



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Universidade de Coimbra

Ensino de estratégias de escrita

Um estudo quase-experimental
em duas escolas do Ensino Básico
de Coimbra

Maria José Bernardo Prata

Coimbra, setembro de 2012

Realizado no âmbito do Projeto de *Ensino de estratégias de escrita*

PTDC/CPE-CED/102010/2008 aprovado pela FCT

Ensino de estratégias de escrita

Um estudo quase-experimental
em duas escolas do Ensino Básico
de Coimbra

Dissertação de Mestrado no curso de *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*, realizada sob orientação das Professoras Doutora Maria Isabel Ferraz Festas e Doutora Maria Helena Lopes Damião da Silva, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra pela candidata Maria José Bernardo Prata em Setembro de 2012.

Agradecimentos

A todos aqueles que através da sua ajuda, atenção sincera e dedicação, contribuíram para que esta tese de mestrado chegasse ao seu término expresso os meus agradecimentos.

À Professora Doutora Maria Isabel Ferraz Festas em primeiro lugar. A ela me sinto profundamente reconhecida por ter sempre usado, com mestria e humildade, do seu saber bem fundado para orientar e comentar este e outros trabalhos; à Professora Doutora Isabel Festas pelo muito que com ela tenho aprendido, não só no domínio da sua área científica como também em termos humanos, grata por me ter aceite e apoiado a minha colaboração na equipa do Projeto de *Ensino de estratégias de escrita*, assim como por todas as conversas que ajudaram a superar momentos de desalento.

À Professora Doutora Maria Helena Lopes Damião da Silva pela abertura de espírito e disponibilidade com que propiciou a minha estadia em Coimbra. Agradeço-lhe a sua imensa amabilidade, o seu profundo calor humano, a confiança e as inúmeras conversas instrutivas que abriram horizontes amplos.

Ao Professor Doutor Rebelo que confiou na minha capacidade para participar no Projeto de *Ensino de estratégias de escrita*, às meninas, por ordem alfabética: Carla, Miriam e Sara pela colegiabilidade produtiva e amigável. À Professora Doutora Albertina Oliveira que, conhecendo as minhas dificuldades em matéria de estatística, teve sempre a paciência de me a explicar. Às senhoras professoras de Português a quem acompanhei quase semanalmente nas escolas, num clima de simpatia, empenho e interesse pelo êxito do nosso projeto e a todos os alunos.

À Sophia que aceitou ficar sozinha sem lamentos e cresceu para que a mãe recuperasse aquilo que a vida não lhe tinha permitido antes. Ao Roland pelo apoio que garantiu à Sophia na minha ausência. À Maria José pela amizade, dedicação e pelos muitos momentos partilhados, à Maria do Carmo, os primeiros braços seguramente abertos naquela que foi a imensa solidão coimbrã.

À minha mãe e a Maria B., que gostaria de ter conhecido, dedico este trabalho pela oportunidade que, em um momento tardio, tive de poder retomar os estudos. Também elas teriam gostado de ter estudado, de ter aprendido mais e mais, e não puderam pelas circunstâncias dos tempos nos quais viveram.

Por esta imensa dádiva da vida e a todos os que me apoiaram e acompanharam neste percurso, reafirmo a minha gratidão.

Índice geral

	Página
Índice de quadros	7
Índice de gráficos e índices de abreviaturas	9
Índice de anexos	10
Resumo/Abstract	12
Introdução	13
Parte A – Revisão bibliográfica	18
Capítulo 1 - A escrita compositiva de textos	19
1.1. O processo cognitivo da composição escrita	19
1.2. O modelo descritivo de Flower e Hayes	22
1.2.1. Uma estrutura hierárquica de objetivos	24
1.2.2. Multiplicidade de processos mentais e fluxo informacional	25
1.2.3. As componentes do modelo descritivo de Flower e Hayes	26
O contexto de produção	26
A memória a longo prazo	27
Os processos de escrita	28
1.2.4. Conclusão sobre o modelo descritivo de Flower e Hayes	31
1.3. Os modelos de composição escrita de Bereiter e Scardamalia	31
1.3.1. A aprendizagem da escrita compositiva de textos	32
O modelo de “contar” os conhecimentos	34
O modelo de transformação de conhecimentos	37
1.3.2. As marcas textuais reveladoras dos modelos	38
1.3.3. Conclusão sobre os modelos de Bereiter e Scardamalia	42
Capítulo 2 – O SRSD (Harris et al., 2008) - um programa de ensino de estratégias de escrita compositiva	43
2.1. Descrição e objetivos	43

2.1.1.Os destinatários	44
2.1.2. Princípios gerais de aplicação	45
2.1.3. Um programa instrucional baseado na investigação	46
2.2.As fases de instrução	46
2.3. As particularidades da instrução eficaz	48
2.4. A autorregulação e o processo de escrita	51
2.5. Princípios de avaliação	51
2.6. Planificação das lições	53
Capítulo 3 - A técnica da mnemónica	57
Parte B –Estudo empírico	60
1. O Projeto de <i>Ensino de estratégias de escrita</i>	61
1.1. Objetivos	62
1.2. Metodologia adotada	63
1.2.1. Amostra	64
1.2.1.1. Escolas	64
Critérios para a seleção das escolas	65
Caracterização das escolas do grupo experimental	67
Escola Secundária José Falcão	67
Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Martim de Freitas	68
Escola Secundária com 2.º e 3.º Ciclos Quinta das Flores	70
Caracterização das escolas do grupo de controlo	70
Escola Secundária Infanta Dona Maria	70
Escola do 2.º e do 3.º ciclos Eugénio de Castro	71
Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos Dra. Maria Alice Gouveia	71
1.2.1.2. Professores participantes	72
1.2.1.3. Alunos participantes	74

Composição dos grupos experimental e de controlo	75
2. Estudo com uma subamostra das escolas Martim de Freitas e Eugénio de Castro	78
2.1 Objetivos do estudo	78
2.2. Caracterização sociodemográfica da subamostra	78
3. Materiais e instrumentos	87
3.1. Tradução do 8.º capítulo do SRSD (Harris et al., 2008)	87
3.1.1. Motivos que determinaram a escolha do ensaio de opinião	87
3.1.2. Adaptação das planificações	88
3.1.3. Adaptação das mnemónicas	90
A mnemónica POW	91
A mnemónica TREE	92
3.2. Instrumentos de avaliação	95
3.3. Instrumentos de avaliação dos pré e dos pós-testes	95
3.4. Instrumentos de avaliação da satisfação com o programa	96
Questionário de satisfação para os alunos do GE	96
Questionário de satisfação para as professoras do GE	97
3.5. Instrumentos para a recolha de dados	97
Ficha de dados sociodemográficos e de desempenho dos alunos	97
Ficha de dados profissionais das professoras do GE e do GC	98
3.6. Questionário sobre as atividades de escrita	98
3.7. Listas de verificação das sessões de implementação	98
3.8. Listas de codificação de alunos	99
3.9. Certificados de desempenho	99
3.10. Cartas de agradecimento	99
4. Procedimentos	100
4.1. Seleção do ano de escolaridade	100

4.2. Contactos e autorizações	101
Contactos com as escolas	101
Autorização do Ministério de Educação	102
Autorização das direções das escolas participantes	102
Consentimento informado	103
4.3. Formação e acompanhamento de professores	103
Encontro informativo na escola Martim de Freitas	104
Sessões de formação	105
Encontros informativos semanais	106
Preenchimento das listas de verificação	106
4.4. Atividades nas escolas	107
A realização das sessões na escola Martim de Freitas	107
As turmas 8.º D, 8.º E e 8.º F	108
Procedimentos seguidos na aplicação dos instrumentos de avaliação	109
Cotação das provas	111
Recolha dos dados sociodemográficos dos alunos	112
5. Apresentação dos resultados	113
Discussão dos resultados	122
Conclusão	125
Referências bibliográficas	128
Anexos	135

Índice de quadros

	Página
Quadro 1 - Conteúdos dos capítulos 1 a 4 do SRSD (Harris et al., 2008)	53
Quadro 2 - Conteúdos dos capítulos 5 a 17 do SRSD (Harris et al., 2008)	56
Quadro 3 - Emparelhamento das escolas do GE e do GC	64
Quadro 4 - Caracterização sociodemográfica das escolas	65
Quadro 5 –População discente diurna das escolas	66
Quadro 6 - Grau de ensino ministrado	66
Quadro 7 –Alunos da Escola Secundária José Falcão	68
Quadro 8 –Alunos da Escola Básica Martim de Freitas	69
Quadro 9 - Alunos da Escola Secundária Infanta Dona Maria	70
Quadro 10 - Alunos da Escola Eugénio de Castro	71
Quadro 11 - Caracterização profissional das docentes do GE	72
Quadro 12 - Caracterização profissional das docentes do GC	73
Quadro 13 - Escolas experimentais, turmas e professoras	73
Quadro 14 –Caracterização dos alunos quanto ao sexo no GE e no GC	75
Quadro 15 –Total de alunos no grupo experimental	75
Quadro 16 –Total de alunos do grupo de controlo	76
Quadro 17 – Total dos alunos do 8.º ano da MF e da EC e distribuição por sexo	79
Quadro 18 – Alunos do 8.º ano da MF e da EC com consentimento informado	79
Quadro 19 –Caracterização dos alunos da EC com consentimento informado	80
Quadro 20– Caracterização dos alunos da MF com consentimento informado	81
Quadro 21 – Habilitações literárias do pai dos alunos da MF e da EC	82
Quadro 22 – Habilitações literárias da mãe dos alunos da MF e da EC	82
Quadro 23 – Emparelhamento das turmas da EC/MF (1): subamostra	84
Quadro 24 – Emparelhamento das turmas da EC/MF (2): subamostra	84
Quadro 25 – Caracterização da subamostra quanto à variável sexo	84

Quadro 26 - Caracterização da subamostra quanto a repetências	85
Quadro 27 - Caracterização da subamostra quanto a alunos com NEE	85
Quadro 28 – Caracterização da subamostra quanto ao desempenho escolar e à idade	86
Quadro 29– Comparação entre os guiões originais e os adaptados	89
Quadro 30- Materiais da pasta do professor e da pasta do aluno	89
Quadro 31 - Temas alternativos para as sessões 4 e 5	90
Quadro 32- Atividades realizadas nas escolas	107
Quadro 33–Professoras e respetivasturmas de Português do 8.º ano da MF	108
Quadro 34 –Alunos participantes no pré-teste com consentimento informado	110
Quadro 35 - Alunos participantes no pós-teste com consentimento informado	110
Quadro 36 - Alunos participantes no <i>follow up</i> com consentimento informado	111
Quadro 37 – Resultados no pré-teste	113
Quadro 38 – Resultados no pós-teste	114
Quadro 39 – Resultados no <i>follow up</i>	115
Quadro 40–Estatísticas descritivas (média e DP) nas três observações efetuadas	119
Quadro 41 – Valores entre variáveis dependentes quantitativas e a variável dependente do estudo nos três momentos em análise	120

Índice de gráficos

	Página
Gráfico 1 – Comparação da dimensão das turmas do GE e do GC	77
Gráfico 2 - Distribuição dos resultados e mediana no pré-teste na subamostra	116
Gráfico 3 - Distribuição dos resultados e mediana no pós-teste na subamostra	117
Gráfico 4 - Distribuição dos resultados e mediana no <i>follow up</i> na subamostra	118
Gráfico 5 - Evolução dos resultados do GE e do GC resultantes do teste ANOVA	121

Índice de abreviaturas

SRSD - Self-Regulated Strategy Development

NR – non random assignment (distribuição não aleatória)

X – treatment (intervenção)

O₁ – outcome 1 (resultados do pré-teste)

O₂ – outcome 2 (resultados do pós-teste)

FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia

GE – Grupo experimental

GC – Grupo de controlo

JF – Escola Secundária José Falcão

DM - Escola Secundária Infanta Dona Maria

MF – Escola do Ensino Básico Martim de Freitas

EC – Escola Eugénio de Castro

QF – Escola Quinta das Flores

AG – Escola do Ensino Básico Alice Gouveia

N – População da amostra

DP – Desvio padrão

VD – variável dependente

p = nível de significância

T – medição

Índice de anexos

Anexo 1 - Modelo de Flower e Hayes

Anexo 2 - Modelo de “contar” o conhecimento de Bereiter e Scardamalia

Anexo 3 - Modelo de transformação de conhecimentos de Bereiter e Scardamalia

Anexo 4 - Sessão 1

Anexo 5 - Sessão 2

Anexo 6 - Sessão 3A

Anexo 7 - Sessão 3B

Anexo 8 - Sessão 4

Anexo 9 - Sessão 5

Anexo 10 – Fichas organizadoras

Anexo 11 – Ficha para registo de auto-afirmações

Anexo 12 – Ficha de conectores

Anexo 13 – Tabela de basquete

Anexo 14 – Pré-teste

Anexo 15 – Pós teste

Anexo 16 –*Follow up*

Anexo 17 - Folha de instruções para aplicação das provas

Anexo 18 - Grelha de avaliação

Anexo 19 - Questionário de satisfação para os alunos do GE

Anexo 20 - Questionário de satisfação para os professores do GE

Anexo 21 - Ficha de caracterização sociodemográfica dos alunos

Anexo 22 - Questionário sobre as atividades de escrita para os professores do GC

Anexo 23 - Lista de verificação para a sessão 1

Anexo 24 – Carta às direções das escolas do GE solicitando colaboração e autorização

Anexo 25 - Carta às direções das escolas do GC solicitando autorização

Anexo 26 - Carta aos encarregados de educação solicitando autorização

Resumo

O ensino da escrita compositiva é uma tarefa pouco contemplada no Ensino Básico embora esta atravesse todo o currículo e acompanhe os alunos ao longo da vida. Considerada como uma atividade envolvendo múltiplos e complexos processos cognitivos, suscetível de aprendizagem em situações de instrução apropriada, a composição de textos, de acordo com trabalhos de investigação empírica desenvolvidos no âmbito da psicologia cognitiva, fomenta a compreensão da leitura, a aquisição e a transformação de conhecimentos.

Nesta dissertação de mestrado expomos, primeiro, os modelos cognitivos nos quais assentam as estratégias para o ensino da escrita compositiva do ensaio de opinião do SRSD(Harris et al., 2008) e, segundo, o estudo quase-experimental com alunos do 8.º ano de escolaridade em escolas do Ensino Básico, no qual aplicámos aquele. Descrevemos ainda a metodologia e os resultados obtidos que nos permitiram constatar que o programa instrucional aplicado fomentou, com efeitos perduráveis, a aprendizagem da escrita do ensaio de opinião.

Palavras-chave: ensino de estratégias de escrita; escrita compositiva; ensaio de opinião; ensino de Português; Ensino Básico.

Abstract

Teaching how to compose a text is not frequently explored in Portuguese schools however text writing is an ability across the whole curriculum and permeates everyday life. Writing is a complex cognitive task which includes multiple cognitive processes. How to compose a text can be taught and learned but it requires a learning environment, and appropriated writing instructions. The cognitive psychology uses evidence-based practices to make clear that composing texts improves reading comprehension, and the ability to acquire, and to transform knowledge. In this thesis we expose two cognitive models of composing texts. Part B describes the whole investigation procedures we developed to carry out a quasi-experimental study about teaching writing strategies of the SRSD (Harris et al., 2008) teaching model which we conducted in two middle schools with 8th grade students in two middle schools. We conclude that our program to write an opinion essay improved the students' outcomes in composing this text genre and that this improvement remains for a long time.

Key words: Teaching writing strategies; Composing writing; Opinion essay; Portuguese classes; Middle school.

Introdução

For the act of writing exemplifies to me the very essence of what it means to be human. Creating meaning through the use of symbols is a ubiquitous human activity. The making of meaning in the art, dance, music, and oral and written discourse may well be the defining attribute of our species. (Kellogg, 1999, pp. vii)

A emergência da escrita é assumida, por alguns investigadores da área como Harris, Graham, Mason e Friedlander (2008), como um marco separador na história da humanidade, distinguindo o tempo pré-histórico do histórico, o qual inicia; também outros teóricos de diversos campos de estudo têm valorizado esse mesmo aparecimento como um fenómeno fundamental cujas consequências para a sociedade humana seriam sustentáveis e permanentes.

Goody (1977), por exemplo, definiu a escrita como a característica diferenciadora entre o pensamento selvagem e o pensamento civilizado. Dez anos mais tarde, Havelock (1988) dividirá a história da mente e da linguagem nas épocas pré e pós-alfabéticas, tendo esta última principiado com o alfabeto grego; este, o primeiro a representar consoantes e vogais, possibilitou a substituição mais representativa do concreto pelo abstrato o que afetou a estrutura da linguagem e do pensamento (Olson, 2009; Ong, 1986). A escrita é um sistema de símbolos adquirido pela maioria dos sujeitos através da aprendizagem formal, portador de um sentido privado e pessoal e como tal usado pelo ser humano como meio para conferir sentido à vida; ao serem materializados no texto escrito e divulgados, os símbolos tornam-se públicos e culturais no âmbito de uma comunidade linguística precisa revelando assim a consensualidade da sua natureza e simultaneamente o sentido que lhes foi atribuído (Kellogg, 1999). Enquanto conjunto de sinais inventados e consensuais que codificou e ampliou as formas de comunicação entre as pessoas, a escrita substituiu a linguagem oral, mas não os objetos nomeados (na transmissão de ritos, práticas e saberes) e assegurou a perduração das culturas

(Olson, 2009). Permitindo a comunicação à distância, no tempo e no espaço, a escrita acabou por reestruturar dialeticamente a relação do homem com o mundo, dado que provocou mudanças profundas nas suas formas de agir e conseqüentemente no seu pensamento e consciência. Através dela o ser humano adquiriu instrumentos duradouros de reflexão sobre a sua linguagem e foi-lhe assim possível alterar a forma de refletir sobre ele mesmo (Olson, 2009).

Tendo sido decisiva na história da humanidade, a expressão escrita tornou-se imprescindível na nossa sociedade e, juntamente com a leitura e o cálculo, ela pertence às primeiras matérias que a escola de massas ensina às crianças (Barré-De Miniac, 2005). Porém, se desde há muito a psicologia se interessara pela leitura, tal não acontecera com a escrita (Festas, 2002; Kellogg, 1999). Apenas na década de 70 do século passado, aos estudos esparsos, até então levados a efeito sobre a escrita, se sucederam as investigações de carácter empírico (Nystrand, 2006); estas, dominadas por intenções de índole pedagógica, nomeadamente a de promover o desempenho de alunos nas tarefas escolares de escrita, somente se viriam a consolidar nos anos 80 em virtude das influências da psicologia cognitiva (Armstrong, 2008; Catel, 2001).

Para Janet Emig (1971), por exemplo, a escrita era o único meio de aprendizagem. Baseando-se em estudos de Vygotsky, Luria e Bruner, esta autora focou o papel heurístico daquela, afirmando que as funções cognitivas superiores, tais como a análise e a síntese, só se desenvolveriam plenamente pela linguagem e particularmente pela linguagem escrita. Emig elegeu-a num objeto de estudo em si mesma (Applebee, 1984) numa perspectiva psicológica tendo-a investigado como o “processo cognitivo de composição” (Festas, 2002; Nystrand, 2006).

Em meados da década de 70, Britton (1975), um dos impulsionadores dos estudos empíricos sobre a composição escrita, afirmava ser o critério linguístico a geri-la e defendia a ontologia deste nas decisões e escolhas lexicais e semânticas em série que o escritor tomava no momento de escrever (Flower & Hayes, 1981). Para Britton, porém, a expressão escrita era um utensílio que permitia ao sujeito refletir sobre os conhecimentos aprendidos servindo a construção do seu saber (Tynjälä, 1998). Todavia os princípios epistémicos que decididamente guiarão a futura investigação não assentaram no pressuposto da escrita como um utensílio de aprendizagem de base gramatical mas seriam antes influenciados por aquela que viria a ser apelidada de “revolução cognitiva” nos anos 50 e 60 do século XX (Nystrand, 2006).

Nos nossos dias, a escrita e a leitura têm sido entendidas como competências transversais a todas as áreas do currículo acadêmico, ambas componentes de processos de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento da literacia e um instrumento eficaz no desenvolvimento da compreensão de textos, nos mecanismos de aquisição e de estruturação de conhecimentos (Bazerman, 2005; Carvalho & Pimenta, 2005; Graham & Hebert, 2011); para outros autores, a oralidade e a escrita constituem dois subgrupos da competência linguística (Lefrançois, 1998; Morais, 1997).

A investigação sobre a escrita continua a ser empreendida por diferentes áreas do saber. A psicologia, a linguística e a sociologia cultural, por exemplo, estudam-na orientando-se por linhas teóricas distintas no que diz respeito à metodologia da investigação e às suas implicações epistemológicas e aprofundam-na sob subseqüentes enfoques de cariz variado, com evidente ausência de interdisciplinaridade (Beard et al., 2009).

Os estudos na área da psicologia cognitiva, parâmetro teórico que guia a presente dissertação, centram-se na composição textual encarada como um tipo de problema a resolver, no qual se interrelacionam vários níveis da memória e várias competências do conhecimento, motivo pelo qual, a escrita compositiva pertence à categoria dos processos cognitivos complexos caracterizados por uma organização hierárquica das suas componentes (Alamargot & Fayol, 2009; Bereiter & Scardamalia, 1987; Festas, 2002, Kellogg, 1999). Do ponto de vista da psicologia cognitiva, a complexidade da escrita compositiva advém das várias atividades da mente, muitas de curta duração, que o escritor acompor tem de dominar concomitantemente tais como o processamento de informação sobre o tema, os conhecimentos sobre retórica, tipologia textual, linguística e também sobre o alocutário uma vez que o texto redigido se dirige a um futuro leitor ausente no momento da sua composição (Alamargot & Fayol, 2009; Bereiter & Scardamalia, 1987, 2008).

Os estudos empíricos realizados segundo a abordagem cognitiva perspetivam a escrita como uma estratégia de aprendizagem e como um instrumento de aferição dessa mesma aprendizagem que perpassa todos os ciclos de estudos (Armstrong, 2008; Tynjälä, 1998). Embora o processo de aquisição da escrita não seja tema deste trabalho, deve referir-se a existência da suposição geral de que esta é uma habilidade adquirida por quase todas as crianças em situação de aprendizagem escolar (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Nas sociedades letradas, há uma vulgarizada aceitação da imprescindibilidade da competência da escrita como condição para o domínio autónomo da vida. Porém, será necessário acrescentar que, quanto à mestria das estratégias de composição de textos escritos,

as investigações nesta área têm revelado níveis de perícia muito diferenciados. Bereiter e Scardamalia(1987) que estudaram esta atividade em crianças em idade escolar, e cujos modelos teóricos serão apresentados posteriormente, defendem que uma teoria sobre a composição de textos tem de conjugar os fatores responsáveis pelo desempenho do escritor (ou metacomponentes) e os responsáveis pela produção da linguagem escrita. Os primeiros, os atos mentais envolvidos na fixação de objetivos, na planificação das estratégias e os relacionados com as tarefas sobre o conhecimento do tema da redação em si, são pouco acessíveis ao nível consciente, como o revelaram os protocolos de composição textual analisados pelos autores. Os segundos dizem respeito à velocidade com que se escreve e as respectivas consequências na capacidade da memória de trabalho do escritor, à desenvoltura desteno tratamento dos elementos mecânicos da escrita e, por fim, ao efeito que a ausência de estímulos externos e paralelos desencadeia no discurso escrito. Ambos, as metacomponentes e os fatores de produção, pertencem ao domínio do conhecimento do sujeito e ao seu sistema psicológico e ambos condicionam o saber deste necessário à realização da tarefa em curso.

Encarando a composição textual como um complexo processo cognitivo, Bereiter e Scardamalia(1987) argumentam que, da análise dos já referidos protocolos, não parece emergir uma instância superior de monitorização ou de coordenação das componentes ou de processos da mente envolvidos nela, como veremos posteriormente no modelo desenvolvido por Flower e Hayes, mas antes a regulação e a coordenação internas de esforços mentais contínuos de reconstrução de uma pluralidade de atividades mentais a vários níveis durante a tarefa de compor um texto escrito (Bereiter & Scardamalia, 1987; Flower & Hayes, 1981).

Partindo destes pressupostos empíricos, Bereiter e Scardamalia desenvolveram dois modelos teóricos que dão conta de dois níveis diferentes da mestria da composição de textos: um, comum à maioria das pessoas, adquirido durante a escolarização, e um outro atingido num momento mais avançado de um percurso que grande parte dos alunos não percorre e que descreverá a perícia de escrever melhor graças à aprendizagem de técnicas aperfeiçoadas que abarcam todo a atividade de composição textual.

A atual tese de mestrado, cujo paradigma teórico já indicamos (Cf. p. 15), compõe-se de duas partes: A, relativa à revisão bibliográfica e a B, contendo o estudo empírico. No capítulo 1, da parte A, definem-se as conceptualizações de escrita compositiva de acordo com os modelos desenvolvidos por Flower e Hayes e por Scardamalia e Bereiter os quais são descritos. No segundo capítulo, apresenta-se o SRSD – acrónimo de *Self-Regulated Strategy*

Development (Harris et al., 2008), um modelo de ensino de estratégias de escrita autorreguladas e promotoras da composição de diferentes géneros textuais.

Na parte B expõe-se o estudo empírico desenvolvido no âmbito do Projeto de *Ensino de estratégias de escrita*. No primeiro ponto, detalham-se os objetivos, a metodologia usada e procede-se à caracterização da amostra. No ponto seguinte ocupamo-nos da descrição dos subgrupos sobre os quais incidiu o estudo que serviu de base a esta dissertação de mestrado. No terceiro ponto referimo-nos aos materiais didáticos e à sua adaptação para efeitos de operacionalização do programa, aos critérios adotados para definir a matéria a ser ensinada nas sessões do projeto, aos instrumentos de avaliação e aos que serviram para a recolha de dados. Após isto, dedicamo-nos aos procedimentos relativos ao contacto com as instituições escolares, às sessões de formação com as docentes, ao decorrer das aulas de implementação bem como ao processo de supervisão. Por fim apresentaremos e discutiremos os resultados da análise quantitativa, com o fim de se averiguar a eficácia do programa instrucional, e as conclusões e questões que se nos foram colocando ao longo deste estudo.

Parte A

Revisão bibliográfica

Capítulo 1

A escrita compositiva de textos

In composing a written text, these individuals create meaning for themselves and potentially for their readers. Kellogg (1999, p. 3)

1.1. O processo cognitivo da composição escrita

A investigação sobre a escrita tem sido orientada por várias paradigmas teóricos seguindo metodologias específicas (Beard, 2009; Kellogg, 1999; Bereiter & Scardamalia, 1987); delas realçamos a abordagem retórica, a sociocultural, a linguística e a da psicologia cognitiva, cujos parâmetros teóricos orientaram o estudo de que aqui daremos conta (Beard, 2009; Flower & Hayes, 1981).

Enquanto área de trabalho dentro da psicologia, a psicologia cognitiva dispõe de métodos científicos de investigação combinando a teoria e a experimentação empírica (Hunt & Ellis, 2004); o seu objeto de estudo são os processos complexos da mente, entre estes os que são ativados no processo de aquisição de conhecimento, como a percepção, a geração de ideias, a memória, o raciocínio, a imaginação, o pensamento, a atenção e a recordação.

Antecipámos já (Cf. p. 14) que, sob o ponto de vista da psicologia, a investigação da leitura teve um início muito anterior comparativamente aos estudos sobre a escrita que apenas se tornou objeto de estudo quando o interesse científico dos estudos psicológicos se deslocou para os atos e meios de conferir sentido ao mundo, à vida e aos seres humanos (Bruner, 1990). Para outros autores (Kellogg, 1999), a integralidade de uma teoria psicológica do pensamento e da linguagem é conferida pelo abranger da investigação sobre a composição de textos. Bereiter e Scardamalia (1987) afirmam que devido a haver complementaridade entre a psicologia que se ocupa das habilidades de fácil aprendizagem e uma psicologia que tem

como objeto de estudo as habilidades difíceis de adquirir, a psicologia cognitiva ganha a atribuição de integralidade ao ter como objeto de estudo quer as habilidades cognitivas, cuja aquisição se revela difícil e necessita de significativas contribuições do mundo exterior, quer aquelas de fácil aquisição, que têm lugar em meios naturais de vivência e que são comuns a grandes grupos humanos. Voltaremos a este assunto no ponto 3.

A psicologia cognitiva entende a composição escrita de textos como um processo intelectual, dinâmico e complexo, no qual o escritor “is a thinker on full-time cognitive overload” (Flower & Hayes, 1980), dado que enfrenta e responde simultaneamente a diversas exigências e condicionalismos externos e conjuga variados mecanismos e componentes cognitivos (Barbeiro, 1999; Festas, 2002; Flower & Hayes, 1981); são estes processos e o seu interrelacionamento durante a tarefa de compor que a corrente da psicologia cognitiva almeja identificar e descrever.

Corroborando Bereiter e Scardamalia (1987) na ideia de que o sujeito transforma o seu conhecimento pela escrita, Kellogg (1999) considera que, da perspectiva teórica da psicologia cognitiva, estudar a composição de textos permite um conhecimento mais profundo do pensamento pois que, sendo a composição de textos escritos uma competência do domínio da resolução de problemas, tal como a tomada de decisão e o raciocínio, ela apreende adicionalmente as dificuldades implicadas na atividade mental de criar significados. Para este autor, o estudo da composição textual traz, por este motivo, várias vantagens. São elas, por um lado, a riqueza metodológica proveniente da quantidade e da complexa variedade das produções, cuja qualidade pressupõe como condição necessária riqueza na forma de pensar e, por outro, o facto de ela ser um instrumento que promove a reflexão do sujeito que escreve sobre o tema em tratamento transformando desta maneira o seu conhecimento sobre este.

Kellogg (1999) opina que esta atividade oferece também uma área de estudo privilegiada sobre o pensamento, graças às várias operações cognitivas nela implicadas, que são o procurar e reunir informação, o planear ideias no domínio dos símbolos subjetivos, o transpor essas conceptualizações para a expressão linguística, consensual e pública e o rever os conteúdos e a expressão escrita. A última operação cognitiva, a que este autor alude, é a da metacognição. Esta é fomentada pelo desenvolvimento do esforço mental que a escrita compositiva exige do escritor manifesto na monitorização e avaliação constantes. Todas estas atividades intelectuais, ou seja, a busca de informação, a planificação, a textualização, a revisão e a consciencialização do próprio desenvolvimento cognitivo desempenham um papel

fundamental na investigação e na conceptualização do programa de ensino-aprendizagem para a escrita compositiva usado por nós, como veremos no capítulo seguinte.

A investigação sobre a escrita compositiva tem originado modelos descritivos e conceptuais sendo aqui apresentados aqueles desenvolvidos por duas equipas de estudiosos deste assunto. Em primeiro lugar, o modelo descritivo, publicado em 1980 por Linda Flower e John R. Hayes, construído na sequência de estudos empíricos realizados pelos autores com o objetivo de oferecer uma resposta¹ possível à questão sobre os critérios que orientam as decisões do escritor durante a composição escrita. Este modelo, considerado pioneiro nos estudos realizados no âmbito da psicologia cognitiva sobre esta matéria, tem mantido uma influência relevante na investigação sobre a composição textual, tanto do ponto de vista das humanidades como do ponto de vista das ciências que se ocupam da instrução de técnicas de composição de textos escritos no âmbito do ensino formal, e isto sobretudo por duas razões (Kellogg, 1999). Por um lado, porque o modelo citado permite dar conta das diferenças individuais presentes nas produções escritas e, por outro, porque tem incentivado e fomentado a investigação sobre a eficácia de estratégias de aprendizagem numa perspetiva cognitiva, criando-se programas de ensino de composição textual que preconizam uma instrução mais directa e explícita (Graham, 2006).

Em segundo lugar, ocupar-nos-emos dos modelos teóricos desenvolvidos por Carl Bereiter e Marlene Scardamalia e apresentados na sua obra *The Psychology of Written Composition*, de 1987. Em conformidade com estes autores, a psicologia educacional abrange duas áreas de aprendizagem distintas quanto ao grau de dificuldade das matérias a aprender ou das competências a adquirir. Uma diz respeito às competências e habilidades que são acessíveis à maioria das pessoas numa situação comum de aprendizagem e que são inerentes à vida numa determinada sociedade; a segunda área concerne aqueles saberes, cuja aquisição exige maiores esforços do aprendente e uma situação específica de aprendizagem prolongada por um período de tempo e na qual se inclui a composição escrita de textos.

1.2. O modelo descritivo da composição escrita de Flower e Hayes

O modelo descritivo da composição escrita da autoria de Flower e Hayes foi elaborado a partir da análise das gravações dos pensamentos expressos em voz alta por sujeitos adultos durante e sobre a redação de textos. Estas análises revelaram que os pensamentos daqueles

¹“What guides the decisions writers make as they write?”(Flower & Hayes, 1981, p. 365).

incluíam tanto o gerar das ideias que iam sendo formuladas no papel como os constrangimentos mentais internos que influenciavam a atividade em curso e que eles iam explicitando à medida que avançavam na composição; em suma, desta maneira foi possível presenciar e analisar a multiplicidade de atos intelectuais que decorriam na mente do escritor ao redigir um texto e pelos quais ia passando a elaboração deste sem que contudo tivesse sido revelada a ordem na qual estes aconteciam.

Nas palavras de Flower², e como já referimos (Cf. p. 21), o posicionamento teórico subjacente à criação do modelo descritivo dos mecanismos cognitivos da escrita compositiva, orientado pelo paradigma da psicologia cognitiva, encarava esta atividade como uma situação de resolução de problemas, a qual consistia na coordenação simultânea de múltiplos processos mentais interligados com o propósito de compor uma peça escrita sobre um tema, de acordo com regras textuais específicas, e em função de objetivos previamente definidos (Galbraith, 2009). Este modelo pretendia identificar e descrever as componentes mentais internas envolvidas na composição escrita e entender como elas se articulavam entre si para fornecer um instrumento de trabalho que estimulasse futuras investigações nesta área e ao mesmo tempo favorecesse o desenvolvimento de estratégias de ensino para assistir aos alunos na tarefa de composição de textos (Festas, 2002; Flower & Hayes, 1981).

Até à formulação do modelo citado, a composição de textos escritos tinha sido entendida como uma sucessão linear de três estádios irreversíveis: a pré-escrita, a redação e a revisão, perspectivados a partir do produto final. Aqueles autores, porém, traçaram uma estrutura que definiram como complexa e dinâmica, composta de atos cognitivos básicos e distintos, dispostos hierarquicamente se bem que interagindo entre si, podendo cada um englobar outros, os quais o escritor dirige, organiza e a eles recorre repetidamente, em qualquer momento da composição (Flower & Hayes, 1980, 1981).

Para explicitar o seu modelo teórico, os autores idealizaram, e representaram graficamente, uma estrutura (Cf. Anexo 1) de três grandes espaços indicadores das componentes centrais que intervêm no processo de composição escrita: o contexto de produção³, os processos de escrita em si e a memória a longo prazo, englobando as duas primeiras várias subcomponentes.

O contexto de produção divide-se em dois subgrupos; um inclui o tópico, a questão de retórica que inicia a escrita, os conhecimentos do autor sobre o futuro leitor e sobre os

² “My early work concentrated on studying cognitive processes in writing and bringing a strategic, problem-solving approach to writing instruction.” (Flower, s/data).

³ A terminologia aqui usada segue a proposta por Barbeiro (1999).

requisitos de género a que a composição deve obedecer; ao outro subgrupo pertence o texto que vai sendo produzido. Os processos de escrita em si incorporam vários atos mentais ordenados na planificação, textualização e revisão. A planificação envolve a fixação de objetivos, a geração de ideias e a organização das mesmas de acordo com os objetivos fixados. À revisão pertencem os momentos da avaliação e da reescrita.

Na componente da memória de longo prazo encontra-se depositado o saber do escritor sobre o tema. A estrutura agora delineada será retomada no ponto 2.3.

Este modelo cognitivo define os atos mentais envolvidos na atividade da escrita compositiva como uma estrutura flexível e hierárquica, cuja flexibilidade propicia que a qualquer momento do ato de composição qualquer subcomponente seja atualizada e inserida noutra, mais ou menos abrangente. Em conformidade com o que dissemos, é possível ao sujeito, ao escrever, inserir um subprocesso como a planificação e a revisão, num outro como a textualização, por exemplo, no intuito de atingir um objetivo muito específico como a formulação de uma frase ou de um trecho mais exigente. O atividade cognitiva de composição escrita permite assim que um dos seus componentes maiores, a textualização, por exemplo, seja interrompida e sustida caso o autor necessite de encaixar neste um outro, por exemplo a revisão e os seus elementos, a avaliação e a reescrita, caso uma frase ou um trecho lhe suscitem maior concentração, aprimoramento ou rigor na articulação. Na opinião de Flower e Hayes (1980), este fenómeno da recursividade parece no entanto ser o menos usual, pois ao redigir, e apenas se necessário, são aplicadas preferencialmente e de maneira inconsciente⁴ subrotinas. Por exemplo, corrigir é uma subrotina usada todas as vezes que o sujeito decide rever o que escreveu, até um dado momento, sem conscientemente a subdividir nos seus passos constituintes de avaliação e correção, ou reescrita, embora ele os pondere mentalmente e de uma forma inerente à redação enquanto a efetua. O uso automático das subrotinas de escrita explica que o autor prescindia da sua explicitação já que ele as confere apenas em mente seguindo o intuito principal de resolver a tarefa concreta da composição em curso.

1.2.1. Uma estrutura hierárquica de objetivos

⁴“... not be fully conscious of doing it” (Flower & Hayes, 1981, p. 376).

O modelo desenvolvido por Flower e Hayes assenta na proposição⁵ de a escrita compositiva ser uma atividade orientada de maneira direta por uma estrutura de objetivos definidos pelo sujeito no ato de escrever, sendo o primeiro daqueles a necessidade de resposta ao tópico da redação. Quanto à sua natureza, estes objetivos dizem respeito ao conteúdo e ao processo de compor; ainda um terceiro género de objetivos refere-se à organização do texto; estes concernem tanto o conteúdo que vai sendo elaborado como a própria elaboração (Bereiter & Scardamalia, 1981). Os primeiros objetivos que indicámos são relativos às ideias que o escritor intenta partilhar pelo texto escrito, expressando-se os segundos nas autoafirmações pelas quais aquele vai orquestrando a sua atividade. Para realizar os seus objetivos de escrita o sujeito percorre, enquanto escreve, (Cf. pp. 22-23) um vasto espectro de processos mentais entre os quais pode optar, aos quais pode retornar, os quais pode suspender e recombina (Flower & Hayes, 1980, 1981).

Em conformidade com que ficou exposto, ao longo da escrita e em interação com esta, o autor vai definindo e redefinindo uma estrutura hierárquica de objetivos sobre o conteúdo especificando-os e enriquecendo-os pelo trabalho mental de compor o texto aprofundando e consolidando o seu conhecimento sobre o tema; esta exploração do tema pelo texto em elaboração permite-lhe traçar novos objetivos cada vez melhor adequados ao propósito de fazer avançar a composição.

Referimos que os objetivos de escrita são inicial e preferencialmente guiados pelo tópico mas também por aquilo que o escritor pressupõe serem os interesses do seu futuro leitor sem contudo se esgotarem nestes. Ao escrever, o autor pode orientar-se por objetivos de valorização da sua habilidade retórica, de correção gramatical, ou por outros relativos ao seu saber ou à sua técnica formal consoante os critérios da tipologia que pretende satisfazer; todas estas intenções podem não ser conscientes, nem lógicas ou plenamente elaboradas. Todavia são elas que constituem a grelha avaliadora do texto que vai sendo composto e orientam o seu prosseguimento.

Flower e Hayes (1980) verificaram que, em geral, tanto os bons como os maus escritores elaboram objetivos abstratos que tomam como referência para o conjunto da composição, e que são o fio condutor que assegura a coerência do texto em progressão. Porém, é a frequência com que uns e outros recorrem aos objetivos mais abrangentes assim como o tratamento que lhes dedicam que distingue os bons dos maus escritores⁶. Os bons

⁵ “This proposition is the keystone of the cognitive process theory we are proposing...”, (Flower & Hayes, 1981, p. 377).

⁶ “... an important difference one might find between good and poor writers.” (Flower & Hayes, 1981, p. 379).

escritores subdividem sucessivamente os objetivos mais abstratos e gerais e constroem subestruturas de objetivos intermédios, que vão pormenorizando, estabelecendo desta forma a ligação entre os primeiros propósitos, mais latos, e a composição em curso, retornando continuamente àqueles para conservar o sentido global desta. Os maus escritores falham precisamente no que toca à quantidade e qualidade de objetivos intermédios através de dois tipos de estratégias que se excluem mutuamente. Alguns avançam na escrita repetindo os objetivos mais abstratos sem especificá-los e sem transformá-los em conteúdos parciais que esclareçam e precisem as ideias mais gerais; ao texto assim executado mancará uma estrutura sustentadora de conteúdos que consubstancie o tema. A outra estratégia usada pelos maus escritores, aqueles mais carecidos de ideias ou de vocabulário, consiste em insistir nos objetivos mais concretos, concentrando detalhes, sem reativar a ligação aos supra-objetivos intencionais. Os escritos deste género normalmente são desprovidos de coesão interna conferida pelas ideias centrais que agregam os pensamentos e deveriam perpassá-los (Flower & Hayes, 1980).

Sublinhamos pois que é a estrutura ramificada de objetivos intermédios, concretizados nos conteúdos mais específicos mas interligados, que suporta os propósitos abstratos do redator ao longo da composição do texto; essa estrutura e a ligação que ela estabelece com os supra-objetivos intencionais vai conferindo substância e coerência ao conjunto em produção graças ao se referenciar à intenção autoral, quer na passagem de um termo para o outro, quer de uma parte do trecho para outra na globalidade da composição (Flower & Hayes, 1980).

1.2.2. Multiplicidade de processos mentais e fluxo informativo

O modelo descritivo dos processos cognitivos de composição escrita, agora apresentado, postula a existência, de um fluxo informativo contudo nunca unidireccional, único ou orbicular que circula entre todas as suas componentes (Festas, 2002). Sobre as dificuldades em esquematizar as pluridireções que este fluxo informacional toma durante a escrita, Flower e Hayes (1980) exemplificam com o facto de os conhecimentos sobre a tarefa a resolver poderem ser recuperados e transferidos da memória a longo prazo para o processo de planificação e usados neste mas também com o facto de a informação proveniente da planificação pode fluir para a área da memória. Esta multidireccionalidade da passagem de informações entre os três maiores componentes do modelo é uma das premissas centrais da

teoria dos processos cognitivos que assenta no conhecimento de que a recorrência dos atos mentais mais elementares da composição escrita, que são a planificação, a recordação, a textualização e a revisão, é factor constante inerente a essa tarefa (Flower & Hayes, 1980).

