nosso estudo.

4.1.1.1 - Sujeito A

Numa apreciação global da implementação do nosso programa junto do sujeito A podemos referir que se mostrou assíduo e pontual, colaborante e interessado, ao longo de todas as sessões.

A sua atitude durante todo o período em que decorreu, tanto a fase de instrução como a fase de implementação do programa, caracterizou-se pelo entusiasmo e ponderação com que aderiu às diferentes propostas. Evidenciou mesmo

preocupação em integrar esta participação nas suas vivências escolares. Por diversas vezes emitiu apreciações positivas sobre o seu sucesso, ao dizer por exemplo: “... *eu na sala já vou saber fazer bem...*” ou “... *é que às vezes eu até sei mas...esqueço-me...*”.

É curioso ainda registar que o dia do seu aniversário coincidiu com uma das sessões e nos referiu: “... *vir aqui é a melhor prenda de anos que eu podia ter!...*”.

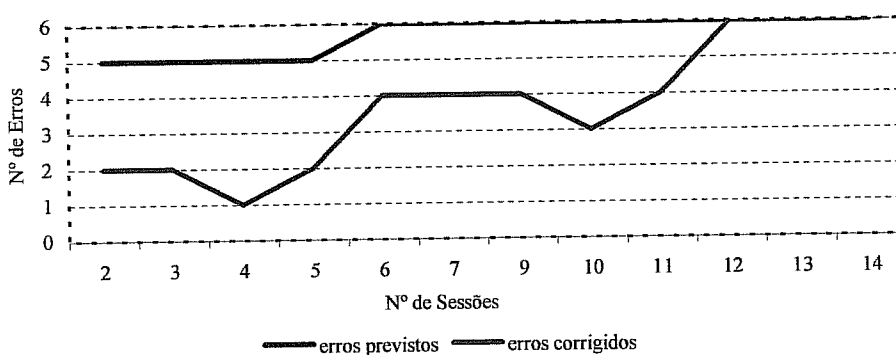
Em termos de resultados quanto à implementação do programa, importa proceder à sua apresentação relativamente aos quatro níveis previstos.

Assim, ao *nível macroestrutural*, que previa a movimentação de parágrafos no texto, ao iniciar o programa de intervenção, apresentou grandes dificuldades. Dos cinco erros previstos só detecta e corrige dois, como se pode verificar na figura 10.

O seu comportamento nesta tarefa começa a sofrer algumas melhorias a partir da 3ª sessão quando detectou todos os erros, embora só tenha conseguido corrigir dois.

FIGURA 10

Gráfico do Nível Macroestrutural



Até à 5ª sessão foram verificados altos e baixos no executar desta correcção, como nos ilustra a figura 10, e a manifestação do próprio aluno, quando refere no decorrer da mesma: “*o texto não está certo, mas eu não consigo pôr bem...*”.

Só a partir da 6ª sessão é que o sujeito, após ter lido o texto e sinalizado apenas duas alterações, passou ao computador e aí aumentou o número de correcções

para quatro, fazendo o mecanismo da própria correcção em voz alta da seguinte forma: “... *este parágrafo fica bem a seguir a este..., este fica melhor aqui... e...já fiz.... e consegui fazer.... no computador é melhor!...*” .

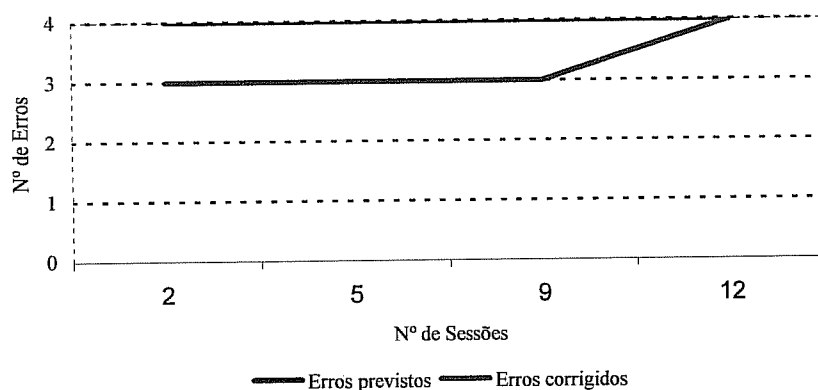
Verificou-se, após esta sessão, um maior equilíbrio da detecção e correcção dos textos, no entanto, pode referir-se que a dificuldade neste nível foi manifestada, quer pelo que foi observado na execução, quer pelos comentários do sujeito e que nos parece pertinente referir quando diz: “..*nunca aprendi a fazer isto em Português*”.

Com a intervenção o aluno apresentou melhorias substanciais, como podemos observar nos resultados obtidos a partir da 12^a sessão até ao final do programa.

No *nível compreensão* que pode envolver a análise de uma parte prolongada do texto, mas a mudança efectuada não influencia a estrutura do texto, o sujeito nas duas primeiras sessões detecta e corrige um total de três erros para quatro erros previstos, como se pode ver na figura 11.

FIGURA 11

Gráfico do Nível Compreensão



Na penúltima e última sessões detecta os erros na totalidade, mas na penúltima corrige um, com uma incorrecção do tipo ortográfico.

Ex: *Este barco passa na rua do hospital?.... “Este eléctrico passa na rua do hospital?...”*. Assim, a grafia da palavra eléctrico apresenta a seguinte variante «elétrico». Este erro é detectado pelo aluno no final da sessão, ao ser activado o

corrector ortográfico do computador. O sujeito quando constatou a falha exclamou: “Ah!... um erro!... falta-lhe um «c»”, passando de seguida à escrita correcta da palavra.

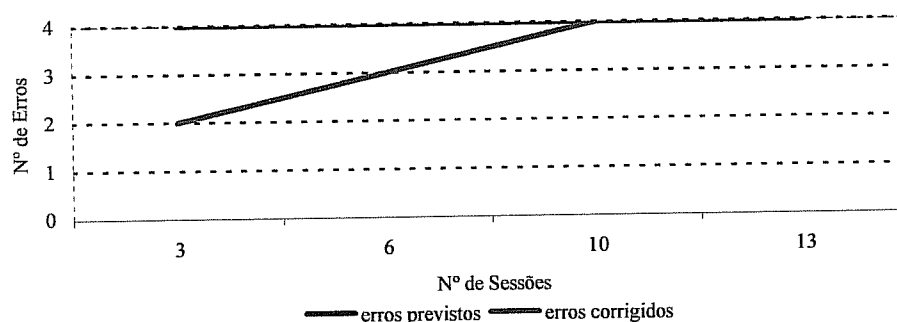
No *nível intrafrásico* é contemplada uma análise sintáctica e morfológica.

Relativamente ao aspecto sintáctico, isto é, a capacidade do sujeito justificar a correcção da organização da frase, verificamos que o mesmo inicialmente apresenta dificuldades.

Podemos referir que na 1ª sessão, para quatro erros previstos foram detectados dois, sendo um corrigido correctamente e outro mal, com um erro de pontuação, que nos parece ter acontecido por falta de atenção. Tal inferência faz-se pelo facto de no final da sessão ao reflectirmos sobre a falha ele toma de imediato consciência do que fez pela sua manifestação ao dizer: “*Olha, olha, estava distraído, a seguir ao ponto final é sempre letra grande!*”(ex.:Nem.../ .nem...).

FIGURA 12

Gráfico do Nível Intrafrásico/Sintáctico



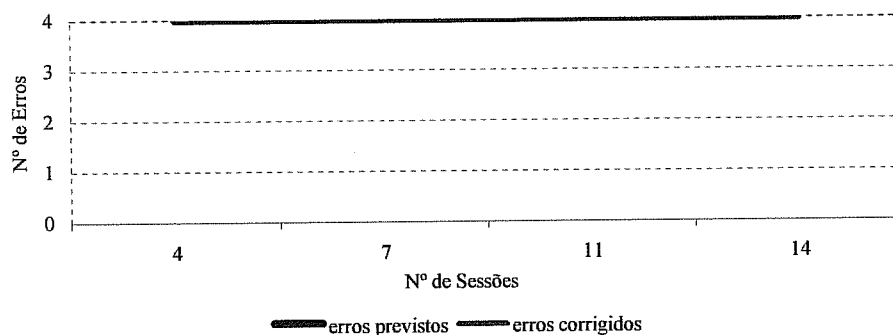
Na sessão seguinte, em que se contempla o mesmo tipo de erro, o sujeito identifica dois erros e ao organizar sequencialmente as frases procede à alteração correcta. Ao fazê-lo comenta: “*A frase está trocada, mas...eu sei fazer bem...*”.

Na penúltima e última sessões, corrigiu todos os erros, como nos ilustra o gráfico da figura 12.

Por contraste, já nos aspectos morfológicos, ou seja, quanto à capacidade em detectar concordância entre género/número, pessoa/tempo, constatamos que desde o início evidência um desempenho plenamente conseguido (ver figura 13).

FIGURA 13

Gráfico do Nível Intrafrásico/Morfológico

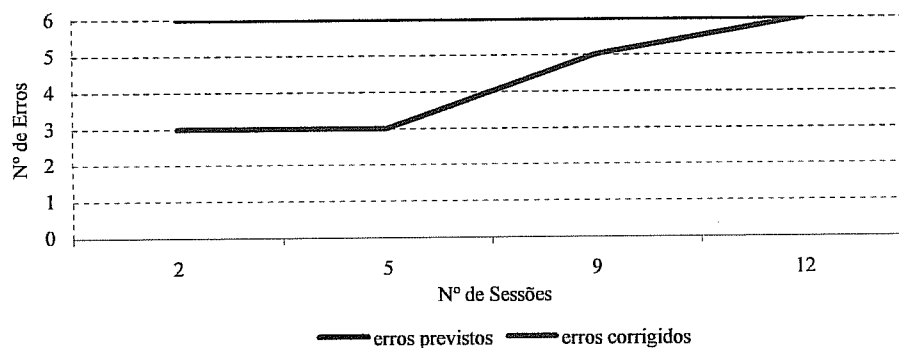


Ao nível convenção, onde foram englobados erros de segmentação, ortografia e pontuação, o sujeito apresentou uma melhoria gradual nos três tipos de erros.

No que diz respeito aos erros de segmentação corrigiu a sua totalidade, como é possível ver através da figura 14.

FIGURA 14

Gráfico do Nível Convenção/Segmentação



Verificou-se um comportamento idêntico nos erros ortográficos e de pontuação onde se notou uma pequena descida no final da intervenção como se pode ver nas figuras 15 e 16.

FIGURA 15

Gráfico do Nível Convenção/Ortografia

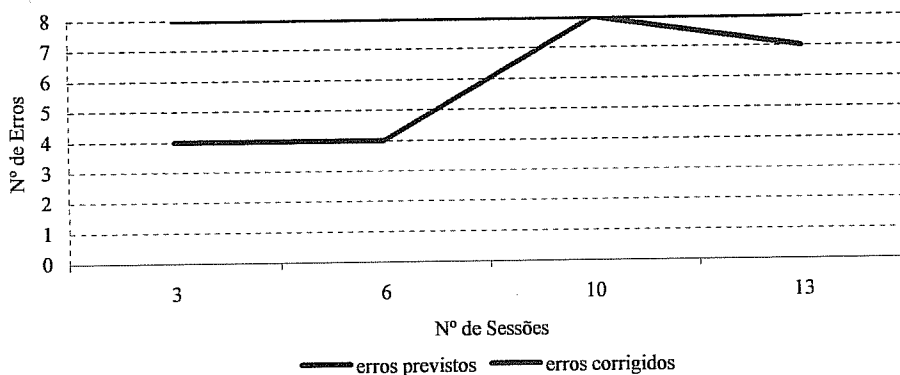
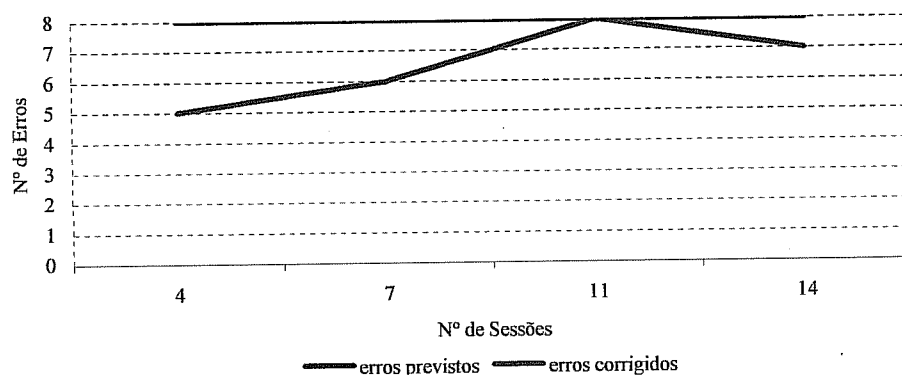


FIGURA 16

Gráfico do Nível Convenção/Pontuação



Em relação a estes dois tipos de erros, ortografia e pontuação, parece-nos que o sujeito tinha consciência da incorrecção, só que não atendeu a estes aspectos, pois ao activar o corrector ortográfico bate com a mão na testa e comenta: “*Eu sabia...estava era distraído!...*”.

Fazendo uma análise do desempenho do sujeito A, no que se refere à implementação do programa de intervenção, podemos referir que demonstrou um bom desempenho nos quatro níveis considerados. De entre eles destacam-se os níveis: macroestrutural; intrafrásico/sintáctico e convenção/ortografia cuja progressão foi bastante acentuada.

Esta evolução repercutiu-se nas suas aprendizagens, pois foi manifestado algumas vezes pelos seus professores que se verificou também uma evolução no desempenho das actividades escolares.

4.1.1.2 - Sujeito B

Revelou-se assíduo, empenhado no desenvolvimento das tarefas formuladas, esboçando sempre um sorriso que parecia esconder uma certa timidez, situação evidenciada em algumas atitudes na interacção que era estabelecida (ex: quando lhe surgia alguma dúvida ou problema, parava e olhava para nós à espera de receber ajuda). À medida que o programa se foi desenvolvendo e se foi estabelecendo uma relação afectiva esta situação foi melhorando de uma forma muito positiva.

É de referir também que manifestou desejo em realizar alguns trabalhos escolares no computador, o que veio a acontecer diversas vezes, em horário extra sessões, evidenciando satisfação ao dizer: “...é que quando faço os trabalhos aqui no computador eles ficam mais bonitos.... e... até dou menos erros”.

É ainda de salientar que duas das sessões coincidiram com viagens de estudo organizadas no âmbito da escola efectuando-se a troca das mesmas para horas e dias diferentes, por solicitação do próprio sujeito.

Relativamente à implementação do programa e no que se refere ao *nível macroestrutural*, como se pode ver através da leitura da figura 17, inicialmente revelou muitas dificuldades, mas de uma forma gradual foi apresentando uma boa progressão.

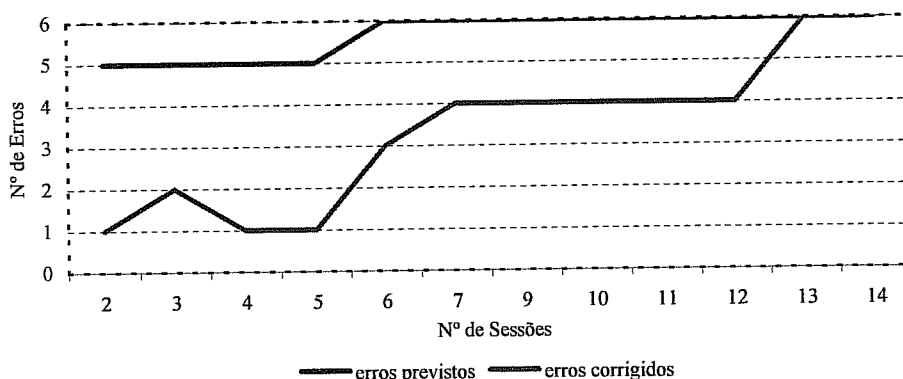
Na primeira sessão, para cinco erros previstos detecta dois, mas ao movimentar os parágrafos apenas coloca um correctamente (ver grelha anexo 4).

Nas sessões seguintes apresentou as mesmas dificuldades, no entanto, constatou-se, por parte do sujeito, uma maior consciência da falta de estrutura lógica do texto, ao proceder à movimentação de todos os parágrafos (ver grelhas anexo 4).

Ao fazê-lo olhava para nós e em simultâneo ia comentando em voz baixa “ *isto não está bem,... mas não consigo acertar...*”.

FIGURA 17

Gráfico do Nível Macroestrutural



Foi a partir da 6ª sessão que se começou a verificar uma melhoria na correcção de erros a este nível. A partir da 7ª e até à 12ª sessão, estabeleceu um grande equilíbrio, igualando o número de erros corrigidos, como se pode verificar na figura 17.

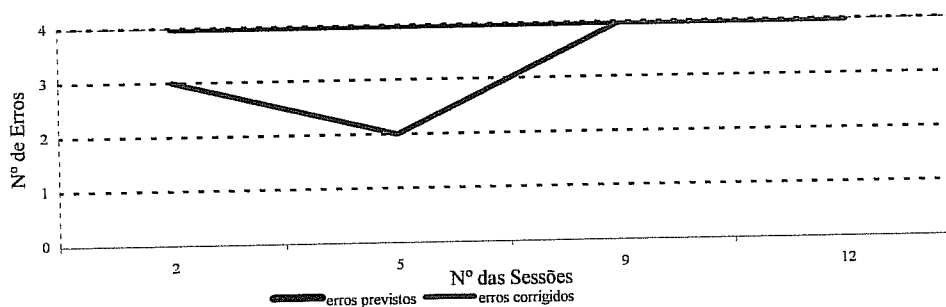
Assim, através dos resultados obtidos nas duas últimas sessões de intervenção podemos constatar que o sucesso na detecção e correcção de erros foi total, o que o levou a comentar em diversos momentos: “...já sou capaz de acertar em todas...que bom!”.

No que diz respeito ao seu desempenho no *nível compreensão*, como podemos observar através da figura 18, na 1ª sessão, para quatro erros previstos corrige um total de três.

Na sessão seguinte detecta apenas dois erros e corrige-os. No final da sessão, quando se procedeu à reflexão dos erros a este nível e verificou as falhas cometidas, esboçou um sorriso e comentou: “Olha! Olha! qu’eu sabia tão bem...estava distraído!”.

FIGURA 18

Gráfico do Nível Compreensão



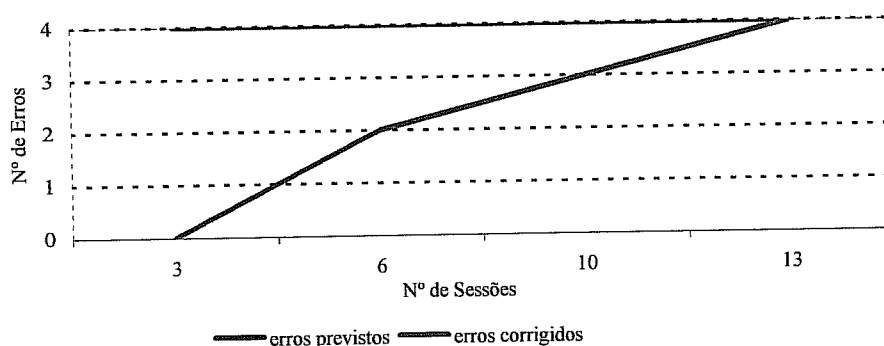
Nas duas últimas sessões detecta e executa com correcção a totalidade dos erros.

No *nível intrafrásico*, que englobou uma análise sintáctica e morfológica relativamente aos aspectos sintácticos, o sujeito revelou muitas dificuldades iniciais. Com a aplicação do programa a sua evolução foi-se desenvolvendo gradualmente, conforme nos mostra a figura 19.

Assim, na 1ª sessão, para quatro erros previstos detecta apenas um erro, mas ao corrigi-lo fá-lo incorrectamente com um erro de pontuação. Esta falha parece estar associada a uma distracção do sujeito visto que no final, ao reflectir sobre o erro referiu: “*ai a minha cabeça...!... então eu não sei que depois de um ponto final se escreve letra grande!*”. Ex: «*Nem...*» «*.nem...*».

FIGURA19

Gráfico do Nível Intrafrásico/Sintáctico



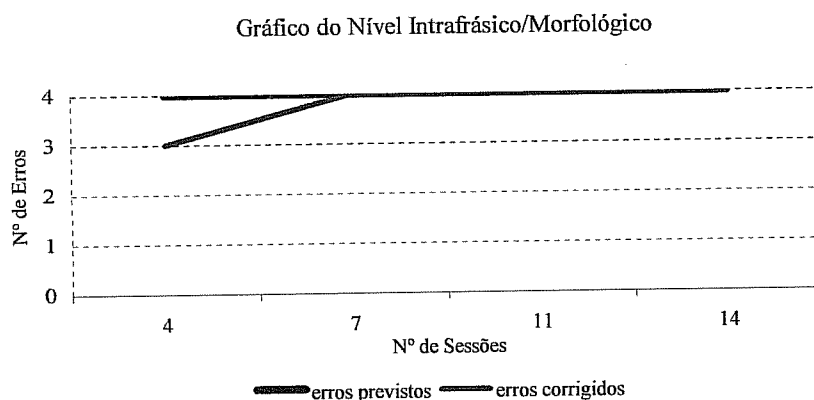
Na sessão seguinte detecta três erros e corrige dois de forma correcta, mas ao modificar um dos erros volta a não colocar o encadeamento das palavras com uma ordenação sequencial de modo a ordenar de forma correcta a estrutura da frase. (ver grelha anexo 4)

Ex: faz a mudança para “...a sua intenção fazer-lhe mal não era...”, mas a forma correcta era “...a sua intenção não era fazer-lhe mal....”

Na penúltima sessão sobe para três o número de erros detectados e corrigidos e na última sessão procede à alteração correcta na sua totalidade, como nos ilustra a figura 19.

Em relação aos aspectos morfológicos o seu desempenho, como se pode ver pela leitura da figura 20, foi desde o início quase totalmente conseguido, considerando que apenas na primeira sessão, para quatro erros previstos, só não conseguiu detectar um erro.

FIGURA 20



Ao nível *convenção* onde foram incluídos erros de segmentação, ortografia e pontuação, o sujeito, ao longo da implementação do programa, revelou uma melhoria gradual nos três tipos de erros, embora o seu comportamento tenha sido idêntico no que diz respeito à segmentação e ortografia, conforme se pode verificar pela leitura das figuras 21 e 22. Parece-nos que esta não detecção de erros está mais relacionada com distração, porque aconteceu frequentemente no final das sessões,

quando era activado o corrector ortográfico comentar: *“um erro!...mas eu era capaz de escrever bem...!”*.

FIGURA 21

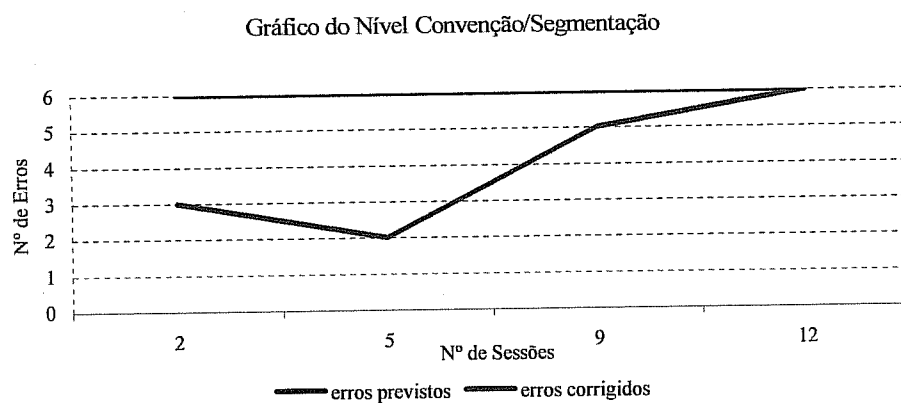


FIGURA 22

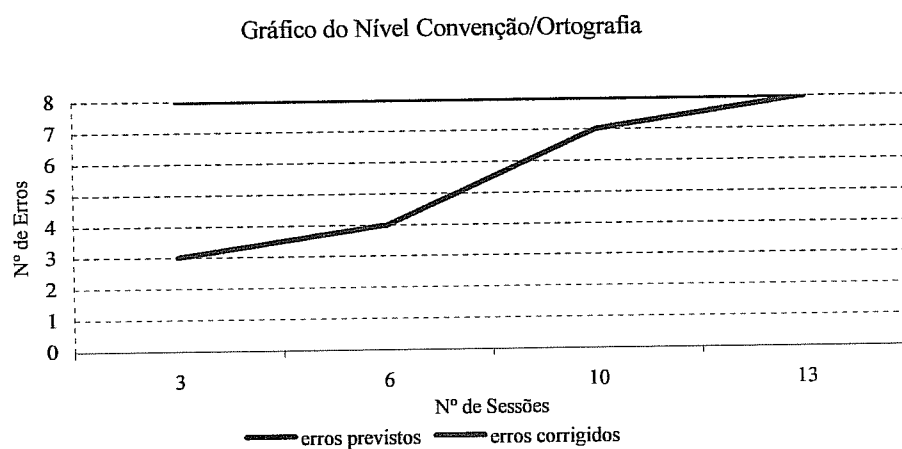
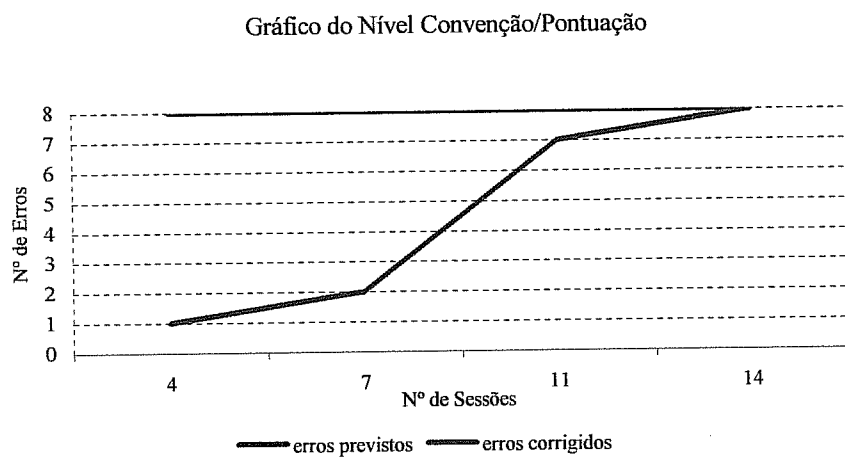


FIGURA 23



No que se refere à pontuação, nas primeiras sessões, detectou um número muito diminuto de erros. Parece-nos, no entanto, que começou a estar mais atento a estes aspectos pois, como através da leitura da figura 23 é possível constatar, aumentou de uma forma considerável a correcção de erros desta natureza.

