Universidade de Aveiro Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa
2006

Célia Maria Duarte Valente Brito

Escrita e Avaliação dos Escritos: Um estudo com alunos do 1.º CEB

Universidade de Aveiro Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa
2006

Célia Maria Duarte Valente Brito

Escrita e Avaliação dos Escritos: Um estudo com alunos do 1.º CEB

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação em Línguas, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Luísa Alvares Pereira, Professora Auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro e co-orientação do Professor Doutor Luís Filipe Barbeiro, Professor Coordenador da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria.

o júri

presidente	Professora Doutora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá, Professora Associada da Universidade de Aveiro.
vogais	Professor Doutor José António Brandão Soares de Carvalho, Professor Associado do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Professora Doutora Maria Luísa Álvares Pereira, Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro (Orientadora). Professor Doutor Luís Filipe Tomás Barbeiro, Professor Coordenador da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria (Co-Orientador).

agradecimentos

À Professora Doutora Luísa Àlvares Pereira, pela forma dinâmica e autonomizante, mas simultaneamente controladora e eficaz, com que me orientou.

Ao Professor Doutor Luís Barbeiro, pela simpatia e tranquilidade nas suas sugestões sábias e adequadas.

Aos meus pais, por tudo!

Ao Pedro, pela paciência, dedicação, ânimo e companhia nos longos serões de trabalho.

À Carolina e à Margarida, pelo carinho, compreensão e pelo silêncio que me ofereceram.

À Sofia, pela amizade pura, pelo companheirismo e incentivo constantes.

Às colegas de trabalho da minha escola, pelos conselhos amigos e encorajadores.

Aos meus alunos, principais incitadores da realização deste estudo e sem os quais não teria sido possível.

palavras-chave

Escrita, Revisão, Correcção, Reescrita, Avaliação

resumo

O presente estudo pretende aprofundar a problemática da aquisição da textualidade e da avaliação dos escritos em alunos do 3.º ano do 1.º CEB. Para isso, foram formuladas duas questões que serviram de fio condutor ao longo de todo este processo e às quais tentámos dar resposta:

- De que modo o conhecimento dos critérios de avaliação poderá contribuir para que os alunos efectuem correcções mais profundas nos seus próprios textos e nos textos dos colegas?
- De que modo a apropriação dos critérios de avaliação por parte dos alunos submetidos a um plano de intervenção poderá contribuir para a evolução de uma competência (meta)textual?

A fim de responder a tais questões, foi traçado um desenho investigativo que assentou no seguinte dispositivo pedagógico: pré-teste (grupos experimental e de controlo), plano de intervenção (grupo experimental) e pós-teste (grupos experimental e de controlo).

No plano de intervenção, foi desenvolvido um trabalho sistemático no âmbito do processo de escrita, tendo em conta os seguintes quadros conceptuais: a apropriação dos critérios de avaliação inerentes aos escritos a produzir e adequados ao tipo de texto (o relato), a avaliação formativa, a revisão e a correcção dos textos e a sua possível (ou não) reescrita.

Nesta medida, constata-se, de facto, que os alunos sujeitos ao plano de intervenção (grupo experimental), foram capazes de efectuar um número superior de correcções e de modificações mais profundas nos seus textos, assim como a aquisição de uma maior consciência (meta)textual em comparação com o grupo de controlo.

keywords Writing, Revision, Correction, Re-writing, Evaluation

abstract

The present study intends to delve deeper into the problems of the acquiring of textual substance and evaluating written work on the part of pupils in the third grade.
To that end, two questions have been prepared, which will serve as guidance throughout this entire process, and an effort will be made at answering them:

- How does pre-setting evaluation criteria for writing a report contribute so that pupils who are subject to an intervention plan can make more in-depth corrections to their own texts as well to those of their classmates?
- In what way can the suitability of evaluation criteria on the part of pupils who are subject to an intervention plan contribute toward the evolution of textual awareness?

In order to respond to such questions, a research design was outlined, which rests on the following teaching mechanism: pre-test (experimental group and control group), intervention plan (experimental group) and post-test (experimental group and control group).
In the intervention plan, systematic work was developed as part of the writing process, taking into account the following conceptual frameworks: the suitability of evaluation criteria that are inherent to written items to be produced and adapted to the type of text (the report), the formative assessment, revising and correcting the texts, as well as possibly re-writing them (or not).
To this extent, it could, in fact, be concluded that the pupils who are subject to the intervention plan (experimental group) were able to make a higher number of more in-depth corrections and modifications in their texts, as well as to gain greater (meta)textual awareness compared to the control group.

ÍNDICE

Lista de figuras

Lista de quadros

INTRODUÇÃO 1

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO 7

CAPÍTULO I 9

1. Do processo de escrita à correcção processual 9

1.1. A escrita como processo 9
1.1.1. Modelos cognitivos 10
1.1.2. O processo de escrita 12
1.1.2.1. O papel da leitura no processo de revisão 13
1.1.3. Modelos didácticos 15
1.1.4. Aprender a escrever: um processo complexo 16
1.2. Avaliação da escrita 19
1.2.1. Evolução do conceito de avaliação em contexto educativo 19
1.2.2. Avaliação formativa 22
1.2.2.1. Avaliação formativa no âmbito do processo de escrita 23
1.2.2.2. Auto-avaliação 26
1.2.3. Critérios de avaliação 27
1.2.4. A consciência metalinguística no processo da escrita 30
1.2.4.1. Definição dos termos "metalinguística" e "consciência" 31
1.2.4.2. Consciência linguística vs. Consciência metalinguística 32
1.2.4.3. O conceito de consciência metalinguística no presente estudo 33
1.2.4.4. O processo de escrita e a consciência metalinguística 34
1.3. A correcção dos escritos 37
1.3.1. Perspectiva tradicional 37
1.3.2. Perspectiva formativa da correcção 40
1.3.3. Gestão pedagógica do erro 43

CAPÍTULO II

2. Revisão/Reescrita de textos 49

2.1. Evolução do conceito revisão 49
2.1.1. Definição do conceito 50

2.1.1.1. A revisão em escritores experientes vs. escritores inexperientes 51
2.2. Modelos de revisão 52
2.3. Práticas de revisão 57

2.4. Distinção entre revisão/reescrita ao nível processual 60
2.5. Situar o termo reescrita 65
2.5.1. O papel do professor perante a reescrita 66
2.5.2. A reescrita no 1.º ciclo 67

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO 69

CAPÍTULO I

1. Âmbito do Estudo 71

1.1. Objectivos e questões do estudo 71
1.2. Hipóteses 72

2. Metodologia 73

2.1. Contexto de realização do estudo 73
2.2. Tipo de investigação 75
2.3. Caracterização da amostra 79
2.4. Procedimentos 83
2.5. Instrumentos de análise 96
2.6. Operacionalização dos instrumentos de análise 98

CAPÍTULO II 105

Resultados: Apresentação e Discussão 105

1. Análise do tipo de correcções operadas nos textos 105

1.1.Nível de correcção 105
1.1.1. Auto-correcção 105
1.1.2. Hetero-correcção 109
1.2. Domínio Linguístico 114
1.2.1. Auto-correcção 114
1.2.2. Hetero-correcção 117
1.3. Tipo de operações 122
1.3.1. Auto-correcção 122
1.3.2. Hetero-correcção 125

1.4. Sucesso/Insucesso das modificações 128
1.4.1. Auto-correcção 128
1.4.2. Hetero-correcção 132

2. Análise dos Comentários 137

2.1. Domínios 138
2.1.1. Forma 138
2.1.2. Pontuação 139
2.1.3. Ortografia 140
2.1.4. Semântica 141
2.1.5. Léxico 142
2.1.6. Morfossintaxe 143

CONCLUSÃO 145

BIBLIOGRAFIA 153

ANEXOS

Anexo 1 – Quadros de análise das modificações: Pré-teste (grupo experimental)
Anexo 2 – Quadros de análise das modificações: Pós-teste (grupo experimental)
Anexo 3 – Quadros de análise das modificações: Pré-teste (grupo de controlo)
Anexo 4 – Quadros de análise das modificações: Pós-teste (grupo de controlo)
Anexo 5 - Quadros síntese das modificações operadas pelos grupos experimental e de controlo
Anexo 6 - Análise estatística. Variáveis: pré-teste/pós-teste
Anexo 7 - Análise estatística. Variáveis: grupo experimental/grupo de controlo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo revisto de Hayes e Flower, 1994 12
Figura 2 - Modelo para o processo de escrita. Cassany, 1999 15
Figura 3 - Modelo de Hayes, 1996 54
Figura 4 - Modelo de revisão proposto por Turco (Groupe EVA), 1996 62
Figura 5 - Pré-teste/Pós-teste com grupo de Controlo (Não equivalente) Schumacker e McMillan, 1993 76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Papel do professor e do aluno em relação a uma produção escrita 37
Quadro 2 - Critérios de avaliação para a escrita de um relato 90
Quadro 3 - Ficha de revisão de um relato 93
Quadro 4 - Modificação de superfície no domínio ortográfico 99
Quadro 5 - Modificação de superfície no domínio da pontuação 99
Quadro 6 - Modificação de superfície no domínio formal 99
Quadro 7 - Modificação de superfície no domínio do grafismo 99
Quadro 8 - Modificação no nível linguístico-textual do domínio semântico 100
Quadro 9 - Mod. no nível linguístico-textual do domínio morfossintáctico 100
Quadro 10 - Modificação no nível linguístico-textual do domínio lexical 101
Quadro 11 - Tipo de operação: adição 101
Quadro 12 - Tipo de operação: supressão 102
Quadro 13 - Tipo de operação: deslocamento 102
Quadro 14 - Tipo de operação: substituição 102
Quadro 15 - Nível de sucesso: sucesso 103
Quadro 16 - Nível de sucesso: insucesso 103
Quadro 17 - Nível de correcção: superfície/l.-textual – pré-teste/pós-teste auto-correcção 106
Quadro 18 - Nível de correcção: superfície/l.-textual – pré-teste 108
Quadro 19 - Nível de correcção: superfície/l.-textual – pós-teste 109
Quadro 20 - Nível de correcção: superfície/l.-textual – pré-teste/pós-teste. Hetero-correcção 109
Quadro 21 - Nível de correcção: superfície/l.-textual – pré-teste 111
Quadro 22 - Nível de correcção: superfície/l.-textual – pós-teste 112
Quadro 23 - Análise da auto e hetero-correcção, no grupo experimental e no grupo de controlo, no pré e no pós-teste, quanto ao nível de correcção operada: superfície ou linguístico-textual 113
Quadro 24 - Distribuição das modificações por domínios. Auto-correcção 114
Quadro 25 - Distribuição das modificações por domínios. Pré-teste 116
Quadro 26 - Distribuição das modificações por domínios. Pós-teste 117

Quadro 27 - Distribuição das modificações por domínios. Hetero-correcção 117
Quadro 28 - Distribuição das modificações por domínios. Pré-teste 119
Quadro 29 - Distribuição das modificações por domínios. Pós-teste 120
Quadro 30 - Tipo de operação: Auto-correcção 122
Quadro 31 - Tipo de operação. Pré-teste 124
Quadro 32 - Tipo de operação. Pós-teste 125
Quadro 33 - Tipo de operação: Hetero-correcção 126
Quadro 34 - Tipo de operação. Pré-teste 127
Quadro 35 - Tipo de operação. Pós-teste 128
Quadro 36 - Sucesso/insucesso. Auto-correcção 128
Quadro 37 - Sucesso/insucesso. Pré-teste 130
Quadro 38 - Sucesso/insucesso. Pós-teste 131
Quadro 39 - Sucesso/insucesso. Hetero-correcção 132
Quadro 40 - Sucesso/insucesso. Pré-teste 134
Quadro 41 - Sucesso/insucesso. Pós-teste 135
Quadro 42 - Domínio linguístico: Forma 138
Quadro 43 - Domínio linguístico: Pontuação 139
Quadro 44 - Domínio linguístico: Ortografia 140
Quadro 45 - Domínio linguístico: Semântica 141
Quadro 46 - Domínio linguístico: Léxico 142
Quadro 47 - Domínio linguístico: Morfossintaxe 143

INTRODUÇÃO

Conscientes da problemática do ensino da escrita no 1.º ciclo do ensino básico através da constatação empírica das performances pouco satisfatórias dos escritos dos alunos, inconformados em relação ao papel de reprodução e de avaliação a que a escrita ainda é remetida em meio escolar, cientes da importância crescente e inegável que o "saber-escrever" detém nos indivíduos e nas sociedades actuais, propomo-nos - tendo em conta os aspectos apresentados - elaborar um estudo que possa, designadamente, não só contribuir para sensibilizar os professores sobre esta matéria, como também gerar mudanças, por pequenas que sejam, no campo da didáctica e da pedagogia do ensino da escrita.

Ora, o ensino/aprendizagem da produção escrita tem sido, precisamente, uma das preocupações constantes no âmbito da Educação em geral e do ensino da Língua Portuguesa em particular. Os discursos curriculares compreendem uma perspectiva comunicativa e dinâmica da escrita, como se pode verificar nos objectivos gerais da Língua Portuguesa, inscritos no actual programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1998: 143):

- *praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão da leitura;*
- *promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção;*
- *produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas;*
- *aperfeiçoar a competência de escrita pela utilização de técnicas de auto e de hetero-correcção.*

Assim, é visível como este programa coloca o enfoque no desenvolvimento de competências metalinguísticas e metatextuais, perspectiva esta que se encontra reforçada no "Currículo Nacional do Ensino Básico" (2001: 9), que define a noção de competência da seguinte forma:

(…) integra conhecimentos, capacidades e atitudes, é entendida como o saber em acção ou em uso. (…) Diz respeito ao processo de activar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas. Por isso não se pode falar de competência sem lhe associar o desenvolvimento de algum grau de autonomia em relação ao uso do saber.

Por sua vez, o estudo realizado a pedido do Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação intitulado *A Língua Materna na Educação Básica* (1997: 30), define claramente que, " na perspectiva da educação básica, é função da escola garantir a aprendizagem das técnicas e das estratégias básicas da escrita (incluindo as de revisão e auto-correcção), bem como o domínio pelos alunos das variáveis essenciais nela envolvidas – nomeadamente, o assunto, o interlocutor, a situação e os objectivos do texto a produzir".

Parece, pois, acertado pensar que, neste contexto, iríamos assistir ao aparecimento de práticas pedagógicas diferentes, ou seja, poder-se-ia pensar que, de facto, tais concepções do ensino da escrita, decorridas de diversos estudos nesta matéria, deveriam conduzir a modificações em termos das práticas pedagógicas dos professores, tornando-os, assim, os principais agentes de mudança.

No entanto, a realidade da escrita, em meio escolar, é bem diferente daquilo que se poderia esperar, tendo em conta as orientações do Ministério da Educação. As situações de escrita, na sala de aula, parecem não ser, assim, as mais adequadas, consistindo, basicamente, em situações artificiais de comunicação, sem um destinatário e uma história real ou vivida. Não há uma preocupação em centrar os escritos a partir das vivências dos próprios alunos, das realidades e das experiências específicas de cada um.

Para além disso, o professor é sempre o destinatário, um destinatário não real, não existindo mecanismos de circulação social de textos e não precisando o

aluno de se preocupar em saber se o seu destinatário percebeu ou não a mensagem, uma vez que pressupõe que o seu professor percebe tudo.

Não se ensina a escrever, mas, depois, avalia-se a escrita, avaliando-se, portanto, aquilo que não se ensina. Parte-se do princípio de que basta aos alunos lerem e escreverem sobre determinados temas, para adquirirem um conjunto de técnicas subjacentes à produção dos escritos.

Desta forma, "na escola actual, e mesmo na aula de Português, o aluno escreve, quase exclusivamente, para ser avaliado e é-o, apenas, em relação ao produto final da escrita" (Amor, 1993: 114). Nenhuma competência é tão avaliada como a da expressão escrita. É, fundamentalmente, através dela que se classificam e "rotulam" os alunos, que já a associam a uma actividade penosa, com o principal fim de avaliar, considerando-a determinante e marcante no seu caminho de aprendizagens. No entanto, as actividades de escrita restringem-se, na sua maioria, a respostas a questionários e à escrita de textos que abordam, quase sempre, os mesmos temas.

Em Portugal, existe legislação que dá directrizes no sentido de se proceder a uma avaliação predominantemente formativa, desde a década de 90. Apesar de esta se encontrar bem presente nos programas do 1º ciclo, tal prática não é transposta para a realidade da maioria das nossas escolas, continuando a assistir-se à primazia de uma avaliação sumativa em detrimento da formativa que continua, ainda, a ser encarada como a etapa prévia da avaliação sumativa.

Estas constatações foram suficientes para motivarem e impulsionarem a realização deste estudo no âmbito da escrita e da sua avaliação. Pretendemos, assim, inserir este trabalho numa perspectiva construtivista do processo de ensino/aprendizagem da escrita, colocando-se a tónica nos processos de elaboração dos escritos e na forma como os alunos vão construindo a aprendizagem nesse domínio, através da auto e da hetero-avaliação, da revisão, da reformulação ou reescrita dos textos.

O enfoque é, assim, colocado numa avaliação formativa, contínua e reguladora dos escritos dos alunos, bem diferente da avaliação pontual, normalmente utilizada e de carácter sumativo. A avaliação formativa preconiza a individualização do ensino, dando maior importância ao aluno e ao percurso pessoal de construção da sua própria aprendizagem. Pretende-se que o aprendente seja capaz de auto-avaliar os seus escritos, efectuando um percurso de auto-regulação e auto-controlo das suas aprendizagens, que o levará, progressivamente, a alcançar a autonomia tão desejada. Citando Perrenoud (1992), "uma avaliação que ajude o aluno a aprender e o professor a ensinar".

A apropriação, por parte os alunos, dos critérios de avaliação subjacentes a cada um dos tipos de texto a produzir conduz a transformações inevitáveis nas práticas pedagógicas do professor - que deverá estar atento ao desenrolar de todo este processo, ajudando o aluno a superar dificuldades - mas também a uma consciencialização maior, por parte dos aprendentes, dos elementos constituintes e impulsionadores do seu próprio processo de aprendizagem.

É incontestável a importância de o aluno se saber autoavaliar para efectuar progressos ao longo das suas aprendizagens. Uma boa definição dos critérios de avaliação é, desta forma, uma mais-valia para essa progressão, assim como a implicação e o envolvimento dos aprendentes na definição dos mesmos.

A avaliação deverá ser encarada como um instrumento de auto-aprendizagem, na qual o aluno conseguirá, progressivamente, através dos feedbacks do professor, atingir uma certa autonomia no plano da escrita. Como já foi referido, se o aluno conhecer, *a priori,* os critérios subjacentes à avaliação do seu desempenho, mais facilmente conseguirá uma performance de acordo com aquilo que é esperado dos seus escritos.

Pretendemos que este estudo persiga uma perspectiva de investigação e do ensino da avaliação da escrita de uma forma reflexiva, insistindo nos processos realizados pelos alunos aquando da produção de um texto escrito e não na

simples correcção/avaliação por parte do professor em relação a um produto dado por terminado.

Assim, o presente trabalho tem como principais objectivos:

- compreender a evolução do processo de apropriação dos critérios de avaliação em alunos do 3º ano de escolaridade através da auto e da hetero-correcção dos seus textos, do pré para o pós-teste;
- perceber a evolução da consciência (meta)textual dos alunos do 3.º ano de escolaridade através da análise dos comentários efectuados às suas produções e às produções dos colegas, do pré para o pós-teste;
- comparar o nível das correcções efectuadas (superfície ou linguístico-textual) nos textos dos alunos aos quais foi aplicado o plano de intervenção e dos discentes que não foram submetidos a qualquer tipo de intervenção;
- verificar se o programa de intervenção desenvolvido tem reflexos positivos na expressão escrita e, especificamente, na capacidade de revisão textual dos alunos.

A amostra é constituída por dois grupos-turma do 3.ºano, submetidos à realização de um pré e de um pós-teste. Apenas uma destas turmas foi sujeita a um plano de intervenção com a duração de sete sessões, no qual se desenvolveu um trabalho sistemático de consciencialização do processo de escrita e de apropriação dos critérios de avaliação do tipo de texto seleccionado: o relato.

A escolha do relato deveu-se, por um lado, ao facto de se querer tirar partido das vivências das crianças e das suas próprias experiências e, por outro, de lhes proporcionar situações reais de comunicação, visto que as suas produções escritas tiveram como destino o jornal de parede da escola. Desta forma, os alunos puderam partilhar com os colegas de outras turmas o que observaram durante as suas visitas de estudo. Assim, e de acordo com Pereira e Azevedo (2005), é fundamental inserir o tratamento de um determinado tipo de texto numa situação comunicativa que dê sentido à utilização de um dado género textual.

Para a fundamentação teórica deste estudo impôs-se uma revisão da literatura que abordasse e esclarecesse os processos de construção das aprendizagens no domínio da produção textual e que situasse o ensino da escrita no âmbito de um processo plausível de ser assimilado pelos aprendentes, desde que expostos a um ensino explícito e sistematizado nesta área.

Assim, o capítulo I destina-se a apresentar uma abordagem de questões directamente relacionadas com a correcção dos escritos dos alunos. Daí que sejam considerados tópicos cujos domínios se encontrem directamente relacionados com esta temática – como, por exemplo, o processo de escrita, a avaliação formativa, a consciência metalinguística, os critérios de avaliação e a correcção.

No segundo capítulo, detemo-nos na importância de os alunos saberem voltar de novo aos seus textos, revendo-os e aperfeiçoando-os. Para tal, centramo-nos nos processos de revisão da escrita e na reescrita.

Na segunda parte, apresentamos o estudo empírico e as suas condições de realização, seguindo-se a apresentação e a discussão dos resultados.

Por fim, a conclusão procura fazer uma síntese dos contributos reunidos nesta investigação.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

1. Do processo de escrita à correcção processual

1.1. A escrita como processo

As investigações sobre a escrita e a sua aprendizagem sofreram um impulso determinante em meados da década de setenta, sobretudo por causa da tomada de consciência das dificuldades reveladas pelos alunos durante a actividade escritural e também devido à falta de respostas concretas dos professores para intervirem eficazmente nesta questão (Scardamalia e Bereiter, 1986). A partir deste momento, tanto a Psicolinguística, como a Psicologia da Cognição, como a Didáctica das Línguas procuraram estudar o acto de escrever um texto e "decifrar" a complexidade das operações que um sujeito mobiliza para realizar o gesto de escrita. Por outro lado, procura-se também obter dados sobre o modo como se pode facilitar o desenvolvimento intelectual dos indivíduos em geral e a competência de escrita em particular. Nesta perspectiva, colocam-se em evidência algumas estratégias cognitivas e afectivas mobilizadas pelos sujeitos durante a actividade de produção textual e, ao mesmo tempo, revelam-se os principais obstáculos com que se confronta um escrevente com pouca experiência.

A evolução em todos estes campos teóricos traduziu-se, antes de mais, numa nova forma de definir a problemática da escrita, deslocando o foco de atenção do produto final para os aspectos processuais da produção textual. Foi também adoptada uma atitude descritiva, em que os sujeitos eram observados aquando do seu acto escritural propriamente dito, em detrimento de uma atitude prescritiva, que tinha como base a abordagem de textos considerados exemplares. É, assim, colocado em causa o acto de escrita como uma sucessão de fases (concepção linear): pré-escrita, escrita e pós-escrita, que apenas faz a descrição do desenvolvimento dos produtos, deixando de lado os processos interiores das pessoas que os produzem (Carvalho, 1999).

Relativamente ao ensino e à aprendizagem da escrita, esta perspectiva foi determinante para se começar a pensar não só na correcção do texto final, mas nas intervenções a jusante e a montante da redacção propriamente dita.

1.1.1. Modelos cognitivos

Dada a importância dos mecanismos cognitivos no desenrolar do processo de escrita, a explicação do seu desenvolvimento tem-se baseado em modelos que pretendem esclarecer o seu funcionamento. Os modelos descritivos parecem ser os mais adequados para a análise de uma problemática tão complexa, visto pretenderem categorizar os processos mentais que intervêm ao longo deste processo, procurando relações entre eles.

De entre os vários modelos que foram surgindo, o trabalho dos psicolinguistas Flower e Hayes (1980) foi determinante para se conhecerem os processos mentais envolvidos na resolução do problema de escrever.

Este modelo integra três domínios:

1- O contexto de produção de um escrito, ou seja, os parâmetros extra-textuais que englobam aspectos como o tema, o destinatário e o objectivo;

2- A memória a longo prazo – conhecimentos prévios de quem escreve sobre um assunto, o tipo textual, o destinatário, a tarefa;

3- O processo de escrita que envolve três sub-processos: a planificação, a textualização (ou redacção) e a revisão. O primeiro resume-se à "construção da representação interna do saber"; o segundo é a "transformação das ideias em linguagem visível"; o terceiro sub-processo consiste na análise do texto já escrito e na sua possível transformação (Carvalho, 1999: 56).

Apesar deste modelo ter dado origem a inúmeros trabalhos de investigação, têm-lhe sido apontados alguns limites e alguns autores consideraram-no mesmo *demasiado cognitivista, racional e consciente.* Segundo Dominique Bucheton,

referida por Pereira (2000: 63), este modelo representa de forma bastante simplificada a realidade da escrita, visto que neutraliza outros parâmetros, nomeadamente os de carácter afectivo e sociológico. Neste sentido, os próprios autores decidiram, em 1995, proceder à sua reformulação, não com o intuito de introduzir grandes modificações, mas devido à necessidade de clarificar alguns aspectos. De acordo com o modelo revisto, os conhecimentos do escrevente incidem em todo o âmbito cognitivo abrangendo as etapas de planificação, textualização, revisão, assim como o controlo processual dos mesmos. Esses conhecimentos são concretizados na determinação do assunto, no reconhecimento do destinatário e no género de escrito (fig.1).

O novo modelo de Flower e Hayes (terceira modelização) inclui o contexto social e o contexto físico situados no interior do contexto de produção. Pereira (2000: 64) refere que "o novo modelo, ao preconizar que a intencionalidade do escritor é determinante na totalidade do processo de escrita, valorizando, assim, ao mesmo tempo, o contexto e a face motivadora da actividade escritural, permite, em termos de prática pedagógica, não só pensar na obrigatoriedade de se utilizar um maior leque de actividades com objectivos comunicativos bem definidos como numa maior flexibilização e atenção aos diferentes estilos cognitivo-afectivos em presença do grupo heterogéneo que a turma sempre constitui".

O referido modelo, traduziu-se também num elemento impulsionador para outros autores, surgindo novos tipos de análise sobre as fases do processo de redacção e a interacção entre elas. Assim, vários investigadores formulam outros modelos que trabalham a escrita, procurando esclarecer a complexidade que este processo encerra.

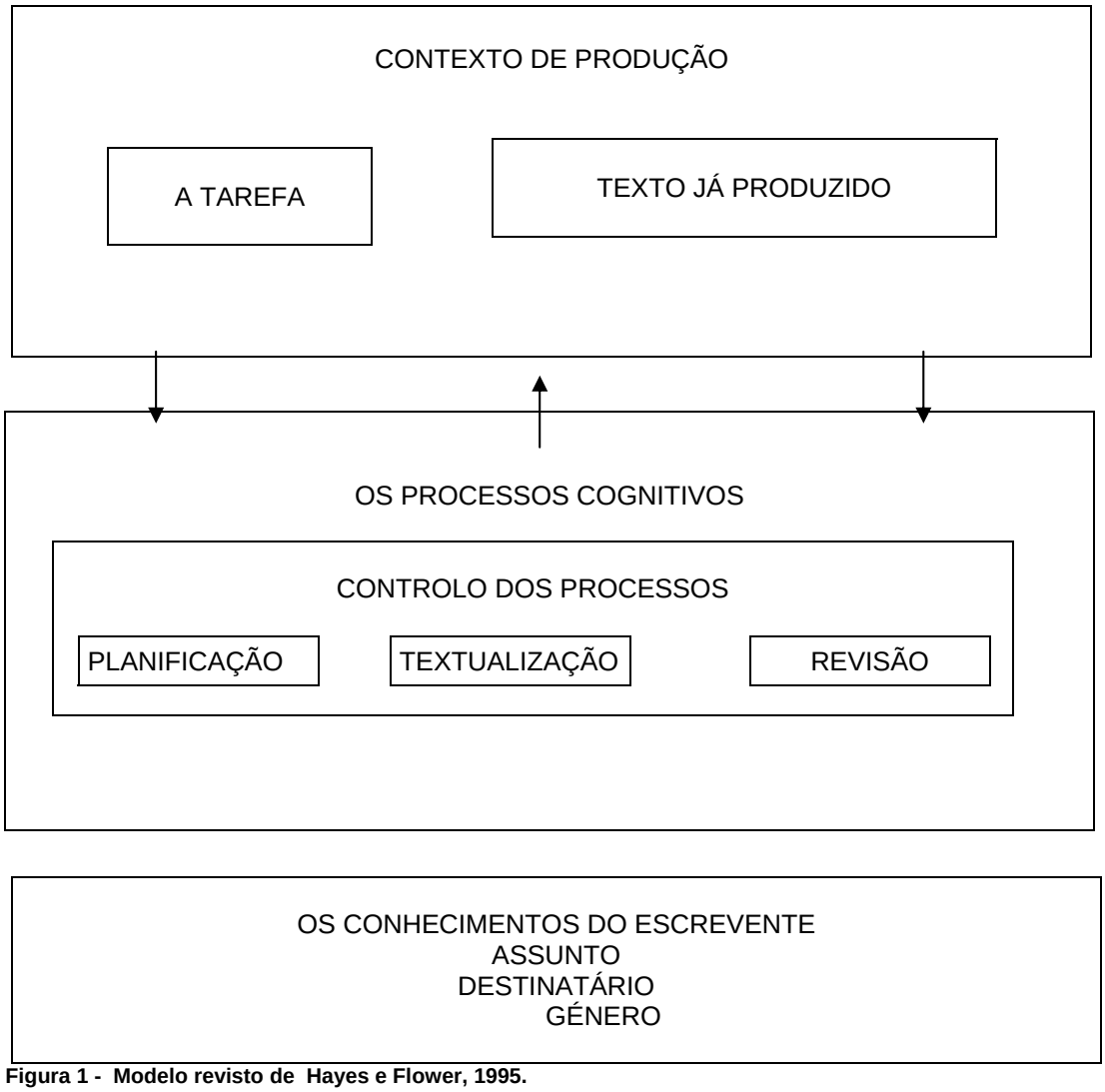


Figura 1 - Modelo revisto de Hayes e Flower, 1995.

1.1.2. O processo de escrita

A grande maioria dos modelos descritivos do processo de escrita distingue três operações fundamentais que interagem entre si e que são, como já referimos: a planificação, a textualização e a revisão. Dada a sua importância para a compreensão do processo de escrita, passaremos a especificar mais detalhadamente cada uma delas.

A **planificação** ocorre a um nível pré-linguístico e caracteriza-se pela selecção e avaliação das ideias armazenadas pela memória de longo prazo do escrevente ou vindas de fontes externas. É uma representação abstracta que se subdivide em

três processos: concepção das ideias, sua organização e definição dos objectivos. Ela consiste na mobilização de conhecimentos (procedimentais e contextuais) com vista à representação de um destinatário e de um objectivo de comunicação, tendo em conta o conteúdo e o tipo de texto.

A **textualização**, que é a fase de redacção propriamente dita, ocorre a nível linguístico e é a passagem para linguagem escrita do material seleccionado e organizado na etapa anterior. Este processo faz intervir a maioria das aptidões linguísticas respeitando uma sequência lógica de informação, de regras gramaticais e sintácticas.

A **revisão** é a operação de retorno crítico ao texto, na qual se avalia o que foi escrito tendo em conta a adequação comunicativa. Tem como finalidade detectar incorrecções e incongruências no texto produzido e a sua eventual correcção, de acordo com os objectivos da planificação inicial. Podem-se efectuar adições ou deslocações, substituições ou supressões de elementos repetitivos ou desnecessários, sobretudo ao nível de superfície. De acordo com Barbeiro (1999: 62) "ainda no âmbito da revisão podem ser consideradas as componentes de leitura e de correcção. A leitura é activada a fim de verificar a conformidade com o código e com o que se planificou e a fim de decidir se se deve continuar o processo de escrita de uma unidade ou considerar essa unidade completa".

Dada a importância que o processo de revisão tem para o nosso estudo, ele será alvo de uma análise mais aprofundada no capítulo II deste trabalho.

1.1.2.1. O papel da leitura no processo de revisão

A relação leitura-escrita tem, no processo de revisão, um papel decisivo devido ao carácter avaliativo do próprio texto e de regulação do processo. De facto, o papel da leitura é colocado em realce devido ao seu contributo para o desenvolvimento do acto de escrita de três formas diferentes: i) Ler para escrever – fornece, a quem lê, matéria para colocar em prática na sua escrita; ii) Ler para compreender

as instruções – trata-se de uma leitura especializada que permite ao aprendente interpretar de forma correcta as directrizes da escrita em contexto escolar; iii) Ler para avaliar – é uma leitura indispensável para a revisão do que foi escrito, comprometendo a compreensão do conteúdo do texto e a identificação dos seus problemas de superfície (Pereira, 2000).

Ainda quanto à leitura, mais especificamente no que diz respeito à relação leitura--escrita, Reuter (1996: 157) propõe uma categorização de acordo com a posição assumida pela leitura relativamente à escrita: antes, durante e depois.

i) Ler antes de escrever – é o mais utilizado em ambiente escolar e neste contexto a leitura pode ter vários objectivos e ser integrada em diversas situações. Assim, ela poderá contribuir para que os alunos sintam vontade em escrever (através de textos que agradem e que interessem o leitor), para o fornecimento de materiais úteis para a escrita como, por exemplo, temas ou técnicas.

ii) Ler durante a escrita – esta leitura poderá ser feita pela releitura do que se está a escrever, de uma forma geral ou mais específica. São, assim, necessárias três condições: 1) dar tempo suficiente para a escrita de um texto; 2) uma avaliação formativa que ajude o desenvolvimento da competência de escrita; 3) que o professor indique ao aluno os textos que deverá ler e as modalidades de leitura.

iii) Ler depois de escrever – é o menos utilizado em contexto escolar e não se refere à releitura-revisão do seu próprio texto, mas tem a ver com os alunos escreverem antes do trabalho de leitura e análise e só os fazer ler após esta escrita em função dos problemas encontrados.

Também Hayes (1998) privilegia a leitura, integrada no esquema da tarefa de revisão e no âmbito do processo de avaliação do texto, como uma forma de tomada de consciência dos problemas a resolver. Trata-se de uma leitura com características específicas, sendo direccionada para a detecção de problemas e respectivas soluções. Algumas dificuldades de revisão por parte de escritores menos experientes foram atribuídas a dificuldades de compreensão da leitura, nomeadamente o facto destes escritores se localizarem mais ao nível da frase e não no texto na sua globalidade.

1.1.3. Modelos didácticos

Depois de termos feito uma abordagem mais detalhada de um modelo da Psicologia da Cognição que descreve o percurso de observação dos processos mentais envolvidos na escrita optámos, agora, por nos deter no modelo para o processo de escrita de Cassany (1999), visto tratar-se de um modelo didáctico, distinto daquele até agora apresentado.

Neste modelo verifica-se que o professor tem um papel de coadjuvante na tarefa de escrita e os alunos, trabalhando a pares, assumem-se como co-produtores ao mesmo tempo que desempenham, também, a função de leitores e mediadores ao longo deste processo.

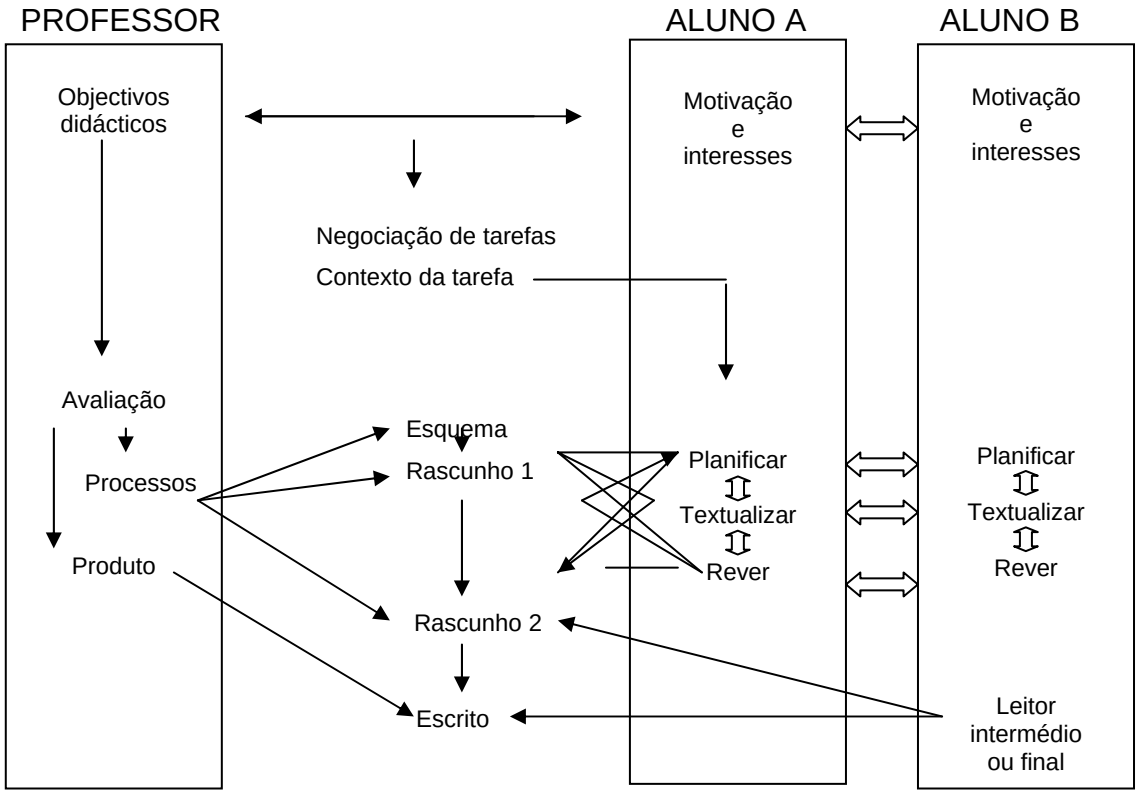


Figura 2 – Modelo para o processo de escrita de Cassany (1999)

Numa primeira fase, observa-se a negociação de tarefas entre os elementos intervenientes (professor e alunos), o que implica ter em conta factores como os objectivos didácticos, o contexto em que ocorre a tarefa, os interesses e as motivações dos aprendentes. O processo de escrita assume uma posição central

e efectua a ligação entre os procedimentos da planificação, textualização e revisão, os quais se inter cruzam em todas as fases consideradas neste processo.

A maioria dos aprendentes entende o processo de escrita como a transposição gráfica de uma produção verbal, o que por vezes os deixa ficar aquém das suas metas inicialmente delimitadas. O acto de escrita não é um acto espontâneo, como conversar, pois exige trabalho por parte do escritor, o qual deverá reflectir sobre a situação de comunicação, apontar ideias, construir esquemas e rascunhos. Ele deverá executar várias operações como escrever, ler, reler, corrigir e reformular o que escreve. Corrigir ou rever faz parte do processo de redacção, é um sub-processo tão importante como procurar ideias, organizá-las ou redigir. Assim, durante o acto da escrita os alunos são convidados, muitas vezes sem se aperceberem, a pôr em prática um conjunto de várias competências que se supõe serem correctamente exploradas nas diversas actividades da aula de Língua Portuguesa.

1.1.4. Aprender a escrever: um processo complexo

Os saberes requeridos pelo processo de escrita são, efectivamente, múltiplos e complexos e abarcam vários domínios. Pereira (2000: 73) refere três aspectos fundamentais, definidos por Halté (1989), para o saber-escrever:

- *Saber planificar – gerar uma situação de comunicação, ter em conta o referente, escolher o tipo de texto predominante para a situação, fazer um plano,…*
- *Saber textualizar – escolher um modelo de enunciação, redigir em coerência com as características do tipo textual, utilizar elementos gramaticais e lexicais adaptados ao tipo de escrito,…*
- *Saber corrigir o texto – detectar incoerências nas informações, fazer acrescentamentos, deslocações, supressões, reformular parágrafos,…*

A escrita tem que ser entendida não apenas na sua dimensão cognitiva, mas também social e cultural. Aprender a escrever é aprender a adequar o uso da língua ao contexto, à situação real de comunicação, “the primary purpose for writing in almost all contexts its to communicate” (Grabe, Kaplan, 1996: 224). É importante que os professores de Língua Materna, com uma responsabilidade acrescida na formação dos escritores inexperientes lhes proporcionem, desde o início da sua aprendizagem do processo de escrita, contextos reais para que possam aprender a escrever e o façam com motivação e gosto.

Os géneros textuais trabalhados devem ser diversificados assim como as modalidades de produção: em grupos, a pares, individualmente, colectivamente. Não é ensinando um único género discursivo, que os alunos irão dominar todos os outros, já que cada um tem as suas próprias funções e consequentemente, características discursivas próprias. Cada género textual deve ser ensinado de forma específica, é necessário ensinar a narrar, a argumentar, a descrever, a expor (…). Na opinião de Grabe e Kaplan os alunos devem trabalhar “different types of writing, even at early levels” (1996: 269).

A escrita deverá ter sentido para a criança, deverá partir dos seus interesses, necessidades, perguntas, problemas, para que ela saiba, sempre, para quem escreve, o que escreve e porque o faz.

Rocha (2003) faz uma reflexão acerca dos recursos de que as crianças se servem para a produção de um texto escrito e das estratégias que elas utilizam na (re)construção dos seus textos. O autor situa-nos na concepção do texto, apoiada em Geraldi (1991). Segundo este, o sujeito ao escrever um texto faz uma “proposta de compreensão” ao seu interlocutor. Por isso, o primeiro tem que:

- ✓ ter o que dizer,
- ✓ ter motivos para dizer o que tem a dizer;
- ✓ ter um interlocutor;
- ✓ constituir-se como locutor, enquanto sujeito que diz o que diz, para quem diz;

- ✓ escolher as estratégias para o fazer.

Sendo a escola um lugar privilegiado para a aprendizagem da escrita é importante que ela permita e incentive as condições de construção desta “proposta de compreensão”.

O professor deve respeitar a intenção do aluno: o que ele quer dizer, como quer dizer e porquê. Deve ser um leitor respeitoso do autor, pedindo esclarecimentos e explicações sobre o que não entende. É fundamental que o espaço de escrita floresça num clima de diálogo entre professor e aluno, com um objectivo em comum: melhorar e aprofundar o escrito.

As ideias, acima referidas, vão ao encontro dos pressupostos comuns aos vários modelos concebidos para a descrição do processo da escrita, referidos por Emília Amor (1996), que definem esta competência como uma actividade de resolução de problemas e orientada para um fim, ou seja, com um destinatário e um objectivo.

A mesma autora destaca C. Garcia-Debanc pela sua proposta de “aproveitamento dos modelos representativos do processo redaccional, como referência para a acção docente” e apresenta algumas sugestões com o objectivo de ajudar o aluno na aprendizagem da planificação, na aprendizagem da textualização e na aprendizagem da revisão (1996: 115).

Também Fonseca (1990) considera fundamental que se estruture um ensino mais centrado em situações de comunicação do que sobre temas, com uma contextualização autêntica. Para tal, é imprescindível a avaliação contínua da adequação, na forma e no conteúdo, de todo o desenvolvimento didáctico e dos meios utilizados, da sua harmonização com as apetências, as necessidades comunicativas dos alunos a quem se dirige, tendo em conta factores como o estatuto sócio-cultural, o curriculum escolar, a idade e a experiência linguística de cada um.

Como é feito o retorno ao trabalho de escrita? Como é que os alunos sabem se escreveram um texto com coerência? Como espera o professor que a correcção actue no melhoramento da escrita dos alunos?

É fundamental que cada professor faça uma reflexão sobre a sua metodologia do ensino da escrita, verificando se esta poderá encaminhar os seus alunos a produzirem textos de uma forma mais consciente, com uma maior motivação, incentivando-os a fazer o retorno sobre os seus escritos para efectuarem melhorias e aperfeiçoamentos. Embora a aprendizagem da escrita seja um processo complexo, qualquer escrevente, exposto a um ensino sistemático, pode aceder ao seu domínio com sucesso.

Assim, o processo de escrita aprende-se e ensina-se, através da aquisição de competências específicas para este domínio, da compreensão do processo de aprendizagem e da capacidade de auto-avaliação, correcção, revisão e reescrita, conducentes a uma progressiva autonomia. O gosto pela escrita conquista-se diariamente através das melhorias efectuadas em cada produção dos alunos.

1.2. A avaliação da escrita

As características específicas do texto escrito fazem com que ele seja um alvo privilegiado no âmbito da avaliação e da correcção. São, precisamente, estes os aspectos que iremos focar nos pontos 1.2. e 1.3. deste capítulo.

Evolução do conceito “avaliação” em contexto educativo

A problemática da avaliação tem sido alvo de inúmeros estudos nesta matéria no decurso das últimas décadas, por vários investigadores, dos quais resultou uma abordagem das diversas perspectivas que este conceito encerra. A complexidade, a diversidade e a multiplicidade de aspectos inerentes a este conceito tem

contribuído para que diversos estudiosos dessem o seu contributo para a renovação e o enriquecimento desta temática.

A avaliação em ambiente educativo foi considerada, durante muito tempo, uma prática eminentemente normativa. A sua função predominante era a de atribuir uma classificação: positiva ou negativa. Esta classificação baseava-se em padrões de desempenho pré-estabelecidos segundo as “exigências” de um programa e por referência a um grupo “ideal”.

Neste contexto, e no que diz respeito ao domínio da escrita, não havia preocupações em:

-determinar quais as características individuais do aluno (capacidades, interesses, conhecimentos, atitudes, …) e em fazer ajustes a essas características;

-explicitar os critérios de avaliação de forma que o aluno os pudesse conhecer previamente e utilizá-los como reguladores da sua actuação;

-valorizar os aspectos complexos da textualização e da organização do conteúdo semântico dos textos, do que os erros ortográficos, de acentuação, sintácticos, …;

-partir da análise do trabalho, das respostas dos alunos para lhes dar indicações e a oportunidade para reformularem os problemas, superarem dificuldades e reverem métodos de estudo;

-usar estratégias de regulação do ensino-aprendizagem partindo de dados obtidos na avaliação.

Em suma, no paradigma tradicional do ensino da escrita, em que os alunos escrevem sobre um tema proposto pelo professor e este se limita a avaliar o produto final, nem o professor tem acesso ao processo de escrita do aluno, nem este se consciencializa desse processo (Pereira, 2000).

Amor (1993) refere que os trabalhos desenvolvidos nos anos 60 sobre a avaliação e o processo de ensino-aprendizagem fizeram com que as questões relacionadas

com esses processos começassem a ser vistas sob outros pontos de vista. Scriven (1967) faz a distinção entre avaliação sumativa e avaliação formativa alargando, desta forma, as perspectivas sobre estas temáticas. De acordo com este autor, a primeira ocorre no “final de uma sequência de aprendizagem” e destina-se “a situar o aluno face a um conjunto de objectivos fixados, de modo a comprovar e certificar a sua consecução, ou mesmo a classificá-lo de acordo com esses resultados”, enquanto que a segunda, “desenvolvida ao longo do processo de ensino-aprendizagem, procura situar o aluno face ao conjunto de objectivos estabelecidos, de modo a detectar eventuais dificuldades e a introduzir os necessários instrumentos e procedimentos de remediação” (145).

Mais tarde e já na década de 80, os cognitivistas vieram acentuar a importância da avaliação formativa como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, tendo uma função permanente de observação e regulação desse mesmo processo. O aluno terá dados que lhe permitirão melhorar o seu desempenho e o professor poderá adequar melhor a sua intervenção às necessidades do aprendente.

Nesta década, autores como L. Allal, J. Cardinet e P. Perrenoud, foram responsáveis por uma reflexão profunda sobre a função formativa da avaliação. Amor (1993) refere que os trabalhos conduzidos de acordo com as teorias destes cognitivistas durante a década de 80, desenvolveram algumas reflexões sobre a função formativa da avaliação, colocando em relevo “aspectos como a identificação da natureza das tarefas solicitadas ao aluno, em termos das operações cognitivas nela implicadas; observação dos modos e percursos desenvolvidos pelos alunos para a sua resolução; adequação das técnicas (e construção de instrumentos respectivos) à natureza dos comportamentos / atitudes a avaliar, sobretudo tratando-se de traços de incidência sócio-afectiva” (145).

A partir do desenvolvimento das metodologias da avaliação formativa, sobressaem três aspectos que, actualmente, são considerados orientações

essenciais de adaptação dos dispositivos pedagógicos à realidade das aprendizagens, nomeadamente:

1. Uma pedagogia diferenciada, que promove um ajustamento dos meios e forma de actuação de acordo com as necessidades dos alunos;

2. Uma autonomia progressiva concedida aos aprendentes, edificada a partir dos momentos e instrumentos de auto-controlo, os quais vão substituindo a intervenção do professor através dos processos de auto-avaliação;

3. Um aproveitamento e gestão dos erros como recurso no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem (Amor, 1993).