1.2.3. As componentes do modelo descritivo de Flower e Hayes

A complexidade da atividade compositiva é acentuada pelas três componentes centrais, o contexto de produção, a memória a longo prazo e os processos de escrita, se subdividirem, tal como acabámos de ver, em variados mecanismos cognitivos e em elementos, internos e externos ao sujeito em atividade, todos eles intercombináveis e incontornáveis à produção textual (Barbeiro, 1999; Flower & Hayes, 1980, 1981). Observemos agora no que estes consistem.

O contexto de produção

Em primeiro lugar, apresentaremos as duas constituintes do contexto de produção: o problema de retórica, que inclui diversos subelementos, e o texto que vai sendo redigido. Estas constituintes englobam todos os fatores exteriores ao sujeito⁷ relevantes para a produção escrita, designadamente o tema a ser abordado, como já vimos primordial para iniciar a tarefa, os objetivos do autor com a redação do texto e a situação que a originou, quem e os motivos que o moveram a escrever. Mencionámos atrás (Cf. pp. 21-22) que a atividade de composição escrita é equiparada a um problema a solucionar. Da perspetiva da psicologia cognitiva, Barsalou (1992) define a resolução de problemas como uma tarefa na qual o ser humano usa o pensamento para transformar uma situação com o propósito de alcançar um objetivo. Para lidar com os condicionalismos de natureza vária, com os quais se depara, e combinar as habilidades cognitivas necessárias que envolvem, por exemplo, a compreensão e a transformação, o sujeito aplica estratégias mentais complexas como a tomada de decisão, a indução e a dedução.

Da perspetiva do aluno, a escrita compositiva é um problema que se equaciona como a ação de este procurar resolver as dificuldades que enfrenta ao ter de compor um texto escrito

⁷“all those things outside the writer’s skin” (Flower & Hayes, 1980, 1981, p. 369).

sobre um tema na situação particular da sala de aula, situação esta que implica o uso de diversas faculdades cognitivas. Flower e Hayes (1981) explicam que aluno resolve este problema, ou seja efetua a composição, redefinindo primeiro para si o assunto sobre o qual deve escrever, dado que o ser humano apenas resolve os problemas após os ter interpretado à sua medida. Isto significa que o aluno tem de compreender a tarefa que lhe é exigida, quanto ao tema e quanto à tipologia textual e, por outro, tem de coordenar simultaneamente um conjunto múltiplo de fatores externos. Para além da compreensão do tema e do tipo textual, o aluno tem, nos seus esforços mentais para resolver a atual situação de escrita, de englobar os objetivos que persegue com o texto e o fim a que este se destina, o seu estatuto e respetivo papel de aluno, a situação que o anima ou não a escrever, o auditório que poderá eventualmente vir a conhecer o que escreveu, por exemplo os colegas da classe para além do professor (Barbeiro, 1999). A solução encontrada, ou a forma que o aluno encontra para lidar com todos estes constrangimentos, expressar-se-á no conteúdo da composição que irá redigir.

O texto que vai sendo escrito, a segunda constituinte do contexto de produção, deve ser entendido como mais um fator – a acrescentar aos referidos no parágrafo anterior - a condicionar o seu próprio desenvolvimento. Cada frase e cada ideia já expressas determinam a escolha do conteúdo, e a forma de o expressar, que se seguirá ao acabado de escrever; elas prendem o autor que lhes dedica muito do tempo e da atenção de que dispõe⁸ para redigir (Flower & Hayes, 1981).

A memória a longo prazo

Na memória a longo prazo, outra das três grandes componentes no processo de escrita, sedimentam-se os objetivos respeitantes àquela composição concreta, os conhecimentos que o escritor foi adquirindo sobre o tema a escrever, o seu futuro leitor, a tipologia textual assim como sobre a planificação requerida para elaborar uma peça que corresponda às regras específicas do género desejado. Porém, segundo Flower e Hayes (1980), ao recurso à memória como depósito de conhecimentos estão associadas duas dificuldades que podem comprometer todo o processo de escrita. Por um lado e em primeiro lugar, revela-se difícil encontrar a informação pertinente que permita ao escritor recordar os conhecimentos certos para a sua atual tarefa. Uma vez que esses conhecimentos tenham sido resgatados, o escritor

⁸... the growing text makes large demands on the writer's time and attention during composition." (Flower & Hayes, 1981, p. 371).

em exercício depara-se com o segundo obstáculo. O saber reencontrado ser-lhe-á tanto mais útil quanto melhor ele o saiba organizar e preparar numa composição dirigida ao futuro leitor, que vá ao encontro dos motivos deste para aquela precisa leitura e que ofereça àquele mais do que tão só um escrito centrado em si, que se autojustifica pela exposição da respetiva descoberta dos conteúdos na memória do seu autor.

Adianta-se aqui que o papel da memória e a arte do compositor para encontrar a medida certa no emparceiramento dos conhecimentos resgatados e os motivos que supõe terem levado o destinatário do texto à sua leitura serão objeto nos estudos de Bereiter e Scardamalia, cujos modelos de escrita compositiva trataremos no ponto 3 (Cf. p. 31).

Os processos de escrita

Flower e Hayes denominaram a terceira componente de processos de escrita, os quais subdividiram em planificação, textualização e revisão. Para estes autores, a planificação, uma tarefa cognitiva exigente, mais não é do que a representação interna que o autor faz dos conteúdos que irá explanar. Esta representação, que não se reduz nem a um momento nem ao delinear de um plano de trabalho e que acaba por ser mais abstrata do que as ideias expostas por escrito, pode consistir em imagens ou conceitos gerais, a necessitarem de ser explicitados e transformados em palavras, mas também em pensamentos sobre as maneiras de as explicitar (Flower & Hayes, 1980; Kellogg, 1999). O modelo em análise explica ainda que planear é um mecanismo que atravessa todo o processo de composição qualquer que seja o seu estágio ou nível, desde a criação de uma frase, de um trecho ou da totalidade do texto, invalidando assim a teoria que descreve a escrita compositiva como a sucessão temporal de estádios herméticos, por exemplo, da planificação e da revisão, por exemplo, tendo o escritor de terminar um antes de iniciar o seguinte (Flower & Hayes, 1981).

A planificação inclui os subprocessos que estão na base da geração de ideias, da sua posterior organização e na definição de objetivos⁹ para o texto em redação. Como vimos (Cf. p. 23), gerar ideias passa pelo recuperar de conhecimentos depositados na memória a longo prazo os quais se podem apresentar estruturados, e passíveis de serem de imediato plasmados numa escrita coerente, ou desconexos, como fragmentos dispersos ou até como pensamentos

⁹ Barbeiro (1990) seguindo uma terminologia já em curso, traduz “goal setting” como “enquadramento”; porém, preferimos os termos “definir objetivos” por nos parecerem transmitir um sentido mais aproximado ao original.

opostos¹⁰. A organização destas ideias assume, pois, uma dimensão muito mais ampla do que meramente a de dispor as frases e parágrafos de acordo com critérios de expressão textual, embora a estes também diga respeito. Para Flower e Hayes (1980) organizar as ideias criadas consiste sobretudo em conferir-lhes um sentido, agrupando-as em categorias mais abrangentes ou desenvolvendo-as de acordo com o tópico, estruturá-las consoante a mensagem significativa que o autor pretende transmitir de forma a atingir os objetivos por si definidos.

Tal como os dois elementos da planificação, que acabámos de mencionar, definir e rever objetivos são atos recorrentes e constantes que se desenvolvem paralelamente à redação. Flower e Hayes (1980) exprimiram essa inseparável conexão entre o fixar e o rever os objetivos e a progressão do texto como uma ligação que na sua essência tem a mesma origem que o gerar e o organizar as ideias, ou seja na criatividade do seu autor. Nos modelos apresentados posteriormente, a partir na página 29, abordar-se-á este aspeto de uma outra perspetiva.

A segunda constituinte dos processos de escrita concerne a textualização dos conteúdos significativos num sistema de linguagem escrita. Como a redação textual obedece a exigências de correções múltiplas e simultâneas de ortografia, léxico, gramática e pontuação, parece ser esta a parte do processo de composição que, no caso de escritores inexperientes ou em idade infantil, mais rapidamente pode esgotar a já em si limitada capacidade da memória de trabalho (Cf.p.15) (Flower & Hayes, 1980; Mayer, 2008).

As crianças, normalmente ainda em fase de aprendizagem das regras do seu sistema de linguagem escrita, quando confrontadas com as tarefas de composição nomeadas acima, podem não conseguir dominá-las com mestria ou dominá-las apenas satisfatoriamente. Sobre as particularidades da composição escrita efetuada por crianças em idade escolar refletir-se-á quando, na página 33, for abordado o modelo de “contar” os conhecimentos da autoria de Bereitar e Scardamalia. Por seu lado, um escritor experiente, que tenha interiorizado as regras básicas da composição de textos escritos, pode consagrar mais atenção e tempo ao planeamento, visto que o domínio de outras competências imprescindíveis à tarefa de textualização, tais como a caligrafia, a ortografia e a pontuação, já se terão tornado inconscientes e o seu correto uso automático. Embora se possa supor que a planificação, subdividida nos três subprocessos de criar ideias, organizá-las e fixar objetivos, ocorre apenas num momento inicial ou anterior ao início da composição, parece-nos importante frisar que,

¹⁰ “fragmentary, unconnected, even contradictory thoughts” (Flower & Hayes, 1981, p. 372).

de acordo com o modelo agora apresentado, ela abrange toda a tarefa de redação perpassando-a em todos as suas diferentes componentes.

A atividade da avaliação¹¹ que tal como a correção, é constituinte da revisão, pode ser realizada na fase de redação, sobre as ideias geradas ou sobre a planificação. A revisão como estratégia consciente envolve a replanificação e a correção do discurso produzido; para Flower e Hayes (1980), os atos da geração de ideias e da avaliação do produto escrito podem ocorrer a qualquer momento durante a composição e têm o poder de interromper todos os outros processos em decurso¹².

A planificação, textualização e revisão completam-se com a monitorização e interação constantemente com ela. Segundo Flower e Hayes (1980), a monitorização exige que o sujeito, condicionado pelos seus hábitos e estilo de escrita mas também pelos seus objetivos respeitantes ao texto que redige, supervisione em contínuo a sua atividade tomando as decisões de progredir de um subprocesso para outro, de retornar, de usá-los recursivamente ou até de inserir um procedimento dentro de um outro. A interação existente entre os três subprocessos, ou seja entre a planificação, a textualização e a revisão, parece ser mais relevante do que a ocorrência separada de cada destes subprocessos.

1.2.4. Conclusão sobre o modelo descritivo de Flower e Hayes

O modelo que acabámos de apresentar descreve os processos mentais em decurso durante a tarefa de composição escrita de um texto destinado a um leitor não presente e as formas como esses eles se articulam entre si para que a tarefa seja realizada. Desde a sua idealização em 1980, este modelo tem liderado a investigação sobre a escrita e contribuído para o desenvolvimento de outros modelos (Alamargot & Fayol, 2009; Graham, 2006).

Contudo não deixou de ser sujeito a algumas críticas (Alamargot & Fayol, 2009), principalmente devido ao facto de se basear em exclusivo em produções elaboradas por adultos. Esta circunstância induz a supor que tanto os comportamentos observados como as conclusões que se obtiveram a partir do estudo desses mesmos comportamentos não podem ser extensíveis a atitudes perante a escrita daquelas pessoas que, por exemplo, ainda não

¹¹ Barbeiro (1999) prefere o termo leitura para traduzir a palavra inglesa “*evaluating*”. Porém, parece-nos que a etimologia do termo inglês contém o sentido de “atribuir valor a qqc” que a palavra portuguesa “leitura” não contempla.

¹² “the processes of generate and evaluate appear to have the power to interrupt the writer’s process at any point – and they frequently do.” (Flower & Hayes, 1981, p. 380).

adquiriram os conhecimentos necessários para dominar os fatores linguísticos e ortográficos indispensáveis à composição textual. Seria este o caso dos principiantes nas atividades de composição como as crianças em idade escolar que se encontram contudo dependentes da sua aquisição para prosseguirem na aprendizagem global.

Alamargot e Fayol (2009) opinam que o fraco domínio destas componentes da linguagem escrita, consideradas traves mestras de toda a composição textual, é um obstáculo relevante ao desempenho com mestria da composição escrita e ao desenvolvimento das capacidades cognitivas que beneficiam desse mesmo desempenho. Provavelmente, ao ter de compor um texto, os sujeitos em idade escolar debatem-se ainda com outro género de dificuldades impeditivas de um desempenho mais compensador na escrita. Este género de dificuldades será tratado a partir da página 33.

1.3. Os modelos de composição escrita de Bereiter e Scardamalia

Na sequência das suas investigações sobre a aquisição e desenvolvimento da habilidade da escrita compositiva por crianças do ensino básico e estudantes universitários, Carl Bereiter e Marlene Scardamalia apresentaram, em 1987, dois modelos teóricos sobre a composição escrita que assentam nos pressupostos teóricos que passamos a apresentar. Em geral, afirmam os autores, a maior parte dos seres humanos dispõe por um lado da capacidade de adquirir habilidades cognitivas, fáceis e difíceis, em meios *naturais*¹³ de aprendizagem e, por outro, dispõe também da capacidade de aprender outras habilidades cognitivas que necessitam de estímulos especiais do meio ambiente para serem adquiridas. Entre as habilidades que se adquirem facilmente, algumas requerem mais ou menos esforço do aprendiz e outras necessitam de ser ensinadas ainda que a maioria das pessoas acabe por aprendê-las. Como exemplo da primeira seria a criança que começa a andar e, da segunda, o aprender a conduzir um veículo motorizado. Às habilidades aprendíveis em meios *naturais* contam-se aquelas cuja aquisição cognitiva é inerente às vivências diárias de grandes grupos e decorre de práticas sociais comuns, a maioria das pessoas adquire-as inevitável e naturalmente (Bereiter & Scardamalia, 1987). Estas incluiriam também aquelas que ocorrem nas áreas da gramática, dos números e da organização perceptual, uma vez que, de acordo com estes

¹³ Cursivo usado no original para o termo “natural” (Bereiter & Scardamalia, 1987, p. 4).

autores, a criança nasce dotada de predisposições para adquirir certas habilidades relativas a estas áreas do saber.

Além destas predisposições, defendem os mesmos autores (1987) o ser humano possui ainda a característica de adquirir mestria¹⁴ ou perícia. Esta característica é entendida como o resultado de esforços intelectuais, persistentes e prolongados que o ser humano despende com o intuito de elevar o desempenho de certas habilidades cognitivas, revele-se a aquisição destas *natural* ou problemática, e consiste num aperfeiçoamento diferente do desempenho normal adquirido de forma inevitável em contextos *naturais* pela maioria das pessoas.

1.3.1. A aprendizagem da escrita compositiva de textos

A aprendizagem da composição escrita seria pois ao mesmo tempo *natural* e complexa e implica, para Bereiter e Scardamalia tal como para Flower e Hayes (Cf. p. 24), aprender a compor um texto que se destina a ser lido por um público ausente no momento em que é elaborado. Ela assenta, em primeiro lugar, na pré-aquisição dos mecanismos de escrita, a qual por sua vez decorre das predisposições linguísticas inatas à maioria dos membros de uma comunidade linguística e cultural determinada, sendo aprendida inevitavelmente pela maioria das crianças através das suas vivências diárias e saudáveis no enquadramento normal e comum da sala de aula.

Quanto à qualidade dos textos compostos, esta não depende do grau de literariedade do seu autor nem do facto de ter sido aprendida como uma tarefa *natural*¹⁵. Baseando-se em estudos de outros autores, Bereiter e Scardamalia (1987) afirmam que há crianças ainda pouco alfabetizadas capazes de produzir escritos com valor literário enquanto adultos, que desfrutaram de elevados níveis de ensino, escrevem com insuficiências; exemplificaram também que certos sujeitos, não obrigatoriamente profissionais desta área, dominam com mestria a tarefa de composição de textos produzindo uma escrita madura e experiente, elevando-a a graus de aperfeiçoamento inalcançáveis pela maioria dos indivíduos que a aprenderam de forma *natural*.

Bereiter e Scardamalia (1987) concluem que há vários níveis de aquisição e de desempenho de uma habilidade cognitiva inicialmente adquirida de uma forma *natural* observáveis também em outras áreas do conhecimento, sendo exemplos desta diversidade o

¹⁴ “expertise” (Bereiter & Scardamalia, 1987, p. 3).

¹⁵ „... makes writing a fairly natural task.“, (Bereiter & Scardamalia, 1987, p.5).

conversar e o discursar, o pensar de todos os dias e o raciocinar, o ler casualmente e a leitura crítica. Tal como as aprendizagens nos domínios cognitivos mencionados, a aprendizagem da escrita constitui pois uma área de aquisição do conhecimento na qual se interrelacionam o uso de capacidades cognitivas *naturais* e complexas. Todavia a habilidade da maior parte das pessoas nos domínios do saber referidos não vai além dos limites inerentes a um desenvolvimento condicionado pelas suas vivências quotidianas, ou seja limitado a uma aprendizagem *natural*. Em contrapartida, e como já vimos, outras pessoas, geralmente poucas, ultrapassam esses limites e, graças a esforços mentais que pressupõem a premeditação de querer aprender e de querer dominar as estratégias de monitorização da própria aprendizagem, atingem elevados níveis de conhecimento e de perícia.

Perante estas várias possibilidades de, numa mesma área do saber, se adquirir uma habilidade cognitiva e de se atingirem desempenhos cuja amplitude vai do mais fácil ao mais difícil ou complexo, pretendiam os autores investigar, por um lado, até que nível se podem desenvolver as capacidades humanas de cariz mais problemático assentes nas habilidades adquiridas em contexto mais *natural* e, por outro, até onde as capacidades adquiridas desta forma podem ver o seu desenvolvimento, no sentido de maior perícia de desempenho, ser impedido devido à circunstância de terem sido fruto inicial de uma aprendizagem *natural*. Para atingir estes fins na área da escrita compositiva, os autores apresentaram o modelo de “contar” os conhecimentos (Anexo 2) e o modelo de transformação de conhecimentos (Anexo 3), que permitem estudar as relações entre uma forma de aprendizagem que pressupõe a composição de textos escritos como uma área cognitiva simples e uma outra forma que a entende como uma atividade cognitiva complexa e conseqüentemente de difícil aquisição.

Estes modelos teóricos sobre aqueles dois processos distintos de composição escrita que almejavam entender e dar conta dos mecanismos cognitivos internos, invisíveis e, alguns, inconscientes ao sujeito enquanto autor de uma ou de outra escrita, tinham o propósito de descrever a variedade de comportamentos que correspondem a uma linha contínua de graus de dificuldade experimentados pelos sujeitos em situações reais de produção escrita, os quais abrangem desempenhos do mais fácil ao mais difícil, e captar o interrelacionamento entre uma aquisição *natural* e uma aquisição complexa da atividade cognitiva da escrita. Podendo, pois, a habilidade da escrita compositiva de textos atingir um nível de desempenho com características de mestria, Bereiter e Scardamalia (1987) preconizam a possibilidade de um autor de uma escrita mais em conformidade com o modelo de “contar” o conhecimento desenvolver as suas habilidades cognitivas neste domínio e tornar-se num escritor que domina

as estratégias de composição definidas pelo modelo de transformar o conhecimento, tendo sido esta uma questão que ocupou estes autores nas suas investigações sobre os processos cognitivos envolvidos na composição escrita.

Para Bereiter e Scardamalia (1987) tanto o modelo de “contar” os acontecimentos como o de transformação de conhecimentos são construções conceptuais, conseqüentemente passíveis de ser refutáveis, como é usual na investigação cognitiva. Consoante o modelo à semelhança do qual o processo de composição de um texto escrito mais se aproxima, os resultados alcançados, quanto aos objetivos autorais que presidiram à sua elaboração e quanto ao nível do desenvolvimento das funções cognitivas¹⁶ atingido por aquele, diferenciam-se consubstancialmente. Nesta acepção, os textos são produtos que podem conter marcas que possibilitam inferir o modelo de composição subjacente mas que em si não exemplificam qualquer dos modelos teóricos sobre o processamento das atividades cognitivas.

Os modelos de escrita desenvolvidos por Bereiter e Scardamalia (1987), sobre os quais discorreremos em seguida, referem-se conseqüentemente aos processos cognitivos que ocorrem nos sujeitos durante a atividade de composição escrita. Sobre as marcas produzidas por estes processos, falaremos no ponto 3.2. desta dissertação.

O modelo de “contar” os conhecimentos

O modelo de “contar” os conhecimentos (Cf. Anexo 2) subentende a escrita como uma atividade *natural* que tira o maior proveito das predisposições linguísticas existentes, dos dotes de aprendizagem e de todas as habilidades cognitivas que os sujeitos foram aprendendo e interiorizando nos seus contactos sociais e nas suas experiências concretas ao longo da vida, que fomentamos conhecimentos adquiridos mas que também se limita a eles. Na sequência do que dissemos, o modelo em apreço postula um ensino da composição escrita que tende a minimizar o surgimento de dificuldades nesta área do conhecimento, não promove o confronto do aluno com situações novas e evita os desafios que o incentivariam a superar as limitações inerentes às capacidades de desempenho que já possui (Bereiter & Scardamalia, 1987).

¹⁶ “But for those who use it, the more difficult model provides both the promise of literary quality and, which is perhaps more important for most people, the opportunity to gain vastly greater cognitive benefits from the process of writing itself.” (Bereiter & Scardamalia, 1987, p. 5).

Se ao ser escolarizada, a maioria das crianças revela um domínio competente da linguagem oral, para aceder a uma competência semelhante na produção da linguagem escrita, o aluno em idade infantil, salvaguardando as peculiaridades individuais, precisará aproximadamente de mais seis anos para aprendê-la na sua vivência escolar diária em contexto normal de sala de aula. Até dominar a competência da composição escrita, são vários os obstáculos que experimentará e que terá de superar para poder prosseguir a sua aprendizagem formal de uma forma satisfatória (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Os primeiros são talvez as dificuldades relacionadas com a aprendizagem dos símbolos gráficos, um dos fatores de demora na produção da linguagem escrita pertencente ao domínio da motricidade fina, assim como a aquisição das regras subjacentes ao seu código linguístico escrito. Superado este primeiro obstáculo e sendo capaz de produzir linguagem escrita, o aluno terá de se iniciar na produção de conteúdos de discurso, referindo Bereiter e Scardamalia (1987) a este propósito que a transição da linguagem oral para a linguagem escrita envolve o desenvolvimento do pensamento simbólico com implicações no desenvolvimento psicológico da criança.

Na aquisição da habilidade de produção de conteúdos escritos, é eventualmente a ausência de um parceiro social, que suporte e mantenha a comunicação a este nível, um dos factores mais inibidores. Sem interlocutor, o aluno principiante fica incumbido de, juntamente com as tarefas de redigir o que pretende, desempenhar sozinho o papel daquele, ou seja de fornecer a si próprio as pistas que o ajudem a recuperar os conhecimentos da memória sobre os conteúdos textuais e formais, manter presente o ponto onde se encontrava na produção de conteúdos, garantir a coerência das ideias que gera ao mesmo tempo que continua criando novas ideias e de terminar adequadamente o seu texto.

A estrutura do modelo de “contar” os conhecimentos, que corresponde à forma como a criança no ensino básico compõe textos escritos, inicia-se com a representação mental que ela faz do tema da composição a redigir. De acordo com este modelo, depende do saber individual esta representação através da qual o aluno, em idade infantil, vai identificando os tópicos relativos ao tema e ao género literário ao ser solicitado pela tarefa que o ajudam a rebuscar a sua memória e a recuperar nela os conhecimentos apropriados a ambos. Estes tópicos ativam a informação retida na memória num processo que se vai ampliando e que corresponde às duas componentes, a temática e a retórica, que devem ser trabalhadas em equilíbrio ao longo de toda a tarefa de composição. É a presença de uma instância crítica entre a recuperação de conhecimentos e a sua redação que possibilita a verificação da adequação das ideias ao tema

ou ao tipo textual. Esta verificação pode contudo ser breve e escassa e, no caso dos alunos mais jovens, pode limitar-se a servir um critério baseado “no parece que fica bem” (Bereiter & Scardamalia, 1987).

O modelo de “contar” os conhecimentos oferece a vantagem de possibilitar que o escritor novato inicie a composição quase de imediato após tomar conhecimento do tema e, perante a ausência de interlocutor e a falta de ideias sobre o tema, são aquelas desencadeadas primeiro pelo tópico ou pelo género textual e em seguida por aquelas já redigidas que lhe proporcionam novas ideias avançando desta forma na composição até considerar que a terminou. O aluno principiante tende pois a prosseguir com a escrita de forma semelhante àquela com que lhe deu início. Ele analisa as ideias geradas quanto à sua adequação ao tema, o que depende sobretudo da sua maturidade e experiência como escritor e dos conhecimentos armazenados na sua memória, e vai redigindo em conformidade com o que lhe ocorre.

Para Bereiter e Scardamalia (1987), este modelo, que adquiriu o seu nome à semelhança com a forma como a criança conversa oralmente, ou seja sem recorrer à planificação prévia (no caso da escrita também sem recurso à planificação paralela a esta), explica que o aluno inexperiente cumpre a sua obrigação de escrita praticando nesta as habilidades de conversação oral que já domina. Porque segue de muito próximo o relato pessoal, o “contar” uma experiência vivida, este modelo de redação, pelo qual a criança tal como na conversação vai contando o que lhe vem à memória sem objetivos a alcançar com o seu discurso nem com grande preocupação em zelar pela coerência deste, é por este motivo a solução de composição escrita que melhor corresponde à aquisição *natural* da habilidade de compor textos.

Porém, é possível a um aluno alcançar desempenhos mais elevados na escrita compositiva, existindo nos textos produzidos indícios reveladores de que o seu autor se encontra em fase de transição do modelo mais *natural* de composição para um modelo que exige estratégias cognitivas mais elaboradas como é o modelo de transformar os conhecimentos. Estes sinais, designadamente o envolvimento do escritor em estratégias de resolução de problemas, o reconsiderar uma decisão ou uma nova tomada de decisão baseada na avaliação e revisão do que acabou de redigir e o autoconhecimento de mudanças cognitivas no seu desempenho, são em simultâneo, e tal como veremos a seguir, definidores desse mesmo modelo.

O modelo de transformação de conhecimentos

Uma escrita que se aproxime do modelo de transformação do conhecimento (Anexo 3) tem subjacente um modelo cognitivo que, de acordo com Mayer (2003), implica a seleção, a organização e a combinação, na memória de trabalho, de nova informação com a já existente na memória a longo prazo. Para além desta condição, ela envolve o exercício de uma prática rigorosa de composição que favorece o desenvolvimento das próprias capacidades cognitivas e que permite alcançar uma perícia notável no domínio da composição escrita de textos. Para Bereiter e Scardamalia (1987), isto significa que praticar uma escrita exigente é um caminho para atingir a mestria nessa habilidade que em si faculta ao sujeito da escrita um grau de literariedade substancialmente diferente do tipo de saber resultante da prática do modelo que se restringe ao desenvolvimento das aptidões inatas para a aquisição da escrita compositiva.

Fora as diferenças e peculiaridades quanto aos conhecimentos individuais sobre o tema a escrever e sobre as questões relacionadas com o género literário a que o escritor deve obedecer, ou escolhe deliberadamente, este modelo pressupõe ainda um conhecimento e tratamento notáveis e seguros da linguagem escrita, inclusive das suas regras.

O modelo de transformação de conhecimentos define-se implicitamente pelo objetivo do autor de seguir uma planificação prévia que irá transformando à medida que avança na composição escrita, de formar e ajustar esta aos objetivos que vai estabelecendo. Estes objetivos valem sobretudo o seu futuro leitor sendo a preocupação maior de quem escreve a de transformar a matéria, sobre a qual escreve, de maneira a que o leitor encontre no que lê precisamente a resposta aos interesses que o levaram à leitura. Este modelo pressupõe ainda através da atividade do escritor a interação de dois domínios paralelos; o primeiro é aquele onde são trabalhados os seus pensamentos, aquilo em que ele acredita, os seus conhecimentos e o produto escrito que deve conter o que o autor quer dizer de acordo com os objetivos por ele estabelecidos; o segundo é o domínio onde são colocadas e resolvidas as questões de retórica tais como as relacionadas com as estratégias de seleção tanto da informação recolhida como daquela que é recuperada da memória, com os meios retóricos de a transmitir, com a procura da expressão precisa e inequívoca dos seus pensamentos, com a ponderação do que já foi escrito em função dos objetivos estabelecidos e os problemas que surgem com a coordenação de todos estes elementos referidos (Bereiter & Scardamalia, 1987; Festas, 2002; Kellogg, 1999; Mayer, 2008).

A escrita de acordo com o modelo de transformação de conhecimentos desenvolvido por Bereiter e Scardamalia (1987) inclui a interação entre a situação de resolver problemas, que contém a formulação e a resolução dos mesmos, e o desenvolvimento contínuo de conhecimentos consoante o desenvolvimento do texto. Esta interação implica que o autor transforme os conhecimentos que detém sobre o tema de escrita, pensando-os e repensando-os, apresentando-os e desenvolvendo-os na escrita, consciencializando assim como compreende, como aprende e como transforma o que sabe. A metacognição, definida como a faculdade de consciencializar o seu próprio processo de adquirir conhecimento, sobre as estratégias para o obter e sobre a sua regulação, é um elemento decisivo no modelo de transformação de conhecimentos e o maior proveito cognitivo que o escritor, que segue este modelo, pode obter da sua atividade de composição escrita de textos (Armstrong et al., 2008; Bereiter & Scardamalia, 1987).

1.3.2.As marcas textuais reveladoras dos modelos

Bereiter e Scardamalia (1987) defendem que, através da análise das manifestações presentes nos textos, pode inferir-se quais as reações do escritor perante o ter de compô-lo e durante a composição do mesmo, e assim depreender com maior certeza qual o modelo de escrita no qual assenta o estilo individual de composição, se nos encontramos perante um escritor experiente e reflectido ou se, pelo contrário, nos defrontamos com a produção de alguém inexperiente e imaturo na tarefa, seja criança ou adulto.

A presença de certas marcas linguísticas como um vocabulário específico, certo tipo de construções semânticas e uma sintaxe própria podem indiciar qual o modelo de escrita pelo qual se rege o seu autor, quais os propósitos do texto e qual o seu destinatário. Todavia, advertem Bereiter e Scardamalia (1987), essas marcas não são suficientemente inequívocas já que é possível compor textos de maior e menor complexidade e riqueza de conteúdos, de melhor e de pior qualidade seguindo qualquer um dos modelos. Perante isto, o seu propósito é analisar certos indicadores concretos, que se diferenciam consoante o modelo que encaminha o autor através da tarefa de composição escrita, tais como o período anterior a esta, as notas de planificação, os registos de gravações e a revisão.

A duração do período anterior à escrita, o espaço entre o angariar dos conhecimentos sobre o tema e o começo da atividade de escrita, depende de vários fatores, entre eles dos

conhecimentos que o sujeito consegue de imediato recuperar da memória a longo prazo e também disponibilizar sobre o tema e sobre o gênero textual solicitado (Cf. p. 37). Quanto a este momento, deve ser lembrado que as crianças em idade escolar e escritores novatos iniciam, em geral, de imediato a escrita aproveitando o primeiro conhecimento recuperado da memória seja ele sobre o conteúdo ou sobre o gênero literário; este tipo de comportamento, que como já vimos remete para o modelo expositivo ou de “contar” os conhecimentos, é-lhes vantajoso dado que lhes permite reatar e prosseguir a cadeia de recuperação de conhecimentos permanecendo dentro do tipo da produção oral que já dominam (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Os indicadores do modelo de transformação de conhecimentos remetem, porém, para comportamentos retardadores do início da escrita, mais comuns aos adultos. Além das características individuais no domínio da linguagem escrita, do estabelecimento ou não de objetivos de escrita e da complexidade da planificação elaborada, todos os outros indicadores são, no caso do adulto, definido por Carvalho (2001) como aqueles da pessoa que desenvolveu a sua capacidade de escrever, fatores dilatadores da fase anterior à escrita e isto tanto mais quanto mais tempo ela dispõe para realizar a tarefa e quanto mais longo deva ser o texto a redigir (Bereiter & Scardamalia, 1987). Precisamente estes elementos não se verificam no comportamento anterior à escrita em crianças de 10 a 11 anos nem em alunos de 15 a 16 anos tal como previsto pelo modelo de contar dos conhecimentos.

Ainda que o período temporal que antecede a escrita seja comumente pensado como reservado à tarefa de planificação prévia, os resultados dos estudos realizados por Bereiter e Scardamalia (1987) apenas comprovaram em parte esta hipótese. Também Flower e Hayes (1980) defenderam que grande parte da planificação ocorre durante a tarefa de composição (Cf. p.27). Os estudos levados a efeito por Bereiter e Scardamalia (1987) demonstraram que, para os alunos mais jovens, planificar consiste em rascunhar ideias sobre o tema que depois serão “passadas a limpo” e que o texto final não regista transformações significativas relativamente às frases previamente anotadas na folha de rascunho. Este gênero de planificação é própria dos escritores aprendizes e, como já vimos (Cf. p. 36) referencia o modelo de “contar”os conhecimentos.

Para os escritores maduros, planificar uma composição envolve criar uma estrutura prévia de ideias, de informações sobre o tema e de definir os objetivos que se apresentam mais ou menos elaborados e conectados (Fower & Hayes, 1980) e que orientam a redação textual (Cf. p. 24). Esta elaboração permite vislumbrar níveis elevados de abstração e de

avaliação através dos quais se vai realizando a tarefa mental de gerar e de organizar ideias e que encontra correspondência no modelo de transformação de conhecimentos (Alarmagot & Fayol, 2009; Bereiter & Scardamalia, 1987).

Bereiter e Scardamalia (1987) acrescentam ainda que instruções para fomentar nos alunos comportamentos de planificação prévia e evitar a redação imediata e definitiva do texto causaram efeitos diversos consoante a experiência de escrita que aqueles detinham. Esta informação concilia-se com o conhecimento que se tem sobre o procedimento de planificação (Cf. p. 40) pois que os alunos menos experientes perseveraram num comportamento inalterável enquanto os alunos produtores de uma escrita mais madura passaram a planificar no papel com a ajuda de marcas não-verbais, comentários e explicitações de ideias e de processos mentais que não incluíam no produto final, mas que permitiram inferir que a sua escrita se ia aproximando mais do modelo de transformação de conhecimentos (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Muitos escritores planificam sobretudo durante a escrita, informação resultante da análise dos registos dos pensamentos manifestados em voz alta por adultos universitários durante a atividade de escrita; estes revelaram diferenças distintas em relação aos registos dos pensamentos expressos pelas crianças durante uma situação idêntica. Através de perguntas, Bereiter e Scardamalia (1987) encorajaram as crianças para que fossem dando conta em voz alta do que iam pensando enquanto escreviam, verificando nos respetivos registos que os pensamentos delas não divergiam muito nem dos conteúdos nem da extensão do que tinham escrito, uma vez que continham ambos, o escrito e o pensado, aproximadamente o mesmo número e as mesmas palavras. Pelo mesmo procedimento, os autores detetaram ainda que, no caso da narrativa, as crianças geravam ideias com o propósito de satisfazer os requisitos formais do tipo textual a produzir, que o conteúdo já escrito orientava a seleção dos assuntos recuperados e que estes eram formulados numa amálgama de frases espraçadas que não rematavam adequadamente ao tema da composição. Estes dados confirmaram a proximidade do género de escrita de alunos inexperientes com o postulado no modelo de contar os conhecimentos.

Por seu lado, os registos obtidos por Bereiter e Scardamalia (1987) com estudantes universitários demonstraram, primeiro, que estes refletiam sobre assuntos que não são pensados pelas crianças, porque esses não lhes interessavam, e, segundo, que na composição final os estudantes adultos acabavam por não registar muitos dos pensamentos, ideias e comentários que anteriormente tinham expresso em voz alta. Esta característica, que aproxima

os seus textos do modelo de transformação de conhecimentos, confirma o pressuposto de que a textualização, uma das maiores componentes da atividade cognitiva da escrita (Cf. p. 28), reproduz níveis de abstração desconhecidos dos indivíduos cuja escrita se aproxima do modelo de contar os conhecimentos (Carvalho, 2001).

Apesar de Bereiter e Scardamalia (1987) presenciarem as especificidades da escrita infantil em registros de adultos, afirmam que não se deveria imputar a escrita destes últimos ao modelo de contar os conhecimentos. Na sua opinião, dever-se-ia supor na escrita adulta certas características que a aproximariam mais do modelo de transformação de conhecimentos, mormente processos de planificação complexos como estabelecer objetivos e o recurso a práticas de revisão. Para os escritores mais experientes, planificar tratar-se-ia de uma operação abstrata que eles percorreriam prévia e mentalmente à realização concreta da tarefa de composição o que não equivaleria a afirmar que as crianças não planificam. Porém, para estas planificar consiste numa tarefa do nível concreto como um ensaio geral do texto definitivo (Graves, 1975 in Bereiter & Scardamalia, 1987).

Festas (2002) afirma que transformar os conhecimentos é trabalhá-los para os tornar coerentes do ponto de vista dos objetivos de leitura do futuro leitor, o que, em termos de escrita compositiva, envolve a reescrita frequente das ideias que se vão criando assim como a revisão múltipla, ambas tarefas que exigem graus elevados de abstração e que são menos familiares a crianças do que a pessoas com experiência de escrita (Carvalho, 2001). Alunos e estudantes subtraem-se a este tipo de comportamento, usual em escritores profissionais e experientes, denotador do modelo de transformação de conhecimentos. Como vimos (Cf. p. 36), para os alunos em idade infantil, cuja escrita se aproxima do modelo de “contar” os conhecimentos, escrever sobre um tema consiste em disponibilizar por inteiro o saber que possuem sobre esse tema, por um lado, sem objetivo de o modificar em função do leitor, por outro, desconhecendo em geral a função da revisão.

Parece não ter sido a intenção de Bereiter e Scardamalia (1987) justificar as diferenças observadas entre a escrita compositiva produzida por crianças e aquela elaborada por adultos com a maturação biológica dos sujeitos de escrita mas antes supor a experiência ou a ausência de aprendizagem como um argumento possivelmente justificativo da existência dessas mesmas diferenças.

1.3.3. Conclusão sobre os modelos de Bereiter e Scardamalia

O modelo de escrita compositiva de transformar os conhecimentos sugere que esta se define pela reflexão do autor com vista a preencher os requisitos das três maiores componentes daquele, que são a planificação, a textualização e a revisão com o objetivo de adequar, retoricamente e tematicamente, o seu saber aos objetivos que vai redefinindo, à medida que escreve, em função dos interesses do leitor para aquele texto concreto.

O modelo de contar os conhecimentos, característico de escritores incipientes, e que se traduz nas crianças em idade escolar por escrever tudo o que lhes vem à memória sobre o tema, admite que através de instrução adequada, estas comecem a usar uma forma de escrita mais reflectida com vista a atingir os objetivos que vão definindo para o seu texto, o que corresponde ao modelo de transformar o conhecimento.

A investigação sobre a escrita compositiva tendo por base os conhecimentos da psicologia cognitiva fomentou o desenvolvimento de programas instrucionais sobre a composição de textos direccionados para o ensino de estratégias centradas sobre os processos maiores que o processo cognitivo de composição escrita engloba (Mayer, 2003), sendo um deles o SRSD (Harris et al., 2008), o qual visa desenvolver a aprendizagem de estratégias de escrita compositiva e de autorregulação e que apresentaremos no capítulo seguinte.

Capítulo 2

O SRSD (Harris et al., 2008) – um programa de ensino de estratégias de escrita compositiva

The study of writing offers one window through which to view the core of what appears to be distinctly human mode of thinking. (Kellogg, 1999, p. vii)

A primeira parte deste capítulo, que é dedicada à apresentação dos princípios pedagógicos e didáticos subjacentes às estratégias de composição escrita contidas no manual da autoria de Harris et al. (2008) *Self-Regulated Strategy Development* (em seguida SRSD) será concluída com um quadro sintetizador dos capítulos 1 a 4. A seguir descrevemos as estratégias contidas nas 13 lições posteriores do SRSD (Harris et al.), as quais serão também sumariadas num quadro final.

2.1. Descrição e objetivos

O SRSD (Harris et al., 2008) é um programa de instrução directa e explícita para o ensino e aprendizagem de estratégias de escrita e de autorregulação; ele destina-se a apoiar os alunos, do ensino básico ao secundário, a melhorar o seu desempenho e a ganhar mais autoconfiança nas tarefas de escrita compositiva, a incrementar o seu conhecimento sobre os processos de escrita e a desenvolver atitudes positivas face a ela. Archer e Huges (2011) definem a instrução explícita como uma metodologia estruturada e sistemática para a prática pedagógica que inclui uma vertente instrucional e procedimentos para a sua aplicação. Ela assenta no papel organizacional e de suporte desempenhado pelo professor que instrói os seus alunos através de afirmações claras e racionais, fornecendo explicações e demonstrações sobre a habilidade que deve ser aprendida com o fim último de o aluno adquirir mestria e um desempenho autónomo.

A 1.^a edição do SRSD (Harris et al., 2008), compilado na forma de manual, foi publicada em 1982 por Karen Harris e Steven Graham, professores e investigadores na área de ensino da escrita, na sequência dos seus trabalhos de investigação em escolas norte-americanas, e baseia-se em boas práticas. A versão atual de 2008, na qual nos baseamos, conta com a participação de Linda Mason e Barbara Friedlander. A primeira tem a seu cargo a docência de cadeiras universitárias na área de metodologias para a educação especial, leitura e escrita; a segunda é professora para alunos com necessidades especiais. Ambas têm participado em vários trabalhos de investigação sobre o SRSD (Harris et al., 2008).

Este programa de ensino guia-se por três princípios: primeiro, a escrita é um processo cognitivo exigente e complexo; segundo, o escritor proficiente domina as regras e os mecanismos da linguagem escrita, possui conhecimentos sobre os géneros textuais e sobre estratégias de composição; terceiro, é possível ensinar estratégias de escrita e de autorregulação que ajudem os alunos a superar a sua relutância e as dificuldades face às tarefas de escrita.

2.1.1. Os destinatários

O SRSD (Harris et al., 2008) foi concebido originalmente como um suplemento didático para facilitar o ensino da escrita a crianças com dificuldades de aprendizagem, inclusive àquelas que sofrem de deficiências cognitivas graves. Tendo-se verificado, porém, que estudantes relutantes às atividades de escrita e com dificuldades comportamentais partilhavam as mesmas características críticas no respeitante à composição escrita de textos que aqueles alunos, as estratégias do SRSD (Harris et al., 2008) têm, com frequência e sucesso crescentes, vindo a ser usadas para a instrução geral da escrita compositiva.

