





Universidade do Minho

Instituto de Educação

Catarina Liane Teixeira de Castro Araújo

**Dificuldades de Aprendizagem Específicas:
Um Estudo Quantitativo sobre o Uso de Estratégias
de Autorregulação numa Turma Inclusiva.**

Dissertação do Mestrado:

Mestrado em Educação Especial na área de Especialização em
Dificuldades de Aprendizagem Específicas

Trabalho efectuado sob a orientação da
Doutora Ana Paula Loução Martins

Declaração

Nome: *Catarina Liane Teixeira de Castro Araújo*

Endereço eletrónico: catarinaliane@gmail.com

Telefone: 968551223

Número do Bilhete de Identidade: 12991579

Título dissertação:

Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Um Estudo Quantitativo sobre o Uso de Estratégias de Autorregulação numa Turma Inclusiva.

Orientadora: Doutora Ana Paula Loução Martins

Ano de conclusão: 2011

Designação do Mestrado:

Mestrado em Educação Especial na área de Especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas

De acordo com a legislação em vigor, não é permitida a reprodução de qualquer parte desta tese.

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Agradecimentos

Deixo aqui um simples e sincero agradecimento a todos os que me ajudaram neste percurso, dando apoio e incentivo para a realização deste trabalho de investigação.

Dedico em especial à Cristina, eterna companheira de todas as horas, que sempre acreditou em mim e sempre me apoiou em todas as caminhadas. A quem devo estar aqui e chegar ao lugar que tanto desejei. És uma fonte de inspiração para mim como excelente profissional que és e como extraordinária pessoa que sempre serás!!

Também fica aqui um agradecimento a toda a minha família, especialmente à Dina, ao Manel e à Lisa por toda a ternura, compreensão e confiança com que sempre me trataram e por acreditarem que este trabalho era possível.

Agradeço à Doutora Ana Paula Martins pelo apoio prestado ao longo dos últimos três anos, em termos profissionais e pessoais, mas também pelos conhecimentos e pelas aprendizagens que tem partilhado comigo, e particularmente por despertar cada vez mais o meu gosto pela educação especial. Muito obrigada por tudo isto e ainda pela disponibilidade e boa disposição de todas as horas!

Ao Prof. Doutor Steve Graham, reconheço o trabalho desenvolvido relativamente às estratégias de autorregulação na escrita e principalmente a pronta e pertinente ajuda na partilha de conhecimento e de materiais que possibilitaram a construção desta tese.

Ao Prof. Doutor Miranda Correia e à Doutora Anabela pelo forte carinho que sempre demonstraram face à educação especial e pela disponibilidade em enriquecer os meus conhecimentos nesta área.

À professora Maria José, agradeço a oportunidade contínua que me tem dado de partilhar conhecimentos e de trabalhar com os seus alunos (que são um pouco nossos...). De igual modo destaco o incentivo, disponibilidade, flexibilidade e apoio.

À professora Cecília quero agradecer a colaboração, a troca de saberes e a pronta disponibilidade para me apoiar em tudo o que precisei.

Ao Prof. Osório, reconheço o incentivo constante para a execução desta investigação e acima de tudo a crença nas minhas capacidades e competências. Obrigada.

À Gui, retribuo o importante auxílio na tradução do resumo e os longos anos de amizade, com uma forte convicção de sucesso.

A todos os alunos e encarregados de educação que permitiram que esta investigação se realizasse e serviram de fonte de inspiração e alento durante a mesma.

Por fim, dedico aos meus amigos (incluindo o Gumi, a Micha e a Beckie), colegas e familiares pelo apoio e encorajamento, em particular aqueles que partiram mas que ficarão para sempre no meu coração.

Resumo

Este estudo tem por finalidade conhecer, descrever e analisar o impacto das estratégias de autorregulação *PATO*¹ e *Estrutura*² na composição de textos de opinião, junto de uma turma do 4.º ano de escolaridade, do 1.º ciclo do Ensino Básico. Assim, desenvolvi um estudo *quasi-experimental*, junto duma amostra constituída por trinta e nove alunos, do quarto ano de escolaridade do Ensino Básico, do Concelho de Braga, distribuídos por um grupo experimental e um grupo de controlo. Os alunos do grupo experimental aprenderam duas estratégias de autorregulação durante dois meses, em seis sessões de aprendizagem que duraram cerca de 45 minutos cada. Os dados foram recolhidos antes e depois da aprendizagem das estratégias e os resultados foram analisados e apresentados sob a forma descritiva e inferencial.