Numa apreciação global podemos salientar que se verificou de sessão para sessão uma evolução, nos quatro níveis previstos no programa de intervenção.

Esta evolução também foi manifestada através de alguns momentos de conversas informais, com a sua professora de Português, que mencionou estar satisfeita com a evolução do sujeito, o que era visível através da realização de actividades na própria sala de aula.

4.1.1.3 - Sujeito C

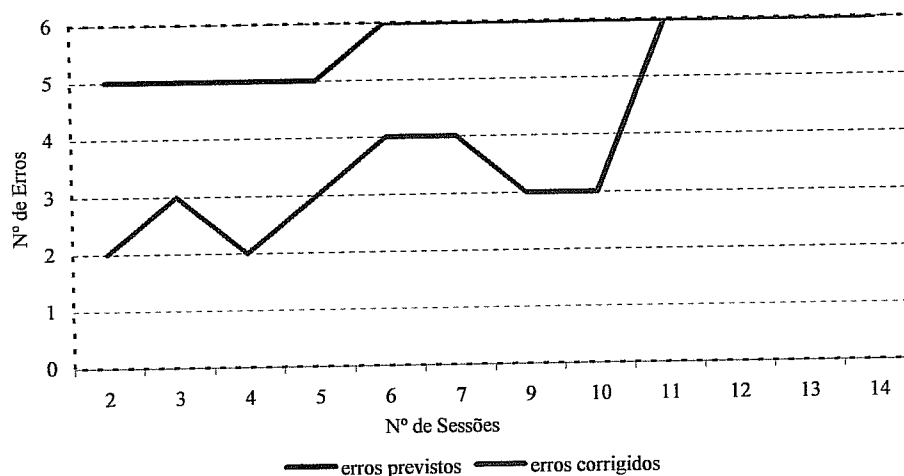
Numa análise sobre o sujeito C podemos referir que quer durante a fase de instrução quer na fase de implementação do programa, apresentou um comportamento descontraído, muito comunicativo, revelou sempre interesse e envolvimento perante as diferentes propostas. Foi sempre assíduo e pontual ao longo de todas as sessões.

Manifestou diversas vezes um grande entusiasmo por participar neste programa, referindo até: “... gosto muito de trabalhar aqui... até acho que uma hora é pouco!...”.

Este entusiasmo é revelado também após a interrupção lectiva da Páscoa quando evidenciou satisfação ao voltar, referindo: “...já tinha saudades de vir aqui fazer trabalhos diferentes no computador”.

Em relação aos resultados da implementação do programa de intervenção, no nível macroestrutural, o sujeito revelou dificuldades desde o início do programa até à 10ª sessão, como se pode ver na figura 24.

FIGURA 24
Gráfico do Nível Macroestrutural



No entanto, parece-nos importante registar que, enquanto na 1ª sessão só detectou e movimentou de forma correcta dois parágrafos, a partir da 2ª até à 10ª sessão o seu desempenho caracterizou-se por oscilações na correcção do número de erros, sendo de salientar que procedeu à movimentação de todos os parágrafos, apesar de não efectuar a sua correcção com êxito. (ver grelhas anexo 4)

Esta situação leva-nos a inferir que o sujeito tinha consciência de que o texto não estava organizado com uma sequência lógica, mas não conseguiu movimentar os parágrafos de modo a concretizar a sua correcção.

Com o decorrer da intervenção e a partir da 11ª sessão até ao final do programa, o sujeito efectuou com sucesso todas as correcções a este nível. A consciencialização de que era capaz de realizar esta tarefa com sucesso era referida por comentários, que nos parecem dignos de registar: “...isto é difícil, mas eu já consigo acertar em todas...estou contente!”.

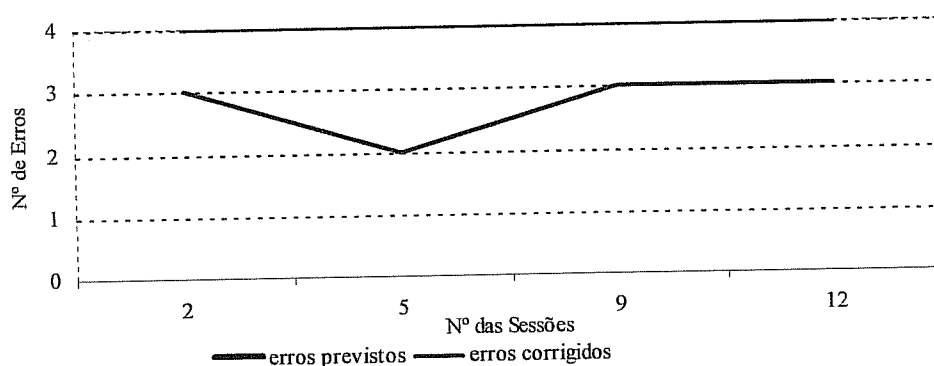
Ao nível da compreensão o sujeito também evidenciou dificuldades. A capacidade de analisar uma parte prolongada do texto, cuja mudança não influencia a

estrutura do texto foi caracterizada, neste sujeito, por altos e baixos não tendo conseguido até à última sessão um desempenho total, como podemos observar através da figura 25.

Assim, na 1ª sessão dos quatro erros previstos corrige três, mas na sessão seguinte, em que se contemplou o mesmo tipo de erro, identifica e corrige apenas dois erros.

FIGURA 25

Gráfico do Nível Compreensão



Na penúltima sessão detectou o total de erros previstos, mas ao proceder à sua correcção, num dos erros executou uma incorrecção ortográfica.

Ex: *Este barco passa na rua do hospital?.... “Este elétrico passa na rua do hospital?...”*. (ver grelha anexo 4)

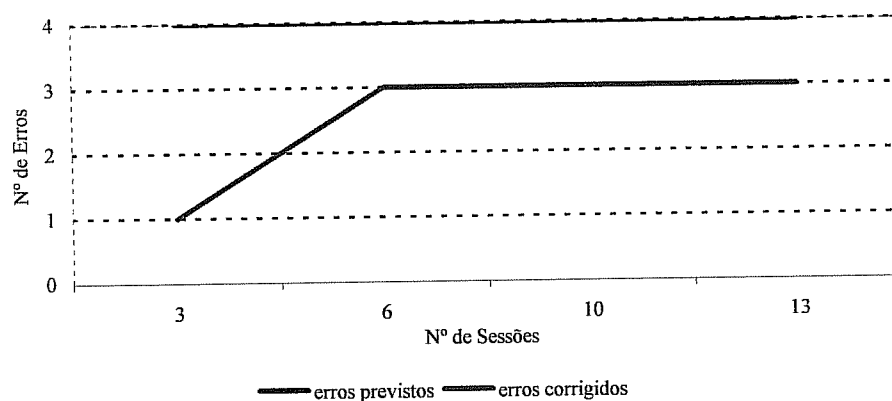
O sujeito detectou que a grafia da palavra «elétrico» não estava correcta quando no final da sessão activou o corrector ortográfico do computador. Passa prontamente à sua correcção, comentando em voz alta: *“Falta aqui um «c» antes do «t»... pronto já está certo!”*. Na última sessão ficou por detectar um, dos quatro erros previstos.

Quanto ao *nível intrafrásico* que englobou aspectos sintácticos e morfológicos, é de salientar que nos aspectos sintácticos, cuja análise passa pela capacidade de corrigir a organização da estrutura da frase, o sujeito evidenciou também dificuldades.

Através da leitura da figura 26 podemos constatar que na primeira sessão para quatro erros previstos apenas identificou um erro e procedeu à sua alteração de forma correcta.

FIGURA 26

Gráfico do Nível Intrafrásico/Sintáctico

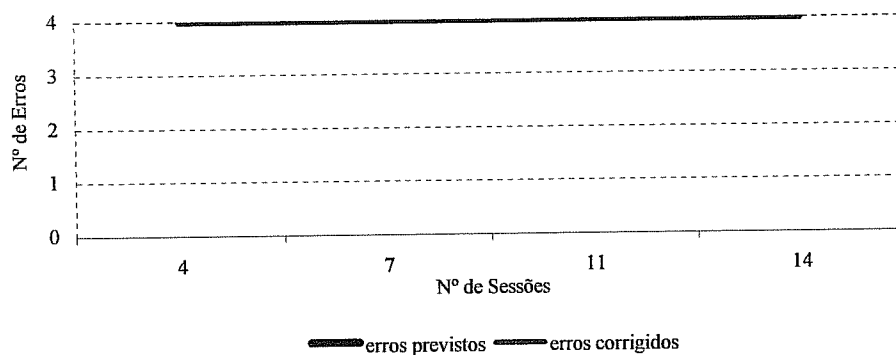


Na sessão seguinte e até ao final do programa de intervenção, identifica três erros e ao colocar as frases com uma organização sequencial, procedeu à sua correcção.

No entanto, nos aspectos morfológicos, nomeadamente na capacidade de identificar concordâncias entre géneros/número, pessoa/tempo, apresentou desde o início um desempenho total, como mostra a figura 27.

FIGURA 27

Gráfico do Nível Intrafrásico/Morfológico

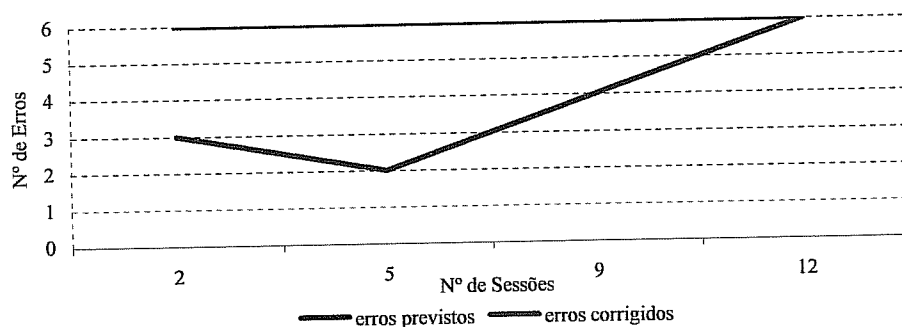


Este êxito era manifestado pelo aluno no final das sessões quando se procedia à reflexão sobre os resultados, esfregava as mãos de satisfação e comentava: "*nestes acertei em todos ...que bom!*".

No *nível convenção*, onde foi incluída a identificação de erros de segmentação, ortografia e pontuação, apresentou uma melhoria gradual na identificação e correção dos três tipos de erros, tendo evidenciado no final do programa um desempenho total nos erros de segmentação, como se pode ver na figura 28.

FIGURA 28

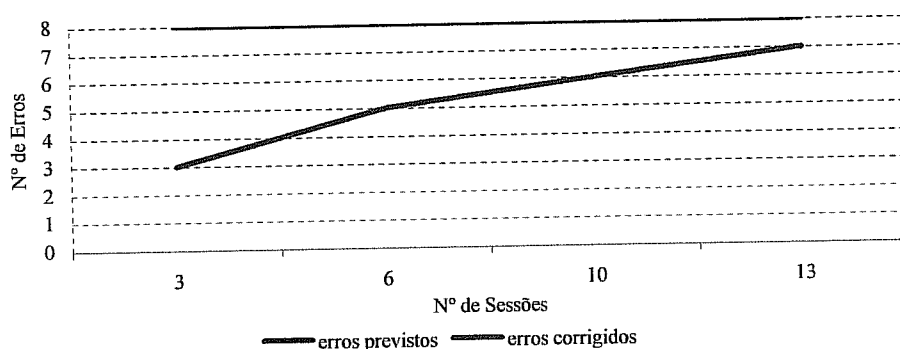
Gráfico do Nível Convenção/Segmentação



O seu comportamento foi similar nos erros de ortografia e pontuação, como se pode ver nas figuras 29 e 30.

FIGURA29

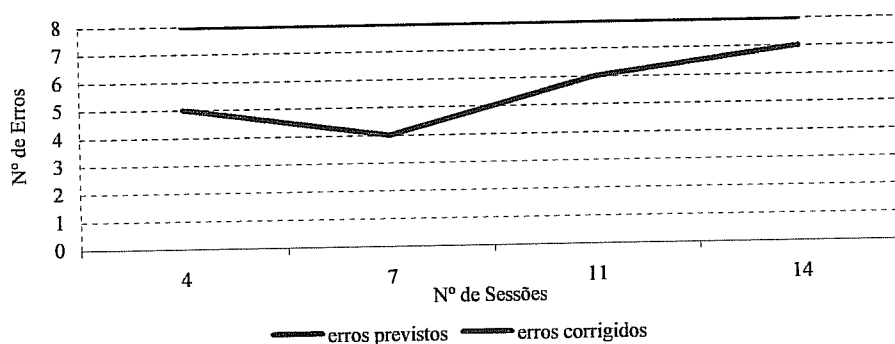
Gráfico do Nível Convenção/Ortografia



Contudo, nos erros de ortografia iniciou com uma identificação e correção diminuta e foi apresentando uma melhoria mais significativa, apesar de não ter conseguido corrigir a totalidade dos erros, situação verificada também na pontuação.

FIGURA 30

Gráfico do Nível Convenção/Pontuação



Ao proceder a uma análise do desempenho do sujeito C, ao longo da implementação do programa, podemos salientar que revelou uma melhoria gradual, que se traduziu num aumento qualitativo em cada um dos níveis previstos.

A sua frequência neste programa, de algum modo, veio a reflectir-se no desenvolvimento das suas actividades em contexto de sala de aula. Através de diversos momentos de diálogo, com a professora de Português, foram referidos alguns aspectos como: uma melhoria na construção e organização de textos, diminuição de erros ortográficos, assim como uma maior preocupação na apresentação dos seus trabalhos escritos.

4.1.1.4 - Sujeito D

O sujeito D primou o seu comportamento pela assiduidade, interesse e colaboração com que aderiu às diferentes propostas. Revelou uma atitude de preocupação em executar as tarefas com correção, no entanto, por diversas vezes manifestou algum nervosismo, em função de algumas situações que para ele pareciam mais difíceis, mencionando: “ *eu não sou capaz de fazer....* ”.

À medida que as sessões iam decorrendo e ia desenvolvendo as suas tarefas com sucesso parecia mostrar cada vez mais confiança em si próprio. Por diversas vezes se manifestou em relação aos bons desempenhos que ia obtendo, ao dizer: “...eu fiz bem!...eu já consigo fazer bem!...”.

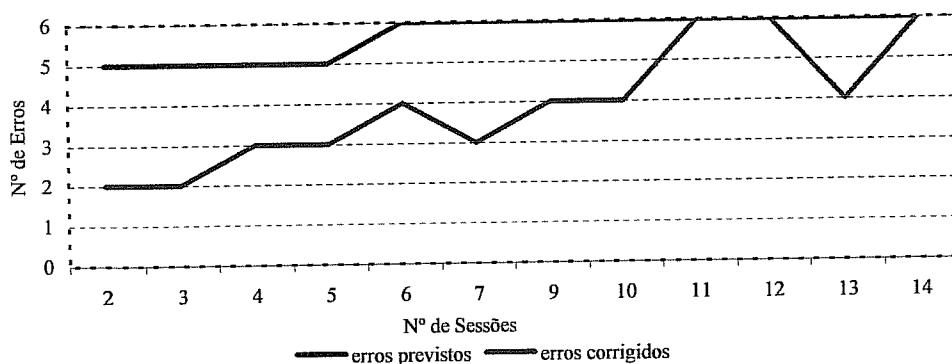
Por solicitação sua, também realizou alguns trabalhos escolares no computador, em horário extra sessões, referindo: “eu tenho uma letra feia e aqui o trabalho fica mais bonito...!”

Relativamente à implementação do programa no *nível macroestrutural* o sujeito, inicialmente, começou por apresentar grandes dificuldades na realização deste tipo de tarefa.

Nas duas primeiras sessões detecta apenas dois erros e ao movimentar os parágrafos executa a sua modificação correctamente, como se pode ver na figura 31.

FIGURA 31

Gráfico do Nível Macroestrutural



A partir da 4ª e até 10ª sessão o seu comportamento nesta tarefa apresenta melhorias, quando começa a detectar todos os erros do texto e a movimentar os parágrafos, embora em cada sessão apenas tivesse corrigido correctamente três/quatro erros, como se pode ver na figura 31.

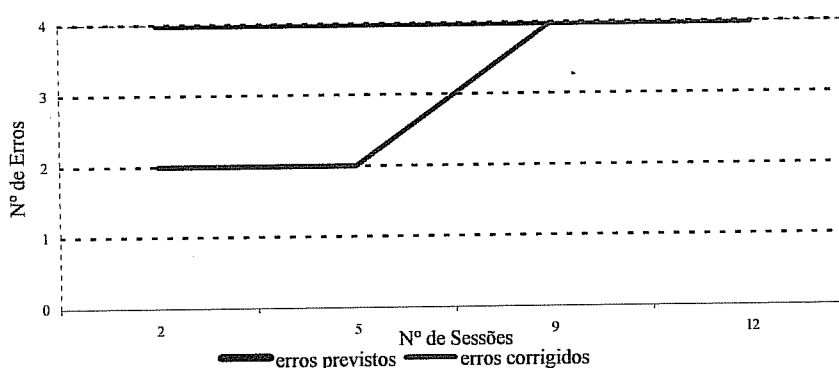
A partir da 11ª sessão evidencia um bom desempenho ao movimentar e ao colocar de forma correcta todos os parágrafos do texto, tendo apresentado, no entanto, uma descida na penúltima sessão.

No final das sessões, ao efectuar a reflexão chegou a manifestar satisfação sobre os seus desempenhos, comentando: “*Assim está bom!... já se percebe bem!*”

No *nível compreensão*, como se pode verificar na figura 32, nas duas primeiras sessões, em que foi contemplado este tipo de erros, ao proceder à sua análise para quatro erros previstos detecta e corrige dois erros.

FIGURA 32

Gráfico do Nível Compreensão



Na penúltima e última sessões procede à modificação correcta dos erros na sua globalidade.

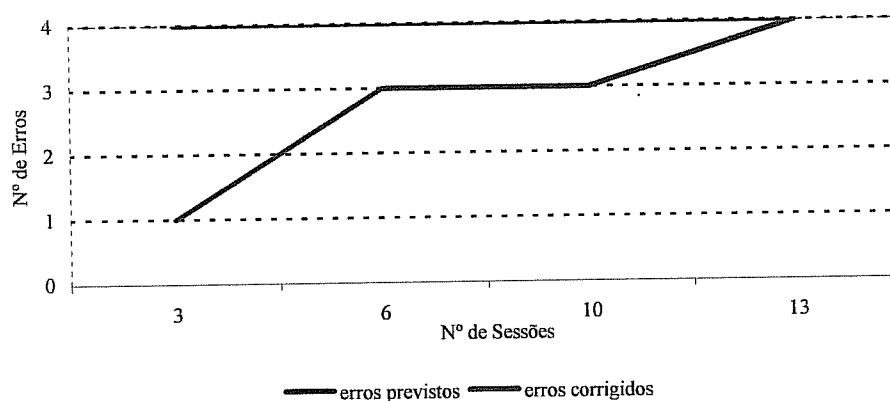
Quanto ao *nível intrafrásico*, onde foi incluída uma análise sintáctica e morfológica o sujeito inicialmente apresentou muitas dificuldades no aspecto sintáctico, ou seja, na correcção e organização da estrutura da frase.

Pela leitura da figura 33 constata-se que na 1ª sessão para quatro erros previstos apenas detecta e corrige um.

Nas duas sessões seguintes, em que se contempla o mesmo tipo de erros, ao proceder à organização sequencial da frase procede à alteração correcta de três erros.

FIGURA 33

Gráfico do Nível Intrafrásico/Sintático

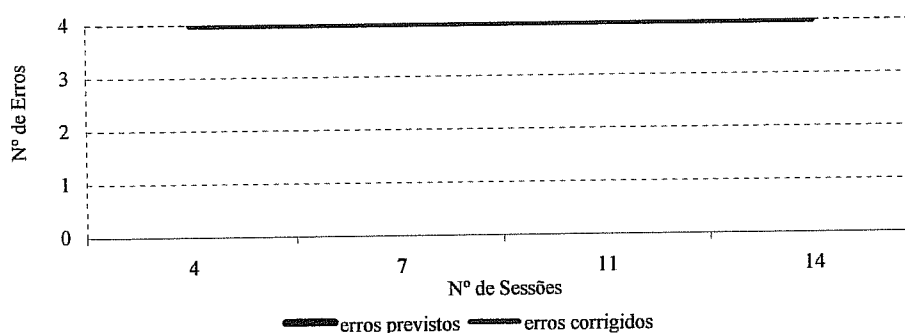


Na última sessão o seu desempenho foi total ao identificar e corrigir o total dos erros. No final da sessão, quando verificou o seu êxito comentou: “*consegui acertar em todos...estou cada vez melhor....assim é que é bom!*”.

Nos aspectos morfológicos como se pode observar através da figura 34, desde o início revelou um desempenho plenamente conseguido ao proceder à alteração de erros relacionados com a concordância entre género/número e pessoa/tempo.

FIGURA 34

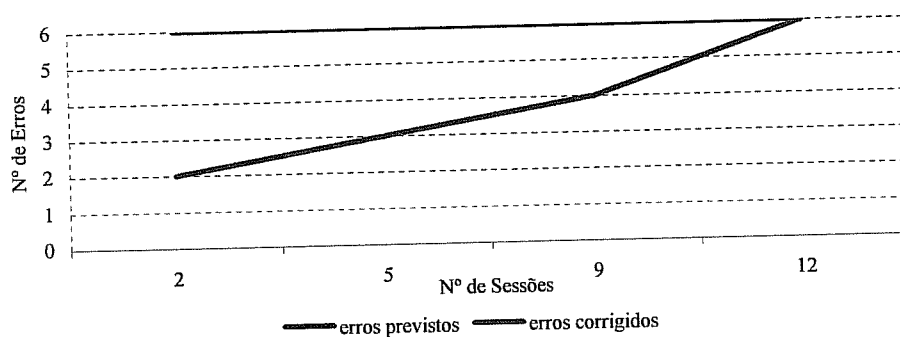
Gráfico do Nível Intrafrásico/Morfológico



Em relação ao *nível convenção* onde foram englobados erros de segmentação, ortografia e pontuação, o sujeito apresentou uma melhoria gradual como se pode verificar nas figuras 35, 36 e 37.

FIGURA 35

Gráfico do Nível Convenção/Segmentação



À medida que a intervenção se foi desenvolvendo, o número de erros detectados e corrigidos foi aumentando de uma forma muito positiva, o que veio contribuir para um bom desempenho, nos três tipos de erros.

Esta melhoria foi sendo manifestada, pelo sujeito, ao longo das sessões quando no final, ao accionar o corrector ortográfico era frequente comentar: “*Já consigo descobrir os erros quase todos.... e sem ajuda!*”.

FIGURA 36

Gráfico do Nível Convenção/Ortografia

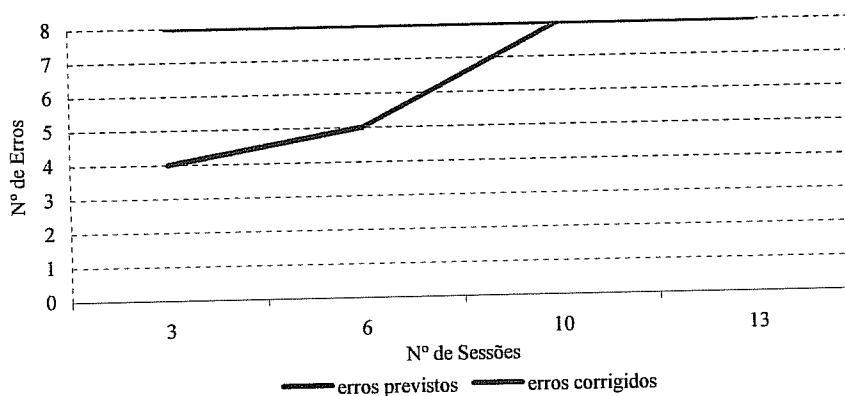
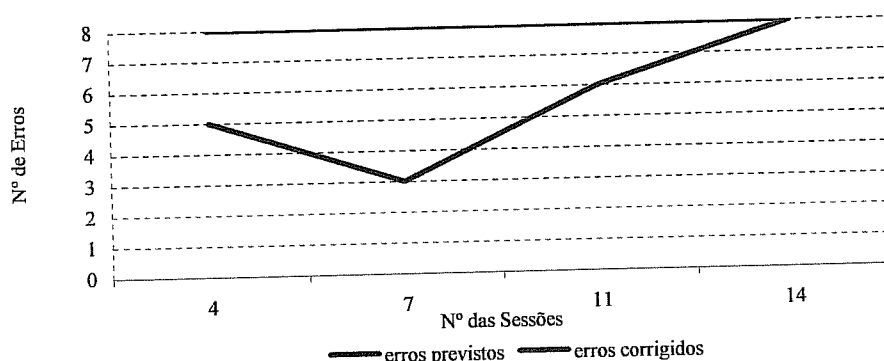


FIGURA 37

Gráfico do Nível Convenção/Pontuação



No final do programa de intervenção procedeu à alteração da totalidade de erros previstos para este nível, onde evidenciou um desempenho bem sucedido.