Em norma, os textos redigidos por alunos com aversão à escrita são mais breves, menos coerentes, eficazes e aprimorados do que aqueles produzidos por alunos em estágio de desenvolvimento cognitivo e educativo semelhantes todavia não relutantes a este género de tarefas; nas respostas dos primeiros detetam-se problemas derivados da incompreensão dos enunciados escritos, de dificuldades em elaborar uma estratégia de resolução de tarefas e de uma deficiente capacidade em mediar o seu desempenho. Crianças que se confrontam diariamente com problemas de aprendizagem têm, frequentemente, dificuldades tanto em memorizar como em autorregular-se. Em geral, estes alunos desenvolvem expectativas

negativas quanto às tarefas escolares o que tende a aumentar a sua desmotivação, os seus problemas comportamentais na escola e a reduzir o seu esforço académico. Caso já tenham experienciado a retenção repetida, são alunos que duvidam de si e se sentem impotentes face às tarefas solicitadas em contexto escolar crendo-se incapazes de aprender. Em regra, são crianças e adolescentes com atitudes impulsivas, pouco empenhados e persistentes, com auto-atribuições inadequadas e sentem menosprezo pela instrução formal.

2.1.2.Princípios gerais de aplicação

O SRSD (Harris et al., 2008) incorpora estratégias para a escrita criativa, narrativa, expositiva e persuasiva, técnicas específicas para a ampliação do léxico, criação de aberturas apelativas de textos, desenvolvimento e organização de ideias e estratégias de autorregulação; ele pode ser aplicado pelo professor, ou por um implementador treinado, em situação de sala de aula a turmas, a pequenos grupos ou na instrução individual, sob a condição incontornável de que os destinatários dominem no mínimo a construção frásica simples. Recomenda-se que um programa de ensino de estratégias baseado no referido manual embora dependa de condicionantes institucionais, seja ministrado em lições repetidas ao longo da semana. Para o 5.º ao 8.º anos de escolaridade, são indicadas 8 a 12 sessões mínimas para cada estratégia. Em geral, e para a maior parte dos estudantes, as melhorias obtidas são permanentes e poucos necessitam de sessões posteriores de reforço.

O SRSD (Harris et al., 2008) está orientado pelos seguintes princípios didáticos: progressão de acordo com critérios de apreciação das necessidades dos instruendos, colaboração, participação ativa e responsável de cada aluno no seu processo de aprendizagem, *scaffolding*, *feedback* regular e oportuno do professor, apoio individual pelo professor e apoio interpares. As estratégias de escrita deste modelo de instrução integram habilidades que têm de ser primeiro e impreterivelmente demonstradas pelo professor. O *scaffolding*, por exemplo, é um método de ensino que assenta na simultaneidade da ação do docente como modelador da resolução de um certo problema e fomentador da participação ativa do aluno na demonstração da estratégia solucionadora, cuja aplicação aquele controla desde o início. Todavia a sua ação não se limita a garantir a fluidez destes dois passos; ele deve cuidar de delegar paulatinamente o seu domínio sobre a atividade em curso e o seu comprometimento sobre a eficácia deste para o raio de ação e de responsabilidade do aluno, mantendo-se no entanto disponível para prestar orientação e suporte sempre que este o requeira (Bruner, 1976).

As estratégias de escrita e de autorregulação do SRSD (Harris et al., 2008) fundam-se no pressuposto de que o sucesso no estudo se atinge pela aplicação de esforço individual e postulam que todos os empenhos merecem ser reconhecidos e recompensados. Esta recompensa consiste também na consideração das particularidades de cada aluno no respeitante aos processos de aprendizagem, aceitando-se percursos individuais dentro de uma classe. Em consequência, não são estabelecidos limites temporais para o ensino de qualquer estratégia. As estratégias de escrita e de autorregulação foram planeadas de maneira a que todos os passos possam ser revistos em separado e recombinaos sempre que professor e alunos entendam ser necessário. Esta flexibilidade permite que alunos mais rápidos apoiem outros em trabalho de pares.

2.1.3. Um programa instrucional baseada investigação

Em mais dos 40 estudos empíricos de implementação e de teste do SRSD (Harris et al., 2008), os professores envolvidos têm-no considerado proveitoso para os alunos. O ensino das suas estratégias de escrita promove a aprendizagem, o desenvolvimento de capacidades cognitivas como a planificação, geração de ideias e sua organização, a redação e a revisão, e melhora o desempenho na resolução das tarefas de escrita compositiva.

A sua aplicação total ou parcial tem contribuído para fomentar o conhecimento e a compreensão dos alunos sobre as tarefas de escrita e aumentar o seu sentimento de auto-eficácia na sua execução, melhorar as atitudes perante a escrita e incrementar os processos de metacognição sobre esta.

2.2. As fases de instrução

A instrução das habilidades de escrita estruturam-se em seis fases sequenciais, as quais devem ser implementadas consoante as necessidades de aprendizagem dos alunos, não devendo ser tomadas como prescrição única para uma aplicação generalizada, mas antes como linha orientadora. Em seguida, listam-se as seis fases básicas de instrução preconizadas pelo manual citado, as quais conjugam o uso de estratégias de escrita e de autorregulação:

- a. Desenvolver os conhecimentos prévios;

- b. Debater as vantagens de dominar estratégias de escrita compositiva;
- c. Modelar a aplicação das estratégias de escrita compositiva;
- d. Memorizar a mnemónica e as estratégias;
- e. Apoiar os estudantes;
- f. Encorajar o desempenho individual.

A fase de desenvolvimento dos conhecimentos prévios implica que o ensino de uma estratégia de escrita compositiva se inicie com a exploração e desenvolvimento das habilidades e conhecimentos prévios dos alunos sobre vocabulário, conceitos específicos sobre o tipo de texto em estudo e sobre o uso de auto-afirmações para despistar e eliminar aquelas que confirmem sentimentos de frustração ou de ineficácia sendo importante que os discentes compreendam os motivos pelos quais estas influenciam negativamente, tal como *self-fulfilling prophecy*, os seus futuros desempenhos. Estes conhecimentos devem constituir uma base sólida para as aquisições posteriores.

Na fase seguinte, o professor deve debater com os alunos as vantagens de dominar estratégias de escrita compositiva. Ele tentará desta forma promover, por um lado, a compreensão dos alunos sobre o funcionamento das estratégias de escrita e de autorregulação e, por outro, sobre as vantagens de sua aplicação. Nesta fase, pretende-se também que os alunos sejam encaminhados na consciencialização de que o esforço pessoal associado ao domínio de técnicas favorece o surgimento de atitudes positivas face à escrita, contribuindo para melhorá-la.

A fase seguinte compreende a modelação da aplicação das estratégias para compor o texto. Para tal, o professor deve explicar em voz alta, numa linguagem e estilo que os alunos reconheçam como seu, porém, natural e entusiástico, cada passo do processo de composição conjugando-o com as auto-afirmações apropriadas ao início da escrita, ao esforço de concentração necessário durante a mesma, ao planeamento, à auto-avaliação do trabalho em processo, à automonitorização e ao auto-encorajamento. Nesta atividade, o professor deve equacionar e solucionar situações semelhantes às defrontadas pelos alunos durante a escrita compositiva, inclusive as de reconhecimento da produção de erros, de esquecimento de partes estruturais do texto, de recuperação de um passo da estratégia ou de reação a momento de indecisão. Embora os alunos devam participar nesta fase, o professor deve manter o controlo sobre a demonstração, sendo ele a redigir a composição no quadro. Para o êxito da aprendizagem, é decisivo que os alunos compreendam bem os procedimentos e os objetivos modelados. Os alunos necessitam de um modelo, convincente e verídico, orientador de como

se redige sobre um tema conjugando as estratégias de escrita com as de autorregulação. Em seguida, o professor deve incentivar um debate sobre a importância das auto-afirmações, do estabelecimento de objetivos e proceder à apreciação crítica dos passos dados

Memorizar os passos da estratégia de escrita e as mnemônicas confere segurança aos alunos, libertando a capacidade da sua memória de trabalho para o desempenho da tarefa de escrita em si. O professor deve certificar-se acuradamente de que a memorização foi consumada, sobretudo no caso de alunos cujas dificuldades de aprendizagem remontam a déficits de memória. Ele deve apoiar os alunos durante a atividade de escrita compositiva indo ao encontro das dificuldades individuais mas não oferecer mais apoio do que o solicitado e reduzi-lo à medida que o aluno vai usando efetiva e autonomamente ambas as estratégias em aprendizagem (Cf. com o princípio de *scaffolding*, p.45). Consoante a evolução e a perícia atingida pelo desempenho individual, o professor deve disponibilizar um apoio constante e encorajador no uso de auto-afirmações que deverá ir reajustando e reduzindo se necessário.

2.3. As particularidades da instrução eficaz

A experiência de ensino e de investigação dos autores do SRSD (Harris et al., 2008) com alunos e professores provou que, das múltiplas componentes que englobam o programa, há seis características de instrução das estratégias de escrita que têm de ser consideradas cuidadosamente. São estas:

- a. Instrução colaborativa;
- b. Instrução individualizada;
- c. Instrução baseada na mestria;
- d. Instrução antecipatória;
- e. Rede de suporte ao trabalho dos professores;
- f. Melhoria do desenvolvimento.

A colaboração entre professor e alunos assim como a participação ativa de cada aluno nos processos de ensino-aprendizagem são dois dos princípios didáticos relevantes do programa instrucional, que aqui apresentamos, e pilares sólidos na realização de tarefas de composição escrita, de monitorização e de modificação de estratégias sobre a gestão da aula. O apoio abrangente disponibilizado pelo professor, sobretudo no início da aprendizagem de uma estratégia, não deve prescindir de fomentar a participação consciente dos alunos, nem

deve substituí-la, ou evoluir para uma atitude de tutela dos alunos. O professor deve facultar um suporte seguro e coerente no sentido da responsabilização dos alunos pela sua aprendizagem e pela resolução das tarefas, suporte esse que deve culminar com o seu desempenho autónomo.

Também no estabelecimento dos alvos de aprendizagem, na generalização das técnicas de escrita, na planificação de atividades que mantêm aquelas atuais, e na avaliação de desempenhos postula-se a interação entre professor e alunos e entre pares. A tendência orientadora deverá ser a da consciencialização da aprendizagem e da respetiva responsabilização.

O SRSD (Harris et al., 2008) postula caber ao docente o considerar e respeitar as dificuldades e os ritmos de evolução de cada aluno para dominar a resolução das tarefas. Todos os procedimentos instrutivos devem ter em conta as capacidades individuais dos discentes e serem-lhes apropriadas. Este princípio deve imperar também na gestão da aula. Nesta, a formação de subgrupos, por exemplo, facilita definir objetivos cognitivos individuais, ponderar tempos diferentes de aquisição de conhecimentos e atribuir tarefas diferenciadas de acordo com as capacidades cognitivas de cada participante. Assim, enquanto alguns alunos aprendem a formular auto-afirmações para lidar com circunstâncias de frustração, outros, por exemplo necessitam de aprender a reforçar o seu sentimento de auto-eficácia. O professor deve, através de *feedback*, franco e encorajador, ajudar o aluno a reconhecer os avanços realizados e os benefícios das estratégias para a melhoria do seu desempenho individual.

A estrutura fásica e a característica de recursividade das estratégias do SRSD (Harris et al., 2008) exigem persistência mas permitem a recombinação dos conteúdos em fases posteriores de aprendizagem da mesma estratégia, devendo o professor elevar os critérios de progressão sempre que o aluno, ou alunos, repitam uma fase já percorrida. Ainda que nem sempre seja possível nem condição imprescindível de transição para uma fase posterior, que todos os alunos atinjam o nível de mestria num passo da estratégia, o professor deverá reconsiderar a pertinência do tema e dos métodos que está aplicando caso a aprendizagem de uma fase ou de um passo se revele extraordinariamente demorada.

De acordo com o princípio da antecipidade da instrução, o professor deve examinar, prévia e metodosamente, todos os aspetos da estratégia a ensinar, sobretudo aqueles que podem suscitar maior relutância, e tentar antecipar perturbações ao decurso harmonioso das aulas, envolvendo os alunos no planeamento de procedimentos preventivos.

Após finalizado o ensino das técnicas de escrita, professor e alunos devem elaborar um plano de manutenção viável que possa permanecer eficaz ao longo do ano letivo, prevenindo adulterações de uso tendentes a diminuir a eficácia das técnicas aprendidas, e capaz de encontrar soluções para problemas que surjam no emprego interdisciplinadas estratégias de escrita. Também se devem debater experiências proveitosas e a sua generalização a outras áreas do saber escolar.

Como já mencionado, os princípios didáticos que guiam o SRSS (Harris et al., 2008) fundamentam-se numa concepção de ensino sensível e receptivo às necessidades de aprendizagem individuais, segundo a qual os professores desempenham um papel fundamental de apoio que requer entendimento e sensibilidade da sua parte sobre o momento do ano letivo no qual as estratégias devem ser introduzidas para que possam ser apreendidas pelos alunos a partir dos conhecimentos prévios de que dispõem, tendo em vista o seu desenvolvimento global no desempenho das tarefas de composição escrita e aperfeiçoamento das habilidades aprendidas.

A seriedade do professor e o seu estilo de ensino conferem credibilidade às técnicas aqui apresentadas; o docente deve ser um modelo no desempenho de uma escrita autorregulada, na promoção e manutenção de um ambiente de ensino participativo e encaminhar os alunos para uma atitude autónoma e metacognitiva perante a aprendizagem.

Dada a complexidade do fenómeno de escrita e das instruções contidas no SRSD (Harris et al., 2008), é aconselhável a formação de uma rede de suporte entre docentes que promova a troca de informação sobre os êxitos e as desdidas da sua prática com aquele, facilitando o diálogo entre si com o intuito de melhor compreender as atitudes e dificuldades dos alunos perante as novas propostas pedagógicas, as metas de aprendizagem e a implementação das estratégias.

O apoio organizacional é decisivo para o sucesso do ensino das estratégias de escrita e de autorregulação. O impacto do ensino das mnemónicas no desempenho dos alunos, a sua continuidade e generalização será tanto maior e mais profícuo quanto maior a influência do método abranger outras disciplinas e for apoiado, conservado e divulgado pelos responsáveis escolares.

2.4. A autorregulação e o processo de escrita

Estabelecer objetivos de aprendizagem, usar auto-instruções, monitorizar-se e encorajar-se são princípios de autorregulação integrantes do SRSD (Harris et al., 2008). Fixar objetivos potencia a atenção, a motivação e o esforço dos alunos e disponibiliza-lhes informação imediata sobre a finalidade da tarefa de escrita, o que favorece a planificação e a atitude estimuladora da auto-avaliação.

As auto-afirmações são instrumentos autorreguladores, muitas vezes murmuradas ou tema de monólogo interior ao sujeito, e a si mesmo destinadas; elas incrementam as funções cognitivas de orientação e de organização, são por si funções estruturantes da atividade de escrita compositiva e fomentam atitudes positivas perante esta. Em geral, são as auto-afirmações que sustentam a relevância das tarefas de escrita em execução e geram formas de lidar com situações frustrantes contribuindo para um desempenho gratificante dessas atividades.

A automonitorização assenta na avaliação individual e no registo gráfico dos efeitos de um determinado comportamento, afetivo e cognitivo. Assinalar graficamente provou ser a forma de avaliação mais motivadora de implementar a progressão já atingida pois facultava a visualização direta e imediata da frequência e da duração de certo comportamento. Nas lições planificadas no manual, este registo toma o aspeto gráfico de um foguetão¹⁷.

O autorreforço é a atitude de expressar gratificação e admiração quando se atinge ou supera um nível de desempenho auto e prédefinido. A autorregulação é, sobretudo para os alunos relutantes à escrita, um instrumento de suporte direcionador para uma mestria mais efetiva dos processos de composição textual.

2.5. Princípios de avaliação

A filosofia pedagógica subjacente a este programa de ensino caracteriza-se pelo envolvimento intencional, consciente e responsável dos alunos em todas as tarefas relacionadas com a sua aprendizagem, entre estas também as respeitantes à sua avaliação. O princípio da co-avaliação postula que a participação dos alunos, como parceiros do processo de avaliação, eleva o seu sentimento de vinculação ao programa instrucional em curso

¹⁷ Sobre estes materiais e o uso que nós fizemos deles falaremos detalhadamente no capítulo seguinte.

reforça a melhoria da sua aprendizagem; ao docente, oferece-lhe uma visão mais profunda da eficácia da instrução e relativiza a sua carga de responsabilidade nela. Os estudantes podem aprender a apreciar os seus textos escritos tendo como critérios objetivos pré-determinados, participar em debates dirigidos pelo professor sobre a eficácia das estratégias e ponderar sobre os benefícios destas para o seu processo individual de aprendizagem. No respeitante à primeira forma de co-avaliação, os alunos podem, por exemplo, apreciar e avaliar o tipo de vocabulário que usaram na composição de um texto e tomar decisões quanto a este assunto, julgar sobre o modo e a eficácias das revisões empreendidas e verificar a adequação das partes dos seus textos à estratégia atual. O professor deve monitorizar a precisão dos critérios dos alunos e apoiá-los na sua formulação. A participação ativa dos alunos abrange a tomada de decisões durante a instrução e a avaliação entre pares.

As estratégias desenvolvidas têm o propósito de desencadear mudanças nas atitudes e comportamentos do aluno face à escrita na sua globalidade. Preconiza o manual que os critérios de avaliação sejam determinados de acordo com os conteúdos ensinados e do tempo que lhes é dedicado. As metas de avaliação são alteráveis em conformidade com as necessidades e as capacidades de aprendizagem dos alunos assim como os seus propósitos individuais de aprendizagem, o que pode ocasionar a existência simultânea de critérios de avaliação diferenciados. Na prática, e caminhando por estádios de ensino-aprendizagem, podem coexistir em sala de aula diversos objetivos de aprendizagem todos eles direcionados para o melhoramento de estratégias e de comportamentos face à escrita compositiva. O SRSD (Harris et al., 2008) objetiva desenvolver o sentimento de auto-eficácia. No prosseguimento deste fim, e se para tal for necessário, o professor pode ter de modificar técnicas de ensino, e o aluno, por seu lado, deve identificar e avaliar os esforços empreendidos para atingi-lo. Durante e após a instrução das estratégias, o docente deve certificar-se com cuidado e certeza de que os objetivos cognitivos foram alcançados e de que os alunos modificaram as suas atitudes perante a escrita. Estas modificações, por vezes algo morosas, verificam-se no desempenho de tarefas adequadas e através de debates sobre o processo de escrita, nos quais o professor acede ao conhecimento dos efeitos dos processos metacognitivos dos alunos sobre aquele e pode avaliar o êxito da instrução. Por seu lado, a avaliação do progresso do aluno durante a fase de implementação permite monitorizar o desenrolar da instrução, as reações imediatas dos instruídos a ela, adaptando-a aos desafios emergentes.

No Quadro 1, apresentamos os conteúdos temáticos dos capítulos 1 a 4 do SRSD (Harris et al., 2008).

Quadro 1 - Os capítulos 1 a 4 do SRSD (Harris et al., 2008)

Cap.	Conteúdos
1	Apresentação do SRSD, (Harris et al., 2008): programa de estratégias decomposição escrita e de autorregulação; Apresentação dos passos de instrução comuns às estratégias de escrita do SRSD, (Harris et al., 2008);
2	O SRSD(Harris et al., 2008):um modelo instrucional de ensino de estratégias de composição escrita; Descrição dos seis passos instrucionais das estratégias de escrita; Características de eficácia da instrução das estratégias de escrita; Exemplo da aplicação da estratégia de composição de uma narrativa;
3	Descrição das estratégias de autorregulação;
4	Princípios de avaliação das estratégias de ensino do SRSD (Harris et al., 2008); Introdução aos planos das lições 5 a 17 do manual;

2.6. Planificação das lições

A segunda parte do manual do SRSD (Harris et al., 2008) contém orientações para a implementação de 13 lições em sala de aula assim como os modelos dos respetivos materiais didáticos. Passamos a referir individualmente cada estratégia.

O 5.º capítulo desenvolve uma técnica de enriquecimento lexical para a composição da narrativa. Embora tenha sido tomado o exemplo do léxico verbal, esse método pode ser usado para fomentar a amplificação das classes gramaticais de advérbios e adjetivos. No 6.º capítulo são explanadas duas estratégias de apoio à composição escrita. A primeira consiste na mnemónica POW, de carácter geral, que ajuda os alunos a estruturar os passos iniciais da escrita temática e a autorregular-se. Esta mnemónica tem de ser combinada com outras sobre tipologias textuais específicas, como veremos, por exemplo, no 8.º capítulo. O 7.º capítulo concerne o aperfeiçoamento da composição da narrativa através da aprendizagem de uma nova estratégia de apoio à sua planificação.

A terceira secção do SRSD (Harris et al., 2008) engloba três capítulos sobre a composição do texto narrativo, expositivo e persuasivo. O capítulo 8.º contém dois conjuntos distintos de planificações para a escrita do ensaio de opinião, respetivamente para alunos mais jovens e alunos mais velhos. Ambos retomam a mnemónica POW combinando-a com uma estratégia destinada especificamente à composição do ensaio de opinião. Uma vez que o nosso trabalho empírico se baseou na adaptação das planificações destinadas a alunos mais velhos deste capítulo, é de todo o interesse detalharmos esta apresentação para posteriormente melhor acompanharmos os motivos das alterações que efetuámos.

O capítulo 8.º pretende introduzir os alunos na escrita do ensaio persuasivo. Metodologicamente este é decomposto em ensaio de opinião, no qual o redator toma partido sobre um tema, defende e fundamenta a sua opinião, e em texto argumentativo, a ser estudado no capítulo seguinte e que envolve o debate de opiniões contrárias, a tomada e a defesa de uma posição. Principia-se a instrução sobre o ensaio de opinião, esclarecendo-se os conceitos de “ensaio” e de “opinião” com o propósito de que sejam fixados significados comuns à turma; a seguir explica-se o significado das letras da mnemónica POW, cujo último passo integra a mnemónica TREE específica para a escrita do ensaio de opinião. Os momentos posteriores consistem na modelação pelo professor da escrita compositiva do ensaio de opinião, na organização e anotação das auto-afirmações formuladas pelos alunos, no reconhecimento das partes que compõem os ensaios produzidos anteriormente e no seu registo gráfico. Seguindo o princípio de *scaffolding*, o professor irá transferindo a responsabilidade pelo desempenho partilhado entre pares, e suportado por ele, para o domínio do desempenho individual autónomo.

O 9.º capítulo tendo como base duas mnemónicas aprofunda técnicas de composição do texto argumentativo abrangendo o debate de ideias. Estas mnemónicas contemplam o aspeto da composição escrita do texto argumentativo, no qual o autor confronta posições e sopes argumentos, e o desenvolvimento de atitudes autorreguladoras como gerar e organizar ideias, planificar e estabelecer objetivos de escrita e de revisão. O 10.º capítulo sobre a escrita expositória ocupa um lugar único no manual com recurso às explicitações fornecidas, por exemplo, no 8.º ou no 16.º capítulo. Uma vez que, em geral, a tarefa de escrita da exposição se pode estender por semanas de atividade, é de grande ajuda a prática entre pares, e em sala de aula, de habilidades orientadas para a recolha e triagem de informação, categorização, conceptualização e de escrita colaborativa.

Pressupondo-se que o aluno aprendeu a elaborar uma planificação estruturada, a orientação sobre a escrita é uma ferramenta de trabalho otimizada de tempo e esforços que rentabiliza o empenho e gratifica o desempenho. No 11.º capítulo são disponibilizadas estratégias e materiais que ajudam os alunos a consciencializar as suas capacidades atuais de escrita compositiva para que possam explicitar melhor as suas necessidades de aperfeiçoamento.

A 4.ª secção do manual é dedicada a técnicas de revisão. No 12.º capítulo são trabalhadas técnicas baseadas em mecanismos autorreguladores que orientam os alunos na deteção dos seus erros gramaticais, ortográficos, de pontuação, de imprecisão semântica e sintática promovendo a autocorreção dos mesmos.

Os capítulos 13 e 14 ocupam-se com a revisão de ensaios de opinião e argumentativos escritos por colegas. A estratégia explanada no capítulo 14 pode também ser aplicada para rever narrativas e tem o propósito de melhorar composições escassas de ideias incidindo no enriquecimento de conteúdos. A revisão realizada entre pares é o tema do capítulo 15 que inclui instruções para a audição atenta da leitura em voz alta, para emitir recomendações sobre possíveis mudanças de conteúdo e de forma tendo em vista os objetivos de clareza, de logicidade e de complementaridade das partes de um texto. A 5.ª secção do SRSD (Harris et al., 2008) é relativa à composição textual em situação de provas e intenta aprofundar dois momentos decisivos da composição escrita: a planificação e a revisão. À planificação, prévia e durante a redação, pertencem as técnicas para manter presentes na memória de trabalho do autor os objetivos de escrita, o tipo de leitor assim como o género de texto. A presença constante destes parâmetros evita a divergência de género textual no ato da composição e permite ao aluno concentrar-se nos aspectos relacionados com a qualidade do texto em processo. O uso de uma lista de itens ajuda o aluno a rever incidindo a sua atenção nos tópicos de escrita e no tipo de frases verificando a correspondência destas aos objetivos definidos. A 6.ª parte trata de como obter informação específica a partir de textos da área dos estudos sociais e das ciências com o propósito de utilizá-la posteriormente para expor por escrito o que se aprendeu. Tal como acabamos de descrever, o SRSD (Harris et al., 2008) é composto por duas partes. A primeira referimos na página 51; a segunda subdivide-se em sete secções as quais contêm treze lições que abordam estratégias de ensino destinadas a melhorar a composição escrita de diferentes tipos textuais.

Apresentamos, em seguida, um quadro sintetizador dos conteúdos organizados por capítulos referentes a estratégias específicas.

Quadro 2 - Conteúdos dos capítulos 5 a 17 do SRSD (Harris et al., 2008)

Cap.	Estratégia	Objetivo	Texto
5	<i>Brainstorming</i>	Enriquecimento de vocabulário	narrativo/todos
6	Mnemónica	Planear e redigir com enredo simples	narrativo
7	Mnemónica	Planear e redigir com enredo complexo	narrativo
8	Mnemónica	Planear e redigir	opinativo
9	Mnemónica	Planear e redigir sopesando argumentos	argumentativo
10	Rede conceptual	Recolher informações, planear e redigir	expositivo
11	Mnemónica	Planear	opinativo
12	Mnemónica	Rever	argumentativo
13	Mnemónica	Critérios de revisão de conteúdos	todos
14	Mnemónica	Rever	ensaio
15	Lista de verificação	Rever composições alheias	todos
16	Mnemónica	Resolver testes com respostas expositivas	expositivo
17	Mnemónica	Obter informações a partir de textos expositivos	informativo

A leitura do Quadro 2 permite concluir que a estratégia dominante, em onze casos, é a mnemónica como técnica para apoiar os alunos sobretudo nas tarefas de planificação, redação e revisão. Porquê a mnemónica como pedra basilar das estratégias do SRSD (Harris et al., 2008).

Esta e outras questões relacionadas com a tradução e adaptação do 8.º capítulo do manual citado SRSD, sobretudo com a adaptação das duas mnemónicas deste capítulo, que integraram os materiais didáticos que usamos para a instrução das estratégias de escrita compositiva, serão estudadas na Parte B. Esta parte abará ainda um primeiro ponto sobre o Projeto de *Ensino de estratégias de escrita*; a descrição da amostra incorporará o segundoponto e o terceiro referir-se-á aos materiais e instrumentos. Apresentaremos ainda os procedimentos que foram empreendidos para realizar o projeto centrando-nos apenas nas escolas que pertencem à amostra sobre a qual incide esta dissertação; por fim, discutiremos os resultados obtidos na análise quantitativa, as conclusões e as perguntas que permaneceram em aberto.

Capítulo 3

A técnica da mnemónica

The art of memory is like an inner writing. Those who know the letters of the alphabet can write down what is dictated to them and read out what they have written. Likewise those who have learned mnemonics can set places what they have heard and deliver it from memory. (Yates,1966)

Resguardando o facto de a tradução e adaptação das duas mnemónicas presentes no capítulo 8.º do manual, que acabámos de apresentar, revelarem ter sido as tarefas mais críticas na adequação dos seus conteúdos aos nossos fins de investigação, tentaremos agora responder à questão formulada no fim do 2.º Capítulo da Parte A, ao nos indagarmos sobre os motivos que terão elegido a mnemónica, um mecanismo atualmente tão em desuso, como a técnica principal para o ensino-aprendizagem dos elementos estruturais do ensaio de opinião.

A mnemónica, de acordo com Worthen e Hunt (2011), terá sido a única técnica exclusivamente inventada com o objetivo de apoiar um processo cognitivo em si funcionando bem. Coloca-se pois a questão sobre o sentido de criar algo artificial, a mnemónica, se as faculdades da memória satisfazem plenamente as funções naturais às quais ela se destina desde a sua origem.

A mnemónica é referenciada pela primeira vez na Antiguidade Clássica e parece ter sido fundamental nessa época, conhecido que é dispor esta de poucos recursos facilitadores da memorização, quando a atividade profissional de orador público, em assuntos de direito estatal e privado, e de política, era relevante e decisiva para diferentes áreas da organização social. Conseguir, nesse tempo, criar artes para incrementar a capacidade da memória natural parece ter sido vital para o bom desempenho de tais profissões. As mnemónicas permitiam, e permitem, imprimir na memória séries ordenadas de lugares fictícios nos quais se havia depositado imagens de coisas e de conceitos; esses lugares eram posteriormente revisitados

para, pela mesma ordem pela qual haviam sido impressos, recolher o que lá fora guardado. Cícero foi o inventor da arte da memória ao inferir que configurações ordenadas de lugares e de coisas se reproduzem na memória como imagens seguindo a mesma ordenação e dependentes sobretudo de uma forte memorização visual (Yates, 1966).

A técnica de algumas mnemónicas de configurar lugares e coisas foi criada para inculcar na memória grande número de conteúdos com o objetivo de recordá-los posteriormente. Neste caso são associados conteúdos a certas imagens as quais, por sua vez, preenchem determinados lugares. Ambos, lugares e imagens, formam séries e devem ser lembrados seguindo a ordem segundo a qual foram apreendidos pela memória; o seu preenchimento ou associação obedece a leis, e, no seu conjunto, lugares e imagens, constituem a memória artificial cuja função é a de ampliar a capacidade da memória natural nascida com o pensamento (Yates, 1966).

O lugar configurado pela mnemónica, explica Yates (1966) baseando-se na obra anónima *Ad Herennium*, “*A locus is a place easily grasped by the memory...*”¹⁸, tem uma permanência mais duradoura na memória, enquanto as imagens são representações que esmaecem mais rapidamente. As regras para a constituição de lugares e de imagens diferem; aqui salientamos que as normas para a formação das imagens nos parecem dotadas de relevância para a tradução da mnemónica TREE¹⁹ pelo que as abordaremos na página 91.

Mais nos nossos dias, Mastropieri e Scruggs (1991) defendem que uma instrução baseada em mnemónicas estabelece a ligação de novos conteúdos aos conhecimentos que o aluno já detém e favorece, acelerando ou aumentando, a compreensão daqueles, ao mesmo tempo que fornece os processos que ajudam o aprendente a retê-los na memória a longo prazo.

Worthen e Hunt (2011) baseiam-se nos trabalhos de Tulving (1985) para salientar que, existindo diferentes tipos de memória, na adequação de uma determinada mnemónica a conteúdos particulares é necessário considerar o tipo de memória à qual essa mnemónica irá aceder. Estes autores afirmam ainda que uma mnemónica, que é produzida para recolher informação depositada na memória episódica e relativa a acontecimentos específicos, datados e situados, é distinta de outra que seja ideada para recuperar conhecimentos autónomos de tempo e espaço que são armazenados na memória semântica. As mnemónicas que permitem aceder aos conhecimentos depositados na primeira devem acentuar as circunstâncias envolventes do episódio a recuperar, enquanto aquelas destinadas a ativar conhecimentos da

¹⁸A *locus* é um lugar que a memória facilmente apreende (em latim no original).

¹⁹ Traduzida para a mnemónica TRAVE (Cf. p.

memória semântica dependem mormente da sua própria capacidade em estabelecer ligações a pré-conhecimentos. Estas duas espécies de memória, a contextual (ou episódica) e a semântica, exigem conseqüentemente dois géneros diferentes de indicações-chave para serem acedidas e por isso tipos distintos de mnemónicas.

Os mesmos autores (Worthen e Hunt, 2011) identificam ainda uma outra espécie de conhecimento, nomeado de processual, o qual inclui a memória de habilidades e de procedimentos, que não exige a recuperação consciente da informação arquivada na memória a longo prazo.

Estes conhecimentos, preliminares e breves sobre os diferentes tipos de memória e sobre as características constituintes das mnemónicas que facilitam o respetivo acesso a cada um, permitir-nos-ão compreender os critérios seguidos para a tradução e adaptação(Cf. p. 91) das duas mnemónicas, POW e TREE, que sendo parte relevante da estratégia para a escrita compositiva do ensaio de opinião do SRSD(Harris et al., 2008) formam conseqüentemente o cerne dos materiais didáticos que usámos para a operacionalização do programa de intervenção nas escolas do grupo experimental no âmbito do Projeto de *Ensino estratégias de escrita*.

Parte B

Estudo empírico

1. O Projeto de *Ensino de Estratégias de Escrita*

Anyone who has worked in our schools for long is well aware that there is a problem with written expression in this country.

Put simply, our kids don't know how to write. And all of the evidence suggests that the problem is pervasive (...) There are many reasons why students have problems with writing. One of the most obvious is simply that they've never been taught how to write. (Reid, 2008 in Foreword to Powerful Writing Strategies for all Students in Harris et al.)

O estudo empírico, do qual dá testemunho a presente dissertação, decorreu no âmbito de uma investigação mais vasta de carácter quase-experimental denominada de Projeto de *Ensino de estratégias de escrita*, tal como temos vindo a anunciar. Este projeto foi planeado, desenvolvido e implementado por uma equipa de investigação coordenada pelo Doutor José Augusto da Silva Rebeloda Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra (FPCE-UC), instituição de acolhimento do dito projeto.

Das 10 pessoas que integraram a equipa, 4 são assistentes de investigação e 6 exercem a docência nas instituições a seguir nomeadas:

- ❖ Escola Secundária José Falcão em Coimbra (um membro);
- ❖ Escola Superior de Educação de Coimbra (um membro);
- ❖ Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra (4 membros).

Para poder ser realizado, foi requerido financiamento à Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), tendo sido aprovado sob a sigla PTDC/CPE-CED/102010/2008 por um período inicial de 24 meses, de 1 de abril de 2010 a 31 de março de 2012, prorrogado a posteriori por 6 meses.

Neste capítulo, abordaremos sucintamente o Projeto de *Ensino de estratégias de escrita* quanto aos seus objetivos, metodologia e escolas participantes para em seguida nos concentrarmos no objeto de estudo desta dissertação de mestrado, a qual consiste na

apresentaçãoda implementação do programa sobre estratégias para a escrita compositiva do ensaio de opinião e na averiguação da sua eficácia, o que envolve a descrição da amostra circunscritaa duas das escolas selecionadas, dos materiais e instrumentos usados, dos procedimentos de implementação assim como a análise dos resultados parciais obtidos.

1.1. Objetivos

O Projeto de *Ensino de estratégias de escrita* propôs-se desenvolver as competências de escrita dos alunos do 8.º ano de escolaridade e contribuir deste modo para minimizar duas constantes no sistema formal de ensino no nosso país dos últimos anos, a saber: um desempenho comum fraco e um elevado número de retenções escolares. Em linhas gerais, o estudo realizado pretendia concorrer para a realização de mudanças explícitas e implícitas no ensino da escrita nas escolas portuguesas e fomentar o sucesso educacional dos alunos portugueses.

Para além destes propósitos de carácter mais abrangente, o projeto de investigação tinha, em primeiro lugar, a finalidade de verificar intragrupo se o programa de ensino da composição escrita do ensaio de opinião, seguindo o modelo preconizado no SRSD (Harris et al., 2008) tal como foi adaptado e implementado (Cf. ponto 1.2.1.) pela equipa de investigação,seria de facto susceptível de fazer progredir a qualidade da escrita compositiva deste género textual pelos instruendos do grupo experimental. Para tal são comparados os resultados obtidos pelo grupo experimental na escrita compositiva do ensaio de opinião em três momentos diferentes: antes do início da intervenção, imediatamente após o término desta e um mês mais tarde. Em segundo lugar, num estudo intergrupos, pretendia averiguar-se se haveria uma melhoria nos resultados obtidos no momento de pós-teste na situação experimental comparativamente aos resultados obtidos no mesmo momento na situação de controlo. Concretamente, este projeto tinha o fim de examinar se a diferença dos resultados obtidos pelos alunos do grupo experimental no pós-teste, relativamente aos do pré-teste, comparando com a mesma diferença do grupo de controlo, poderia ser imputada à instrução sobre a planificação do ensaio de opinião que os primeiros receberam, uma vez que os alunos do grupo de controlo não beneficiaram de nenhum programa de instrução, geral ou específico, sobre escrita durante o mesmo período temporal no qual aquela decorreu.

1.2. Metodologia adoptada

Para atingir estes objetivos, foi desenhado um projeto de investigação quase-experimental com grupo de controlo e metodologia de pré e de pós-teste de acordo com o diagrama abaixo (Shadish, 2002).

NR	O ₁	X	O ₂
NR	O ₁		O ₂

A abreviatura NR significa distribuição não aleatória (*No randoming*, no original inglês) dos sujeitos pelos grupos em comparação; O₁ significa a primeira observação de pré-teste; X refere-se ao tratamento que foi disponibilizado exclusivamente ao grupo experimental e O₂ representa a segunda observação de pós-teste.

A decisão por uma metodologia quase-experimental torna-se obrigatória quando não é possível controlar inteiramente as causas de distorção da validade interna de um estudo, embora em si este seja de natureza experimental (Shadish, 2002; Tuckman, 1994). A qualidade experimental de um estudo é-lhe conferida pela presença de vários critérios. Primeiro, pela intenção de testar uma ideia ou um procedimento para inferir se há uma relação de causa-efeito entre uma intervenção e os resultados posteriores obtidos na prova de medição da matéria sobre a qual aquela incidiu; segundo, para que um estudo ou uma intervenção seja verdadeiramente experimental é necessário comparar dois grupos, sendo que o procedimento de distribuição dos sujeitos da experiência por eles é aleatório como garante da similaridade de características sociodemográficas em ambos (Shadish, 2002). Destes grupos, um será submetido a uma intervenção num determinado assunto enquanto o grupo de controlo não tem acesso a qualquer tratamento nessa matéria. No nosso caso pretendíamos testar um programa de ensino de estratégias de escrita compositiva quanto à sua eficácia no desempenho dos alunos do grupo experimental na escrita compositiva do ensaio de opinião, tendo este grupo sido sujeito a uma intervenção pedagógica sobre esta matéria, em comparação com o grupo de controlo, de características sócio-demográficas similares, que não foi intervencionado sobre ela. O género de abordagem de distribuição não aleatória é usado em estudos realizados em âmbito escolar uma vez que procedimentos aleatórios para a constituição da amostra, condição intrínseca dos *designs* experimentais, implicariam sempre uma intervenção

alheia, como, por exemplo, o desmembramento de turmas, sendo neste caso a autorização institucional em regra recusada pelas respetivas entidades responsáveis (Tuckman, 1994).

O presente estudo científico foi delineado a partir de práticas de ensino comprovadas por trabalhos de cooperação com a investigação universitária o que garante suporte e desenvolvimento profissional dos docentes e confere integridade às intervenções implementadas no enquadramento de aula pelos professores nas suas escolas (Harris & al., s/d). Quer isto dizer que a intervenção a que foram sujeitos os alunos do grupo experimental se baseou numa instrução sobre as estratégias de planificação para a escrita compositiva do ensaio de opinião a qual se foi apurando ao longo de um número significativo de estudos, cuja elevada qualidade e validade científicas foram comprovadas pelo uso de *designs* de investigação adequados. São estes *designs* que permitem verificar a efetividade e a validade dos resultados obtidos por projetos similares que os adoptem e os sigam adequadamente, ao mesmo tempo que possibilitam a aplicação destes mesmos *designs* metodológicos em outras situações de estudo (Harris & al., s/d).

Tal como referido no documento de apreciação e autorização do projeto, da autoria do painel de avaliação da FCT, o género de estudo baseado na investigação, que nos propusemos, é pouco comum no panorama de investigação em meio escolar no nosso país.

1.2.1. Amostra

1.2.1.1. Escolas

Para implementar este estudo foram selecionadas seis escolas da área urbana de Coimbra; destas, três incluíram o grupo experimental e outras três o grupo de controlo, tendo sido emparelhadas tal como se apresenta no Quadro 3.

Quadro 3 – Emparelhamento das escolas do GE e do GC

	Sigla		Sigla
Grupo experimental	GE	Grupo de controlo	GC
José Falcão	JF	Infanta Dona Maria	DM
Martim de Freitas	MF	Eugénio de Castro	EC
Quinta das Flores	QF	Alice Gouveia	AG

Parece-nos conveniente elucidar que a escolha das escolas ficou a dever-se em primeiro lugar à necessidade de selecionar estabelecimentos de ensino que se situassem em zonas sociodemográficas comparáveis, o que era mais provável dentro do espaço urbano da cidade de Coimbra; em segundo lugar, à circunstância de haver contactos pessoais entre alguns membros da equipa de investigação e professores da área de Português das escolas escolhidas o que facilitou o processo inicial de captação do interesse e da simpatia das direções dos respetivos estabelecimentos de ensino para com o nosso projeto de investigação.

A seleção, a constituição de grupos e o emparelhamento das escolas foram balizados por dois critérios, que referiremos a seguir e aos quais os estabelecimentos de ensino dos dois grupos deveriam corresponder de igual modo. O primeiro critério diz respeito ao estatuto sociodemográfico, como já referimos; o segundo toma em linha de conta a dimensão da população escolar, emparelhando-se escolas com aproximadamente a mesma grandeza quanto ao número de alunos que as frequentam. Trata-se de uma precaução essencial para evitar o enviesamento dos resultados a obter, dado que a inobservância de um desses critérios suscitaria dúvidas quanto à validade interna da investigação. Estes critérios servem em primeira linha para evitar que os grupos, experimental e de controlo, e os pares de escolas apresentem grandes disparidades entre si, embora o efeito destas variáveis, que são o estatuto sociodemográfico das escolas, o número total de discentes que as frequentaram no ano letivo de 2011/12, durante o qual se efetuou o atual estudo, e os graus de ensino ministrados, não seja eliminado.

Critérios para a seleção das escolas

Como referimos atrás (Cf. p. 64), é a localização geográfica das escolas públicas na cidade que em primeira linha condiciona as características sociodemográficas das mesmas.

Quadro 4 - Caracterização sociodemográfica das escolas

Grupo experimental	Estatuto sociodemográfico	Grupo de controlo	Estatuto sociodemográfico
José Falcão	Média-alta	Infanta Dona Maria	Média-alta
Martim de Freitas	Média-alta	Eugénio de Castro	Média-alta
Quinta das Flores	Todas as classes sociais	Alice Gouveia	Todas as classes sociais

À exceção do par Quinta das Flores (GE) e Alice Gouveia (GC) que se situa em zonas urbanas habitadas por uma população que inclui todas as classes sociodemográficas, as restantes quatro escolas localizam-se em zonas residenciais preferidas pela classe social média-alta como nos revelou o Quadro 4.

