

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Sara Sofia Jesus Ferreira

**O ENSINO DA ESCRITA DE TEXTOS ATRAVÉS
DO *SELF-REGULATED STRATEGY
DEVELOPMENT (SRSD)***

**UM ESTUDO QUASE EXPERIMENTAL COM ALUNOS
DO 8.º ANO DE ESCOLARIDADE**

VOLUME 1

Tese no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação na especialidade em Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores orientada pela Professora Doutora Maria Isabel Ferraz Festas e pela Professora Doutora Maria Helena Damião Lopes da Silva e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Dezembro de 2020

O ensino da escrita de textos através do *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD)
Um estudo quase experimental com alunos do 8.º ano de escolaridade

O ensino da escrita de textos através do *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD)
Um estudo quase experimental com alunos do 8.º ano de escolaridade

Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação
da Universidade de Coimbra

O ENSINO DA ESCRITA DE TEXTOS
ATRAVÉS DO *SELF-REGULATED
STRATEGY DEVELOPMENT* (SRSD)
Um estudo quase experimental com
alunos do 8.º ano de escolaridade

Sara Sofia Jesus Ferreira

VOLUME 1

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na especialidade em Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores orientada pela Professora Doutora Maria Isabel Ferraz Festas e pela Professora Doutora Maria Helena Lopes Damião da Silva e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Dezembro de 2020

Ficha técnica:

Título: O ensino da escrita de textos através do *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD): Um estudo quase experimental com alunos do 8.º ano de escolaridade

Autor: Sara Sofia Jesus Ferreira

Orientação científica: Professora Doutora Maria Isabel Ferraz Festas
Professora Doutora Maria Helena Lopes Damião da Silva

Domínio científico: Ciências da Educação na especialidade em Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores

Instituição científica: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Financiamento: Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/84392/2012)

À minha filha e ao meu filho, Catarina e Alexandre,

os meus amores que nasceram e cresceram

durante o processo académico que ora se encerra.

*Eles que motivaram novas “investigações” que, tantas vezes,
se sobrepuseram à primeira, mas que também com esta dividiram atenções.*

O meu coração é vosso!

Agradecimentos

Quero expressar a minha gratidão a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, tornaram possível a realização deste projeto de doutoramento, em particular:

À Fundação para a Ciência e Tecnologia, pelo apoio financeiro que me permitiu realizar esta investigação; à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e ao Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20), por terem acolhido o meu projeto de doutoramento.

Às direções das escolas participantes, pelo interesse e oportunidade; às professoras pelo esforço, dedicação e por todo o trabalho meritório; e aos alunos e alunas que tão bem abraçaram as tarefas propostas.

Às minhas orientadoras, à Professora Isabel, que me incentivou a enveredar pelos estudos do 3.º Ciclo, pelos anos de aprendizagem e orientação científica e, sobretudo, pela amizade e compreensão quando a vida ditou pausas neste projeto; e à Professora Helena pelos seus encorajamentos, pelas aprendizagens e pela atenção.

A todos os que, com o seu saber, contribuíram para levar este projeto a bom termo: ao Professor José Rebelo, à Tatiana Brites, à Anabela Costa, à Isabel Martins, ao Jorge P. Briosa, à Rosa Rodrigues, à Professora Albertina L. Oliveira e à Dr.ª Florbela Vitória.

Aos amigos e amigas do coração, em especial, à Maria e à Raquel, também elas companheiras na investigação, pela partilha de saberes, experiência e pela camaradagem genuína (até ao fim); e à Sara pela ajuda quando precisei.

À família, sempre presente, em especial: à querida avó Palmira (que é a maior!), meu pilar e confidente; à tia Márcia que tanto me incentiva; ao meu irmão Milton por me dar a mão; à Anabela e ao Besteiro que me amparam de tantas formas; à madrinha Alda pelo amor de sempre. E ao meu avô Marciano, sempre presente na minha memória ♥.

Aos meus pais, meus pilares basilares desde que me conheço por gente, por todo o amor incondicional e apoio constantes.

Ao Hugo, meu cavaleiro andante, corresponsável pelas duas distrações (a.k.a. filha e filho) que contribuíram para tornar este processo mais moroso e desafiante, mas com quem construí um núcleo tão bonito (*é nói*). Pelo amor, companheirismo e apoio nas horas mais penosas.

Resumo

A escrita é uma poderosa ferramenta ao serviço da humanidade. Ainda antes de existir a palavra escrita, os primeiros humanos recorriam a imagens para comunicarem. A escrita de textos, independentemente do tempo e do espaço, permite adquirir e avaliar conhecimentos, partilhar ideias, expressar pensamentos e sentimentos.

Desta forma, a escola, desde os seus primórdios, assumiu o ensino da escrita como tarefa central, tendo vindo a reconhecê-la como uma competência básica do sucesso académico e laboral, sendo um instrumento indispensável para o exercício da cidadania. Contudo, a sua natureza complexa determina que a aprendizagem e o domínio da escrita se façam ao longo de anos de escolaridade.

Desta complexidade que lhe é inerente, resultou a prevalência de dificuldades na aprendizagem da escrita em crianças e jovens, um pouco por todo o mundo. O facto de o ensino desta competência ter sido negligenciado, durante décadas, em detrimento de outras competências como a leitura concorreu para este panorama. Com o intuito de ajudar a ultrapassar esta lacuna, investigações na área da escrita verificaram os benefícios de uma instrução explícita.

O estudo, de carácter quase experimental, que desenvolvemos e que apresentamos nesta dissertação decorre desse repto, e assenta nas estratégias do programa SRSD referentes à planificação do texto de opinião e do texto expositivo, as quais foram adaptadas para a língua e contexto portugueses. Pretendemos testar a eficácia do ensino de estratégias de escrita e de autorregulação, tal como constam no SRSD, em alunos do 8.º ano de escolaridade do ensino básico.

Para tal, durante o ano letivo de 2013-2014, desenvolvemos dois projetos de ensino de estratégias de escrita, em duas escolas do Ensino Básico do concelho de Coimbra. Constituíram-se, assim, dois grupos de comparação com duas condições distintas: na escola da condição A foram trabalhadas as estratégias de escrita do texto expositivo – Grupo do Texto Expositivo (GTE) – ($n=115$) e na escola da condição B ensinaram-se as estratégias de escrita do texto de opinião – Grupo do Texto de Opinião (GTO) – ($N=61$). Os projetos foram implementados nas aulas de Português, pela professora titular, e cada

grupo foi submetido a 12 sessões de ensino explícito de escrita, com a duração de 45 minutos por sessão. A equipa de investigação foi responsável pela formação e supervisão destas professoras.

Findo o trabalho de intervenção, analisaram-se os dados obtidos nos três momentos de avaliação (pré-teste, pós-teste e *follow-up*) para cada tipo textual, de forma independente. As análises dos resultados revelam diferenças estatisticamente significativas que favorecem os grupos no tipo de texto alvo de treino relativamente ao tipo textual que não foi objeto de instrução. Isto é, no que concerne ao texto expositivo, o GTE registou resultados médios bastante superiores relativamente ao GTO que registou ganhos mais modestos. Relativamente ao texto de opinião, o GTO registou um aumento progressivo ao longo do tempo, e o qual foi acentuado com a intervenção, tendo obtido resultados médios bastante superiores ao GTE cujos resultados decresceram ao longo do tempo.

Os resultados que apresentamos indicam que os alunos adquiriram as competências de planificação e redação ensinadas e as empregaram com sucesso na composição escrita dos textos realizados no âmbito desta investigação, no entanto, não houve transferência de aprendizagem para o outro tipo de texto que não foi treinado.

Palavras-chave: escrita, *Self-Regulated Strategy Development*, formação de professores, tipologias textuais, autorregulação da aprendizagem

Abstract

Writing is a powerful tool in service of humanity. Even before the written word existed, first humans used images to communicate. The writing of texts, regardless of time and space, allows us to acquire and evaluate knowledge, share ideas, express thoughts, and feelings.

School, since its beginnings, has assumed the teaching of writing as a central task, having come to recognize it as a basic skill for academic and labor success. It is an essential resource for the exercise of citizenship. However, its complex nature determines that learning, and mastery of writing is done over years of schooling.

This complexity led to the prevalence of difficulties in writing among children and young people all over the world. The teaching of writing has been neglected over decades, in detriment of other skills such as reading which contributed to this scenario. In order to help overcome these difficulties, research in writing has verified the benefits of explicit instruction to the success of learning how to write.

The quasi experimental study we have developed stems from this challenge. It is based on the SRSD opinion essay and expository text writing strategies, which have been adapted to the Portuguese language and context. We aimed to test the effectiveness of writing and self-regulatory strategies instruction, as they appear in the SRSD, in eighth grade students. During the school year 2013-2014, we developed two writing projects, in two middle schools in Coimbra. Thus, two comparison groups with two different conditions were formed: one school received the expository text writing strategies instruction - GTE - (n= 115), and the other one trained the opinion essay writing strategies - GTO - (N=61). These projects were implemented in the Portuguese language arts classes by the head teacher, and each group was assigned to 12 explicit teaching sessions that last 45 minutes. The research team was responsible for the teachers' supervision and the Practice-based professional development (PBPD).

At the end of the intervention, the data obtained in the three assessment moments (pre-test, post-test and *follow-up*), of each text genre, were analyzed independently. Results revealed statistically significant differences that favor groups in the trained text genre in relation to the text genre that was not trained. That is, in what concerns the

expository text, the GTE registered average results than the GTO that registered more modest gains. Regarding the opinion essay, the GTO increased progressively over time, which was accentuated with the intervention, and achieved much higher results than the GTE whose results decreased over time.

The outcomes that we are going to present indicate that the students learned the planning and writing skills taught, and successfully employed them in the writing of the texts carried out within this research, however, there was no transfer of learning to the other text genre that was not trained.

Keywords: writing, Self-Regulated Strategy Development, Practiced-based professional development, text genres, self-regulated learning

Índice

Abstract	ix
Índice	xi
Índice de siglas/abreviaturas/acrónimos	xiv
Índice de tabelas	xv
Índice de figuras	xvii
Índice de gráficos.....	xviii
Índice de Anexos.....	xix
Introdução	1
I PARTE	7
Enquadramento teórico	7
Capítulo 1	8
A escrita de textos.....	8
1.1. O conceito de escrita	9
1.2. O ensino da escrita.....	12
1.2.1. A escrita no currículo nacional.....	12
1.2.2 . A alfabetização e o ensino da escrita de textos	19
1.2.3. As principais dificuldades dos alunos na escrita	22
1.3. Os modelos sobre o processo de escrita	30
1.3.1 . O modelo dos processos cognitivos de escrita (Hayes & Flower, 1980).....	32
1.3.2. O novo modelo de Hayes (1996).....	36
1.3.3. Os dois modelos do processo de composição (Bereiter & Scardamalia, 1987)	40
Capítulo 2	46
O texto e as tipologias textuais	46
2.1. O conceito de texto.....	47
2.2. As classificações textuais.....	50
2.3. O ensino de tipologias textuais.....	56
2.3.1. O texto expositivo.....	58
2.3.2. O texto de opinião	60

Capítulo 3	62
Modelos de instrução de estratégias de escrita de textos	62
3.1. Cognitive Self-Regulation Instruction (CSRI)	63
3.2. Cognitive Strategy Instruction in Writing (CSIW)	66
3.3. Strategy Content Learning (SCL)	68
3.4. Self-Regulated Strategy Development (SRSD)	71
3.4.1. A evolução do modelo SRSD	71
3.4.2. Fundamentos teóricos e empíricos do SRSD	72
3.4.3. Aplicação do SRSD	75
3.4.4. Fases de Instrução	76
3.4.5. A autorregulação no SRSD	79
II PARTE	84
Investigação empírica	84
Enquadramento do estudo	86
Objetivos e hipóteses da investigação	87
Método	88
Contexto e Participantes	91
Agrupamentos e escolas	91
Escola A – Condição A	91
Escola B – Condição B	94
Professoras	97
Alunos	98
Procedimentos e Materiais	104
Autorizações	104
Preparação dos materiais dos Projetos de escrita	105
Grupo Texto de Opinião	108
Projeto de escrita do texto de opinião	110
Grupo Texto Expositivo	112
Projeto de escrita do Texto Expositivo	113
Formação de Professores	114
Testes de avaliação	118

Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma escala quadri-dimensional (EAE- E4D)	120
Ficha sociodemográfica	121
Listas de Verificação das Professoras	121
Questionário de Satisfação dos Alunos com o Projeto (QSAP)	122
Questionário de Satisfação dos Professores com o Projeto (QSPP)	123
Avaliação dos testes	124
Análise de dados	125
Apresentação dos Resultados	129
Composições textuais	129
Estudo das pontuações por tema e momento de avaliação	129
Avaliação do efeito do programa	133
Treino em texto de opinião	133
Treino em texto de expositivo	136
Frases complexas	139
Em função do tema	139
Em função dos grupos: pré-teste e pós-teste	140
Número de palavras	142
Correlação entre o número de palavras e a pontuação total	142
Estudo do número de palavras por tema e momento de avaliação	143
Número de palavras no texto de opinião: ANOVA medidas repetidas	144
Número de palavras no texto expositivo: ANOVA medidas repetidas	146
Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola	148
Questionários de Satisfação dos Alunos com o Projeto (QSAP)	149
Questionário de Satisfação dos Professores com o Projeto (QSPP)	153
Listas de verificação das sessões dos projetos de escrita	155
Discussão dos resultados	157
Considerações finais	168
Referências bibliográficas	174
Anexos	191

Índice de siglas/abreviaturas/acrónimos

- 1.º CEB** – 1.º Ciclo do Ensino Básico
- 2.º CEB** – 2.º Ciclo do Ensino Básico
- 3.º CEB** – 3.º Ciclo do Ensino Básico
- AE** – Aprendizagens Essenciais
- ASE** – Ação Social Escolar
- CCPFC** - Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua
- CRP** – Constituição da República Portuguesa
- CSIW** – *Cognitive Strategy Instruction in Writing*
- CSRI** – *Cognitive Self-Regulation Instruction*
- DGE** – Direção-Geral da Educação
- DGEEC** - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
- DL** – Decreto-Lei
- FCT** – Fundação para a Ciência e Tecnologia
- GAVE** – Gabinete de Avaliação Educacional
- GCA**- Grupo da Condição A
- GCB** - Grupo da Condição B
- GTE**- Grupo do Texto Expositivo
- GTO** - Grupo do Texto de Opinião
- GIASE** – Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo
- IAVE** – Instituto de Avaliação Educativa
- JNE** – Júri Nacional de Exames
- LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo
- PA** – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
- PE** – Projeto Educativo
- PISA** – *Programme for International Student Assessment*
- PBPD**- *Practice-based professional development*
- MCP** – Memória a Curto Prazo
- MLP** – Memória a Longo Prazo
- MEC** – Ministério da Educação e Ciência
- NCES** – *National Center for Education Statistics*
- NEE** – Necessidades Educativas Especiais
- NSE** – Necessidades de Saúde Especiais
- RI** – Regulamento Interno
- RTI** – *Response to intervention (Modelo de Resposta à Intervenção)*
- SCL** – *Strategy Content Learning*
- SRSD** – *Self-Regulated Strategy Development*
- TEACCH** - *Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children*
- TIC** – Tecnologias da Informação e Comunicação

Índice de tabelas

Tabela 1 <i>Classificação versus Tipologia</i>	54
Tabela 2 <i>Características ou componentes do SRSD selecionados e triangulação entre as teorias selecionadas que as suportam</i>	74
Tabela 3 <i>Distribuição dos alunos, da Escola A, por anos de escolaridade (2013/14)</i>	92
Tabela 4 <i>Distribuição dos alunos, da Escola A, por sexo (2013/14)</i>	93
Tabela 5 <i>Distribuição das turmas, da Escola B, por tipo de ensino (2013/14)</i>	94
Tabela 6 <i>Número de alunos do 2.º e 3.º CEB, por regime (articulado e geral)</i>	95
Tabela 7 <i>Distribuição das professoras por anos de serviço e idade</i>	97
Tabela 8 <i>Distribuição das professoras pelas turmas participantes</i>	98
Tabela 9 <i>Distribuição dos alunos do 8.º ano de escolaridade nos grupos de comparação A e B, por turma, no ano letivo de 2013/14 (n inicial e n final)</i>	99
Tabela 10 <i>Caracterização da amostra: distribuição por grupo e sexo (n=176).</i>	100
Tabela 11 <i>Caracterização da amostra: médias e desvios-padrão da idade por grupo e sexo (n=176).</i>	100
Tabela 12 <i>Caracterização da amostra: distribuição por grupo e retenções (n=176).</i>	101
Tabela 13 <i>Caracterização da amostra: distribuição por grupo e habilitações do pai (n=176)</i>	102
Tabela 14 <i>Caracterização da amostra: distribuição por grupo e habilitações da mãe (n=174)</i>	102
Tabela 15 <i>Caracterização da amostra: médias e desvios-padrão das classificações por grupo e sexo (n=176)</i>	103
Tabela 16 <i>Conteúdo das pastas do professor e do aluno do projeto de escrita do texto expositivo</i>	107
Tabela 17 <i>Adaptação para português das mnemónicas POW -> PODE e TREE -> TRAVE</i>	108
Tabela 18 <i>Conteúdo das pastas do professor e do aluno do projeto de escrita do texto de opinião</i>	110
Tabela 19 <i>Adaptação para português das mnemónicas PLAN -> PLANO e WRITE -> ESCRITA</i>	112
Tabela 20 <i>Calendarização das sessões de formação</i>	117
Tabela 21 <i>Temas dos textos (pré-teste, pós-teste, follow-up)</i>	119
Tabela 22 <i>Correlações intraclasses entre juízes para as pontuações nos textos.</i>	125
Tabela 23 <i>Distribuição dos temas por grupo e momento de avaliação</i>	130
Tabela 24 <i>Valores mínimos e máximos, médias e desvios-padrão das pontuações em cada momento de avaliação do texto de opinião e do texto expositivo (n=176)</i>	132
Tabela 25 <i>Médias e desvios-padrão das pontuações no texto de opinião, no pré-teste, pós-teste e follow-up por grupo</i>	133

Tabela 26 <i>Proporção de sujeitos que aumentaram e que diminuíram as suas pontuações do pré-teste para o pós-teste, do pré-teste para o follow-up, e do pré teste para o follow-up no texto de opinião (n=176)</i>	135
Tabela 27 <i>Médias e desvios-padrão das pontuações no texto expositivo, no pré-teste, pós-teste e follow-up por grupo</i>	136
Tabela 28 <i>Proporção de sujeitos que aumentaram e que diminuíram as suas pontuações do pré-teste para o pós-teste, do pré-teste para o follow-up, e do pós-teste para o follow-up no texto expositivo (n=176)</i>	138
Tabela 29 <i>Médias e desvios-padrão do número de frases complexas no texto expositivo, no pré-teste, pós-teste e follow-up (n=115)</i>	140
Tabela 30 <i>Médias e desvios-padrão das pontuações nas frases complexas, no pré-teste, pós-teste e follow-up por grupo)</i>	141
Tabela 31 <i>Correlação entre a pontuação total com o número de palavras, no texto de opinião e no texto expositivo, em cada momento de avaliação (n=176)</i>	143
Tabela 32 <i>Valores mínimos e máximos, médias e desvios-padrão do número de palavras em cada momento de avaliação do texto de opinião e do texto expositivo (n=176)</i>	144
Tabela 33 <i>Médias e desvios-padrão das pontuações no texto de opinião, no pré-teste, pós-teste e follow-up por grupo</i>	145
Tabela 34 <i>Médias e desvios-padrão das pontuações no texto expositivo, no pré-teste, pós-teste e follow-up por grupo</i>	146
Tabela 35 <i>Médias e desvios-padrão das pontuações no Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola, no pré-teste, e teste t-student medidas repetidas (n=170)</i>	149
Tabela 36 <i>Mínimos, máximos, médias e desvios-padrão das pontuações no questionário de expectativas acerca do programa</i>	150
Tabela 37 <i>Mínimos, máximos, médias e desvios-padrão das pontuações no questionário de satisfação com o programa</i>	151
Tabela 38 <i>Comparação entre grupos nos itens do QS, médias, desvios-padrão e U de Mann-Whitney (n=173)</i>	152
Tabela 39 <i>Questionário de Satisfação dos professores no pré-teste (n=6)</i>	153
Tabela 40 <i>Questionário de Satisfação dos professores no pós-teste (n=6)</i>	154

Índice de figuras

Figura 1 <i>Domínio da Escrita (8.º ano de escolaridade) – Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico</i>	15
Figura 2 <i>Esquema das áreas de competências – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória</i>	16
Figura 3 <i>Aprendizagens essenciais de Português- Competência da Escrita - 8.º ano de escolaridade</i>	18
Figura 4 <i>Resultados e médias das provas finais de Português do 3.º ciclo (2010-2013)</i>	26
Figura 5 <i>Resultados e médias das provas finais de Português do 3.º ciclo (2011-2014)</i>	26
Figura 6 <i>Classificação média nacional na prova de Português (91) do 3.º Ciclo, 2015 – 2019</i>	27
Figura 7 <i>Percursos diretos de sucesso dos alunos do 3.º CEB geral e dos cursos artísticos especializados (Portugal Continental) 2015/16 – 2018/19</i>	28
Figura 8 <i>O modelo dos processos cognitivos de escrita (1980)</i>	33
Figura 9 <i>O modelo dos processos cognitivos de escrita revisto por Hayes (1996)</i>	38
Figura 10 <i>O modelo de contar os conhecimentos</i>	42
Figura 11 <i>O modelo de transformar os conhecimentos</i>	44
Figura 12 <i>Um modelo simplificado de autorregulação da aprendizagem</i>	69
Figura 13 <i>As seis fases de instrução do SRSD</i>	79

Índice de gráficos

Gráfico 1 <i>Média das idades (anos) por grupo e por sexo (n=176).</i>	101
Gráfico 2 <i>Média das notas a Português e média do 3º período por grupo.</i>	103
Gráfico 3 <i>Pontuações médias no texto de opinião no pré-teste, pós-teste e follow-up para o GTO e o GTE (n=176).</i>	133
Gráfico 4 <i>Magnitude da diferença entre a pontuação obtida no texto expositivo por sujeito do pré-teste para o pós-teste, e do pré-teste para o follow-up, no GTO e no GTE (n=176).</i>	135
Gráfico 5 <i>Pontuações médias no texto expositivo no pré-teste, pós-teste e follow-up (n=176).</i>	137
Gráfico 6 <i>Magnitude da diferença entre a pontuação obtida no texto expositivo por cada sujeito do pré-teste para o pós-teste, e do pré-teste para o follow-up, no GTO e no GTE (n=176).</i>	138
Gráfico 7 <i>Número médio de frases complexas no texto expositivo no pré-teste, pós-teste e follow-up (n=115).</i>	140
Gráfico 8 <i>Pontuações médias nas frases complexas no pré-teste, pós-teste e follow-up (n=176).</i>	141
Gráfico 9 <i>Número médio de palavras (variável transformada) no texto de opinião no pré-teste, pós-teste e follow-up para o GTO e o GTE (n=176).</i>	145
Gráfico 10 <i>Número médio de palavras (variável transformada) no texto expositivo no pré-teste, pós-teste e follow-up para o GTO e o GTE (n=176).</i>	147

Índice de Anexos

- Anexo I** – Lista de verificação do texto expositivo
- Anexo II** – Gráfico da tabela de basquete (texto de opinião)
- Anexo III** – Consentimento informado – encarregados de educação- texto de opinião
- Anexo IV** – Consentimento informado – encarregados de educação- texto expositivo
- Anexo V** – Teste do texto de opinião – tema 1
- Anexo VI** – Teste do texto de opinião – tema 2
- Anexo VII** – Teste do texto de opinião – tema 3
- Anexo VIII** – Teste do texto expositivo – tema 1
- Anexo IX** – Teste do texto expositivo – tema 2
- Anexo X** – Teste do texto expositivo – tema 3
- Anexo XI** – Ficha de recolha de dados sociodemográficos
- Anexo XII** – Escala EAE- E4D
- Anexo XIII** – Lista de verificação da sessão 1 – texto de opinião
- Anexo XIV** – Lista de verificação da sessão 1 – texto expositivo
- Anexo XV** – Questionário de Satisfação dos Alunos com o Projeto
- Anexo XVI** – Questionário de Satisfação das Professoras com o Projeto
- Anexo XVII** – Instruções para a realização dos testes
- Anexo XVIII** – Grelha de avaliação da estrutura dos textos expositivos
- Anexo XIX** – Grelha de avaliação da estrutura dos textos de opinião

O ensino da escrita de textos através do *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD)
Um estudo quase experimental com alunos do 8.º ano de escolaridade

Introdução

“Se é na prática que se aprende a nadar,
Se é praticando que se aprende a trabalhar
É praticando também que se aprende a ler e escrever.
Vamos praticar para aprender
E aprender para praticar melhor.
Vamos ler
(...)
Vamos escrever!”

Freire, 1989, p. 27.

A tese que iremos apresentar, denominada “O ensino da escrita de textos através do *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD): Um estudo quase experimental com alunos do 8.º ano de escolaridade”, teve o apoio financeiro da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT)¹, concedido através de uma bolsa de doutoramento, e pretende contribuir para o estudo do ensino da escrita de textos em Portugal.

A escrita está presente nas mais diversas tarefas do nosso dia-a-dia. A capacidade de escrever textos de diferentes tipos é hoje uma exigência em vários contextos da vida quotidiana, quer enquanto requisito académico básico, quer enquanto instrumento para uma participação ativa e consciente dos cidadãos na sociedade. Além disso, vivemos na era da informação e, cada vez mais, a sua difusão faz-se através de uma linguagem escrita nos mais diversos meios e plataformas, principalmente digitais. Neste sentido, consideramos que os cidadãos devem ter um nível de proficiência adequado na escrita.

A aquisição e o domínio da linguagem escrita fazem-se através de um processo longo e complexo (Bereiter & Scardamalia, 1987; Hayes, 1996; Kellogg, 1996) que exige muita prática. Este processo inicia-se antes da entrada no sistema de ensino quando a criança aprende “de forma espontânea e por mera imersão num determinado meio linguístico, a língua da sua comunidade” (Duarte, 2008, p. 2). Mas é na escola que a

¹ Referência: SFRH/BD/84392/2012

criança aprende a escrever e a ler e esta aprendizagem estende-se por toda a escolaridade. Dada a sua complexidade, é necessário que esta competência seja trabalhada de forma metódica, exigindo, dos alunos, dedicação e esforço, e dos professores, uma instrução explícita, tal como iremos justificar de seguida.

Durante várias décadas, a escrita foi vista como subsidiária da leitura. De facto, fazendo uma retrospectiva da investigação afeta à literacia, verifica-se o destaque dado à leitura em detrimento da escrita. Até à década de setenta do século passado, a escrita foi considerada “uma competência estilístico-literária que assegurava a qualidade dos textos escritos” (Niza et al., 2011, p. 7), quase como um dom que os indivíduos possuíam ou não. Não havendo necessidade de um ensino sistemático, admitia-se quase uma transferência automática da leitura e dos aspetos gramaticais e semânticos do texto (Niza et al., 2011; Preto-Bay, 2005). A inevitável mudança de paradigma no ensino da escrita de textos teve origem em perspetivas pedagógicas baseadas em teorias cognitivistas e das aprendizagens sociais (Festas, 2002). Vários estudos sobre a eficácia de estratégias e métodos de ensino da escrita emergiram deste contexto (Bereiter & Scardamalia, 1987; Butler, 1996, 1998; Hayes & Flower, 1980; Hayes, 1996; Kellogg, 1996), ficando patente a necessidade de um ensino explícito da escrita em todas as suas componentes (convencional, linguística, mecânica e cognitiva) (Alamargot & Fayol, 2009) e de dar destaque às estratégias utilizadas pelos escritores experientes durante o processo de escrita, adaptando-as às diferentes tipologias textuais (Bereiter & Scardamalia, 1987; Hayes & Flower, 1980; Preto-Bay, 2005).

Nos últimos anos, a investigação na área da escrita, mais concretamente na produção textual, tem avançado significativamente, o que se ficou a dever, em parte, à tomada de consciência de investigadores e educadores das dificuldades manifestadas pelos alunos em áreas críticas da aprendizagem, estruturantes para os seus percursos escolares, as quais foram corroboradas por vários estudos nacionais e internacionais (GAVE, 2011; GIASE, 2004/2005; Rogers & Graham, 2008; Sousa, 2012).

O *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD) (Harris et al., 2008) integra várias linhas de investigação e é considerado o modelo de instrução da escrita mais relevante atualmente (Fidalgo, Harris, & Braaksma, 2017). Tendo sido testado em vários países, a eficácia do ensino das suas estratégias de escrita e autorregulação foi amplamente comprovada em mais de uma centena de estudos, incluindo com designs

verdadeiramente-experimentais, quase-experimentais e estudos de caso, aplicados em alunos com e sem Necessidades Educativas Especiais² (NEE) do 1.º Ciclo do Ensino Básico até ao 12.º ano de escolaridade e com adultos (Festas et al., 2015; Fidalgo, Harris, & Braaksma, 2017; Graham & Perin, 2007; Harris et al., 2008; Graham & Harris, 2017; Prata, 2018), isto é, os alunos revelaram uma melhoria da qualidade de escrita, independentemente das suas características, do seu ano de escolaridade ou da tipologia textual trabalhada (Graham & Perin, 2007; Harris et al., 2008; Harris & Graham, 2017). É nesta senda que no presente trabalho, e tendo por base o SRSD, desenvolvemos dois projetos de ensino de estratégias de escrita de textos, para alunos do 8.º ano de escolaridade, que trabalharam exclusivamente um de dois tipos textuais (i. e., expositivo e de opinião). Com isto, pretendíamos averiguar a eficácia do ensino das estratégias de escrita e de autorregulação nos dois tipos de textos, verificar se a aprendizagem de um determinado tipo é transferível para outro e se isso se traduz numa melhoria do desempenho escolar.

Posto isto, passamos a apresentar o trabalho desenvolvido ao longo do nosso doutoramento e que está organizado em duas partes: a primeira parte dedicada ao enquadramento teórico da nossa investigação e a segunda parte que descreve toda a investigação empírica.

A Parte I está dividida em três capítulos, o primeiro intitulámos “A escrita de textos”, o segundo denomina-se “O texto e as tipologias textuais” e ao terceiro chamámos “Modelos de instrução de estratégias de escrita de textos”.

No Capítulo 1 abordaremos o conceito de escrita, desde a sua raiz etimológica às definições que algumas áreas do saber lhe atribuem. Seguidamente, analisaremos o processo de ensino-aprendizagem da escrita, desde o enquadramento normativo-legal do ensino da língua materna, em Portugal (com enfoque no ensino básico, mais propriamente no 3.º Ciclo do Ensino Básico) que antecederam o nosso trabalho, vigoraram durante a sua implementação e o precederam. Versaremos sobre o ensino formal da escrita ao longo

² Conceito normalizado à data da implementação deste projeto de doutoramento, em que vigorava o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, alterado pela [Lei n.º 21/2008](#), de 12 de maio. O Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho estabelece, atualmente, o regime jurídico da educação inclusiva e adoptou a designação “Necessidades de Saúde Especiais” cuja definição se pode ler no Capítulo I, artigo 2.º, alínea h) «Necessidades de saúde especiais» (NSE), as necessidades que resultam dos problemas de saúde física e mental que tenham impacto na funcionalidade, produzam limitações acentuadas em qualquer órgão ou sistema, impliquem irregularidade na frequência escolar e possam comprometer o processo de aprendizagem”.

da escolaridade e apresentaremos as principais dificuldades manifestadas pelos alunos nesta competência, mais propriamente na escrita de textos, dificuldades essas evidenciadas por inúmeras investigações (Alamargot & Fayol, 2009; Bereiter & Scardamalia, 1987; Ferreira et al., 2014; Festas et al., 2015; Flower & Hayes, 1980; Harris et al., 2008; Harris et al., 2011; Harris & Graham, 2017; Graham & Perin, 2007; Graham, 2008; Kellogg, 1994; Prata, 2012; Prata, 2018; Rebelo, 1993; Rebelo, 2008; Rebelo et al., 2013; Niza et al., 2011). Terminaremos este capítulo com a apresentação dos modelos sobre o processo de escrita, especificamente o Modelo cognitivo do processo de escrita de Flower & Hayes (1980), a revisão deste modelo realizada por Hayes (1996) e o modelo de Bereiter & Scardamalia (1987).

No Capítulo 2 iniciaremos por esclarecer o conceito de texto e a polissemia que lhe é inerente. Clarificaremos ainda alguns conceitos importantes no estudos dos textos, como sendo as classificações e as tipologias textuais, e a importância de saber escrever textos de diferentes tipos. Nesta sequência, iremos tentar perceber de que forma são ensinados, em Portugal, os textos expositivo e de opinião no 8.º ano de escolaridade, uma vez que foram objeto do nosso estudo.

No Capítulo 3 apresentamos as principais características de quatro modelos de instrução de estratégias de escrita relevantes a nível mundial e as principais semelhanças e diferenças entre eles. O *Cognitive Self-Regulation Instruction* (CSRI), o *Cognitive Strategy Instruction in Writing* (CSIW), o *Strategy Content Learning* (SCL) e o *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD) que é um dos modelos mais estudados e aplicados no ensino da escrita de textos. Por razões óbvias, iremos descrever de forma mais exaustiva o SRSD, desde a evolução experienciada pelo modelo nas últimas décadas aos seus fundamentos teóricos e empíricos. Descreveremos os principais procedimentos da sua aplicação e as suas formas de instrução (Harris et al., 2008; Harris et al., 2011). Ainda, refletiremos sobre a importância da autorregulação da aprendizagem no SRSD e as estratégias trabalhadas (Harris et al., 2011).

Na Parte II desta tese apresenta-se o estudo quase experimental *O ensino da escrita de textos através do Self-Regulated Strategy Development (SRSD): Um estudo quase experimental com alunos do 8.º ano de escolaridade* (SFRH/BD/84392/2012) que tem como objetivos principais: adaptar as estratégias do SRSD referentes à planificação e composição escrita do texto de opinião e do texto expositivo, e verificar os efeitos da sua

instrução em alunos do 8.º ano de escolaridade. Iniciamos a Parte II com o enquadramento do estudo, a formulação dos objetivos e das hipóteses de investigação. Este estudo, com pré-teste, pós-teste e *follow-up*, decorreu durante o ano letivo de 2013-2014, em duas escolas do Ensino Básico do concelho de Coimbra, correspondendo cada uma delas a um grupo de comparação. Nesta parte, faremos também uma caracterização destas escolas. Desenvolveram-se dois projetos diferentes de ensino da composição escrita, efetivados em 12 sessões, de 45 minutos cada, nas aulas de Português, tendo sido lecionados pelas professoras desta disciplina. O grupo de comparação com a condição A (GTE) aprendeu as estratégias de composição escrita do texto expositivo do SRSD, as quais foram previamente adaptadas para a língua e contexto portugueses. No grupo de comparação com a condição B (GTO) foram ensinadas as estratégias para a composição escrita do texto de opinião que tinham sido testadas no âmbito de um projeto anterior (“Ensino de Estratégias de Escrita” /PTDC/CPE-CED/102010/2008). As lições dos dois programas tiveram por base mnemónicas, próprias de cada tipo de texto. Através daquelas, foram ensinadas de forma explícita, aos alunos, a estrutura dos textos, os diferentes processos inerentes à sua redação e estratégias de autorregulação, conforme as estratégias de ensino do SRSD. Para que tal fosse possível, o nosso estudo contemplava uma oficina de formação, na qual participaram as professoras de Português, que teve início antes da implementação dos projetos de escrita e que durou até ao final dos mesmos.

Neste processo foram desenvolvidos vários materiais e instrumentos que se irão apresentar, tais como pastas de materiais e questionários de satisfação, tanto para professores como para os alunos participantes, listas de verificação das sessões, materiais para a formação das professoras ou os testes de avaliação dos alunos, acima referidos.

Para o tratamento dos dados obtidos nos três momentos de avaliação, pré-teste, pós-teste e *follow-up*, recorreremos ao IBM SPSS através do qual analisámos os testes (um texto de opinião e um texto expositivo em cada avaliação). Realizamos análises estatísticas para verificar a existência de diferenças intra grupo e entre grupos, ao nível dos resultados médios da estrutura de cada tipo de texto, estes estão apresentados na secção própria.

Finda a discussão de resultados, apresentam-se as considerações finais nas quais se sintetizam alguns pontos teóricos que se interligam com as conclusões obtidas no nosso trabalho empírico. Expõem-se, ainda, as potencialidades e limitações deste estudo, mas

sugerindo futuras linhas de investigação que a conclusão deste trabalho nos permitiu conjecturar.

De seguida, podem ser consultadas todas as referências bibliográficas, às quais recorreremos neste longo trabalho, e que estão enumeradas de forma alfabética.

No final, incluímos os anexos que considerámos relevantes para a compreensão desta investigação.

I PARTE

Enquadramento teórico

Capítulo 1

A escrita de textos

...uma grande proporção de “talentos” que chegamos a conhecer em muitos campos da atividade humana não surgiram simplesmente, não ocorreram por acaso, nem foram “descobertos” já na maturidade por alguém. Quase todos os grandes “génios” foram produto de desenvolvimento sistemático no decorrer de períodos de tempo bastante longos.

Bloom, 1981, pp. 216-217

A escrita é uma das ferramentas mais poderosas que a humanidade tem ao seu alcance. Vários autores (Bereiter & Scardamalia, 1987; Graham & Harris, 2005; Hayes & Flower, 1980; Kellogg, 1994; Monteiro, 2007; Morais, 2013; Rebelo, 2008) reconhecem o poder que as palavras escritas têm na nossa vida. Permitem-nos, entre uma panóplia de atividades, organizar os nossos pensamentos, expressar as nossas opiniões, comunicar com terceiros mesmo que à distância (física e temporal), reunir, preservar e transmitir informações. Ou seja, está presente em diferentes contextos da nossa vida. No panorama educativo, a escrita possibilita, além disso, a aquisição, a transmissão, a produção e a avaliação de conhecimentos. Por esta razão, o ensino desta habilidade é obrigatório, nos diferentes sistemas de ensino a nível mundial, desde os primeiros níveis de instrução. Mas antes de prosseguirmos com mais considerações sobre o tema, achamos fundamental tentar elucidar o conceito da palavra “escrita” e do ato de “escrever”.

Não é nossa pretensão fazer uma resenha histórica sobre a escrita, mas, antes, expor a sua polissemia e apresentar um panorama genérico que permita compreender a evolução dos estudos de que foi alvo ao longo dos tempos para, finalmente, cingir-nos ao paradigma tratado nesta dissertação, o cognitivo.

1.1. O conceito de escrita

Como iremos verificar, o termo “escrita” tem várias aceções, decorrentes também delas de múltiplas interpretações.

Com recurso a um dicionário geral de Língua Portuguesa (Academia das Ciências de Lisboa, 2001, p. 1505), encontramos o significado literal de “escrita”, cuja raiz etimológica deriva do latim *scripta*, como sendo a “representação da palavra, do pensamento por meio de sinais convencionais (...); tipo de caracteres adoptado num determinado sistema de representação; processo de representação por meio de sinais convencionais, de escrever; aquilo que se representou por sinais convencionais, que se escreveu; maneira pessoal de se exprimir por escrito, de realizar o acto de escrever; exercício escolar de caligrafia; maneira pessoal de desenhar os caracteres, de escrever”. Esta definição remete também para outros conceitos divergentes (e.g., escrita analítica, escrita figurativa, escrita fonética).

Por sua vez, a palavra “escrever”, do latim *scribere*, é “desenhar ou registar, letras, números, palavras, geralmente com lápis ou caneta, sobre uma superfície, sobretudo de papel; passar a escrito; fazer a representação gráfica de determinada palavra de acordo com a ortografia aprovada; fazer uso de um sistema de escrita; criar e registar uma obra; exercer a actividade de escritor, comunicar com alguém através da escrita, geralmente através dos correios; trocar correspondência” (idem, pp. 1504-1505). Assim, pode recorrer-se à escrita para se referir a uma prática cultural que cumpre funções diferentes ou ao sistema de notação usado nessas práticas, de que são exemplo os sistemas de escrita (e.g., alfabético, práticas de *abjads*, sistemas logográficos), lembrando que em cada um desses sistemas de escrita existem sistemas de ortografia específicos, tal como, por exemplo, no que concerne no sistema alfabético, a ortografia portuguesa. Igualmente, o termo “escrita” pode ser aplicado aos géneros discursivos resultantes dessa prática (e.g., escrita académica, narrativa) (Tolchinsky, 2014).

Mas, embora extensas, estas definições pouco nos dizem acerca da natureza desta habilidade, focando-se mais na funcionalidade da escrita e na sua configuração ou no seu produto.

Por outro lado, num dicionário temático da área da Educação, *The International Encyclopedia of Education* (Hildyard, 1994) a escrita é apresentada como um processo complexo incorporado em relações sociais também complexas. Ora, partindo desta

aceção da escrita, enquanto um processo, e pesquisando autores com trabalhos de referência nesta área, obtemos um quadro conceptual mais completo, tal como iremos verificar de seguida.

Convém, contudo, salientar que, tal como existem muitas definições de escrita, também no campo da investigação sobre esta habilidade não existe unidade, distinguindo-se três quadros teóricos que adotam posturas metodológicas, epistemológicas e ontológicas muito diferentes (Beard et al., 2009).

Assim, a investigação psicológica, que nos interessa particularmente neste trabalho, tem o intuito de explorar e perceber os processos cognitivos envolvidos na escrita pondo a tónica no sujeito que lida com operações cognitivas complexas.

Já o quadro teórico sociocultural foca-se nos contextos da escrita, isto é, a forma como os escritores moldam e são moldados pela comunidade na qual eles estão inseridos e nas formas pelas quais a escrita é uma atividade de construção de significados.

O último quadro teórico, o linguístico, baseia-se em perceções derivadas do estudo de *corpus* e análise textual e descreve a forma como a linguagem funciona em textos e contextos com o objetivo de criar significados (Beard et al., 2009).

No âmbito da psicologia cognitiva, vários modelos emergiram com o objetivo de compreender os processos específicos presentes na tarefa de escrita, geralmente baseados em alguns pressupostos, tais como: a escrita envolve a resolução de problemas; a escrita tem diversos processos (e. g., planificação, composição, avaliação, revisão) a que recorremos de forma recursiva; as diferenças entre os escritores menos experientes e os escritores mais experientes podem surgir quer no nível do problema abordado quer no grau de interação dos processos; e, finalmente, para uma comunicação eficaz, a estratégia de resolução de problema adotada pelo escritor está diretamente relacionada com a natureza e o objetivo da tarefa de escrita (Bereiter & Scardamalia, 1987; Hayes & Flower, 1980; Hayes 1996; Hildyard, 1994; Kellogg, 1994). Hayes (1996) diz-nos que a escrita não pode ser compreendida se não combinar, de forma apropriada, condições cognitivas, afetivas, sociais e físicas, sendo, portanto:

Um ato comunicativo que requer um contexto social e um meio. É uma atividade geradora que requer motivação e é também uma atividade intelectual que requer os processos cognitivos e a memória. Não podendo ser considerada completa, uma teoria que não inclua todos estes componentes. (p. 5)

Mais tarde neste capítulo, retomaremos esta abordagem com uma apresentação mais minuciosa dos principais modelos cognitivos.

Ao falarmos da escrita não podemos, ainda, descurar a sua ligação íntima com a leitura, muito embora a aprendizagem destas habilidades já não ser considerada, hoje em dia, como um único processo (Rebelo, 1993). Esta autonomização deu-se, precisamente, por influência dos estudos da psicologia cognitiva de que falámos anteriormente. A este respeito, Rebelo (1993, p. 43-44) distingue a escrita como “o processo de codificação da linguagem, por meio de sinais convencionais, enquanto que a leitura é a sua descodificação, a partir desses mesmos sinais: leitura e escrita são fenómenos relacionados” e os textos são, pois, “portadores de mensagens significativas”. Nesta dissertação, iremos centrar-nos, precisamente, no ensino da escrita de textos e não na alfabetização enquanto ação de “ensinar a ler e escrever num sistema alfabético” (Morais, 2013, p. 17).

Na sequência das palavras de Bloom, em epígrafe, e adaptando uma popular frase de Thomas Edison, tão conhecida do senso comum, também no desenvolvimento da habilidade da escrita podemos dizer, ainda que sem quantificação empírica, que apenas 1% é talento e os restantes 99% são transpiração. Efetivamente, uma das tarefas cognitivas mais difíceis de executar é escrever bem (Ransdell & Levy, 1998), sendo que a escrita é considerada como o tipo de comunicação mais elevado, complexo e a última competência linguística a ser aprendida (Rebelo, 1993). É através da escrita que integramos experiências e aprendizagens prévias “de escuta, de elocução e de leitura” (Rebelo, 1993, p. 44). Aliás, como já se afirmou, só por si, o ato de escrever é extremamente complexo, pois requer conhecimentos de natureza mecânica (e. g., caligrafia), convencional (e. g., ortografia, pontuação), linguística (e. g., sintaxe) e cognitiva (e. g., conteúdo, estrutura, organização interna dos textos) (Alamargot & Fayol, 2009; Albuquerque, 2002). Por esta razão, a sua aprendizagem é morosa e faz-se ao longo de todo o sistema de ensino, ainda que não se limite a este, requerendo do aluno toda a atenção e esforço para dominar esta competência, portanto, definitivamente, requer muita transpiração (Ferreira et al., 2014; Ferreira et al., 2015; Ferreira et al., 2019; Graham, 2008; Harris & Graham, 2017).

1.2. O ensino da escrita

1.2.1. A escrita no currículo nacional

O ensino da escrita faz-se ao longo de todo o ensino formal, sendo que a aprendizagem da linguagem escrita (a par com a leitura) é, precisamente, uma das tarefas primordiais no início do ensino básico. Isto é, tal como vimos anteriormente, a sua instrução é obrigatória em todos os níveis de escolaridade e na maior parte das áreas curriculares, já que é considerada um veículo de transmissão/aquisição do conhecimento.

Efetivamente, a escrita é uma competência transdisciplinar solicitada em inúmeras atividades da vida escolar, tais, como: tirar apontamentos, durante a aula ou durante o estudo, permitindo que o aluno faça resumos, redija trabalhos ou outros textos (Rebelo, 2008) até mesmo para responder a questões de fichas de trabalho ou de avaliação. A este propósito, convém destacar o peso preponderante que as avaliações escritas, realizadas pelos alunos nas mais diversas disciplinas, têm nas avaliações finais. É também por isto, considerado um preditor do sucesso académico (Ferreira et al., 2012; Ferreira et al., 2014; Ferreira et al., 2015; Ferreira et al., 2019; Graham & Perin, 2007; Rebelo et al., 2013).

De uma forma geral, para promover a mestria desta capacidade (e também de outras), a tutela tem proposto a aprendizagem de aspetos relativos à língua materna configurada em Programas para os diferentes ciclos de ensino.

Niza et al. (2011) referem que até à década de noventa do século XX, os Programas de Língua Portuguesa³ potenciavam:

...a leitura e transmissão de regras de escrita segundo exemplos de bons autores, a prática de exercícios de aplicação, o reconhecimento de aspectos parcelares da morfologia e da sintaxe, a identificação de figuras de retórica, a verificação e avaliação de todos estes aspectos nos textos escritos pelos alunos. (p. 8)

³ A disciplina de língua materna era assim denominada à época, tendo, no ano letivo de 2011/2012, sido mudada a designação para “Português”, no Ensino Básico à semelhança do que já sucedia no Ensino Secundário.

O ensino da escrita sustinha-se na correção, feita pelos professores, das composições escritas pelos alunos para efeitos de avaliação. Ora, veio a verificar-se, posteriormente, que o tempo e espaço dedicados à prática desta competência, fora das ocasiões consignadas para a sua avaliação, era insuficiente, conseqüentemente, os alunos produziam pouca escrita, uma vez que o tempo que o professor tinha para proceder às correções também era escasso (Niza et al., 2011).

Em Portugal, nas últimas décadas, temos assistido a sucessivas transformações curriculares na área do Português, contudo, ao nível dos documentos oficiais e alterações da tutela atinentes ao ensino da língua materna, destacamos a entrada em vigor, no ano letivo de 2011-2012, do *Programa de Português do Ensino Básico*, homologado em março de 2009, bem como a publicação, em 2012, das *Metas Curriculares do Português*, que vieram substituir as *Metas de Aprendizagem da Língua Portuguesa* (ME, 2010), pois eram os documentos normativo-legais em vigor à data da realização deste estudo.

Analisando os processos de operacionalização das competências da expressão oral e escrita em vigor no programa de Português, à data da implementação dos projetos de escrita do presente trabalho, verificamos que a competência da escrita é perspetivada como dependente de um trabalho estruturado, isto é, um processo que envolve várias fases: planificação, execução e avaliação.

Também nas *Metas Curriculares de Português para o ensino básico* (MEC, 2012) é indicado o ensino dos processos cognitivos complexos envolvidos durante toda a tarefa de escrita de um texto a par, como já vimos, com o ensino das tipologias textuais.

Estas novas Metas foram elaboradas no âmbito da Revisão da Estrutura Curricular, consignada no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho⁴, com o objetivo de “melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem através de uma cultura de rigor e de excelência desde o Ensino Básico” (Buescu et al., 2015, p. 3).

Atualmente, o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, publicado em 2015, é o documento curricular de referência. Este surgiu da necessidade de harmonizar o Programa homologado em 2015, com as *Metas Curriculares de Português*, homologadas em 2012 (Buescu et al., 2015). Segundo os autores:

⁴ Revogado pelo Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 julho, com efeitos conforme calendarização estipulada no seu 38.º artigo, que terminará no ano letivo 2021/2022. No 8.º ano de escolaridade, entrou em vigor no ano letivo de 2019/2020.

O Programa define os conteúdos por ano de escolaridade e apresenta uma ordenação sequencial e hierárquica para os nove anos do Ensino Básico. As Metas Curriculares definem, ano a ano, os objetivos a atingir, com referência explícita aos conhecimentos e às capacidades a adquirir e desenvolver pelos alunos, estabelecendo os descritores de desempenho que permitem avaliar a consecução dos objetivos. Os conteúdos do Programa estão profundamente articulados com as Metas Curriculares, reforçando a substância e a coerência da aprendizagem. (idem, p. 3)

Nas Metas Curriculares para o Ensino Básico de 2015, ou seja, após a implementação dos nossos projetos de intervenção, a escrita do texto de opinião foi incluída nas metas de aprendizagem do 5.º ano de escolaridade. Verifica-se o aumento do número de elementos estruturais, bem como de complexidade dos mesmos. Já no 3.º CEB é introduzido o conceito de texto argumentativo (no domínio da produção escrita), logo no 7.º ano, contudo não referem a contra-argumentação. Esta é apresentada nos anos subsequentes (i.e., 8.º e 9.º anos), tal como se pode ler no documento “argumentos que diminuem a força das ideias contrárias” (Buescu et al., 2015, p. 81).

No 3.º CEB existem cinco domínios de conteúdo: oralidade, leitura, escrita, educação literária e gramática. Devido à complexidade dos seus objetivos, houve uma separação da Leitura e da Escrita em dois domínios distintos e o documento afirma:

... que um bom domínio da leitura, associado a uma prática que passa pela exercitação mais complexa dos textos a escrever, permitirá, no domínio da Escrita, capacitar os alunos para atingirem os objetivos mais importantes deste domínio, que, em vários relatórios do Instituto de Avaliação Educativa, I.P. (IAVE, I.P.), é apontado como colocando maiores dificuldades aos alunos. (idem, p. 27)

O ensino da escrita, até ao 12.º ano de escolaridade, compreende um aumento gradual do nível de exigência, incluindo as etapas de planificação, textualização e revisão, não descurando a correção linguística exigida nestes níveis e a existência de intencionalidade comunicativa em todos os textos produzidos que deverão ser de vários géneros. A este propósito, indica-se que “o estudo desses géneros vai-se pouco a pouco especializando, para chegar aos três grandes objetivos escolares a trabalhar: a escrita

como forma de exprimir conhecimento, a exposição e a argumentação” (ibidem, pp. 27-28).

Relativamente ao domínio da Escrita, no 8.º ano de escolaridade, verificamos o destaque dado aos textos expositivo e argumentativo (cf. Figura 1).

Figura 1

Domínio da Escrita (8.º ano de escolaridade) –Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico

DOMÍNIO	CONTEÚDOS	METAS
ESCRITA (E8)	Produção escrita	(E8)
	Géneros escolares (complexidade crescente): texto de características expositivas; texto de características argumentativas	16.1, 17.1, 17.2
	Texto biográfico; páginas de diário e de memórias; comentário subordinado a tópicos; carta de apresentação	18.1
	Plano, resumo e síntese de texto de características expositivas	15.3
	Expressão de conhecimentos: resposta a questões, a instruções de trabalho (foco da pergunta)	15.1, 15.2
	Planificação, textualização e revisão	
	Planificação: planos; organização de informação segundo características ou género	13.1
Textualização: ortografia; pontuação; vocabulário e estruturas sintáticas (diversificação); ordenação e hierarquização da informação; estruturação do texto; adequação a diferentes públicos e finalidades comunicativas; princípios do trabalho intelectual (citação); uso criterioso das tecnologias da informação e comunicação	14.1 a 14.7	
Revisão: correção, adequação e reformulação	19.1	

Nota. Retirado de Buescu et al. (2015, p. 33)

Quanto ao domínio da educação literária, numa primeira abordagem, concorrem os domínios da Oralidade, da Leitura e da Escrita,” visto que, sendo objeto o texto literário, nele se refletirão os procedimentos de compreensão, análise, inferência e escrita que estruturam os restantes domínios indicados” (Buescu et al., 2015, p. 28).

Mais recentemente, o Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário sofreu uma redefinição, materializando-se com o estabelecimento do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PA) e com as *Aprendizagens Essenciais* (AE) que “são documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do

ensino e da aprendizagem” (DGE, 2018) orientadas pelo PA e com vista à promoção do desenvolvimento das áreas de competências que aí constam.

O PA, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, é considerado o:

...referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem. (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho)

Neste documento, as competências são reconhecidas como “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” (Martins et al., 2017, p. 19). Deste modo, as áreas de competências, que se apresentam na Figura 2, são complementares e estão interligadas entre si, não correspondendo diretamente a áreas curriculares específicas. Estas preveem “o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida” (idem, p. 19).

Figura 2

Esquema das áreas de competências – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória



Nota. Retirado de Martins et al. (2017, p. 20).

De seguida, iremos destacar algumas competências que consideramos estarem relacionadas com o nosso objeto de estudo e com os tipos de texto que trabalhámos, muito embora, e dada a sua complementaridade, pudéssemos referir outras que se revelam importantes na produção textual, como sendo a resolução de problemas ou a informação e comunicação. Na área de *Linguagens e textos* pretende-se que os alunos adquiram competências que lhes permitam, por exemplo, “utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência; (...)” (Martins et al., 2017, p. 21). Nos descritores operativos das competências desta área pode ler-se que:

Os alunos dominam os códigos que os capacitam para a leitura e para a escrita (da língua materna e de línguas estrangeiras). Compreendem, interpretam e expressam factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos, quer oralmente, quer por escrito, quer através de outras codificações. Identificam, utilizam e criam diversos produtos linguísticos, literários, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos, reconhecendo os significados neles contidos e gerando novos sentidos”. (idem, p. 21).