Numa apreciação global sobre a aplicação do programa, constatou-se que inicialmente apresentou bastantes dificuldades associadas também à sua postura, quando frequentemente comentava: “*não sou capaz... não sei fazer!*”.

No entanto, gradualmente, foi apresentando uma evolução muito positiva em todos os níveis que englobaram o programa.

Foi também salientado, em diversos momentos, pelos seus professores, que a sua frequência no programa, também se reflectiu no contexto de sala de aula, pois começou a manifestar uma atitude de maior confiança em si próprio, assim como um melhor desempenho em relação às actividades desenvolvidas, em contexto de sala de aula.

4.1.2 – RESULTADO GLOBAL DA INTERVENÇÃO

Através dos resultados obtidos por cada sujeito, ao longo da implementação do programa de intervenção, podemos registar que se foi verificando uma melhoria gradual na qualidade de revisão dos textos seleccionados e preparados para cada sessão.

Considerando os quatro níveis de detecção do erro, contemplados no programa, passaremos a uma análise comparativa entre todos os sujeitos.

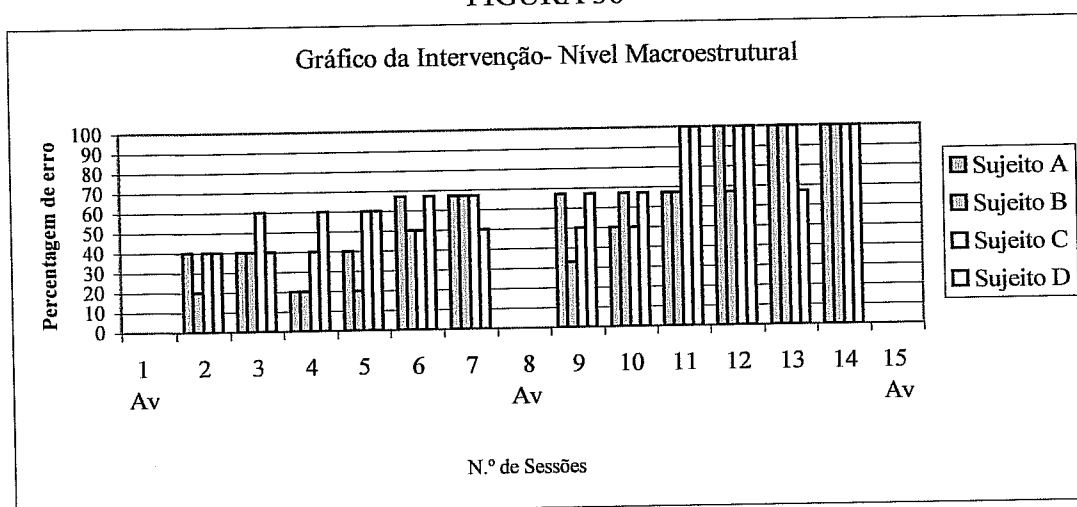
4.1.2.1 – NÍVEL MACROESTRUTURAL

Ao procedermos a uma apreciação global dos dados ao *nível macroestrutural*, começamos por constatar acentuadas diferenças no processo de revisão de todos os sujeitos, entre o início e o final do programa de intervenção.

Como se pode ver através da figura 38, três dos sujeitos, A, C e D, no início do programa corrigiram a mesma percentagem de erros, 40%, excepto o sujeito B que corrigiu apenas 20%, situação que se mantém na sessão seguinte para os sujeitos A e D, subindo o sujeito B para 40% e o sujeito C atinge 60% da correcção de erros.

Na quarta sessão, os sujeitos A e B descem para 20%, o sujeito C desce para 40% e o sujeito D atinge os 60%. No entanto, é a partir da sexta sessão que se verifica uma maior percentagem de erros corrigidos em todos os sujeitos, sendo mais constante nos sujeitos A e D, com 67%.

FIGURA 38



A percentagem total de erros corrigidos, 100%, é atingida pelos sujeitos C e D, na décima primeira sessão, oscilando, este último, na décima terceira sessão

(descendo para 67%), enquanto o sujeito A atinge o máximo na décima segunda sessão e o sujeito B na décima terceira sessão.

Deste modo, podemos dizer que a correcção de erros foi aumentando gradualmente, ao longo do programa de intervenção, podendo-se afirmar que todos os sujeitos obtiveram melhorias substanciais no seu desempenho, no processo de revisão, ao nível macroestrutural.

4.1.2.2 – NÍVEL COMPREENSÃO

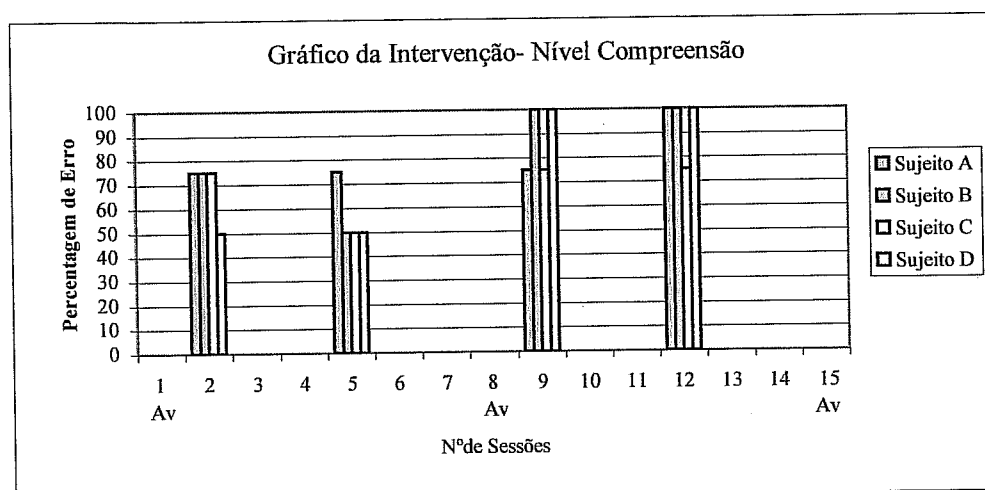
A este *nível compreensão*, podemos referir que desde o início se verificou uma percentagem bastante elevada de detecção e correcção de erros, por parte de todos os sujeitos.

Logo no início do programa, os sujeitos A, B e C corrigiram 75% dos erros previstos, excepto o sujeito D, que ficou pelos 50%.

O sujeito A mantém a mesma percentagem nas sessões seguintes, até atingir o total 100% na última sessão.

Por sua vez, constatamos que na quinta sessão, ou seja, quando surge pela segunda vez erros a este nível, os sujeitos B e C descem para 50%.

FIGURA 39



Na sessão seguinte o sujeito C consegue corrigir 75% de erros e o sujeito B atinge a percentagem total (100%), situação que ambos mantêm até ao final.

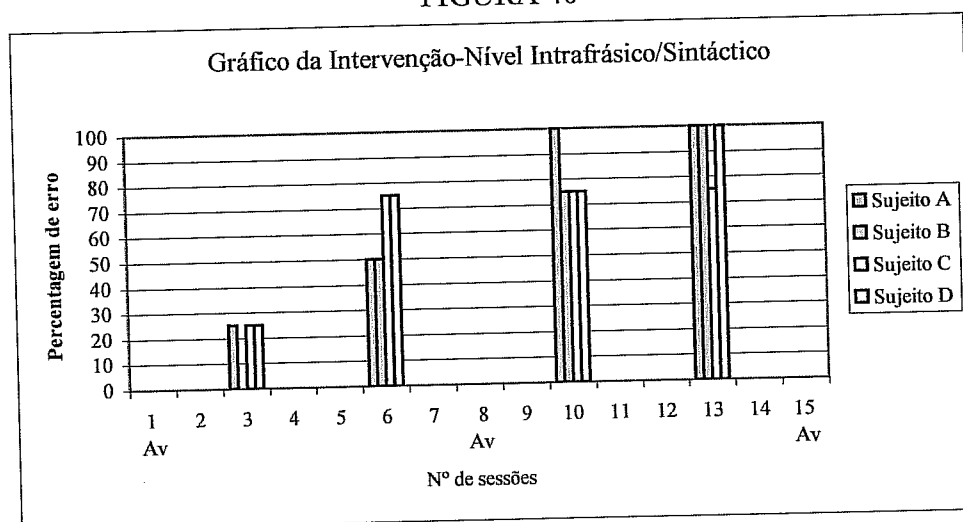
A figura 39 mostra-nos os dados correspondentes a este nível, onde se pode verificar que 100% da correcção do erro é conseguido pelos sujeitos A, B e D, enquanto o sujeito C apesar de não ter atingido o máximo, pois ficou pelos 75%, apresenta também evolução no seu desempenho.

4.1.2.3 – NÍVEL INTRAFRÁSICO

No *nível intrafrásico*, onde foram seleccionados erros sintácticos e morfológicos podemos verificar, através da figura 40 que, em relação aos erros sintácticos a sua detecção e correcção foi gradual, não se verificando em nenhum dos sujeitos qualquer oscilação ao longo da implementação do programa de intervenção.

Inicialmente o sujeito B não corrigiu, de forma correcta, nenhum erro enquanto os sujeitos A, B e D corrigiram apenas 25% dos erros previstos.

FIGURA 40



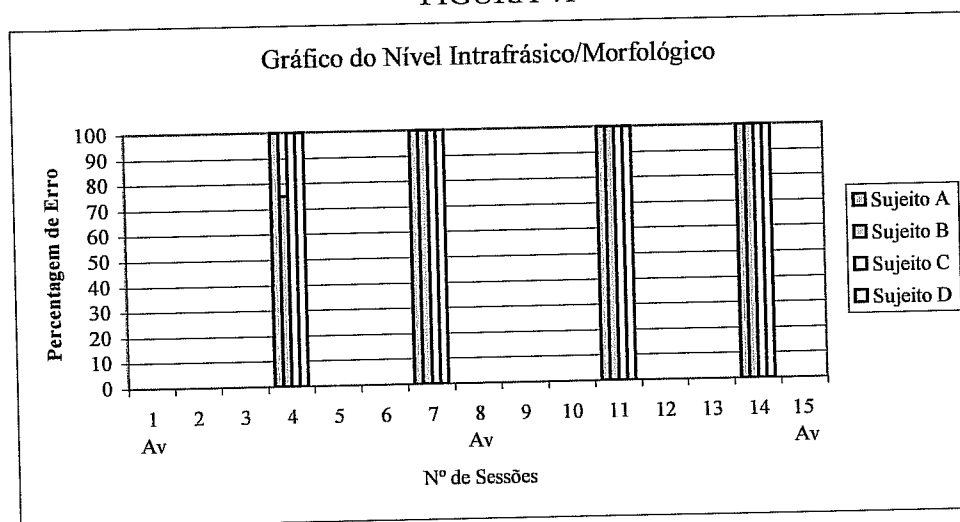
A partir da segunda sessão, onde foram introduzidos erros sintácticos, ou seja, na sexta sessão do programa de intervenção, os sujeitos A e B corrigiram 50%

dos erros, enquanto os sujeitos C e D atingem os 75%, mantendo o sujeito C esta percentagem, até ao final.

O sujeito A atingiu o total, 100%, a partir da penúltima sessão e os sujeitos B e D na última sessão.

Relativamente aos erros morfológicos previstos, constatou-se um bom desempenho inicial em todos os sujeitos.

FIGURA 41



Como nos mostra a figura 41, no início do programa todos os sujeitos detectaram o total de erros previstos, 100%, à excepção do sujeito B, que ficou pelos 75%, conseguindo no entanto, na sessão seguinte, atingir a percentagem máxima, situação que se verificou até ao final do programa de intervenção.

Ao nível *intrafrásico* podemos salientar que houve diferenças entre a detecção e correcção de erros sintácticos e erros morfológicos.

Os sujeitos conseguiram, logo no início do programa, um bom desempenho no que diz respeito aos erros morfológicos, pois a diferença entre os erros previstos e os erros detectados e corrigidos foi diminuta, podendo-se mesmo dizer que a percentagem máxima (100%) foi quase atingida logo a partir da primeira sessão (excepto o sujeito B com 75%).

Quanto aos erros sintácticos, a sua detecção e correcção foi aumentando à medida que o programa de intervenção ia sendo implementado.

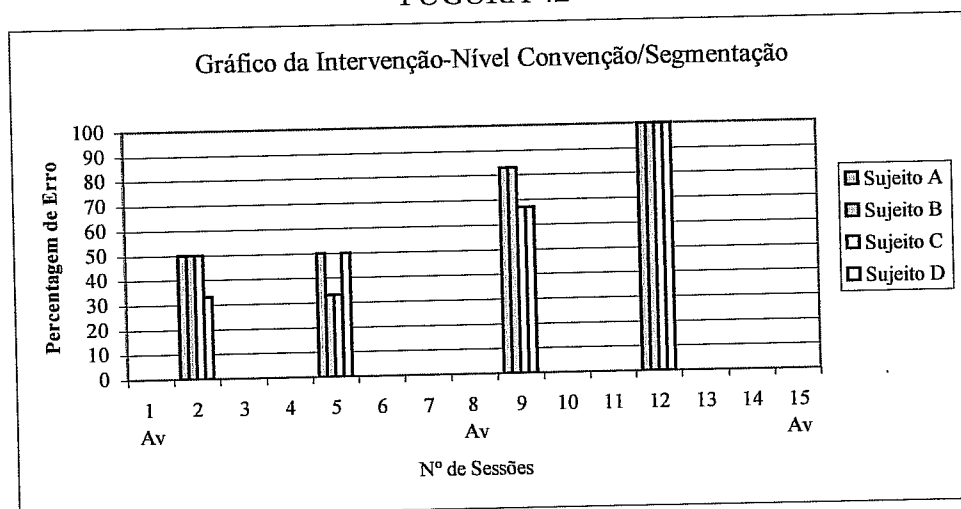
Embora o sujeito C, não tivesse atingido a percentagem máxima, pois conseguiu corrigir 75% de erros, podemos afirmar que se verificou, em todos os sujeitos, uma melhoria qualitativa bastante acentuada, no final da implementação do programa.

4.1.2.4 – NÍVEL CONVENÇÃO

Vejamos agora os dados correspondentes ao *nível convenção* que englobou a detecção de erros de segmentação, ortografia e pontuação

Podemos verificar, através da leitura da figura 42, que a diferença entre o número de erros previstos e o número de erros detectados e corrigidos foi diminuindo, à medida que o programa de intervenção se foi desenvolvendo.

FUGURA 42



A correcção inicial de erros de segmentação é de 50% para os sujeitos A, B e C, enquanto o sujeito D apenas corrigiu 33% dos erros previstos.

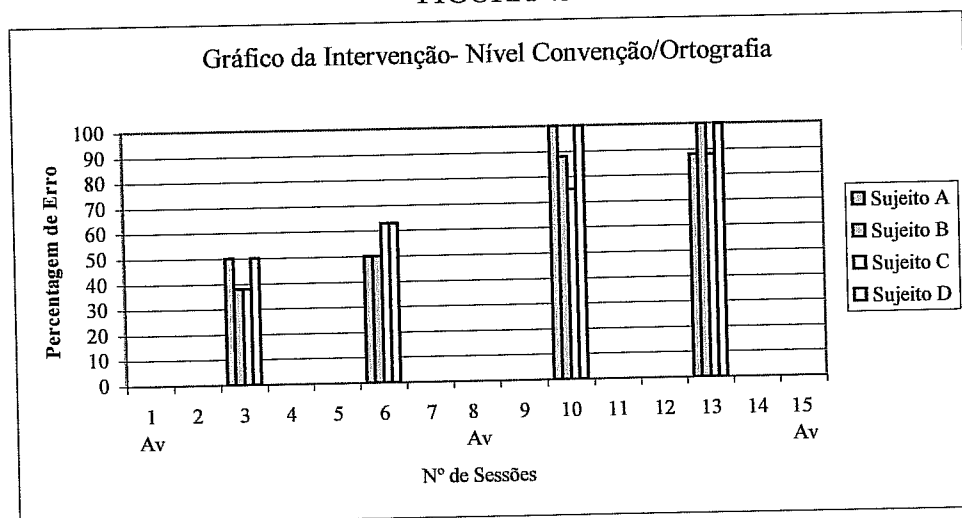
No entanto, na sessão seguinte o sujeito A mantém a percentagem de erros corrigidos, os sujeitos B e C descem para 33% e o sujeito D sobe para os 50%.

Na penúltima sessão, os sujeitos A e B conseguiram corrigir 83% de erros, os sujeitos C e D atingiram 67%.

No final do programa de intervenção e no que se refere aos erros de segmentação, constata-se um desempenho de 100%, na relação entre erros previstos e erros corrigidos por parte de todos os sujeitos.

Quanto aos erros ortográficos, como se pode observar na figura 43, também apresentam uma boa evolução, mas gradual, por parte de todos os intervenientes no programa.

FIGURA 43



Como se pode verificar, na sessão inicial, os sujeitos B e C corrigiram 38% dos erros previstos, enquanto os sujeitos A e D, chegaram aos 50%.

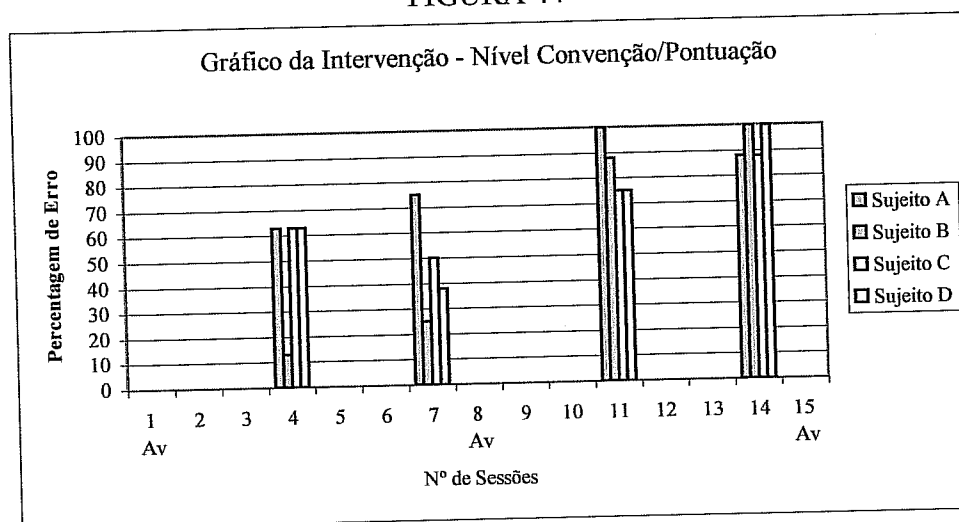
Na sessão seguinte o sujeito A mantém a mesma percentagem 50%, seguindo-se o sujeito B com o mesmo valor. Os sujeitos C e D sobem para 63% de erros detectados e corrigidos.

Esta progressão foi-se verificando ao longo do programa, culminando na última sessão os sujeitos B e D com 100% e os sujeitos A e C um pouco menos, 88%, de correcção de erros.

Em relação aos erros de pontuação, através da figura 44, constata-se que logo no início do programa de intervenção, os sujeitos A, C e D, corrigiram um nível elevado de erros, 63% e o sujeito B ficou apenas pelos 13%. No entanto foi evoluindo gradualmente, mas de uma forma muito positiva, (nas sessões nº 3- 13%; nº 7 - 25%; nº 11 - 88%) atingindo no final a correcção total de erros, 100%.

Por sua vez, o sujeito D, também na última sessão atingiu a percentagem máxima de correcção de erros, 100%, enquanto os sujeitos A e C atingiram 88%, no terminus da implementação do programa de intervenção.

FIGURA 44



Através da leitura das três figuras que comportam o nível convenção, englobando erros de segmentação, ortografia e pontuação, podemos dizer que a diferença entre os erros previstos e os erros detectados e corrigidos foi diminuindo à medida que o programa de intervenção se foi desenvolvendo, aumentando assim a percentagem de erros detectados e corrigidos por cada sujeito que integrou este estudo.

Todos os sujeitos mostraram evolução, podendo-se mesmo afirmar sucesso nos seus desempenhos no processo de revisão da escrita, levado a cabo ao longo da implementação do programa de intervenção.

4.2 – ANÁLISE DOS TRÊS MOMENTOS DE AVALIAÇÃO

Para verificar se existiu uma melhoria na qualidade da revisão de textos escritos considerámos *três momentos de avaliação*, onde foram introduzidos, em cada texto preparado para o efeito, vinte e seis erros, englobando os quatro níveis: *macroestrutural; compreensão; intrafrásico; convenção*. Esta avaliação foi gradual, realizando-se no início, no meio e no final do programa de intervenção, respectivamente, nas 1^a, 8^a e 15^a sessões.

Com os dados recolhidos, procedeu-se à elaboração de grelhas (ver anexo 4) onde estavam descritos os quatro diferentes níveis, o número de erros previstos *versus* número de erros detectados, a operação a efectuar para os corrigir, assim como se a modificação foi executada de forma correcta e /ou incorrecta.

Através da análise qualitativa efectuada constataram-se diferenças nos três momentos de avaliação. Assim, tal como era esperado, todos os sujeitos que englobaram o estudo tiveram progressos no processo de revisão de textos escritos.

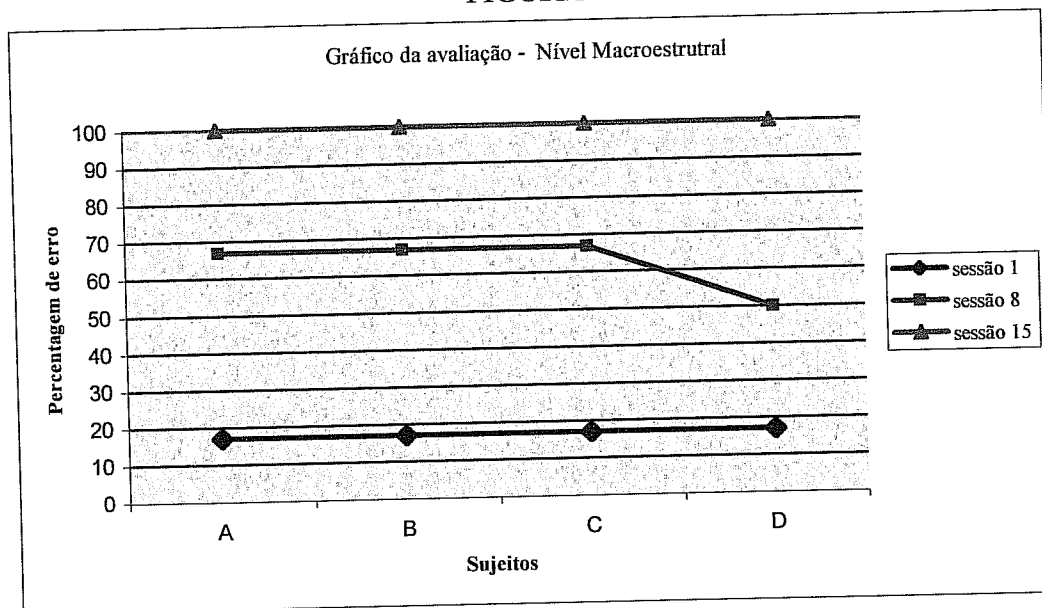
No entanto, esta progressão qualitativa foi-se verificando gradualmente, variando entre os quatro sujeitos e os quatro níveis de erro contemplados. Faremos agora uma comparação entre todos os sujeitos tendo em conta os três momentos de avaliação e os quatro níveis de detecção do erro.

4.2.1 – NÍVEL MACROESTRUTURAL

Ao proceder a uma apresentação dos dados ao *nível macroestrutural* começamos por verificar que cada sujeito, apresenta diferenças acentuadas, nos três diferentes momentos destinados à avaliação.

Através da leitura da figura 49 verifica-se que no primeiro momento de avaliação(1ª sessão), do global de erros previstos para este nível, todos os sujeitos obtiveram a mesma percentagem de erros corrigidos, ou seja, 17%.

FIGURA 49



No segundo momento de avaliação(8ª sessão) esta percentagem de correcção de erros, aumentou nos sujeitos A, B e C para 67%, enquanto o sujeito D ficou pelos 50%.

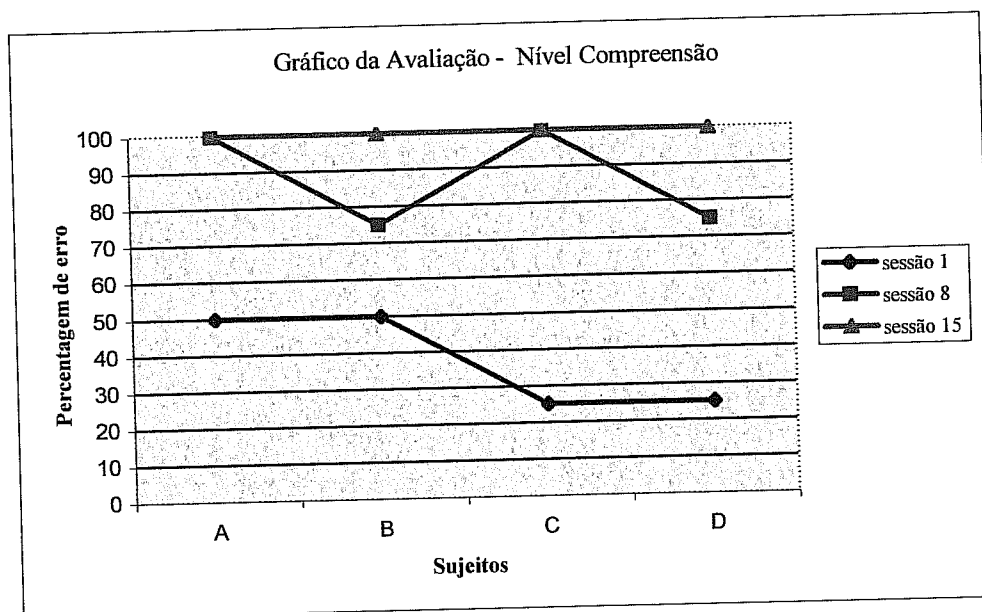
No terceiro momento de avaliação(15ª sessão), que correspondeu ao final do programa de intervenção, todos os sujeitos corrigiram o total de erros previstos, atingindo assim a percentagem máxima, 100%.