Quadro 5 –População discente diurna das escolas participantes

Grupo experimental	Número de alunos	Grupo de controlo	Número de alunos
José Falcão	950	Infanta Dona Maria	876
Martim de Freitas	808	Eugénio de Castro	692
Quinta das Flores	921	Alice Gouveia	560

No respeitante ao tamanho da população discente, Quadro 5, concluímos que as três escolas do grupo experimental apresentam uma população mais numerosa do que os respetivos pares do grupo de controlo. Caso este factor desempenhe um papel na qualidade do ambiente de aprendizagem oferecido por estas escolas, ele manifestar-se-á principalmente a desfavor do grupo experimental.

Quadro 6 –Grau de ensino ministrado

Grupo experimental	Grau de ensino	Grupo de controlo	Grau de ensino
José Falcão	7.º ao 12.º ano	Infanta D. Maria	7.º ao 12.º ano
Martim de Freitas	5.º ao 9.º ano	Eugénio de Castro	5.º ao 9.º ano
Quinta das Flores	5.º ao 12.º ano	Alice Gouveia	5.º ao 9.º ano

Quanto ao grau de ensino ministrado, e como mostra o Quadro 6, as escolas são equivalentes com ressalva do par formado pela Quinta das Flores/Alice Gouveia, pois que a escola do grupo experimental (QF) estende a sua oferta educativa até ao ensino secundário enquanto a sua parceira do grupo de controlo (AG) compreende apenas os graus de escolaridade básica. Com restrição das diferenças assinaladas, os pares constituídos apresentam características similares quanto aos graus de ensino ministrados e situam-se em zonas sociodemográficas que podem ser consideradas equivalentes.

Caracterização das escolas do grupo experimental

Escola Secundária José Falcão

O Liceu Masculino José Falcão, fundado em 1836, foi um dos três primeiros liceus do país e por algum tempo o único na cidade de Coimbra. O edifício atual, uma referência arquitectónica no modernismo português, foi construído em 1936 na freguesia de Santo António dos Olivais. Ainda sob o nome de Liceu D. João III, foi um dos poucos, o único entre 1947 e 1975²⁰, a proporcionar formação de professores. Nos nossos dias, este estabelecimento escolar, que na sequência da reforma de reunificação do ensino em 1978 passou a ser denominado Escola Secundária José Falcão, ministra o 3º ciclo do Ensino Básico, cursos do Ensino Secundário e cursos profissionais de Técnico de Multimédia e de Técnico de Turismo Ambiental e Rural.

Esta e a Escola Martim de Freitas, que apresentaremos a seguir, situam-se em Celas, uma zona residencial habitada por uma população da classe média-alta que usufrui de bem-estar económico, sendo conhecido o alto valor que tais camadas populacionais atribuem à instrução escolar dos filhos. Os encarregados de educação dos alunos da Escola José Falcão registam, na sua maioria, níveis de escolaridade elevados. Celas é um dos bairros nobres da cidade de Coimbra combinando espaços comerciais, habitacionais e de prestação de serviços, principalmente relacionados com a saúde, factores que determinam que alunos residentes fora da área frequentem as escolas aí sediadas devido à proximidade das mesmas ao local de trabalho de seus pais. Os alunos da Escola Secundária José Falcão provêm, na sua maioria, do meio social médio a médio-alto circundante, e a escola detém baixas taxas de abandono e de insucesso escolares.

No Quadro 7, que se segue, apresentamos a distribuição pelas 35 turmas dos 843 alunos que no ano letivo de 2011/12 estavam inscritos do 7.º ao 12.º ano de escolaridade na escola José Falcão. Quanto à turma 6 do 12.º ano e ao número de alunos que frequentaram os cursos profissionais neste ano letivo não se encontraram dados disponíveis o que deverá justificar a diferença dos valores presentes neste e no Quadro 5.

²⁰http://www.es-josefalcao.edu.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=44&Itemid=63

Quadro 7 – Alunos da Escola Secundária José Falcão

Ano	Turma Alunos	Turma Alunos	Turma Alunos	Turma Alunos	Turma Alunos	Turma Alunos	Turma Alunos	Turma Alunos	Turma Alunos	Total Ano
7.º	1/26	2/22	3/24							72
8.º	1/25	2/15	3/20							60
9.º	1/19	2/26	3/22	4/22						89
10.º	1/28	2/28	3/27	4/28	5/26	6/23	7/23	8/30		213
11.º	1/25	2/27	3/23	4/25	5/29	6/18	7/24	8/30		201
12.º	1/29	2/27	3/30	4/30	5/26	6/sem dados	7/28	8/23	9/22	217
Total de alunos no ano letivo de 2011/12 na escola JF										852

Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Martim de Freitas

A Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Martim de Freitas, em Celas, é sede do agrupamento com o mesmo nome. Fundada em 1971 e destinada ao funcionamento do então recente Ciclo Preparatório, esta escola foi construída segundo o modelo pavilhonar característico dessa época sendo constituída por 6 blocos e um pavilhão desportivo articulados entre si por galerias exteriores²¹.

Devido a muitos pais trabalharem na área de localização da escola (Cf. com a caracterização da Escola Secundária José Falcão, p. 68), a escola Martim de Freitas é frequentada por alunos residentes em outras freguesias, tais que as freguesias urbanas de Santa Cruz e Sé Nova e a freguesia rural de São Paulo de Frades do concelho de Coimbra.

Esta escola não abrange situações significativas de comunidades linguísticas, culturais ou étnicas diversas.

No ano letivo de 2011/12, encontravam-se inscritos 808 alunos distribuídos por 38 turmas, como se apresenta no Quadro 8.

²¹<http://www.agrupamentomartimdefreitas.com/1011/>

Quadro 8–Alunos da Escola Básica Martim de Freitas

Ano	Turma Alunos	Turma Alunos	Turma Alunos	Turma Alunos	Turma Alunos	Turma Alunos	Turma Alunos	Turma Alunos	Turma Alunos	Total Ano
5.º	A/12	B/20	C/25	D/19	E/20	F/26	G/24	H/20	I/19	185
6.º	A/17	B/26	C/24	D/28	E/23	F/19	G/19	H/20	I/20	186
7.º	A/22	B/24	C/22	D/26	E/19	F/20	G/21	H/21		175
8.º	A/24	B/23	C/24	D/21	E/17	F/22				131
9.º	A/22	B/26	C/19	D/19	E/20	F/25				131
Total de alunos no ano letivo de 2011/12 na escola MF										808

Escola Secundária com 2.º e 3.º Ciclos Quinta das Flores

A Escola Secundária Quinta das Flores foi construída em 1968 de acordo com a tipologia pavilhonar dominante. No ano letivo de 2011/12, foram lecionadas neste estabelecimento de ensino 45 turmas do 5.º ao 12.º ano de escolaridade. O facto de albergar as instalações definitivas do Conservatório de Música da cidade, tendo o edifício escolar sido sujeito a alterações para este fim, permite a articulação da componente específica artística com a componente de formação geral o que se reflete na oferta educativa da escola.

De acordo como o que acabámos de revelar, o 2.º ciclo incluiu o ensino especializado da música e da dança e o 3.º ciclo o ensino da música; o ensino secundário abrange os cursos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e o Curso de Artes Visuais. A escola ministra ainda os cursos profissionais de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva e Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos, ambos com a duração de 3 anos letivos e destinados a alunos finalistas do 9.º ano de escolaridade.

O acesso *online* a informações sobre o número de alunos por turma faz-se através do portal SIGE e é restrito a possuidores de identificação própria, sendo este o motivo pelo qual não é possível apresentar aqui informações detalhadas por turma. Contudo tivemos acesso à informação de que no ano de realização do nosso estudo, a escola era frequentada por 921 alunos em regime diurno, estando 230 alunos inscritos no Ensino Básico e 691 no Ensino Secundário. Os Cursos Profissionais contavam um total de 70 alunos.

Do ponto de vista socioeconómico, a escola é frequentada por alunos de estratos sociais diferenciados, tendo o número de alunos apoiados pelos Serviços de Ação Social Escolar, no ano anterior ao do presente estudo, aumentado em quase 50% em relação ao ano letivo de 2007/2008 o que pode ser considerado um indicador de abaixamento da qualidade das condições económicas dos alunos desta escola.

Caracterização das escolas do grupo de controlo

Escola Secundária Infanta Dona Maria

O antigo Liceu Feminino de Coimbra foi criado em 1918 e veio, em 1975, a ser transformado na Escola Secundária Infanta Dona Maria, frequentada desde então por alunos dos dois sexos.

Quadro 9– Alunos da Escola Secundária Infanta Dona Maria

Ano	Turma Alunos	Turma Alunos	Turma Alunos	Turma Alunos	Turma Alunos	Turma Alunos	Turma Alunos	Turma Alunos	Turma Alunos	Turma Alunos	Total ano
7.º	A/26	B/26	C/26								78
8.º	A/28	B/26	C/28								82
9.º	A/28	B/28	C/20	D/20							96
10.º	A/26	B/26	C/26	D/26	E/26	F/26	G/28	H/20	I/24		172
11.º	A/26	B/28	C/28	D/20	E/27	F/27	G/16	H/20	I/22		208
12.º	A/20	B/23	C/24	D/20	E/27	F/26	G/20	H/18	I/24	J/28	240
	Total de alunos no ano letivo de 2011/12na escola DM										876

Atualmente encontram-se inscritos cerca de 876 alunos (dados disponíveis) em 44 turmas em regime diurno, dos quais apenas 5% provêm de áreas de residência exteriores à cidade, e 200 alunos no Ensino Recorrente o qual funciona em período noturno. Os alunos desta escola são, na sua maioria, originários de famílias da classe social média e média-alta e os encarregados de educação possuem, em geral, habilitação académica superior.

Informações mais detalhadas sobre a escola encontram-se na plataforma *moodle*, protegidas por palavra-passe, sendo acessíveis apenas a utilizadores autorizados

Escola do 2.º e do 3.º Ciclos Eugénio de Castro

O agrupamento de escolas de Eugénio de Castro foi constituído no ano letivo de 2003/04 e integra uma escola do ensino básico do 2.º e 3.º ciclos, a escola sede do agrupamento, 4 escolas do 1.º ciclo e um jardim de infância. As escolas situam-se em duas freguesias de Coimbra. O edifício da Escola de 1.º e 2.º Ciclos Eugénio de Castro é composto por 7 blocos e um pavilhão gimnodesportivo interligados por galerias exteriores e localizado na zona urbana perto da Solum, caracterizada por uma demografia social mista. A estrutura pavilhonar da escola sede, participante no nosso projeto de investigação, remete a data da sua construção para o final dos anos 60, início dos anos 70 do século XX²².

Quadro 10–Alunos da Escola Eugénio de Castro

Ano	Turma A Alunos	Turma B Alunos	Turma C Alunos	Turma D Alunos	Turma E Alunos	Turma F Alunos	Turma G Alunos	Turma H Alunos	Total ano
5.º	A/20	B/25	C/22	D/21	E/20	F/20	G/20	H/23	171
6.º	A/22	B/21	C/20	D/26	E/18	F/18	G/22		147
7.º	A/21	B/19	C/28	D/21	E/25	F/20			144
8.º	A/19	B/20	C/19	D/25					83
9.º	A/27	B/22	C/23	D/21	E/18	F/18	G/18		147
	Total de alunos no ano letivo de 2011/12 na escola EC								692

Os alunos desta escola serão sujeitos a uma análise sociodemográfica mais aprofundada no Capítulo 2, desta parte B (Cf. p.79), uma vez que tanto as suas turmas como as turmas da Escola Martim de Freitas constituem a subamostra sobre a qual incidiu a parte empírica da presente dissertação.

Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dra. Maria Alice Gouveia

A Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Doutora Maria Alice Gouveia é sede do agrupamento de escolas com o mesmo nome e situa-se na zona sul da cidade de Coimbra; ela engloba dois jardins de infância, quatro escolas do 1.º ciclo e a escola de 2.º e 3.º ciclos que dá

²²http://www.escolaeugeniodecastro.pt/agrupamento_localizacaoeplantas.html

nome ao agrupamento. Os alunos que frequentam a escola sede provêm de classes sociodemográficas mistas dispersas socialmente por um nível socioeconómico médio-alto a um nível socioeconómico baixo ou médio-baixo. No ano letivo de 2011/12, em 26 turmas do 2.º e 3.º ciclos de escolaridade estavam inscritos 560 alunos. Deste total, 37 crianças apresentam necessidades educativas especiais; 89 alunos do 2º ciclo e 47 do 3º ciclo foram apoiados pela Ação Social Escolar. Devido ao *site* da escola se encontrar em construção não nos foi possível aceder a informações mais completas sobre a mesma.

1.2.1.2. Professores participantes

Neste projeto participaram 15 professoras, todas do sexo feminino, pertencentes ao quadro e incumbidas do ensino da disciplina de Português ao 3.º ciclo de escolaridade. No grupo experimental, foram sete as docentes que implementaram o Projeto de *Ensino de estratégias de escrita* em contexto de sala de aula. O Quadro 11 precisa as características profissionais das professoras das escolas do grupo experimental.

Quadro 11 – Caracterização profissional das docentes do GE

Escolas	JF	MF				QF	
Docentes	A	b	c	d	E	f	g
Anos de serviço	26	32	28	32	34	21	16
Grau de formação	Lic.	Lic.	Lic.	Lic.	Lic.	Lic.	Lic.
Ano de obtenção do grau	1993	1979	1984	1980	-----	1991	1994

Os dados aqui apresentados permitem-nos concluir que as sete professoras que lecionaram no grupo experimental possuem o mesmo grau de formação, a licenciatura; as docentes da Escola Martim de Freitas são aquelas que se encontram há mais tempo no desempenho das atividades letivas, a as da Escola Quinta das Flores as que menos anos de serviço têm no ensino, tendo a docente “g” desta escola concluído a sua formação académica mais recentemente no total das professoras do nosso grupo experimental. Quanto às oito docentes das escolas do grupo de controlo não nos foi possível aceder aos dados que

caracterizam profissionalmente a professora “p” da Escola Alice Gouveia, tendo as informações sobre as outras sete docentes sido compiladas no Quadro 12, abaixo.

Quadro 12 – Caracterização profissional das docentes do GC

Escolas	DM		EC			AG		
	H	i	j	l	m	n	o	p
Anos de serviço	----	32	23	39	27	27	28	-----
Grau de formação	Mest.	Lic.	Lic.	Lic.	Lic.	Lic.	Lic.	-----
Ano de obtenção do grau	2007	----	1989	-----	1983	1985	1984	-----

Com exceção de uma docente da Escola Dona Maria, que possui a habilitação universitária de mestrado, as outras seis são possuidoras da mesma formação académica que as professoras do grupo experimental, nomeadamente a licenciatura. A média de 29,3 anos de serviço é ligeiramente superior à média de 27 anos no desempenho da profissão obtida pelas professoras do grupo experimental. Passamos agora a observar a atribuição das turmas às docentes dentro do grupo experimental.

Quadro 13 – Escolas experimentais, turmas e professoras

GE	Turma e docente						Turmas/docentes
JF	8.º 1/ a	8.º 2/ a	8.º 3/ a				3/1
MF	8.º A/ b	8.º B/ c	8.º C/ b	8.º D/ d	8.º E/ e	8.º F/ e	6/4
QF	8.º A/ f	8.º B/ f	8.º C/ g	8.º D/ g			4/2
Total de turmas e de docentes do GE							13/7

No Quadro 13 assinalou-se a docente de cada turma do grupo experimental com uma letra minúscula colocada após a identificação da turma. Esta marcação não abrangerá as professoras das escolas do grupo de controlo dado que a atividade das professoras que lecionaram a disciplina de Português nestas escolas se confinou à distribuição e recolha dos instrumentos de medição na aula, tal como explanaremos mais à frente no ponto 4. Procedimentos (Cf. p. 111).

No quadro seguinte (Quadro 13) podemos ainda observar que na escola JF uma única docente lecionou as três turmas participantes no projeto. Na escola QF, cada das duas professoras teve a seu cargo duas das quatro turmas envolvidas, enquanto na escola MF quatro docentes participaram na implementação do Projeto de *Ensino de estratégias de escrita* lecionando um total de seis turmas. A realização do programa nesta última escola revestiu-se, também por este motivo, de aspetos próprios que serão estudados a partir da página 108.

De acordo com os elementos fornecidos pelas docentes, nenhuma das professoras participantes, quer no grupo experimental quer no grupo de controlo, tivera anteriormente formação específica sobre a escrita compositiva de textos. Nas sessões de formação com as docentes das três escolas do grupo experimental, estas reportavam-nos regularmente as dificuldades, sentidas pelos alunos e por elas, derivadas da novidade do método preconizado pelo SRSD (Harris et. al., 2008) que é estranho à concepção de ensino dominante na programação curricular existente, e também aquelas dificuldades decorrentes do uso de materiais de ensino assentes em princípios didáticos que não lhes eram usuais. Foi-nos reiterado que o trabalho de equipa entre as docentes, que teve lugar nas escolas MF e QF, disponibilizou suporte e incentivo para todas durante a sua implementação. Para a professora na escola JF, a situação de ser a única docente a lecionar as três turmas do 8.º ano na disciplina de Português na instituição, e conseqüentemente a única abrangida pelo nosso programa, exigiu esforços suplementares para superar os receios iniciais, as dúvidas e a insegurança.

1.2.1.3. Alunos participantes

O Projeto de *Ensino de estratégias de escrita* envolveu um universo total de 507 alunos do 8.º ano de escolaridade ordenados, como se segue, por sexo e por grupos experimental e de controlo.

Quadro 14 – Caracterização dos alunos no GE e no GC por sexo

	Alunas	Alunos	Total
Grupo experimental	132	153	285 discentes
Grupo de controlo	118	104	222 discentes
	250 alunas	257 alunos	507 discentes

Composição dos grupos experimental e de controlo

No Quadro 14, acima, constata-se uma ligeira supremacia do género feminino no grupo de controlo comparativamente ao grupo experimental. A constituição das turmas do grupo experimental que apresentamos no Quadro 15 torna essa dominância mais precisa.

Quadro 15 – Total de alunos no grupo experimental

Escolas	Turma	Alunas	Alunos	Turma/Alunos	Discentes /Escola
José Falcão	8.º 1	12	13	8.º 1/25	_____
	8.º 2	5	8	8.º 2/13	_____
	8.º 3	4	15	8.º 3/19	_____
Total de alunos/JF	_____	21 alunas	36 alunos	_____	57 discentes/JF
Martim de Freitas	8.º A	18	6	8.º A /24	_____
	8.º B	12	10	8.º B /22	_____
	8.º C	13	12	8.º C /25	_____
	8.º D	14	7	8.º D /21	_____
	8.º E	7	10	8.º E/17	_____
	8.º F	8	15	8.º F /23	_____
Total de alunos/MF	_____	72 alunas	60 alunos	_____	132 discentes/MF
Quinta das Flores	8.º A	17	10	8.º A /27	_____
	8.º B	5	21	8.º B /26	_____
	8.º C	7	16	8.º C /23	_____
	8.º D	10	10	8.º D /20	_____
Total de alunos/QF	_____	39 alunas	57 alunos	_____	96 discentes/QF
Total de alunos/GE		132 alunas	153 alunos	_____	285 discentes/GE

No ano letivo de 2011/12 e no 8.º ano de escolaridade, com exceção da MF, na qual o número total de alunas matriculadas ultrapassou em 12 o total de alunos masculinos, nas duas outras escolas do GE, o número de alunos do sexo masculino foi superior ao número de raparigas, com mais 18 rapazes na QF e 15 alunos na JF. Podemos assim concluir que, com a exceção referida, as turmas do GE são predominantemente masculinas.

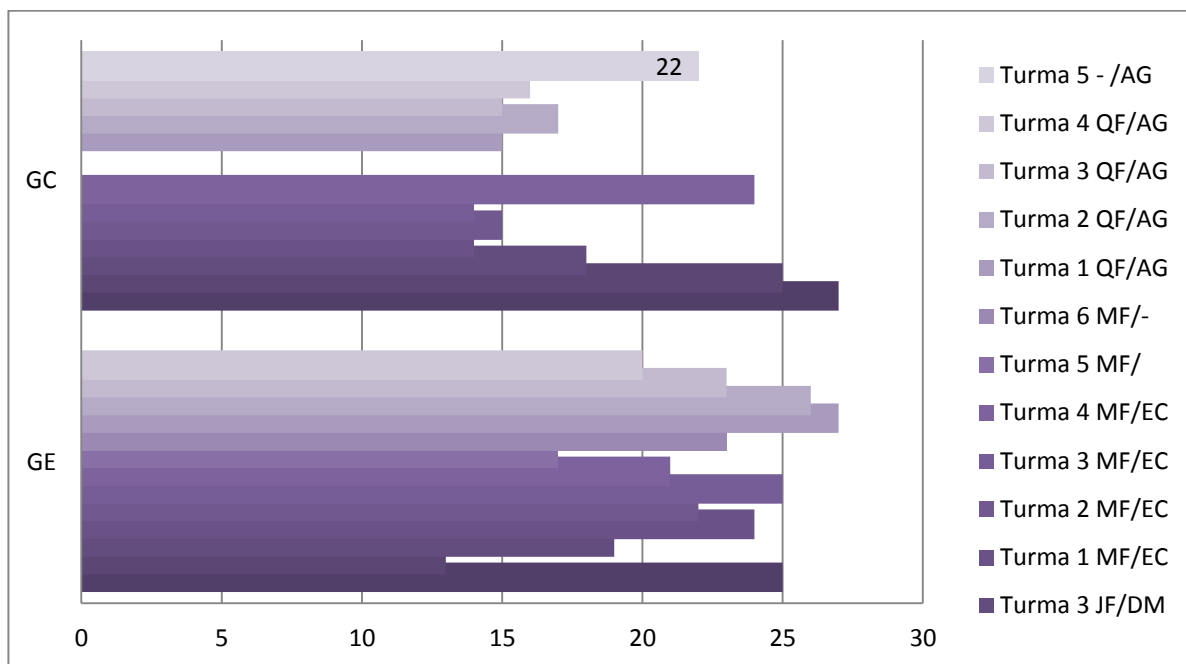
O Quadro 16 apresenta a formação de cada turma, e conseqüentemente a participação de cada sexo por escola no grupo de controlo.

Quadro 16 – Total de alunos do grupo de controlo

Escolas	Turma	Alunas	Alunos	Turma/ Alunos	Alunos / Escola
Dona Maria	8.º 1	20	7	8.º 1/ 27	—
	8.º 2	15	10	8.º 2 / 25	—
	8.º 3	12	6	8.º 3/ 18	—
Total de alunos/DM	—	47 alunas	23 alunos	—	70 discentes/DM
Eugénio de Castro	8.º A	4	10	8.º A / 14	—
	8.º B	10	5	8.º B / 15	—
	8.º C	5	9	8.º C / 14	—
	8.º D	11	13	8.º D / 24	—
Total de alunos/EC	—	30 alunas	37 alunos	—	67 discentes/EC
Alice Gouveia	8.º A	2	13	8.º A / 15	—
	8.º B	11	6	8.º B / 17	—
	8.º C	11	4	8.º C / 15	—
	8.º D	6	10	8.º D / 16	—
	8.º E	11	11	8.º E / 22	—
Total de alunos/AG	—	41 alunas	44 alunos	—	85 discentes/AG
Total de alunos/GC		118 alunas	104 alunos	—	222 discentes/GC

Da leitura do Quadro 16 podemos concluir que a predominância do sexo feminino no grupo de controlo é conferida em exclusivo pela composição das turmas da Escola Dona Maria, as quais são predominantemente femininas.

Gráfico 1 - Comparação da dimensão das turmas do GE e do GC



Concluimos que o GE tem mais uma turma do que o GC (13/12) e as suas turmas são também mais numerosas, o que explica a diferença de 63 alunos a seu desfavor.

Em seguida, focaremos o nosso estudo na análise da eficácia da implementação das sessões instrucionais do Projeto de *Ensino de estratégias de escrita*. Para tal, cingiremos o seu universo a uma escola do grupo experimental e ao seu par do grupo de controlo.

2. Estudo com uma subamostrada de escolas

Martim de Freitas e Eugénio de Castro

2.1. Objetivos do estudo

Os objetivos do estudo sobre esta dissertação de mestrado remetem para os objetivos do Projeto de *Ensino de estratégias de escrita*, tal como referimos anteriormente (Cf ponto 1, p. 62) e em particular para a avaliação da eficácia da sua implementação no universo restrito da Escola Básica do 2.º e do 3.º Ciclos Martim de Freitas (GE) e do seu par, a Escola do 2.º e do 3.º Ciclos Eugénio de Castro (GC). Como iremos ver, a diferença entre o número de alunos que, no ano letivo de 2011/12, frequentaram o 8.º ano na MF e o número de alunos que frequentaram o mesmo ano de escolaridade na EC, obrigou-nos a concentrar o nosso estudo numa parte desses alunos provenientes de quatro turmas de cada escola.

Iniciaremos com a caracterização sociodemográfica dos alunos que frequentam as duas escolas no 8.º ano, concentrando-nos nos alunos detentores de consentimento informado, uma vez que já disponibilizámos toda a informação sobre as professoras (Cf. p.74) e instituições. Antes de prosseguirmos, torna-se necessário justificar que a seleção da escola Martim de Freitas, e do respetivo par, para constituir a atual subamostra, se deveu ao facto de termos acompanhado semanalmente as docentes desta escola na tarefa de implementação do programa o que nos ofereceu um conhecimento mais profundo e mais detalhado sobre as especificidades da sua realização neste estabelecimento de ensino.

2.2. Caracterização sociodemográfica da subamostra

Para efetuarmos a caracterização sociodemográfica dos alunos, foi elaborada uma ficha individual de recolha de dados sociodemográficos (Cf. p. 98) e constituído um ficheiro no qual se guardaram, por turma, as informações sobre cada aluno. Estes dados foram confidencialmente recolhidos e destinaram-se a ser tratados juntamente com outros elementos relativos ao desempenho dos alunos, no sentido de verificar se ambos os grupos comparados possuíam as mesmas características sociodemográficas, assegurando-se assim o

estudo de unidades semelhantes (Cf. pp. 63-64). No ponto 4 (Cf pp. 103-104), apresentaremos os procedimentos seguidos para obtermos dados sociodemográficos dos alunos.

Iniciamos a caracterização sociodemográfica da subamostra apresentando no Quadro 17o total do número de alunos do 8.º ano nas referidas escolas e a sua distribuição por sexo.

Quadro 17–Total de alunos do 8.º ano da MF e da EC e distribuição por sexo

Grupo/ Escolas	Alunas	Alunos	Total discentes/escola
GE/Martim de Freitas	72	60	132 /MF
GC/Eugénio de Castro	30	37	67 / EC
Totais	102 alunas	97 alunos	199 discentes

Verifica-se a dominância da população feminina nas turmas da MF, havendo mais 12 alunas do que alunos. Na escola de controlo EC, os indivíduos de sexo masculino ultrapassam ligeiramente os do sexo feminino (37 para 30). Lembramos, porém, que a predominância feminina da MF é uma situação única dentro do grupo experimental. Como já tivemos ocasião de referir (Cf. Quadro 14, p. 75), aquando da análise do total de alunos participantes no Projeto de *Ensino de estratégias de escrita*, a população feminina da escola DM era maioritária no conjunto de todas as escolas envolvidas.

Dos 132 alunos das seis turmas do 8.º ano da MF que participaram no projeto, reuniu-se o consentimento informado, que fora solicitado aos respetivos encarregados de educação, de um total de 108 discentes. Na escola EC os consentimentos informados concedidos somaram o total de 58, tal como se apresenta no Quadro 18 a seguir.

Quadro 18 – Alunos das turmas do 8.º ano da MF e da EC com consentimento informado

8.º A	8.º B	8.º C	8.º D	8.º E	8.º F	MF
23 alunos	18 alunos	23 alunos	13 alunos	13 alunos	18 alunos	108 alunos
8.º A	8.º B	8.º C	8.º D			EC
11 alunos	13 alunos	14 alunos	20 alunos			58 alunos

Devido à grande disparidade entre o número de participantes nas duas escolas no 8.º ano, pois que os alunos das turmas da MF, detentores de consentimento informado, perfazem

o dobro do total dos alunos das turmas da EC, e para evitar o enviesamento dos resultados, foi necessário proceder à seleção de quatro turmas da MF para que ambos os grupos, experimental e de controlo, fossem similares quanto ao número de alunos. Para o efeito, e considerando apenas os alunos com consentimento informado, foram analisadas as turmas de ambas as escolas quanto às características sociodemográficas e de desempenho.

Devido o número de alunos e de turmas da EC ser menor, procedeu-se primeiramente à análise descritiva das quatro turmas desta escola quanto às características intrínsecas dos alunos, nomeadamente o sexo, a idade, o número de repetências, a presença ou ausência de necessidades educativas especiais (NEE), a média das classificações obtidas, no final do ano letivo precedente, na disciplina de Português e no conjunto das disciplinas nucleares, composto pelas disciplinas de língua estrangeira, História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas. Desta análise obtivemos os resultados que apresentamos no Quadro 19.

Quadro 19–Caracterização dos alunos da EC com consentimento informado

Variável Tur- Mas	Sexo		Repetências		NEE		Idade		Português		Disciplinas	
	M	F	Não	Sim	Com	Sem	Anos	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
8.º A/11	73%	27%	64%	36%	9,1%	90,9%	14	1,12	3,7	0,95	3,32	1,2
8.º B/13	14,3%	85,7%	92%	7,1%	7,1%	92,9%	13,4	0,42	4,08	0,95	3,98	0,87
8.º C/14	64,3%	35,7%	92,9%	7,1%	7,1%	92,9%	13,54	0,25	3,38	0,87	3,06	0,77
8.º D/20	55%	45%	95%	5%	0%	100%	13,48	0,49	3,69	0,87	3,86	0,89

A seguir, procedemos da mesma maneira quanto às seis turmas da escola MF para destas selecionarmos as quatro com características mais similares às turmas da EC e efetuarmos o seu emparelhamento.

No Quadro 20 apresentamos as características descritivas das turmas da MF. As variáveis apreciadas, tal como referimos acima, foram o sexo, o número de alunos com repetências, o número de alunos com NEE, a idade, a média obtida na disciplina de Português e a média das classificações obtidas no conjunto das disciplinas nucleares, indicadas acima, no ano letivo anterior.

Quadro 20 – Caracterização dos alunos da MF com consentimento informado

Variável Turma	Sexo		Repetências		NEE		Português		Disciplinas		Idade	
	M	F	Não	Sim	Com	Sem	Méd.	DP	Méd.	DP	Anos	DP
8.º A/ 23	21,7 %	78,3 %	100 %	0 %	0 %	100 %	3,48	0,59	3,75	0,70	12,69	0,56
8.º B/ 18	33,3 %	66,7 %	100 %	0 %	0 %	100 %	3,83	0,86	4,41	0,79	13,39	0,28
8.º C/ 23	43,5 %	56,5 %	95,7 %	4,3 %	0 %	100 %	3,35	0,78	3,42	0,60	13,24	0,29
8.º D/ 13	23,1 %	76,9 %	84,6 %	15,4 %	0 %	100%	3,54	0,78	3,57	0,67	13,11	0,57
8.º E/ 13	46,2 %	53,8 %	92,3 %	7,7 %	7,7 %	92,3 %	3,15	1,14	2,92	1,38	13,31	0,63
8.º F/18	61,1 %	38,9 %	94,9%	5,6 %	5,6 %	94,9 %	3,39	1,24	3,53	1,15	13,2	0,31

As outras informações sociodemográficas apresentadas nos Quadros 21 e 22, que são o grau de instrução do pai e da mãe, analisados individualmente, foram excluídas dos critérios de emparelhamento, já que tendem a dificultar a aproximação das turmas através de elementos comuns dado a grande amplitude de possibilidades que podem cobrir.

Quadro 21 - Habilitações literárias do pais alunos da MF e da EC

		Habilitações Literárias do Pai									Total
		Analfabeto	Infer. 9º ano	9º ano	Sec. ou equ. nãoconc.	Sec. ou equ. conc.	Lic/ Bach.	Mest.	Dout.	Des.	
GE/	8.º ano MF	1	7	11	4	5	20	4	3	7	62
GC	8.º ano GC	0	7	6	6	5	11	2	4	17	58
Total		1	14	17	10	10	31	6	7	24	120

A diferença concernente às habilitações literárias do pai nos dois grupos é significativa. Contudo ela deve-se provavelmente à desproporção dos dados desconhecidos que, com 17 casos omissos no grupo de controlo e 7 no grupo experimental, é relativamente elevada, sendo este o motivo pelo qual esta variável, com o $\chi^2=10,34$ ($p = 0,24, n=120$), não ter sido considerada como um critério fiável para o emparelhamento dos grupos.

Vejamos agora como se comportam os resultados quanto às habilitações literárias da mãe.

Quadro 22- Habilitações literárias da mãedos alunos da MF e da EC

		Habilitações Literárias da Mãe									Total
		Analfa beta	Infer. 9º ano	9º ano	Sec.ou equ. não conc.	Sec. ou equ. conc.	Lic/ Bach.	Mest.	Dout.	Des.	
GE/GC	8.º ano MF	1	2	9	9	7	26	1	1	6	62
	8.º ano EC	0	5	5	2	3	21	4	2	16	58
Total		1	7	14	11	10	47	6	3	22	120

O grande número de casos omissos, 6 no grupo experimental e 16 no grupo de controlo, no total de 22 casos em $n= 120$, origina eventualmente a desequilíbrio verificado entre os dois grupos e leva, por isso, à exclusão desta variável.

Eliminadas, tal como justificámos, as variáveis Habilitações Literárias da Mãe e as Habilitações Literárias do Pai, permanecem os dados sociodemográficos quanto ao número de alunos, à presença de alunos com repetências e de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), à idade e às médias obtidas nas disciplinas de Português e no conjunto das disciplinas relevantes (língua estrangeira, História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas) como critério, por um lado, para exclusão de duas turmas da MF, designadamente o 8.º A e o 8.º B, e, por outro, para o emparelhamento das turmas restantes.

A consideração dos critérios relativos ao desempenho na disciplina de Português baseia-se no facto de a variável dependente que queremos testar, a escrita do ensaio de opinião, ser do domínio da língua materna, cujo rendimento escolar também é influenciado pelo nível etário dos alunos. A dimensão das turmas foi também considerado factor de comparação dado que, em geral, condiciona o clima de aprendizagem.

O Quadro 23 compara os pares constituídos quanto ao número de alunos na turma, à presença de alunos repetentes e de alunos com NEE.

Quadro 23 - Emparelhamento das turmas da EC/MF (1): subamostra

	MF	EC	MF	EC	MF	EC	MF	EC
	8.º B	8.º B	8.º D	8.º A	8.º E	8.º D	8.º F	8.º C
Alunos	18	13	13	11	13	20	18	14
Repetentes	0 %	7,1 %	15,4 %	36 %	7,7 %	5%	5,6 %	7,1 %
Com NEE	0 %	7,1 %	0 %	9,1 %	7,7 %	0 %	5,6 %	7,1 %

Verificamos que no par 8.º B (MF) e 8.º B (EC), a turma do GE não tem nenhum aluno repetente enquanto a turma do GC é frequentada por um aluno com repetências, o que equivale a 7,1% do total de alunos desta turma. O mesmo acontece quanto à presença de alunos com necessidades especiais (NEE).

O par constituído pelas turmas 8.º D (MF) e 8.º A (EC) revela algumas diferenças sendo tanto a percentagem de alunos repetentes (15,4%) como a percentagem de alunos que não apresentam necessidades educativas especiais (0%) favorável à turma experimental, relativamente aos 36% de alunos repetentes e 9,1% de alunos com necessidades especiais da turma do GC.

No par 8.º E (MF) e 8.º D (EC), as diferenças não são significativas no que diz respeito à presença de alunos com repetências, respetivamente com 7,7% na turma da MF e 5% na turma da EC, nem quanto a alunos com NEE, com uma percentagem de 7,7% na primeira escola e de 0% no escola de controlo.

Por fim, as turmas 8.º F (MF) e 8.º C (EC) demonstram resultados idênticos nas repetências, com 5,6 %, e na presença de alunos com NEE, respetivamente de 7,1%. As diferenças de tamanho em desfavor das turmas 8.º B, 8.º D e 8.º F da MF respetivamente com mais 5, 2 e 4 alunos do que os respetivos pares, as turmas 8.º B, 8.º A e 8.º C da EC, tal como a diferença de menos 7 alunos favorável à turma 8.º E da MF (13 alunos) relativamente à turma 8.º D da EC (20 alunos) não foram consideradas significativas para o emparelhamento.

No Quadro 24, apresentamos as médias etárias e as médias das classificações escolares obtidas na disciplina de Português e no conjunto das disciplinas nucleares comparando as duas escolas

Quadro 24- Emparelhamento entre as turmas do EC/MF(2): subamostra

	MF	EC	MF	EC	MF	EC	MF	EC
	8.º B N=18	8.º B N=13	8.º D N=13	8.º A N=11	8.º E N=13	8.º D N=20	8.º F N=18	8.º C N=14
	M Idad. (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)
Idade	13,39 (0,28)	13,4 (0,42)	13,11 (0,57)	14 (1,12)	13,31 (0,63)	13,48 (0,49)	13,2 (0,31)	13,54 (0,25)
M.Português	3,83 (0,86)	4,08 (0,95)	3,54 (0,78)	3,7 (0,95)	3,15 (1,14)	3,69 (0,87)	3,39 (1,24)	3,38 (0,87)
M. disciplinas	4,41 (0,79)	3,98 (0,87)	3,57 (0,67)	3,32 (1,2)	2,92 (1,38)	3,86 (0,89)	3,53 (1,15)	3,06 (0,77)

Legenda: N =população

Expomos em seguida os resultados das análises intergrupos quanto às variáveis sociodemográficas com o objetivo de esclarecer se, no momento inicial da intervenção diferencial, os dois grupos em análise eram similares. O Quadro 25 concerne à caracterização quanto à variável sexo.

Quadro 25–Caracterização da subamostra quanto à variável sexo

		Sexo		Total de alunos
		Masculino	Feminino	
GE/GC	Grupo experimental	26	36	62 alunos
	Grupo de controlo	30	28	58 alunos
Total		56	64	120 alunos

A escola experimental é frequentada por 26 rapazes e a escola de controlo por 30, enquanto a proporção de meninas é de 36 na primeira escola para 28 na segunda. O teste de qui-quadrado evidenciou que não existem diferenças significativas nesta variável dado que o valor de $\chi^2 = 0,28$ ($p = 0,98$, $n = 120$). Os dois grupos em comparação são similares relativamente à variável sexo.

A seguir verificamos se, em termos de repetências, permanece a similaridade dos grupos.

Quadro 26 - Caracterização da subamostra quanto a repetências

		Não Repetente/Repetente		Total de alunos
		Não repetente	Repetente	
GE/GC	Grupo experimental	58	3	61 alunos
	Grupo de controlo	51	7	58 alunos
Total		109	10	119 alunos

Há 3 alunos repetentes no grupo experimental e 7 no grupo de controlo. Quanto ao número de repetências, a diferença não é significativa entre os dois grupos pois o valor de $\chi^2=1,975$ ($p = 0,16$, $n=119$) assim o evidencia. Há um caso omissos no grupo experimental, sendo $n = 119$ para a variável alunos repetentes/ alunos não repetentes. Quanto à presença de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), em ambos os grupos, os valores obtidos com o teste de qui-quadrado são os seguintes:

Quadro 27 – Caracterização da subamostra quanto a alunos com NEE

		NEE		Total de alunos
		Não	Sim	
GE/GC	Grupo experimental	59	3	62 alunos
	Grupo de controlo	55	3	58 alunos
Total		114	6	120 alunos

Os valores obtidos são iguais para ambos os grupos. Em $n = 120$ há respetivamente três alunos em cada subgrupo que denotam necessidades educativas especiais (NEE). O valor $p = 0,93$ obtido no teste de $\chi^2 = 0,007$ prova que não há diferenças entre o grupo experimental e o grupo de controlo quanto à presença de alunos com NEE.

Os valores obtidos nas outras variáveis determinantes para se poder afirmar que os grupos, experimental e de controlo, eram equivalentes no momento inicial da intervenção, são a idade dos alunos, o desempenho escolar nas disciplinas de Português e o rendimento obtido no conjunto das disciplinas nucleares. Estes resultados são expostos no Quadro 28.

Quadro 28– Caracterização da subamostra quanto ao desempenho escolar e à idade

	GE/GC	<i>N</i>	Média (DP)
Média a Português no 3.º Período	Grupo experimental	62	3,50 (1,036)
	Grupo de controlo	51	3,70 (,905)
Média do conjunto das disciplinas nucleares no 3.º Período	Grupo experimental	62	3,60 (1,085)
	Grupo de controlo	53	3,70 (,952)
Idade em anos	Grupo experimental	61	13,30 (,454)
	Grupo de controlo	58	13,60 (,679)

Legenda: *N*= população

Comparando-se os valores das médias a Português e das outras disciplinas das turmas de controlo com os das turmas experimentais não se verificaram diferenças significativas entre os dois grupos.

As médias obtidas no ano letivo anterior quer a Português, disciplina decisiva para o nosso estudo, de 3,5 (DP=1,036) na escola experimental MF ($n=62$) e de 3,70 (DP=0,905) na escola de controlo EC ($n=51$), com 7 casos omissos, assim como os valores obtidos no conjunto das disciplinas nucleares, que foram de $m=3,60$ (DP=1,085) na MF ($n=62$) e de $m=3,70$ (DP=0,952) na EC ($n=53$), com 5 casos omissos, demonstram que no momento inicial da intervenção os dois grupos são similares nestas duas variáveis e com isto em termos de rendimento escolar. Porém, a diferença entre as médias de idades dos dois grupos é significativa pois que na escola MF ($n=61$, um caso omissos) ela foi de 13,30 (DP=0,454) e na escola EC ($n=58$) de 13,60 (DP=0,679).

No Quadro 37 teremos oportunidade de reforçar esta conclusão quando referirmos os resultados comparativos obtidos com a análise do pré-teste.

3. Materiais e instrumentos

Para implementar a parte instrucional do Projeto de *Ensino de estratégias de escrita* foi traduzida e adaptada para a língua e para a situação educacional portuguesa uma parte mínima do SRSD (Harris et al., 2008), designadamente o 8.º capítulo, sobre as estratégias para a composição escrita do ensaio de opinião para alunos mais velhos. De antemão deve ser dito que os alunos participantes não tinham tido qualquer contacto prévio com estas estratégias de escrita.

A seleção do ensaio de opinião e das respetivas estratégias de escrita deveu-se a vários fatores que referiremos mais à frente; mencionaremos ainda os critérios seguidos para traduzir, adaptar e planificar as sessões, as mnemónicas e o restante material didático incluídos no referido capítulo. A seguir falaremos sobre os restantes materiais e instrumentos que foram necessários à implementação e avaliação do Projeto.