1.2.2. Avaliação formativa

A avaliação formativa é uma avaliação com preocupações de formação, sendo parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Privilegia-se uma avaliação contínua e interactiva por parte dos docentes os quais deverão orientar os alunos de uma forma individualizada e entender o erro como uma fonte de informação importantíssima, que poderá ser objecto de estudo e análise, a fim de se compreender quais as estratégias utilizadas pelos alunos aquando da realização de uma determinada tarefa.

Para Amor (1993: 145), os traços dominantes de uma avaliação formativa prendem-se com:

-a consciência, por parte do aluno, daquilo que constitui objecto de aprendizagem e de avaliação;

-o conhecimento dos pontos, aspectos ou critérios que irão contribuir para a avaliação do seu trabalho ou desempenho;

-a disponibilidade de instrumentos que permitam ao aluno detectar os erros ou insuficiências desse trabalho;

-a oportunidade, dada ao aluno, de corrigir e melhorar os resultados obtidos.

Para Perrenoud (1998) o grande objectivo de uma avaliação formativa é possibilitar a cada aluno o conhecimento do seu próprio processo de aprendizagem e que seja capaz de fazer a sua auto-avaliação, superando, desta forma, as suas dificuldades, através da procura de estratégias pessoais que lhe permitam melhorar as suas performances.

A avaliação parece constituir o momento mais rico na aprendizagem. Com efeito, é através dela que os aprendentes ficam a conhecer a sua evolução nesse processo, tornando-se mais conscientes dos aspectos que já dominam e quais precisam melhorar. Por outro lado, possibilita aos professores a recolha de dados sobre a sua actuação no processo de ensino, adequando as suas acções de acordo com os resultados obtidos. Os elementos assim recolhidos permitem-lhes introduzir mudanças na sua actividade docente, melhorando as estratégias e o tipo de apoio a dispensar aos seus alunos.

Assim, uma avaliação formativa exige três propósitos: a individualização do ensino, ou seja, um ensino diferenciado, uma compensação educativa e uma nova concepção de ensino e de aprendizagem (Pacheco, 1995).

1.2.2.1. Avaliação formativa no âmbito do processo de escrita

No campo da expressão escrita, o uso de uma pedagogia diferenciada é um factor imprescindível para o desenvolvimento das aptidões dos alunos nesta competência. Deverá existir uma preocupação constante na forma de actuação do professor em função das necessidades demonstradas por cada aluno e dever-se-á ter em conta o aproveitamento do erro e a evolução que poderá ocorrer a partir dele, transformando este momento numa aprendizagem significativa para o aluno.

Segundo Flora Azevedo (2000:149), “no ensino-aprendizagem da escrita, a avaliação formativa situa-se em todos os momentos: aprecia produtos, meios, processos de aprendizagem, mas também é ela própria objecto de aprendizagem. Ela é concebida para se integrar no processo de trabalho e de aprendizagem…;

visa ajudar os alunos a serem bem sucedidos…; é concebida de tal modo que pode ser compreendida pelos alunos (e não unicamente pelos professores). Deverá permitir uma pedagogia diferenciada, um olhar cada aluno como ser diferente de todos os outros…e ajudá-lo a encontrar soluções adequadas para o seu próprio processo de aprendizagem da escrita. O seu objectivo último é o de levar o aluno a saber avaliar-se a si mesmo para ser capaz de melhorar o seu desempenho". Também o professor poderá recolher informação sobre as actividades realizadas para reajustar, actualizar e (re)planificar as práticas futuras.

Reuter (1996: 165) refere três dimensões que justificam o lugar da avaliação formativa numa didáctica da escrita:

- é concebida para se integrar no processo de trabalho e de aprendizagem (não funciona de forma externa e independente);
- visa ajudar os alunos a ter êxito (e não simplesmente a classificá-los e a seleccioná-los);
- é concebida de tal forma que pode ser compreendida e apropriada pelos alunos (e não unicamente pelos professores).

Para que a avaliação formativa esteja adaptada à especificidade da didáctica da escrita, Reuter (1996: 167) enumera as seguintes modalidades:

-Avaliações que incidam não só em aspectos localizados, mas também sobre a globalidade do texto, a sua adaptação comunicacional, os seus efeitos…;

-Avaliações que incidam não só sobre a textualização, a superfície e os sub-sistemas, mas também sobre o que é dito e sobre as escolhas técnicas de gestão de conteúdos;

-Avaliações que incidam não só no texto acabado mas também nos seus estados intermédios e nas modalidades de escrita;

-Avaliações cujos critérios sejam, tanto quanto possível, explícitos e que possam ser apropriados pelos alunos;

-Avaliações em relação a normas estabelecidas mas também em relação ao projecto dos alunos;

- Avaliações que equilibrem aspectos positivos e aspectos negativos;

- Avaliações assumidas por avaliadores diversificados (outros alunos, grupos, professor, pessoas exteriores…);

- Avaliações concebidas para ajudar a compreender as dificuldades e superá-las;

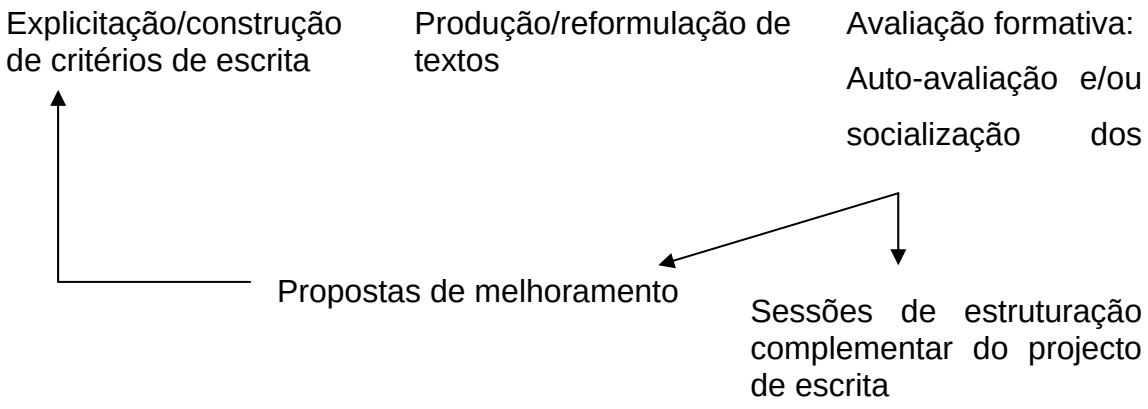
- Avaliações inscritas no processo de ensino-aprendizagem.

Sobre a avaliação formativa Reuter (1996) refere que, “le but ultime est de savoir s’évaluer soi-même pour être en mesure d’améliorer ses performances” (165). Mas, para que o aluno adquira este tipo de competências, terá que existir um ensino regulado, orientado e sistemático do acto escritural; compete ao professor facilitar a aquisição de conhecimentos do processo redaccional, através da elaboração de instrumentos essenciais para a aprendizagem da escrita, como as grelhas de revisão, grelhas de auto-avaliação, grelhas de controle…

Neste seguimento, Pereira (2002: 57) salienta a importância da avaliação formativa ter que ser entendida “como a criação de *instrumentos de regulação* do próprio sistema de produção textual”. A autora explicita, em seguida, o sentido da palavra regulação. Para ela, é a “adopção, por parte do aluno-produtor de texto, de um ponto de vista crítico sobre a sua actividade a fim de poder controlar um conjunto de problemas que se lhe deparam: contextualizar o projecto de escrita em função do pedido; identificar os conteúdos temáticos a desenvolver no texto; planificar globalmente a sua organização; articular as diferentes partes do texto…”. Este tipo de instrumentos de regulação externa poder-se-ão converter em instrumentos de regulação interna a partir do momento em que o aluno faça a apropriação de todas as competências necessárias à produção de um texto de um determinado género.

Manuela Cabral, citada por Azevedo (2000: 146), reforça a ideia de se alterarem as práticas ainda comuns de avaliação dos textos produzidos pelos alunos, alteração esta que passaria pela prática da avaliação formativa como momento privilegiado de aprendizagem.

Esta perspectiva é esquematizada, de um modo simplificado, da seguinte forma:



Este esquema realça a socialização dos textos e a utilização de um trabalho de auto-avaliação e/ou co-avaliação por parte dos aprendentes. Esta modalidade de avaliação verifica-se quando os alunos se avaliam entre eles e favorece a socialização das produções escritas. Este trabalho poderá ser feito a pares ou em grupo e permite a interacção entre alunos que se situam em diferentes níveis de aprendizagem e, por isso mesmo, interajudam-se na superação das dificuldades encontradas.

1.2.2.2. Auto-avaliação

A avaliação formativa deverá eleger a auto-avaliação como uma competência essencial e prioritária na formação do aluno. Com efeito, a auto-avaliação e a avaliação formativa caminham lado a lado. O aluno, como protagonista de todo este processo, deverá ser capaz de controlar as suas aprendizagens e obter informações que lhe permitam verificar se os seus resultados estão dentro das expectativas que ele próprio traçou, conduzindo-o, desta forma, a uma progressiva autonomia das suas aprendizagens.

Para que a auto-avaliação feita pelos alunos seja uma tarefa bem sucedida, é necessário que a avaliação se apoie em critérios relevantes e diferenciados, de acordo com cada produção a realizar, e que o grau de exigência esteja de acordo

com as capacidades e nível de desenvolvimento demonstradas pelo aluno. Mas auto avaliar-se é uma tarefa difícil: é necessário um esforço continuado e motivação para querer identificar as suas próprias dificuldades, tentando descobrir o melhor caminho para as superar.

O desenvolvimento da capacidade de auto-avaliação é um elemento determinante na formação dos alunos. Para que tal desenvolvimento possa ocorrer é imprescindível que se trabalhe com instrumentos pedagógicos que facilitem o seu acesso, que se ensine os processos de avaliação das suas próprias produções - assim como das produções dos colegas - e que se dê especial relevância à autonomia da sua aprendizagem, isto é, à autogestão da sua formação.

A auto-avaliação acompanha o aluno em todo o seu processo de aprendizagem. Para isso, é preciso desenvolver determinadas capacidades como o auto-controlo e auto-regulação das suas actividades. Assim, reveste-se de especial importância que o aluno tenha conhecimento dos critérios de avaliação que regem as tarefas propostas, que saiba/compreenda exactamente o que o professor pretende com essas tarefas e que as consiga comparar com o produto obtido.

Para Petijean (1984: 9), a auto-avaliação é um acto educativo por excelência e está directamente ligada à prática da avaliação formativa, na medida em que ela permite ao aluno desenvolver as suas capacidades de autonomia e de iniciativa, e de verificar, em função dos critérios elaborados em parceria com o professor, onde se situam as suas dificuldades.

1.2.3. Critérios de avaliação

Definir critérios é, segundo Ferraz (1997), possibilitar que numa situação de avaliação, o avaliado saiba o que o avaliador espera dele, que conheça as regras do jogo para o jogar com sucesso, uma vez que é isso que se pretende num processo avaliativo transparente. Importa que os alunos saibam aquilo que se

pretende com as suas produções, pois isso contribuirá seguramente para que se empenhem de forma mais activa no modo como avaliam as suas performances.

Este processo poderá ser realizado unicamente pelo professor, ou em interacção professor-aluno. É de realçar a importância da participação dos alunos na planificação das suas aprendizagens, de forma a sentirem-se parte integrante de todo este processo, cabendo, também a eles, uma opinião.

A definição dos critérios de avaliação implica a clarificação dos objectivos da aprendizagem. Através deles os alunos descobrem as características dos escritos a produzir, têm conhecimento de como serão avaliadas as suas produções e são capazes de solucionar com maior facilidade os problemas de escrita encontrados nos seus textos.

Pereira (2000: 147) fala da dificuldade de avaliação da escrita e sobre a importância do professor ter de fazer escolhas didácticas, ou seja, seleccionar os elementos sobre os quais a avaliação irá recair. É necessário que o professor esteja seguro da coerência entre os objectivos da sequência e os critérios de avaliação de uma produção escrita. Se estes não forem claros para o professor, também não o serão para os alunos, desconhecendo, assim, aquilo que se espera deles. Por sua vez, a definição destes critérios obriga a uma clarificação das finalidades e objectivos pedagógicos que tenham por base conteúdos que foram objecto de ensino-aprendizagem.

Os critérios, elaborados e estabelecidos entre o professor e os alunos num determinado momento do processo de ensino-aprendizagem, são o grande elemento regulador do nível de conhecimentos que o aprendente já será capaz de dominar, favorecendo assim o acesso à sua auto-avaliação e, por conseguinte, à sua autonomia. Se o aluno tiver consciência das suas dificuldades e quais os aspectos que precisa melhorar, estará certamente no caminho certo para adquirir o domínio dos requisitos essenciais para produzir um texto.

Assim, o conhecimento dos critérios de avaliação antes da elaboração de um determinado tipo de texto, permite ao aluno efectuar uma auto-análise do seu produto textual, reconhecendo os seus êxitos e os seus erros. Daí que o aluno deva ser estimulado a rever os critérios inicialmente definidos, a compreendê-los e a trabalhar sobre eles. A partir daqui, o aprendente terá a oportunidade de realizar um plano de autogestão ou auto-correcção, baseando-se nos erros analisados.

É óbvio que tal situação não poderá ser exigida a uma criança com poucos anos de escolaridade. Por isso, é importante que o professor, juntamente com os alunos, combine um plano de correcção para um determinado período de tempo, construído de acordo com a análise criterial dos produtos por ele avaliados. Se o aluno se aperceber e compreender os erros que cometeu, é provável que realize um processo de reformulação dos mesmos, o que terá como consequência evitar a sua repetição em escritos futuros.

De acordo com Odile e Jean Veslin (1992), a explicitação dos critérios de avaliação é fundamental para o bom funcionamento da correcção de textos, visto constituir um elemento fundamental ao nível da comunicação pedagógica. Para a sua definição, o professor poderá recorrer a diversos processos, tais como: partir dos êxitos ou dos erros dos alunos, do enunciado da tarefa a realizar, ou mesmo do tipo de tarefa prevista.

Através dos critérios, o professor poderá desfazer-se de comentários muitas vezes incompreendidos pelos alunos e de juízos subjectivos, concentrar a sua intervenção nos pontos essenciais e utilizar um vocabulário explícito e compreensível para ambas as partes.

Assim, são vários os elementos que determinam a definição de critérios: as representações que os docentes têm das tarefas, os objectivos pretendidos e as condições essenciais para a sua realização. Mas o que realmente importa é que

os critérios estejam explícitos com rigor e coerência e que se faça um bom uso destes importantes instrumentos de comunicação entre professor e alunos.

Em suma, o conhecimento dos critérios de avaliação por parte dos aprendentes permite uma verdadeira tomada de consciência, de um modo claro e preciso, dos seus êxitos e fragilidades, ajudando-os a aproximarem-se, cada vez mais, da tão desejada autonomia. Baseando-se neles, os alunos poderão trabalhar sozinhos ao nível da produção de textos, intervir em diversos momentos durante a sua elaboração, permitindo desta forma a sua melhoria, favorecendo um retorno crítico e até mesmo uma reescrita do que foi produzido, para "aprender a fazer", nas ocasiões em que o professor não poderá oferecer o seu apoio. Assim, o próprio processo de produção dos escritos poderá ser transformado, tornar-se mais controlado, mais acessível a processos de auto-regulação e, sobretudo, mais consciente.

1.2.4. A consciência metalinguística no processo de escrita

A produção de um texto escrito requer, do seu autor, a realização de determinadas operações com e sobre a linguagem, que poderão também ser objecto de reflexão e conhecimento. Neste seguimento, o processo de ensino-aprendizagem da escrita deverá ser conduzido para que os aprendentes se consciencializem das operações que é necessário realizar para uma escrita com êxito.

No domínio específico da expressão escrita, a consciência metalinguística assume um papel de grande relevo, uma vez que se traduz num instrumento de apoio às tomadas de decisão nos planos da planificação, da revisão e da correcção dos textos produzidos.

1.2.4.1. Definição dos termos “metalinguística” e “consciência”

Para Gombert (1986), a actividade metalinguística não se resume à utilização da metalinguagem, ou seja, de vocabulário relativo à língua, englobando, assim, todas as manifestações da reflexão sobre a linguagem. Considera-se *metalinguística* qualquer actividade que pressuponha que a linguagem seja tratada como objecto de pensamento.

Para o referido autor, nesta actividade, está sempre presente a consciência do sujeito. Assim, o que determina se uma actividade é ou não metalinguística é o carácter consciente ou reflectido de que ela se reveste.

É este critério da consciência que permite diferenciar os conceitos de competência metalinguística e de competência linguística. O conceito de Chomsky de *competência linguística* corresponde a um conhecimento inconsciente, implícito, que o falante tem das regras da língua e que lhe permite actuar, linguisticamente, sem as explicitar (Gombert, 1986).

Nos comportamentos da linguagem com carácter metalinguístico, não se poderá colocar em questão o seu aspecto reflexivo. É importante reservar o termo *metalinguística* à manipulação consciente e reflectida do objecto da linguagem.

Surge, então, a língua como objecto de reflexão e como instrumento de comunicação, como o estabelecem Tunmer e Herriman (1984), ao definirem consciência metalinguística: “as a first approximation, metalinguistic awareness may be defined as the ability to reflect upon and manipulate the structural features of spoken language itself as an object of thought, as opposed to simply using the language system to comprehend and produce sentences” (cit. por Barbeiro, 1999: 12).

A utilização linguística do termo “metalinguística” assenta na proposta de Jakobson, de 1963 (Barbeiro: 1999), sobre uma função específica da linguagem

que se manifesta pela explicitação do próprio código, o seu carácter consciente e a utilização da linguagem para se referir a si própria.

No âmbito da psicolinguística, a utilização do termo não requer que exista uma explicitação verbal das características da língua ou uma referência à própria língua. O que está em causa é se a língua é tratada como objecto de pensamento, de reflexão e tomada de decisão.

1.2.4.2. Consciência linguística vs. consciência metalinguística

Barbeiro (1999) faz referência a Titone (1988), que, pelos papéis distintos que desempenham, principalmente na aprendizagem da leitura e da escrita, distingue:

- consciência linguística (*language awareness*): é um conhecimento implícito. Manifesta-se por um controlo espontâneo das operações linguísticas. Implica um reconhecimento intuitivo das formas e padrões linguísticos, uma percepção não reflectida das funções da linguagem;

- consciência metalinguística (*metalinguistic counsciousness*): é um conhecimento formal, abstracto, explícito das operações linguísticas. Implica um controlo e escolha dos actos da linguagem. Actua por meio de um reconhecimento reflectido e fundado no raciocínio em relação às formas e padrões da língua. Apresenta-se com um nível mais elaborado de construção cognitiva do que a consciência linguística.

A consciência linguística permite controlar a relação entre a linguagem e a situação de comunicação, manifestando-se pela sua adequação ou eventuais ajustes efectuados de forma automática. O recurso ao controlo pela consciência metalinguística acontece em situações de maior exigência e pode ser activada por condições particulares ou pela solicitação explícita dos interlocutores.

O controlo consciente das produções surge quando ocorre a escolha de regras ou tácticas, face às características do interlocutor ou aos efeitos que pretende obter. A "tomada de consciência" é activada quando os processos automáticos deixam de dar resposta a condições comunicativas concretas ou às necessidades expressivas do sujeito.

De acordo com Barbeiro (1999), a consciência metalinguística "possibilita, enquanto conhecimento explícito das formas e funções, a construção de um discurso sobre os traços formais da linguagem que é objecto de análise. A partir do conhecimento do sistema, este discurso desempenha um papel fundamentador das formas da linguagem que, na perspectiva do sujeito, devem estar presentes na comunicação" (p. 24).

1.2.4.3. O conceito de consciência metalinguística no presente estudo

A definição do conceito de consciência metalinguística não tem sido consensual entre os vários estudiosos neste campo, dando origem a diversas perspectivas sobre a temática. Neste estudo, optámos por seguir uma definição no âmbito da psicolinguística, pois é nosso intuito estudar e analisar a escrita enquanto um processo levado a efeito pelos alunos, que culminará num determinado produto textual. Neste contexto, e de acordo com a definição de Luís Barbeiro (1999), considerar-se-á a consciência metalinguística como *"a reflexão ou o controlo deliberado, incidindo estes processos cognitivos sobre a linguagem (sobre as suas unidades ou sobre as relações em que é interveniente), com vista a uma tomada de decisão e consequente operação no âmbito do processo de escrita*[1]*"* (p. 25). É ainda nosso intuito verificar de que forma este conceito se encontra presente no processo de escrita dos aprendentes.

[1] Em itálico conforme o autor.

1.2.4.4. O processo de escrita e a consciência metalinguística

O processo de escrita, enquanto actividade complexa nos aspectos linguístico, comunicativo e cognitivo, e pelo facto de apresentar um diferimento temporal em relação à leitura por parte do destinatário, apresenta a possibilidade de mobilização da consciência metalinguística por parte do sujeito que escreve. Segundo Barbeiro (1999) "em componentes como a planificação, a revisão-correcção, o escritor é levado a considerar, de forma consciente, a linguagem, as unidades linguísticas e as relações que estabelecem numa determinada situação de comunicação. O objectivo é tomar uma decisão quanto ao rumo a seguir, quer quanto à manutenção ou à alteração do que já foi escrito" (p. 89).

No que diz respeito à aprendizagem da expressão escrita, os alunos apresentam progressos de acordo com a sua própria percepção relativamente à actividade de escrita. Barbeiro (1999: 90,91) cita Bauers e Nicholls (1986) para explicitar os quatro níveis de aprendizagem da expressão escrita:

- No primeiro nível, denominado " orientação para a escrita", a criança efectua aquisições cognitivas relativas a esta competência, efectuando aprendizagens quanto à "direccionalidade, o reconhecimento de algumas palavras, o espaçamento entre palavras, a produção de algumas letras, etc.";
- No segundo nível, intitulado "produção inicial de texto", a criança adquire as noções de escrita alfabética e de consciência ortográfica e realiza aprendizagens no campo da "formação e orientação de letras, domínio do seu tamanho, análise de algumas palavras em unidades fónicas, escrita de algumas palavras sem ajuda, etc.";
- No terceiro nível, a criança adquire já uma certa independência, denominando-se, assim, por "independência inicial". Aqui, a criança assimila o conceito "relativo à estrutura de frase, consciência da estrutura silábica das palavras e consciência da coesão textual". Inicia a utilização da "diferenciação maiúsculas/minúsculas, marca a fronteira entre as frases, inventa ortografias, etc.";

- No quarto nível – “escrita associativa” -, a criança adquire os conceitos de estrutura do texto e de ortografia, efectua aprendizagens quanto à regularização deste último domínio, quanto à utilização dos sinais de pontuação e quanto à coerência da mensagem no texto escrito. Neste nível, ”as crianças mostram-se escritores confiantes, manifestam satisfação no exercício da actividade de colocar no papel as suas ideias (…). Para além deste nível, começa a construção de um estilo pessoal”, pois o percurso de aquisição dos desafios cognitivos e de funções desempenhadas pela expressão escrita continua através do alcance de outros estádios de maior complexidade.

Assim, a expressão escrita, pela necessidade de representar unidades da linguagem oral, mas também pela possibilidade de considerar formulações alternativas, requer que, desde os estádios iniciais da sua aquisição, seja concretizado um *processamento metalinguístico*[2].

A tarefa de revisão constitui uma das componentes do processo de escrita em que se torna mais saliente e crucial a capacidade de mobilização da consciência metalinguística, porque é necessário proceder a eventuais correcções, considerando o código linguístico, mas também porque é necessário decidir se a versão textual pode ser melhorada e em que aspectos, para se adequar melhor aos objectivos pretendidos. Barbeiro (1999) chama a atenção para o facto de não bastar o domínio do código, pois a procura de incorrecções pode não ser eficaz, não apenas devido ao desconhecimento da forma correcta, mas também devido ao facto de, na maioria das vezes, se realizar uma releitura de acordo com o que se pretendia escrever inicialmente e não com aquilo que efectivamente se escreveu. Desta forma, a tarefa de revisão exige algum distanciamento e também treino da própria tarefa. A consideração de aspectos de maior profundidade, tais como a organização textual, a mudança de pontos de vista, a inserção ou supressão de blocos de texto, tendo em conta o conhecimento do destinatário, etc., constitui uma competência exigente, que requer capacidade de descentração em relação à superfície textual. Esta é marcada, em grande medida, pelos

[2] Barbeiro (1999: 92).

aspectos formais e gráficos, que mobilizam o esforço cognitivo dos alunos numa fase inicial de desenvolvimento da expressão escrita. “A profundidade das alterações efectuadas varia com o domínio da escrita por parte do sujeito. Os escritores mais experientes fazem, com maior frequência, alterações de sentido e alterações que envolvam unidades maiores (Barbeiro, 1999: 98).

Nesta ordem de ideias, se o tipo de correcção levado a efeito ultrapassar os aspectos superficiais, poder-se-ão realizar reformulações do que foi escrito. Assim, o escrevente verifica se o seu texto se encontra ou não, de acordo com os objectivos iniciais traçados, para, posteriormente, tomar uma decisão no sentido de o alterar ou de o deixar intacto. Para que o escrevente avalie, corrija ou reformule o que escreveu deverá activar alguns domínios de consciência metalinguística. Entre os aspectos superficiais, formais e gráficos e as alterações de profundidade, que podem implicar a reformulação substancial e reescrita do texto, os alunos começam a fazer incidir a sua atenção sobre aspectos de conteúdo e de formulação linguística de alcance mais limitado, em unidades como grupos sintácticos e frases, como se pode verificar com a análise das modificações das folhas de rascunhos e composições de alunos de seis/sete anos, levada a efeito por Fabre (1986) e referida por Barbeiro (1999).

Nesta análise, Fabre (1986) verifica que as operações mais frequentes operadas pelos alunos são a supressão, seguida da substituição. O deslocamento e a adição encontram-se representados de forma bastante reduzida. No entanto, a frequência e a ordem destas operações pode ser alterada consoante os níveis escolares dos escreventes.

O tipo de correcções levadas a efeito pelos alunos será aprofundado no tema abordado a seguir, numa perspectiva tradicional e formativa da correcção.

1.3. A correcção dos escritos

1.3.1. Perspectiva tradicional

De acordo com esta perspectiva, a correcção é ainda assumida como um gesto de sanção relativamente a todos os desvios e a uma norma. É fazer um julgamento, no qual o erro é o elemento a condenar e a suprimir, sem fazer dele parte integrante do processo de aprendizagem, transformando-se, assim, numa tarefa onde abundam as repetições e os automatismos institucionais.

De acordo com Cassany (2000), os papéis representados pelo aluno e pelo professor estão bem definidos quando é pedido ao primeiro uma produção escrita:

Aluno (a)	Professor(a)
- Segue as instruções precisas do professor escrevendo o que ele quer; **- Não está capacitado para autocorrigir-se ou corrigir um companheiro, porque não sabe o suficiente e poderia equivocar-se;** **- Espera que tudo seja corrigido e perde o sentido escrever se não é corrigido;** **- Não pode cometer erros porque criam hábito;** **- Espera uma classificação em forma de nota.**	**-Decide o que se escreve, como e quando;** **- A correcção é responsabilidade exclusiva sua. Só ele sabe o necessário para fazê-la;** **- Sente-se obrigado a corrigir todos os exercícios. É quase a demonstração da sua capacidade e trabalho;** **- Deve corrigir todos os erros do texto, que deve ficar perfeito. Dá as soluções correctas;** **- Pode fazer algum comentário além da classificação.**

Quadro 1 – Papel do professor e do aluno em relação a uma produção escrita. Cassany, 2000

Estes papéis estão relacionados com o denominado modo tradicional de ensinar, caracterizado por Pólan e Martín, referidos por Cassany (2000), da seguinte forma:

- A dinâmica da classe baseia-se na transmissão verbal de conteúdos sem conexão directa com a realidade;

- Os conteúdos são absolutos, verdadeiros, estabelecidos e organizam-se de maneira acumulativa e disciplinar;
- Aprender consiste em apropriar-se dos conteúdos. Não há nenhum tipo de interpretação ou alteração pessoal;
- Aprender é um feito, acto homogéneo e estandardizado;
- O aluno assume uma atitude de passividade e de pouca responsabilidade nas tarefas da aula incluindo a da escrita, já que é o professor quem dirige todo o processo, definindo o quê, como e quando se escreve. O acto de escrita deixa de ser um instrumento pessoal e criativo, que permite o desenvolvimento do pensamento e emoções, e uma análise do mundo sob um ponto de vista pessoal, para se tornar em mais uma obrigação escolar pesada e aborrecida.

Esta passividade e ausência de responsabilidade por parte do aluno tornam-se ainda mais evidentes quando os seus escritos são submetidos à correcção pelo professor. Bessonat (2000) classifica esta situação como o confronto do texto com a norma, o que irá dar origem a uma lógica de desqualificação: os textos, considerados inadequados, são abundantemente anotados de um modo sistemático, enquanto que os bons são deixados intactos.

Este trabalho, ao traduzir-se em mera classificação, pode levar à inibição na escrita pois, o aluno ao saber, de antemão, que vai cometer erros e que vai ser julgado, não arrisca muito, limitando-se a escrever palavras fáceis, a expor as mesmas ideias e a escrever o que o professor quer.

Desta forma, é difícil que o aluno se aperfeiçoe e crie o seu estilo próprio. Segundo Cassany (2000), “pocas veces renunciamos a nuestra autoridad de maestros para aprender de lo que los alumnos escriben o quieren escribir, para entenderlos y ayudarles a saber decirlo” (17).

A correcção e avaliação são, assim, entendidas, por quase todos, como um trabalho à parte, fora da sala de aula, a cargo do professor, não consideradas como momento de aprendizagem, mas sim como perda de tempo.

Cassany (2000) adverte que esta atitude de passividade, por parte dos alunos, na correcção dos seus trabalhos escritos, faz com que não lhes sejam dadas oportunidades de reverem os seus textos, de os corrigirem ou de os reformularem e, consequentemente, de se tornarem conscientes da sua própria escrita.

Azevedo (2000: 148) refere Cassany quanto ao facto dos alunos, por vezes, verem com alguma relutância o facto de corrigirem entre si as suas produções devido aos seguintes aspectos:

- O aluno autorga autoridade de revisão ao docente, porque foi sempre ele a corrigir e porque tem os conhecimentos necessários para fazê-lo; não espera ter que rever um texto de um companheiro, nem que este reveja um texto seu e não acha que sejam úteis os comentários que um possa fazer ao outro;
- Espera uma “resposta” escrita ao seu texto; acha normal que o professor marque os erros e registe as soluções correctas;
- Espera uma classificação quantitativa escalar; as valorações qualitativas ou reflexivas não o satisfazem;
- Resiste a mostrar as suas produções intermédias a outras pessoas e não lhes atribui interesse.

Em relação aos hábitos, o aluno:

- Tem dificuldades em verbalizar os seus processos de composição (os passos seguidos, as decisões tomadas), porque costuma escrever em silêncio e raramente fala dos seus escritos;
- Não está acostumado a ler textos autênticos e imperfeitos dos companheiros, porque costuma ler modelos exemplares de literatura ou retirados dos manuais, sempre impressos.

1.3.2. Perspectiva formativa da correcção

No âmbito desta perspectiva, a correcção não deve ser entendida como um simples acto de julgar: ela deverá inserir-se numa atitude formativa, considerando o processo de ensino-aprendizagem como uma relação de ajuda de acordo com as teorias construtivistas da aprendizagem.

É suposto que os aprendentes devam ser aconselhados e incentivados a tomar decisões que não constituam uma imposição por parte do professor. O essencial é que a correcção melhore a comunicação, que seja transformada num elemento regulador mais flexível e que defina claramente o papel de cada interveniente. De acordo com Grabe e Kaplan (1996) "the key concept is that the teacher needs to assist students actively as they write, without taking responsibility away from them" (273).

No que se refere à produção de textos, a correcção do trabalho dos alunos é uma fase extremamente delicada que se reveste de uma grande pertinência. Trata-se de um domínio em que a subjectividade pessoal está bem presente e possui um papel determinante.

Cassany (2000: 21) defende um modelo de **correcção processual** assente nos seguintes parâmetros:

- A tónica é colocada no processo e não no produto final, no escritor e não nos erros dos escritos dos alunos;
- O professor colabora com o aluno ao longo do seu processo de escrita e não apenas no final do mesmo através de um juízo de valor;
- É o professor que se adapta ao aluno e não o aluno que se adapta ao professor, escrevendo apenas o que este quer, não tendo em conta a sua personalidade;

- A norma surge com um carácter flexível, respeitando o estilo pessoal de cada aluno e de cada tipo de texto, e não inflexível e rígida, abrangendo de forma igual todos os alunos e todos os escritos;
- A correcção é associada à revisão e melhoria de textos, como um processo integrante da composição escrita e não como a resolução dos erros dos aprendentes, considerados uma consequência do desconhecimento das regras.

Assim, este novo modelo tem como aspiração modificar os hábitos da composição escrita: trabalha com os próprios alunos para os transformar em autores, cuja finalidade máxima é conseguir alcançar uma determinada autonomia ao nível da produção de textos. Para isso, a ajuda e o acompanhamento do professor são imprescindíveis neste processo, indicando os aspectos a melhorar, acrescentar, alterar ou eliminar. Ele assumirá o papel de leitor experiente que irá colaborar com o aluno no seu crescimento como escritor, adaptando-se às suas necessidades e adequando actividades específicas que estejam de acordo com o seu carácter, personalidade e à sua forma pessoal de escrita.

No entanto, a correcção nem sempre constitui o estádio final da produção de textos. Poderá também ter uma função impulsionadora no sentido de abranger aspectos ainda não explorados ou reformular total ou parcialmente o texto escrito, transformando-se, assim, numa actividade criativa e motivante para os alunos.

Pressupõe-se que o professor saiba com precisão o que realmente pretende com o acto de corrigir: se o grau de domínio da língua possuído pelo aprendente, se a intenção comunicativa das produções escritas ou se a própria natureza do erro cometido, quer seja ao nível da frequência ou do seu valor sociolinguístico.

Neste seguimento, a correcção deverá ser transformada em algo realmente significativo e construtivo: é preciso formar corrigindo. Para isso, os alunos necessitam de comentários, por parte do professor, claros, específicos e adequados ao assunto, de forma superar os problemas detectados nos seus

escritos, através de conselhos ou explicações pontuais. É de realçar os benefícios, ao nível da motivação e do incentivo, que um elogio poderá trazer, especialmente se for acompanhado pelas razões do seu uso.

Outro aspecto a salientar, é o facto de, preferencialmente, ser o professor a criar as suas próprias técnicas de correcção, baseadas em mecanismos de intercomunicação professor/aluno, geradores de melhorias nos seus textos, e não adoptar/adaptar códigos pré-existentes que pouco têm de pessoal (Pires, 2002: 96).

Como já referimos, a correcção por parte do docente, só por si, não produz efeitos no processo de escrita. Ela só se tornará melhoramento do texto se este levar o aluno à observação atenta e interiorizada das correcções sugeridas e que ele depois as realize e as valide junto do professor, procedendo a uma actividade de reescrita que, não invalidando a correcção, a ultrapassa (Bessonnat, 2000).

Assim, e para que se comece a dar oportunidade real aos alunos de melhorarem os seus textos, dever-se-ia, então, repensar os moldes da correcção. Seria importante que os aprendentes tivessem uma maior responsabilidade neste domínio e que lhes fosse dada a possibilidade de reverem os seus escritos (ou os de outros), reformulá-los, melhorá-los e reescrevê-los. Estas etapas são essenciais para o desenvolvimento da sua autonomia neste campo, já que corrigir ou rever faz parte do processo de redacção, e é tão importante como procurar ideias, organizá-las ou redactar.

Também Odile e Jean Veslin (1992: 63) defendem que a correcção deverá ser posta em prática com a finalidade de ajudar a aprender, de dar origem a outras actividades e considerar o erro como parte integrante de um processo de aprendizagem.

1.3.3. Gestão pedagógica do erro

Amor (1993:159) refere que o erro é “ uma ocorrência natural da aprendizagem, da qual há que retirar, por isso, o máximo rendimento”. Assim, o erro é visto como um processo natural, inevitável e que pode ser considerado como um momento de grande importância ao nível da aquisição do conhecimento da língua por parte dos aprendentes.

Segundo Ferreira “ao considerar o erro como natural, está-se perante uma nova atitude, ou seja, é abandonada a intervenção correctiva, para se adoptar uma atitude de gestão progressiva do erro” (2005:75).

A avaliação sempre teve uma componente de “intervenção correctiva” na aprendizagem. “Essa actuação pressupõe a existência de mecanismos e critérios de detecção do *erro* e uma certa postura face à sua ocorrência e modo de tratamento. O erro, contudo, não é um dado homogéneo e absoluto. A distinção entre o correcto e o incorrecto faz-se por referência a múltiplos factores, no plano sincrónico e varia, ainda, no plano diacrónico” (Amor, 1993: 155). A “norma” tem sempre um carácter sociocultural e a frequência do seu uso resulta num “critério” e num “valor”, o que permite dizer que aquilo que se diz está “conforme” ou “desviante” ao que se espera numa determinada situação.

Daqui resulta a importância de não negarmos o carácter normativo da aprendizagem de uma língua, mas antes termos uma atitude “plurinormalista” que permita ao aluno:

- “identificar e observar os padrões estabelecidos em cada quadro comunicativo;
- identificar e avaliar os efeitos das infracções a esses padrões (em termos gramaticais, pragmáticos e sócioculturais)” (idem, 155).

Existe, assim, a necessidade pedagógica de relativizar os “desvios” que “não estão todos ao mesmo nível” nem têm todos a mesma gravidade e adoptar terminologias diferentes conforme os tipos de “erro”: “lapso, falta, infracção, inadequação, ambiguidade, ruptura, etc.”

Numa perspectiva formativa da avaliação, será necessário que o aluno reconheça a natureza do seu “erro”, onde ele se localiza e qual a sua extensão; que tenha “consciência dos aspectos em que o seu desempenho é correcto e do nível atingido por esse desempenho, por referência a padrões estabelecidos e do seu conhecimento” e ainda que se combinem critérios que possibilitem a anulação da dicotomia “certo/errado”, em determinadas situações, como juízos absolutos.

No domínio didáctico, para se proceder a uma “gestão progressiva do erro”, há várias tarefas e decisões complexas de detecção e tratamento do “erro” que, segundo Amor (1993), podem ser divididas em quatro etapas:

- Identificação e categorização do “erro”

O professor deve detectar e analisar os “erros” atendendo às situações em que ocorrem (o momento pedagógico, a actividade concreta) e assim categorizá-los.

- Ponderação das decisões a tomar

As decisões a tomar perante o erro, tratá-lo ou não, devem adequar-se aos objectivos que orientam as actividades. É necessário estabelecer prioridades de acordo com critérios pertinentes, já que é impossível para o professor, dar resposta a todas as situações.

- Momentos de actuação face ao “erro”

A correcção pode ser feita de imediato, a curto ou a longo prazo, e depende de alguns factores, tais como:

- o modo comunicativo – normalmente na escrita não se procede a uma correcção tão imediata como na oralidade. Nesta última, há que ter cuidado para não provocar efeitos nefastos e contrários àqueles que se pretendem atingir;
- a altura do processo de ensino-aprendizagem em que as tarefas ocorrem;

- a natureza do “erro” que exige intervenções diferentes;
-o tempo disponível e a própria gestão da globalidade dos problemas e necessidades da turma.

- Definição dos modos de tratamento do “erro”

O aluno deve tomar progressivamente consciência dos seus erros, desenvolvendo-se actividades que possam concretizar-se em diferentes graus de explicitação. Assim, o “erro” pode ser assinalado sem localização, localizado sem comentário ou categorizado nas suas implicações.

Como vimos, os erros não são todos da mesma espécie e por essa razão a sua correcção também deve ter um tratamento diferente. Face ao erro, o professor poderá adoptar dois tipos de atitude: ou os considera como indesejáveis, algo a evitar, ou como inevitáveis ao processo de construção da escrita.
O professor poderá partir do próprio erro, considerando-o como instrumento de trabalho e fonte de informação. Poderá reflectir sobre temas tão diversos como os mecanismos de concordância e de selecção entre palavras, a expressão de modos e tempos verbais, as relações lógicas entre orações para, posteriormente, intervir com um trabalho correctivo, junto do aluno, para o ajudar a desenvolver o seu processo de escrita.

Para Odile e Jean Veslin (1992), o erro não deverá ser considerado como uma falta, uma incoerência, um mal irremediável, produto da ineficácia do ensino, mas antes, um fenómeno constitutivo da aprendizagem, um estado de concepções a trabalhar, um problema com múltiplas soluções, dependendo das causas, algo que o aluno sozinho consegue corrigir e modificar.

Na opinião de Gomes (1989: 174), não é suficiente uma aprendizagem que se baseie na visão behaviorista de estímulo/resposta. “Os erros dos alunos não devem ser procurados nas *folhas* dos cadernos, enquanto residirem nas suas *mentes*. É aí que temos que procurar a explicação para os mesmos”.

Para tratar o erro, o autor acima referido opta por deixar de parte técnicas como as da repetição, sugerindo outros tipos de exercícios: combinatórias, tabelas de dupla entrada, flechas, espaços em branco, conjuntos, verdadeiro/falso ou 0/1, escolha múltipla, o intruso (...).

Gomes (1989) apresenta, ainda, outra solução que foi alvo do seu trabalho, que se baseia numa metodologia que conjuga as posições dos métodos SORA e de Bernard Toresse. É um método que permite concluir os tipos de erro mais frequentes na escrita dos alunos, de forma individual ou de toda a turma, para tratar o erro logo após a produção textual. Os progressos são alcançados de forma imediata, porque o próprio desenvolvimento verificado na atenção de cada aluno, ao concentrar-se na forma gráfica das palavras a estudar, será um factor de predisposição para a correcção automática (inconsciente) de muitos outros erros.
Para professor e aluno se darem conta das evoluções, Gomes (1989) sugere uma metodologia que permita planificar estratégias, de acordo com o tipo de erro mais frequente no aluno/turma. Cada erro é assinalado com um código e é o próprio aluno que, com o apoio em dicionários, prontuários ou trabalho de grupo, encontrará a forma correcta.

O erro é, assim, encarado, não como uma falta a punir, que gera no aluno um sentimento de culpa mas, pelo contrário, é sentido como um passo natural e até indispensável na aprendizagem, dado que se apresenta como um factor de progresso.

Também Azevedo (2000: 65) considera o erro um “instrumento de trabalho, fonte de informação para o professor, que irá nortear a sua acção junto de cada aluno, para o ajudar a dominar a escrita”, sendo visto como uma etapa que os alunos terão que ultrapassar para atingirem o domínio da linguagem escrita. O enfoque didáctico do erro consiste na sua consideração construtiva e criativa dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, o professor assume, neste domínio, um papel de grande relevo, pois cabe-lhe a ele saber orientar, aconselhar, encaminhar e gerir os vários tipos de erros efectuados por cada um dos seus alunos, o que pressupõe um ensino da escrita individualizado e um acompanhamento constante.

CAPÍTULO II

2. Revisão/Reescrita de Textos

2.1. Evolução do conceito de revisão

A evolução das concepções de escrita, assim como dos modelos de composição, têm vindo a acompanhar os estudos sobre a revisão. Numa perspectiva linear da escrita, entendida como uma sequência de fases, em que a revisão ocupa o último lugar, ela resume-se à correcção dos erros detectados e à comparação do texto escrito com a planificação inicial. Nos modelos de escrita não lineares, a revisão é compreendida como um procedimento que poderá ocorrer em qualquer altura do processo de escrita e não apenas no seu final.

Para Fitzgerald (1987: 484), "a revisão significa fazer mudanças em qualquer momento no processo de escrita. Implica identificar as discrepâncias entre o texto pretendido e expresso, decidindo o que poderá ou deverá ser mudado num texto e como fazer as mudanças desejadas (…) essas mudanças podem ou não afectar o sentido do texto e poderão ser maiores ou menores".

Assim, as várias investigações sobre a revisão conduziram a uma distinção entre as modificações operadas durante o processo escritural e as que ocorrem após a conclusão desse processo, isto é, no produto (Fayol, 1997). Modificações essas que, segundo Fayol, Gombert e Baur (1987), se traduzem em operações designadas por "supressão, adição, substituição, adição, deslocamento, pontuação ou grafismo e transformação".

Os diferentes estudos nesta matéria valorizam os processos de revisão no acto escritural, considerando que o processo de escrita se define, afinal, pela procura de um produto textual satisfatório através de sucessivas reformulações (Aleixo:2005).

2.1.1. Definição do conceito

A revisão é uma das competências chave na aprendizagem da produção de textos escritos e, em termos didácticos, remete para a importância do aluno saber voltar de novo ao texto, reescrevê-lo, total ou parcialmente, para assegurar a sua conformidade ao projecto inicial.

Poder-se-á definir este conceito como o conjunto de competências de avaliação e de reescrita que intervêm em diferentes momentos na produção escrita. Allal e Chanquoy (2004: 1) citam Fitzgerald que entende que revisão "means making any changes at any point in the writing process. It involves identifying discrepancies between intended and instantiated text, deciding what could or should be changed in the text and how to make desired changes (...)".

De acordo com Allal e Chanquoy (2004: 1) "Revision is a fundamental component of the writing process" e citam Murray que afirma que "Writting is rewriting...". Estas autoras acrescentam ainda que a aprendizagem da revisão é um processo complexo e demorado, provavelmente, "one of the most complex skills for writing", também como afirmam Gelderen e Oostdam (2004: 103), dado que depende tanto de capacidades linguísticas – léxico, sintaxe, fonologia, ortografia - como de capacidades extra-linguísticas – conhecimentos relativos ao exercício da escrita. Tanto as capacidades linguísticas como as extra-linguísticas são trabalhadas numa perspectiva comunicativa, ou seja, têm como finalidade tornar o texto mais compreensível para o leitor/destinatário.

Vários autores apontam diferenças no modo de usar tais capacidades por escritores experientes e por aprendizes, referindo que essas diferenças são mais marcadas na revisão do que em qualquer outro aspecto.

2.1.1.1. A revisão em escritores experientes vs. escritores inexperientes

De acordo com Cassany (2000), os escritores experientes utilizam a revisão como um instrumento para melhorar globalmente o texto. Comparam reflexivamente os rascunhos reais com os seus objectivos retóricos, identificam problemas, decidem uma estratégia de correcção e actuam. Por outro lado, são muito selectivos e revêem o texto várias vezes, concentrando-se em aspectos distintos em cada ocasião, para rentabilizar ao máximo o seu trabalho. Nas primeiras etapas de redacção, preocupam-se mais com o conteúdo (estrutura, ideias claras, ordem da exposição, coesão dos parágrafos…) e, posteriormente, quando o texto está mais claro, dedicam-se aos aspectos mais superficiais da forma (ortografia, pontuação).

Os escreventes, em fase de iniciação, consideram, por sua vez, a revisão como uma operação muito mais simples e mecânica, de limpeza superficial da prosa, fazendo pequenas revisões espontaneamente. Sozinhos, lêem o texto palavra a palavra e quando encontram alguma falha ortográfica corrigem-na imediatamente, passam a limpo ou modificam aleatoriamente o texto escrito. Realizam trocas a níveis muito pontuais e superficiais (letras, palavras, frases) que afectam mais as questões gramaticais. Segundo Pereira (2000), os aprendizes na escrita, dificilmente pensam que pode haver outras maneiras de escrever o mesmo conteúdo.

Inúmeras investigações nesta matéria (distinção entre escritores experientes de escritores inexperientes) têm sido levadas a cabo por diversos autores, nomeadamente Bereiter e Scardamalia (1987), Hayes e Flower (1986). Todas convergem na ideia de que os escritores inexperientes executam essencialmente revisões de superfície, relativas a aspectos formais. De acordo com Graham, McArthur e Swartz (1995, ref. Chanquoy, 2001), referidos por Aleixo (2005: 91), essas limitações de revisão encontram-se associadas:

i) ao fracasso na definição clara dos seus objectivos e intenções;

ii) à dificuldade em avaliar o seu próprio texto , agindo como um leitor;

iii) aos problemas em determinar o que deve ser modificado e como modificá-lo;

iv) à falta de controlo na coordenação dos diferentes objectivos de revisão e o tipo de conhecimento necessário para o fazer.

2.2. Modelos de revisão

Vários foram os estudos que conceberam modelos específicos para a descrição dos processos de revisão e que têm vindo a ser retomados por novas investigações (Modelo de Flower, Hayes, Carey, Schiver e Stratman (1986); Modelo de Scardamalia e Bereiter (1983, 1986); Modelo de Butterfield, Hacker e Albertson (1987); Modelo de Fayol (1997); Modelo de Hayes (1996). Seleccionámos três desses modelos tendo por base a frequência com que são referenciados, de acordo com Aleixo (2005: 82):

Modelo de Flower, Hayes, Carey, Schiver e Stratman (1986)

Estes autores conceberam um modelo em que a revisão é entendida como parte do modelo global de escrita, sendo-lhe atribuído um estatuto de processo autónomo que integra dois subprocessos: leitura do texto já produzido e correcção dos procedimentos.