4.2.2 – NÍVEL COMPREENSÃO

A este nível, considerando os três momentos de avaliação, verificou-se uma menor discrepância entre o número de erros previstos e o número de erros corrigidos.

Ao analisar a figura 50 constatamos que a subida qualitativa foi mais rápida, considerando que os quatro sujeitos logo na 1ª sessão, confinada à avaliação, detectaram e corrigiram uma percentagem elevada de erros, tendo sido totalmente atingida no segundo momento de avaliação, por dois dos sujeitos A e C.

FIGURA 50



Assim, no primeiro momento de avaliação (1ª sessão) dois dos sujeitos, A e B corrigiram 50% dos erros previstos, enquanto os sujeitos C e D ficaram pela correção de 25% dos erros.

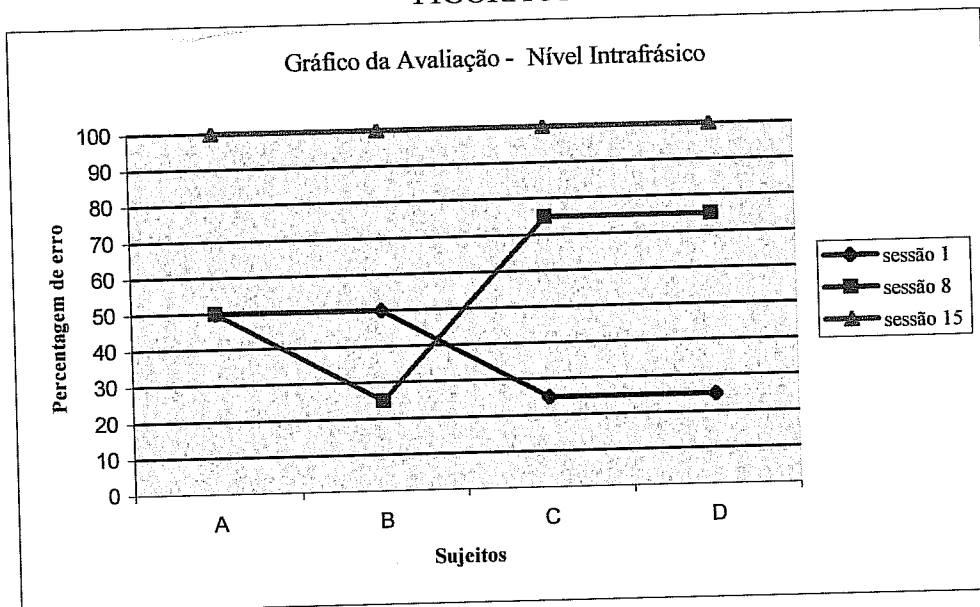
No segundo momento de avaliação (8ª sessão), o sujeito A e C detectaram e corrigiram o total de erros previstos, 100%, situação que se mantém no último momento de avaliação (15ª sessão). Por seu turno, os sujeitos B e D, corrigiram 75% dos erros e obtiveram a percentagem máxima de correção de erros, 100%, apenas no último momento de avaliação.

4.2.3 – NÍVEL INTRAFRÁSICO

A este nível, também se confirma a melhoria qualitativa no processo de revisão, por parte dos sujeitos, nos três diferentes momentos de avaliação.

Através da figura 51 podemos constatar que no primeiro momento de avaliação (1ª sessão), do total de erros previstos para este nível, dois sujeitos C e D corrigiram 25% dos erros, enquanto os sujeitos A e B atingiram 50% na correção de erros.

FIGURA 51



No segundo momento de avaliação (8ª sessão), o sujeito A manteve a mesma percentagem de correcção de erros, 50%, o sujeito B desce para 25% e os sujeitos C e D sobem para a correcção de 75% de erros.

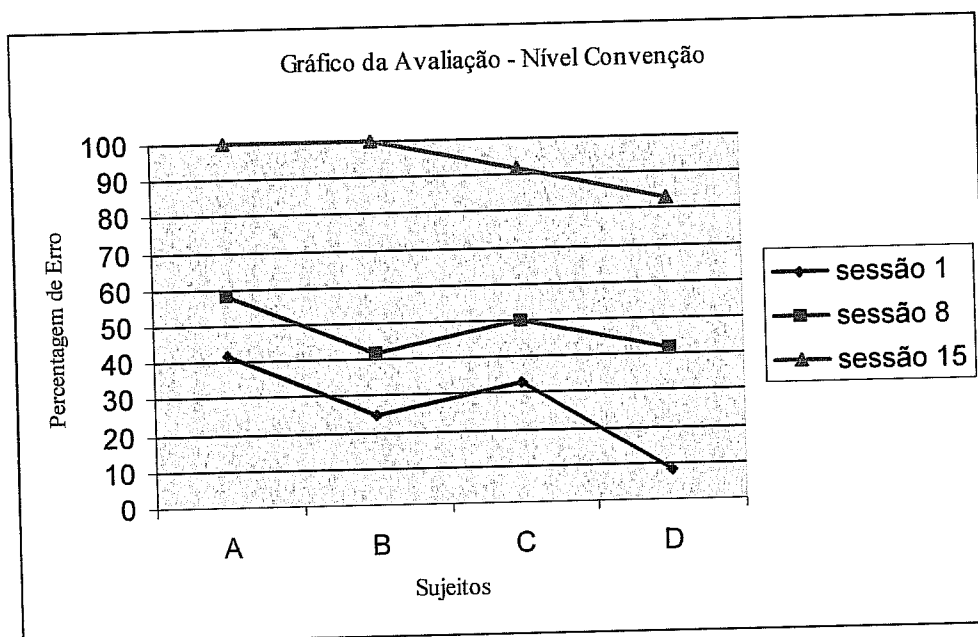
No último momento de avaliação, que correspondeu à última sessão, todos os sujeitos conseguiram detectar o total de erros previstos, ou seja, corrigiram 100% de erros.

4.2.4 – NÍVEL CONVENÇÃO

Ao *nível convenção* também foi visível a melhoria qualitativa na revisão de textos, verificando-se, no entanto, maior diversidade entre os sujeitos, pois comparando os três momentos de avaliação constatamos que, embora fossem apresentando uma melhoria, a mesma foi-se desenvolvendo de uma forma gradual, tal como se pode observar na figura 52.

A este nível, no primeiro momento de avaliação (1ª sessão) a diferença entre os erros previstos e a sua correcção inicial, é de 42% para o sujeito A, para o sujeito B, 25% para o sujeito C, 33%, enquanto o sujeito D fica apenas por 8%.

FIGURA 52



No segundo momento de avaliação(8ª sessão), a percentagem de erros corrigidos aumentou substancialmente para todos os sujeitos, mas com maior relevância para o sujeito D que atingiu os 42%. No entanto, os outros três sujeitos também evoluíram na correcção de erros a este nível, subindo o sujeito A para 58%, o sujeito B 42% e o sujeito C 50%.

O último momento de avaliação(15ªsessão) culmina com a totalidade de detecção e correcção de erros previstos, para os sujeitos A e B que atingem os 100% e um pouco menos para os sujeitos C e D que atingem 92% e 83%, respectivamente.

5 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este nosso trabalho tinha como propósito avaliar em que medida a aplicação de um Programa de Intervenção sobre o Processo de Revisão da Escrita contribuiria para uma evolução na qualidade de revisão de textos escritos. O mesmo foi aplicado a alunos, a frequentar o 5º ano de escolaridade, sinalizados com dificuldades ao nível da escrita, excluindo-se alunos com necessidades educativas especiais.

Esta análise foi operacionalizada a partir de quatro níveis de detecção do erro:

- *Nível macroestrutural;*
- *Nível compreensão;*
- *Nível Intrafrásico;*
- *Nível convenção.*

Deste modo, com a implementação do programa, onde foram previstos três diferentes momentos de avaliação, esperávamos encontrar uma melhoria na qualidade de revisão de textos escritos.

A análise qualitativa dos resultados obtidos permite-nos confirmar essa melhoria, ao longo da sua implementação, nos diferentes níveis acima descritos e referidos pela literatura como cognitivamente mais relevantes (Paoletti, 1995; Paoletti & Pontecorvo, 1991).

As diferenças apresentadas pelos quatro sujeitos na revisão de textos, entre o início e o final da implementação do programa de intervenção, parecem mostrar-nos que foram desenvolvidos os processos cognitivos salientados nos modelos sobre o processo de revisão, descritos na nossa revisão da literatura.

Passaremos de seguida à discussão dos resultados obtidos nos diversos níveis anteriormente referidos.

Assim, ao debruçarmo-nos sobre o *nível macroestrutural*, que reenvia para a capacidade de analisar uma extensa parte do texto (mais de uma frase), cujas mudanças afectam a estrutura do próprio texto verificámos que, inicialmente, os sujeitos mostraram dificuldades na identificação de erros a este nível, tendo-se constatado nas primeiras sessões da implementação do programa um número muito diminuto de erros detectados e corrigidos.

As conclusões de Nieto (1998), remetem-nos para este tipo de situação quando nos diz que as revisões efectuadas por sujeitos com dificuldades ao nível da escrita caracterizam-se fundamentalmente por revisões superficiais.

Também as pesquisas efectuadas por autores como Faigley e Witte (1981), Breetvelt et al., (1994), Butterfield et al., (1996), mostraram, que os escritores inexperientes têm mais dificuldade em efectuar revisões ao nível global, preocupando-se este tipo de escritores em corrigir erros mais de carácter superficial como “micro” e que estão ligados sobretudo a aspectos de correcção ortográficos e gramaticais.

No que se refere à estrutura global do texto, com a implementação do programa, a percepção dos erros foi aumentando, no entanto, nas primeiras sessões foi significativo o número de mudanças que foram efectuadas, mas com incorrecções, o que nos leva a poder afirmar que os sujeitos apesar de detectarem o erro, não foram capazes de o corrigir adequadamente.

Através da nossa revisão da literatura foram vários os autores como Bartlett (1982); Camps, (1992); Fitzgerald, (1987); Englert et al., (1990) que referiram um conjunto de razões que dão origem a estas falhas e estão intimamente relacionadas com o processo que conduz à representação mental do escritor sobre o que considera importante ser revisto, procedendo assim à avaliação e controle do próprio texto escrito.

Talvez daqui possamos inferir, que apesar da percepção da incoerência global do texto, consequência das incorrecções ao nível dos parágrafos, os sujeitos não conseguiram executar estas modificações de forma correcta, porque

provavelmente lhes faltou a capacidade de definir e seleccionar as estratégias adequadas necessárias que lhes permitiriam efectuar estas operações.

Também Bereiter e Scardamalia (1987) e Camps (1992), nos dizem que este tipo de dificuldade poderá estar ligada a uma desvirtualização da actividade de revisão, em contexto escolar, pois os professores não entendem a revisão como uma parte importante do processo de escrita.

Talvez possamos assim compreender o comportamento dos sujeitos da nossa amostra, aquando do início da implementação do programa, pelo facto de se ter verificado tanta dificuldade na correcção de erros a este nível, apesar de detectarem facilmente o desajuste entre os parágrafos do texto.

De uma forma gradual, foi-se constatando um aumento na detecção, diagnóstico e correcção de erros o que se traduziu num bom desempenho, com a correcção total dos mesmos, nas últimas sessões.

Assim, aumentou a capacidade de definir estratégias, avaliar para uma melhor representação do problema, traduzindo-se na selecção de estratégias adequadas para a resolução do problema encontrado (Flower et al., 1986, citado por Carvalho, 1995).

No que diz respeito ao *nível compreensão*, embora um erro a este nível necessite também da análise de uma parte extensa do texto, o mesmo não afecta a sua estrutura. No entanto, muitas vezes, a detecção de uma ambiguidade referencial requer, por parte do sujeito, uma análise que englobe mais do que uma frase.

A este nível constatamos que, o número de erros detectado foi inicialmente superior ao nível macroestrutural, mas se focalizarmos um olhar atento para o início do programa, ou seja, para o primeiro momento de avaliação, verificámos também dificuldades na detecção de erros relacionados com a compreensão.

A este respeito também Faigley e Witte (1981), na sua pesquisa experimental constataram que escritores inexperientes têm dificuldade em efectuar revisões ao nível do significado do texto.

O mesmo é verificado em sujeitos com dificuldades na escrita, quando as exigências cognitivas relativas ao conhecimento de um conjunto de estruturas, que definem as relações semânticas entre as frases, não foram integradas.

Este processo de reconhecimento do significado do texto exige uma análise onde intervêm simultaneamente, a ordem sequencial das palavras, a informação detalhada de cada palavra, bem como situações contextuais que integram e acompanham o enunciado o que quer dizer que a interpretação do que se leu implica a mobilização do conhecimento, assim como, o desenvolvimento de estratégias para identificar o erro, tal como nos referem Butterfield et al., (1996) e Hayes (1998).

Todavia, parece-nos que inicialmente, os sujeitos do nosso estudo, não conseguiram desencadear estes mecanismos necessários, e que lhes proporcionariam a detecção e a correcção do erro. No entanto, com a implementação do programa de intervenção foi-se constatando uma substancial melhoria atingindo a totalidade de detecção e correcção de erros a este nível a partir da última metade das sessões de intervenção.

Passamos agora ao *nível intrafrásico* que exige a detecção de erros sintácticos e morfológicos, cuja análise passava pela competência de procederem a modificações apenas ao nível da frase. Foram constatadas dificuldades iniciais na sua detecção por parte de todos os sujeitos.

Analisando comparativamente os erros sintácticos com os morfológicos, verificamos que a sua correcção, inicialmente, incidiu mais sobre os erros morfológicos. A capacidade para detectar e corrigir erros a este nível tornou-se mais simples devido à facilidade com que os sujeitos detectaram a não concordância de categorias nominais e concordância de tempos verbais.

Quanto aos erros sintácticos, os mesmos, foram detectados e corrigidos de uma forma mais gradual. No entanto, todos os sujeitos chegaram ao final do programa conseguindo executar a correcção total do número de erros previstos.

Da revisão da literatura salienta-se como dificuldades inerentes à revisão a incapacidade de avaliar criticamente o texto (García, 1995; Nieto, 1998), situação verificada também pelos sujeitos do nosso estudo.

De encontro a esta nossa análise Daiute (1989), refere-nos que estas dificuldades se verificam também nos escritores inexperientes porque os mesmos não possuem estratégias que lhes possibilitem criar alternativas para executar tais operações.

Como o desenvolvimento sintáctico está directamente relacionado com a identificação e modificação de regras de organização frásica, parece-nos poder dizer que o domínio desta estrutura exige um conhecimento das capacidades de manipulação de sequências de palavras, que obriga ao recurso de processos cognitivos de sofisticação crescente.

O que acabamos de referir está subjacente nas teses de Butterfield et al., (1996), quando nos dizem que o desenvolvimento destas competências pressupõe operações cognitivas que requerem por parte do sujeito o desencadear de uma operação para uma sequência de operações inter-dependentes.

Ao *nível convenção* estiveram as competências ligadas à segmentação de palavras, ortografia e situações convencionais de pontuação.

Neste último nível podemos também referir que os sujeitos apresentaram na fase inicial dificuldades, verificando-se uma discrepância entre o número de erros previstos e o número de erros detectados e corrigidos.

Comparativamente com o final do programa e onde se revelou sucesso na detecção, diagnóstico e correcção em todo o tipo de erros contemplados, constatou-

se que dois dos sujeitos não conseguiram atingir a totalidade dos erros previstos (sujeito C, 92%; sujeito D 83%). No entanto, apesar desta situação se ter verificado podemos considerar que obtiveram êxito no seu processo de revisão a este nível.

Parece-nos poder dizer que o perfil de crescimento apresentado ao longo do programa revelou que os sujeitos não apresentavam falta de capacidades, mas sim necessidade de um treino sistemático, o que nos leva a corroborar as teses de Beal, (1993), Berninger et al., (1996) e Scardamalia e Bereiter (1992), ao dizerem que os sujeitos têm mais problemas na detecção do erro do que na sua correcção, mas se houver uma ajuda do adulto, no sentido de ajudar a encontrar o problema, estes conseguem fazê-lo corrigindo com sucesso.

O que acabamos de referir tem a ver também com estudos de Berninger e Hart (1993, citados por García, 1995), quando defendem que as crianças com dificuldades na escrita devem passar por uma automatização sucessiva de modo a libertarem a atenção e a memória de forma a conseguirem obter processos conscientes.

Assim, as capacidades apresentadas na detecção, diagnóstico e correcção dos erros nos quatro níveis contemplados neste estudo, requerem um processo de consciência cognitiva e metacognitiva de modo a que o sujeito, através do conhecimento, faça uma análise, avaliação e controle consciente sobre processos implícitos na revisão da escrita.

Ao reflectirmos, de um modo global, sobre a nossa discussão dos resultados gostaríamos de tecer algumas considerações sobre aspectos que foram sendo detectados com a aplicação do programa de intervenção e que se ajustam ao modelo de revisão de escrita de Bereiter e Scardamalia, (1987).

- Para uma possível explicação das dificuldades iniciais na detecção diagnóstico e correcção de erros, aos diferentes níveis contemplados no nosso estudo, poderemos talvez invocar que os grandes problemas que os sujeitos enfrentaram quando procederam à revisão poderão estar

relacionados com uma “falha no controlo executivo” e isto significa a dificuldade em gerir todo o processo de revisão;

- Poderão também estar relacionadas com problemas ao nível da memória de trabalho que se revelou insuficiente, de modo a poder proporcionar uma coordenação de todo o processo de revisão;
- A significativa melhoria verificada nas revisões efectuadas, por todos os sujeitos, poderá estar também relacionada com uma melhoria no processo de comparar, diagnosticar e operar (CDO) que os autores acima referidos especificam de uma forma clara no seu modelo de revisão.

Concordamos também com Englert et al., (1990), quando nos sublinham que ao processo de revisão está subjacente a avaliação de uma série de tarefas que influenciam o texto e que se prendem com aspectos estruturais, superficiais e mesmo com a qualidade dos significados elaborados.

Em função da natureza das revisões efectuadas, pelos sujeitos que fizeram parte do nosso estudo, constatámos que com a aplicação do programa de intervenção, o número de revisões efectuadas nos textos foi aumentando com sucesso, quer nos níveis “superficiais”, quer nos níveis “profundos”.

Os quatro sujeitos realizaram revisões direccionadas aos aspectos formais e estruturais da linguagem escrita (aspectos sintácticos, morfológicos, pontuação, ortografia e segmentação). Efectuaram também revisões que influenciaram qualitativamente todo o texto, afectando o sistema de significados e que estão relacionadas com aspectos de estrutura, coerência e sequencialização de frases.

Roussey et al., (1990), sobre este assunto afirmam-nos que estes diferentes níveis operam de uma forma interdependente, contribuindo de uma forma integrada para a melhoria global do texto.

A revisão da escrita constituiu-se assim, como processo fundamental na obtenção de textos coerentes e coesos, em todos os sujeitos da nossa amostra, cuja progressão significativa neste processo se revelou nos quatro níveis de detecção do erro, contemplados ao longo da implementação deste programa de intervenção.

Perante os resultados obtidos no nosso estudo estamos de acordo com Paoletti e Pontecorvo (1991), quando nos afirmam que o ensino contribui para aumentar a capacidade de detectar e corrigir erros a níveis mais elevados e que pode ocorrer nos níveis “micro e macro”, contribuindo assim para a produção de textos quantitativamente e qualitativamente melhores.

As conclusões a que chegámos no nosso trabalho são também similares às experiências do estudo apresentado por Graham e MacArthur (1988), ao implementarem um programa com alunos de 5º ano, diagnosticados com dificuldades de aprendizagem na escrita e com perfil educativo idêntico aos alunos da nossa amostra.

CONCLUSÃO

Tendo em conta os pressupostos teóricos, referidos na nossa revisão de literatura, verificamos que todos os autores nos salientam a revisão da escrita como um processo complexo, cuja função principal se concentra em tratar de melhorar a qualidade do discurso escrito.

Assim, estudaram-se os constructos mais divulgados sobre a representação dos processos e conhecimentos inerentes à própria escrita, cuja complexidade traz constrangimentos para quem realiza esta importante actividade.

Foram revistos os modelos cognitivos que põem em relevo a globalidade do processo de escrita, como os de Beaugrande (1984), Bereiter e Scardamalia (1987), Hayes (1998), Hayes e Flower (1980), assim como os processos de revisão da escrita descritos por Bereiter e Scardamalia (1987), Butterfield et al., (1996), Fayol (1997), Flower et al., (1986), Hayes (1998). Os mesmos salientam a importância de um conjunto de mecanismos cognitivos e metacognitivos, que exigem uma coordenação por parte do sujeito. Assim, quando tal não acontece surgem então dificuldades por parte dos alunos em conseguirem executar tal tarefa.

Tendo por base o que acabamos de mencionar, o principal objectivo deste estudo foi o de avaliar em que medida a aplicação de um programa de intervenção sobre o processo de revisão do texto escrito, contribui para que os alunos, que apresentam dificuldades ao nível da escrita, melhorem o seu desempenho na tarefa de revisão de textos.

A pertinência deste estudo surgiu, por um lado, pelo levantamento do número cada vez maior de alunos sinalizados com dificuldades de escrita e por outro lado, pela percepção de que a escola não trabalha este tipo de competências.

Um dos aspectos, considerado durante o período de implementação do programa e que nos parece ser relevante focar, foi a interacção adulto/criança, que ao promover suportes de conversação levaram o aluno a ser trabalhado na Zona de Desenvolvimento Potencial, que segundo a perspectiva de Vigotsky (1934/1998b), ajuda a desenvolver a capacidade necessária para os alunos interiorizarem as estratégias de resolução de problemas escolares.

Fayol (1997), também nos remete para esta perspectiva quando nos diz que os desempenhos melhoram significativamente quando os revisores recebem uma avaliação sobre a eficácia dos seus produtos, constatando-se que os seus progressos são transferidos para a nova tarefa de escrita.

As abordagens mais actuais, a este nível, levantam grandes questões sobre a natureza do ensino e a forma como este pode constituir também um ponto fundamental para os alunos, que apresentam dificuldades neste tipo de tarefa, poderem vir a superá-las.

A grande maioria dos autores também salientam que estas dificuldades podem não depender apenas de recursos cognitivos, mas também de toda uma série de características afectivo-motivacionais, relacionadas muitas vezes com um baixo auto-conceito causado por insucessos sucessivos, o que cada vez mais vai condicionando e dificultando aprendizagens posteriores.

MacArthur et al., (1991), também refere que os processos de intervenção educativa devem ser direccionados especialmente na ajuda aos alunos, de modo a superarem as dificuldades surgidas pela coordenação de todos os processos cognitivos e metacognitivos inerentes ao processo da escrita.

O adulto, ao aplicar um programa de revisão de escrita, deverá ter em conta na sua intervenção uma cuidadosa planificação de objectivos, uma organização dos conteúdos e uma avaliação e controle dos resultados da actividade.

Na parte prática do nosso estudo tivemos em conta os pressupostos acima referidos, quando direccionámos a nossa intervenção para a revisão de textos

contemplando diferentes níveis estruturais, previstos nas teses que investigam este tipo de dificuldades.

Dos resultados obtidos, constatámos uma evolução qualitativa a todos os níveis, traduzindo-se numa melhoria gradual de sessão a sessão.

Verificámos, também, que os alunos que fizeram parte do nosso estudo, diagnosticados com dificuldades ao nível da escrita, não apresentaram incapacidades ao nível intelectual, mas sim falta de treino no desenvolvimento destas competências, inferência que fazemos tendo em conta os resultados obtidos.

O instrumento de trabalho utilizado foi o computador, tendo-se notado que pelo facto das crianças utilizarem este instrumento de trabalho revelaram entusiasmo na tarefa, chegando até a pedirem para ir trabalhar fora do horário previsto para as sessões.

Ao concluirmos e atendendo aos resultados obtidos gostaríamos de propor um estudo desta natureza, num projecto mais alargado e que poderá ser aplicado nos tempos direccionados ao estudo acompanhado, como o previsto na Gestão Flexível do Currículo para o Ensino Básico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barbeiro, L. (1990). O processo de escrita e o computador. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (3), 139-149.

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. (1993). Contributions of developmental psychology to understanding revision: implications for consultation with classroom teachers. *School Psychology Review*, 12, 643-655.

Beaugrande, R. de (1984). *Text production: Towards a science of composition*. Norwood, NJ: Ablex.

Beach, R. (1976). Self-evaluation strategies of extensive revisers and non-revisers. *College Composition and Communication*, 27, 160-164.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J: LEA

Berninger, V., Fuller, F., & Whitaker, D. (1996). A process model of writing development across the life span. *Educational Psychology Review*, 8 (3) 193-218.

Boscolo, P. (1995). The cognitive approach to writing and writing instruction: A contribution to a critical appraisal. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 14 (4), 343-366.

Bourdin, B. & Fayol, M. (1994). Is written language production more difficult than oral language production? A working memory approach. *International Journal of Psychology*, 29 (5), 591-620.

Breetvelt, I., Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (1994). Relations between writing processes and text quality: When and how?. *Cognition and Instruction*, 12 (2), 103-123.

Bridwell, L. S. (1980). Revising strategies in twelfth grade students' transactional writing. *Research in the Teaching of English*, 14(3), 197-222.

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.

Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: Algunas implicaciones para enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-19.

Camps, A. (1992). Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 65-81.

Carvalho, (1990). A evolução da sintáctica na produção escrita de crianças e adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (3), 129-138.

Carvalho, J. (1995). *O processo e o percurso de revisão da escrita de alunos do ensino secundário com diferentes processadores de texto*. Tese em Psicologia Educacional, não publicada, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

Casas, A. (1988). *Dificultades en la aprendizaje de la lectura, escrita y cálculo*. Valencia : Promolibro.