3.1. Tradução e adaptação do 8.º capítulo do SRSD (Harris et al., 2008)

3.1.1. Motivos que determinaram a escolha do ensaio de opinião

Dos fatores ponderados para a escolha do ensaio de opinião contam-se as sugestões de alguns professores de Português do terceiro ciclo de escolaridade (7.º, 8.º e 9.º anos), os quais foram consultados no sentido de apurar o seu parecer sobre os défices dos alunos na área da composição de textos. A maioria das apreciações recolhidas indicou serem os preceitos para a escrita compositivo ensaio de opinião grandemente desconhecidas pelos alunos deste ciclo. Os argumentos a seu favor realçaram o facto de apesar de este género textual fazer parte do programa curricular de Português do terceiro ciclo e, conseqüentemente, integrar as provas de avaliação, ele não consta explicitamente nos manuais em norma usados para as aulas, embora os respetivos livros de estudo se refiram pontualmente à escrita do ensaio de opinião.

Os docentes consultados sublinharam ainda que as referências à escrita compositiva nos manuais, de uma maneira geral e, em particular à escrita do ensaio de opinião, são difusas e não adequadas para instruir os alunos de maneira precisa e consistente. A opinião de Tormenta (1996), de que há uma tendência manifesta pela maioria dos professores de se orientar pelas propostas pedagógicas dos manuais, parece confirmar a constatação de que a

escrita compositiva é pouco trabalhada e relegada para o domínio das atividades reguladas pelo critério pessoal de oportunidade dos docentes uma vez que ela não é focada nos manuais de ensino. A ilustrar o carácter episódico do ensino da escrita compositiva está o não se ter registado concordância inicial entre as sete professoras, que implementaram o nosso programa instrucional, sobre a definição de ensaio de opinião como um género textual específico.

Podemos assim concluir que a seleção do ensaio de opinião como objeto de ensino da nossa intervenção nas escolas experimentais foi ao encontro de uma lacuna real, sentida pelos professores de Português do 3.º ciclo e mais especificamente do 8.º ano de escolaridade, a qual, devido a diretrizes pouco concretas no programa curricular da disciplina de língua materna e, por consequência, nos manuais, o ensino formal não tem, ano após ano, conseguido suprir.

Decisivo para a delimitação do tema do nosso estudo foi ainda o conselho dos nossos consultores e autores do SRSD, os investigadores Karen Harris e Steve Graham que, tendo sido solicitados a nos coadjuvarem nesta tomada de decisão, se pronunciaram no sentido da necessidade de circunscrevermos o âmbito da nossa investigação a uma ou duas competências da estratégia de escrita adequada a um único tipo de texto. Deve-se aqui lembrar que as estratégias para a melhoria da escrita compositiva de um género textual abrangem várias competências distribuídas por um conjunto de tarefas parciais e ordenadas (Cf. Capítulo 2, parte A, pp. 45-56), sendo o cumprimento sequenciado das regras estruturais, que caracterizam e diferenciam os géneros textuais, determinante para o aperfeiçoamento do desempenho do aluno na atividade da composição escrita.

3.1.2. Adaptação das planificações

As planificações do 8.º capítulo do SRSD (Harris et al., 2008) sobre as estratégias de escrita e de autorregulação para a composição do ensaio de opinião orientam detalhadamente os procedimentos e atitudes a tomar para que sejam ensinadas com eficácia. Devido a condicionalismos institucionais, à densidade e à vastidão dos conteúdos versados nas planificações originais, tornou-se obrigatório confinar o nosso programa instrucional apenas a alguns aspetos, proceder ao desdobramento da terceira sessão original do SRSD (Harris et al., 2008) nas sessões 3A e 3B e ainda a outras alterações. No Quadro 29 comparamos os

conteúdos dos guiões originais com os conteúdos dos guiões que resultaram da nossa adaptação.

Quadro 29– Comparação entre os guiões originais e os adaptados

Sessão	Capítulo 8.º doSRSD(Harris et al., 2008)sobre a escrita compositiva do ensaio de opinião	Ensino de estratégias para a composição escrita do ensaio de opinião	Anexo
1. ^a	Reconhecimento das partes estruturais em dois ensaios de opinião	Reconhecimento das partes estruturais em um ensaio de opinião	Anexo 4 - Sessão 1
2. ^a	Reconhecimento das partes estruturais em dois ensaios de opinião	Reconhecimento das partes estruturais de um ensaio de opinião	Anexo 5 - Sessão 2
3. ^a A	Modelação do ensaio pelo professor	Modelação do ensaio pelo professor	Anexo 6 - Sessão 3A
3. ^a B	Modelação do ensaio pelo professor	Anotação de auto-afirmações	Anexo 7 - Sessão 3B
4. ^a	Escrita colaborativa	Escrita colaborativa	Anexo 8 - Sessão 4
5. ^a	Escrita colaborativa	Escrita colaborativa e individual	Anexo 9 - Sessão 5

Os materiais didáticos resultantes da tradução e adaptação do Capítulo 8.º do SRSS (Harris et al., 2008) foram compilados em duas pastas, cujos conteúdos se discriminam no Quadro 30, apresentadas ambas em suporte de papel: a pasta do professor, também disponível em cd, e a pasta do aluno.

Quadro 30 - Materiais da pasta do professor e da pasta do aluno

Pasta do professor	Pasta do aluno
Guiões de seis sessões planificadas para 45 minutos cada	Quadro das mnemónicas e cartões estímulo
Textos exemplificativos de ensaios de opinião	Fichas organizadoras(Anexo 10)
Quadro sinóptico dos temas dos ensaios de opinião	Textos exemplificativos de ensaios de opinião
Temas em alternativa para a escrita de ensaios de opinião	Fichas para registo de auto-afirmações pessoais (Anexo 11)
Exemplares dos materiais inclusos na pasta do aluno	Fichas de conectores e tabelas de basquete
	Folhas de rascunho e para redação

As fichas organizadoras serviam aos alunos para anotarem as suas ideias sobre o tema a escrever e para as organizarem. Nas fichas de auto-afirmações pessoais, os alunos assentavam todas as afirmações que os ajudavam na composição, desde o seu início até ao momento final.

Quanto às alterações que efetuámos para adaptar os originais aos nossos propósitos adiantamos que as planificações das sessões assim como a tradução das mnemónicas foram os materiais didáticos cuja adaptação acarretou alterações mais substanciais. Contudo outros documentos tiveram de ser também ajustados às nossas intenções. Foram estes:

a. Os textos “É melhor viver na cidade ou no campo?” e “As crianças devem ir à escola?” sofreram modificações resultantes da tradução escrita da língua inglesa para a portuguesa.

b. Os temas para a escrita de ensaios sugeridos pelo manual foram substituídos por outros tópicos (Quadro 31).

c. A ficha de conectores foi adaptada e ampliada a fim de incluir os conectores mais usuais na nossa língua e mais úteis à escrita compositiva do ensaio de opinião (Anexo 12).

d. O gráfico original de foguetões para registo do número das partes constituintes dos ensaios de opinião foi substituído pela tabela de basquete (Anexo 13) por esta nos parecer cultural e historicamente mais atual e mais apropriada ao grupo etário dos alunos do grupo experimental.

Quadro 31 - Temas alternativos para as sessões 4 e 5

Sessão	Temas originais	Temas alternativos
4. ^a	Pensas que os jovens da tua idade deveriam ter direito de voto?	Achas que os alunos da tua idade deveriam escolher as disciplinas que gostariam de ter na escola?
5. ^a	Achas que os alunos da tua idade deveriam ser obrigados a praticar pelo menos um tipo de desporto?	Achas que os alunos da tua idade deveriam ser obrigados a viver um ano numa família de língua inglesa para aprender o idioma?

3.1.3. Adaptação das mnemónicas

Se retomarmos o Quadro 2 (Cf. p. 56), no qual se apresentam os conteúdos dos capítulos que contêm as planificações das sessões do manual, visualizamos a presença maciça da mnemónica como a sua estratégia central de ensino.

O nosso programa de intervenção, assente no capítulo 8.º do SRSD (Harris et al., 2008), comporta duas mnemónicas. A primeira, como iremos ver no ponto imediatamente a seguir, tem a função de aceder à memória processual (Cf. Capítulo 3, p. 59) e de favorecer o recuperar de uma sequência ordenada de procedimentos facilitadores de um ritual de escrita compositiva em geral; a segunda mnemónica parece-nos estar direccionada para aceder à memória semântica, pois que intenta recuperar um conhecimento preciso sobre os elementos estruturais do ensaio de opinião.

Passamos agora a descrever os critérios seguidos para adaptar as mnemónicas originais para a escrita compositiva do ensaio de opinião.

A mnemónica POW

A mnemónica POW²³ tem um carácter geral podendo ser aplicada à escrita compositiva de diferentes tipos de textos. Ela delinea o ritual para iniciar a redação. As letras de POW significam individualmente:

- ❖ P Pick my idea
- ❖ O Organize my notes
- ❖ W Write and say more

Quando aplica POW, o aluno seleciona, em primeiro lugar, uma ideia sobre um tópico (P); a seguir, ele organiza (O) numa folha de rascunho todas as outras que lhe ocorrem sobre o tema, de acordo com as instruções de escrita contidas na mnemónica específica, a ser introduzida neste ponto, no caso em estudo, alusiva ao ensaio de opinião; no terceiro passo, o aluno é incitado a perseverar no desenvolvimento de ideias e a prosseguir na tarefa de composição (W). Resultante do exposto, POW parece ser um mecanismo simples, em três passos interligados, que tem o fim de desencadear no seu utente processos sequenciados e estruturados de abordagem à complexa tarefa de elaboração escrita, ajudando-o a superar a sua relutância inicial face a esta; ela facilita o acesso a um conhecimento processual, coordenador de passos gerais de escrita mas exige ser combinada com uma mnemónica própria para resolver uma tarefa concreta de composição.

²³Traduzida na mnemónica em Língua Portuguesa: PODE.

Aplicando as instruções de POW sem necessitar de refletir sobre elas, o aluno liberta capacidade da sua memória de trabalho a qual orienta para redigir o discurso intencionado, neste caso o ensaio de opinião. Dominar o conhecimento processual sobre como iniciar, prosseguir e gerir a escrita de um género textual distinto é um factor relevante de autorregulação, de metacognição e fomentador da eficácia da escrita (Harris et al., 2008). É neste sentido que Harris et al. (2008) afirmam que esta mnemónica “confere poder” ao aluno durante a composição escrita.

Parecendo terem sido as considerações expostas subjacentes à função a desempenhar pela mnemónica POW, elas determinaram a sua tradução e adaptação, tendo a versão portuguesa adquirido a forma de PODE, cujas letras significam o seguinte:

- ❖ P Pegar numa ideia
- ❖ O Organizar as minhas ideias
- ❖ DE Dizer e escrever mais

A versão portuguesa PODE não desvirtua o sentido da original e mantém a sua funcionalidade, mormente a ideia de “conferir poder” ao aluno durante a escrita compositiva; sabendo como iniciar o processo de redação e de como gerir a continuidade do mesmo, pelo integrar de uma mnemónica específica, o aluno pode libertar a sua memória de trabalho da tarefa de recordar o saber processual e concentrar-se na tarefa principal de produzir conteúdos significativos adequados ao tema sobre o qual tem de redigir uma peça de um género pré-definido.

A mnemónica TREE

No passo respeitante à organização de ideias (O), a mnemónica PODE incorpora a mnemónica concernente ao texto atual, no caso da composição do ensaio de opinião, a mnemónica TREE²⁴. O emprego correto desta mnemónica pressupõe que os alunos sabem definir o ensaio de opinião, conhecem a sua estrutura e objetivos assim como a tipologia frásica que transmitirá os conteúdos relativos ao tema sobre o qual se redige o ensaio.

²⁴Tradução literal: árvore; a mnemónica portuguesa traduzida TRAVE (Cf. p. 95).

No SRSD (Harris et al., 2008), os seus autores afirmam que um bom ensaio contém um tópico, coincidente com a opinião do escritor sobre o assunto, aponta pelo menos três razões diferentes e, para cada uma, fornece pelo menos uma explanação desenvolvida e fundamentada, terminando com uma conclusão. Trata-se de uma unidade textual integradora de 8 partes mínimas estruturadas hierarquicamente que tem o objetivo de apresentar uma posição, sustentá-la e convencer o leitor da sua relevância.

As letras da mnemónica TREE remetem para:

- ❖ T Topic
- ❖ R Reasons
- ❖ E Explain
- ❖ E Ending

Esta mnemónica é introduzida e explicada pela comparação com uma árvore. O T, inicial da palavra inglesa *trunk*, o tronco, lembra que o ensaio de opinião começa com o tópico ou premissa; o tronco, uma parte forte e estável da árvore confere-lhe verticalidade e interliga todas as outras partes; o tópico é estruturante do ensaio de opinião, garantindo a sua coerência ligando-se-lhe todas as suas partes essenciais. A premissa inicial introduz o assunto que irá ser explanado; tomando conhecimento dela, o leitor cria a expectativa de poder observar na leitura seguinte os motivos convincentes e coerentemente expostos que levaram o seu autor a formá-la, assim como as ideias finais que reiteram o posicionamento deste sobre o tema e que confirmam no leitor a convicção daquele sobre o assunto opinado. A ideia de tronco de árvore, uma alegoria de estrutura vertical, sólida e vital intenta inculcar nos alunos a imprescindibilidade da presença inicial do tópico, sem o qual o conjunto escrito é destituído de sentido e inútil para o seu leitor porquanto desconhece a mensagem que o autor do texto quer defender e transmitir sobre o tema.

O R de TREE refere-se a *reasons*, isto é aos motivos que fundamentam a premissa aduzida. Na comparação com a árvore, estas são as raízes que a alicerçam, a equilibram e a sustentam. Na composição escrita, elas são os motivos que o escritor enumera, que suportam a opinião manifestada e a tornam evidente para quem a lê; para tal, o autor deve argumentar, acrescentar exemplos e explicações lógicas, primar pela clareza e coerência para que o seu destinatário possa, do exposto, depreender a tese enunciada. Em TREE, o primeiro E de *explain* reporta-se a este estágio de escrita pois que frases lapidárias são insuficientes e o texto,

para fazer jus ao género que afirma pertencer, requer motivos suficientes, firmes e coerentes. É a sua consistência que o torna convincente, qualidade insubstituível de um bom ensaio de opinião.

O segundo E, inicial de *ending*, preconiza que a composição tem de ser concluída. Este passo exige a congruência entre todas as partes do ensaio – premissa, um mínimo de três razões e de outras tantas explanações e a conclusão, na qual, pelo resumo da argumentação ou através da reafirmação da melhor razão, se relembra o interrelacionamento entre todas as partes estruturais. A premissa é o fio orientador que perpassa toda a escrita, que a guia assim como à leitura.

Pelo que aqui fica exposto, a tradução de TREE revelou-se menos fácil. Para permanecermos fiéis à forma da mnemónica original, teria sido necessário que o léxico português dispusesse de um termo semelhante em significado, composição e sequência das letras, capaz de provocar nos alunos as associações que a alegoria da árvore oferece e, de entre estas, mormente as de suporte e de interdependência dos seus órgãos essenciais. Na ausência de um vocábulo adequado decidiu-se adotar a palavra TRAVE (Cf. nota de roda-pé, p. 58), sendo estes os significados que associamos às letras:

- ❖ T Tópico
- ❖ R Razões ou motivos
- ❖ A Argumentos, justificações, exemplos e explanações
- ❖ VE Verificar para terminar

Prosseguindo as explanações anteriores sobre a constituição de mnemónicas (Cf pp.57-59), parece-nos agora oportuno abordar as regras para a seleção do tipo de imagens. Yates (1966), apoiando-se em *Ad Herennium*, defende que ensinar a formar mnemónicas é ensinar ao aprendente um método para desenvolver a própria imaginação e formar as suas imagens. Cremos que TRAVE é um bom exemplo. Desejámos nós que esta mnemónica inspirasse aos alunos a ideia de suporte interestrutural e que como um elemento fundamental de sustentação desencadeasse imagens de solidez e de interrelacionamento com as outras partes também elas essenciais a uma construção visual.

3.2. Instrumentos de avaliação

Passamos agora a apresentar os restantes instrumentos e materiais que a equipa de investigação criou. Com vista a aferir a eficácia da implementação do programa foram produzidos instrumentos de medição e respetivas instruções, tendo aqueles sido aplicados em diferentes momentos. Foram eles o pré-teste, o pós-teste e o *follow up*, cujos temas foram selecionados pela equipa de investigação. Sobre o modo de aplicação dos instrumentos referidos daremos conta no Ponto 4 dedicado aos procedimentos adotados (Cf. p.101).

O pré-teste consistiu numa composição individual e foi apresentado aos alunos em duas folhas A4, pautadas, nas quais eles deveriam redigir a composição. A primeira página, encabeçada por um espaço adequado no qual cada aluno deveria identificar-se com nome, turma e escola e datar, tinha como título e tema “Seria hoje possível viver sem computador?” (Cf. Anexo 14). As folhas destinadas à composição do pós-teste, cujo tema foi “Seria hoje possível viver sem telemóvel?” (Cf. Anexo 15), e as destinadas à redação do *follow up* sobre o tema “Achas que na tua idade já se pode sair sozinho à noite?” (Cf. Anexo 16), apresentavam a mesma estrutura que as folhas utilizadas e descritas para a redação do pré-teste.

Cada prova, aqui enunciada, foi acompanhada de uma folha de instruções (Cf. Anexo 17) respeitantes à sua aplicação e dirigidas ao aluno. Através destas instruções, iguais para as três provas, o aluno tomava conhecimento de como teria de preencher a primeira folha, de que deveria redigir uma composição sobre o tema anunciado nesta e de que dispunha de 40 minutos para o fazer.

3.3. Instrumentos de avaliação do pré e dos pós-testes

Para se proceder à avaliação individual de cada prova realizada pelos alunos, a equipa de investigação desenvolveu uma grelha de avaliação (Cf. Anexo 18). Esta era identificada com o código individual do aluno, o tipo de prova e o respetivo tema; continha espaços destinados a assinalar com um ponto a presença dos elementos estruturais de um ensaio de opinião e, no caso das razões, elaborações ou exemplos a quantidade destes. A presença da premissa, de cada razão, explanação ou exemplo e a conclusão era cotada com um ponto e a respetiva ausência marcada com um zero.

A premissa foi definida como sendo a tomada de posição por palavras próprias do autor do texto sobre o tema da composição. Nas razões, no mínimo de três, o aluno deveria fundamentar os motivos que suportavam e justificavam a premissa, explanando-os e exemplificando-os coerentemente, e apresentar um exemplo para cada. A conclusão pressupunha que o aluno retomava a opinião defendida inicialmente e, apoiando-se num resumo dos argumentos fornecidos ou reiterando aquele que considerou ser decisivo, a reafirmava.

3.4. Instrumentos de avaliação da satisfação com o programa

Estes instrumentos compreendiam um questionário para ser aplicado junto dos alunos participantes do grupo experimental e um outro para ser preenchido pelas respectivas professoras.

Questionário de satisfação com o projeto para os alunos do GE

O questionário de satisfação (Cf. Anexo 19) com a intervenção realizada, a ser preenchido pelos alunos do grupo experimental, compunha-se de duas folhas com um total de 21 perguntas. Em quinze delas, o aluno dispunha de seis possibilidades de resposta e solicitavam que assinalasse em que grau as afirmações formuladas coincidiam com a sua opinião sobre a dificuldade das matérias ensinadas, sobre o proveito que ele e a turma obtiveram com o ensino das mesmas, sobre o tempo destinado à realização das diferentes tarefas, sobre a qualidade dos materiais apresentados e o nível de interesse que os temas e as tarefas despertaram nele e na turma. Este questionário compreendia duas perguntas que pretendiam aferir o apreço do respondente sobre os temas dos ensaios de opinião trabalhados nas sessões de implementação, devendo o aluno assinalar com um x dois temas que ele mais tivesse apreciado e outros dois de que não tivesse gostado. O questionário terminava com quatro perguntas de resposta aberta sobre as tarefas mais difíceis de compreender e de realizar para o aluno, aquelas de que mais tinha gostado e as que menos tinha apreciado.

Questionário de satisfação para as professoras do GE

O questionário de satisfação (Cf. Anexo20) com a intervenção a ser preenchido pelas professoras do grupo experimental integrava duas partes. A primeira será referida no ponto seguinte pois concerne a recolha dos dados destinados à caracterização sociodemográfica daquelas. Na segunda parte, inquiria-se em 10 perguntas sobre a opinião destas docentes relativamente à contribuição do Projeto de *Ensino de estratégias de escrita* para a melhoria da escrita dos ensaios de opinião elaborados pelos alunos a quem o lecionaram. Os critérios de resposta, que abrangiam a escala de discordo totalmente, discordo, não concordo nem discordo, concordo a concordo totalmente, deveriam ser assinalados com uma cruz.

3.5. Instrumentos para a recolha de dados

Estes instrumentos incluíam uma ficha para a recolha dos elementos sociodemográficos e de desempenho de todos os alunos participantes, uma ficha para o registo de dados profissionais das professoras do GE, como referimos no ponto anterior, e ainda um terceiro género de ficha destinada a anotar o mesmo tipo de informação sobre as professoras do grupo de controlo.

Ficha de dados sociodemográficos e de desempenho dos alunos

Esta ficha (Cf. Anexo21) serviu para anotar os seguintes dados dos alunos: idade, sexo, número de retenções, existência de medidas educacionais específicas, formação escolar e ocupação profissional dos pais, média obtida no ano de escolaridade precedente nas disciplinas de Português e no conjunto das disciplinas nucleares composto por História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química, Inglês e outra língua estrangeira, Francês ou Espanhol.

Ficha de dados profissionais das professoras do GE e do GC

A primeira parte, comum ao Questionário de satisfação para professoras do GE e ao Questionário sobre as atividades de escrita para as professoras do GC, servia para recolher os elementos destinados à caracterização profissional das docentes. Nele se dava conta do sexo, níveis de ensino ministrados no ano letivo de 2011/12, grau de formação, instituição formadora e ano final do curso, tempo de serviço e estatuto profissional.

3.6. Questionários sobre as atividades de escrita

Este Questionário (Cf. Anexo 22) procedeu de um outro através do qual se tentou calcular o tempo médio em minutos que os professores que lecionavam Português ao 3.º ciclo de escolaridade dedicavam ao ensino da escrita. A partir das respostas fornecidas por docentes em escolas não participantes no nosso Projeto escalonou-se o tempo de ocupação médio semanal de ocupação com atividades de escrita compositiva em cinco espaços temporais que percorriam uma escala de nunca ensinar conteúdos relacionados com a escrita compositiva de textos até ensinar mais de 90 minutos por semana.

O Questionário sobre as atividades de escrita, destinado às docentes do grupo de controlo, compreendia duas partes. A primeira, para registo dos dados profissionais das professoras, descrevemos no Ponto anterior. A segunda parte incluía 64 perguntas sobre a duração de atividades relacionadas com a escrita compositiva de diferentes géneros textuais empreendidas em aula e abrangia um leque de tarefas que ia da geração de ideias à divulgação dos textos produzidos pelos alunos. A professora deveria assinalar a opção que mais correspondia à sua prática letiva específica numa escala de cinco respostas possíveis tal como mencionámos.

3.7. Listas de verificação das sessões de implementação

Para cada sessão de implementação foi desenvolvida uma lista de verificação a ser preenchida pela respetiva professora. Com estas listas pretendia-se que as docentes explicitassem a sua prática letiva dando conta em pormenor, sobretudo para si próprias, dos conteúdos efetivamente lecionados nas sessões, assim como se os tinham aplicado de acordo

com os procedimentos específicos que constavam dos guiões. Pretendia-se também que as docentes que lecionavam mais do que uma turma tomassem consciência de eventuais diferenças de realização em cada turma. No total foram criadas seis listas de verificação, por sessão e por turma, todas elas personalizadas e dirigidas à respetiva docente. As listas, porque tentavam abarcar todos os itens de uma sessão, variavam em extensão. Cada item deveria ser assinalado como realizado ou não e dispunha de um espaço próprio para comentários. No Anexo 23 apresentamos, como exemplo, a lista de verificação para a sessão 1, dirigida à professora “b” da turma 8.º A da escola Martim de Freitas.

3.8. Listas de codificação de alunos

Foi criado um sistema de codificação dos alunos com o fim de manter anónimas as provas e os dados sociodemográficos e de desempenho de cada através de uma sigla criada para o efeito. Esta sigla continha letras e algarismos; as letras referenciavam o aluno ao grupo, experimental ou de controlo, à escola e à turma e os algarismos atribuíam-lhe uma posição aleatória dentro da amostra total uma vez que se tinha iniciado a codificação a partir do algarismo um.

3.9. Certificados de desempenho

A todos os alunos das escolas experimentais participantes foi-lhes atribuído um certificado de desempenho em sessão de agradecimento reservada para esse efeito.

3.10. Cartas de agradecimento

As cartas de agradecimento foram enviadas após término da fase de implementação em contexto escolar. Foram dirigidas a todas as professoras juntamente com o convite para participarem nas conferências proferidas pelos autores do SRSD, realizadas em março de 2012 na FPCE-UC, às direções de todas as escolas e aos encarregados de educação dos alunos do grupo experimental e o de controlo.

4. Procedimentos

Daremos em seguida conta dos procedimentos necessários à implementação das sessões de ensino apenas no universo restrito de oito turmas de duas escolas estudadas na presente dissertação.

Iniciaremos descrevendo como foi selecionado o ano de escolaridade, a forma como se contactaram as escolas, se solicitaram as autorizações necessárias e como decorreu a formação de professores. Prosseguiremos com a descrição das circunstâncias de realização das sessões na Escola Martim de Freitas do grupo experimental, assim como os procedimentos de aplicação do pré, pós-teste e *followup*; a seguir apresentaremos como foram recolhidos os dados sociodemográficos dos alunos desta escola e a atribuição a estes dos certificados de desempenho. Por fim enunciaremos os procedimentos respeitantes à Escola Eugénio de Castro do grupo de controlo, nomeadamente à aplicação do pré, pós-teste e *follow up* e a recolha dos elementos sociodemográficos dos discentes.

4.1. Seleção do ano de escolaridade

Foi necessário alterar o ano de escolaridade no qual deveria decorrer a intervenção. Ao contrário do declarado no texto do projeto original, submetido à apreciação da FCT, foi deliberado pela equipa concentrar a investigação no 8.º ano de escolaridade em virtude dos alunos do 9.º ano estarem sujeitos a provas finais de avaliação. Pretendia-se obviar ao eventual receio e preocupação que alguns participantes poderiam manifestar pelo facto de o cumprimento da componente instrucional do Projeto de *Ensino de estratégias de escrita* em tempos letivos reservados à disciplina de Português reduzir as oportunidades de concentrar tempos e esforços, de docentes e discentes, no estudo de matérias relevantes para o exame final na referida disciplina no 9.º ano de escolaridade. Este facto poderia ocasionar reações de recusa de colaboração por parte de escolas, professores e encarregados de educação.

Após o que acima foi dito, tornou-se imprescindível redefinir o programa de intervenção, aperfeiçoando-o para melhor servir os nossos desígnios e os interesses educativos dos alunos e das respetivas instituições. Atendendo aos condicionalismos expostos foi deliberado implementar o Projeto de *Ensino de estratégias de escrita* no 8.º ano

de escolaridade limitando a matéria de ensino às estratégias para a escrita do ensaio de opinião.

4.2. Contactos e autorizações

Para implementarmos o programa instrucional foram solicitadas as respetivas autorizações ao Ministério de Educação (DGIDC), às direções das escolas selecionadas e aos encarregados de educação de todos alunos abrangidos.

Contactos com as escolas

A opção sobre a Escola Martim de Freitas (MF), e como consequência sobre o seu par, a Escola Eugénio de Castro, para constituir a subamostra que é estudada na presente dissertação deve-se à circunstância de durante a realização das sessões de implementação termos acompanhado intensivamente as professoras da MF estando presente todas as semanas na escola.

Nesta escola o primeiro contacto, de carácter pessoal, realizou-se entre um dos membros da equipa de investigação e a professora coordenadora do Departamento de Português. O intuito era o de averiguar, junto desta responsável, da existência de um eventual interesse e consequente disponibilidade das professoras de Português do 8.º ano de escolaridade em participarem na implementação do Projeto, antes de se avançar com a solicitação de autorização ao diretor da escola. Uma recusa ou desinteresse por parte das professoras da disciplina implicaria a invalidação da escola como participante e a procura obrigatória de uma escola substituta.

Esclarecido que as quatro professoras que lecionavam Português no 8.º ano de escolaridade na escola MF tinham interesse em participar, foi marcado o primeiro encontro informativo entre estas e a equipa de investigação para o dia 21/09/2012 na escola.

Autorização do Ministério de Educação

Para realizar o Projeto de *Ensino de estratégias de escrita* a equipa de investigação informou o Ministério de Educação sobre os objetivos e procedimentos a seguir, tendo sido solicitado formalmente autorização para que as professoras de Português, no âmbito do programa curricular das respetivas escolas, realizassem as sessões de implementação, para que a equipa de investigação efetuasse o levantamento dos dados pessoais dos alunos e os utilizasse para efeitos de investigação.

Este pedido de autorização, formulado *online* no *site* da Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), foi deferido e faz parte da documentação legal do Projeto. Em concreto foi solicitado que as professoras de Português realizassem as sessões de intervenção em sala de aula, que a equipa de investigação efetuasse o levantamento dos dados sociodemográficos e de desempenho dos alunos e registasse os elementos sobre a formação e o estatuto profissional das professoras participantes.

O Ministério da Educação concedeu autorização sob a condição de que fosse tomada em linha de conta o parecer do Departamento de Português das escolas do grupo experimental, que o tratamento de toda a informação sobre os alunos decorresse anonimamente e que previamente fosse solicitado aos encarregados de educação o respetivo consentimento informado. Estes requisitos foram cumpridos na íntegra pela equipa de investigação.

Autorização das direções das escolas participantes

Foi enviada uma carta individualizada aos diretores das escolas, experimentais (Cf. Anexo 24), e de controlo (Cf. Anexo 25) informando sobre os desígnios e decurso das atividades do Projeto de *Ensino estratégias de escrita* e requerendo autorização para a realização das várias atividades. A carta enviada às direções das escolas do grupo experimental especificava a realização das sessões e a recolha das informações pessoais dos alunos enquanto a endereçada às escolas de controlo referia a realização das provas e a recolha dos elementos caracterizadores dos discentes.

Para obter o consentimento dos directores das escolas, o Investigador Responsável pelo Projeto, Doutor José Augusto Rebelo, dirigiu-se por escrito à diretora da Escola Martim de Freitas e ao diretor da Escola Eugénio de Castro. Nesta missiva, solicitou-se autorização

para se proceder à aplicação do programa de intervenção e para fazer chegar aos encarregados de educação dos alunos abrangidos uma folha informativa à qual tinha sido anexada um destacável destinado ao consentimento informado.

Consentimento informado

Aos encarregados de educação de todos os alunos das turmas do 8.º ano de escolaridade das escolas experimentais e de controlo foi endereçado um pedido de consentimento informado.

Este consistia numa folha de tamanho A4 composta de duas partes da autoria do responsável pelo Projeto de investigação. Na primeira (Cf. Anexo 26), eram expostos os nossos propósitos e solicitava-se autorização para que fossem recolhidos os dados sociodemográficos dos educandos. A segunda parte consistia num destacável, o consentimento informado, que deveria ser assinado pelo encarregado de educação autorizando a recolha dos dados sociodemográficos e de desempenho, tal como solicitado, para efeitos de investigação no âmbito do Projeto de *Ensino de estratégias de escrita*. O consentimento informado, depois de ter sido preenchido e assinado pelo encarregado de educação, foi devolvido pelo aluno à professora de Português da sua turma.

Após a recolha destes pelas bolsseiras de investigação, que semanalmente acompanharam a implementação do programa *in loco* na escola experimental ou, no caso da escola de controlo, aquando da recolha dos dados sociodemográficos, completaram-se as listas de codificação de alunos, acrescentando-se nelas, a existência ou ausência do respetivo consentimento.

O não consentimento explícito de um encarregado de educação teve como consequência que não foram recolhidos quaisquer elementos caracterizadores do aluno.

4.3. Formação e acompanhamento de professores

Em todas as escolas do grupo experimental foram realizadas sessões de formação nas quais participaram todas as professoras da respetiva escola e membros da equipa de investigação. Para além destas sessões, estas professoras foram acompanhadas semanalmente, na escola, pelas bolsseiras de investigação.

Encontro informativo na escola Martim de Freitas

No primeiro encontro informativo, realizado no dia 21 de setembro de 2011, entre membros da equipa de investigação e professores da Escola Martim de Freitas foi apresentado detalhadamente o SRSD (Harris et al., 2008), os seus objetivos e metodologia, nomeadamente as mnemónicas, tendo-se procedido à análise dos materiais didáticos com vista à implementação da intervenção sobre as estratégias para a escrita do ensaio de opinião.

Este encontro serviu para aperfeiçoar a primeira versão dos guiões do professor, resultantes da adaptação dos conteúdos do 8.º capítulo do SRSD (Harris et al., 2008). Nela procedeu-se ao registo das sugestões de melhoramento sugeridas pelas professoras envolvidas no programa que foram incorporadas na versão final dos materiais didáticos usada nas aulas de implementação.

Aprontou-se ainda a calendarização de todas as atividades a suceder na escola, as quais incluíam a participação obrigatória das quatro docentes em sessões formativas posteriores, a realização por estas dos pré-testes, o início e o prosseguimento das aulas de aplicação das sessões, a reserva de uma aula da disciplina de Português para após término das atividades de implementação serem atribuídos os certificados de desempenho aos alunos e para o preenchimento, por estes, dos questionários de satisfação com o projeto.

Foi ainda determinado o procedimento a ter com a distribuição das pastas dos alunos. Quando prontas, estas, juntamente com uma pasta do professor para cada docente, foram primeiramente guardadas e ordenadas por turma pelas bolseiras de investigação num armário numa sala da escola de acesso restrito. Posteriormente, cada professora transferiu as pastas das respetivas turmas para a sala de aula. Nesta, as pastas ficaram depositadas, sendo entregues na sessão aos alunos que, no final da mesma, as devolviam sendo de novo guardadas. Aos alunos não foi permitido em caso algum transportar a sua ou qualquer pasta do Projeto para o exterior da sala de aula. As pastas devidamente individualizadas, com o nome e turma do aluno, foram definitivamente entregues a estes no final do ano letivo.

Nesta primeira sessão com as professoras da Escola Martim de Freitas, fixaram-se ainda os procedimentos a ter na aplicação das provas, os quais serão explicitados no ponto respetivo.

Sessões de formação

As sessões de formação na Escola Martim de Freitas foram realizadas nos dias 26 de outubro, 30 de novembro de 2011 e 25 de janeiro de 2012. Cada sessão teve uma duração média de duas horas.

A primeira sessão teve como objetivo principal a apresentação da equipa de investigação, do Projeto e dos materiais. Como referido inicialmente, as professoras participaram com propostas de transformação dos materiais didáticos principalmente no que diz respeito à terminologia, aproximando-a daquela que conheciam e que estavam habituadas a usar. Esta sessão foi dedicada ainda a questões do foro organizativo, como a calendarização das sessões formativas seguintes e a fixação das datas para a realização das provas de avaliação.

A segunda sessão teve um carácter intrinsecamente diferente. Nela abordaram-se sobretudo as dificuldades surgidas com o ensino dos conteúdos previstos nos guiões. A principal preocupação das docentes era, nesta altura, o tempo limitado destinado a cada sessão. Estes condicionalismos de cariz temporal todavia pareciam ser mais prementes no caso das docentes “b” e “c” que incumbidas do ensino da disciplina de Língua Portuguesa II dispunham apenas de um tempo letivo semanal de 45 minutos (Cf. p. 109). Ainda que os membros da equipa de investigação tivessem, quanto a este aspeto, sempre defendido uma posição inequívoca sobre a não obrigatoriedade de cumprimento dos tempos indicados nos guiões e reiterado que o ritmo de ensino dos conteúdos a trabalhar nas sessões deveria exclusivamente guiar-se pelo ritmo de aprendizagem da turma, estamos em crer que estas informações não produziram o eco desejado em todas as docentes.

A terceira sessão mostrou que as docentes tinham atingido um estágio de amadurecimento no lidar com os materiais, com as reações dos alunos a estes e também com o gerir das sessões. O efeito de novidade e surpresa que o método, nomeadamente a técnica das mnemónicas tinha causado inicialmente, dera lugar a uma normalidade e a uma aceitação da globalidade das tarefas de escrita provenientes talvez da planificação e que as docentes seguiam usando os guiões. Essa planificação gerou a ritmização ordenada de tarefas e de procedimentos de escrita que permitiu ser optimizada no sentido de dirigir as capacidades cognitivas dos alunos para os aspetos mais criativos da escrita compositiva do ensaio de opinião e que terá acontecido no caso de algumas turmas.

A última sessão abordou dois aspetos complementares. Por um lado, o reconhecimento de que a intervenção sobre a escrita compositiva do ensaio de opinião tinha, numa apreciação geral e ainda pouco documentada, sem dúvida melhorado a atitude dos alunos face à composição de textos escritos e promovido o desempenho destes nas respetivas tarefas. Por outro, a sistematização dos pontos mais fracos da referida intervenção e que, para a maioria das docentes, se condensaram nos condicionalismos temporais. Todavia a estes não é de forma alguma estranha, a extensão do programa curricular do 8.º ano na disciplina de Português limitadora da disponibilidade para atividades de aprofundamento da matéria como o era o ensino de estratégias para a escrita compositiva do ensaio de opinião.

Encontros informativos semanais

Para além destas sessões formativas tiveram lugar encontros semanais de acompanhamento às docentes na escola. Nestes encontros, as professoras relatavam às bolsseiras de investigação como decorria a realização das sessões, as eventuais dificuldades surgidas, eram averiguadas reações particulares da turma ou de alunos aos conteúdos e aos materiais e esclarecidas dúvidas quanto a procedimentos de aplicação. Eram ainda recolhidas as composições redigidas pelos alunos nas sessões com vista à sua avaliação. Estes encontros semanais garantiram uma troca de informação entre as professoras e as bolsseiras na escola, representantes da equipa de investigação.

Preenchimento das listas de verificação

Sempre que possível tentámos estar presente no momento de preenchimento das listas, após as sessões. Porém, fomos malogradas neste intuito sobretudo por duas circunstâncias. Primeiro, devido à dispersão das aulas de implementação durante a semana na Escola Martim de Freitas, que se realizavam às quartas, quintas e sextas-feiras, o que requeria a nossa disponibilidade para deslocações à escola em três dias por semana. Em segundo lugar, as docentes mostraram pouco interesse em preenchê-las na nossa presença, contudo não descuravam em apresentar os seus comentários de satisfação, insatisfação ou relativos a propostas de melhoramento, nas sessões formativas que já descrevemos.

4.4. Atividades nas escolas

As atividades nas escolas decorreram dentro do enquadramento temporal indicado no Quadro 32, abaixo.

Quadro 32 – Atividades realizadas nas escolas

2011	Atividades na escola	2012	Atividades na escola
Setembro	Encontro com as professoras e membros da equipa de investigação	Janeiro	Sessões de implementação e seu término
Outubro	Pré-teste	Fevereiro	Pós-teste Aplicação do Questionário aos alunos Aplicação do Questionário às docentes
Novembro	Início das sessões de implementação	Março	<i>Follow up</i>
Dezembro	Sessões de implementação		

A realização das sessões de implementação na Escola Martim de Freitas

Na escola do grupo experimental Martim de Freitas, as atividades de implementação envolvendo alunos e professoras iniciaram-se em novembro de 2011 e terminaram em fevereiro de 2012; a última prova foi realizada em março de 2012.

Para compreender as especificidade da implementação nesta escola é necessário retornar aos motivos que foram determinantes para que ela participasse no grupo experimental do Projeto de *Ensino de estratégias de escrita*.

Decisivo para que o Departamento de Português e as docentes responsáveis pela leção do 8.º ano da MF aceitassem implementar o programa instrucional foi a circunstância de, para o ano letivo de 2011/12, o Ministério de Educação ter acrescido os tempos letivos respeitantes à leção da disciplina de Português em 45 minutos semanais. Em consequência desta nova regulamentação, o Departamento de Português da MF encarou o projeto como uma alternativa válida para este recém-criado tempo letivo, o qual tinha sido denominado de Língua Portuguesa II, e que foi durante seis a oito semanas de aulas dedicado à aplicação das sessões do Projeto.

A docência da disciplina de Língua Portuguesa II no 8.º ano de escolaridade no ano letivo de 2011/12 foi incumbida às professoras tal como mostra o Quadro 33, abaixo.

Quadro 33–Professorase respetivas turmas de Português na MF

Turma	8º a	8º b	8º c	8º d	8º e	8º f
Docente	b	c	b	d	e	e

Nas turmas 8.º A, 8.º B e 8.º C, as aulas de Língua Portuguesa II foram ministradas por uma docente distinta daquela que ensinava a disciplina de Língua Portuguesa I. A docente “b” estava incumbida das turmas A e C, e a docente “c” da turma B. Uma vez que estas docentes não lecionavam estas turmas em Língua Portuguesa I, dispunham semanalmente de um tempo letivo único de 45 minutos para aplicar as sessões do Projeto o que condicionou o ritmo de implementação das seis sessões previstas e causou diferenças na aplicação por turma.

As turmas 8.º A e 8.º C tinham aulas de Língua Portuguesa II à quarta-feira, dia no qual tinham obrigatoriamente de ser realizadas as sessões do Projeto. Para a docente “b” era de grande valor seguir rigorosamente a planificação sugerida vendo-se obrigada a sacrificar-lhe as características de instrução individualizada e de instrução colaborativa interpares preconizadas pelo SRSD (Harris et al., 2008) e apresentadas no Capítulo 2 da parte A (Cf. pp. 43-56).

A turma 8.º B tinha a única aula semanal de Língua Portuguesa II às quintas-feiras. Embora a professora desta turma tenha respeitado, não rigidamente a calendarização proposta, viu a planificação das aulas, e conseqüentemente das sessões do Projeto, nesta turma retardada devido a dois feriados e a uma greve geral que invalidaram três quintas-feiras como dia de aulas. Esta docente tinha uma atitude crítica relativamente aos conteúdos e aos métodos do programa, nomeadamente em relação ao ensino-aprendizagem das mnemónicas.

As turmas 8.º D, 8.º E e 8.º F

As turmas 8.º D, 8.º E e 8.º F eram lecionadas nas disciplinas de Língua Portuguesa I e II pela mesma professora, sendo a professora “e” comum às turmas do 8.º D e 8.º F.

As turmas do 8.º E e 8.º F tinham aula de Língua Portuguesa II à sexta-feira e a turma do 8.º D à quinta-feira, sendo cada aula antecedida, ou seguida, de um tempo letivo da disciplina de Língua Portuguesa I. Esta situação foi utilizada pelas respetivas docentes para prolongarem algumas sessões do projeto – inicialmente previstas para 45 minutos – pelo tempo letivo da disciplina de Língua Portuguesa I, sempre que houve necessidade. As sessões prolongadas foram aquelas nas quais os alunos não conseguiram terminar a redação de um texto dentro do tempo agendado. As duas docentes “d” e “e” afirmaram não ter essa dilatação temporal em caso algum excedido os 15 minutos.