O processo de revisão aparece composto por quatro subprocessos: a definição da tarefa, a avaliação, a selecção da estratégia e a execução.

i) A definição da tarefa – equivale à representação da tarefa por parte do autor e configura-se tendo por base o seu conhecimento metacognitivo. Estabelece uma visão globalizante do objectivo geral da revisão, partes do texto a corrigir, e meios a adoptar na sua execução. É uma etapa estratégica e reflexiva e depende do conhecimento prévio do autor quanto a aspectos textuais e contextuais.

ii) A avaliação – trata-se de uma leitura crítica do texto e integra dois subprocessos: que decorrem da confrontação do autor com o texto produzido, face ao que pretendia comunicar.

iii) A selecção da estratégia – decorre da precisão da avaliação, assim como da tomada de decisão face aos procedimentos a adoptar e que se poderão situar em várias possibilidades:

- Ignorar o problema;
- Adiar a sua resolução;
- Tentar perceber melhor o problema, procurando informações na memória;
- Reescrever o texto preservando as ideias principais;
- Rever a parte problemática do texto preservando o texto produzido.

iv) A execução – consiste em modificações executadas na superfície do texto, assim que uma das estratégias anteriores seja seleccionada para resolver o problema detectado.

Modelo de Scardamalia e Bereiter (1983, 1986)

Este modelo é definido pelos seus autores como um procedimento facilitador, passível de ser ensinado a quem escreve, em particular aos menos competentes.

Neste contexto, executaram um modelo de revisão tendo por base três grandes operações cognitivas que os escritores realizam durante a fase da revisão: comparar, diagnosticar e operar (CDO).

A comparação refere-se a duas representações que o autor mantém presente: a do texto que idealizou e a do texto escrito. Neste seguimento, tendo em conta as incongruências detectadas nesta primeira operação é activado o processo de diagnóstico que equivale a uma pesquisa, quer no próprio texto, quer ao nível dos conhecimentos do seu autor, para perceber as causas do problema e seleccionar as estratégias de resolução do mesmo, de modo a operar as modificações necessárias.

Modelo de Hayes (1996)

Este modelo, relativo aos processos de revisão, propõe uma organização que se configura em três componentes: a estrutura de controlo, os processos fundamentais e os recursos.

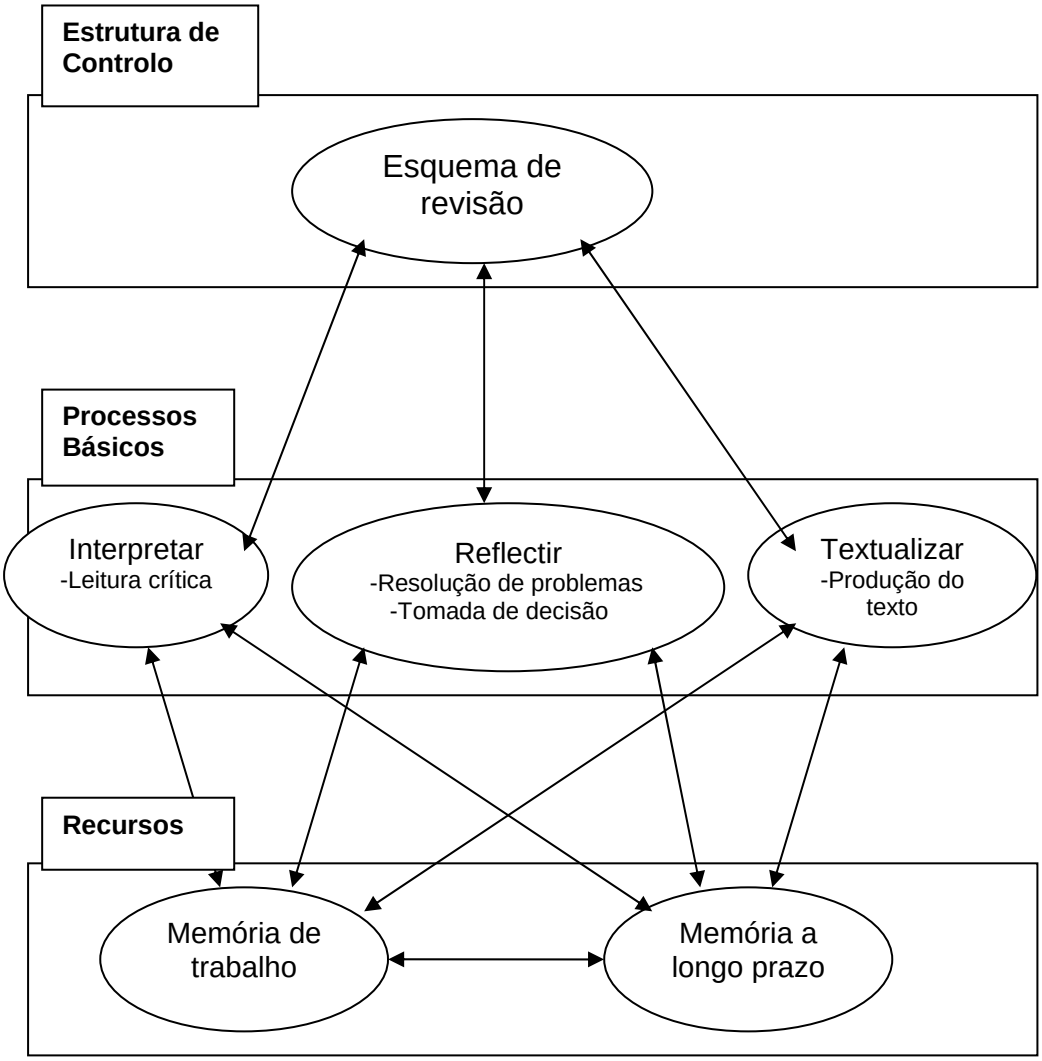


Figura 3 – Modelo de Hayes (1996)

- A <u>estrutura de controlo</u> assume as funções de esquema de tarefa e poderá incluir funções complementares que englobam:

. o objectivo de melhorar o texto;

. o conjunto de acções a realizar;

. os objectivos específicos orientadores da atenção para estabelecer as opções implícitas no processo de revisão;

. os modelos e critérios de qualidade relativos ao estilo a adoptar;

. as estratégias para correcção de determinadas classes específicas de problemas, passíveis de detecção no texto (Aleixo: 2005).

- Nos processos fundamentais, atribui-se à leitura crítica a função de apreciação do texto já produzido. Desta reflexão decorrem modos de resolução dos problemas detectados e a decisão das etapas estabelecidas com base nas opções adoptadas.

- Os recursos inscritos na memória de trabalho e na memória de longo prazo, sustentam a totalidade do processo de revisão e garantem a articulação entre as funções asseguradas pelas componentes anteriores.

Desta forma, a revisão poderá ser analisada através de três operações que se encontram explícitas neste último modelo de revisão de Hayes de 1996 (Cassany, 1999: 78).

- *Releitura do texto* escrito em relação aos parâmetros da tarefa descrita, que poderá ser parcial (frase, parágrafo) ou total; pode ter lugar no decorrer ou no fim do processo de escrita;
- *Avaliação* daquilo que acabou de ser lido: reajustar em função da planificação e/ou dos critérios previamente delimitados, do bom e mau funcionamento do texto produzido;
- *Tomada de decisão* do escritor que, em função dos diversos parâmetros estabelecidos, pode deixar o texto intacto ou fazer a sua reescrita.

Segundo Aleixo (2005: 89), esta análise comparativa dos modelos de revisão da escrita permite a comparação dos seus aspectos específicos, mesmo existindo diferenças no tipo de terminologia adoptada. Os vários autores referenciados

evidenciam um consenso relativo quanto à natureza e às etapas do processo de revisão e destacam:

- O carácter relativamente autónomo da revisão face ao processo global de escrita;
- A importância da representação da própria tarefa de revisão por parte de quem revê;
- A avaliação como processo de apreciação crítica que decorre do confronto entre a representação mental do texto a escrever e a interpretação do texto já escrito;
- A centralidade da leitura no decorrer do processo dessa apreciação crítica;
- O repertório de estratégias de resolução disponíveis por parte de quem revê;
- O conhecimento de formas de resolução adequadas a cada problema detectado;
- A atribuição de funções diferenciadas para a memória de trabalho e a memória a longo prazo.

Assim, a revisão resulta de uma análise do produto textual à qual se poderão seguir as acções de correcção ou reformulação. Este processo pode ocorrer em qualquer momento do acto escritural e incidir a nível de superfície ou profundidade. “A revisão surge como um processo de reformulação centrado na avaliação e no aumento da qualidade do texto, desenvolvido com base na apreciação e clarificação das ideias do autor. Enquanto processo inclui um conjunto de subprocessos ou operações usadas pelo escrevente para melhorar o seu texto (…). O autor deve ser capaz de construir um texto que, sendo mais adequado do que o actual, contemple a resolução dos problemas textuais detectados. Neste âmbito destaca-se a competência em avaliar a qualidade comunicativa dos textos” (Aleixo, 2005:89).

2.3. Práticas de revisão

Eis algumas das principais questões que têm sido levantadas no quadro da didáctica da escrita:

-A revisão deve ser feita ao longo ou no final do processo?

- Deve-se reformular ou reescrever?

-A auto-correcção deve ser apoiada pelo professor ou em listas de verificação?

As repostas a estas questões deverão ser dadas pelo professor perante as características específicas e as necessidades dos seus alunos, de forma a torná-los elementos cada vez mais activos, participativos e conscientes do seu processo de escrita.

É importante que os alunos não escrevam só para cumprir a tarefa proposta pelo professor, sem terem a oportunidade de rever e fazer uma leitura crítica; que não escrevam sob pressão do limite de tempo, só por si entrave natural à fluência escrita; que não escrevam em função de uma classificação ou de um conjunto de anotações que, na maioria das vezes não são tidas em conta, nem interiorizadas.

Para a descoberta dos desajustes e sua reformulação, assim como novas vias para a construção textual, Barbeiro (2003) propõe que o ensino/aprendizagem retome o processo de escrita. Pretende-se a quebra do percurso habitual da prática da escrita no ciclo que já descrevemos anteriormente: o professor propõe um trabalho escrito, o aluno produz o texto, entrega-o ao professor que o corrige, anota, classifica e devolve ao aluno. Este guarda-o sem, muitas vezes, ler com atenção essas anotações e correcções, transformando assim o trabalho de escrita numa actividade quase “inútil”. O aluno não leva a avaliação (construída pela revisão final) a um alcance tão relevante porque a encara como uma competência exclusiva do professor.

Assim, e apesar do processo de revisão ser considerado como um dos mais importantes para a aprendizagem do processo de escrita, a maioria dos

professores ainda não tem consciência da sua importância e, assim, a revisão vai ficando esquecida na “gaveta”, desculpada pela falta de tempo, ou então, pela dificuldade de lidar pedagogicamente com a prática de revisão/reescrita, como refere Daniel Bessonat (2000).

Desta forma, dada a sua inegável importância para a aprendizagem do processo de escrita por parte dos alunos, os professores deveriam criar o hábito de colocar a revisão em prática, de forma consciente, com base numa sistematização de sequências de ensino, apoiada em instrumentos pedagógico/didácticos que ajudem os aprendentes a mobilizar os recursos linguísticos adequados para escrever de novo o que eles não escreveram bem de início, fazendo, simultaneamente, a distinção entre rever e “passar a limpo”.

Barbeiro (2003) refere que, segundo algumas investigações (Campos, 2001; Ferreira, 2002), a retoma do processo terá um alcance mais profundo se estiver apoiada em instrumentos de reformulação ou partir de indicações ou anotações específicas por parte do professor ou através de enriquecimentos da planificação inicial. A auto-correcção apoiada em listas de verificação ou fichas de auto-avaliação constitui um “instrumento valioso” para a revisão, desempenhando um papel importante no processo de ensino-aprendizagem da expressão escrita.

O mesmo autor reforça esta ideia, ao afirmar que “a correcção pelo professor não constitui o único meio para activar a tomada de consciência em relação a falhas ou a outras possibilidades de desenvolvimento textual” (2003: 105). Para que ela se possa traduzir em melhoria do texto é preciso pensar em estratégias para orientar os alunos a fazerem, de forma activa e consciente, as suas próprias correcções apoiadas nas sugestões ou indicações do docente ou nos instrumentos supra referidos (listas de verificação ou fichas de auto – avaliação), que lhes permitam, de facto, perceber onde erram, porque erram e em encontrar estratégias para evitar esses erros ou outros, a partir de uma selecção de inúmeras possibilidades.

A revisão, podendo ser feita individualmente, em trabalho de pares ou em grupo, “permite ao autor ver o próprio texto de outro lugar, de outra perspectiva, colocar-se no lugar do seu leitor e prever as melhores estratégias para a condução do discurso escrito (...)” (Rocha, 2003).

Assim, a retoma do processo de escrita e a introdução de tarefas que reactivem as potencialidades das suas componentes são factores significativos para a melhoria dos escritos dos alunos. Para conduzir os alunos ao aperfeiçoamento da sua escrita é imprescindível não os deter aquando da fase de textualização. Por sua vez, os professores não se deverão limitar à correcção “pura” dos mesmos. Pereira (2000) defende que se a correcção for pensada em termos de melhoramento de texto, não será perda de tempo e a avaliação será um instrumento ao serviço da reescrita.

Para Barbeiro (2003), a capacidade de detectar incorrecções pode ser desenvolvida em duas vertentes: através de um trabalho intencional sobre os próprios textos ou através de um trabalho sobre os textos dos outros. “ A consciência dos erros mais frequentes pode ser desenvolvida, tendo como referência as próprias incorrecções que surgem nos textos dos alunos, as quais poderão ser objecto de levantamento no âmbito da turma, de integração em categorias de análise, de consciencialização do problema e de vias para o ultrapassar” (106).

Nesta ordem de ideias, e de acordo com Amor (1993: 112), “a revisão consiste na (re)leitura do texto para aperfeiçoamento e correcções, sobretudo de superfície; processa-se ao longo das tarefas de produção e depois de obtido o produto final, completando-se na subfase da editoração”. A autora refere, ainda, que a revisão “se tem de exercer nos vários planos de estruturação do texto, o que significa um reforço de atenção e da mobilização de conhecimentos.” (p.120). É assim necessário o recurso a estratégias diversificadas que envolvam auto e hetero-controlo das produções, trabalho individual e/ou de grupo.

Neste contexto, são apontadas as seguintes modalidades de revisão:

- (re)leitura individual das produções ;
- leitura mútua, simples;
- leitura apoiada em: fichas, listas de verificação, códigos de correcção…;
- consultas de obras (gramáticas, prontuários , dicionários, glossários, guias, etc.);
- apreciação dos produtos de análise realizada: reparação dos textos;
- integração, em novas produções, dos mesmos dados.

Desta forma, a revisão é entendida não como um processo que permite ver melhor, mas ver de outra perspectiva. O aprendiz, quando escreve a sua primeira produção, está preocupado com o que dizer, como dizer e que palavras usar. Durante o processo de revisão, o aluno centra mais a sua atenção em: como dizer mais, dizer por outras palavras, corrigir o que não foi tão bem dito, tendo como objectivo clarificar a mensagem para o seu leitor. Nesta fase, pode também fazer mudanças ao nível da concordância, ortografia, caligrafia.

De acordo com Pereira (2002), as técnicas próprias da revisão deverão ser trabalhadas com os alunos: *substituir, deslocar, acrescentar, resumir*… Desta maneira, quando os alunos vão fazer a revisão do primeiro texto já não executam tantas modificações de superfície, mas sim transformações mais profundas. "Neste sentido, a revisão/reescrita constitui, sem dúvida, um dos momentos fortes e um grande contributo para a aprendizagem da produção escrita (56).

2.4. Distinção entre revisão e reescrita ao nível processual

Revisão e reescrita têm frequentemente sentidos flutuantes que se recobrem parcialmente embora ambos designem a intervenção de um escritor num texto. Estes dois termos serão distinguidos em função de três parâmetros:

1. o momento da intervenção do escritor sobre o texto;

2. o conteúdo sobre o qual se opera a intervenção;
3. a natureza da intervenção.

1. A intervenção do escritor pode situar-se no momento da escrita, ou após a produção de um primeiro estado do texto. No primeiro caso, considera-se que se trata da revisão do texto. É neste sentido que Maurice Mas entende a revisão quando a define em termos de competências, intervindo em diferentes momentos da produção escrita (Groupe Eva, 1996). No segundo caso, trata-se da reescrita, que consiste na produção de um outro texto a partir do texto de origem.

2. A revisão só se exerce num texto designado pelo seu autor como inacabado, enquanto que a reescrita pode-se exercer em dois tipos de produtos diferentes:

- Sobre um texto considerado inacabado pelo seu autor, que tenta produzir outra versão: auto-reescrita;
- Sobre um texto produzido por um primeiro autor e em que um segundo autor tenta elaborar uma outra versão: hetero-reescrita.

3. Em relação à reescrita, as intervenções possíveis sobre o texto fonte são inúmeras e podem ser descritas em termos de transformações estilísticas ou retóricas, ou ainda em termos de operações de escrita. No caso da revisão, a intervenção do escritor pode ser analisado de duas formas:

- ✓ Em termos de processo mental, inacessível directamente ao observador, mas reconstituído nos modelos de produção escrita, elaborados no quadro da psicologia cognitiva, apoiada no modelo de revisão de Hayes et al de 1987, que decompõe esta actividade em diferentes sub-processos:
  - avaliação;
  - detecção de um disfuncionamento;
  - decisão de intervenção;
  - intervenção.
- ✓ Em termos observáveis, isto é, as transformações visíveis do texto já produzido.

Este procedimento, anteriormente descrito, pode ser exemplificado através do modelo de revisão de uma produção escrita, proposto por Turco e representado a seguir:

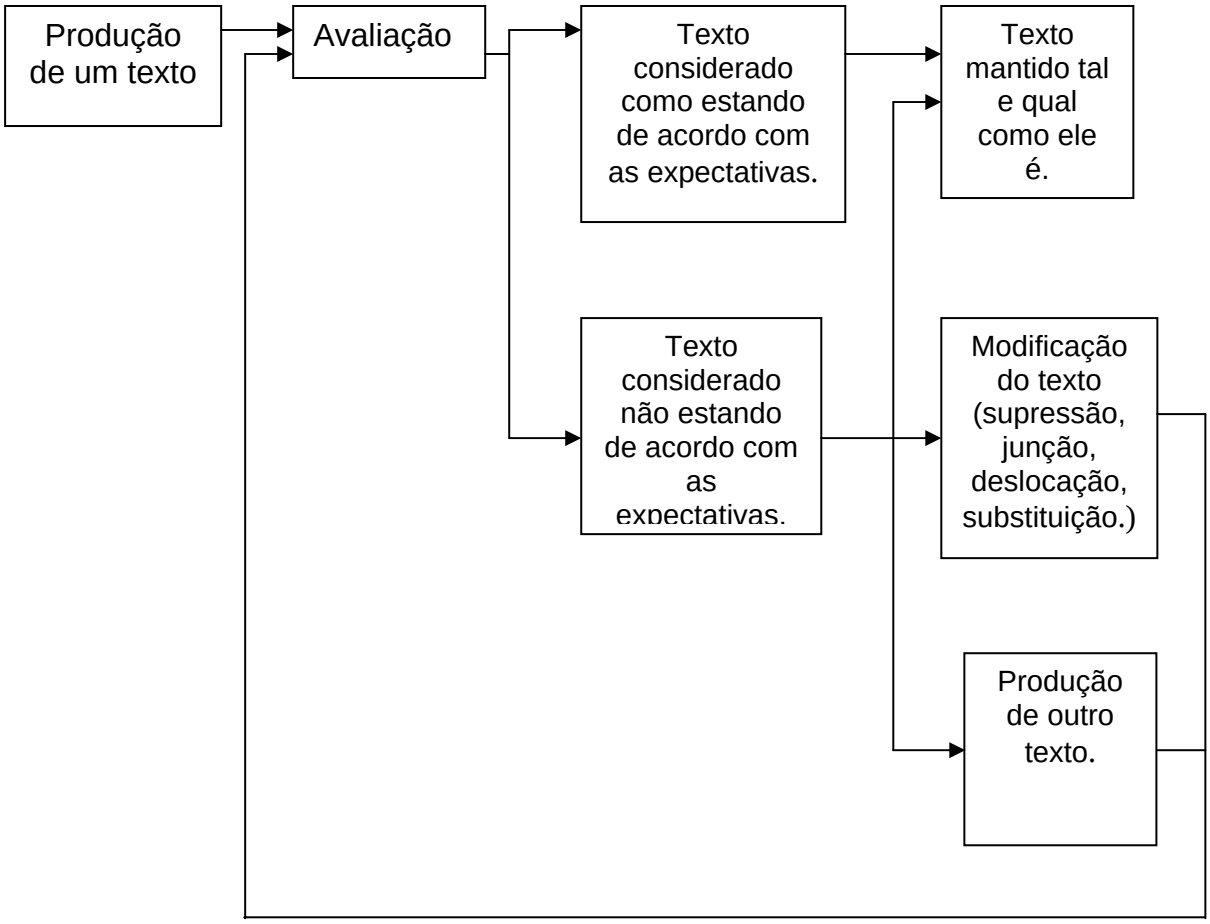


Figura 4- Modelo de revisão proposto por Turco (Groupe Eva, 1996)

Neste modelo há que realçar o papel central da tomada de decisão dentro do processo de revisão e demonstrar que nem todas as revisões efectuadas poderão levar a uma reescrita. Também se encontra bem presente o carácter interactivo e cíclico das operações de escrita, avaliação e reescrita.

Dada a complexidade envolvida nos processos de revisão/reescrita, quanto mais depressa se familiarizar a criança, aprendiz da escrita, com os mesmos, maior sucesso terá na construção da sua escrita.

No entanto, se a reescrita implica a revisão, esta não implica necessariamente a primeira. O escrevente pode ser capaz de diagnosticar um erro, sem ser capaz de produzir uma reescrita apropriada ou fazer apenas correcções específicas. Rocha (1999: 73) considera que "a revisão textual contribui para que a criança, desde muito cedo, (re)elabore concepções acerca da estrutura textual, considerando aspectos relativos ao nível de informatividade do texto, à ortografia, à caligrafia, à concordância, entre outros. (…) A revisão é entendida, aqui, como um procedimento para ver melhor mas, também, ver de outra perspectiva, na medida em que se considera que, durante a produção da primeira versão do texto". O aprendiz tem sua actividade reflexiva centrada em aspectos como:

- O que dizer;
- Como dizer;
- Que palavras usar…

Durante o processo, de revisão e de reescrita, o aluno tem possibilidade de se centrar no plano textual e discursivo e preocupa-se:

- Em dizer mais;
- Dizer de outra maneira – mais adequada ao destinatário e objectivo da comunicação;
- Analisar e/ou corrigir o que foi dito.

Nesta fase, o aluno preocupa-se com o sucesso da interlocução enquanto "proposta de compreensão" feita ao leitor, tendo em conta as informações que a este são necessárias, dadas as características específicas que separam a produção escrita da oral. Também pode colocar a tónica em questões relativas às

normas gramaticais e às convenções gráficas – concordância, ortografia, caligrafia – que são igualmente importantes para o bom funcionamento da escrita.

Rocha (1999) refere que esta capacidade, por parte do aluno, só é possível pela apropriação de habilidades textuais ao nível da revisão, as quais implicam avanços e recuos e uma natural construção do "eu-autor" da criança que se constitui como sujeito da própria produção. Este autor faz alusão a Ferreiro (1996), referindo que os professores deveriam valorizar mais os progressos do que os retrocessos, pois estes podem conduzir a uma inibição da escrita e da revisão: "Não podemos esperar que as crianças saibam fazer aquilo que estão apenas aprendendo a fazer. Sobretudo é impróprio aplicar este material infantil aos juízos derivados de uma norma adulta concebida como universal, inapelável, absoluta, o que levaria a analisar os produtos infantis buscando categorizar e contar os seus erros". Grabe e Kaplan (1996) reforçam também a ideia do elogio e da valorização dos esforços dos aprendentes: "teachers need to encourage students to continue, to feel good about their writing, and to carry the activity through the completion" (275).

Algumas investigações comprovam que trabalhar o processo de revisão e reescrita nos alunos pode modificar os seus modos de pensar e agir, ajudando-os a mobilizar os recursos linguísticos adequados para escreverem novamente aquilo que escreveram mal de início. Para que eles consigam fazer a revisão/reescrita, não só como "operação de cosmética", é preciso organizar e sistematizar sequências de ensino que tratem os tipos de textos que os alunos têm que reescrever. Pereira (2002) sublinha a importância de serem trabalhadas as técnicas específicas da revisão: substituição, deslocamento, acrescento, resumo (...), para que os alunos não se limitem apenas a fazer a tal "limpeza" de superfície mas evoluam no sentido de realizarem transformações de profundidade. A autora cita ainda Rosat, Dolz e Schneuwly (1991) que afirmam que através das actividades de reescrita, trabalhadas na perspectiva anteriormente referida, os alunos passam não só "a representar o texto escrito como algo transformável, algo que não nasceu como verdadeiramente se

apresenta aos seus olhos, como também aprendem a distanciar-se do seu próprio texto e a ser capazes de o criticar".

2.5. Situar o termo reescrita

É importante situar a definição de reescrita relativamente à noção de correcção, assim como distingui-la da revisão e da reformulação. A correcção é vista, como já referimos, como o confrontar da produção escrita a uma norma estabelecida e neste sentido, a criança tem uma tendência natural em confundir o acto de reescrita com o da correcção.

Segundo Bessonat (2000), o termo reescrita pode ter diversos sentidos, entre os quais o retomar uma actividade de escrita, o escrever uma segunda vez, o reproduzir algo escrito primeiramente por alguém ou, simplesmente, o trabalhar um texto já escrito com o intuito de o melhorar. A reescrita de um determinado texto, leva-nos forçosamente a pensar em noções como a textualidade, a repetição e a retoma.

Sylvie Plane (1994) define a reescrita como " un phénomène directement observable qui consiste en la production d'une nouvelle version d'un texte ou de variantes, dont l'analyse relève de méthodes linguistiques". Reescrever surge, assim, como o melhoramento do texto escrito inicial.

A reescrita opera ao nível do texto e não apenas ao nível da frase. Ela aceita diversas soluções e pressupõe uma negociação entre o aluno e o professor. Para isto, o docente deverá explicitar e acordar com a criança os critérios, assim como especificar as instruções e atribuir finalidades à reescrita, indicando os caminhos a seguir.

De acordo com Pereira (2002), reescrever produz modificações nas representações dos alunos sobre o acto escritural, visto que, de acordo com várias investigações, os aprendentes que são submetidos a várias actividades de

reescrita, passam a representar o texto escrito como algo transformável e aprendem a distanciar-se do seu próprio texto e a ser capazes de o criticar. Assim, “a reescrita contribui, de diversas maneiras, para ajudar a escrita, favorecendo ao mesmo tempo a auto-avaliação dos alunos” (57).

2.5.1. O papel do professor perante a reescrita

Como vimos, a reescrita é uma das competências essenciais na aprendizagem da produção de textos. De facto, a capacidade de rever o texto e ser capaz de o reescrever, total ou parcialmente, a fim de assegurar uma melhoria ao nível da escrita, é o principal objectivo deste processo. Ao melhorar a sua produção escrita, o aprendente constrói novas competências textuais e evita, desta forma, uma centração excessiva no produto.

É importante que os professores de Língua Portuguesa comecem a utilizar actividades de reescrita como prática didáctica nas suas aulas e como objecto de reflexão crítica dos alunos sobre os seus próprios textos. O objectivo não é, de forma alguma, passar o ano a reescrever o mesmo texto, com o mesmo tipo de mudanças a nível textual, nem levar os alunos a um possível desencorajamento do acto de escrever, ao exigir-lhes textos perfeitos.

A maioria dos professores reconhece o interesse de uma ou mais reescritas na elaboração de um texto, mas refugia-se na falta de tempo para praticar estas actividades com os seus alunos. Colocar em prática actividades de reescrita corresponde a uma inovação nas suas práticas pedagógicas. As mudanças didácticas funcionam num cálculo permanente entre o custo e o ganho: praticar a reescrita de textos dispensa assim tanta perda de energia por parte do professor, não lhe deixando tempo para outras actividades?

Contudo, para muitos professores, a noção de revisão/reescrita está associada só “aos «trabalhos de limpeza» da versão última do texto e, nesta medida,

reencontra-se com muitas características da correcção tradicional", tal como a definiu Cassany (1993).

A criação de espaços nas aulas de Língua Portuguesa dedicados à revisão e reescrita de diferentes tipos de textos reveste-se de extrema importância para a aquisição de competências de escrita por parte dos alunos. Este processo deverá ser realizado, inicialmente, através de diversas sessões orientadas pelo docente, utilizando os mais variados tipos de escritos, para que as crianças efectuem aprendizagens significativas. Ao fazer uso de uma leitura crítica dos textos em estudo, os alunos poderão, ou não, experimentar situações de reescrita nas suas múltiplas possibilidades e, desta forma, aperfeiçoar as suas produções escritas para que, gradualmente, se sintam mais autónomos, seguros e confiantes.

Para além da reformulação textual com vista ao aperfeiçoamento, existem outras possibilidades textuais, ligadas a diferentes estratégias ou requisitos, realizadas a partir dos textos produzidos pelo próprio escrevente ou a partir dos produtos de outros escreventes, que poderão conduzir a uma reescrita: a alteração do destinatário alvo, a modificação da perspectiva da enunciação por mudança do sujeito enunciador, a localização dos eventos no espaço ou no tempo e a mudança do próprio universo tomado como referência para o mundo representado, constituem modificações que implicam a reescrita do texto segundo novos moldes (Barbeiro, 2003).

2.5.2. A reescrita no 1.º ciclo

No primeiro ciclo não se trata de ensinar a rever/reescrever no sentido de fazer grandes alterações e melhorias de natureza profunda. Os melhoramentos também ao nível da superfície (a pontuação, ortografia, substituição de palavras ou frases) são passos importantes neste caminho tão complexo de aprendizagem da escrita. O imprescindível é que se ensinem os alunos a fazer uso de leituras críticas e que, a partir delas, eles possam experimentar situações de reescrita,

nas suas múltiplas possibilidades para que, dessa forma, possam crescer nas suas produções escritas.

Todos os momentos de produção escritural podem dar azo a situações de releitura e de reescrita, e o importante é que estas actividades de aperfeiçoamento de textos comecem, de facto, as ser práticas indissociáveis do processo de escrita. Mas que não se peça aos alunos que reescrevam, sem lhes terem sido ensinadas as técnicas a utilizar, sem uma atitude que passa por "incitações constantes, exercícios e sequências didácticas com fins precisos e uma grande vontade e capacidade de explicar as dificuldades e estratégias alternativas" (Pereira, 2000: 169).

Conclui-se que "...só um trabalho sistemático sobre a revisão/ reescrita pode ser transformador dos modos de pensamento e acção dos alunos" (Pereira, 2000:157) e lhes pode gerar um verdadeiro olhar crítico sobre os seus textos, conduzindo-os, desta forma, a práticas efectivas de melhoramento e aperfeiçoamento dos seus escritos.

Assim, é no espaço privilegiado de escrita, a aula de Língua Portuguesa, que se deve orientar os alunos em actividades que os envolvam activamente na construção de práticas que os ensinem a planificar, a escrever, a rever, a avaliar criticamente, a corrigir, a reformular, a reescrever e a fazer a construção da aprendizagem da sua escrita.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO I

1. ÂMBITO DO ESTUDO

À luz de um referencial teórico de cariz essencialmente construtivista do ensino-aprendizagem da escrita, pretendemos reflectir sobre o problema da avaliação dos escritos dos alunos, o tipo de correcções operadas nos textos, os processos de revisão efectuados, a reescrita dos produtos e a evolução do nível de uma consciência (meta)textual.

1.1. Objectivos e questões do estudo

O estudo que desenvolvemos tem o intuito de tornar os alunos mais conscientes do seu processo de escrita, isto é, pretende aprofundar a aquisição da textualidade por crianças do primeiro ciclo e desenvolver a apropriação, por parte dos aprendentes, dos critérios de avaliação subjacentes à escrita de um determinado tipo de texto, neste caso específico – o relato.

Assim, tendo em conta o objectivo geral de contribuir para o conhecimento de estratégias que permitam aos alunos desenvolver as suas capacidades de realizarem a actividade de revisão textual, foram definidos os seguintes objectivos específicos em ligação ao nosso estudo:

- Caracterizar as operações a que os alunos procedem, no âmbito da actividade de revisão dos seus textos e dos textos dos colegas;
- Compreender a evolução do processo de apropriação dos critérios de avaliação em alunos do 3.º ano de escolaridade, através da auto e hetero-correcção dos seus textos;
- Perceber a evolução da consciência textual dos alunos do 3.º ano de escolaridade através da análise dos comentários efectuados às suas produções e às produções dos colegas;

- Comparar o nível das correcções efectuadas (de superfície, i. e., formal-gráfico ou correcções linguístico-textuais, que afectam o conteúdo ou a sua expressão linguística) nos textos dos alunos aos quais foi aplicado o plano de intervenção com os textos dos alunos que não sofreram nenhum tipo de intervenção;
- Verificar se o programa de intervenção desenvolvido tem reflexos positivos na expressão escrita e, especificamente, na capacidade de revisão textual dos alunos.

De acordo com os objectivos formulados, as questões em relevo nesta investigação dizem respeito à aquisição de competências, por parte dos aprendentes, que lhes permitam intervir no subprocesso de revisão de forma mais consciente e melhorar os seus textos. Assim, o nosso estudo é orientado pela procura de respostas para as seguintes questões:

- Em que medida o desenvolvimento de um programa de intervenção, assente na tomada de consciência dos critérios de avaliação utilizados na correcção do relato escrito, contribui para uma capacidade de revisão mais profunda por parte dos alunos, em relação aos seus textos e aos textos dos colegas?

- Em que medida a apropriação dos critérios de avaliação por parte dos alunos, no âmbito do plano de intervenção referido, poderá contribuir para a evolução de uma consciência textual?

1.2. Hipóteses

De acordo com os objectivos deste estudo, considerámos as seguintes hipóteses:

1. Existem diferenças significativas em termos das correcções textuais efectuadas – entre o pré-teste e o pós-teste - por parte dos alunos que foram submetidos ao programa de intervenção;

2. Existem diferenças significativas entre os alunos do grupo experimental e os alunos do grupo de controlo quanto à quantidade e ao tipo de modificações operadas nos textos e quanto à aquisição de uma consciência textual.

2. METODOLOGIA

O cumprimento dos objectivos estabelecidos e a confirmação/infirmação das hipóteses de partida impõem a explicitação da metodologia seguida, no que diz respeito ao desenho investigativo, à constituição da amostra, aos procedimentos postos em prática e aos instrumentos e procedimentos utilizados na análise dos dados recolhidos.

2.1. Contexto da realização do estudo

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

O facto de a professora-investigadora se encontrar a leccionar uma turma do 3.º ano proporcionou uma situação que pôde ser aproveitada, em contexto concreto, para a realização deste estudo.

Assim, são sujeitos de investigação os alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade de uma escola da zona centro-norte do país, constituída por 25 crianças, com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos e os alunos de outra

turma do mesmo ano de escolaridade, do mesmo estabelecimento de ensino e com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos.

As semelhanças entre estes dois grupos-turma influenciaram a escolha do tipo de estudo a levar a efeito. Embora inicialmente tenhamos pensado em realizar o estudo apenas na turma em que nos encontrávamos a leccionar, o facto de na escola existirem duas turmas do mesmo ano de escolaridade com muitas características semelhantes, levou-nos a evoluir para a realização de um estudo "experimental", ou com maior rigor, de um estudo *quase experimental*. As semelhanças entre as duas turmas incluem os seguintes aspectos:

- Ambas se encontram no mesmo ano de escolaridade e no mesmo estabelecimento de ensino;
- Ambas mantêm as mesmas professoras desde a entrada no primeiro ciclo;
- Ambas são constituídas pelo mesmo número de alunos, provenientes da mesma zona geográfica e cujos pais/encarregados de educação são detentores de um nível sócio-económico e cultural similar;
- As planificações mensais e semanais, o plano anual de actividades e os projectos curriculares das duas turmas são feitos em conjunto nas reuniões de núcleo de docentes, assim como todos os instrumentos de avaliação;
- Os resultados das avaliações trimestrais das duas turmas são semelhantes.

A turma leccionada pela professora/investigadora é, como já foi referido, constituída por 25 alunos, com um nível de aprendizagem relativamente homogéneo. No entanto, é pertinente referir que, dentro desse grupo, se destacam três crianças considerando as capacidades cognitivas e de aprendizagem manifestadas: um aluno com Necessidades Educativas Especiais detentor de Síndrome Fetal Alcoólico e dois alunos com sobredotação. Por este motivo, estas crianças não foram incluídas no nosso estudo, reduzindo-se o grupo para 22 alunos. A este grupo de crianças foi aplicado um plano de intervenção ao longo de sete sessões, sendo por isso designado de grupo experimental.

A outra turma do 3.º ano assumirá a condição de grupo de controlo. É constituída por 25 alunos com um nível e um ritmo de aprendizagem homogéneos, excluindo-se três crianças devido a dificuldades de aprendizagem. O grupo ficou também reduzido a 22 alunos.
Ficámos, assim, com uma amostra de dois grupos de 22 alunos cada, tendo sido retirados do estudo os casos extremos (os casos de alunos com Necessidades Educativas Especiais por apresentarem características e exigências específicas no seu processo de aprendizagem, os alunos sobredotados e os casos dos alunos com Dificuldades de Aprendizagem) a fim de evitar a distorção dos resultados.

2.2. Tipo de investigação

Se procurarmos uma definição do estudo que realizámos de acordo com os princípios que caracterizam a investigação em educação, poder-se-á considerar que ele encerra duas vertentes de análise: uma investigação de tipo quase experimental, visto que no domínio da educação não é possível um estudo absolutamente experimental, e uma investigação descritiva.

A primeira, de natureza quantitativa, compreendeu dois grupos: o grupo experimental e o grupo de controlo. Ao grupo experimental foi administrado um plano de intervenção durante um certo período de tempo e cujos efeitos foram objecto de medição. O grupo de controlo, apesar de não ter sido submetido a nenhum tipo de tratamento sistemático e específico como o grupo experimental, continuou com o exercício da expressão escrita no âmbito da área curricular de Língua Portuguesa, dando cumprimento ao programa determinado no Currículo Nacional do Ensino Básico para o 3.º ano de escolaridade.

De acordo com o tipo de estudo que se pretende levar a efeito, no qual se procura avaliar os efeitos da aplicação de um plano de intervenção no domínio da escrita, o desenho investigativo escolhido pode ser designado, segundo Schumacher e

McMillan (1993), como Pré-teste/ Pós-teste com Grupo de Controlo (Não Equivalente). Neste tipo de desenho são seleccionados dois grupos diferentes: um que irá ser submetido a um tratamento (grupo experimental) e outro que não será sujeito a nenhum plano de intervenção (grupo de controlo). Foram realizados dois testes aos grupos acima mencionados: o primeiro, antes da aplicação do plano de intervenção e o segundo, após o referido plano, a fim de se proceder a uma avaliação dos seus possíveis efeitos no grupo experimental por comparação com o grupo de controlo.

Segundo os mesmos autores, Schumacker e McMillan (1993: 317), este desenho poderá ser esquematizado da seguinte forma:

Grupo Pré-teste Tratamento Pós-teste

A ----------→ O ----------→ X ----------→ O

B ----------→ O ----------→O

----------→
(Tempo)

Figura 5 - Pré-teste/Pós-teste com grupo de Controlo (Não Equivalente)

O estudo em questão foi, assim, organizado em três fases distintas: pré-teste (aplicado aos dois grupos), plano de intervenção (aplicado no grupo experimental durante algumas sessões) e pós-teste (aplicado novamente aos dois grupos).

Como se trata de um estudo quase experimental, e não de um estudo experimental puro, não houve uma selecção aleatória da amostra, visto tratar-se de uma amostra já disponível. Foram, assim, seleccionados dois grupos-turma já constituídos, do 3.º ano de escolaridade, de uma escola do 1.º ciclo do ensino básico. Tais limitações por parte da amostra impedem a generalização dos resultados deste estudo.

Para além da vertente relativa à comparação entre o grupo experimental e o grupo de controlo, procurámos ainda, numa segunda vertente, de carácter descritivo, compreender a apropriação dos critérios de avaliação por parte dos aprendentes e a aquisição de competências ao nível da metatextualidade, através dos comentários feitos por estes acerca das suas próprias produções e das produções dos seus colegas.

Trata-se de uma investigação cuja fonte directa de dados é o ambiente natural e, neste caso particular, um ambiente escolar, pois as acções podem ser mais facilmente compreendidas se forem observadas no espaço físico da sua ocorrência. Segundo Bogdam e Biklen (1994) “o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre" (48), devendo o investigador estar presente, sempre que possível, no local da concretização do estudo, pois os actos, as palavras e os gestos só poderão ser compreendidos dentro do seu contexto habitual.

A perspectiva teórica que subjaz à investigação qualitativa é a de que os aprendentes podem ser activos na construção do seu saber e promover modificações, afectando o seu comportamento. Todas as pessoas são detentoras de potencial para se modificarem e se transformarem em agentes de mudança.

A utilização deste tipo de abordagem também permite uma melhoria na eficácia do ensino. São múltiplos os benefícios para os professores que a colocam em prática, pois, ao agirem como investigadores, não só desempenham os seus deveres habituais, como também se observam a si próprios, enquanto agentes educativos e objectos de estudo, sendo capazes de obter uma visão mais ampla, distanciada e reflexiva do que se está a passar. Procuram compreender as perspectivas de todos os alunos e não apenas de alguns, estudando os sujeitos, tentando conhecê-los como pessoas e abandonando as suas próprias convicções.

A investigação qualitativa é descritiva: esta descrição deverá resultar dos dados recolhidos directamente e ser absolutamente rigorosa; e indutiva: os investigadores desenvolvem conceitos e chegam à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados.

Segundo Bogdam e Biklen (1994), em investigação qualitativa "a preocupação central não é a de saber se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles possam ser generalizados". Assume, desta forma, uma realidade dinâmica e subjectiva.

Numa perspectiva didáctica, é importante que o professor seja investigador para perceber as dinâmicas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem e assim modificar as suas práticas. O facto deste estudo ter surgido de uma inquietação por parte da professora-investigadora no sentido de alterar e melhorar as suas práticas pedagógicas ao nível do aperfeiçoamento de textos, poderá aproximá-lo, também, no domínio da investigação-acção. Pretende-se que o professor seja actor e autor das suas próprias práticas, colocando a tónica no acto de investigar através de acções como agir, participar e projectar, beneficiando de todo este processo para a melhoria do ensino-aprendizagem. É precisamente esse o objectivo desta investigação: partir da necessidade de mudar as práticas lectivas ao nível da expressão escrita para que os alunos adquiram melhores competências/performances neste domínio.

O professor-investigador assume um papel activo como agente de mudança, empenhado em agir sobre a sua área de investigação de forma a alterar as práticas existentes. Procura também compreender os factos que investiga, conhecer os sujeitos de investigação, aumentar a consciência dos problemas, mas também o seu empenho na resolução dos mesmos, sugerindo recomendações que promovam mudanças significativas.

2.3. Caracterização da Amostra

	Ano de Escolaridade	Horário de Funcionamento
Grupo Experimental	3.ºAno	Normal
Grupo de Controlo	3.ºAno	Normal

	Distribuição dos Alunos por Sexo	
	Masculino	Feminino
Grupo Experimental	12	13
Grupo de Controlo	10	15

Idade						
	6 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos
Grupo Experimental	0	0	24	0	0	1
Grupo de Controlo	0	0	23	2	0	0

Grau de Maturidade (Desenvolvimento Psicológico)				
	Alunos com atraso no desenvolvimento	Alunos com Desenvolvimento Normal	Alunos com sobredotação	Alunos com D.A.
Grupo Experimental	1 (Síndrome Fetal Alcoólico e Hiperactividade)	22	2	-
Grupo de Controlo	0	22	-	3

D.A. – Dificuldades de aprendizagem

	Formação Superior	12ºano	< 9ºano	< 6ºano	4ºAno	Analfabetos
Grupo Experimental	15	10	7	8	3	-
Grupo de Controlo	10	12	14	9	2	-

Caracterização Sócio-Profissional das Famílias						
	G.E.	**G.C.**			**G.E.**	**G.C.**
Professor	8	4		Empresário	3	2
Administrativo	4	2		Técnico de Equip. Dentário	1	0
Engenheiro	2	1		Educador de Infância	1	0
Comércio	2	5		Director Comercial	1	0
Carpinteiro	1	0		Marceneiro	1	1
Agente P.S.P.	1	0		Empregado de Hotelaria	1	2
Doméstica	2	4		Auxiliar Acção Médica.	1	0
Contabilista	1	2		Pedreiro	1	3
Bancário	1	2		Oficial de Justiça	2	0
Operário fabril	4	9		Sapateiro	1	1
Músico	1	0		Motorista TIR	1	0
Cabeleireira	1	0		Técnica Sup. Autarquia	1	0
Economista		1		Enfermeiro		1
Costureira		1		Empregada de Balcão		1

Caracterização das Famílias			
	Famílias Estruturadas	Famílias Monoparentais	Outras Situações
Grupo Experimental	20	3	2
Grupo de Controlo	22	2	1

Preferências		
	Trabalho de Grupo	**Trabalho Individual**
Grupo Experimental	20	5
Grupo de Controlo	17	8

Passatempos							
	Praticar Desporto	Ver Televisão	Jogar Computador	Estudar	Brincar	Passear	Ler
G.E.	14	11	9	20	20	7	8
G.C.	17	15	6	16	15	7	10

Levantamento dos Recursos dos Alunos				
	Quantos possuem computador?	Quantos têm ligação à Internet?	Quantos têm livros em casa?	Quantos possuem jogos educativos?
Grupo Experimental	14	10	20	14
Grupo de Controlo	12	7	21	8

Avaliação na Área Curricular de Língua Portuguesa								
	3.º Trimestre do 2.º ano				1.º Trimestre do 3.º ano			
	N.S.	S.	S.B.	S.P.	N.S.	S.	S.B.	S.P.
Grupo Experimental	-	12	6	7	-	14	7	4
Grupo de Controlo	-	11	9	4	-	12	10	3

N.S. - Não Satisfaz (de 0 a 49)
S. – Satisfaz (de 50 a 69)
S.B. – Satisfaz Bem (de 70 a 89)
S.P. – Satisfaz Plenamente (de 90 a 100)

Como referimos no contexto de realização do estudo, os dois grupos têm igual número de alunos no 3.º ano de escolaridade, com idêntica faixa etária e frequentam o horário normal de uma mesma escola do 1.º ciclo.

Observa-se que o desenvolvimento psicológico dos alunos dos dois grupos-turma, apesar de divergir nos casos extremos (dificuldades de aprendizagem, sobredotação e necessidades educativas especiais) é semelhante, visto que o número de alunos com aprendizagem considerada “normal” é exactamente o mesmo.

O número de famílias estruturadas é similar, assim como o seu nível Sócio-Profissional e Cultural, não existindo, neste âmbito, disparidades dignas de consideração.

Quanto às preferências dos alunos relativamente ao trabalho em sala de aula, verifica-se que a maioria opta pelo trabalho de grupo em detrimento do trabalho individual.

No respeitante aos passatempos, brincar e estudar estão no topo das suas escolhas, logo seguidos da prática de desporto e da visualização de programas na televisão. As últimas opções decaem nas seguintes actividades: jogar computador, ler e passear.

Os alunos das duas turmas têm, no seu ambiente familiar, recursos similares no que respeita à quantidade de livros, computadores e acesso à Internet. Quanto aos jogos educativos, os alunos do grupo experimental destacam-se em relação ao grupo de controlo quanto à quantidade de jogos que possuem.

Os resultados da avaliação no âmbito da área curricular de Língua Portuguesa nos dois últimos períodos anteriores à aplicação do plano de intervenção no grupo experimental (3.º período do 2.º ano e 1.º período do 3.ºano), mostram-se ligeiramente mais favoráveis para este grupo do que para o grupo de controlo.

Perante estes dados, comprova-se a existência de um número considerável de semelhanças, nos vários domínios abordados, entre os dois grupos-turma do presente estudo.

2.4. Procedimentos

Foram recolhidos os seguintes dados no pré-teste e no pós-teste:

- Relatos sobre uma situação vivida e experienciada por todos os alunos no dia anterior ao da sua escrita. As situações escolhidas para serem relatadas foram duas visitas de estudo a locais relacionados com o tema da "água" (tema escolhido para área de projecto nas duas turmas) tendo participado, simultaneamente, os dois grupos envolvidos neste estudo. Para a escrita do relato no pré-teste, pelo grupo experimental e pelo grupo de controlo, visitou-se a Praia da Aguda e a sua Estação Litoral; para a escrita do relato no pós-teste, pelo grupo experimental e pelo grupo de controlo, foi efectuado um cruzeiro de barco no rio Douro ao qual se seguiu uma visita à ETA de Lever. Desta forma, os temas sobre os quais os alunos tiveram que produzir o relato foram equivalentes.

- Auto-correcção e hetero-correcção dos relatos, individualmente, no dia a seguir ao da sua produção, tanto no pré como no pós-teste, pelo grupo experimental e pelo grupo de controlo.

- Escrita dos "auto-comentários" e "hetero-comentários" acerca dos relatos já corrigidos, individualmente, no mesmo dia da sua correcção, tanto no pré-teste como no pós-teste, pelo grupo experimental e pelo grupo de controlo.