De acordo com os resultados deste estudo: a) a aprendizagem das estratégias “*PATO + Estrutura*” parece ter influenciado positivamente os alunos ao nível da Língua Portuguesa, no domínio progressivo das técnicas e regras elementares de escrita e nas competências de motivação, autonomia e reflexão; b) os alunos, no fim da aprendizagem das estratégias revelaram, na sua maioria (95,4%), ter gostado de ter aprendendo as estratégias de autorregulação; c) verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de controlo e o grupo experimental no que diz respeito a variável número de palavras no *pré-teste* e também no *pós-teste*; d) no que se refere ao número de conectores, no início, os dois grupos não apresentavam diferenças estatisticamente significativas, no entanto, após o ensino das estratégias de autorregulação, observou-se a sua existência; e) no que respeita a variável qualidade dos textos argumentativos de opinião, inicialmente não existiram diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de controlo e o grupo experimental, contudo no *pós-teste* estas diferenças ganharam significância; f) no grupo experimental constatou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o *pré* e *pós-teste*, no que respeita às variáveis número de palavras, número de conectores e qualidade dos textos argumentativos de opinião; e g) verificou-se um *effect size* no número de palavras de 0,85 e de conectores 1,22 e que é considerado pela literatura altamente eficaz, enquanto o *effect size* 0,63, obtido para a qualidade dos textos argumentativos de opinião é considerado menos eficaz, mas que vale a pena ser considerado, o que reforça a eficácia destas estratégias, nesta investigação.

Palavras-chave: aprendizagem; estratégias de autorregulação, dificuldades de aprendizagem específicas, autorregulação, texto argumentativo de opinião, conectores argumentativos, composição de textos.

¹ Nome da estratégia *POW*, traduzida e adaptada de Graham (2005).

² Nome da estratégia *TREE*, traduzida e adaptada para português de Graham (2005).

Abstract

This study aims to know, to describe and to analyze the impact of the self-regulated strategy development approach, in writing. Therefore, I conducted a *quasi-experimental* study, with an experimental and a control group of participants from a sample of 39 students who were enrolled in one school in the city of Braga. The students from the experimental group learned two self-regulation writing strategies (POW + TREE) in six sessions of forty-five minutes each, during two months. The quantitative data obtained were analyzed by descriptive and inferential statistics.

According to the results of this study: a) the learning of the strategies POW + TREE seem to have a positive influence in the level of Portuguese language of the students, in the progressive control of the writing techniques and basic rules and in the motivation, autonomy and analyzing; b) after the strategies being applied, the majority of the students (95,4%) said that they enjoyed to learn the strategies of self regulation; c) there were observed statistical differences between the control and the experimental group at the level of the number of words in the previous and post tests; d) regarding the number of transition words, statistical differences were also observed; e) concerning the quality of opinion's texts, the differences between both groups were observed in the post test; f) in the experimental group there were statistical differences, in the number of words, in the number of transition words and in the quality of the opinion's texts, between the previous and post tests; and g) The effectiveness of self regulated strategies POW + Tree was found to be associated with an mean standardized "effect size" of 0,85 for the number of words, of 1,22 for the number of transition words and of 0,63 for the quality of the text composition, which reinforces the efficacy of these strategies in this research.

Keywords: learning, self-regulation strategies, specific learning disabilities, self-regulation, argumentative text of opinion, argumentative connectors, composition of texts.

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice	vi
Introdução	9
Finalidades e objetivos	11
Organização e conteúdos	12
Capítulo I - A composição de textos	13
1.1 O processo de composição de textos	13
1.2. A composição de textos argumentativos de opinião	18
1.3. Aspetos que contribuem para da composição de textos	21
Capítulo II – As Estratégias de Autoregulação e a Escrita	27
2.1.Estratégias de autorregulação na Escrita	27
2.2 Aspetos essenciais para a aprendizagem de estratégias de autorregulação	30
2.3 O papel da competência de autorregulação nas estratégias de autorregulação	33
2.4 Fases do ensino-aprendizagem de estratégias de autorregulação	36
2.5 As estratégias de autorregulação na escrita: PATO + Estrutura.....	43
2.6 O papel das mnemónicas na aprendizagem das estratégias.....	45
Capítulo III- Metodologia	49
3.1.Opção metodológica: um estudo <i>quasi-experimental</i>	49
3.2.Desenho do estudo.....	50
3.2.1 Amostra.....	50
3.2.2 Instrumentos e procedimentos de recolha de dados.....	51
3.2.3 Variáveis Independentes	53
3.2.4 Variáveis dependentes	54
3.2.5 Variáveis parasitas	54
3.2.6 Procedimentos de análise de dados.....	54
3.3 Procedimentos de apresentação de resultados	56
3.4 Fiabilidade da implementação	56
Capítulo IV – Apresentação dos resultados	57