Na área de *Pensamento crítico e pensamento criativo* destacamos competências importantes na escrita de textos. Na prática, os alunos “observam, analisam e discutem ideias, processos ou produtos centrando-se em evidências. Usam critérios para apreciar essas ideias, processos ou produtos, construindo argumentos para a fundamentação das tomadas de posição.” (ibidem, p. 24). Não podemos esquecer que as citações destacadas anteriormente são respeitantes ao perfil ideal que os alunos deverão ter no final da escolaridade obrigatória, pelo que poderão não corresponder ou refletir a realidade.

As *Aprendizagens Essenciais* do Ensino Básico e Secundário foram homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho e contempla todas as áreas disciplinares. No que concerne ao Português, do 8.º ano de escolaridade, pretende-se o desenvolvimento das competências de oralidade, de leitura, da educação literária, da escrita e gramatical. No que respeita à escrita, os alunos deverão “obrigatoriamente saber escrever textos de géneros como o diário, a entrevista, o comentário e respostas a questões de leitura” (DGE, 2018, p. 3), tal como podemos observar detalhadamente na figura 3.

Figura 3
Aprendizagens essenciais de Português - Competência da Escrita - 8.º ano de escolaridade.

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS ARTICULAÇÃO COM O PERFIL DOS ALUNOS		8.º ANO 3.º CICLO PORTUGUÊS	
ORGANIZADOR Domínio	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES No final do ano, o aluno deve ficar capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver na disciplina)	DESCRIPTORES DO PERFIL DOS ALUNOS
ESCRITA	<p>Elaborar textos que cumpram objetivos explícitos quanto ao destinatário e à finalidade (informativa ou argumentativa) no âmbito de géneros como: diário, entrevista, comentário e resposta a questões de leitura.</p> <p>Planificar a escrita de textos com finalidades informativas, assegurando distribuição de informação por parágrafos, continuidade de sentido, progressão temática, coerência e coesão.</p> <p>Redigir textos coesos e coerentes, em que se confrontam ideias e pontos de vista e se toma uma posição sobre personagens, acontecimentos, situações e/ou enunciados.</p> <p>Escrever com correção sintática, com vocabulário diversificado, com uso correto da ortografia e dos sinais de pontuação.</p> <p>Reformular textos tendo em conta a adequação ao contexto e a correção linguística.</p> <p>Utilizar com critério as tecnologias da informação na produção, na revisão e na edição de texto.</p> <p>Respeitar os princípios do trabalho intelectual, quanto às normas para citação.</p>	<p>Promover estratégias que envolvam:</p> <ul style="list-style-type: none"> - aquisição de conhecimento relacionado com as propriedades de um texto (progressão temática, coerência e coesão) e com os diferentes modos de de organizar um texto, tendo em conta a finalidade, o destinatário e a situação de produção; - manipulação de textos fazendo variações quanto à extensão de frases ou segmentos textuais, da modificação do ponto de vista ou da descrição da personagem, por exemplo; - planificação, produção e divulgação de textos escritos pelos alunos; - revisão para avaliar se o texto escrito cumpre os objetivos iniciais, para detetar fragilidades e para aperfeiçoar e concluir a versão inicial; - reescrita para aperfeiçoamento de texto em função dos juízos avaliativos formulados (pelo próprio aluno, por colegas, pelo professor); - apreciação de textos produzidos pelos próprio aluno ou por colegas justificando o juízo de valor sustentado; - realização de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares, com Físico-Química, Ciências Naturais, Geografia, História, Matemática, Educação Física, Educação Visual, Educação Artística e Tecnológica e Línguas Estrangeiras. As aprendizagens essenciais destas disciplinas preveem capacidades de organização de sumários, de registos de observações, de relatórios, de criação de campanhas de sensibilização, de criação textual, por exemplo. 	<p>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Indagador/ investigador (C, D, F, H, I)</p> <p>Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)</p> <p>Criativo (A, C, D, J)</p> <p>Comunicador (A, B, D, E, H)</p> <p>Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J)</p> <p>Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H)</p> <p>Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)</p>

Nota. Retirado de DGE (2018, p.10).

Nas *Aprendizagens Essenciais*, 9.º ano de escolaridade, é referido que, no ensino da competência da escrita, os alunos devem saber “escrever comentários, textos de opinião e críticas, e elaborar resumos (para finalidades diversificadas)”.

Em 2018, foi homologado o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho que visa estabelecer:

...o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (capítulo I, artigo 1.º)

A tutela afirma que neste documento se prioriza o direito à igualdade de acesso à escola pública, alicerçando-se nos princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Reconhece-se a necessidade de uma política educativa que promova o sucesso educativo, pois, tal como é confirmado “os dados disponíveis mostram que aqueles objetivos não estão, ainda, plenamente atingidos, na medida em que nem todos os alunos veem garantido o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo.” (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho).

1.2.2 . A alfabetização e o ensino da escrita de textos

Diz-nos Morais (2013, p. 17) que “Alfabetizar é ensinar a ler e escrever num sistema alfabético”. Numa perspetiva científica, partilhada por muitos especialistas, pressupõe-se “a aquisição e posse de uma *habilidade* (no sentido *skill*, competência técnica cuja aquisição requer treino) que pode ser avaliada objetivamente sem que os critérios da avaliação variem segundo o indivíduo” (Morais, 2013, p. 17). Desta forma, considera-se que um indivíduo é alfabetizado quando este detém um nível de habilidade que lhe “permita ler palavras e textos independentemente da sua familiaridade e escrever qualquer enunciado, mesmo sem compreender o que se lê ou conhecer o conteúdo do que se escrever” (idem, p. 17).

Estando inseridas numa comunidade que partilha um código linguístico, as crianças vão adquirindo, desde o nascimento, competências de comunicação verbal que vão aprimorando ao longo do seu desenvolvimento, permitindo uma melhor compreensão por parte de terceiros. Esta aquisição é inata e ocorre de forma quase espontânea. Contudo, a linguagem escrita, quer a sua descodificação (leitura), como a sua codificação (escrita) é aprendida na escola ao longo dos vários ciclos de ensino (Morais, 2013; Rebelo & Fonseca, 2001).

Concretamente, como lembram Rebelo e Fonseca (2001, p. 33) o Português é uma língua alfabética, isto é, “em que as palavras que a compõem são escritas por sinais gráficos, letras (desde a, b, c... até z), cujo conjunto ordenado forma o alfabeto, composto fundamentalmente por 23 grafemas”), e cujo código de escrita (que corresponde os elementos sonoros a grafismos) estabelece convenções que permitem regular um sistema de escrita, nomeadamente, da Língua Portuguesa (com o novo acordo ortográfico

incluíram-se o *k*, *w*, *y*, em casos concretos). Morais (2013, p. 31) conclui que “O alfabeto permite escrever todas as línguas porque representa aquilo de que as línguas naturais são feitas, a coarticulação de fonemas consonânticos e vocálicos”. Com efeito, para a criança aprender a ler num sistema de escrita alfabético tem de compreender que os grafemas representam fonemas e os fonemas representam movimentos articulatórios complexos. Porém, devemos mencionar que, no que se refere à correspondência entre os fonemas e os grafemas, alguns códigos ortográficos do sistema alfabético são mais “transparentes” do que outros, sendo que esta transparência facilita a aprendizagem. Daí ser imprescindível um ensino formal e sistemático desta competência ou habilidade, já por si, tão complexa.

Mas como iremos verificar, o ensino da escrita não começa simplesmente no primeiro ciclo do ensino básico. Previamente, no ensino pré-escolar, as crianças são estimuladas para desenvolverem uma série de competências que potenciam a aprendizagem da escrita e da leitura (Martins et al., 2014; Rebelo & Fonseca, 2001).

No nível pré-escolar, começa-se a trabalhar a motricidade e há um primeiro contacto com o mundo das letras. Martins et al. (2014) revela que as crianças, mesmo antes de iniciarem os estudos do 1.º ciclo do ensino básico, questionam-se e fazem conjecturas conceituais sobre a linguagem escrita (e.g., ideias não convencionais sobre as funções e características da escrita). Muitas vezes, as crianças reconhecem as letras e são mesmo capazes de escrever o seu nome. Também Albuquerque et al. (2011, p. 1138) verificou que “A partir de situações do quotidiano, as crianças vão demonstrando curiosidade pelas letras e sons e, espontaneamente, tomam os primeiros passos de leitor-escritor, produzindo escritas inventadas, na tentativa de descoberta da escrita convencional.”.

Alguns estudos sobre a escrita inventada (Albuquerque et al., 2011; Horta & Martins, 2014; Martins et al., 2014; Vale & Cary, 1998), decorrentes de intervenções com crianças em idade pré-escolar, revelaram vantagens ao nível da compreensão do sistema alfabético, condição imprescindível no processo de alfabetização.

Por outro lado, outros estudos revelaram a “importância das práticas lúdicas e funcionais de utilização da leitura e escrita no dia-a-dia” (Martins et al., 2014, p. 137). Indicaram que, num contexto de literacia em ambiente familiar, isto é, em situações de interação informal com estas competências, as crianças que eram envolvidas naturalmente (e.g., leitura de histórias, escrita de nomes, leitura de legendas ou rótulos,

etc.) tinham mais oportunidades de exploração da linguagem escrita, permitindo-lhes um maior conhecimento das suas convenções e aplicações, relativamente às crianças objeto de um ensino mais centrado nas letras e palavras, cujo envolvimento não seria tão natural (Martins et al., 2014). É evidente que neste processo de aquisição da linguagem escrita existem vários fatores contextuais que influenciam de maneira diferente o seu desenvolvimento, não havendo, propriamente, uma fórmula mágica.

No que à aprendizagem formal da escrita diz respeito, Rebelo (1993; 2008) distingue dois níveis na aprendizagem, um nível elementar e um nível avançado.

No nível elementar, que se inicia no 1.º ciclo do ensino básico e que, geralmente, decorre ao longo dos quatro anos de escolaridade que o constituem, ensinam-se aspetos relacionados com a aquisição das competências básicas para a codificação da língua específica objeto de aprendizagem. Isto é, ao mesmo tempo que se executam exercícios motores, globais e finos, com vista a trabalhar a destreza na execução de grafismos necessários à codificação de forma manuscrita, aprende-se a distinguir letras e palavras, relacionar as letras (grafemas) com os sons (fonemas) que elas representam, colocar as letras na ordem que ocupam na palavra e a memorizar as letras, aprender a configuração impressa e manuscrita, minúsculas e maiúsculas, acentuação e pontuação, etc. Realizam-se, para tal, exercícios de memorização dos caracteres gráficos, cópia de letras, com vista à interiorização de convenções e ao aumento da agilidade motora.

Quando o aluno for capaz de conhecer e saber empregar as regras básicas da codificação escrita, passa-se ao nível avançado que ocorrerá, em princípio, nos 2.º e 3.º CEB. Aí, aprofundará a aprendizagem relacionada com a construção frásica, a composição de textos escritos, a acentuação, a pontuação ou até a aprendizagem e a aplicação das regras morfológicas e sintáticas. Começa-se de um nível mais simples para um nível mais complexo de textos a construir, consequência do aumento do domínio da língua por parte dos alunos. Neste nível, a transmissão por escrita de mensagens exige a composição de frases linguística e logicamente ordenadas e o uso de palavras estrutural e semanticamente mais complexas. E não podemos esquecer também a complexidade inerente à composição textual que, à luz da psicologia cognitiva, envolve um processo cognitivo complexo composto por subprocessos que se equipara a uma situação de resolução de problemas (Bereiter & Scardamalia, 1987; Flower & Hayes, 1981), que iremos aprofundar mais à frente.

Neste sentido, Morais (2013), introduzindo o conceito de literacia, distingue-o de alfabetismo, referindo que estes constructos, muitas vezes, são considerados equivalentes. Este autor refere que a literacia “pressupõe uma utilização eficiente e frequente da leitura e da escrita” (idem, p. 18) e que a alfabetização permite a literacia, ou seja, a utilização destas duas habilidades em “atividades de aquisição, transmissão e, eventualmente, produção de conhecimento”. Graham e Perin (2007), referindo-se aos resultados dos estudantes norte-americanos, e que se assemelham ao contexto português (Festas et al., 2015; Rebelo et al., 2013), afirmam que a baixa proficiência da escrita deveria ser considerada como uma parte intrínseca da crise de literacia nacional.

Devemos sublinhar que a aprendizagem da escrita avançada não está restrita ao período de aprendizagem escolar, faz-se ao longo da vida e nos mais diferentes contextos. E é justamente nesta última fase do ensino da escrita que nos iremos focar, ao longo desta dissertação.

1.2.3. As principais dificuldades dos alunos na escrita

Como já referido, inúmeros estudos internacionais e nacionais (Alamargot & Fayol, 2009; Bereiter & Scardamalia, 1987; Festas et al., 2015; Flower & Hayes, 1980; Harris et al., 2008; Harris et al., 2011; Harris & Graham, 2017; Graham & Perin, 2007; Graham, 2008; Niza et al., 2011; Prata, 2012; Prata, 2018; Prata et al., 2018; Rebelo et al., 2013) e os resultados obtidos em provas de língua materna (National Center for Education Statistics (NCES), 2012; GIASE, 2004/2005; GAVE, 2012) têm revelado a existência de dificuldades na escrita de textos pelos alunos. Este facto está profundamente relacionado com a própria complexidade inerente ao processo de escrita, muito embora não se encerre nesta como iremos verificar de seguida. Paralelamente a este panorama global, os resultados académicos dos alunos portugueses, à data do nosso trabalho de intervenção, revelavam a subsistência de dificuldades graves também ao nível da escrita (GAVE, 2012; Rebelo et al., 2013; Sousa, 2012).

Neste âmbito, Rebelo (2008, p. 113) afirma que “seria estranho que, ao longo do seu processo, não ocorressem dificuldades” sintetizando que a aprendizagem da escrita e a aquisição de um nível de proficiência elevado decorrem ao longo de vários anos de

escolaridade e dependem de muitos fatores (e.g., características dos alunos, organização e didática do ensino, características familiares e sociais).

As dificuldades que iremos abordar dizem respeito aos alunos de um ponto de vista global, mas são agravadas na presença de dificuldades de aprendizagem específicas (e.g., dislexia, disgrafia, disortografia, etc.). Nos diversos estádios de aprendizagem da escrita, desde níveis elementares aos mais avançados, podem surgir dificuldades e a sua origem é variada.

Rebelo (2008, p. 123) enumera algumas das causas mais comuns no nível elementar, tais como: as variações linguísticas; os distúrbios linguísticos; a ausência de “análise ou segmentação fonémica” ou “consciência fonémica”; a inobservância das correspondências “fonema-grafema”; as inversões; a não discriminação de letras, ditongos e dígrafos; os problemas na escrita manual ou maquinal; os problemas na divisão silábica; a confusão e a utilização de letras com formas semelhantes ou sons iguais; e a utilização indiferenciada de palavras homófonas.

Como já aludimos, a fase mais avançada foi alvo de um menor número de estudos em detrimento da anterior, situação que tem vindo a ser invertida nos últimos anos. Assim, foi possível verificar que estudantes revelam problemas na “aprendizagem da transmissão por escrito de mensagens que exige a composição de frases linguística e logicamente ordenadas e a interação com outras para a composição de textos” (idem, p. 116), isto é, ao nível dos seus processos planificação, estruturação e revisão.

Harris et al. (2012), nos seus estudos, identificaram cinco áreas de competência particularmente difíceis para os alunos quando escrevem: a geração de conteúdos; a criação de uma estrutura organizada para composições; a formulação de objetivos e de planificações de um nível avançado; a execução rápida e eficiente dos aspetos mecânicos da escrita; e a revisão de textos, bem como a reformulação de objetivos. Na prática, os alunos com dificuldades na escrita não planificam ou fazem uma planificação rudimentar, têm problemas no desenvolvimento de ideias ou na seleção dos tópicos e frequentemente escrevem numa linguagem pouco coerente, cuidada, com traços de oralidade e sem confirmarem a veracidade da informação que transmitem. Também não utilizam estratégias de organização e produção textual, poderão ter dificuldades na execução gráfica da escrita, não fazem uma revisão eficaz dos textos ou esta é simplesmente inexistente. O somatório destas dificuldades tem repercussões negativas ao nível da

motivação dos alunos, criando expectativas negativas relativamente à escrita. Além disso, são alunos que não recorrem a estratégias autorregulatórias.

Neste âmbito, várias investigações (Flower & Hayes, 1981; Harris et al., 2008; Harris & Graham, 2017; Preto-Bay, 2005; Ransdell & Levy, 1998) apontam a utilização, pelos escritores experientes, isto é, que se encontram numa fase avançada da escrita, de diferentes estratégias que se revelam vantajosas durante a produção textual. Compare-se o processo de escrita dos escritores experientes com os menos experientes: enquanto os primeiros se deslocam, com certa rapidez, entre as fases de planificação, de escrita e de avaliação dos textos, sendo comum voltarem a uma ou outra consoante as necessidades com que se deparam ao escrever, os segundos encaram a escrita como um processo linear. Desta forma, quando constroem a sua planificação, seguem-na à risca durante a escrita, terminando com a revisão que, normalmente, é apenas feita após terminarem o seu texto ou rascunho (Harris & Graham, 2017; Ransdell & Levy, 1998) e não ao longo de todo o processo de escrita, tal como os escritores experientes. Mas outras limitações podem ser apontadas aos escritores menos experientes, além das já faladas acima, vejam-se alguns exemplos: os seus textos são demasiado curtos e pouco elaborados, a revisão que fazem é pouco eficaz ou inexistente, escrevem com erros ortográficos, não estabelecem objetivos de escrita, e muitas vezes o seu discurso escrito é semelhante ao oral (Bereiter & Scardamalia, 1987; Harris & Graham, 1999).

Sendo a instrução desta habilidade da responsabilidade do sistema educativo, não é de estranhar que a causa das dificuldades que muitos alunos manifestam no domínio da escrita também lhe seja apontada. Vários autores (Albuquerque, 2002; Carvalho, 2002; Duarte, 2008; Neves & Oliveira, 2001; Niza et al., 2011) mencionam problemas que se prendem com o seu ensino havendo uma discrepância entre as orientações curriculares e a sua aplicação prática. Entre as causas mais prováveis contam-se, por exemplo, a primazia dada às componentes convencional, linguística e mecânica da escrita, em detrimento da componente cognitiva, e o pouco tempo despendido nas aulas para trabalhar a escrita fora dos momentos destinados à sua avaliação. Até à década de noventa do século XX, nos Programas de Língua Portuguesa preconizava-se, nas palavras de Niza et al. (2011):

...a leitura e transmissão de regras de escrita segundo exemplos de bons autores, a prática de exercícios de aplicação, o reconhecimento de aspectos parcelares da morfologia e da sintaxe, a identificação de figuras de retórica, a verificação e

avaliação de todos estes aspectos nos textos escritos pelos alunos. A crença predominante era a de que o ensino da escrita se apoiava na correcção produzida, por escrito, pelo professor, sobre os textos compostos pelos alunos para esse efeito.” (p. 8).

Neste sentido, Niza et al. (2011, p. 9) acrescentam que “os alunos produzem pouca escrita, dado que o professor não pode estar permanentemente a corrigi-la”. Carvalho (2002, p. 95) vai mais longe na tentativa de sintetizar as linhas principais que descrevem a sua abordagem pedagógica declarando que nas aulas de Português “a escrita é mais veículo de comunicação do que objeto de ensino-aprendizagem”.

Estas dificuldades, manifestadas pelos alunos portugueses, tiveram as suas repercussões nas elevadas taxas de insucesso escolar.

A análise de relatórios oficiais referentes às provas nacionais da disciplina de língua materna, na última década, corrobora o panorama de dificuldades exposto na literatura. Ainda que a maior parte dos documentos sejam muito genéricos e não façam uma análise na especialidade, permitem-nos examinar a evolução do desempenho geral dos alunos portugueses.

No Relatório Nacional de 2012 da Prova de Aferição de Língua Portuguesa, ficou patente a dificuldade manifestada pelos alunos do 1.º CEB ao nível da escrita relativamente à leitura e ao funcionamento da língua cujos desempenhos nestas áreas foram mais satisfatórios. Como forma de contrariar esta tendência, é proposto, neste documento, a necessidade de um ensino metódico das técnicas básicas de organização textual.

No relatório do JNE de 2013, podemos observar um aumento bastante significativo das classificações de nível 1 e 2, comparativamente aos três anos antecedentes. Neste ano, o número de classificações inferiores a nível 3 atingiu mais de metade do número de provas realizadas. Consequentemente, as classificações de nível 4 e 5 têm vindo a decrescer ao longo dos anos (cf. Fig. 4). No documento é referida a existência de diferenças de resultados acentuadas entre os géneros, sendo que no género feminino verifica-se um maior número de provas com classificações entre os níveis 3 e 5.

Figura 4

Resultados e médias das provas finais de Português do 3.º ciclo (2010-2013)

Prova/Código		2010		2011		2012		2013	
Português (91)	5	2152	2%	1422	2%	1054	1%	894	1%
	4	18884	21%	13598	15%	15287	16%	12298	12%
	3	41064	46%	35406	40%	43280	47%	35835	36%
	2	25821	29%	37913	42%	32609	35%	47249	48%
	1	528	1%	1027	1%	986	1%	2506	3%
Total Nacional		88449		89366		93216		98782	
Média das Classificações		56		51		53		47	

Nota. Retirado de JNE (2013).

No ano de 2014 (JNE, 2014), em comparação com o ano anterior, observa-se, por um lado, uma diminuição muito significativa das classificações de nível 1 e 2, e, por outro, um aumento muito considerável do número de provas com níveis 3 e 4 (cf. Fig. 5). Mantém-se o mesmo padrão de género, relativamente às classificações.

Figura 5

Resultados e médias das provas finais de Português do 3.º ciclo (2011-2014)

Prova/Código		2011		2012		2013		2014	
Português (91)	5	1422	2%	1054	1%	894	1%	2551	2%
	4	13598	15%	15287	16%	12298	12%	20356	21%
	3	35406	40%	43280	47%	35835	36%	44157	45%
	2	37913	42%	32609	35%	47249	48%	29990	31%
	1	1027	1%	986	1%	2506	3%	696	1%
Total Nacional		89366		93216		98782		97750	
Média das Classificações		51		53		47		55	

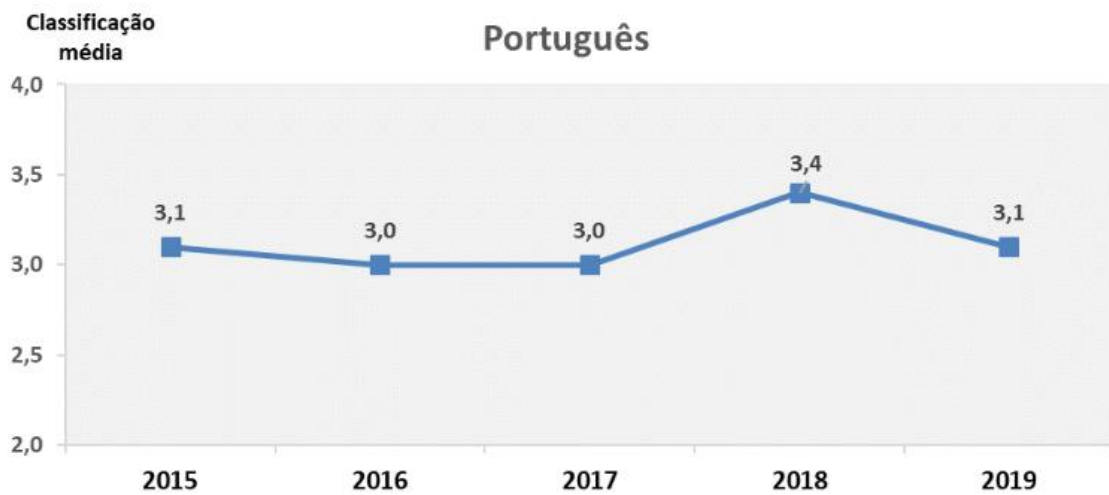
Nota. Retirado de JNE (2014).

No relatório das “Provas finais e exames nacionais – Principais indicadores” (DGEEC & JNE, 2020), dos ensinos Básico e Secundário, realizados nas escolas portuguesas em 2019, apresentam-se alguns indicadores estatísticos respeitantes aos resultados escolares obtidos nestas provas de avaliação externa. É possível, ainda, comparar e verificar a evolução dos alunos no intervalo de tempo entre 2015 e 2019. Relativamente à classificação média nacional na prova de língua materna do 3.º CEB, verifica-se um ligeiro decréscimo (0,1) em 2016 e em 2017, comparativamente com o

ano de 2015 onde se obteve o valor médio de 3,1. Em 2018 é atingido o valor máximo de 3,4, seguido de uma descida um pouco mais acentuada (0,3) no ano seguinte, isto é em 2019 a classificação média nacional na disciplina de Português foi 3,1 (cf. Fig. 6). Salientamos que todos estes valores apresentados indicam médias com classificações positivas nesta disciplina, muito embora sejam valores baixos e, em alguns anos, numa posição quase a tocar classificações negativas.

Figura 6

Classificação média nacional na prova de Português (91) do 3.º Ciclo, 2015 – 2019

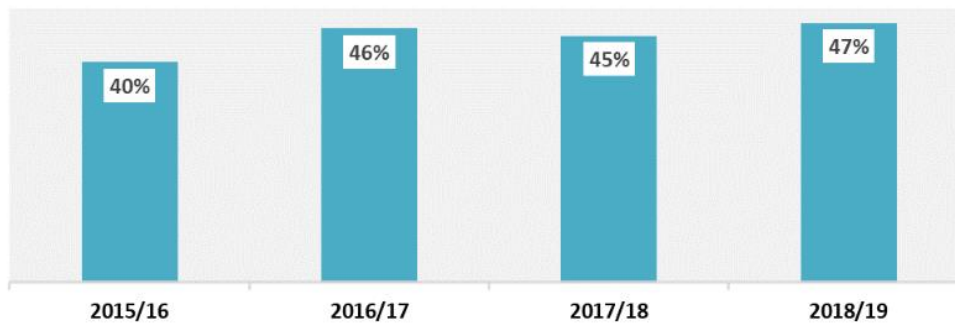


Nota. Retirado de DGEEC & JNE (2020, p. 8). Gráfico elaborado com recurso às bases de dados do JNE. A classificação apresenta-se na escala 1-5.

No mesmo documento, calculou-se outro indicador relevante “Percursos Diretos de Sucesso”. Relativamente ao 3.º CEB e artístico (em Portugal Continental) considera-se que um aluno cumpriu este percurso quando não foi alvo de retenções nos 7.º e 8.º anos de escolaridade e, concomitantemente, alcançou classificações positivas nas duas provas nacionais do 9.º ano. Na Figura 7, observa-se alguma oscilação nos diferentes anos, sendo atingido o valor máximo de 47% no ano letivo de 2018/19.

Figura 7

Percursos diretos de sucesso dos alunos do 3.º CEB geral e dos cursos artísticos especializados (Portugal Continental) 2015/16 – 2018/19



Nota. Retirado de DGEEC & JNE (2020, p. 6).
Gráfico elaborado pela DGEEC.

Foram também realizadas análises com outras variáveis que indicaram que, por exemplo, as raparigas obtiveram sempre percentagens superiores de percursos diretos de sucesso relativamente aos rapazes. E, por outro lado, verificaram-se diferenças de desempenho bastante acentuadas, neste mesmo indicador, entre alunos de estratos socioeconómicos diferentes, com prejuízo para os alunos enquadrados no escalão A de apoios ASE, relativamente aos colegas que não beneficiam deste apoio.

Como referimos inicialmente, estes documentos apresentam resultados globais, nos quais a escrita está incluída tendo sido também avaliada, mas não são específicos desta competência. Contudo, é essencial perceber de que forma é possível intervir no que toca à aprendizagem do Português e, concretamente, da escrita, no ensino formal.

Na tentativa de superar estas dificuldades o Ministério da Educação, no Relatório dos Exames Nacionais de 2011, sugere o reforço de estratégias com base em modelos processuais de escrita, reiterando-se “a importância de intervenções didáticas que privilegiem um ensino da escrita assente, igualmente, na explicitação de características de tipologias, tendo em vista um domínio multifuncional desta competência, transversal e crucial para o sucesso na vida académica” (Sousa, 2012, p. 13).

Já vimos que cabe à escola tornar os alunos capazes de produzir textos “que lhes deem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 5). Assim, devem ser trabalhadas as competências ativadas no processo de escrita, ou seja, a competência compositiva, a competência ortográfica e

a competência gráfica (Barbeiro & Pereira, 2007). Isto é, “durante este processo, o aluno é chamado a tomar decisões sobre o conteúdo que deverá incluir no seu texto e sobre a linguagem que deverá utilizar para o expressar” (idem, p. 10) e é a aplicação consciente destas competências que torna o processo de escrita tão complexo, daí ser imprescindível uma instrução explícita para que os alunos aprendam de forma eficaz.

Duarte (2008, p. 9-10) reafirma a importância de os alunos serem capazes de escrever textos de diferentes tipologias, lembrando que “para serem textualmente competentes, os jovens têm de ter sido objeto de aprendizagens e treinos vários no que concerne várias questões de Linguística Textual”. Esta é, portanto, uma condição fundamental quer para a compreensão quer para a produção de textos (Adam, 1992; Duarte, 2008; Preto-Bay, 2005; Stalloni, 2010).

Neste sentido, existe a necessidade de intervenção não apenas com os alunos ou nos programas da língua materna, mas também ao nível da formação dos professores, quer inicial quer contínua. Duarte (2008) recomenda que:

Nesta perspectiva, uma formação segura e refletida do professor de Português na área de Linguística é fundamental, sem esquecer aquelas disciplinas, como a Pragmática e a Linguística Textual, que tomam em consideração as dimensões sociais e textuais dos discursos. Os ensinamentos destas disciplinas deverão estar presentes na formação inicial dos professores de Português, para que eles possam agir intencionalmente nas aprendizagens dos alunos, não só a nível da leitura, como também a nível da produção oral e escrita. (p. 5)

Estudos levados a cabo no âmbito da formação contínua de professores, ao nível da instrução de estratégias de escrita de textos (Festas et al., 2015; Harris et al., 2012, Prata, 2018) comprovaram o impacto positivo que estas formações específicas têm no desempenho dos alunos na produção textual, nomeadamente, de textos de opinião e narrativo, com recurso ao modelo SRSD.

1.3. Os modelos sobre o processo de escrita

Vários autores (Costa et al., 2014; Festas, 2002; Gomes et al., 2016; Harris et al., 2011; Nystrand, 2006) destacam que o interesse pela escrita, enquanto objeto de investigação, é relativamente recente. Até à década de setenta, do século XX, a escrita foi considerada “uma competência estilístico-literária que assegurava a qualidade dos textos escritos” (Niza et al., 2011, p. 7). Isto é, acreditava-se que esta não era ensinada aos alunos, era antes um dom que estes possuíam ou não, havendo quase uma transferência automática da leitura e dos aspetos gramaticais e semânticos do texto (Graham & Perin, 2007; Niza et al., 2011; Preto-Bay, 2005). Nesta senda, as pessoas que eram proficientes na leitura seriam, igualmente, proficientes na escrita. Não obstante serem ambas competências complementares e cujo ensino se faz de forma paralela, nem sempre se verifica um igual nível de desenvolvimento, isto é, um aluno pode manifestar dificuldades na escrita e dominar as competências da leitura, por exemplo (Graham & Perin, 2007).

Contudo, ao longo dos anos, o interesse pela escrita foi despertando em várias áreas do conhecimento e muitos foram os progressos obtidos. Efetivamente, vários autores (Costa et al., 2014; Festas, 2002; Gomes et al., 2016; Kellogg, 1994; Nystrand, 2006) referem o começo de 1970 como o marco inicial da investigação empírica desta competência, à luz da psicologia cognitiva, e que a partir de então os trabalhos aumentaram significativamente. Um destes autores é Kellogg (1994) que considera os trabalhos pioneiros de Janet Emig, em 1971, com uma publicação sobre o processo de composição escrita de alunos do ensino secundário, como fonte de inspiração e propulsora de outras investigações nas mais diferentes disciplinas das ciências sociais e humanas.

Neste período, o ensino da escrita focava-se em aspetos de natureza linguística. Aos alunos eram ensinadas as características de um determinado tipo de texto que, posteriormente, deveriam saber reproduzir (Galbraith & Rijlaarsdam, 1999; Harris et al., 2011)

Porém, é na década seguinte que se verifica uma mudança de paradigma. Após centenas de anos a analisarem-se e a interpretarem-se textos, o foco dos estudos voltou-se para a forma como estes eram escritos (Kellogg, 1994), isto é, como explicita Albuquerque (2002, p. 29) “Com efeito, destaca-se que a escrita, em lugar de um mero

produto, constitui um processo extremamente complexo de resolução de um problema e de construção de significados”. A escrita, enquanto atividade cognitiva, envolve múltiplos processos cognitivos, requerendo a atenção e as memórias a curto (MCP) e a longo prazo (MLP) (Festas, 2002). Desta forma, é percebida, também, como um processo holístico, e não analítico ou sequencial, na medida em que obriga a integração de diversos subprocessos (e.g., identificação e organização do conteúdo, revisão, etc.) (Albuquerque, 2002; Gomes et al., 2016).

Por outro lado, é um processo eminentemente social, pois implica a comunicação e a interação com os outros, em oposição à visão individualista da escrita. Isto pressupõe uma internalização da perspectiva dos leitores, seguida da integração desta na própria perspectiva do escritor (Albuquerque, 2002). A escrita, enquanto atividade social, é contextualizada numa determinada comunidade de discurso, onde os sujeitos que a ela pertencem compreendem e partilham determinadas convenções de escrita (Festas, 2002). Preto-Bay (2005, p. 8) considera que “... o ensino da escrita deve ser abordado como um espaço de intercepção entre os processos seguidos pelos escritores experientes e o processo social que determina a natureza dos géneros escritos.”

Resumindo, das preocupações com regras ortográficas, gramaticais e convenções gerais, passou-se para um interesse pelo estudo das funções e componentes do processo de escrita, havendo contudo divergências quanto às estratégias pedagógicas a adotar que se prendem, precisamente, com a primazia que deve ser dada a um ou a outro dos dois focos de interesse anteriormente citados (Festas, 2002, p. 174).

Na sua obra, Gomes et al. (2016) contextualizam o aparecimento dos modelos lineares da escrita e sintetizam-nos. As primeiras investigações que abordavam a escrita como um processo apresentaram os denominados modelos lineares que consideravam que as operações cognitivas seguiam uma sequência linear, uniforme e temporal, com designações diferentes consoante os autores que os apresentaram: pré-escrita, escrita e reescrita (Rohman & Wleck, 1964); concepção, incubação e produção (Britton et al., 1975); previsão, visão e revisão (Murray, 1978); pré-escrita, articulação e pós-escrita (King, 1978) (cf. Gomes et al., 2016, pp. 14-15). Flower & Hayes (1981) destacam o modelo linear de Rohman com o sentido de o diferenciarem do seu próprio modelo que assume o carácter recursivo dos processos envolvidos na escrita, e o qual aprofundaremos

de seguida, mas não deixando de reconhecer um contributo que o primeiro modelo deu no que toca à aprendizagem da composição escrita que foi a importância dada à fase de planificação (pré-escrita). Flower & Hayes (1981, p. 367) afirmam que “The problem with stage descriptions of writing is that they model the growth of the written product, not the inner process of the person producing it.”.

Segundo estes modelos, “o conceito de texto traduz-se na execução de um plano de escrita concebido com base num processo que começa pela intenção e objetivos de quem escreve e continua através do significado daquilo que se quer comunicar. O significado, por sua vez, organiza-se sintaticamente através de estruturas das frases que vão sendo codificadas no sistema alfabético (Martins & Niza, 1998, cf. Gomes et al., 2016, p. 15).

Inspirada na investigação psicológica sobre a resolução de problemas, a evolução das investigações sobre os processos mentais envolvidos na composição escrita possibilitou o afastamento da visão da escrita como um processo linear e rígido, para a ver como um conjunto de subprocessos e operações que se interrelacionam de modo recursivo e cíclico (Gomes et al., 2016). Seguidamente, apresentaremos os modelos não lineares considerados mais relevantes nesta transição.

1.3.1 . O modelo dos processos cognitivos de escrita (Hayes & Flower, 1980)

O modelo apresentado por Hayes & Flower (1980a) tem sido uma referência incontornável, no âmbito da abordagem cognitiva, no que respeita aos processos cognitivos envolvidos na escrita de textos.

Das suas investigações surgiu uma linguagem conceptual que permitiu a classificação destes processos, bem como um conjunto de métodos para examiná-los, particularmente, a análise dos protocolos verbais, isto é, os registos dos pensamentos em voz alta que os escritores vão proferindo no decorrer da tarefa de escrita.

Os resultados empíricos das suas investigações sobre a resolução de problemas permitiram a sua aplicação para compreender o processo de escrita, permanecendo atuais os princípios que daí advieram. Desde logo, o facto de os subprocessos envolvidos no processo da escrita serem complexos e não lineares, com exigências cognitivas em

simultâneo (e.g., a planificação, a busca de informação na memória a longo prazo, a utilização dos conhecimentos relativos à escrita mecânica, a gestão e coordenação de todo este processo por parte do escritor, a definição de objetivos e subobjetivos e o recurso a várias operações mentais para atingi-los) (Hayes & Flower 1980b; Harris et al., 2009). Tal como podemos observar na Figura 8, o processo de escrita compreende uma interação dinâmica subdividida em três partes: o ambiente da tarefa (*task environment*), os processos cognitivos de escrita (*writing processes*) e a memória a longo prazo (*the writer's long-term memory*) (Flower & Hayes, 1981; Gomes et al., 2016).

Figura 8
O modelo dos processos cognitivos de escrita (1980)

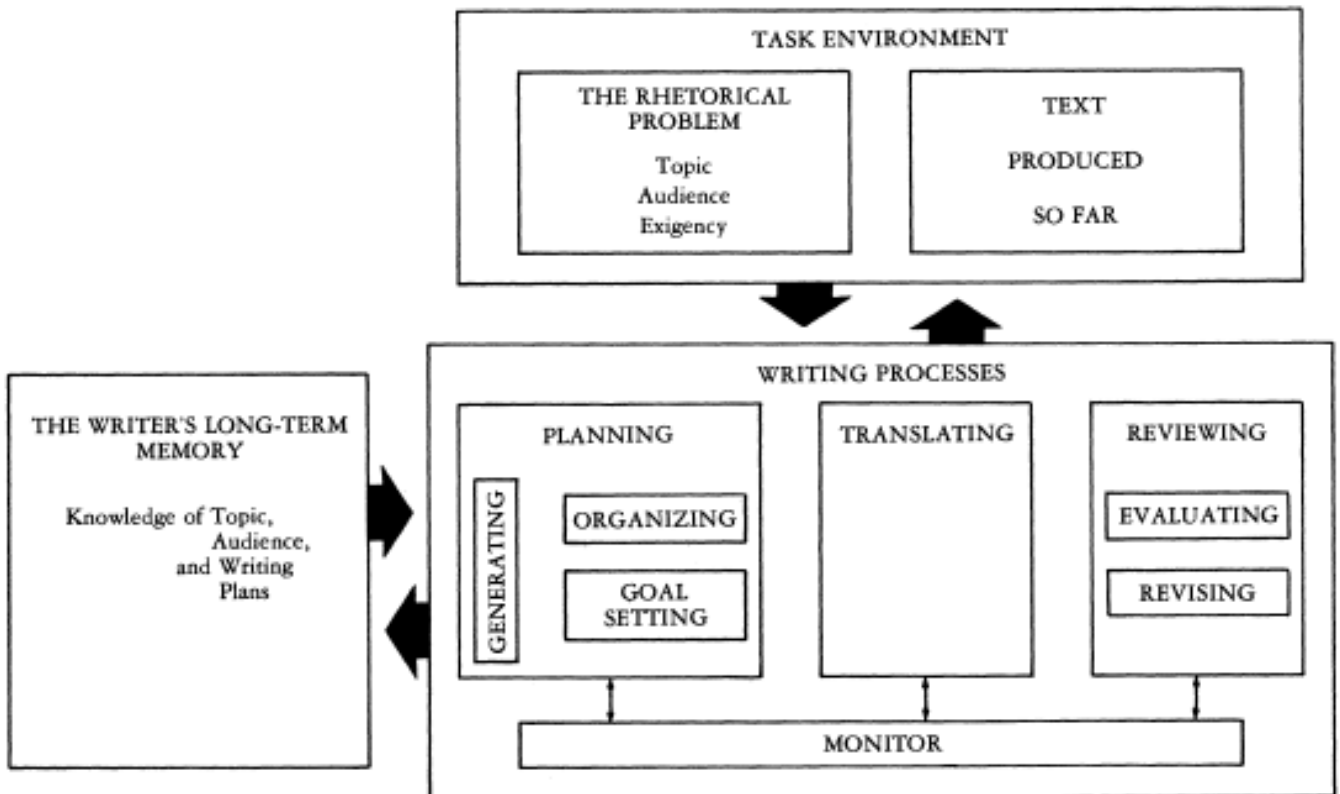


Figure 1. Structure of the writing model. (For an explanation of how to read a process model, please see Footnote 11, pages 386-387.)

Nota. Retirada de Hayes & Flower (1996, p. 2).

Uma característica importante do modelo, e que o distinguiu da visão tradicional da escrita baseada no produto como um processo linear (de pré-escrita-escrita-reescrita), foi

a natureza recursiva do processo. Assim, segundo os autores, a teoria do processo cognitivo assenta em quatro ideias-chave:

- 1) processo de escrita é melhor compreendido como um conjunto de processos de pensamento distintos que os escritores orquestram ou organizam durante a composição escrita; 2) Esses processos têm uma organização hierárquica altamente incorporada em que qualquer processo pode ser integrado a qualquer outro; 3) A ação de composição é um processo de pensamento direcionado a um objetivo, guiado pela própria rede crescente de objetivos do escritor; 4) Os escritores criam os seus próprios objetivos de duas formas: estabelecendo objetivos de alto nível e subobjetivos de apoio nos quais incorporam o desenvolvimento do sentido de propósito do escritor, e, por vezes, mudando-os ou até mesmo estabelecendo outros inteiramente novos com base no que foi aprendido durante a tarefa de escrita (Flower & Hayes, 1981, p. 366).

Consequentemente, o modelo de Hayes & Flower distinguiu três processos básicos na escrita textual: a planificação, que inclui a geração de ideias, a organização e o estabelecimento de objetivos; a tradução da planificação em texto, ou seja, a escrita ou textualização; e a revisão, que inclui a leitura e edição. Estes processos funcionavam com base em dois tipos de informação: uma representação do ambiente de tarefa (*task environment*), que consistia na tarefa de escrita e no texto produzido até então (*text produced so far*); e no conhecimento armazenado na memória a longo prazo, que consistia em coisas como o conhecimento do tópico/assunto (*topic knowledge*), um modelo do público (*audience*), o plano de escrita, as regras para a produção gramatical e conhecimento das normas do texto a escrever.

A planificação (*planning*), a tradução (*translate*) e a revisão (*reviewing*) podem, em princípio, ocorrer em qualquer momento durante a tarefa da escrita e referem-se a processos cognitivos, não somente às fases do processo de escrita. Esta coordenação é da responsabilidade de um monitor, o qual desempenha um papel fundamental no controlo do processo de escrita, decidindo, por exemplo, quais os objetivos de escrita, quando o conteúdo gerado é suficiente ou quando é necessário proceder a uma revisão.

Mas a forma como estes processos decorrem vai depender de diferenças individuais, quer ao nível das configurações das regras de produção da escrita, quer do

conhecimento do processo de escrita armazenado na MLP. Igualmente, poderão recorrer à MLP ou a fontes externas para a recolha de informações (Festas, 2002).

Desta forma se compreende que esta investigação tenha permitido efetuar uma clara distinção da caracterização entre os escritores proficientes e os principiantes (Hayes & Flower, 1986). Os primeiros edificam uma representação mais elaborada dos seus objetivos que continuam a desenvolver e modificar ao longo da escrita do texto. Especificamente, estes desenvolvem objetivos retóricos explícitos para o texto como um todo, aos quais recorrem para orientar a recuperação de conteúdos, enquanto os escritores inexperientes estabelecem objetivos de conteúdos mais concretos, e tendem a desenvolver os seus conteúdos apenas em resposta ao tema. Desta forma, os escritores mais experientes têm planificações mais elaboradas, sendo este o ponto de partida da tarefa da escrita. Neste momento, determina-se o tema, os conteúdos a mobilizar, identifica-se a tipologia textual bem como as suas características estruturais e linguísticas, entre outros, tendo em conta os objetivos estabelecidos e hierarquicamente dispostos. A informação deverá ser organizada de forma coerente, tendo em conta o tipo de texto e o seu recetor. Note-se que a planificação continua a ser desenvolvida e/ou modificada no decurso da tarefa, contudo este processo de geração das ideias e a sua organização pode assumir a forma de esquema mental (Festas, 2002).

A tradução (*translate*), neste contexto, refere-se ao processo de conversão do conteúdo conceptual, delineado na planificação, numa forma linguística, e não ao processo de tradução de uma língua para outra. Por conseguinte, inicia-se a escrita propriamente dita, de acordo com as regras e os princípios sintáticos e pragmáticos de determinado sistema alfabético ou língua (Festas, 2002). As representações mentais relativas ao tema são textualizadas, ou seja, é feita a explicitação dos conteúdos sob a forma de palavras e frases (Hayes & Flower, 1980a; Hayes & Flower, 1980b).

A revisão do texto, através da leitura, permite aos escritores fazer uma avaliação e, se necessário, corrigir o texto e melhorá-lo até considerar a versão final (Hayes & Flower, 1980a; Flower & Hayes, 1981). A representação conceptual mais elaborada dos objetivos do texto, que referimos anteriormente, permite que os escritores experientes procedam à revisão de uma forma mais extensa, avaliando o seu texto consoante a sua função e respeitando os seus objetivos (Hayes et al., 1987). Na eventualidade do texto necessitar de alterações ou até melhorias, poderá ser sujeito a reformulações. Verifica-se que os

escritores proficientes executam uma maior modificação dos conteúdos, quer durante a redação quer na revisão.

Desta forma, poder-se-á verificar se a estratégia de resolução de problemas foi executada com sucesso (Festas, 2002).

1.3.2. O novo modelo de Hayes (1996)

Passados 16 anos do modelo de Hayes-Flower (1980), John Hayes faz uma revisão do mesmo, com o objetivo de apresentar uma descrição mais clara e abrangente dos processos envolvidos na escrita. Por outro lado, revela que este novo modelo se encontra em construção, com partes solidamente estruturadas (e.g., os modelos de planificação, de produção textual e de revisão, este último aplicado com sucesso), mas com outras aguardando alicerces mais estáveis (e.g., ambientes físicos e sociais, os quais constituem a componente “*task environment*”). Todavia, apesar dos diferentes níveis de desenvolvimento, todas estas partes são essenciais para a formação do modelo como um todo, havendo sempre abertura para modificações baseadas em novas teorias científicas que possam surgir (Hayes, 1996).

Para a conceção deste novo modelo, concorreram novos conhecimentos com origem nas investigações e nas discussões científicas que sucederam o modelo de 1980, não apenas no domínio da psicologia cognitiva mas também das teorias socioculturais. Hayes (1996, p. 5) sugere que em vez de um modelo sociocognitivo, este seja descrito como um “*individual-environmental model*”.

Este modelo tem duas componentes principais que são o ambiente da tarefa (*the task environment*) e aspetos do indivíduo (*the individual*) (cf. Figura 9). Hayes (1996) explica que irá aprofundar estes últimos, não porque os aspetos sociais sejam menos importantes, mas devido à sua área de formação que é a psicologia e não a sociologia ou a história.

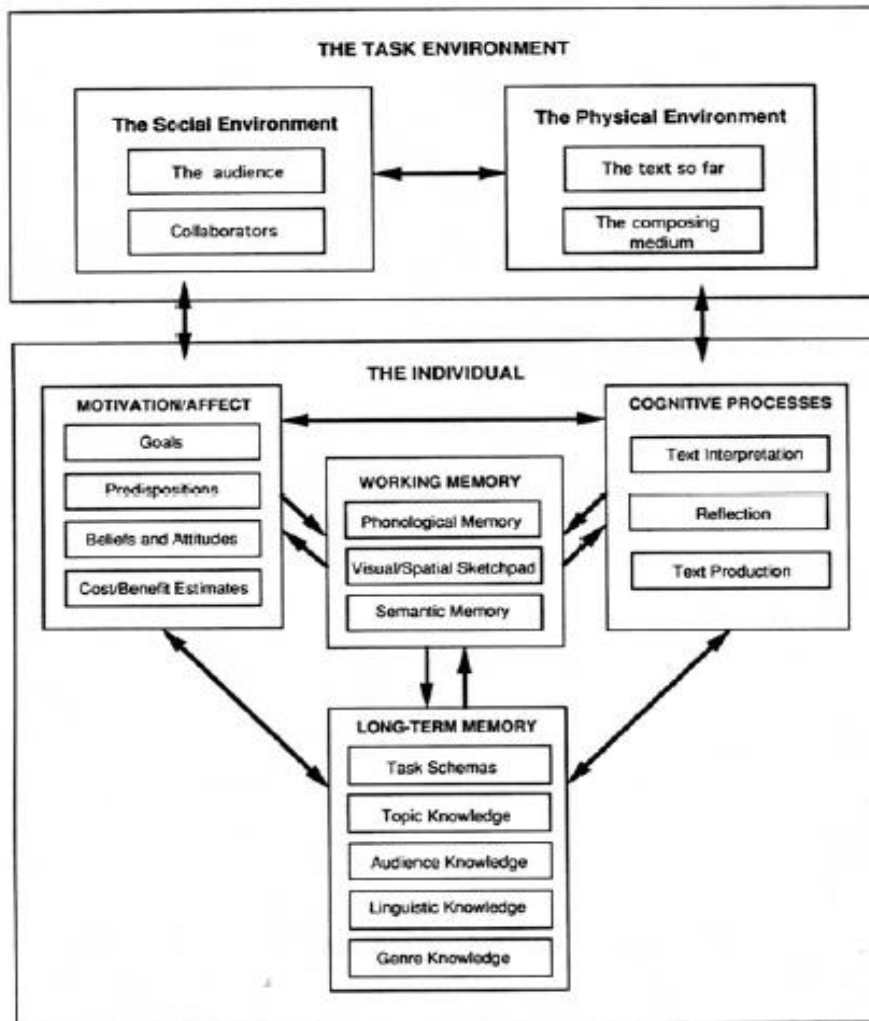
O primeiro, “*the task environment*”, mais não é que um componente social, na medida em que inclui, precisamente, o ambiente social (*the social environment*), que contempla a audiência (*audience*) e os colaboradores (*collaborators*). Como afirma Hayes (1996), a escrita é, antes de mais, uma atividade social, já que serve o propósito de

comunicar com os outros, mas também porque é uma peça social que se desenvolve num determinado contexto social, seguindo convenções sociais e marcada pela história das interações sociais. É dado destaque ao trabalho colaborativo não só nos locais de trabalho, mas também nas escolas, sendo um método para ensinar competências de escrita. Nesta componente também é incluído o ambiente físico (*physical environment*) que abarca o texto produzido pelo escritor até então (*the text so far*), o qual é lido e relido de forma a moldá-lo e a facilitar a escrita do que se segue. Consequentemente, a escrita modifica o seu próprio ambiente de trabalho. O meio de composição (*composing medium*) também integra o ambiente físico. Hayes (1996) revela que existem diferenças nos processos de escrita (e.g., planificação, edição), quando se utiliza um papel e uma caneta, relativamente a outro meio, tal como um processador de escrita. Deste modo, o meio de escrita influencia o modo como escrevemos.

A componente individual representa aspetos ou características do escritor e inclui a motivação e a afetividade do sujeito pelo seu texto (*motivation and affect*), os processos cognitivos (*cognitive processes*), a memória de trabalho (*working memory*) e a memória a longo prazo (*long-term memory*). Hayes (1996) admite que os recursos das memórias de trabalho e a longo prazo são partilhados entre os processos cognitivos e motivacionais envolvidos na escrita.

Figura 9

O modelo dos processos cognitivos de escrita revisto por Hayes (1996)



Nota. Retirado de Hayes (1996, p. 4).

Embora nos modelos sociocognitivistas a motivação não tenha tido, propriamente, um lugar de destaque, tal como refere Hayes, esta é fundamental no processo de escrita. Efetivamente, a motivação está presente não apenas em respostas a curto prazo a objetivos imediatos, mas também em predisposições a longo prazo para se envolver em certos tipos de atividades, tais como as crenças positivas individuais (acreditar, por exemplo, que é possível realizar a tarefa da escrita com sucesso). Nesta secção deverá ter-se em linha de conta a interação entre os objetivos de escrita, alguns dos quais se apresentam como opostos, e que determinam o curso da ação, pelo que o escritor deverá encontrar um equilíbrio entre os seus objetivos. A motivação poderá influenciar a escolha das estratégias e poderá, igualmente, influenciar o curso da ação através de uma espécie de mecanismo de custo-benefício.

Neste modelo, Hayes (1996) propõe como processos cognitivos referentes primários relativos à escrita, a interpretação, a reflexão e a produção de textos. A interpretação de textos é uma função que produz representações internas a partir de entradas linguísticas e gráficas. Os processos cognitivos que cumprem esta função incluem, por exemplo, a leitura. A reflexão é uma atividade que opera em representações internas para produzir outras e os processos cognitivos que satisfazem esta função envolvem a resolução de problemas ou as tomadas de decisão, por exemplo. Finalmente, a produção de textos utiliza representações internas no contexto do ambiente da tarefa de forma a conceber produtos escritos, falados ou gráficos. É importante salientar que, na opinião de Hayes, estes processos cognitivos não se restringem à escrita, mas podem ser utilizados noutras atividades.

Enquanto o modelo de 1980 não dava muita atenção à memória de trabalho, este novo modelo assume que todos os processos têm acesso e realizam as suas atividades não automatizadas na memória de trabalho.

No modelo, esta tem um lugar central simbolizando a sua importância fundamental na escrita. Hayes baseou-se no modelo geral da memória de trabalho de Baddeley (1986, cf. Hayes, 1996, p. 8) que a apresenta como um recurso limitado utilizado tanto para armazenar informação como para a realização dos processos cognitivos. Estruturalmente, a memória de trabalho é uma central executiva que se subdivide em duas memórias especializadas: um “*loop*” fonológico (armazena informação fonológica codificada) e um rascunho visual-espacial (armazena informação visualmente ou espacialmente codificada). Adicionalmente, cumpre funções de controlo que incluem a recuperação de informação da memória a longo prazo e a gestão de tarefas não totalmente automatizadas ou que requerem a resolução de problemas ou a tomada de decisões. No modelo de Hayes (1996) a planificação e a tomada de decisões estão associadas ao processo de reflexão e não são tidas como parte da memória de trabalho.

Neste modelo, Hayes ainda incluiu uma memória semântica que não está no modelo de Baddeley. De uma forma geral, são utilizadas técnicas que podem contribuir para a identificação dos papéis das representações visuais e fonológicas na leitura e na escrita.

A memória a longo prazo é indispensável na escrita, não fosse esta responsável pelo armazenamento do conhecimento relativo à gramática, à linguística, aos géneros de textos, à audiência ou a diferentes temáticas, por exemplo, todo este conjunto a que é necessário recorrer quando escrevemos um texto.

Importa ainda salientar o destaque dado à leitura neste novo modelo, considerada como um processo central na escrita, quer ao nível da compreensão, da definição da tarefa ou da revisão do texto. Consequentemente, a qualidade dos textos, muitas vezes, depende da habilidade leitora.