Pré-teste

O pré-teste foi aplicado a todos os alunos da amostra, constituída pelos dois grupos anteriormente referenciados (grupo experimental e grupo de controlo) e consistiu na escrita individual de um relato sobre uma visita de estudo.

1ª tarefa

Foi entregue a cada aluno do grupo experimental e do grupo de controlo duas folhas: uma folha de rascunho e uma folha para a escrita da versão final, com a seguinte instrução:

Ontem, tiveste a oportunidade de efectuar uma visita de estudo à Estação Litoral da Aguda.

1- Escreve o relato dessa visita, não esquecendo de referir qual o local ou locais visitados, em que altura do dia decorreu esta actividade, com quem foste, qual o meio de transporte utilizado para lá chegares, o que viste, o que mais gostaste e o que sentiste ao longo desse período de tempo.

Dispões de 60 minutos para realizares este trabalho de escrita e deverás utilizar uma caneta de tinta azul.

A partir deste momento, e segundo as indicações das professoras, cada criança escreveu o seu relato, a lápis, numa folha de rascunho (procedimento normal nas duas turmas) e em seguida transcreveu-o para a folha que deveria conter a versão final.

Depois desta primeira tarefa ter sido concluída (sensivelmente após 50 minutos do seu início), cada criança entregou à sua professora as duas folhas onde foram escritos o rascunho do relato e o relato na sua versão final.

2ª tarefa

No dia seguinte foi negociado com os alunos, no quadro negro, um código de correcção para ser utilizado nas actividades de auto e hetero-correcção dos relatos produzidos no dia anterior. Cada criança copiou o código para o seu caderno diário com a finalidade de o consultar sempre que precisar.

Após a concretização desta actividade, foi entregue às crianças o relato escrito no dia anterior para, nesta sessão, dar continuidade às seguintes tarefas:

2- Agora que o teu relato está concluído corrige-o, utilizando uma caneta de cor verde para efectuares as alterações que julgues necessárias.

3- Chegou a altura de trocares o teu trabalho de expressão escrita com o teu colega. Corrige o seu relato com uma caneta de cor vermelha.

Nesta fase, cada aluno corrigiu e fez as alterações que julgou serem necessárias (auto-correcção), com uma caneta de cor verde. Em seguida, e individualmente, foi tirado à sorte um papel com o nome de um dos colegas, para se saber a quem pertencia o relato que cada criança iria corrigir. Foram, assim, efectuadas as trocas de relatos entre os alunos para estes fazerem a sua hetero-correcção.

<u>3ª tarefa</u>

Ainda durante esta sessão, cada criança escreveu um comentário acerca da forma como escreveu o seu próprio relato (a caneta de cor verde) e um outro comentário sobre a escrita do relato do seu colega (a caneta de cor vermelha). Esta tarefa serviu de conclusão ao pré-teste.

Assim, e para clarificar a utilização das cores:
- os rascunhos dos relatos foram escritos a lápis;
- os relatos (versão final) foram escritos com uma caneta de cor azul;
- a auto-correcção dos relatos foi efectuada com uma caneta de cor verde, assim como o “auto-comentário”;
- a hetero-correcção foi realizada com caneta de cor vermelha, assim como o “hetero-comentário”.

Os dados obtidos através do pré-teste constituem indicadores da realidade das duas turmas em termos de competências adquiridas em expressão escrita. Foram, também, um ponto de partida para se definir quais os aspectos que

necessitam de ser melhorados e trabalhados mais sistematicamente para, numa fase posterior, se delinear o programa de intervenção a aplicar ao grupo experimental.

Pós-teste

Neste momento solicitou-se, novamente, a produção de um relato, a partir de uma situação real, ao grupo experimental e ao grupo de controlo, com a finalidade de o comparar com a produção escrita realizada no pré-teste.

Solicitou-se a escrita de um relato através da seguinte instrução:

Ontem tiveste uma visita de estudo diferente de todas as outras: um cruzeiro no rio Douro e a oportunidade de conhecer o funcionamento da ETA de Lever.

1- Escreve o relato dessa visita, não esquecendo de referir qual o local ou locais visitados, em que altura do dia decorreram as diversas actividades, com quem foste, quais os meios de transporte utilizados, o que viste, o que mais gostaste, o que menos gostaste, como te sentiste perante tudo o que vivenciaste…
Dispões de 60 minutos para realizares este trabalho de escrita e deverás utilizar caneta de tinta azul.

Após a conclusão desta primeira tarefa, e tal como no pré-teste, os textos foram recolhidos para serem novamente entregues no dia seguinte para a realização das tarefas de auto e hetero-correcção.

2- Agora que o teu relato está concluído corrige-o, utilizando uma caneta de cor verde para efectuares as alterações que julgues necessárias.

3- Chegou a altura de trocares o teu trabalho de expressão escrita com o teu colega. Corrige o seu relato com uma caneta de cor vermelha.

Na aplicação do pós-teste não houve necessidade de negociar o código de correcção, visto este já estar bastante interiorizado por parte das crianças do

grupo experimental, devido ao seu uso sistemático no plano de intervenção. O grupo de controlo já o tinha utilizado no pré-teste e pôde consultá-lo novamente nesta altura.

Outra situação que também não se concretizou nesta fase, foi o sorteio para se saber a quem pertenceria o relato que cada criança iria corrigir (hetero-correcção), visto que optámos por não alterar os pares sorteados aquando da realização do pré-teste.

Por fim, cada aluno teceu um comentário sobre a escrita do seu próprio relato e sobre a escrita do relato do colega que teve a oportunidade de corrigir (o primeiro a caneta de cor verde e o segundo a caneta de cor vermelha).

Assim, o pós-teste desenrolou-se ao longo de três tarefas, tal como o pré-teste:
1- Escrita e reescrita do relato;
2- Auto e hetero-correcção do relato, de acordo com o código pré-estabelecido;
3- Comentário sobre o seu próprio relato e comentário sobre o relato do colega.

O texto produzido teve características semelhantes ao que foi solicitado no pré-teste: foi escrito durante o mesmo tempo, para o mesmo destinatário e não houve pré-definição dos critérios de avaliação por parte da professora ou desta em interacção com os alunos, de forma a verificar:

- A eventual evolução nos escritos dos alunos ao longo do tempo em que o programa de intervenção se desenrolou;
- Se os alunos são já capazes de activar com uma certa autonomia os critérios de avaliação de acordo com o texto a produzir;
- Se os aprendentes já adquiriram algumas capacidades/competências de revisão e auto-correcção dos textos que produzem, estando conscientes dos seus erros e desvios, mas também da forma de os superar, e das possibilidades que a revisão oferece para a reformulação linguística dos textos;

- O que distingue, ao nível de diferentes parâmetros, os textos de alunos submetidos a um ensino sistemático, dos textos de alunos não sujeitos a este plano de intervenção.

Programa de intervenção

Ao fazer uma análise das auto e hetero-correcções dos relatos realizados no pré-teste pelo grupo experimental, verificou-se que, a maioria das correcções efectuadas, se situavam no domínio da ortografia e da pontuação, isto é, prevaleceu um nível de correcção de superfície. Poucos foram os alunos que executaram modificações no domínio morfológico, lexical ou semântico.

Traçou-se, assim, um plano de intervenção que fosse ao encontro das necessidades dos alunos para melhorarem os seus escritos, não apenas em relação à ortografia mas também em relação à organização lógica das ideias, da ordem cronológica dos acontecimentos vivenciados, da escrita de frases curtas e com sentido, da aplicação dos tempos verbais correctos, da organização dos parágrafos por assuntos, da presença de um título, de uma introdução e de uma conclusão.

Durante o período destinado ao programa de intervenção, aplicado apenas no grupo experimental, os alunos tiveram a oportunidade de produzir, ao longo de várias sessões de escrita, diversos relatos de episódios reais por eles vivenciados e com um destino comum - o jornal de parede.

A definição prévia dos critérios de avaliação para os escritos a produzir evoluiu da seguinte forma:
- num primeiro momento, foram definidos através da interacção professora – alunos;
- num segundo momento, foram definidos apenas pelos alunos.

O plano de intervenção foi desenvolvido ao longo de sete sessões. Cada uma delas teve um formato cíclico com uma certa flexibilidade, sendo cada ciclo constituído pelas seguintes fases: definição e apropriação dos critérios de avaliação, planificação, textualização, revisão e reescrita, nas quais, cada uma destas fases informa a próxima, mas é simultaneamente informada pela fase subsequente.

Pretendeu-se, desta forma, aprofundar o processo de escrita do relato e aplicar uma metodologia do ensino da escrita que visa desenvolver nas crianças a capacidade de avaliação dos textos produzidos, com a finalidade de melhorarem o seu desempenho nesta área, recorrendo sistematicamente à auto-avaliação, hetero-avaliação e reescrita.

Descrição das etapas de registo e análise

- **1ª Sessão**

- Fase 1

Nesta sessão, partilharam-se ideias sobre o que é um relato, qual a sua finalidade e como se elabora um relato bem escrito. Concluiu-se que este deveria ter início com a escrita de uma lista dos acontecimentos ocorridos, a sua posterior ordenação cronológica, seguindo-se a redacção do texto. Foi, então, proposto aos alunos, a escrita colectiva de um relato sobre as actividades de Carnaval realizadas na escola. Neste percurso de escrita, surgiram várias divergências sobre a forma como os acontecimentos deveriam ser descritos, sobre o que se deveria colocar na introdução e na conclusão, assim como o título mais adequado a este texto. No final da sessão, cada criança copiou o relato para o seu caderno diário.

- Fase 2

Foi pedido aos alunos uma leitura atenta do relato feito na aula anterior, para uma reflexão conjunta sobre as características que fazem dele um texto bem escrito. Esses aspectos foram sendo colocados no quadro negro pela professora até se chegar a um consenso. Foi, assim, elaborado um quadro síntese " O que tenho que fazer…para que fique bem escrito", no qual se encontravam referidos uma lista de critérios para avaliação de um relato.

Aspectos importantes a ter em conta para a escrita de um relato.

O que tenho de fazer…	**…para que fique bem escrito.**
• Elaborar uma lista com os acontecimentos ocorridos…	…lembrando todos os aspectos importantes.
• Ordenar os acontecimentos…	…de acordo com a sequência ocorrida.
• Colocar um título…	…de acordo com o texto que vai ser escrito.
• Escrever o relato não esquecendo a introdução, desenvolvimento e conclusão…	… - organizando as ideias com frases simples; - um assunto por parágrafo; - evitar a repetição de palavras -utilizar os verbos nos tempos verbais apropriados (pretérito perfeito ou imperfeito); - correcção ao nível ortográfico e de pontuação; - escrever com letra legível.

Quadro 2 - Critérios de avaliação para a escrita de um relato.

- **2ª Sessão**

- Fase 1

Foi seleccionado, de forma aleatória e copiado em processador de texto, sem qualquer tipo de correcção, um relato produzido no pré-teste, que foi entregue a cada aluno do grupo experimental, sem identificação do seu autor, para ser analisado de acordo com a grelha realizada na 1ª sessão.

Nele constavam as seguintes instruções:

Recordas-te, certamente, do relato que efectuaste após teres visitado a praia da Aguda e a sua Estação Litoral.

Foi escolhido um desses relatos, ao acaso, para que o possas ler silenciosamente, analisar de acordo com a grelha elaborada pela turma na aula anterior e, em conjunto com os teus colegas, proceder à sua melhoria e reescrita.

Relato

«Nos saimos da escola ás 9h:15 da manhã com a minha turma e a turma do 3 ano.
Desluqueime de otocarro para a visita de estudo e depois foi lanchar e depois brinquei na areia e encontrei um bosio mini e conchas e pedras brilhantes depois brinquei a um jogo com a minha turma.
Foi ao acoario ver os peixes a nadar e vi uma tartaruga depois foi ver varcos pequenos e vi um nadador pendurado no teto e depois vimos pescadores em baro barcos e mais coisas em baro.
Eu gostei mais de estar a panhar bosios pedras e conchas.
A importância deste passeio é para ensinar.
O espaço que eu vi consiste em muintos peixes.
Eu sinto muinto agradável.
Depois foi de otocarro para a escola depois cheguei depois foi almoçar.»

De acordo com o quadro, anteriormente elaborado, sobre ***o que tenho que fazer… para que fique bem escrito,*** *vamos, em conjunto, indicar os aspectos que necessitam de alteração e melhoramento.*

Após terem sido assinaladas as modificações possíveis para melhorar o texto, fez-se a reescrita do mesmo, em conjunto, tendo sempre presente as indicações dadas pelo quadro.

1. *Agora que foi feita uma análise detalhada das incorrecções encontradas e dos aspectos que podem melhorar esta produção escrita, vamos proceder, colectivamente, à sua reescrita.*

Cada criança copiou a reescrita final do texto para o seu caderno diário, à qual se seguiu uma discussão sobre as alterações efectuadas e a diferença entre a produção inicial e a produção final. Por fim, escreveram-se, no quadro, as conclusões.

2. *Agora lê, silenciosamente, os dois textos e analisa minuciosamente um e outro, vendo qual o que te soa melhor, qual o que compreendes melhor, qual o mais explícito. Reflecte, com base no que te foi ensinado na aula anterior, nas principais diferenças entre estas duas produções escritas.*

Diferenças

Produção inicial:

_____
_____
_____
_____

Produção final (reescrita):

_____
_____
_____
_____

Conclusões

_____
_____
_____

- Fase 2

Foi elaborado, em conjunto com os alunos, uma ficha de revisão de textos sobre os aspectos a ter em conta quando se produz um relato. Esta ficha foi, de seguida, aplicada ao texto entregue na fase 1 desta 2ª sessão.

Ficha de Revisão de Textos

Quando escrevi o meu texto tive em conta:		
	Sim	**Não**
• As instruções dadas?		
• Todos os aspectos importantes que deveriam ser referidos?		
• A ordem pela qual os acontecimentos decorreram?		
• A organização das minhas ideias em diferentes parágrafos?		
• A escrita de frases simples e com sentido?		
• A sua divisão em introdução, desenvolvimento e conclusão?		
• A utilização e aplicação dos tempos verbais?		
• A repetição de palavras?		
• Os erros ortográficos?		
• Os sinais de pontuação no devido lugar?		
• A sua escrita com uma letra legível e cuidada?		
• A sua leitura depois de concluído afim de detectar algum tipo de erro?		

Quadro 3- Ficha de revisão de um relato

- **3ª Sessão**

- Fase 1

Esta sessão decorreu no dia a seguir a mais uma visita de estudo, isto é, uma situação real vivida pelos alunos. Desta vez, as crianças consultaram a grelha: *O que tenho que fazer… para que fique bem feito,* antes da escrita do relato e tentaram cumprir todos os itens ao longo da produção do texto.
No fim desta actividade, as crianças preencheram as fichas de revisão de textos, e tendo em conta os aspectos referidos nessa mesma ficha, cada aluno efectuou a revisão da sua produção, corrigiu-a a caneta de cor verde e entregou-a à professora.

- Fase 2

No dia imediatamente a seguir, a professora entregou os textos aos alunos, com anotações específicas e pormenorizadas dos aspectos a melhorar e acompanhado de comentários construtivos e directos sobre a escrita produzida:

- O que já foi feito com sucesso;
- O que já foi feito, mas ainda sem sucesso;
- O que ainda não foi feito.

Cada criança, tendo por base os conselhos da professora, reescreveu o seu relato e comparou-o com a sua primeira versão, tomando notas das diferenças entre as duas produções e fazendo, simultaneamente, uma reflexão individual.

- **4ª e 5ª Sessões**

Estas sessões decorreram sempre nos dias seguintes à realização de actividades reais, vivenciadas por toda a turma.

O plano de aula para estas duas sessões foi similar ao da sessão anterior já descrita:

- consultar o quadro *O que tenho que fazer… para que fique bem escrito;*
- planificar através de um esquema baseado em tópicos;
- escrever o relato;
- preencher a ficha de revisão de textos;
- corrigir o que achar necessário;
- reescrever o relato de acordo com as anotações e comentários da professora.

Seguiu-se sempre, no final de cada sessão, um diálogo/reflexão com os alunos acerca do ponto da situação dos seus sucessos e insucessos e sobre as melhorias que poderiam ser operadas em cada texto.

- **6ª e 7ª Sessões**

Nestas duas últimas sessões, foram os próprios alunos que tiveram, sem nenhum apoio documental, de elaborar os critérios necessários para a escrita correcta dos relatos pretendidos e corrigir o texto produzido sem a ajuda das fichas de revisão. Assim, o plano destas sessões incluiu:

- planificação do relato;
- escrita do relato;
- revisão e correcção do que achar necessário.

Nos dias imediatamente a seguir aos das produções, foi entregue pela professora, como habitual, as anotações para melhoramento dos textos. Os alunos, mais uma vez, reescreveram os relatos de acordo com essas mesmas anotações.

A reescrita do texto, assim como a sua primeira versão, são recolhidas pela professora/investigadora, com a finalidade analisar a evolução conseguida de um

texto para o outro e verificar até que ponto os alunos seguiram as sugestões recomendadas pelas anotações presentes nas suas produções.

2.5. Instrumentos de Análise

Os objectivos do nosso estudo remetem-nos, como já referimos, para a compreensão dos processos evolutivos de apropriação dos critérios de avaliação e de alguma consciência metatextual por parte de alunos do 3.º ano de escolaridade.

Através da leitura do quadro teórico, encontram-se delineadas as linhas investigativas que servem de suporte ao nosso estudo, no qual ambicionámos conhecer/avaliar o efeito da aplicação de um plano de intervenção ao nível da escrita no grupo experimental, por comparação com o grupo de controlo. Para isso foram realizados dois testes (pré-teste e pós-teste) em ambos os grupos de trabalho.

Os textos corrigidos pelos alunos dos grupos experimental e de controlo, tanto no pré como no pós-teste, foram objecto de dois tipos de análise a considerar:

i) a análise do tipo de modificações efectuadas nos textos, enquanto produtos, através das seguintes categorias: nível de correcção, domínio linguístico, tipo de operações e nível de sucesso/insucesso. Tais modificações foram executadas através das correcções operadas pelos alunos dos dois grupos, nos seus próprios textos e nos textos dos colegas (auto e hetero-correcção);

ii) a análise relativa aos comentários efectuados pelos alunos acerca das suas próprias produções e das produções dos seus colegas, através da seguinte categorização: domínio linguístico, nível de correcção e natureza do comentário.

Referindo, agora, de forma mais detalhada, a primeira análise apresentada, cada texto foi sujeito a uma auto-correcção e a uma hetero-correcção, tanto no pré como no pós-teste, no grupo experimental e no grupo de controlo. Em cada uma destas correcções, foram contabilizadas todas as modificações efectuadas, considerando na análise: o nível da correcção (correcção de superfície, num nível formal-gráfico, e correcção de maior profundidade, num nível linguístico-textual); o domínio linguístico em que as correcções se integram (modificação ortográfica, formal, gráfica e de pontuação, lexical, semântica e morfossintáctica), o tipo de operação executada (adição, substituição, deslocação e supressão); o sucesso/insucesso da modificação, tendo em conta as normas da língua ou a avaliação por parte do professor quanto ao sentido positivo ou negativo da reformulação textual operada.

Como já referimos, foi ainda incluída uma segunda dimensão de análise, relativa aos comentários efectuados pelos alunos de ambos os grupos (experimental e de controlo) sobre os textos que produziram no pré e no pós-teste e sobre os textos produzidos pelos colegas também no pré e no pós-teste. Esta análise incluiu a categorização dos comentários no domínio linguístico: forma, pontuação, ortografia, semântica, léxico e morfossintaxe; o nível de correcção: superfície e linguístico-textual, e a natureza dos comentários: positivos e negativos.

Deste modo, foram objecto de análise:

- As auto-correcções e hetero-correcções dos textos escritos no pré e no pós-teste, no grupo experimental e no grupo de controlo;
- Os “auto-comentários” e “hetero-comentários” dos textos corrigidos, no pré e no pós-teste, no grupo experimental e no grupo de controlo.

No plano de intervenção, foram delineadas estratégias para as sessões a realizar com a finalidade de desenvolver as capacidades de escrita por parte dos aprendentes através:

- do conhecimento e da apropriação, pelos alunos, dos critérios de avaliação subjacentes aos seus escritos;

- da revisão e reescrita de textos;

- de uma reflexão sobre os processos de escrita, a fim de aumentar nos alunos uma maior consciência (meta)textual.

2.6. Operacionalização dos Instrumentos de Análise

- ANÁLISE DAS MODIFICAÇÕES OPERADAS

Pretende-se, através da análise das auto e hetero-correcções efectuadas pelos grupos experimental e de controlo nas produções escritas durante a aplicação do pré-teste e do pós-teste, conhecer os aspectos que os aprendentes julgam importantes avaliar/corrigir num texto.

- **Categorização das modificações operadas nos textos**

1. **Nível de Correcção**

Para compreender as correcções operadas pelos alunos nos seus textos e nos textos dos colegas, procedemos a uma categorização do **nível de correcção**:

A) Modificações de superfície.

Denominámos por modificações de superfície aquelas que não interferem com o conteúdo ou com as expressões linguísticas que constituem o texto, mas apenas com a sua representação no modo escrito. Estão em causa as regras, convenções e opções de configuração formal relativas à escrita. Os **domínios** em que podemos integrar essas modificações são: a ortografia, a pontuação, o grafismo (caligrafia) e a forma (maiúscula/minúscula) das letras.

- Domínio ortográfico

Neste tipo de modificações verifica-se a correcção dos diversos aspectos ortográficos.

…crozeiro…	*…cruzeiro…*	Superfície	**Ortografia**

Quadro 4 - Modificação de superfície no domínio ortográfico

- Domínio da pontuação

Adição, supressão ou substituição de marcas de pontuação ou substituição de conectores por sinais de pontuação.

…chegámos ao Porto lanchámos…	*…chegámos ao Porto, lanchámos…*	Superfície	**Pontuação**

Quadro 5 - Modificação de superfície no domínio da pontuação.

- Domínio formal

Verificam-se pequenos ajustamentos decorrentes das convenções da escrita.

…rio douro…	*…rio Douro…*	Superfície	**Forma**

Quadro 6 - Modificação de superfície no domínio formal.

- Domínio de grafismo

Correcção de uma letra ou uma palavra cuja caligrafia não esteja completamente perceptível, mas não interfere na ortografia ou no aspecto formal da palavra.

Foi…	*Foi...*	Superfície	**Grafismo**

Quadro 7 - Modificação de superfície no domínio de grafismo.

B) Modificações no nível linguístico-textual:

Denominámos de modificações no nível linguístico-textual aquelas que são realizadas dentro dos seguintes **domínios linguísticos**: semântico, morfossintáctico e lexical, por considerarmos que estes domínios interferem com a textualidade, melhorando-a e clarificando o seu sentido.

- Domínio semântico

Estamos perante modificações que interferem com o sentido do texto, através da adição, substituição, supressão ou deslocamento de palavras. Neste exemplo, o aluno fez a adição de palavras para especificar o sentido da frase.

Vimos...o Gotas porque a água é muito importante.	*Vimos ...o Gotas a dizer que a água é muito importante para nós.*	Linguístico.-textual	**Semântica**

Quadro 8 – Modificação no nível linguístico-textual do domínio semântico.

- Domínio morfossintáctico

São modificações que não interferem com o sentido do texto, mas apenas com a estrutura gramatical dos seus componentes, através da adição, substituição, supressão ou deslocamento de palavras. No exemplo seguinte, o aluno fez a adição de palavras para especificar o sentido da frase.

...Porto fazer...	*Porto para fazer...*	Linguístico.-textual	**Morfossintaxe**

Quadro 9 - Modificação no nível linguístico-textual do domínio morfossintáctico

- Domínio lexical

Substituição de uma palavra por outra sinónima (como no exemplo), ou de expressões por outras de significado equivalente.

...depois…	*…a seguir…*	Linguístico.-textual	**Léxico**

Quadro 10 - Modificação no nível linguístico-textual do domínio lexical.

2. Domínios

Como já foi referido, considerámos os seguintes domínios de análise:

-pontuação, ortografia grafismo e forma (das letras) – para o nível formal-gráfico ou de superfície;

-semântica, morfossintaxe, léxico – para o nível linguístico-textual.

3. Tipo de operações

Outra vertente da análise das modificações dos textos situou-se no âmbito do tipo de operações:

- Adição:

Acção de juntar uma letra, palavra, expressão, frase ou marca de pontuação;

…comer u gelado…	*…comer um gelado…*	Superfície	Ortografia	**Adição**	Adição da consoante *m* no determinante artigo indefinido *um.* Sucesso.

Quadro 11 - Tipo de operação: adição.

- Supressão:

Acção de retirar uma letra, palavra, expressão, frase ou marca de pontuação;

E gostei …	*Gostei…*	Linguístico-textual	Morfossin-taxe	**Supressão**	Supressão da conjunção *e* no início da frase. Sucesso.

Quadro 12 - Tipo de operação: supressão

- Deslocamento:

Acção de retirar uma palavra, expressão, ou frase e de a colocar noutro local do texto;

…onde a escola ofereceu-nos…	*…onde a escola nos ofereceu…*	Linguístico-textual	Morfossin-táctica	**Deslocamen-to**	Deslocamento do pronome pessoal. Sucesso.

Quadro 13 - Tipo de operação: deslocamento

- Substituição:

Acção de retirar uma palavra, expressão, frase ou marca de pontuação e colocar um destes elementos no seu lugar.

…almoçar, fazer um piquenique …	*…almoçar e fazer um piquenique …*	Linguístico-textual	Morfossin-táctica	**Substitui-ção**	Substituição da vírgula pela conjunção *e*. Sucesso.

Quadro 14 - Tipo de operação: substituição

4. Sucesso/insucesso

O último tipo de análise efectuado, encontra-se relacionado com o sucesso/insucesso de cada modificação e que se caracteriza por:

- Sucesso:

Quando um erro foi detectado e corrigido de acordo com a norma ou quando a reformulação é considerada adequada.

Fomos a ETA…	*Fomos à ETA…*	Superfície	Ortografia	Adição	Adição de um acento grave. **Sucesso.**

Quadro 15 - Nível de Sucesso: sucesso

- Insucesso:

Quando o erro foi detectado e não foi corrigido, quando o erro foi detectado e foi corrigido de forma incorrecta ou, apesar de não existir nenhum erro, houve sinalização. O insucesso é marcado sobretudo pelos erros, embora possam, por princípio, existir casos em que a modificação, mesmo que aceitável face às regras da língua, constituam uma solução não adequada, ou menos adequada, do ponto de vista da coesão e coerência textuais. Como está em causa um juízo acerca da adequação, para a consideração de uma modificação sem incorrecções formais ou linguísticas como correspondendo a insucesso, estabelecemos o critério de desrespeitar as recomendações efectuadas em relação ao relato, no programa de intervenção, ou o juízo de desadequação efectuado pelos professores.

...Litoral...	*...Litural...*	Superfície	Ortografia	Substitui-ção	Substituição da vogal *o* pela vogal *u* na palavra *Litoral.* **Sem sucesso.**

Quadro 16 - Nível de Sucesso: insucesso

Considerações específicas:

- As modificações dos alunos que apenas assinalaram a repetição de palavras sem as substituírem por outras de significado equivalente são consideradas como insucesso.

-A adição de acento agudo na 1.ª pessoa do plural em algumas formas verbais, é por nós considerada uma modificação no nível linguístico-textual, no domínio da

morfossintaxe, visto tratar-se de uma substituição do presente do indicativo pelo pretérito perfeito.

Ex. …*depois visitamos*…. ----→ …*depois visitámos*…

CAPÍTULO II

1. RESULTADOS: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO

Neste capítulo apresentamos os resultados das análises efectuadas nas várias categorias consideradas, as quais foram já descritas no capítulo anterior. Em seguida, procedemos à sua discussão de forma a tentar perceber a evolução efectuada pelos dois grupos, do pré para o pós-teste, no que respeita as correcções efectuadas (de superfície, i. e., formal-gráfico ou correcções linguístico-textuais, que afectam o conteúdo ou a sua expressão linguística) nos textos dos alunos aos quais foi aplicado o plano de intervenção com os textos dos alunos que não sofreram nenhum tipo de intervenção. É também nossa pretensão conhecer a evolução da consciência textual de alunos do 3.º ano de escolaridade submetidos a um plano de intervenção.

1.1. Nível de Correcção (Superfície/Linguístico-Textual)

1.1.1. Auto-correcção

Pré-teste e Pós-teste

Grupo Experimental vs. Grupo de Controlo

No que concerne ao nível de correcção, foram considerados dois níveis distintos: **superfície** - para as modificações no domínio da pontuação, ortografia, grafismo e forma e **linguístico-textual** – para as modificações no domínio semântico, morfossintáctico e lexical. Apresentam-se de seguida os resultados obtidos em ralação a cada um destes níveis.

Auto-correcção												
	Grupo Experimental						Grupo de Controlo					
	Superf.		L.-Text.		Total		Superf.		L.-Text.		Total	
Pré-teste	**45**	73%	**17**	27%	**62**	100%	**53**	87%	**8**	13%	**61**	100%
Pós-teste	**29**	43%	**38**	57%	**67**	100%	**31**	84%	**6**	16%	**37**	100%

Quadro 17 – Nível de Correcção: superfície/l.-text. – pré-teste/pós-teste. Auto-correcção

No **pré-teste,** verificou-se, quanto ao **nível de correcção**, que tanto no grupo experimental como no grupo de controlo, o número de modificações de superfície é bastante superior ao número de modificações no nível linguístico-formal. Entre os dois grupos, o grupo de controlo efectuou mais correcções de superfície do que o grupo experimental, mas este efectuou mais correcções linguístico-textuais do que o primeiro, como se pode verificar no quadro17.

No **pós-teste,** o grupo experimental efectuou um número de modificações do nível linguístico-textual muito superior ao observado no pré-teste, enquanto que o número de modificações de superfície diminuiu do pré para o pós-teste. No grupo de controlo, o número de modificações de superfície foi bastante elevado em relação ao número de modificações do nível linguístico-textual, tal como já se tinha verificado aquando da realização do pré-teste.

Assim, no pré-teste, o número de modificações operadas nos textos na tarefa de auto-correcção no **grupo experimental** foi de 62, das quais 45 foram modificações de superfície e 17 linguístico-textuais. O **grupo de controlo** teve um total de 61 modificações, 53 das quais foram de superfície e 8 linguístico-textuais.

No pós-teste, o número de modificações operadas aquando da auto-correcção no **grupo experimental** foi de 67, das quais 29 foram de superfície e 38 linguístico-textuais. No **grupo de controlo** houve um total de 37 modificações, 31 das quais foram se superfície e apenas 6 linguístico-textuais.

Comparando a tarefa de auto-correcção nos dois grupos de trabalho, no pré e no pós-teste, quanto ao nível de correcção, verifica-se que:

- no **grupo experimental**, o número total de modificações aumentou ligeiramente do pré para o pós-teste: de 62 para 67. O número de modificações de superfície decresceu do pré para o pós-teste (45 pré-teste e 29 pós-teste), mas o número de modificações linguístico-textuais aumentou substancialmente no pós-teste (17 pré-teste e 38 pós-teste);

- no **grupo de controlo**, o número total de modificações diminuiu do pré para o pós-teste: no primeiro teste houve um total de 61 modificações e no segundo um total de 37 modificações. Quanto às modificações de superfície houve uma diferença considerável do pré para o pós-teste: 53 modificações de superfície no pré-teste e 31 modificações no pós-teste. O número de modificações linguístico-textuais não sofreu alterações significativas nos dois testes implementados: 8 modificações linguístico-textuais no pré-teste e 6 no pós-teste.

Perante estes resultados, parece ser possível concluir que, após a realização de um plano de intervenção ao nível da escrita no grupo experimental, se obteve um aumento significativo do número de modificações do nível linguístico textual, do pré-teste para o pós-teste, na tarefa de auto-correcção (a hipótese nula é rejeitada ao nível de significância de 0,05, conforme mostra o resultado do teste *t* – t=2,874, cf. Anexo 6, Tabela 2. O grupo que não foi submetido ao plano de intervenção diminuiu ligeiramente o número de modificações deste nível do pré-teste para o pós-teste, sem que a diferença seja, no entanto, estatisticamente significativa.

Em resultado do aumento significativo, no grupo experimental, do número de modificações do nível linguístico-textual, o contraste com o grupo de controlo acentua-se.

Exemplos de análise:

a) <u>Pré-teste:</u>

Modificações Efectuadas		**Nível de Correcção**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Auto-correcção**
Enseguida…	*Em seguida…*	Superfície
…la…	*…lá…*	Superfície
Saímos…	*Saimus…*	Superfície
as	*às*	Superfície
Depois...	*Em seguida...*	L.-textual
Chegámos às 12h de autocarro...	*Chegámos às 12h de autocarro para ir para a escola.*	L.-textual
...eu a Ana Isabel, a Carina...	*...eu, a Ana Isabel, a Carina...*	Superfície
...areia da praia,	*...areia da praia.*	Superfície
...até fizeram buracos.	*...até fizeram buracos na areia...*	L.-textual
...ir buscar peixe	*...ir buscar peixe.*	Superfície
...tinha barcos...	*...vi barcos*	L.-textual
...a enguia. E viemos...	*...a enguia. E viemos...*	L.-textual

Quadro 18 – Nível de Correcção: superfície e linguístico-textual – pré-teste

b) <u>Pós-teste</u>

Modificações Efectuadas		**Nível de Correcção**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Auto-correcção**

-	*Visita maravilhosa…*	L.-textual
...quando acabámos brincámos e fomos...	*...quando acabámos de comer brincámos e fomos...*	L.-textual
...baragem...	*...barragem...*	Superfície
...saimos...	*...saímos...*	Superfície
...rio Douro	*...rio Douro.*	Superfície
-	*a nossa turma e o 3ºD.*	L.-textual
...Porto fazer...	*Porto para fazer...*	L.-textual
...ás...	*...às...*	Superfície
Chegamos lá e começamos a lanchar.	*Chegámos lá e começámos a lanchar.*	Superfície

Quadro 19 – Nível de Correcção: superfície e linguístico-textual – pós-teste

1.1.2. Hetero-correcção

Pré-teste e Pós-teste

Grupo Experimental vs. Grupo de Controlo

Hetero-correcção												
	Grupo experimental						**Grupo de Controlo**					
	Superf.		L.-textual		Total		Superf.		L.-textual		Total	
Pré-teste	**96**	81%	**23**	19%	**119**	100%	**65**	86%	**11**	14%	**76**	100%
Pós-teste	**50**	68%	**24**	32%	**74**	100%	**52**	81%	**12**	19%	**64**	100%

Quadro 20 – Nível de Correcção: superfície e linguístico-textual – pré-teste/ pós-teste. Hetero-correcção

Quanto ao **nível de correcção** no **pré-teste**, na tarefa de hetero-correcção, houve, em ambos os grupos de trabalho, um elevado número de modificações de superfície, sendo esse número mais elevado no grupo experimental do que no grupo de controlo. Quanto às alterações do nível linguístico-textual, esse número foi menor nos dois grupos, tendo o grupo experimental efectuado um maior número de modificações em relação ao grupo de controlo.

No **pós-teste** houve, em ambos os grupos de trabalho, um número de modificações de superfície superior ao número de modificações de linguístico-textuais.

No respeitante ao número de modificações de superfície, pode-se verificar uma certa equivalência entre o grupo experimental e o grupo de controlo, enquanto as modificações linguístico-textuais se encontram em número superior no grupo experimental.

No **pré-teste**, o total de modificações operadas nos textos no **grupo experimental** foi de 119, das quais 96 foram modificações de superfície e 23 linguístico-textuais. O **grupo de controlo** teve um total de 76 modificações, 65 das quais foram de superfície e11 de linguístico-textuais.

No **pós-teste**, houve uma diminuição da totalidade das modificações efectuadas nos dois grupos de trabalho. No **grupo experimental** a totalidade de modificações foi de 74, das quais 50 foram de superfície e 24 linguístico-textuais. No **grupo de controlo** houve um total de 64 modificações, sendo 52 de superfície e 12 linguístico-textuais.

Comparando a tarefa de hetero-correcção no grupo experimental e no grupo de controlo, no pré e no pós-teste, quanto ao nível de correcção, verifica-se que:

- no **grupo experimental**, o número de modificações de superfície sofreu uma diminuição do pré para o pós-teste (96 pré-teste e 50 pós-teste), mas o número de modificações linguístico-textuais praticamente se manteve no pós-teste (23 pré-teste e 24 pós-teste). De qualquer modo, apesar da diminuição ao nível das modificações de superfície, as diferenças não surgem como estatisticamente significativas (cf. Anexo 6).
- no **grupo de controlo**, o número total de modificações diminuiu ligeiramente do pré para o pós-teste. Quanto às modificações de superfície houve uma pequena diferença: 65 modificações de superfície no pré-teste e 52 modificações no pós-

teste. O número de modificações linguístico-textuais não sofreu alterações substanciais nos dois testes implementados: 11 modificações linguístico-textuais no pré-teste e 12 no pós-teste. Também no caso do grupo de controlo as diferenças entre o pré e o pós-teste não são estatisticamente significativas.

Exemplos de análise:

a) <u>Pré-teste</u>

Modificações Efectuadas		**Nível de Correcção**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Auto-correcção**
...foi à praia...	*...fui à praia...*	Superfície
...bários homens...	*...vários homens...*	Superfície
...nos...	*...nós...*	Superfície
...com...	*...com...*	Superfície
...Estação Litoral de aguda...	*...Estação Litoral da Aguda...*	Superfície
...as...	*...às...*	Superfície
...voltamos o meio dia...	*...voltamos ao meio dia...*	Superfície
...Estação Litoral da água...	*...Estação Litoral da Aguda...*	Superfície
...brincar na areia mas também vimos pescadores...	*...brincar na areia. Também vimos pescadores*	L.-textual
...peixa...	*...peixe...*	Superfície
vender peixe .Em seguida...	*Vender peixe. Em seguida...*	L.-textual
...muitas coijas jiras...	*...muitas coisas giras...*	Superfície
...fomos para a camioneta...	*...fomos para o autocarro..*	Superfície

Quadro 21 – Nível de Correcção: superfície e linguístico-textual – pré-teste

b) Pós-teste

Modificações Efectuadas		Nível de Correcção
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Auto-correcção**
...cais da Ribeira do Porto...	*...Cais da Ribeira do Porto...*	Superfície
...fomos até barragem...	*...fomos até à barragem...*	L.-textual
...o que eu mais foi...	*...o que eu mais gostei foi...*	L.-textual
...fomos á...	*...fomos à...*	Superfície
Quando chegamos lá lanchamos...	*Quando chegámos lá, lanchámos...*	L.-textual e Superfície
Passamos....	*Passámos.*	Superfície
...que as professoras nos ofereceram em seguida....	*...que as professo-ras nos oferece-ram. Em seguida....*	Superfície
...até a barragem...	*...até à barragem..*	Superfície
...abriren-se...	*...abrirem-se*	Superfície
...cais da Ribeira do Porto...	*...Cais da Ribeira do Porto...*	Superfície
...fomos até barragem...	*...fomos até à barragem...*	L.-textual
...o que eu mais foi...	*...o que eu mais gostei foi...*	L.-textual
...fomos á...	*...fomos à...*	Superfície

Quadro 22 – Nível de Correcção: superfície e linguístico-textual – pós-teste

Comparação global quanto ao nível de correcção, na auto e hetero-correcção

Através da síntese do quadro 23, pretendemos efectuar uma comparação entre dois grupos de trabalho nos dois testes aplicados, nas tarefas de auto e hetero-correcção quanto ao nível de correcção.

Nível de Correcção															
Grupo Experimental								Grupo de Controlo							
Auto-correcção				Hetero-correcção				Auto-correcção				Hetero-correcção			
Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste		Pós-teste	
S	LT	S	LT	S	LT	S	LT	S	LT	S	LT	S	LT	S	LT
45	17	29	38	96	23	50	24	53	8	31	6	65	11	52	12

Quadro 23 - Análise da auto e hetero-correcção, no grupo experimental e no grupo de controlo, no pré e no pós-teste quanto ao nível de correcção operada: superfície ou linguístico-textual.

S= Superfície

LT= L.-textual

Assim, comparando a tarefa de auto-correcção com a tarefa de hetero-correcção, no pré e no pós-teste, no grupo experimental e no grupo de controlo, quanto ao nível de correcção, observa-se que:

-A tarefa de auto-correcção, do pré para o pós-teste, no **grupo experimental**, tem um aumento considerável das modificações do nível linguístico-textual, enquanto que ao nível da hetero-correcção houve apenas um aumento quase insignificante desse mesmo tipo de modificações. As modificações de superfície descem do pré para o pós-teste ao nível da tarefa de auto-correcção mas, na hetero-correcção, a descida é mais acentuada;

-A tarefa de auto-correcção, do pré para o pós-teste, no **grupo de controlo**, sofre uma descida nas modificações de superfície, assim como a tarefa de hetero-correcção. As modificações do nível linguístico-textual descem ligeiramente do

pré para o pós-teste, ao nível da tarefa de auto-correcção, e sobem ligeiramente na tarefa de hetero-correcção.

Perante estes resultados, verifica-se que, ao contrário do que acontece na auto-correcção, no caso da hetero-correcção, o programa de intervenção não se reflectiu de forma directa no número de modificações de nível linguístico-textual realizadas nos textos dos colegas. Os resultados apontam para a existência de uma maior capacidade de intervenção/reformulação linguístico-textual nos textos próprios.

1.2. Domínio Linguístico

1. 2.1. Auto-correcção

Pré-teste e Pós-teste
Grupo Experimental vs. Grupo de Controlo

Os resultados da análise relativa aos domínios nos quais incidem as modificações operadas são representados nos quadros seguintes.

Auto-correcção								
	Grupo Experimental				Grupo de Controlo			
Domínios	**Pré-teste**		**Pós-teste**		**Pré-teste**		**Pós-teste**	
Pontuação	**10**	19%	**7**	10%	**9**	18%	**6**	21%
Ortografia	**23**	43%	**16**	24%	**32**	64%	**14**	48%
Grafismo	**-**	-	**-**	-	**-**	-	**-**	-
Forma	**4**	8%	**7**	10%	**1**	2%	**2**	7%
Semântica	**6**	11%	**17**	25%	**1**	2%	**-**	-
Léxico	**4**	8%	**7**	10%	**-**	-	**-**	-
Morfossintaxe	**6**	11%	**14**	21%	**7**	14%	**7**	24%
Total	**53**	100%	**68**	100%	**50**	100%	**29**	100%

Quadro 24 – Distribuição das modificações por domínios. Auto-correcção.

Em ambos os grupos de trabalho, no **pré-teste,** a pontuação e a ortografia têm um lugar de destaque, pelo elevado número de modificações nestes dois domínios. Contrariando esta tendência, encontra-se o grafismo que não esteve presente em nenhuma modificação.

Ainda no **pré-teste,** os dois grupos estão equivalentes quanto às modificações na morfossintaxe, mas ambos divergem no léxico e na forma, pois no grupo de controlo não foi efectuada nenhuma modificação no primeiro domínio referido e no segundo domínio foi, apenas, operada uma modificação (como se pode observar no quadro 24). No grupo experimental, as modificações no âmbito da semântica e da morfossintaxe estão em número apreciável, o que já não acontece no grupo de controlo quanto à semântica.

No **pós-teste,** quanto ao tipo de modificações efectuadas pelo grupo experimental, a ortografia, a semântica e a morfossintaxe têm um lugar de relevo, contrariamente ao que se verificou no pré-teste, no qual o destaque foi para a ortografia e para a pontuação. Verificou-se uma certa equivalência, no pré e no pós-teste, quanto à pontuação, ao léxico, ao grafismo e à forma.
Considerando a análise estatística, segundo o teste *t,* as diferenças no grupo experimental entre pré-teste e pós-teste são significativas a 0,05 para o domínio da semântica (t=2,049) e tendencialmente significativo (considerando o limiar 0,1), para o domínio da morfossintaxe (t=-1,560, cf. Anexo 6).

No grupo de controlo, o realce vai para a ortografia, seguida da pontuação e da morfossintaxe. Não foram feitas modificações no domínio da semântica, do léxico e de grafismo, tal como sucedeu no pré-teste nos dois últimos domínios.

Os dois grupos estão equivalentes no âmbito das modificações no grafismo e na pontuação, existindo uma total divergência no léxico e na semântica, como pudemos constatar.

Exemplos de análise:

a) **Pré-teste**

Modificações Efectuadas		**Distribuição das Modificações por Domínios**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Auto-correcção**
Enseguida...	*Em seguida...*	Ortográfico
...la...	*...lá...*	Ortográfico
Saimos...	*Saimus...*	Ortográfico
as	*às*	Ortográfico
Depois...	*Em seguida...*	Lexical
Chegámos às 12h de autocarro...	*Chegámos às 12h de autocarro para ir para a escola.*	Semântico
...eu a Ana Isabel, a Carina...	*...eu, a Ana Isabel, a Carina...*	Pontuação
...ma...	*...mas...*	Ortográfico
...e o que eu gostei	*...e o que, eu gostei*	Pontuação
...gostei mais foi o...	*...gostei mais do...*	Morfossintáctico

Quadro 25 – Distribuição das modificações por domínios. Pré-teste.

b) **Pós-teste**

Modificações Efectuadas		**Distribuição das Modificações por Domínios**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Auto-correcção**

Eu fui com a minha professora…	*Eu fui a minha professora com…*	Morfossintáctico
…cores corolidas…	*…cores coloridas…*	Ortográfico
E vi tartarugas…	*E também vi tartarugas*	Morfossintáctico
Conhesi…	*Cunhesi…*	Ortográfico
…praia da aguda.	*…praia da Aguda*	Formal
...fazer sedes...	*...fazer redes...*	Ortográfico
...fomos do museu da Aguda...	*...fomos ao museu da Aguda...*	Semântico
...nos...	*...nós...*	Ortográfico
...fui para a areia escavamos túneis...	*...fui para a areia. Escavamos túneis...*	Pontuação

Quadro 26 – Distribuição das modificações por domínios. Pré-teste.

1.2.2. Hetero-correcção

Pré-teste e Pós-teste

Grupo Experimental vs. Grupo de Controlo

Hetero-correcção								
	Grupo Experimental				Grupo de Controlo			
Domínios	**Pré-teste**		**Pós-teste**		**Pré-teste**		**Pós-teste**	
Pontuação	**17**	15%	**7**	9%	**13**	19%	**10**	17%
Ortografia	**53**	48%	**30**	40%	**41**	61%	**29**	48%
Grafismo	**12**	11%	**6**	8%	**1**	2%	**7**	11%
Forma	**5**	4%	**9**	12%	**1**	2%	**1**	2%
Semântica	**8**	7%	**5**	7%	**1**	2%	**3**	5%
Léxico	**3**	3%	**4**	5%	**2**	3%	**1**	2%
Morfossintaxe	**13**	12%	**14**	19%	**8**	11%	**9**	15%
Total	**111**	100%	**75**	100%	**67**	100%	**60**	100%

Quadro 27 – – Distribuição das modificações por domínios. Hetero-correcção.

No **pré-teste,** constata-se que as modificações mais utilizadas nos dois grupos de trabalho se situaram no domínio ortográfico, seguido da pontuação. O grupo experimental fez um número superior de modificações a nível semântico, morfossintáctico e de grafismo comparativamente com o grupo de controlo. Existe uma certa equivalência nas duas turmas no domínio lexical.

No **pós-teste,** a modificação a nível ortográfico foi a mais utilizada nos dois grupos. No grupo experimental seguiram-se as modificações no domínio da morfossintaxe, seguida das modificações no domínio formal e de pontuação, as quais se encontram em número quase equivalente. No grupo de controlo, a pontuação é a segunda modificação mais efectuada, seguida das modificações no domínio da morfossintaxe e de grafismo. No que diz respeito à semântica e ao léxico, as diferenças não são relevantes, enquanto que ao nível da forma é operada apenas uma modificação no grupo de controlo, contrariamente às nove modificações efectuadas no grupo experimental.

No **grupo experimental,** houve uma diminuição bastante acentuada, do pré para o pós-teste, nas modificações no domínio da ortografia, pois, desta feita, os testes não tinham tantas incorrecções. Verificou-se também, contrariamente ao que se passou na auto-correcção, uma diminuição das modificações do nível linguístico-textual, no domínio da semântica, e um aumento de apenas uma modificação no léxico. As modificações no âmbito da morfologia tiveram uma ligeira subida.

No **grupo de controlo,** houve também uma diminuição, do pré para o pós-teste, das modificações de superfície, excepto no domínio do grafismo, tendo-se mantido, com poucas oscilações, o número de modificações do nível linguístico-textual (este número é superior ao das modificações efectuadas ao nível da auto-correcção).