4.1.1. Resultados referentes à avaliação curricular na Língua Portuguesa, no domínio progressivo das regras elementares de escrita, no domínio progressivo das técnicas de escrita, na motivação, na autonomia e na reflexão.	57
4.1.2. Resultados referentes à satisfação dos alunos face às estratégias “PATO + Estrutura”	61
4.1.3. Resultados dos dois grupos antes e depois da aprendizagem das estratégias “PATO + Estrutura”	61
4.2. Apresentação de resultados inferenciais	63
4.2.1. Comparação dos resultados obtidos nos dois grupos antes e depois da aprendizagem das estratégias “PATO + Estrutura”.	63
4.2.2. Resultado do impacto da aprendizagem das estratégias de autorregulação na escrita: PATO + Estrutura.....	68
4.3. Apresentação dos resultados referentes à fiabilidade de administração	70
Capítulo V – Conclusões e recomendações	71
5.1. Conclusões e discussão dos resultados	73
5.2. Recomendações e limitações do estudo.....	81
Referências Bibliográficas	83

Índice de Figuras

<i>Figura 1 – Modelo explicativo de composição escrita de Flower e Hayes (Citoler, 1996, citado por Cruz, 2009, p.171).....</i>	<i>16</i>
<i>Figura 2 – Componentes da autorregulação (Graham & Harris, 2005; Harris et al., 2008)..</i>	<i>35</i>
<i>Figura 3 – Fases das estratégias de autorregulação na escrita (Harris, 2005 e Harris, 2008).....</i>	<i>38</i>

Índice de Tabelas

<i>Tabela 1 – Exemplos de alguns conectores de acordo com a sua função</i>	<i>22</i>
<i>Tabela 2 – Exemplos de alguns conectores argumentativos de acordo com a sua finalidade.</i>	<i>22</i>

Índice de Quadros

<i>Quadro 1 – Técnicas de Autorregulação (Mastropieri & Regan, Spring 2009)</i>	37
<i>Quadro 2 – As fases das estratégias de autorregulação (Harris et al., 2008)</i>	43
<i>Quadro 3 – Estratégia de Escrita: PATO + Estrutura adaptado de Harris (2008)</i>	49
<i>Quadro 4 – Resultados referentes à satisfação dos alunos face às estratégias “PATO + Estrutura”</i>	63
<i>Quadro 5 – Resultados descritivos para a variável “número de palavras”</i>	64
<i>Quadro 6 – Resultados descritivos para a variável “Número de conectores”</i>	64
<i>Quadro 7 – Resultados descritivos para a variável “Qualidade do texto”</i>	65

Introdução

A realidade escolar em que estamos imersos, com base na minha experiência, tem evidenciado a presença crescente de grupos heterogêneos de alunos, com diferentes modos de pensar, agir e de escrever e a distinção daqueles que alcançam facilmente o sucesso em relação aos que dificilmente o experimentam.

Harris, Graham e Masoni (2002) referem que a escrita é um processo altamente complexo e exigente que envolve diversos processos, competências e sub-competências a desenvolver com os alunos, com vista à sua automatização.

Também a complexidade inerente à escrita, dificulta a aquisição de uma escrita proficiente por parte dos alunos, o que tem vindo a ser confirmado tanto pela pesquisa descritiva, como pela experiência de muitos professores (Carine & E.Kame'enui, 2002).

Para que os alunos se tornem escritores competentes, o professor deve despende uma parte substancial de tempo diária em atividades de escrita (acompanhadas pelo professor ou seus pares) que explorem os diferentes componentes da composição de textos e inclua todos os aspetos da escrita, desde o começo (com a planificação das ideias) ao fim (com a publicação do texto final) (Graham, 2005). Vários autores (Graham, Harris & Santagelo, 2007) acreditam, ainda, que a abordagem combinada de várias estratégias, incluindo as estratégias de autoregulação e estratégias que trabalham a ortografia, o vocabulário entre outras, beneficia os alunos no seu processo de aprendizagem. Graves (1985) sugeriu, neste sentido, que os alunos deveriam escrever pelo menos 30 minutos por dia e pelo menos 4 dias por semana.

Uma forma de ajudar a combinar estas abordagens é fornecer aos alunos estratégias, com planos claros dos procedimentos a seguir durante o processo de escrita, ensinando cada passo e etapa, contribuindo assim, para que os alunos consigam comunicar as suas ideias com clareza (Schumm & Vaughn, 1997). O professor deve ensinar aos seus alunos um conjunto de técnicas, princípios ou regras que lhes permitam aprender e realizar as tarefas escolares de forma independente. Assim, as estratégias de ensino autoregulado da escrita permitem desenvolver nos alunos um conhecimento sobre o processo de escrita e criar possibilidades de prática partilhada ou individual (Graham, 2008).