Hayes reforça a ideia de que para atingirmos um nível elevado de proficiência na escrita é necessário praticar muito, durante vários anos. Nas suas palavras (Hayes, 1996, p. 26), as principais mudanças neste novo panorama são: o destaque dado ao papel da memória de trabalho na escrita, a inclusão da dimensão visual-espacial, a integração da motivação e da afetividade com os processos cognitivos e a reorganização destes que enfatiza a função dos processos de interpretação de texto na escrita. Além disso, inclui novos modelos de planificação, produção de texto e revisão, que pretendem ser mais específicos, e propõe, ainda, uma série de hipóteses testáveis sobre os processos de escrita.

1.3.3. Os dois modelos do processo de composição (Bereiter & Scardamalia, 1987)

Bereiter e Scardamalia (1987) realizaram o primeiro estudo que permitiu compreender a evolução da composição escrita através de uma abordagem desenvolvimental no processo desta aprendizagem (Albuquerque, 2002; Alarmagot & Fayol, 2009).

As investigações levadas a cabo por estes autores, ao distinguirem a escrita não proficiente, associada aos escritores inexperientes e a escrita proficiente, característica dos escritores experientes, contribuíram, de uma forma analítica, para identificar, nos primeiros, as dificuldades ou falhas na aprendizagem da escrita, ao passo que nos segundos se reconheceram as boas práticas expectáveis na escrita de um texto.

Desta forma, Bereiter e Scardamalia propuseram dois modelos de escrita: *knowledge telling* – contar o conhecimento – e *knowledge transforming* – transformar o conhecimento, que poderão ser seguidos pelos sujeitos. É importante ressaltar que, em ambos os modelos, poderão coexistir sujeitos que adquirem uma escrita proficiente e sujeitos que têm dificuldades nesta competência.

O primeiro modelo *knowledge telling* – contar o conhecimento – tem a escrita como uma ” tarefa natural”, como referem os seus autores (Bereiter & Scardamalia, 1987, p. 4). Na existência de dificuldades na produção escrita, estas vão sendo tratadas privilegiando as estruturas cognitivas já existentes e as competências de linguagem adquiridas através das experiências sociais, de forma a minimizar novos problemas que poderão surgir e que deverão ser resolvidos. Estes autores destacam o facto de as crianças em idade escolar serem, de uma forma geral, proficientes ao nível da linguagem oral, podendo atingir um nível de proficiência escrita análogo por volta dos 12 anos de idade, sendo, por conseguinte, um processo que demora alguns anos. Para tal, concorre, desde logo, a aquisição do código escrito que pode ser considerado um obstáculo e cuja aprendizagem não é imediata. Acrescem outros problemas relacionados com a geração de conteúdos do discurso, pois a criança tem dificuldades em pensar o que deve escrever, em manter-se no assunto em questão e em redigir um texto coerente, uma vez que, contrariamente ao que sucede na linguagem oral, o facto de não haver uma interação direta com outro interveniente acaba por ser um obstáculo (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Como já referimos, este modelo relaciona-se com os escritores mais novos e menos experientes, cujos textos resultam de uma transferência das ideias tal como estas vão emergindo da memória a longo prazo (MLP), assemelhando-se a uma conversa, não planificada nem sujeita ao olhar crítico, ou seja aproxima-se da oralidade (Alarmagot & Fayol, 2009), “trata-se de uma estratégia em que o sujeito escreve como “conta” ou como fala” e os textos escritos pelo sujeito não se diferenciam dos textos orais” (Festas, 2002, p. 178). Isto é, não são estabelecidos objetivos e não há uma planificação ou revisão do texto, quer a nível linguístico ou de conteúdo (Alarmagot & Fayol, 2009), podendo apenas considerar-se pequenas correções ortográficas, de pontuação ou lexicais.

A tarefa pode ser iniciada e realizada com rapidez, contudo perante exigências mais complexas, verifica-se uma menor eficiência. Sucintamente, este modelo explica a forma como a produção do discurso escrito pode ser realizada, utilizando apenas sugestões para a recuperação de conteúdos e de géneros, esquemas discursivos e textos já produzidos (Bereiter & Scardamalia, 1987).

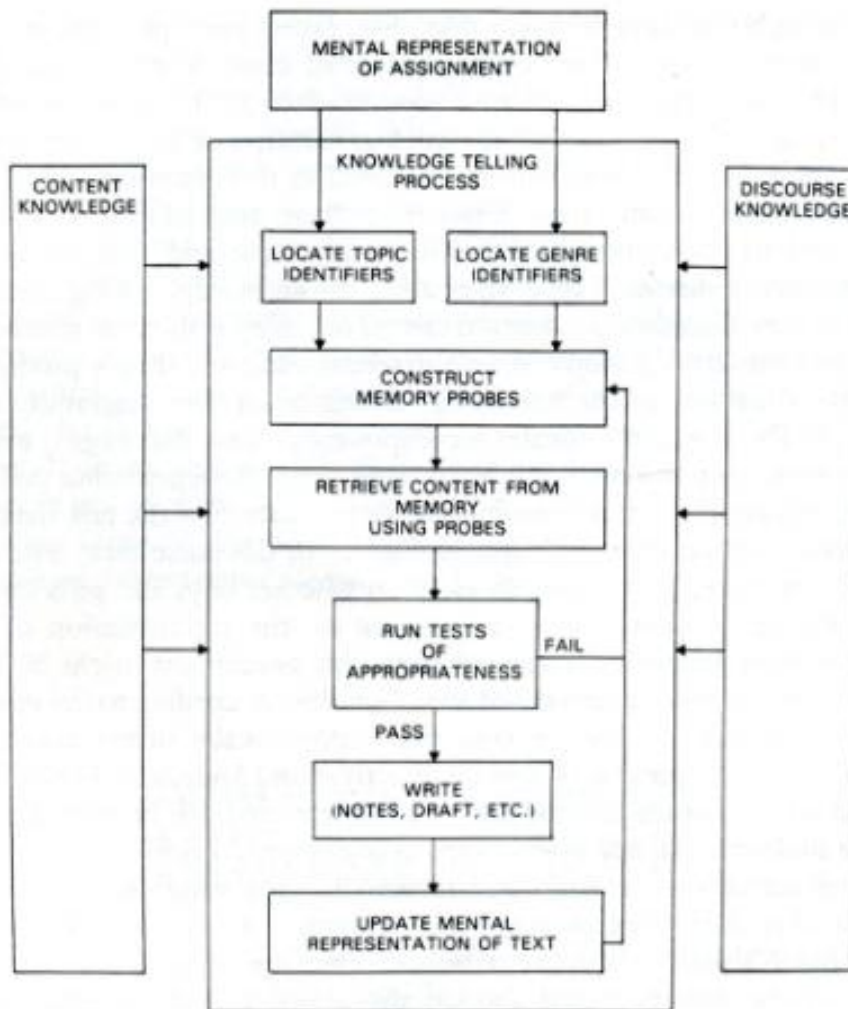
Tal como pode ser observado, a Fig. 10 apresenta um esquema do processo de composição que se inicia com uma tarefa de escrita que pode ser atribuída ou escolhida pelo escritor desde que existam representações mentais da tarefa que permitam analisá-la identificando o tópico e género ou o tipo de discurso. A relevância da informação

recuperada, para a tarefa, não é, contudo, garantida dado que depende do conteúdo presente na memória (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Apesar disso, Alarmagot e Fayol (2009) consideram que esta forma de composição até poderá ter resultados positivos em algumas situações, como por exemplo, em caso das narrativas ou que poderá ser utilizada também pelos escritores experientes em situações em que não são exigidos requisitos de composição ou restrições de qualidade (e.g., listas de compras ou elaboração de relatórios).

De seguida, apresentamos o esquema da estrutura do modelo *knowledge telling* – contar o conhecimento (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Figura 10
O modelo de contar os conhecimentos



Nota. Retirado de Bereiter & Scardamalia (1987, p. 8).

O modelo *knowledge transforming* – transformar o conhecimento – é, consequentemente, mais elaborado do que o primeiro, que acabámos de apresentar, e é associado aos escritores experientes (observado com mais frequência em adolescentes a partir dos 14 anos e adultos) com um controlo estratégico do processo de escrita. Aliás, como afirmam os autores (Bereiter & Scardamalia, 1987), o processo do *knowledge-telling* está presente neste novo modelo, mas integrado num processo de resolução de problemas envolvendo dois tipos diferentes de problemas de espaço: de conteúdo e de retórica (cf. Figura 11).

Basicamente, este modelo consiste em reorganizar o conhecimento (de determinado domínio/tema) de acordo com as restrições retóricas e linguísticas, e vice-versa, e com o estado do texto produzido até à data. Ao escritor é exigido que resolva um problema com grandes constrangimentos, subjacentes a uma dialética entre "o que deve ser dito" (espaço de conteúdo) e "o que pode ser dito, a quem e de que forma" (espaço retórico). Desta forma, este transforma as suas representações mentais sobre um determinado tópico/tema, tendo em conta a sua planificação e os objetivos estabelecidos.

É necessária uma automonitorização constante, entre a produção e a sua intenção, para que se possa reduzir este espaço através da criação de novos conteúdos (sob a influência de restrições pragmáticas/retóricas) ou novos objetivos pragmáticos/retóricos (sob a influência do domínio das restrições). Ou seja, esta estratégia pressupõe que o escritor alterne continuamente o seu foco entre o conteúdo conceptual do texto e a sua forma linguística, deparando-se com uma série de problemas que vão sendo solucionados, até chegar a um texto que traduza o seu pensamento final sobre o assunto (Alarmagot & Fayol, 2009; Bereiter & Scardamalia, 1987).

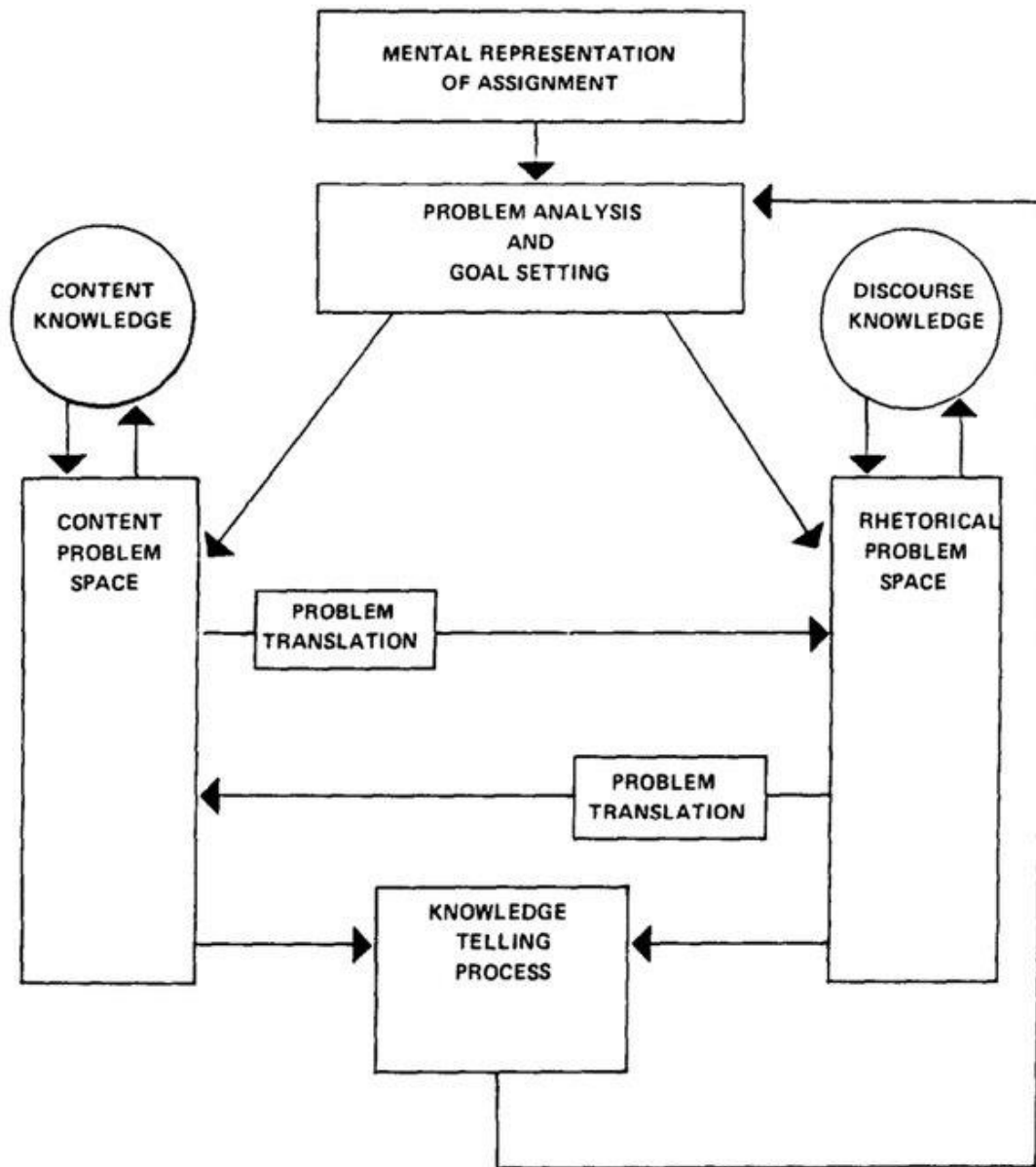
Estes sujeitos com uma escrita mais madura, geralmente, produzem textos mais extensos e mais complexos, decorrentes do seu domínio relativamente ao tópico do discurso e às suas habilidades linguísticas, resultando num texto em que ocorreu uma transformação de conhecimento (Bereiter & Scardamalia, 1987; Festas, 2002).

“But the distinctive capabilities of the knowledge-transforming model lie in formulating and solving problems and doing so in ways that allow a two-way interaction between continuously developing knowledge and continuously developing text (Bereiter & Scardamalia, 1987, p. 12).

O esquema da estrutura do modelo *knowledge telling* – contar o conhecimento (Bereiter & Scardamalia, 1987) pode ser visto na Figura 11.

Figura 11

O modelo de transformar os conhecimentos



Nota. Retirado de Bereiter & Scardamalia (1987, p. 12).

Terminamos este capítulo citando Festas (2002) que analisou as principais tendências no ensino da escrita, evidenciando a complementaridade existente entre as várias perspectivas e referiu que:

As dimensões sociais, cognitivas e linguísticas não se podem dissociar na produção de textos. Escreve-se num contexto social, de acordo com os objectivos e as convenções de uma comunidade de discurso e a escrita resulta da interacção

de quem escreve com os leitores, com outros escritores e com todos aqueles que, directa ou indirectamente, colaboram na produção do texto. Simultaneamente, a escrita exige a intervenção de processos cognitivos que actuam de forma complexa, fazendo-a aproximar-se de uma situação de resolução de problemas. Por outro lado, ainda, não nos podemos esquecer que a escrita obedece a todo um conjunto de regras e convenções linguísticas. Neste contexto, um modelo de ensino da escrita de textos deve integrar os aspectos linguísticos, social e cognitivo. (Festas, 2002, pp. 182-183).

Capítulo 2

O texto e as tipologias textuais

A aprendizagem da escrita nunca está concluída, antes se refaz a cada novo texto.

Niza et al., 2011, p. 8

A complexidade do processo de escrita foi evidenciada por muitos autores nas últimas décadas (Bereiter & Scardamalia, 1987; Harris et al., 2008; Hayes & Flower, 1980; Kellogg, 1994; Morais, 2013; Rebelo, 2008). Barbeiro & Pereira (2007) declaram que esta competência:

...exige a capacidade de selecionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar. A escrita encontra no texto a forma mais relevante de representação do conhecimento. Escrever é em grande parte das situações, escrever um texto. (p. 15)

À semelhança de outros estudiosos (Adam, 1992; Duarte, 2008; Preto-Bay, 2005; Silva, 2012), também Morais (1997, p. 92) afirma que o reconhecimento das tipologias textuais facilita, por um lado, a escrita, atuando como “princípio estruturante ou organizador” e, por outro lado, orienta e simplifica a interpretação e compreensão de um texto, sendo que os escritores experientes não descaram estes pormenores.

Esta ideia foi corroborada por Hayes (2012) que afirmou que aquilo que habitualmente consideramos como escrita é, justamente, a atividade de produzir textos para serem lidos por terceiros (e.g., artigos, redações escolares), tendo denominado esta escrita como escrita formal (*formal writing*).

De facto, grande parte das atividades escolares da generalidade das disciplinas, mas principalmente nas aulas de língua materna, focam-se em textos. Textos estes que são objeto de leitura, de análises várias (do ponto de vista gramatical, semântico, sintático,

etc.) ou textos que são escritos, com as mais diferentes funcionalidades, quer seja tomar notas durante as aulas, execução de exercícios ou outro tipo de trabalhos e até para a realização de provas de avaliação. Também em outros contextos da nossa vida, da pessoal à profissional, o texto está presente no dia-a-dia, quer quando fazemos uma lista de compras, quando nos chega a fatura da eletricidade ou da água, quando enviamos/recebemos mensagens escritas (no telemóvel, no email, por carta) a amigos, a familiares ou no trabalho, enfim, a extensão das funcionalidades do texto é vasta... É, portanto, um objeto que nos aparece como familiar e até comum, mas que encerra, em si e no seu estudo, uma complexidade talvez não captada pelo senso comum (Neves & Oliveira, 2001).

Adiante, neste capítulo, abordaremos as diferentes tipologias textuais, ainda que iremos focar a nossa atenção nas que foram trabalhadas no nosso projeto de doutoramento, isto é, o texto de opinião e o texto expositivo.

2.1. O conceito de texto

É necessário compreender a abrangência do “texto” enquanto objeto pluridimensional e evidenciar as suas principais características. Efetivamente, o termo “texto” tem uma natureza polifacetada e polissémica que dificulta a sua definição, pelo que qualquer aproximação ou tentativa de definição tem de ter estes factos em linha de conta (Neves & Oliveira, 2001).

Mas vamos começar por analisar a origem da palavra “texto”. Se atentarmos neste termo, proveniente do latim *textus* e que traduz “tecido”, verificamos que o seu significado remete-nos, metaforicamente, para uma entidade que necessitou de uma construção, que foi fruto de um trabalho metódico, que exigiu atenção e até criatividade, até se originar um produto com uma estrutura coerente, uma unidade e uma funcionalidade específica. Entidade esta que Neves e Oliveira (2001) consideram estar epistemologicamente em construção, tal como evidencia o *corpus* relativo à investigação do texto, bem como pelo surgimento de um ramo linguístico, que tem, precisamente, como objeto de estudo o texto, e se designa linguística textual.

Na sua obra, estes autores fazem uma breve descrição da evolução da linguística textual, tal como é conhecida atualmente, referindo que esta terá sido estabelecida em

1967, pela mão de Weinrich. Apesar de desenvolvida na Alemanha, a expansão do seu estudo fez-se por vários países, principalmente na Europa durante a década de 70. Verificou-se, então, uma mudança de paradigma nos estudos linguísticos, em que o abandono do postulado generativista da autonomia da sintaxe deu lugar à semântica e à pragmática. Assistiu-se à passagem do estudo do enunciado para o do texto.

Mas, historicamente, os estudos sobre o texto tiveram quatro marcos primordiais que Neves e Oliveira (2001, p. 15) também referem na sua obra. O primeiro são os remotos estudos da retórica (estruturação das suas partes maiores - *inventio, dispositio, elocutio* – assentando sobretudo na segmentação de um texto em unidades - *dispositio*); o segundo são os estudos da estilística que foram além do estudo da frase, envolvendo recorrências apenas observáveis em unidades maiores; o terceiro estabelecido na receção massiva, inspiradas pelas ideias de Propp e Todorov (trabalhou a análise do discurso), nos anos 60 do século XX. Finalmente, o último marco tem origem em estudos que contemplam causas exteriores ao trabalho do texto, mas que a ele confluem, direta ou indiretamente (por exemplo, os estudos da psicologia cognitiva, relacionados com a obtenção e construção de resumos, mas não só, também da Filosofia ou da Sociologia).

Já vimos que o “texto” pode reunir vários significados, pelo que não é de espantar que existam também várias tentativas de defini-lo. Rosa et al. (2019) resume este facto afirmando que:

No âmbito de uma abordagem mais formal, o texto pode ser entendido enquanto unidade linguística superior à frase; de acordo com uma conceção mais pragmática, o texto é visto como uma sequência de atos de fala; e, a partir de uma perspetiva cognitivista, o texto é considerado o resultado de processos mentais. (p. 240)

Isto é, vários autores aclararam a noção de texto consoante a área de investigação em que estavam posicionados, é por esta razão que o conceito de texto varia conforme a perspetiva adotada. De seguida, iremos apresentar alguns dos conceitos encontrados na literatura científica, bem como em recursos educativos dos alunos do ensino básico.

Silva (2012, p. 15) diz-nos que, em linguagem corrente, “um texto é um objeto verbal escrito, de extensão indeterminada, mas geralmente composto por mais do que uma frase” (e.g., uma carta, uma mensagem de correio eletrónico, um romance, etc.),

opondo-se a este outro conceito, o de discurso que se assume como um produto verbal oral. Contudo, na sua obra, este autor não concorda com esta dicotomia, entendendo que o “texto é qualquer produto verbal, seja ele manifestado na escrita ou na oralidade” (Silva, 2012, p.18).

Por sua vez, Adam (1990, p. 49), considerando que um texto poderá ser composto por vários segmentos, afirma que “Un texte est une suite configurationnellement orientée d’unités (propositions) séquentiellement liées et progressant vers une fin”. Acrescenta ainda que o texto é “une structure hiérarchique comprenant n séquences- elliptiques ou completes- de même type ou de types différents (Adam, 1990, p. 91).

No Dicionário Terminológico, para consulta em linha, disponibilizado na página da DGE-MEC, define-se texto como:

Uma sequência autónoma de enunciados, orais ou escritos, de extensão variável – um texto pode ser constituído por um único e curto enunciado ou por um número elevadíssimo de enunciados –, com um princípio e um fim bem delimitados, produzido por um ou por vários autores, no âmbito de uma de uma determinada memória textual e de um determinado sistema semiótico, isto é, em conformidade, em tensão criadora ou em ruptura com as regras e as convenções desse sistema, e cuja concretização ou actualização de sentido é realizada por um leitor / intérprete ou por um ouvinte / intérprete.

São também enumeradas as principais propriedades configuradoras da textualidade: coesão, coerência, progressão temática, metatextualidade, relação tipológica, a intertextualidade e a polifonia.

Numa gramática utilizada pelos alunos do 3.º CEB, de apoio à disciplina de Português, o texto é definido como “um conjunto de frases relacionadas entre si e constituindo, assim, uma unidade, um todo com sentido” (Azeredo, Pinto, & Lopes, 2012, p. 353). Por sua vez, referem como padrões/propriedades da textualidade: a intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a situacionabilidade, a intertextualidade, a coesão e a coerência. Verificamos que diferem em algumas propriedades, relativamente ao recurso anterior. É acrescentado que, ainda que de forma excepcional, um texto pode ser constituído por uma só frase, contudo, destacam a sua

organização na sua unidade, isto é, em frases (simples e/ou complexas) que poderão estar organizadas em diferentes parágrafos.

Um texto é, pois, mais do que uma simples sequência de frases ou enunciados e a sua compreensão e produção estão ligadas a uma competência textual. Segundo Neves e Oliveira (2001), esta pode definir-se como a:

... capacidade que um sujeito tem de distinguir um aglomerado incoerente de enunciados de um texto coerente, além de operacionalizar metatextualmente actividades como as de parafrasear, condensar ou contrair, resumir, avaliar da natureza incompleta ou interrompida de um texto, poder atribuir um título, saber classificar o texto segundo um tipo ou função textual. (p. 17)

Nesta sequência, estes autores (idem, p.17) mencionam a construção de uma gramática textual que arrogaria três pontos-bases, a saber: “1) determinar o que faz de uma unidade um texto; os seus princípios de constituição; em que consiste a coerência de um texto; o que produz a textualidade; 2) determinar critérios para a delimitação/segmentação dos textos; 3) diferenciar, na entidade “texto”, os seus vários tipos”.

2.2. As classificações textuais

Cada texto, quer seja produzido em suporte escrito ou oral, é único e, portanto diferente de todos os outros, contudo existem determinadas regularidades sistémicas, como seja a seleção e estruturação dos conteúdos (e.g., ordenação alfabética das entradas num dicionário de autores, utilização de fórmulas de saudação e despedida numa carta), a utilização de terminologia de uma área de atividade socioprofissional (e.g., educação, informática), ou até no objetivo que pretendemos alcançar com determinado texto (informar, persuadir), entre outras dimensões (Silva, 2012).

Estas regularidades possibilitam incluir textos empiricamente diferentes numa mesma classe, por exemplo, na classe de notícias podem ser incluídos textos com conteúdos de diferentes temáticas desde política, a desporto, cinema, etc. A classificação textual é, portanto, “um instrumento conceptual com que se pretende ordenar os textos, esse conjunto potencialmente infinito de produtos verbais singulares” (Silva, 2012, p. 11).

As classes são definidas tendo em conta características consideradas relevantes, podendo, uma classificação, estabelecer-se tendo em conta um ou mais critérios. Silva (2012) acrescenta que a sua natureza pode ser diversa (e. g., classificações em géneros discursivos ou géneros textuais que se inserem nas classificações heterogéneas) e que cada critério poderá não se aplicar a todos os textos objeto de classificação. As classes são um “conjunto aberto” porquanto há sempre a possibilidade de, num grupo de classes pré-existentes, se incluir uma nova classe” (idem, p.37).

Silva (2012) refere que a capacidade de dominar esta classificação permite que os sujeitos interpretem os textos de forma adequada e eficaz. Pelo contrário, quando subjazem dificuldades nesta tarefa, esta pode resultar numa mera “arrumação assistemática dos textos, numa mera listagem avulsa, desconexa, incoerente” (idem, p. 12), podendo resultar numa má interpretação da informação. Silva (2012, p. 13) chega mesmo a afirmar que a ação de classificar textos “é central no âmbito da comunicação verbal, quer a nível da produção textual, quer a nível da sua interpretação”. Concluimos, por isso, que conhecer as características principais das várias classes facilita quer a produção de textos adequados a determinado contexto, quer todo o processamento da informação aquando da transmissão de uma mensagem, quer esta seja escrita ou por via oral. Contudo, é importante referir que diversas classificações poderão ser cruzadas e usadas num mesmo texto, isto é, um único texto pode incluir-se e ser perspetivado a partir de classificações diferentes, que decorrem da sua natureza pluridimensional, já referida anteriormente. O mesmo não acontece quando o incluimos numa tipologia específica.

Resumindo, existem diversas classificações em: tipos de discurso, géneros discursivos, tipos de textos, tipos de sequências textuais). Petitjean (1989) diferencia estas classificações em 1) homogéneas - quando tem uma base tipológica única, cujas classes de textos se designam “tipos de texto” ou “sequências textuais” (e.g., produtos predominantemente verbais narrativo ou descritivos); 2) intermédias – estas classificações desenvolvem uma base tipológica a partir de critérios heterogéneos, contudo o enfoque classificatório, essencialmente o modo enunciativo, a intenção de comunicação ou as condições da sua produção, leva em conta a situação dos textos, designando-se esta classe “tipos de discurso” (e.g., discurso jornalístico); e 3) heterogéneas quando a sua base tipológica é heterogénea, cuja classe de textos se designa “géneros discursivos” ou “géneros textuais” (e.g., carta, sermão).

Nesta sequência, introduziremos a noção de tipologia textual, já que no nosso estudo focámo-nos em dois tipos de texto, expositivo e de opinião, os quais iremos caracterizar mais adiante. Para tal é importante abordar os estudos de Isenberg (1978, cf. Silva, 2012, pp. 34-35) sobre a tipologização, uma vez que estabeleceram os quatro princípios para a elaboração de uma tipologia. São eles:

1) o *princípio da homogeneidade* que deve garantir que textos que se inserem numa tipologia específica partilhem uma propriedade que os una, distinguindo-os de outros objetos que não pertencem ao mesmo “domínio de aplicação”, isto é, a base que suporta as definições dos tipos textuais deve ser da mesma natureza;

2) o *princípio da exaustividade* que aponta para que a tipologia textual tenha a capacidade de abranger uma diversidade de tipos nos quais possam ser incluídos todos os textos existentes;

3) o *princípio da não-ambiguidade* ou rigor tipológico que sustém que uma tipologia textual deve ser rigorosa, no sentido de ser esclarecedora quanto às características de cada tipo para que não surjam dúvidas aquando da inserção de cada texto num único tipo. Por vezes alguns textos apresentam características passíveis de serem incluídos em mais do que um tipo o que dificulta a sua inclusão inequívoca num único tipo textual, é por esta razão que não deverá existir ambiguidade tipológica;

4) o *princípio da monotipia* que estabelece que um texto deverá pertencer apenas a um tipo previsto, isto é, os segmentos textuais que o compõem deverão ser de um único tipo. Contudo, dada a natureza heterogénea da maior parte dos textos, é muito difícil garantir a aplicação deste princípio, pois, frequentemente, estes apresentam segmentos textuais de diferentes tipos (e.g., um texto predominantemente narrativo poderá incluir segmentos descritivos, expositivos, etc.).

Estes quatro princípios deveriam ser impreterivelmente respeitados, por forma a não comprometer a sua natureza, sendo que, portanto, uma classificação baseada neles designa-se «tipologia» e as suas classes «tipos» (Silva, 2012).

Com base na heterogeneidade textual, Adam (2005) pôs de lado as classificações que incidem sobre a totalidade de um texto e propôs uma teoria sobre tipologias sequenciais, isto é, num único texto seria possível delimitar diferentes sequências textuais. Estas são “unidades homogéneas e menores, quer em termos de extensão, quer, especialmente, em termos de complexidade composicional” (Silva, 2012, p. 119).

Definindo o que considera uma tipologia textual, Silva (2012) refere que:

... assenta num único critério que, podendo ser complexo, é de natureza homogénea. Como resultado, cada tipo estabelecido numa tipologia não se sobrepõe a nenhum dos restantes. Acresce a este facto que, em conjunto, os tipos nela previstos devem poder aplicar-se a todos os textos: quer aos que já foram produzidos, quer aos que virão a ser produzidos no futuro. Por outras palavras, cada critério aplica-se necessariamente a todos os textos, e não apenas a alguns. Além disso, os tipos textuais assim estabelecidos constituem um conjunto fechado porque o seu número não é susceptível de ser modificado. (p. 37)

Neves & Oliveira (2001) definem a tipologia textual como a:

construção resultante da competência textual dum leitor /falante e da necessidade sentida por este de categorizar e classificar segundo as recorrências e aproximações (ligadas ao conhecimento metatextual assente na organização global, na superestrutura, na macro-estrutura semântica, nos marcadores, na função ou objectivo comunicacional, entre outros critérios, encontrados entre textos diversos. (p. 183)

Logo, estes autores referem a necessidade de os alunos aprenderem e treinarem esta forma de categorização de forma a serem capazes de produzir textos de diferentes tipos. As teorias cognitivas vieram confirmar que quer a tipologização quer a categorização dos textos são imprescindíveis para a concretização das operações cognitivas dos sujeitos e para o próprio conhecimento em geral.

Para terminar esta análise apresentamos, na tabela 1, as principais características diferenciadoras entre a classificação textual e a tipologia textual, salientando que, tal como noutros conceitos, não existe um consenso havendo, pois, teorias e definições várias que se aproximam e/ou se afastam de determinadas correntes de investigação.

Tabela 1

Classificação versus Tipologia

Classificação	Tipologia
Pode assentar em vários critérios	Assenta num único critério
Cada critério pode aplicar-se apenas a alguns textos e não a todos	Os tipos devem poder aplicar-se a todos os textos
Classes: conjuntos abertos	Tipos: conjuntos fechados

Nota: Tabela elaborada para sintetizar informação relativa à temática.

Silva (2012, p. 38), esclarece que “...todas as *tipologias textuais* são *classificações textuais*, mas o inverso não é verdadeiro”, contudo na prática didática e nos próprios programas do ensino básico e secundário, não existe uma discriminação clara entre estes dois conceitos que são utilizados frequentemente como sinónimos.

O Dicionário Terminológico do MEC também faz referência às “estruturas verbais peculiares, semânticas e formais, e marcas pragmáticas” que permitem a classificação dos textos em tipos ou géneros. Acrescenta que as características dos tipos ou géneros são fortes indiciadores quer para a escrita quer para a interpretação dos textos. Referem, também, as várias propostas de classificações dos tipos de textos, afirmando que um dos seus princípios fundamentais é o de que “um género é o que liga um texto a um discurso”, isto é, “um texto, sempre singular, está ligado pelo género a uma família de textos.”

Também noutra recurso do MEC, Barbeiro e Pereira (2007) propõem como um dos princípios orientadores para o ensino da escrita nas aulas de Português, nomeadamente na sua dimensão textual, o “ensino sobre textos de géneros diversificados, social e escolarmente relevantes”, explicitando que a aprendizagem desta competência deve incluir o contacto com diferentes tipos de texto considerados pertinentes, devendo haver uma explicitação das características intrínsecas de cada um, ao nível da forma e conteúdo, para que os alunos, enquanto indivíduos e cidadãos, possam recorrer a esta competência para a realização de diferentes funções. Estes autores relacionam esta realização de funções com a conquista do “poder da escrita” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 12) que o domínio desta habilidade confere, “poder” esse que também é referido por outros estudiosos, nomeadamente Harris e Graham, os autores do SRSD, nomeadamente na obra

“*Powerful writing strategies for all students*” (Harris et al., 2008) que apresenta as estratégias de escrita do SRSD para diferentes tipos de texto. Barbeiro e Pereira (2007, p. 38) fazem muitas propostas práticas de atividades passíveis de serem aplicadas em contexto de sala de aula seguindo uma sequência didática focada em tipos textuais que os alunos não dominem de todo ou que apresentem um domínio insuficiente, bem como “em géneros dificilmente acessíveis para a maioria dos alunos”.

Devemos salientar que a par dos pormenores técnicos, estas atividades têm ainda uma dimensão de teor motivacional, uma vez que promovem o desenvolvimento de atitudes positivas relativamente à escrita, quer à produção textual quer à apreciação de textos escritos. Estes apresentam sete princípios orientadores do ensino da produção textual (Barbeiro & Pereira, 2007, pp. 8-9), pelos quais os professores e a escola se podem guiar. São eles:

1. “Ensino precoce da produção textual”, ou seja, dada a sua natureza complexa que torna todo o processo de aprendizagem moroso, esta competência deve ser ensinada desde o início da escolarização;
2. “Ensino que proporcione uma prática intensiva”, isto é, as atividades de escrita devem ser frequentes e a partir de exercícios organizados por módulos, proporcionando produções escritas inventivas e críticas;
3. “Ensino do processo (planificar, pôr em texto, rever)”, o que pressupõe um ensino explícito do processo de escrita, com ações específicas em todas as suas fases (i. e., planificação, textualização e revisão);
4. “Ensino sobre textos de géneros diversificados, social e escolarmente relevantes” em que se saliente a sua utilidade dos géneros textuais de maior destaque na nossa sociedade, para que os alunos aprendam as suas características (estrutura e conteúdo) e os possam produzir;
5. “Ensino sequencial das atividades de escrita” para permitir aos alunos uma autonomia progressiva, de forma a melhor acederem às potencialidades da escrita para expressarem conhecimentos, pensamentos, emoções, entre outros;
6. “Ensino que permita uma regulação externa e interna da produção textual”, isto é, através da comparação de interpretações e do estabelecimento dos critérios de avaliação para os textos, facilitando também a procura de soluções para possíveis problemas encontrados;

7. “Ensino que assegure uma gradual complexificação da produção textual”, ou seja, ao longo do seu percurso escolar, os alunos vão realizando atividades com um grau de complexidade crescente, aprendendo a dominar esta competência de forma progressiva.

Similarmente aos autores que apresentamos anteriormente, S. C. T. Sousa (2012, p. 362) afirma que “os “tipos textuais” podem ampliar as competências e habilidades discursivas, textuais e linguísticas dos estudantes”, quando tratados como um conhecimento sistemático.

2.3. O ensino de tipologias textuais

Duarte (2008) sublinha a importância e o papel central dos textos nas aulas de língua materna, dado que além de se escreverem textos, estes são objeto de leitura e análise. Por esta razão, não se compreende por que:

... muitos docentes continuam a fazer da frase a unidade a analisar, por excelência, na aula de Português e da morfossintaxe a única parte da gramática a ter em conta no ensino da Língua Materna. Ora, se a competência comunicativa é, antes de tudo, uma competência textual (...), a consideração exclusiva da frase como unidade de estudo é altamente limitativa da construção dessa competência textual e, logo, da competência comunicativa também. (pp. 4-5)

Destas práticas de ensino, onde se verifica uma lacuna no treino explícito da composição textual, resultam alunos que são incapazes de compreender textos ou até de escrevê-los de forma estruturada e para determinada finalidade, mas que até apresentam competências ortográficas e sintáticas com níveis médios. “Além disso, pelo estudo exclusivo da morfossintaxe, limitado à unidade frase, não se chega a fomentar o gosto pela leitura nem sequer o gosto pela língua.” (idem, p. 5).

Festas (2002, p. 178) sugere que “A pedagogia da escrita tem que partir de uma compreensão da sua complexidade cognitiva e incentivar a transformação do pensamento...”. Pelo que o modelo de ensino da escrita de textos deverá integrar as suas diferentes dimensões/componentes, que não podem dissociar-se ou ser postas de parte,

bem como estender-se às diferentes tipologias textuais, pois desta forma, os alunos poderão contactar com formas distintas de apresentar argumentar, expor ou simplesmente apresentar determinada informação, podendo refletir-se positivamente na qualidade dos textos que escrevem. E cabe “aos professores a tarefa de ensinar essas recorrências, de as tornar explícitas e de formalizar esta competência textual” (Neves & Oliveira, 2001, p. 55). Preto-Bay (2005) corrobora que é fundamental que o ensino da escrita seja explícito e se centre nos processos que os escritores experientes utilizam no processo de escrita, adaptando-os aos diferentes tipos de textos. As estratégias de autorregulação e as estratégias que incidem nos diferentes processos da escrita e sua coordenação têm demonstrado a sua eficácia nesta área (Festas, 2002).

Reconhecida a importância do ensino das tipologias textuais, tem vindo a verificar-se um destaque crescente desta temática nos programas de línguas dos ensinos básico e secundário (Silva, 2012).

Na sua obra, Silva (2012, p. 115) alude à tipologia de Werlich, que distinguiu cinco tipos de texto (i.e., narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos e instrucionais), baseando-se no modo de “organização cognitiva dos seus conteúdos e nos processos psicológicos envolvidos”, explanando o funcionamento dos textos pelas operações cognitivas envolvidas na produção e compreensão de conteúdos.

Tendo em conta a nossa linha de investigação, tentaremos compreender as principais características e especificidades dos dois tipos de textos que nos comprometemos a estudar, muito embora não haja um consenso do ponto de vista académico e da literatura da especialidade, o que resulta na existência de uma multiplicidade de tipologias e, conseqüentemente, de diferentes definições dos tipos de textos incluídos.

Num manual de apoio (gramática), os alunos estudam que “Pertencem a um mesmo tipo (ou classe) os textos que, para além da sua aparente diversidade, apresentam traços idênticos definidos previamente como característicos desse tipo (ou classe)” (Azeredo, Pinto, & Lopes, 2012, p. 367). Realçam, tal como já referimos, que existem várias tipologias textuais decorrentes dos vários critérios existentes para agrupar textos. Neste sentido, são descritas as várias sequências textuais existentes, afirmando estas

autoras que “o tipo de texto é definido em função da sequência que nele predomina” (idem, p. 367).

À época do nosso estudo e consultando o manual de Português “Diálogos” (Costa & Magalhães, 2012), os tipos de texto que apresentaremos de seguida, isto é, expositivo e de opinião (argumentativo), incluíam-se no capítulo dos textos não literários, os quais foram objeto de estudo logo no 1.º período do respetivo ano letivo. São referidas as tipologias textuais, dando exemplos concretos, contudo não consta uma definição escrita, pelo que inferimos que se assume que os alunos deverão, por esta altura, dominar este conceito. Também não é apresentada uma definição geral de texto, ao longo do manual, apresentam-se diferentes tipos em que se explicita a sua função, a estrutura e outras características linguísticas e/ou gramaticais associadas.

Uma análise aos exames nacionais, dos anos que antecederam a implementação dos projetos de intervenção, permite-nos verificar que os textos mais avaliados do ponto de vista da composição escrita foram precisamente os textos de opinião e o expositivo.

2.3.1. O texto expositivo

A tipologia de Werlich (cf. Silva, 2012, p. 115), já referida, define os textos expositivos da seguinte forma: “decorrem dos processos cognitivos de análise e síntese de representações conceptuais; neste tipo, integram-se, por exemplo, textos de natureza didática, como a explicação acerca do modo como se processa a evaporação ou o funcionamento do sistema circulatório”.

Berninger, Garcia, & Abbott (2009, p. 22) consideram que os jovens escritores poderão contactar, numa fase inicial de alfabetização, com livros informativos e posteriormente com uma “escrita dirigida a terceiros (*all-directed writing*) que tem como objetivo a persuasão para adotar uma opinião ou ponto de vista específico”. É ainda referido que os alunos necessitam de mais tempo para dominar a escrita expositiva do que a narrativa, por exemplo, ainda que mesmo alunos mais novos, do primeiro ciclo, poderão aprender a escrever textos expositivos se os seus professores utilizarem algumas estratégias, tal como a modelação e o ensino explícito, para a escrita destes textos. Estes autores consideram que, no final, a escrita expositiva é dirigida a outros que não o próprio autor (no original: *other-directed writing*), todavia destacam que o processo que o escritor

atravessa ao escrever, que passa por gerar e rever os seus rascunhos até ao produto final, é simultaneamente uma escrita autodirigida pois contempla o aprimorar do pensamento sobre um determinado tópico.

Analisando um manual de Português (Costa & Magalhães, 2012), verificamos o destaque que é dado à sua funcionalidade, não havendo propriamente uma definição completa do que é um texto expositivo. Referem que estes derivam de questões objetivas que necessitam de uma resposta para que cumpram a sua função, que é informar. Assim, este tem “o objetivo de explicar ou fazer compreender algo, desenvolvendo um tema pormenorizadamente e respondendo a questões”. Apresentam a sua estrutura que, segundo estes autores, se divide em três partes:

- 1) a introdução ao tema que deve ser feita de forma clara e objetiva;
- 2) o desenvolvimento expositivo que deverá ser apresentado de forma sequencial, contendo a “explicação, demonstração e estabelecimento de relações entre os dados” (p. 292);
- e 3) a conclusão que sintetiza a exposição anterior.

Noutra obra, podemos encontrar ainda uma estrutura com quatro partes (Azeredo, Pinto & Lopes, 2012, pp.387-388):

- 1) esquematização inicial que mais não é do que uma introdução onde se expõe o facto a ser explicado;
- 2) colocação do problema ou questão onde se deverá responder à pergunta “porquê?”;
- 3) explicação ou resposta à questão colocada;
- 4) a conclusão ou avaliação. Contudo, salvaguardam que quando o texto tem o objetivo de explicar, nem sempre tem conclusão.

Referem, ainda, algumas características linguísticas que diferenciam este tipo de texto, a saber: a) “utilização do verbo “ser” com predicativo do sujeito”; b) “utilização do verbo “ter” (ou verbo sinónimo” com complemento direto”; c) “tempo verbal mais característico: presente do indicativo). Relembrem que a linguagem utilizada aquando da escrita deste tipo de texto deve ser “clara, adequada à especificidade do tema e rigorosa” (p. 292).

Azeredo, Pinto e Lopes (2012) enumeram os marcadores discursivos/ conectores (grande parte são advérbios ou locuções adverbiais conectivas, ou conjunções ou locuções conjuncionais) utilizados neste tipo de texto que poderão ser ilustrativos (e.g., *por exemplo, mais concretamente, nomeadamente, entre outros, etc.*) e explicativos/causativos (e.g., *é por isso que, logo, por consequência, com efeito, assim, pois, etc.*). Alguns podem pertencer a outras categorias, consoante os contextos.

2.3.2. O texto de opinião

Também seguindo a tipologia de Werlich, tomaremos em consideração a definição do texto argumentativo, no qual se inclui o texto de opinião, para compreender a forma como este é percebido do ponto de vista psicológico. Diz-nos então que os textos argumentativos “centram-se nos processos cognitivos de avaliação e de tomada de posição do locutor; um debate parlamentar entre agentes políticos ou uma conversa entre dois amigos acerca de uma decisão a tomar constituem exemplos de textos deste tipo” (Silva, 2012, p. 115).

Silva (2012, p. 72) denomina como “artigo de opinião” a um género (incluído na classe de notícias) que abrange “os textos em que o locutor expõe as suas ideias acerca de um dado assunto. Também em textos deste género são atestadas predominantemente sequências de tipo argumentativo.”

Se formos analisar os Programas de Português das últimas décadas (MEC, 1991; MEC, 2009), verificamos que tanto o texto de opinião como o texto argumentativo têm vindo a ser ensinados. O texto de opinião é contemplado, principalmente, nos primeiros anos de escolaridade, tendo em conta a sua menor complexidade relativamente ao texto argumentativo, que se considera mais complexo do ponto de vista estrutural dada a existência da contra-argumentação, o que não se verifica no primeiro, e daí ser matéria de estudo em anos mais avançados. Desta forma, apercebemo-nos que o ensino deste tipo de texto é feito de uma forma progressiva, respeitando os princípios orientadores da produção textual.

No manual em vigor à data da implementação do estudo, ensinava-se a escrita texto de opinião, em todas as três fases do processo (i.e., planificação, textualização,

Capítulo 3

Modelos de instrução de estratégias de escrita de textos

Educational change is technically simple and socially complex.

(Fullan, 2001, p. 69)

Apesar de existirem múltiplos modelos de ensino de escrita de textos, tendo em conta o nosso interesse académico, centrar-nos-emos nos modelos de intervenções focadas em estratégias. No que diz respeito à melhoria da habilidade de escrita, de alunos com diferentes características e em diversos contextos educacionais internacionais, esta categoria de intervenção é considerada uma das mais eficazes (Butler, 1998; Graham & Harris, 2017; Robledo- Ramón & García, 2017).

A instrução de estratégias de escrita fundamenta-se nos modelos dos processos cognitivos envolvidos na escrita proficiente que inclui a planificação, a composição e a revisão, além de processos autorregulatórios (Hayes & Flower, 1980).

Os modelos de instrução de estratégias cognitivas têm um determinado número de características comuns, incluindo: o ensino explícito, o desenvolvimento altamente estruturado da escrita e de estratégias de autorregulação e, também, a retirada gradual do apoio, à medida que os alunos desenvolvem uma apropriação efetiva das estratégias de escrita e de autorregulação, ou seja, se tornam autónomos no processo da escrita, sendo este o principal objetivo deste tipo de instrução (Harris et al., 2011).

Não obstante, Robledo-Ramón e García (2017) apontam duas desvantagens a estes modelos, do ponto de vista educacional e do ponto de vista teórico, que advêm da natureza complexa e global deste tipo de instrução. Respetivamente, a primeira prende-se com a possibilidade de os professores não se sentirem suficientemente capazes de aplicar esse tipo de instrução ao próprio currículo, sem o apoio dos investigadores, ao passo que a segunda desvantagem passa pela dificuldade em compreender os mecanismos

subjacentes a este tipo de intervenção ou as suas características o que pode comprometer a sua eficácia.

Neste capítulo, faremos uma descrição resumida de três destes modelos, especificamente, o *Cognitive Self-Regulation Instruction* (CSRI), o *Cognitive Strategy Instruction in Writing* (CSIW) e o *Strategy Content Learning* (SCL), seguidos de uma apresentação mais detalhada do modelo *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD) já que foi objeto de estudo desta dissertação. É nosso objetivo dar a conhecer os principais modelos de instrução de estratégias cognitivas, com validade científica comprovada, das últimas décadas. Consequentemente, e para cada um deles, faremos uma apresentação das premissas teóricas que os norteiam, das suas abordagens instrucionais, dos seus procedimentos e das técnicas de intervenção.

3.1. *Cognitive Self-Regulation Instruction* (CSRI)

O modelo CSRI baseia-se na teoria sociocognitiva, especificamente no modelo de autorregulação de Zimmerman (Fidalgo & Torrance, 2017; MacArthur, 2017), e tem por objetivo desenvolver conhecimentos metalinguísticos e metacognitivos que permitam, aos alunos, atingir a autorregulação no processo de escrita, sendo aplicado a toda a turma (Fidalgo & Torrance, 2017).

O seu ensino decorre ao longo de quatro fases sequenciais.

A primeira - *Instrução Direta* – fornece aos alunos conhecimento explícito e estratégico, através de mnemónicas estabelecidas para alcançar os resultados esperados e que moldam os processos de escrita dos alunos. A instrução direta tem dois objetivos que são a possibilidade de dotar os alunos com as ferramentas estratégicas necessárias à escrita de bons textos e também a possibilidade de a memorização das estratégias cognitivas facilitar a identificação dos elementos de modelação mais importantes (observados na fase seguinte). Ou seja, esta primeira fase pode ser crucial para as aprendizagens que os alunos vão fazer nas fases seguintes, contudo, em alguns casos, pode não ser um fator decisivo para a eficácia deste tipo de intervenção com o modelo CSRI, tal como demonstrado num estudo levado a cabo com alunos espanhóis do 6.º ano de escolaridade, onde a componente de instrução direta foi omitida (Fidalgo & Torrance, 2017).

Segue-se a fase de *modelação* de estratégias cognitivas específicas. Com base nos princípios da aprendizagem por observação da teoria sociocognitiva (Bandura, 1986; Fidalgo & Torrance, 2017; Schunk, 1991), reitera-se a importância da modelação enquanto técnica de instrução. Múltiplos estudos na área da escrita (Braaksma, Rijlaarsdam, van den Bergh, & van Hout-Wolter, 2004; Braaksma, Rijlaarsdam, van den Bergh, 2002; Couzjin, 1999; Zimmerman & Kitsantes, 2002; cf. Fidalgo & Torrance, 2017) demonstraram a sua eficácia na melhoria ao nível dos processos e dos produtos da escrita dos alunos. Além disso, quando comparadas com outras técnicas de ensino que exigem um duplo desafio (escrever e aprender a escrever), a modelação tem a vantagem de os alunos poderem focar todos os seus recursos cognitivos na aprendizagem da escrita, o que facilita e vai repercutir-se, de forma positiva, no seu desempenho.

A modelação também é importante na aquisição de competências de autorregulação, de estratégias de escrita e na transferência do metaconhecimento, adquirido anteriormente, nos próprios processos de escrita. O desempenho do instrutor, que modela o uso de determinadas estratégias de escrita através do pensamento em voz alta, concorre para que tal aconteça. Posto isto, segue-se uma fase de reflexão e discussão de todo o grupo sobre a modelação a que se assistiu, tendo os alunos que sumarizar as suas conclusões relativas às estratégias de escrita e de autorregulação utilizadas (e.g., o que é que o instrutor fez, o que ele pensou, as questões que colocou). Desta forma, promove-se a autorreflexão e os alunos são encorajados a desenvolverem as suas próprias autoinstruções (Fidalgo & Torrance, 2017).

O ensino do CSRI termina com duas fases de emulação das estratégias observadas anteriormente, respetivamente: *emulação em pares* e *emulação individual*. Na terceira fase, alunos com níveis de desempenho semelhantes trabalham em pares, sendo que um escreve e o outro apenas observa. O aluno incumbido da escrita do texto deve reproduzir o processo de escrita a que assistiu na fase anterior, enquanto pensa em voz alta, isto é, ele modela esta atividade para o aluno observador. Por sua vez, este último observa atentamente a performance do seu colega, identificando possíveis erros ou omissões, avaliando-o quanto à correspondência com as estratégias aprendidas anteriormente, orientando-o e apoiando-o quando necessário (Fidalgo & Torrance, 2017). A quarta fase é muito semelhante à anterior, com a diferença de que, desta vez, os alunos trabalham sozinhos.

Nestas duas últimas fases, o instrutor observa a emulação dos alunos encorajando o pensamento em voz alta, monitorizando os seus progressos e dando *feedback* sobre o processo de escrita de cada um. Fidalgo e Torrance (2017) destacam duas características essenciais das fases de emulação, a primeira é o recurso ao pensamento em voz alta durante a escrita bem como a externalização de todo o processo que, acreditam estes autores, concorrem para o desenvolvimento da autorregulação. A segunda relaciona o apoio dado aos alunos, que vai diminuindo ao longo da intervenção, com a internalização e autonomia na aplicação das estratégias cognitivas e dos processos de autorregulação aprendidos.

O CSRI tem vindo a ser testado em vários estudos que avaliaram os efeitos de implementações parciais e completas deste modelo. Os resultados sugerem que o CSRI tem efeitos positivos na escrita dos alunos, sendo que estes se mantêm até dois anos após a intervenção. Além disso, a eficácia é mais duradoura quando o treino omite a componente de instrução direta, e é simplesmente baseado na modelação e na prática das estratégias, mas também quando a instrução se foca apenas no ensino de conhecimento metalinguístico, omitindo as estratégias inerentes aos processos (Fidalgo & Torrance, 2017).

Fidalgo e Torrance (2017) assumem que este modelo de instrução partilha muitas características com o SRSD, nomeadamente a instrução estratégica aliada à componente de autorregulação. Por sua vez, distanciam-se, por exemplo, na duração da instrução direta, que é maior no CSRI, e também na forma como é desenvolvida a modelação, pois enquanto no CSRI os professores seguem escrupulosamente um guião, no SRSD embora esse guião exista, os professores são incentivados a desenvolverem/adaptarem as suas próprias lições de modelação e a fazerem-no de uma forma mais espontânea nas aulas, à medida que as ideias vão surgindo (MacArthur, 2017). Também, na aplicação prática das estratégias há diferenças, por exemplo, no CSRI os alunos são encorajados a pensar em voz alta, já no SRSD os alunos, ao longo do tempo, recorrem às suas autoafirmações sem as verbalizar.

3.2. Cognitive Strategy Instruction in Writing (CSIW)

O modelo CSIW (Englert, Raphael, Anderson, Anthony, Stevens, & Fear, 1991) foi desenvolvido para potenciar a aprendizagem cognitiva relativa à composição escrita, enfatizando a instrução cognitiva e a aprendizagem metacognitiva através de uma combinação de estratégias (Robledo-Ramón & García, 2017). Este modelo foca-se no diálogo estabelecido entre o professor e os alunos relativamente aos processos envolvidos na escrita e nas estratégias de resolução de problemas (Robledo-Ramón & García, 2017). A sua instrução promove a autorregulação através do apoio dos alunos aquando do desenvolvimento de autoafirmações e questões ao longo do processo de escrita, isto é, na planificação, na composição e na revisão dos textos, sendo que há lugar para explicações e comparações entre estes (Harris et al., 2011).

As premissas teóricas do CSIW firmam-se numa abordagem sociocultural que integra características intrínsecas ao modelo teórico de Vygotsky (1978) (Robledo-Ramón & Garcia, 2017). Robledo-Ramón e Garcia (2017) apresentam-nos os quatro princípios teóricos subjacentes a este modelo de intervenção: 1) a hipótese de que os processos cognitivos envolvidos na escrita ocorrem como uma atividade funcional global, pelo que o redator deve experienciar a composição escrita em toda a sua complexidade, sendo apoiado neste processo (e.g., através da facilitação dos procedimentos). Dá-se, como exemplo prático, as “*think-sheets*” que permitem uma aproximação às atividades cognitivas dos escritores experientes, ajudando os alunos a pensar, a usar estratégias de resolução de problemas e a modelarem o diálogo interno incluído na autorregulação da escrita; 2) a suposição de que o pensamento, num nível cognitivo elevado, tem uma origem social e é mediado por uma interação dialógica.