Constata-se que para além de diferenças de aplicação resultantes de estilos de docência individuais, de uma compreensão e interpretação pessoal dos conteúdos a lecionar, houve na Escola Martim de Freitas também diferentes ritmos de aplicação das sessões. Como consequência as turmas 8.º D, 8.º E e 8.º F dispuseram, em geral, de mais tempo para a compreensão da matéria que foi trabalhada nas sessões de implementação e também para a escrita dos ensaios produzidos nas sessões 3B, 4 e 5.

As provas de avaliação não foram abrangidas por uma dilatação temporal semelhante devido aos procedimentos a que estavam sujeitas como explicaremos no ponto seguinte.

Procedimentos seguidos na aplicação dos instrumentos de avaliação

Aquando da aplicação de um instrumento de avaliação, o pré, pós-teste ou *follow up*, as professoras em ambas as escolas seguiam os procedimentos que descrevemos a seguir.

Nas datas fixadas para a realização das provas, em regra, dois membros da equipa de investigação entregavam em mão, à respetiva docente, imediatamente antes do início da aula da prova, um envelope contendo os testes a aplicar em quantidade suficiente. Estes envelopes, identificados com a turma, o número de alunos, a sala, o nome da professora, a hora de realização e o tipo de prova, serviam para a recolha posterior das composições elaboradas.

Após receber dos membros da equipa de investigação o envelope que continha os exemplares destinados à prova específica, no início da aula, a professora informava os alunos de que iriam escrever uma composição individual sobre um tema pré-determinado. A seguir, lia em voz alta as instruções e distribuía, por aluno, duas folhas destinadas à composição. Em seguida, dava sinal para que os alunos iniciassem a composição. Embora permanecesse na sala durante a realização da prova, a docente não deveria responder a perguntas sobre a

estrutura ou sobre o conteúdo da composição. No final da aula, a docente recolhia os ensaios de opinião, elaborados individualmente, guardava-os dentro do envelope original, juntamente com os exemplares não utilizados, e devolvia-o às bolsinhas de investigação que tinham permanecido no exterior da sala aguardando o término da aula para recolher o envelope.

A prova de pré-teste foi realizada em todas as turmas de ambas as escolas, numa aula curricular de Português, no mês de outubro de 2011 como está indicado no Quadro 34.

Quadro 34 – Alunos participantes no pré-teste com consentimento informado

Martim de Freitas	8.º A 24 alunos	8.º B 21 alunos	8.º C 24 alunos	8.º D 20 alunos	8.º E 16 alunos	8.º F 21 alunos
Data	18/10/2011	13/10/2011	12/10/2011	13/10/2011	13/10/2011	13/10/2011
Alunos presentes/ alunos. c. consentimento	24/23	21/18	24/23	20/13	15/13	20/18
Eugénio de Castro	8.º A 15 alunos	8.º B 15 alunos	8.º C 14 alunos	8.º D 24 alunos		
Data	29/10/2011	27/10/2011	27/10/2011	21/10/2011		
Alunos presentes/ alunos. c. consentimento	14/10	14/14	15/14	24/20		

No pré-teste, na MF participaram 134 alunos dos quais apenas 108 tinham consentimento informado e na EC havia 65 alunos com consentimento informado num total de 67.

Quadro 35 – Alunos participantes no pós-teste com consentimento informado

Martim de Freitas	8.º A 24 alunos	8.º B 21 alunos	8.º C 24 alunos	8.º D 20 alunos	8.º E 16 alunos	8.º F 21 alunos
Data de realização do pós-teste	26/01/2012	19/01/2012	25/01/2012	23/01/2012	31/01/2012	31/01/2012
Alunos presentes/ alunos. c. consentimento	24/23	21/18	23/23	20/13	14/13	21/18
Eugénio de Castro	8.º A 15 alunos	8.º B 14 alunos	8.º C 14 alunos	8.º D 24 alunos		
Data de realização do pós-teste	2/2/2012	02/01/2012	2/2/2012	02/02/2012		
Alunos presentes/ alunos c. consentimento	14/10	14/14	14/14	24/20		

A aplicação do pós-teste decorreu após o término das sessões na MF, nesta escola, tal como apresentado no Quadro 35; dos 123 alunos participantes apenas 108 tinha consentimento autorizado; na EC, dos 66 alunos que fizeram o teste, 65 estavam autorizados.

O Quadro 36 informa sobre o total de alunos participantes no teste de *follow up* em ambas as escolas e quantos deles tinham consentimento autorizado.

Quadro 36– Alunos participantes no *follow up* com consentimento informado

Martim de Freitas	8.º A 24 alunos	8.º B 21 alunos	8.º C 24 alunos	8.º D 20 alunos	8.º E 16 alunos	8.º F 21 alunos
Data de realização do <i>follow up</i>	07/03/2012	01/03/2012	07/03/2012	07/03/2012	01/03/2012	01/03/2012
Alunos presentes/ alunos c. consentimento	24/23	20/18	24/23	19/13	12/13	20/18
Eugénio de Castro	8.º A 15 alunos	8.º B 14 alunos	8.º C 14 alunos	8.º D 24 alunos		
Data de realização do <i>follow up</i>	19/04/2012	19/04/2012	19/04/2012	19/04/2012		
Alunos presentes/ alunos c. consentimento	14/10	14/14	13/14	24/20		

Dos 65 alunos que participaram no *follow up* na EC apenas 58 tinham consentimento informado e na MF do total de 109 participantes, 108 tinham consentimento dos encarregados de educação. O procedimento de aplicação das três provas em ambas as escolas foi o descrito acima (Cf. p. 110) seguidos na aplicação dos instrumentos de avaliação.

Cotação das provas

Após as provas serem recolhidas, as bolsieras tinham a tarefa de substituir a identificação do aluno pelo código, de fotocopiar as provas e de arquivar os originais. A seguir, transcreviam cada composição manuscrita para um documento *word*, individual, que era identificado com o código do aluno. Todos os documentos *word* foram guardados em ficheiros de turma. A tarefa de transcrição compreendia a correção dos erros ortográficos e de pontuação, salvaguardando o sentido da composição. Quer a transcrição quer a correção tinham o propósito de impedir que o futuro avaliador da prova fosse influenciado pela

presença de erros ou pela legibilidade ou ilegibilidade da caligrafia. Os originais das provas foram devolvidos aos seus autores.

Todas as provas de avaliação, os pré, pós-testes e *follow ups*, foram avaliadas segundo os critérios que enunciamos na Grelha de avaliação (Cf. Anexo 18).

Procedia-se à cotação assinalando na grelha, criada para esse efeito, a presença ou ausência das partes estruturais do ensaio de opinião, ou seja das razões, elaborações e exemplos, a quantidade destes, e a conclusão. Para cada item presente, foi contabilizado um ponto; a ausência foi assinalada com zero. No final, somou-se os pontos obtidos por cada composição registando-se o total. Cada texto foi, previamente, lido assinalando-se cromaticamente a premissa, as razões, as elaborações e a conclusão (Cf. p. 96). Este sistema permitiu, de forma fácil e rápida, encontrar os itens correspondentes à estrutura do ensaio de opinião facilitando o registo na grelha, a avaliação e a sua revisão.

A avaliação foi levada a cabo pelas bolsieras de investigação, a seguir a uma preparação cuidadosa no assunto. Muitas das redações foram revistas por uma segunda bolsiera e analisados em grupo devido às dúvidas e dificuldades que a sua cotação suscitou; uma grande parte foi ainda submetida a uma avaliação externa. O passo seguinte consistiu em registar os resultados obtidos na base de dados cuja análise inferencial daremos conta no Ponto 5 da presente dissertação.

Recolha dos dados sociodemográficos dos alunos

Em ambas as escolas, as bolsieras de investigação procederam à recolha dos elementos sociodemográficos dos alunos, utilizando para tal a ficha de aluno como foi descrita (Cf. p. 98). A direção da Escola Martim de Freitas disponibilizou essas informações via *e-mail*. Os elementos respeitantes à Escola Eugénio de Castro foram recolhidos na secretaria da escola.

5. Apresentação dos resultados

Neste ponto apresentaremos os resultados obtidos nas provas em três momentos distintos, nomeadamente no pré-teste, pós-teste e *follow up*, a fim de verificarmos se a instrução a que foram sujeitas as turmas do grupo experimental melhorou a escrita do ensaio de opinião. Nos quadros seguintes, são apresentados os resultados discriminados por prova e por grupo. A última linha contém os valores totais que dizem respeito à planificação do ensaio de opinião no seu conjunto, ou seja nos quatro itens avaliados em cada prova: premissa, razões, elaborações e conclusão. O valor mínimo, tal como já vimos, significa a não presença no texto; o valor máximo indica que a premissa e a conclusão estão presentes enquanto que para as razões e elaborações este significa o número máximo respetivamente apresentado.

As três provas registaram 5 casos omissos no GE e 8 casos omissos no GC, $n=107$.

Começamos por averiguar se os resultados do pré-teste permitem concluir se os grupos em estudo têm um desempenho similar na escrita do ensaio de opinião. No Quadro 37, seguem-se os resultados obtidos pelos dois grupos na escrita do pré-teste.

Quadro 37– Resultados no pré-teste

	Média		DP	
	GE $n=57$	GC $n=50$	GE	GC
Premissa	0,56	0,72	0,501	0,454
Razões	1,00	1,52	0,701	1,950
Elaboraões	0,65	1,00	1,482	1,325
Conclusão	0,18	0,26	0,384	0,443
Planificação	2,38	3,50	3,32	3,95

Legenda: DP- Desvio Padrão; n - tamanho da amostra

A média (Quadro 37) obtida no item premissa foi no GE de 0,56 (DP= 0,501) e no GC de 0,72 (DP = 0,454). Quanto aos itens razões e elaborações, as médias registadas no GE foram respetivamente de 1,00 (DP = 0,701) para as primeiras e de 0,65 (DP 1,482) para as segundas. No GE, tanto para as razões como para as elaborações o máximo atingido foi respetivamente de 7. No GC, a média de razões foi de 1,52 (DP=1,950) e das elaborações de

1,00 (DP=1,482). O número máximo de razões apresentadas no GC foi de 8, as elaborações registaram um valor máximo de 6, inferior ao valor registado no GE. No item conclusão, a média obtida pelo GE foi de 0,18 (DP = 0,384) e no GC de 0,26 (DP = 0,443). Ambos os grupos apresentaram um desempenho mais completo no item premissa e razões e mais fraco nos itens elaborações e conclusão.

A última linha do quadro anterior (Quadro 37) diz respeito à variável planificação que reúne a média dos itens anteriores. Neste quadro podemos verificar que a média obtida pelo GC (média= 3,50; DP=3,95) no desempenho da escrita do ensaio de opinião na situação de pré-teste foi melhor do que a média obtida pelo GE no mesmo momento (média=2,38; DP=3,32). Podemos pois concluir que no desempenho da escrita do ensaio de opinião, os grupos não eram similares.

O quadro a seguir (Quadro 38) apresenta os resultados obtidos por cada grupo na prova de pós-teste.

Quadro 38– Resultados no pós-teste

	Média		DP	
	GE <i>n</i> = 57	GC <i>n</i> = 50	GE	GC
Premissa	0,89	0,84	0,316	0,370
Razões	3,02	2,06	3,312	2,074
Elaborações	1,74	1,06	1,893	1,557
Conclusão	0,64	0,40	0,483	0,495
Planificação	6,45	4,36	4,12	3,39

Legenda: DP- Desvio Padrão; *n* - tamanho da amostra

No pós-teste (Quadro 38), as médias obtidas nos dois grupos no item premissa não divergem grandemente, sendo ligeiramente mais elevada no GE (média = 0,89; DP= 0,316) do que no GC (média=0,84; DP=0,370). No item razões, a média de 3,02 (DP=3,312) obtida pelo GE é mais elevada do que a média de 2,06 (DP=2,074) obtida pelo GC, o valor máximo de razões apresentadas por este grupo foi de 9 e pelo GC foi de 8.

Quanto às elaborações, os valores obtidos pelo GE foram melhores de que os valores obtidos pelo GC. A média do primeiro foi de 1,74 (DP= 0,893) sendo a quantidade máxima de elaborações de 6. Neste item, o GC obteve a média de 1,06 (DP=1,557) e o valor máximo

correspondeu a 4 registos. Os resultados obtidos na conclusão não se afastaram da tendência manifestada anteriormente, sendo a média obtida pelo GE neste item ($m=0,64$; $DP=0,483$) também mais elevada do que a obtida pelo GC. O GC obteve a média de 0,40 ($DP=0,495$). No geral, tanto no GE como no GC, o desempenho foi mais favorável nos itens premissa e razões em confronto com os desempenhos nos itens elaborações e conclusão.

Verificamos que no pós-teste, o GE obteve na planificação uma média em termos absolutos superior ($m=6,45$; $DP=4,12$) à média obtida no pré-teste e aos valores ($m=4,36$; $DP=3,39$) obtidos pelo GC nesta prova.

O Quadro 39, seguinte, revela a informação obtida na prova de *follow up*.

Quadro 39– Resultados no *follow up*

	Média		DP	
	GE <i>n</i> = 57	GC <i>n</i> = 50	GE	GC
Premissa	0,88	0,82	0,328	0,388
Razões	2,06	1,00	1,883	1,069
Elaborações	0,73	0,62	1,346	1,008
Conclusão	0,61	0,18	0,491	0,388
Planificação	3,68	2,62	3,11	1,97

Legenda: DP- Desvio Padrão; *n* - tamanho da amostra

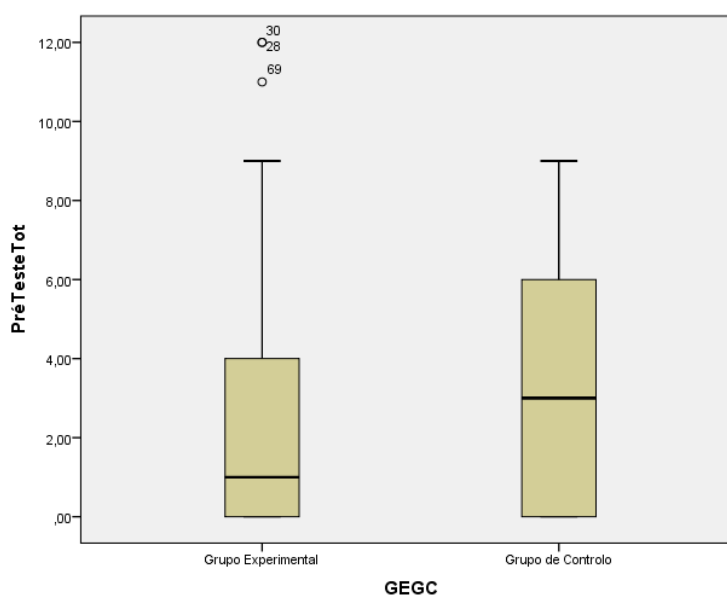
No *follow up* (Quadro 39) quanto à premissa, as médias de 0,88 ($DP=0,328$) no GE e de 0,82 ($DP=0,388$) no GC, comparativamente aos valores obtidos no pós-teste, baixaram em termos absolutos. Contudo no que diz respeito às razões, a média no GE de 2,06 ($DP= 1,346$) revela comparativamente à média de 1,00 ($DP= 1,069$) do GC, uma melhoria de desempenho neste item favorável ao primeiro grupo, tendo sido o número máximo de razões apresentadas de 8 no GE e de 4 no GC. Nas elaborações, a média do GE foi de 0,73 ($DP= 1,008$) e a do GC de 0,62 ($DP=0,46$), o número máximo de elaborações foi de 5 no GE e de 4 no GC. Quanto à conclusão, a média no GE ($m=0,61$; $DP=0,491$) e a média do GC ($m=0,18$; $DP=0,388$) revelam uma melhoria mínima a favor do GE.

A comparação entre os desempenhos nos quatro itens permite concluir que, também nesta terceira observação, os desempenhos são, tanto no GE como no GC, melhores na premissa e nas razões e piores nas elaborações e na conclusão.

Os valores na planificação do ensaio de opinião revelam que embora a média (média=3,68; DP=3,11) obtida pelo GE no *follow up* tenha baixado relativamente ao pós-teste, ela foi superior à obtida pelo GC (média=2,62;DP=1,97). Neste grupo, é de referir que quer as docentes quer muitos dos alunos revelaram algum desinteresse pelas provas do Projeto de *Ensino de estratégias de escrita* em geral, e nos aspetos a eles concernentes, posicionamento que se manifestou no conteúdo das composições produzidas, sendo muito delas compostas por uma única frase ou, em alguns casos, por uma única palavra.

A caixa de bigodes permite descrever as observações centrais correspondentes a 50% do total de observações mostrando a mediana a simetria ou a assimetria da distribuição dos valores (Pestana e Gageiro, 2003). O Gráfico 2 diz respeito à distribuição de resultados e apresenta a mediana dos mesmos no pré-teste.

Gráfico 2– Distribuição dos resultados e mediana do pré-teste



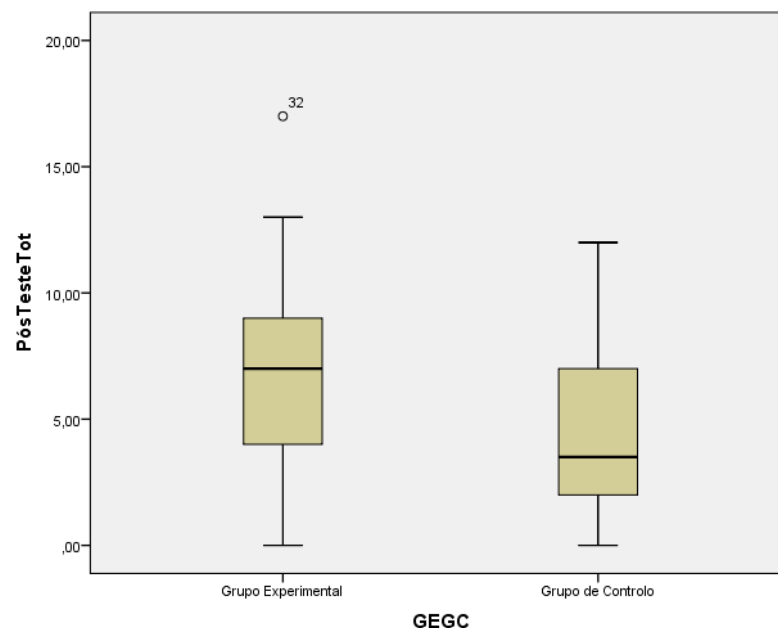
Constata-se a presença de *outliers* moderado no GE, situação que pode remeter para o caso de alunos que tiveram um desempenho excepcional ultrapassando o valor máximo observado não *outlier*. Observamos que enquanto a mediana no GC aponta para uma distribuição simétrica dos resultados obtidos no pré-teste, o mesmo não se passa com o GE. As curvas ou distribuições são simétricas quando o valor de *skewness* dividido pelo erro padrão é $|+2|$ ou $|-2|$. Neste, a posição da mediana, “definida pela sua posição na sucessão das observações ou na distribuição de frequências” (Pestana e Gageiro, 2003, p. 81), indica uma distribuição de valores fortemente assimétrica positiva, pois que uma vez calculado o

quociente entre o valor da *skewness* e o respetivo erro padrão ($1,531/0,316=4,84$) resulta num valor superior a $|+2|$, neste caso (4,84).

No GE, a distribuição de valores no pré-teste revela uma assimetria positiva ligeira o que remete para a existência de um número maior de alunos com um desempenho mais próximo da média mais inferior obtida na variável planificação.

No Gráfico 3, podemos visualizar a posição tomada pela mediana na planificação do pós-teste.

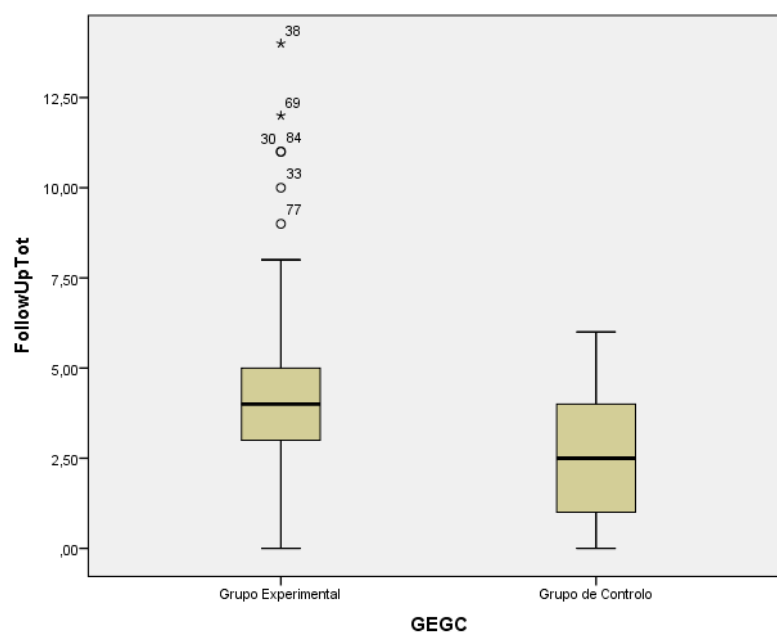
Gráfico 3– Distribuição dos resultados e mediana do pós-teste



Ambas as caixas mostram distribuições assimétricas e as respetivas medianas, que se encontram comparativamente muito afastadas, apresentam resultados diferenciados. Porém, enquanto no GE a mediana se encontra mais próxima do valor máximo, o que sugere uma maior concentração de desempenhos mais próximos do valor máximo obtido por este grupo na planificação do pós-teste, a situação no GC parece ser oposta. Neste grupo, a posição da mediana no primeiro quartil da caixa revela ter havido mais alunos cujo desempenho na variável planificação se situou mais próximo do valor mais baixo obtido pelo grupo no pós-teste.

Por fim, o Gráfico 4 oferece-nos uma visão de conjunto sobre a distribuição dos desempenhos nos dois grupos na prova de *follow up*.

Gráfico 4- Distribuição dos resultados e mediana do *follow up*



Quanto ao desempenho do GE verificamos, em primeiro lugar, a presença de *outliers* moderados e severos para além do limite máximo da caixa de distribuições. O grande afastamento dos bigodes na caixa de distribuições do GE aponta para uma maior dispersão de valores neste grupo que pode ter sido causada pela presença de *outliers* que, em geral, dilatam a dispersão da distribuição (Pestana e Gageiro, 2003). A distribuição dos valores do GE é de assimetria positiva ligeira ($skewness=1,531/Std\ Error=0,316=2,66$).

As caixas revelam nos dois grupos uma distribuição simétrica dos resultados, embora o limite superior do bigode da caixa do GC, não *outlier*, indique que o valor máximo obtido por este grupo foi inferior ao valor máximo observado nos desempenhos do GE.

Para melhor se comparar os valores totais obtidos pelo GE e pelo GC na planificação das três provas, compilámos no Quadro 40 (Cf. p. 120) os valores totais das médias obtidas em cada prova os quais já tinham sido apresentados no fim dos quadros referentes às médias obtidas respetivamente no pré-teste (Cf. Quadro 37, p. 114), no pós-teste (Cf. Quadro 38, p. 115) e no *follow up* (Cf. Quadro 39, p.116).

Quadro 40– Estatísticas descritivas (média e DP) nas três observações efetuadas

	Média		DP	
	GE <i>n</i> = 57	GC <i>n</i> = 50	GE	GC
Pré-teste	2,38	3,50	3,32	3,95
Pós-teste	6,45	4,36	4,12	3,39
<i>Follow up</i>	3,68	2,62	3,11	1,97

Legenda: DP- Desvio Padrão; *n* - tamanho da amostra

O Quadro 40, acima, apresenta os valores obtidos pelo GE e pelo GC na variável planificação do ensaio de opinião. Estes, em geral, dão conta de uma tendência positiva no desempenho da planificação do ensaio de opinião pelos alunos do GE tanto ao longo do tempo, portanto nas três provas de avaliação efetuadas, como em comparação com os valores obtidos pelos alunos do GC em cada prova.

No pré-teste, a média=2,38 (DP=3,32) foi inferior à média=3,50 (DP=2,95) obtida pelo GC. Quanto ao pós-teste, a média de 6,45 (DP=4,12) no GE é mais elevada do que a média de 4,36 (DP=3,39) obtida pelo GC.

No *follow up* observamos que o GE manteve a tendência positiva ($m = 3,68$, $DP = 3,11$) do nível de desempenho observado na medição anterior, embora tenha baixado. Na planificação total nesta prova, o GC obteve a média=2,62 (DP= 1,97) mais baixa em comparação com a média que tinha atingido no pós-teste.

A tendência de melhoria verificada do ponto de vista das estatísticas descritivas a nível do desempenho na escrita de T1 para T2 deverá ser confirmada ou infirmada pelo teste estatístico apropriado, ou seja a ANOVA factorial de medidas repetidas, o qual é aplicado quando “a mesma medição se faz várias vezes sobre os mesmos sujeitos ou sobre a mesma unidade de observação” (Pestana e Gageiro, 2003, p.367). No caso do presente estudo mediuse o desempenho na escrita do ensaio de opinião nas mesmas unidades de observação, o GE e o GC, em três momentos distintos: o pré-teste, o pós-teste e o *follow up*. A ANOVA factorial de medidas repetidas é considerado um dos testes mais robustos (teste paramétrico) para submeter à prova a hipótese em estudo pois que nos permite controlar o efeito da diferença entre os grupos (experimental e de controlo) antes da intervenção bem como introduzir outras

variáveis a controlar (variáveis concomitantes²⁵) que se verifiquem significativamente correlacionadas com a variável dependente.

No sentido de determinarmos quais seriam as variáveis concomitantes a integrar no teste da ANOVA factorial calculámos a correlação entre as principais variáveis quantitativas em estudo (classificação a Português, nota média obtida nas disciplinas nucleares e idades) e a variável dependente que foi a escrita do ensaio de opinião traduzida nos valores que a planificação assume para cada prova.

Quadro 41 – Valores de correlação entre variáveis independentes quantitativas e a variável dependente do estudo nos três momentos em análise

	Pré-teste	Pós-teste	Follow up
Média em Português	$r = -0,095$ ($n=111, p=0,319$)	$r = 0,56$ ($n=112, p=0,561$)	$r = -0,112$ ($n=108, p=0,248$)
Média nas disciplinas nucleares	$r = -0,102$ ($n=112, p=0,285$)	$r = -0,042$ ($n=111, p=0,656$)	$r = -0,024$ ($n=110, p=0,804$)
Idade	$r = -0,010$ ($n=116, p=0,919$)	$r = -0,208$ ($n=117, p=0,025$)	$r = -0,166$ ($n=113, p=0,078$)

Legenda: n - tamanho da amostra; r = coeficiente de correlação de Pearson

Como se pode ver no Quadro 41, verifica-se que de entre as três variáveis independentes analisadas (média em Português, média nas disciplinas nucleares, idade) só a idade revelou uma correlação significativa negativa ($r = -0,208, p = 0,025$) com a variável dependente, a planificação do ensaio de opinião, um valor compósito que integra os itens premissa, razões, elaborações e conclusão, a nível do pós-teste. Em seguida, procedemos ao teste da principal hipótese em estudo, a planificação do ensaio de opinião, através da aplicação da ANOVA factorial sendo integrada como variável concomitante apenas a idade dos alunos.

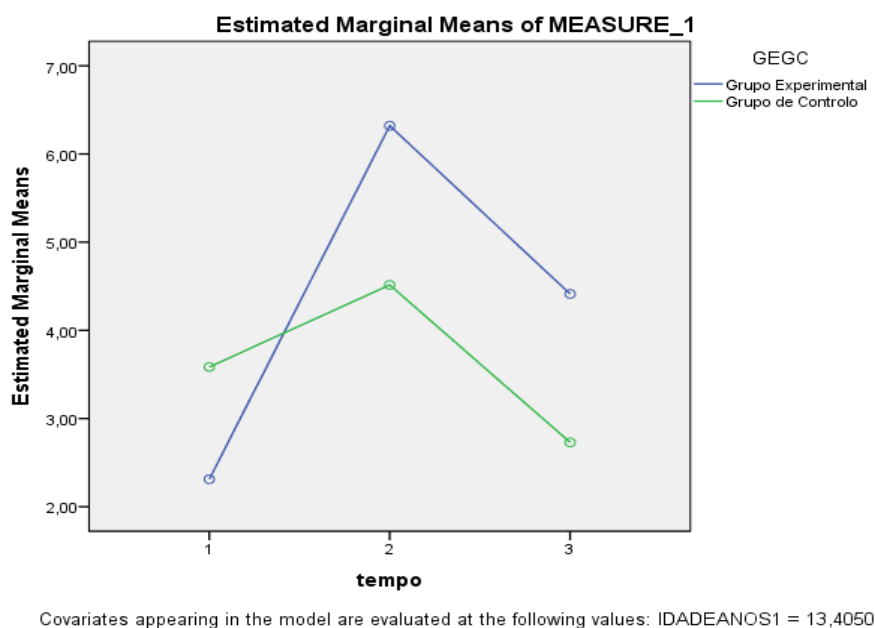
Verificámos ser possível assumir tanto o pressuposto da esfericidade, que consiste na igualdade das variâncias das diferenças entre todos os pares de medidas repetidas (Pestana e Gageiro, 2003) pelo teste de Mauchly ($F=0,202, p=0,817$), bem como o da homogeneidade das variâncias (teste de Levene; $F=0,000, p=0,988$; $F=0,394, p=0,531$; $F=4,781, p=0,31$), tendo-se obtido no teste da hipótese principal em estudo um $F_{(2,107)}=8.74$ ($p < .001$); este resultado permitiu validar a hipótese de investigação, ou seja afirmar que os alunos do grupo

²⁵Variáveis concomitantes são variáveis independentes que se encontram correlacionadas com a variável dependente e não com a variável independente (Pestana e Gageiro, 2003, p. 253)

experimental revelaram um desempenho na escrita de textos significativamente superior ao dos alunos do grupo de controlo.

O Gráfico 5, que se segue, mostra a evolução das médias nos três momentos de medição (correspondendo T1 ao pré-teste, T2 ao pós-teste e T3 ao *follow up*), comparando os do grupos experimental e de controlo.

Gráfico5– Evolução dos resultados do GE e do GC resultante do teste ANOVA



Como se pode ver no referido Gráfico, no momento inicial do estudo, a média obtida pelo GE em T1 foi inferior à média obtida no mesmo momento pelo GC. Porém, a média do primeiro mostrou-se significativamente superior em T2 (pós-teste), mantendo-se o mesmo resultado a nível do *follow up* (T3), apesar de as médias de ambos os grupos terem diminuído nesta última prova, tal como é de esperar neste tipo de estudos.

Em síntese, podemos concluir que o GE realizou uma acentuada melhoria de desempenho de T1 para T2 na escrita compositiva do ensaio de opinião e que esta se ficou a dever à instrução ministrada de acordo com o modelo de ensino preconizado pelo SRSD (Harris et al., 2008) mantendo-se essa melhoria a nível do *follow up*.

Discussão dos resultados

Não obstante os ótimos resultados que acabámos de apresentar quanto à melhoria do desempenho na escrita compositiva do ensaio de opinião dos alunos das turmas experimentais, ao longo do acompanhamento semanal que disponibilizámos às respetivas docentes nas escolas apercebemo-nos de situações que podem ter limitado os efeitos da instrução e portanto interferido nos desempenhos dos alunos e condicionado os respetivos resultados. Fraenkel e Wallen (2003) definem a validade interna de um estudo como a qualidade que este denota de a relação de causalidade observada entre a variável dependente e a variável independente não ser ambígua mas devida precisamente à ação desta e não à ação de outros factores não intencionais tais que a idade dos participantes, por exemplo. Exploraremos, a seguir, alguns motivos susceptíveis de serem considerados ameaças à validade interna do presente estudo.

Foram estas, em primeiro lugar, a ameaça relacionada com a ação das implementadoras do programa de ensino em turmas intactas e em contexto de sala de aula. O posicionamento das docentes de Português perante a intervenção, a sua motivação e identificação com os objetivos do programa, assim como o seu desejo de envolvimento, ou o seu distanciamento face a estes, a sua crença individual na eficácia das estratégias de escrita propostas podem ter influenciado de forma inconsciente as atitudes dos alunos perante a instrução ministrada e em última instância interferido subjectivamente no desempenho destes. A estes factores de distorção baseados nas características dos participantes (Tuckman, 1994) pertencem ainda o estilo individual de ensino, os hábitos quanto ao gerir da sala de aula bem como as definições pessoais de disciplina e os métodos aos quais cada docente recorre para a manter. Todos estes são elementos que cumulativamente terão favorecido, ou não, a aplicação da intervenção em cada turma do grupo experimental assim como terão predisposto os alunos para uma maior ou menor receptividade às estratégias para a composição do ensaio de opinião que lhes eram apresentadas.

Neste passo da discussão convém referenciar as sessões de formação profissional. Tendo em vista a clarificação dos objetivos da instrução, do método e dos materiais, estas destinaram-se apenas às professoras do grupo experimental não tendo, porém, sido eventualmente suficientes no sentido de lhes proporcionar um conhecimento seguro nem do programa instrucional que iriam aplicar nem de lhes permitir ganhar à-vontade no manejo dos materiais didáticos. Esta limitação do actual estudo adquire maior relevância se atendermos às

características inovadoras quer do método de ensino quer dos materiais que foram usados, comparativamente, por exemplo, aos manuais correntes destinados ao ensino do Português. Todavia o facto de não ter sido disponibilizada qualquer formação às docentes do grupo de controlo introduz um elemento de enviesamento dos dados devido às condições de experimentação não terem sido similares; aqui não se confirma o postulado de que, durante a investigação, o grupo de controlo deve ter passado pelas mesmas experiências externas que o grupo experimental (Tuckman, 1994).

Este autor refere que todos os factos que dizem respeito à história da experimentação e decorrem em simultâneo durante a fase de teste da variável dependente devem ser semelhantes para todos os participantes no estudo, quer os do grupo experimental quer os do grupo de controlo, para que todos sejam submetidos a uma experiência idêntica para além dos aspectos específicos das variáveis a testar. Este aspeto, acrescenta o autor, concerne ainda aos materiais e aos procedimentos utilizados para verificar experimentalmente o efeito das variáveis a manipular. No presente estudo, temos de referir, não se verificaram condições de similaridade no respeitante a estes dois factores. Assim, apenas aos alunos do grupo experimental foi oferecida uma pasta individual que continha os materiais didáticos destinados à implementação do estudo muito diferentes dos manuais usados normalmente nas aulas de Português e que foram aqueles de que os alunos do grupo de controlo dispuseram no mesmo período. Tendo nós conhecimento que os alunos do grupo experimental comentaram que se sentiam distinguidos tanto pela oferta da Pasta do Aluno como pelo aspeto apelativo do conteúdo daquelas, não podemos excluir definitivamente que estes se tenham sentido mais motivados a participar no programa, comparativamente aos alunos do grupo de controlo que tendo talvez ouvido falar sobre as condições de implementação nas escolas experimentais, se sentiram relegados para um plano inferior.

Quanto à diferença registada nos procedimentos de experimentação, merece ser considerado a ausência de programa instrucional a que foi sujeito o grupo de controlo embora estes alunos tivessem de realizar três provas de composição escrita, cujos objetivos não lhes foram suficientemente explícitos. Como o *design* metodológico adotado não previa nem a disponibilização de instrução para os discentes do grupo de controlo nem de formação profissional para estes professores, como já mencionamos, nuns como noutros foram-se gerando sentimentos de desmotivação e de desinteresse patentes sobretudo nas provas de *follow up* nas quais o desempenho destes alunos acabaram por ser inferiores aos observados nas provas de pré-teste.

Reconhecemos que os aspetos apontados devam ser considerados ameaças à validade interna do atual estudo; porém, devemos acentuar que quer o facto de ele ter sido implementado em seis escolas urbanas de Coimbra quer as dimensões da sua amostra, a qual com 511 sujeitos abrangia o total dos alunos do 8.º ano dessas escolas, são pontos fortes que permitem aceitar que a melhoria do desempenho dos alunos do grupo experimental se deve essencialmente à instrução a que estes foram submetidos. Todavia estamos convencidos de que em estudos futuros, já delineados, as questões agora referidas merecem uma outra abordagem e serão objeto de outro tratamento que tome em linha de conta os resultados e os conhecimentos agora obtidos. Num estudo futuro sobre estratégias de escrita que envolva a instrução disponibilizada pelos professores em contexto de sala de aula, a formação docente deverá ser prioritária e objeto de uma cuidadosa preparação. Será imperioso dedicar-lhe grande parte do tempo de pré-implementação para que os professores tenham oportunidade de conhecer e de discutir os objetivos do programa, em geral, e das estratégias de ensino específicas, explorar as metodologias e tomar consciência dos pressupostos teóricos nos quais aquelas assentam. A realização de sessões de instrução prática deverá ser uma componente imprescindível da formação, com o propósito de os docentes virem a conhecer, em pormenor e atempadamente, os materiais didáticos e praticar a sua utilização em situações pedagógicas similares àquelas que irão vivenciar em sala de aula com os seus alunos.

Somos da opinião que a metodologia de investigação, agora adotada, deve ser preterida em estudos futuros uma vez que não previa qualquer intervenção pedagógica junto dos participantes do grupo de controlo. Esta situação parece ter sido responsável pelo desinteresse manifestado por professoras e alunos deste grupo pelo Projeto em si, o que terá justificado o rendimento tão fraco destes na última prova, tal como mencionámos atrás. Para obviar a que se instale uma tal situação, prejudicial a todos os participantes num estudo desta natureza e portanto indesejável, pretendemos na próxima investigação seguir outra estratégia de investigação. Assim, todos os grupos, sobre os quais incidirá a investigação planeada, serão alvo de instrução, embora distinta no que se refere ao tipo textual e às metodologias a serem aplicadas, funcionando cada grupo como grupo de controlo relativamente ao outro considerado como experimental. Este *design* de investigação traz vantagens quanto à formação dos professores, pois que todos os docentes serão igualmente envolvidos e desfrutarão de sessões formativas destinadas às estratégias de escrita que irão lecionar aos seus alunos.

Conclusões

Iniciámos a parte empírica expondo as questões que a orientaram. Pretendíamos então averiguar se o modelo de instrução do SRSD (Harris et al., 2008) para a escrita compositiva do ensaio de opinião, que para os nossos propósitos adaptámos à situação escolar portuguesa, sendo implementado em situação de sala de aula pelas docentes da disciplina de Português nas turmas do 8.º ano de escolaridade do grupo experimental, melhoraria a competência destes alunos na produção escrita do referido género textual.

Para além de desejar aferir os efeitos intragrupo da intervenção no grupo experimental, pretendíamos proceder a um estudo intergrupos com o objetivo de verificar se estes efeitos poderiam ser atribuídos exclusivamente àquela. Para tal desenhamos um estudo de carácter quase-experimental com grupo de controlo, de características sociodemográficas e de desempenho similares ao grupo experimental, que sem ser submetido a nenhuma instrução específica foi ensinado durante o mesmo espaço temporal apenas de acordo com as diretrizes do programa curricular da disciplina de Português, para posteriormente compararmos os rendimentos na escrita do ensaio de opinião de ambos os grupos em três momentos distintos.

Para efeitos da presente dissertação seleccionámos, da amostra total de 511 alunos de seis escolas, uma subamostra constituída por 120 alunos, 56 do sexo masculino e 64 do sexo feminino, provenientes de quatro turmas da escola experimental Martim de Freitas e de outras quatro da escola de controlo Eugénio de Castro, e assegurámos a similaridade dos dois grupos quanto às características intrínsecas e de rendimento escolar.

Os resultados apresentados até permitiram-nos responder às questões formuladas no início. Primeiro, as estratégias de ensino para a escrita do ensaio de opinião do SRSD (Harris et al., 2008), tal como foram adaptadas por nós e implementadas pelas docentes nas turmas experimentais, melhoraram substancialmente a escrita compositiva do ensaio de opinião destes alunos, sendo o seu efeito perdurável. Segundo, o fomento da composição escrita registado nos textos de opinião destes alunos após a aplicação do programa instrucional pode ser-lhe atribuído em exclusivo. Este conhecimento assenta nos resultados alcançados pelos alunos do grupo de controlo, que apenas ensinados de acordo com os conteúdos curriculares vigentes, mas tendo sido testados por medidas de avaliação idênticas às aplicadas aos alunos do grupo experimental, não melhoraram o seu desempenho naquela tarefa nem de forma tão acentuada e inequívoca nem tão constante quanto aqueles.

Os nossos resultados confirmaram aqueles já obtidos em outros estudos (Harris, et al., s/d; Paz e Graham., 2002) sobre o texto persuasivo, realizados em condições similares de aplicação, designadamente pelos professores da disciplina com turmas intactas e em contexto de sala de aula. O desempenho dos alunos sujeitos ao programa instrucional para a escrita compositiva do texto de opinião foi ótimo e revelou que os principais objetivos (Cf. p. 62) do Projeto de *Ensino de estratégias de escrita* foram atingidos. Um mês mais tarde, o rendimento desses alunos na composição do mesmo género textual demonstraram que a instrução mencionada tivera efeitos perduráveis. Estes resultados confirmam a eficácia das estratégias de ensino do SRSD (Harris et al., 2008) para a escrita do ensaio de opinião para fomentar a escrita compositiva dos alunos do grupo experimental do 8.º ano de escolaridade do Ensino Básico português.

Não obstante, as competências de escrita, em geral, e da escrita compositiva, em particular, dos alunos portugueses continuam a ser deficitárias, sendo necessário detectar as suas causas e, através de estudos científicos, desenvolver programas de ensino que as fomentem (Cf. GAVE, 2010; GIASE, 04/05). Somos da opinião que os resultados obtidos, com a aplicação do modelo instrucional referido, o qual assenta em princípios teóricos que expusemos inicialmente, tem sido confirmado por evidências obtidas pela investigação científica e foi aplicado pela primeira vez no nosso país através do Projeto de *Ensino de estratégias de escrita*, podem ser encarados como um contributo positivo nesse sentido. Esperamos, igualmente, ter concorrido para a redução dos fracos desempenhos em Português e assim também contrariar a actual tendência verificada nas retenções escolares. Desejamos também que, através da implementação do programa, as docentes envolvidas possam ter alargado o seu leque de práticas pedagógicas.

Os efeitos agora observados na composição escrita do ensaio de opinião, nas condições que atrás descrevemos, levam-nos a sugerir alguns temas para investigações futuras. Assim, poder-se-ia alargar a aplicação das estratégias de escrita agora implementadas a outros anos de escolaridade do Ensino Básico português, sendo esta a nossa primeira proposta.

Uma segunda pergunta que poderá vir a ser esclarecida em futuras investigações prende-se com o ensino de estratégias de escrita do SRSD (Harris et al., 2008) para outros géneros textuais. Um estudo já delineado pela mesma equipa de investigação, mas ainda em fase de preparação, pretende testar a credibilidade do modelo deste manual para a escrita dos textos narrativos e argumentativos no terceiro ciclo de escolaridade.