Castelló, M. & Monereo, C. (1996). Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. *Infancia y Aprendizaje*, 74, 39-55.

Citoler, S. D., & Sanz, R. O. (1993/97). A leitura e a escrita: Processos e dificuldades na sua aquisição. In Rafael Bautista (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 111-134). Lisboa: Dinalivro.

Contente, M. (1995). *A leitura e a escrita: Estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.

Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem: Fundamentos*. Porto: Porto Editora.

Curto, L.; Morillo, M. & Teixidó, M. (1995). *Escribir y leer: De como os niños aprenden a escribir y a leer*. vol. I Barcelona, MEC y Edelvives.

Daiute, C. (1989). Do writers talk to themselves?. In S. W. Freedman (Ed.), *The acquisition of written language: Response and revision* (pp. 133-159) (2th ed.). Norwood, NJ: Ablex.

Delgado-Martrins, M. (1992). Eu falo, tu ouves, nós escrevemos. In M. R. Delgado-Martins, D. Pereira, A. Mata, M. Costa, L. Prista & I. Duarte (Eds.), *Para a didáctica do português seis estudos de linguística* (pp. 5-22), Lisboa: Edições Colibri.

Ellis, A. W., (1993/1995). *Leitura escrita e dislexia: Uma análise cognitiva* (2^a ed., rev.). Porto Alegre: Artes Médicas.

Englert, C. S. (1990). Unraveling the mysteries of writing through strategy instruction. In . E. Scruggs & B. Y. L. Wong (Eds.), *Intervention research in learning disabilities*. Nova Iorque: Springer-Verlag.

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 Universitaire de France.

Fayol, M., & Schneuwly, B. (1987). La mise en texte et ses problèmes. In J.L. Chiss, J. P. Laurent, J.C. Meyer, H. Romian & B. Schneuwly (Eds.), *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, (pp.223-240). Bruxelles: De Boek.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1986). *Psicogénese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of Educational Research*, 57 (1), 481-506.

Fonseca, V. (1984). *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.

García, J. (1998). *Manual de dificultades de aprendizaje: lenguaje, lecto -, escritura y matemáticas* (3ª ed., rev.). Madrid: Narcea.

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., & Harris, K. R. (1989). A components analysis of cognitive strategy instruction: effects on learning disabled students compositions and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 81, 353-361.

Hacker, D. J., Plumb, Butterfield, E. C., Quathamer, D., Heineken, E. (1994). Text revision: detection and correction of errors. *Journal of Educational Psychology*, 86, 1-15.

Hayes, J. (1998). Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction. In A. Piolat & A. Pélissier (Eds.), *La rédaction de textes* (pp. 51-101). Paris: Delachaux et Niestlé.

Hayes, J., & Flower, L., (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: LEA.

Hayes, J., & Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41 (10), 1106-1113.

Llera, J. A. (1998). Estrategias de aprendizaje. In V. S. Bermejo & J. A. Llera (Eds.), *Dificultades de aprendizaje* (pp. 201-237). Madrid: Editorial Síntesis.

Martins, M. A. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: Instituto de Psicologia Aplicada.

Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Martins, M. A. & Silva, A. C. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 1 (12) 49-63.

Matsuhashi, A. (1987). Revising the plan and altering the text. In A. Matsuhashi (Ed.), *Writing in real time: modelling production processes* (pp. 197-223). Norwood, NJ: Ablex.

MacArthur, C. A., Schwartz, S. & Graham, S. (1991). A model for writing instruction: integrating word processing and strategy instruction in to process approach to writing. *Learning Disabilities Research*, 6, 230-236.

MacArthur, C. A., Harris, K. R., Graham, S. (1994). Helping students with learning disabilities plan compositions: instruction in cognitive e metacognitive strategies. In J. S. Carlson & E. C. Butterfield (Eds). *Advances in cognition and educational practice* (pp. 173-199). Greenwich, C.T: JAI Press.

Ministério da Educação (1999). Departamento do Ensino Básico: Competências gerais e transversais.

Ministério da Educação (1999). Departamento do Ensino Básico: Português: Competências essenciais.

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80.

Murray, D. M. (1978). International revision: a process of discovery. In C. R. Cooper & L. Odell (Eds), *Research on composing: Points of departure* (pp. 85-103). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Nieto. J. (1998). Dificultades en el proceso de composición del discurso escrito. In V. S. Bermejo & J. Llera (Eds.), *Dificultades de aprendizaje* (pp.147-161). Madrid: Editorial Síntesis.

Paoletti, G. (1995). Peer interaction and writing: the process of revision. In C. O'Malley (Ed.), *Computer supported collaborative learning* (pp. 39-49). Nottingham: University Park.

Paoletti, G., & Pontecorvo, C. (1991). Children revising text with and without computer. A system for analysing revision. In M. Carretero, M. Pope, R-J. Simons & J. I. Pozo (Eds.), *Learning and instruction – European research in an international context* (Vol. 3, pp. 401-413). Oxford: Pergamon.

Piolat, A. (1991). Effects of word processing on text revision. *Language and Education*, 5 (4), 255-272.

Piolat, A., Isnard, N., & Valle, V. D. (1993). Traitement de texte et stratégies rédactionnelles. *Le Travail Humain*, 56 (1), 79-99.

Rebello, D. (1990). *Estudo psicolinguístico da leitura e da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rebello, J. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições Asa.

Roussey, J. Y., Piolat, A., & Guercin, F. (1990). Revising strategies for different text types. *Language and Education*, 4 (1), 51-65.

Salema, M. (1997). *Ensinar e aprender a pensar*. Lisboa: Texto Editora

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.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1998). L'expertise en lecture-rédaction. In A. Piolat & A. Pélissier (Eds.), *La redaction de textes* (pp.13-50). Paris: Delachaux et Niestlé.

Sim-Sim, I. Duarte, I. & Ferraz, M. (1997). *A língua materna na educação básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Teberosky, A. & Tolchinsky, L. (1992). Más allá de la alfabetización: beyond initial reading and writing. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 5-13.

Vigotsky, L. (1984/1998a). *A formação social da mente* (6ª ed., rev.). São Paulo: Martins Fontes.

Vigotsky, L. (1934/1998b). *Pensamento e linguagem* (2ª ed., rev.). São Paulo: Martins Fontes.

Witte, S. P. (1989). Revising, composing, theory and research design. In S. W. Freedman (Ed.), *The acquisition of written language: Response and revision* (pp. 251-285) (2th ed.). Norwood, NJ: Ablex.

Zorzi, J. (1998). *Aprender a escrever*. Porto Alegre: Artes Médicas.

ANEXOS

ANEXO 1

PLANIFICAÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

PLANIFICAÇÃO GLOBAL DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

Sessões		Níveis de detecção										Número de erros										Total
Número	Tipo	MACRO	COMP	INF			CONV			MACRO	COMP	INF			CONV			Total				
				SIN	MORF	SEG	ORT	PONT	SIN			MORF	SEG	ORT	PONT							
1	Avaliação	X	X	X	X	X	X	X	X	6	4	2	2	4	4	4	4	26				
2	Intervenção	X	X	--	--	X	--	--	--	5	4	--	--	6	--	--	15					
3	Intervenção	X	--	X	--	--	X	X	5	--	--	4	--	8	--	--	17					
4	Intervenção	X	--	X	--	--	--	X	5	--	--	--	4	--	--	8	17					
5	Intervenção	X	X	--	--	X	--	--	5	4	--	--	6	--	--	--	15					
6	Intervenção	X	--	X	--	--	X	X	6	--	--	4	--	8	--	--	18					
7	Intervenção	X	--	--	--	X	--	--	6	--	--	--	4	--	--	8	18					
8	Avaliação	X	X	X	X	X	X	X	6	4	2	2	4	4	4	4	26					
9	Intervenção	X	X	--	--	X	--	--	6	4	--	--	6	--	--	--	16					
10	Intervenção	X	--	X	--	--	X	X	6	--	4	--	8	--	--	--	18					
11	Intervenção	X	--	--	--	X	--	--	6	--	--	4	--	8	--	--	18					
12	Intervenção	X	X	--	--	X	--	--	6	4	--	--	6	--	--	--	16					
13	Intervenção	X	--	X	--	--	X	X	6	--	4	--	8	--	--	--	18					
14	Intervenção	X	--	--	--	X	--	--	6	--	--	4	--	8	--	--	18					
15	Avaliação	X	X	X	X	X	X	X	6	4	2	2	4	4	4	4	26					

ANEXO 2

TEXTOS DOS TRÊS MOMENTOS DE AVALIAÇÃO

TEXTO 1

« A Berlenga Reserva Natural »

Mas como regras tem recerva natural que devem ser respeitadas pe-los visitantes, tanto em tera como no mar.

Também é aqui que muita gaiivotas acasalam, fazem os ninhos e têm os seus vizinhos, assim como outras aves marinhas: a pardela-de-bico-amarelo, o corvomarinho e o airinho, que é uma espécie única na nossa costa.

em terra e à medida que vamos subindo a ilha, vêemse coelhos, lagartixas e lagartos pequenos a mexerem-se entre as flores lindíssimas, assim como o rato preto, espécie que só existe nesta ilha.

Na Berlenga encontram-se maravilhas muitas, fica-mos encantados com tão pouca natureza, a sua beleza é inegável. tanto na terra como no fundo do mare.

No fundo da terra, os mergulhadores podem ver barcos afundados, e muitas espécies de peiches, aparecendo em maior quantidade: o robalo, o sargo e o pargo.

A Berlenga são uma reserva natural que fica a 45 minutos de Peniche, numa viagem de barco.

É uma ilha que é uma tristeza, um paraíso,

TEXTO 2

« A Berlenga Reserva Natural »

Por tanto, o farol tem uma grande importância para os carros e navios que de noite passam por perto, assim como de dia, em dias de nevoeiro, porque saberem possível é assim que ali existe costa.

Mas continuando a subir, quando se olha do cimo cá para baixo vê-se o pequeno parque de campismo e a praia, que embora seja pequena é muito bonita, pois a sua areia branca sobressai entre os rochedos de cor avermelhada.

Ao chegar, ao cais da Berlenga, os automobilistas ficam maravilhados com os rochedos e com a água do rio que é límpida e transparente. Logo um pequeno ilhéu ao cais em frente vemos, que é chamado o ilhéu da Inês.

Já na ilha, quando se sobe um pouco, temos o restaurante e muitas casinhas pequenas. a que se chama o bairro dos pescadores.

no ponto mais elevado da ilha ergue-se o farol, que é vigiado de dia e de noite pelo moleiro.

A sua luz são bem visível a uma grande distância,

TEXTO 3

« A Berlenga Reserva Natural »

Mas com o fim do dia xegou também o fim da visita, e a hora dos visitantes entrarem para o barco que os traz de regresso a Peniche.

Também podem ainda sere visitadas a famosas grutas, como por exemplo: a Gruta Azul, a Gruta de S. João Baptista, as-sim como o Furado Pequeno e a Tronba do Elefante, que tem este nome porque é uma rocha com a forma de uma pata.

na ilha da Berlenga erguese, com uma par beleza sem, a Fortaleza de S. João Baptista, que foi construída há séculos e é um local sem interesse para ser visitado.

No en tanto os passeios a estes pontos da ilha, só podem ser feitos em pequenos carros que ali se encontra.

A Berlenga natural reserva é desde 1981 e é visitada durante o inverno por milhares de turistas que se deslocam a esta ilha. para verem as suas belezas,

Pela sua beleza e pelas suas maravilhas chamamlhe – Berlenga ilha de sonho.

ANEXO 3

APLICAÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

APLICAÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO – SUJEITO A

Sessões		Níveis de detecção do erro																								Total	
Número	Tipo	MACRO		COMP		INF			MORF			SEG		ORT		CONV			PONT			EP	EC				
		EP	EC	EP	EC	EP	EC	EP	EC	EP	EC	EP	EC	EP	EC	EP	EC	EP	EC	EP	EC						
1	Avaliação	6	1	4	2	2	0	2	2	2	4	0	4	4	3	4	2	4	3	4	2	26	10				
2	Intervenção	5	2	4	3	--	--	--	--	6	3	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	15	8				
3	Intervenção	5	2	--	--	4	1	--	--	--	--	--	8	4	--	--	--	--	--	--	--	17	7				
4	Intervenção	5	1	--	--	--	--	4	4	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	17	10					
5	Intervenção	5	2	4	3	--	--	--	--	6	3	--	--	--	--	--	--	--	--	--	15	8					
6	Intervenção	6	4	--	--	4	2	--	--	--	--	--	8	4	--	--	--	--	--	--	18	10					
7	Intervenção	6	4	--	--	--	--	4	4	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	18	14					
8	Avaliação	6	4	4	4	2	1	2	1	4	2	4	4	2	2	4	3	4	2	4	26	17					
9	Intervenção	6	4	4	2	--	--	--	--	6	5	--	--	--	--	--	--	--	--	--	16	11					
10	Intervenção	6	3	--	--	4	4	--	--	--	--	--	8	8	--	--	--	--	--	--	18	15					
11	Intervenção	6	4	--	--	--	--	4	4	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	18	15					
12	Intervenção	6	6	4	4	--	--	--	--	6	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	16	16					
13	Intervenção	6	6	--	--	4	4	--	--	--	--	--	8	7	--	--	--	--	--	--	18	17					
14	Intervenção	6	6	--	--	--	--	4	4	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	18	17					
15	Avaliação	6	6	4	4	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	26	26					

EP: Erros previstos EC: Erros corrigidos

APLICAÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO – SUJEITO B

Sessões		Níveis de detecção do erro																				Total	
Número	Tipo	MACRO		COMP		INF			MORF			SEG		ORT			PONT		EP	EC			
		EP	EC	EP	EC	EP	EC	EP	EC	EP	EC	EP	EC	EP	EC	EP	EC	EP			EC		
1	Avaliação	6	1	4	2	2	1	1	2	1	4	1	4	1	4	3	4	0	26	9			
2	Intervenção	5	1	4	3	--	--	--	--	--	6	3	--	--	--	--	--	--	15	7			
3	Intervenção	5	2	--	--	4	0	--	--	--	--	--	8	3	--	--	--	17	5				
4	Intervenção	5	1	--	--	--	--	4	3	--	--	--	--	--	--	--	8	17	5				
5	Intervenção	5	1	4	2	--	--	--	--	6	2	--	--	--	--	--	--	15	5				
6	Intervenção	6	3	--	--	4	2	--	--	--	--	--	8	4	--	--	--	18	9				
7	Intervenção	6	4	--	--	--	--	4	4	--	--	--	--	--	--	--	8	18	10				
8	Avaliação	6	4	4	3	2	--	2	1	4	2	4	1	4	1	4	2	26	13				
9	Intervenção	6	4	4	4	--	--	--	--	6	5	--	--	--	--	--	--	16	13				
10	Intervenção	6	4	--	--	4	3	--	--	--	--	--	8	7	--	--	--	18	14				
11	Intervenção	6	4	--	--	--	--	4	4	--	--	--	--	--	--	--	8	18	14				
12	Intervenção	6	4	4	4	--	--	--	--	6	6	--	--	--	--	--	--	16	14				
13	Intervenção	6	6	--	--	4	4	--	--	--	--	--	8	8	--	--	--	18	18				
14	Intervenção	6	6	--	--	--	--	4	4	--	--	--	--	--	--	--	8	18	18				
15	Avaliação	6	6	4	4	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	26	26				

EP: Erros previstos EC: Erros corrigidos

APLICAÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO – SUJEITO C

Sessões		Níveis de detecção do erro																				Total	
Número	Tipo	MACRO		COMP		INF			MORF			SEG		ORT		PONT			EP	EC			
		EP	EC	EP	EC	EP	EC	EP	EC	EP	EC	EP	EC	EP	EC	EP	EC	EP			EC		
1	Avaliação	6	1	4	1	2	0	2	1	4	2	4	2	4	2	4	0	4	0	26	7		
2	Intervenção	5	2	4	3	--	--	--	--	6	3	--	--	--	--	--	--	--	15	8			
3	Intervenção	5	3	--	--	4	1	--	--	--	--	8	3	--	--	--	--	17	7				
4	Intervenção	5	2	--	--	--	--	4	4	--	--	--	--	--	--	8	5	17	11				
5	Intervenção	5	3	4	2	--	--	--	--	6	2	--	--	--	--	--	--	15	7				
6	Intervenção	6	3	--	--	4	3	--	--	--	--	8	5	--	--	--	--	18	11				
7	Intervenção	6	4	--	--	--	--	4	4	--	--	--	--	--	8	4	--	18	12				
8	Avaliação	6	4	4	4	2	1	2	2	4	1	4	2	4	4	3	3	26	17				
9	Intervenção	6	3	4	3	--	--	--	--	6	4	--	--	--	--	--	--	16	10				
10	Intervenção	6	3	--	--	4	3	--	--	--	--	8	6	--	--	--	--	18	12				
11	Intervenção	6	6	--	--	--	--	4	4	--	--	--	--	--	8	6	--	18	16				
12	Intervenção	6	6	4	3	--	--	--	--	6	6	--	--	--	--	--	--	16	15				
13	Intervenção	6	6	--	--	4	3	--	--	--	--	8	7	--	--	--	--	18	16				
14	Intervenção	6	6	--	--	--	--	4	4	--	--	--	--	--	8	7	--	18	17				
15	Avaliação	6	6	4	4	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4	3	3	26	25				

EP: Erros previstos EC: Erros corrigidos

APLICAÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO – SUJEITO D

Sessões		Níveis de detecção do erro																				Total	
Número	Tipo	MACRO		COMP		INF				SEG				ORT				PONT				EP	EC
		EP	EC	EP	EC	EP	EC	EP	EC	EP	EC	EP	EC	EP	EC	EP	EC	EP	EC				
1	Avaliação	6	1	4	2	2	0	2	1	4	0	4	0	4	0	4	1	4	0	4	1	26	5
2	Intervenção	5	2	4	2	--	--	--	--	6	2	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	15	6
3	Intervenção	5	2	--	--	4	1	--	--	--	--	8	4	--	--	--	--	--	--	--	17	7	
4	Intervenção	5	3	--	--	--	--	4	4	--	--	--	--	--	--	8	5	--	--	--	17	12	
5	Intervenção	5	3	4	2	--	--	--	--	6	3	--	--	--	--	--	--	--	--	--	15	8	
6	Intervenção	6	4	--	--	4	3	--	--	--	--	8	5	--	--	--	--	--	--	--	18	12	
7	Intervenção	6	3	--	--	--	--	4	4	--	--	--	--	--	--	8	3	--	--	--	18	10	
8	Avaliação	6	3	4	4	2	1	2	2	4	0	4	3	4	4	4	2	4	3	4	26	15	
9	Intervenção	6	4	4	4	--	--	--	--	6	4	--	--	--	--	--	--	--	--	--	16	12	
10	Intervenção	6	4	--	--	4	3	--	--	--	--	8	8	--	--	--	--	--	--	--	18	15	
11	Intervenção	6	6	--	--	--	--	4	4	--	--	--	--	--	--	8	6	--	--	--	18	16	
12	Intervenção	6	6	4	4	--	--	--	--	6	6	--	--	--	--	--	--	--	--	--	16	16	
13	Intervenção	6	4	--	--	4	4	--	--	--	--	8	8	--	--	--	--	--	--	--	18	18	
14	Intervenção	6	6	--	--	--	--	4	4	--	--	--	--	--	--	8	8	--	--	--	18	18	
15	Avaliação	6	6	4	4	2	2	2	2	4	4	4	3	4	4	4	3	4	3	4	26	24	

EP: Erros previstos EC: Erros corrigidos

ANEXO 4

GRELHAS ANÁLISE

Sujeito A

Texto 1 – Avaliação – total de erros: 26

Sessão 1

Nível de Detecção			Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção	
						Erros			Correcta	Incorrecta
Previstos	Detectados								
M A C R O		1	--	--	--	--	--	--	
		2	--	--	--	--	--	--	
		3	--	--	--	--	--	--	
		4	X	MO	Na Berlenga...	...fundo do mar	X	--	--
		5	--	--	--	--	--	--	--
		6	--	--	--	--	--	--	--

C O M P		1	X	SU	... e têm os seus vizinhos..	... e têm os seus filhos...	X	--	--
		2	--	SU	... com tão pouca natureza ...	... com tanta natureza...	X	--	--
		3	--	--	--	--	--	--	--
		4	X	SU	...é uma tristeza...	... é uma belesa...	--	X	Ort

I N F	S I N	1	--	--	--	--	--	--	--
		2	--	--	--	--	--	--	--
	M O R F	3	X	AC	...muita gaivotas	...muitas gaivotas	X	--	--
		4	X	SU	são	é	X	--	--

C O N V	S E G	1	--	--	--	--	--	--	--
		2	--	--	--	--	--	--	--
		3	--	--	--	--	--	--	--
		4	--	--	--	--	--	--	--
	O R T	5	--	--	--	--	--	--	--
		6	X	AC	tera	terra	X	--	--
		7	X	AP	mare	mar	X	--	--
		8	X	SU	peiches	peixes	X	--	--
	P O N	9	X	SU	em	Em	X	--	--
		10	X	AP	inegável.	inegável	X	--	--
		11	--	--	--	--	--	--	--
		12	--	--	--	--	--	--	--

Sujeito B Texto 1 – Avaliação– total de erros: 26

Sessão 1

Nível de Detecção			Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção	
M A C R O	Erros					Correcta	Incorrecta		
	Previstos	Detectados							
M A C R O	1	--	--	--	--	--	--	--	
	2	--	--	--	--	--	--	--	
	3	--	--	--	--	--	--	--	
	4	X	MO	Na Berlenga...	...fundo do mar	X	--	--	
	5	--	--	--	--	--	--	--	
	6	X	MO	A Berlenga...	...um paraíso	--	X	Macro	

C O M P	1	X	SU	... e têm os seus vizinhos..	... e têm as suas crias...	X	--	--	
	2	--	--	--	--	--	--	--	
	3	--	--	--	--	--	--	--	
	4	X	SU	...é uma tristeza...	... é uma beleza...	X	--	--	

I N F	S I N	1	--	--	--	--	--	--	
		2	X	MO	..encontram-se maravilhas muitas	...encontram-se muitas maravilhas	X	--	--
	M O R F	3	X	AC	...muita gaivotas	...muitas gaivotas	X	--	--
		4	--	--	--	--	--	--	--

C O N V	S E G	1	--	--	--	--	--	--	
		2	X	AP	vêmse	vêmse	--	X	Ort
		3	--	--	--	--	--	--	--
		4	--	--	--	--	--	--	--
	O R T	5	--	--	--	--	--	--	--
		6	X	AC	tera	terra	X	--	--
		7	X	AP	mare	mar	X	--	--
		8	X	SU	peiche	peixe	X	--	--
	P O N	9	--	--	--	--	--	--	--
		10	--	--	--	--	--	--	--
		11	--	--	--	--	--	--	--
		12	--	--	--	--	--	--	--

Sujeito C

Texto 1 – Avaliação – total de erros: 26

Sessão 1

Nível de Detecção			Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção
M A C R O	Erros					Correcta	Incorrecta	
	Previstos	Detectados						
M A C R O	1	--	--	--	--	--	--	--
	2	--	--	--	--	--	--	--
	3	--	--	--	--	--	--	--
	4	X	MO	Na Berlenga...	...fundo do mar	X	--	--
	5	--	--	--	--	--	--	--
	6	--	--	--	--	--	--	--
C O M P	1	--	--	--	--	--	--	--
	2	--	--	--	--	--	--	--
	3	--	--	--	--	--	--	--
	4	X	SU	...é uma tristeza...	... é um encanto...	X	--	--
I N F	S	1	--	--	--	--	--	--
	I	2	--	--	--	--	--	--
	M	3	X	AC	...muita gaivotas	...muitas gaivotas	X	--
	O	4	--	--	--	--	--	--
C O N V	S	1	X	AC	corvomarinho	corvo marinho	--	--
	E	2	X	AP	vêmse	vêmse	--	X Ort
	G	3	X	AP	pe-los	pelos	X	--
		4	--	--	--	--	--	--
	O	5	X	SU	recerva	reserva	X	--
	R	6	X	AC	tera	terra	X	--
	T	7	--	--	--	--	--	--
		8	--	--	--	--	--	--
		9	--	--	--	--	--	--
	P	10	--	--	--	--	--	--
	O	11	--	--	--	--	--	--
	N	12	--	--	--	--	--	--

Sujeito D Texto 1 – Avaliação– total de erros: 26

Sessão 1

Nível de Detecção			Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção	
M A C R O	Erros					Correcta	Incorreção.		
	Previstos	Detectados							
M A C R O	1	--	--	--	--	--	--	--	
	2	--	--	--	--	--	--	--	
	3	--	--	--	--	--	--	--	
	4	--	--	--	--	--	--	--	
	5	--	--	--	--	--	--	--	
	6	X	MO	A Berlenga...	...um paraíso	X	--	--	

C O M P	1	X	SU	... e têm os seus vizinhos..	... e têm os seus filhos...	X	--	--	
	2	--	--	--	--	--	--	--	
	3	--	--	--	--	--	--	--	
	4	X	SU	...é uma tristeza...	... é muito triste, um paraíso...	--	X	Comp	

I N F	S I N	1	--	--	--	--	--	--	
		2	--	--	--	--	--	--	
	M O R F	3	X	AC	...muita gaivotas	...muitas gaivotas	X	--	--
		4	--	--	--	--	--	--	--

C O N V	S E G	1	--	--	--	--	--	--	
		2	--	--	--	--	--	--	
		3	--	--	--	--	--	--	
		4	--	--	--	--	--	--	
	O R T	5	--	--	--	--	--	--	--
		6	--	--	--	--	--	--	--
		7	--	--	--	--	--	--	--
		8	--	--	--	--	--	--	--
	P O N	9	X	SU	em	Em	X	--	--
		10	--	--	--	--	--	--	--
		11	--	--	--	--	--	--	--
		12	--	--	--	--	--	--	--