Ao nível da instrução, enfatiza-se o diálogo aluno-professor e a modelação da escrita, por parte do professor, com recurso ao discurso e ao “pensar em voz alta”, ficando patente a influência de Vygotsky. Este presunha que os processos cognitivos complexos eram aprendidos através da interação social com sujeitos que possuíam um enorme nível de proficiência da linguagem, e que através do seu discurso, modelavam e guiavam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (Robledo-Ramón & Garcia, 2017); 3) a terceira premissa assume que o processo de aprendizagem deve ter lugar na zona de desenvolvimento proximal do aluno de forma a promover a internalização, a apropriação e a transformação das estratégias de escrita.

Na prática da instrução pode verificar-se nas fases mais avançadas, à medida que o professor vai diminuindo o seu apoio; 4) termina-se com a hipótese de que o conhecimento, assim como a sua construção, é um fenómeno sociocultural e estabelece-se num intercâmbio entre as pessoas, daí o modelo enfatizar a colaboração social e a negociação por forma a ajudar os alunos a compreenderem melhor todo o processo de escrita (Englert et al., 1992).

A instrução desenvolve-se ao longo de quatro fases recorrentes (Robledo-Ramón & Garcia, 2017). Na primeira – *análise de textos* – introduz-se a noção de tipologia textual através da análise de uma sequência de textos cuja complexidade, ao nível da estrutura e da qualidade, vai diminuindo. É chamada a atenção dos alunos para as características contidas em cada texto (e.g., palavras que indicam a tipologia, o assunto e o objetivo do texto), sendo que, desta forma, a sua aprendizagem é orientada. A segunda fase – *modelação do processo de composição escrita* – tem início após os alunos assimilarem o conhecimento que lhes foi transmitido na fase anterior. O professor irá modelar todo o processo da escrita (i.e., planificação, organização, edição e revisão do texto) relacionando-o com a tipologia textual em estudo. Para tal, recorrerá a estratégias como “pensar em voz alta”, ao diálogo interativo no grupo e a fichas de trabalho para cada estratégia. É função do professor encorajar os alunos a assumirem cada vez mais responsabilidades no processo de escrita como algo que podem controlar. O procedimento de transferência gradual de responsabilidades para o diálogo e a composição escrita, utilizando as orientações dadas pelo professor, continua através da terceira fase – *orientação dos alunos no processo de escrita* – e termina com a quarta fase – *prática independente*. Nesta última etapa, os estudantes mudam gradualmente de um diálogo interativo, enquanto meio para o desenvolvimento de atividades cognitivas diretas, para um diálogo interno que os conduz ao desenvolvimento de um processo cognitivo mais ou menos automático.

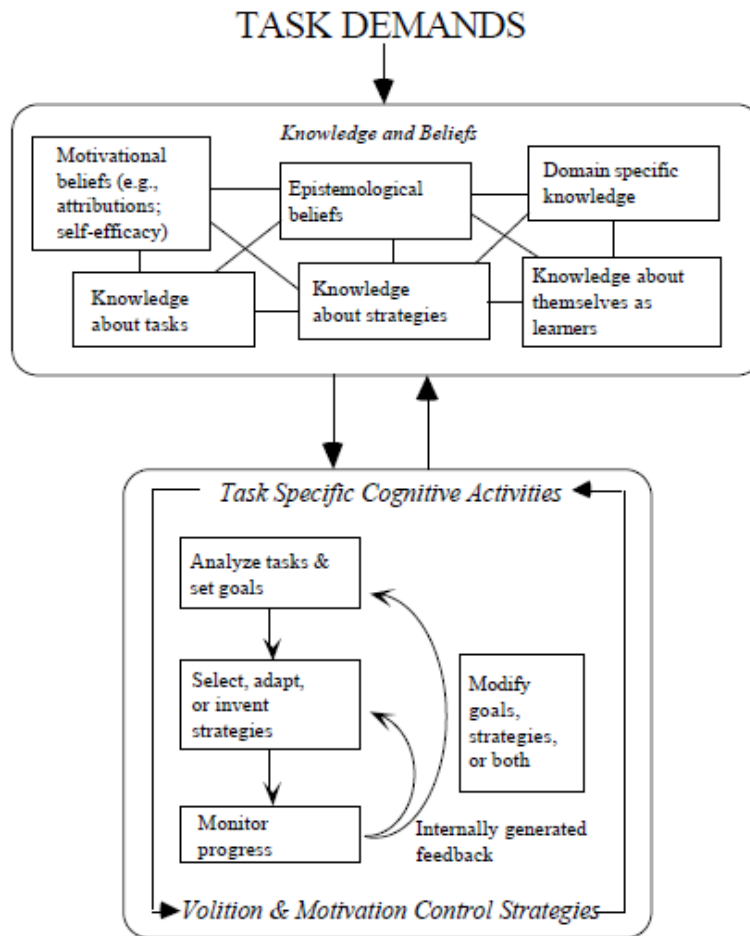
O CSIW mostrou ser eficaz no desenvolvimento de uma combinação de competências de composição e revisão num tipo de texto em alunos com e sem dificuldades de aprendizagem (Harris et al., 2011; Robledo-Ramón & García, 2017).

3.3. *Strategy Content Learning* (SCL)

O modelo SCL parte da premissa de que os problemas na escrita, nomeadamente nos sujeitos com dificuldades de aprendizagem, se devem a complicações relacionadas com a autorregulação das suas atividades nesta tarefa, tal como conhecimento metacognitivo impreciso, crenças motivacionais negativas, sentimentos de ansiedade e frustração ou insucessos no processo de autorregulação (Butler, 1998, 1999; Kamann & Butler, 1996). Por conseguinte, este modelo alicerçou-se em intervenções destinadas à promoção da metacognição, da autorregulação da aprendizagem e do uso independente de estratégias (Borkowski, 1992; Englert, 1992; Palincsar & Brown, 1984; Paris, Wixson & Palincsar, 1986; cf. Butler 1996; Butler, 1999), combinadas com estudos sobre a análise da relação entre a instrução e a transferência (Salomon & Perkins, 1989; cf. Robledo-Ramón & García, 2017). Aliás, Butler (1999) afirma que o SCL foi desenvolvido para responder, precisamente, ao problema da transferência das estratégias aprendidas pelos alunos a outros contextos, manifestado em vários estudos com modelos de instrução estratégica (Brown, Campione, & Day, 1981; Wong, 1992; cf. Butler, 1999).

A sua base teórica é um modelo da autorregulação da aprendizagem simplificado (cf. Figura 12), no qual o aluno autorregulado, perante uma tarefa académica, se envolve num ciclo recursivo de atividades cognitivas. Durante este ciclo, os professores prestam suporte, aos alunos, a três níveis. Primeiro, na análise da tarefa e no estabelecimento de objetivos; o segundo é na seleção, desenvolvimento ou adaptação de estratégias adequadas para alcançar os objetivos; e finalmente, o terceiro ocorre na implementação da estratégia e monitorização, *feedback* e mudanças necessárias até alcançar um desempenho independente e autorregulado.

Figura 12
Um modelo simplificado de autorregulação da aprendizagem



Nota. Retirado de Kamann & Butler (1996, p. 3).

Os dois principais objetivos que regem o SCL são: apoiar os alunos na aquisição de comportamentos autorregulatórios durante tarefas, para que estes aprendam a gerir e a conduzir os seus processos cognitivos, motivacionais e volitivos durante a aprendizagem; e ajudá-los a desenvolverem conhecimentos e crenças que promovam e apoiem a autorregulação durante as tarefas de escrita (Butler, 1999; Robledo-Rámon & García, 2017).

Butler (1999) aponta cinco características instrucionais principais do SCL: 1) o instrutor apoia o aluno para que este desenvolva um conjunto completo de processos cognitivos para a autorregulação (e.g., fornecer apoio *online* e calibrado, para os alunos, enquanto eles autorregulam as suas atividades de aprendizagem); 2) a instrução é aplicada num contexto de tarefas significativas para o aluno (e.g., estes selecionam tarefas do seu

trabalho académico que lhes interessem a curto-prazo sendo apoiados para desenvolverem estratégias enquanto trabalham em atividades nas aulas); 3) é destacada a importância da interação social para desenvolvimento da autorregulação (e.g., discussões interativas, entre o professor e os alunos, enquanto ambos desempenham tarefas colaborativamente); 4) enfatiza-se a relevância de uma instrução estruturada e explícita, nomeadamente, para alunos com necessidades educativas especiais, para que estes possam desenvolver e aplicar as suas próprias estratégias de uma forma correta (e.g., focar a discussão nos processos cognitivos necessários para autorregular a aprendizagem, pedir aos alunos que registem as estratégias que melhor resultam para si); 5) as atividades de ensino são projetadas com vista à promoção da construção de conhecimento metacognitivo produtivo e atribuições precisas por parte dos alunos (e.g., ao serem solicitados para exporem as suas perceções sobre as atividades de aprendizagem, os alunos constroem conhecimento metacognitivo sobre as tarefas, as estratégias e sobre si próprios enquanto elementos ativos no processo de ensino-aprendizagem). Consequentemente, ao estabelecerem uma relação de causalidade entre a aplicação das estratégias desenvolvidas e a melhoria do seu desempenho, os alunos reconhecem o domínio que podem ter sobre os resultados da aprendizagem, originando perceções mais positivas sobre a autoeficácia em tarefas específicas (Paris & Byrnes, 1989; cf. Butler, 1999).

Este modelo de instrução distingue-se dos restantes pelo facto de não ensinar estratégias específicas para determinadas tarefas, ao invés torna o aluno responsável pela criação de estratégias que lhe permitam alcançar objetivos específicos e significativos desenvolvidos por si e que estão relacionados com as dificuldades e os problemas com que se depara numa determinada área, também escolhida por si (Robledo-Rámon & García, 2017).

3.4. *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD)

3.4.1. A evolução do modelo SRSD

Foi no início da década de 80 do século XX que os autores do modelo SRSD, Harris e Graham, conjugaram os seus interesses na instrução estratégica e no processo de escrita, respetivamente, iniciando uma colaboração que chega aos nossos dias e se foi aperfeiçoando ao longo das últimas três décadas (Graham & Perin, 2007; Graham, 2008; Harris et al., 2008; Harris & Graham, 2017).

Harris e Graham (2017) relatam o seu percurso, destacando os marcos mais relevantes do seu trabalho, como iremos descrever de seguida. Em 1985, publicam a sua primeira investigação conjunta sobre uma abordagem de instrução de estratégias que denominaram “*self-control strategy training*” (Harris & Graham, 2017; Wong, Harris, Graham, & Butler, 2003). Este trabalho foi crescendo, em colaborações com outros investigadores norte-americanos, e o seu desenvolvimento e aperfeiçoamento levou-os a optar por outras designações, especificamente, “*self-instructional strategy training*” (1987) e “*self-instructional strategy development*” (1989). Só a partir de 1992 esta abordagem se estabeleceu como “*self-regulated strategy development*”, destacando assim o papel importante das estratégias de autorregulação na instrução neste modelo.

O SRSD tem sido alvo de muitas investigações, quer nos Estados Unidos da América quer em vários outros países (e.g., Portugal, Inglaterra, Alemanha, Espanha, Turquia, Egito, Macau, Canadá, Belize). Estas têm abrangido um grande leque de tipologias textuais e públicos-alvo variados (alunos com e sem NEE; diferentes ciclos de ensino). As metaanálises efetuadas pelos seus autores Graham e Harris (2017) demonstram que o SRSD tem alcançado uma maior magnitude do efeito do que outras abordagens de instrução de estratégias na escrita (Graham & Harris, 2017). Investigações sobre o SRSD demonstraram a sua eficácia em cinco aspetos do desempenho dos alunos: na inclusão de elementos de tipologias textuais; na qualidade da escrita; no conhecimento sobre a escrita; na abordagem à escrita; e na própria autoeficácia demonstrada nesta tarefa (Harris et al., 2011).

Em Portugal, destacamos o Projeto “Ensino de Estratégias de Escrita” (PTDC/CPE-CED/102010/2008) levado a cabo por investigadores da Universidade de

Coimbra (Ferreira et al., 2012; Festas et al., 2015; Prata, 2012; Rebelo et al., 2013; Sousa et al., 2012) que teve por objeto de estudo o texto de opinião. Esta investigação foi pioneira na demonstração da eficácia do ensino das estratégias de escrita e de autorregulação do SRSD, nesta tipologia específica, em alunos portugueses, tendo trabalhado diretamente com os autores do SRSD, Harris e Graham, que foram consultores deste projeto. Além disso, revelou ainda as vantagens evidenciadas ao nível da formação profissional dos professores (*practice-based professional development* - PBPD) que implementaram as sessões deste projeto (Festas et al., 2015).

3.4.2. Fundamentos teóricos e empíricos do SRSD

Para a construção deste modelo contribuíram quatro fontes teóricas e empíricas fundamentais, a saber: 1) o modelo de intervenção cognitivo-comportamental de Meichenbaum, nomeadamente o destaque dado ao método socrático, as diferentes fases de intervenção que envolvem a aprendizagem interativa, a modelação e o suporte (as quais são perceptíveis nas primeiras fases de instrução do SRSD que destacam o diálogo/discussão e a modelação), bem como componentes de autorregulação (Harris & Graham, 2017; Wong, Harris, Graham, & Butler, 2003); 2) o trabalho de investigadores e teóricos soviéticos, como Vygotsky, Luria e Sokolov, sobre a internalização do pensamento como um discurso interno, as origens sociais do autocontrolo, o desenvolvimento da mente e a zona de desenvolvimento proximal, influenciou e contribuiu ainda mais para os elementos de autorregulação, de suporte e de modelação do SRSD (Harris & Graham, 2017; Robledo-Ramón & García, 2017; Wong, Harris, Graham, & Butler, 2003); 3) o trabalho de Deshler, Schumaker e colegas na validação dos passos para aquisição de estratégias, entre adolescentes com dificuldades de aprendizagem, passos estes também influenciados pelo trabalho de Meichenbaum e que continuam a influenciar o modelo SRSD (Harris & Graham, 2017; Robledo-Ramón & García, 2017; Wong, Harris, Graham, & Butler, 2003); 4) os estudos de Brown, Campione e colegas no desenvolvimento do autocontrolo, metacognição e instrução estratégica foram igualmente basilares para o desenvolvimento do modelo SRSD (Harris & Graham, 2017; Robledo-Ramón & García, 2017; Wong, Harris, Graham, & Butler, 2003).

Ao longo dos anos, foram integradas novas bases teóricas e empíricas ao SRSD, advindo daí uma abordagem integrada, já que os seus autores consideram que uma boa instrução não se pode basear apenas numa teoria individual ou numa escolha forçada entre teorias adversárias, mas antes numa “triangulação transversal e integração das evidências de várias teorias, perspetivas e linhas de pesquisa” (Harris & Graham, 2017, p. 121).

Recentemente, Harris e Graham (2017, p. 122) afirmaram que não é possível nomear todos os trabalhos teóricos e empíricos que contribuíram para o desenvolvimento do SRSD, tal como o conhecemos hoje em dia, embora mencionem teorias como “a afetiva, a comportamental, a cognitiva, a construtivista, a do processamento da informação, a cognitivo-social, a sociocultural, as teorias sociocognitivas, além de teorias e investigações sobre a instrução estratégica, memória, motivação, autoeficácia, generalização/transferência e manutenção da aprendizagem”, e muitas outras que são sintetizadas na tabela 2 que adaptámos e traduzimos e que contém algumas características e componentes do SRSD, selecionados pelos autores, bem como as múltiplas teorias que permitem a triangulação para cada um.

Tabela 2

Características ou componentes do SRSD selecionados e triangulação entre as teorias selecionadas que as suportam

-
1. Aprendizagem baseada em critérios:
 - O modelo de aprendizagem de Carroll
 - Teoria comportamental
 - Teoria cognitivo-comportamental

 2. Aprendizagem ativa
 - Teoria da motivação
 - Teoria comportamental
 - Teoria sociocognitiva
 - Construtivismo
 - Teoria sociocultural
 - Teoria cognitivo-comportamental

 3. Suporte
 - Teoria comportamental
 - Teoria da motivação
 - Teoria cognitivo-comportamental
 - Construtivismo
 - Teoria sociocognitiva
 - Teoria sociocultural

 4. Foco nas atitudes perante a escrita, na autoeficácia e nas atribuições
 - Teoria das atribuições
 - Teoria da autoeficácia
 - Teoria da mestria
 - Teoria motivacional
 - Teoria cognitivo-comportamental

 5. Desenvolvimento explícito da autorregulação (existem oito grupos teóricos)
 - Teoria comportamental
 - Teoria cognitivo-comportamental
 - Teoria sociocognitiva
-

Nota: Tabela adaptada de Harris & Graham (2017, p. 123).

3.4.3. Aplicação do SRSD

É importante frisar que o SRSD foi desenvolvido como um modelo de instrução de estratégias que se mostrou eficaz quando aprendizagens complexas eram requeridas, nas mais diversas áreas (e.g., matemática, leitura, história, soletrar, etc.) e não apenas na escrita, apesar de a maioria das investigações se ter centrado nesta área. Inicialmente, destinava-se aos alunos com dificuldades de aprendizagem, mas as investigações revelaram que os alunos que não manifestavam essas dificuldades tinham problemas semelhantes ao nível da escrita (e.g., erros ortográficos, textos demasiado curtos e pouco elaborados, revisão pouco eficaz, etc.).

Atualmente, é aplicado com sucesso nos três níveis considerados na abordagem do Modelo de Resposta à Intervenção⁵, ou seja, em contexto de sala de aula com a turma inteira (1.º nível de intervenção), com pequenos grupos (2.º nível de intervenção) e individualmente (3.º nível de intervenção) (Festas et al., 2015; Graham & Harris, 2003; Harris et al., 2011; Harris et al., 2012).

Para se poder trabalhar com este modelo de forma profícua para a criança, é necessário que esta saiba ler e escrever frases. Aliás, outras competências de escrita, tais como a construção frásica, a soletração ou a caligrafia devem também estar desenvolvidas. Consequentemente, podemos considerar que o SRSD poderá ser aplicado desde o primeiro Ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Superior (Harris et al., 2008; Harris et al., 2011; Harris et al., 2012), ainda que de forma complementar ao próprio currículo, já que, tal como os próprios autores do SRSD lembram (Harris et al., 2008, p. 7), as estratégias de escrita e autorregulação trabalhadas com este modelo, embora fundamentais, não são as únicas competências que devem ser desenvolvidas para melhorar a habilidade da escrita.

No que concerne à escrita, os três grandes objetivos do SRSD são: auxiliar os alunos a dominar os processos cognitivos envolvidos na planificação, produção, revisão e edição de textos de diferentes tipologias (e.g., narrativo, expositivo, opinião, etc.); ajudar os alunos no desenvolvimento da autorregulação que os tornem capazes de monitorizar e gerir a sua escrita; incentivar o desenvolvimento de atitudes positivas dos

⁵ O RTI (*Response-to-intervention*, no original) é um modelo de intervenção preventivo, com suporte teórico e científico, que se foca nas competências académicas dos alunos, podendo ser aplicado nos três níveis já mencionados (Harris et al., 2012b)

alunos perante a ação de escrever e sobre si próprios enquanto escritores (Harris et al., 2008).

Segundo Harris et al. (2011), no SRSD, a instrução tem cinco características relevantes: 1) o ensino e o desenvolvimento explícitos dos conhecimentos sobre a escrita e sobre estratégias de escrita e de autorregulação; 2) os alunos são vistos como colaboradores ativos, trabalhando com o professor e com os colegas; 3) a instrução é individualizada, pelo que os processos, as competências e os conhecimentos-alvo da instrução, são adaptados às necessidades e capacidades dos alunos; 4) a instrução é baseada em critérios e não no tempo; 5) o SRSD é um processo em desenvolvimento, onde são introduzidas novas estratégias e atualizadas as já ensinadas.

Ao longo da instrução, os professores promovem a manutenção e generalização/transferência das aprendizagens. Assim os alunos são incentivados: a identificar oportunidades para usar as estratégias de escrita e autorregulação em outras aulas ou contextos; a discutir essas possíveis tentativas de utilização das estratégias e de que forma estas podem ser adaptadas em contextos diferentes; a avaliar o seu êxito durante e após a instrução (Harris et al., 2011).

3.4.4. Fases de Instrução

O sistema de instrução do SRSD abrange seis fases recursivas, através das quais se desenvolvem as estratégias de escrita e de autorregulação: *Desenvolver e ativar os conhecimentos prévios; Discutir; Modelar; Memorizar; Apoiar; e Desempenho autónomo* (Figura 13) (Harris et al., 2008; Harris et al., 2011). Estas funcionam como linhas orientadoras pelo que podem ser reordenadas, repetidas ou modificadas, em qualquer altura, segundo as necessidades dos alunos e dos professores. O ensino das estratégias de escrita e autorregulação é feito através de mnemónicas que ajudam os alunos a recordar os passos necessários durante a escrita de um texto com vista ao seu melhoramento (Harris et al., 2008; Harris et al., 2011).

Na primeira fase – *Desenvolver e ativar os conhecimentos prévios* – os alunos devem adquirir determinados pré-requisitos (e.g., conhecimentos, vocabulário e conceitos relativos à tipologia textual) para que as estratégias de escrita e de autorregulação possam ser aprendidas e aplicadas com sucesso. Assim, poder-se-á ler

textos da tipologia a ser ensinada de forma a desenvolver o vocabulário, o conhecimento sobre a estrutura do texto, conceitos e outros detalhes necessários à instrução, nomeadamente estratégias de autorregulação como o estabelecimento de objetivos ou a automonitorização. Esta fase poderá ser prolongada no tempo, a par com as duas próximas fases (Harris et al., 2008).

Já na segunda fase – *Discutir* – o professor e os alunos discutem o significado da aprendizagem, o uso das estratégias de escrita e de autorregulação, os seus objetivos e as suas vantagens. As estratégias são descritas pormenorizadamente, pelo professor, aos alunos, através de mnemónicas. Nesta fase, é importante que os alunos reconheçam o papel do seu esforço na aprendizagem, através da melhoria da sua escrita. Para tal, poderão fazer algumas atividades, como por exemplo: ler textos seus, escritos numa fase prévia à intervenção, e contabilizar o número de elementos estruturais presentes no texto através de um gráfico. Com isto, pretende-se motivar os alunos, preparando-os para a fase do desenvolvimento de atitudes positivas face à escrita. Com vista à generalização das estratégias, os alunos poderão, por um lado, começar a reconhecer oportunidades de utilização das mesmas noutras situações, e por outro, deverão identificar tarefas de escrita onde estas não serão úteis (Harris et al., 2008).

Na terceira fase – *Modelar* – o professor modela a utilização das estratégias de escrita e autorregulação (e.g., autoafirmações) que se pretende que o aluno aprenda. Os autores do SRSD consideram este procedimento extremamente vantajoso no ensino da estratégia de autoinstrução ou autoafirmação, apontando a existência de seis tipos de autoinstruções, que poderão ser utilizadas ao longo do processo de escrita: definição do problema; concentração e planificação; afirmação passo a passo; autoavaliação e correção de erros; autocontrolo e autorreforço. Estas devem ser introduzidas de forma gradual e devem ser adaptadas às necessidades e características dos alunos.

Numa etapa inicial, o professor formula as suas autoafirmações que partilha, em voz alta, com os alunos durante a realização de uma tarefa de escrita (modelada). É importante que o faça de uma forma natural e entusiasta e que utilize um estilo de linguagem semelhante ao dos alunos. Nesta atividade deve incluir momentos de gestão de dificuldades surgidas durante as tarefas (e.g., esquecer um dos passos da estratégia) e a forma de as ultrapassar com sucesso. Os alunos poderão ajudá-lo no desenvolvimento de ideias, no entanto este deve controlar todo o processo e assegurar-se de que utiliza as estratégias de escrita e autorregulação de forma clara. Após compreenderem as vantagens

das autoafirmações, os alunos são desafiados a criar as suas autoafirmações pessoais para usar antes, durante e depois da tarefa de escrita. Estas declarações devem ser motivadoras, permitindo que o aluno desenvolva atitudes positivas relativamente à escrita e um sentido de responsabilidade sobre a sua própria aprendizagem, possibilitando-lhe alcançar o sucesso de forma mais autónoma (Harris et al., 2008).

Segue-se a quarta fase – *Memorizar* – na qual os alunos devem memorizar os passos das estratégias através das mnemónicas que lhes estão associadas, bem como as suas autoafirmações. Na verdade, esta tarefa pode iniciar-se na segunda fase e continuar até à quinta ou, eventualmente, pode até nem ser necessária nesta fase, em alunos que tenham já memorizado as estratégias, tudo vai depender do progresso da aprendizagem que cada um tenha feito ao longo das fases anteriores (Graham & Harris, 2005; Harris et al., 2008). Esta tarefa é especialmente importante para os alunos com dificuldades de aprendizagem ou dificuldades na escrita, pois frequentemente também apresentam problemas de memória (Harris et al., 2008).

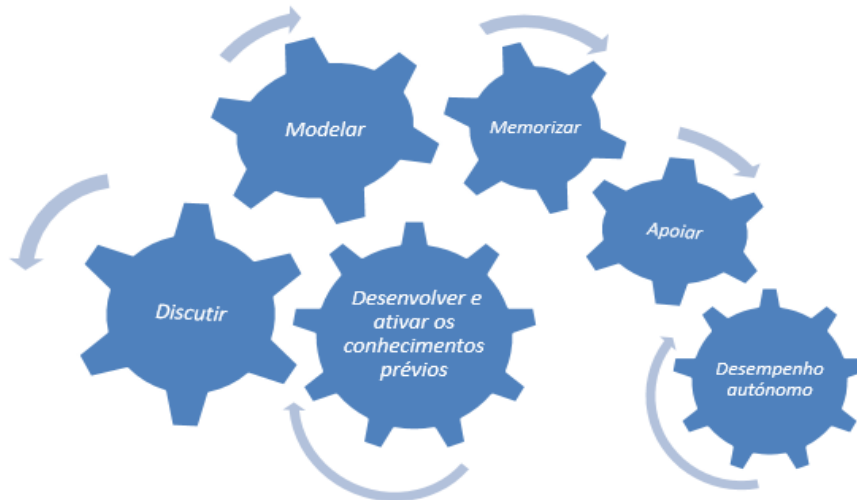
Na quinta fase – *Apoiar* – os alunos aplicam as estratégias de escrita e autorregulação e as autoafirmações em atividades de composição de textos, podendo ser apoiados pelo professor ou por pares, ou por ambos, até serem capazes de dominarem as estratégias ensinadas. Este apoio vai decrescendo ao longo deste processo.

Normalmente, esta é a fase que se prolonga mais no tempo, principalmente para os alunos com dificuldades na escrita, sendo crucial para o seu sucesso. Com efeito, foi demonstrado que na ausência desta fase, e mesmo depois da aplicação das outras quatro, os alunos com dificuldades na escrita apresentam poucas ou nenhuma melhoria no seu desempenho. Por outro lado, alguns alunos poderão precisar de menos tempo nesta fase ou até nem necessitar dela.

Finalmente, na sexta fase – *Desempenho autónomo* – os alunos já utilizam as estratégias de escrita e de autorregulação com pouco ou nenhum apoio. O professor e os alunos avaliam colaborativamente o seu desempenho e a eficácia das estratégias. Pretende-se, nesta etapa, a automatização e a generalização das estratégias aprendidas, que foram promovidas ao longo das fases anteriores.

Figura 13

As seis fases de instrução do SRSD



Nota. Figura retirada de Ferreira (2014).

3.4.5. A autorregulação no SRSD

Além das estratégias de escrita, e tal como já mencionámos, o SRSD inclui o desenvolvimento explícito de estratégias de autorregulação.

O interesse pelo papel dos processos autorregulatórios no desenvolvimento humano surgiu nas décadas de 60 e 70 do século XX (Zimmerman & Schunk, 2011). Segundo Berger (2005), o processo de desenvolvimento da autorregulação pode ser conceptualizado como uma transição gradual de um controlo externo para um autocontrolo interno e eficiente no indivíduo.

Este desenvolvimento dos mecanismos de autorregulação tem sido apontado em vários estudos (Eisenberg et al., 1995; Eisenberg, Pidada, & Liew, 2001; Fonagy & Target, 2002; cf. Berger, 2005) como a ligação decisiva entre a predisposição genética, as primeiras experiências durante a infância e a atuação na sociedade enquanto adulto. Portanto, e ainda que as várias disciplinas que a estudam possam ter desenvolvido diferentes conceptualizações sobre a natureza da autorregulação conclui-se que é uma competência ou capacidade que surge e se desenvolve durante a infância, podendo manifestar-se logo nos primeiros meses de vida (e.g., o ato de sugar, enquanto estratégia autorregulatória que o bebé usa para se acalmar) (Berger, 2005).

De entre as abordagens alternativas para conceitualizar a autorregulação, conta-se a do campo da educação, que desde o meio da década de 80, do século passado, se interessa pelo estudo da autorregulação da aprendizagem⁶. Também aqui muitas teorias emergiram não existindo um consenso na definição deste constructo (Berger, 2005; Zimmerman & Schunk, 1989). As diferentes perspetivas teóricas destacam aspetos motivacionais, metacognitivos, sociais, culturais e volitivos (Zimmerman, 1989).

Nas conceções atuais são incorporados vários domínios (social, desenvolvimental, metacognitivo, motivacional) (Zimmerman & Schunk, 2011), ou seja, a autorregulação da aprendizagem aparece como um processo multidimensional no qual os alunos ativam e mantêm cognições, afetos e comportamentos que são orientados para alcançar os seus objetivos pessoais, gerando ciclos de *feedback* através dos quais eles podem monitorizar a sua eficácia e adaptar o seu funcionamento (Zimmerman & Schunk, 2011). A automotivação é, portanto, fundamental em pessoas com comportamentos autorregulatórios já que estas devem ser proactivas quer no estabelecimento dos seus objetivos pessoais quer a fim de se responsabilizarem no ciclo de autorregulação. Importa, ainda, realçar que, contrariamente ao que se possa pensar, a autorregulação não é definida como uma forma individualizada de aprendizagem, já que inclui também formas de aprendizagem social, como a procura de ajuda dos pares e professores (Zimmerman & Schunk, 2011).

Como lembram Shapiro e Cole (1994, p. 1), um dos objetivos principais da educação é assegurar-se de que os alunos aprendem estas competências variadas e complexas de autorregulação pois, desta forma, poderão ser capazes de completar as mais diversas tarefas sem o apoio do professor, aplicarem competências já adquiridas em novos contextos, tornarem-se mais confiantes ou até resolver conflitos com os seus pares sem a intervenção de um adulto.

Os autores do SRSD sustentam o papel basilar das estratégias de autorregulação, neste modelo, com base na investigação empírica sobre o tema. Foram identificadas várias estratégias de autorregulação que os escritores mais experientes/competentes utilizam para lidar com a complexidade do ato de escrever (Harris, Santangelo, & Graham, 2010). Harris et al. (2011) incluem as seguintes: definição de objetivos e planificação; procura de informação pertinente sobre o tema; fazer registos (e.g., tirar

⁶ Self-regulated learning (SRL)

notas); organização; transformação; automonitorização; revisão dos registos; autoavaliação; revisão; autoinstruções; ensaios; estruturação do ambiente onde decorrerá a tarefa de escrita; planeamento do tempo necessário para a tarefa; autorreforço; procura de assistência; e autosseleção de modelos.

A investigação substantia a importância do uso destas estratégias na escrita, tendo sido verificado que o recurso à autorregulação é mais frequente nos alunos com melhor desempenho, aumentando com a idade e à medida que avançam nas fases de escolaridade; existe uma relação direta entre o nível de autorregulação e o desempenho na escrita; a instrução para o desenvolvimento da autorregulação combinada com oportunidades de prática melhora o desempenho da escrita dos alunos com mais dificuldades nesta área (Harris et al., 2011).

As estratégias de autorregulação trabalhadas com o SRSD são as seguintes: *definição de objetivos, autoinstrução, automonitorização, autorreforço e autoavaliação* (Harris et al., 2011). Embora, de seguida, os processos de autorregulação sejam discutidos individualmente, na prática eles são combinados de forma eficaz pelos escritores no processo de escrita.

A definição de objetivos tem um papel bastante importante no processo de escrita e na sua instrução. A investigação na área revelou que uma escrita proficiente caracteriza-se por ser uma atividade direcionada para os objetivos⁷ (Hayes & Flowers, 1986). Desde logo, a definição de objetivos ajuda a aumentar a atenção, a motivação e o esforço empreendido nas tarefas. Assim, estes devem ser específicos e a curto prazo, oferecendo um desafio adequado a quem escreve (Harris et al., 2011). Quando bem definidos, os objetivos fornecem informações sobre o que é necessário à escrita do texto: facilitam a sua planificação, promovem, por exemplo, o uso de convenções relacionadas com a ortografia ou com tipologias textuais e potenciam o uso de comportamentos estratégicos durante a autoavaliação (Harris et al., 2011). Os professores devem demonstrar, aos alunos, as vantagens do estabelecimento de objetivos, apoiando-os e encorajando-os na definição dos seus próprios objetivos pessoais. Contudo, esta tarefa deve sempre ser monitorizada pelos professores de forma a garantir a adequação dos objetivos que podem ser revistos quando necessário (Harris et al., 2011).

⁷ *Goal-directed activity*, no original

Quanto à autoinstrução, é uma estratégia utilizada pelos escritores experientes, caracterizando-se por ser um diálogo com os próprios que se estabelece ao longo de toda a tarefa da escrita de um texto. Para dar alguns exemplos, este inclui os passos a seguir e o que é necessário fazer em determinada etapa, a seleção de algumas ideias em detrimento de outras ou até a formulação de uma ideia específica (Harris & Graham, 1996). Harris et al. (2011, p. 190) confirmam que “as autoinstruções ajudam a regular a performance, em parte, por orientarem, organizarem e estruturarem o comportamento na escrita”.

Destacam, também, o trabalho de Meichenbaum que reconheceu seis formas de autoinstrução aplicadas à escrita: 1) definição do problema (é definida a natureza e os desafios da tarefa); 2) destaque da atenção e planificação (tratar de uma tarefa e desenvolvimento da planificação; 3) afirmações estratégicas (vinculação e uso da estratégia); 4) autoavaliação (do processo e do produto) e correção de erros; *coping* e autocontrolo (lidar com as dificuldades e reações emocionais); 6) autorreforço (autorrecompensa pelo sucesso do seu desempenho) (cf. Harris et al., 2011, p. 190). Podemos, então, considerar que as autoinstruções ajudam a definir melhor as tarefas, a concentração, a ajustar melhor a planificação à tarefa, a implementar melhor a estratégia de escrita, a autoavaliar-se, a gerir as dificuldades e a exercer o autocontrolo e o autorreforço. Normalmente, o professor e os alunos, em conjunto, desenvolvem autoinstruções pessoais, significativas e adequadas a cada aluno, nas mais variadas fases da escrita. O professor ajuda, também, os seus alunos ao modelar as autoinstruções.

O autorreforço acontece quando um aluno seleciona um reforço positivo e se auto recompensa ao alcançar ou exceder certos critérios pré-determinados (Harris & Graham, 1996; Harris et al., 2011). Zimmerman, 1998 (cit. por Harris et al., 2011, p. 191) declara que esta aprendizagem se assemelha ao natural processo de desenvolvimento dos indivíduos, por exemplo, quando uma criança aprende que ao atingir determinadas expectativas recebe um reforço positivo e, pelo contrário, o incumprimento das mesmas resulta na ausência de resposta ou numa consequência negativa. A implementação de autorreforços pode envolver a determinação de padrões de recompensas, a seleção de reforços positivos, avaliação do desempenho, autoatribuição de comentários de reforço quando alguns critérios são satisfeitos (Harris et al., 2011). Embora possa ser usado isolado, normalmente, o autorreforço é combinado com outras técnicas de autorregulação, sendo eficaz para a maioria dos alunos, tal como comprovado por investigações na escrita (Graham & Harris, 2003; Harris, Graham, et al., 2008, cit. por Harris et al., 2011, p. 191).

E, tal como acontece em fases anteriores, enquanto alguns alunos necessitam de um ensino explícito para aprenderem a autorreforçar-se, outros poderão aprender de forma autónoma.

A automonitorização é uma das técnicas de autorregulação mais estudadas desde sempre (Harris, 1982; Reid, 1996; cit. por Harris et al., 2011, p. 191). Esta acontece quando um aluno se autoavalia, ao atingir ou não um comportamento-alvo, e regista essa avaliação (Nelson & Hayes, 1981, cit. por Harris et al, 2011, p. 191). Na área da escrita têm sido investigadas dois tipos de automonitorização: a) da atenção⁸ e b) do desempenho⁹. Na primeira, a) os alunos, enquanto escrevem, autoavaliam-se e registam alguns aspetos relativos à atenção dispensada à realização da tarefa da escrita (e.g., “Eu estava a trabalhar no meu texto?”). Já na segunda, b) os alunos autoavaliam alguns aspetos do seu desempenho na tarefa da escrita (e.g., número de elementos estruturais de um texto, escolha de vocabulário adequado), registando os resultados posteriormente, ou seja, após terminarem a tarefa da escrita. Normalmente, este registo é feito em listas de verificação próprias (e.g., lista de verificação do texto expositivo, cf. Anexo I) ou num gráfico (e.g., o gráfico da tabela de basquete, cf. Anexo II).

Por fim, importa falar da autoavaliação que, como vimos, está diretamente relacionada com a automonitorização, mas que se distingue desta estratégia pelo uso de reforços externos. Segundo Harris et al. (2011), a autoavaliação na escrita tem sido conceptualizada de duas formas. Na primeira, o comportamento na escrita foi avaliado pelo aluno, em intervalos de tempo definidos e comparado com a avaliação de um observador externo (e.g., o professor), tal como investigado por Shapiro e Cole (1994). Os alunos são “reforçados” se se aproximarem da classificação externa, mas quando as suas autoavaliações começam a ser mais consistentes, a avaliação externa vai desaparecendo e os alunos recompensam-se com base nas suas próprias autoavaliações. Na segunda forma, Bereiter e Scardamalia (1987) conceptualizaram a autoavaliação como um processo de resolução de problemas que deteta discrepâncias entre o texto pretendido e o texto real (usada na revisão e na correção ortográfica).

Concluimos com uma citação de Flower & Hayes (1980, p. 39) que sintetiza a importância das estratégias de autorregulação na aprendizagem da escrita: “a great part of skill in writing is the ability to monitor and direct one's own composing processes”.

⁸ Self-monitoring of attention (SMA)

⁹ Self-monitoring of performance (SMP)

II PARTE

Investigação empírica

Investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objetivos e, devido ainda ao que os mesmos precisam de saber e que é, certamente, diferente do que necessitam outras áreas da atividade humana.

João Amado, 2014, pp.19-20.

Nesta segunda parte, que corresponde à investigação empírica, faremos uma apresentação detalhada do projeto de investigação “O ensino da escrita de textos através do *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD): Um estudo quase experimental com alunos do 8.º ano de escolaridade” (SFRH/BD/84392/2012), aprovado e financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT).

Em concreto, iniciaremos com o enquadramento, os objetivos e as hipóteses desta investigação, tendo por base o respetivo objeto de estudo e a revisão da literatura apresentada na primeira parte deste trabalho.

De seguida, focar-nos-emos no método, designadamente no que toca ao *design* de investigação, apresentaremos o contexto do estudo e os seus participantes. Faremos, ainda, a descrição dos procedimentos seguidos ao longo deste estudo, bem como a apresentação dos materiais utilizados nos dois projetos de escrita, do texto expositivo e do texto de opinião, que desenvolvemos, além da descrição dos instrumentos de medida que desenvolvemos ou aos quais recorreremos neste processo. Prosseguiremos com a apresentação e discussão dos resultados obtidos.

Terminaremos com as considerações finais da nossa investigação, onde apontaremos algumas limitações, inerentes a qualquer estudo deste carácter, mas também as potencialidades desta investigação que nos permitiram refletir sobre a pertinência de aprofundar determinadas temáticas em investigações futuras.

Enquadramento do estudo

Como fomos referindo ao longo da primeira parte, esta dissertação centra-se no ensino da escrita de textos e mais concretamente na implementação e avaliação de um programa baseado no *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD).

Este trabalho insere-se num percurso investigativo, na área da escrita, iniciado com o Projeto "Ensino de Estratégias de Escrita" (PTDC/CPE-CED/102010/2008), que decorreu no ano letivo 2011/2012, e no qual colaborámos. Neste estudo verificámos que os alunos, pertencentes ao grupo experimental, melhoraram significativamente as suas competências de escrita, após um ensino explícito de estratégias relativas ao texto de opinião (Festas et al., 2015). Esta investigação apontou a necessidade de ampliar este tipo de ensino estratégico a outros tipos textuais em estudos futuros, principalmente porque, tal como demonstrado na revisão da literatura, os alunos portugueses continuavam a revelar dificuldades, nomeadamente na composição de textos (GAVE, 2011; GIASE, 2004/2005; Sousa, 2012).

A demonstração da eficácia deste programa no texto de opinião motivou-nos a estender a pesquisa anterior ao texto expositivo que tinha sido apontado pelas professoras participantes nesse projeto, como sendo um dos tipos mais utilizado também em outras áreas disciplinares, pelo que a aquisição de competências de escrita neste tipo textual seria útil e pertinente para o próprio desempenho geral dos alunos.

Tal como já referimos, as orientações curriculares da disciplina de Português preveem o treino da composição escrita nos diferentes anos de escolaridade. Como explorámos no Capítulo 1, a escrita textual integrava o Programa de Português do Ensino Básico (ME, 2009) e as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (MEC, 2012). Os tipos textuais que nos propusemos a trabalhar eram, portanto, à data da intervenção, alvo de estudo no 8.º ano de escolaridade, constando os mesmos na avaliação nacional de final do 3.º Ciclo do Ensino básico, nessa mesma disciplina. Outra vantagem na escolha do 8.º ano de escolaridade foi o facto de haver uma maior disponibilidade a nível da programação das aulas de Português, visto não existir a pressão de uma avaliação nacional nesse ano de escolaridade, o que por outro lado permitiria uma maior preparação no treino da composição escrita. Foi, portanto, a evidente necessidade de estratégias de ensino

realmente eficazes para diferentes tipologias textuais (Duarte, 2008; Harris et al., 2008; Preto-Bay, 2005) que justificou a relevância da presente investigação.

Neste âmbito, foram desenvolvidos dois projetos de ensino de estratégias de escrita de textos (expositivo e de opinião, respetivamente), com alunos do 8.º ano de duas escolas do ensino básico em Coimbra. Ambos seguiram o modelo SRSD, vocacionado para o ensino e treino de estratégias de escrita, mas enquanto os alunos de um dos grupos trabalharam a planificação e escrita do texto expositivo, os do outro grupo trabalharam o texto de opinião.

Objetivos e hipóteses da investigação

Como referimos no ponto anterior, a nossa investigação foi desenvolvida em duas escolas do ensino básico, com alunos do 8.º ano de escolaridade. Cada escola trabalhou exclusivamente um dos dois tipos de texto em estudo, pelo que, o grupo de alunos de cada escola constituiu um grupo de comparação.

Desta forma, a principal finalidade desta investigação foi testar a eficácia dos programas de ensino das estratégias de escrita e de autorregulação nos dois tipos textuais ensinadas, isto é, o texto expositivo e o texto de opinião.

Como ambos os grupos eram de comparação, pretendemos verificar se a aprendizagem de um determinado tipo de texto seria transferível para o outro. Assim, para a concretização desta investigação foram definidos os seguintes objetivos gerais:

- Adaptar as estratégias do SRSD referentes à planificação e composição escrita do texto de opinião e do texto expositivo;
- Avaliar os efeitos da instrução do SRSD na escrita de alunos do 8.º ano de escolaridade;
- Verificar se a instrução num tipo de texto (expositivo e de opinião) tem efeitos no outro tipo de texto;

Com base na revisão da literatura sobre a temática, prévia ao desenho do nosso estudo empírico, bem como na experiência obtida no projeto de investigação acima

mencionado, e tendo formulado o nosso problema, foram construídas as hipóteses de investigação que iríamos submeter a prova empírica, as quais apresentamos de seguida:

- a) Com o ensino estratégico do SRSD, os alunos melhorarão a escrita do tipo de texto ensinado no projeto de escrita relativamente ao outro tipo de texto que não foi objeto de estudo.
- b) Os alunos sujeitos ao ensino estratégico do SRSD para o texto de opinião melhorarão a escrita desse tipo de texto e não terão ganhos significativos na escrita do texto expositivo.
- c) Os alunos sujeitos ao ensino estratégico do SRSD para o texto expositivo melhorarão a escrita desse tipo de texto e não terão ganhos significativos na escrita do texto de opinião.
- d) Os alunos que aprenderam o texto expositivo no projeto de escrita apresentarão textos mais longos relativamente aos alunos que aprenderam o texto de opinião.
- e) Os alunos que aprenderam o texto expositivo no projeto de escrita apresentarão um maior número de frases complexas relativamente aos alunos que aprenderam o texto de opinião.
- f) Os alunos que participaram nos projetos de escrita registarão um maior envolvimento na escola após a implementação dos projetos relativamente à fase inicial dos mesmos.
- g) Os alunos que participaram nos projetos de escrita revelarão bons níveis de satisfação ao longo dos mesmos.
- h) As professoras que participaram nos projetos de escrita revelarão bons níveis de satisfação ao longo dos mesmos.
- i) Os projetos de escrita serão aplicados com fidelidade pelas professoras.

Método

Tendo estabelecido as aulas de Português como o contexto da aplicação dos projetos de escrita e o público-alvo os alunos do 8.º ano de escolaridade, para este estudo recorreremos a um *design* quase experimental.

Este *design* de investigação, que não é inédito em trabalhos de investigação portugueses (e.g., Festas et al. 2015; Prata, 2018), revelou-se o mais indicado, tendo em conta a especificidade e limitações deste tipo de trabalho em escolas do sistema público de ensino, em Portugal.

Segundo Tuckman (2000, p. 316), este tipo de *design* é parcialmente, e não verdadeiramente, experimental, visto que apenas algumas das fontes que afetam a validade interna do estudo são controladas. O mesmo autor considera que apesar de não serem “tão adequados como os *designs* verdadeiramente experimentais (porque as fontes de distorção não são exaustivamente controladas), permitem obter um controlo substancialmente melhor das ameaças à validade do que os *designs* pré-experimentais.¹⁰”.

Concretamente, estávamos à partida limitados às turmas das escolas que aceitaram colaborar neste estudo, pelo que não foi possível fazer uma distribuição aleatória dos participantes pelos diferentes grupos experimentais. Estas condições não permitiram, portanto, um controlo experimental completo, dado estarmos perante um grupo intacto, pelo que, para evitar possíveis problemas de controlo em termos de distorção causada por esta seleção (Tuckman, 2000), tivemos de definir alguns critérios e procedimentos de forma a tentar manter a validade interna do estudo. Desde logo, tivemos o cuidado de selecionar duas escolas do ensino básico, urbanas e situadas no mesmo concelho, que apresentassem características sociodemográficas semelhantes na tentativa de criar dois grupos equivalentes. Contudo, também esta seleção dos grupos esteve limitada pela participação de três professoras, da nossa amostra, num estudo anterior (*Ensino de Estratégias de Escrita* /PTDC/CPE-CED/102010/2008), pelo que, de forma a controlar possíveis variáveis parasitas, optámos por atribuir à escola destas professoras um tipo de texto diferente do trabalhado anteriormente.

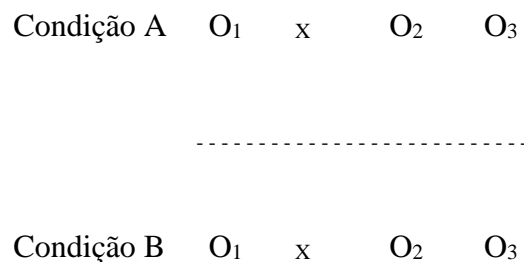
Uma vez que a intervenção foi realizada em contexto de sala de aula, importa referir que o número de alunos participantes se restringiu às inscrições nas turmas do 8.º ano de escolaridade e, posteriormente, à obtenção de consentimentos informados dos encarregados de educação autorizando a participação dos seus educandos (cf. Anexos III e IV). Consequentemente, a equivalência da amostra, no que respeita ao número de sujeitos por grupo foi definida por estes fatores, verificando-se um desequilíbrio entre os

¹⁰ Tuckman (2000, p. 3030) refere que este *design* contém as “peças componentes ou os elementos dos *designs* experimentais”, mas não têm “legitimidade suficiente para construir *designs* experimentais, porque não controlam devidamente as fontes que afectam a validade interna” (Tuckman, 2000, p. 302). Também conhecidos por *non-designs*.

grupos de comparação, isto é, o grupo com a condição A (GTE) que trabalhou o texto expositivo ($n= 115$) e o grupo com a condição B (GTO) que trabalhou o texto de opinião ($n=61$).

Outro procedimento importante para definirmos a equivalência dos grupos foi a realização de testes de avaliação em três momentos diferentes (Tuckman, 2000): antes da intervenção (O_1) e após a intervenção (O_2) e ainda outro, um mês passado do final da mesma (O_3). Como já referimos, esta intervenção traduziu-se no desenvolvimento de dois projetos diferentes de ensino da composição escrita nas aulas de Português: um grupo aprendeu as estratégias de composição escrita do texto expositivo e ao outro grupo foram ensinadas as estratégias para a composição escrita do texto de opinião. Por este motivo, os alunos fizeram um pré-teste para cada tipo textual, o que nos ajudou a calcular a equivalência inicial dos grupos em relação ao seu desempenho em cada tipo de texto. Imediatamente após o término dos projetos de escrita, os alunos realizaram o pós-teste para avaliar os resultados da intervenção e um mês após esta avaliação, foi feito o *follow-up* para verificar se os resultados se mantinham. Em todos estes momentos foram garantidas condições de aplicação semelhantes que foram controladas pela equipa de investigação.

Apresentamos, de seguida, o esquema do *design* utilizado para os três momentos de avaliação:



Neste esquema, O_1 corresponde aos pré-testes realizados pelos grupos de comparação com a condição A (Grupo Texto Expositivo) e com a condição B (Grupo Texto de Opinião). O tratamento, ou seja, a intervenção pedagógica é apresentada pelo X para ambos os grupos. Por sua vez, O_2 corresponde aos pós-testes dos grupos de comparação, com a condição A e com a condição B. Finalmente, os testes *follow-up* dos grupos de comparação, estão representados por O_3 para a condição A e para a condição B, respetivamente. A ausência do R (*random*) refere-se ao facto de a constituição dos

grupos ter resultado de um processo não aleatório. Tal como já referido, é representada pelo tracejado.

Para garantir uma aplicação uniforme e o mais fiel possível ao planeado, as professoras que aplicaram os programas de escrita participaram numa Oficina de Formação desenhada e desenvolvida pela equipa de investigação. Tal como exploraremos adiante, esta teve início numa fase prévia à intervenção e decorreu ao longo da mesma.

Contexto e Participantes

Agrupamentos e escolas

Como supramencionado, o nosso projeto de investigação foi desenvolvido simultaneamente em duas escolas públicas do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (CEB), da área urbana do concelho de Coimbra, pelo que é fundamental fazer uma breve caracterização destas instituições de forma a contextualizá-las e a conhecer a população da amostra deste estudo. Para tal, consultámos, fundamentalmente, os vários documentos disponibilizados, à data da intervenção, nas páginas *web* dos agrupamentos às quais pertencem, nomeadamente os seus projetos educativos (PE) e regulamentos internos (RI).

Escola A – Condição A

A Escola A funciona desde a década de 70 do século XX e é sede de um agrupamento ao qual pertencem nove escolas: duas do ensino pré-escolar, seis do 1.º CEB e uma do 2.º e 3.º CEB. Caracteriza-se pela sua matriz eminentemente urbana, estando situado numa zona social e economicamente favorecida.

Ao consultarmos o PE desta escola verificámos que o trabalho de lecionação vai além das fronteiras físicas do agrupamento, dado que este é responsável por colocar recursos docentes num Centro Educativo, no âmbito de um protocolo estabelecido com o Ministério da Justiça, bem como num Hospital Pediátrico, apoiando jovens internados aos níveis do 2.º e 3.º CEB. Realçamos ainda que o agrupamento de escolas tem vindo também a desenvolver um trabalho de acompanhamento a alunos com necessidades

educativas especiais de carácter prolongado (cerca de 5% da população escolar), possuindo Unidades de Ensino Estruturado que apoiam alunos no espectro do autismo.

À data da aplicação do programa estavam matriculados, nas escolas deste agrupamento, alunos de 17 nacionalidades, havendo, contudo, uma predominância de jovens oriundos de países de expressão portuguesa. Destaca-se ainda o facto de, na sede do agrupamento, ser lecionado um curso de Língua Portuguesa Não Materna para adultos estrangeiros.

Salienta-se a existência de três bibliotecas integradas na rede de Bibliotecas escolares que, segundo o PE, se revestem de muita importância ao nível das dinâmicas das escolas e ainda o facto de na escola sede estar a funcionar um Centro de Formação que responde às necessidades formativas do corpo docente e não docente.

No ano letivo de 2013/14, frequentavam as escolas do agrupamento 1534 alunos: 143 crianças na educação pré-escolar, 602 no 1.º CEB, 373 no 2.º CEB e 416 no 3.º CEB. Do total de alunos, 27 % recebia apoio da Ação Social Escolar. O corpo docente era constituído por 146 professores e educadores, distribuídos pelas várias escolas, 76 pertencentes ao quadro do Agrupamento e 70 colocados nesse ano letivo para o próximo quadriénio. O pessoal não docente era constituído por 10 assistentes técnicos, 43 assistentes operacionais e 1 psicólogo. Concretamente, a Escola A apresentava uma população discente com 813 alunos distribuídos por 35 turmas (cf. Tabela 3).

Tabela 3

Distribuição dos alunos, da Escola A, por anos de escolaridade (2013/14)

<i>Nível de ensino</i>	<i>Ano de escolaridade</i>	<i>N.º de turmas</i>	<i>N.º de alunos</i>	<i>N.º total de alunos</i>
2.º Ciclo do Ensino Básico	5.º Ano	7	161	
	6.º Ano	9	225	
3.º Ciclo do Ensino Básico	7.º Ano	6	147	813
	8.º Ano	7	145	
	9.º Ano	6	135	

Nota. Dados retirados do Projeto Educativo da Escola A, 2013-2016.

De uma forma geral, no 2.º e 3.º CEB observa-se uma ligeira predominância de alunos do sexo masculino (N= 410) relativamente ao sexo feminino (N=403). No 2.º CEB mantém-se esta tendência, havendo 205 rapazes e apenas 180 raparigas. Contudo, ao nível do 3.º CEB, o número de raparigas é maior (N=223) do que o número de rapazes (N=205) (cf. Tabela 4).

Tabela 4

Distribuição dos alunos, da Escola A, por sexo (2013/14)

	<i>2.º Ciclo do Ensino Básico</i>	<i>3.º Ciclo do Ensino Básico</i>	<i>Total</i>
Masculino	205	205	410
Feminino	180	223	403

Nota. Dados retirados do Projeto Educativo da Escola A, 2013-2016.