As estratégias do SRSD (Harris et al., 2008) englobam subestratégias para lidar com os diversos processos cognitivos que integram a atividade da escrita compositiva de textos tendo a investigação, que agora terminámos, incidido apenas sobre o ensino de técnicas para aplanificação do texto de opinião. Cremos, porém, que a tarefa de revisão oferece aos alunos pesadas dificuldades que os impedem de resolver com mestria situações de escrita compositiva, donde a necessidade de também ela merecer a nossa atenção futura.

À luz da perspectiva da psicologia cognitiva, os modelos de escrita compositiva, aos quais nos referimos na primeira parte desta dissertação, assentam no postulado de que a composição de textos escritos é uma tarefa que envolve múltiplos e variados processos cognitivos hierárquicos que exigem a regulação interna do sujeito durante o ato da escrita. Essa coordenação interna exige a presença e aplicação de estratégias metacognitivas e o seu desenvolvimento, isto é, da capacidade de o sujeito consciencializar, por um lado, a forma como aprende e, por outro, o aprender a usar técnicas de autorregulação. Neste ponto parece ter havido uma fragilidade na instrução despendida em sala de aula, sem dúvida uma consequência das limitações que a nossa investigação demonstrou possuir, mas que destaca este tema como objeto merecedor de maior desvelo e estudo. Barbeiro (1999), que refere o papel do professor de prestar apoio ao aluno durante a elaboração da escrita, frisa que aquele só pode desempenhar tal papel se tiver consciência dos processos cognitivos envolvidos nela. Parece-nos conveniente alargara investigação e formação docente futuras às formas como os professores perspectivam o ensino de estratégias de autorregulação e as integram na sua prática didática quando trabalham a tarefa da composição escrita com os seus alunos.

A esta questão acrescentamos ainda uma outra que se prende com as concepções de gestão de sala de aula na organização de processos criativos de criar ideias e de discutir argumentos. Campbell (1998) apoiando-se em estudos que justificam que desempenhos fracos na escrita compositiva se devem mais às dificuldades dos alunos em analisar a informação e em desenvolver elevados e complexos processos cognitivos do que em lidar com habilidades básicas de escrita, defende que o ensaio de opinião é um instrumento que fomenta a aprendizagem conceptual dos estudantes. Da leitura e cotação, a que submetemos os 1480 textos de opinião produzidos pelos alunos no âmbito deste projeto, apercebemo-nos das dificuldades destes em gerar ideias e em argumentar. Futuramente seria interessante aprofundar este aspeto e observar as relações entre a escrita e outros processos cognitivos envolvidos numa relação interdependente.

Referências bibliográficas

- Agrupamento de escolas Martim de Freitas in:
http://www.agrupamentomartimdefreitas.com/1011/index.php?option=com_content&view=article&id=164:caracterizacao-do-agrupamento&catid=8:caracterizacao-do-agrupamento&Itemid=20, consultado em setembro de 2011.

- Alarmagot, D. e Fayol, M. (2009). Modelling the development of written composition. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley e M. Nystrand (Eds.), *Sage Handbook of Writing Development*. London: SAGE Publications.

- Archer, A. e Huges, C. A. (2011). *Explicit instruction. Effective and efficient teaching*. New York: The Guilford Press.

- Armstrong, N. A., Wallace, C. S., & Chang, S-M. (2008). Learning from Writing in College Biology. *Res Sci Educ*, 38, 483–499. DOI 10.1007/s11165-007-9062-9.

- Applebee, A. N. (1984). Writing and reasoning. *College Composition and Communication*, 54 (4), 577-596. Retirado de <http://www.jstor.org/stable/1170176>, consultado em novembro de 2011.

- Barbeiro, L.F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita. Consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Barré-De Miniac, C. (2005). Écriture. In P. Champy & C. Étévé (Eds.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris: Retz.

- Barsalou, L. W. (1992). *Cognitive Psychology: An overview for cognitive scientists*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Bazerman, C. (2011). Writing, cognition, and affect from the perspectives of sociocultural. V. Berninger (Ed.). *Past, present, and future. Contributions of cognitive writing research to cognitive psychology*. Psychology Press/Taylor Francis Group. Retirado de www.education.ucsb.edu/bazerman/.../chapters1, consultado em outubro de 2011.

- Beard, R. (2009). Introduction to Section I. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley e M. Nystrand (Eds.), *Sage Handbook of Writing Development*. (pp. 18-21). London: SAGE Publications.

- Bereiter, C. e Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, Inc., Publishers.

- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.

- Campbell, J. & all. (1998). From conception to performance: How undergraduate students conceptualise and construct essays. *Higher Education* (36), 449–469.

- Catel, L. (2001). Écrire pour apprendre? Écrire pour comprendre? État de la question. In P. Fillon, A. Vérin, (Eds.), *ASTER. Écrire pour comprendre les sciences*, 33, (pp.17-47).

- Carvalho, J. A. B. (2001). *O ensino – aprendizagem da escrita: avaliar capacidades, promover competências*. Universidade do Minho.

- Carvalho, J. A. B. e Pimenta, J. (2005). *Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido*. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
jabrandao@iep.uminho.pt; jpimenta@iep.uminho.pt. Conservatório de Música de Coimbra in:
<http://www.conservatoriomcoimbra.pt/> . Consultado em março de 2012.

- Emig, J. (1977). Writing as a Mode of Learning. *College Composition and Communication*, 28 (2), 122-128. Retirado de <http://www.jstor.org/stable/356095>, consultado em outubro de 2011.

-Escola Secundária Infanta Dona Maria in: <http://esidm.ccems.pt/>, consultado em março de 2012.

- Escola Secundária José Falcão in: www.es-josefalcao.edu.pt/, consultado em março de 2012.

-Escola do 2.º e do 3.º ciclos Eugénio de Castro in:
www.escolaeugeniodecastro.pt/, consultado em março de 2012.

- Festas, M. I. (2002). Principais tendências no ensino da escrita de textos. *Psychologica*, 30, 173-185.

- Flower, L. (s/ data). Linda S. Flower's Homepage. Retirado de <http://english.cmu.edu/people/faculty/homepages/flower/default.html>. consultado em fevereiro de 2012.

- Flower, L. e Hayes, J. A. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387. Retirado de <http://www.jstor.org/pss/356600>. Consultado em fevereiro de 2012.
- Fraenkel, J. R. e Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc Graw-Hill Higher Education.
- Galbraith, D. (2007). Introduction. In M. Torrance, L. van Waes e D. Galbraith (Eds.). *Writing and cognition: research and applications*. (pp. 1-10). Boston: Elsevier.
- GAVE (2009/2010; 2010/2011). Relatórios. Testes intermédios, 2009/2010; Testes intermédios, 2010/2011. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional - Ministério da Educação e Ciência.
- GIASE. (04/05). Estatísticas da Educação 04/05. Lisboa: Ministério da Educação.
- Goody, J. (1988). *Domesticação do pensamento selvagem*. Lisboa: Editorial Presença. 1977.
- Goody, J. e Watt, I. (1963). The Consequences of literacy. *Comparative Studies in Society and History*, v. 5, n. 3, p.304-345.
- Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing. A meta-analysis. In C. A. MacArthur, S. Graham e J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 187-207). New York: Guilford Press.

- Graham, S. (2007). *Research on writing development, practice, instruction, and assessment. Introduction to a special issue of reading and writing*. Springer Science+Business Media B.V. Published online.

- Graham, S. e Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81 (4), 710-744.

- Harris, K., Lane, K. L., Graham, S., Driscoll, S., Sandmel, K., Brindle, M. S., Schatschneider, C. (sem data). *Tier One Teacher-Implemented Self-Regulated Strategy Development for Students with and without Behavioral Challenges: A Randomized Controlled Trial*. Vanderbilt University. Christopher Schatschneider. Florida State University.

- Harris, K., Graham, S., Mason, L. e Friedlander, B. (2008). *Powerful Writing Strategies for all Students*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

- Havelock, E. (1988). The Coming of literate communication to western culture. In E. R. Kintgen; B. M. Kroll; M. Rose (Eds.). *Perspectives on literacy*. Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University Press, p.127-134. p.133.

- Hunt, R. R. e Hellis, H. C., (2004). *Fundamentals of Cognitive Psychology*. New York: McGraw-Hill Companies.

- Kellogg, R. T. (1999). *The psychology of writing*. New York: Oxford University Press.

- Mastropieri, M. A. e Scruggs, T. E. (1991). *Teaching students ways to remember: strategies for learning mnemonically*. Cambridge: Brookline Books.

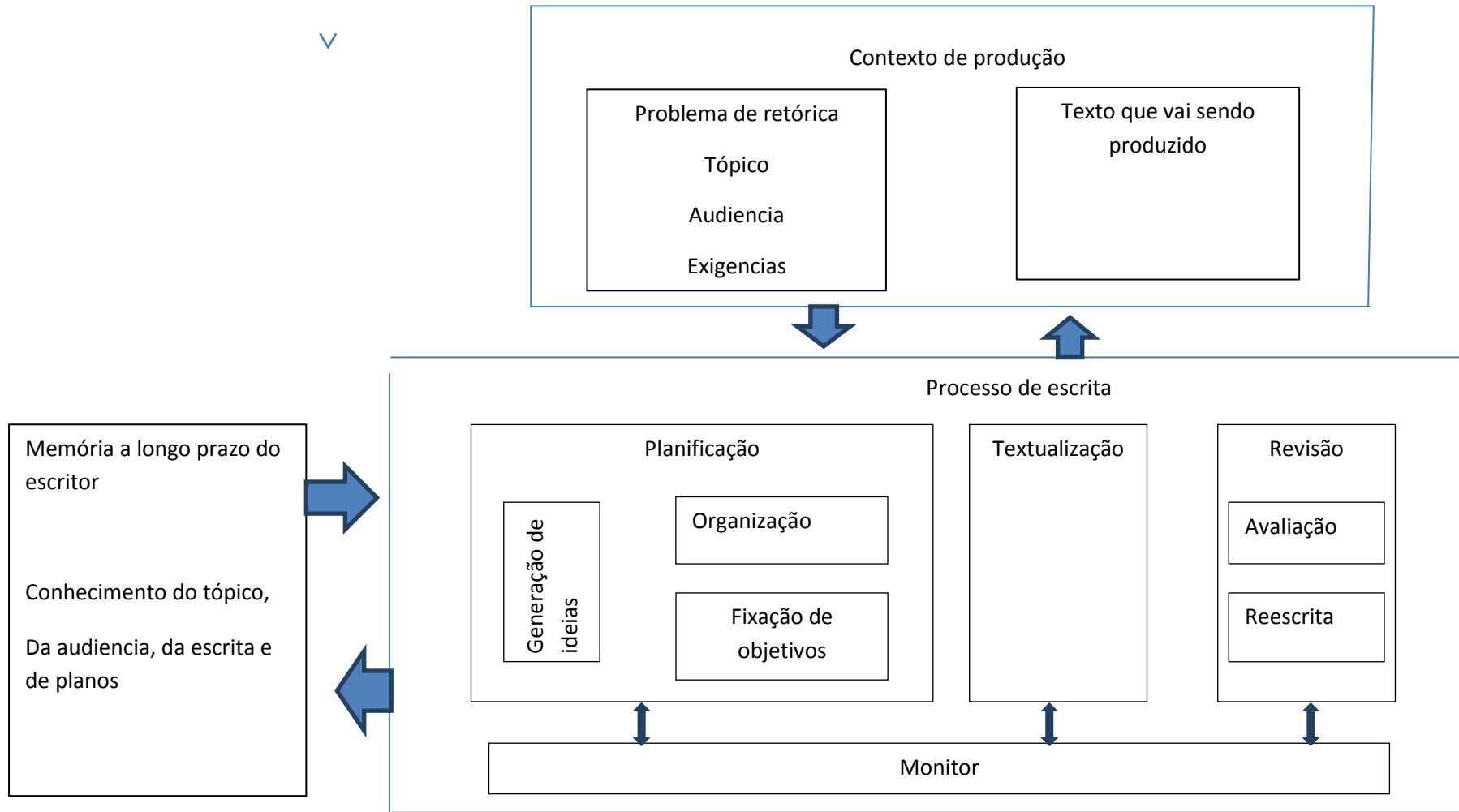
- Mayer, R.E. (2008). *Learning and instruction*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Nystrand, N. (2006). The Social and Historical Context for Writing Research. In C. MacArthur et al. (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 11-27). New York: The Guilford Press.
- Ong, W. J. (1998). Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra. [Writing is a technology that restructures thought]. In G. Baumann (Ed.), *The Written word: literacy in transition*. Oxford: Clarendon Press (pp.23-50).
- Paz, S. de la e Graham, S. (2002). Explicitly Teaching Strategies, Skills, and Knowledge: Writing Instruction in Middle School Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94 (4), pp. 687–698.
- Pestana, M. H. e Gageiro, J. N. (2003). *Análise de dados para ciências sociais – A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Relatório de Avaliação Externa das Escolas, Agrupamento de Escolas de Eugénio de Castro, Inspeção-Geral da Educação, Ministério da Educação. Novembro de 2007, in www.ige.min-edu.pt/.../AEE_08_Agr_Eugenio_de_Castro_R.pdf, consultado em junho de 2012.
- Shadish, W. R., Cook, T.D.e Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin Company, Cop.

- Tormenta, J. R. (1996). *Manuais escolares – Inovação ou tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Tynjälä, P. (1998). Writing as a tool for constructive learning: Students' learning experiences during an experiment. In *Higher Education* 36, 209–230. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Tuckman, B. (1994). *Manual de investigação em Educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. 4.^a edição. Tradução portuguesa. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Worthen, J.B. e Hunt, R.R. (2011). *Mnemology: mnemonics for the 21st century*. New York: Taylor & Francis Group.

Anexos

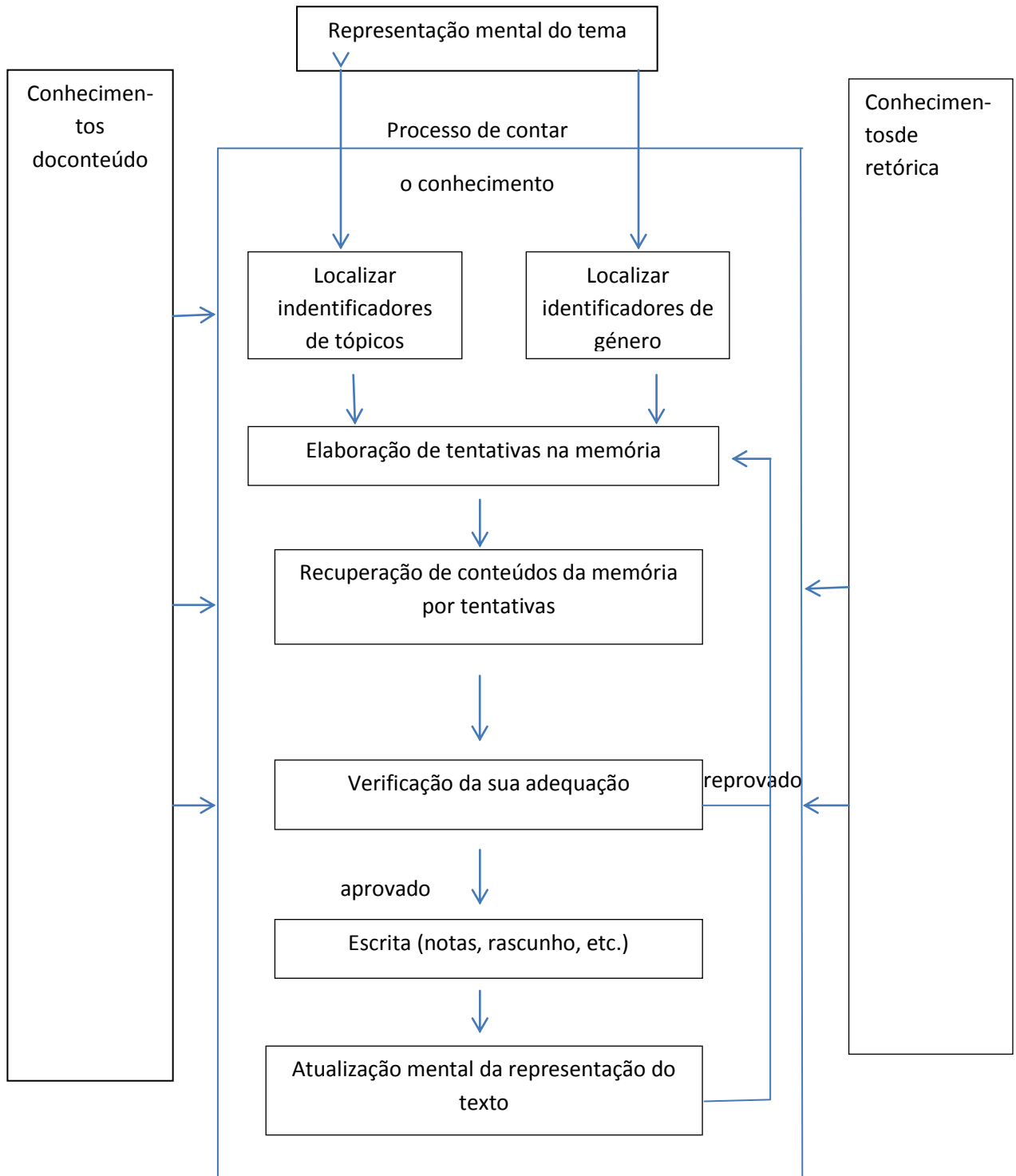
Anexo 1

Modelo de Flower e Hayes (1980)



Anexo 2

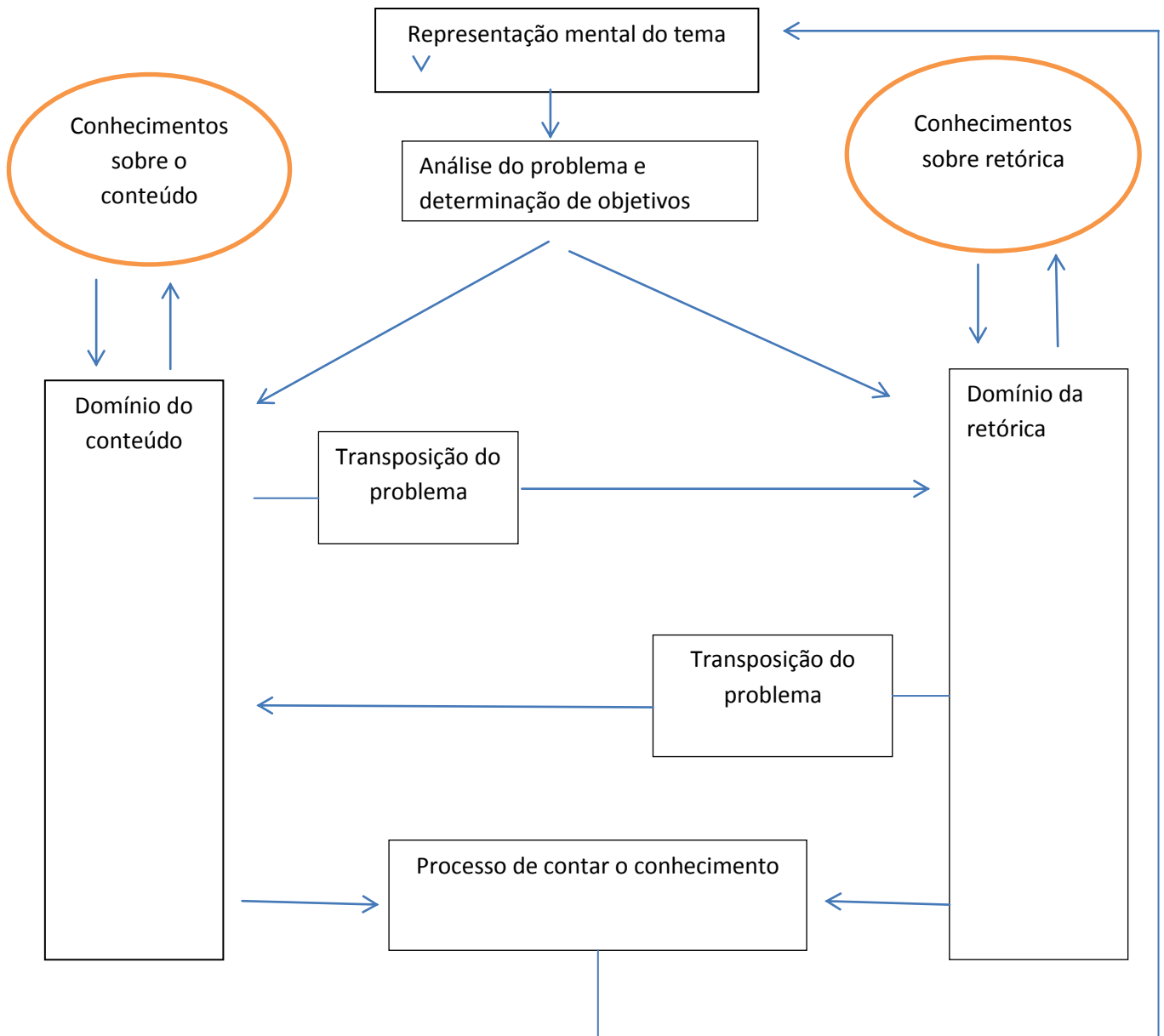
Modelo de “contar” os conhecimentos de
Bereiter e Scardamalia (1987)



Anexo 3

Modelo de transformação dos conhecimentos de

Bereiter e Scardamalia (1987)



PROJETO DE ESCRITA

DATA / /

ESCOLA

1.ª SESSÃO GUIÃO DO PROFESSOR

PROFESSOR

Anexo 4



45 min.
Tempo total
A+B

SUMÁRIO

- Apresentação das estratégias **PODE + TRAVE**.
- Discussão, compreensão e fixação dos conceitos de opinião e ensaio.

OBJETIVOS (No final desta lição, o aluno deve ser capaz de...)

- Nomear oralmente as qualidades de um bom ensaio de opinião.
- Identificar oralmente as partes de um ensaio.

MATERIAIS - uma cópia para cada aluno

- Quadro da mnemónica **PODE + TRAVE**
- Cópia do ensaio «É melhor viver na cidade ou no campo?»
- Ficha organizadora **PODE + TRAVE**
- Folha de rascunho

A.



10 min.

CONTEXTUALIZAR

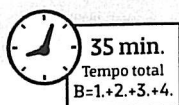
- O professor informa os **alunos** de que irão aprender uma nova estratégia de escrita.
- O professor debate com os **alunos** os conceitos de *opinião* e de *ensaio* e certifica-se de que eles compreenderam bem o significado dos termos.

Opinião – ponto de vista pessoal sobre um assunto específico.

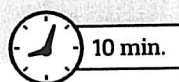
Ensaio – texto no qual o autor demonstra com argumentos por que motivo os seus pontos de vista são válidos.

B.

DESENVOLVER A ESTRATÉGIA E A AUTORREGULAÇÃO



1.º PASSO



DESENVOLVER OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS

O professor

- Apresenta a mnemónica **PODE**.
- Enfatiza que é uma estratégia para organizar as ideias sobre um tema na folha de rascunho.
 - O rascunho é o suporte para a redação de um texto sobre um assunto específico.
 - A mnemónica é fácil de lembrar porque confere **PODER** ao seu autor durante a escrita.
- Explica o que cada letra da mnemónica representa.

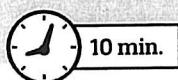
P – **Pegar** numa ideia sobre o assunto que o autor quer escrever.

O – **Organizar** as ideias, as notas.

DE – **Dizer** e **Escrever** mais.

Afixar as mnemónicas
PODE + TRAVE.
Apenas **PODE** fica visível.

2.º PASSO



INTRODUZIR TRAVE

O professor

- Relaciona as letras de **TRAVE** com as partes de um bom ensaio de opinião.
- Explica o que representa cada letra da mnemónica.

T – A palavra **Tema** é como a trave. É forte, estando cada parte do texto ligada a esse tema.

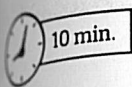
R – As **Razões** são como o ferro. Dão solidez à trave: quanto mais ferro tiver, mais estável e sólida será a trave. Quanto mais **Razões** o ensaio tiver, mais credível será a opinião do seu autor.

A – **Acabar** ou concluir é como o cimento. Cobre e envolve a **TRAVE** como um elo.

VE – A última parte é **Ver** para **Examinar** se todas as partes vitais do ensaio estão presentes.

Apenas **TRAVE** está visível.

3.º PASSO



ENCONTRAR AS PARTES DE UM ENSAIO

O professor

- Lê em voz alta o ensaio «É melhor viver na cidade ou no campo?», enquanto os **alunos** seguem silenciosamente a leitura e verificam se o autor utilizou todas as partes constituintes. Os **alunos** levantam a mão sempre que ouvem uma dessas partes.
- Debate com os **alunos** sobre os vocábulos que o autor usou e como os usou.



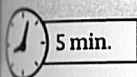
Ficha organizadora

- Anota na ficha organizadora, sem usar frases completas, as partes do ensaio encontradas pelos **alunos**.



Folha de rascunho

4.º PASSO



PRATICAR TRAVE

- Os **alunos** exercitam por escrito o que representa cada letra da mnemónica **TRAVE**.

PARA TERMINAR

- O **professor** anuncia que na aula seguinte os **alunos** vão realizar um teste escrito, não classificado, sobre as mnemónicas **PODE +TRAVE**.



Anexo 5

PROFESSOR



45 min.
Tempo total
A+B

SUMÁRIO

- Rever as estratégias **PODE + TRAVE**.
- Identificar as partes da mnemónica **TRAVE** num ensaio de opinião.

OBJETIVOS (No final desta lição, o aluno deve ser capaz de...)

- Saber o que representam as letras das mnemónicas **PODE + TRAVE**.
- Reconhecer as partes de um ensaio de opinião, usando a mnemónica **TRAVE**.

MATERIAIS - uma cópia para cada aluno

- Quadro da mnemónica **PODE + TRAVE**
- Ficha organizadora **PODE + TRAVE**
- Ensaio previamente escrito pelos **alunos** (isto é, a prova inicial)
- Folha de rascunho
- **Só para o professor:** ensaio «As crianças devem ir à escola?»

A.



10 min.

CONTEXTUALIZAR

- O **professor** testa se os **alunos** se recordam das definições de ensaio e de opinião .
- O **professor** testa por escrito, certificando-se de que todos os **alunos** se recordam facilmente das mnemónicas **PODE + TRAVE** assim como do que representa cada letra das mesmas.
- O **professor** continua a praticar as mnemónicas até que nenhum aluno tenha dificuldades em se lembrar do que representam as suas letras.



Folha de rascunho

B.

DESENVOLVER AS ESTRATÉGIAS DE ESCRITA E A AUTORREGULAÇÃO



35 min.
Tempo total
B=1.+2.

1.º PASSO



15 min.

RECONHECER AS PARTES CONSTITUINTES DE UM ENSAIO DE OPINIÃO

- O professor lê alto o ensaio de opinião «As crianças devem ir à escola?»
- Os alunos identificam e nomeiam oralmente as partes constituintes do ensaio (aquilo em que o autor acredita, três razões justificativas, frase final).
- O professor pergunta se os alunos conseguem desenvolver oralmente mais do que 3 razões justificativas e do que 3 explanações por cada razão apresentada no ensaio que ouviram ler.

2.º PASSO



20 min.

CONSCIENCIALIZAR O ATUAL COMPORTAMENTO DE ESCRITA

Professor

- afixa a mnemónica **TRAVE**.
- distribui a prova inicial.
- ficha organizadora **PODE + TRAVE**

- Seguindo os passos da estratégia **TRAVE**, os alunos anotam as partes presentes e as que faltam no seu ensaio sobre o tema da prova inicial.
- O professor anota apenas os casos comuns de ausência de partes constituintes.
- O professor relembra que, mesmo que um ensaio contenha todas as partes, estas podem ser sempre melhoradas:
 - Usando uma primeira frase que cativa o leitor;
 - Apresentando mais do que 3 razões;
 - Escolhendo palavras fora do vulgar, inusitadas;
 - Terminando com uma frase interessante.

Recolher os ensaios e remetê-los para a equipa de investigação.

PARA TERMINAR

- O professor recorda que, na sessão seguinte, irão fazer um teste sobre as estratégias **PODE + TRAVE**.

PROJETO DE ESCRITA

DATA / /

ESCOLA

3.^a SESSÃO-A GUIÃO DO PROFESSOR

anexo 6

PROFESSOR



45 min.
Tempo total
A+B

SUMÁRIO

- Modelação do uso das estratégias de escrita **PODE + TRAVE** e de autoafirmações na escrita de um ensaio de opinião.

OBJETIVOS (No final desta lição, o aluno deve ser capaz de...)

- Desenvolver autoafirmações para usar durante a redação de um ensaio de opinião, seguindo as estratégias **PODE + TRAVE**.

MATERIAIS – Uma cópia para cada aluno

- Quadro da mnemónica **PODE + TRAVE**
- Ficha organizadora **PODE + TRAVE**
- Folha para ensaio

A.



5 min.

CONTEXTUALIZAR

- O professor testa oralmente se os alunos se lembram das mnemónicas **PODE + TRAVE**.
- O professor verifica se os alunos se lembram das definições dos conceitos de ensaio e de opinião.

B.

DESENVOLVER AS ESTRATÉGIAS DE ESCRITA E A AUTORREGULAÇÃO



40 min.
Tempo total
B=1.+2.

1.º PASSO



10 min.

MODELAR A ESTRATÉGIA PODE + TRAVE

- O **professor** modela, desenvolvendo autoafirmações em voz alta, a escrita de um ensaio sobre o tema «Os alunos devem sair para o recreio?»»



PODE + TRAVE está visível.

- Lembra o que representa o **P** da mnemónica **PODE** – **Pegar** na minha ideia.
 - Faz autoafirmações para iniciar o processo de organização das ideias, por exemplo: «Tenho que me concentrar para pensar no meu tema; preciso de ter boas ideias; não é necessário apressar-me; vou escrever com calma.»
 - Diz: «Estas autoafirmações ajudam-me a trabalhar melhor!»



Os **alunos** participam na escrita do ensaio, fornecendo ideias sobre o tema; porém, o **professor** dirige todo o processo.

2.º PASSO



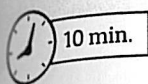
10 min.

- Lembra o que representa o **O** – **Organizar** as minhas ideias na ficha organizadora!
 - Recorda a definição de bons ensaios, de acordo com a mnemónica **TRAVE**:
 - T** – **Tema**;
 - R** – **Razões** (3 razões ou mais);
 - VE** – **Verificar** para **Encerrar**.
 - Faz autoafirmações para organizar o processo de escrita, como, por exemplo: «Hoje vamos redigir um ensaio de opinião com a ajuda da mnemónica **PODE + TRAVE**. Irão fazer o mesmo na próxima vez que escrevam sozinhos um ensaio.»
 - «O que tenho de fazer agora? Agora, tenho de escrever um bom ensaio com 8 partes. Qual é a minha opinião sobre o tema? Preciso de boas ideias sobre o meu tema, preciso de boas razões justificativas da minha opinião. Agora, tenho de anotar ainda mais 3 ideias.»



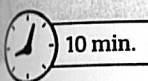
O **professor** lembra que o objetivo é escrever bons ensaios de opinião, que façam sentido.

3.º PASSO



- Lembra o que representa **DE** da mnemónica **PODE** – **Dizer** e **Escrever** ainda mais sobre este tema. «Posso desenvolver mais ideias para cada parte do ensaio?»
- Anota no quadro apenas as palavras-chave e vai fazendo a reflexão seguinte: «Qual é a primeira opinião que eu quero transmitir ao meu leitor?»
- «Ótimo! Gosto desta ideia.»
- «Agora preciso de, pelo menos, 3 razões para justificar esta ideia. Preciso também de uma explanação para cada razão.»
- «Posso dizer ainda mais sobre este tema?»
- «Finalmente, revejo as minhas notas e verifico se ainda posso anotar mais ideias para cada parte do ensaio.»

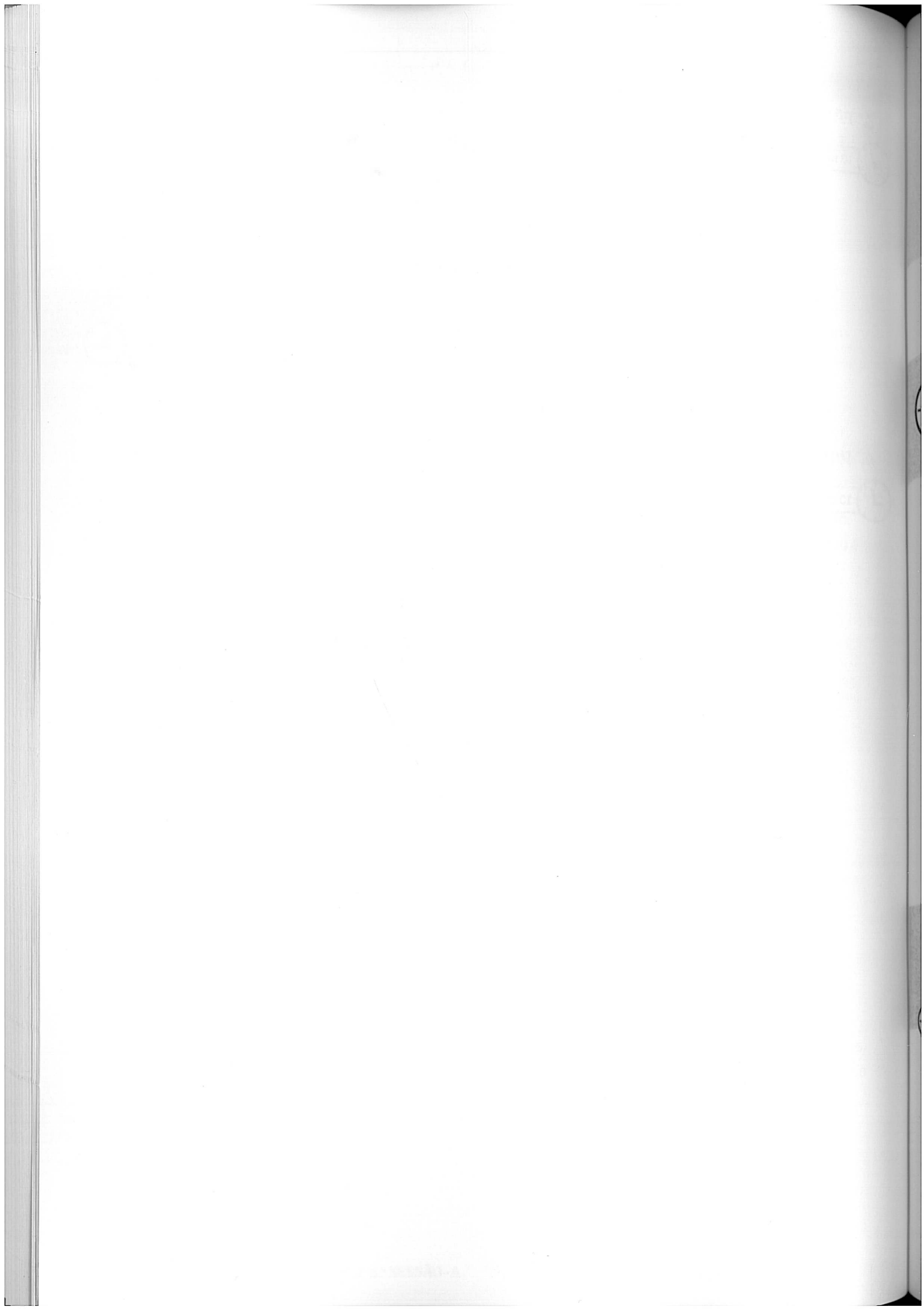
4.º PASSO



- O **professor** lembra que as últimas letras da mnemónica **TRAVE** são **VE**, ou seja, **Verificar** as notas feitas.
- Diz: «Recorro às minhas notas na ficha organizadora, formulo frases e redijo o ensaio.»
- Durante a redação do ensaio sobre o tema «Os alunos devem sair para o recreio?», encoraja os **alunos** a pensar em mais ideias, em mais razões e a justificá-las.
- Os **alunos** registam na sua folha o ensaio modelado pelo **professor**.
- Encoraja os **alunos** a usar palavras pouco vulgares e a escrever frases com sentido.
- Durante a escrita, faz afirmações positivas e encorajadoras do processo de escrita.
- Quando terminar a redação do ensaio, o **professor** pergunta a si próprio: «O meu ensaio faz sentido? O meu leitor acreditará nas minhas razões? As minhas explanações fazem sentido?»
- Finalmente, o **professor** afirma: «Bom trabalho! Terminei! Estou orgulhoso(a) do meu trabalho e contente comigo! Agora gostaria de partilhar o meu ensaio com os outros.»

PARA TERMINAR

- O **professor** recorda que, na sessão seguinte, irão rever as autoafirmações para ajudar na escrita do ensaio.



PROJETO DE ESCRITA

DATA / /

ESCOLA

3.^a SESSÃO-B GUIÃO DO PROFESSOR

PROFESSOR

Anexo 7



45 min.
Tempo total
A+B

SUMÁRIO

- Autoafirmações.
- Controlo e verificação das partes constituintes de um ensaio de opinião.

OBJETIVOS (No final desta lição, o aluno deve ser capaz de...)

- Conhecer o que representam as letras das mnemónicas **PODE + TRAVE**.
- Desenvolver autoafirmações.

MATERIAIS - Uma cópia para cada aluno

- Quadro das mnemónicas **PODE + TRAVE**
- Ficha organizadora **PODE + TRAVE**
- Ficha **As minhas autoafirmações**
- Ensaio de opinião sobre o tema «Os alunos devem sair para o recreio?»
- O primeiro ensaio que os **alunos** escreveram (a prova inicial)
- Tabela de basquete

A.



15 min.

CONTEXTUALIZAR

- O **professor** testa oralmente se todos os **alunos** recordam o que representam as mnemónicas **PODE + TRAVE**.
- Enquanto houver **alunos** com dificuldades em lembrar o que representam as letras, o **professor** deve continuar a praticar as mnemónicas.
- O **professor** testa oralmente se os **alunos** se recordam das (oito) partes constituintes de um bom ensaio de opinião.

B.

DESENVOLVER AS ESTRATÉGIAS DE ESCRITA E A AUTORREGULAÇÃO



30 min.
Tempo total
B=1.+2.

1.º PASSO



20 min.

AUTOAFIRMAÇÕES

- O **professor** pergunta se os **alunos** recordam oralmente algumas das autoafirmações usadas na redação do ensaio anterior:
 - Quando iniciou a escrita do ensaio.
 - Durante a escrita do ensaio.
 - Quando terminou o ensaio.

Os **alunos** podem murmurar as autoafirmações ou dizê-las só em pensamento.

- O **professor** solicita que os **alunos** escrevam, por palavras próprias, na respetiva ficha algumas das autoafirmações usadas na sessão anterior:
 - O que digo a mim próprio(a) quando começo a escrever um ensaio usando a mnemónica **TRAVE**?
 - O que digo a mim próprio(a) enquanto escrevo? – frases positivas de autoavaliação, frases para finalizar uma parte do trabalho, frases de autorreforço e outras.
 - O que digo a mim próprio(a) quando termino o ensaio?

O **professor** certifica-se de que os **alunos** usam palavras próprias para escrever as autoafirmações.

2.º PASSO



10 min.

REGISTAR O ENSAIO

- O **professor** solicita que os **alunos** verifiquem se o ensaio «Os alunos devem sair para o recreio?» tem pelo menos oito partes e que as registem na tabela de basquete.
- O **professor** solicita que os **alunos** verifiquem se o primeiro ensaio que escreveram (a prova inicial) tem pelo menos oito partes e que as registem na tabela de basquete.

PARA TERMINAR

- O **professor** recorda que, na sessão seguinte, irão escrever em conjunto um ensaio de opinião.

PROJETO DE ESCRITA

DATA / /

ESCOLA

anexo 8

4.ª SESSÃO

GUIÃO DO PROFESSOR

PROFESSOR



45 min.
Tempo total
A+B

SUMÁRIO

- Escrita colaborativa de um ensaio de opinião seguindo as estratégias de escrita **PODE + TRAVE**.

OBJETIVOS (No final desta lição, o aluno deve ser capaz de...)

- Redigir um ensaio de opinião seguindo as estratégias **PODE + TRAVE**.
- Desenvolver autoafirmações durante a redação de um ensaio de opinião.

MATERIAIS – Uma cópia para cada aluno

- Quadro das mnemónicas **PODE + TRAVE**
- Ficha organizadora **PODE + TRAVE**
- Temas para ensaio, em alternativa. 4.ª Sessão
- Ficha **As minhas autoafirmações** (individual, preenchida na sessão 3-B)
- Cartões estímulo
- Folha de rascunho
- Folha para ensaio
- Tabela de basquete

A.



5 min.

CONTEXTUALIZAR

- O professor testa oralmente se os **alunos** se lembram do que representam as letras nas mnemónicas **PODE + TRAVE**.

B.



40 min.
Tempo total
B=1.+2.+3.

DESENVOLVER AS ESTRATÉGIAS DE ESCRITA E A AUTORREGULAÇÃO



Cada aluno

- tem à sua frente uma ficha organizadora e a ficha individual de autoafirmações.
- escolhe um dos temas.

ESCRITA COLABORATIVA – Apoie-a

- O **professor** modela em voz alta a atividade de desenvolver ideias sobre o tema escolhido seguindo as estratégias **PODE + TRAVE**.
- Apoia e incentiva os **alunos** o mais possível sempre que estes desejarem e necessitarem; porém, sem impedir a sua autonomia.

1.º PASSO



15 min.

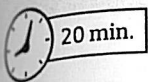
ESTRATÉGIA PODE

- Lembra que a letra **P** em **PODE** representa **Pegar** numa ideia sobre o tema escolhido.
 - Solicita aos **alunos** que consultem a ficha individual de autoafirmações.
- O **professor** lembra que a letra **O** em **PODE** representa **Organizar** as notas que vão escrevendo na ficha organizadora sobre as **Razões** e os argumentos para justificar a sua opinião sobre o tema.
 - O **professor** diz: «Vou usar a ficha organizadora seguindo a mnemónica **TRAVE** para organizar as minhas **Razões** e a conclusão.»



Os **alunos** podem partilhar e usar as mesmas ideias, mas cada um tem de escrever o seu ensaio.

2.º PASSO



- Após os **alunos** terem tomado notas para todas as partes do seu ensaio, o **professor** diz: «Agora tenho de **Verificar** as minhas notas e **Verificar** se ainda consigo acrescentar algo.»
- Lembra que o objetivo é escrever melhores ensaios, «que dizem ao leitor aquilo em que acredito, apresentam as razões justificativas e uma explanação para cada razão e terminam com uma conclusão. Bons ensaios fazem sentido e a sua leitura é interessante.»
- O **professor** modela o início da tarefa de redação do ensaio, dizendo: «O que tenho de fazer agora? Agora tenho de escrever um bom ensaio de opinião. Um bom ensaio tem 8 partes e faz sentido. Posso ir escrevendo o meu ensaio e, ao mesmo tempo, descobrir mais palavras fora do vulgar e lembrar-me de outras ideias boas.»
- Durante todo o processo de escrita, o **professor** incentiva os **alunos** a usarem as autoafirmações que registaram na sua ficha e a desenvolver outras autoafirmações que os ajudem.