Existem, nos E.U.A, um conjunto crescente de investigações realizadas nos diferentes domínios da realização académica, especialmente destinadas a alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)³. Nesse sentido, e por possuir um interesse particular pelo processo de escrita, centrei-me neste estudo nas estratégias de ensino da composição de textos argumentativos de opinião, junto de alunos que vivenciam problemas nas diferentes fases do processo de escrita, como meio de prevenção de problemas no processo de escrita e melhoria dos seus níveis de escrita para os textos argumentativos de opinião. Assim, os escritores necessitam de usar estratégias, de forma sistemática, para comunicarem com clareza. No caso dos textos argumentativos de opinião, estes são muitas vezes desvalorizados no contexto de sala de aula em detrimento de outro tipo de textos, como os textos narrativos ou dramáticos. Contudo, constitui uma importante competência para a vida dos alunos, a capacidade de apoiar, argumentar ou persuadir, em função das suas ideias e opiniões. Deste modo, este estudo incidirá em duas estratégias de ensino autorregulado na escrita para melhorar a qualidade da escrita de textos argumentativos de opinião.

As estratégias de autorregulação para a escrita têm apresentado uma base sólida de investigação no apoio de alunos com dificuldades de aprendizagem (Graham & Harris, 2003) e algumas investigações suportam o seu uso com os alunos em risco educacional, destacando os alunos com problemas emocionais (Lane et al., 2008). Os resultados revelaram-se positivos, com um aumento da qualidade da escrita, junto de todos os alunos, de diversos níveis de escolaridade, faixas etárias ou género de escrita.

Apesar de já existirem pesquisas internacionais com enfoque no impacto de estratégias de autorregulação, em Portugal continua a haver escassez de pesquisas sobre a escrita, para alunos com dificuldades de aprendizagem específicas ou problemas na escrita. Assim, apesar do ensino destas estratégias não ser um programa de intervenção completo para a escrita pode revelar-se uma poderosa ferramenta para os professores e também para os alunos (Graham, Harris & Mason, 2002). Deste modo pretendo apresentar e divulgar as estratégias PATO⁴ e Estrutura⁵, aproximando os conhecimentos adquiridos ao longo de anos pela investigação, em

³ As dificuldades de aprendizagem dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação - a recebe, a integra, a retém e a exprime – tendo em conta as suas capacidades e conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, percetivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente” (Correia, 2008).

⁴ Estratégia *POW*, por mim adaptada à realidade portuguesa, de Graham (2005)

⁵ Estratégia *Tree* adaptada para português de Graham (2005)

práticas educativas aplicáveis ao contexto português, que estimulem um contínuo e cuidado desenvolvimento na escrita.

Neste sentido, considero que o meu interesse pessoal crescente pela área da Língua Portuguesa e especificamente pelo processo de escrita surge por considerar fundamental que se ensine aos alunos estratégias de composição de textos, dando-lhes autonomia no desenvolvimento do processo de escrita e, acima de tudo, consciência dos mecanismos que o envolvem. No decorrer do meu trabalho em contexto escolar, tenho observado que alguns alunos têm apresentado sérios problemas na escrita de textos, principalmente na escrita de textos argumentativos de opinião. Os alunos revelam dificuldades ao nível da planificação e da organização das ideias, desconhecendo muitas vezes as características deste tipo de texto, que não são muito privilegiados ao nível do Currículo Nacional de Língua Portuguesa. Adicionalmente, muitos destes alunos refletem uma atitude negativa face à escrita, que se vai exacerbando com as dificuldades específicas e problemas na escrita.

Finalidades e objetivos

Assim, desenvolvi este estudo cuja finalidade é conhecer, descrever e analisar a implementação das estratégias de autoregulação “PATO + Estrutura” junto de uma turma do 4.º ano de escolaridade, do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Os principais objetivos deste estudo são analisar a implementação das estratégias de autoregulação, procurando:

- 1) Descrever as diferenças das avaliações dos alunos, antes e depois da intervenção, nas áreas de Língua Portuguesa, do domínio progressivo das regras elementares de escrita, do domínio progressivo das técnicas de escrita, da motivação, de autonomia e de reflexão;
- 2) Descrever a satisfação dos alunos relativamente à aprendizagem das estratégias;
- 3) Descrever e comparar os resultados do grupo controlo e do grupo experimental, antes e depois da aprendizagem das estratégias “PATO+ Estrutura”;
- 4) Analisar o impacto da variável independente (estratégias de autorregulação “PATO + Estrutura”), no número de palavras, de conectores e na qualidade de textos argumentativos de opinião produzidos pelo grupo experimental; e
- 5) Analisar o *effect size* da aprendizagem com as estratégias de autorregulação: “PATO + Estrutura”.

Organização e conteúdos

O presente trabalho de investigação é constituído por cinco capítulos distintos.

No primeiro capítulo foi efetuada uma breve apresentação das fases inerentes ao processo de composição de textos, dos modelos explicativos da composição escrita e ainda serão descritas as características dos textos argumentativos de opinião, bem como dos seus elementos constituintes. De seguida, apresentarei um conjunto de aspetos fundamentais para uma realização eficaz e de qualidade na composição de textos, presentes ou ausentes nos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas ou problemas na escrita, assim como as suas principais lacunas no processo de composição de textos.