Exemplos de análise:

a) <u>Pré-teste</u>

Modificações Efectuadas		**Distribuição das Modificações por Domínios**
Texto Inicial	**Hetero-correcção**	**Hetero-correcção**
...foi à praia...	*...fui à praia...*	Ortográfico
...bários homens...	*...vários homens...*	Ortográfico
...nos...	*...nós...*	Ortográfico
...com...	*...com...*	Grafismo
Em primeiro saímos da escola...	*Em primeiro lugar, saímos da escola...*	Pontuação e semântico
...às 9h ...	*...às 9h da manhã...*	Semântica
... à beira...	*á beira...*	Ortografia
...estivemos a subir um monte de areia...	*...estivemos a subir para um monte de areia...*	Semântico
...obras...	*...obras...*	Grafismo
...aquários...	*...aquàrios...*	Ortografia
...ferinhos.	*...ferrinhos.*	Ortografia
Chegámos às 12h...	*Chegámos às 12h à escola...*	Semântica
...Estação Litoral de aguda...	*...Estação Litoral da Aguda...*	Formal
...as...	*...às...*	Ortográfica
...voltamos o meio dia...	*...voltamos ao meio dia...*	Morfossintáctica
...Estação Litoral da água...	*...Estação Litoral da Aguda...*	Lexical

Quadro 28 – – Distribuição das modificações por domínios. Pré-teste.

b) Pós-teste

Modificações Efectuadas		Distribuição das Modificações por Domínios
Texto Inicial	**Hetero-correcção**	**Hetero-correcção**
...cais da Ribeira do Porto...	*...Cais da Ribeira do Porto...*	Formal
...fomos até barragem...	*...fomos até à barragem...*	Morfossintáctico
...o que eu mais foi...	*...o que eu mais gostei foi...*	Semântico
...fomos á...	*...fomos à...*	Ortografia
Saímos às 9h...	*Saímos às nove horas...*	Formal
...turmas...	*...turmas...*	Grafismo
3anosº e 4 anosº	*3º e 4º anos*	Ortografia
...fizemos...	*...fizemos..*	Grafismo
...nas 6 pontes...	*...nas seis pontes...*	Formal
E tivemos uma...	*Tivemos uma...*	Morfossintáctica
E gostei muito...	*Eu gostei muito...*	Morfossintáctica

Quadro 29 – – Distribuição das modificações por domínios. Pós-teste.

<u>Comparação global quanto aos domínios, na auto e hetero-correcção</u>

Comparando a tarefa de auto-correcção com a tarefa de hetero-correcção, no pré e no pós-teste, no grupo experimental e no grupo de controlo, quanto ao tipo de modificação no domínio linguístico, constata-se que:

-A tarefa de auto-correcção, do pré para o pós-teste, no **grupo experimental**, teve um aumento significativo no número de modificações efectuadas nos domínios da semântica e da morfossintaxe e um aumento menos expressivo no domínio do léxico.
Na tarefa de hetero-correcção, do pré para o pós-teste, houve uma ligeira diminuição no domínio semântico e uma diminuição acentuada no domínio da ortografia, seguida da pontuação e do grafismo.

-A tarefa de auto-correcção, do pré para o pós-teste, **no grupo de controlo**, verifica-se uma descida acentuada das modificações de superfície, nomeadamente no domínio da ortografia e, logo após, da pontuação.
Esta situação mantém-se na tarefa de hetero-correcção, na qual a descida mais substancial também foi a do domínio ortográfico, seguida da pontuação.

Tanto no grupo experimental como no grupo de controlo, verifica-se que o maior número de modificações efectuadas se situa ao nível da pontuação e da ortografia, na auto-correcção como na hetero-correcção.

No grupo experimental, pode-se observar que, no pré-teste, o número de modificações efectuadas na tarefa de hetero-correcção é mais elevado do que na auto-correcção em todos os domínios considerados.
No pós-teste o resultado é similar, verificando-se também um aumento de modificações da auto para a hetero-correcção em todos os domínios, exceptuando-se a semântica e o léxico.

No grupo de controlo, todas as modificações efectuadas, tanto no pré como no pós-teste, sofrem um aumento da
auto para a hetero-correcção, excepto no domínio formal que sofre uma ligeira descida.

1.3. Tipo de Operações

1. 3.1. Auto-correcção

Pré-teste e Pós-teste

Grupo Experimental vs. Grupo de Controlo

Os **tipos de operações** efectuados nos textos dos alunos subdividiram-se em: adição, substituição, deslocação e supressão.

Tipo de Operações (Auto-correcção)								
	Grupo Experimental				**Grupo de controlo**			
	Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste		Pós-teste	
Adição	**28**	53%	**38**	58%	**35**	71%	**13**	45%
Substituição	**19**	36%	**25**	38%	**11**	23%	**14**	48%
Deslocamento	**-**	-	**1**	1%	**1**	2%	**-**	-
Supressão	**6**	11%	**2**	3%	**2**	4%	**2**	7%
Total	**53**	100%	**66**	100%	**49**	100%	**29**	100%

Quadro 30 – Tipo de operação: auto-correcção.

Tanto no **pré-teste** como no **pós-teste,** tanto no grupo experimental como no grupo de controlo, o tipo de operação mais utilizado pelos alunos foi a adição, seguida da substituição. Foi apenas efectuado um deslocamento pelo grupo experimental no pós-teste e um deslocamento no grupo de controlo no pré-teste. As supressões encontram-se em número bastante reduzido nos dois grupos.

Verifica-se que, no grupo experimental, o número de adições e de substituições sobe substancialmente do pré para o pós-teste. As diferenças entre os dois momentos atingem o nível de significância de 0,01 (cf. Anexo 6). No grupo de controlo há uma subida do número de substituições, mas uma descida significativa no número de adições, também do pré para o pós-teste. As supressões mantêm-se nos dois testes efectuados pelo grupo de controlo e descem, do pré para o pós-teste, no grupo experimental.

No grupo experimental, o maior número de adições efectuadas situou-se no âmbito da pontuação (adição de vírgulas e pontos finais), tendo sido, neste aspecto, ultrapassado pelo grupo de controlo. Quanto à ortografia, as correcções mais frequentes no grupo experimental são a adição de acentos gráficos, seguindo-se a substituição da vogal *o* pela vogal *u*. No grupo de controlo verifica-se que as adições mais frequentes também se situam ao nível da acentuação, da pontuação e adição de algumas preposições.

Nos dois grupos, as substituições mais frequentes estão relacionadas com a troca de vogais e consoantes, de sinais de pontuação ou acentuação, de letras maiúsculas por minúsculas, e vice-versa, e de tempos verbais (sendo esta modificação mais frequente no pós-teste do grupo experimental).

As supressões situam-se, nos dois grupos, no domínio da pontuação e da acentuação, havendo também alguns casos de supressão de letras.

Exemplos de análise:

a) <u>Pré-teste</u>

Modificações Efectuadas		**Tipo de Operação**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Auto-correcção**
Enseguida...	*Em seguida...*	-
...la...	*...lá...*	Adição
Saimos...	*Saimus...*	Substituição
...sentamo-nos...	*...sentámo-nos...*	Adição
...fomos brincar um para a areia...	*...fomos brincar para a areia...*	Supressão

...fomos do museu da Aguda...	*...fomos ao museu da Aguda...*	Substituição
...ferros. O peixe...	*...ferros. O peixe...*	Adição
...autocarro e chegamos...	*...autocarro. Chegamos*	Substituição
...areia da praia,	*...areia da praia.*	Substituição
...até fizeram buracos.	*...até fizeram buracos na areia...*	Adição
...ir buscar peixe	*...ir buscar peixe.*	Adição
...tinha barcos...	*...vi barcos*	Substituição
...a enguia. E viemos...	*...a enguia. E viemos...*	Adição

Quadro 31 – Tipo de operação. Pré-teste.

b) Pós-teste

Modificações Efectuadas		**Tipo de Operação**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Auto-correcção**
-	*Visita maravilhosa*	Adição
...quando acabámos brincámos e fomos...	*...quando acabámos de comer brincámos e fomos...*	Adição
...baragem...	*...barragem...*	Adição
...saimos...	*...saímos...*	Adição
...rio Douro	*...rio Douro.*	Adição

...ás...	*...às...*	Substituição
Chegamos lá começamos a lanchar.	*Chegámos lá e começámos a lanchar.*	Adição
Subimos a barragem onde fomos...	*Subimos a barragem e fomos...*	Substituição
...fomos a... *Fomos depois...*	*...fomos a...* *Dirigimo-nos depois...*	Substituição
Fomos depois à ETA ver coisas...	*Fomos depois à ETA para ver coisas*	Adição
-	*a nossa turma e o 3ºD.*	Adição
...Porto fazer...	*Porto para fazer...*	Adição
...e fomos... *Fomos...*	*...e fomos...* *Dirigimo-nos...*	Substituição
...fomos para cais...	*...fomos para o cais...*	Adição

Quadro 32 – Tipo de operação. Pós-teste.

1.3.2. Hetero-correcção

Pré-teste e Pós-teste

Grupo Experimental vs. Grupo de Controlo

Assim como na auto-correcção, também na hetero-correcção se verificou que as operações efectuadas com maior frequência, no pré e no pós-teste, se situaram no domínio da adição e da substituição.

Tipo de Operação (Hetero-correcção)								
	Grupo Experimental				**Grupo de controlo**			
	Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste		Pós-teste	
Adição	**44**	43%	**27**	42%	**35**	56%	**21**	39%
Substituição	**51**	50%	**24**	37%	**23**	37%	**28**	52%
Deslocamento	**1**	1%	**3**	5%	**-**	-	**-**	-
Supressão	**6**	6%	**10**	16%	**4**	7%	**5**	9%
Total	**103**	100%	**64**	100%	**62**	100%	**54**	100%

Quadro 33 – Tipo de operação: Hetero-correcção

As operações mais frequentes no **pré-teste** foram, como já foi referido, a adição e a substituição, seguidas da supressão em ambos os grupos de trabalho. Apenas um aluno do grupo experimental efectuou um deslocamento.

No que diz respeito às operações efectuadas no **pós-teste**, a adição e a substituição continuam a ser as modificações operadas com maior frequência nos dois grupos. O grupo experimental efectuou 3 deslocamentos, enquanto que não houve nenhuma operação deste tipo no grupo de controlo. Poucas foram as supressões executadas no grupo de controlo, verificando-se um pequeno aumento desse número no grupo experimental.

Exemplos de análise:

b) <u>Pré-teste</u>

Modificações Efectuadas		**Tipo de Operação**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Auto-correcção**
...foi à praia...	*...fui à praia...*	Substituição
...bários homens...	*...vários homens...*	Substituição

...nos...	*...nós...*	Adição
.vender peixes. Em seguida...	*vender peixes. Em seguida...*	Adição
...muitas coijas jiras...	*...muitas coisas giras...*	Substituição
...fomos para a camioneta...	*...fomos para o autocarro..*	Substituição
...Estação Litoral de aguda...	*...Estação Litoral da Aguda...*	Substituição
...as...	*...às...*	Adição
...voltamos o meio dia...	*...voltamos ao meio dia...*	Substituição
...Estação Litoral da água...	*...Estação Litoral da Aguda...*	Substituição
...brincar na areia mas também vimos pescadores...	*...brincar na areia. Também vimos pescadores*	Adição e Supressão
...peixa...	*...peixe...*	Substituição

Quadro 34 – Tipo de operação. Pré-teste.

c) Pós-teste

Modificações Efectuadas		**Tipo de Operação**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Auto-correcção**
...o que eu mais foi...	*...o que eu mais gostei foi...*	Adição
...fomos á...	*...fomos à...*	Substituição
3anosº e 4 anosº	*3º e 4º anos*	Supressão e deslocação
...fizemos...	*...fizemos..*	-
...nas 6 pontes...	*...nas seis pontes...*	Substituição
E tivemos uma...	*Tivemos uma...*	Supressão
E gostei muito...	*Eu gostei muito...*	Substituição

…do Porto e deschemos…	*…do Porto. Descemos…*	Substituição e supressão
Descemos até ao cruzeiro de barco…	*Descemos até ao barco…*	Supressão
Dirigimonos…	*Dirigimo-nos*	-
…dissenos…	*…disse-nos…*	-
…Dirigimo-nos para ir à ETA.	*Dirigimo-nos à ETA*	Supressão

Quadro 35 – Tipo de operação. Pós-teste.

1.4. Sucesso/Insucesso das modificações operadas

1.4.1 Auto-correcção

Pré-teste e Pós-teste

Grupo Experimental vs. Grupo de Controlo

Mediante as operações efectuadas pelos alunos nos seus próprios textos (auto-correcção), foi determinado o grau de sucesso/insucesso em cada uma delas, nos dois grupos de trabalho, no pré e no pós-teste.

Sucesso/Insucesso (Auto-correcção)												
	Grupo Experimental						**Grupo de Controlo**					
	Sucesso		Insucesso		Total		Sucesso		Insucesso		Total	
Pré-teste	**47**	75%	**16**	25%	**63**	100%	**45**	74%	**16**	26%	**61**	100%
Pós-teste	**61**	97%	**2**	3%	**63**	100%	**20**	54%	**17**	46%	**37**	100%

Quadro 36 – Sucesso/ Insucesso. Auto-correcção.

No **pré-teste**, tanto o **sucesso** como o **insucesso** nas modificações operadas pelos alunos nos seus próprios textos, pelos dois grupos de trabalho, é praticamente o mesmo, como podemos comprovar no quadro 36.

No **pós-teste**, o **sucesso** nas modificações operadas pelo grupo experimental é francamente superior ao **insucesso**. No grupo de controlo os dois níveis encontram-se mais ou menos equivalentes.

No **grupo experimental**, do pré-teste para o pós-teste, houve um aumento bastante significativo das modificações operadas com sucesso, sendo a diferença considerada significativa (t= 2,094, atingindo o nível de significância de 0,05, cf. Anexo 6). Concomitantemente, existe uma diminuição, também esta significativa, do nível de insucesso dessas modificações.

No **grupo de controlo**, verifica-se que, do pré para o pós-teste, houve uma diminuição acentuada do número de operações bem sucedidas e uma subida das modificações sem sucesso.

Exemplos de análise:

a) **Pré-teste**

Modificações Efectuadas		**Descrição da Modificação Sucesso/Insucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	
Enseguida...	*Em seguida...*	Separação das palavras "em" e "seguida". **Sucesso.**
...la...	*...lá...*	Adição de um acento agudo. **Sucesso.**
Saimos...	*Saimus...*	Troca da vogal *o* pela vogal *u.* **Sem sucesso.**
as	*às*	Adição de acento grave. **Sucesso.**
Depois...	*Em seguida...*	Substituição do advérbio de tempo *depois* pela locução adverbial *em seguida.* **Sucesso.**
Chegámos às 12h de autocarro...	*Chegámos às 12h de autocarro para*	Adição de palavras para esclarecer o sentido da frase.

	ir para a escola.	**Sucesso.**
...eu a Ana Isabel, a Carina...	*...eu, a Ana Isabel, a Carina...*	Adição de uma vírgula numa situação de enumeração. **Sucesso.**
...sentamo-nos...	*...sentámo-nos...*	Adição de um acento agudo. **Sucesso.**
...fomos brincar um para a areia...	*...fomos brincar para a areia...*	Supressão do artigo indefinido *um* para clarificar o sentido da frase. **Sucesso.**
...fomos do museu da Aguda...	*...fomos ao museu da Aguda...*	Substituição da preposição *do* pela preposição *ao.* **Sucesso.**
...ferros. O peixe...	*...ferros. O peixe...*	Adição de parágrafo sem haver mudança de assunto. **Sem sucesso.**
...autocarro e chegamos...	*...autocarro. Chegamos…*	Substituição da conjunção *e* por um ponto final. **Sucesso**

Quadro 37 – Sucesso/ Insucesso. Pré-teste.

b) Pós-teste

.

Modificações Efectuadas		**Descrição da Modificação Sucesso/Insucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	
-	*Visita maravilhosa*	Adição de título. **Sucesso.**
...quando acabámos brincámos e fomos...	*...quando acabámos de comer brincámos e fomos...*	Adição de palavras para clarificar o sentido da frase. **Sucesso.**
...baragem...	*...barragem...*	Adição de mais um *r* na palavra *barragem.* **Sucesso.**

...saimos...	*...saímos...*	Adição de um acento agudo**.** **Sucesso.**
...rio Douro	*...rio Douro.*	Adição de um ponto final no fim da frase. **Sucesso.**
...ás...	*...às...*	Substituição de um acento agudo por um acento grave. **Sucesso.**
Chegamos lá e começamos a lanchar.	*Chegámos lá e começámos a lanchar.*	Adição de acentos agudos nas formas verbais *chegámos* e *começámos.* Substituição do presente do indicativo pelo pretérito perfeito. **Sucesso.**
Subimos a barragem onde fomos...	*Subimos a barragem e fomos...*	Substituição do advérbio de lugar *onde* pela conjunção *e*. **Sucesso.**
...fomos a... *Fomos depois...*	*...fomos a...* *Dirigimo-nos depois...*	Substituição da forma verbal *fomos* pela forma verbal *dirigimo-nos* para evitar a repetição de palavras. **Sucesso.**
Fomos depois à ETA ver coisas...	*Fomos depois à ETA para ver coisas*	Adição da preposição *para* a fim de melhorar o sentido da frase. **Sucesso.**
-	*a nossa turma e o 3ºD.*	Adição de informação importante para clarificar o texto. **Sucesso.**
...Porto fazer...	*Porto para fazer...*	Adição da preposição *para* a fim de clarificar o sentido da frase. **Sucesso.**
...e fomos... *Fomos...*	*...e fomos...* *Dirigimo-nos...*	Consciência da repetição da forma verbal *fomos* substituindo-a por outra de significado semelhante. **Sucesso.**

Quadro 38 – Sucesso/ Insucesso. Pós-teste.

1.4.2. Hetero-correcção

Pré-teste e Pós-teste

Grupo Experimental vs. Grupo de Controlo

Através da leitura do quadro 39 pode-se verificar o grau de sucesso/insucesso das operações realizadas pelos alunos dos dois grupos de trabalho, no pré e no pós-teste, na tarefa de hetero-correcção.

Sucesso/Insucesso (Hetero-correcção)												
	Grupo Experimental						**Grupo de Controlo**					
	Sucesso		Insucesso		Total		Sucesso		Insucesso		Total	
Pré-teste	**95**	79%	**26**	21%	**121**	100%	**57**	75%	**19**	25%	**76**	100%
Pós-teste	**71**	96%	**3**	4%	**74**	100%	**45**	69%	**20**	31%	**65**	100%

Quadro 39 – Sucesso/ Insucesso. Hetero-correcção.

No **pré-teste**, o sucesso das modificações operadas pelos alunos do grupo experimental é superior em relação ao grupo de controlo (G.E. -79%, G.C. – 75%). O insucesso é ligeiramente superior no grupo de controlo em relação ao experimental (G.E. -21%, G.C. – 25%).

No **pós-teste,** o número de modificações com sucesso, aumenta no grupo experimental (96%) e diminui no grupo de controlo (69%), relativamente ao pré-teste. O insucesso, também diminui substancialmente nas operações do grupo experimental (4%), mas sofre um acréscimo no grupo de controlo (31%).

Assim, no **grupo experimental**, do pré-teste para o pós-teste, houve um aumento expressivo das modificações operadas com sucesso e uma diminuição acentuada do número de modificações com insucesso.

No **grupo de controlo**, verifica-se que, do pré para o pós-teste, houve uma redução do número de operações bem sucedidas e uma ligeira subida das modificações sem sucesso.

Em ambos os grupos, verifica-se um número superior de modificações efectuadas com sucesso nos dois testes aplicados.

Exemplos de análise:

a) <u>Pré-teste</u>

Modificações Efectuadas		**Descrição da Modificação Sucesso/Insucesso**
Texto Inicial	**Hetero-correcção**	
...foi à praia...	*...fui à praia...*	Substituição da vogal *o* (relativa à 3ª pessoa do singular no pretérito perfeito do verbo ir) pela vogal *u* (relativa à 1ª pessoa do singular no pretérito perfeito do mesmo verbo). **Sucesso.**
...bários homens...	*...vários homens...*	Substituição da consoante *b* pela consoante *v*. **Sucesso.**
...nos...	*...nós...*	Adição de um acento agudo. **Sucesso.**
...com...	*...com...*	Não compreensão da caligrafia (caligrafia ilegível). **Sucesso.**
Em primeiro saímos da escola...	*Em primeiro lugar, saímos da escola...*	Adição de uma vírgula. Adição de uma palavra para melhor compreensão da expressão utilizada. **Sucesso.**
...às 9h ...	...às 9h da manhã...	Adição de palavras para esclarecer o tempo em que decorreu a acção. **Sucesso.**
... à beira...	á beira...	Substituição de um acento grave por um acento agudo. **Sem sucesso.**
...estivemos a subir um monte de areia...	...estivemos a subir para um monte de areia...	Adição da preposição *para*. **Sucesso**

...obras...	...obras...	Não compreensão da caligrafia (caligrafia legível). **Sem sucesso.**
...aquários...	...aquàrios...	Substituição de um acento agudo por um acento grave. **Sem sucesso.**
...ferinhos.	...ferrinhos.	Adição de mais um *r* na palavra *ferrinhos.* **Sucesso.**
Chegámos às 12h...	Chegámos às 12h à escola...	Adição de palavras para esclarecer o lugar de chegada. **Sucesso.**
...Estação Litoral de aguda...	*...Estação Litoral da Aguda...*	Substituição da preposição *de* pela sua contracção com o artigo definido *a* e substituição de letra minúscula por maiúscula. **Sucesso.**
...as...	*...às...*	Adição de um acento agudo. **Sucesso.**
...voltamos o meio dia...	*...voltamos ao meio dia...*	Substituição do artigo definido *o* pela sua contracção com a preposição *a (ao).* **Sucesso.**
...Estação Litoral da água...	*...Estação Litoral da Aguda...*	Substituição da palavra *água* pela palavra *Aguda.* **Sucesso.**
...brincar na areia mas também vimos pescadores...	*...brincar na areia. Também vimos pescadores*	Adição de um ponto final. **Sucesso.** Supressão da conjunção adversativa *mas.* **Sucesso.**

Quadro 40 – Sucesso/ Insucesso. Pré-teste.

b) Pós-teste

Modificações Efectuadas		**Descrição da Modificação Sucesso/Insucesso**
Texto Inicial	**Hetero-correcção**	
Saímos às 9h...	*Saímos às nove horas...*	Substituição da numeração árabe pelo cardinal correspondente e da abreviatura pela palavra *horas.* **Sucesso.**

...turmas...	*...turmas...*	Não compreensão da caligrafia (caligrafia ilegível). **Sucesso.**
3anosº e 4 anosº	*3º e 4º anos*	Supressão da palavra *anos* para evitar a repetição e deslocação das abreviaturas. **Sucesso.**
...fizemos...	*...fizemos...*	Não compreensão da caligrafia (caligrafia ilegível). **Sucesso.**
...nas 6 pontes...	*...nas seis pontes...*	Substituição da numeração árabe pelo cardinal correspondente. **Sucesso.**
E tivemos uma...	*Tivemos uma...*	Supressão da conjunção *e* no início da frase. **Sucesso.**
E gostei muito...	*Eu gostei muito...*	Substituição da conjunção *e* pelo pronome pessoal *eu*. **Sucesso.**
…até ao porto…	*…até ao Porto…*	Substituição de letra minúscula por letra maiúscula na palavra *Porto.* **Sucesso.**
…do Porto e deschemos…	*…do Porto. Descemos…*	Substituição da conjunção *e* por um ponto final. Supressão da consoante *h* para corrigir a forma verbal *descemos.* **Sucesso.**
…dissenos…	*…disse-nos…*	Separação da forma verbal do pronome pessoal. **Sucesso.**
…Dirigimo-nos para ir à ETA.	*Dirigimo-nos à ETA*	Supressão da expressão *para ir* a fim de melhorar a textualidade e o sentido da frase. **Sucesso.**

Quadro 41 – Sucesso/ Insucesso. Pós-teste.

Comparação global quanto ao sucesso/insucesso, na auto e hetero-correcção entre os dois grupos

No **grupo experimental,** na tarefa de hetero-correcção, verificou-se um número de modificações superior ao apurado na tarefa de auto-correcção, sendo evidente um aumento do nível de modificações com sucesso e uma redução substancial do número de insucesso nas duas tarefas consideradas (auto e hetero-correcção), do pré-teste para o pós-teste.

No **grupo de controlo,** na tarefa de hetero-correcção, verifica-se exactamente a mesma situação ocorrida na auto-correcção: uma descida das operações com sucesso, do pré para o pós-teste. O número de modificações sem sucesso aumentou, do pré para o pós-teste, nas duas tarefas de correcção efectuadas, sendo esse aumento mais notório no âmbito da auto-correcção.

Conclui-se que, no **grupo experimental**, o número de operações com sucesso aumenta do pré para o pós-teste na tarefa de auto-correcção e na tarefa de hetero-correcção. As operações sem sucesso diminuem do pré para o pós-teste tanto ao nível da auto como da hetero-correcção.

No **grupo de controlo**, verifica-se a situação oposta: do pré para o pós-teste, houve uma diminuição do número de modificações com sucesso, tanto na auto como na hetero-correcção. As modificações sem sucesso, sofreram um aumento, do pré para o pós-teste, nas duas tarefas realizadas. Esse aumento é mais evidente no campo da auto-correcção.

Conclusão

De acordo com os resultados obtidos, e tendo em conta os pressupostos que pretendemos testar, o grupo experimental apresentou melhores resultados do que o grupo de controlo.

2. ANÁLISE DOS COMENTÁRIOS

Os comentários efectuados pelos alunos acerca das produções textuais foram analisados nos grupos experimental e de controlo, tanto no pré como no pós-teste, no âmbito da auto e hetero-correcção.

Como deixámos expresso anteriormente, pretende-se, através da análise dos comentários dos alunos sobre os seus próprios textos e sobre os textos dos seus colegas, ter conhecimento sobre o tipo de consciência (meta)textual que os aprendentes já possuem, através da implementação do pré-teste aos dois grupos que participaram neste trabalho. Para verificar a evolução dessa consciência, depois do grupo experimental ter sido exposto a um plano de intervenção, foi implementado um pós-teste aos dois grupos.

Como variáveis de análise, tivemos os dois grupos de trabalho (grupo experimental e grupo de controlo), os dois testes efectuados (pré-teste e pós-teste) e os comentários efectuados aquando das tarefas de auto-correcção ("auto-comentários") e hetero-correcção ("hetero-comentários").

Para a análise dos "auto-comentários" e dos "hetero-comentários" considerámos os domínios utilizados nas correcções dos textos (forma, pontuação, ortografia, semântica, léxico e morfossintaxe), a categorização desses comentários por níveis de correcção (superfície ou linguístico-textual), juntamente com um novo elemento de análise - a natureza dos comentários - os quais poderão ser:
i) positivos (algo que o escrevente tenha produzido correctamente e que mereça esse destaque);
ii) negativos (os aspectos que o escrevente não considerou quando escreveu o seu texto e os erros cometidos).

2.1. Domínios

No domínio formal, considerámos como categorias a caligrafia dos escreventes e a mudança dos parágrafos de acordo com os assuntos relatados.

- **2.1.1. Forma**

Nº de alunos / Tipo de Comentários/ categorias		Pré-teste				Pós-teste			
		Auto-correcção		Hetero-correcção		Auto-correcção		Hetero-correcção	
Nível de Correcção: Superfície	**Natureza do Comentário**	**G. E.**	**G. C.**	**G. E.**	**G. C.**	**G. E.**	**G. C.**	**G. E.**	**G. C.**
A letra está perfeita	Positivo	1		4					1
A letra precisa de ser mais cuidada	Negativo	6	5	10	14	1	1	3	9
Nível de Correcção: Superfície									
Parágrafos organizados por assuntos	Positivo					4			
Mudar de assunto sem fazer parágrafo	Negativo		4		7			4	2

G.E. – Grupo Experimental **Quadro 42 - Domínio Linguístico: Forma.**
G.C. – Grupo de Controlo

No **grupo experimental,** verifica-se uma diminuição do número de comentários no domínio formal, do pré-teste para o pós-teste, especialmente no que diz respeito à hetero-correcção. É de salientar que no pré-teste não foi feito nenhum tipo de comentário sobre a organização / ausência de parágrafos, o que já aconteceu no pós-teste. Existe um elevado número de comentários negativos em detrimento dos positivos, sendo esse número mais acentuado na hetero-correcção.

No **grupo de controlo,** também é possível verificar uma diminuição do número de comentários a nível formal, do pré para o pós-teste. Tal como no grupo

experimental, é notória a presença de comentários negativos em relação aos positivos, assim como um aumento dos primeiros, da auto para a hetero-correcção, no pré e no pós-teste.

- **2.1.2. Pontuação**

		Pré-teste				Pós-teste			
Nº de alunos / **Tipo de Comentários/ categorias**		**Auto-correcção**		**Hetero-correcção**		**Auto-correcção**		**Hetero-correcção**	
Nível de Correcção: Superfície	**Natureza do Comentário**	**G. E.**	**G. C.**	**G. E.**	**G. C.**	**G. E.**	**G. C.**	**G. E.**	**G. C.**
Texto bem pontuado	Positivo					1			
Faltam sinais de pontuação	Negativo	1	1	9	6	1	1	2	4

G.E. – Grupo Experimental
G.C. – Grupo de Controlo

Quadro 43 - Domínio Linguístico: Pontuação

No domínio da pontuação houve, no **grupo experimental,** uma diminuição acentuada do número de comentários negativos, do pré para o pós-teste, na tarefa de hetero-correcção. Apenas este grupo efectuou o único comentário positivo existente em ambos os testes, como se pode observar no quadro.

No grupo **de controlo,** não é feito nenhum comentário positivo no pré nem no pós-teste, verificando-se um número de comentários negativos não muito divergentes nos dois testes. No entanto, existe um número maior de comentários negativos na tarefa de hetero-correcção do que na auto-correcção.

- **2.1.3. Ortografia**

		Pré-teste				Pós-teste			
Nº de alunos / **Tipo de Comentários/ categorias**		**Auto-correcção**		**Hetero-correcção**		**Auto-correcção**		**Hetero-correcção**	
Nível de Correcção: Superfície	**Natureza do Comentário**	**G. E.**	**G. C.**	**G. E.**	**G. C.**	**G. E.**	**G. C.**	**G. E.**	**G. C.**
Inexistência de erros ortográficos	Positivo	3	3	2	1		1	1	
Ter em atenção os erros ortográficos	Negativo	2	4	10	17	1	3	8	9
Relato bem escrito	Positivo		1	1	1	4	4	3	3
Melhoria na forma de escrita	Positivo					2		1	
O relato está mais ou menos	Negativo	5	2	4		2	2	2	1

G.E. – Grupo Experimental **Quadro 44 - Domínio Linguístico: Ortografia**
G.C. – Grupo de Controlo

No **grupo experimental,** e no que se refere aos comentários sobre os erros ortográficos, houve uma ligeira diminuição da sua ocorrência do pré para o pós-teste. Quanto à forma como os relatos foram escritos houve um aumento, também ligeiro, do número de comentários, do pré para o pós-teste. Continua a verificar-se um maior número de comentários negativos comparativamente aos positivos, sendo este número mais acentuado na tarefa de hetero-correcção, como também tem acontecido nos outros domínios já analisados.

No **grupo de controlo,** quanto aos erros ortográficos, há uma maior incidência de comentários negativos, especialmente ao nível da hetero-correcção, no pré-teste. Quanto à forma de escrita, verifica-se uma diminuição do número de comentários efectuados em relação à categoria anterior (os erros ortográficos), mas existe um aumento da sua ocorrência do pré para o pós-teste e um decréscimo da auto para a hetero-correcção, nos dois testes. Desta vez, e contrariando a tendência, existiu um certo equilíbrio entre comentários negativos e positivos.

- **2.1.4. Semântica**

		Pré-teste				Pós-teste			
Nº de alunos / **Tipo de Comentários/ categorias**		**Auto-correcção**		**Hetero-correcção**		**Auto-correcção**		**Hetero-correcção**	
Nível de Correcção: L.-textual	**Natureza do Comentário**	**G. E.**	**G. C.**	**G. E.**	**G. C.**	**G. E.**	**G. C.**	**G. E.**	**G. C.**
As ideias estão boas	Positivo	3		3		3		1	
Ideias confusas e baralhadas	Negativo	1		2	4			5	2
Relato completo dos acontecimentos	Positivo	4	5	2		13	11	1	
Relato pequeno e incompleto	Negativo	1		1		1	1	4	
Ordem correcta dos acontecimentos	Positivo					6		1	
Ordem incorrecta dos acontecimentos	Negativo								
Falta referir acontecimentos importantes	Negativo	1		2			4	3	2
Presença de introdução e conclusão	Positivo					2			
Ausência de título	Negativo					1		3	
Ausência de introdução	Negativo					1		4	
Ausência de conclusão	Negativo							2	

G.E. – Grupo Experimental **Quadro 45- Domínio Linguístico: Semântica**
G.C. – Grupo de Controlo

No **grupo experimental,** e no que diz respeito às ideias presentes nos relatos, a quantidade de comentários efectuados do pré para o pós-teste estão em número equivalente. Quanto à ordem e à presença de todos os acontecimentos, houve um aumento considerável do pré para o pós-teste. Relativamente à presença/ausência de título, introdução e conclusão observou-se que não existiu nenhuma referência no pré-teste, havendo vários comentários a este respeito no pós-teste.

No **grupo de controlo,** os comentários referentes às ideias presentes nos textos são todos negativos e efectuados unicamente na hetero-correcção. Quanto à presença no texto de todos os acontecimentos ocorridos, verifica-se uma maior

incidência deste item no pós-teste, ao nível da auto-correcção. Destaca-se um maior número de comentários positivos. Relativamente à ordem pela qual os acontecimentos decorreram não existiu nenhum tipo de comentário a este respeito, acontecendo o mesmo quanto à presença/ausência de título, introdução e conclusão.

- **2.1.5. Léxico**

		Pré-teste				Pós-teste			
Nº de alunos / **Tipo de Comentários/ categorias**		**Auto-correcção**		**Hetero-correcção**		**Auto-correcção**		**Hetero-correcção**	
Nível de Correcção: L.-textual	**Natureza do Comentário**	**G. E.**	**G. C.**	**G. E.**	**G. C.**	**G. E.**	**G. C.**	**G. E.**	**G. C.**
Frases simples e com sentido	Positivo	1				3			
Frases mal estruturadas	Negativo	1	2	3	2	3		5	3
Repetição de palavras	Negativo	7	2	2	4	4	3	2	2

G.E. – Grupo Experimental **Quadro 46 - Domínio Linguístico: Léxico**

G.C. – Grupo de Controlo

No domínio do léxico, os comentários efectuados pelos alunos do **grupo experimental** encontram-se em número equivalente no pré e no pós-teste, existindo, também aqui, um número de comentários negativos superior ao número de comentários positivos. De salientar, que este grupo foi o único que efectuou comentários positivos, que aumentaram ligeiramente do pré para o pós-teste, na tarefa de auto-correcção.

No **grupo de controlo**, a nível lexical, tanto no pré-teste como no pós-teste, não foi feita nenhuma referência positiva. No que se refere à repetição de palavras e a frases mal estruturadas, existe um número equivalente de comentários em ambos os tipos de correcções e em ambos os testes (pré e pós).

- **2.1.6. Morfossintaxe**

		Pré-teste				Pós-teste			
Nº de alunos / **Tipo de Comentários/ categorias**		**Auto-correcção**		**Hetero-correcção**		**Auto-correcção**		**Hetero-correcção**	
Nível de Correcção: L.-textual	**Natureza do Comentário**	**G. E.**	**G. C.**	**G. E.**	**G. C.**	**G. E.**	**G. C.**	**G. E.**	**G. C.**
Utilização correcta dos tempos verbais	Positivo	-	-	-	-	1	-	-	-
Má utilização dos tempos verbais	Negativo	-	-	-	-	2	-	1	-

G.E. – Grupo Experimental
G.C. – Grupo de Controlo

Quadro 47 - Domínio Linguístico: Morfossintaxe

No **grupo experimental,** ao nível da morfossintaxe, não existiu nenhum comentário sobre a correcta/incorrecta utilização dos tempos verbais no pré-teste, tendo já sido feito referência ao seu uso no pós-teste. Houve um maior número de comentários negativos em relação aos positivos, como temos vindo a verificar nos domínios analisados anteriormente.

No **grupo de controlo,** não é efectuado nenhum tipo de comentário sobre este domínio, tanto no pré como no pós-teste.

Conclusão

Quanto à análise feita aos comentários dos alunos dos dois grupos testados, concluímos que o grupo experimental efectuou um maior número de comentários nos domínios do nível linguístico-textual, comparativamente com o grupo de controlo.

CONCLUSÃO

A escrita é um poderoso meio de comunicação e de aprendizagem. Tal como a leitura, não se trata de uma competência cuja aquisição seja espontânea e natural, mas, sim, de um processo complexo, que exige um ensino explícito e sistemático. Requer, também, exercícios constantes e supervisionados, estratégias precisas e diversificadas, nas quais o aluno faça uso da língua em diversas situações, produzindo diferentes tipos de texto e (co)relacionando, assim, as estruturas textuais, vocabulário e destinatários.

Neste trabalho, foram abordados alguns temas, dada a sua relevância para a compreensão do processo de escrita por parte dos alunos, que nos serviram de suporte e de orientação para a parte prática, constituindo o nosso enquadramento teórico – escrita, revisão, correcção, reescrita e avaliação.

Através do estudo empírico, pretendemos verificar se os alunos que foram submetidos a um plano de intervenção (grupo experimental) no plano da escrita, foram capazes de efectuar correcções mais profundas nos seus escritos e nos escritos dos colegas e se adquiriram uma maior consciência textual, em relação aos alunos que não foram sujeitos a tal plano interventivo (grupo de controlo).

Procurou-se que, ao longo das sete sessões que constituíram o plano de intervenção, os alunos do grupo experimental desenvolvessem e adquirissem competências e conhecimentos de língua escrita que lhes permitissem:

- apropriar-se dos critérios de avaliação dos relatos a produzir;
- efectuar auto e hetero-correcções de acordo com esses critérios;
- rever os textos com a ajuda de fichas de revisão;
- fazer a reescrita de cada texto produzido tendo em conta as indicações/sugestões da professora.

A progressão dos dois grupos que participaram neste estudo (grupo experimental e grupo de controlo) foi analisada através da implementação de um pré e de um

pós-teste, a fim de verificar se o grupo sujeito ao plano de intervenção descrito evoluiu no sentido de comprovar as nossas hipóteses de partida:

-Existem diferenças significativas em termos das correcções textuais efectuadas – entre o pré-teste e o pós-teste - por parte dos alunos que foram submetidos ao programa de intervenção;

-Existem diferenças significativas, entre os alunos do grupo experimental e os alunos do grupo de controlo, quanto à quantidade e ao tipo de modificações operadas nos textos e quanto à aquisição de uma consciência textual.

Os resultados a que chegámos - e que descrevemos com maior detalhe no capítulo anterior - parecem demonstrar alguma eficácia no âmbito da metodologia aplicada ao longo do plano de intervenção. Neste sentido, verificou-se, no grupo experimental, do pré para o pós-teste:

- um aumento do número de modificações de profundidade operadas nos textos, comparativamente com o grupo de controlo. Modificações estas que tiveram maior expressão na tarefa de hetero-correcção do que na de auto-correcção;
- um aumento do número de comentários efectuados nos domínios ao nível linguístico-textual (léxico, semântica, morfossintaxe), em comparação com o grupo de controlo. Por sua vez, estes comentários tiveram uma representação maior na tarefa de auto-correcção.

No que diz respeito mais propriamente às modificações operadas nos textos, apresentamos, de seguida, algumas das conclusões que pudemos elaborar, em relação às categorias de análise escolhidas para o efeito, no sentido de demonstrar a evolução referida no parágrafo anterior.

Assim, e quanto ao plano da correcção, constatou-se que, no grupo experimental, existiu uma diminuição do número de modificações consideradas de superfície e um aumento do número de modificações no nível linguístico-textual, tanto nas tarefas de auto como de hetero-correcção. Por seu turno, no grupo de controlo, o número de modificações de superfície diminuiu, assim como o número de

modificações no nível linguístico-textual, na tarefa de auto-correcção. No âmbito da hetero-correcção, também houve uma diminuição da quantidade de correcções de superfície, embora o número das modificações no nível linguístico-textual se tenha mantido equivalente.

Em relação ao domínio linguístico, no grupo experimental, verificou-se uma diminuição do número de correcções no âmbito da pontuação e da ortografia, assim como um aumento nos domínios formal, morfossintáctico, lexical e semântico, na tarefa de auto-correcção. Comparando esta última tarefa com a de hetero-correcção houve, somente, uma divergência no domínio semântico, em que se registou uma diminuição do número de correcções. Já no grupo de controlo, apenas se verificou um aumento do número de correcções no domínio formal e uma diminuição em todos os outros domínios considerados; de realçar que não existiu nenhuma ocorrência em termos do léxico e do grafismo, na tarefa de auto-correcção. As correcções que foram efectuadas nos textos dos colegas registaram diminuições nos domínios da pontuação, ortografia e léxico, e um aumento nos restantes.

Relativamente ao tipo de operações, registou-se, no grupo experimental e na tarefa de auto-correcção, um aumento do número de adições, de substituições e deslocações, assim como uma diminuição do número de supressões. No âmbito da hetero-correcção, os resultados foram quase opostos, pois houve uma diminuição da adição e da substituição, tal como um aumento da deslocação e da supressão. O grupo de controlo, nas tarefas de auto e hetero-correcção, efectuou um decréscimo no número de adições e um aumento de substituições. As deslocações diminuíram em termos da auto-correcção, não tendo havido nenhuma ocorrência na hetero-correcção. O número de supressões não sofreu alterações na auto-correcção, tendo em boa verdade sofrido um ligeiro aumento na hetero-correcção.

O sucesso das correcções efectuadas pelo grupo experimental, traduziu-se num aumento no âmbito da auto-correcção e da hetero-correcção, do pré para o pós-

teste. O insucesso teve uma diminuição substancial nos dois tipos de correcção efectuados. Situação oposta foi a que se verificou no grupo de controlo: tanto na auto como na hetero-correcção verificou-se uma diminuição das modificações com sucesso, assim como um acréscimo das modificações sem sucesso.

No que diz respeito aos comentários efectuados pelos dois grupos de trabalho em relação aos seus próprios textos ("auto-comentários") e em relação aos textos dos colegas ("hetero-comentários"), podemos concluir que as referências à caligrafia, pontuação e ortografia foram, largamente, as mais utilizadas pelos dois grupos de trabalho, nos dois testes aplicados, em detrimento dos domínios semântico, lexical e morfossintáctico. Concluímos, também, que na generalidade, se registou, um predomínio de comentários negativos em relação aos positivos.

Nos parágrafos seguintes, passaremos à especificação das diferenças entre os dois grupos, do pré para o pós-teste, nos domínios considerados para análise. No domínio formal, houve, em ambos, um maior número de comentários negativos sobre a legibilidade e perfeição da "letra", no âmbito da hetero-correcção, no pré-teste: número esse que diminuiu no pós-teste, tanto na auto como na hetero-correcção. Relativamente ao uso de parágrafos, apenas o grupo experimental, na tarefa de auto-correcção, fez referência à sua correcta organização por assuntos. Os comentários negativos prevaleceram, essencialmente, no grupo de controlo e no pré-teste, diminuindo no pós-teste.

No âmbito da pontuação, e no que diz respeito aos dois grupos de trabalho, aos dois testes aplicados e às tarefas de auto e de hetero-correcção, houve, apenas, um único comentário positivo. A "falta de sinais de pontuação" é enormemente assinalada pelos dois grupos na tarefa de hetero-correcção, no pré-teste, diminuindo, em ambos os grupos, no pós-teste.

Quanto ao número de comentários efectuados no domínio da ortografia, verificou-se, no grupo experimental, uma diminuição da sua ocorrência, do pré para o pós-teste. Houve, no plano da hetero-correcção, mais comentários negativos do que

positivos. Os primeiros diminuíram do pré para o pós-teste e os segundos tiveram um acréscimo. No grupo de controlo, observou-se uma diminuição do número de comentários, quer negativos quer positivos, da auto para a hetero-correcção, e do pré para o pós-teste.

No domínio da semântica, o grupo experimental efectua um número equivalente de comentários, do pré para o pós-teste, no que se refere “às ideias presentes nos relatos”.

Quanto à presença/ausência de título, introdução e conclusão, não houve nenhum comentário no pré-teste, contrariamente ao número de comentários operados a este respeito no pós-teste. O grupo de controlo, no que diz respeito às “ideias expostas”, realiza, unicamente, comentários negativos, sendo estes efectuados, exclusivamente, na tarefa de hetero-correcção. Não houve nenhum comentário, nem no pré nem no pós-teste, relativamente “à ordem pela qual os acontecimentos ocorreram”, à presença e ausência de título, introdução e conclusão.

No léxico, o grupo experimental foi o único a fazer comentários positivos sobre “frases simples e com sentido”, na tarefa de auto-correcção, que tiveram um acréscimo ligeiro do pré para o pós-teste. A categoria “repetição de palavras” foi, nos dois grupos, o comentário mais utilizado. Neste domínio, o grupo experimental efectuou um maior número de comentários, nos dois tipos de correcções e nos dois testes aplicados.

No último domínio, o morfossintáctico, apenas o grupo experimental efectuou correcções, e apenas no pós-teste. Houve, também aqui, um número mais elevado de comentários negativos em relação aos positivos, sendo tal número mais acentuado na tarefa de auto-correcção.

Assim, o grupo que foi submetido a um plano de intervenção no plano da escrita, efectuou, do pré para o pós-teste, um maior número de correcções no nível

linguístico-textual e aumentou o sucesso dessas operações. Para além desta evolução, constatou-se ainda que o grupo experimental adquiriu uma maior consciência (meta)textual, visto ter existido um acréscimo de comentários nos domínios que exigem uma maior reflexão sobre a escrita, e que foram considerados no âmbito do nível linguístico-textual, como o léxico, a semântica e a morfossintaxe, tanto na auto como na hetero-correcção, comparativamente com o grupo que não foi sujeito a um plano de intervenção deste tipo (grupo de controlo).

Procurando, sinteticamente, resumir as nossas conclusões, ousamos considerar que o poderemos fazer da seguinte forma:

- no pré-teste, os alunos de ambos os grupos de trabalho, efectuaram um maior número de modificações de superfície, essencialmente no domínio da pontuação e da ortografia, tendo realizado mais correcções nos relatos dos outros escreventes (hetero-correcção) do que nos seus próprios relatos (auto-correcção). Tal facto tem vindo a ser demonstrado por diversos estudos, que concluem que os escritores inexperientes "fazem revisões preferencialmente superficiais (ortografia e pontuação)" (Aleixo: 2005, 91). O mesmo é válido para os comentários efectuados: houve, em boa verdade, um maior número de comentários nos domínios considerados de superfície, especialmente em relação aos textos dos colegas.

- no pós-teste, o grupo experimental destaca-se, pois incrementou consideravelmente, o número de modificações no nível linguístico-textual, assim como nos domínios do léxico, da semântica e da morfossintaxe, embora continue a efectuar mais modificações nos textos dos outros escreventes relativamente aos seus (especialmente em termos das modificações no nível linguístico-textual). Quanto aos comentários efectuados, verificou-se, ainda, um aumento dos comentários nos domínios considerados no nível linguístico-textual. Por sua vez, o grupo de controlo diminuiu as modificações no nível linguístico-textual e de

superfície e tendo realizado essencialmente comentários no âmbito dos domínios de superfície.

Ainda que sem querer, de facto, generalizar os resultados, afigura-se-nos legítimo concluir que os valores resultantes das análises dos testes efectuados ao grupo experimental e ao grupo de controlo parecem confirmar as nossas hipóteses de partida: como já referimos, o grupo submetido ao plano de intervenção realizou um maior número de correcções no nível linguístico-textual, tendo registado igualmente, um número mais elevado de comentários nos domínios lexical, semântico e morfossintáctico.

E acresce que a verdade é que, por pequenas que sejam as evoluções efectuadas pelo grupo experimental no plano da escrita, há que as valorizar, tendo em conta, por um lado, que estamos perante crianças muito pequenas e, por outro, que os processos de revisão, de correcção e de avaliação dos escritos se revestem de uma grande complexidade.

Assim sendo, e tendo em conta tudo o anteriormente enunciado, parece ainda mais indiscutível conceber a escrita como um processo de extrema complexidade, cujo sucesso depende de um conjunto de regulações linguísticas, textuais, discursivas e pragmáticas, envolvendo, em simultâneo, saberes de domínios experienciais, operatórios e conceptuais. Depende ainda, da capacidade que cada aluno tem de aplicar tais saberes e da forma como o professor o auxilia durante todo o seu processo de produção textual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRECHT, R. (1994). *A Avaliação Formativa.* Porto: Edições Asa.

ALLAL, L; BAIN, D; PERRENOUD, P. (1993) *Évaluation Formative et Didactique du Français.* Paris: Delachaux et Niestlé.

ALLAL, L., CHANQUOY, L. e LARGY, P. (2004). Revision: Cognitive and Instructional Processes. America: Kluwer Academic Publishers.

ALEIXO, C. (2005). *A vez e a voz da escrita.* DGIDC. Ministério da Educação. Lisboa.

AMOR, E. (1993) *Didáctica do Português.* Lisboa: Texto Editora.

AZEVEDO, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever Através e para além do Erro.* Porto: Porto Editora.

BACH, P. (1991). *O Prazer na Escrita.* Porto: Edições Asa.

BARBEIRO, L (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita – Consciência Metalinguística e Expressão Escrita.* Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

BARBEIRO, L. (2003). *Escrita – Construir a Aprendizagem*. Barcelos: Departamento de Metodologia da educação / Instituto de Educação e Psicologia / Universidade do Minho.

BELL, J. (1993). *Como realizar um Projecto de Investigação* (tradução, 2002). Lisboa: Gradiva.