Nos últimos anos, o número de alunos e de turmas dos 1.º e 2.º CEB tem-se mantido relativamente estável, contudo, ao nível do 3.º CEB, tem-se verificado um decréscimo do número de turmas, o que se deve, por um lado, ao facto de algumas das turmas do 7.º ano terem sido transferidas para uma escola próxima, e, por outro, ao aumento do número de alunos por turma.

No que respeita ao aproveitamento escolar dos alunos, no PE (p. 9) é afirmado que “a avaliação interna apresenta um sucesso elevado na generalidade das disciplinas e a avaliação externa tem sido bastante superior à média nacional.” Destaca-se ainda o desempenho dos alunos do agrupamento em concursos internos e externos de âmbito regional e nacional e a existência de “um número significativo de alunos distinguidos com diplomas de excelência e valor (cerca de 17%)” (p. 9). Por outro lado, o mesmo documento aponta um abandono escolar residual.

Ao nível dos equipamentos físicos, podemos referir que a escola A organiza-se por pavilhões, sendo constituída por seis blocos e um pavilhão gimnodesportivo, ligados por galerias exteriores, onde, além das salas de aula, funcionam outras salas específicas: laboratórios (de Química, de Física e de Matemática), de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), de Educação Visual, de Dança, de Música, de unidades *Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children* (TEACCH)

e inúmeras salas específicas de trabalho. Dispõe ainda de serviços de apoio à comunidade escolar: biblioteca, refeitório, bares, serviços administrativos, entre outros. Como se pode ler no PE (p.7), “Globalmente, o estado geral dos blocos é satisfatório, sendo realizadas frequentemente operações de manutenção e melhoramento”, contudo são apontadas algumas questões fundamentais que necessitam de ser objeto de melhoramentos (e.g., rede de esgotos e mecanismos de aquecimento de algumas salas).

Escola B – Condição B

Com mais de 30 anos de história, a Escola B situa-se numa das zonas citadinas de maior desenvolvimento e crescimento demográfico do concelho de Coimbra, possuindo uma boa rede de acessos.

Nos últimos anos, esta escola tem mantido uma relação pedagógica com uma escola artística com a qual partilha grande parte do espaço físico, não pertencendo a nenhum Agrupamento de Escolas, ao contrário da escola A. Segundo o PE, esta simbiose tem valorizado o trabalho de ambas as escolas que “têm vindo a construir percursos escolares coerentes e integrados, promovendo a articulação entre ciclos e níveis e garantindo uma maior eficácia e eficiência na gestão dos recursos humanos, pedagógicos e materiais” (p. 5).

A oferta educativa desta escola integra o 2.º e 3.º CEB concomitantemente com o ensino secundário, com vários cursos Científico-Humanísticos e Profissionais. Assim, são três os tipos de ensino lecionados: regular, profissional e artístico (cf. Tabela 5).

Tabela 5

Distribuição das turmas, da Escola B, por tipo de ensino (2013/14)

<i>Tipos de ensino</i>	2.º CEB	3.º CEB	Secundário	Total
Regular	-	3	21	24
Profissional	-	-	9	9
Artístico-Articulado	6	8	-	14
Total	6	11	30	47

Nota. Dados retirados do Projeto Educativo da Escola B, 2013-2016.

No ano letivo de 2013/2014, estavam inscritos 1167 alunos, em regime diurno, repartidos pelos vários tipos de ensino, sendo que 32 eram alunos estrangeiros. Especificamente, no 2.º e 3.º CEB, havia um total de 361 alunos, divididos em 14 turmas, quer no regime articulado¹¹ quer no geral (cf. Tabela 6).

Tabela 6

Número de alunos do 2.º e 3.º CEB, por regime (articulado e geral)

<i>Nível de ensino</i>	<i>Regime</i>	<i>Ano de escolaridade</i>	<i>N.º de turmas</i>	<i>N.º de alunos</i>
2.º Ciclo	Articulado	5.º	2 - Música + 1 – Dança	127
		6.º	1 - Música + 1 – Dança	
3.º Ciclo	Articulado	7.º	1 - Música + 1 – Dança	234
		8.º	1 - Música + 1 – Teatro	
		9.º	1 - Música	
		Geral	7.º	
		8.º	1	
		9.º	2	

Nota. Dados retirados do Projeto Educativo da Escola B, 2013-2016.

No ano letivo 2013/14, a Escola B tinha 32 alunos com NEE abrangidos pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, dos quais 4 frequentavam o 2.º CEB, 8 alunos pertenciam ao 3.º ciclo e os restantes 20 ao ensino secundário. Os alunos eram seguidos pelas professoras de Educação Especial e pelos Serviços de Psicologia e Orientação da escola.

O corpo docente era constituído por 122 professores, sendo que 90,2% pertenciam aos quadros do Ministério da Educação. O PE refere ainda que os docentes contratados seriam profissionalizados e com uma experiência de docência considerável. O pessoal não docente era composto por 26 assistentes operacionais, 11 assistentes técnicos, um coordenador técnico e um técnico superior.

Do ponto de vista socioeconómico, a escola incluía alunos de diferentes estratos sociais, havendo uma referência às áreas profissionais dos pais e encarregados de

¹¹ O Ensino Artístico funciona em regime articulado com a escola artística que partilha o mesmo espaço físico com a Escola B.

educação¹². Ao nível das habilitações literárias, verifica-se que a maioria (55,4%) tem pelo menos o ensino secundário e 29,3% possuem um grau académico de licenciatura ou superior.

Esta escola incentiva os seus alunos a enriquecerem o seu currículo, havendo um conjunto de clubes e projetos diversificados (e. g., Clube Europeu, Parlamento dos Jovens, Grupo de Teatro Hybris, Clube de Cinema, Desporto Escolar, “Plantar Ciência”), onde os alunos se podem envolver e complementar a sua formação transversal tendo em conta as suas motivações.

Segundo o seu Projeto Educativo, há poucos anos, a escola sofreu obras de modernização, da responsabilidade da Parque Escolar, em que foram estabelecidas as condições para um ensino inovador e que se adequa à sociedade da informação. Estas permitiram o aumento da oferta educativa bem como a ampliação e melhoramento das instalações, nomeadamente com a integração de equipamentos tecnológicos. A título de exemplo, o PE refere que todas as salas de aula estão equipadas com computador e projetor ou quadro interativo. Existem ainda diversas salas específicas: de Eletrónica, de Sistemas Digitais, de Geografia, laboratórios (e. g., Física, Química, Informática), entre outras. A escola dispõe ainda de uma sala de teatro, uma sala de grandes grupos, um pequeno auditório, uma biblioteca escolar integrada na Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), um pavilhão, um campo, uma sala de ginástica, um campo desportivo e uma pista de atletismo. Possui também outros serviços tais como: refeitório, bares, uma loja dos alunos (papelaria e reprografia), duas secretárias, salas de professores, salas de Diretores de turma e salas dos Departamentos Curriculares.

¹² As mais representativas são: Pessoal dos Serviços Diretos e Particulares, de Proteção e Segurança (11,1%), Docentes do Ensino Secundário, Superior e Profissões Similares (9,8%), Outros Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio (6,5%) e Outros Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas (6,4%).

Professoras

Os projetos de escrita do texto expositivo e do texto de opinião foram implementados pelas professoras titulares da disciplina de Português, das turmas do 8.º ano de escolaridade das escolas participantes.

Colaboraram nesta investigação seis docentes de Português ($n = 5$, condição A; $n = 1$, condição B), todas do sexo feminino. A média de idades das professoras no grupo com a condição A (Grupo Texto Expositivo) era de 53.8 anos ($DP=6.83$) e a professora do grupo com a condição B (Grupo Texto Opinião) tinha 43 anos.

Quanto às habilitações literárias, apurámos que todas as professoras participantes são licenciadas, não possuindo qualquer pós-graduação. Contudo, ao longo da sua carreira, todas participaram em ações de formação contínua.

No que respeita à situação profissional, a totalidade das professoras eram funcionárias públicas. As cinco docentes da condição A pertenciam ao Quadro de Efetivos com Nomeação Definitiva do agrupamento, por sua vez a docente da condição B pertencia ao Quadro de Zona Pedagógica.

A média de anos de serviço (cf. tabela 7), no grupo com a condição A é de 30 ($DP=5.34$), verificando-se o valor máximo de 36 anos de docência em oposição aos 24 anos da professora que leciona há menos tempo. Por sua vez, no grupo com a condição B, a professora tinha 21 anos de serviço. Podemos, portanto, constatar que todas têm uma vasta experiência de docência na disciplina de Português.

Tabela 7

Distribuição das professoras por anos de serviço e idade

<i>Grupos</i>	<i>Professoras</i>	<i>Anos de Serviço</i>	<i>Idade</i>
Grupo Condição A (Grupo Texto Expositivo)	P1	24	47
	P3	31	56
	P4	34	56
	P5	36	63
	P6	25	47
Grupo Condição B (Grupo Texto Opinião)	P2	21	43

Nota. Dados da amostra recolhidos para esta investigação, através de questionário, 2013-2014.

Por fim, observámos que todas as professoras participantes na implementação dos projetos de escrita lecionam atualmente os 2.º e 3.º CEB.

No que respeita a esta investigação, salientamos o facto de duas docentes do Grupo do Texto Expositivo lecionarem simultaneamente duas turmas integrantes deste grupo, enquanto a professora do Grupo do Texto de Opinião está responsável pelas três turmas que constituem este grupo (cf. tabela 8).

Tabela 8

Distribuição das professoras pelas turmas participantes

<i>Grupos</i>	<i>Professoras</i>	<i>Turmas</i>
Grupo Condição A (Grupo Texto Expositivo)	P1	2F
	P3	2E
	P4	2D
	P5	2A, 2B
	P6	2C, 2G
Grupo Condição B (Grupo Texto Opinião)	P2	1A, 1B, 1C

Nota. Dados da amostra recolhidos para esta investigação, através de questionário, 2013-2014.

Alunos

No início do ano letivo, as duas escolas de comparação tinham 222 alunos inscritos no 8.º ano de escolaridade, contudo, ao longo do tempo, verificou-se uma variação no tamanho da nossa amostra que se ficou a dever a fatores que explanaremos mais à frente.

Estes estavam divididos por um total de 10 turmas, 7 das quais pertenciam ao grupo com a condição A ($n= 145$) e 3 turmas que constituíam o grupo com a condição B ($n=77$), como se pode examinar na tabela 7. Na mesma tabela, podemos, ainda, observar que o número de alunos inscritos em cada turma é variável, sendo que a turma mais pequena ($n=16$) pertence à escola A e na escola B temos a turma de maiores dimensões ($n=27$).

A distribuição dos alunos por turma (n inicial, n da amostra final) poderá ser consultada na Tabela 9.

Tabela 9

Distribuição dos alunos do 8.º ano de escolaridade nos grupos de comparação A e B, por turma, no ano letivo de 2013/14 (n inicial e n final)

	GTE							GTO			N
Turmas	2A	2B	2C	2D	2E	2F	2G	1A	1B	1C	
Alunos (n inicial)	21	22	23	24	17	22	16	26	26	25	222
Alunos (Amostra final)	16	20	16	18	11	18	16	23	21	17	176

Nota. GTE= grupo texto expositivo; GTO= grupo texto de opinião.

Dados de n inicial obtidos através dos documentos, das escolas, de distribuição das turmas, 2013-2014.

Dados de n amostra final estabelecidos após aquiescência das causas de exclusão e mortalidade experimental.

Foram critérios de exclusão para participação na amostra: o encarregado de educação ter recusado a autorização ($n=24$) obtida através da recolha dos consentimentos informados, indispensáveis para a concretização da investigação no que toca ao tratamento de dados; o jovem estar sinalizado com NEE ($n=9$); não ter o português como língua materna ($n=1$). Três sujeitos foram excluídos por ter ocorrido transferência de escola no decorrer do ano letivo, contudo, na fase prévia ao pré-teste, três alunos foram admitidos pela mesma razão.

A mortalidade da amostra foram 12 sujeitos por não terem efetuado os testes em algum dos momentos de avaliação.

Da amostra fizeram parte 176 sujeitos, 115 do grupo de texto expositivo (GTE) e 61 do grupo de texto de opinião (GTO) (cf. Tabela 10).

Por este motivo, a caracterização dos alunos e as análises realizadas serão feitas tendo em conta esta amostra final.

Tabela 10.

Caracterização da amostra: distribuição por grupo e sexo (n=176)

Sexo \ Grupo	GTE		GTO		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Masculino	62	53.9	24	39.3	86	48.9
Feminino	53	46.1	37	60.7	90	51.1
Total	115	100	61	100	176	100

GTE – Grupo de texto expositivo; GTO – Grupo de texto de opinião.

A distribuição do sexo pelos grupos não foi estatisticamente significativa, $\chi^2(1)=3.386$, $p=.066$.

A tabela 11 apresenta a caracterização da amostra ($n=176$) tendo em conta as médias da idade por grupo e por sexo.

Tabela 11.

Caracterização da amostra: médias e desvios-padrão da idade por grupo e sexo (n=176)

Sexo \ Grupo	GTE		GTO		Total	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Masculino	12.97	0.57	13.21	0.72	13.03	0.62
Feminino	12.94	0.53	12.97	0.55	12.96	0.54
Total	12.96	0.55	13.07	0.63	12.99	0.58

GTE – Grupo de texto expositivo; GTO – Grupo de texto de opinião.

As idades variaram entre 12 e 15 anos para ambos os grupos, com uma média de 12.96 anos ($DP=0.55$) para o GTE e de 13.07 anos ($DP=0.63$) para o GTO. A diferença de idades entre os grupos não foi estatisticamente significativa [$F(1,174)=1.409$, $p=.237$; homocedasticidade: $F_L(1,174)=0.131$, $p=.718$]. As idades também não variaram significativamente em função do sexo na amostra total [$F(1,174)=0.820$, $p=.366$; homocedasticidade: $F_L(1,174)=1.349$, $p=.247$], nem no GTE [$F(1,113)=0.017$, $p=.815$; homocedasticidade: $F_L(1,113)=0.479$, $p=.490$] ou no GTO [$F(1,59)=2.075$, $p=.155$; homocedasticidade: $F_L(1,59)=3.241$, $p=.077$].

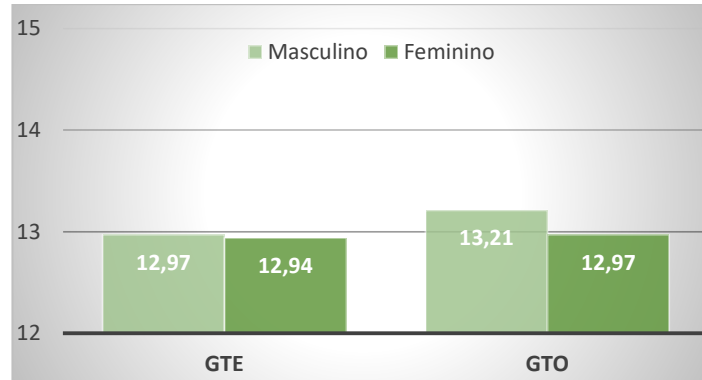


Gráfico 1. Média das idades (anos) por grupo e por sexo (n=176).

Tabela 12.

Caracterização da amostra: distribuição por grupo e retenções (n=176)

Retenções \ Grupo	GTE		GTO		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sem retenções	100	87.0	52	85.2	152	86.4
Com retenções	15	13.0	9	14.8	24	13.6
Total	115	100.0	61	100.0	176	100.0

GTE – Grupo de texto expositivo; GTO – Grupo de texto de opinião.

Conforme a tabela 12, tinham retenções 24 (13.6%) alunos, a proporção no GTE foi de 13.0% (n=15) e no GTO de 14.8% (n=9), a diferença não foi estatisticamente significativa [$\chi^2(1)=0.099$, $p=.753$].

No GTE 1.7% (n=2) tinham duas retenções e no GTO 6.6% (n=4), considerando o número de retenções as diferenças entre os grupos não foram estatisticamente significativas [$\chi^2(2)=3.104$, $p=.212$].

Tabela 13.

Caracterização da amostra: distribuição por grupo e habilitações do pai (n=176)

Habilitações	Grupo		GTE		GTO		Total	
		n	%	n	%	n	%	
Ensino básico incompleto		12	10.4	8	13.1	20	11.4	
Ensino básico		27	23.5	2	3.3	29	16.5	
Ensino secundário		33	28.7	21	34.4	54	30.7	
Ensino superior		43	37.4	30	49.2	73	41.5	
Total		115	100.0	61	100.0	176	100.0	

GTE – Grupo de texto expositivo; GTO – Grupo de texto de opinião.

Tinham formação superior 41.5% ($n=73$) dos pais, 37.4% ($n=43$) do GTE e 49.2% ($n=30$) do GTO. Tinham licenciatura ou bacharelato 26.1% ($n=46$), mestrado 8.5% ($n=15$) e doutoramento 6.8% ($n=12$). A diferença entre grupos na habilitação dos pais foi estatisticamente significativa [$\chi^2(3)=11.884$, $p=.008$]. Os resíduos padronizados foram usados como testes *post hoc*, na célula GTO/ensino básico o resíduo padronizado foi de -2.5 ($p=.012$), ou seja, as frequências observadas foram inferiores às frequências esperadas para esta célula da tabela de contingência (cf. Tabela 13)

Tabela 14.

Caracterização da amostra: distribuição por grupo e habilitações da mãe (n=174)

Habilitações	Grupo		GTE		GTO		Total	
		n	%	n	%	n	%	
Ensino básico incompleto		10	8.8	3	5.0	13	7.5	
Ensino básico		19	16.7	3	5.0	22	12.6	
Ensino secundário		31	27.2	19	31.7	50	28.7	
Ensino superior		54	47.4	35	58.3	89	51.1	
Total		114	100.0	60	100.0	174	100.0	

GTE – Grupo de texto expositivo; GTO – Grupo de texto de opinião.

Também no caso das mães (cf. Tabela 14), a habilitação mais frequente foi a licenciatura/bacharelato (51.1%, $n=89$). Tinham licenciatura 38.6% ($n=68$) das mães, 6.8% ($n=12$) tinham mestrado, 5.1% ($n=9$) tinham doutoramento.

A diferença entre grupos na habilitação das mães não foi estatisticamente significativa [$\chi^2(3)=6.178, p=.103$].

Tabela 15.

Caracterização da amostra: médias e desvios-padrão das classificações por grupo e sexo (n=176)

Notas	Grupo	GTE		GTO		Total	
		M	DP	M	DP	M	DP
Português		3.43	0.78	3.57	0.94	3.48	0.84
Média do ano letivo		3.67	0.77	3.88	0.81	3.74	0.79

GTE – Grupo de texto expositivo; GTO – Grupo de texto de opinião.

Na tabela 15 são apresentadas as médias e desvios-padrão das classificações entre os grupos por sexo. Estes não diferiram nas médias das notas do 3º período a Português no ano letivo anterior [$F_{BF}(1, 105.038)=1.101, p=.296$], nem na média do ano letivo [$F_{BF}(1, 117.078)=2.787, p=.098$]. No gráfico 2 podemos observar a diferença entre o GTO e o GTE.

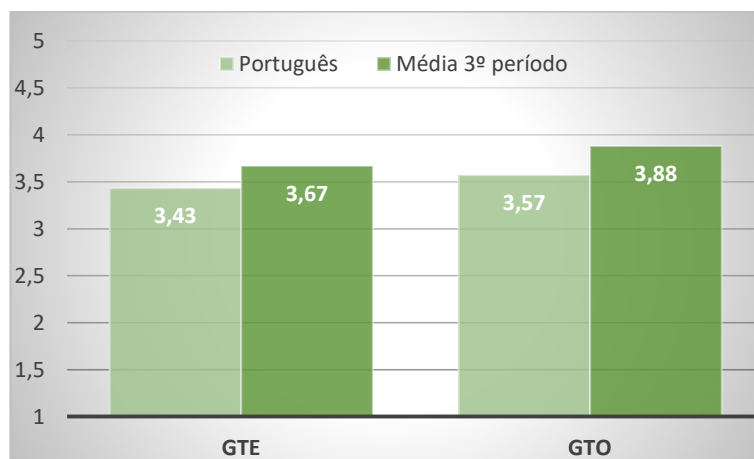


Gráfico 2. Média das notas a Português e média do 3º período por grupo.

Procedimentos e Materiais

De seguida, iremos fazer a descrição dos procedimentos desta investigação, bem como dos materiais utilizados, tentando, por uma questão de organização, seguir a ordem cronológica do estudo. Iniciaremos com os pedidos de autorização necessários para levar a cabo uma investigação empírica desta natureza, nomeadamente, às entidades oficiais que tutelam as escolas e, posteriormente, aos agentes participativos, nomeadamente, agrupamentos de escola, os professores, os encarregados de educação e os alunos. Seguidamente, explicaremos todo o processo empreendido para a realização da ação de formação de desenvolvimento profissional dos professores. Ainda iremos fazer a exposição das sessões, materiais e instrumentos utilizados durante todo o processo de intervenção que será igualmente descrito. Importa referir que os todos os questionários e testes, a professores e alunos, embora anónimos, foram datados e codificados para, no final, podermos fazer um cruzamento dos dados dos mesmos.

Autorizações

Esta investigação não poderia ser realizada sem um conjunto de autorizações, pelo que foi por aí que começámos o nosso trabalho.

Inicialmente, e seguindo o normal procedimento ao abrigo do Despacho n.º 15847/2007 de 23 de julho, foi submetido um pedido à Direção Geral de Educação (DGE), imprescindível para a realização de investigação em meio escolar. Este foi feito através de um formulário *online*, na página *web* da DGE, ao qual se anexaram outros documentos relevantes (i.e., o pedido de autorização e o consentimento informado dos encarregados de educação, uma declaração das orientadoras desta dissertação, a declaração comprovativa de bolsa de doutoramento da FCT, uma nota metodológica com a descrição dos objetivos e dos procedimentos do estudo, um questionário de satisfação dos alunos com o projeto).

Adicionalmente, e como o estudo continha uma componente de formação de professores, pediu-se a acreditação da mesma junto do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), cujo parecer foi favorável.

Após obter a aprovação da DGE, ao pedido de investigação em meio escolar, contactámos pessoalmente as duas escolas às quais apresentámos o nosso plano metodológico.

As duas escolas básicas, ambas situadas no concelho de Coimbra e escolhidas criteriosamente com vista à equivalência dos dois grupos, manifestaram interesse no nosso projeto, tendo aceitado colaborar no mesmo, pelo que oficializámos esta cooperação com uma autorização escrita do Diretor do agrupamento da escola A e o Diretor da escola B. Tal como já referido, as condições, A e B, foram definidas à partida com base em critérios que foram influenciados por colaborações num projeto de investigação anterior.

O consentimento informado dos encarregados de educação foi pedido aquando da apresentação dos projetos às turmas do 8.º ano que iriam ser alvo da intervenção e a sua recolha foi feita pelos diretores de turma, ao longo do 1.º período do ano letivo de 2013/2014.

Como os projetos de escrita foram implementados durante as aulas de Português, todos os alunos inscritos nessa disciplina assistiram e participaram nas sessões. Contudo, importa salientar que, no final, aquando do tratamento estatístico dos dados, este número decresceu pelo facto de terem sido excluídos todos os alunos que não tinham o Português como língua materna e os que integravam o grupo de alunos com NEE, ou simplesmente por outros fatores que concorreram para a sua mortalidade experimental (e.g., transferência de escola).

Preparação dos materiais dos Projetos de escrita

Para a elaboração das lições dos dois projetos de escrita, utilizaram-se os materiais do manual *Powerful writing strategies for all students* (Harris et al., 2008), onde, além de uma componente teórica sobre o modelo de instrução SRSD, constam lições e materiais para o ensino da composição escrita de diferentes tipos de texto (narrativo, expositivo,

argumentativo, texto de opinião) e ainda outras estratégias para o enriquecimento vocabular, para a revisão de textos e para a leitura e escrita de textos informativos.

Todas as lições, bem como as mnemónicas associadas, foram adaptadas para a língua e contexto cultural portugueses, estando em consonância com o programa de Português do 8.º ano de escolaridade. As do texto de opinião foram adaptadas do capítulo 8 do manual do SRSD, destinadas a alunos mais velhos, enquanto para o projeto de escrita do texto expositivo recorreu-se ao capítulo 16 do mesmo manual.

As mnemónicas¹³ têm uma função basilar no programa SRSD, já que é através destas que é ensinado aos alunos, de forma explícita, a estrutura dos textos, os diferentes processos inerentes à sua redação e as estratégias de autorregulação, portanto é compreensível que o trabalho de tradução e adaptação das mesmas para a língua e contexto portugueses se tenha revestido de um rigor acrescido.

Este trabalho foi realizado pela equipa do projeto de investigação *Ensino de Estratégias de Escrita* (PTDC/CPE-CED/102010/2008)¹⁴ que, tal como explicado por Rebelo et al. (2013), procedeu a “uma adaptação científica de um programa de formação” (p. 43) e não simplesmente a uma tradução técnica, pelo que se fez um trabalho prévio de análise e reflexão sobre os objetivos do SRSD, a sua filosofia e as suas metodologias.

Nesta adaptação, foi preocupação da equipa encontrar termos portugueses que mantivessem o mesmo número de etapas e captassem o sentido original de cada mnemónica, já que cada termo reproduzido tem um significado *per se* (Rebelo et al., 2013). Vejamos os termos na língua original (inglês) e a sua adaptação à língua portuguesa: a POW, que é descrito pelos autores do SRSD como conferente de poder aos alunos, tornando-os capazes de escrever um texto e de darem uma “opinião poderosa”, associou-se a sigla PODE, mantendo-se presente a ideia do poder que o aluno tem na tarefa da escrita ao utilizar estratégias “poderosas”, como são as mnemónicas; com o termo TREE (árvore) equipara-se o vegetal e os seus constituintes com as partes que um texto de opinião deve conter e os passos gerais a seguir na planificação e escrita de um texto, à semelhança da versão portuguesa TRAVE que se distingue da original pelo significado inerente da palavra, comparando as partes de um bom texto de opinião com a força e firmeza de uma trave de ferro.

¹³ Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa é uma “técnica que possibilita as operações de memória através de métodos artificiais, ligando ideias e factos difíceis de reter a outros mais fáceis ou vulgares” (p. 2496).

¹⁴ Este projeto decorreu entre 2010 e 2012.

As mnemónicas do texto expositivo têm o mesmo significado quer em inglês, quer em português: PLAN (plano, planificar)/ PLANO e WRITE (escrever)/ ESCRITA, funcionando como um lembrete para a ordem de tarefas a realizar aquando da escrita de um texto.

Deste trabalho resultaram duas pastas com materiais teóricos e exercícios destinadas aos alunos e duas pastas com os materiais do professor que continham os guiões das lições e instrumentos de apoio. Estas diferenciaram-se ao nível do conteúdo que era exclusivo de uma das tipologias de texto em estudo (i.e., texto de opinião e texto expositivo), contudo, os guiões das sessões assemelhavam-se a nível da forma contendo a planificação de cada lição com sumário, objetivos, materiais, tempo previsto e a descrição detalhada, passo a passo, com procedimentos e orientações gerais para a realização da aula.

Quanto ao texto expositivo, foram igualmente elaboradas cerca de 165 pastas dos alunos e 15 pastas para professores. Estas continham os materiais de todas as sessões que seriam trabalhados nas aulas de Português (cf. Tabela 16).

Tabela 16

Conteúdo das pastas do professor e do aluno do projeto de escrita do texto expositivo

<i>Pasta do Professor</i>	<i>Pasta do Aluno</i>
Guiões das 12 sessões	Quadro das mnemónicas
Apresentação digital das sessões 1, 2 e 3	Folha de planificação: PLANO e ESCRITA
12 Listas de verificação das sessões	Regras para uma Boa Escrita
Quadro das mnemónicas	Características dos Bons Textos
Folha de planificação: PLANO e ESCRITA	Diferentes frases
Regras para uma Boa Escrita	Glossário
Características dos Bons Textos	Temas como Sugestão de Escrita
Diferentes frases	Listas de Verificação
Temas como Sugestão de Escrita	Cartões de sugestões da estratégia
Cartões de sugestões da estratégia	Folha de <i>Brainstorming</i>
Textos modelo	Ficha organizadora
	Folha de composição
	Textos modelo
	Ficha de Palavras de Ligação

Grupo Texto de Opinião

No nosso projeto de escrita do texto de opinião, os alunos trabalharam as estratégias gerais de planificação com base na mnemónica PODE (Pegar na minha ideia; Organizar as minhas notas; Dizer e Escrever mais), em complementaridade com a mnemónica TRAVE (Tema; Razões; Acabar; Ver para Examinar) que os ajudava a identificarem as partes de um bom texto de opinião e a utilizarem estratégias de revisão da escrita. Na tabela 17 podemos observar as mnemónicas originais e a adaptação portuguesa, bem como as suas descrições.

Tabela 17

Adaptação para português das mnemónicas POW -> PODE e TREE -> TRAVE

<i>POW</i>	<i>PODE</i>
P = Pick my idea	P= Pegar na minha ideia
O = Organize my notes	O = Organizar as minhas notas
W = Write and say more	D E = Dizer e Escrever mais
TREE	TRAVE
T = Topic sentence	T= Tema
R= Reasons	R= Razões
E = Ending/ Explain reasons	A = Acabar
E= Examine/ Ending	V E = Ver para Examinar

Nota. Adaptação realizada no âmbito do Projeto de Investigação *Ensino de Estratégias de Escrita* (PTDC/CPE-CED/102010/2008)

Como já referido, para as lições sobre o texto de opinião, destinadas ao Grupo do Texto de Opinião, recorreremos às estratégias de ensino de escrita do SRSD, desenvolvidas e testadas no âmbito de um projeto anterior. Como seria de esperar, estas foram alvo de algumas reformulações tendo em conta os objetivos desta investigação e a análise de algumas dificuldades e sugestões recolhidas nesse mesmo projeto.

Contudo, para compreender estas alterações, é necessária uma nota prévia sobre a forma como foram desenvolvidos e implementados os materiais no Projeto *Ensino de Estratégias de Escrita (EEE)*.

Na primeira adaptação, foram implementadas seis sessões de 45 minutos cada, cujos materiais foram distribuídos por uma pasta para professores e outra para alunos. Estas caracterizaram-se por uma instrução que, progressivamente, torna o aluno mais autónomo¹⁵ no processo de ensino-aprendizagem, isto é, ao longo da intervenção, e consoante as necessidades dos alunos, o nível de apoio do professor vai decrescendo, sendo esta uma das principais características do ensino do modelo SRSD. Senão vejamos a descrição das seis sessões: na primeira sessão apresentaram-se as estratégias contidas na mnemónica PODE+TRAVE e discutiram-se os conceitos *opinião* e *ensaio*; na segunda sessão, reviu-se as estratégias PODE+TRAVE e identificaram-se as suas partes num texto de opinião-modelo; na terceira sessão, o professor modelou a escrita de um texto de opinião com recurso às estratégias da mnemónica e a autoafirmações; na quarta sessão os alunos desenvolveram as suas próprias autoafirmações e verificaram as partes constituintes de um texto de opinião; a quinta sessão foi marcada pela escrita colaborativa de um texto com recurso a uma ficha organizadora que continha as partes constituintes de um texto de opinião, e, finalmente, na última sessão os alunos escreveram novamente um texto de opinião, de forma colaborativa, mas sem qualquer material de apoio.

As professoras de Português, responsáveis pela implementação do projeto, foram acompanhadas de perto pela equipa de investigação em todo o processo, pelo que o *feedback* que obtivemos foi fundamental para esta segunda adaptação. Uma questão apontada como problemática foi a duração das sessões que, segundo professoras e alunos, era insuficiente para desenvolver algumas tarefas, principalmente quando envolviam a planificação ou a escrita de um texto. Por esta razão, na presente investigação, o número de sessões duplicou, tal como se poderá verificar mais adiante, aumentando assim o número de textos planificados e escritos pelos alunos. Introduziram-se, também, novos textos-modelo e uma ficha de conectores mais completa. Por outro lado, ao nível das práticas, deu-se mais ênfase ao ensino de estratégias de autorregulação.

Relativamente ao projeto de escrita do texto de opinião, foram preparadas cerca de 90 pastas para alunos e 15 pastas para professores, cujos materiais são elencados na tabela 18.

¹⁵ Em inglês, “*instructional scaffolding*”. “Scaffolding” significa “ter/pôr andaimes”, como os usados na construção civil (Wood et al., 1976)

Tabela 18

Conteúdo das pastas do professor e do aluno do projeto de escrita do texto de opinião

<i>Pasta do Professor</i>	<i>Pasta do Aluno</i>
Guiões das 12 sessões	Quadro das mnemónicas PODE+TRAVE
3 Textos modelo	Ficha organizadora
Lista dos temas para textos	Tabela de basquete
4 cartões estímulo	Ficha “As minhas autoafirmações”
12 Listas de verificação das sessões	Ficha de autoafirmações
CD com materiais	2 Ficha de Palavras de Ligação (Conectores)
	Folhas de rascunho
	Folhas de ensaio
	3 Ensaio modelo
	Cartões estímulo
	Certificado de desempenho

Projeto de escrita do texto de opinião

Reiteramos que, durante a fase de intervenção, funcionou, em cada escola e integrado nas aulas de Português, um projeto de escrita direcionado para uma das tipologias textuais já referidas (i.e., texto de opinião e texto expositivo).

Cada grupo teve um conjunto de sessões específicas para a tipologia de texto atribuída, tendo trabalhado não só a sua estrutura, mas também o léxico e estratégias de autorregulação da aprendizagem. As doze sessões de cada um dos projetos decorreram semanalmente, nas aulas de Português, e tiveram a duração de 45 minutos, estando a cargo das professoras da disciplina das turmas participantes na investigação.

Portanto, no projeto de escrita do texto de opinião, realizaram-se sete lições, sendo que algumas foram repartidas por duas partes, com a duração de 90 minutos. Consideramos ser pertinente fazer uma breve descrição das sessões de forma a revelar o panorama geral das mesmas e compreender a sua progressão.

Assim, na primeira sessão, as professoras apresentaram as mnemónicas PODE+TRAVE e as estratégias nelas contidas, com recurso a um texto de opinião que foi lido pela professora e analisado, em conjunto, ao nível da estrutura.

Na segunda sessão, após a revisão das mnemónicas¹⁶, os alunos analisaram em conjunto com a professora um texto de opinião e, posteriormente, repetiram a tarefa de forma autónoma, tendo que identificar as partes constituintes da mnemónica TRAVE no texto que escreveram inicialmente (i.e., pré-teste). Da terceira até à sétima lição, verificou-se um desdobramento em duas sessões, pelo que, no total, cada uma destas lições teve a duração de 90 minutos, tal como referido anteriormente.

Na terceira lição, que foi dividida em duas sessões, trabalharam-se as autoafirmações. Enquanto na primeira parte, a professora modelou a planificação e escrita de um texto e das autoafirmações por ela usadas aquando destas tarefas, na segunda, os alunos trabalharam autonomamente no desenvolvimento das suas autoafirmações e na avaliação dos textos utilizados na lição n.º 2.

Na primeira parte da quarta lição, os alunos desenvolveram ideias sobre o tema e planificaram, de forma colaborativa, um texto na ficha organizadora que contém as partes constituintes de um texto de opinião. A professora auxiliou, modelando em voz alta a atividade de desenvolver ideias sobre o tema, seguindo as estratégias PODE+TRAVE, sem contudo impedir a autonomia dos alunos. Na segunda parte os alunos escreveram individualmente o texto e fizeram a sua revisão; a professora deveria encorajá-los a utilizarem autoafirmações, precedendo o exercício da escrita com a modelação da mesma.

A quinta lição assemelhava-se à anterior, contudo na primeira sessão, não foi utilizada a ficha organizadora.

Na primeira parte da sexta sessão, os alunos planificaram o texto de forma autónoma com recurso aos diferentes materiais de apoio, e na segunda sessão escreveram o texto de forma autónoma.

Na sétima lição replicaram-se os procedimentos da anterior, mas com um tema de texto diferente.

Para assegurar a igualdade dos procedimentos e das atividades, os elementos da equipa de investigação supervisionaram e orientaram, semanalmente, o trabalho da professora, pelo que os procedimentos de implementação do projeto foram reajustados sempre que necessário. Após todas as lições dos projetos de escrita, os alunos receberam

¹⁶ O exercício de revisão/ repetição das mnemónicas é muito importante no enquadramento do programa SRSD, pelo que é realizado em todas as sessões dos dois projetos, com vista a uma mais rápida memorização das estratégias de escrita e autorregulação a utilizar aquando da composição de um texto.

um certificado de desempenho que foi entregue pessoalmente pela equipa de investigação.

Grupo Texto Expositivo

No grupo da condição A, foram ensinadas as estratégias do texto expositivo através de duas mnemónicas: a primeira - PLANO (Prestar atenção às instruções; Listar as ideias principais; Acrescentar ideias de apoio; Numerar os pontos principais pela Ordem em que vão ser abordados) - apresenta as etapas a ter em conta desde a interpretação dos enunciados à planificação do texto expositivo; com a mnemónica ESCRITA (Elaborar o tema a partir do PLANO; Seguir os objetivos; Conectar as ideias com palavras de ligação; Redigir frases simples e complexas; Introduzir vocabulário diversificado; Terminar, Apresentando a conclusão/síntese), o aluno pode relembrar as estratégias de escrita a que deve recorrer, a estrutura do texto expositivo e outras questões lexicais e gramaticais que se mostram relevantes na composição de um bom texto expositivo. Na tabela 19 podemos, igualmente, observar as mnemónicas originais e a sua adaptação para a língua portuguesa, constando também a descrição de cada uma.

Tabela 19

Adaptação para português das mnemónicas PLAN -> PLANO e WRITE -> ESCRITA

<i>PLAN</i>	<i>PLANO</i>
P = Pay attention to the prompt	P= Prestar atenção às instruções
L = List main ideas to develop your essay	L = Listar as ideias principais para desenvolver o texto
A = Add supporting ideas	A = Acrescentar ideias de apoio
N = Number major points in the order you will use them	NO = Numerar os pontos principais pela Ordem em que vão ser abordados
WRITE	ESCRITA
W = Work from your plan to develop a thesis statement	E = Elaborar o tema a partir do PLANO
R = Remember your goals	S = Seguir os objetivos
I = Include transition words for each paragraph	C = Conectar as ideias com palavras de ligação
T = Try to use different kinds of sentences	R= Redigir frases simples e complexas
E = Exciting, interesting million-dollar words	I = Introduzir vocabulário diversificado
	T A = Terminar, Apresentando a conclusão/ síntese

Nota. Adaptação realizada no âmbito do Projeto de Investigação *Ensino de Estratégias de Escrita* (PTDC/CPE-CED/102010/2008)

Para o desenvolvimento dos materiais relativos ao texto expositivo, recorremos ao manual do SRSD. Através da adaptação das mnemónicas PLANO e ESCRITA e seguindo as lições originais, desenvolvemos os guiões das sessões, bem como os materiais das mesmas.

Durante a fase de preparação dos materiais, estes sofreram o escrutínio de três especialistas de Português que os corrigiram a nível do conteúdo e deram o seu parecer quanto à adequação dos mesmos à população destinatária. Destacamos a experiência de um destes elementos na elaboração de materiais escolares e a participação de outro na formação de professores que desenvolvemos (assunto a que voltaremos adiante). Neste âmbito, importa também salientar que os materiais do texto expositivo foram apresentados previamente às professoras de Português do grupo da condição A, aquando das sessões de formação, e que estas foram livres de dar o seu parecer ou sugerir algumas alterações, sempre sob o aval da investigadora responsável.

Projeto de escrita do Texto Expositivo

O projeto de escrita do texto expositivo iniciou-se com uma sessão fundamentalmente teórica em que foram apresentadas as mnemónicas e alguns materiais a que os alunos teriam de recorrer nas futuras sessões.

Na segunda lição, os alunos, além da revisão das mnemónicas feita, aliás, em todas as sessões do projeto, abordaram as regras para a escrita de um bom texto, de acordo com a estratégia PLANO e ESCRITA. Analisou-se, ainda, um texto modelo aproveitando para rever alguns conceitos importantes, tais como, palavras de ligação, tipos de frase, enriquecimento vocabular e a estrutura do texto.

Na terceira lição, os alunos fizeram a análise da prova inicial (i.e., pré-teste) com recurso a uma lista de verificação. Desta forma, foi possível ainda reverem aspetos que melhorassem o seu texto.

A partir da quarta lição, as lições foram bissectadas, tendo a duração de 90 minutos no total. Assim, na primeira parte da quarta lição, as professoras modelaram a forma de planificar um texto de acordo com a estratégia ensinada e com recurso à folha de planificação e aos cartões de sugestões, ainda que pudessem pedir sugestões de ideias aos alunos durante o *brainstorming*. O exercício de modelação prosseguiu na segunda

parte da lição, agora com a escrita de um texto expositivo, dando destaque ao uso de autoafirmações em todo o processo.

A quinta e a sexta lições distinguiram-se pela vertente de trabalho colaborativo dos alunos (em pares). Nas primeiras sessões das lições tiveram de planificar um texto com recurso às estratégias aprendidas, facilitando desta forma o desenvolvimento de ideias que demonstrou ser uma das tarefas mais complicadas para os alunos. No entanto, a escrita dos textos, que teve lugar na segunda parte das lições, foi sempre feita de forma individual.

Na sétima e última lições, e à semelhança das anteriores, os alunos planificaram e escreveram um texto, agora de forma totalmente autónoma.

Para garantir a igualdade dos procedimentos e das atividades, tal como no projeto de escrita do texto de opinião, também neste participaram elementos da equipa de investigação de forma a supervisionar e direcionar, o trabalho semanal das professoras. Sempre que necessário realizaram-se alguns reajustes.

No final do projeto de escrita, a equipa de investigação entregou um certificado de desempenho a todos os alunos.

Formação de Professores

A presente investigação compreendeu ainda uma componente de formação com vista a preparar as professoras de Português para a tarefa que teriam entre mãos (i.e., aplicação dos projetos de escrita), tendo sido este um trabalho realizado em conjunto com a doutoranda Maria Prata, responsável pelo projeto de doutoramento *O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD* [SFRH/BD/84264/2012]. Esta colegialidade deveu-se ao facto de ambos os projetos de doutoramento trabalharem estratégias do SRSD e de terem em comum a forma de implementação dos projetos de escrita, muito embora, para cada projeto, tenha existido uma programação diferenciada, a cargo da investigadora responsável pelo mesmo, tal como será descrito de seguida.

Em primeiro lugar, e como supradito, foi necessário solicitar a acreditação da formação, na modalidade de Oficina de Formação, junto do Conselho Científico-

Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), cujo parecer foi favorável (registada sob a referência CCPFC/ACC – 75156/13). Importa referir que este processo foi conduzido pelo Centro de Prestação de Serviços à Comunidade, da Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação da Universidade de Coimbra, ao qual solicitámos apoio para conseguir desenvolver esta oficina.

A Oficina de formação intitulou-se “Estratégias para a composição escrita de diferentes tipologias textuais de acordo com o programa *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD) de Karen Harris e Steve Graham” e iniciou-se numa fase pré-intervenção, tendo decorrido até ao término dos projetos de escrita.

A Oficina integrou três blocos diferentes com a duração de 50 horas no total, sendo atribuídos 2,4 créditos no final da mesma. Os destinatários eram as professoras, dos 8.º e 9.º anos de escolaridade, das turmas que participaram nos projetos de doutoramento, contudo foi aberta a outros professores de Português do Ensino Básico ou Secundário.

No decorrer da formação, e dado que seriam responsáveis pela implementação dos projetos, as professoras deveriam adquirir conhecimentos teóricos e competências práticas para desenvolver um ensino explícito sobre estratégias de planificação, composição e revisão de textos específicos (i.e., argumentativo, expositivo e de opinião), estratégias gerais de escrita e procedimentos de autorregulação (e.g., estabelecimento de objetivos para a escrita, automonitorização, autoinstrução, autorreforço, autoavaliação).

Importa referir que esta Oficina de Formação não teve quaisquer encargos para as formandas que participaram na implementação dos projetos de escrita nas suas escolas ou em atividades imprescindíveis a estes, como foi o caso de duas professoras que na impossibilidade de implementarem os programas, contribuíram, respetivamente, para a avaliação dos guiões e dos materiais da estratégia PLANO e ESCRITA e para a construção de uma grelha de avaliação do texto argumentativo¹⁷.

A execução da oficina de formação foi da responsabilidade das duas doutorandas que partilharam a tarefa de formadoras, conduzindo, em conjunto, as sessões do primeiro bloco e, autonomamente, as sessões específicas de cada uma das tipologias por si trabalhadas, que constituíram o segundo bloco. Destacamos, ainda, a colaboração de duas estagiárias do Mestrado de Ciências de Educação, da Faculdade de Psicologia e de

¹⁷ No âmbito do projeto de doutoramento *O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD* [SFRH/BD/84264/2012]

Ciências da Educação da Universidade de Coimbra¹⁸ que nas sessões conjuntas de formação auxiliaram na preparação da sala e na disponibilização de recursos materiais e, nas sessões específicas por escola, tiveram o papel de observadoras.

O primeiro bloco da Oficina de Formação foi composto por duas sessões, de 4 horas cada, comuns a todas as formandas, ambas realizadas nas instalações da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC), respetivamente a 05 de outubro de 2013 e a 21 de julho de 2014, num subtotal de 8 horas.

Na primeira sessão foi feita uma exposição teórica sobre o modelo SRSD (e.g., fundamentos teóricos, as fases de instrução e as estratégias gerais para a composição escrita), assim como uma síntese da investigação existente e a apresentação dos resultados já obtidos no projeto de investigação PTDC/CPE-CED/102010/2008, com recurso a uma apresentação PowerPoint que foi distribuída às formandas. Debateu-se, também, sobre as necessidades educativas emergentes da prática das formandas relativas ao ensino de estratégias para a composição escrita das tipologias textuais objeto de formação.

Já o segundo bloco, que perfazia 22 horas, integrou um conjunto de sessões de formação específica de cada tipologia, e teve lugar nos estabelecimentos de ensino de pertença das formandas, ao longo de toda a implementação dos projetos. Estas sessões destinaram-se à explicitação e análise dos doze guiões de cada sessão, já apresentados, à apresentação de propostas de modificações dos mesmos ou de outros materiais de apoio, esclarecimentos de dúvidas, *feedback* das sessões já lecionadas e análises críticas das mesmas. Foi também nosso objetivo integrar as professoras na conceção de alguns materiais didáticos, nomeadamente, no que respeita aos temas de escrita e à seleção de textos-modelo a serem analisados nas lições. Realçamos ainda o esforço empreendido no treino de competências exigidas na implementação das lições, ao introduzir estratégias de ensino-aprendizagem inovadoras para o conjunto de professoras com quem trabalhamos, designadamente a modelação e o uso de estratégias autorregulatórias. Por este motivo, em algumas sessões de formação, trabalharam-se estes conceitos, com o apoio de alguns materiais como sejam os guiões das sessões que continham exemplos de modelação que poderiam ser utilizados pelas professoras ou servir de inspiração para a criação de outros pelas próprias, uma ficha teórica que desenvolvemos para auxiliar as professoras, com

¹⁸ Cada uma das estagiárias estava afeta a um dos projetos de investigação responsáveis pela Oficina de Formação.

alguns exemplos práticos de aplicação de autoafirmações, e também através da exemplificação de uma sessão de modelação, pela formadora.

Como já referimos, uma das formandas colaborou enquanto avaliadora externa dos materiais e adaptações do programa do texto expositivo à realidade portuguesa, não tendo participado na fase de implementação. Não obstante, foi presença assídua nas sessões de formação.

Na escola da condição A, realizaram-se 6 sessões de formação com a duração de 1 hora e meia e na escola da condição B realizaram-se 11 sessões com a duração de 1h (cf. tabela 20). Realçamos que esta diferença relativa ao número de sessões, não se refletiu no número de horas total, que em todas perfizeram as 22 horas, mas foi necessário prestar um maior apoio na escola da condição B já que havia apenas uma professora a implementar o projeto, não sendo possível desenvolver um trabalho colaborativo entre pares à semelhança do que aconteceu na escola da condição A.

Tabela 20

Calendarização das sessões de formação

	<i>Outubro 2013</i>	<i>Novembro 2013</i>	<i>Dezembro 2013</i>	<i>Janeiro 2014</i>	<i>Total de sessões de formação</i>
CGA	0	2	3	1	6
CGB	3	4	1	3	11

O terceiro bloco da formação contemplou 20 horas de trabalho autónomo das professoras participantes e destinou-se à preparação da aplicação em sala de aula dos projetos de escrita, à sua realização nas aulas de Português, ao preenchimento das listas de verificação de cada sessão, da ficha de avaliação e à elaboração do relatório final individual.

No final do ano letivo realizou-se a segunda sessão conjunta de formação, pertencente ao primeiro bloco da Oficina de Formação, e cujos conteúdos se focaram no relato das formandas e na reflexão conjunta sobre as experiências resultantes da implementação dos projetos, principalmente sobre a aplicação das estratégias para a composição escrita dos textos argumentativo, expositivo e de opinião, o uso das

estratégias de autorregulação, bem como o recurso a estratégias de trabalho cooperativo em contexto de sala de aula¹⁹. No final, as formandas receberam os materiais dos três projetos de escrita e avaliaram a formação através do preenchimento de um inquérito (cf. Anexo XVI). Foram avaliados um conjunto de itens relacionados com quatro subgrupos relativos à formação (i.e., aspetos gerais, aspetos pedagógicos, utilidade, desempenho das formadoras e materiais), apresentados numa escala de quatro pontos, indicando o (1) a discordância total e o (4) a concordância total. Pediu-se ainda que fizessem uma avaliação global da Oficina de Formação através das seguintes opções: Insuficiente, Regular, Bom, Muito Bom e Excelente. O inquérito terminava com uma questão de resposta aberta em que se solicitava um comentário sobre a Oficina da Formação ou sugestões para melhorar futuras iniciativas formativas. Sobre os resultados obtidos neste inquérito, destacamos que a avaliação global do programa do curso nos permitiu apurar que dez formandas o consideraram muito bom e três excelente.

No final da formação, as formadoras elaboraram um relatório que se remeteu à CCPFC, entidade junto da qual se tinha solicitado a acreditação desta ação de formação.

Testes de avaliação

De acordo com a metodologia desta investigação, os alunos tiveram três momentos de avaliação. Em cada uma dessas situações de teste (pré, pós e *follow-up*), cada sujeito escreveu um texto expositivo e um texto de opinião, cujos temas (cf. Tabela 21), todos diferentes, foram aleatorizados, pelo que, no final, cada aluno realizou seis testes diferentes (cf. Anexos V, VI, VII, VIII, IX, X).

Sabendo, de antemão, da dificuldade que a maioria dos alunos sente na geração de ideias para a escrita, foram criados três temas para o texto expositivo subordinados a um tópico geral que seria a cidade de Coimbra por uma questão de proximidade dos alunos e presumindo que estes saberiam factos sobre a cidade que os ajudassem na tarefa, nomeadamente sobre a Universidade, os espaços verdes e museus.

¹⁹ Ainda relativo ao projeto de doutoramento *Ensino de Estratégias para a Composição do Texto Argumentativo* [SFRH/BD/84264/2012]

Para a escrita dos textos de opinião, considerámos que temas relacionados com as tecnologias da informação seriam acessíveis à maior parte dos estudantes, definindo assim três questões sobre, respetivamente, os telemóveis, a televisão e os videojogos.

Tabela 21

Temas dos textos (pré-teste, pós-teste, follow-up)

<i>Tipo textual</i>	<i>Temas</i>
Texto Expositivo	<ol style="list-style-type: none">1. A Universidade de Coimbra é uma das mais antigas da Europa tendo, recentemente, sido reconhecida como Património Mundial da Humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Escreve um texto expondo o que conheces da Universidade de Coimbra.2. A cidade de Coimbra tem vários jardins e espaços verdes onde muitas pessoas gostam de passar os seus tempos livres. Escreve um texto sobre os jardins e espaços verdes que conheces em Coimbra.3. Em Coimbra existem muitos museus dedicados a diferentes áreas do conhecimento. Escreve um texto sobre os museus que conheces em Coimbra.
Texto de Opinião	<ol style="list-style-type: none">1. Achas que o uso do telemóvel é indispensável na sociedade atual?2. Achas que a televisão influencia negativamente os jovens da tua idade?3. Achas que os videojogos influenciam negativamente as crianças e os jovens?

Ao realizar estes testes, pretendia-se avaliar as competências de escrita dos alunos, nas duas tipologias de texto, em cada um dos momentos, de forma a determinar o impacto das aprendizagens de cada um dos projetos de escrita. Assim, no primeiro momento, prévio à intervenção, realizaram-se os pré-testes; uma semana após o final da intervenção os pós-testes; e, finalmente, a última avaliação (*follow-up*), decorreu um mês após a realização dos pós-testes com o objetivo de verificar a manutenção das aprendizagens. No total, cada aluno escreveu três textos de opinião e três textos expositivos diferentes.

Os testes foram realizados nas aulas da Português, estando as professoras incumbidas desta tarefa. Previamente, e de forma a garantir a igualdade dos procedimentos, todas receberam uma folha com as instruções (Cf. Anexo XVIII) que deveriam ler aos alunos e que informava o tempo de realização de cada prova, que seria 45 minutos e a individualidade da tarefa, estando ausente qualquer indicação sobre a tipologia textual em causa. Cada aluno recebeu duas folhas pautadas, em que a primeira

continha um cabeçalho com a data de realização, o código atribuído previamente ao aluno e o tema do texto (cf. Anexos V, VI, VII, VIII, IX, X).

Os elementos da equipa de investigação estiveram presentes apenas para distribuírem as provas, assegurando assim que cada aluno receberia o tema que lhe correspondia, já que a prova era confidencial e estava, portanto, codificada por sujeito. Tanto as professoras como os alunos tiveram conhecimento dos temas apenas na altura da realização dos testes, evitando que estes tivessem algum tipo de preparação prévia que pudesse influenciar a redação dos textos e os futuros resultados da avaliação dos mesmos.

Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma escala quadri-dimensional (EAE- E4D)

Numa fase inicial, aplicou-se a escala *Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma escala quadri-dimensional (EAE- E4D)* (Veiga, 2013) (Anexo XI).

A escala EAE-E4D foi desenvolvida com o objetivo de avaliar o envolvimento dos alunos na escola. Este é “um instrumento quadri-multidimensional, com fidelidade e validade notórias” (Veiga, 2013, p. 446).

Na primeira parte deste inquérito é feita uma recolha de dados sociodemográficos e de cariz escolar dos alunos, através de 12 itens (e.g., sexo, idade, ano de escolaridade, notas do último período a Português e Matemática, número de reprovações, habilitações dos pais, etc.). Onze destes itens eram de resposta aberta e apenas um de escolha múltipla.

A segunda parte é composta por 20 itens distribuídos por quatro dimensões²⁰ – agenciativa, afetiva, cognitiva e comportamental – e cujas respostas são quantificadas numa escala de 1 a 6 pontos (1- Total desacordo; 2- Bastante Desacordo; 3- Mais em

²⁰ Veiga (2013, pp. 445-446) interpreta estas dimensões da seguinte forma:

“- *Dimensão agenciativa*. Liga-se a uma conceptualização do aluno visto agente da ação, como iniciativas dos alunos, intervenções nas aulas, diálogos com o professor, questões levantadas e sugestões feitas aos professores.