No segundo capítulo, serão descritas as características das estratégias de autorregulado, que foram utilizadas. De seguida apresentarei as fases que constituem o modelo de ensino autorregulado. Por fim, especificarei as estratégias “PATO e Estrutura” e o papel das mnemónicas na aprendizagem dos processos de composição de textos argumentativos de opinião.

No terceiro capítulo exponho conjunto de diretrizes metodológicas que orientaram este estudo. Inicialmente será apresentada uma breve caracterização da metodologia quantitativa *quasi-experimental*, que esteve na base desta investigação. De seguida, apresento o desenho da investigação, nomeadamente a caracterização da amostra, dos instrumentos de recolha de dados e ainda das variáveis bem como das técnicas usadas para avaliar a fiabilidade de implementação. Posteriormente, exponho os procedimentos de recolha de dados e o modo de análise dos mesmos.

O quarto capítulo, apresento os resultados obtidos com a investigação que realizei. Inicialmente efetuo uma síntese dos principais resultados descritivos, acompanhada de quadros que os ilustrem. De seguida, apresento os resultados inferenciais, comparando os resultados obtidos no grupo controlo e no grupo experimental, antes e depois da implementação de estratégias de autorregulação: “PATO + Estrutura”. Por fim, analisei o impacto da variável independente, no número de palavras, de conectores e na qualidade de textos argumentativos de opinião e indico o seu *effect size*. Durante este capítulo serão ainda apresentadas as hipóteses estatísticas que fui formulando.

Por fim, no último capítulo, dedico às conclusões e recomendações, procurando discutir as informações obtidas após a recolha de dados e a revisão literária efetuada.

Capítulo I - A composição de textos

Neste capítulo será feita uma breve apresentação das fases inerentes ao processo de composição de textos, dos modelos explicativos da composição escrita e ainda serão descritas as características dos textos argumentativos de opinião, bem como dos seus elementos constituintes. De seguida, apresentarei um conjunto de aspeto fundamentais para uma realização eficaz e de qualidade na composição de textos, presentes ou ausentes nos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas ou problemas na escrita, assim como as suas principais lacunas no processo de composição de textos.

1.1 O processo de composição de textos

A escrita é um processo altamente complexo e exigente. O escritor, durante o processo de escrita deve utilizar e negociar as regras e a mecânica da escrita, focando-se em fatores como a organização, a forma e as características, os fins e os objetivos, as necessidades de audiência e suas perspetivas, assim como a avaliação da comunicação entre autor e leitor (Bereiter & Scardamalia, 1982; Harris, et al., 2002).

Na literatura, as etapas do processo de escrita variam de fonte para fonte; contudo, segundo Flower e Hayes (2008) as seguintes fases são consideradas etapas do processo de escrita:

1) Planeamento – Inclui a realização de *brainstorming*, a reunião e organização de ideias sobre o tema, que ajuda a desenvolver um plano para iniciar o processo de escrita;

2) Elaboração – Permite que o autor desenvolva um primeiro rascunho, veja as suas ideias e desenvolva o significado. O principal objetivo é concentrar o autor no seu papel de compositor.

3) Edição/Revisão – Reescrita das partes do texto e focalização no seu significado, com a edição de novas informações e atenção a fatores como a organização, pontuação e ortografia do texto.

4) Publicação - Passo final no processo de escrita, no qual os textos são apresentados na sua forma mais perfeita.

Existem dois modelos explicativos da composição escrita, nomeadamente o de Hayes e Flower (1980) e o de Bereiter e Scardamalia (1987), que influenciaram o aumento da autorregulação na escrita, devido à ênfase colocada nos aspetos cognitivos e no aumento do trabalho ao nível da caligrafia e da ortografia, durante os anos de 1980 e 1990 (Graham & Weintraub, 1996).

Pelo facto do modelo explicativo de Hayes e Flower (1980) ser, segundo Citoler (1996), um desenho que estimula a pesquisa e produção de resultados que podem ser usados para modificar e explicar o desenho inicial e que providencia uma linguagem comum que permite debater sobre o processo cognitivo envolvido na escrita (Hayes, 2006), será apresentado de seguida, de forma sucinta (ver Figura 1).