BESSONAT, D. (Junho 2000). La réécriture. *Pratiques*, nº 105/106.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação.* Porto: Porto Editora.

BUCHETON,D.; CHABANNE, J.C.(2002-2003). *Un autre regard sur les écrits des élèves: évaluer autrement.* Repères, 26/27.

CARMO, H.; FERREIRA, M.M. (1998). *Metodologia da Investigação.* Lisboa: Universidade Aberta.

CARVALHO, J. A. B. (2003). *Escrita, Percursos de Investigação.* Braga: Universidade do Minho.

CARVALHO, J. A. B. (1999). *O Ensino da Escrita: da teoria às práticas pedagógicas.* Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

CASSANY, D. (1999). *Construir la Escritura.* Barcelona: Paydós.

CASSANY, D. (2000). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Editorial Graó.

COHEN, L.; MANION, L. (1994). *Research Methods in Education.* London: Routledge.

DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1998). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo.* Lisboa : Ministério da Educação.

DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais.* Lisboa : Ministério da Educação.

DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1997). *A Língua Materna na Educação Básica – Competências Nucleares e Níveis de Desempenho.* Lisboa. Ministério da Educação.

FABRE, C. (2002). *Réecrire à l'École et au Collège.* Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.

FAYOL, M. (1997). *Des idées au texte – psychologie cognitive de la production verbale, oral et écrite.* Paris : PUF.

FAYOL, M., GOMBERT, E. & BAUR, V. (1987). *La révision des textes écrits dans l'áctivité rédactionnelle précoce.* Comunication au Congrés Annuel de la Société Française de Psychologie. Nanterre, 14-16 Mai.

FERRAZ, M.J. (1997). *Aprendendo a ensinar Português.* Lisboa.

FERREIRA, P. C. (2005). *A Reformulação do Texto : Autocorrecção, Correcção Orientada e Replanificação.* Asa Editores.

FITZGERALD, J. (1987). *Research on Revision in Writing.* In *Review of Educational Research.*

FONSECA, F. I. & FONSECA, J. (1977). *Pragmática linguística e ensino do Português*. Coimbra: Almedina [reimpresso em 1990].

GARCIA-DEBANC, C. (1989). *Une évaluation formative en pédagogie de l'écriture.* Pratiques, 44.

GOMBERT, J. É. (1986). Le développement des activités métalinguistiques chez l'enfant : le point de la recherche. *Etudes de Linguistique Appliquée,* 62, 5-25.

GOMBERT, J. É. (1990). *Le développement métalinguistique.* Paris : Press Universitaire de France.

GOMES, Álvaro (1989). A escola e a ortografia. In Fátima Sequeira, Rui Vieira Castro & Maria de Lourdes Sousa (org.), *O Ensino – Aprendizagem do*

Português, Teoria e Práticas. Braga: Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário.

GRABE, W.; KAPLAN, R. (1996). *Theory & Practice of Writing.* London and New York: Longman.

GROUPE EVA. (1996). *De L'Évaluation à la Réecriture.* Paris: Hachette Éducation.

GROUPE EVA. (1996). *Évaluer les Écrits à l'École Primaire.*Paris: Hachette Éducation.

HAYES, J. R.; L. S. FLOWER (1980). *Identifying the organisationof writing processes. In* L. W. Gregg & R. Steinberg (eds.), *Cognitive processes in Writing.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

JOLIBERT,J. (1994). *Formando Crianças Produtoras de Textos.* Porto Alegre: Artes Médicas.

LATORRE, A.; (2003). *La Investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Barcelona: Editorial Graó.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004). *Organização Curricular e Programas.* Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

OLIVEIRA, L.; PEREIRA, A.; SANTIAGO,R.(orgs) (2004). *Investigação em Educação. Abordagens conceptuais e Práticas.* Colecção CIDInE, Porto:Porto Editora.

PACHECO, J.; ZABALZA, M. A. (org.) (1995). *A Avaliação dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário.* Braga*:* Universidade do Minho.

PARDAL, L.; CORREIA, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social.* Porto: Areal Editores.

PEREIRA, L. A. (2000). *Escrever em Português- Didácticas e Práticas.* Porto: Edições Asa.

PEREIRA, M. L. A. (2002). *Das Palavras aos Actos. Ensaios sobre a escrita na escola.* Lisboa : Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.

PEREIRA, M. L. A ; AZEVEDO, F. (2005). *Como Abordar… A Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico.* Porto. Areal Editores.

PERRENOUD, P. (1992). « *Différenciation de l'enseignement : resistances, denies et paradoxes ».* Cahiers Pédagogiques, n.º 306.

PETITJEAN, A. (1985). *Apprentissage de l'écriture et travail en project, Études de Linguistique Appliquée,* Paris, Didier, pp. 88-101.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (tradução, 1998). Lisboa: Gradiva, Colecção Trajectos.

REUTER,Y (1996). « De la rédaction à une didactique de l'écriture *?* ». In Barré-de Miniac, Christine (ed.). *Vers une didactique del'écriture – pour une approche pluridisciplinaire.* Bruxelles : De Boeck Université et INRP.

ROCHA, G. (1999). *A apropriação das habilidades textuais pela criança.*São Paulo : Papirus.

ROCHA, G. (2003). O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. In Gladys Rocha & Mª da Graça Costa Val (org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto.* Belo Horizonte: Autêntica Editora.

SCARDAMALIA, M. e BEREITER, C. (1986). *Research on Written Composition.* In M. Withrock (ed.), Handbook of Research on Teaching. New York : MacMillan Publishing Company, pp. 778-803.

SCHUMACHER, S. e MCMILLAN, J. (1993). *Research in Education : a conceptual change.* New York : HarperCollins College Publishers.

TURCO, G. (1988). *Écrire et Réecrire au cours élémentaire et au cours moyen.* Paris: INRP.

VESLIN, O. e J. (1992). *Corriger des Copies, Évaluer pour Former.* Paris: Hachete Éducation.

ANEXOS

Anexo 1

Quadros de análise das modificações

Pré-teste

Grupo Experimental

Texto escrito por **A** e corrigido por **G** **Pré-teste -1 Grupo Experimental**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
...Dona Carla	*...Dona Carla..*		Superfície		Pontuação		Adição		Adição de um ponto final no fim da frase. **Sucesso.**
...e bronz...		*...bronze...*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição da vogal *e* no fim da palavra *bronze.* **Sucesso.**
...muito bonitos		*...muito bonitos.*		Superfície		Pontuação		Adição	Adição de um ponto final no fim da frase**.** **Sucesso.**
...bonitos. Eu gostei...		*...bonitos. Eu gostei....*		Superfície		Formal		Adição	Adição de parágrafo sem haver mudança de assunto. **Sem sucesso.**
...e muito fina.		*...e muito fina*		Superfície		Grafismo		-	Não compreensão da caligrafia (caligrafia ilegível). **Sucesso.**
Em seguida...		*Depois...*		L.-textual		Lexical		Substituição	Substituição de uma expressão por outra equivalente**.** **Sucesso.**

Texto escrito por **B** e corrigido por **E** **Pré-teste -2 Grupo Experimental**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
...e fomos...	*...e deslocamo-nos...*		L.-textual		Lexical		Substituição		Como o verbo *ir* na 1.ª pessoa do plural foi repetido 4 vezes seguidas, a aluna substituiu-o por outro de significado semelhante numa das frases. **Sucesso.**
...às 9 horas...		*...nove horas…*		Superfície		Formal e grafismo		Substituição	Substituição da numeração árabe pelo cardinal correspondente. Não compreensão da caligrafia**.** **Sucesso.**
...favorito...		*...favorito…*		Superfície		Grafismo			Não compreensão da caligrafia**.** **Sem sucesso.**
...tartaruga...		. *…tartaruga …*		Superfície		Grafismo			Não compreensão da caligrafia**.** **Sem sucesso.**

Texto escrito por **C** e corrigido por **A** **Pré-teste -3 Grupo Experimental**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
...autocarro, mas...	*...autocarro, e...*		L.-textual		Lexical		Substitui-ção		Substituição da conjunção *mas* pela conjunção *e.* **Sucesso.**
E em seguida... Em seguida... Em seguida...	*Em seguida... Em seguida... Em seguida...*		Superfície e L.-textual		Morfossin-táctico		Supressão		Consciência da repetição da expressão *em seguida* três vezes consecutivas, mas sem a substituir por outra de significado equivalente; **Sem sucesso.** Supressão da conjunção *e.* **Sucesso.**
...em direcção há praia...		*...em direcção à praia...*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição do presente do verbo *haver* pela contracção da preposição *a* com o artigo definido *a (à).* **Sucesso.**
...primeiro piso...		*...primeiro pizo...*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da consoante *s* pela consoante *z*. **Sem sucesso.** Desconhecimento da escrita correcta da palavra.

Texto escrito por **D** e corrigido por **S** **Pré-teste -4 Grupo Experimental**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
as	*às*		Superfície		Ortográfico		Adição		Adição de acento grave. **Sucesso.**
Depois...	*Em seguida...*		L.-textual		Lexical		Substitui-ção		Substituição do advérbio de tempo depois pela locução adverbial *em seguida.* **Sucesso.**
Chegámos às 12h de autocarro...	*Chegámos às 12h de autocarro para ir para a escola.*		L.-textual		Semântico		Adição		Adição de palavras para esclarecer o sentido da frase. **Sucesso.**
...eu a Ana Isabel, a Carina...	*...eu, a Ana Isabel, a Carina...*		Superfície		Pontuação		Adição		Adição de uma vírgula numa situação de enumeração. **Sucesso.**
Em primeiro saímos da escola...		*Em primeiro lugar, saímos da escola...*		Superfície e L.-textual		Pontuação e Semântico		Adição	Adição de uma vírgula. Adição de uma palavra para melhor compreensão da expressão utilizada. **Sucesso.**

...às 9h ...		*...às 9h da manhã...*		L.-textual		Semântico		Adição	Adição de palavras para esclarecer o tempo em que decorreu a acção. **Sucesso.**
... à beira...		*á beira...*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição de um acento grave por um acento agudo. **Sem sucesso.**
...estivemos a subir um monte de areia...		*...estivemos a subir para um monte de areia...*		L.-textual		Semântico		Adição	Adição da preposição *para.* **Sucesso**
...obras...		*...obras...*		Superfície		Grafismo		-	Não compreensão da caligrafia (caligrafia legível). **Sem sucesso.**
...aquários...		*...aquàrios...*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição de um acento agudo por um acento grave. **Sem sucesso.**
...ferinhos.		*...ferrinhos.*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição da consoante *r* na palavra *ferrinhos.* **Sucesso.**
Chegámos às 12h...		*Chegámos às 12h à escola...*		L.-textual		Semântico		Adição	Adição de palavras para esclarecer o lugar de chegada. **Sucesso.**

Texto escrito por **E** e corrigido por **N** **Pré-teste -5 Grupo Experimental**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
Enseguida...	*Em seguida...*		Superfície		Ortográfico		-		Separação das palavras. **Sucesso.**
...la...	*...lá...*		Superfície		Ortográfico		Adição		Adição de um acento agudo. **Sucesso.**
Saimos...	*Saimus...*		Superfície		Ortográfico		Substitui-ção		Troca da vogal *o* pela vogal *u*. Desconhecimento da escrita correcta da palavra. **Sem sucesso.**
...foi à praia...		*...fui à praia...*		L.-textual		Morfossin-táctico		Substituição	Substituição da vogal *o* (relativa à 3.ª pessoa do singular no pretérito perfeito do verbo ir) pela vogal *u* (relativa à 1.ª pessoa do singular no pretérito perfeito do mesmo verbo). **Sucesso.**
...bários homens...		*...vários homens...*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da consoante *b* pela consoante *v*. **Sucesso.**
...nos...		*...nós...*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição de um acento agudo. **Sucesso.**
...com...		*...com...*		Superfície		Grafismo		-	Não compreensão da caligrafia (caligrafia ilegível). **Sucesso.**

Texto escrito por **F** e corrigido por **B** **Pré-teste -6 Grupo Experimental**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
...eu sai...	*...eu saí...*		Superfície		Ortográfico		Adição		Adição de um acento agudo. **Sucesso.**
...chega-mos...	*...chega-mos...*		Superfície		Ortográfico		Supressão		Supressão do hífen. **Sucesso.**
...e depois...	*...logo a seguir...*		L.-textual		Lexical		Substitui-ção		Substituição do advérbio de tempo *depois* pela expressão equivalente *logo a seguir.* **Sucesso.**
...e fomos... *...fomos ao...* *Depois fomos...*		*...e fomos..* *...fomos ao...* *Depois fomos...*		Superfície		-		-	Consciência de três repetições da forma verbal *fomos,* sem a substituir por outra idêntica. **Sem sucesso.**
Depois fomos... *Depois regressámos...*		*Depois fomos...* *Depois regressá-mos...*		Superfície		-		-	Consciência de duas repetições do advérbio de tempo *depois*, sem o substituir por outra palavra idêntica. **Sem sucesso.**

Texto escrito por **G** e corrigido por **V** **Pré-teste -7 Grupo Experimental**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
...areia da praia,	*...areia da praia.*		Superfície		Pontuação		Substitui-ção		Substituição de uma vírgula por um ponto final. **Sucesso.**
...até fizeram buracos.	*...até fizeram buracos na areia...*		L.-textual		Semântico		Adição		Adição de palavras para explicitar o sentido da frase. **Sucesso.**
...ir buscar peixe	*...ir buscar peixe.*		Superfície		Pontuação		Adição		Adição de um ponto final. **Sucesso.**
...tinha barcos...	*...vi barcos*		L.-textual		Semântico		Substitui-ção		Substituição do verbo ter pelo verbo ver, para clarificar o sentido da frase. **Sucesso.**
...a enguia. E viemos...	*...a enguia. E viemos...*		Superfície		Formal		Adição		Adição de parágrafo. **Sucesso.**

Quando fomos... *Quando fomos...* *Quando voltamos...*		*Quando fo-* *mos...* *Quando fo-* *mos...* *Quando* *voltamos..*		Superfície		-		-	Consciência da repetição da conjunção adverbial *quando* sem a substituir por outra de significado equivalente **Sem sucesso.**
...o que eu mais gostei...		*...o que eu gostei* *mais...*		L.-textual		Morfossin- táctico		Desloca- mento	Deslocamento do advérbio de quantidade *mais.* **Sem sucesso.**
E viemos para a escola...		*Viemos para a escola...*		L.-textual		Morfossin- táctico		Supressão	Supressão da conjunção *e* em início de frase. **Sucesso.**

Texto escrito por **H** e corrigido por **O** **Pré-teste -8 Grupo Experimental**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
...ma...	*...mas...*		Superfície		Ortográfico		Adição		Adição da consoante *s*. **Sucesso.**

...e o que eu gostei	*...e o que, eu gostei*		Superfície		Pontuação		Adição		Adição de uma vírgula. **Sem sucesso.**
...gostei mais foi o...	*...gostei mais do...*		L.-textual		Morfossin-táctico		Supressão e Substitui-ção		Supressão da forma verbal *foi* e substituição do artigo definido *o* pela contracção da preposição *de* com o artigo definido *o (do).* **Sucesso.**
...Estação Litoral de aguda...	*...Estação Litoral de águda*		Superfície		Ortográfico		Adição		Adição de acento agudo. **Sem sucesso.**
...Estação Litoral de aguda...		*...Estação Litoral da Aguda...*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da preposição *de* pela sua contracção com o artigo definido *a* e substituição da letra minúscula por maiúscula. **Sucesso.**
...as...		*...às...*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição de um acento agudo. **Sucesso.**
...voltamos o meio dia...		*...voltamos ao meio dia...*		L.-textual		Morfossin-táctico		Substituição	Substituição do artigo definido *o* pela sua contracção com a preposição *a (ao).* **Sucesso.**
...Estação Litoral da água...		*...Estação Litoral da Aguda...*		L.-textual		Lexical		Substituição	Substituição da palavra *água* pela palavra *Aguda.* **Sucesso.**

...brincar na areia mas também vimos pescadores...		*...brincar na areia. Também vimos pescadores*		Superfície e L.-textual		Pontuação e Morfossin-táctico		Adição e Supressão	Adição de um ponto final. Supressão da conjunção adversativa *mas.* **Sucesso.**
...peixa...		*...peixe...*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da vogal *a* pela vogal *e.* **Sucesso.**
…vender peixes. Em seguida...		*…vender peixes. Em seguida...*		Superfície		Formal		Adição	Adição de parágrafo. **Sucesso.**
...muitas coijas jiras...		*...muitas coisas giras...*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da consoante *j* pela consoante *s* na palavra *coisas* e substituição da consoante *j* pela consoante *g* na palavra *giro.* **Sucesso.**
...fomos para a camioneta...		*...fomos para o autocarro..*		L.-textual		Lexical		Substituição	Substituição do substantivo *camioneta* pelo substantivo *autocarro*. **Sucesso.**

Texto escrito por **I** e corrigido por **H** **Pré-teste -9 Grupo Experimental**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
...brincar, fizemos...	*...brincar e fizemos...*		L.-textual		Morfossin-táctico		Substituição		Substituição da vírgula pela conjunção *e.* **Sucesso.**
...rés do chão...		*...rés-do-chão...*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição de dois hífenes. **Sucesso.**

Texto escrito por **J** e corrigido por **U** **Pré-teste -10 Grupo Experimental**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
...fazer sedes...	*...fazer redes...*		Superfície		Ortográfico		Substituição		Substituição da consoante *s* pela consoante ***r*** na palavra *redes.* **Sucesso.**

...fomo...	*...fomos...*		Superfície		Ortográfico		Adição		Adição da consoante *s* na forma verbal *fomos.* **Sucesso.**
Depois fomos... ...e depois fomos...	*Depois fomos... e depois fomos...*		Superfície		-		-		Consciência da repetição do advérbio de tempo *depois* e da forma verbal *fomos* sem substituir nenhuma delas por outra de significado equivalente. **Sem sucesso.**
...nos...	*...nós...*		Superfície		Ortográfico		Adição		Adição de um acento agudo. **Sucesso.**
...lanjar...		*...lanchar...*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da consoante *j* pelo dígrafo *ch* na palavra lanchar. **Sucesso.**
...vissita...		*...visita...*		Superfície		Ortográfico		Supressão	Supressão da consoante *s* na palavra *visita.* **Sucesso.**
...tinha pescadores barcos...		*...tinha pescadores, barcos*		Superfície		Pontuação		Adição	Adição de uma vírgula numa situação de enumeração. **Sucesso.**
...dansarino...		*...dançarino...*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da consoante *s* pela consoante *ç* na palavra *dançarino*. **Sucesso.**

...sima...		*...cima...*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da consoante *s* pela consoante *c* na palavra *cima*. **Sucesso.**
...a onde...		*...aonde...*		Superfície		Ortografico		-	Correcção do advérbio de lugar *aonde.* **Sucesso.**

Texto escrito por **L** e corrigido por **C** **Pré-teste -11 Grupo Experimental**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
...fui para a areia escavamos túneis...	*...fui para a areia. Escavamos túneis...*		Superfície		Pontuação		Adição		Adição de um ponto final. **Sucesso.**
...tuquei...	*...toquei...*		Superfície		Ortográfico		Substituição		Substituição da vogal *u* pela vogal *o*. **Sucesso.**

...perciosas...	*...presiosas*		Superfície		Ortográfico		Substituição		Troca de posição da letras *e* e *r* . **Sucesso.** Substituição da consoante *c* pela consoante *s*. **Sem sucesso.** Desconhecimento da escrita correcta da palavra.
...subir um ferro e agarrar outro ferro.	*...subir um ferro, agarrar outro ferro.*		Superfície		Pontuação		Substituição		Substituição da conjunção *e* por uma vírgula. **Sem sucesso.**
...ovi...	*...ouvi...*		Superfície		Ortográfico		Adição		Adição da vogal *u* na forma verbal *ouvi*. **Sucesso.**
...musicas...	*...músicas..*		Superfície		Ortográfico		Adição		Adição de um acento agudo. **Sucesso.**
...9h...		*...nove horas...*		Superfície		Formal		Substituição	Substituição da numeração árabe pelo cardinal correspondente. Escrita da palavra *horas* por extenso. **Sucesso.**
...cobas...		*...covas...*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da consoante *b* pela consoante *v* na palavra covas. **Sucesso.**

...mosseu...		*...museu...*		Superfície		Ortográfico		Substituição e Supressão	Substituição da vogal *o* pela vogal *u* e e supressão da consoante *s* na palavra museu. **Sucesso.**
...esquecito...		*...esquecido...*		Superfície		Ortográfico		Substitui-ção	Substituição da consoante *t* pela consoante *d*. **Sucesso.**
...ouvi músicas foi uma visita de estudo excelente...		*...ouvi mú-sicas. Foi uma visita de estudo excelente.*		Superfície		Pontuação		Adição	Adição de um ponto final. **Sucesso.**

Texto escrito por **M** e corrigido por **R** **Pré-teste -12 Grupo Experimental**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
...autocarro. Che-gamos lá...	*autocarro. Chegamos lá...*		Superfície		Formal		Adição		Adição de parágrafo. **Sucesso.**

...para a areia... *...pela areia...*	*...para a areia...* *pela areia.*		Superfície		-		-		Consciência da repetição da palavra *areia* sem a substituir por outra de significado equivalente ou por um pronome. **Sem sucesso.**
...e outras coisas em seguida...	*...e outras coisas. Em seguida...*		Superfície		Pontuação		Adição		Adição de um ponto final. **Sucesso.**
...la...		*...lá...*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição de um acento agudo. **Sucesso.**
...a prepararse...		*...a preparar-se*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição de um hífen no verbo reflexivo *preparar-se*. **Sucesso.**
...museu da pesca vimos uma senhora...		*...museu da pesca.* *Vimos uma senhora...*		Superfície		Pontuação		Adição	Adição de um ponto final. **Sucesso.**
...ber...		*...ver...*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da consoante *b* pela consoante *v*. **Sucesso.**
Em seguida... *...em seguida...*		*Em seguida..* *...em seguida...*		Superfície		-		-	Consciência da repetição da expressão *em seguida* sem a substituir por outra de significado equivalente. **Sem sucesso.**

...imbora...		*...embora...*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da vogal *i* pela vogal *e*. **Sucesso.**

Texto escrito por **N** e corrigido por **J** **Pré-teste -13 Grupo Experimental**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
...a areia a professora...	*...a areia e a professora*		L.-textual		Morfossin-táctico		Adição		Adição da conjunção copulativa *e* para ligar duas orações. **Sucesso.**
Comesei...		*Comecei...*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da consoante *s* pela consoante *c*. **Sucesso.**
...professora...		*...professora...*		Superfície		Grafismo		-	Não compreensão da caligrafia (caligrafia ilegível). **Sucesso.**
...Selia...		*...Célia*		Superfície		Ortográfico		Substituição e Adição	Substituição da consoante *s* pela consoante *c* e adição de acento agudo. **Sucesso.**

...Cresteâna...		*...Cristeana*		Superfície		Ortográfico		Substituição e supressão	Substituição da vogal *e* pela vogal *i* e supressão do acento circunflexo. **Sucesso.** Não substituiu a segunda vogal *e* pela vogal *i*. **Sem sucesso.** Desconhecimento da escrita correcta da palavra.
...Iva...		*...Ivan...*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição da consoante *n* no nome próprio *Ivan.* **Sucesso.**
...inporrar...		*...emporrar...*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da vogal *i* pela vogal *e* e da consoante *n* pela consoante *m*. **Sucesso.** Não substituiu a vogal *o* pela vogal *u*. **Sem sucesso.** Desconhecimento da escrita correcta da palavra.
...dechounos...		*...deixou-nos...*		Superfície		Ortográfico		Substituição e Adição	Substituição da dígrafe *ch* pela consoante *x* e adição de um hífen a separar a forma verbal do pronome pessoal. **Sucesso.**
...isemplo...		*...exemplo..*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da vogal *i* pela vogal *e* e da consoante *s* pela consoante *x*. **Sucesso.**

...demonstrasão...		*...demons-tração...*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da consoante *s* pela consoante *ç*. **Sucesso.**
...e eu não sabia...		*...e eu não sabíamos...*		L.-textual		Morfossin-táctico		Substituição	Substituição da 1ª pessoa do singular do verbo saber pela 1ª pessoa do plural. **Sem sucesso.**
...parcia...		*...parecia..*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição da vogal *e* na forma verbal *parecia.* **Sucesso.**
...e conchas fui para...		*...e conchas. Fui para...*		Superfície		Pontuação		Adição	Adição de um ponto final **Sucesso.**
...peixe dançarino saí do museu...		*...peixe dançarino. Saí do museu...*		Superfície		Pontuação		Adição	Adição de um ponto final. **Sucesso.**
...paramos...		*...paramos*		Superfície		Grafismo		-	Não compreensão da caligrafia(caligrafia ilegível). **Sucesso.**

Texto escrito por **O** e corrigido por **X** **Pré-teste -14 Grupo Experimental**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
...sentamo-nos...	*...sentámo-nos...*		Superfície		Ortográfico		Adição		Adição de um acento agudo. **Sucesso.**
...fomos brincar um para a areia...	*...fomos brincar para a areia...*		L.-textual		Semântico		Supressão		Supressão do artigo indefinido *um* para clarificar o sentido da frase. **Sucesso.**
...fomos do museu da Aguda...	*...fomos ao museu da Aguda...*		L.-textual		Semântico		Substituição		Substituição da preposição *do* pela preposição *ao.* **Sucesso.**
...ferros. O peixe...	*...ferros. O peixe...*		Superfície		Formal		Adição		Adição de parágrafo sem haver mudança de assunto. **Sem sucesso.**
...autocarro e chegamos...	*...autocarro. Chegamos*		Superfície		Pontuação		Substituição		Substituição do conjunção *e* por uma vírgula. **Sucesso** .
...escola...		*...escola...*		Superfície		Grafismo		-	Não compreensão da caligrafia (caligrafia ilegível). **Sucesso.**

Texto escrito por **P** e corrigido por **M** **Pré-teste- 15 Grupo Experimental**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
...saímos da escola de autocarro visitar a Estação...	*...saímos da escola de autocarro para visitar...*		L.-textual		Morfossin-táctico		Adição		Adição da preposição *para* a fim de clarificar o sentido da frase. **Sucesso**
Às 9 em ponto...		*Às 9 horas em ponto..*		L.-textual		Semântico		Adição	Adição da palavra *horas* a fim de clarificar o sentido da frase. **Sucesso**
...litural...		*...litoral...*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da vogal *u* pela vogal *o* na palavra *litoral.* **Sucesso.**
...da Aguda passamos...		*...da Aguda. Passamos..*		Superfície		Pontuação		Adição	Adição de um ponto final. **Sucesso.**
...túnel fixe. Entre-tanto...		*...túnel fixe. Entretanto...*		Superfície		Formal		Adição	Adição de parágrafo sem mudança de assunto. **Sem sucesso.**

Fomos pé...		*Fomos a pé...*		L.-textual		Semântico		Adição	Adição da preposição *a*. **Sucesso.**
...brincadeira a emporrarnos		*...brincadeira, a emporrarnos*		Superfície		Pontuação		Adição	Adição de uma vírgula injustificadamente. **Sem sucesso.** Desconhecimento da escrita correcta da forma verbal.
...lanxar...		*...lanchar...*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da consoante *x* pela dígrafe *ch* na palavra *lanchar*. **Sucesso.**
Depois estivemos... *Depois fomos...* *...depois chegou...*		*Depois estivemos...* *Depois fomos...* *...depois chegou...*		Superfície		-		-	Consciência da repetição do advérbio de tempo *depois*, sem o substituir por outra palavra de significado equivalente. **Sem sucesso.**
...chegou a hora... *...chegou a hora...*		*...chegou a hora...* *...chegou a hora...*		Superfície		-		-	Consciência da repetição da expressão *chegou a hora* sem a substituir por outra de significado equivalente. **Sem sucesso.**
...rolar,e...		*...rolar e...*		Superfície		Pontuação		Supressão	Supressão de uma vírgula. **Sucesso.**

...visita de estude...		*...visita de estudo...*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da vogal *e* pela vogal *o* na palavra *estudo.* **Sucesso.**
...senhora idesa...		*...senhora idosa...*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da vogal *e* pela vogal *o* na palavra *idosa.* **Sucesso.**
...ser comidos fomos caminhar...		*...ser comidos. Fomos caminhar...*		Superfície		Pontuação		Adição	Adição de um ponto final para separar duas orações. **Sucesso.**
...dess vez...		*...dessa vez...*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição da vogal *a* na palavra *dessa.* **Sucesso.**
...depois sobimos... Depois fomos... ...e depois fomos...		*...depois sobimos... Depois fomos... ...e depois fomos...*		Superfície		-		-	Consciência da repetição do advérbio de tempo *depois,* sem o substituir por outra palavra de significado equivalente. **Sem sucesso.** Desconhecimento da escrita correcta da forma verbal.

Texto escrito por **Q** e corrigido por **I** **Pré-teste -16 Grupo Experimental**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
...*Feveiro*...	...*Fevereiro*...		Superfície		Ortográfico		Adição		Adição da sílaba *rei* na palavra Fevereiro. **Sucesso.**
...*Agula*...	...*Aguda*...		Superfície		Ortográfico		Substituição		Substituição da consoante *l* pela consoante *d* na palavra *Aguda*. **Sucesso.**
...*estrala*...	...*estrada*..		Superfície		Ortográfico		Substituição		Substituição da consoante *l* pela consoante *d* na palavra *estrada*. **Sucesso.**
...*tartarogas, carangueijos e o peixe*...	...*tartarogas, carangueijos, e o peixe*...		Superfície		Pontuação		Adição		Adição de uma vírgula antes da conjunção *e*. **Sem sucesso.** Desconhecimento da escrita correcta das palavras.

...o que eu gostei mais do peixe...	*...o que eu gostei mais foi do peixe...*		L.-textual		Semântico		Adição		Adição da forma verbal *foi* para clarificar o sentido da frase. **Sucesso.**
...saimos...		*...saímos...*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição de um acento agudo. **Sucesso.**
...até á...		*...até à...*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição de um acento agudo por um acento grave. **Sucesso.**
...estrada até lá, comemos...		*...estrada até lá. Comemos..*		Superfície		Pontuação		Substituição	Substituição da vírgula por um ponto final. **Sucesso.**
A ir vimos...		*Na ida...*		L.-textual		Morfossin-táctico		Substituição	Substituição da preposição *a* e do infinito do verbo ir pela preposição *na* e pela palavra *ida.* **Sucesso.**
...outros a preparassem...		*...outros a prepararem-se*		l.-textual		Morfossin-táctico		Substituição	Substituição do pretérito imperfeito do conjuntivo pelo futuro do conjuntivo. **Sucesso.**
...primeiro logar...		*...primeiro lugar...*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da vogal *o* pela vogal *u*, na palavra *lugar.* **Sucesso.**

...em segundo lugar viemos estátuas...		*...em segundo lugar vimos estátuas...*		L.-textual		Morfossin-táctico		Substituição	Substituição do pretérito perfeito do verbo vir pelo pretérito perfeito do verbo ver. **Sucesso.**
...lançarino...		*...dançarino*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da consoante *l* pela consoante *d* na palavra *dançarino.* **Sucesso.**
...voltamos a autocarro...		*...voltámos ao autocarro..*		L.-textual		Morfossin-táctico		Adição	Adição de um acento agudo na forma verbal *voltámos* (substituição do presente do indicativo pelo pretérito perfeito) e adição da vogal *o* na preposição *ao.* **Sucesso.**

Texto escrito por **R** e corrigido por **D** **Pré-teste -17 Grupo Experimental**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
...estachão...	*...estação..*		Superfície		Ortográfico		Supressão		Supressão da dígrafe *ch* pela consoante *ç* na palavra *estação.* **Sucesso.**

...chegamos...		*...chegámos...*		L.-textual		Morfossin-táctico		Adição	Adição de um acento agudo na forma verbal *chegámos* (substituição do presente do indicativo pelo pretérito perfeito). **Sucesso.**
...porvolta...		*...por volta...*		Superfície		Ortográfico		-	Separação das palavras *por* e *volta.* **Sucesso.**
...terto...		*...perto...*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da consoante *t* pela consoante *p* na palavra *perto.* **Sucesso.**
Em quarto estávamos...		*Em quanto estávamos*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da consoante *r* pela consoante *n* na palavra *enquanto.* **Sucesso.** Desconhecimento da escrita correcta da conjunção subordinativa temporal *enquanto.*
...pecas...		*...peças...*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição de cedilha na consoante *c* na palavra *peças.* **Sucesso.**
...umas feitas de barro e outra feitas de bronze...		*...umas feitas de barro e outras feitas de bronze...*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição da consoante *s* no determinante indefinido *outra* colocando-o no plural - *outras.* **Sucesso.**

Quando acabámos de ver viemos embora para almoçar.		*Quando acabámos de ver e viemos embora para almoçar.*		L.-textual		Morfossin-táctico		Adição	Adição da conjunção *e*. **Sem sucesso.**

Texto escrito por **S** e corrigido por **F** **Pré-teste -18 Grupo Experimental**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
...e fomos... *...lá fomos...* *Depois de lanchar fomos...*	*...e fomos...* *...lá fomos...* *Depois de lanchar fomos...*		Superfície		-		-		Consciência da repetição da forma verbal *fomos*, sem a substituir por outra de significado equivalente. **Sem sucesso.**
...vimos... *...vimos...*	*...vimos...* *...vimos...*		Superfície		-		-		Consciência da repetição da forma verbal *vimos*, sem a substituir por outra de significado equivalente. **Sem sucesso.**

Texto escrito por **T** e corrigido por **P** **Pré-teste - 19 Grupo Experimental**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
...e fui... *...e fui...*	*...e fui...* *...e fui...*		Superfície		-		-		Consciência da repetição da forma verbal *fui*, sem a substituir por outra de significado equivalente. **Sem sucesso.**
Quando chegámos... *...chegámos...*	*Quando chegámos..* *...chegámos*		Superfície		-		-		Consciência da repetição da forma verbal *chegámos*, sem a substituir por outra de significado equivalente. **Sem sucesso.**
...Litoral...		*...Litural...*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da vogal *o* pela vogal *u* na palavra *Litoral.* **Sem sucesso.**
...chegámos...		*...chegámus...*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da vogal *o* pela vogal *u* na palavra *chegámos.* **Sem sucesso.**

Texto escrito por **U** e corrigido por **L** **Pré-teste - 20 Grupo Experimental**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
...subimos ver...	*subimos para ver...*		L.-textual		Morfossin-táctico		Adição		Adição da preposição *para.* **Sucesso.**
Au...	*Ao...*		Superfície		Ortográfico		Substituição		Substituição da vogal *u* pela vogal *o* na preposição *ao.* **Sucesso**
...ás 9:00 h e fomos á ...		*...ás 9:00h. Fomos á...*		Superfície		Pontuação		Adição	Adição de um ponto final. **Sem sucesso.**
...estação da aguda.		*...Estação Litural da Aguda.*		Superfície e L.-textual		Formal e Semântico		Substituição e Adição	Substituição das letras minúsculas pelas maiúsculas nas palavras *Estação* e *Aguda* e adição da palavra *Litural* (o aluno escreveu este vocábulo com *u* e não com *o*) para denominar de forma correcta o local visitado. **Sucesso.**

...lanxamos...		*lanchamos*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da consoante *x* pelo dígrafe *ch.* **Sucesso.** Adição de um hífen a dividir o radical da terminação do verbo lanchar. **Sem sucesso.**
...em bora		*embora*		Superfície		Ortográfico		-	Correcção ortográfica da palavra *embora.* **Sucesso.**

Texto escrito por **V** e corrigido por **T** **Pré-teste - 21 Grupo Experimental**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
Quando lá chega-mos... *Quando lanchamos...* *Quando íamos...*	*Quando lá chegamos...* *Quando lanchamos...* *Quando íamos...*		Superfície		-		-		Consciência da repetição da conjunção adverbial *quando* sem a substituir por outra de igual significado. **Sem sucesso.**

...vender camarão	*...vender camarão.*		Superfície		Ortográfico		Adição		Adição de um ponto final. **Sucesso.**
...lanchamos...		*...lanchámos …*		L.-textual		Morfossin-táctico		Adição	Adição de um acento agudo na forma verbal *lanchámos*. Substituição do presente do indicativo pelo pretérito perfeito. **Sucesso.**
Em seguida fomos		*Em seguida, fomos*		Superfície		Pontuação		Adição	Adição de uma vírgula. **Sucesso.**

Texto escrito por **X** e corrigido por **Q** **Pré-teste - 22 Grupo Experimental**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
Estação Litoral da aguda....	*Estação Litoral da Aguda....*		Superfície		Formal		Substituição		Substituição de minúscula por maiúscula. **Sucesso.**

...obras de arte muitos giras...	*...obras de arte muito giras...*		Superfície		Ortográfico		Supressão		Supressão da consoante *s* no advérbio de quantidade *muito*. **Sucesso.**
...fomos para... *...fomos ver...*	*...fomos para...* *...fomos ver...*		Superfície		-		-		Consciência da repetição da forma verbal *fomos* sem a substituir por outra de igual significado. **Sem sucesso.**
...fui direto...		*...fui directo...*		Superfície		Ortográfica		Adição	Adição da consoante *c* na palavra *directo*. **Sucesso.**
...beira da praia quando acabamos...		*...beira da praia. Quando acabamos..*		Superfície		Pontuação		Adição	Adição de um ponto final para separar duas orações. **Sucesso.**
...até me ajudarão quando acabamos...		*...até me ajudarão. Quando acabamos.*		Superfície		Pontuação		Adição	Adição de um ponto final para separar duas orações. **Sucesso.**
...quando acabamos... *...quando acabamos...*		*...quando acabamos..* *...quando acabamos.*		Superfície		-			Consciência da repetição da expressão *quando acabamos* sem a substituir por outra de igual significado. **Sem sucesso.**

...subimos...		*...subimos.*		Superfície		Grafismo		-	Não compreensão da caligrafia (caligrafia ilegível). **Sucesso.**
...escada....		*...escada...*		Superfície		Grafismo		-	Não compreensão da caligrafia (caligrafia ilegível). **Sucesso.**
...acoarios...		*...aquários...*		Superfície		Ortográfico		Substituição e adição	Substituição da consoante *c* pela consoante *q* e da vogal *o* pela vogal *u* na palavra *aquários*. Adição de um acento agudo. **Sucesso.**
...depois...		*...depois...*		Superfície		Grafismo		-	Não compreensão da caligrafia (caligrafia ilegível). **Sucesso.**

Anexo 2

Quadros de análise das modificações

Pós-teste

Grupo Experimental

Texto escrito por **A** e corrigido por **C** **Pós-teste - 1 Grupo Experimental**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Nível de**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
...ás...	*...às...*		Superfície		Ortográfico		Substituição		Substituição de um acento agudo por um acento grave. **Sucesso.**
Chegamos lá e começamos a lanchar.	*Chegámos lá e começámos a lanchar.*		L.-textual		Morfossin-táctico		Adição		Adição de acentos agudos nas formas verbais *chegámos* e *começámos.* Substituição do presente do indicativo pelo pretérito perfeito. **Sucesso.**
Subimos a barragem onde fomos...	*Subimos a barragem e fomos...*		L.-textual		Morfossin-táctico		Substituição		Substituição do advérbio de lugar *onde* pela conjunção *e*. **Sucesso.**
...fomos a... Fomos depois...	*...fomos a... Dirigimo-nos depois...*		L.-textual		Lexical		Substituição		Substituição da forma verbal *fomos* pela forma verbal *dirigimo-nos* para evitar a repetição de palavras. **Sucesso.**

Fomos depois à ETA ver coisas...	*Fomos depois à ETA para ver coisas*		L.-textual		Morfossin-táctico		Adição		Adição da preposição *para* a fim de melhorar o sentido da frase. **Sucesso.**
...marginal...		*...marginal...*		Superfície		Grafismo		-	Não compreensão da caligrafia (caligrafia ilegível). **Sucesso.**
.....da água		*...da água.*		Superfície		Pontuação		Adição	Adição de um ponto final no fim da frase. **Sucesso.**

Texto escrito por **B** e corrigido por **E** **Pós-teste - 2 Grupo Experimental**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
Vimos...o Gotas porque a água é muito importante.	*Vimos ...o Gotas a dizer que a água é muito importante para nós.*		L.-textual		Semântico		Adição		Adição de palavras para melhorar o sentido da frase. **Sucesso.**

...9 horas		*...nove horas*		Superfície		Formal		Substituição	Substituição da numeração árabe pelo cardinal correspondente. **Sucesso.**
Quando...		*Quando...*		Superfície		Grafismo		-	Não compreensão da caligrafia (caligrafia ilegível). **Sucesso.**

Texto escrito por **C** e corrigido por **A** **<u>Pós-teste -3 Grupo Experimental</u>**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
...lanchamos...	*...lanchámos..*		L.-textual		Morfossin-táctico		Adição		Adição de acento agudo na forma verbal *lanchámos.* Substituição do presente do indicativo pelo pretérito perfeito. **Sucesso.**
...vizita...	*...visita...*		Superfície		Ortográfico		Substituição		Substituição da consoante *z* pela consoante *s.* **Sucesso.**

...*ficamos*...		...*ficámos*..		L.-textual		Morfossin-táctico		Adição	Adição de acento agudo na forma verbal *ficámos.* Substituição do presente do indicativo pelo pretérito perfeito. **Sucesso.**
...*gostei*...		...*gostei*...		Superfície		Grafismo		-	Não compreensão da caligrafia (caligrafia ilegível). **Sucesso.**

Texto escrito por **D** e corrigido por **S** **Pós-teste - 4 Grupo Experimental**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
...*ás*...		...*às*...		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição do acento agudo pelo acento grave. **Sucesso.**
...*goste*...		...*gostei*...		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição da vogal ***i*** na forma verbal *gostei.* **Sucesso.**

...baro...		*...barco...*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição da consoante *c* na palavra *barco*. **Sucesso.**
Deslocamo-nos		*Deslocámo-nos*		L.-textual		Morfossin-táctico		Adição	Adição de um acento agudo na forma verbal *deslocámo-nos*. Substituição do presente do indicativo pelo pretérito perfeito. **Sucesso.**
Goitei...		*Gostei...*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da vogal *i* pela consoante *s* na forma verbal *gostei*. **Sucesso.**

Texto escrito por **E** e corrigido por **N** **Pós-teste - 5 Grupo Experimental**

Modificações Efectuadas			**Nível da Correcção Textual**		**Tipo de Modificação a Nível Linguístico**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
-	*Visita maravilhosa*		L.-textual		Semântico		Adição		Adição de título. **Sucesso.**

...quando acabámos brincámos e fomos...	*...quando acabámos de comer brincámos e fomos...*		L.-textual		Semântico		Adição		Adição de palavras para clarificar o sentido da frase. **Sucesso.**
...baragem...	*...barragem...*		Superfície		Ortográfico		Adição		Adição de mais um *r* na palavra *barragem.* **Sucesso.**
...saimos...	*...saímos...*		Superfície		Ortográfico		Adição		Adição de um acento agudo**.** **Sucesso.**
...rio Douro	*...rio Douro.*		Superfície		Pontuação		Adição		Adição de um ponto final no fim da frase. **Sucesso.**
...as...		*...às...*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição de um acento agudo. **Sucesso.**
Enseguida...		*Em seguida....*		Superfície		Ortográfico		-	Correcção ortográfica das palavras *em seguida.* **Sucesso.**

Texto escrito por **F** e corrigido por **B** **Pós-teste -6 Grupo Experimental**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
...um barco a passar pela margem...	*...um barco a passar pela barragem.*		L.-textual		Semântico		Substituição		Substituição da palavra *margem* pela palavra *barragem.* **Sucesso.**
Quando chegamos lá lanchamos...		*Quando chegámos lá, lanchámos...*		L.-textual e Superfície		Morfossin-táctico e Pontuação		Adição	Adição de acento agudo nas palavras *chegámos e lanchámos*. Substituição do presente do indicativo pelo pretérito perfeito. **Sucesso.** Adição de uma vírgula. **Sucesso.**
Passamos....		*Passámos.*		L.-textual		Morfossin-táctico		Adição	Adição de acento agudo na palavra *passámos*. Substituição do presente do indicativo pelo pretérito perfeito. **Sucesso.**
...que as professoras nos ofereceram em seguida....		*...que as professoras nos oferece-ram. Em seguida....*		Superfície		Pontuação		Adição	Adição de um ponto final. **Sucesso.**

...até a barragem...		*...até à barragem..*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição de um acento grave. **Sucesso.**
...abriren-se...		*...abrirem-se*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da consoante *n* pela consoante *m* na forma verbal *abrirem-se.* **Sucesso.**

Texto escrito por **G** e corrigido por **V** **<u>Pós-teste -7 Grupo Experimental</u>**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
...visita de estudo. Que foi...	*...visita de estudo que se passou...*		Superfície e L.-textual		Pontuação e Lexical		Supressão e Adição		Supressão do ponto final para melhorar a compreensão da frase. **Sucesso.** Adição de palavras para melhorar a compreensão da frase. **Sucesso.**
...esperámos pelo cruzeiro de barco...	*...esperá-mos pelo barco para fazer*		L.-textual		Semântico		Adição e Deslocação		Adição e troca da ordem de palavras para melhorar a compreensão da frase.

	um cruzeiro...								**Sucesso.**
...cais da Ribeira do Porto...		*...Cais da Ribeira do Porto...*		Superfície		Formal		Substituição	Substituição de letra minúscula por letra maiúscula na palavra *cais.* **Sem sucesso.**
...fomos até barragem...		*...fomos até à barragem...*		L.-textual		Morfossin-táctico		Adição	Adição da preposição *à* para melhorar a compreensão da frase. **Sucesso.**
...o que eu mais foi...		*...o que eu mais gostei foi...*		L.-textual		Morfossin-táctico		Adição	Adição da forma verbal *gostei* para melhorar a compreensão da frase. **Sucesso**
...fomos á...		*...fomos à...*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição de acento agudo por um acento grave. **Sucesso.**

Texto escrito por **H** e corrigido por **O** **Pós-teste -8 Grupo Experimental**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
Saimos as...	*Saimos às...*		Superfície		Ortográfico		Adição		Adição de um acento grave na preposição *às.* **Sucesso.**
...para o porto...	*...para o Porto...*		Superfície		Formal		Substituição		Substituição de minúscula por maiúscula. **Sucesso.**
...lanchamos e chegamos o cais...	*...lanchá-mos e chegámos ao cais...*		L.-textual		Morfossin-táctico		Adição		Adição de acentos agudos nos tempos verbais e adição da vogal *a* na preposição *ao.* Substituição do presente do indicativo pelo pretérito perfeito. **Sucesso.**
...paramos de...	*...parámos de...*		L.-textual		Morfossin-táctico		Adição		Adição de acento agudo na forma verbal parámos. Substituição do presente do indicativo pelo pretérito perfeito. **Sucesso.**

Saímos às 9h...		*Saímos às nove horas...*		Superfície		Formal		Substituição	Substituição da numeração árabe pelo cardinal correspondente e da abreviatura pela palavra *horas.* **Sucesso.**
...turmas...		*...turmas...*		Superfície		Grafismo		-	Não compreensão da caligrafia (caligrafia ilegível). **Sucesso.**
3anosº e 4 anosº		*3º e 4º anos*		L.-textual		Lexical		Supressão e Desloca-mento	Supressão da palavra *anos* para evitar a repetição. Deslocamento das abreviaturas. **Sucesso.**
...fizemos...		*...fizemos..*		Superfície		Grafismo		-	Não compreensão da caligrafia (caligrafia ilegível). **Sucesso.**
...nas 6 pontes...		*...nas seis pontes...*		Superfície		Formal		Substituição	Substituição da numeração árabe pelo cardinal correspondente. **Sucesso.**
E tivemos uma...		*Tivemos uma...*		L.-textual		Morfossin-táctico		Supressão	Supressão da conjunção *e* no início da frase. **Sucesso.**

E gostei muito...		*Eu gostei muito...*		L.-textual		Morfossin-táctico		Substituição	Substituição da conjunção *e* pelo pronome pessoal *eu*. **Sucesso.**

Texto escrito por **I** e corrigido por **H** **Pós-teste -9 Grupo Experimental**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
-	*O cruzeiro no rio*		L.-textual		Semântico		Adição		Adição de título. **Sucesso.**
...cruzeiro de 6 pontes...	*...cruzeiro de seis pontes...*		Superfície		Formal		Substituição		Substituição da numeração árabe pelo cardinal correspondente. **Sucesso.**
Seguimos... ...seguimos para...		*Seguimos... ...delocámo-nos para.*		L.-textual		Lexical		Substituição	Consciência da repetição da forma verbal *seguimos* substituindo-a por outra de significado semelhante. **Sucesso.**

E em último...		*Em último...*		L.-textual		Morfossin-táctico		Supressão	Supressão da conjunção *e* no início da frase. **Sucesso.**
...filme do topas...		*...filme do Topas*		Superfície		Formal		Substituição	Substituição de minúscula por maiúscula. **Sucesso.**

Texto escrito por **J** e corrigido por **U** **Pós-teste -10 Grupo Experimental**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
-	*A visita de estudo*		L.-textual		Semântico		Adição		Adição de título. **Sucesso.**
às 9 horas fomos..	*às 9 horas e fomos...*		L.-textual		Morfossin-táctico		Adição		Adição da conjunção *e* para melhorar a compreensão da frase. **Sucesso.**
...mistorada...	*misturada*		Superfície		Ortográfico		Substituição		Substituição da vogal *o* pela vogal *u* na palavra *misturada.* **Sucesso.**