- *Dimensão afetiva*. O item com maior saturação nesta dimensão é “A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a)”. O conteúdo dos itens tem a ver com a ligação à escola, em que a amizade, recebida e praticada, é saliente, bem como o sentido de inclusão e pertença à escola.

- *Dimensão cognitiva*. Este fator assenta no processamento da informação, com procura de relações, gestão da informação e elaboração de planos de excussão.

- *Dimensão comportamental*. O conteúdo deste fator, também com 5 itens, inclui indicadores de condutas específicas, como o perturbar intencionalmente as aulas, o ser incorreto com os professores, o estar distraído nas aulas e, ainda, o faltar as aulas.”

desacordo que de acordo; 4 – Mais em Acordo que em desacordo; 5- Bastante de acordo; 6 – Total Acordo).

Ficha sociodemográfica

No decurso do projeto e de forma a caracterizar a amostra, recolheram-se os dados sociodemográficos dos alunos com recurso a uma Ficha Sociodemográfica (Anexo XI), construída para o efeito.

A recolha foi feita de forma anónima, pelo que o primeiro dado a constar da ficha sociodemográfica era o código de cada aluno. Foram reunidos os seguintes dados: data de nascimento, idade do aluno (em meses), sexo, existência de retenções, profissão dos pais, habilitações literárias dos pais, presença de necessidades educativas especiais (NEE), classificação de Português do 3.º período do ano letivo anterior e média de classificações obtidas nas seguintes disciplinas: Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Língua Estrangeira, Físico-Química (também relativas ao ano letivo anterior).

Listas de Verificação das Professoras

No final de cada sessão, as professoras preencheram uma lista de verificação, com todos os passos definidos para essa sessão, onde tiveram de confirmar a sua realização ou informar a equipa de investigação, caso tivessem realizado atividades fora do previsto (e.g., repetição de alguma atividade realizada anteriormente, para consolidação das aprendizagens).

Em ambos os projetos de escrita, foi construída uma *lista de verificação* para cada lição (e.g., Anexos XII e XIII), que deveria ser preenchida por cada uma das professoras após a leção da mesma. Após um parágrafo introdutório que continha as regras de preenchimento, informava-se a professora que o objetivo da lista era apenas avaliar o programa em termos de investigação e não a sua atividade, esta advertência foi importante para um preenchimento correto e honesto, evitando também que estas se sentissem, de alguma forma, examinadas. O número de itens variava consoante os conteúdos abordados por lição, contudo a estrutura manteve-se em todas elas, isto é, havia

uma enumeração dos passos de cada sessão, assinalando-se com um “X” a coluna (“Sim” ou “Não”) que traduzisse o ocorrido. Em cada alínea da lista havia igualmente um espaço para que acrescentassem um comentário sempre que considerassem oportuno.

Este instrumento verificou-se determinante tanto para as professoras, que nele tinham uma forma de verificar o cumprimento de cada sessão de acordo com o recomendado, como para a equipa de investigação que, nas sessões em que esteve ausente, pôde verificar se todos os conteúdos tinham sido abordados, se tinha sido introduzido algo de novo ou se as professoras tinham feito alguma observação relativamente à implementação de algum passo (e.g., repetição de alguma atividade realizada anteriormente, para consolidação das aprendizagens). Desta forma, também foi possível verificar se todas as professoras estavam a implementar o programa de forma semelhante, pois para a investigação era primordial que houvesse uniformidade ao nível dos conteúdos e dos métodos de ensino.

É importante referir que em cerca de 25% das sessões estiveram presentes dois elementos da equipa de investigação²¹ que coadjuvaram as professoras no apoio aos alunos e que, também, preencheram a mesma lista de verificação. Este procedimento tinha como objetivo, além do que já foi dito, comparar as avaliações feitas pelas professoras e pelos observadores, de forma a determinar a concordância das mesmas com vista ao cumprimento/evolução do projeto e a avaliar a fidelidade do programa.

Questionário de Satisfação dos Alunos com o Projeto (QSAP)

Também foi nossa intenção avaliar a satisfação dos participantes para com o projeto de escrita durante e depois da intervenção, pelo que se construiu um questionário para alunos e outro para professores, aplicados na terceira sessão do projeto e após o término do mesmo.

Assim, para avaliar a perceção dos alunos face ao projeto de escrita, construiu-se o *Questionário de Satisfação dos Alunos com o Projeto (QSAP)* (Anexo XIV). O QSAP é composto por 30 itens de resposta obrigatória e um item de resposta facultativa. No primeiro conjunto constam 23 itens relativos à perceção do aluno sobre a sua

²¹ No trabalho de campo tivemos o apoio da estagiária Tatiana Brites, do Mestrado de Ciências de Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

aprendizagem, participação nas sessões ou sobre as metodologias utilizadas, e cuja resposta se faz numa escala de tipo Likert com 5 pontos (1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5- Concordo totalmente).

O segundo conjunto tem 6 questões de resposta aberta, onde se pede ao aluno que nomeie as tarefas mais difíceis de compreender e de realizar, os temas que mais gostaram e menos gostaram e o que mais gostaram e menos gostaram de fazer.

Segue-se uma questão sobre o grau de satisfação geral do aluno para com o projeto, que é respondida na escala de tipo Likert com 5 pontos (1- muito insatisfeito; 2- insatisfeito; 3-nem insatisfeito nem satisfeito; 4- satisfeito; 5- muito satisfeito).

No último item, de resposta facultativa, pede-se um comentário ou uma sugestão alusiva às sessões do projeto.

Questionário de Satisfação dos Professores com o Projeto (QSPP)

Também as professoras preencheram, durante e após a intervenção, o *Questionário de Satisfação dos Professores com o Projeto* (QSPP) (Anexo XV), construído para o efeito. Este continha uma primeira parte com 9 itens sobre dados sociodemográficos e de cariz profissional e formativo das professoras (e.g., sexo, anos de serviço, anos que leciona, formações anteriores sobre o ensino da escrita, etc.), o que nos permitiu fazer uma caracterização geral das mesmas.

Dois destes itens eram exclusivamente de escolha múltipla e outros dois de resposta aberta. Os restantes 5 itens (relativos a formação profissional e práticas profissionais) tinham simultaneamente alíneas de múltipla escolha e de resposta aberta.

A segunda parte do QSPP continha 19 itens sobre a perceção dos professores relativamente ao programa do projeto e à tipologia de texto ensinada, e cuja resposta se fez numa escala de tipo Likert com 5 pontos (1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5- Concordo totalmente).

Havia ainda um último item, de resposta facultativa, onde se pedia um comentário ou uma sugestão relativa ao projeto.

Avaliação dos testes

Em cada um dos momentos de avaliação, cada aluno realizou dois testes que consistiam na escrita de um texto de opinião e de um texto expositivo. No total, cada sujeito da nossa amostra escreveu seis textos com temas diferentes, três de opinião e três expositivos, que serão objeto de análise nas páginas que se seguem.

Os textos escritos pelos alunos nos três momentos de avaliação (pré-testes, pós-testes e *follow-up*) foram todos digitalizados²² e transcritos (com correção de erros ortográficos) para um ficheiro Word, onde, além do tema, se contaram as palavras através de uma funcionalidade desse programa.

Pretendíamos avaliar se os projetos de intervenção de cada uma das escolas, nos quais se ensinaram estratégias de escrita de cada um dos tipos textuais, melhoraram as competências dos alunos na tipologia objeto de treino. Deste modo, salientamos que o ensino das estratégias de escrita e autorregulação do SRSD, para cada um dos tipos textuais tratados, constituiu a variável independente do nosso estudo.

Na avaliação do texto expositivo, e por cada uma das partes estruturais (introdução com uma apresentação do tema; chamada de atenção; um corpo de texto bem desenvolvido, com ideias principais e ideias de apoio que explicitem as anteriores; e conclusão/síntese), atribuiu-se um ponto. Contabilizou-se também, embora manualmente, o número de frases complexas, tendo esta tarefa sido aferida por um perito.

Quanto ao texto de opinião, registaram-se os seus elementos estruturais (premissa sobre o tema proposto; número de razões abonadas a favor da premissa; número de elaborações de cada razão; e uma conclusão validando a premissa), atribuindo-se, quando presentes, um ponto.

Desta forma, assumimos que a qualidade da estrutura de ambos os textos está diretamente relacionada com o número de elementos. Adicionalmente, contabilizaram-se o número de palavras escritas em cada texto expositivo e de opinião, pelo que iremos analisar a evolução desta variável nos textos escritos pelos alunos nos três momentos de avaliação.

De forma a proceder ao tratamento estatístico dos dados, construíram-se duas bases de dados, com o programa *Statistical Package for the Social Science* (SPSS), a

²² Agradecemos a realização desta tarefa à estagiária Tatiana Brites.

primeira com todas as informações relativas aos alunos e a segunda com os dados das professoras.

Para proceder à sua avaliação, foram construídas duas grelhas (Anexo XVII e XVIII), uma para cada tipologia, que foram preenchidas por dois avaliadores/juízes, treinados para esta tarefa. Pretendia-se realizar uma avaliação quantitativa da estrutura dos textos que resultou do somatório dos elementos estruturais encontrados.

Um dos avaliadores avaliou todos os testes realizados pelos alunos, enquanto a segunda avaliadora apenas verificou 1/3 dos testes, de forma a aferir as avaliações. Desta forma foi possível cruzar dados para averiguar a concordância das avaliações e garantir o máximo rigor nesta tarefa.

O *interrater reliability* para a pontuação obtida pelos sujeitos no teste, por se tratar de uma variável contínua, foi calculado com a *Intraclass Correlation Coeficiente* (Koo & Li, 2016; McGraw & Wong, 1996). Neste coeficiente valores inferiores a .5 são considerados pobres, entre .5 e .75 moderados, entre .75 e .9 bons e acima de .9 excelentes (Koo & Li, 2016).

Neste caso concreto, como se pode observar na tabela 22, o *interrater reliability* obtido foram excelentes.

Tabela 22.

Correlações intraclass entre juízes para as pontuações nos textos

Tipo de texto	Momento	ICC	IC ₉₅
Opinião	Pré-teste	.992	.989-.995
	Pós-teste	.931	.889-.958
Expositivo	Pré-teste	.967	.950-.979
	Pós-teste	.999	.997-.999

Nota: ICC – Intraclass Correlation Coeficient; IC₉₅ – Intervalo de confiança.

Análise de dados

Na análise dos dados foi utilizado o pacote estatístico SPSS versão 26.

No estudo da equivalência dos grupos foram usados vários testes estatísticos em função do nível de mensuração das variáveis (Howell, 2013).

Para testar diferenças na distribuição de duas variáveis nominais foi calculado o teste de Qui-quadrado (χ^2). O teste de Qui-quadrado permite verificar de se a distribuição de uma variável é contingente de uma segunda variável, ou seja, se as duas variáveis são estatisticamente independentes (Reynolds, 1984; Corder & Foreman, 2009). Na interpretação do teste de Qui-quadrado tem que ser levado em consideração que se trata de um teste *omnibus*, na medida em que testa as diferenças entre todas as células da tabela de contingência em estudo. Assim, se entre duas das células as diferenças forem estatisticamente significativas, o teste *omnibus* vai ser significativo e este resultado não informa entre que células esta diferença ocorre. A análise dos resíduos padronizados é recomendada como teste *post hoc* para o Qui-quadrado (Agresti, 2002). Numa tabela de contingência o resíduo é a diferença entre as frequências observadas e as frequências esperadas para cada célula e é convertido para um *z-score*. Se o valor do resíduo padronizado estiver dentro do intervalo 1,96 a -1,96 a diferença entre a frequência esperada e a frequência observada para a célula em causa não é estatisticamente significativa. Se o resíduo padronizado for superior a 1,96 ou inferior a -1,96 então a diferença é significativa para $p < .05$ (Tabachnick & Fidell, 2013).

Para testar diferenças nas médias de uma variável intervalar entre dois ou mais grupos foram calculadas Análises de Variância (ANOVA). A ANOVA é um teste estatístico paramétrico e por isso devem ser observadas algumas condições (Hair et al., 1995). Apesar da ANOVA ser robusta para violações moderadas da normalidade e da amostra poder ser considerada grande tendo em conta o teorema do limite central (Durrett, 2010), a distribuição foi sempre estudada com recurso a histogramas e ao cálculo da assimetria padronizada (Cramer, 1997). A assimetria tende a ter impacto nos testes de médias enquanto que o achatamento afeta sobretudo as correlações (DeCarlo, 1997). A distribuição pode ser considerada tendencialmente simétrica se a assimetria padronizada (assimetria/erro da assimetria) for ≤ 2 .

Outro pressuposto para a utilização da ANOVA é a igualdade de variâncias entre os grupos a comparar ou homocedasticidade. Para testar a homocedasticidade foi sempre calculado o teste de Levene (F_L ; Lim & Loh, 1996) e quando se verificou a existência de heterocedasticidade foi considerada a correção de Brown-Forsythe (F_{BF} ; Vallejo & Escudero, 2000).

Para variáveis com um nível de mensuração ordinal foi calculado o U de Mann-Whitney (Corder & Foreman, 2009).

Para testar diferenças entre médias de um grupo em diferentes momentos do tempo foi utilizado o teste t-student medidas repetidas quando as diferenças tinham uma distribuição aproximadamente normal (Field, 2016). Quando este pressuposto não se verificou foi calculado o teste Wilcoxon Signed Ranks (Corder & Foreman, 2009).

Foram calculadas correlações para estudar o grau de associação entre duas variáveis intervalares. A correlação de Pearson é uma prova estatística paramétrica sensível ao tamanho da amostra (Howell, 2013). Com uma amostra grande podem ser obtidas correlações estatisticamente significativas sem que tenham valor substantivo. Por exemplo, uma correlação com uma magnitude de .25 é estatisticamente significativa se $n \geq 60$ ($p < .05$), contudo as duas variáveis partilham apenas 6.25% de variância comum. Pelo exposto, foram interpretadas as correlações moderadas ($.30 \leq r \leq .49$) ou altas ($r \geq .50$) segundo a classificação de Cohen (1988).

Foi estudada a existência de pontuações *outliers* tendo como ponto de corte uma distância de $|2.5|$ desvios-padrão à média (Hair et al., 1995). As pontuações *outliers* foram winsorizadas, ou seja, foi feita a transformação linear dos valores extremos da distribuição mantendo a sua posição relativa (Howell, 2011; Tabachnick & Fidell, 2006).

Para testar a eficácia do programa nos dois grupos - Grupo Texto Expositivo (GTE) e Grupo Texto Opinião (GTO) – em três momentos de avaliação – pré-teste, pós-teste e *follow-up* - foram calculadas ANOVAS de medidas repetidas (Tabachnick & Fidell, 2013; Davis, 2002). O grupo foi considerado com variável independente *between-subjects* e o momento de avaliação, pré, pós-teste e *follow-up* (*within subjects*) com medidas repetidas. Para cada uma das variáveis dependentes, primeiro passo foi calcular a equivalência dos grupos no pré-teste. Também foi verificado se no pré-teste existiam diferenças entre sexos e em função das habilitações dos pais.

Como é explicado na apresentação dos resultados, verificou-se em alguns casos, a necessidade de centrar a variável dependente. A centração da variável (*mean center*) é uma transformação linear que consiste na subtração da média à pontuação do sujeito (Tabachnick & Fidell, 2006). Após transformação as variáveis foram correlacionadas as com variáveis originais obtendo correlações superiores a .95 (Hair et al., 1995).

As assunções foram verificadas com a prova M de Box, que testa a adequação da matriz de covariância e o teste de esfericidade de Mauchly (homocedasticidade multivariada). Em caso de violação da esfericidade foi considerada a correção de Huynh-Feldt.

Os resíduos studentizados e a distância de Cook foram analisados para verificar a normalidade multivariada e a existência de *outliers* multivariados.

Quando se observaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos no pré-teste, foi calculada uma ANOVA medidas repetidas com os três momentos de avaliação e uma ANOVA medidas repetidas com o pré-teste como covariante para verificar o impacto da não equivalência dos grupos no termo de interação.

Foram calculadas correlações intraclasses para avaliar a estabilidade normativa (Taris, 2000) que avalia se na mudança ocorrida entre os momentos de avaliação os sujeitos mantêm a sua ordenação.

A Análise em Componentes Principais foi utilizada para determinar a legitimidade da utilização da soma das respostas a um conjunto de itens de forma a obter uma pontuação total na escala de satisfação. O índice de adequação da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) foi calculado e Kaiser (1974) sugeriu para a sua interpretação que um valor de .90 neste índice poderia ser considerado “maravilhoso”, .80 “meritório e .70 ”mediano”. Foi também considerado o Bartlett's Test of Sphericity para a avaliação da fatorabilidade da matriz de correlações (Leong & Austin, 2006).

Para verificar a unidimensionalidade da medida foi feita a inspeção visual do Scree Plot e analisada a variância explicada pelos componentes com valores próprios superiores a 1. Sendo a unidimensionalidade uma questão de grau (Pasquali, 2005), Cuesta (1996) propõe a consideração de vários critérios: a diferença de variância explicada entre o 1.º e o 2.º componente ser grande; a diferença entre o 2.º e os componentes seguintes ser pequena; todos itens terem saturações adequadas no primeiro fator (>.30); o alfa de Cronbach ser elevado.

O alfa de Cronbach é uma medida de consistência interna e DeVellis (1991) propõe a seguinte classificação: <.60 inaceitável; entre .60 e .65 indesejável; entre .65 e .70; entre .70 e .80 respeitável; acima de .80 muito bom.

Para o acordo entre juízes foi calculado o Kappa de Cohen para variáveis nominais e a correlação interclasses (Intraclass Correlation Coeficiente) para variáveis intervalares (Koo & Li, 2016; McGraw & Wong, 1996). Neste coeficiente valores inferiores a .5 são considerados pobres, entre .5 e .75 moderados, entre .75 e .9 bons e acima de .9 excelentes (Koo & Li, 2016).

Apresentação dos Resultados

De seguida apresentaremos os resultados obtidos nos testes realizados pelos alunos nos três momentos de avaliação (i.e., pré-intervenção, pós-intervenção e *follow-up*), das listas de verificação das sessões e dos questionários de satisfação com o programa preenchidos pelas professoras e pelos alunos.

De forma a verificar a eficácia dos programas de treino na escrita dos textos de opinião e do texto expositivo dos alunos do 8.º ano de escolaridade, em ambos os grupos GTO e GTE, foram avaliados os textos realizados nos três momentos de avaliação ao nível da estrutura ensinada para cada tipo, também se contabilizaram o número de palavras e, nos textos expositivos, também se contabilizaram o número de frases complexas visto neste programa específico ter havido uma sessão em que esta temática foi abordada como elemento potenciador da qualidade do texto.

Para além disto, pretendíamos analisar os efeitos das covariáveis sexo, idade, número de retenções, médias da disciplina de Português e média global das disciplinas no ano letivo anterior, nível de habilitação dos pais e nível de habilitação das mães.

Composições textuais

Estudo das pontuações por tema e momento de avaliação

A variável dependente deste estudo são as pontuações obtidas pelos alunos nas composições expositivas e de opinião. Nas composições propostas aos alunos para avaliação do programa foi feito o contrabalanceamento dos temas. Ao longo dos três momentos de avaliação os sujeitos fizeram composições com os três temas: telemóvel, televisão e videojogos, para o texto de opinião; e para o texto expositivo escreveram sobre temas alusivos à cidade de Coimbra: Universidade, Jardins/Espaços Verdes e Museus (cf. Tabela 23).

Tabela 23.

Distribuição dos temas por grupo e momento de avaliação

	Momento de avaliação	Tema	GTE		GTO	
			<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Opinião	Pré-teste	Telemóvel	41	35.7	21	34.4
		Televisão	35	30.4	21	34.4
		Videojogos	39	33.9	19	31.1
	Pós-teste	Telemóvel	37	32.2	19	31.1
		Televisão	43	37.4	20	32.8
		Videojogos	35	30.4	22	36.1
	<i>Follow-up</i>	Telemóvel	36	31.3	23	37.7
		Televisão	38	33.0	18	29.5
		Videojogos	41	35.7	20	32.8
Expositivo	Pré-teste	Universidade de Coimbra	40	34.8	20	32.8
		Jardins de Coimbra	36	31.3	21	34.4
		Museus de Coimbra	39	33.9	20	32.8
	Pós-teste	Universidade de Coimbra	40	34.8	20	32.8
		Jardins de Coimbra	39	33.9	20	32.8
		Museus de Coimbra	36	31.3	21	34.4
	<i>Follow-up</i>	Universidade de Coimbra	38	33.0	22	36.1
		Jardins de Coimbra	37	32.2	18	29.5
		Museus de Coimbra	40	34.8	21	34.4

Na análise das pontuações obtidas em cada momento de avaliação, verificou-se a existência de um enviesamento nas pontuações considerada toda a amostra. As diferenças entre temas, com desfavorecimento no tema Museus em relação ao tema Universidade de Coimbra, foram significativas quer para a tarefa de construção de um texto expositivo [pré-teste: $F(2,173)=4.997$, $p=.008$; pós-teste: $F(2,173)=4.700$, $p=.010$; *follow-up*: $F(2,173)=6.604$, $p=.002$], como para a tarefa de construção de um texto de opinião, sobretudo desfavorável ao tema televisão e favorável ao tema telemóvel, [pré-teste: $F(2,173)=8.379$, $p<.001$; pós-teste: $F(2,173)=9.209$, $p<.001$; *follow-up*: $F(2,173)=3.932$, $p=.021$].

Depois de estudadas várias alternativas e tendo como primeiro objetivo a manutenção da validade interna do estudo foi efetuada a centração da variável. Esta transformação consiste na subtração da média à pontuação. Para compensar o efeito diferencial observado entre temas, a centração das pontuações foi efetuada dentro de cada tema.

Obeve-se uma melhoria da distribuição (todas as assimetrias padronizadas diminuíram) e as novas variáveis resultantes da transformação obtiveram correlações superiores a .95 com as variáveis originais (Hair, Anderson, & Tatham, 1995).

Foi controlada desta forma a influência da variável “tema” nos resultados. As diferenças entre temas nas variáveis transformadas não foram significativas quer para a tarefa de construção de uma composição expositiva (pré-teste: $F(2,173)=0$, $p=.1$; pós-teste: $F(2,173)=0$, $p=1$; *follow-up*: $F(2,173)=0$, $p=1$), como para a tarefa de construção de uma composição de opinião (pré-teste: $F(2,173)=0.029$, $p=.971$; pós-teste: $F(2,173)=0.003$, $p=.997$; *follow-up*: $F(2,173)=0$, $p=1$).

Na tabela 24 são apresentadas as estatísticas descritivas para as pontuações das composições de opinião e de exposição, por tema, para a variável original e para a variável transformada.

Como foi descrito atrás, a apresentação dos temas aos sujeitos foi contrabalanceado nos três momentos de avaliação (pré, pós e *follow-up*).

Tabela 24.

Valores mínimos e máximos, médias e desvios-padrão das pontuações em cada momento de avaliação do texto de opinião e do texto expositivo (n=176)

	Momento de avaliação	Tema	Variável original				Variável transformada			
			Min.	Máx.	M	DP	Min.	Máx.	M	DP
Texto de opinião	Pré-teste	Telemóvel	0	17.0	5.42	4.40	-5.5	11.5	-	4.40
		Televisão	0	13.0	2.46	3.66	-2.5	10.5	-	3.66
		Videojogos	0	11.0	3.79	3.64	-3.7	7.3	0.06	3.64
		Total	0	17	3.94	4.09	-5.5	11.5	-	3.91
									0.03	
				AP=	3.10		AP=	2.07		
	Pós-teste	Telemóvel	0	11.0	6.29	2.83	-6.3	4.7	-	2.83
		Televisão	0	9.0	3.94	3.35	-3.9	5.1	0.00	3.35
		Videojogos	0	12.0	4.00	3.62	-4.0	8.0	0.00	3.62
		Total	0	12	4.70	3.44	-6.3	8.0	-	3.26
									0.02	
				AP=	1.38		AP=	0.78		
	Follow-up	Telemóvel	0	14.0	5.68	4.00	-5.7	8.3	0.00	4.00
		Televisão	0	11.0	3.70	3.67	-3.7	7.3	0.00	3.67
		Videojogos	0	13.0	4.28	4.04	-4.3	8.7	-	4.04
		Total	0	14	4.56	3.98	-5.7	8.7	-	3.89
								0.01		
			AP=	0.98		AP=	0.84			
Texto expositivo	Pré-teste	Universidade	0	21.0	5.57	4.55	-5.6	15.4	0.00	4.55
		Jardins	0	18.0	7.65	5.28	-7.6	10.4	0.00	5.28
		Museus	0	16.0	4.97	4.52	-5.0	11.0	0.00	4.52
		Total	0	21	6.04	4.90	-7.6	15.4	-	3.89
									0.01	
				AP=	2.47		AP=	2.06		
	Pós-teste	Universidade	0	22.0	8.68	5.15	-8.7	13.3	0.00	5.15
		Jardins	0	22.0	10.73	5.64	-10.7	11.3	0.00	5.64
		Museus	0	23.0	7.77	5.19	-7.8	15.2	0.00	5.19
		Total	0	23.0	9.07	5.44	-	15.2	0.00	4.76
							10.73			
				AP=	1.13		AP=	0.94		
	Follow-up	Universidade	0	18.0	7.42	4.31	-7.4	10.6	0.00	4.31
		Jardins	0	21.0	9.80	5.38	-9.8	11.2	0.00	5.38
		Museus	0	19.0	6.69	4.65	-6.7	12.3	0.00	4.65
		Total	0	21.0	7.91	4.93	-9.80	12.31	0.00	4.75
			AP=	1.78		AP=	1.78			

Nota: AP – Assimetria padronizada; Min. – Mínimo; Max. – Máximo; M - Média; DP – Desvio-padrão.

Avaliação do efeito do programa

Treino em texto de opinião

Teste formal da hipótese: ANOVA medidas repetidas

Na tabela 25 são apresentadas as médias e os desvios-padrão das pontuações no texto de opinião nos três momentos de avaliação - pré-teste, pós-teste e *follow-up* - para o grupo do texto expositivo (GTE) e para o grupo do texto de opinião (GTO).

As médias das pontuações no texto de opinião dos dois grupos não diferiram significativamente no pré-teste [$F(1, 174)=0.123, p=.726$]. Não foram significativas as diferenças entre sexos [$F(1, 174)=1.249, p=.265$], nem em função das habilitações do pai [$F(3, 173)=1.490, p=.219$] ou da mãe [$F(3, 170)=2.341, p=.075$].

Tabela 25.

Médias e desvios-padrão das pontuações no texto de opinião, no pré-teste, pós-teste e follow-up por grupo.

	Pré-teste			Pós-teste			Follow-up		
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
GTO	61	-0,18	3.70	61	1.68	2.86	61	1.97	2.84
GTE	115	0,03	3.97	115	-0.92	3.12	115	-1.05	3.97

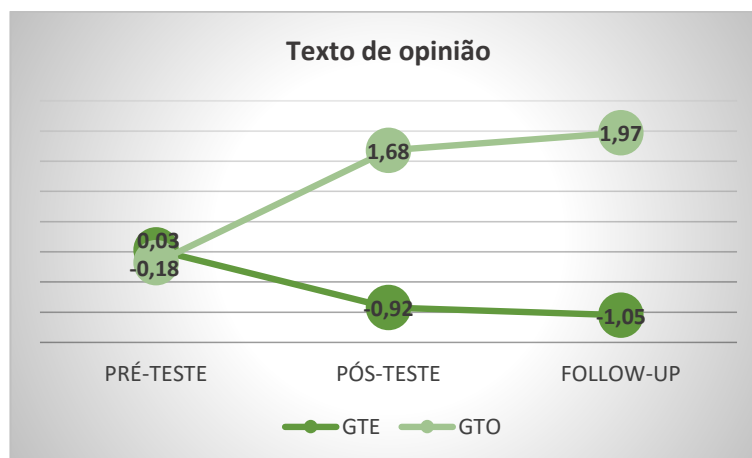


Gráfico 3. Pontuações médias no texto de opinião no pré-teste, pós-teste e *follow-up* para o GTO e o GTE ($n=176$).

Da observação do gráfico 3 verificamos que os dois grupos obtiveram médias muito próximas no pré-teste, no qual não diferiram significativamente. No pós-teste o GTO aumentou a sua pontuação com ainda um incremento, apesar de modesto, no *follow-up*.

A ANOVA com medidas repetidas foi utilizada para testar as diferenças entre grupos (Tabachinick & Fidell, 2013). O grupo foi considerado como variável independente *between-subjects* e o momento de avaliação (pré-teste, pós-teste e *follow-up*) como variável independente *within subjects* com medidas repetidas. A variável dependente foi a pontuação no texto de opinião.

As suposições foram verificadas com a prova M de Box e o teste de esfericidade de Mauchly.

Foi estudada a existência de pontuações *outliers* tendo como critério a distância de 2.5DP à média. Foram identificadas e *winsorizadas* no pré-teste dois *outliers* superiores não tendo sido identificados *outliers* nos outros momentos de avaliação.

Verificou-se homogeneidade multivariada [Box's test =11.403, $F(6, 98660)=1.860$, $p=.084$]. Também não foi observada violação da esfericidade [Mauchly's $W=.981$, $\chi^2(2)=3.235$, $p=.198$].

O *within-subjects effect* não foi significativo [$F(2, 348)=1.127$, $p=.325$]. Foi observada interação entre o momento de avaliação e o grupo [$F(2, 348)=10.435$, $p<.001$,]. A diferença entre grupos foi estatisticamente significativa [$F(1, 174)=28.337$, $p<.001$].

Estudo da mudança

O estudo da mudança permite uma abordagem diferente, em que o foco é o incremento ocorrido entre o pré-teste e o pós-teste e entre o pré-teste e o *follow-up* (cf. Tabela 26).

Tabela 26.

Proporção de sujeitos que aumentaram e que diminuíram as suas pontuações do pré-teste para o pós-teste, do pré-teste para o follow-up, e do pré teste para o follow-up no texto de opinião (n=176)

		GTO		GTE	
		n	%	n	%
Do pré-teste para o pós-teste	Diminuiu	24	39.3	69	60.0
	Aumentou	37	60.7	46	40.0
Do pré-teste para o <i>follow-up</i>	Diminuiu	17	27.9	56	48.7
	Aumentou	44	72.1	59	51.3
Do pós-teste para o <i>follow-up</i>	Diminuiu	30	49.2	65	56.5
	Aumentou	31	50.8	50	43.5

No grupo GTO, 60.7% aumentaram a sua pontuação no texto de opinião do pré-teste para o pós-teste. No grupo GTE, que não teve treino em texto de opinião, o aumento da pontuação foi de 40.0%. Se for considerado um período de tempo mais alargado, entre o pré-teste e o *follow-up*, no grupo GTO aumentaram a sua pontuação no texto de opinião 72.1% dos alunos enquanto que no grupo GTE aumentaram a pontuação 51.3%. Podemos observar a magnitude da diferença no gráfico 4.

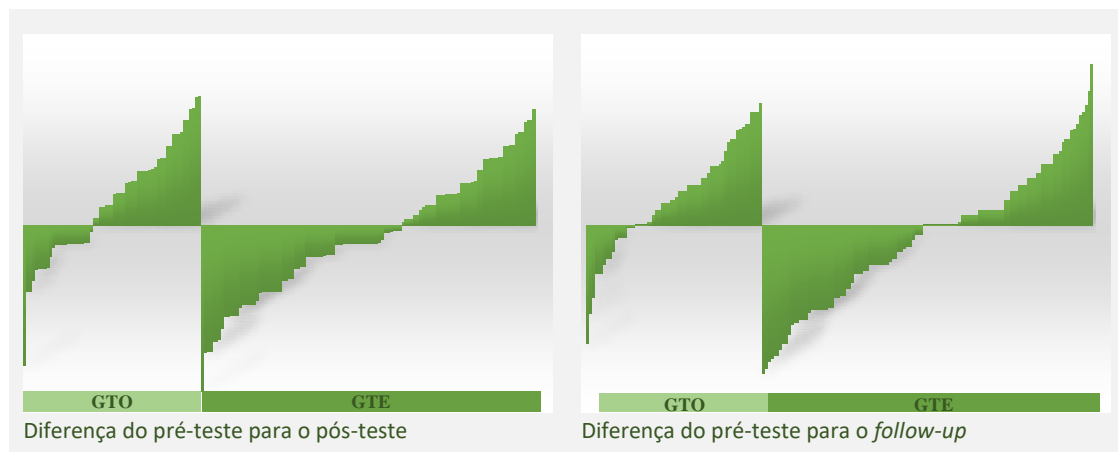


Gráfico 4. Magnitude da diferença entre a pontuação obtida no texto expositivo por sujeito do pré-teste para o pós-teste, e do pré-teste para o *follow-up*, no GTO e no GTE (n=176).

Para avaliar a estabilidade na mudança foi calculada a correlação intraclass, pretendeu-se avaliar a estabilidade normativa (Taris, 2000) que avalia se na mudança ocorrida entre os momentos de avaliação os sujeitos mantêm a sua ordenação.

No texto de opinião a correlação intraclass para o GTO foi de .090, para o GTE foi de -.026. Estes resultados vão no sentido da não existência de estabilidade na mudança

observada entre o pré-teste e o pós-teste. O ponto de partida de desempenho dos alunos não se mostrou relevante para o seu desempenho após a intervenção.

Se for considerada a mudança do pré-teste para o *follow-up* a correlação intraclasses foi de .018 para o GTO e de -.015 para o GTE. Este resultado reforça o anterior.

Treino em texto de expositivo

Teste formal da hipótese: ANOVA medidas repetidas

Na tabela 27 e no gráfico 5 são apresentadas as médias e os desvios-padrão das pontuações no texto de expositivo nos três momentos de avaliação – pré-teste, pós-teste e *follow-up* – para o grupo do texto expositivo (GTE) e para o grupo do texto de opinião (GTO).

As médias das pontuações no texto expositivo dos dois grupos diferiram significativamente no pré-teste [$F_{BF}(1, 174)=9.498, p=.002$] tendo o GTE obtido uma média superior ao GTO. Não foram significativas as diferenças entre sexos [$F(1, 174)=1.187, p=.277$]. As diferenças no pré-teste em função das habilitações do pai foram estatisticamente significativas [$F(3, 172)=4.347, p=.006$], entre filhos de pais com formação superior do que entre filhos de pais com habilitações ao nível do ensino secundário ($p=.047$). Situação semelhante foi observada com as habilitações da mãe [$F(3, 170)=7.532, p<.001$], os sujeitos cujas mães tinham formação ao nível do ensino superior obtiveram médias significativamente superiores aos sujeitos cujas mães tinham o ensino básico incompleto ($p=.012$) e que tinham o ensino secundário ($p=.002$).

Tabela 27.

Médias e desvios-padrão das pontuações no texto expositivo, no pré-teste, pós-teste e follow-up por grupo.

	Pré-teste			Pós-teste			Follow-up		
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
GTE	115	0.70	4.90	115	2.30	4.21	115	1.39	4.25
GTO	61	-1.40	3.96	61	-4.43	3.96	61	-2.64	4.52

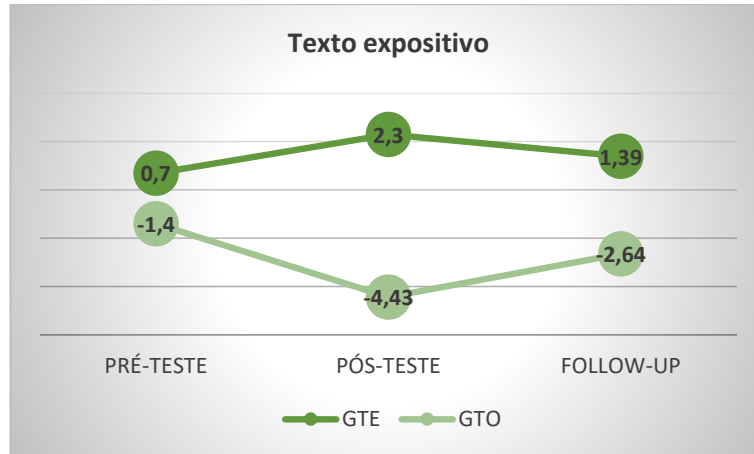


Gráfico 5. Pontuações médias no texto expositivo no pré-teste, pós-teste e *follow-up* (n=176).

Foi estudada a existência de pontuações *outliers* tendo como critério uma distância de 2.5DP da média. Foram identificadas e *winsorizadas* no pré-teste um *outlier* superior, dois no pós-teste e um no *follow-up*.

Verificou-se homogeneidade nas matrizes de covariância [Box's test =7.242, $F(6,94957)=1.181$, $p=.313$). Também não foi observada violação da esfericidade (Mauchly's $W=0.993$, $\chi^2(2)=1.200$, $p=.549$). Para estudar a normalidade multivariada e a existência de *outliers* multivariados foram analisados respetivamente os resíduos studentizados e as distâncias de Cook.

Por terem sido encontradas diferenças no pré-teste em função das habilitações da mãe e do pai estas variáveis entraram na equação como covariantes (Winer, Brown, & Michels, 1991). Não foi observada interação com as habilitações do pai [$F(2, 340)=0.089$, $p=.915$] ou da mãe [$F(2, 340)=1.394$, $p=.250$].

Foi observada interação entre o momento de avaliação e o grupo [$F(2, 340)=16.149$, $p<.001$]. A diferença entre grupos foi estatisticamente significativa [$F(1, 170)=80.004$, $p<.001$]. Controlado o efeito do pré-teste (considerando o pré-teste como covariante) a interação entre o momento de avaliação continuou estatisticamente significativa [$F(1, 173)=12.503$, $p=.001$].

Estudo da mudança

No grupo GTE 60.0% aumentaram a sua pontuação no texto expositivo entre o pré-teste e o pós-teste (cf. Tabela 28).

Tabela 28.

Proporção de sujeitos que aumentaram e que diminuíram as suas pontuações do pré-teste para o pós-teste, do pré-teste para o follow-up e do pós-teste para o follow-up no texto expositivo (n=176)

		GTE		GTO	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Do pré-teste para o pós-teste	Diminuiu	46	40.0	50	82.0
	Aumentou	69	60.0	11	18.0
Do pré-teste para o <i>follow-up</i>	Diminuiu	49	42.6	37	60.7
	Aumentou	66	57.4	24	39.3
Do pós-teste para o <i>follow-up</i>	Diminuiu	67	58.3	21	34.4
	Aumentou	48	41.7	40	65.6

No grupo GTO aumentaram as suas pontuações 18% dos alunos. Considerada a diferença na pontuação entre o pré-teste e o *follow-up*, aumentaram as suas pontuações 57.4% dos alunos do grupo GTE e 39.3% do grupo GTO (cf. Gráfico 6).

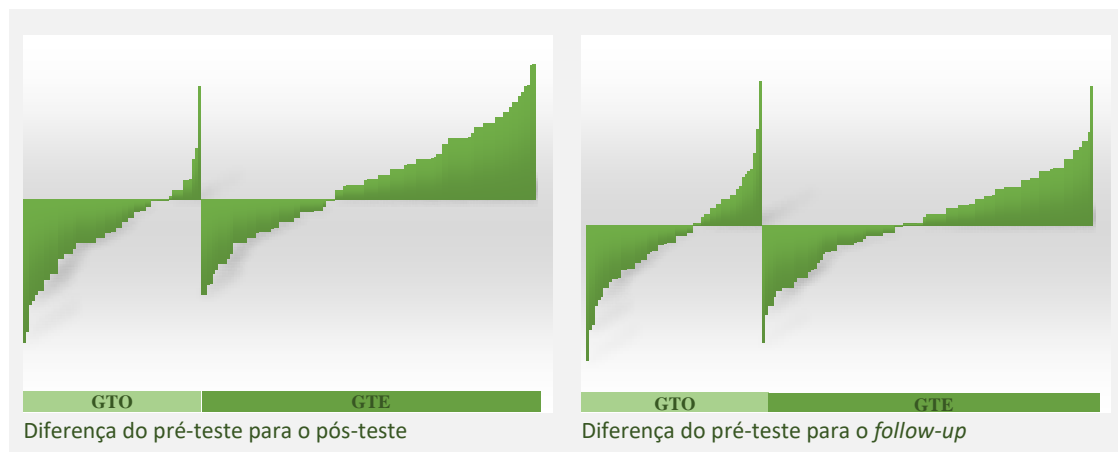


Gráfico 6. Magnitude da diferença entre a pontuação obtida no texto expositivo por cada sujeito do pré-teste para o pós-teste, e do pré-teste para o *follow-up*, no GTO e no GTE (n=176).

A correlação intraclassas entre o pré-teste e o pós-teste no texto expositivo para o grupo GTE foi de .360, e para o grupo GTO foi de .349, ou seja, não se observou estabilidade na mudança. Considerado o pré-teste e o *follow-up* o grupo GTE obteve uma

correlação intraclasse de .333 e o grupo GTO de .239. Os resultados vão no sentido de não existir estabilidade na mudança.

Frases complexas

Em função do tema

Como foi analisado atrás, o tema foi uma variável de interesse na explicação das pontuações dos sujeitos no pré-teste, pós-teste e *follow-up*. Nestas circunstâncias foi também necessário avaliar previamente se existiram diferenças estatisticamente significativas na pontuação das frases complexas em função do tema nos textos expositivos.

Foram observadas diferenças estatisticamente significativas no pré-teste [$F(2, 112)=7.960, p=.001$; *post hoc*: Museus de Coimbra ($M=3.26$; $DP=2.73$) < Universidade de Coimbra ($M=5.25$; $DP=2.66$), $p=.015$; Museus de Coimbra < Jardins de Coimbra ($M=5.89$; $DP=3.59$), $p=.001$], mas não no pós-teste [$F(2, 112)=2.783, p=.066$] nem no *follow-up* [$F(2, 112)=2.138, p=.123$].

Por o efeito do tema ter ocorrido apenas ao nível do pré-teste e para o tema Museus de Coimbra, considerou-se que não tinha impacto naquilo que se pretendia estudar: o aumento do número de frases complexas após a intervenção.

Foi para o efeito calculada uma ANOVA de medidas repetidas. Foi observada violação da esfericidade [Mauchly's $W=.907, \chi^2(2)=11.041, p=.004$] e por isso foi considerada a correção de Huynh-Feldt. A diferença foi estatisticamente significativa [$F(2, 211.81)=8.182, p=.001$]. A diferença foi significativa entre o pré-teste e o pós-teste ($p<.001$) e entre o pré-teste e o *follow-up* ($p=.014$). O número de frase complexas aumentou significativamente após a intervenção. Podemos verificar as médias na tabela 29 e no gráfico 7.

Tabela 29.

Médias e desvios-padrão do número de frases complexas no texto expositivo, no pré-teste, pós-teste e follow-up (n=115)

	<i>n</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Pré-teste	115	0	16	4.77	3.18
Pós-teste	115	1	14	5.97	2.55
Follow-up	115	1	15	5.60	2.47

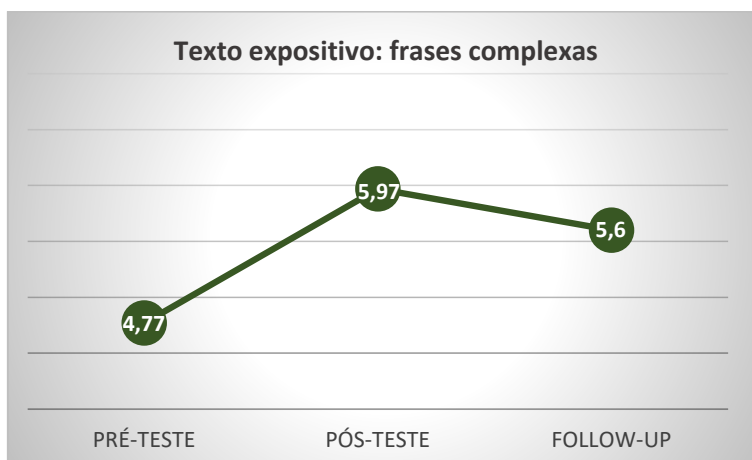


Gráfico 7. Número médio de frases complexas no texto expositivo no pré-teste, pós-teste e follow-up (n=115).

Em função dos grupos: pré-teste e pós-teste

Foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre temas no pré-teste [$F(2, 173)=6.445, p=.002$; *post hoc*: Museus de Coimbra ($M=3.17$; $DP=2.54$) < Jardins de Coimbra ($M=5.19$; $DP=3.57$), $p=.002$], mas não no pós-teste [$F(2, 173)=1.353, p=.267$] nem no *follow-up* [$F(2, 173)=2.598, p=.077$].

Por o efeito do tema ter ocorrido apenas ao nível do pré-teste e entre os temas Museus/Jardins, considerou-se que não tinha impacto naquilo que se pretendia estudar: o aumento do número de frases complexas após a intervenção.

Na tabela 30 são apresentadas as médias e os desvios-padrão da pontuação nas frases complexas no texto de expositivo nos três momentos de avaliação – pré-teste, pós-

teste e *follow-up* – para o grupo do texto expositivo (GTE) e para o grupo do texto de opinião (GTO). Também é visível no gráfico 8.

As médias das pontuações no texto expositivo dos dois grupos diferiram significativamente no pré-teste [$F(1, 174)=10.312, p=.002$] tendo o GTE obtido uma média superior ao GTO. As diferenças entre sexos foi significativa [$F(1, 174)=4.969, p=.027$] com as meninas a obterem uma média superior aos meninos (Masculino: $M=3.70, DP=3.23$; Feminino: $M=4.74, DP=3.00$). As diferenças no pré-teste em função das habilitações do pai foram estatisticamente significativas [$F(3, 172)=4.396, p=.005$], entre filhos de pais com formação superior do que entre filhos de pais com habilitações ao nível do ensino secundário ($p=.025$). Situação semelhante foi observada com as habilitações da mãe [$F(3, 170)=5.220, p=.002$], os sujeitos cujas mães tinham formação ao nível do ensino superior obtiveram médias significativamente superiores aos sujeitos cujas mães tinham o ensino básico incompleto ($p=.036$) e que tinham o ensino secundário ($p=.024$).

Tabela 30.

Médias e desvios-padrão das pontuações nas frases complexas, no pré-teste, pós-teste e follow-up por grupo

	Pré-teste			Pós-teste			Follow-up		
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
GTE	115	4.77	3.18	115	5.97	2.55	115	5.60	2.47
GTO	61	3.21	2.84	61	2.83	2.40	61	2.89	2.30

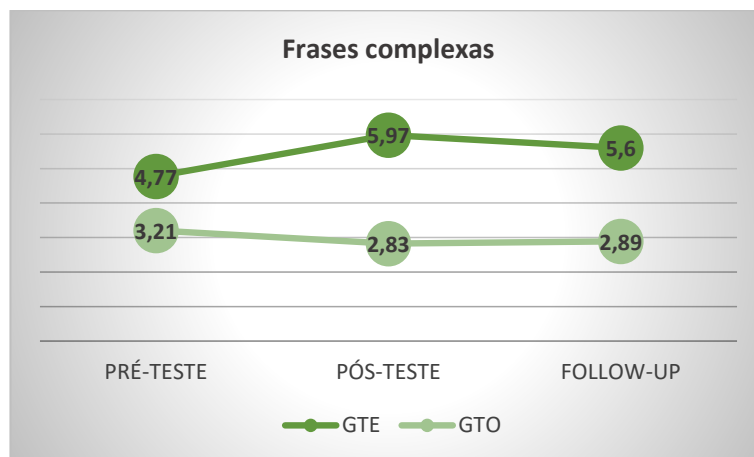


Gráfico 8. Pontuações médias nas frases complexas no pré-teste, pós-teste e *follow-up* ($n=176$).

Verificou-se homogeneidade nas matrizes de covariância [Box's test =3.273, $F(6,94957)=0.534, p=.783$). Foi observada violação da esfericidade [Mauchly's $W=.918, \chi^2(2)=14.313, p=.001$] e por isso foi considerada a correção de Huynh-Feldt.

Para estudar a normalidade multivariada e a existência de *outliers* multivariados foram analisados respetivamente os resíduos studentizados e as distâncias de Cook.

Por terem sido encontradas diferenças no pré-teste em função do sexo, das habilitações da mãe e do pai estas variáveis entraram na equação como covariantes (Winer, Brown, & Michels, 1991). Não foi observada interação com o sexo $F(2, 338)=2.131, p=.123$] as habilitações do pai [$F(2, 338)=0.187, p=.820$] ou da mãe [$F(2, 338)=1.110, p=.329$].

Foi observada interação entre o momento de avaliação e o grupo [$F(2, 338)=3.305, p=.040$]. A diferença entre grupos foi estatisticamente significativa [$F(1, 169)=83.751, p<.001$].

Tendo sido verificado a não interação com o sexo do sujeito e com as habilitações dos pais, foi ainda verificado o efeito do pré-teste no resultado. Controlado o efeito do pré-teste (considerando o pré-teste como covariante) a interação entre o momento de avaliação não é estatisticamente significativa [$F(1, 173)=0.341, p=.560$].

Número de palavras

Correlação entre o número de palavras e a pontuação total

O número de palavras e a pontuação obtida no texto de opinião não obteve correlações significativas no pré-teste (.062) nem no pós-teste (.010). A correlação foi significativa mas não substantiva no *follow-up* (.148) (cf. Tabela 31).

Correlações elevadas foram obtidas entre as pontuações totais e o número de palavras no texto expositivo no pré-teste (.649), pós-teste (.708) e *follow-up* (.707).

Tabela 31.

Correlação entre a pontuação total com o número de palavras, no texto de opinião e no texto expositivo, em cada momento de avaliação (n=176)

Número de palavras	Pontuação total
Pré-teste texto de opinião	.062 ^{ns}
Pós-teste texto de opinião	.010 ^{ns}
<i>Follow-up</i> texto de opinião	.148 [*]
Pré-teste texto expositivo	.649 ^{**}
Pós-teste texto expositivo	.708 ^{**}
<i>Follow-up</i> texto expositivo	.707 ^{**}

Nota: ^{ns} – Não significativo, ^{*} p<.05, ^{**} p<.01.

Estudo do número de palavras por tema e momento de avaliação

A diferença entre temas no número de palavras na tarefa de construção de um texto expositivo não foi significativa no pós-teste [$F(2,173)=1.360, p=259$]. A diferença entre temas no número de palavras do texto expositivo foi estatisticamente significativa no pré-teste [$F(2,173)=3.986, p=.020$], o tema Universidade de Coimbra obteve uma média significativamente superior aos Museus de Coimbra ($p=.023$) e no *follow-up* [$F(2,173)=4.263, p=.016$], também com o tema dos jardins de Coimbra a obter uma média significativamente superior aos Museus ($p=.027$) (cf. Tabela 32).

Na tarefa de construção de uma composição de opinião não foram observadas diferenças estatisticamente significativas no número de palavras em função do tema [pré-teste: $F(2,173)=0.106, p=.899$; pós-teste: $F(2,173)=0.266, p=.766$; *follow-up*: $F(2,173)=0.334, p=.716$].

Para controlar o efeito do tema a variável foi centrada, por tema e momento de avaliação. As correlações entre as variáveis originais e as variáveis transformadas foram superiores a .98 (Hair, Anderson, & Tatham, 1995). As diferenças entre temas nas variáveis transformadas não foram significativas quer para a tarefa de construção de uma composição expositiva ou de uma composição de opinião [$F(2,173)=0.000, p=1$, respetivamente].

Tabela 32.

Valores mínimos e máximos, médias e desvios-padrão do número de palavras em cada momento de avaliação do texto de opinião e do texto expositivo (n=176)

	Momento de avaliação	Tema	Variável original				Variável transformada			
			Min.	Máx.	M	DP	Min.	Máx.	M	DP
Texto de opinião	Pré-teste	Telemóvel	6	371	182.90	77.38	-176.90	188.10	0.00	77.38
		Televisão	26	405	179.55	72.39	-153.55	225.45	0.00	72.39
		Videojogos	11	371	176.55	76.69	-165.55	194.45	0.00	76.69
		Total	6	371	182.90	77.38	-176.90	225.45	0.00	75.17
			AP=	1.80			AP=	1.48		
	Pós-teste	Telemóvel	25	257	132.25	55.86	-107.25	124.75	0.00	55.86
		Televisão	36	284	137.24	55.49	-101.24	146.76	0.00	55.49
		Videojogos	58	466	140.82	74.34	-82.82	325.18	0.00	74.34
		Total	25	257	132.25	55.86	-107.25	325.18	0.00	62.00
			AP=	8.07			AP=	3.72		
	Follow-up	Telemóvel	42	286	125.53	45.37	-83.53	160.47	0.00	45.37
		Televisão	39	275	125.32	51.48	-86.32	149.68	0.00	51.48
		Videojogos	54	266	131.41	41.71	-77.41	134.59	0.00	41.71
		Total	42	286	125.53	45.37	-86.32	160.47	0.00	45.95
			AP=	4.74			AP=	3.33		
	Texto expositivo	Pré-teste	Universidade	7	365	118.63	69.52	-111.63	246.37	0.00
Jardins			4	305	142.35	69.98	-138.35	162.65	0.00	69.98
Museus			1	270	107.17	65.45	-106.17	162.83	0.00	65.45
Total			7	365	118.63	69.52	-138.35	246.37	0.00	67.94
			AP=	3.56			AP=	2.80		
Pós-teste		Universidade	22	366	131.22	72.25	-109.22	234.78	0.00	72.25
		Jardins	13	326	144.29	66.17	-131.29	181.71	0.00	66.17
		Museus	12	250	124.30	59.96	-112.30	125.70	0.00	59.96
		Total	22	366	131.22	72.25	-131.29	234.78	0.00	66.04
			AP=	2.66			AP=	1.82		
Follow-up		Universidade	29	299	116.77	59.43	-87.77	182.23	0.00	59.43
		Jardins	31	343	147.40	67.54	-116.40	195.60	0.00	67.54
		Museus	31	281	121.23	54.09	-90.23	159.77	0.00	54.09
		Total	29	299	116.77	59.43	-116.40	195.60	0.00	60.01
			AP=	3.93			AP=	2.73		

Nota: AP – Assimetria padronizada; Min. – Mínimo; Max. – Máximo; M - Média; DP – Desvio-padrão.

Número de palavras no texto de opinião: ANOVA medidas repetidas

Na tabela 33 são apresentadas as médias e os desvios-padrão do número de palavras (variável transformada) das pontuações no texto de opinião nos três momentos

de avaliação - pré-teste, pós-teste e *follow-up* – para o grupo do texto expositivo (GTE) e para o grupo do texto de opinião (GTO).

As médias das pontuações no texto de opinião dos dois grupos diferiram significativamente no pré-teste [$F(1, 174)=13.707, p<.001$].

Tabela 33.

Médias e desvios-padrão das pontuações no texto de opinião, no pré-teste, pós-teste e follow-up por grupo

	Pré-teste			Pós-teste			Follow-up		
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
GTO	61	-27.80	71.03	61	-12.09	51.99	61	1.64	41.44
GTE	115	14.37	72.38	115	4.14	57.82	115	-2.11	44.83

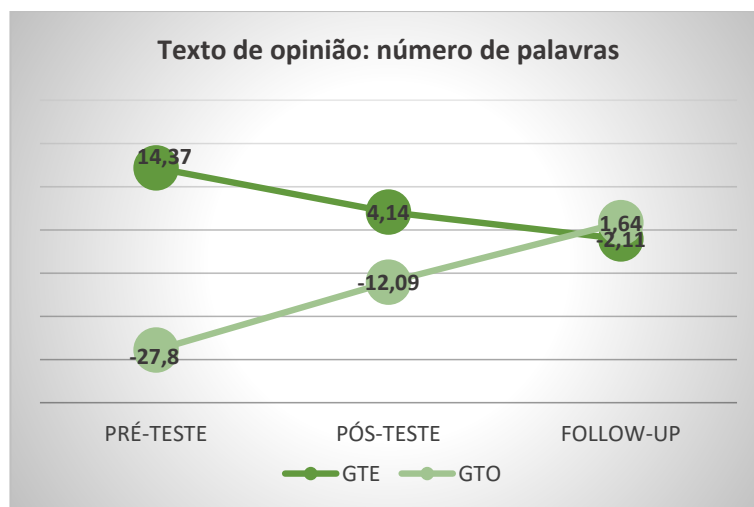


Gráfico 9. Número médio de palavras (variável transformada) no texto de opinião no pré-teste, pós-teste e *follow-up* para o GTO e o GTE ($n=176$).