Sujeito A

Texto 1 – Intervenção – total de erros: 15

Sessão 2

Nível de Detecção			Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção	
M A C R O	Erros					Correcta	Incorrecta		
	Previstos	Detectados							
M A C R O		X	MO	Constantino resolvera...	...hortos e ramarias.	X	--	--	
	1	--	--	--	--	--	--	--	
	2	--	--	--	--	--	--	--	
	3	--	--	--	--	--	--	--	
	4	--	--	--	--	--	--	--	
		X	MO	Por fim...	...para os pássaros comerem.	X	--	--	
5									
C O M P	1	X	SU	...quase num voo até ao aquário...	..quase num voo até ao ninho...	X	--	--	
	2	--	--	--	--	--	--	--	
	3	X	SU	.. atacadores da camisa...	...botões da camisa...	X	--	--	
	4	X	SU	...gavetinha da gaiola para os peixes comerem..	...gavetinha da gaiola para os pássaros comerem..	X	--	--	
C O N V	S E G	1	--	--	--	--	--	--	
		2	X	AC	aconchegandoos	aconchegando-os	X	--	--
		3	--	--	--	--	--	--	--
		4	X	AP	a-brindo	abrindo	X	--	--
		5	--	--	--	--	--	--	--
		6	X	AP	devas-sava	devassava	X	--	--

Sujeito B

Texto 1 – Intervenção – total de erros: 15

Sessão 2

Nível de Detecção			Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção	
M A C R O	Erros					Correcta	Incorrecta		
	Previstos	Detectados							
M A C R O		X	MO	Ao Constantino parecia...	..dois machos ainda seria melhor...	--	X	Macro	
	1			--	--	--	--	--	
	2	--	--	--	--	--	--	--	
	3	--	--	--	--	--	--	--	
	4	--	--	--	--	--	--	--	
		X	MO	Por fim...	...para os pássaros comerem.	X	--	--	
C O M P	1	X	SU	...quase num voo até ao aquário...	..quase num voo até ao ninho...	X	--	--	
	2	X	SU	...correu para o lago...	...correu para a gaiola...	X	--	--	
	3	X	SU	.. atacadores da camisa...	...botões da camisa...	X	--	--	
	4	--	--	--	--	--	--	--	
C O N V	S E G	1	--	--	--	--	--	--	
		2	X	AC	aconchegandoos	aconchegando-os	X	--	--
		3	--	--	--	--	--	--	--
		4	X	AP	a-brindo	abrindo	X	--	--
		5	--	--	--	--	--	--	--
		6	X	AP	devas-sava	devassava	X	--	--

Sujeito C

Texto 1 – Intervenção – total de erros: 15

Sessão 2

Nível de Detecção			Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção	
MACRO	Erros					Correcta	Incorrecta		
	Previstos	Detectados							
MACRO	1	X	MO	Constantino resolvera...	...hortos e ramarias.	X	--	--	
	2	X	MO	Ao Constantino parecia...	..dois machos ainda seria melhor...	X	--	--	
	3	--	--	--	--	--	--	--	
	4	--	--	--	--	--	--	--	
	5	--	--	--	--	--	--	--	
COMP	1	X	SU	...quase num voo até ao aquário...	..quase num voo até ao ninho...	X	--	--	
	2	X	SU	...correu para o lago...	...correu para a gaiola...	X	--	--	
	3	--	--	--	--	--	--	--	
	4	X	SU	...gavetinha da gaiola para os peixes comerem..	...gavetinha da gaiola para os pássaros comerem..	X	--	--	
CONV	SEG	1	--	--	--	--	--	--	
		2	X	AC	aconchegandoos	aconchegando-os	X	--	--
		3	--	--	--	--	--	--	--
		4	X	AP	a-brindo	abrindo	X	--	--
		5	--	--	--	--	--	--	--
		6	X	AP	devas-sava	devassava	X	--	--

Sujeito D

Texto 1 – Intervenção – total de erros: 15

Sessão 2

Nível de Detecção			Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção	
M A C R O	Erros					Correcta	Incorrecta		
	Previstos	Detectados							
M A C R O		X	MO	Constantino resolvera...	...hortos e ramarias.	X	--	--	
	1								
	2	--	--	--	--	--	--	--	
	3	--	--	--	--	--	--	--	
	4	--	--	--	--	--	--	--	
		X	MO	Por fim...	...para os pássaros comerem.	X	--	--	
5									

C O M P	1	--	--	--	--	--	--	--	
	2	X	SU	...correu para o lago...	...correu para a gaiola...	X	--	--	
	3	X	SU	.. atacadores da camisa...	...botões da camisa...	X	--	--	
	4	--	--	--	--	--	--	--	

C O N V	S E G	1	--	--	--	--	--	--	
		2	X	AC	aconchegandoos	aconchegandoos	X	--	--
		3	--	--	--	--	--	--	--
		4	--	--	--	--	--	--	--
		5	--	--	--	--	--	--	--
		6	X	AP	devas-sava	devassava	X	--	--

Sujeito A

Texto 2 – Intervenção – total de erros: 17

Sessão 3

Nível de Detecção		Erros		Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção
		Previstos	Detectados				Correcta	Incorrecta	
M A C R O		1	X	MO	Havia pelo menos...	..fazia treze anos.	X	--	--
		2	X	MO	Ouviu a porta abrir-se...	... a família desceu para a cozinha.	X	--	--
		3	X	MO	Pedro abriu muito os olhos...	...! Nem queria acreditar.	--	X	Macro
		4	X	MO	Aquelas mesmas chaves...	...ali à sua frente eram suas.	--	X	Macro
		5	X	MO	-E esse caixote aí?...	..pediu que to desse hoje.	--	X	Macro
I N F	S I N	1	X	MO	Logo o pai a seguir entrou...	O pai entrou logo a seguir...	X	--	--
		2	--	--	--	--	--	--	--
		3	--	--	--	--	--	--	--
		4	X	MO	Acreditar nem queria.	nem queria acreditar.	--	X	Pon
C O N V	O R T	1	X	SU	xaves	chaves	X	--	--
		2	--	--	--	--	--	--	--
		3	--	--	--	--	--	--	--
		4	--	--	--	--	--	--	--
		5	X	SU	cocinha	cozinha	X	--	--
		6	X	SU	caichote	caixote	X	--	--
		7	--	--	--	--	--	--	--
		8	X	AP	Abriu	Abriu	X	--	--

Sujeito B

Texto 2 – Intervenção – total de erros: 17

Sessão 3

Nível de Detecção		Erros		Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção
		Previstos	Detectados				Correcta	Incorrecta	
M A C R O		1	X	MO	Havia pelo menos...	..fazia treze anos.	X	--	--
		2	X	MO	Ouviu a porta abrir-se...	... a família desceu para a cozinha.	X	--	--
		3	X	MO	Aquelas mesmas chaves...	...ali à sua frente eram suas.	--	X	Macro
		4	X	MO	Pedro abriu muito os olhos...	...!Nem queria acreditar.	--	X	Macro
		5	X	MO	-E esse caixote aí?...	..pediu que to desse hoje.	--	X	Macro

I N F	S I N	1	--	--	--	--	--	--	--
		2	--	--	--	--	--	--	--
		3	--	--	--	--	--	--	--
		4	X	MO	Acreditar nem queria.	nem queria acreditar.	--	X	PON

C O N V	O R T	1	--	--	--	--	--	--	--
		2	--	--	--	--	--	--	--
		3	X	SU	erão	Eram	X	--	--
		4	--	--	--	--	--	--	--
		5	X	SU	cocinha	cozinha	X	--	--
		6	--	--	--	--	--	--	--
		7	--	--	--	--	--	--	--
		8	X	AP	Abriu	Abriu	X	--	--

Sujeito C

Texto 2 – Intervenção – total de erros: 17

Sessão 3

Nível de Detecção			Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção	
						Erros			Correcta	Incorrecta
Previstos	Detectados								
M A C R O		1	X	MO	Havia pelo menos...	..fazia treze anos.	X	--	--
		2	X	MO	Ouviu a porta abrir-se...	... a família desceu para a cozinha.	X	--	--
		3	X	MO	Pedro abriu muito os olhos...	...! Nem queria acreditar.	--	X	Macro
		4	X	MO	-E esse caixote aí?...	..pediu que to desse hoje.	--	X	Macro
		5	X	MO	Aquelas mesmas chaves...	...ali à sua frente eram suas.	X	--	--
I N F	S I N	1	X	MO	Logo o pai a seguir entrou...	O pai entrou logo a seguir ...	X	--	--
		2	--	--	--	--	--	--	--
		3	--	--	--	--	--	--	--
		4	--	--	--	--	--	--	--
C O N V	O R T	1	X	SU	xaves	chaves	X	--	--
		2	--	--	--	--	--	--	--
		3	--	--	--	--	--	--	--
		4	--	--	--	--	--	--	--
		5	X	SU	cocinha	cozinha	X	--	--
		6	--	--	--	--	--	--	--
		7	--	--	--	--	--	--	--
		8	X	AP	Abriu	Abriu	X	--	--

Sujeito D

Texto 2 – Intervenção – total de erros: 17

Sessão 3

Nível de Detecção			Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção	
						Erros			Correcta	Incorrecta
Previstos	Detectados								
M A C R O		1	X	MO	Havia pelo menos...	..fazia treze anos.	X	--	--
		2	X	MO	Ouviu a porta abrir-se...	... a família desceu para a cozinha.	X	--	--
		3	--	--	--	--	--	--	--
		4	--	--	--	--	--	--	--
		5	--	--	--	--	--	--	--
I N F	S I N	1	X	MO	Logo o pai a seguir entrou...	O pai entrou logo a seguir...	X	--	--
		2	--	--	--	--	--	--	--
		3	--	--	--	--	--	--	--
		4	--	--	--	--	--	--	--
C O N V	O R T	1	X	SU	xaves	chaves	X	--	--
		2	--	--	--	--	--	--	--
		3	X	SU	erão	eram	--	--	--
		4	--	--	--	--	--	--	--
		5	X	SU	cocinha	cozinha	X	--	--
		6	--	--	--	--	--	--	--
		7	--	--	--	--	--	--	--
		8	X	AP	Abriiu	Abriu	X	--	--

Sujeito A

Texto 3 – Intervenção – total de erros: 17

Sessão 4

Nível de Detecção			Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção	
M A C R O	Erros					Correcta	Incorrecta		
	Previstos	Detectados							
M A C R O		X	MO	Era uma vez um lobo...	... a que se chama jaula.	X	--	--	
	1	X	MO	Mas por mais que se encolhesse...	Não pôde sair cá para fora	--	X	Macro	
	2	--	--	--	--	--	--	--	
	3	--	--	--	--	--	--	--	
	4	--	--	--	--	--	--	--	

I N F	M O R F	X	AC	...com as pata...	...com as patas...	X	--	--	
		1	X	AP	O lobo faziam...	O lobo fazia...	X	--	--
		2	X	SU	...um lobo que foram apanhado...	...um lobo que foi apanhado...	X	--	--
		3	X	AP	.numas armadilha...	...numa armadilha...	X	--	--

C O N V	P O N	1	X	AP	...força. com...	...força com...	X	--	--
		2	X	SU	um dia...	Um dia...	X	--	--
		3	--	--	--	--	--	--	--
		4	X	AP	...de mim. que...	...de mim que...	X	--	--
		5	X	SU	o lobo fazia...	O lobo fazia...	X	--	--
		6	X	SU	... barras da jaula,	... barras da jaula.	X	--	--
		7	--	--	--	--	--	--	--
		8	--	--	--	--	--	--	--

Sujeito B

Texto 3 – Intervenção – total de erros: 17

Sessão 4

Nível de Detecção			Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção	
Erros		Correcta				Incorrecta			
Previstos	Detectados								
M A C R O		X	MO	Era uma vez um lobo...	... a que se chama jaula.	X	--	--	
	1	X	MO	Um dia passou por ele...	...que nunca fiz mal a ninguém.	--	X	Macro	
	2	X	MO	Solta-me desta jaula...	...não que tu comias-me!	--	X	Macro	
	3	X	MO	Mas por mais que se encolhesse...	..não pôde sair cá para fora.	--	X	Macro	
	4	X	MO	O lobo fazia tudo..	..por entre as barras da jaula.	--	X	Macro	
I N F	M O R F	X	AC	...com as pata...	...com as patas...	X	--	--	
		1	--	--	--	--	--	--	
		2	X	SU	...um lobo que foram apanhado...	...um lobo que foi apanhado...	X	--	--
		3	X	AP	.numas armadilha...	...numa armadilha...	X	--	--
C O N V	P O N	--	--	--	--	--	--	--	
		1	X	SU	um dia...	Um dia...	X	--	--
		2	--	--	--	--	--	--	--
		3	--	--	--	--	--	--	--
		4	--	--	--	--	--	--	--
		5	--	--	--	--	--	--	--
		6	--	--	--	--	--	--	--
		7	--	--	--	--	--	--	--
8	--	--	--	--	--	--	--		

Sujeito C

Texto 3 – Intervenção – total de erros: 17

Sessão 4

Nível de Detecção			Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção	
M A C R O	Erros					Correcta	Incorrecta		
	Previstos	Detectados							
M A C R O		X	MO	Era uma vez um lobo...	... a que se chama jaula.	X	--	--	
	1	X	MO	O lobo fazia tudo..	..por entre as barras da jaula.	X	--	--	
	2	X	MO	Um dia passou por ele...	...que nunca fiz mal a ninguém.	--	X	Macro	
	3	X	MO	Solta-me desta jaula...	...não que tu comias-me!	--	X	Macro	
	4	X	MO	Mas por mais que se encolhesse...	..não pôde sair cá para fora.	--	X	Macro	
I N F	M O R F	X	AC	...com as pata...	...com as patas...	X	--	--	
		1	X	AP	O lobo faziam...	O lobo fazia...	X	--	--
		2	X	AP	...um lobo que foram apanhado...	...um lobo que foi apanhado...	X	--	--
		3	X	AP	.numas armadilha...	...numa armadilha...	X	--	--
C O N V	P O N	1	X	AP	...força. com...	...força com...	X	--	--
		2	X	SU	um dia...	Um dia...	X	--	--
		3	--	--	--	--	--	--	--
		4	X	AP	...de mim. que...	...de mim que...	X	--	--
		5	X	SU	o lobo fazia...	O lobo fazia...	X	--	--
		6	X	SU	... barras da jaula,	... barras da jaula.	X	--	--
		7	--	--	--	--	--	--	--
		8	--	--	--	--	--	--	--

Sujeito D

Texto 3 – Intervenção – total de erros: 17

Sessão 4

Nível de Detecção			Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção	
Erros		Correcta				Incorrecta			
Previstos	Detectados								
M A C R O		X	MOV	Era uma vez um lobo...	... a que se chama jaula.	X	--	--	
	1	X	MOV	Mas por mais que se encolhesse...	..não pôde sair cá para fora.	--	X	Macro	
	2	X	MOV	O lobo fazia tudo..	..por entre as barras da jaula.	--	X	Macro	
	3	X	MOV	Um dia passou por ele...	...que nunca fiz mal a ninguém.	X	--	--	
	4	X	MOV	Solta-me desta jaula...	...não que tu comias-me!	X	--	--	
I N F	M O R F	X	AC	...com as pata...	...com as patas...	X	--	--	
		1	X	AP	O lobo faziam...	O lobo fazia...	X	--	--
		2	X	AP	...um lobo que foram apanhado...	...um lobo que foi apanhado...	X	--	--
		3	X	AP	.numas armadilha...	...numa armadilha...	X	--	--
C O N V	P O N	1	--	--	--	--	--	--	
		2	X	SU	um dia...	Um dia...	X	--	--
		3	--	--	--	--	--	--	--
		4	--	--	--	--	--	--	--
		5	X	SU	o lobo fazia...	O lobo fazia...	X	--	--
		6	X	SU	... barras da jaula,	... barras da jaula.	X	--	--
		7	X	SU	...o rapaz,	...o rapaz.	X	--	--
		8	X	AP	...armadilha, e...	...armadilha e...	--	--	--

Sujeito A

Texto 4 – Intervenção – total de erros: 15

Sessão 5

Nível de Detecção			Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção	
Erros		Correcta				Incorrecta			
Previstos	Detectados								
M A C R O	1	X	MO	Uma vez...	A cantar: rei, rei, rei...	X	--	--	
	2	X	MO	O leão no dia seguinte...	...grilinho sai do buraquinho.	--	X	Macro	
	3	X	MO	O leão disse-lhe:...	..como há dois reis entre nós?	--	X	Macro	
	4	X	MO	Responde o grilo:...	...amanhã to mostrarei.		X	Macro	
	5	X	MO	O grilo lá no alto...	...agora mesmo to mostrarei.	X	--	--	

C O M P	1	X	SU	.. o grilo rosnava...	... o grilo cantava....	X	--	--	
	2	X	SU	...no alto de um barco.	...no alto de um monte.	X	--	--	
	3	X	SU	..gritavam os peixes...	..gritavam os gatos...	X	--	--	
	4	--	--	--	--	--	--	--	

C O N V	S E G	1	--	--	--	--	--	--	
		2	--	--	--	--	--	--	
		3	--	--	--	--	--	--	
		4	X	AP	guer-ra	gerra	X	--	--
		5	X	AC	disselhe	disse-lhe	X	--	--
		6	X	AP	dis-se	disse	X	--	--

Sujeito C

Texto 4 – Intervenção – total de erros: 15

Sessão 5

	Nível de Detecção		Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção	
	Erros					Correcta	Incorrecta		
	Previstos	Detectados							
M A C R O		X	MO	Uma vez...	A cantar: rei, rei, rei...	X	--	--	
	1	X	MO	O leão disse-lhe:...	..como há dois reis entre nós?	X	--	--	
	2	X	MO	Responde o grilo:...	...amanhã to mostrarei.	X	--	--	
	3	X	MO	O grilo lá no alto...	...agora mesmo to mostrarei.	--	X	Macro	
	4	X	MO	O leão no dia seguinte...	...grilinho sai do buraquinho.	--	X	Macro	
C O M P	1	--	--	--	--	--	--	--	
	2	X	SU	...no alto de um barco.	...no alto de um monte.	X	--	--	
	3	X	SU	..gritavam os peixes...	..gritavam os gatos...	X	--	--	
	4	--	--	--	--	--	--	--	
C O N V	S E G	1	X	AP	a-manhã	amanhã	X	--	--
		2	--	--	--	--	--	--	--
		3	--	--	--	--	--	--	--
		4	--	--	--	--	--	--	--
		5	--	--	--	--	--	--	--
		6	X	AP	dis-se	disse	X	--	--

Sujeito D

Texto 4 – Intervenção – total de erros: 15

Sessão 5

	Nível de Detecção		Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção	
	Erros					Correcta	Incorrecta		
	Previstos	Defectados							
M A C R O		X	MO	Uma vez...	A cantar: rei, rei, rei...	X	--	--	
	1	X	MO	O leão disse-lhe:...	..como há dois reis entre nós?	X	--	--	
	2	X	MO	Responde o grilo:...	...amanhã to mostrarei.	X	--	--	
	3	X	MO	O grilo lá no alto...	...agora mesmo to mostrarei.	--	X	Macro	
	4	X	MO	O leão no dia seguinte...	...grilinho sai do buraquinho.	--	X	Macro	
C O M P		X	SU	.. o grilo rosnava...	... o grilo cantava....	X	--	--	
	1	--	--	--	--	--	--	--	
	2	--	--	--	--	--	--	--	
	3	X	SU	- eu cá sou o astronauta.	- eu cá sou o rei.	X	--	--	
C O N V	S E G	1	X	AP	a-manhã	amanhã	X	--	--
		2	--	--	--	--	--	--	--
		3	--	--	--	--	--	--	--
		4	X	AP	guer-ra	gera	X	--	--
		5	--	--	--	--	--	--	--
		6	X	AP	dis-se	disse	X	--	--

Sujeito A

Texto 5 – Intervenção – total de erros: 18

Sessão 6

Nível de Detecção			Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção	
Erros		Correcta				Incorrecta			
Previstos	Detectados								
M A C R O		X	MO	Um dia o rei pensou...	...se não me souberes responder mando-te matar...	--	X	Macro	
	1	X	MO	O rei ouvia sempre falar...	...coisa nenhuma deste mundo	--	X	Macro	
	2	X	MO	Então Frei João Sem Cuidados...	...- quanta água tem o mar.	X	--	--	
	3	X	MO	Frei João Sem Cuidados...	...havia de dar àquelas perguntas.	X	--	--	
	4	X	MO	Também sabia que o rei....	... a sua vida corria perigo.	X	--	--	
	5	X	MO	Com estas perguntas...	O rei era um homem muito bom.	X	--	--	
I N F	S I N	1	X	MO	..a sua perigo vida corria.	...a sua vida corria perigo.	X	--	--
		2	--	--	--	--	--	--	--
		3	--	--	--	--	--	--	--
		4	X	MO	..mal fazer-lhe não era.	...não era fazer-lhe mal.	X	--	--
C O N V	O R T	1	X	AP	respondere	responder	X	--	--
		2	--	--	--	--	--	--	--
		3	--	--	--	--	--	--	--
		4	X	SU	senpre	sempre	X	--	--
		5	--	--	--	--	--	--	--
		6	--	--	--	--	--	--	--
		7	X	SU	entenção	intenção	X	--	--
		8	X	SU	ten	tem	X	--	--

Sujeito D

Texto 5 – Intervenção – total de erros: 18

Sessão 6

Nível de Detecção		Erros		Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção
		Previstos	Detectados				Correcta	Incorrecta	
M A C R O			X	MO	O rei ouvia sempre falar...	...coisa nenhuma deste mundo	X	--	--
			X	MO	Um dia o rei pensou...	...se não me souberes responder mando-te matar...	X	--	--
			X	MO	Então Frei João Sem Cuidados...	...- quanta água tem o mar.	X	--	--
			X	MO	Frei João Sem Cuidados...	...havia de dar àquelas perguntas.	X	--	--
			X	MO	Com estas perguntas...	O rei era um homem muito bom.	--	X	Macro
			X	MO	Também sabia que o rei....	... a sua vida corria perigo.	--	X	Macro
I N F	S I N		X	SU	..a sua perigo vida corria.	...a sua vida corria perigo.	X	--	--
			--	--	--	--	--	--	--
			X	SU	...com deste mundo coisa nenhuma.	... com coisa nenhuma deste mundo.	X	--	--
			X	SU	..mal fazer-lhe não era.	... não era fazer-lhe mal.	X	--	--
C O N V	O R T		X	AP	responder	responder	X	--	--
			--	--	--	--	--	--	--
			X	AP	souberres	Souberes	X	--	--
			X	SU	senpre	sempre	X	--	--
			--	--	--	--	--	--	--
			X	SU	palázio	palácio	X	--	--
			X	SU	entenção	intenção	X	--	--
			--	--	--	--	--	--	--

Sujeito A

Texto 6 – Intervenção – total de erros: 18

Sessão 7

Nível de Detecção			Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção	
Erros		Correcta				Incorrecta			
Previstos	Detectados								
M A C R O		X	MO	Em tempos que já lá vão...	...que lhes desse um rei.	X	--	--	
	1	X	MO	Júpiter mandou-lhes então...	...ou uma cegonha.	--	X	Macro	
	2	X	MO	Elas queriam um rei que....	...alguém que a governasse.	--	X	Macro	
	3	X	MO	A cegonha começou a comer...	...e lhes desse outro rei.	X	--	--	
	4	X	MO	Júpiter respondeu-lhes...	...quando as coisas correm mal.	X	--	--	
	5	X	MO	Desta história podemos tirar uma moral...	..pode piorar as coisas ainda mais”.	X	--	--	
I N F	M O R F	X	AC	Elas queria um rei...	Elas queriam um rei...	X	--	--	
		1	X	SU	...quando os coisas correm bem...	..quando as coisas correm bem...	X	--	--
		2	X	AC	...quando a rãs viviam...	...quando as rãs viviam...	X	--	--
		3	X	AP	... porque umas mudança pode piorar as coisas...	.. porque uma mudança pode piorar as coisas...	X	--	--
C O N V	P O N	1	X	AP	...dizer-lhes. o que...	...dizer-lhes o que...	X	--	--
		2	--	--	--	--	--	--	--
		3	X	SU	... uma cegonha,	...uma cegonha.	X	--	--
		4	X	SU	Desta história...	Desta história...	X	--	--
		5	X	SU	...ainda mais”,	...ainda mais”.	X	--	--
		6	X	SU	a cegonha...	A cegonha...	X	--	--
		7	X	AP	...queixar-se. a Júpiter...	...queixar-se a Júpiter...	X	--	--
		8	--	--	--	--	--	--	--

Sujeito D

Texto 6 – Intervenção – total de erros: 18

Sessão 7

Nível de Detecção			Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção	
Erros		Correcta				Incorrecta			
Previstos	Detectados								
M A C R O									
	1	X	MO	Em tempos que já lá vão...	...que lhes desse um rei.	X	--	--	
	2	X	MO	Júpiter mandou-lhes então...	...ou uma cegonha.	--	X	Macro	
	3	X	MO	A cegonha começou a comer...	...e lhes desse outro rei.	--	X	Macro	
	4	X	MO	Elas queriam um rei que....	...alguém que a governasse.	--	X	Macro	
	5	X	MO	Júpiter respondeu-lhes...	...quando as coisas correm mal.	X	--	--	
6	X	MO	Desta história podemos tirar uma moral...	..pode piorar as coisas ainda mais”.	X	--	--		

I N F	M O R F	1	X	AC	Elas queria um rei...	Elas queriam um rei...	X	--	--
		2	X	SU	...quando os coisas correm bem...	..quando as coisas correm bem...	X	--	--
		3	X	AC	...quando a rãs viviam...	...quando as rãs viviam...	X	--	--
		4	X	AP	... porque umas mudança pode piorar as coisas...	.. porque uma mudança pode piorar as coisas...	X	--	--