...bulachas...		*...bolachas*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da vogal *u* pela vogal *o* na palavra *bolachas***.** **Sucesso.**
ponte da arrábida		*ponte da Arrábida*		Superfície		Formal		Substituição	Substituição de minúscula por maiúscula. **Sucesso.**
...tualhas...		*...toalhas..*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da vogal *u* pela vogal *o* na palavra *toalhas***.** **Sucesso.**
...para a escola eu gostei muito...		*...para a escola. Eu gostei muito...*		Superfície		Pontuação		Adição	Adição de um ponto final para dividir duas frases. **Sucesso.**

Texto escrito por **L** e corrigido por **C** **Pós-teste -11 Grupo Experimental**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
-	*a nossa turma e o 3ºD.*		L.-textual		Semântico		Adição		Adição de informação importante para clarificar o texto. **Sucesso.**
...Porto fazer...	*Porto para fazer...*		L.-textual		Morfossin-táctico		Adição		Adição da preposição *para* a fim de clarificar o sentido da frase. **Sucesso.**
...e fomos... Fomos...	*...e fomos... Dirigimo-nos...*		L.-textual		Lexical		Substituição		Consciência da repetição da forma verbal *fomos* substituindo-a por outra de significado semelhante. **Sucesso.**
...fomos para cais...	*...fomos para o cais...*		L.-textual		Morfossin-táctico		Adição		Adição do determinante *o* para clarificar o sentido da frase. **Sucesso.**
	...e ouvimos o que o senhor disse.		L.-textual		Semântico		Adição		Adição de informação importante para clarificar o texto. **Sucesso.**

...crozeiro...		*...cruzeiro.*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da vogal *o* pela vogal *u*. **Sucesso.**
...baro...		*...barco...*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição da consoante *c* na palavra *barco.* **Sucesso.**
Um café ali perto , fomos lá comer um gelado.		*Fomos comer um gelado num café ali perto.*		L.-textual		Morfossin-táctico		Desloca-mento	Deslocação de palavras para melhorar o sentido da frase. **Sucesso.**
...estavamos...		*..estávamos...*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição de um acento agudo. **Sucesso.**

Texto escrito por **M** e corrigido por **R** **<u>Pós-teste -12 Grupo Experimental</u>**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	

-	*...de manhã...*		L.-textual		Semântico		Adição		Adição de informação importante para clarificar o sentido da frase. **Sucesso.**
...entramos... *...chegamos....*	*...entrámos....* *..chegámos*		Superfície		Ortográfico		Adição		Adição de um acento agudo. **Sucesso**
...para o autocarro chegamos lá e...	*...para o autocarro, chegámos lá e...*		Superfície		Pontuação		Adição		Adição de uma vírgula. **Sucesso.**
Aseguir... *...e a seguir...* *Aseguir...*	*Aseguir...* *...e a seguir...* *Posterior-mente*		L.-textual		Lexical		Substituição		Consciência da repetição da expressão *a seguir* substituindo-a por outra de significado semelhante. A palavra não foi corrigida a nível ortográfico. **Sucesso.**
...cais do Riveira do Porto..	*...cais da Ribeira do Porto...*		Superfície		Ortográfico		Substituição		Substituição da vogal *o* pela vogal *a* na preposição *da* e da consoante *v* pela consoante *b* na palavra *Ribeira.* **Sucesso.**
Aseguir		*A seguir*		Superfície		Ortográfico		-	Separação das duas palavras que compõem a expressão *a seguir.* **Sucesso.**

...pultrapassámos..		*...ultrapas-sámos*		Superfície		Ortográfico		Supressão	Supressão da consoante *p* no início da palavra *ultrapassámos.* **Sucesso.**

Texto escrito por **N** e corrigido por J **Pós-teste - 13 Grupo Experimental**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
Saímos as 9h…	*Saímos da escola ás 9h…*		L.-textual e Superfície		Semântico e Ortográfico		Adição		Adição de informação para clarificar o texto. **Sucesso.** Adição de acento agudo em vez de acento grave na preposição *à.* **Sem sucesso.**
…do Porto dezembarcamos…	*…do Porto. Dezembar-camos*		Superfície		Pontuação		Adição		Adição de um ponto final para separar as frases e substituição de minúscula por maiúscula na forma verbal *desembarcamos* (não corrigiu o erro ortográfico). **Sucesso.**

…comenos…	*…comemos…*		Superfície		Ortográfico		Substituição		Substituição da consoante *n* pela consoante *m* na forma verbal *comemos.* **Sucesso.**
…comemos um gelado.	*…comemos um gelado delicioso.*		L.-textual		Semântico		Adição		Adição de um adjectivo. **Sucesso.**
Fomos a ETA…		*Fomos à ETA…*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição de um acento grave. **Sucesso.**
…água potável voltámos para…		*…água potável e voltámos para…*		L.-textual		Morfossin-táctico		Adição	Adição da conjunção *e.* **Sucesso.**

Texto escrito por **O** e corrigido por **X** **Pós-teste -14 Grupo Experimental**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	

…e lanchamos.	*…e lanchámos.*		L.-textual		Morfossin-táctico		Adição		Adição de um acento agudo na forma verbal *lanchámos*. Substituição do presente do indicativo pelo pretérito perfeito. **Sucesso.**
Visita de estudo do Rio Douro…	*Visita de estudo ao Rio Douro…*		L.-textual		Morfossin-táctico		Substituição		Substituição da preposição *do* pela preposição *ao.* **Sucesso**
…e lanchamos…	*…e lanchámos…*		Superfície		Ortográfico		Adição		Adição de um acento agudo. **Sucesso.**
…almoçar, fazer um piquenique…	*…almoçar e fazer um piquenique…*		L.-textual		Morfossin-táctico		Substituição		Substituição da vírgula pela conjunção *e.* **Sucesso.**
Gostei muito des viagem…	*Gostei muito desta viagem…*		Superfície		Ortográfico		-		Correcção da escrita do pronome demonstrativo *desta.* **Sucesso.**
…pela a barragem…		*…pela barragem*		L.-textual		Morfossin-táctico		Supressão	Supressão do determinante artigo definido *a.* **Sucesso.**

…onde a escola ofereceu-nos…		*…onde a escola nos ofereceu…*		L.-textual		Morfossin-táctico		Desloca-mento	Deslocamento do pronome pessoal. **Sucesso.**

Texto escrito **P** por e corrigido por **M** **Pós-teste -15 Grupo Experimental**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
…chegamos ao Porto lanchamos…	*… chegámos ao Porto, lanchámos…*		Superfície		Morfossin-táctico e Pontuação		Adição		Adição de acentos agudos nas formas verbais *chegámos e lanchámos.* Substituição do presente do indicativo pelo pretérito perfeito. **Sucesso.** Adição de uma vírgula. **Sucesso.**
…rio douro…	*…rio Douro…*		Superfície		Formal		Substituição		Substituição de letra minúscula por letra maiúscula na palavra *Douro.* **Sucesso.**

…até à barragem… …a passar a barragem.	*…até à barragem… …a passar por lá.*		L.-textual		Lexical		Substituição		Consciência da repetição do substantivo *barragem*, substituindo-o por uma expressão equivalente. **Sucesso.**
…enseguida…		*…em seguida*		Superfície		Ortográfico		-	Separação da expressão *em seguida.* **Sucesso.**

Texto escrito por **Q** e corrigido por **I** **Pós-teste -16 Grupo Experimental**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
…até ao Porto… …cais da Ribeira do Porto…	*…até ao Porto… …cais da Ribeira da cidade.*		L.-textual		Lexical		Substituição		Consciência da repetição do nome próprio *Porto*, substituindo-o por uma palavra de significado semelhante. **Sucesso**
…crozeiro…	*…cruzeiro…*		Superfície		Ortográfico		Substituição		Substituição da vogal *o* pela vogal *u* na palavra *cruzeiro.* **Sucesso.**

…marginal do rio Douro paramos…	*…marginal do rio Douro. Paramos…*		Superfície		Pontuação		Adição		Adição de ponto final para separar duas frases. **Sucesso.**
…um gelado logo a seguir fomos…	*…um gelado e logo a seguir fomos…*		L.-textual		Morfossin-táctico		Adição		Adição da conjunção *e*. **Sucesso.**
…ao Porto lanchamos…		*…ao Porto, lanchamos*		Superfície		Pontuação		Adição	Adição de uma vírgula. **Sucesso.**
…comer u gelado…		*…comer um gelado…*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição da consoante *m* no determinante artigo indefinido *um.* **Sucesso.**
…logo seguir…		*…logo a seguir…*		L.-textual		Morfossin-táctico		Adição	Adição da preposição *a.* **Sucesso.**
E gostei …		*Gostei…*		L.-textual		Morfossin-táctico		Supressão	Supressão da conjunção *e* no início da frase. **Sucesso.**
…imenso…		*…emenso…*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da vogal *i* pela vogal *e* na palavra *imenso.* **Sem sucesso.**

Texto escrito por **R** e corrigido por **D** **Pós-teste -17 Grupo Experimental**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
…e à ETA	*…e à ETA de Lever*		L.-textual		Semântico		Adição		Adição de palavras para explicitar o sentido do título. **Sucesso.**
…fomos a um passeio… …por isso fomos… Depois fomos…		*…fomos a um passeio… …por isso fomos… Depois fomos…*		Superfície		-		-	Consciência da repetição da forma verbal *fomos* sem a substituir por outra de igual significado. **Sem sucesso.**
…sobre a água. …como se trata a água…		*…sobre a água. …como se trata este líquido…*		L.-textual		Lexical		Substituição	Substituição da palavra *água* por outra equivalente, a fim de evitar a repetição. **Sucesso.**

Texto escrito por **S** e corrigido por **F** **Pós-teste -18 Grupo Experimental**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
…visita de estudo de estudo…	*…visita de estudo…*		L.-textual		Lexical		Supressão		Supressão das palavras *de estudo*. **Sucesso.**
Fizemos…	*Fisemos…*		Superfície		Ortográfico		Substituição		Substituição da consoante *z* pela consoante *s* na forma verbal *fizemos*. **Sem sucesso.**
…dirétos		*…directos*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição da consoante *c* e supressão do acento agudo na palavra *directos.* **Sucesso.**
…passamos…		*…passámos …*		L.-textual		Morfossin-táctico		Adição	Adição de um acento agudo na forma verbal *passámos.* Substituição do presente do indicativo pelo pretérito perfeito. **Sucesso.**
…as 6 pontes…		*…as seis pontes…*		Superfície		Formal		Substituição	Substituição da numeração árabe pelo cardinal correspondente. **Sucesso.**

Texto escrito por **T** e corrigido por **P** **Pós-teste -19 Grupo Experimental**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
…por 6 pontes.	*…por seis pontes.*		Superfície		Formal		Substituição		Substituição da numeração árabe pelo cardinal correspondente. **Sucesso**
…crozeiro…		*…cruzeiro…*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da vogal *o* pela vogal *u* na palavra *cruzeiro.* **Sucesso.**

Texto escrito por **U** e corrigido por **L** **Pós-teste -20 Grupo Experimental**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	

A visita ao Rio Douro	*A visita ao Rio Douro e à ETA*		L.-textual		Semântico		Adição		Adição de palavras para explicitar o sentido do título. **Sucesso.**
…lanchamos…	*…lanchá-mos*		L.-textual		Morfossin-táctico		Adição		Adição de um acento agudo na forma verbal *lanchámos.* Substituição do presente do indicativo pelo pretérito perfeito. **Sucesso.**
Depois fomos… *Fomos de…*	*Depois fomos…* *Deslocámo-nos de…*		L.-textual		Semântico		Substituição		Consciência da repetição da forma verbal *fomos* substituindo-a por outra de significado semelhante. **Sucesso.**
…até ao porto…		*…até ao Porto…*		Superfície		Formal		Substituição	Substituição de letra minúscula por letra maiúscula na palavra *Porto.* **Sucesso.**
…do Porto e deschemos…		*…do Porto. Descemos…*		L.-textual		Pontuação e Ortográfico		Substituição e Supressão	Substituição da conjunção *e* por um ponto final. Supressão da consoante *h* para corrigir a forma verbal *descemos.* **Sucesso.**
Descemos até ao cruzeiro de barco…		*Descemos até ao barco…*		L.-textual		Semântico		Supressão	Supressão da palavra *cruzeiro* para clarificar o sentido da frase. **Sucesso.**

Dirigimonos…		*Dirigimo-nos*		Superfície		Ortográfico		-	Separação da forma verbal do pronome pessoal. **Sucesso.**
…dissenos…		*…disse-nos…*		Superfície		Ortográfico		-	Separação da forma verbal do pronome pessoal. **Sucesso.**
…Dirigimo-nos para ir à ETA.		*Dirigimo-nos à ETA*		L.-textual		Semântico		Supressão	Supressão da expressão *para ir* a fim de melhorar a textualidade e o sentido da frase. **Sucesso.**

Texto escrito por **V** e corrigido por T **Pós-teste -21 Grupo Experimental**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
…3º e 4º anos…	*…terceiros e quartos anos…*		Superfície		Formal		Substituição		Colocação dos numerais ordinais por extenso. **Sucesso.**

…ao porto…	*…ao Porto…*		Superfície		Formal		Substituição		Substituição de minúscula por maiúscula na palavra *Porto*. **Sucesso.**
…passámos 6 pontes…	*…passá-mos seis pontes…*		Superfície		Formal		Substituição		Substituição da numeração árabe pelo cardinal correspondente. **Sucesso.**
Logo após fomos…	*Logo após, fomos…*		Superfície		Pontuação		Adição		Adição de uma vírgula. **Sucesso.**
A ida ao porto		*A ida ao Porto…*		Superfície		Formal		Substituição	Substituição de minúscula por maiúscula na palavra *Porto*. **Sucesso.**
A ida ao Porto		*A ida ao Porto e à ETA*		L.-textual		Semântico		Adição	Adição de palavras para explicitar o sentido do título. **Sucesso.**
…tirámos uma fetografia		*…tirámos uma fotografia com o senhor enjinheiro…*		L.-textual		Semântico e Ortográfico		Adição	Adição de palavras para explicitar o sentido da frase (erro de ortográfico na palavra engenheiro). Correcção ortográfica da palavra *fotografia.* **Sucesso.**
Foi…		*Foi...*		Superfície		Grafismo		-	Não compreensão da caligrafia (caligrafia ilegível). **Sucesso.**

Texto escrito por **X** e corrigido por **Q** **Pós-teste -22 Grupo Experimental**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
A visita de estudu	*A visita de estudo*		Superfície		Ortográfico		Substituição		Substituição da vogal *u* pela vogal *o* na palavra *estudo.* **Sucesso.**
…saimos ás 9h…	*…saimos ás 9h da escola…*		L.-textual		Semântico		Adição		Adição de palavras para explicitar o sentido da frase. **Sucesso.**
…um autocarro…	*…um autocarro dos grandes…*		L.-textual		Semântico		Adição		Adição de um adjectivo para qualificar a palvra *autocarro.* **Sucesso.**
…saimos ás…		*…saímos às…*		Superfície		Ortográfico		Adição e Substituição	Adição de acento agudo na forma verbal *saímos* e substituição de acento agudo por acento grave na preposição *às.* **Sucesso.**

…fomos prara…		*…fomos para…*		Superfície		Ortográfico		Supressão	Supressão da consoante *r* na preposição *para.* **Sucesso.**
…a um cafe…		*…a um café…*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição de um acento agudo. **Sucesso.**
…fomos… *…fomos ver…* *…fomos para…*		*…fomos…* *…vimos…* *…deslocamo-nos…*		L.-textual		Lexical		Substituição	Consciência da repetição da forma verbal *fomos* substituindo-a por outras de significado semelhante. **Sucesso.**
…para a escola		*…para a escola.*		Superfície		Pontuação		Adição	Adição de um ponto final. **Sucesso.**

Anexo 3

Quadros de análise das modificações

Pré-teste

Grupo de Controlo

Texto escrito por **A** e corrigido por **H** **Pré-teste - 1 Grupo de Controlo**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
…binquei…	*…brinquei…*		Superfície		Ortográfico		Adição		Adição da consoante *r* na forma verbal *brinquei.* **Sucesso.**
…em baro…	*…em barro…*		Superfície		Ortográfico		Adição		Adição da consoante *r* na palavra *barro.* **Sucesso.**
…e depois… *…depois…*		*…e depois…* *…depois…*		Superfície		-		-	Consciência da repetição do advérbio de tempo *depois*, sem o substituir por outra palavra de significado equivalente. **Sem sucesso.**
…acoario		*…aquário*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da consoante *c* e da vogal *o* pela consoante *q* e pela vogal *u* na palavra *aquário.* Adição de acento agudo. **Sucesso.**

…percadores…		*..pescadores*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da consoante *r* pela consoante *s*. **Sucesso**
Ese…		*Esse…*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição da consoante *s* no pronome demonstrativo *esse*. **Sucesso.**
…agradavel.		*agradavél*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição de um acento agudo na vogal errada. **Sem sucesso.**
Depois fui… *..depois fui…*		*Depois fui…* *..depois fui…*		Superfície		-		-	Consciência da repetição do advérbio de tempo *depois* e da forma verbal *fui* sem os substituir por outra expressão de significado equivalente. **Sem sucesso.**

Texto escrito por **B** e corrigido por **J** **Pré-teste -2 Grupo de Controlo**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
…em pesca.	*…na pesca.*		L.-textual		Morfossin-táctico		Substituição		Substituição de preposição. **Sucesso.**
…eu saí… *…eu cheguei…* *…eu fui…* *…eu vi…* *…eu gostei…* *…eu senti-me…*	*…eu saí…* *…eu cheguei…* *…eu fui…* *…eu vi…* *…eu gostei…* *…eu senti-me…*		Superfície		-		-		Consciência do uso exagerado do pronome pessoal *eu* sem o suprimir em nenhum dos casos. **Sem sucesso.**
…às 10 horas		*…às 10 horas.*		Superfície		Pontuação		Adição	Adição de um ponto final. **Sucesso.**
…estua.		*…estátua*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição da sílaba *ta* na palavra *estátua.* **Sucesso.**

O locar…		*O local…*		Superfície		Pontuação		Substituição	Substituição da consoante *r* pela consoante *l*. **Sucesso.**
…dia.		*…dia.*		Superfície		Grafismo		-	Não compreensão da caligrafia (caligrafia legível). **Sem sucesso.**
…senti-me bem		*…senti-me bem.*		Superfície		Pontuação		Adição	Adição de um ponto final. **Sucesso.**

Texto escrito por **C** e corrigido por **R** **<u>Pré-teste - 3 Grupo de Controlo</u>**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
…merguhador…	*…mergu-lhador*		Superfície		Ortográfico		Adição		Adição da consoante *l* na palavra *mergulhador*. **Sucesso.**

Eu sai…		*Eu saí…*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição de acento agudo. **Sucesso.**
ás 9 e 15		*ás 9 horas e 15 minutos*		L.-textual		Semântico		Adição	Adição de palavras para melhor compreensão do sentido da frase. **Sucesso.**
…a sua professora		*…a sua professora.*		Superfície		Pontuação		Adição	Adição de um ponto final. **Sucesso.**
…à estação Litoral da Aguda		*…à Estação Litoral da Aguda*		Superfície		Formal		Substituição	Substituição de minúscula por maiúscula. **Sucesso.**
sentarmos		*sentarnos*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da consoante *m* pela consoante *n* na forma verbal sentar-nos. **Sem sucesso.**
…e depois		*E depois*		Superfície		Pontuação		Adição	Adição de ponto final. **Sem sucesso**

Texto escrito por **D** e corrigido por **X** **Pré-teste - 4 Grupo de Controlo**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
…da manhã	*…da manhã.*		Superfície		Pontuação		Adição		Adição de ponto final. **Sucesso.**
…e bebe…	*…e bebi…*		Superfície		Ortográfico		Substituição		Substituição da vogal *e* pela vogal *i* na forma verbal *bebi.* **Sucesso.**
Aquele local… Aquele espaço…	*Aquele local… Aquele espaço…*		Superfície		-		-		Consciência da repetição do pronome demonstrativo *aquele* sem o substituir. **Sem sucesso.**
…professora		*…professora.*		Superfície		Pontuação		Adição	Adição de um ponto final. **Sucesso.**
…na areia		*…na areia.*		Superfície		Pontuação		Adição	Adição de um ponto final. **Sucesso.**
…e um nadador		*…e um nadador.*		Superfície		Pontuação		Adição	Adição de um ponto final. **Sucesso.**

Texto escrito por **E** e corrigido por **Q** **Pré-teste -5 Grupo de Controlo**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
Eu sai…	*Eu saí…*		Superfície		Ortográfico		Adição		Adição de um acento agudo. **Sucesso.**
…depois fomos… *…depois fomos…* *…depois fizemos…* *…depois fizemos…* *…depois fomos…*	*…depois fomos…* *…depois fomos…* *…depois fizemos…* *…depois fizemos…* *…depois fomos…*		Superfície		-		-		Consciência da repetição do advérbio de tempo *depois* e das formas verbais *fomos* e *fizemos* sem os substituir por outra expressão de significado equivalente. **Sem sucesso.**
…alguns aquários tinha…		*…alguns aquários tinham…*		L.-textual		Morfossin-táctico		Substituição	Substituição da 3.ª pessoa do singular do verbo ter pela 3.ª pessoa do plural do mesmo verbo. **Sucesso.**

Texto escrito por **F** e corrigido por **C** **Pré-teste - 6 Grupo de Controlo**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
…depois fui… …depois fui…	*…depois fui… …depois fui…*		Superfície		-		-		Consciência da repetição do advérbio de tempo *depois* e da forma verbal *fui* sem os substituir por outra expressão de significado equivalente. **Sem sucesso.**
Eu vi um peixe…e vi um peixe…	*Eu vi um peixe…e vi um peixe…*		Superfície		-		-		Consciência da repetição da expressão *vi um peixe* sem a substituir por outra de significado equivalente. **Sem sucesso.**
…tambem…	*…também…*		Superfície		Ortográfico		Adição		Adição de um acento agudo. **Sucesso.**
…delucação…	*…deslocação …*		Superfície		Ortográfico		Substituição		Substituição da vogal *u* pela vogal *o* na palavra *deslocação.* **Sucesso.**

…almocar.	*…almoçar.*		Superfície		Ortográfico		Adição		Adição de cedilha. **Sucesso.**
…autocaro…		*autocarro*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição da consoante *r* na palavra *autocarro.* **Sucesso.**
…Litoral da Aguada		*…Litoral da Aguda*		Superfície		Ortográfico		Supressão	Supressão da vogal *a* na palavra Aguda. **Sucesso.**
…tartariga…		*…tartaruga …*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da vogal *i* pela vogal *u* na palavra *tartaruga.* **Sucesso.**
…quando visitais…		*…quando visitei…*		L.-textual		Morfossin-táctico		Substituição	Substituição da 2.ª pessoa do plural do verbo visitar pela 1.ª pessoa do singular do mesmo verbo. **Sucesso.**

Texto escrito por **G** e corrigido por **T** **Pré-teste -7 Grupo de Controlo**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
…da manha…	*…da manhã…*		Superfície		Ortográfico		Adição		Adição de um til. **Sucesso.**
Nos vimos…	*Nós vimos…*		Superfície		Ortográfico		Adição		Adição de um acento agudo. **Sucesso.**
…e bozios	*…e búzios.*		Superfície		Ortográfico e Pontuação		Substituição e Adição		Substituição da vogal *o* pela vogal *u* na palavra *búzios* e adição de um ponto final. **Sucesso.**
…fomos almoçar	*…fomos almoçar.*		Superfície		Pontuação		Adição		Adição de um ponto final. **Sucesso.**

…fomos de autocarro… *…fomos lanchar…* *…fomos brincar…* *…fomos visitar…*		*…fomos de autocarro…* *…fomos lanchar…* *…fomos brincar…* *…fomos visitar…*		Superfície		-		-	Consciência da repetição da forma verbal *fomos* sem a substituir por outra de significado equivalente. **Sem sucesso.**
…as 11 horas.		*ás 11 horas.*		Superfície		Pontuação		Adição	Adição de um acento agudo. **Sem sucesso.**
…e os pesdacores… *…era os pescadores…* *…pescadores…*		*…e os pesdacores…* *…era os pescadores…* *…pescado-res…*		Superfície		-		-	Consciência da repetição da palavra *pescadores* sem a substituir por outra de significado equivalente. **Sem sucesso.**
…hovese…		*…houvesse…*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição da vogal *u* e da consoante *s* na palavra *houvesse*. **Sucesso.**
…otocarro…		*…autocarro*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da vogal *o* pelas vogais *a*, *u* na palavra *autocarro.* **Sucesso.**

…a viagem fui um bocadinho longa…		*…a viagem foi um bocadinho longa…*		L.-textual		Morfossin-táctico		Substituição	Substituição da 1.ª pessoa do singular do verbo ir no pretérito perfeito pela 3.ª pessoa do singular do mesmo verbo. **Sucesso.**

Texto escrito por **H** e corrigido por **A** **Pré-teste - 8 Grupo de Controlo**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
…turma… *…a turma…*	*…turma…* *…a turma…*		Superfície		-		-		Consciência da repetição da palavra *turma* sem a substituir por outra de significado equivalente. **Sem sucesso.**
Visitamos a Estação Litoral…	*Visitamos a grande Estação Litoral…*		L.-textual		Semântico		Adição		Adição de um adjectivo. **Sucesso.**

…batatas fritas sabor a presunto…	*…batatas fritas com sabor a presunto…*		L.-textual		Morfossin-táctico		Adição		Adição da preposição *com.* **Sucesso.**
…fomos brinca…		*…fomos brincar…*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição da consoante *r* no verbo *brincar.* **Sucesso.**

Texto escrito por **I** e corrigido por **F** **Pré-teste -9 Grupo de Controlo**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
…Estacão…	*…Estação…*		Superfície		Ortográfico		Adição		Adição de uma cedilha. **Sucesso.**
Eu fui com a minha professora…	*Eu fui a minha professora com…*		L.-textual		Morfossin-táctico		Desloca-mento		Deslocamento da preposição *com.* **Sem sucesso.**
…cores corolidas…	*…cores coloridas…*		Superfície		Ortográfico		-		Troca de posição da consoante *r* pela consoante *l.* **Sucesso.**

E vi tartarugas…	*E também vi tartarugas*		L.-textual		Morfossin-táctico		Adição		Adição da conjunção copulativa *também.* **Sucesso.**
Conhesi…	*Cunhesi…*		Superfície		Ortográfico		Substituição		Substituição da vogal *o* pela vogal *u* na forma verbal *conheci.* **Sucesso.**
…praia da aguda.	*…praia da Aguda*		Superfície		Formal		Substituição		Substituição de letra minúscula por letra maiúscula. **Sucesso.**
…vai ao Estação…		*…vai à Estação…*		L.-textual		Morfossin-táctico		Substituição	Substituição da preposição *ao* pela preposição *à.* **Sucesso.**
Estação Litural…		*Estação Litoral*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da vogal *u* pela vogal *o* na palavra *Litoral.* **Sucesso.**

Texto escrito por **J** e corrigido por **B** **Pré-teste -10 Grupo de Controlo**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
Depois vi… *Depois fui…*	*Depois vi…* *Depois fui…*		Superfície		-		-		Consciência da repetição do advérbio de tempo *depois* sem o substituir por outra palavra de sentido equivalente. **Sem sucesso.**
…um moseu…	*…um museu…*		Superfície		Ortográfico		Substituição		Substituição da vogal *o* pela vogal *u* na palavra *museu.* **Sucesso.**
Eu saí às…		*Eu fui às…*		L.-textual		Morfossin-táctico		Substituição	Substituição da 1.ª pessoa do singular do pretérito perfeito do verbo sair pela 1.ª pessoa do singular do pretérito perfeito do verbo ir. **Sem sucesso.**
…manha.		*…manhã.*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição de um til. **Sucesso.**

Cheguei …às…		*Cheguei…ás …*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição de um acento grave por um acento agudo. **Sucesso.**
…apanhar sexos…		*…apanhar seixos…*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição da vogal *i* na palavra *seixos*. **Sucesso.**
…carangueijos		*caranguejos …*		Superfície		Ortográfico		Supressão	Supressão da vogal *i* na palavra *caranguejos.* **Sucesso.**
…vi autencilios…		*…vi utensílios…*		Superfície		Ortográfico		Supressão e Substituição	Supressão da vogal *a* e substituição da consoante *c* pela consoante *s.* **Sucesso.**
…emportante…		*…importante …*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da vogal *e* pela vogal *i* na palavra *importante.* **Sucesso.**

Texto escrito por **L** e corrigido por **N** **Pré-teste -11 Grupo de Controlo**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
…sai…	*…saí…*		Superfície		Ortográfico		Adição		Adição de um acento agudo. **Sucesso.**
…formas pescar…	*…formas de pescar…*		L.-textual		Morfossin-táctico		Adição		Adição da preposição *de.* **Sucesso.**

Texto escrito por **M** e corrigido por **U** **Pré-teste -12 Grupo de Controlo**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
…com o Amdré…	*…com o André…*		Superfície		Ortográfico		Substituição		Substituição da consoante *m* pela consoante *n* na palavra *André.* **Sucesso.**

Eu e a minha sala…		*Eu e a minha turma…*		L.-textual		Lexical		Substituição	Substituição do substantivo *sala* pelo substantivo *turma.* **Sucesso.**
Estação Litoral…		*Estação Litural…*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da vogal *o* pela vogal *u* na palavra *Litoral.* **Sem sucesso.**

Texto escrito por **N** e corrigido por **L** **Pré-teste -13 Grupo de Controlo**

Modificações Efectuadas			**Nível da Correcção Textual**		**Tipo de Modificação a Nível Linguístico**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
Fomos de autocarro… Fomos brincar… Finalmente fomos…	*Fomos de autocarro… Fomos brincar… Finalmente fomos…*		Superfície		-		-		Consciência da repetição da forma verbal *fomos* sem a substituir por outra de significado equivalente. **Sem sucesso.**

…outras coisas… ..todas as coisas…	*…outras coisas… ..todas as coisas…*		Superfície		-		-		Consciência da repetição da palavra *coisas* sem a substituir por outra de significado equivalente. **Sem sucesso.**
A seguir vomos…	*A seguir fomos…*		Superfície		Ortográfico		Substituição		Substituição da consoante *v* pela consoante *f* na forma verbal *fomos.* **Sucesso.**
…ajuda-me…		*…ajudame*		Superfície		Ortográfico		-	Supressão do hífen que liga o pronome *me* à forma verbal *ajuda.* **Sem sucesso.**

Texto escrito por **O** e corrigido por **S** **Pré-teste -14 Grupo de Controlo**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
…vi uma enguia um caranguejo…	*…vi uma enguia, um caranguejo…*		Superfície		Pontuação		Adição		Adição de uma vírgula. **Sucesso.**

…com a professora	*…com a professora.*		Superfície		Pontuação		Adição		Adição de um ponto final. **Sucesso.**
…da manha.		*…da manhã.*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição de um til. **Sucesso.**
Eu cheguei…		*Eu cheguéi*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição de um acento agudo. **Sem sucesso.**
…também…		*…támbém…*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição de um acento agudo. **Sem sucesso.**

Texto escrito por **P** e corrigido por **V** **Pré-teste -15 Grupo de Controlo**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
…freguesia da Aguda.. …fomos para a Aguda… Chegámos à Aguda…	*…freguesia da Aguda.. …fomos para a Aguda… Chegámos à Aguda…*		Superfície		-		-		Consciência da repetição da palavra *Aguda* sem a substituir por outra de significado semelhante. **Sem sucesso.**
…utensílios de pesca para…	*…utensílios de pesca.*		Superfície		Pontuação		Adição		Adição de um ponto final. **Sem sucesso.**
…para lanchar… …acabamos de lanchar…		*…para lanchar… …acaba-mos de lanchar…*		Superfície		-		-	Consciência da repetição do verbo *lanchar* sem o substituir por outro de significado equivalente. **Sem sucesso**
O centro Litural da Aguda…		*A estação Litural da Aguda…*		L.-textual		Lexical		Substituição	Substituição da palavra *centro* pela palavra *estação* e do artigo definido singular masculino pelo artigo definido singular feminino. **Sucesso.**

…dos pescadores		*…dos pescadores.*		Superfície		Pontuação		Adição	Adição de um ponto final. **Sucesso.**
Eu gostei da visita de estudo.		*Eu gostei da visita de estudo!*		Superfície		Pontuação		Substituição	Substituição de um ponto final por um ponto de exclamação. **Sucesso.**

Texto escrito por **Q** e corrigido por **E** **Pré-teste -16 Grupo de Controlo**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
…turma… turma... …professora… professora…	*…turma… turma... …professora … professora…*		Superfície		-		-		Consciência da repetição das palavras *turma* e *professora* sem as substituir por outras de significado equivalente. **Sem sucesso.**
…peixes… …peixes… …peixes…	*…peixes… …peixes… …peixes…*		Superfície		-		-		Consciência da repetição da palavra peixes sem a substituir por outra de significado equivalente. **Sem sucesso.**

…intusismo…	*…intusiasmo*		Superfície		Ortográfico		Adição		Adição da vogal *a* na palavra *entusiasmo.* Desconhecimento da escrita correcta da palavra. **Sucesso.**
…com à minha turma…		*…com a minha turma…*		Superfície		Ortográfico		Supressão	Supressão do acento grave na preposição *a*. **Sucesso.**
Nos chegamos…		*Nós chegamos…*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição de um acento agudo. **Sucesso.**
…fomoslanchar…		*…fomos lanchar…*		Superfície		Ortográfico		-	Separação das palavras *fomos* e *lanchar***.** **Sucesso.**
…lanchar ó pé da praia…		*…lanchar ao pé da praia…*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição da vogal *a* na preposição *ao.* **Sucesso.**
…vi um pescado…		*…vi um pescador…*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição da vogal *r* na palavra *pescador.* **Sucesso.**

Texto escrito por **R** e corrigido por **I** **Pré-teste -17 Grupo de Controlo**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
Eu sai…	*Eu saí…*		Superfície		Ortográfico		Adição		Adição de um acento agudo. **Sucesso.**
…e tambem…	*…e também…*		Superfície		Ortográfico		Adição		Adição de um acento agudo. **Sucesso.**
Nós chegamos la…	*Nós chegamos lá…*		Superfície		Ortográfico		Adição		Adição de um acento agudo. **Sucesso.**
…ha Estação Litoral da Aguda…	*…há Estação Litoral da Aguda…*		Superfície		Ortográfico		Adição		Adição de um acento agudo. Confusão entre a preposição *à* e o verbo *haver*. **Sem sucesso.**
…com a turma 3º C.		*…com a turma do 3º C.*		L.-textual		Morfossin-táctico		Adição	Adição da preposição *do* para melhorar a compreensão da frase. **Sucesso.**

…para areia…		*…para a areia…*		L.-textual		Morfossin-táctico		Adição	Adição da preposição *a* para melhorar a compreensão da frase. **Sucesso.**
Edepois…		*E depois…*		Superfície		Ortográfico		-	Separação das palavras *E* e *depois.* **Sucesso.**
…Estacão		*…Estação*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição de uma cedilha. **Sucesso.**
…chatiarme…		*…chatiar-me*		Superfície		Ortográfico		-	Separação do verbo *chatear* e do pronome pessoal *me.* Desconhecimento da escrita correcta do verbo chatear. **Sucesso.**

Texto escrito por **S** e corrigido por **O** **Pré-teste -18 Grupo de Controlo**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
Nos fomos…	*Nós fomos…*		Superfície		Ortográfico		Adição		Adição de um acento agudo. **Sucesso.**
..das coisas dos mar…	*..das coisas do mar…*		Superfície		Ortográfico		Supressão		Supressão da consoante *s* na preposição *do*. **Sucesso.**
…chegamos à beira mar…		*…chegamos à beira do mar*		L.-textual		Morfossin-táctico		Adição	Adição da preposição *do*. **Sucesso.**
…Estação Litoral de Aguda…		*…Estação Litoral da Aguda…*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da preposição *de* pela preposição *da*. **Sucesso.**
…pomos…		*…fomos…*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da consoante *p* pela consoante *f*. **Sucesso.**

Texto escrito por **T** e corrigido por **G** **Pré-teste -19 Grupo de Controlo**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
…tantos peixes	*…tantos peixes.*		Superfície		Pontuação		Adição		Adição de um ponto final. **Sucesso.**
O que mais gostei das imagens…	*O que mais gostei foi das imagens…*		L.-textual		Morfossin-táctico		Adição		Adição do pretérito perfeito do verbo *ir* na 3.ª pessoa do singular. **Sucesso.**
…muitos peixes	*…muitos peixes.*		Superfície		Pontuação		Adição		Adição de um ponto final. **Sucesso.**
…entramos no aquarios…		*…entramos nos aquários…*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição da consoante *s* (plural) na preposição *no* e adição de um acento agudo na palavra *aquários.* **Sucesso.**
…vi tantos tantos peixes.		*…vi tantos, tantos peixes…*		Superfície		Pontuação		Adição	Adição de uma vírgula. **Sucesso.**
…varios…		*…vários…*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição de um acento agudo. **Sucesso.**

Texto escrito por **U** e corrigido por **M** **Pré-teste -20 Grupo de Controlo**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
…pofessora…	*…professora*		Superfície		Ortográfico		Adição		Adição da consoante *r* na palavra *professora.* **Sucesso.**
…lançar…	*…lanchar…*		Superfície		Ortográfico		Adição		Adição da consoante *h* na palavra *lanchar.* **Sucesso.**
à veira…	*à beira…*		Superfície		Ortográfico		Substituição		Substituição da consoante *v* pela consoante *b* na palavra *beira.* **Sucesso.**
Enquando…	*Enquanto…*		Superfície		Ortográfico		Substituição		Substituição da consoante *d* pela consoante *t* na palavra *enquanto.* **Sucesso.**
…coma…		*…com a…*		Superfície		Ortográfico		-	Separação das preposições *com* e *a.* **Sucesso.**

…as…		*…às…*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição de acento grave. **Sucesso.**
E depois… *…depois…* *…depois…*		*E depois…* *…depois…* *…depois…*		Superfície		-		-	Consciência da repetição do advérbio de tempo *depois* sem o substituir por outra palavra de significado equivalente. **Sem sucesso.**
…ingias…		*…inguias…*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição da vogal *u* na palavra *enguias.* Desconhecimento da escrita correcta dessa palavra. **Sucesso.**

Texto escrito por **V** e corrigido por **P** **Pré-teste -21 Grupo de Controlo**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
…ão meio dia.	*…ao meio dia.*		Superfície		Ortográfico		Supressão		Supressão do til na preposição *ao.* **Sucesso.**

…vi peixes um mergulhador bonecos…	*…vi peixes, um mergulha-dor, bonecos…*		Superfície		Pontuação		Adição		Adição de vírgulas para separar elementos da frase. **Sucesso.**
…que nos.	*…que nós.*		Superfície		Ortográfico		Adição		Adição de um acento agudo**.** **Sucesso.**
…enlrei…		*…entrei…*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da consoante *l* pela consoante *t* na palavra *entrei.* **Sucesso.**
…Dona Carla		*Dona Carla.*		Superfície		Pontuação		Adição	Adição de um ponto final**.** **Sucesso.**

Texto escrito por **X** e corrigido por **D** **Pré-teste -22 Grupo de Controlo**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	

…visita…	*…vísita…*		Superfície		Ortográfico		Adição		Adição de um acento agudo na palavra *visita.* **Sem sucesso.**
…para beira de…	*…para a beira de…*		L.-textual		Morfossin-táctico		Adição		Adição da preposição *a.* **Sucesso.**
…professora… *…professora…*		*…professora …* *…professora …*		Superfície		-		-	Consciência da repetição da palavra *professora* sem a substituir por outra de significado equivalente. **Sem sucesso.**
…praia da Aguda… *…praia da Aguda…* *…praia da Aguda…*		*…praia da Aguda…* *…praia da Aguda…* *…praia da Aguda…*		Superfície		-		-	Consciência da repetição da expressão *praia da Aguda* sem a substituir por outra de significado equivalente. **Sem sucesso.**
…peixes… *…peixes…*		*…peixes…* *…peixes…*		Superfície		-		-	Consciência da repetição da palavra *peixes* sem a substituir por outra de significado equivalente. **Sem sucesso.**

Anexo 4

Quadros de análise das modificações

Pós-teste

Grupo de Controlo

Texto escrito por **A** e corrigido por **H** **Pós-teste – 1 Grupo de Controlo**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
…vimos um barco à sair…	*…vimos um barco á sair…*		Superfície		Ortográfico		Substituição		Substituição de acento grave por acento agudo. **Sem sucesso.**
Nós as turmas do 3º ano fomos…		*Nós as turmas do 3º ano foram…*		L.-textual		Morfossin-táctico		Substituição	Substituição da 1.ª pessoa do plural do verbo ir no pretérito perfeito, pela 3.ª pessoa do plural do mesmo verbo. **Sem sucesso.**
…nos saímos…		*…nós saímos…*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição de um acento agudo**.** **Sucesso.**
…até ão…		*…até au…*		Superfície		Ortográfico		Supressão e Substituição	Supressão do til na preposição *ao*. **Sucesso.** Substituição da vogal *o* pela vogal *u* na preposição *ao.* **Sem sucesso.**
…rio douro…		*…rio Douro…*		Superfície		Formal		Substituição	Substituição de minúscula por maiúscula na palavra *Douro.* **Sucesso.**

…e fes…		*…e fez…*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da consoante *s* pela consoante *z* na forma verbal *fez.* **Sucesso.**
…muitos ondas…		*…muitas ondas…*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da vogal *o* pela vogal *a* no advérbio de quantidade *muitas.* **Sucesso.**
…comer um jelado…		*…comer um gelado…*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da consoante *j* pela consoante *g* na palavra *gelado.* **Sucesso.**
…agua…		*…água…*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição de acento agudo. **Sucesso.**
…cacha de lápis…		*…caixa de lápis…*		Superfície		Ortográfico		Adição e Substituição	Adição da vogal *i* e substituição da consoante *x* pela dígrafe *ch.* **Sucesso.**
…potavel…		*…potável…*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição de acento agudo. **Sucesso.**

…eu bobi…		*…eu bebi…*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da vogal *o* pela vogal *e*. **Sucesso.**

Texto escrito por **B** e corrigido por **J** **Pós-teste -2 Grupo de Controlo**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
Eu vi… *Eu também vi…* *E vi…* *Também vi…*	*Eu vi…* *Eu também vi…* *E vi…* *Também vi…*		Superfície		-		-		Consciência da repetição da forma verbal *vi* sem a substituir por outra de significado equivalente. **Sem sucesso.**
…potavel…		*…potável…*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição de acento agudo. **Sucesso.**
…flovial…		*…fluvial…*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da vogal *o* pela vogal *u*na palavra *fluvial.* **Sucesso.**

Texto escrito por **C** e corrigido por **R** **Pós-teste - 3 Grupo de Controlo**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
…a minha torma…	*…a minha turma…*		Superfície		Ortográfico		Substituição		Substituição da vogal *o* pela vogal *u* na palavra *turma.* **Sucesso.**
Nos fomos…		*Nós fomos…*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição de acento agudo. **Sucesso.**
…tinha casas de banho, bancos mesas e um balcão.		*…tinha casas de banho, também tinha bancos e mesas e um balcão.*		L.-textual		Semântico		Adição	Adição de palavras que não vieram acrescentar nenhum dado à frase. **Sem sucesso.**
Na ETA de Lever nós vimos…		*Na ETA de Lever, nós vimos…*		Superfície		Pontuação		Adição	Adição de uma vírgula. **Sucesso.**

Texto escrito por **D**e corrigido por **X** **Pós-teste - 4 Grupo de Controlo**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
Vi um filme do Topas e o Gotas também estava lá…	*Vi um filme do Topas, e o Gotas também estava lá…*		Superfície		Pontuação		Adição		Adição de uma vírgula antes da conjunção copulativa *e.* **Sem sucesso.**
…3º e 4º anos…		*…3º e 4º ano…*		L.-textual		Morfossin-táctico		Substituição	Substituição do plural pelo singular na palavra *anos.* **Sem sucesso.**

Texto escrito por **E** e corrigido por **Q** **Pós-teste -5 Grupo de Controlo**

Modificações Efectuadas	**Nível de Correcção**	**Domínios**	**Tipo de Operação**	**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**

Texto Inicial	Auto-correcção	Hetero-correcção	Auto-correcção	Hetero-correcção	Auto-correcção	Hetero-correcção	Auto-correcção	Hetero-correcção	
…pessei…	*…passei…*		Superfície		Ortográfico		Substituição		Substituição da vogal *e* pela vogal *a* na forma verbal *passei.* **Sucesso.**
…minha turma… …outra turma… …duas turmas…		*…minha turma… …outra turma… …duas turmas…*		Superfície		-		-	Consciência da repetição da palavra *turma* sem a substituir por outra de significado semelhante. **Sem sucesso.**
…ao Porto… …cheguei ao Porto…		*…ao Porto… …cheguei ao Porto…*		Superfície		-		-	Consciência da repetição da palavra *Porto* sem a substituir por outra de significado semelhante. **Sem sucesso.**
…para a ETA. Na ETA…		*…para a ETA. Na ETA…*		Superfície		-		-	Consciência da repetição da palavra *ETA* sem a substituir por outra de significado semelhante. **Sem sucesso.**

Texto escrito por **F** e corrigido por **C** **Pós-teste - 6 Grupo de Controlo**

Modificações Efectuadas	Nível de Correcção	Domínios	Tipo de Operação	Descrição da Modificação e Nível de Sucesso

Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
…e depois fomos as professoras…	*…e depois fomos com as professoras…*		L.-textual		Morfossin-táctico		Adição		Adição da preposição *com.* **Sucesso.**
…ETA de Leve.	*…ETA de Lever…*		Superfície		Ortográfico		Adição		Adição da consoante *r* na palavra *Lever.* **Sucesso.**
…até as…	*…até ás…*		Superfície		Ortográfico		Adição		Adição de acento agudo na preposição *às.* **Sem sucesso.**
…ETA de Lever	*…ETA de Lever.*		Superfície		Pontuação		Adição		Adição de um ponto final. **Sucesso.**
…e depois fomos almoçar e depois fomos com…		*…e depois fomos almoçar e depois fomos com…*		Superfície		-		-	Consciência da repetição da expressão *e depois fomos* sem a substituir por outra de significado equivalente. **Sem sucesso.**
…comemos um gelado.		*…lanchamos lá.*		L.-textual		Semântico		Substituição	Substituição de uma ideia por outra que não acrescenta nada ao que foi escrito. **Sem sucesso.**

Texto escrito por **G** e corrigido por **T** **Pós-teste -7 Grupo de Controlo**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
…3º e 4º anos…	*…3º e 4º ano…*		L.-textual		Morfossin-táctico		Substituição		Substituição do plural pelo singular na palavra *anos.* **Sem sucesso.**
…belissimas…	*…belíssimas*		Superfície		Ortográfico		Adição		Adição de um acento agudo**.** **Sucesso.**
…belíssimas paisagem…		*…belíssimas paisagens*		L.-textual		Morfossin-táctico		Substituição	Substituição do singular pelo plural na palavra *paisagens.* **Sucesso.**
…visita…		*…visita…*		Superfície		Grafismo		-	Não compreensão da caligrafia (caligrafia legível). **Sem sucesso.**

Texto escrito por **H** e corrigido por **A** **Pós-teste - 8 Grupo de Controlo**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
…não gostei das lamas…	*…não gostei das Lamas…*		Superfície		Formal		Substituição		Substituição de minúscula por maiúscula. **Sem sucesso.**
…vijilância…	*…vigilância*		Superfície		Ortográfico		Substituição		Substituição da consoante *j* pela consoante *g* na palavra *vigilância.* **Sucesso.**
Eu adorava ter…	*Eu adorava , ter…*		Superfície		Pontuação		Adição		Adição de uma vírgula**.** **Sem sucesso.**
…colgas…		*…colegas…*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição da vogal *e* na palavra *colegas.* **Sucesso.**
…fonos…		*…fomos…*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da consoante *n* pela consoante *m* na forma verbal *fomos***.** **Sucesso.**

…e andar de barco…		*…e andamos de barco…*		L.-textual		Morfossin-táctico		Substituição	Substituição do infinitivo do verbo *andar* pela 1.ª pessoa do presente do indicativo do mesmo verbo. **Sem sucesso.**
…tão…		*…tao…*		Superfície		Ortográfico		Supressão	Supressão do til. **Sem sucesso.**
…não…		*…nao…*		Superfície		Ortográfico		Supressão	Supressão do til. **Sem sucesso**
…parecida com esta!		*…parecida com esta?*		Superfície		Pontuação		Substituição	Substituição de um ponto de exclamação por um ponto de interrogação. **Sem sucesso.**

Texto escrito por **I** e corrigido por **F** **Pós-teste -9 Grupo de Controlo**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	