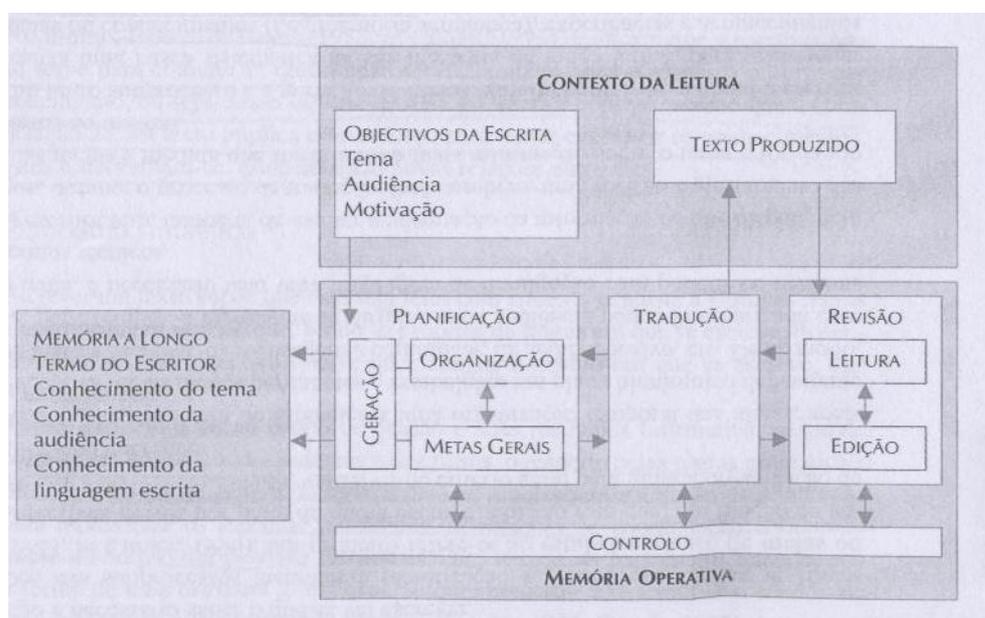


Figura 1 – Modelo explicativo de composição escrita de Flower e Hayes (Citoler, 1996, citado por Cruz, 2009, p.171).

Este modelo baseia-se no desempenho de escritores competentes e identifica três fatores gerais e determinantes no processo de composição escrita: a memória a longo prazo, o contexto de produção do texto e a memória operativa (Citoler, 1996).

A memória a longo prazo, como refere Cruz (2009), é fundamental para a escrita de um texto dada a necessidade de armazenar, na memória, um conjunto de conhecimentos relevantes como:

- O conhecimento do tema ou da informação específica a transmitir;
- O conhecimento da audiência a quem se destina o texto, o que permitirá adotar a perspectiva dos potenciais leitores; e
- O conhecimento da linguagem escrita e suas convenções, como por exemplo as regras de correspondência grafema-fonema, regras gramaticais, ortográficas entre outras.

O segundo fator, o contexto concreto de produção do texto, centra-se nos objetivos da escrita, nomeadamente nos aspetos motivacionais (para que se escreve ou qual a intenção) e no modo como o escritor interpreta a tarefa, sendo a função dele que o texto, que está a ser produzido, deve ser continuamente reelaborado até à sua versão final (Citoler, 1996, citado por Cruz, 2009).

A memória operativa influencia os fatores referidos anteriormente e ainda todo o conjunto de processos e operações concretas, como por exemplo as operações básicas de planificação, tradução e revisão. É um processo ativo de controlo e de orientação, recursivo em si mesmo (Cruz, 2009).

Tal como se observa na Figura 1, existem três sub-processos relativos à planificação sugeridos por Flower e Hayes (1983, citado por Citoler, 1996), o primeiro reporta-se ao estabelecimento de metas ou objetivos gerais, por parte de quem escreve (atendendo à audiência e ao tema escolhido), servindo de critério geral para a organização de um plano coerente. Deste modo, o escritor estabelece uma organização temporal das ideias, aperfeiçoando-as e estabelecendo um plano hierárquico, dependendo do texto que escreve, da mensagem a comunicar, da audiência, entre outros.

O segundo sub-processo é denominado de geração de ideias e/ou conteúdos, no qual o escritor procura sistematicamente na memória a longo prazo, experiências e acontecimentos pessoais, para selecionar ideias ou conhecimentos e/ou procurar informação, através da consulta de fontes externas por diversos meios, para alcançar determinadas metas e características da audiência.

Por fim, o terceiro sub-processo de organização é aquele em que o escritor estrutura a informação gerada anteriormente, com base no conhecimento das estruturas do texto, preocupando-se com a progressão temática, a hierarquização de ideias e a organização global do texto, assim como o tipo de estrutura textual que acredita ser mais conveniente para os seus objetivos (Citoler, 1996).

A planificação da mensagem escrita consiste, assim, na procura de ideias e informações para a elaboração de um plano de escrita, sendo os seus três sub-processos anteriormente descritos interativos entre si. Como nos refere García (1995), ela pressupõe a tomada de decisão acerca da finalidade e do conteúdo que se pretende escrever, sendo fundamental selecionar a informação de acordo com os objetivos que se têm. Assim, escrever consiste numa tarefa de resolução de problemas, ou seja, supõe solucionar como transmitir uma mensagem ou como influenciar a mente do leitor, supondo, também, uma tomada de diversas decisões que têm a ver com o que se escreverá, como se escreverá, a quem se dirigirá o que for escrito, etc (Citoler, 1996; García, 1995).