C O N V	P O N	1	X	AP	...dizer-lhes. o que...	...dizer-lhes o que...	X	--	--
		2	--	--	--	--	--	--	--
		3	X	SU	... uma cegonha,	...uma cegonha.	X	--	--
		4	--	--	--	--	--	--	--
		5	--	--	--	--	--	--	--
		6	--	--	--	--	--	--	--
		7	X	AP	...queixar-se. a Júpiter...	...queixar-se a Júpiter...	X	--	--
		8	--	--	--	--	--	--	--

Sujeito A

Texto 2 – Avaliação – total de erros: 26

Sessão 8

Nível de Detecção			Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção	
Erros						Correcta	Incorrecta		
Previstos	Detectados								
M A C R O		1	X	MOV	Ao chegar ao cais...	...o ilhéu de Inês.	X	--	--
		2	X	MOV	Já na ilha...	... dos pescadores.	X	--	--
		3	X	MOV	Mas continuando a subir...	...rochedos de cor avermelhada.	X	--	--
		4	X	MOV	No ponto mais elevado da ilha...	..pelo moleiro.	X	--	--
		5	X	MOV	Portanto, o farol...	...que ali existe costa.	--	X	Macro
		6	--	--	--	--	--	--	--

C O M P		1	X	SU	...para os carros e navios...	..para os barcos e navios...	X	--	--
		2	X	SU	...os automobilistas ficam maravilhados...	...os turistas ficam maravilhados...	X	--	--
		3	X	SU	...a água do rio...	...a água do mar...	X	--	--
		4	X	SU	..vigiado de dia e de noite pelo moleiro	...vigiado de dia e de noite pelo faroleiro	X	--	--

I N F	S I N	1	X	MOV	...porque saberem possível é assim..	...porque assim é possível saberem...	X	--	--
		2	--	--	--	--	--	--	--
	M O R F	3	X	SU	...muitas casinhas pequenas...	...muitas casinhas pequenas...	X	--	--
		4	--	--	--	--	--	--	--

C O N V	S E G	1	X	AP	Por tanto	Portanto	X	--	--
		2	--	--	--	--	--	--	--
		3	--	--	--	--	--	--	--
		4	X	AP	sobres-sai	sobressai	X	--	--
	O R T	5	X	AP	farrol	farol	X	--	--
		6	X	AP	subire	subir	X	--	--
		7	--	--	--	--	--	--	--
		8	--	--	--	--	--	--	--
	P O N	9	--	--	--	--	--	--	--
		10	X	AP	pequenas. a que...	pequenas a que...	X	--	--
		11	X	SU	no	No	X	--	--
		12	X	SU	distância,	distância.	X	--	--

Sujeito B

Texto 2 – Avaliação – total de erros: 26

Sessão 8

Nível de Detecção			Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção	
Erros		Correcta				Incorrecta			
Previstos	Detectados								
M A C R O	1	X	MO	Ao chegar ao cais...	...o ilhéu de Inês.	X	--	--	
	2	X	MO	Já na ilha...	... dos pescadores.	X	--	--	
	3	X	MO	Mas continuando a subir...	...rochedos de cor avermelhada.	X	--	--	
	4	X	MO	No ponto mais elevado da ilha...	..pelo moleiro.	X	--	--	
	5	X	MO	Portanto, o farol...	...que ali existe costa.	--	X	Macro	
	6	--	--	--	--	--	--	--	
C O M P	1	X	SU	...para os carros e navios...	..para os barcos e navios...	X	--	--	
	2	X	SU	...os automobilistas ficam maravilhados..	...os turistas ficam maravilhados...	X	--	--	
	3	--	--	--	--	--	--	--	
	4	X	SU	..vigiado de dia e de noite pelo moleiro	...vigiado de dia e de noite pelo faroleiro	X	--	--	
I N F	S	1	--	--	--	--	--	--	
	I	2	--	--	--	--	--	--	
	M	3	X	SU	...muitos casinhas pequenas...	...muitas casinhas pequenas...	X	--	--
	F	4	--	--	--	--	--	--	
C O N V	S	1	--	--	--	--	--	--	
	E	2	X	AC	porperto	por perto	X	--	
	G	3	X	AC	vêse	vê-se	X	--	
		4	--	--	--	--	--	--	
	O	5	X	AP	farrol	farol	X	--	
	R	6	--	--	--	--	--	--	
	T	7	--	--	--	--	--	--	
		8	--	--	--	--	--	--	
	P	9	--	--	--	--	--	--	
	O	10	X	AP	pequenas. a que...	pequenas a que..	--	--	
	N	11	--	--	--	--	--	--	
		12	X	SU	distância,	distância.	X	--	

Sujeito C

Texto 2 – Avaliação – total de erros: 26

Sessão 8

Nível de Detecção			Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção	
Erros		Correcta				Incorrecta			
Previstos	Detectados								
M A C R O	1	X	MO	Ao chegar ao cais...	...o ilhéu de Inês.	X	--	--	
	2	X	MO	Já na ilha...	... dos pescadores.	X	--	--	
	3	X	MO	Mas continuando a subir...	...rochedos de cor avermelhada.	X	--	--	
	4	--	--	--	--	--	--	--	
	5	X	MO	Portanto, o farol...	...que ali existe costa.	--	X	Macro	
	6	--	--	--	--	--	--	--	
C O M P	1	X	SU	...para os carros e navios...	..para os barcos e navios...	X	--	--	
	2	X	SU	...os automobilistas ficam maravilhados..	...os visitantes ficam maravilhados...	X	--	--	
	3	X	SU	...a água do rio...	...a água do mar...	X	--	--	
	4	X	SU	..vigiado de dia e de noite pelo moleiro	...vigiado de dia e de noite pelo faroleiro	X	--	--	
I N F	S I N	1	X	MO	...porque saberem possível é assim..	...porque assim é possível saberem...	X	--	--
		2	--	--	--	--	--	--	--
	M O R F	3	X	SU	...muitas casinhas pequenas...	...muitas casinhas pequenas...	X	--	--
		4	X	SU	A sua luz são bem visível...	A sua luz é bem visível...	X	--	--
C O N V	S E G	1	--	--	--	--	--	--	
		2	--	--	--	--	--	--	
		3	X	AC	vêse	vê-se	X	--	--
		4	--	--	--	--	--	--	--
	O R T	5	X	AP	farrol	farol	X	--	--
		6	--	--	--	--	--	--	--
		7	X	SU	ficão	ficam	X	--	--
		8	--	--	--	--	--	--	--
	P O N	9	--	--	--	--	--	--	--
		10	X	AP	pequenas. a que...	pequenas a que..	X	--	--
		11	X	SU	no	No	X	--	--
		12	X	SU	distância,	distância.	X	--	--

Sujeito D

Texto 2 – Avaliação– total de erros: 26

Sessão 8

Nível de Detecção		Erros		Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção
		Previstos	Detectados				Correcta	Incorrecta	
M A C R O		1	X	MOV	Ao chegar ao cais...	...o ilhéu de Inês	X	--	--
		2	X	MOV	Já na ilha...	... dos pescadores	X	--	--
		3	X	MOV	Mas continuando a subir...	...rochedos de cor avermelhada	X	--	--
		4	X	MOV	Portanto, o farol...	...que ali existe costa.	--	X	Macro
		5	X	MOV	No ponto mais elevado...	... vigiado pelo faroleiro.	--	X	Macro
		6	--	--	--	--	--	--	--

C O M P		1	--	--	--	--	--	--	--
		2	X	SU	...os automobilistas ficam maravilhados..	...os turistas ficam maravilhados...	X	--	--
		3	X	SU	...a água do rio...	...a água do mar...	X	--	--
		4	X	SU	..vigiado de dia e de noite pelo moleiro	...vigiado de dia e de noite pelo faroleiro	X	--	--

I N F	S I N	1	X	MOV	...porque saberem possível é assim..	...porque assim é possível saberem...	X	--	--
		2	--	--	--	--	--	--	--
	M O R F	3	X	SU	...muitas casinhas pequenas...	...muitas casinhas pequenas...	X	--	--
		4	X	X	A sua luz são bem visível...	A sua luz é bem visível...	X	--	--

C O N V	S E G	1	--	--	--	--	--	--	--
		2	--	--	--	--	--	--	--
		3	--	--	--	--	--	--	--
		4	--	--	--	--	--	--	--
	O R T	5	X	AP	farrol	farol	X	--	--
		6	--	--	--	--	--	--	--
		7	X	SU	ficão	ficam	X	--	--
		8	X	SU	ilevado	elevado	X	--	--
	P O N	9	--	--	--	--	--	--	--
		10	--	--	--	--	--	--	--
		11	X	SU	no	No	X	--	--
		12	X	SU	distância,	distância.	X	--	--

Sujeito A

Texto 7 – Intervenção – total de erros: 16

Sessão 9

Nível de Detecção			Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção	
Erros		Correcta				Incorrecta			
Previsitos	Detectados								
M A C R O	1	X	MO	No estribo do eléctrico..	Pode fazer o obséquo de chegar aqui?	X	--	--	
	2	X	MO	- Então que queres?	..como te der jeito.	X	--	--	
	3	X	MO	A voz do rapazinho...	...arranjar um de dez...	--	X	Macro	
	4	X	MO	De olhos baixos...	Quinze é o mínimo.	--	X	Macro	
	5	X	MO	Não há rapaz...	...podes dar uma volta ao mundo.	X	--	--	
	6	X	MO	Sem olhar os passageiros...	... e segue o seu caminho.	X	--	--	

C O M P	1	X	SU	..essa orelha na boca...	..essa língua na boca...	X	--	--	
	2	X	SU	...as mãos nas mangas das calças...	...as mãos nos bolsos das calças...	X	--	--	
	3	X	SU	- Este barco passa na rua do hospital?	- Este eléctrico passa na rua do hospital?	X	--	Ort	
	4	X	SU	O médico responde...	O cobrador responde...	X	--	--	

C O N V	S E G	1	X	AP	bigodinho	bigodinho	X	--	--
		2	X	AC	osolhos	os olhos	X	--	--
		3	X	AP	ar-ranjar	arranjar	X	--	--
		4	X	AP	pas-sa	passa	X	--	--
		5	--	--	--	--	--	--	--
		6	X	AC	vermelhovivo	vermelho vivo	X	--	--

Sujeito B

Texto 7 – Intervenção – total de erros: 16

Sessão 9

Nível de Detecção			Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção	
Erros		Correcta				Incorrecta			
Previstos	Detectados								
M A C R O		X	MO	No estribo do eléctrico..	Pode fazer o obséquo de chegar aqui?	X	--	--	
	1		MO	- Então que queres?	..como te der jeito.	X	--	--	
	2	X	MO	De olhos baixos...	Quinze é o mínimo.	X	--	--	
	3	X	MO	Não há rapaz...	...podes dar uma volta ao mundo.	--	X	Macro	
	4	X	MO	A voz do rapazinho...	...arranjar um de dez...	--	X	Macro	
	5	X	MO	Sem olhar os passageiros...	... e segue o seu caminho.	X	--	--	
C O M P		X	SU	..essa orelha na boca...	..essa língua na boca...	X	--	--	
	1		SU	...as mãos nas mangas das calças...	...as mãos nos bolsos das calças...	X	--	--	
	2	X	SU	- Este barco passa na rua do hospital?	- Este eléctrico passa na rua do hospital?	X	--	--	
	3	X	SU	O médico responde...	O cobrador responde...	X	--	--	
C O N V	S E G	1	X	AP	bigodinho	bigodinho	X	--	--
		2	X	AC	osolhos	os olhos	X	--	--
		3	X	AP	ar-ranjar	arranjar	X	--	--
		4	X	AP	pas-sa	passa	X	--	--
		5	--	--	--	--	--	--	--
		6	X	AC	vermelhovivo	vermelho vivo	X	--	--

Sujeito C

Texto 7 – Intervenção – total de erros: 16

Sessão 9

Nível de Detecção		Erros		Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção
		Previstos	Detectados				Correcta	Incorrecta	
M A C R O			X	MO	No estribo do eléctrico..	Pode fazer o obséquo de chegar aqui?	X	--	--
		1	X	MO	- Então que queres?	..como te der jeito.	X	--	--
		2	X	MO	A voz do rapazinho...	...arranjar um de dez...	--	X	Macro
		3	X	MO	Não há rapaz...	...podes dar uma volta ao mundo.	--	X	Macro
		4	X	MO	De olhos baixos...	Quinze é o mínimo.	--	X	Macro
		5	X	MO	Sem olhar os passageiros...	... e segue o seu caminho.	X	--	--
	6								
C O M P			X	SU	..essa orelha na boca...	..essa língua na boca...	X	--	--
		1	X	SU	...as mãos nas mangas das calças...	...as mãos nos bolsos das calças...	X	--	--
		2	X	SU	- Este barco passa na rua do hospital?	- Este eléctrico passa na rua do hospital?	--	X	Ort
		3	X	SU	O médico responde...	O cobrador responde...	X	--	--
	4								
C O N V	S E G	1	X	AP	bigodinho	bigodinho	X	--	--
		2	X	AC	os olhos	os olhos	X	--	--
		3	X	AP	ar-ranjar	arranjar	X	--	--
		4	X	AP	pas-sa	passa	X	--	--
		5	--	--	--	--	--	--	--
		6	--	--	--	--	--	--	--

Sujeito D

Texto 7 – Intervenção – total de erros: 16

Sessão 9

Nível de Detecção			Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção	
Erros		Correcta				Incorrecta			
Previstos	Detectados								
M A C R O		X	MO	No estribo do eléctrico..	Pode fazer o obséquo de chegar aqui?	X	--	--	
	1	X	MO	- Então que queres?	..como te der jeito.	X	--	--	
	2	X	MO	De olhos baixos...	Quinze é o mínimo.	X	--	--	
	3	X	MO	A voz do rapazinho...	...arranjar um de dez...	X	--	--	
	4	X	MO	Sem olhar os passageiros...	... e segue o seu caminho.	--	X	Macro	
	5	X	MO	Não há rapaz...	...podes dar uma volta ao mundo.	--	X	Macro	
C O M P		X	SU	..essa orelha na boca...	..essa língua na boca...	X	--	--	
	1	X	SU	...as mãos nas mangas das calças...	...as mãos nos bolsos das calças...	X	--	--	
	2	X	SU	- Este barco passa na rua do hospital?	- Este eléctrico passa na rua do hospital?	X	--	--	
	3	X	SU	O médico responde...	O cobrador responde...	X	--		
C O N V	S E G	1	AP	bigodinho	bigodinho	X	--	--	
		2	AC	osolhos	os olhos	X	--	--	
		3	AP	ar-ranjar	arranjar	X	--	--	
		4	AP	pas-sa	passa	X	--	--	
		5	--	--	--	--	--	--	--
		6	--	--	--	--	--	--	--

Sujeito A

Texto 8 – Avaliação – total de erros: 18

Sessão 10

Nível de Detecção		Erros		Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção
		Previstos	Detectados				Correcta	Incorrecta	
M A C R O		1	X	MO	Era uma vez...	...que lhe fosse perdoada a dívida	X	--	--
		2	X	MO	Porém o fidalgo pensou...	...do tamanho de hoje e de amanhã.	X	--	--
		3	X	MO	Ao ouvir a conversa...	...senão perdoar-lhe a renda	--	X	Macro
		4	X	MO	Perante a conversa...	...respondeu-lhe o filho.	--	X	Macro
		5	X	MO	O lavrador foi para casa...	...os podia pôr na rua.	--	X	Macro
		6	X	MO	Então o filho do lavrador..	...que tanto preocupava o seu pai.	X	--	--
I N F	S I N	1	X	MO	...a mentir o lavrador lhe estava...	...o lavrador lhe estava a mentir...	X	--	--
		2	X	MO	..remédio outro não tenha....	...não tenha outro remédio...	X	--	--
		3	X	MO	...que perdoada a dívida lhe fosse.	...que a dívida lhe fosse perdoada.	X	--	--
		4	X	MO	...e à mulher o que se tinha passado contou.	...e contou à mulher o que se tinha passado.	X	--	--
C O N V	O R T	1	X	SU	Porén	Porém	X	--	--
		2	X	AP	disserres	disseres	X	--	--
		3	X	SU	deiche-me	deixe-me	X	--	--
		4	X	SU	situaçam	situação	X	--	--
		5	X	SU	Peramte	Perante	X	--	--
		6	X	SU	entenção	intenção	X	--	--
		7	X	SU	caza	casa	X	--	--
		8	X	AP	contentare	contentar	X	--	--

Sujeito B

Texto 8 – Avaliação – total de erros: 18

Sessão 10

Nível de Detecção			Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção	
Erros		Correcta				Incorrecta			
Previstos	Detectados								
M A C R O		X	MO	Era uma vez...	...que lhe fosse perdoada a dívida	X	--	--	
	1	X	MO	Porém o fidalgo pensou...	...do tamanho de hoje e de amanhã.	X	--	--	
	2	X	MO	Ao ouvir a conversa...	...senão perdoar-lhe a renda	--	X	Macro	
	3	X	MO	O lavrador foi para casa...	...os podia pôr na rua.	--	X	Macro	
	4	X	MO	Perante a conversa...	...respondeu-lhe o filho.	X	--	--	
	5	X	MO	Então o filho do lavrador..	...que tanto preocupava o seu pai.	X	--	--	
I N F	S I N	X	MO	...a mentir o lavrador lhe estava...	...o lavrador lhe estava a mentir...	X	--	--	
		1	X	MO	..remédio outro não tenha....	...não tenha outro remédio...	X	--	--
		2	X	MO	...que perdoada a dívida lhe fosse.	...que a dívida lhe fosse perdoada.	X	--	--
	3	--	--	--	--	--	--	--	
4									
C O N V	O R T	1	X	SU	Porén	Porém	X	--	--
		2	X	AP	disserres	disseres	X	--	--
		3	X	SU	deiche-me	deixe-me	X	--	--
		4	X	SU	situaçam	situação	X	--	--
		5	--	--	--	--	--	--	--
		6	X	SU	entenção	intenção	X	--	--
		7	X	SU	caza	casa	X	--	--
		8	X	AP	contentare	contentar	X	--	--

Sujeito D

Texto 8 – Avaliação – total de erros: 18

Sessão 10

Nível de Detecção			Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção	
Erros		Correcta				Incorrecta			
Previstos	Detectados								
M A C R O		X	MO	Era uma vez...	...que lhe fosse perdoada a dívida	X	--	--	
	1	X	MO	Porém o fidalgo pensou...	...do tamanho de hoje e de amanhã.	X	--	--	
	2	X	MO	Ao ouvir a conversa...	...senão perdoar-lhe a renda	--	X	Macro	
	3	X	MO	O lavrador foi para casa...	...os podia pôr na rua.	--	X	Macro	
	4	X	MO	Perante a conversa...	...respondeu-lhe o filho.	X	--	--	
	5	X	MO	Então o filho do lavrador..	...que tanto preocupava o seu pai.	X	--	--	
I N F	S I N	X	MO	...a mentir o lavrador lhe estava...	...o lavrador lhe estava a mentir...	X	--	--	
		1	X	MO	..remédio outro não tenha....	...não tenha outro remédio...	X	--	--
		2	X	MO	...que perdoada a dívida lhe fosse.	...que a dívida lhe fosse perdoada.	X	--	--
		3	--	--	--	--	--	--	--
C O N V	O R T	1	X	SU	Porén	Porém	X	--	--
		2	X	AP	disseres	disseres	X	--	--
		3	X	SU	deiche-me	deixe-me	X	--	--
		4	X	SU	situaçam	situação	X	--	--
		5	X	SU	Peramte	Perante	X	--	--
		6	X	SU	entenção	intenção	X	--	--
		7	X	SU	caza	casa	X	--	--
		8	X	AP	contentare	contentar	X	--	--

Aluno B

Texto 9 – Intervenção – total de erros: 18

Sessão 11

Nível de Detecção		Erros		Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção
		Previstos	Detectados				Correcta	Incorrecta	
M A C R O			X	MO	Ao chegar a casa do fidalgo...	O fidalgo mandou-o entrar.	X	--	--
			X	MO	Na presença do fidalgo então disse...	...e viu que lhe faltava uma.	X	--	--
			X	MO	Mas quando ia a entrar em casa...	Perdeu-se entre as penas.	X	X	Macro
			X	MO	Então o fidalgo já farto...	...então a nossa renda está paga.	--	X	Macro
			X	MO	E o filho do lavrador...	...com tanta imaginação.	X	--	--
			X	MO	Então o fidalgo já farto...	...então a nossa renda está paga.	X	--	--
I N F	M O R F		X	AP	...a abelha que por sinal vinham...	...a abelha que por sinal vinha...	X	--	--
			X	AC	...contar tanta mentiras...	...contar tantas mentiras...	X	--	--
			X	AP	...o filhos do lavrador...	...o filho do lavrador...	X	--	--
			X	AP	...as nossa renda paga...	...a nossa renda paga...	X	--	--
C O N V	P O N	1	X	AP	...às costas, e foi...	...às costas e foi...	X	--	--
		2	X	AP	...a abelha. que por sinal....	...a abelha que por sinal....	X	--	--
		3	X	SU	...imaginação,	...imaginação.	X	--	--
		4	--	--	--	--	X	--	--
		5	X	SU	mas...	Mas...	X	--	--
		6	X	SU	...penas,	...penas.	X	--	--
		7	X	AP	...para pagar. a renda...	...para pagar a renda...	X	--	--
		8	X	SU	então...	Então...	X	--	--

Sujeito C

Texto 9 – Intervenção – total de erros: 18

Sessão 11

Nível de Detecção			Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção
Erros		Correcta				Incorrecta		
Previstos	Detectados							
M A C R O		X	MO	Ao chegar a casa do fidalgo...	O fidalgo mandou-o entrar.	X	--	--
	1							
		X	MO	Na presença do fidalgo então disse...	...e viu que lhe faltava uma.	X	--	--
	2							
		X	MO	Então pôs o machado às costas...	...que nem tinha onde guardá-lo	X	--	--
	3							
	X	MO	Mas quando ia a entrar em casa...	Perdeu-se entre as penas.	X	--	--	
4								
	X	MO	E o filho do lavrador...	...com tanta imaginação.	X	--	--	
5								
	X	MO	Então o fidalgo já farto...	...então a nossa renda está paga.	X	--	--	
6								
I N F	M O R F	X	AP	...a abelha que por sinal vinham...	...a abelha que por sinal vinha...	X	--	--
		1						
		X	AC	...contar tanta mentiras...	...contar tantas mentiras...	X	--	--
		2						
X	AP	...o filhos do lavrador...	...o filho do lavrador...	X	--	--		
3								
X	AP	...as nossa renda paga...	...a nossa renda paga...	X	--	--		
4								
C O N V	P O N	--	--	--	--	--	--	--
		1						
		X	AP	...a abelha. que por sinal....	...a abelha que por sinal....	X	--	--
		2						
		X	SU	...imaginação,	...imaginação.	--	--	--
		3						
		--	--	--	--	--	--	--
		4						
X	SU	mas...	Mas...	X	--	--		
5								
X	SU	...penas,	...penas.	X	--	--		
6								
X	AP	...para pagar. a renda...	...para pagar a renda...	X	--	--		
7								
X	SU	então...	Então...	X	--	--		
8								

Sujeito D

Texto 9 – Intervenção – total de erros: 18

Sessão 11

Nível de Detecção		Erros		Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção
		Previstos	Detectados				Correcta	Incorrecta	
M A C R O			X	MO	Ao chegar a casa do fidalgo...	O fidalgo mandou-o entrar.	X	--	--
			X	MO	Na presença do fidalgo então disse...	...e viu que lhe faltava uma.	X	--	--
			X	MO	Então pôs o machado às costas...	...que nem tinha onde guardá-lo	X	--	--
			X	MO	Mas quando ia a entrar em casa...	Perdeu-se entre as penas.	X	--	--
			X	MO	E o filho do lavrador...	...com tanta imaginação.	X	--	--
			X	MO	Então o fidalgo já farto...	...então a nossa renda está paga.	X	--	--
I N F	M O R F		X	AP	...a abelha que por sinal vinham...	...a abelha que por sinal vinha...	X	--	--
			X	AC	...contar tanta mentiras...	...contar tantas mentiras...	X	--	--
			X	AP	...o filhos do lavrador...	...o filho do lavrador...	X	--	--
			X	AP	...as nossa renda paga...	...a nossa renda paga...	X	--	--
C O N V	P O N		--	--	--	--	--	--	--
			X	AP	...a abelha. que por sinal....	...a abelha que por sinal....	X	--	--
			X	SU	...imaginação,	...imaginação.	--	--	--
			--	--	--	--	--	--	--
			X	SU	mas...	Mas...	X	--	--
			X	SU	...penas,	...penas.	X	--	--
			X	AP	...para pagar. a renda...	...para pagar a renda...	X	--	--
			X	SU	então...	Então...	X	--	--

Sujeito A

Texto 10 – Intervenção – total de erros: 16

Sessão 12

Nível de Detecção			Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção	
Erros		Correcta				Incorrecta			
Previstos	Detectados								
M A C R O		X	MO	Era uma vez uma nuvem e ...	...não sabia correr mais depressa.	X	--	--
	1	X	MO	Lá no alto, a nuvem...	...um lindo dia de sol.	X	--	--	
	2	X	MO	Naquele lindo dia...	...tinha de brincar sozinha.	X	--	--	
	3	X	MO	Mas quando a certa altura...	O dia escureceu.	X	--	--	
	4	X	MO	Cá em baixo o caracol...	...não tem nada que fazer	X	--	--	
	5	X	MO	Parece que a nuvem...	...o caracol deitou os pauzinhos ao sol muito contente.	X	--	--	
C O M P		X	SU	Cá em baixo o coelho...	Cá em baixo o caracol...	X	--	--	
	1	X	SU	...a nuvem lá em baixo...	...a nuvem lá em cima...	X	--	--	
	2	X	SU	...o caracol deitou os pauzinhos para fora muito triste.	...o caracol deitou os pauzinhos para fora muito alegre.	X	--	--	
	3	X	SU	Naquele lindo dia de chuva...	Naquele lindo dia de sol...	X	--	--	
C O N V	S E G	1	X	AP	es-preguiçou	espreguiçou	X	--	--
		2	X	AC	embaixo	em baixo	X	--	--
		3	X	AP	a-borrecido	aborrecido	X	--	--
		4	X	AC	espreguiçarse	espreguiçar-se	X	--	--
		5	X	AP	ter-ra	terra	X	--	--
		6	X	AC	fazdeconta	faz-de-conta	X	--	--