Os grupos diferiram no pré-teste no número de palavras como é evidente pela inspeção do gráfico 9. Após a intervenção o GTO aumentou o número médio de palavras e o incremento manteve-se no *follow-up*.

Foram identificadas e *winsorizadas* no pré-teste três *outliers* superiores, dois no pós-teste e cinco no *follow-up*.

Verificou-se homogeneidade multivariada [Box's test =8.328, $F(6, 99165)=1.358$, $p=.227$]. Não foi observada a assunção de esfericidade [Mauchly's $W=.869$, $\chi^2(2)=24.166$, $p<.001$] e foi considerada a correção de Huynh-Feldt.

O *within-subjects effect* não foi significativo [$F_{H-F}(2, 346)=0.757$, $p=.470$]. Foi observada interação entre o momento de avaliação e o grupo [$F_{H-F}(2, 346)=9.826$, $p<.001$]. A diferença entre grupos foi estatisticamente significativa [$F(1, 173)=6.910$, $p=.009$].

Por terem sido observadas diferenças estatisticamente significativas no pré-teste foi recalculada a ANOVA medidas repetidas mantendo o pré-teste como covariante: não houve interação entre o pré-teste e o momento de avaliação [$F_{H-F}(1, 172)=0.276$, $p=.600$]; houve interação entre o momento de avaliação e o grupo [$F_{H-F}(1, 172)=0.276$, $p=.600$].

Número de palavras no texto expositivo: ANOVA medidas repetidas

Na tabela 34 são apresentadas as médias e os desvios-padrão do número de palavras (variável transformada) das pontuações no texto de expositivo nos três momentos de avaliação - pré-teste, pós-teste e *follow-up* - para o grupo do texto expositivo (GTE) e para o grupo do texto de opinião (GTO).

Os grupos diferiram significativamente no número médio de palavras no pré-teste [$F(1, 174)=9.577$, $p=.002$].

Tabela 34.

Médias e desvios-padrão das pontuações no texto expositivo, no pré-teste, pós-teste e follow-up por grupo

	Pré-teste			Pós-teste			Follow-up		
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
GTO	61	-21,27	65,92	61	-47,30	49,90	61	-39,93	45,51
GTE	115	10,50	64,23	115	24,45	57,63	115	20,29	53,60

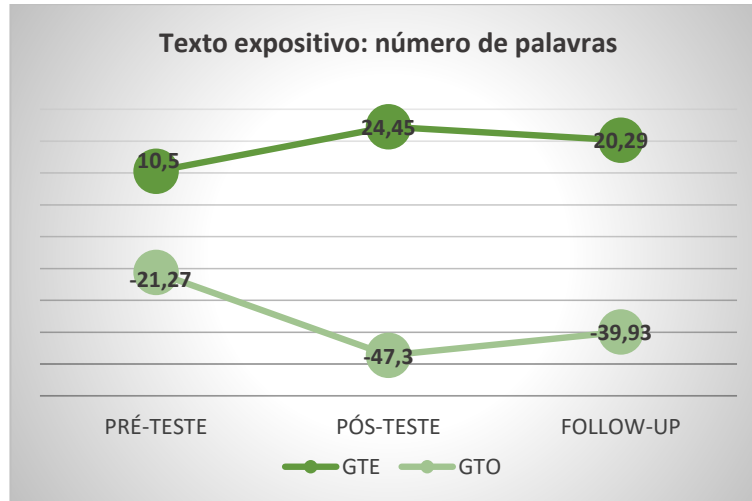


Gráfico 10. Número médio de palavras (variável transformada) no texto expositivo no pré-teste, pós-teste e *follow-up* para o GTO e o GTE ($n=176$).

Os grupos diferiram no pré-teste no número de palavras como é evidente pela inspeção do gráfico 10. Após a intervenção o GTE aumentou o número de palavras diminuindo ligeiramente no *follow-up*. O GTO obteve uma média inferior ao GTE no pré-teste e diminuiu no pós-teste, no follow-up aumentou ligeiramente, mas com uma média bastante inferior ao GTE.

Foram identificadas e *winsorizadas* no pré-teste dois *outliers* superiores, três no pós-teste e três no *follow-up*.

Verificou-se homogeneidade multivariada [Box's test =5.647, $F(6, 98660)=0.921$, $p=.478$]. Não foi observada a assunção de esfericidade [Mauchly's $W=.943$, $\chi^2(2)=10.107$, $p=.006$] e foi considerada a correção de Huynh-Feldt.

O *within-subjects effect* não foi significativo [$F_{H-F}(2, 348)=0.907$, $p=.401$]. Foi observada interação entre o momento de avaliação e o grupo [$F_{H-F}(2, 348)=9.813$, $p<.001$]. A diferença entre grupos foi estatisticamente significativa [$F(1, 174)=55.730$, $p<.001$].

Por o pré-teste ter sido significativo foi recalculada a ANOVA medidas repetidas tendo o pré-teste como covariante, controlando assim o efeito dos grupos terem pontos de partida diferentes. Não foi houve interação entre o pré-teste e o momento de avaliação [$F(1, 173)=0.003$, $p=.956$]; não houve interação entre o momento de avaliação e o grupo [$F(1, 173)=1.846$, $p=.176$]. No caso do texto expositivo a diferença no número de palavras não pode ser atribuída ao programa.

Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola

A Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola (Veiga, 2013) é composta por quatro dimensões – cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa – e uma pontuação total.

Não sendo objetivo deste estudo a apreciação das propriedades psicométricas desta escala foram, ainda assim, calculados os valores de alfa de Cronbach para cada uma das dimensões e para a escala total no pré-teste, no sentido de complementar a informação da adequação da escala à amostra em estudo. Os valores de alfa obtidos foram respetivamente: dimensão cognitiva= .735; dimensão afetiva= .686; dimensão comportamental= .581; dimensão agenciada= .777; pontuação total= .757.

Para analisar se a intervenção promoveu o envolvimento dos alunos na escola foram comparadas as pontuações obtidas na Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola (EEAE) numa fase inicial da intervenção e no pós-teste. Não foram efetuados testes separados por grupos, por não ser plausível que o ensino da escrita de opinião ou da escrita expositiva tenha um efeito diferencial no envolvimento escolar dos alunos.

Em três das quatro dimensões uma maior pontuação deve ser lida no sentido de um maior envolvimento. A exceção é a dimensão comportamental, que pelo conteúdo dos seus itens, deve ser lida em sentido inverso. A pontuação total acomoda esta circunstância e também deve ser interpretada no sentido de maior pontuação maior envolvimento.

No teste de diferenças foi utilizado o teste t-student quando as diferenças tinham uma distribuição normal (Field, 2016) e o teste Wilcoxon Signed Ranks (Corder & Foreman, 2009) quando este pressuposto não se verificou.

Apenas na dimensão comportamental foram observadas diferenças estatisticamente significativas [$z=-2.247$, $p=.025$], e os resultados vão no sentido de um menor envolvimento. A dimensão comportamental é composta pelos itens: 11 falta à escola sem uma razão válida; 12 falta às aulas estando na escola; 13 perturbo a aula propositadamente; 14 sou mal educado(a) com o professor(a); 15 estou distraído(a) nas aulas. As médias obtidas são baixas comparando com as outras dimensões e com a amplitude teórica da dimensão (6 a 30). Também a baixa consistência interna desta dimensão recomenda uma interpretação cautelosa deste resultado (cf. Tabela 35).

Tabela 35.

Médias e desvios-padrão das pontuações no Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola, no pré-teste, e teste t-student medidas repetidas (n=170)

	Pré-teste		Pós-teste		<i>t</i> (169) ^{a/}	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>z</i> ^b	<i>p</i>
QEAE Dimensão cognitiva	19.44	4.46	19.23	4.13	0.865 ^a	.389 ^{ns}
QEAE Dimensão afetiva	25.66	5.14	25.66	3.94	-0.200 ^b	.842 ^{ns}
QEAE Dimensão comportamental	7.59	2.27	8.34	3.56	-2.732 ^b	.025 [*]
QEAE Dimensão agenciativa	17.09	5.10	16.90	5.21	0.690 ^a	.491 ^{ns}
QEAE total	89.60	11.05	88.45	10.45	-1.048 ^b	.295 ^{ns}

Nota: ^at-student; ^bWilcoxon Signed Ranks Test; ^{ns}não significativo; ^{*}p<.05.

Questionários de Satisfação dos Alunos com o Projeto (QSAP)

Numa fase inicial do projetos, os alunos responderam a um questionário que aferiria as suas expectativas acerca dos mesmos. No pós-teste foram questionados acerca da satisfação com os mesmos aspetos que tinham sido questionados relativamente às expectativas.

Para fundamentar a obtenção de uma pontuação de expectativa e de satisfação, o conjunto dos 23 itens foram, respetivamente, sujeitos a uma Análise em Componentes Principais (ACP) para determinar a sua dimensionalidade e à avaliação da sua consistência interna através do alfa de Cronbach.

Para o questionário de expectativas (QE) o KMO foi de .916 e o Bartlett's test of Sphericity foi significativo [$\chi^2(253)=1698.288$, $p<.001$], que informa acerca da adequação da amostra e da matriz de correlações para a ACP. O número de sujeitos por item foi de 7.7, o que é adequado para o cálculo (cf. Tabela 36).

O primeiro componente explica 39.5% da variância e obteve um valor próprio de 9.09, os componentes seguintes com valores próprios superiores a 1, explicam 6.8%, 5.5% e 4.7% da variância. Da análise do Scree Plot e da variância dos componentes, concluímos tratar-se de uma medida unidimensional. As comunalidades variaram entre .15 e .52 com uma média de .40, após ACP forçada a um componente. Obtiveram comunalidades inferiores a .40 os itens 1, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 16 e 18. As saturações fatoriais variaram entre .39 e .72 com uma média de .62, todos os itens obtiveram saturações

significativas no primeiro componente. O alfa de Cronbach tomou o valor de .93 e a homogeneidade dos itens variou entre .37 e .69, com uma média de .58.

Concluimos ser adequada a criação de uma pontuação total para os itens referentes às expectativas. A pontuação foi reduzida à escala de resposta para ser de mais fácil interpretação, ficando com a amplitude teórica de 1 a 5.

Tabela 36.

Mínimos, máximos, médias e desvios-padrão das pontuações no questionário de expectativas acerca do programa

	<i>n</i>	<i>Min.</i>	<i>Máx.</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
GTE	110	2.26	4.65	3.76	0.48	0.124	.725
GTO	60	2.39	4.65	3.79	0.47		
Total	170	2.26	4.65	3.77	0.47		

As pontuações variaram entre 2.26 e 4.65, com uma média de 3.77 (DP=0.47). Se pensarmos na escala de resposta (1 discordo totalmente; 5 concordo totalmente) a respostas situaram-se entre “não concordo nem discordo” e “concordo”. A diferença entre as médias dos grupos não foi estatisticamente significativa [F(1, 168)=0.124, p=.725].

Considerando agora o questionário de satisfação (QS) o KMO foi de .936 e o Bartlett's test of Sphericity foi significativo [$\chi^2(253)=2167.423$, p<.001], resultados que vão no sentido da adequação da amostra e da matriz de correlações para ACP. O número de sujeitos por item foi de 7.5, o que é adequado para o cálculo. Os resultados constam da tabela 37.

O primeiro componente explica 43.99% da variância total e obteve um valor próprio de 10.11, os componentes seguintes com valores próprios superiores a 1, explicam 8.57% e 5.10% da variância. Da análise do Scree Plot e da variância dos componentes ficou evidente tratar-se de uma medida unidimensional. As comunalidades variaram entre .06 e .62 com uma média de .44, após ACP forçada de um componente. Obtiveram comunalidades inferiores a .40 os itens 7, 8, 9, 11, 13. As saturações fatoriais variaram entre .24 e .79 com uma média de .67. Apenas o item 8 obteve uma saturação inferior a .30 (.24), todos os restantes itens obtiveram saturações significativas no primeiro componente. O alfa de Cronbach tomou o valor de .94 e a homogeneidade dos

itens variou entre .23 e .75, com uma média de .61. O item 8 obteve o índice de homogeneidade mais baixo, tal como já tinha obtido na saturação, porém a sua presença no instrumento não diminuí a consistência interna da escala e, não prejudicando a medida, foi mantido para não alterar a integridade do instrumento.

Concluímos ser adequada a criação de uma pontuação total para os itens referentes à satisfação. Tal como no QE também para o QS a pontuação foi reduzida à escala de resposta ficando com a amplitude teórica de 1 a 5.

Tabela 37.

Mínimos, máximos, médias e desvios-padrão das pontuações no questionário de satisfação com o programa

	<i>n</i>	<i>Min.</i>	<i>Máx.</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F_{BF}^a</i>	<i>p</i>
GTE	112	1.87	4.83	3.54	0.59	10.546	.001
GTO	61	2.09	4.70	3.80	0.47		
Total	173	1.87	4.83	3.63	0.57		

Nota: ^aO teste de Levene para a homocedasticidade foi significativo, foi considerada a correção de Brown-Forsythe.

As pontuações no QS variaram entre 1.87 e 2.09, com uma média de 3.63 (DP=0.57). Se pensarmos na escala de resposta (1 discordo totalmente; 5 concordo totalmente) a respostas situaram-se entre “não concordo nem discordo” e “concordo”. A diferença entre as médias dos grupos foi estatisticamente significativa [$F(1, 149.29)=10.546, p=.001$], sendo a média da satisfação superior no grupo GTO.

No sentido de compreender quais os aspetos mais e menos valorizados nos dois grupos, os itens foram comparados individualmente.

A tabela 38 apresenta os resultados de Comparação entre grupos nos itens deste questionário.

Tabela 38.

Comparação entre grupos nos itens do QS, médias, desvios-padrão e U de Mann-Whitney (n=173)

Itens do QS	GTE		GTO		U	p
	M	DP	M	DP		
1. Aprendi coisas novas.	3.88	0.89	4.16	0.82	2805.00	.035
2. Aprendi a escrever melhor este tipo de texto.	3.88	0.88	4.26	0.70	2579.50	.004
3. Foi mais interessante do que eu pensava no início.	3.28	10.07	3.57	0.85	2855.00	.061
4. Aprendi a organizar melhor as minhas ideias.	3.72	0.83	4.13	0.56	2544.50	.002
5. Foi bom participar.	3.78	0.90	3.93	0.81	3098.50	.280
6. Aprendi a argumentar melhor.	3.71	0.84	3.85	0.70	3047.00	.198
7. Compreendi bem as tarefas propostas.	3.78	0.81	3.90	0.62	3113.50	.285
8. Tive facilidade em realizar as atividades propostas.	3.52	0.81	3.64	0.75	3131.00	.324
9. O tempo dado na aula para realizar as tarefas foi suficiente.	3.59	10.12	3.87	0.97	2960.50	.148
10. As atividades realizadas foram agradáveis.	3.44	0.85	3.61	0.84	3048.50	.209
11. A minha turma se mostrou empenhada na realização das atividades.	2.90	10.04	3.18	0.92	2941.50	.109
12. Os temas dos textos foram interessantes.	3.14	0.86	3.52	0.85	2645.00	.009
13. A minha turma aprendeu com este Projeto.	3.36	0.89	3.82	0.70	2431.00	.001
14. Os materiais (pastas, fichas, etc.) utilizados foram interessantes.	3.76	10.03	4.02	0.79	3053.00	.219
15. A minha turma gostou de participar no Projeto.	3.03	0.98	3.43	0.76	2734.50	.020
16. Aprendi a rever os textos que escrevi.	3.53	0.90	3.85	0.75	2729.00	.017
17. Me auxiliou a utilizar diferentes frases (simples e complexas).	3.53	0.84	3.61	0.76	3226.50	.511
18. Me ajudou a enriquecer o vocabulário.	3.57	0.99	3.67	0.81	3186.00	.437
19. Aprendi a tornar-me mais autónomo em relação ao processo de escrita de um texto.	3.71	0.84	3.95	0.78	2860.00	.054
20. Me auxiliou a escrever melhor outros tipos de textos.	3.60	0.89	3.72	0.71	3110.50	.339
21. Me ajudou a planificar a escrita.	3.75	0.93	4.02	0.65	2886.00	.069
22. As mnemónicas foram úteis na minha aprendizagem.	3.21	10.14	3.82	0.89	2277.50	.000
23. Aprendi a escrever textos coerentes e com mais correção.	3.74	0.81	3.95	0.69	2931.50	.084

Os alunos do grupo GTO expressaram uma concordância significativamente superior que os seus colegas do GTE nas seguintes afirmações: 1. Aprendi coisas novas; 2. Aprendi a escrever melhor este tipo de texto; 4. Aprendi a organizar melhor as minhas ideias; 12. Os temas dos textos foram interessantes; 13. A minha turma aprendeu com este Projeto; 15. A minha turma gostou de participar no Projeto; 16. Aprendi a rever os textos que escrevi; e 22. As mnemónicas foram úteis na minha aprendizagem.

Questionário de Satisfação dos Professores com o Projeto (QSPP)

Conforme é apresentado na tabela 39, aprenderam estratégias para o ensino da comunicação escrita durante a formação inicial 33.3% dos professores. Esta formação foi considerada insuficiente por metade das professoras e adequada pela outra metade.

Frequentaram ações de formação contínua onde fossem tratadas estratégias para o ensino da composição escrita 50% e estas consideraram essa formação adequada.

Todas consideram que as suas práticas beneficiariam se recebessem mais formação sobre o ensino de estratégias de composição escrita.

Também todas trabalham a escrita noutras componentes da disciplina de Português com a(s) sua(s) turma(s) do 8º ano, para além deste Projeto, durante 45 minutos duas professoras, durante 50 minutos duas professoras e 60 minutos uma professora.

Tabela 39.

Questionário de Satisfação dos professores no pré-teste (n=6)

Itens	NCND		C		CT	
	n	%	n	%	n	%
1. É útil no ensino da escrita deste tipo de texto.	0	0	1	16.7	5	83.3
2. Desenvolve competências de planificação da escrita.	0	0	1	16.7	5	83.3
3. Ajuda a estruturar a escrita do texto, respeitando os passos necessários para o escrever.	0	0	1	16.7	5	83.3
4. Promove a escrita de textos coerentes.	0	0	1	16.7	5	83.3
5. Ajuda a escrever textos corretos do ponto de vista gramatical.	1	16.7	0	0	5	83.3
6. Estimula o desenvolvimento de ideias.	1	16.7	0	0	5	83.3
7. Desenvolve competências de revisão dos textos escritos.	1	16.7	0	0	5	83.3
8. Desenvolve estratégias de autorregulação.	1	16.7	0	0	5	83.3
9. Contribui para o enriquecimento do vocabulário.	1	16.7	1	16.7	4	66.7
10. Apresenta vantagens relativamente às práticas usuais do ensino da escrita.	1	16.7	0	0	5	83.3
11. Traduz-se numa melhoria da escrita de textos nas diferentes disciplinas.	1	16.7	1	16.7	4	66.7
12. Concorre para o aumento do interesse pela escrita, por parte dos alunos.	2	33.3	1	16.7	3	50.0
13. Facilita a escrita de outras tipologias de textos.	1	16.7	2	33.3	3	50.0
14. Contribui para a melhoria das notas escolares da disciplina de Português.	0	0	3	50.0	3	50.0
15. Contribui para a melhoria das notas escolares em geral.	2	33.3	1	16.7	3	50.0
16. Poderá ser utilizado em outros anos de escolaridade.	1	16.7	1	16.7	4	66.7
17. É muito bem aceite pelos alunos.	1	16.7	3	50.0	2	33.3
18. É fácil de aplicar, pelo professor.	1	16.7	1	16.7	4	66.7
19. Ajuda o professor a desenvolver competências de escrita nos seus alunos.	0	0	1	16.7	5	83.3

Nota: NCND – Não concordo nem discordo; C – concordo; CT – Concordo totalmente.

Tabela 40.

Questionário de Satisfação dos professores no pós-teste (n=6)

Itens	NCND		C		CT	
	n	%	n	%	n	%
1. É útil no ensino da escrita deste tipo de texto.	0	0	0	0	6	100
2. Desenvolve competências de planificação da escrita.	0	0	0	0	6	100
3. Ajuda a estruturar a escrita do texto, respeitando os passos necessários para o escrever.	0	0	0	0	6	100
4. Promove a escrita de textos coerentes.	0	0	0	0	6	100
5. Ajuda a escrever textos corretos do ponto de vista gramatical.	0	0	2	33.3	4	66.7
6. Estimula o desenvolvimento de ideias.	0	0	0	0	6	100
7. Desenvolve competências de revisão dos textos escritos.	0	0	1	16.7	5	83.3
8. Desenvolve estratégias de autorregulação.	0	0	1	16.7	5	83.3
9. Contribui para o enriquecimento do vocabulário.	0	0	2	33.3	4	66.7
10. Apresenta vantagens relativamente às práticas usuais do ensino da escrita.	1	16.7	1	16.7	4	66.7
11. Traduz-se numa melhoria da escrita de textos nas diferentes disciplinas.	0	0	2	33.3	4	66.7
12. Concorre para o aumento do interesse pela escrita, por parte dos alunos.	0	0	3	50	3	50
13. Facilita a escrita de outras tipologias de textos.	0	0	3	50	3	50
14. Contribui para a melhoria das notas escolares da disciplina de Português.	0	0	2	33.3	4	66.7
15. Contribui para a melhoria das notas escolares em geral.	1	16.7	2	33.3	3	50
16. Poderá ser utilizado em outros anos de escolaridade.	0	0	1	16.7	5	83.3
17. É muito bem aceite pelos alunos.	0	0	5	83.3	1	16.7
18. É fácil de aplicar, pelo professor.	0	0	2	33.3	4	66.7
19. Ajuda o professor a desenvolver competências de escrita nos seus alunos.	0	0	0	0	6	100

Nota: NCND – Não concordo nem discordo; C – concordo; CT – Concorde totalmente.

Todas as professoras concordaram completamente que o programa: é útil no ensino da escrita deste tipo de texto; desenvolve competências de planificação da escrita; ajuda a estruturar a escrita do texto, respeitando os passos necessários para o escrever; promove a escrita de textos coerentes; estimula o desenvolvimento de ideias; ajuda o professor a desenvolver competências de escrita nos seus alunos.

Não houve respostas de discordância, apenas algumas em que a concordância foi mais moderada, das quais se salientam: concorre para o aumento do interesse pela escrita, por parte dos alunos; facilita a escrita de outras tipologias de textos; contribui para a melhoria das notas escolares em geral.

Listas de verificação das sessões dos projetos de escrita

A fidelidade da aplicação dos projetos de escrita foi garantida por um conjunto de procedimentos que iniciaram com o programa de desenvolvimento profissional das professoras que, tal como já descrito, decorreu durante 50 horas. Neste tempo, além do conteúdo teórico de preparação das sessões do projeto de escrita, foi realizado um acompanhamento intensivo das professoras no trabalho realizado nas escolas, inclusivamente com a participação da equipa de investigação nas sessões.

Neste aspeto, destacamos a importância das listas de verificação das sessões, preenchidas pelas professoras relativamente ao cumprimento das instruções para cada uma das sessões, cuja análise semanal, nas reuniões com as docentes, foi determinante para colmatar lacunas que eventualmente iam surgindo.

No total foram preenchidas 12 listas por turma, correspondentes ao número de sessões previstas nos projetos. O número de itens foi variável e determinado pelos assuntos de cada lição. O tipo de resposta era dicotómico (sim ou não), atribuindo 1 ponto em caso afirmativo e 0 pontos no caso de algum passo não ter sido aplicado. Havia ainda uma coluna de preenchimento facultativo para anotar algumas observações.

As percentagens de cumprimento das sessões, em ambos os grupos, foram elevadas, com a maioria das sessões a cumprir 100% de cumprimento dos passos, não havendo necessidade de reformulações maiores.

A professora do GTO teve taxas de cumprimento dos conteúdos programados entre com uma média de 93.8 ($DP=6.08$), relativamente a todas as sessões.

Enquanto no GTE as professoras tiveram autoavaliações muito semelhantes e consideraram ter cumprido quase todos os conteúdos das sessões do projeto de escrita. Uma das professoras, que lecionou duas turmas em simultâneo, obteve uma média de 97.1 ($DP=7.00$) no total das sessões e as restantes professoras obtiveram uma média de 96.45 ($DP=7.03$).

A coluna das observações foi, maioritariamente, deixada em branco, com exceção de algumas professoras que indicaram a falta de tempo para concretizar alguns passos previstos nos guiões, pelo que foi necessário, ajustar alguns reajustamentos para que se cumprisse o previsto.

Lembramos que, tal como previsto na base teórica do SRSD, as fases de instrução são flexíveis, isto é, funcionam como orientações pelo que podem ser reordenadas,

repetidas ou modificadas segundo as necessidades. Sempre que tal aconteceu, foi registado nas listas de verificação e discutido nas sessões de formação. Verificamos que os itens das listas de verificação que registaram resposta negativa deveram-se, principalmente à falta de tempo para terminar alguma tarefa ou a opção feita pela professora de dar tarefas suplementares (o que também foi condicionado pelo fator tempo).

Verificou-se a observação de 25% das sessões, por dois avaliadores externos que preencheram, tal como as professoras, as listas de verificação das sessões assistidas.

Calculou-se a concordância entre juízes na 3.ª sessão A - PODE e TRAVE ($n=3$) - foi de 100% nos 24 conteúdos da lista de verificação. Na 3.ª sessão A, a concordância foi de 100% nos 14 conteúdos da lista de verificação. Na 4.ª sessão AB, a concordância foi de 100% nos 18 conteúdos da lista de verificação. A concordância entre juízes na 3.ª sessão A – PLANO e ESCRITA ($n=6$) - foi de 100% nos conteúdos 1 a 14 da lista de verificação. No conteúdo 15 (Revisão e teste da estratégia PLANO e ESCRITA) a concordância foi de 85.8% ($Kappa=.72$, $p=.047$). Na 4.ª sessão A, a concordância foi de 100% nos 15 conteúdos da lista de verificação. Na 4.ª sessão B, a concordância foi de 100% nos 18 conteúdos da lista de verificação.

De forma geral, e considerando quer a autoavaliação das professoras participantes quer a avaliação realizada pelos observadores, os resultados indicam que a integridade de aplicação, em ambos os projetos de escrita, foi elevada.

Discussão dos resultados

A complexidade inerente ao processo de escrita está na origem das dificuldades que os alunos experienciam ao longo da aprendizagem desta competência, comprovadas em inúmeras investigações nas últimas décadas (Alamargot & Fayol, 2009; Bereiter & Scardamalia, 1987; Festas et al., 2015; Flower & Hayes, 1980; Harris et al., 2008; Harris et al., 2011; Harris & Graham, 2017; Graham & Perin, 2007; Graham, 2008; Niza et al., 2011; Prata, 2012; Prata, 2018; Prata et al., 2018; Rebelo et al., 2013). Tal facto exige que o ensino da escrita, e mais concretamente, o ensino da escrita de textos seja executado de forma explícita, pelo que é necessário que os docentes estejam capacitados para tal, ainda mais quando o domínio da escrita se revela imprescindível para o sucesso académico.

No que diz respeito à melhoria da habilidade de escrita, os modelos de instrução de estratégias cognitivas são considerados uma das categorias de intervenções mais eficazes (Butler, 1998; Graham & Harris, 2017; Robledo- Ramón & García, 2017), tal como já desenvolvemos na parte I desta tese.

As metaanálises efetuadas por Graham e Harris (2017) demonstraram que o *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD) tem alcançado uma maior magnitude do efeito do que outras abordagens de instrução de estratégias na escrita (Graham & Harris, 2017). A sua eficácia foi também comprovada no projeto *Ensino de Estratégias de Escrita* (PTDC/CPE-CED/102010/2008) realizado em Portugal e no qual colaborámos, tendo este facto motivado o trabalho que desenvolvemos ao longo do nosso projeto de doutoramento.

Nesta senda, realizou-se um estudo, de carácter quase experimental, que assenta nas estratégias do modelo SRSD (Harris et al., 2008) referentes à planificação do texto de opinião e do texto expositivo e que foram adaptadas para a língua e contexto portugueses. Pretendíamos testar a eficácia do ensino de estratégias de escrita e de autorregulação, tal como constam no SRSD, em alunos do 8.º ano de escolaridade ($n=176$).

Além disso, era também nosso objetivo averiguar a existência de transferência de aprendizagens de um tipo textual para o outro. Consequentemente, e tal como já referimos anteriormente, desenvolvemos dois projetos de escrita distintos, com 12 sessões de ensino

explícito de escrita, para cada tipologia textual, as quais foram lecionadas nas aulas de Português pelas professoras da disciplina, que obtiveram, previamente, formação especializada.

Terminados os projetos de escrita, realizaram-se análises com recurso ao programa IBM SPSS, que apresentámos, anteriormente, para cada tipo de texto, objeto de ensino nos projetos de intervenção, bem como para os diferentes instrumentos utilizados nesta investigação e que também foram necessários para obter respostas às questões formuladas inicialmente, no que respeita à fidelidade de aplicação dos projetos, mas também à validade social dos mesmos.

A caracterização da amostra foi um passo fundamental para verificar se havia equivalência entre os grupos. Aquando da seleção das escolas que iriam participar no projeto definimos, desde logo, algumas características que nos pudessem garantir a equivalência dos grupos de comparação, nomeadamente, serem escolas do ensino básico, inseridas no meio urbano, situadas no mesmo concelho e que apresentassem características sociodemográficas semelhantes.

Este facto poderá ter contribuído para que os grupos de comparação fossem equivalentes na maioria das características sociodemográficas, temos, portanto, uma amostra equilibrada. Assim, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na distribuição do sexo entre grupos ou sequer ao nível da idade entre grupos. A variável idade em função do sexo também não registou diferenças significativas na amostra total nem em cada um dos grupos. Quanto às retenções ou ao seu número não se encontraram diferenças estatisticamente significativas.

Averiguou-se, também, se existiriam diferenças nas habilitações das mães e dos pais entre os grupos. No que respeita às mães, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas, contudo, nas habilitações dos pais registou-se uma diferença significativa entre os grupos, com o GTO a apresentar uma maior percentagem de pais com habilitação superior.

Finda a descrição do estudo e a apresentação de resultados, e seguros do cumprimento e monitorização estritos dos procedimentos inerentes a uma investigação deste carácter, nomeadamente no referente a toda a intervenção, pretendemos, de seguida, analisar os dados e avaliar a eficácia da mesma. Iremos, portanto, analisar se as hipóteses de investigação, que formulámos inicialmente, vão ao encontro dos nossos resultados.

- a) *Com o ensino estratégico do SRSD, os alunos melhorarão a escrita do tipo de texto ensinado no projeto de escrita relativamente ao outro tipo de texto que não foi objeto de estudo.*

A primeira e principal hipótese do nosso estudo pretendia avaliar o efeito do projeto de escrita e provar se os alunos melhoravam a escrita do tipo de textos ensinados, com base nas estratégias do SRSD. Com efeito, os resultados obtidos comprovam a nossa hipótese que segue os resultados de outras linhas de investigação do SRSD (Ferreira et al., 2012; Festas et al., 2015; Graham & Perin, 2007; Graham, 2008; Harris et al., 2008; Harris & Graham, 2017; Prata, 2012; Prata, 2018; Rebelo et al., 2013; Sousa et al., 2012).

Para tal, tal como já descrevemos, garantimos a uniformização de procedimentos. Convém salientar que os materiais, os instrumentos de apoio e as sessões foram também realizados com este cuidado. Por exemplo, em cada um dos três momentos de avaliação (pré-teste, pós-teste e *follow-up*), cada aluno escreveu dois textos, um de cada um dos tipos em estudo. Os procedimentos foram também iguais para ambos os grupos, quer na natureza do teste, o tempo disponibilizado para a sua realização e nas orientações fornecidas pela professora que os aplicou e que constavam numa folha de instruções que foi lida em cada turma. Estes testes, que mais não são do que textos expositivos e de opinião, foram alvo das análises que apresentámos na secção anterior e as quais serão objeto de discussão nos parágrafos que se seguem.

Apesar deste cuidado, ao realizar-se, *a posteriori*, um estudo das pontuações por tema e pelos três momentos de avaliação, verificou-se a existência de um enviesamento nas pontuações. Com favorecimento de alguns temas em detrimento de outros. Isto é, apesar de termos considerado um tema geral, que considerámos acessível, por cada tipo de texto e partindo daí para os temas de cada prova, podemos inferir a existência de um desequilíbrio no que toca aos conhecimentos que os sujeitos da nossa amostra detinham sobre cada tema, o que terá originado resultados.

Para garantir a validade interna do estudo optou-se por realizar a centração da variável e, tal como já apresentado na secção anterior, a variável “tema foi controlada” nos resultados apresentados.

b) *Os alunos sujeitos ao ensino estratégico do SRSD para o texto de opinião melhorarão a escrita desse tipo de texto e não terão ganhos significativos na escrita do texto expositivo.*

Os resultados obtidos nas análises dos testes (textos de opinião) revelam que as médias das pontuações no texto de opinião dos dois grupos não diferiram significativamente no pré-teste. Também não se registaram diferenças significativas entre sexos, nas habilitações do pai ou da mãe. Ainda assim, verificou-se que os alunos do GTE (i.e., trabalharam o texto expositivo no projeto de escrita), obtiveram uma média de resultados superior aos alunos no grupo com a GTO (i. e. os que trabalharam o texto de opinião no programa de intervenção).

Apesar de estar num patamar inferior, à partida, o GTO teve um aumento exponencial na média dos resultados dos pós-testes, continuando a melhorar a pontuação até ao *follow-up*. Isto é, o GTO teve um aumento progressivo das médias ao longo do tempo, o que indicia que aprenderam as competências de planificação e redação ensinadas e as aplicaram com sucesso na composição escrita dos testes realizados nos três momentos de avaliação.

Contrariamente, o grupo com a GTE viu o seu desempenho decrescer ao longo do tempo, isto é, desde o pré-teste ao *follow-up*, que nem a maturação dos sujeitos nem as experiências de aprendizagem de que foram alvo nesse período de tempo reverteram. Aliás, a falta de estrutura dos textos e, principalmente, a ausência de uma premissa inicial nos textos de opinião (que levava a uma pontuação de 0 valores) leva-nos a crer que os sujeitos do GTE aplicaram a este tipo textual, a estrutura do texto expositivo que tinha sido ensinada no projeto de escrita em que participaram.

De facto, o efeito de interação obtido demonstrou que, relativamente aos alunos do GTE, os do GTO foram evoluindo de forma bastante mais positiva demonstrando-se, assim, o efeito do programa de treino. De forma prática, estes resultados traduziram-se em textos bem estruturados e organizados, onde se expõe claramente uma premissa sobre o assunto tratado e se verifica um aumento do número de razões e elaborações que sustentam a mesma premissa, o que confirma a nossa hipótese.

Em suma, estes resultados indicam que os alunos que trabalharam o ensaio de opinião responderam à instrução e treino de que foram alvo nas sessões de intervenção do programa de escrita tal como verificado em outros estudos (Ferreira et al., 2012; Festas

et al., 2015; Graham, 2008; Harris et al., 2008; Harris & Graham, 2017; Prata, 2012; Prata, 2018; Rebelo et al., 2013).

Realçamos o facto de, até à última avaliação e já terminada a intervenção, não se ter registado um decréscimo no desempenho dos alunos deste grupo, o que nos sugere que, a par das competências de escrita, os alunos adquiriram e aplicaram igualmente as estratégias de autorregulação da aprendizagem do SRSD que foram objeto de estudo no projeto de escrita em que participaram.

Adicionalmente, realizou-se um estudo da mudança em que o foco é o incremento ocorrido entre o pré-teste e o pós-teste e entre o pré-teste e o *follow-up*.

Nestes momentos, o GTO aumentou sempre a sua pontuação de forma mais acentuada relativamente ao GTE, mas lembramos que este não teve treino em texto de opinião. Num período de tempo entre o pré-teste e o *follow-up*, 72.1% dos alunos do GTO aumentaram a sua pontuação no texto de opinião enquanto que no GTE aumentaram a pontuação 51.3% dos alunos.

Consideramos relevante referir a existência de alunos que não responderam à intervenção, cujas percentagens podem ser consultadas na secção anterior, na subsecção do estudo de mudança do texto de opinião. Este facto é apontado em outras investigações com o SRSD (Lane et al., 2011; McDougal, Graney, Wright, & Ardoin, 2010; Sousa, 2013), onde se propõe que os alunos que não obtêm resultados adequados no 1.º nível de intervenção (i.e. em contexto de sala de turma) deverão ser alvo de uma intervenção mais ajustada às suas necessidades pedagógicas, num 2.º nível (i.e., em pequeno grupo) e caso necessário se intervenha a nível individual (3.º nível) que se adapte às suas necessidades pedagógicas. Teria sido interessante realizar um estudo posterior com base neste modelo “Resposta à Intervenção” (RTI).

c) Os alunos sujeitos ao ensino estratégico do SRSD para o texto expositivo melhorarão a escrita desse tipo de texto e não terão ganhos significativos na escrita do texto de opinião.

Quanto às análises realizadas nos textos expositivos, os resultados alcançados demonstram diferenças significativas, em que os alunos do grupo GTE, isto é, os que trabalharam o texto expositivo no programa de intervenção, tiveram médias das

pontuações superiores ao nível do pré-teste neste tipo textual relativamente ao GTO, ainda que não se tenham registado diferenças significativas entre sexos.

Contudo, foram registadas diferenças estatisticamente significativas em função das habilitações do pai (entre filhos de pais com formação superior do que entre filhos de pais com habilitações ao nível do ensino secundário) e das habilitações da mãe (alunos cujas mães tinham formação ao nível do ensino superior obtiveram médias superiores relativamente aos alunos cujas mães tinham o ensino básico incompleto e que tinham o ensino secundário). Controlado o efeito destas variáveis, estas diferenças foram anuladas com a intervenção que indica que este tipo de ensino/programa torna a aprendizagem mais equitativa.

Tendo sido observada interação entre o momento de avaliação e o grupo, a diferença entre os grupos foi estatisticamente significativa.

Assim, a evolução ao longo do tempo, entre os grupos, foi diferente.

O GTE registou uma evolução acentuada do pré-teste para o pós-teste, tendo, no *follow-up*, descido ligeiramente a média dos resultados. Esta evolução que se dá no pós-teste deve-se à intervenção realizada no âmbito do projeto de instrução de escrita do texto expositivo. Pelos resultados do *follow-up*, inferimos que este decréscimo se ficou a dever ao final da intervenção, pelo que os alunos, no mês que separou estas avaliações, poderão não ter trabalhado de forma sistemática este texto o que levou a esta ligeira descida. Ainda assim, um valor bastante mais superior do que quaisquer umas das avaliações do GTO que, aliás, pontuou sempre abaixo do outro grupo, o que confirma a nossa hipótese.

Quanto ao GTO, do pré-teste para o pós-teste, regista uma descida que se pode dever a interferências de aprendizagem, já que este grupo foi objeto de instrução de outro tipo textual. Todavia, no *follow-up*, consegue recuperar e obtém uma melhor avaliação estando, porém, bastante abaixo do GTE. Este resultado final poderá dever-se a novas experiências de aprendizagem de que foi alvo no espaço de tempo que separou as avaliações.

À semelhança das análises no texto de opinião, também para o texto expositivo se realizou um estudo de mudança. De forma similar, os alunos que tiveram intervenção na tipologia avaliada têm percentagens mais elevadas do que os do grupo de comparação. Do pré-teste para o *follow-up*, 57.4% dos alunos do grupo GTE aumentaram as suas

pontuações e apenas 39.3% dos alunos do grupo GTO subiu a pontuação, o que mais uma vez comprova o efeito positivo da intervenção realizada.

No entanto, também na instrução deste tipo de texto, registaram-se, em ambos os grupos, alunos não respondentes à intervenção que poderiam beneficiar do modelo de “Resposta à Intervenção” (RTI) (Lane, et al., 2011; McDougal, Graney, Wright, & Ardoin, 2010; Sousa, 2013) numa intervenção futura.

Antes de avançar para a análise das hipóteses seguintes, salientamos que os resultados obtidos, nos textos expositivos e nos textos de opinião em cada um dos grupos, indicam que não houve transferência da aprendizagem do tipo de texto alvo de treino para o outro, tal como formulámos nas hipóteses de investigação b) e c).

Estes dados vêm corroborar investigações, onde também foram ensinadas estratégias de escrita e de autorregulação do SRSD (Harris et al., 2006, 2009; Graham, Harris, & Heber, 2011; Santangelo & Olinghouse, 2011; Harris et al., 2012; Graham & Rijllarsdam, 2016), e que indicam que “...research has established that neither SRSD instruction nor other forms of instruction in either one of these genres (opinion essays or story writing) leads to improvements in the other genre among elementary grade students” (Harris et al., 2012, p. 105).

d) Os alunos que aprenderam o texto expositivo no projeto de escrita apresentarão textos mais longos relativamente aos alunos que aprenderam o texto de opinião.

Pretendíamos averiguar se os alunos do GTE, dado o carácter e estrutura dos textos expositivos em que se supõe a existência de explicações mais extensas, escreveriam textos mais longos relativamente aos alunos do GTO cujo tipo e estrutura textual mais curta e objetiva poderá não dar aso a explicações longas.

Por o pré-teste ter sido significativo recalculou-se a ANOVA medidas repetidas tendo o pré-teste como covariante, de forma a controlar o efeito dos grupos partirem de patamares diferentes, com benefício do GTE. Não foi houve interação entre o pré-teste e o momento de avaliação nem interação entre o momento de avaliação e o grupo, pelo que

no caso do texto expositivo a diferença no número de palavras poderá não ser atribuída ao programa.

Contudo, é interessante observar que, relativamente ao número de palavras, cada grupo registou um aumento dentro do tipo de texto que lhe foi ensinado. Após a intervenção os grupos escrevem textos mais longos no tipo que aprenderam relativamente ao grupo de comparação.

Embora tivéssemos considerado que o GTE teria uma evolução maior no número de palavras relativamente ao GTO, não prevíamos uma descida do número de palavras do GTE no texto de opinião, nos três momentos de avaliação, pelo que a intervenção não favoreceu o aumento do número de palavras no outro tipo de texto. Acreditamos que a ausência da transferência de aprendizagens entre os tipos de texto também possa ter contribuído para este resultado que não veio confirmar a nossa hipótese. Como o GTE apresentou resultados estatisticamente superiores ao GTO no pré teste, torna-se necessário estudar esta questão no futuro, procurando grupos mais equivalentes.

e) Os alunos que aprenderam o texto expositivo no projeto de escrita apresentarão um maior número de frases complexas relativamente aos alunos que aprenderam o texto de opinião.

Relativamente ao texto expositivo, além da sua estrutura, avaliou-se ainda o número de frases complexas presentes nos textos, já que esta temática foi lecionada no projeto de escrita do texto expositivo.

Houve um aumento significativo do número de frase complexas após a intervenção em ambos os grupos.

Contudo, numa análise mais fina, para apurar a diferença entre grupos, tal como apresentado na secção de resultados, este aumento foi variável nos diferentes temas.

Contrariamente ao que esperávamos, o aumento do número de frases complexas por parte do GTE, em relação ao GTO, não se ficou a dever ao treino efetuado com este tipo de frases no primeiro grupo. Uma vez que estes dois grupos apresentavam diferenças significativas no pré-teste, com vantagem para o GTE, é possível que este facto tenha influenciado os resultados obtidos, sendo desejável que, no futuro, se estude mais aprofundadamente esta questão, em grupos mais homogéneos à partida.

f) Os alunos que participaram nos projetos de escrita registarão um maior envolvimento na escola após a implementação dos projetos relativamente à fase inicial dos mesmos.

Relativamente ao envolvimento dos alunos da nossa amostra na escola, numa fase pré e numa fase pós intervenção, os resultados esperados não se viram confirmados, pois o envolvimento não se viu aumentado com o treino. Seria pertinente, no futuro, realizar estudos com populações mais alargadas e considerar outras variáveis, como sucesso escolar. Seria também interessante avaliar o envolvimento mais relacionado com as tarefas de escrita.

g) Os alunos que participaram nos projetos de escrita revelarão bons níveis de satisfação ao longo dos mesmos.

Uma questão importante no nosso projeto, prende-se com a validade social do mesmo, avaliada nas várias investigações do programa SRSD (Festas et al., 2015;; Graham, 2008; Harris et al., 2008; Harris & Graham, 2017; Prata, 2012; Prata, 2018; Rebelo et al., 2013; Sousa et al., 2012).

Para tal, como já explanado, foi construído um questionário que nos permitiu avaliar se a satisfação dos alunos com o projeto aumentaria ao longo do mesmo, sendo essa a hipótese que traçámos inicialmente e que se viu confirmada com os resultados obtidos.

As análises permitiram aferir uma diferença estatisticamente significativa entre as médias dos grupos, isto é, tanto o GTE como o GTO registaram níveis de satisfação elevados, ainda que este último tenha registado uma média da satisfação superior.

Acreditamos que para este resultado contribuiu o tipo de texto que lhes foi atribuído. O texto de opinião além de ter uma mnemónica mais curta, que foi referida como fator positivo no GTO, ao nível do conteúdo não exige dos alunos conhecimentos prévios de grande teor teórico, como um texto expositivo exige. Além disso, existiu uma experiência prévia, num anterior projeto de investigação, isto é, ainda que os materiais

utilizados tenham sido alvo de alterações de melhoramento, já tinham sido testados com sucesso anteriormente (Ferreira et al., 2012; Festas et al., 2015; Prata, 2012; Prata, 2018; Rebelo et al., 2013; Sousa et al., 2012).).

h) As professoras que participaram nos projetos de escrita revelarão bons níveis de satisfação ao longo dos mesmos.

Para a questão da validade social do nosso projeto de investigação, concorreu também a avaliação da satisfação das professoras com os projetos de escrita em que participaram bem como no programa de desenvolvimento profissional.

De uma forma geral, a avaliação foi bastante positiva e todas as docentes concordaram completamente que o projeto era útil no ensino da escrita do tipo de texto que lecionaram, quer ao nível do desenvolvimento de competências de planificação/estruturação, escrita e revisão. De igual modo potenciava a escrita de textos mais coerentes com vantagens ao nível do desenvolvimento de ideias. Finalmente, todas concordaram que os projetos de escrita foram uma mais-valia para o seu desenvolvimento profissional, portanto concluímos que a nossa hipótese foi satisfeita.

i) Os projetos de escrita serão aplicados com fidelidade pelas professoras

Como explicámos detalhadamente na secção dos Procedimentos e Materiais, os projetos de escrita seguiram orientações e procedimentos similares para que fossem garantidas condições de estudo o mais idênticas possível.

Para tal, contribuiu a formação das professoras que incluiu um trabalho de supervisão por parte da equipa de investigação, assegurando que as sessões dos projetos de escrita decorriam como previsto na planificação, tarefa que era auxiliada pela existência de guiões detalhados e de listas de verificação que cada professora preenchia, bem como os elementos da equipa de investigação quando assistiam presencialmente às sessões.

Este procedimento permitiu verificar se os professores realizaram as atividades previstas em cada sessão. Tal como expectámos, foi constatado um elevado grau de

integridade da aplicação dos projetos de escrita quer na autoavaliação das professoras quer nas avaliações realizadas pelos observadores, pelo que se confirma a nossa hipótese.

O investimento que fizemos na formação de professores foi fundamental para levar a bom termo os projetos de escrita. Por um lado, foi suprida a lacuna na formação profissional (inicial e contínua), ao nível da escrita textual, manifestada pelas professoras no questionário da formação, mas também referida noutras investigações (Festas et al., 2015; Prata, 2018).

O facto de termos desenvolvido uma oficina de formação de longa duração, possibilitou um apoio constante da equipa de investigação, ao longo da intervenção, e a aprendizagem de estratégias de autorregulação e de escrita de textos, de forma mais aprofundada, que incluía o fornecimento de materiais específicos para benefício direto das professoras e dos seus alunos.

Por outro lado, a participação na formação atribuía créditos às professoras, o que aliados aos fatores anteriores, também contribuiu para manter a sua motivação. A este respeito, no projeto de investigação que antecedeu e estimulou o desenvolvimento da nossa investigação (Rebelo et al., 2013; Sousa et al., 2012), verificámos que a inexistência de uma condição experimental poderá ter efeitos negativos quer ao nível da motivação dos docentes quer dos alunos, podendo influenciar os resultados de um grupo. Por esta razão, decidimos que teríamos dois grupos de comparação com diferentes tipos de intervenção e também uma forte componente de formação de desenvolvimento profissional, fator importante para um ensino eficaz da escrita, tal como assinalado em outros estudos (Festas et al., 2015; Prata, 2018; Rebelo et al., 2013).

Considerações finais

“Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.

(CRP, art. 74º, 1.)

A tarefa de ensinar é nada menos do que indispensável (...)

Maria Helena Damião e Maria Isabel Festas, 2013, p.240

Nesta última parte, pretendemos recuperar os principais pressupostos teóricos que apresentámos inicialmente, e nos quais alicerçamos a nossa investigação, conjugando com os resultados empíricos obtidos. Impõe-se ainda um confronto com as hipóteses que traçámos previamente e a apresentação das conclusões deste estudo.

Finalmente, apresentaremos algumas limitações do nosso trabalho e sugestões para futuras investigações na área da instrução estratégica da escrita.

A escrita é, ao nível da educação formal, uma competência transversal a todo o currículo, pelo que se considera um preditor do sucesso académico. Com a finalidade de promover a mestria linguística, a tutela foi implementando programas de trabalho da língua materna, com diversas designações ao longo dos tempos, para os diferentes ciclos de ensino.

Os documentos normativo-legais recomendam, pois, uma reflexão e uma ação sobre a língua materna que possibilite aos alunos, no final da escolaridade obrigatória, isto é, após o Ensino Secundário, um conhecimento explícito do português que lhes permita, antes de mais estruturar o pensamento, comunicar de forma adequada, através de variados meios, desenvolver e autorregular os conhecimentos metalinguísticos.

É esta a principal função da escola que vai ao encontro dos princípios patentes nos documentos reguladores do sistema de ensino, mas antes, na Constituição da República Portuguesa. Princípios humanistas e democráticos de valorização do saber que permitam aos indivíduos um desenvolvimento adequado para que exerçam a sua cidadania de uma forma consciente e plena. Esta é uma das razões pela qual é indispensável ensinar (cf. Citação supra); mas cumpra-se a Constituição, o ensino, com o alto nível de qualidade

que se espera de uma sociedade progressista, deve ser acessível a todos os cidadãos, mas tal não se verifica.

Nos últimos 45 anos, após décadas de ditadura, a escola massificou-se e tem vindo a democratizar-se. Após a Revolução do 25 de Abril de 1974, dada a alta taxa de analfabetismo de então, realizaram-se várias campanhas de alfabetização que mobilizaram não só o sistema educativo, mas também múltiplos parceiros sociais (Ferreira, 2014). Pretendia-se que os cidadãos adquirissem “competências mínimas ao nível da leitura, da escrita e do cálculo para poderem intervir de forma consciente e activa na vida democrática” (Pintassilgo & Mogarro, 2009, p. 51). Tem sido um longo processo, ainda em curso. Acreditamos que a promoção do ensino da escrita de textos é realmente importante para o desenvolvimento pessoal e para o desenvolvimento das sociedades, dada a multifuncionalidade desta competência já abordada ao longo desta dissertação. Concordamos com Morais (2013, p. 190) “...a leitura e a escrita são armas não violentas de compreensão e intervenção política, no sentido da defesa da equidade do bem-estar geral da oposição a todas as formas de discriminação e de exploração”. Mas também este ensino deve ser acessível a todos já que, à partida, estamos sujeitos a diferentes condições que põem em causa este direito:

O direito a adquirir e praticar uma literacia plena é um direito frágil: depende do direito ao desenvolvimento das capacidades cognitivas, que depende do direito à saúde e do direito a frequentar uma escola de boa qualidade, os quais dependem do direito a nascer numa família que vê satisfeitos os seus próprios direitos ao trabalho e a uma remuneração justa. (Morais, 2013, p. 39)

Por estas razões e de forma a haver justiça social, esta deveria ser a função da Escola Pública, garantir um ensino adequado para todos os cidadãos, já que todos nós partimos de patamares cognitivos e sociais diferentes. Será uma utopia? Talvez, mas, na nossa opinião, deveria ser esse o objetivo dos documentos normativo-legais e do próprio programa de Português. É evidente que cada escola está sujeita a condições particulares e vive um contexto específico, são inúmeras as variáveis que não conseguimos controlar e que trazem toda uma complexidade ao processo de ensino-aprendizagem, “fragilizando” o que deveria ser um direito. Não podemos descurar as dificuldades na aprendizagem da escrita, evidenciadas em vários estudos, e que indicam diferentes

origens que se prendem com o ensino desta competência a par com características cognitivas dos sujeitos.

Mas, por outro lado, as inúmeras mudanças registadas ao nível dos documentos normativo-legais que regulam o ensino do Português levam-nos a considerar a opinião de Adams e Carnine (2003, p. 404):

Unfortunately, most curricula are written by curriculum developers and then just published. No effort is made to see if the programs actually work with students. This lack of effort leads to an interesting observation that many important products in our lives must pass certain minimum standards (e. g., automobiles, car seats, and toys), and yet, in regard to one of the important activities in our children's lives (their education) the curricula they use are not tested on children before publication.

O ensino da escrita, especificamente a composição textual, foi negligenciado durante muitos anos, porém, as últimas reformas no ensino do Português dão um maior destaque a esta temática, existindo referências aos processos cognitivos envolvidos na escrita (e.g., planificação, composição, revisão), mas também às vantagens de um ensino explícito desta competência. Mas não bastam as orientações, é, realmente, imprescindível a existência de padrões e a efetiva implementação dos mesmos. Tal como já aludimos, não é novidade que existe uma discrepância entre as orientações curriculares e as práticas pedagógicas (Carvalho, 2002; Duarte, 2008; Neves & Oliveira, 2001; Niza et al., 2011), também sabemos que a supervisão destas práticas não é, propriamente, exequível pelo que uma das áreas de intervenção que poderia favorecer o panorama do ensino da escrita prende-se com a formação de professores, quer inicial quer contínua.

Acreditamos na existência de uma lacuna ao nível da formação de professores e professoras. Deverá incrementar-se o ensino da escrita de textos e a sua instrução desde a sua formação inicial que a avaliar pelas professoras participantes nos projetos de escrita e pela literatura consultada tem sido insuficiente (Festas et al., 2015; Harris et al., 2012; Pratas, 2018). Os professores deveriam aprender estratégias eficazes de ensino da escrita de textos, bem como de autorregulação, tal como já referidas anteriormente. Neste ponto, gostaríamos de salientar a estratégia de modelação da escrita, por se revelar, simultaneamente vantajosa para os alunos, que aprendem vendo os professores a

exemplificarem todas as etapas do processo de escrita, verbalizando até os seus pensamentos, mas de difícil execução para os professores, tal como verificámos *in loco* e através das opiniões das professoras participantes, tendo as professoras mais novas se mostrado mais recetivas a esta prática. Os professores portugueses não estão habituados a este tipo de metodologias, podendo manifestar estranheza e até apreensão, por terem de se expor, de certa forma, perante os alunos. Portanto, apesar de ser uma estratégia explícita e eficaz no ensino da escrita, suspeitamos que não terá muita adesão por parte da classe docente.