Relativamente ao processo de tradução, conhecido como a produção do texto propriamente dita, consiste em converter as ideias em palavras escritas, produzindo efetivamente a mensagem previamente planificada (Citoler, 1996). Este processo implica a concretização e desenvolvimento de ideias em palavras, incluindo a atividade motora, a recuperação do léxico, os processos sintáticos para estruturar as palavras e as frases de forma correta, a componente semântica (dependendo do conhecimento do leitor no uso de termos ou expressões) e também os aspetos formais da escrita. Os processos textuais e contextuais estão em constante envolvimento para responder à situação escrita delineada (Citoler, 1996, citado por Cruz, 2009).

Deste modo, a tradução envolve a produção de um texto como consequência de um plano elaborado e de grande interatividade de todos os processos, uma vez que o escritor retomará à operacionalização de planificação enquanto se traduz as ideias em sinais gráficos,

revidendo sempre e comprovando os seus objetivos. É importante que no processo de escrita os aspectos ao nível inferior estejam adquiridos e automatizados, como no caso dos bons escritores, para que os recursos cognitivos possam ser libertados e utilizados a um nível superior, ajustando o planeamento e sempre que possível alcançando de forma adequada a formulação de ideias (Citoler, 1996).

O último processo de módulo de composição escrita referido por Flower e Hayes (1983) diz respeito à revisão, através da qual se procura melhorar o texto para que este tome a sua forma definitiva, implicando tanto a revisão e avaliação do texto já produzido, com a análise das metas e ideias que ainda não passaram para o papel. Nesta fase supõe-se a deteção e correção de erros, a precisão e comprovação da coerência das ideias ou o grau de cumprimento dos objetivos e engloba os seguintes processos:

1) A edição e leitura do texto, para identificar os problemas, as redundâncias, os erros, as lacunas e as formulações imprevistas; e

2) A reedição do texto e novas revisões, para corrigir os erros e problemas destacados e conseguir o ajuste aos objetivos, o que leva a reescrever e alterar a ordem de parágrafos ou a incorporar ou suprimir partes do texto (Citoler, 1996, citado por Cruz, 2009).

Em conclusão, Flower e Hates (1983, citado por Citoler, 1996) insistem que a planificação, a tradução ou produção do texto e a revisão não se procedem de forma linear ou numa sequência fixa, verificando-se que, na realidade, o escritor desloca-se por estes processos de um modo interativo e voltando a estes de forma recursiva, já que estão submetidos a um sistema ativo de controlo metacognitivo, que guia e controla a construção do texto a cada momento. Os mesmos autores referem ainda que escrever não serve só para comunicar, pode servir também para elaborar o próprio conhecimento, ou seja, é no diálogo interior consigo mesmo que a composição de um texto surge, assim como no esforço para tentar expressar os conhecimentos, transformando-os e estabelecendo novas relações entre eles (Cruz, 2009).

Neste modo, a base do processo de composição escrita inclui o conhecimento de estratégias de escrita, as capacidades pessoais para a escrita, os conhecimentos sobre os temas e objetivos de escrita e a motivação dos próprios alunos.

1.2. A composição de textos argumentativos de opinião

Os textos argumentativos de opinião constituem um tipo de texto, proposto por Werlich em 1975 e citada por Petitjean (1989), que está ligado ao ato de julgar e à tomada de posição, privilegiando a capacidade de argumentar ou defender um determinado ponto de vista. A escrita deste tipo de textos pressupõe o conhecimento dos temas a abordar e a definição prévia do ponto de vista do escritor, para que depois este possa defender e argumentar junto do leitor esse mesmo ponto de vista (Ducrot, 1988).

Segundo Ducrot (1977) a construção de um texto argumentativo de opinião apresenta uma determinada estrutura e progressão da temática, com a presença de conectores argumentativos. Adam (1992) admite que os textos argumentativos de opinião, por ele chamados protótipos da sequência argumentativa, se caracterizam, basicamente, pela relação entre argumentos e conclusões. Para que isso aconteça é necessário que o autor recorra a mecanismos como inferências ou princípios gerais, que garantem a relação entre ambos. Podem ainda existir mecanismos como restrições, explicações ou não, que refutam ou excetuem, fazendo valer os dados de contra-argumentações.

Os elementos principais que constituem a estrutura dos textos argumentativos de opinião apresentam sempre um parágrafo ou frase inicial que apresenta de forma afirmativa, negativa ou afirmativa e negativa, mas bem clara, a posição do escritor. De seguida deve apresentar pelo menos três razões para explicar o ponto de vista defendido e a sua opinião, podendo estar presentes explicações para as mesmas. Por fim deve concluir-se com uma frase final que constitui uma conclusão do texto e deve expressar-se como um argumento generalista para o ponto de vista defendido (Bereiter & Scardamalia, 1982).