Sujeito B

Texto 10 – Intervenção – total de erros: 16

Sessão 12

Nível de Detecção			Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção	
Erros		Correcta				Incorrecta			
Previstos	Detectados								
M A C R O	1	X	MO	Era uma vez uma nuvem e ...	...não sabia correr mais depressa.	X	--	--
	2	X	MO	Lá no alto, a nuvem...	...um lindo dia de sol.	X	--	--	
	3	X	MO	Naquele lindo dia...	...tinha de brincar sozinha.	X	--	--	
	4	X	MO	Cá em baixo o caracol...	...não tem nada que fazer	--	X	Macro	
	5	X	MO	Mas quando a certa altura...	O dia escureceu.	--	X	Macro	
	6	X	MO	Parece que a nuvem...	...o caracol deitou os pauzinhos ao sol muito contente.	X	--	--	

C O M P	1	X	SU	Cá em baixo o coelho...	Cá em baixo o caracol...	X	--	--	
	2	X	SU	...a nuvem lá em baixo...	...a nuvem lá em cima...	X	--	--	
	3	X	SU	...o caracol deitou os pauzinhos para fora muito triste.	...o caracol deitou os pauzinhos para fora muito contente.	X	--	--	
	4	X	SU	Naquele lindo dia de chuva...	Naquele lindo dia de sol...	X	--	--	

C O N V	S E G	1	X	AP	es-preguiçou	espreguiçou	X	--	--
		2	X	AC	embaixo	em baixo	X	--	--
		3	X	AP	a-borrecido	aborrecido	X	--	--
		4	X	AC	espreguiçarse	espreguiçar-se	X	--	--
		5	X	AP	ter-ra	terra	X	--	--
		6	X	AC	fazdeconta	faz-de-conta	X	--	--

Sujeito C

Texto 10 – Intervenção – total de erros: 16

Sessão 12

Nível de Detecção			Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção	
Erros		Correcta				Incorrecta			
Previstos	Detectados								
M A C R O		X	MO	Era uma vez uma nuvem e ...	...não sabia correr mais depressa.	X	--	--
	1	X	MO	Lá no alto, a nuvem...	...um lindo dia de sol.	X	--	--	
	2	X	MO	Naquele lindo dia...	...tinha de brincar sozinha.	X	--	--	
	3	X	MO	Mas quando a certa altura...	O dia escureceu.	X	--	--	
	4	X	MO	Cá em baixo o caracol...	...não tem nada que fazer	X	--	--	
	5	X	MO	Parece que a nuvem...	...o caracol deitou os pauzinhos ao sol muito contente.	X	--	--	
C O M P		X	SU	Cá em baixo o coelho...	Cá em baixo o caracol...	X	--	--	
	1	X	SU	...a nuvem lá em baixo....	...a nuvem lá em cima...	X	--	--	
	2	--	--	--	--	--	--	--	
	3	X	SU	Naquele lindo dia de chuva...	Naquele lindo dia de sol...	X	--	--	
C O N V	S E G	1	X	AP	es-preguiçou	espreguiçou	X	--	--
		2	X	AC	embaixo	em baixo	X	--	--
		3	X	AP	a-borrecido	aborrecido	X	--	--
		4	X	AC	espreguiçarse	espreguiçar-se	X	--	--
		5	X	AP	ter-ra	terra	X	--	--
		6	X	AC	fazdeconta	faz-de-conta	X	--	--

Sujeito D

Texto 10 – Intervenção – total de erros: 16

Sessão 12

Nível de Detecção		Erros		Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção
		Previstos	Detectados				Correcta	Incorrecta	
M A C R O			X	MO	Era uma vez uma nuvem e ...	...não sabia correr mais depressa.	X	--	--
		1	X	MO	Lá no alto, a nuvem...	...um lindo dia de sol.	X	--	--
		2	X	MO	Naquele lindo dia...	...tinha de brincar sozinha.	X	--	--
		3	X	MO	Mas quando a certa altura...	O dia escureceu.	X	--	--
		4	X	MO	Cá em baixo o caracol...	...não tem nada que fazer	X	--	--
		5	X	MO	Parece que a nuvem...	...o caracol deitou os pauzinhos ao sol muito contente.	X	--	--
	6								
C O M P		1	X	SU	Cá em baixo o coelho...	Cá em baixo o caracol...	X	--	--
		2	X	SU	...a nuvem lá em baixo....	...a nuvem lá em cima...	X	--	--
		3	X	SU	...o caracol deitou os pauzinhos para fora muito triste.	...o caracol deitou os pauzinhos para fora muito contente.	X	--	--
		4	X	SU	Naquele lindo dia de chuva...	Naquele lindo dia de sol...	X	--	--
C O N V	S E G	1	X	AP	es-preguiçou	espreguiçou	X	--	--
		2	X	AC	embaixo	em baixo	X	--	--
		3	X	AP	a-borrecido	aborrecido	X	--	--
		4	X	AC	espreguiçarse	espreguiçar-se	X	--	--
		5	X	AP	ter-ra	terra	X	--	--
		6	X	AC	fazdeconta	faz-de-conta	X	--	--
		7	X	AP	es-preguiçou	espreguiçou	X	--	--
		8	X	AC	embaixo	em baixo	X	--	--

Sujeito B

Texto 11 – Intervenção – total de erros: 18

Sessão 13

Nível de Detecção			Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção
Erros		Correcta				Incorrecta		
Previstos	Detectados							
M A C R O		X	MO	Do Brasil regressou à sua terra...	-Não há dúvida! Não há dúvida!	X	--	--
	1		MO	Um dia o homem resolveu vender o papagaio.	...por apenas duzentos mil escudos.	X	--	--
	2	X	MO	Aproximou-se um lavrador...	-Não há dúvida! Não há dúvida!	X	--	--
	3	X	MO	E foi assim que o lavrador...	...nunca mais voltou a falar.	X	--	--
	4	X	MO	Então o lavrador dizia...	... nem que seja uma parvoíce!	X	--	--
	5	X	MO	O lavrador já desesperado...	-Não há dúvida! Não há dúvida!	X	--	--
I N F	S I N	X	MO	...a falar nunca mais voltou.	...nunca mais voltou a falar.	X	--	--
		X	MO	...mas a vendê-lo disposto estou...	...mas estou disposto a vendê-lo...	X	--	--
		X	MO	Como única um papagaio riqueza trazia.	Como única riqueza trazia um papagaio.	X	--	--
		X	MO	...tu duzentos mil escudos vales apenas?	...tu vales apenas duzentos mil escudos?	X	--	--
C O N V	O R T	X	SU	xegar	chegar	X	--	--
		X	SU	caza	casa	X	--	--
		X	AP	lavradore	lavrador	X	--	--
		X	SU	homen	homem	X	--	--
		X	SU	conprar	comprar	X	--	--
		X	SU	insinado	ensinado	X	--	--
		X	AP	desesperrado	desesperado	X	--	--
		X	SU	Respomde	Responde	X	--	--

Sujeito D

Texto 11 – Intervenção – total de erros: 18

Sessão 13

Nível de Detecção			Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção	
Erros		Correcta				Incorrecta			
Previsíveis	Detectados								
M A C R O	1	X	MO	Do Brasil regressou à sua terra...	-Não há dúvida! Não há dúvida!	X	--	--	
	2	X	MO	Um dia o homem resolveu vender o papagaio.	...por apenas duzentos mil escudos.	X	--	--	
	3	X	MO	Aproximou-se um lavrador...	-Não há dúvida! Não há dúvida!	X	--	--	
	4	X	MO	Então o lavrador dizia...	... nem que seja uma parvoíce!	--	X	Macro	
	5	X	MO	E foi assim que o lavrador...	...nunca mais voltou a falar.	--	X	Macro	
	6	X	MO	O lavrador já desesperado...	-Não há dúvida! Não há dúvida!	X	--	--	

I N F	S I N	1	X	MO	...a falar nunca mais voltou.	...nunca mais voltou a falar.	X	--	--
		2	X	MO	...mas a vendê-lo disposto estou...	...mas estou disposto a vendê-lo...	X	--	--
		3	X	MO	Como única um papagaio riqueza trazia.	Como única riqueza trazia um papagaio.	X	--	--
		4	X	MO	...tu duzentos mil escudos vales apenas?	...tu vales apenas duzentos mil escudos?	X	--	--

C O N V	O R T	1	X	SU	xegar	chegar	X	--	--
		2	X	SU	caza	casa	X	--	--
		3	X	AP	lavradore	lavrador	X	--	--
		4	X	SU	homen	homem	X	--	--
		5	X	SU	conprar	comprar	X	--	--
		6	X	SU	insinado	ensinado	X	--	--
		7	X	AP	desesperrado	desesperado	X	--	--
		8	X	SU	Respomde	responde	X	--	--

Sujeito A

Texto 12 – Intervenção – total de erros: 18

Sessão 14

Nível de Detecção			Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção	
Erros		Correcta				Incorrecta			
Previstos	Detectados								
M A C R O		X	MO	A senhora Rosa e o seu filho Luís...	...ou a escuridão da noite.	X	--	--	
	1	X	MO	Mas para Luís difícil, difícil foi...	...do que qualquer outro cão de raça.	X	--	--	
	2	X	MO	Antes da partida...	..um pedaço do seu coração.	X	--	--	
	3	X	MO	- Cá está o Bigodes...	...não leva nada por isso.	X	--	--	
	4	X	MO	Nisto o Bigodes levantou o focinho..	..a camisola no sítio do peito.	X	--	--	
	5	X	MO	Lúis ao despedir-se...	Depois afastou-se a correr.	X	--	--	
		X	MO			X	--	--	
I N F	M O R F	X	AC	...na patas traseiras...	...nas patas traseiras...	X	--	--	
		1	X	AP	...um bom ossos todos os dias---	...um bom osso todos os dias...	X	--	--
		2	X	AP	...aos seu focinho...	...ao seu focinho...	X	--	--
		3	X	AP	..que ela o iriam tratar bem...	..que ela o iria tratar bem...	X	--	--
C O N V	P O N	X	SU	...por isso,	...por isso.	X	--	--	
		1	X	SU	mas...	Mas...	X	--	--
		2	--	--	--	--	--	--	--
		3	X	AP	... habituado. como à luz...	... habituado como à luz...	X	--	--
		4	X	AP	... te explicar. que a cidade...	... te explicar que a cidade...	X	--	--
		5	X	SU	Afastou-se a correr,	Afastou-se a correr.	X	--	--
		6	X	SU	antes da partida...	Antes da partida...	X	--	--
		7	X	AP	...focinho peludo, e aos seus olhos...	...focinho peludo, e aos seus olhos...	X	--	--
8	X	AP			X	--	--		

Sujeito B

Texto 12 – Intervenção – total de erros: 18

Sessão 14

Nível de Detecção		Erros		Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção
		Previstos	Detectados				Correcta	Incorrecta	
M A C R O		1	X	MO	A senhora Rosa e o seu filho Luís...	...ou a escuridão da noite.	X	--	--
		2	X	MO	Mas para Luís difícil, difícil foi...	...do que qualquer outro cão de raça.	X	--	--
		3	X	MO	Antes da partida...	..um pedaço do seu coração.	X	--	--
		4	X	MO	- Cá está o Bigodes...	...não leva nada por isso.	X	--	--
		5	X	MO	Nisto o Bigodes levantou o focinho..	..a camisola no sítio do peito.	X	--	--
		6	X	MO	Lúis ao despedir-se...	Depois afastou-se a correr.	X	--	--
I N F	M O R F	1	X	AC	...na patas traseiras...	...nas patas traseiras...	X	--	--
		2	X	AP	...um bom ossos todos os dias---	...um bom osso todos os dias...	X	--	--
		3	X	AP	...aos seu focinho...	...ao seu focinho...	X	--	--
		4	X	AP	..que ela o iriam tratar bem...	..que ela o iria tratar bem...	X	--	--
C O N V	P O N	1	X	SU	...por isso,	...por isso.	X	--	--
		2	X	SU	mas...	Mas...	X	--	--
		3	X	AP	...mais bonito, e mais esperto...	...mais bonito e mais esperto...	X	--	--
		4	X	AP	... habituado. como à luz...	... habituado como à luz...	X	--	--
		5	X	AP	... te explicar. que a cidade...	... te explicar que a cidade...	X	--	--
		6	X	SU	...afastou-se a correr,	...afastou-se a correr.	X	--	--
		7	X	SU	antes da partida...	Antes da partida...	X	--	--
		8	X	AP	...focinho peludo, e aos seus olhos...	...focinho peludo, e aos seus olhos...	X	--	--

Sujeito C

Texto 12 – Intervenção – total de erros: 18

Sessão 14

Nível de Detecção			Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção	
Erros		Correcta				Incorrecta			
Previsitos	Detectados								
M A C R O		X	MO	A senhora Rosa e o seu filho Luís...	...ou a escuridão da noite.	X	--	--	
	1	X	MO	Mas para Luís difícil, difícil foi...	...do que qualquer outro cão de raça.	X	--	--	
	2	X	MO	Antes da partida...	..um pedaço do seu coração.	X	--	--	
	3	X	MO	- Cá está o Bigodes...	...não leva nada por isso.	X	--	--	
	4	X	MO	Nisto o Bigodes levantou o focinho..	..a camisola no sítio do peito.	X	--	--	
	5	X	MO	Luís ao despedir-se...	Depois afastou-se a correr.	X	--	--	

I N F	M O R F	X	AC	...na patas traseiras...	...nas patas traseiras...	X	--	--	
		1	X	AP	...um bom ossos todos os dias---	...um bom osso todos os dias...	X	--	--
		2	X	AP	...aos seu focinho...	...ao seu focinho...	X	--	--
		3	X	AP	..que ela o iriam tratar bem...	..que ela o iria tratar bem...	X	--	--
4	-----								
C O N V	P O N	X	SU	...por isso,	...por isso.	X	--	--	
		1	X	SU	mas...	Mas...	X	--	--
		2	X	AP	...mais bonito, e mais esperto...	...mais bonito e mais esperto...	X	--	--
		3	X	AP	... habituado. como à luz...	... habituado como à luz...	X	--	--
		4	X	AP	... te explicar. que a cidade...	... te explicar que a cidade...	X	--	--
		5	X	SU	...afastou-se a correr,	...afastou-se a correr.	X	--	--
		6	X	SU	antes da partida...	Antes da partida...	X	--	--
		7	--	--	--	--	--	--	--
8	-----								

Sujeito D

Texto 12 – Intervenção – total de erros: 18

Sessão 14

Nível de Detecção			Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção	
Erros		Correcta				Incorrecta			
Previstos	Detectados								
M A C R O		X	MO	A senhora Rosa e o seu filho Luís...	...ou a escuridão da noite.	X	--	--	
	1		MO	Mas para Luís difícil, difícil foi...	...do que qualquer outro cão de raça.	X	--	--	
	2	X	MO	Antes da partida...	..um pedaço do seu coração.	X	--	--	
	3	X	MO	- Cá está o Bigodes...	...não leva nada por isso.	X	--	--	
	4	X	MO	Nisto o Bigodes levantou o focinho..	..a camisola no sítio do peito.	X	--	--	
	5	X	MO	Lúis ao despedir-se...	Depois afastou-se a correr.	X	--	--	
I N F	M O R F	X	AC	...na patas traseiras...	...nas patas traseiras...	X	--	--	
		1		AP	...um bom ossos todos os dias---	...um bom osso todos os dias...	X	--	--
		2	X	AP	...aos seu focinho...	...ao seu focinho...	X	--	--
		3	X	AP	..que ela o iriam tratar bem...	..que ela o iria tratar bem...	X	--	--
C O N V	P O N	X	SU	...por isso,	...por isso.	X	--	--	
		1		SU	mas...	Mas...	X	--	--
		2	X	AP	...mais bonito, e mais esperto...	...mais bonito e mais esperto...	X	--	--
		3	X	AP	... habituado. como à luz...	... habituado como à luz...	X	--	--
		4	X	AP	... te explicar. que a cidade...	... te explicar que a cidade...	X	--	--
		5	X	SU	...afastou-se a correr,	...afastou-se a correr.	X	--	--
		6	X	SU	antes da partida...	Antes da partida...	X	--	--
		7	X	AP	...focinho peludo, e aos seus olhos...	...focinho peludo, e aos seus olhos...	X	--	--
8									

Sujeito A

Texto 3 – Avaliação – total de erros: 26

Sessão 15

Nível de Detecção		Erros		Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção
		Previstos	Detectados				Correcta	Incorrecta	
M A C R O		1	X	MO	A Berlenga é reserva natural...	...para verem as suas belezas.	X	--	--
		2	X	MO	Na ilha da Berlenga ergue-se...	...com interesse para ser visitado.	X	--	--
		3	X	MO	Também podem ainda ser visitadas...	...que tem a forma de uma tromba.	X	--	--
		4	X	MO	No entanto os passeios...	... barcos que ali se encontram.	X	--	--
		5	X	MO	Mas com o fim do dia...	...de regresso a Peniche.	X	--	--
		6	X	MO	Pela sua beleza...	..ilha do sonho.	X	--	--
C O M P		1	X	SU	...tem a forma de uma pata.	...tem a forma de uma tromba.	X	--	--
		2	X	SU	...é um local sem interesse...	...é um local com muito interesse...	X	--	--
		3	X	SU	...pequenos carros que ali se encontram.	...pequenos barcos que ali se encontram.	X	--	--
		4	X	SU	...é visitada durante o inverno	...é visitada durante o verão...	X	--	--
I N F	S I N	1	X	MO	...com uma par beleza sem...	...com uma beleza sem par...	X	--	--
		2	X	MO	A Berlenga natural reserva é..	A Berlenga é reserva natural....	X	--	--
	M O R F	3	X	AC	...visitadas a famosas grutas...	...visitadas as famosas grutas...	X	--	--
		4	X	AC	...barcos que ali se encontra.	...barcos que ali se encontram.	X	--	--
C O N V	S E G	1	X	AP	as-sim	assim	X	--	--
		2	X	AC	erguese	ergue-se	X	--	--
		3	X	AP	en tanto	entanto	X	--	--
		4	X	AC	chamamlhe	chamam-lhe	X	--	--
	O R T	5	X	SU	xegou	chegou	X	--	--
		6	X	SU	vizitantes	visitantes	X	--	--
		7	X	AP	sere	ser	X	--	--
		8	X	SU	tronba	tromba	X	--	--
	P O N	9	X	AP	fim da visita, e a hora dos...	fim da visita e a hora dos...	X	--	--
		10	X	SU	na ilha...	Na ilha...	X	--	--
		11	X	AP	a esta ilha. para verem...	a esta ilha para verem...	X	--	--
		12	X	SU	...as suas belezas,	...as suas belezas.	X	--	--

Sujeito B

Texto 3 – Avaliação – total de erros: 26

Sessão 15

Nível de Detecção			Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção
Erros		Correcta				Incorrecta		
Previstos	Detectados							
M A C R O		X	MO	A Berlenga é reserva natural...	...para verem as suas belezas.	X	--	--
	1	X	MO	Na ilha da Berlenga ergue-se...	...com interesse para ser visitado.	X	--	--
	2	X	MO	Também podem ainda ser visitadas...	...que tem a forma de uma tromba.	X	--	--
	3	X	MO	No entanto os passeios...	... barcos que ali se encontram.	X	--	--
	4	X	MO	Mas com o fim do dia...	...de regresso a Peniche.	X	--	--
	5	X	MO	Pela sua beleza...	..ilha do sonho.	X	--	--
C O M P		X	SU	...tem a forma de uma pata.	...tem a forma de uma tromba.	X	--	--
	1	X	SU	...é um local sem interesse...	...é um local com muito interesse...	X	--	--
	2	X	SU	...pequenos carros que ali se encontram.	...pequenos barcos que ali se encontram.	X	--	--
	3	X	SU	...é visitada durante o inverno	...é visitada durante o verão...	X	--	--
I N F	S	X	MO	...com uma par beleza sem...	...com uma beleza sem par...	X	--	--
	1	X	MO	A Berlenga natural reserva é..	A Berlenga é reserva natural....	X	--	--
	M	X	AC	...visitadas a famosas grutas...	...visitadas as famosas grutas...	X	--	--
	2	X	AC	...barcos que ali se encontra.	...barcos que ali se encontram.	X	--	--
C O N V	S	X	AP	as-sim	assim	X	--	--
	1	X	AC	erguese	ergue-se	X	--	--
	E	X	AP	en tanto	entanto	X	--	--
	2	X	AC	chamamlhe	chamam-lhe	X	--	--
	O	X	SU	xegou	chegou	X	--	--
	3	X	SU	vizitantes	visitantes	X	--	--
	R	X	AP	sere	ser	X	--	--
	4	X	SU	tronba	tromba	X	--	--
	T	X	AP	fim da visita, e a hora dos...	fim da visita e a hora dos...	X	--	--
	5	X	SU	na ilha...	Na ilha...	X	--	--
	P	X	AP	a esta ilha. para verem...	a esta ilha para verem...	X	--	--
	6	X	SU	...as suas belezas,	...as suas belezas.	X	--	--

Nível de Detecção			Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção	
Erros		Correcta				Incorrecta			
Previstos	Detectados								
M A C R O		X	MO	A Berlenga é reserva natural...	...para verem as suas belezas.	X	--	--	
	1	X	MO	Na ilha da Berlenga ergue-se...	...com interesse para ser visitado.	X	--	--	
	2	X	MO	Também podem ainda ser visitadas...	...que tem a forma de uma tromba.	X	--	--	
	3	X	MO	No entanto os passeios...	... barcos que ali se encontram.	X	--	--	
	4	X	MO	Mas com o fim do dia...	...de regresso a Peniche.	X	--	--	
	5	X	MO	Pela sua beleza...	..ilha do sonho.	X	--	--	
C O M P		X	SU	...tem a forma de uma pata.	...tem a forma de uma tromba.	X	--	--	
	1	X	SU	...é um local sem interesse...	...é um local muito interessante...	X	--	--	
	2	X	SU	...pequenos carros que ali se encontram.	...pequenos barcos que ali se encontram.	X	--	--	
	3	X	SU	...é visitada durante o inverno	...é visitada durante o verão...	X	--	--	
I N F	S I N	X	MO	...com uma par beleza sem...	...com uma beleza sem par...	X	--	--	
		X	MO	A Berlenga natural reserva é..	A Berlenga é reserva natural....	X	--	--	
	M O R F	X	AC	...visitadas a famosas grutas...	...visitadas as famosas grutas...	X	--	--	
		X	AC	...barcos que ali se encontra.	...barcos que ali se encontram.	X	--	--	
C O N V	S E G	1	X	AP	as-sim	assim	X	--	--
		2	X	AC	erguese	ergue-se	X	--	--
		3	X	AP	en tanto	entanto	X	--	--
		4	X	AC	chamamlhe	chamam-lhe	X	--	--
	O R T	5	X	SU	xegou	chegou	X	--	--
		6	X	SU	vizitantes	visitantes	X	--	--
		7	X	AP	sere	ser	X	--	--
		8	X	SU	tronba	tromba	X	--	--
	P O N	9	--	--	--	--	--	--	--
		10	X	SU	na ilha...	Na ilha...	X	--	--
		11	X	AP	a esta ilha. para verem...	a esta ilha para verem...	X	--	--
		12	X	SU	...as suas belezas,	...as suas belezas.	X	--	--

Sujeito D

Texto 3 – Avaliação – total de erros: 26

Sessão 15

Nível de Detecção		Erros		Operação	De	Para/Até	Modificação		Tipo de Incorreção
		Previstos	Detectados				Correcta	Incorrecta	
M A C R O		1	X	MO	A Berlenga é reserva natural...	...para verem as suas belezas.	X	--	--
		2	X	MO	Na ilha da Berlenga ergue-se...	...com interesse para ser visitado.	X	--	--
		3	X	MO	Também podem ainda ser visitadas..	...que tem a forma de uma tromba.	X	--	--
		4	X	MO	No entanto os passeios...	... barcos que ali se encontram.	X	--	--
		5	X	MO	Mas com o fim do dia...	...de regresso a Peniche.	X	--	--
		6	X	MO	Pela sua beleza...	..ilha do sonho.	X	--	--
C O M P		1	X	SU	...tem a forma de uma pata.	...tem a forma de uma tromba.	X	--	--
		2	X	SU	...é um local sem interesse...	...é um local com muito interesse...	X	--	--
		3	X	SU	...pequenos carros que ali se encontram.	...pequenos barcos que ali se encontram.	X	--	--
		4	X	SU	...é visitada durante o inverno	...é visitada durante o verão...	X	--	--
I N F	S I N	1	X	MO	...com uma par beleza sem...	...com uma beleza sem par...	X	--	--
		2	X	MO	A Berlenga natural reserva é..	A Berlenga é reserva natural....	X	--	--
	M O R F	3	X	AC	...visitadas a famosas grutas...	...visitadas as famosas grutas...	X	--	--
		4	X	AC	...barcos que ali se encontra.	...barcos que ali se encontram.	X	--	--
C O N V	S E G	1	X	AP	as-sim	assim	X	--	--
		2	X	AC	erguese	ergue-se	X	--	--
		3	X	AP	en tanto	entanto	X	--	--
		4	X	AC	chamamlhe	chamam-lhe	X	--	--
	O R T	5	X	SU	xegou	chegou	X	--	--
		6	X	SU	vizitantes	visitantes	X	--	--
		7	--	--	--	--	--	--	--
		8	X	SU	tronba	tromba	X	--	--
	P O N	9	--	--	--	--	--	--	--
		10	X	SU	na ilha...	Na ilha...	X	--	--
		11	X	AP	a esta ilha. para verem...	a esta ilha para verem...	X	--	--
		12	X	SU	...as suas belezas,	...as suas belezas.	X	--	--