A nossa experiência profissional ao nível da formação contínua, no âmbito de um projeto pioneiro em Portugal de ensino de estratégias de escrita do SRSD (Festas et al., 2015), tinha evidenciado, por um lado, a necessidade de um desenvolvimento profissional dos docentes a este nível, também por estes corroborado, e, por outro, a sua validade pois mesmo após o término da investigação, algumas professoras participantes, reconhecendo o valor das aprendizagens adquiridas, continuaram a utilizar, na sua prática docente, os materiais auxiliares fornecidos.

Investigações apontam que as dificuldades que muitos alunos apresentam sugerem que as estratégias e o tempo despendido no ensino da escrita sejam ainda insuficientes (Neves & Oliveira, 2001; Preto-Bay, 2005) para um nível de proficiência adequado às exigências da própria escola.

Este panorama verifica-se um pouco por todo o mundo e é pela necessidade de descobrir alternativas de ensino-aprendizagem mais eficazes que a investigação na área da escrita tem vindo a crescer nas últimas décadas. Neste contexto surgiu o SRSD cuja eficácia tem sido largamente comprovada em várias meta-análises. Efetivamente, o ensino de estratégias de escrita com recurso a este programa tem revelado melhorias na qualidade de escrita de textos, independentemente das características dos alunos, do ano de escolaridade frequentado ou do tipo textual trabalhado. Como já referido, também em Portugal, alguns estudos comprovaram a eficácia das estratégias de ensino da escrita do SRSD (Ferreira et al., 2012; Rebelo et al., 2012; Sousa et al., 2012; Limpo & Alves, 2013; Festas et al., 2015; Prata, 2012; Prata, 2018; Prata et al., 2018). Tal facto motivou-nos a estender as pesquisas anteriores desenvolvendo o projeto que apresentámos nesta tese e com o qual pretendíamos verificar a eficácia do ensino de estratégias de escrita e de autorregulação na produção textual e no desempenho escolar dos alunos em geral. Com a aplicação dos dois projetos de escrita para dois tipos de texto, opinião e expositivo,

pretendíamos ainda avaliar se o ensino de um tipo textual era transmissível para o outro. Embora a literatura revele que a escrita de um tipo de texto não é preditiva de melhorias noutros tipos textuais (Harris et al., 2006, 2009; Graham, Harris, & Heber, 2011; Santangelo & Olinghouse, 2011; Harris et al., 2012; Graham & Rijllarsdam, 2016).

A escolha dos tipos de texto que íamos trabalhar baseou-se nas necessidades dos alunos, sendo que, à data da implementação do projeto, o texto de opinião e o expositivo, além de serem objeto de estudo no programa de Português do 8.º ano de escolaridade, eram igualmente alvo de avaliação nos exames nacionais do 9.º ano de escolaridade, e ancorou-se na opinião profissional de professores desta disciplina.

Os resultados obtidos, ao longo das três avaliações, vão ao encontro das nossas previsões iniciais, isto é, após a intervenção, os alunos apresentaram melhores resultados no tipo de texto trabalhado no seu grupo e não no outro. Consequentemente, e tal como verificado em outras investigações, não se verificou a transferência de aprendizagens de um tipo textual para o outro. O facto dos resultados se manterem no tempo, leva-nos a concluir que os sujeitos, além de terem adquirido as estratégias de escrita de um tipo textual, também aprenderam estratégias de autorregulação.

Apesar de estarmos satisfeitos com os resultados obtidos, cumpre-nos apontar as limitações deste estudo. Desde logo, a constituição dos nossos grupos esteve limitada às escolas que aceitaram participar, por este motivo verificou-se uma diferença numérica entre os grupos de comparação que poderia ser colmatada pela introdução de outra escola participante.

Adicionalmente, o número da nossa amostra decresceu de forma considerável, o que se ficou a dever, principalmente, à ausência do consentimento informado dos encarregados de educação. De futuro, dever-se-á reforçar a informação relativa à investigação, junto dos encarregados de educação e dos diretores de turma, bem como insistir para que entreguem as folhas do consentimento informado.

Inicialmente pretendíamos recolher testes de outras disciplinas realizados em diferentes momentos da intervenção, isto é, na fase inicial do projeto de escrita, imediatamente após o seu término e passado um mês. Pretendíamos verificar a influência das aprendizagens realizadas no projeto de escrita, noutras disciplinas. Infelizmente, dois fatores contribuíram para que esta análise não fosse realizada. Por um lado, os testes de avaliação pecam pela ausência de respostas de desenvolvimento, privilegiando as respostas de escolha múltipla e as respostas curtas. Apenas nos testes de História

encontrámos uma ou outra resposta de médio desenvolvimento. Por outro lado, a recolha dos testes de avaliação para cópia demonstrou ser uma tarefa de difícil execução, dado o reduzido intervalo de tempo em que tínhamos os testes em nossa posse. Frequentemente, os alunos deixavam os testes em casa impossibilitando qualquer tipo de reprodução dos mesmos. Seria interessante verificar e analisar o tipo de escrita que os alunos praticam nas outras disciplinas, que não o Português. Para tal, poder-se-á estabelecer diálogo com os outros professores de forma compreender em que momentos ou atividades os alunos escrevem e a possibilidade de recolher dados. Também seria inédito, no contexto nacional, testar as estratégias do SRSD em outras disciplinas que não o Português.

Futuras investigações poderão, ainda, considerar estudar outros tipos de texto, já que em Portugal, os tipos mais estudados, no âmbito das estratégias do SRSD, são o texto de opinião, o texto narrativo, o texto argumentativo e, agora, o texto expositivo. O aumento de tipos de textos testados com o SRSD seria uma mais-valia para o ensino da escrita textual.

Acreditamos no potencial de um projeto de investigação/intervenção deste género por promover a aprendizagem de estratégias explícitas de escrita na escola, introduzindo inovação no ensino da escrita textual e por dar um valioso contributo para a investigação internacional sobre novos métodos de formação de professores em didática da escrita. Uma futura investigação deveria focar-se, precisamente, na formação inicial de professores, pois, tal como já vimos, existe uma necessidade premente deste tipo de estratégias na formação dos professores.

O ensino do Português, e especialmente, o ensino da escrita de textos, beneficiaria com a introdução, nas aulas desta disciplina, de estratégias, diretas e explícitas, de ensino para a escrita textual e de autorregulação, tal como as do SRSD.

Referências bibliográficas

Academia das Ciências de Lisboa. Instituto de Lexicologia e Lexicografia. (2001). *Dicionário da língua portuguesa contemporânea / Instituto de Lexicologia e Lexicografia da Academia das Ciências de Lisboa*. Lisboa: Editorial Verbo.

Adam, J. M. (1990). *Eléments de linguistique textuelles. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège: Mardaga.

Adam, J. M. (1992). *Les textes: Types et prototypes - récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.

Adams, G. & Carnine, D. (2003). Direct Instruction. In H.L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.). *Handbook of Learning Disabilities* (pp.403-416). New York: The Guilford Press.

Agresti, A. (2002). *Categorical Data Analysis*. New York: Wiley

Alamargot, D., & Fayol, M. (2009). Modeling the development of written composition. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley, & M. Nystrand (Eds.), *The SAGE handbook of writing development* (pp. 23-47). London: SAGE.

Albuquerque, C.P. (2002). O ensino da escrita nas dificuldades de aprendizagem: de uma perspectiva dicotómica a uma perspectiva integradora. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 36(1), 2 e 3, 27-45.

Albuquerque, A., Salvador, L. & Martins, M. A. (2011). *A evolução da escrita inventada e a aquisição precoce da leitura em crianças de idade pré-escolar: O impacto de um programa de intervenção de escrita inventada*. In Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogia. A Coruña/Universidade da Coruña, ISSN: 1138-1663 (pp. 3455-3466).

Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, (2ª edição). Imprensa da Universidade de Coimbra. ISBN: 978-989-26-0655-2

Azeredo, M. O., Pinto, M. I., & Lopes, M. C. (2012). *Da Comunicação à Expressão. Gramática Prática de Português*. Lisboa: Raiz Editora/Lisboa Editora.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O ensino da escrita: Dimensão textual*. Lisboa: ME /DGIDC.

Beard, R., Myhill D., Riley, J., Nystrand, M. (2009). Introduction. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley, M. Nystrand (Eds.), *The SAGE Handbook of Writing Development* (pp.17-21). London: SAGE.

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

Berger, A. (2011). *Self-Regulation –Brain, Cognition, and Development*. Washington: American Psychological Association.

Berninger, V. W., Garcia, N. P., & Abbott, R. D. (2009). Multiple processes that matter in writing instruction and assessment. In G. A. Troia (Ed.), *Challenges in language and literacy. Instruction and assessment for struggling writers: Evidence-based practices* (pp. 15–50). Guilford Press.

Bloom, B. S. (1981). *Características humanas e aprendizagem escolar. Uma concepção revolucionária para o ensino*. Porto Alegre - Rio de Janeiro: Editora Globo.

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. M. (2015). *Programa e metas curriculares de Português do ensino básico*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

Butler, D. (1996). *The strategic content learning approach to promoting self-regulated learning*. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, New York.

Butler, D. (1998). The strategic content learning approach to promoting self-regulated learning: a report of three studies. *Journal of Educational Psychology*, 90 (4), 682-697.

Butler, D. (1999). *The importance of explicit writing instruction for post-secondary students with learning disabilities*. Paper presented at the Annual Meeting of Council for Exceptional Children, Charlotte.

Carvalho, J. A. B. (2002). Tipologias do escrito: A sua abordagem no contexto do ensino-aprendizagem da escrita na aula de língua materna. In C. Mello, I. Pereira, M. H. Santana, M. J. Carvalho, F. Brito (Coord.), *II Jornadas Científico-Pedagógicas de Português* (pp. 89-99). Coimbra: Almedina.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.

Corder, G. & Foreman, D. (2009). *Nonparametric statistics for non-statisticians: A step-by-step approach*. New Jersey: Wiley & Sons.

Costa, L. J, Ahamad, U., Edwards, C., Vanselous, S., Yerby, D. C., & Hooper, S. (2014). The Writing Side. In B. Miller, P. McCardle, & R. Long (Eds.), *Teaching Reading & Writing: Improving instruction and student achievement* (pp. 21-35). Baltimore: Paul Brookes Publishing.

Costa, F., & Magalhães V. (2012). *Diálogos 8.º ano*. Porto: Porto Editora.

Cuesta, M. (1996). Unidimensionalidade. In J. Muñiz, *Psicometría*. Madrid: Editorial Universitas.

Damião, M. H. & Festas, M. I. (2013). Necessidade e responsabilidade de ensinar. In M. Formosinho, J. Boavida & M. H. Damião (Orgs.). *Educação, perspectivas e desafios* (pp. 221-243). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Davis, C. S. (2002). *Statistical methods for the analysis of repeated measurements*. Springer.

DeCarlo, L. T. (1997). On the meaning and use of kurtosis. *Psychological Methods*, 2, 292-307.

DeVellis, R. F. (1991). *Scale Development. Theory and applications*. Sage Publications.

Duarte, I. M. (2008). Ensino da língua portuguesa em Portugal: o texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários. In *Língua Portuguesa: educação & mudança*. Rio de Janeiro: Editora Europa, 210-232. Versão eletrónica, consultada a 17.11.13, em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5789.pdf>

Durrett, R. (2010). *Probability: theory and examples, fourth edition*. Cambridge Series in Statistical and Probabilistic Mathematics, Cambridge University Press.

Englert, C., Raphael, T., Anderson, L., Anthony, H., Stevens, D., & Fear, K. (1991). Making writing strategies and self-talk visible: Cognitive strategy instruction in writing in regular and special education classrooms. *American Educational Research Journal*, 28, 337-372.

Englert, C. S., Raphael, T. E., & Anderson, L. M. (1992). Socially mediated instruction: Improving students' knowledge and talk about writing. *The Elementary School Journal*, 92(4), 411-449.

Ferreira, S., Prata, M., Inácio, M., Sousa, C., Festas, M. I., & Oliveira, A. L. (2012). *Ensino de estratégias de escrita em aulas de Língua Portuguesa*. In Actas da I

Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação. Leiria/ESECS - Instituto Politécnico de Leiria, ISSN: 978-989-95554-9-5 (pp. 109-113).

Ferreira, S. (2014, 26-28 de novembro). *Escrita e Liberdade: um estudo sobre o ensino de estratégias de escrita e autorregulação com alunos do 8.º ano de escolaridade* [Comunicação oral]. V Encontro de Jovens Investigadores do CEIS20. Coimbra: Portugal.

Ferreira, S., Damião, M. H., Prata, M., & Brites, T. (2014). *O ensino de estratégias de autorregulação e de escrita do texto expositivo e do ensaio de opinião no 8.º ano de escolaridade*. In Atas do XII Congresso da SPCE. Vila Real: UTAD: 978-989-704-188-4 (pp. 1657-1663).

Ferreira, S., Prata, M., Festas, I., Damião, M. H. (2015). A aprendizagem da escrita de textos com o SRSD. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología Y Educación*, Vol. Extra, 1, 169-173. DOI: 10.17979/reipe.2015.0.01.930

Ferreira, S., Festas, M. I., Damião, M. H., Prata, M. (2019). A instrução estratégica do SRSD na escrita do ensaio de opinião. *Investigar em Educação- Revista da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação*, IIª Série 9/10, pp. 199- 212. ISSN: 2183-1793.

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

Festas, M. I. (2011). Compreensão de textos e Métodos Activos. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Extra-Série*, 213-221.

Festas, I., Oliveira, A., Rebelo, J. A., Damião, H., Harris, K., Graham, S. (2015). Professional development in Self-Regulated Strategy Development: Effects on the writing performance of eighth grade portuguese students. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 17-27. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2014.05.004.

Fidalgo, R., Harris, K. R., & Braaksma, M. (2017). Design Principles for Teaching Effective Writing: An Introduction. In R. Fidalgo & T. Olive (Series Eds.) & R. Fidalgo, K. R. Harris, & M. Braaksma (Vol. Eds.), *Studies in Writing Series: Vol. 34. Design Principles for Teaching Effective Writing* (pp. 3-12). Leiden: Brill.

Fidalgo, R., & Torrance, M. (2017). Developing writing skills through Cognitive Self-Regulation Instruction. In R. Fidalgo, K. R. Harris, & M. Braaksma (Eds.), *Design Principles for Teaching Effective Writing* (1st ed., Vol. 284, pp. 89–118). Leiden: Brill: Brill. http://doi.org/10.1163/9789004270480_006

Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387. Retirado de <http://www.jstor.org/stable/356600>

Freire, P. (1989). *A Importância do Ato de Ler – em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados.

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Galbraith, D., & Rijlaarsdam, G. (1999). Effective strategies for the teaching of learning of writing. *Learning and Instruction*, 9, 93–108.

GAVE (2011). *Provas de Aferição 2º ciclo – Língua Portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação.

GIASE (2004/2005). *Estatísticas da Educação 04/05*. Lisboa: Ministério da Educação.

Gomes, M. C. C.; Leal, S. M. & Serpa, M. S. D. (2016). *A Aprendizagem da Escrita no Ensino Básico*. Lisboa: Edições Colibri.

Graham, S. (2008). *Effective Writing Instruction for all students*. Wisconsin: Renaissance Learning.

Graham, S. & Harris, K. (2005). *Writing Better- Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington: Alliance For Excellent Education.

Graham, S., & Harris, K. R. (2017). Evidenced-Based Writing Practices: A Meta-Analysis of Existing Meta-Analysis. In R. Fidalgo & T.Olive (Series Eds.) & R. Fidalgo, K. R. Harris, & M. Braaksma (Vol. Eds.), *Studies in Writing Series: Vol. 34. Design Principles for Teaching Effective Writing* (pp. 13-37). Leiden: Brill.

Hair, J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (1995). *Multivariate data: Analysis with readings*. New Jersey: Prentice-Hall.

Harris, K., & Graham, S. (1999). Programmatic intervention research: Illustrations from the evolution of Self-Regulated Strategy Development. *Learning Disability Quarterly*, 22, 251-262.

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

Harris, K., Santangelo, T., & Graham, S. (2010). Metacognition and strategies instruction in writing. In H.S. Waters & W. Schneider (Eds.), *Metacognition, strategy use, and instruction* (pp. 226-256). New York: Guilford.

Harris, K., Graham, S., MacArthur, C., Reid, R., & Mason, L. (2011). Self-Regulated Learning Process and Children's Writing. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of learning and performance* (pp. 187-202). New York: Routledge.

Harris, K., Lane, K., Graham, S., Driscoll, S., Sandmel, K., Brindle, M., & Schatschneider C. (2012). Practice- Based Professional Development for Self-Regulated Strategies Development in Writing: a randomized controlled study. *Journal of Teacher Education*, 63 (2), 103-119.

Harris, K., Lane, K., Driscoll, S., Graham, S., Wilson, K., Sandmel, K., Brindle, M., & Schatschneider, C. (2012). Tier One Teacher-Implemented Self-Regulated Strategy Development for Students with and without Behavioral Challenges: A Randomized Controlled Trial. *The Elementary School Journal*, 113, n.º 2, 160-191.

Harris, K. R., & Graham, S. (2017). Self-Regulated Strategy Development: Theoretical Bases, Critical Instructional Elements, and Future Research. In R. Fidalgo & T. Olive (Series Eds.) & R. Fidalgo, K. R. Harris, & M. Braaksma (Vol. Eds.), *Studies in Writing: Vol. 34. Design Principles for teaching effective writing: Theoretical and empirical grounded principles* (pp. 119-151). Leiden, NL: Brill.

Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In M. C. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications* (1st ed., pp. 1–27). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, J. R. (2012). Modelling and Remodelling Writing. *Written Communication*, 29, 369-388.

<https://doi.org/10.1177/0741088312451260>

Hayes, J. R., & Flower, L. (1980a). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (1st ed., pp. 31–50). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, J. R., & Flower, L. (1980b). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (1st ed., pp. 3–30). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41(10), 1106–1113. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1106>

Hayes, J. R.; Flower, L. S.; Schriver. K. A.; Stratman, J.; Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. In S. Rosenberg (Ed.), *Reading, Writing, and language processes* (pp. 176-240) Cambridge, England: Cambridge University Press.

Hildyard, A. (1994). Learning and Instruction of Writing. In T. Húsen & T. N. Postlethwaite (Eds), *The International Encyclopedia of Education*, Vol. 11 (pp. 6778-6781). Oxford: Pergamon Press.

Horta, I. V., & Martins, M. A. (2004). Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: Implicações educacionais. *Análise Psicológica*, 22 (1), pp.213-223. ISSN 0870-8231.

Howell, D. (2011). *Fundamental Statistics for the Behavioral Sciences*. Wadsworth

Howell, D. (2013). *Statistical methods for psychology*. Pacific Grove.

Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.

Kamann, M. P., & Butler, D. L. (1996). *Strategic Content Learning: an Instructional Analysis*. Paper presented at the meeting of American Educational Research, New York. Consultado em: <http://ecps-educ.sites.olt.ubc.ca/files/2013/11/AERA-1996-Instructional-Analysis.pdf>.

Kellogg, R. T. (1994). *The psychology of writing*. New York and Oxford: Oxford University Press.

Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. In C. Levy & S. Randswell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 57-72). Mahaw, NJ: Laurence Earlbaum Associates.

Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of chiropractic medicine, 15*(2), 155-163.

Lane, K., Harris, K., Graham, S., Driscoll, S., Sandmel, K., Morphy, P., Hebert, M., & House, E. (2011). Self-Regulated Strategy Development at tier 2 for second-grade students with writing and behavioral difficulties: A randomized controlled trial. *Journal of Research on Education Effectiveness, 4*(4), 322-353.

doi:10.1080/19345747.2011.558987

Leong, F.T.L. & Austin, J.T. (2006). *The Psychology Research Handbook*. Sage Publications.

Lim T. S., & Loh, W. Y. (1996). A Comparison of Tests of Equality of Variances. *Computational Statistics and Data Analysis, 22*(3), 287-301.

Limpo, T., & Alves, R. (2013). Teaching planning or sentence-combining strategies: Effective SRSD interventions at different levels of written composition. *Contemporary Educational Psychology 38*, 328–341.

MacArthur, C. A. (2017). Thoughts on what makes strategy instruction work and how it can be enhanced and extended. In R. Fidalgo, K. R. Harris, & M. Braaksma (Eds.), *Design principles for teaching effective writing* (1st ed., pp. 235–252). Leiden: Brill.

Martins, M. A., Mata, L., & Silva, C. (2014). Conceptualizações sobre linguagem escrita: Percursos de investigação. *Análise Psicológica, 32* (2), 135-143.

Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L, Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L.M. U, ... Encarnação, M. M. G. A. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Consultado

em

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.

McDougal, J., Graney, S., Wright, J., & Ardoin, S. (2010). *RTI in practice. A practical guide to implementing effective evidence-based interventions in your school*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

McGraw, K. O., & Wong, S. P. (1996). Forming inferences about some intraclass correlation coefficients. *Psychological methods*, 1(1), 30.

Monteiro, A. J. (2007). O poder das palavras: algumas teses e um documento. *Separata da Revista Portuguesa de História*, Tomo XXXIX, p. 183-241.

Morais, M. F. A. (1997). *Análise Temática – Contributo para o estudo das diferenças textuais*, Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Morais, J. (2013). *Alfabetizar em Democracia*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

National Center for Education Statistics (2012). *The Nation's Report Card: Writing 2011 (NCES 2012-470)*. Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education: Washington, D.C. Retirado de <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/main2011/2012470.pdf>

Neves, D. R. & Oliveira, V. M. (2001). *Sobre o texto: Contribuições teóricas para práticas textuais*. Porto: Edições ASA.

Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Escrita - Guião de Implementação do Programa*. Lisboa: ME /DGIDC.

Nystrand, M. (2006). The social and historical context for writing research. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (1st ed., pp. 11–27). New York: Guilford Press.

Pasquali, L. (2005). *Análise Fatorial para Pesquisadores*. Laboratório de Pesquisa em Avaliação e Medida.

Pereira, A. (2008). Guia Prático de Utilização do SPSS Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

Petitjean, A. (1989). Les typologies textuelles. *Pratiques* 62, pp. 86-125.

Prata, M. J. (2012). *Ensino de estratégias de escrita. Um estudo quase- experimental em duas escolas do Ensino Básico de Coimbra*. Universidade de Coimbra.

Prata, M. J. (2018). *O ensino do texto argumentativo a alunos do 9º ano de escolaridade: estratégias colaborativas e do SRSD*. Universidade de Coimbra.

Prata, M. J., De Sousa, B., Festas, I., & Oliveira, A. L. (2018). Cooperative methods and SRSD as a tool to implement argumentative writing skills. *The Journal of Educational Research*, 1–16. <http://doi.org/https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1427037>

Prata, M. J., Festas, I., Oliveira, A. L., & Veiga, F. (2018). The impact of a cooperative method embedded in a writing strategy instructional program on student engagement in school. *Revista de Psicodidáctica* 2019. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.11.003>

Preto-Bay, A. M. R. (2005). Alguns aspectos pedagógicos do ensino da escrita: o processo e o género textual. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39 (1), 7-27.

Ransdell, S., & Levy, C. M. (1998). Writing, reading and speaking memory spans and the importance of resource flexibility. In G. Rijlaarsdam & E. Esperet (Series Eds.) & M. Torrance & G. Jefferey (Vol. Eds.), *Studies in Writing: Vol. 3. The Cognitive Demands of Writing* (pp. 99-113). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Porto: Edições ASA.

Rebelo, J. (2008). Dificuldades na aprendizagem da escrita. In R. González (Ed.), *La Comunicación Escrita: Cognición, Multilingüismo y Tecnologías* (pp. 113-139). Granada: Asprogrades.

Rebelo, J. A., & Fonseca, A. C. (2001). Aprendizagem da escrita elementar em Português e as suas dificuldades: um estudo longitudinal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (2), 31 - 63.

Rebelo, J., Ferreira, S., Festas, M. I., Inácio, M., Prata, M., Sousa, C., & Oliveira, A. L. (2012, May), *Teaching Writing Strategies in Portuguese Language Classes Using the Self-Regulated Strategy Development (SRSD) Model*, Paper presented at the International Counseling and Education Conference (ICEC), Istanbul, Turkey.

Rebelo, J., Sousa, C., Inácio, M., Vaz, J. P., Festas, M. I., & Oliveira, A.L. (2013). O Programa de Escrita SRSD e a sua Adaptação para um Estudo em Escolas de Coimbra. *Revista Portuguesa de Pedagogia* 47 (I), 31-51.

Robledo-Ramón, P., & García, J. N. (2017). Description and Analysis of Strategy-Focused Instructional Models for Writing. In R. Fidalgo & T. Olive (Series Eds.) & R. Fidalgo, K. R. Harris, & M. Braaksma (Vol. Eds.), *Studies in Writing Series: Vol. 34. Design Principles for Teaching Effective Writing* (pp. 38-65). Leiden: Brill.

Rogers, L. A. & Graham, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 100, 879–906.

Rosa, R., Fidalgo, M., Gonçalves, M., Leal, A. & Jorge, N. (2019). Organizadores textuais e plano de texto: a forma “e”. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 4, 240-253.

Schunk, D. H. (1991). *Learning Theories: An Educational Perspective*. New York: Merrill.

Silva, P. N. (2012). *Tipologias textuais: como classificar textos e sequências*. Coimbra: Almedina.

Shapiro, E. S. & Cole, C. L. (1994). *Behavior change in the classroom*. New York: Guilford.

Sousa, H. D. (coord.) (2012). *Exames nacionais - Relatório 2011*. Lisboa: GAVE.

Sousa, C., Inácio, M., Ferreira, S., Prata, M., Festas, M., & Oliveira, A. (2012). *O modelo Self-Regulated Strategy Development no ensino da escrita do ensaio de opinião*. In *Actas do 12º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação*. Lisboa, ISPA, ISSN: 978-989-8384-15-7 (pp. 1284-1295).

Sousa, S. C. T (2012). As abordagens tipológicas dos textos. *Linguagem em (Dis)curso* 12 (1), 347-364.

Sousa, C. S. (2013). *O modelo de resposta à intervenção no âmbito da promoção da expressão escrita*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Coimbra.

Stalloni, Yves (2010), *Os Géneros Literários*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using multivariate analysis*. Boston: Pearson Editions.

Taris, T. (2000). *Longitudinal data analysis*. Sage.

Tolchinsky, L. (2012). Introduction: Writing Development. In M. Torrance, & D. Alarmagot, & M. Castelló & F. Ganier, & O. Kruse, & A. Mangen, & L. Tolchinsky, & L. Van Waes (Eds.), *Studies in Writing Series: Vol. 25. Learning to Write Effectively: Current Trends in European Research* (pp. 3-6). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vale, A.P. S & Cary, L. (1998). Escrita inventada e detecção fonémica em leitores principiantes: Preditores do desempenho ulterior em Leitura e Escrita. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 32 (1), 22-56.

Vallejo, G., & Escudero, R. (2000). An examination of the robustness of the modified Brown-Forsythe and the Welch-James tests in the multivariate Split-Plot designs. *Psicothema*, 12(4), 701-711.

Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 441-450.

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

Winer, B. J., Brown, D. R. & Michels, K. M. (1991). *Statistical principles in experimental design*. McGraw-Hill.

Wong, B., Harris, K. R., Graham, S., & Butler, D. (2003). Cognitive Strategies Instruction Research in Learning Disabilities. In H.L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (pp.403-416). New York: The Guilford Press.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatric*, 17, 89 – 100.

Zimmerman, B., & Schunk, D. (2011). Self-Regulated Learning and Performance – An Introduction and an Overview. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of learning and performance* (pp. 1-12). New York: Routledge.

Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. New York: Springer.

Documentos consultados

Direção-Geral da Educação [DGE] (2018). *Dicionário Terminológico para consulta em linha* (DT). Consultado em: <http://dt.dge.mec.pt/>.

Direção-Geral da Educação [DGE] (2018). *Aprendizagens Essenciais Português 8.º ano 3.º Ciclo Ensino Básico*. Consultado em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_8a_ff.pdf.

Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência [DGEEC], & Juri Nacional de Exames [JNE] (2020). *Provas Nacionais e Exames. Principais Indicadores*. Consultado em:

[https://www.dgeec.mec.pt/np4/441/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=982&fileName=PrincipaisIndicadoresProvasFinaisExamesN1.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/441/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=982&fileName=PrincipaisIndicadoresProvasFinaisExamesN1.pdf)

Juri Nacional de Exames [JNE] (2013). *Relatório anual do JNE 2013*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/relatorio_anual-jne-2013_0.pdf

Juri Nacional de Exames [JNE] (2014). *Relatório anual do JNE 2014*.

Consultado em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/relatorio_anual-jne-2014_1.pdf.

Organização das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

Consultado em: <http://www.gddc.pt/direitoshumanos/textos-internacionais>.

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). *Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Consultada em

<http://www.spce.org.pt/regulacaoeticodeontologia.html>.

Legislação

Assembleia da República (1986). *Lei n.º 46/1986, Lei de Bases do Sistema Educativo*.
Diário da República – I série, de 14 de outubro.

Assembleia da República (2008). *Decreto-Lei 3/2008*. Diário da República – I série, de 7
de janeiro.

Assembleia da República (2008). *Lei 21/2008*. Diário da República – I série, de 12 de
maio.

Assembleia da República (2012). *Decreto-Lei 139/2012*. Diário da República – I série,
de 5 de julho.

Assembleia da República (2017). *Despacho 6478/2017*. Diário da República – II série,
de 26 de julho.

Assembleia da República (2018). *Despacho 6944 - A/2018*. Diário da República – II série,
de 19 de julho.

Assembleia da República (2018). *Decreto-Lei 54/2018*. Diário da República – I série, de
6 de julho.

Assembleia da República (2018). *Decreto-Lei 55/2018*. Diário da República – I série, de
6 de julho.

Presidência da República (1986). *Lei n.º 86/1976, Constituição da República Portuguesa*.
Diário da República – I série, de 10 de abril.

Anexos

Anexo I

PROJETO DE ESCRITA NOME _____ ESCOLA _____ TURMA _____ DATA ____/____/____

LISTA DE VERIFICAÇÃO (REVISÃO)

Regras:

Coloca um sinal "✓" em cada quadrado que descreve o texto tal como ele está agora e um "?" em cada quadrado em que achas que o autor devia fazer alterações.

📌 Ideias e Desenvolvimento

- Responde completamente ao assunto (responde a todas as partes da instrução).
- Bom desenvolvimento das ideias com muitos detalhes elaborados e alargados.
- Apresenta pormenores que ajudam o leitor a compreender o assunto.
- As ideias são apresentadas de forma clara e precisa.

📌 Organização, unidade e coerência

- O assunto tratado é facilmente identificado.
- O texto permanece centrado no assunto tratado.
- Bem organizado, estando as ideias bem ligadas entre si.
- Clareza na introdução, parágrafos do corpo do texto e conclusão.
- Utilização criteriosa de palavras e expressões de ligação entre frases e parágrafos.

📌 Vocabulário

- Escolha de palavras apropriadas, variadas e específicas do tema tratado.
- Uso adequado de sinónimos.
- O texto é atraente e fluente.

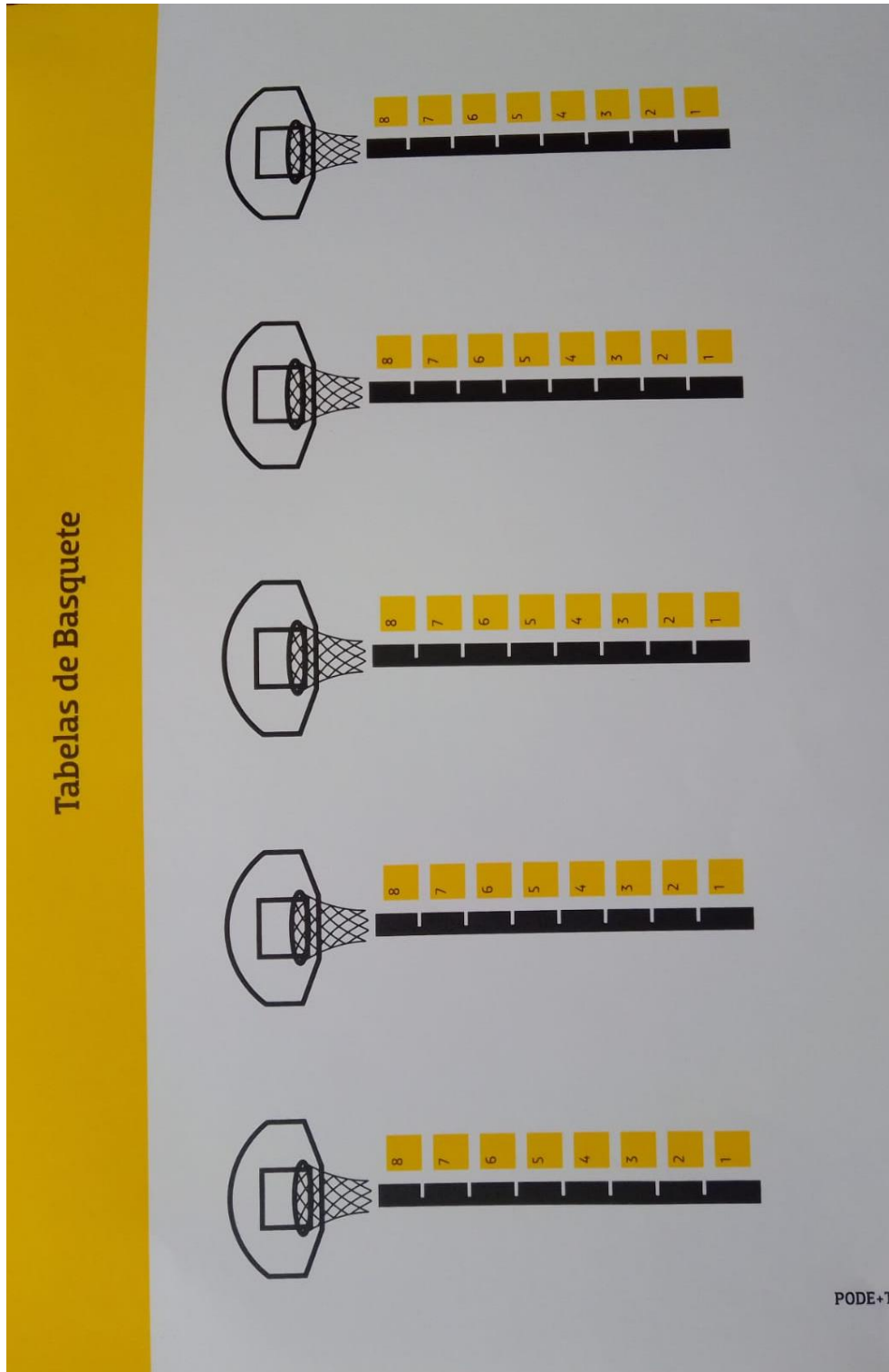
📌 Estrutura das frases, gramática e uso das palavras

- Inclui diferentes frases (tamanho e estrutura variadas).
- Tem poucos (ou nenhuns) erros de gramática ou de uso das palavras e é fácil de ler.

Tema: _____



Anexo II



Anexo III

Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

Coimbra, 25 de setembro de 2013

Ex.^{mo} Senhor Encarregado de Educação

A escola, que o(a) seu(a) educando(a) frequenta, colabora no projeto de doutoramento “*O ensino da escrita através do Programa de Estratégias de Autorregulação (SRSD)*”, desenvolvido por Sara Sofia Jesus Ferreira e orientado pelas Doutoradas Maria Isabel Ferraz Festas e Maria Helena Lopes Damião da Silva, ambas Professoras da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Este é financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia [ref. SFRH/BD/84392/2012], foi autorizado pela Direção-Geral da Educação [ref. 0386600001] e pela direção desta escola.

O objetivo principal deste projeto é o ensino de estratégias que ajudem os alunos do 8.º ano de escolaridade a melhorar a composição escrita de ensaios de opinião, assim como averiguar a eficácia destas estratégias de escrita no desempenho escolar dos alunos. Para tal, o projeto *Ensino de Estratégias de Escrita- Ensaio de Opinião* será implementado na turma do(a) seu/sua educando(a), sendo que toda a intervenção ocorrerá em sala de aula e será conduzida pela respetiva Professora de Português.

Vimos, por este meio, solicitar a V. Ex.^a a autorização para a participação do/a seu/sua educando/a neste projeto. Pedimos, igualmente, autorização para a recolha dos dados necessários à prossecução do mesmo, salientando que se trata apenas de dados de natureza escolar e sociodemográfica, os quais se destinam unicamente aos objetivos relacionados com este projeto, garantindo nós toda a **confidencialidade** e **anonimato** na recolha e no tratamento dos mesmos.

Peço que aceite as minhas cordiais saudações.

(Sara Ferreira)

✂-----

Por favor, assine o **Consentimento informado** e devolva-o ao seu educando(a). Muito obrigada pela sua colaboração.

Autorizo o(a) aluno(a) _____, da turma _____, a participar no projeto *Ensino de Estratégias de Escrita- Ensaio de Opinião*.

NÃO autorizo o(a) aluno(a) _____, da turma _____, a participar no projeto *Ensino de Estratégias de Escrita- Ensaio de Opinião*.

Data: _____ Assinatura: _____

Anexo IV

Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

Coimbra, 25 de setembro de 2013

Ex.^{mo} Senhor Encarregado de Educação

A escola, que o(a) seu(a) educando(a) frequenta, colabora no projeto de doutoramento “*O ensino da escrita através do Programa de Estratégias de Autorregulação (SRSD)*”, desenvolvido por Sara Sofia Jesus Ferreira e orientado pelas Doutoradas Maria Isabel Ferraz Festas e Maria Helena Lopes Damião da Silva, ambas Professoras da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Este é financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia [ref. SFRH/BD/84392/2012], foi autorizado pela Direção-Geral da Educação [ref. 0386600001] e pela direção deste agrupamento de escolas.

O objetivo principal deste projeto é o ensino de estratégias que ajudem os alunos do 8.º ano de escolaridade a melhorar a composição escrita de textos expositivos, assim como averiguar a eficácia destas estratégias de escrita no desempenho escolar dos alunos. Para tal, o projeto *Ensino de Estratégias de Escrita- Texto Expositivo* será implementado na turma do(a) seu/sua educando(a), sendo que toda a intervenção ocorrerá em sala de aula e será conduzida pela respetiva Professora de Português.

Vimos, por este meio, solicitar a V. Ex.^a a autorização para a participação do/a seu/sua educando/a neste projeto. Pedimos, igualmente, autorização para a recolha dos dados necessários à prossecução do mesmo, salientando que se trata apenas de dados de natureza escolar e sócio-demográfica, os quais se destinam unicamente aos objetivos relacionados com este projeto, garantindo nós toda a **confidencialidade** e **anonimato** na recolha e no tratamento dos mesmos.

Peço que aceite as minhas cordiais saudações.

(Sara Ferreira)

✂-----

Por favor, assine o **Consentimento informado** e devolva-o ao seu educando(a). Muito obrigada pela sua colaboração.

Autorizo o(a) aluno(a) _____, da turma _____, a participar no projeto *Ensino de Estratégias de Escrita- Texto Expositivo*.

NÃO autorizo o(a) aluno(a) _____, da turma _____, a participar no projeto *Ensino de Estratégias de Escrita- Texto Expositivo*.

Data: _____ Assinatura: _____

Anexo XI

Ficha de caracterização sociodemográfica do aluno																		
										Turma A Ano 8º Nº alunos								
Código	Data de Nasc.	Data de Observ.	Idade	Sexo	Profissão		Hab. Literárias		NSE	Classificação								
	Dia/Mês/Ano	Dia/Mês/Ano			Pai	Mãe	Pai	Mãe		LP	Tds							
Repetente Número: Não repetente							Analfabeto <input type="checkbox"/>	Analfabeta <input type="checkbox"/>	NSE	3.º perí.	M3.º perí.							
							9º ano ou equivalente não concluído <input type="checkbox"/>	9º ano ou equivalente não concluído <input type="checkbox"/>										
							9º ano <input type="checkbox"/>	9º ano <input type="checkbox"/>										
							Repetente Número: Não repetente							Secundário ou equivalente não concluído <input type="checkbox"/>	Secundário ou equivalente não concluído <input type="checkbox"/>	NEE	3.º perí.	M3.º perí.
														Lic/Bacharelato <input type="checkbox"/>	Lic/Bacharelato <input type="checkbox"/>			
														Mestrado <input type="checkbox"/>	Mestrado <input type="checkbox"/>			
Repetente Número: Não repetente														Doutoramento <input type="checkbox"/>	Doutoramento <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	LP	Tds
														Analfabeto <input type="checkbox"/>	Analfabeta <input type="checkbox"/>			
														9º ano ou equivalente não concluído <input type="checkbox"/>	9º ano ou equivalente não concluído <input type="checkbox"/>			
							Repetente Número: Não repetente							9º ano <input type="checkbox"/>	9º ano <input type="checkbox"/>	NEE	3.º perí.	M3.º perí.
														Secundário ou equivalente não concluído <input type="checkbox"/>	Secundário ou equivalente não concluído <input type="checkbox"/>			
														Lic/Bacharelato <input type="checkbox"/>	Lic/Bacharelato <input type="checkbox"/>			
Repetente Número: Não repetente														Mestrado <input type="checkbox"/>	Mestrado <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	LP	Tds
														Doutoramento <input type="checkbox"/>	Doutoramento <input type="checkbox"/>			
														Analfabeto <input type="checkbox"/>	Analfabeta <input type="checkbox"/>			
							Repetente Número: Não repetente							9º ano ou equivalente não concluído <input type="checkbox"/>	9º ano ou equivalente não concluído <input type="checkbox"/>	NEE	3.º perí.	M3.º perí.
														9º ano <input type="checkbox"/>	9º ano <input type="checkbox"/>			
														Secundário ou equivalente não concluído <input type="checkbox"/>	Secundário ou equivalente não concluído <input type="checkbox"/>			
Repetente Número: Não repetente														Lic/Bacharelato <input type="checkbox"/>	Lic/Bacharelato <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	LP	Tds
														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 XII

Inquérito Educacional EAE – 4 DE

O questionário que se segue faz parte de uma investigação acerca da Educação. Lê atentamente cada afirmação e escolhe o tipo de resposta que melhor expressa a tua opinião. As respostas são confidenciais. Desde já, o nosso muito obrigado.

Responde com toda a sinceridade e a todas as questões. Só tu sabes o que pensas de ti próprio. Para dares as tuas respostas, deves assinalar a circunferência que contém o número que corresponde ao que tu pensas ou sentes. Por favor, fixa que as respostas são do tipo:

Total desacordo (TD)	Bastante em desacordo	Mais em desacordo que de acordo	Mais de acordo que em desacordo	Bastante de acordo	Total acordo (TA)
1	2	3	4	5	6

Por exemplo, se tu pensasses que estás **bastante de acordo** com o item nº 01 (que diz “Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir”), então assinalarias a circunferência que contém o número 5. Ficaria assim: ①②③④⑤⑥. Começa por preencher os dados seguintes:

1. Ano de escolaridade: _____	2. Idade: _____	3. Sexo: Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/>	4. Data de nascimento ____/____/____
5. Notas do último período a: Matemática _____; Português _____	6. Nº de reprovações até agora? _____	7. Preferes os cursos de: ciências <input type="checkbox"/> ou letras <input type="checkbox"/> ?	8. Habilitações escolares da mãe: _____
9. Habilitações escolares do pai: _____	10. Nome da tua Escola _____	11. Turma _____	12. Número de alunos da turma _____

TD TA

- ①②③④⑤⑥_01. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.
- ①②③④⑤⑥_02. Procuo relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.
- ①②③④⑤⑥_03. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.
- ①②③④⑤⑥_04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.
- ①②③④⑤⑥_05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.
- ①②③④⑤⑥_06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).
- ①②③④⑤⑥_07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.
- ①②③④⑤⑥_08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).
- ①②③④⑤⑥_09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.
- ①②③④⑤⑥_10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.
- ①②③④⑤⑥_11. Falto à escola sem uma razão válida.
- ①②③④⑤⑥_12. Falto às aulas estando na escola.
- ①②③④⑤⑥_13. Perturbo a aula propositadamente.
- ①②③④⑤⑥_14. Sou mal-educado(a) com o professor.
- ①②③④⑤⑥_15. Estou distraído(a) nas aulas.
- ①②③④⑤⑥_16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.
- ①②③④⑤⑥_17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.
- ①②③④⑤⑥_18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.
- ①②③④⑤⑥_19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.
- ①②③④⑤⑥_20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.

Anexo XIII

Projeto Ensino de Estratégias de Escrita – Ensaio de Opinião

Escola _____ Data ____/____/2013

Professora _____ Turma 8.º ____

LISTA DE VERIFICAÇÃO 1.ª sessão

Cara Senhora Professora,

Para efeitos de investigação, pedimos-lhe que preencha a presente lista de verificação, assinalando com um “X” a coluna (“Sim” ou “Não”) que traduza o ocorrido na presente sessão (ter ou não abordado os respetivos conteúdos). Sempre que considere oportuno poderá acrescentar algum comentário.

Com esta lista de verificação pretendemos apenas avaliar o programa e não a atividade do professor.

Agradecemos a sua colaboração.

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

Projeto Ensino de Estratégias de Escrita – Texto Expositivo

Escola _____ Data ____/____/2013

Professora _____ Turma 8.º ____

LISTA DE VERIFICAÇÃO 1.ª sessão

Cara Senhora Professora,

Para efeitos de investigação, pedimos-lhe que preencha a presente lista de verificação, assinalando com um “X” a coluna (“Sim” ou “Não”) que traduza o ocorrido na presente sessão (ter ou não abordado os respetivos conteúdos). Sempre que considere oportuno poderá acrescentar algum comentário.

Com esta lista de verificação pretendemos apenas avaliar o programa e não a atividade do professor.

Agradecemos a sua colaboração.

Conteúdos	Realizada		Comentário
	Sim	Não	
1. Informação aos alunos de que estes irão aprender uma nova estratégia de escrita.			
2. Debate com os alunos sobre as razões para aprender a planificar e escrever textos.			
3. Projeção da pergunta: “Como planificar bons textos?”			
4. Apresentação e leitura da 1.ª etapa da mnemónica PLANO.			
5. Apresentação de um exemplo de instrução.			
6. Explicação que a instrução indica duas coisas: a situação de escrita e as orientações para escrever.			
7. Explicação de que a situação de escrita leva a pensar no tema sobre o qual vão escrever.			
8. Explicação de que as orientações dão indicações exatas para escrever.			
9. Apresentação e leitura das 2.ª e 3.ª etapas da mnemónica PLANO.			
10. Debate com os alunos sobre o conceito de <i>brainstorming</i> .			
11. Projeção da Folha de <i>Brainstorming</i> .			
12. Explicação sobre a utilização da folha de <i>brainstorming</i> através de exemplificação.			
13. Apresentação e descrição da 4.ª etapa da mnemónica PLANO.			
14. Projeção da pergunta: “Como planificar à medida que se escreve?”			
15. Apresentação e descrição da 1.ª etapa da mnemónica ESCRITA.			
16. Projeção da Folha de Planificação PLANO e ESCRITA.			
17. Explicação dos dois modos de iniciar a escrita do texto.			
18. Apresentação e descrição da 2.ª etapa da mnemónica ESCRITA.			
19. Projeção da lista Regras para uma Boa Escrita			
20. Apresentação e descrição da 3.ª etapa da mnemónica ESCRITA.			
21. Apresentação e descrição da 4.ª etapa da mnemónica ESCRITA.			
22. Apresentação e descrição da 5.ª etapa da mnemónica ESCRITA.			
23. Apresentação e descrição da 6.ª etapa da mnemónica ESCRITA.			
24. Teste de revisão da estratégia PLANO e ESCRITA.			

Anexo XV



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

Questionário de Satisfação dos Alunos com o Projeto

Data: ___/___/___

Código do questionário: _____

Gostaríamos de saber o que pensas do Projeto *Ensino de Estratégias de Escrita - Ensaio de Opinião*. Para tal, pedimos-te que respondas a todas as questões que se seguem, dando a tua opinião sincera. O questionário é **anónimo** e não tem qualquer outro objetivo que não ajudar a compreender como está a decorrer 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:

- DT - Discordo Totalmente;
- D - Discordo;
- NCND – Não concordo nem discordo;
- C - Concordo;
- CT - Concordo totalmente.

Relativamente ao projeto <i>Ensino de Estratégias de Escrita – Ensaio de Opinião</i> , acho que:	DT	D	NCND	C	CT
1. Posso aprender coisas novas.					
2. Posso aprender a escrever melhor este tipo de texto.					
3. Está a ser mais interessante do que eu pensava no início.					
4. Posso aprender a organizar melhor as minhas ideias.					
5. Está a ser bom participar.					
6. Posso aprender a argumentar melhor.					
7. Estou a compreender bem as tarefas propostas.					
8. Estou a ter facilidade em realizar as atividades propostas.					
9. O tempo dado na aula para realizar as tarefas é suficiente.					
10. As atividades realizadas estão a ser agradáveis.					
11. A minha turma tem-se mostrado empenhada na realização das atividades.					
12. Os temas dos textos são interessantes.					
13. A minha turma pode aprender com este Projeto.					
14. Os materiais (pastas, fichas, etc.) utilizados são interessantes.					
15. A minha turma está a gostar de participar no Projeto.					
16. Estou a aprender a rever os textos que escrevi.					
17. Me pode auxiliar a utilizar diferentes frases (simples e complexas).					
18. Me pode ajudar a enriquecer o vocabulário.					
19. Posso aprender a tornar-me mais autónomo em relação ao processo de escrita de um texto.					

20. Me pode auxiliar a escrever melhor outros tipos de textos.					
21. Me pode ajudar a planificar a escrita.					
22. As mnemónicas estão a ser úteis na minha aprendizagem.					
23. Posso aprender a escrever textos coerentes e com mais correção.					

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

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

25. A tarefa que tive mais dificuldade de realizar foi:

26. O que gostei mais de fazer foi:

27. O que gostei menos de fazer foi:

Indica, assinalando com uma cruz (X), o teu grau de insatisfação/satisfação para com o Projeto Ensino de Estratégias de Escrita - Ensaio de Opinião, tendo em conta as seguintes opções:

Muito Insatisfeito	
Insatisfeito	
Nem insatisfeito Nem Satisfeito	
Satisfeito	
Muito Satisfeito	

Caso queiras fazer algum comentário ou dar sugestões relativas ao Projeto Ensino de Estratégias de Escrita – Ensaio de Opinião, poderás fazê-lo no espaço que se segue:

Muito obrigada pela tua colaboração! 😊

Anexo XVI



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

Questionário de Satisfação dos Professores com o Projeto

Senhora Professora

No âmbito da aplicação do Projeto *Ensino de Estratégias de Escrita - Ensaio de Opinião*, 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.

Data: ___/___/___

Código do questionário: _____

I.

1. **Sexo:** Masculino Feminino

2. **Tempo de serviço** _____ anos

3. **Nível/eis de ensino que leciona** (complete o seguinte quadro, assinalando com “X”):

2.º ciclo do Ensino Básico	3.º ciclo do Ensino Básico	Ensino Secundário

4. **Situação profissional**

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

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

6. **Durante a sua formação inicial aprendeu estratégias para o ensino da composição escrita?**

Sim Não

Se respondeu “Sim”, considera que essa formação foi:

Suficiente Insuficiente
Adequada Desadequada

Explicação:

7. **Frequentou ações de formação contínua onde fossem tratadas estratégias para o ensino da composição escrita?**

Sim Não

Se respondeu “Sim”, considera que essa formação foi:

Suficiente Insuficiente
Adequada Desadequada

Explicação:

8. Acha que as suas práticas beneficiariam se recebesse mais formação sobre o ensino de estratégias de composição escrita?

Sim Não

Explicação:

Se respondeu “Sim”, que aspetos gostaria de ver tratados nessa formação?

9. Para além deste Projeto, trabalha a escrita noutras componentes da disciplina de Português com a(s) sua(s) turma(s) do 8º ano?

Sim Não

Se respondeu “Sim”, indique nos espaços que se seguem:

- a) O tempo médio semanal dedicado à escrita, para além do que é contemplado neste Projeto:
_____ minutos.
- b) Se trabalha o ensaio de opinião de que forma o faz (por exemplo, seguindo as orientações do programa de Português ou outras):

II.

Por favor, dê a **sua opinião sobre o Projeto**, 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 tipo de texto ensinado, o programa deste Projeto:	DT	D	NCND	C	CT
1. É útil no ensino da escrita deste tipo de texto.					
2. Desenvolve competências de planificação da escrita.					
3. Ajuda a estruturar a escrita do texto, respeitando os passos necessários para o escrever.					
4. Promove a escrita de textos coerentes.					
5. Ajuda a escrever textos corretos do ponto de vista gramatical.					
6. Estimula o desenvolvimento de ideias.					

7. Desenvolve competências de revisão dos textos escritos.					
8. Desenvolve estratégias de autorregulação.					
9. Contribui para o enriquecimento do vocabulário.					
10. Apresenta vantagens relativamente às práticas usuais do ensino da escrita.					
11. Traduz-se numa melhoria da escrita de textos nas diferentes disciplinas.					
12. Concorre para o aumento do interesse pela escrita, por parte dos alunos.					
13. Facilita a escrita de outras tipologias de textos.					
14. Contribui para a melhoria das notas escolares da disciplina de Português.					
15. Contribui para a melhoria das notas escolares em geral.					
16. Poderá ser utilizado em outros anos de escolaridade.					
17. É muito bem aceite pelos alunos.					
18. É fácil de aplicar, pelo professor.					
19. Ajuda o professor a desenvolver competências de escrita nos seus alunos.					

Caso queira fazer algum comentário ou dar sugestões relativas ao Projeto, poderá fazê-lo no espaço que se segue:

Muito obrigada!
Sara Ferreira

Anexo XVII

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

A professora 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.
- 3) Dispões de 40 minutos para fazer a composição.
- 4) Começa!

Nota: No final, as provas serão recolhidas pela professora e entregues à equipa de investigação.

Anexo XVIII

GRELHA DE AVALIAÇÃO – EXPOSITIVO - PRÉ-TESTE -

Nº de palavras			
Tema			
Elementos estruturais			
		Presente: 1pt	Ausente: 0pt
Introdução	Resposta à instrução -		
	Chamada de atenção		
Corpo do texto	Ideia principal -		
	Ideia de apoio -		
Conclusão	Resumo/síntese		
Outros elementos	Palavras de ligação [1-5 palavras]- atribui-se um ponto		
	<u>Frases Complexas (somatório)</u>		

Anexo XIX

GRELHA DE AVALIAÇÃO – OPINIÃO - PRÉ-TESTE – (COLOCAR CÓDIGO)

Nº de palavras		
Tema		
Elementos estruturais		
	Presente: 1pt	Ausente: 0pt
Premissa/Tomar uma posição		
- Razões – a favor da premissa		
- Elaboração – informação adicional, ou exemplos, para a premissa, para cada razão ou para a conclusão		
- Conclusão		