Se os **alunos** não terminarem o ensaio, poderão continuar na sessão seguinte.

3.º PASSO

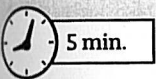


TABELA DE BASQUETE

- O **professor** recorda que os **alunos** devem verificar se o seu ensaio tem pelo menos 8 partes.
- Os **alunos** registam o seu ensaio na tabela de basquete. Caso o texto não tenha 8 partes, o **professor** encoraja-os a escreverem mais.

PARA TERMINAR

- O **professor** lembra que os **alunos** devem saber de cor o significado das mnemónicas **PODE +TRAVE** e informa que, na sessão seguinte, irão desabituar-se do uso da ficha organizadora **PODE +TRAVE**.



PROFESSOR



45 min.
Tempo total
A+B

SUMÁRIO

- Escrita colaborativa de um ensaio de opinião sem usar a ficha organizadora **PODE +TRAVE**.

OBJETIVOS (No final desta lição, o aluno deve ser capaz de...)

- Organizar as suas ideias numa folha de rascunho sobre um tema específico com o objetivo de escrever um ensaio de opinião com oito partes, porém, sem usar a ficha organizadora **PODE +TRAVE**.

MATERIAIS – Uma cópia para cada aluno

- Quadro das mnemónicas **PODE +TRAVE**
- Temas para ensaio, em alternativa. 5.^a Sessão
- Ficha **As minhas autoafirmações** (individual, preenchida na sessão 3-B)
- Cartões estímulo
- Folha de rascunho
- Folha para ensaio
- Tabela de basquete

A.

5 min.

CONTEXTUALIZAR

- O **professor** testa oralmente se os **alunos** se lembram do que representam as letras nas mnemónicas **PODE + TRAVE**. Todos devem conhecer sem dificuldades o que as letras da mnemónica representam.
- Explica aos **alunos** que normalmente não dispõem de uma ficha organizadora **PODE + TRAVE** para escrever ensaios de opinião, daí que devam aprender agora a anotar e organizar as ideias numa folha de rascunho.
- Debate com os **alunos** a melhor forma de escrever as mnemónicas **PODE + TRAVE** no cimo da folha de rascunho, para os ajudar a organizar as **Razões** e as ideias.

B.40 min.
Tempo total
B=1.+2.+3.**DESENVOLVER AS ESTRATÉGIAS DE ESCRITA E A AUTORREGULAÇÃO**

Os **alunos** podem partilhar e usar as mesmas ideias, mas cada um deve escrever o seu ensaio individual.

1.º PASSO

15 min.

ESCRITA COLABORATIVA – Apoie-a

- Em voz alta, o **professor** modela o desenvolvimento de ideias sobre o tema escolhido seguindo as estratégias **PODE + TRAVE**; apoia e incentiva os **alunos** sempre que estes desejarem e necessitarem, sem impedir a sua autonomia.
- O **professor** lembra que a letra **P** em **PODE** representa **Pegar** numa ideia sobre o tema escolhido e solicita aos **alunos** que consultem a ficha individual de autoafirmações.
- Recorda ainda que a letra **O** em **PODE** representa **Organizar** as notas que os **alunos** vão escrevendo na folha de rascunho, seguindo a mnemónica **TRAVE**, e explicita: «Vou seguir a mnemónica **TRAVE** para anotar e organizar as minhas ideias e argumentos.»
- Relembra que o objetivo é escrever melhores ensaios, «que dizem ao leitor aquilo em que acredito, apresentam razões justificativas, uma explanação para cada razão e terminam com uma conclusão. Bons ensaios fazem sentido e a sua leitura é interessante.»
- Após os **alunos** terem tomado notas para todas as partes do ensaio, o **professor** diz: «Agora tenho de rever as minhas notas e **Verificar** se ainda consigo acrescentar algo mais em cada parte do ensaio.»

2.º PASSO



- ### REDIGIR O ENSAIO
- O **professor** modela o início da tarefa de redação, dizendo: «O que tenho de fazer agora? Agora tenho de escrever um bom ensaio de opinião que faça sentido e que tenha 8 partes: **Tema, 3 Razões, 3** explicações e conclusão. Posso ir escrevendo e, ao mesmo tempo, descobrir mais palavras fora do vulgar e lembrar-me de mais ideias boas.»
 - Durante o processo de escrita, o **professor** incentiva os **alunos** a usarem as autoafirmações que registaram na sua ficha e a desenvolver outras que os ajudem.

Se os **alunos** não terminarem a redação do ensaio, podem continuar na sessão seguinte.

3.º PASSO



- ### TABELA DE BASQUETE
- O **professor** recorda que os **alunos** devem verificar se o seu ensaio tem pelo menos 8 partes.
 - Os **alunos** registam as partes do seu ensaio na tabela de basquete. Caso os textos não tenham as 8 partes, o **professor** encoraja-os a escrever mais.

PARA TERMINAR

- Reforce o bom desempenho e elogie as aprendizagens dos **alunos!**
- Distribuir **Certificado de Desempenho**



PROJETO DE ESCRITA

NOME _____

ESCOLA _____

TURMA _____

DATA / /

FICHA ORGANIZADORA
1ª SESSÃO

Anexo 10

Anotar a Frase Tema

Dizer aquilo em que acredito.



Apresentar 3 ou mais Razões, motivos

Porque acredito nisso? Os meus leitores acreditarão nisso?



Explicar os meus motivos

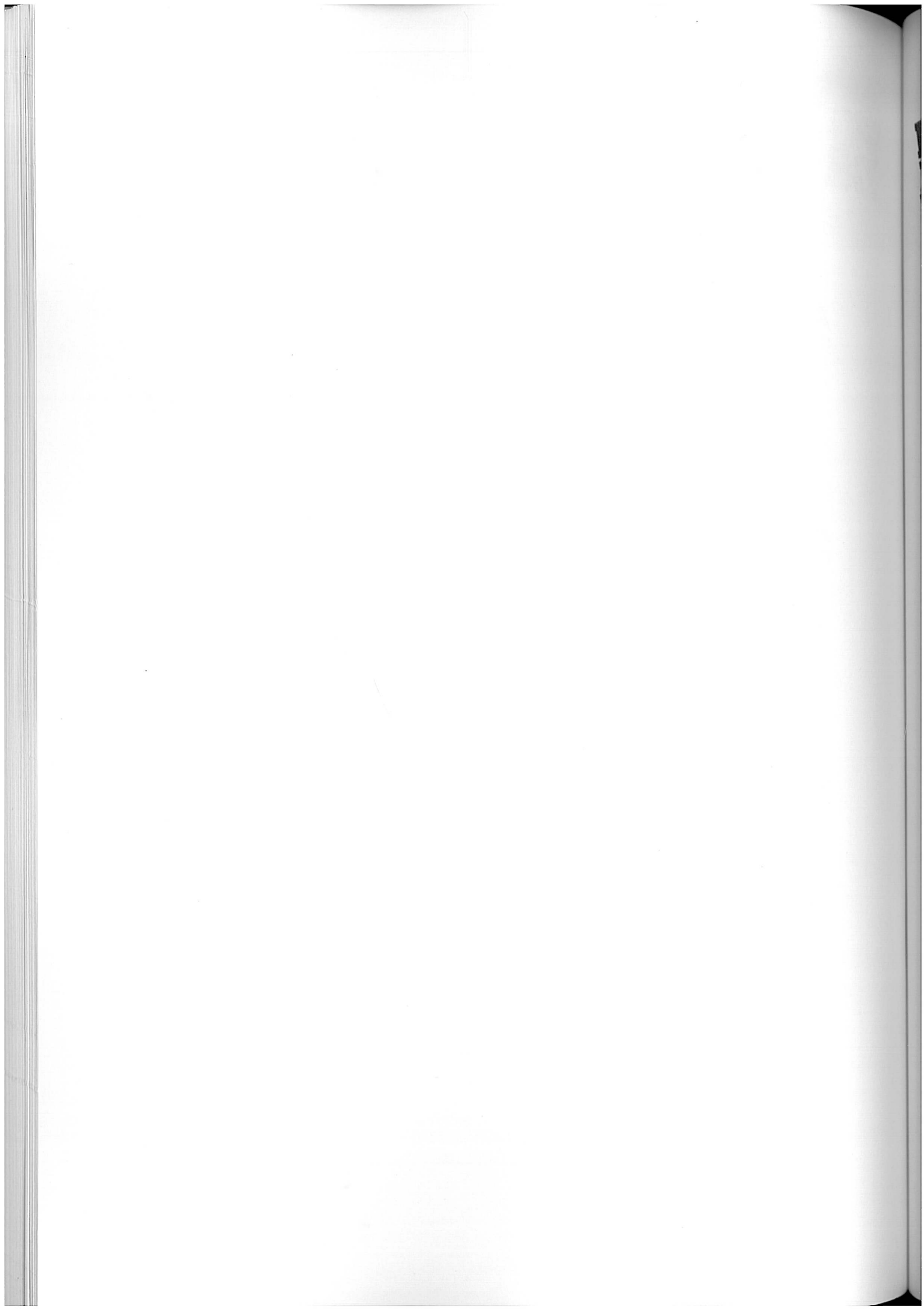
Dizer mais sobre cada motivo.



Anotar a Conclusão

Terminar bem!





PROJETO DE ESCRITA

NOME _____

ESCOLA _____

TURMA _____

DATA / /

AS MINHAS AUTOAFIRMAÇÕES 3ª SESSÃO-B

Anexo 17

Para pensar em boas ideias:



Enquanto trabalho:



Para verificar o meu trabalho:





PROJETO DE ESCRITA

NOME

ESCOLA

TURMA

DATA

PALAVRAS DE LIGAÇÃO (CONNECTORES) 6ª SESSÃO - A

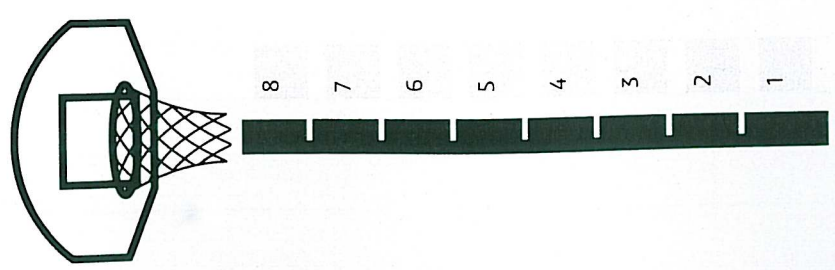
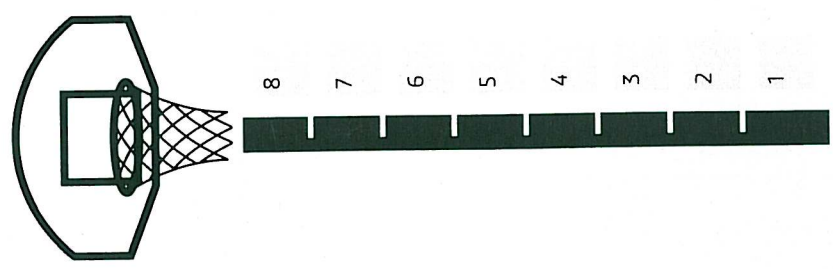
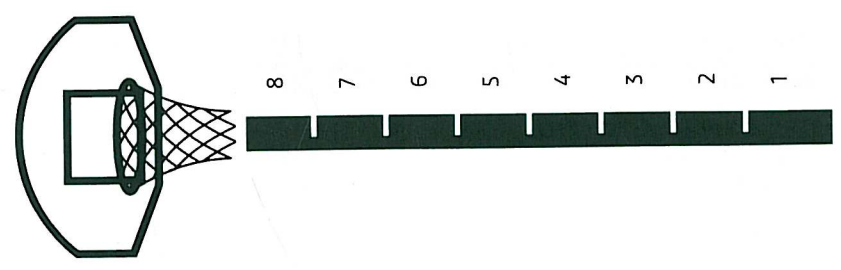
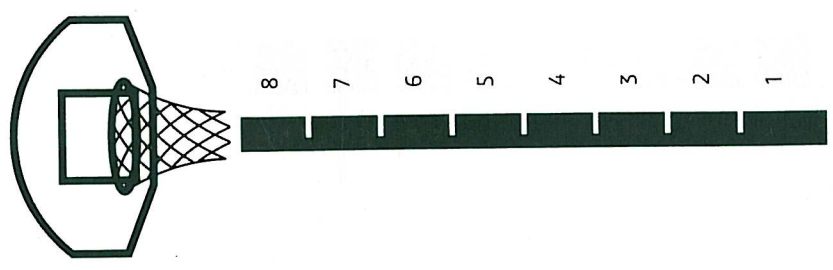
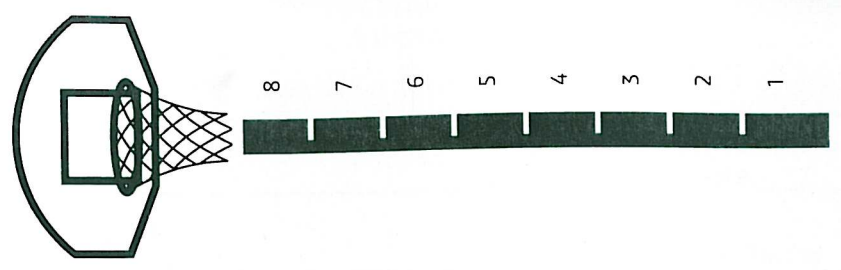
Anexo 12

Primeiro
Segundo
Terceiro
Quarto
Quinto

Outra
Mais uma
Uma razão diferente
A próxima
O meu último argumento
Finalmente
Também
Adicionalmente
Além disso
Do mesmo modo
Além de
Ainda
De facto

Anexo 13

Tabelas de Basquete



Anexo 17

Instruções para a aplicação da Prova Inicial (Projeto de Escrita)

O(a) professor(a) dará aos alunos apenas as informações e instruções seguintes:

- 1) Vais receber duas folhas pautadas para fazer uma composição. Na primeira dessas folhas, escreve o nome da escola, a data de hoje, o teu próprio nome e a tua turma.
- 2) O tema que vais desenvolver é o que consta no cimo da primeira página, ou seja: **Seria hoje possível viver sem computador?**
- 3) Dispões de 40 minutos para fazer a composição.
- 4) Começa!

Nota: No final, as provas serão recolhidas pelo(a) professor(a) e entregues à equipa de investigação.

ANEXO 18

GRELHA DE AVALIAÇÃO

GEMFF

b) Elementos estruturais (Elementos que são trabalhados nas sessões:)		
	presente	ausente
- Premissa/Tomar uma posição	1 pt	0
- Razões	1 pt	0
- Elaboração – informação adicional, ou exemplos, para a premissa, para cada razão ou para a conclusão	1 pt	0
- Conclusão	1 pt	0

Anexo 19

1

Questionário de satisfação com o projecto para alunos - GE

Escola _____ Turma _____

Agora que terminaste o Projeto “Ensino de Estratégias de Escrita”, gostaríamos de saber a tua opinião sobre ele.

Para tal, pedimos-te que respondas a todas as questões seguintes, dando a tua opinião sincera. O questionário é anónimo e não tem qualquer outro objetivo senão ajudar a compreender como decorreu o Projeto e o que pensas dele.

Assim, assinala a tua opinião, colocando uma cruz (X) nos espaços correspondentes da escala que, a seguir, se apresenta.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Neste Projeto aprendi coisas novas.					
2. Aprendi a escrever melhor.					
3. O Projeto foi mais interessante do que eu pensava no início.					
4. Aprendi a organizar melhor as minhas ideias.					
5. Gostei de participar no Projeto.					
6. Aprendi a argumentar melhor.					
7. Compreendi bem as tarefas propostas.					
8. Tive facilidade em realizar as atividades propostas.					
9. O tempo dado na aula para realizar as tarefas foi suficiente.					
10. As atividades realizadas foram agradáveis.					
11. Acho que a minha turma se mostrou empenhada na realização das atividades.					
12. Os temas dos textos foram interessantes.					
13. Acho que a minha turma aprendeu com este Projeto.					
14. Os materiais (pastas, fichas, etc.) utilizados no Projeto foram interessantes.					
15. Acho que a minha turma gostou de participar no Projeto.					

Anexo 19

2

16. Dos temas que, a seguir, se apresentam, coloca uma cruz nos dois de que mais gostaste.

a.É melhor viver na cidade ou no campo?	
b.As crianças devem ir à escola?	
c.Os alunos devem sair para o recreio?	
d.Pensas que os jovens da tua idade deveriam ter direito de voto?	
e.Achas que os alunos da tua idade deveriam escolher as disciplinas que gostariam de ter na escola?	
f.Achas que os alunos da tua idade deveriam ser obrigados a viver um ano numa família num país de língua inglesa para aprender o idioma?	
g.Achas que os alunos deveriam ser obrigados a praticar pelo menos um tipo de desporto?	

17. Dos temas que, a seguir, se apresentam, coloca uma cruz nos dois de que gostaste menos.

a.É melhor viver na cidade ou no campo?	
b.As crianças devem ir à escola?	
c.Os alunos devem sair para o recreio?	
d.Pensas que os jovens da tua idade deveriam ter direito de voto?	
e.Achas que os alunos da tua idade deveriam escolher as disciplinas que gostariam de ter na escola?	
f.Achas que os alunos da tua idade deveriam ser obrigados a viver um ano numa família num país de língua inglesa para aprender o idioma?	
g.Achas que os alunos deveriam ser obrigados a praticar pelo menos um tipo de desporto?	

Responde, agora, às questões que se seguem, escrevendo a tua opinião nas linhas em branco.

18. A tarefa mais difícil de compreender, para mim, foi: _____

19. A tarefa que tive mais dificuldade de realizar foi: _____

20. O que gostei mais de fazer foi: _____

21. O que gostei menos de fazer foi: _____

Muito obrigado pela tua colaboração!

ANEXO 20

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra



QUESTIONÁRIO de Satisfação com o Projeto para PROFESSORES - GE

Senhora Professora

No âmbito da aplicação do Programa de Ensino de Estratégias de Escrita, pedimos-lhe o favor de responder ao presente questionário. Asseguramos que todas as informações são **confidenciais** e que **só servirão para fins científicos**.

Agradecemos a sua colaboração.

1. Sexo: Masculino Feminino 2. Tempo de serviço _____ anos

3. Nível/eis de ensino que leciona _____

4. Situação profissional _____

5. **Habilitações** (complete o seguinte quadro):

Grau	Ano de obtenção do grau	Instituição onde obteve o grau
Licenciatura		
Mestrado		
Doutoramento		
Outra		

Por favor, dê a **sua opinião sobre o programa**, considerando os itens que se seguem e **assinalando** com um **X** a **alternativa** que melhor a traduz, de acordo com a **seguinte escala**:

DT - Discordo totalmente;

D - Discordo;

NCND – Não concordo nem discordo;

C - Concordo;

CT - Concordo totalmente.

Relativamente ao texto de opinião, o programa contribuiu para que os alunos:	DT	D	NCND	C	CT
1. Aprendessem a escrevê-lo.					
2. Consolidassem os passos que são precisos para o escrever.					
3. Aprendessem a estruturá-lo.					
4. Escrevessem a premissa.					
5. Explicitassem as razões que sustentam a premissa.					
6. Apresentassem os argumentos que justificam as razões dadas.					
7. Desenvolvessem os argumentos indicados (com exemplos, etc.).					
8. Terminassem com uma conclusão.					
9. Adquirissem estratégias de auto-regulação.					
10. Mostrassem mais interesse pela escrita.					

Muito obrigada.

Anexo 21

Ficha de caracterização sociodemográfica do aluno

Escola: _____										Turma ____ Ano _____ N° alunos _____			
Código do aluno	Data de Nasc.	Data de Observ.	Idade	Sexo	Profissão		Hab. Literárias		NSE	Classificação			
	Dia /Mês/ Ano	Dia /Mês/ Ano			Pai	Mãe	Pai	Mãe		LP	MTot		
Repetente Número : Não repetente		Dia de realização do pós-teste	Em meses a idade q tem no pré- teste						NEE	3.º per.	3.º per.		
												Analfabeto <input type="checkbox"/>	Analfabeta <input type="checkbox"/>
												Inferior a o 9º ano <input type="checkbox"/>	Inferior a o 9º ano <input type="checkbox"/>
												9º ano <input type="checkbox"/>	9º ano <input type="checkbox"/>
												Secundário ou equivalente não concluído <input type="checkbox"/>	Secundário ou equivalente concluído <input type="checkbox"/>
												Mestrado <input type="checkbox"/>	Mestrado <input type="checkbox"/>
Doutoramento <input type="checkbox"/>	Doutoramento <input type="checkbox"/>												

LP = língua portuguesa; 3.P = nota do terceiro período

Tds = as seguintes disciplinas: História, Geografia, LE1, LE2, Matemática, FQ, CN ; 3.P M = média do terceiro período

ANEXO 22

QUESTIONÁRIO SOBRE AS ACTIVIDADES DE ESCRITA

Somos uma equipa da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra que está a estudar a escrita de textos. Estamos ligados a um projecto de investigação, financiado pela FCT, em que se pretende trabalhar um programa de competências de composição de textos, junto dos alunos portugueses do Ensino Básico. Dentro do conjunto de actividades necessárias à concretização deste projecto inclui-se a caracterização das práticas vocacionadas para o ensino da escrita, desenvolvidas pelos professores nas salas de aula. É neste contexto que pedimos o favor de preencher o presente questionário.

Os dados recolhidos são anónimos e destinam-se exclusivamente a fins de investigação.

No preenchimento do questionário deve assinalar com uma cruz (x) a alternativa que melhor corresponde à frequência da sua prática de ensino. O valor indicado deve corresponder, de forma aproximada, ao tempo em minutos que, por semana, desenvolve a actividade em causa nas suas aulas. No caso de se enganar, pode riscar e colocar uma nova cruz na alternativa desejada.

A sua colaboração é muito importante para a realização deste trabalho.

1. **Sexo:** Masculino Feminino 2. **Tempo de serviço** _____ anos

3. **Nível/eis de ensino que leciona** _____

4. **Situação profissional** _____

5. **Habilitações** (complete o seguinte quadro):

Grau	Ano de obtenção do grau	Instituição onde obteve o grau
Licenciatura		
Mestrado		
Doutoramento		
Outra		

Relativamente à escrita de textos, com os meus alunos, trabalho	Nunca	Até 30 m	De 31m a 60m	De 61m a 90m	Mais de 90m
1. O texto argumentativo/ensaio/de opinião					
2. A construção gramatical					
3. A elaboração de planos/esquemas prévios					
4. O vocabulário					
5. A revisão dos erros ortográficos					
6. O uso dos conhecimentos prévios na planificação do texto					
7. O uso de adjectivos					
8. A leitura, na turma, dos textos produzidos pelos alunos					
9. As regras de pontuação					
10. O texto poético					
11. O texto narrativo					
12. As funções dos diferentes tipos de texto					
13. A criação de ideias					
14. A escrita de diários					
15. A reformulação de passagens dos textos escritos pelos alunos					
16. Textos para blogues					
17. A leitura, pelos alunos, do texto após ter sido escrito					
18. A ortografia					
19. A revisão da construção gramatical					
20. O texto conversacional					
21. O uso dos sinais auxiliares de escrita					
22. A troca de textos com outras turmas					
23. A reescrita do texto					
24. As convenções próprias aos diferentes tipos de textos					
25. A escrita autónoma do aluno					
26. Elementos de coesão textual					
27. O texto descritivo					
28. A revisão feita autonomamente					
29. As conclusões a redigir no final dos textos					
30. A escrita de biografias e autobiografias					
31. A divulgação dos textos escritos pelos alunos na biblioteca da escola					
32. A “tomada de posição” nos textos argumentativos/ de ensaio/ de opinião					
33. A revisão da pontuação					
34. As normas de citação					
35. O texto expositivo/informativo					
36. A definição de tópicos e subtópicos					
37. A escrita de retratos/auto-retratos					
38. A divulgação dos textos dos alunos junto de outros leitores					

Relativamente à escrita de textos, com os meus alunos, trabalho	Nunca	Até 30 m	De 31m a 60m	De 61m a 90m	Mais de 90m
39. A introdução dos textos					
40. O recurso a várias fontes para definir o plano da escrita					
41. Os conectores					
42. A escrita colaborativa					
43. O estabelecimento dos objectivos do texto a escrever					
44. A procura de razões/argumentos para as posições tomadas nos textos argumentativos /de ensaio/ de opinião					
45. O uso de verbos de acção					
46. Os elementos constituintes dos textos narrativos (<i>quem, o quê, onde, quando, como...</i>)					
47. Explicação da forma como se escreve o texto					
48. A revisão pelos pares					
49. O desenvolvimento da informação incompleta					
50. O texto instrucional					
51. A ordenação da informação a escrever					
52. As explicações/provas a dar para as razões/argumentos apontadas nos textos argumentativos/de ensaio/de opinião					
53. O treino da escrita por parte do aluno					
54. A mudança das partes do texto pouco conseguidas					
55. As frases mais complexas					
56. A comparação entre o texto escrito e aquilo que se pretendia escrever					
57. Escrita do texto pelo professor, perante os alunos, com clarificação do processo de produção					
58. A avaliação da adequação do que se escreveu					
59. O texto dramático					
60. A memorização, por parte do aluno, das técnicas e processos da escrita					
61. Apresentação de um texto modelo e sua desmontagem perante os alunos					
62. A selecção dos conteúdos					
63. A extensão dos textos					
64. Os exemplos dos argumentos dos textos argumentativos/ de ensaio/ de opinião					

Muito obrigada pela colaboração

Projeto da Escrita**Anexo 23**

Data ____/____/ 2011

Lista de verificação, 1.ª sessão**PODE + TRAVE**

Escola Secundária

Turma 8.º A

Cara senhora professora -----,

Para efeitos de estudo, pedimos-lhe a gentileza de assinalar com se tratou ou não os seguintes conteúdos na turma 8.º A.

Agradecemos-lhe, desde já, caso queira acrescentar algum comentário. Por favor, tenha sempre em atenção que apenas pretendemos medir anonimamente o impacto que as estratégias a implementar têm no desempenho da escrita de um tipo de textos pelos alunos.

Para todas as perguntas e dúvidas relacionadas com o projeto de escrita e sua implementação, estamos ao seu inteiro dispor.

Gratos pela sua amável colaboração e pelo seu interesse no projeto de escrita em curso.

A equipa do projeto da escrita,

Conteúdos	Realizada		Comentário
	Sim	Não	
1. Discussão e compreensão dos conceitos de <i>opinião e ensaio</i> .			
2. Confirmação de que os alunos compreenderam bem o significado dos conceitos de <i>opinião e ensaio</i> .			
3. Informação aos alunos de que estes irão aprender uma nova estratégia de escrita.			
4. Apresentação da mnemónica PODE enfatizando que é uma estratégia para organizar ideias sobre um tema na folha de rascunho.			

Lista de verificação, 1.ª sessão

PODE + TRAVE

Escola Secundária

Turma 8.º A

5. Explicitação da função da folha de rascunho como suporte para a redação posterior de um texto sobre um assunto específico.			
6. Explicação do que cada letra da mnemónica PODE representa.			
7. Referência a que a mnemónica PODE é fácil de lembrar, porque confere PODER ao seu autor durante a escrita.			
8. Apresentação da mnemónica TRAVE e relacionamento das suas letras com as partes de um bom ensaio de opinião.			
9. Explicitação do que representa cada letra da mnemónica TRAVE.			
10. Leitura em voz alta do ensaio «É melhor viver na cidade ou no campo?».			
11. Verificação de que os alunos reconheceram todas as partes constituintes do ensaio lido.			
12. Debate com os alunos os vocábulos que o autor usou e como os usou.			
13. Anotação na ficha organizadora, sem usar frases completas, das partes do ensaio encontradas pelos alunos.			

14. Tempo concedido para que os alunos exercitem por escrito o que representa cada letra da mnemónica TRAVE.			
15. Anúncio para a aula seguinte de um teste escrito, não classificado, sobre as mnemónicas PODE + TRAVE.			

Anexo 24

Escola Secundária José Falcão
Avenida D. Afonso Henriques
3001-654 Coimbra

Coimbra, 25 de Julho de 2011

Assunto: Pedido de colaboração e autorização para estudo

Ex.º Senhor Director,

Na qualidade de investigador responsável pelo projecto de investigação "Ensino de Estratégias de Escrita" (PTDC/CPE - CED/102010/2008), aprovado e financiado pela FCT, venho solicitar colaboração e autorização para, na Escola Secundária José Falcão, desenvolver, durante o próximo ano lectivo, um estudo sobre "ensino de estratégias de escrita" a alunos do 8º ano de escolaridade. Este estudo tem por amostra os alunos do 8º ano que frequentam a disciplina de Português, em que o seu respectivo professor aplicará, no primeiro semestre e uma vez por semana, durante uma aula, um programa de ensino de estratégias de escrita, ocupando cerca de 45 minutos.

O presente estudo prevê as seguintes tarefas e estes compromissos:

- Contacto com professor(es) que lecciona(m) a disciplina de Português nas turmas no 8º ano de escolaridade no ano lectivo de 2011/2012;
- Participação vinculativa do(s) mesmo(s) professor(es) numa acção de formação respeitante ao Projecto, em Setembro (datas e local a confirmar);
- Aplicação de um programa de ensino de estratégias de escrita, pelo(s) professor(es) de Português, no primeiro semestre e uma vez por semana, durante uma aula, ocupando cerca de 45 minutos;
- Participação vinculativa deste(s) professor(es) em sessões, de Outubro a Dezembro, com o objectivo de acompanhar o trabalho prático na escola, avaliar resultados intermédios, obter e fornecer feedback, incentivar e apoiar;
- Acesso aos dados escolares dos alunos das turmas envolvidas, sendo

absolutamente confidenciais todos os dados, que serão apenas destinados a esta investigação, nos termos da Lei.

Para viabilizar a realização deste estudo, são ainda necessárias as seguintes condições:

- Acesso de bolsa de investigação do Projecto, devidamente acreditada, às instalações da escola, meramente com o objectivo de recolher dados dos alunos e de apoio logístico ao(s) professor(es) envolvido(s);

- Realização, nas instalações escolares, de uma reunião com pais e/ou encarregados de educação dos alunos das turmas envolvidas no Projecto; ou, preferencialmente, permissão de que membros da equipa deste Projecto participem, pontualmente e apenas para efeitos de informação e de esclarecimento, numa reunião normal de pais de alunos das turmas envolvidas, no início do próximo ano lectivo;

- Realização eventual de outras tarefas que venham a revelar-se pertinentes para a melhor condução científica deste Projecto, dentro do enquadramento legal das instituições envolvidas e o respeito pela integridade e pelos interesses dos alunos, professores e investigadores, ligados a este Projecto "Ensino de Estratégias de Escrita".

Agradecendo desde já o interesse e a disponibilidade que nos venham a manifestar, os melhores cumprimentos.

O investigador responsável

(José Augusto da Silva Rebelo)

(Professor Catedrático)

Anexo 25

Agrupamento de Escolas de
Eugénio de Castro
Rua Almirante Gago Coutinho
3030-326 Coimbra

Coimbra, 25 de Julho de 2011

Assunto: Pedido de colaboração e autorização para estudo

Ex.^a Senhora Directora,

Na qualidade de investigador responsável do projecto de investigação "Ensino de Estratégias de Escrita" (PTDC/CPE - CED/102010/2008), aprovado e financiado pela FCT, venho solicitar colaboração e autorização para, na Escola EB2,3 Eugénio de Castro, desenvolver, durante o próximo ano lectivo, um estudo sobre "ensino de estratégias de escrita" a alunos do 8º ano de escolaridade.

O presente estudo prevê, na Vossa Escola, as seguintes tarefas e compromissos:

- Contacto com professor(es) que lecciona(m) a disciplina de Português nas turmas do 8º ano de escolaridade, no ano lectivo de 2011/2012;
- Realização, pelos alunos do 8º ano, de 2 testes de composição escrita, no 1º semestre do próximo ano lectivo: um no início e outro no fim do semestre;
- Acesso a dados escolares dos alunos das turmas envolvidas, sendo absolutamente confidenciais todos os dados, que serão apenas destinados a esta investigação, nos termos da Lei .

Para viabilizar a realização deste estudo, são ainda necessárias as seguintes condições:

- Acesso de bolsa de investigação do Projecto, devidamente acreditada, às instalações da escola, meramente com o objectivo de recolher dados dos alunos e de apoio logístico ao(s) professor(es) envolvido(s);

- Realização, nas instalações escolares, de uma reunião com pais e/ou encarregados de educação dos alunos das turmas envolvidas no Projecto; ou, preferencialmente, permissão de que membros da equipa deste Projecto participem, pontualmente e apenas para efeitos de informação e de esclarecimento, numa reunião normal de pais de alunos das turmas envolvidas, no início do próximo ano lectivo;

- Realização eventual de outras tarefas que venham a revelar-se pertinentes para a melhor condução científica deste Projecto, dentro do enquadramento legal das instituições envolvidas e o respeito pela integridade e pelos interesses dos alunos, professores e investigadores, ligados a este Projecto "Ensino de Estratégias de Escrita".

Agradecendo desde já o interesse e a disponibilidade que nos venham a manifestar, os melhores cumprimentos.

O investigador responsável

(José Augusto da Silva Rebelo)

(Professor Catedrático)

Anexo 26

Coimbra, 20/10/2011

Ex.ºs Senhores Encarregados de Educação,

A escola que o(a) Vosso(a) educando(a) frequenta colabora no projeto de investigação “Ensino de Estratégias de Escrita”, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Através deste projeto, pretende-se ensinar os alunos a escrever bem e a verificar que aspetos são mais eficazes para essa aprendizagem.

Trata-se de um projeto diretamente relacionado com a escola e a aprendizagem e que procura investigar fatores escolares, do ensino e da aprendizagem (neste caso, dos alunos do 8º ano), que fomentam ou impedem uma boa aprendizagem da escrita. Não se destina a recolher dados do foro pessoal ou emocional.

Venho, por este meio, pedir autorização a V. Ex.ªs para que a equipa de investigação deste projeto possa recolher dados escolares, respeitantes ao Vosso(a) educando(a), para o objetivo acima exposto.

A equipa de investigação garante toda a confidencialidade no tratamento dos dados obtidos. Estes serão tratados anonimamente e apenas para efeitos deste projeto.

Os meus cumprimentos.

O investigador responsável do projeto

(José Augusto da Silva Rebelo)
(*Professor Catedrático*)

Manifeste, p.f., a sua decisão, devolvendo pelo(a) seu(sua) educando(a) este destacável!

Autorizo o(a) aluno(a) _____ a participar no projeto
“Ensino de Estratégias de Escrita”.

NÃO Autorizo o(a) aluno(a) _____ a participar no
projeto “Ensino de Estratégias de Escrita”.

Assinatura: _____

Escola Secundária Quinta das Flores

Rua Pedro Nunes
3030-199 Coimbra

Coimbra, 20/10/2011

Ex.º Diretor Dr Sobral Henriques,

No seguimento da colaboração da Vossa escola no projeto de investigação “Ensino de Estratégias de Escrita”, venho solicitar que seja pedida autorização aos encarregados de educação das turmas do 8º ano de escolaridade, para poder ser recolhida, quer junto dos alunos quer junto dos seus professores, alguma informação relevante para esse mesmo projeto de investigação.

A informação pretendida terá apenas como objetivo contribuir para esclarecer o desempenho que os alunos têm na aprendizagem da escrita, estando, por isso, diretamente relacionada com fatores escolares, isto é, do ensino e da aprendizagem, não envolvendo informações do foro pessoal ou emocional.

Simultaneamente, peço a V. Ex.ª que encontre a melhor forma de fazer chegar a referida mensagem aos encarregados de educação dos alunos das turmas do 8º ano de escolaridade. Desejaria ainda que V. Ex.ª diligenciasse no sentido de o ofício que, junto, envio, dirigido aos encarregados de educação, lhes seja entregue e, após preenchido, devolvam à escola o destacável, de modo a poder ser aí recolhido por membros da equipa de investigação.

Muito obrigado pela colaboração.

O investigador responsável do projeto

(José Augusto da Silva Rebelo)
(Professor Catedrático)

Escola Secundária Martim de Freitas
R. André Gouveia
3000-029 Coimbra

Coimbra, 20/10/2011

Ex.^ª Diretora Dra Adélia Lourenço,

No seguimento da colaboração da Vossa escola no projeto de investigação “Ensino de Estratégias de Escrita”, venho solicitar que seja pedida autorização aos encarregados de educação das turmas do 8º ano de escolaridade, para poder ser recolhida, quer junto dos alunos quer junto dos seus professores, alguma informação relevante para esse mesmo projeto de investigação.

A informação pretendida terá apenas como objetivo contribuir para esclarecer o desempenho que os alunos têm na aprendizagem da escrita, estando, por isso, diretamente relacionada com fatores escolares, isto é, do ensino e da aprendizagem, não envolvendo informações do foro pessoal ou emocional.

Simultaneamente, peço a V. Ex.^ª que encontre a melhor forma de fazer chegar a referida mensagem aos encarregados de educação dos alunos das turmas do 8º ano de escolaridade. Desejaria ainda que V. Ex.^ª diligenciasse no sentido de o ofício que, junto, envio, dirigido aos encarregados de educação, lhes seja entregue e, após preenchido, devolvam à escola o destacável, de modo a poder ser aí recolhido por membros da equipa de investigação.

Muito obrigado pela colaboração.

O investigador responsável do projeto

(José Augusto da Silva Rebelo)
(Professor Catedrático)

Escola Secundária Infanta D. Maria
R. Infanta D. Maria
3030-330 Coimbra

Coimbra, 20/10/2011

Ex.º Diretor Dr Ernesto Paiva,

No seguimento da colaboração da Vossa escola no projeto de investigação “Ensino de Estratégias de Escrita”, venho solicitar que seja pedida autorização aos encarregados de educação das turmas do 8º ano de escolaridade, para poder ser recolhida, quer junto dos alunos quer junto dos seus professores, alguma informação relevante para esse mesmo projeto de investigação.

A informação pretendida terá apenas como objetivo contribuir para esclarecer o desempenho que os alunos têm na aprendizagem da escrita, estando, por isso, diretamente relacionada com fatores escolares, isto é, do ensino e da aprendizagem, não envolvendo informações do foro pessoal ou emocional.

Simultaneamente, peço a V. Ex.ª que encontre a melhor forma de fazer chegar a referida mensagem aos encarregados de educação dos alunos das turmas do 8º ano de escolaridade. Desejaria ainda que V. Ex.ª diligenciasse no sentido de o ofício que, junto, envio, dirigido aos encarregados de educação, lhes seja entregue e, após preenchido, devolvam à escola o destacável, de modo a poder ser aí recolhido por membros da equipa de investigação.

Muito obrigado pela colaboração.

O investigador responsável do projeto

(José Augusto da Silva Rebelo)
(Professor Catedrático)

Escola EB2,3 Eugénio de Castro
R. Almirante Gago Coutinho
3030-326 Coimbra

Coimbra, 20/10/2011

Ex.º Diretor Dr António Couceiro,

No seguimento da colaboração da Vossa escola no projeto de investigação “Ensino de Estratégias de Escrita”, venho solicitar que seja pedida autorização aos encarregados de educação das turmas do 8º ano de escolaridade, para poder ser recolhida, quer junto dos alunos quer junto dos seus professores, alguma informação relevante para esse mesmo projeto de investigação.

A informação pretendida terá apenas como objetivo contribuir para esclarecer o desempenho que os alunos têm na aprendizagem da escrita, estando, por isso, diretamente relacionada com fatores escolares, isto é, do ensino e da aprendizagem, não envolvendo informações do foro pessoal ou emocional.

Simultaneamente, peço a V. Ex.ª que encontre a melhor forma de fazer chegar a referida mensagem aos encarregados de educação dos alunos das turmas do 8º ano de escolaridade. Desejaria ainda que V. Ex.ª diligenciasse no sentido de o ofício que, junto, envio, dirigido aos encarregados de educação, lhes seja entregue e, após preenchido, devolvam à escola o destacável, de modo a poder ser aí recolhido por membros da equipa de investigação.

Muito obrigado pela colaboração.

O investigador responsável do projeto

(José Augusto da Silva Rebelo)
(Professor Catedrático)

Escola Dra Maria Alice Gouveia
R. D. Ernesto Sena de Oliveira
3030-378 Coimbra

Coimbra, 20/10/2011

Ex.ª Diretora Dr Margarida Girão,

No seguimento da colaboração da Vossa escola no projeto de investigação “Ensino de Estratégias de Escrita”, venho solicitar que seja pedida autorização aos encarregados de educação das turmas do 8º ano de escolaridade, para poder ser recolhida, quer junto dos alunos quer junto dos seus professores, alguma informação relevante para esse mesmo projeto de investigação.

A informação pretendida terá apenas como objetivo contribuir para esclarecer o desempenho que os alunos têm na aprendizagem da escrita, estando, por isso, diretamente relacionada com fatores escolares, isto é, do ensino e da aprendizagem, não envolvendo informações do foro pessoal ou emocional.

Simultaneamente, peço a V. Ex.ª que encontre a melhor forma de fazer chegar a referida mensagem aos encarregados de educação dos alunos das turmas do 8º ano de escolaridade. Desejaria ainda que V. Ex.ª diligenciasse no sentido de o ofício que, junto, envio, dirigido aos encarregados de educação, lhes seja entregue e, após preenchido, devolvam à escola o destacável, de modo a poder ser aí recolhido por membros da equipa de investigação.

Muito obrigado pela colaboração.

O investigador responsável do projeto

(José Augusto da Silva Rebelo)
(Professor Catedrático)

Direção da Faculdade de Psicologia e de
Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

Assunto: Requisição de material

Coimbra, 21/10/2011

Ex.^ª Sra Diretora,

Venho, junto de V. Ex.^ª, pedir autorização para a requisição do seguinte material, necessário para o projeto de investigação “Ensino de estratégias de escrita:

- 30 envelopes timbrados A4 (os maiores);
- 1 rolo de fita-cola;
- 1 corretor;
- 1 stick de cola;
- 1 marcador (cor preta).

Os meus cumprimentos.

(José Augusto da Silva Rebelo)

Direção da Faculdade de Psicologia e de
Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

Assunto: Reserva de Auditório

Coimbra, 21/10/2011

Ex.^ª Sra Diretora,

Informo que, nos dias 24 e 25 de Novembro próximo, estarão na nossa Faculdade os consultores do nosso projeto de investigação “Ensino de estratégias de escrita”, os Doutores Steve Graham e Karen Harris da Universidade Vanderbilt (EUA).

A equipa de investigação deseja aproveitar esta oportunidade para que os consultores façam uma conferência, aberta ao público, no dia 24 de Novembro, das 18.00 às 19.30 horas.

Por isso, venho, desde já, pedir que o Auditório da nossa Faculdade possa ser utilizado, para esse efeito, no dia e horas indicados, ou seja, 24 de Novembro, das 18.00 às 19.30 horas.

Os meus cumprimentos.

(José Augusto da Silva Rebelo)