A minha turme…	*A minha turma…*		Superfície		Ortográfico		Substituição		Substituição da vogal *e* pela vogal *a* na palavra *turma.* **Sucesso.**
…a minna…	*…a minha…*		Superfície		Ortográfico		Substituição		Substituição da consoante *n* pela consoante *h* na palavra *minha.* **Sucesso.**
…de autocarro		*…de autocarro.*		Superfície		Pontuação		Adição	Adição de um ponto final**.** **Sucesso.**
…ETA de Lever		*…ETA de Lever.*		Superfície		Pontuação		Adição	Adição de um ponto final**.** **Sucesso.**
…almoco…		*…almoço…*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição de uma cedilha**.** **Sucesso.**
…agua…		*…água…*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição de um acento agudo. **Sucesso.**

Texto escrito por **J** e corrigido por **B** **<u>Pós-teste -10 Grupo de Controlo</u>**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	

Depois… *Depois…* *…depois…*	*Depois…* *Depois…* *…depois…*		Superfície		-		-		Consciência da repetição do advérbio de tempo *depois* sem o substituir por outra palavra de significado equivalente. **Sem sucesso.**
…fomos…		*…fomos…*		Superfície		Grafismo		-	Não compreensão da caligrafia (caligrafia ilegível). **Sucesso.**
…seis…		*…seis…*		Superfície		Grafismo		-	Não compreensão da caligrafia (caligrafia ilegível). **Sucesso.**
…senti-me…		*…senti-me…*		Superfície		Grafismo		-	Não compreensão da caligrafia. . (Caligrafia ilegível). **Sucesso.**

Texto escrito por **L** e corrigido por **N** **Pós-teste -11 Grupo de Controlo**

Modificações Efectuadas	**Nível de Correcção**	**Domínios**	**Tipo de Operação**	**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**

Texto Inicial	Auto-correcção	Hetero-correcção	Auto-correcção	Hetero-correcção	Auto-correcção	Hetero-correcção	Auto-correcção	Hetero-correcção	
…visita…	*…vizita…*		Superfície		Ortográfico		Substituição		Substituição da consoante *s* pela consoante *z* na palavra *visita*. **Sem sucesso.**
…de estudo. Porque…		*…de estudo porque…*		Superfície		Pontuação		Supressão	Supressão do ponto final. **Sucesso.**
…muita coisa.		*…muita coisa!*		Superfície		Pontuação		Substituição	Substituição do ponto final por um ponto de exclamação. **Sem sucesso.**

Texto escrito por **M** e corrigido por **U** **Pós-teste -12 Grupo de Controlo**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	

Ontem eu, o 3º e 4º ano…	*Ontem o 3º e 4º ano…*		L.-textual		Morfossin-táctico		Supressão		Supressão do pronome pessoal *eu* e da vírgula. **Sucesso.**
…3º e 4º ano…		*…3º e 4º anos…*		L.-textual		Morfossin-táctico		Substituição	Substituição do singular pelo plural. **Sucesso.**

Texto escrito por **N** e corrigido por **L** **Pós-teste -13 Grupo de Controlo**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
…cais da Ribeira esperamos…	*…cais da Ribeira, esperamos…*		Superfície		Pontuação		Adição		Adição de uma vírgula. **Sucesso.**
…estivemos a vês…	*…estivemos a ver…*		Superfície		Ortográfico		Substituição		Substituição da consoante *s* pela consoante *r* no verbo *ver*. **Sucesso.**
…muito interessante	*…muito interessante.*		Superfície		Pontuação		Adição		Adição de um ponto final. **Sucesso.**

Texto escrito por **O** e corrigido por **S** **Pós-teste -14 Grupo de Controlo**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
…fisita…	*…visita…*		Superfície		Ortográfico		Substituição		Substituição da consoante *f* pela consoante *v* na palavra *visita.* **Sucesso.**
…3º e 4º anos…		*…3º e 4º ano…*		L.-textual		Morfossin-táctico		Substituição	Substituição do plural pelo singular. **Sem sucesso.**
…ofreceram…		*…oferece-ram…*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição da vogal *e* na forma verbal *ofereceram.* **Sucesso.**
…até nossa casa		*…até nossa casa.*		Superfície		Pontuação		Adição	Adição de um ponto final**.** **Sucesso.**

Texto escrito por **P** e corrigido por **V** **Pós-teste -15 Grupo de Controlo**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
…os seis pontes…	*…as seis pontes…*		L.-textual		Morfossin-táctico		Substituição		Substituição do artigo definido masculino plural pelo artigo definido feminino plural. **Sucesso.**
…gostei muito de conhece…		*…gostei muito de conhecer…*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição da consoante *r* na palavra conhecer. **Sucesso.**
…pontes…		*…pontes…*		Superfície		Grafismo		-	Não compreensão da caligrafia (caligrafia legível). **Sem sucesso.**
…também…		*…também…*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da consoante *n* pela consoante *m* na palavra *também.* **Sucesso.**
…muito interessante.		*…muito interes-sante!*		Superfície		Pontuação		Substituição	Substituição do ponto final pelo ponto de exclamação. **Sucesso.**

Texto escrito por **Q** e corrigido por **E** **Pós-teste -16 Turma D**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
…fomos… *…depois fomos…* *…fomos de…* *…fomos para…*	*…fomos…* *…depois fomos…* *…fomos de…* *…fomos para…*		Superfície		-		-		Consciência da repetição da forma verbal *fomos* sem a substituir por outra de significado equivalente. **Sem sucesso.**
Quando… *Quando…*	*Quando…* *Quando…*		Superfície		-		-		Consciência da repetição da conjunção adverbial *quando* sem a substituir por outra de igual significado. **Sem sucesso.**
…andar de barco… *…andar de barco…*	*…andar de barco…* *…andar de barco…*		Superfície		-		-		Consciência da repetição da expressão *andar de barco* sem a substituir por outra de significado equivalente. **Sem sucesso.**

…praia fluvial… *…praia fluvial…*	*…praia fluvial…* *…praia fluvial…*		Superfície		-		-		Consciência da repetição da expressão *praia fluvial* sem a substituir por outra de significado equivalente. **Sem sucesso.**
…a ser lipa…		*…a ser limpa…*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição da consoante *m* na palavra *limpa.* **Sucesso.**
…dernos…		*…der-nos…*		Superfície		Ortográfico		-	Separação do pronome pessoal do verbo. Desconhecimento da escrita correcta da palavra. **Sucesso.**

Texto escrito por **R** e corrigido por **I** **Pós-teste -17 Grupo de Contrlo**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
…pequeno que…	*…pequeno, que…*		Superfície		Pontuação		Adição		Adição de uma vírgula. **Sucesso.**

…home…	*…homem…*		Superfície		Ortográfico		Adição		Adição da consoante *m* na palavra *homem.* **Sucesso.**
…para homem e menina…	*…para homem e para menina…*		L.-textual		Morfossin-táctico		Adição		Adição da preposição *para.* **Sem sucesso.**
…ETA Lever…	*…ETA de Lever…*		L.-textual		Morfossin-táctico		Adição		Adição da preposição *de.* **Sucesso.**
…as professoras tiveram uma boa ideia.	*…as professoras terem uma boa ideia.*		L.-textual		Morfossin-táctico		Substituição		Substituição do pretérito perfeito do verbo ter pelo infinitivo pessoal simples do mesmo verbo. **Sem sucesso.**
Eu e a minha turma e os meninos…		*Eu, a minha turma e os meninos…*		L.-textual		Morfossin-táctico		Substituição	Substituição da conjunção copulativa *e* por uma vírgula. **Sucesso.**

Texto escrito por **S** e corrigido por **O** **Pós-teste -18 Grupo de Controlo**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
Eu gostei… *Eu achei…*	*Eu gostei…* *Eu achei…*		Superfície		-		-		Consciência da repetição do pronome pessoal *eu* sem o suprimir. **Sem sucesso.**
…o amigo Gotas de seguida fomos…		*…o amigo Gotas. De seguida…*		Superfície		Pontuação		Adição	Adição de um ponto final**.** **Sucesso.**

Texto escrito por **T** e corrigido por **G** **Pós-teste -19 Grupo de Controlo**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	

…para para andar…	*…para andar…*		Superfície		Grafismo		Supressão		Supressão da repetição da preposição *para.* **Sucesso.**
…sentamonus…		*sentamonos …*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da vogal *u* pela vogal *o*. Desconhecimento da escrita correcta da palavra. **Sem sucesso.**
…ver cumo…		*…ver como…*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da vogal *u* pela vogal *o*. **Sucesso.**
…uma cansão…		*…uma canção…*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da consoante *s* pela consoante *ç*. **Sucesso.**
…entrecante…		*…entreçante*		Superfície		Ortográfico		Adição	Adição de cedilha. Desconhecimento da escrita correcta da palavra. **Sem sucesso.**

Texto escrito por **U** e corrigido por **M** **Pós-teste -20 Grupo de Controlo**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
…a 3º D…		*…o 3º D…*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da vogal *a* pela vogal *o*. **Sucesso.**
…todas as turmas…		*…todas as turmas…*		Superfície		Grafismo		-	Não compreensão da caligrafia (caligrafia ilegível). **Sucesso.**
…foram…		*…foram…*		Superfície		Grafismo		-	Não compreensão da caligrafia (caligrafia ilegível) **Sucesso.**
…ver os pontes…		*…ver as pontes…*		L.-textual		Morfossin-táctico		Substituição	Substituição do artigo definido singular masculino *o* pelo artigo definido singular feminino *a*. **Sucesso.**

Texto escrito por **V** e corrigido por **P** **Pós-teste -21 Grupo de Controlo**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	
…ETA de Lever lá vi…		*…ETA de Lever, lá vi…*		Superfície		Pontuação		Adição	Adição de uma vírgula no fim de uma oração. **Sem sucesso.**
…engrasada…		*…engraça-da…*		Superfície		Ortográfico		Substituição	Substituição da consoante *s* pela consoante *ç* na palavra *engraçada.* **Sucesso.**

Texto escrito por **X** e corrigido por **D** **Pós-teste -22 Grupo de Controlo**

Modificações Efectuadas			**Nível de Correcção**		**Domínios**		**Tipo de Operação**		**Descrição da Modificação e Nível de Sucesso**
Texto Inicial	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	**Auto-correcção**	**Hetero-correcção**	

…fonos…	*…fomos…*		Superfície		Ortográfico		Substituição		Substituição da consoante *n* pela consoante *m* na forma verbal *fomos.* **Sucesso.**
…Entramos no barco o barco era de madeira…		*Entramos no barco de madeira…*		L.-textual		Lexical		Supressão	Supressão da repetição da palavra *barco* e do pretérito imperfeito do verbo ser**.** **Sucesso.**
Ficamos um bocado dentro…		*Ficamos um bocado lá dentro…*		L.-textual		Semântico		Adição	Adição do advérbio de lugar *lá*. **Sucesso.**
Passamos por uma barragem de Crestuma…		*Passamos pela barragem de Crestuma…*		L.-textual		Morfossin-táctico		Substituição	Substituição da preposição *por* e do artigo indefinido feminino singular *uma* pela preposição *pela.* **Sucesso.**

Anexo 5

Quadros síntese do número das

modificações operadas pelos grupos experimental e de controlo

Modif. / Alunos	Nível de Correcção	Domínios	Tipo de Operação	Nível de Sucesso

Grupo Experimental Auto-correcção Pré-teste

	Sup.	L.-Text.	Pont.	Ortog.	Sem.	Lex.	Morf.	Graf.	Form.	Adiç.	Subst.	Desl.	Sup.	Sucesso	Insucesso
1	1		1							1				1	
2		1				1					1			1	
3	1	2				1	1				1		1	1	1
4	2	2	1	1	1	1				3	1			4	
5	3			3						1	1			2	1
6	2	1		2		1				1	1		1	3	
7	3	2	2		2				1	3	2			5	
8	2	2	1	2			1			3	1		1	2	2
9		1					1				1			1	
10	4			3						2	1			3	1
11	6		2	4						3	3			5	2
12	3		1						1	2				2	1
13		1					1			1				1	
14	3	2	1	1	2				1	2	2		1	3	1
15	4	1 1	1	1	1	1	1	1		1 3	1			1 4	1
16	4 3	1	1	3	1			3	1	3	2 1			4 1	1 2
17	1 2			1 2							2		1	1 1	1
18	2 5	4	1	3	4			1		5	2			5	2 3
19	2 3	1		2			1	1		1	2			4	2
20	1 2	1		1			1			1	1			2	2
21	2 1	2		1			2			1		1	1	1 1	1 2
22	3 6	4	1	1 4		2	2		1 1	3	1 6		1 1	2 10	1
Total	**45 1**	**17**	**10**	**23 1**	**6**	**4**	**6**		**4**	**28 1**	**19**		**6**	**47 1**	**16**

Modif. / Alunos	**Nível de Correcção**		**Domínios**							**Tipo de Operação**				**Nível de Sucesso**	
	Sup.	L.-Text.	Pont.	Ortog.	Sem.	Lex.	Morf.	Graf.	Form.	Adiç.	Subst.	Desl.	Sup.	Sucesso	Insucesso
10	6		1	5						1	3		1	6	
11	5		1	3					1	1	4		1	5	
12	6		1	4						3	2			5	1
13	13	1	2	8			1	2		5	8		1	13	3
14	1							1						1	

15	13	2	4	5	2				1	7	4		1	10	5
16	5	4	1	4			4			2	7			9	
17	5	2		5			2			4	2			7	1
18															
19	2			2							2				2
20	4	1	1	2	1				1	2	2			3	2
21	1	1	1				1			2				2	
22	8		2	2				3		4	3			7	1
Total	**96**	**23**	**17**	**53**	**8**	**3**	**13**	**12**	**5**	**44**	**51**	**1**	**6**	**95**	**26**

Grupo Experimental
Hetero-correcção **Pré-teste**

Modif. / Alunos	**Nível de Correcção**		**Domínios**							**Tipo de Operação**				**Nível de Sucesso**	
	Sup.	L.-Text.	Pont.	Ortog.	Sem.	Lex.	Morf.	Graf.	Form.	Adiç.	Subst.	Desl.	Sup.	Sucesso	Insucesso
1	1	4		1		1	3			2	3			5	
2		1			1					1				1	
3	1	1		1			1			1	1			2	
4															
5	3	2	1	2	2					5				5	
6		1			1						1			1	
7	1	2	1		1	1				2		1	1	3	
8	2	2		1			2		1	3	1			4	
9	1	1			1				1	1	1			2	
10	1	2		1	1		1			2	1			3	
11		5			2	1	2			4	1			5	
12	3	2	1	2	1	1				3	2			5	

13	3	2	1	2	2					3	1			4	1
14	2	3		2			3			2	2			5	
15	2	1	1	1		1			1	1	2			4	
16	2	2	1	1		1	1			2	2			4	
17		1			1					1				1	
18	1	1		1		1					1		1	1	1
19	1								1		1			1	
20		3			2		1			2	1			3	
21	4		1						3	1	3			4	
22	1	2		1	2					2	1			3	
Total	**29**	**38**	**7**	**16**	**17**	**7**	**14**	**-**	**7**	**38**	**25**	**1**	**2**	**61**	**2**

Grupo Experimental Auto-correcção Pós-teste

Modif. / Alunos	**Nível de Correcção**		**Domínios**							**Tipo de Operação**				**Nível de Sucesso**	
	Sup.	L.-Text.	Pont.	Ortog.	Sem.	Lex.	Morf.	Graf.	Form.	Adiç.	Subst.	Desl.	Sup.	Sucesso	Insucesso
1	2		1					1		1				2	
2	2							1	1		1			2	
3	1	1					1	1		1				2	
4	5			5						3	2			5	
5	2			2						1				2	
6	4	2	2	2			2			4	1			6	
7	2	2		1	1		1		1	2	2			3	1
8	4	3				1	2	2	2		3	1	2	7	
9	1	2				1	1		1		2		1	3	
10	4		1	2					1	1	3			4	
11	3	1		3			1			2	1	1		4	
12	2			2									1	2	
13	1	1		1			1			2				2	
14		2					2					1	1	2	

15	1			1										1	
16	3	2	1	2			2			3	1		1	4	1
17	1	1				1					1			1	1
18	2	1		1			1		1	2	1			3	
19	1			1							1			1	
20	3	3	1	3	2				1		2		3	6	
21	2	2		1	2			1	1	2	1			4	
22	4	1	1	3		1				3	2		1	5	
Total	**50**	**24**	**7**	**30**	**5**	**4**	**14**	**6**	**9**	**27**	**24**	**3**	**10**	**71**	**3**

Grupo Experimental
Hetero-correcção **Pós-teste**

Modif. / Alunos	**Nível de Correcção**		**Domínios**							**Tipo de Operação**				**Nível de Sucesso**	
	Sup.	L.-Text.	Pont.	Ortog.	Sem.	Lex.	Morf.	Graf.	Form.	Adiç.	Subst.	Desl.	Sup.	Sucesso	Insucesso
1	2			2						2				2	
2	1	1					1				1			1	1
3	1			1						1				1	
4	3		1	1						1	1			2	1
5	2			1						1				1	1
6	5			3						2	1			3	2
7	4		2	3						4	1			4	
8	1	2			1		1			2				2	1
9	4	2		3			2		1	2	2	1		5	1
10	2			1							1			1	1
11	1	1		1			1			2				2	
12	1			1							1			1	

13	3			1							1			1	2
14	2		2							2				2	
15	2		1							1					2
16	3			1						1				1	2
17	4			4						4				3	1
18	2			2						1			1	2	
19	2	1	2				1			3				3	
20	4			4						2	2			4	
21	3		1	2						2			1	3	
22	1	1		1			1			2				1	1
Total	**53**	**8**	**9**	**32**	**1**	**-**	**7**	**-**	**1**	**35**	**11**	**1**	**2**	**45**	**16**

Grupo de Controlo Auto-correcção Pré-teste

Modif. / Alunos	**Nível de Correcção**		**Domínios**							**Tipo de Operação**				**Nível de Sucesso**	
	Sup.	L.-Text..	Pont.	Ortog.	Sem.	Lex.	Morf.	Graf.	Form.	Adiç.	Subst.	Desl.	Sup.	Sucesso	Insucesso
1	6			4						2	2			3	3
2	5		3	1				1		3	1			4	1
3	5	1	2	2	1				1	4	2			4	2
4	3		3							3				3	
5		1					1				1			1	
6	3	1		3			1			1	2		1	4	
7	5	1	1	2			1			2	2			3	3
8	1			1						1				1	
9	1	1		1			1				2			2	
10	6	1		6			1			2	4		2	6	1
11															
12	1	1		1		1					2			1	1
13	1			1											1
14	3			3						3				1	2
15	3	1	2			1				1	2			3	1

16	5			5						3			1	5	
17	3	2		3			2			3				5	
18	2	1		2			1			1	2			3	
19	3		1	2						3				3	
20	4			3						2				3	1
21	2		1	1						1	1			2	
22	3														3
Total	**65**	**11**	**13**	**41**	**1**	**2**	**8**	**1**	**1**	**35**	**23**	**-**	**4**	**57**	**19**

Grupo de Controlo
Hetero-correcção **Pré-teste**

Modif. / Alunos	**Nível de Correcção**		**Domínios**							**Tipo de Operação**				**Nível de Sucesso**	
	Sup.	L.-Text.	Pont.	Ortog.	Sem.	Lex.	Morf.	Graf.	Form.	Adiç.	Subst.	Desl.	Sup.	Sucesso	Insucesso
1	1			1							1				1
2	1														1
3	1			1							1			1	
4	1		1							1					1
5	1			1							1			1	
6	3	1	1	2			1			4				3	1
7	1	1		1			1			1	1			1	1
8	3		1	1					1	1	2			1	2
9	2			2							2			2	
10	1														1
11	1			1							1				1
12		1					1						1	1	
13	3		2	1						2	1			3	

14	1			1							1			1	
15	1						1				1			1	
16	5														5
17	2	3	1	1			3			4	1			3	2
18	1														1
19	1								1				1	1	
20															
21															
22	1			1							1			1	
Total	**31**	**6**	**6**	**14**	**-**	**-**	**7**	**-**	**2**	**13**	**14**	**-**	**2**	**20**	**17**

Grupo de Controlo Auto-correcção Pós-teste

Modif. / Alunos	**Nível de Correcção**		**Domínios**							**Tipo de Operação**				**Nível de Sucesso**	
	Sup.	L.-Text.	Pont.	Ortog.	Sem.	Lex.	Morf.	Graf.	Form.	Adiç.	Subst.	Desl.	Sup.	Sucesso	Insucesso
1	10	1		9			1		1	4	8		1	10	2
2	2			2						1	1			2	
3	2	1	1	1	1					3				2	1
4	1						1				1				1
5	3														3
6	1	1			1						1				2
7	1	1					1	1			1			1	1
8	5	1	1	4			1			1	3		2	2	4
9	4		2	2						4				4	
10	3							3						3	
11	2		2								1		1	1	1
12		1					1				1			1	
13															
14	2	1	1	1			1			2	1			2	1
15	4		1	2				1		1	2			3	1

16	2			2						1				2	
17		1					1				1			1	
18	1		1							1				1	
19	4			4						1	3			2	2
20	3	1		1			1	2			2			4	
21	2		1	1						1	1			1	1
22		3			1	1	1			1	1		1	3	
Total	**52**	**12**	**10**	**29**	**3**	**1**	**9**	**7**	**1**	**21**	**28**	**-**	**5**	**45**	**20**

Grupo de Controlo
Hetero-correcção **Pós-teste**

Grupo Experimental
Auto-correcção **Pré-teste**

Modif. / Alunos	**Nível de Correcção**		**Domínios**							**Tipo de Operação**				**Nível de Sucesso**	
	Sup.	L.-Text.	Pont.	Ortog.	Sem.	Lex.	Morf.	Graf.	Form.	Adiç.	Subst.	Desl.	Sup.	Sucesso	Insucesso
Total	**45**	**17**	**10**	**23**	**6**	**4**	**6**		**4**	**28**	**19**		**6**	**47**	**16**

Grupo Experimental
Hetero-correcção **Pré-teste**

Modif. / Alunos	**Nível de Correcção**		**Domínios**							**Tipo de Operação**				**Nível de Sucesso**	
	Sup.	L.-Text.	Pont.	Ortog.	Sem.	Lex.	Morf.	Graf.	Form.	Adiç.	Subst.	Desl.	Sup.	Sucesso	Insucesso
Total	**96**	**23**	**17**	**53**	**8**	**3**	**13**	**12**	**5**	**44**	**51**	**1**	**6**	**95**	**26**

Grupo Experimental
Auto-correcção **Pós-teste**

Modif. / Alunos	Nível de Correcção		Domínios							Tipo de Operação				Nível de Sucesso	
	Sup.	L.-Text.	Pont.	Ortog.	Sem.	Lex.	Morf.	Graf.	Form.	Adiç.	Subst.	Desl.	Sup.	Sucesso	Insucesso
Total	**29**	**38**	**7**	**16**	**17**	**7**	**14**	**-**	**7**	**38**	**25**	**1**	**2**	**61**	**2**

Grupo Experimental
Hetero-correcção **Pós-teste**

Modif. / Alunos	Nível de Correcção		Domínios							Tipo de Operação				Nível de Sucesso	
	Sup.	L.-Text.	Pont.	Ortog.	Sem.	Lex.	Morf.	Graf.	Form.	Adiç.	Subst.	Desl.	Sup.	Sucesso	Insucesso
Total	**50**	**24**	**7**	**30**	**5**	**4**	**14**	**6**	**9**	**27**	**24**	**3**	**10**	**71**	**3**

Grupo de Controlo
Auto-correcção **Pré-teste**

Modif. / Alunos	Nível de Correcção		Domínios							Tipo de Operação				Nível de Sucesso	
	Sup.	L.-Text.	Pont.	Ortog.	Sem.	Lex.	Morf.	Graf.	Form.	Adiç.	Subst.	Desl.	Sup.	Sucesso	Insucesso
Total	**53**	**8**	**9**	**32**	**1**	**-**	**7**	**-**	**1**	**35**	**11**	**1**	**2**	**45**	**16**

Grupo de Controlo
Hetero-correcção **Pré-teste**

Modif. / Alunos	Nível de Correcção		Domínios							Tipo de Operação				Nível de Sucesso	
	Sup.	L.-Text.	Pont.	Ortog.	Sem.	Lex.	Morf.	Graf.	Form.	Adiç.	Subst.	Desl.	Sup.	Sucesso	Insucesso
Total	**65**	**11**	**13**	**41**	**1**	**2**	**8**	**1**	**1**	**35**	**23**	**-**	**4**	**57**	**19**

Grupo de Controlo
Auto-correcção **Pós-teste**

Modif. / Alunos	Nível de Correcção		Domínios							Tipo de Operação				Nível de Sucesso	
	Sup.	L.-Text.	Pont.	Ortog.	Sem.	Lex.	Morf.	Graf.	Form.	Adiç.	Subst.	Desl.	Sup.	Sucesso	Insucesso
Total	**31**	**6**	**6**	**14**	**-**	**-**	**7**	**-**	**2**	**13**	**14**	**-**	**2**	**20**	**17**

Modif. / Alunos	Nível de Correcção		Domínios							Tipo de Operação				Nível de Sucesso	
	Sup.	L.-Text.	Pont.	Ortog.	Sem.	Lex.	Morf.	Graf.	Form.	Adiç.	Subst.	Desl.	Sup.	Sucesso	Insucesso

Total	**52**	**12**	**10**	**29**	**3**	**1**	**9**	**7**	**1**	**21**	**28**	**-**	**5**	**45**	**20**

Grupo de Controlo
Hetero-correcção **Pós-teste**

Anexo 6

Análise estatística

Variáveis: Pré-teste/Pós-teste

Grupo Experimental – Auto-correcção / Pré-teste-Pós-teste
Tabela 1

		N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Variância	Soma
Nível de Correcção	Superfície Pré-teste	22	0	6	2,045	1,527	2,331	45
	Superfície Pós-teste	22	0	4	1,318	1,171	1,370	29
	Ling.-textual Pré-teste	22	0	2	0,773	0,813	0,660	17
	Ling.-textual Pós-teste	22	0	5	1,727	1,241	1,541	38
Domínio Linguístico	Pontuação Pré-teste	22	0	2	0,455	0,671	0,450	10
	Pontuação Pós-teste	22	0	1	0,318	0,477	0,227	7
	Ortográfico Pré-teste	22	0	4	1,045	1,253	1,569	23
	Ortográfico Pós-teste	22	0	2	0,773	0,752	0,565	17
	Semântico Pré-teste	22	0	2	0,273	0,631	0,398	6
	Semântico Pós-teste	22	0	2	0,773	0,813	0,660	17
	Léxico Pré-teste	22	0	1	0,182	0,395	0,156	4
	Léxico Pós-teste	22	0	1	0,318	0,477	0,227	7
	Morfossintaxe Pré-teste	22	0	1	0,273	0,456	0,208	6
	Morfossintaxe Pós-teste	22	0	3	0,636	1,002	1,004	14
	Grafismo Pré-teste	22	0	0	0,000	0,000	0,000	0
	Grafismo Pós-teste	22	0	0	0,000	0,000	0,000	0
	Forma Pré-teste	22	0	1	0,182	0,395	0,156	4
	Forma Pós-teste	22	0	3	0,318	0,716	0,513	7
Tipo de Operação	Adição Pré-teste	22	0	3	1,273	1,162	1,351	28
	Adição Pós-teste	22	0	5	1,727	1,316	1,732	38
	Substituição Pré-teste	22	0	3	0,864	0,834	0,695	19
	Substituição Pós-teste	22	0	3	1,136	0,889	0,790	25
	Deslocação Pré-teste	22	0	0	0,000	0,000	0,000	0
	Deslocação Pós-teste	22	0	1	0,045	0,213	0,045	1
	Supressão Pré-teste	22	0	1	0,273	0,456	0,208	6
	Supressão Pós-teste	22	0	1	0,091	0,294	0,087	2

Nível de Sucesso	Sucesso Pré-teste	22	0	5	2,136	1,583	2,504	47
	Sucesso Pós-teste	22	0	5	3,000	1,633	2,667	66
	Insucesso Pré-teste	22	0	2	0,727	0,767	0,589	16
	Insucesso Pós-teste	22	0	1	0,091	0,294	0,087	2

Tabela 2 Testes T

		Amostras Emparelhadas($\mu 1 - \mu 2$)			Intervalo de Confiança -Média Diferenças		
	Variável (Pré-Pós)	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão Média	Limite Inferior	Limite Superior	T
Nível de Correcção	Superfície	0,727	1,907	0,407	-0,118	1,573	1,789
	Linguístico-textual	-0,955	1,558	0,332	-1,645	-0,264	-2,874 *
Domínio Linguistico	Pontuação	0,136	0,774	0,165	-0,207	0,480	0,826
	Ortográfico	0,273	1,486	0,317	-0,386	0,932	0,861
	Semântico	-0,500	1,144	0,244	-1,007	0,007	-2,049 *
	Léxico	-0,136	0,710	0,151	-0,451	0,179	-0,901
	Morfossintaxe	-0,364	1,093	0,233	-0,848	0,121	-1,560 **
	Grafismo	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	Forma	-0,136	0,889	0,190	-0,530	0,258	-0,720
Tipo de Operação	Adição	-0,455	1,371	0,292	-1,062	0,153	-1,555 **
	Substituição	-0,273	1,352	0,288	-0,872	0,327	-0,946
	Deslocação	-0,045	0,213	0,045	-0,140	0,049	-1,000
	Supressão	0,182	0,588	0,125	-0,079	0,443	1,449
Nível de Sucesso	Sucesso	-0,864	1,935	0,412	-1,721	-0,006	-2,094 *
	Insucesso	0,636	0,790	0,168	0,286	0,986	3,780

* Hipótese nula Rejeitada com um nível de significância de 5%

** Hipótese nula rejeitada com um nível de significância de 10%

Grupo experimental – Hetero-correcção / Pré-teste-Pós-teste
Tabela 3

		N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Variância	Soma
Nível de Correcção	Superfície Pré-teste	22	0	13	4,364	3,499	12,242	96
	Superfície Pós-teste	22	0	5	2,273	1,316	1,732	50
	Ling.-textual Pré-teste	22	0	4	1,045	1,397	1,950	23
	Ling.-textual Pós-teste	22	0	3	1,091	1,019	1,039	24
Domínio Linguístico	Pontuação Pré-teste	22	0	4	0,773	0,973	0,946	17
	Pontuação Pós-teste	22	0	2	0,318	0,568	0,323	7
	Ortográfico Pré-teste	22	0	8	2,409	2,175	4,729	53
	Ortográfico Pós-teste	22	0	5	1,364	1,329	1,766	30
	Semântico Pré-teste	22	0	4	0,364	0,953	0,909	8
	Semântico Pós-teste	22	0	2	0,227	0,612	0,374	5
	Léxico Pré-teste	22	0	2	0,136	0,468	0,219	3
	Léxico Pós-teste	22	0	1	0,182	0,395	0,156	4
	Morfossintaxe Pré-teste	22	0	4	0,591	1,054	1,110	13
	Morfossintaxe Pós-teste	22	0	2	0,636	0,790	0,623	14
	Grafismo Pré-teste	22	0	3	0,545	0,963	0,926	12
	Grafismo Pós-teste	22	0	2	0,273	0,550	0,303	6
	Forma Pré-teste	22	0	1	0,227	0,429	0,184	5
	Forma Pós-teste	22	0	12	0,818	2,538	6,442	18
Tipo de Operação	Adição Pré-teste	22	0	7	2,000	2,024	4,095	44
	Adição Pós-teste	22	0	4	1,227	1,270	1,613	27
	Substituição Pré-teste	22	0	8	2,318	2,297	5,275	51
	Substituição Pós-teste	22	0	3	1,091	0,971	0,944	24
	Deslocação Pré-teste	22	0	1	0,045	0,213	0,045	1
	Deslocação Pós-teste	22	0	1	0,136	0,351	0,123	3
	Supressão Pré-teste	22	0	1	0,273	0,456	0,208	6
	Supressão Pós-teste	22	0	3	0,455	0,800	0,641	10

Nível de Sucesso	Sucesso Pré-teste	22	0	13	4,318	3,772	14,227	95
	Sucesso Pós-teste	22	1	7	3,227	1,744	3,041	71
	Insucesso Pré-teste	22	0	5	1,182	1,332	1,775	26
	Insucesso Pós-teste	22	0	1	0,136	0,351	0,123	3

Tabela 4 Testes T

		Amostras Emparelhadas($\mu 1 - \mu 2$)			Intervalo de Confiança -Média Diferenças		
	Variável (Pré-Pós)	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão Média	Limite Inferior	Limite Superior	T
Nível de Correcção	Superfície	2,091	3,624	0,773	0,484	3,698	2,706
	Linguístico-textual	-0,045	1,527	0,326	-0,722	0,631	-0,140
Domínio Linguístico	Pontuação	0,455	1,101	0,235	-0,034	0,943	1,936
	Ortográfico	1,045	2,380	0,507	-0,010	2,101	2,060
	Semântico	0,136	1,125	0,240	-0,363	0,635	0,568
	Léxico	-0,045	0,486	0,104	-0,261	0,170	-0,439
	Morfossintaxe	-0,045	1,046	0,223	-0,509	0,418	-0,204
	Grafismo	0,273	1,077	0,230	-0,205	0,750	1,188
	Forma	-0,591	2,594	0,553	-1,741	0,559	-1,068
Tipo de Operação	Adição	0,773	2,389	0,509	-0,287	1,832	1,517
	Substituição	1,227	2,468	0,526	0,133	2,321	2,333
	Deslocamento	-0,091	0,426	0,091	-0,280	0,098	-1,000
	Supressão	-0,182	0,958	0,204	-0,607	0,243	-0,890
Nível de Sucesso	Sucesso	1,091	4,034	0,860	-0,698	2,880	1,268
	Insucesso	1,045	1,397	0,298	0,426	1,665	3,511

* Hipótese nula Rejeitada com um nível de significância de 5% ** Hipótese nula rejeitada com um nível de significância de 10%

Grupo de Controlo – Auto-correcção / Pré-teste-Pós-teste

Tabela 5		N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Variância	Soma
Nível de Correcção	Superfície pré-teste	22	1	5	2,409	1,221	1,491	53
	Superfície pós-teste	22	0	5	1,409	1,182	1,396	31
	Ling.-textual pré-teste	22	0	2	0,364	0,658	0,433	8
	Ling.-textual pós-teste	22	0	3	0,273	0,703	0,494	6
Domínio Linguístico	Pontuação pré-teste	22	0	2	0,409	0,734	0,539	9
	Pontuação pós-teste	22	0	2	0,273	0,550	0,303	6
	Ortográfico pré-teste	22	0	4	1,455	1,262	1,593	32
	Ortográfico pós-teste	22	0	2	0,636	0,658	0,433	14
	Semântico pré-teste	22	0	1	0,045	0,213	0,045	1
	Semântico pós-teste	22	0	0	0,000	0,000	0,000	0
	Léxico pré-teste	22	0	0	0,000	0,000	0,000	0
	Léxico pós teste	22	0	0	0,000	0,000	0,000	0
	Morfossintaxe pré-teste	22	0	2	0,318	0,568	0,323	7
	Morfossintaxe pós-teste	22	0	3	0,318	0,716	0,513	7
	Grafismo pré-teste	22	0	0	0,000	0,000	0,000	0
	Grafismo pós-teste	22	0	0	0,000	0,000	0,000	0
	Forma pré-teste	22	0	1	0,045	0,213	0,045	1
	Forma pós-teste	22	0	1	0,091	0,294	0,087	2
Tipo de Operação	Adição pré-teste	22	0	4	1,591	1,141	1,301	35
	Adição pós-teste	22	0	4	0,591	1,221	1,491	13
	Substituição pré-teste	22	0	2	0,500	0,673	0,452	11
	Substituição pós-teste	22	0	2	0,636	0,658	0,433	14
	Deslocamento pré-teste	22	0	1	0,045	0,213	0,045	1
	Deslocamento pós-teste	22	0	0	0,000	0,000	0,000	0
	Supressão pré-teste	22	0	1	0,091	0,294	0,087	2
	Supressão pós-teste	22	0	1	0,091	0,294	0,087	2

Nível de Sucesso	Sucesso pré-teste	22	0	5	2,045	1,253	1,569	45
	Sucesso pós-teste	22	0	3	0,909	1,019	1,039	20
	Insucesso pré-teste	22	0	2	0,727	0,767	0,589	16
	Insucesso pós-teste	22	0	5	0,773	1,152	1,327	17

Tabela 6 Testes T

		Amostras Emparelhadas($\mu 1 - \mu 2$)			Intervalo de Confiança -Média Diferenças		
	Variável (Pré-Pós)	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão Média	Limite Inferior	Limite Superior	T
Nível de Correcção	Superfície	1,000	1,447	0,309	0,358	1,642	3,240
	Linguístico-textual	0,091	1,065	0,227	-0,381	0,563	0,400
Domínio Linguístico	Pontuação	0,136	0,990	0,211	-0,303	0,575	0,646
	Ortográfico	0,818	1,220	0,260	0,277	1,359	3,145
	Semântico	0,045	0,213	0,045	-0,049	0,140	1,000
	Léxico	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	Morfossintaxe	0,000	1,024	0,218	-0,454	0,454	0,000
	Grafismo	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	Forma	0,045	0,375	0,080	-0,212	0,121	-0,568
Tipo de Operação	Adição	1,000	1,345	0,287	0,404	1,596	3,487
	Substituição	0,136	0,990	0,211	-0,575	0,303	-0,646
	Deslocamento	0,045	0,213	0,045	-0,049	0,140	1,000
	Supressão	0,000	0,436	0,093	-0,194	0,194	0,000
Nível de Sucesso	Sucesso	1,136	1,457	0,311	0,490	1,782	3,658
	Insucesso	0,045	1,133	0,242	-0,548	0,457	-0,188

* Hipótese nula Rejeitada com um nível de significância de 5%

** Hipótese nula rejeitada com um nível de significância de 10%

Grupo de Controlo - Hetero-correcção / Pré-teste-Pós-teste
Tabela 7

		N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Variância	Soma
Nível de Correcção	Superfície pré-teste	22	0	6	2,955	1,838	3,379	65
	Superfície pós-teste	22	0	10	2,364	2,237	5,004	52
	Ling.-textual pré-teste	22	0	2	0,500	0,598	0,357	11
	Ling.-textual pós-teste	22	0	3	0,545	0,739	0,545	12
Domínio Linguístico	Pontuação pré-teste	22	0	3	0,591	1,008	1,015	13
	Pontuação pós-teste	22	0	2	0,455	0,671	0,450	10
	Ortográfico pré-teste	22	0	6	1,864	1,670	2,790	41
	Ortográfico pós-teste	22	0	9	1,318	2,124	4,513	29
	Semântico pré-teste	22	0	1	0,045	0,213	0,045	1
	Semântico pós-teste	22	0	1	0,136	0,351	0,123	3
	Léxico pré-teste	22	0	1	0,091	0,294	0,087	2
	Léxico pós-teste	22	0	1	0,045	0,213	0,045	1
	Morfossintaxe pré-teste	22	0	2	0,364	0,581	0,338	8
	Morfossintaxe pós-teste	22	0	1	0,409	0,503	0,253	9
	Grafismo pré-teste	22	0	1	0,045	0,213	0,045	1
	Grafismo pós-teste	22	0	3	0,318	0,780	0,608	7
	Forma pré-teste	22	0	1	0,045	0,213	0,045	1
	Forma pós-teste	22	0	1	0,045	0,213	0,045	1
Tipo de Operação	Adição pré-teste	22	0	4	1,591	1,297	1,682	35
	Adição pós-teste	22	0	4	0,955	1,253	1,569	21
	Substituição pré-teste	22	0	4	1,045	1,133	1,284	23
	Substituição pós-teste	22	0	8	1,273	1,751	3,065	28
	Deslocamento pré-teste	22	0	0	0,000	0,000	0,000	0
	Deslocamento pós-teste	22	0	0	0,000	0,000	0,000	0
	Supressão pré-teste	22	0	2	0,182	0,501	0,251	4
	Supressão pós-teste	22	0	2	0,227	0,528	0,279	5

Nível de Sucesso	Sucesso pré-teste	22	0	6	2,591	1,709	2,920	57
	Sucesso pós-teste	22	0	10	2,045	2,149	4,617	45
	Insucesso pré-teste	22	0	3	0,864	1,082	1,171	19
	Insucesso pós-teste	22	0	4	0,955	1,090	1,188	21

Tabela 8 Testes T

		Amostras Emparelhadas($\mu 1 - \mu 2$)			Intervalo de Confiança -Média Diferenças		
	Variável (Pré-Pós)	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão Média	Limite Inferior	Limite Superior	T
Nível de Correcção	Superfície	0,591	2,501	0,533	-0,518	1,700	1,108
	Linguístico-textual	-0,045	0,950	0,203	-0,467	0,376	-0,224
Domínio Linguístico	Pontuação	0,136	1,246	0,266	-0,416	0,689	0,513
	Ortográfico	0,545	2,385	0,508	-0,512	1,603	1,073
	Semântico	-0,091	0,294	0,063	-0,221	0,040	-1,449 **
	Léxico	0,045	0,375	0,080	-0,121	0,212	0,568
	Morfossintaxe	-0,045	0,785	0,167	-0,394	0,303	-0,271
	Grafismo	-0,273	0,827	0,176	-0,639	0,094	-1,547 **
	Forma	0,000	0,309	0,066	-0,137	0,137	0,000
Tipo de Operação	Adição	0,636	1,649	0,352	-0,095	1,367	1,810
	Substituição	-0,227	2,114	0,451	-1,165	0,710	-0,504
	Deslocamento	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	Supressão	-0,045	0,785	0,167	-0,394	0,303	-0,271
Nível de Sucesso	Sucesso	0,545	2,558	0,545	-0,589	1,680	1,000
	Insucesso	-0,091	1,630	0,348	-0,814	0,632	-0,262

* Hipótese nula Rejeitada com um nível de significância de 5%

** Hipótese nula rejeitada com um nível de significância de 10%

Anexo 7

Análise estatística

Variáveis: Grupo Experimental/Grupo de Controlo

Pré-teste – Auto-correcção

Tabela 1 – Testes T

Variável: (G. Experimental -G. Controlo)	Amostras Emparelhadas			Intervalo de Confiança - Média de Diferenças		T
	Média	Desvio padrão	Erro padrão Média	Limite inferior	Limite superior	
GE Superfície – GC Superfície	-0,364	2,172	0,463	-1,327	0,599	-0,785
GE Ling.-textual –GC Ling.-textual	0,409	1,008	0,215	-0,038	0,856	1,904 *
GE Pontuação – GC Pontuação	0,045	0,844	0,180	-0,329	0,420	0,253
GE Ortográfico – GC Ortográfico	-0,409	1,843	0,393	-1,226	0,408	-1,041
GE Semântico – GC Semântico	0,227	0,685	0,146	-0,077	0,531	1,555 **
GE Léxico – GC Léxico	0,182	0,395	0,084	0,007	0,357	2,160 *
GE Morfossintaxe – GC Morfossintaxe	-0,045	0,653	0,139	-0,335	0,244	-0,326
GE Forma – GC Forma	0,136	0,468	0,100	-0,071	0,344	1,368 **
GE Adição – GC Adição	-0,318	1,644	0,351	-1,047	0,411	-0,908
GE Substituição – GC Substituição	0,364	1,049	0,224	-0,101	0,829	1,627 **
GE Deslocamento – GC Deslocamento	-0,045	0,213	0,045	-0,140	0,049	-1,000
GE Supressão – GC Supressão	0,182	0,588	0,125	-0,079	0,443	1,449 **
GE Sucesso – GC Sucesso	0,091	1,974	0,421	-0,784	0,966	0,216
GE Insucesso – GC Insucesso	0,000	1,272	0,271	-0,564	0,564	0,000

GE – Grupo Experimental

GC – Grupo de Controlo

* Hipótese nula rejeitada para um nível de significância de 5%

** Hipótese nula rejeitada para um nível de significância de 10%

Pré-teste – Hetero-correcção

Tabela 2 – Testes T

Variável (G. Experimental – G. Controlo)	Amostras Emparelhadas			Intervalo de Confiança – Média Diferenças		T
	Média	Desvio padrão	Erro padrão Média	Limite inferior	Limite Superior	
GE Superfície – GC Superfície	1,409	4,148	0,884	-0,430	3,248	1,593 **
GE Ling.-textual– GC Ling.-textual	0,545	1,595	0,340	-0,162	1,253	1,604 **
GE Pontuação – GC Pontuação	0,182	1,332	0,284	-0,409	0,773	0,640
GE Ortográfico – GC Ortográfico	0,545	2,721	0,580	-0,661	1,752	0,940
GE Semântico – GC Semântico	0,318	0,995	0,212	-0,123	0,759	1,501 **
GE Léxico – GC Léxico	0,045	0,575	0,123	-0,210	0,301	0,370
GE Morfossintaxe – GC Morfossintaxe	0,227	1,110	0,237	-0,265	0,719	0,961
GE Grafismo – GC Grafismo	0,500	0,859	0,183	0,119	0,881	2,730 *
GE Forma – GC Forma	0,182	0,501	0,107	-0,040	0,404	1,702 **
GE Adição – GC Adição	0,409	2,649	0,565	-0,765	1,583	0,724
GE Substituição – GC Substituição	1,273	2,914	0,621	-0,019	2,565	2,048 *
GE Deslocamento – GC Deslocamento	0,045	0,213	0,045	-0,049	0,140	1,000
GE Supressão – GC Supressão	0,091	0,610	0,130	-0,180	0,361	0,699
GE Sucesso – GC Sucesso	1,727	4,442	0,947	-0,242	3,697	1,824 *
GE Insucesso – GC Insucesso	0,318	1,585	0,338	-0,385	1,021	0,941

* Hipótese nula rejeitada para um nível de significância de 5%
** Hipótese nula rejeitada para um nível de significância de 10%

Pós-teste – Auto-correcção

Tabela 3 – testes T

Variável (G. Experimental – Controlo)	Amostras emparelhadas			Intervalo de confiança – Média Diferenças		
	Média	Desvio padrão	Erro padrão Média	Limite inferior	Limite superior	T
GE Superfície – GC Superfície	-0,091	1,659	0,354	-0,827	0,645	-0,257
GE Ling.-textual – GC Ling.-textual	1,455	1,503	0,320	0,788	2,121	4,538 *
GE Pontuação – GC Pontuação	0,045	0,722	0,154	-0,275	0,366	0,295
GE Ortográfico – GC Ortográfico	0,136	0,990	0,211	-0,303	0,575	0,646
GE Semântico – GC Semântico	0,773	0,813	0,173	0,412	1,133	4,461 *
GE Léxico – GC Léxico	0,318	0,477	0,102	0,107	0,530	3,130 *
GE Morfossintaxe – GC Morfossintaxe	0,318	1,393	0,297	-0,300	0,936	1,071
GE Forma – GC Forma	0,227	0,685	0,146	-0,077	0,531	1,555 **
GE Adição – GC Adição	1,136	1,983	0,423	0,257	2,016	2,688 *
GE Substituição – GC Substituição	0,500	1,144	0,244	-0,007	1,007	2,049 *
GE Deslocamento – GC Deslocamento	0,045	0,213	0,045	-0,049	0,140	1,000
GE Supressão – GC Supressão	0,000	0,436	0,093	-0,194	0,194	0,000
GE Sucesso – GC Sucesso	2,091	2,068	0,441	1,174	3,008	4,742 *
GE Insucesso – GC Insucesso	-0,682	1,211	0,258	-1,219	-0,145	-2,642

* Hipótese nula rejeitada para um nível de significância de 5%

** Hipótese nula rejeitada para um nível de significância de 10%

Pós-teste – Hetero-correcção
Tabela 4 – Testes T

	Amostras Emparelhadas			Intervalo de Confiança – Média Diferenças		
Variável (G. Experimental – Controlo)	Média	Desvio padrão	Erro padrão Média	Limite Inferior	Limite Superior	T
GE Superfície – GC Superfície	-0,091	2,671	0,569	-1,275	1,093	-0,160
GE Ling.-textual- GC Ling.- textual	0,545	1,101	0,235	0,057	1,034	2,324 *
GE Pontuação – GC Pontuação	-0,136	1,037	0,221	-0,596	0,323	-0,617
GE Ortográfico – GC Ortográfico	0,045	2,952	0,629	-1,263	1,354	0,072
GE Semântico – GC Semântico	0,091	0,750	0,160	-0,242	0,424	0,568
GE Léxico – GC Léxico	0,136	0,351	0,075	-0,019	0,292	1,821 *
GE Morfossintaxe – GC Morfossintaxe	0,227	0,973	0,207	-0,204	0,658	1,096
GE Grafismo – GC Grafismo	-0,045	1,046	0,223	-0,509	0,418	-0,204
GE Forma – GC Forma	0,773	2,562	0,546	-0,363	1,909	1,415 **
GE Adição – GC Adição	0,273	2,004	0,427	-0,616	1,161	0,638
GE Substituição – GC Substituição	-0,182	2,085	0,444	-1,106	0,743	-0,409
GE Deslocamento – GC Deslocamento	0,136	0,351	0,075	-0,019	0,292	1,821 *
GE Supressão – GC Supressão	0,227	0,813	0,173	-0,133	0,588	1,312
GE Sucesso – GC Sucesso	1,182	2,872	0,612	-0,092	2,455	1,930 *
GE Insucesso – GC Insucesso	-0,818	1,220	0,260	-1,359	-0,277	-3,145

* Hipótese nula rejeitada para um nível de significância de 5%
** Hipótese nula rejeitada para um nível de significância de 10%