O objetivo fulcral deste tipo de textos é, assim, convencer ou persuadir, com recurso a um conjunto de mecanismos linguísticos, os leitores. Ao escritor cabe defender o seu ponto de vista, formado com base nas suas vivências pessoais, sua educação, sua relação com os outros e com o mundo, das suas leituras e memórias. Na escolha dos argumentos e sua ordenação devem-se procurar argumentos adequados e recorrer, sempre que possível, a relações de causa-efeito e exemplificação dos mesmos. Também os argumentos devem ser organizados por ordem crescente de importância. O texto deve estar adequado atendendo ao objetivo do mesmo e ao destinatário, diversificando se for para informar, convencer ou emocionar, de modo a que possa ser interpretado corretamente pelo leitor (Koch, 2008).

Existem condições prévias de argumentação, que respeitam, fundamentalmente as características para a escrita de textos: 1) a relação entre escritor e leitor; 2) a língua em comum do escritor e do leitor; e, 3) o desejo de comunicar, a atenção e o interesse de quem escreve.

A qualidade de um texto argumentativo de opinião é verificada através do uso de articulações e progressões dos conectores, especificamente de uma rede de relações lógicas entre palavras, frases ou parágrafos que permitirá melhor expressar as razões apresentadas, a sequencialização e coerência do texto, a riqueza lexical, entre outros (Adam, 2002).

Tal como defende Garcia (1986), a argumentação visa criar no leitor ou ouvinte uma opinião e convencê-lo de que o que está sendo argumentado é a verdade. É através da apresentação de provas convincentes, numa estrutura de raciocínio lógico, que se pode convencer o ouvinte, sendo assim, o autor bem sucedido na argumentação. Nesse sentido, este tipo de texto privilegia o papel de conexões sintático-discursivas que fortalecem ou desvanecem os argumentos defendidos. Assim, é explorado um conjunto de recursos para o cumprimento desse propósito, nomeadamente com a exploração dos conectores argumentativos que normalmente antecedem as razões apresentadas e que se podem caracterizar por diferentes tipos de acordo com a função que desempenham.

Os conectores permitem associar diferentes categorias gramaticais (ver Tabelas 1 e 2 com exemplos de alguns conectores argumentativos de acordo com a sua função e finalidade), nomeadamente conjunções copulativas (e, nem), disjuntivas (ou, ou...ou..., nem...nem..., ora...ora..., quer...quer...) e adversativas (mas, senão), conectores contrastivos (porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto), explicativos (pois, que, porque, por quanto) e conclusivos (logo, pois – quando posposto, assim, portanto, por isso, por conseguinte, por consequência), expressões adverbiais e preposições (Mateus & al., 2003).

Tabela 1 – Exemplos de alguns conectores de acordo com a sua função.

Argumentação	Contra-argumentação	Reformulação	Sucessão
Assim Por exemplo Portanto Para Consequentemente Pois (conclusivo) De forma a Além de Uma vez que Por isso Para que Porque Se Pois (explicativo) Já que Então Deste modo	Mas Porém Ainda que Entretanto	Ou seja Por outras palavras Enfim	Em seguida Depois

Tabela 2 – Exemplos de alguns conectores argumentativos de acordo com a sua finalidade.

Conclusão	Finalidade	Explicação	Exemplificação	Explicação suplementar	Argumentação potencial
Assim Portanto Pois (conclusivo) Consequentemente Por isso Então Deste modo	Para De forma Para que	Uma vez que Porquê Pois (explicativo) Até porque Já que	Por exemplo	Além de	Se

Os conectores argumentativos, contribuem para a coerência e argumentação dos conteúdos dos textos argumentativos de opinião, permitindo que os argumentos e razões

interajam entre si de modo a manter a unidade do texto, procurando que os primeiros sejam originais e despertem a atenção dos leitores (Adam, 2002).

Assim, o texto argumentativo de opinião, sobre o qual incidirá o estudo, constitui uma oportunidade de comunicar e defender um ponto de vista relativamente a um determinado tema e defender essa “escolha” (Coutinho, 2003).

1.3. Aspetos que contribuem para da composição de textos

Segundo Graham (2005) a composição de textos envolve vários aspetos que beneficiam ou prejudicam a qualidade de escrita dos mesmos, designadamente: a) o conhecimento da escrita; b) a abordagem à escrita; c) o planeamento “prolongado”; d) a produção de conteúdos; e) a revisão; f) a transcrição de ideias; g) a persistência; h) a autoeficácia, e; i) a motivação, que serão descritos, de seguida, de forma mais extensa.

a) Conhecimento da escrita

Os escritores competentes apresentam um amplo conhecimento sobre o tipo de textos, as convenções de escrita e estão familiarizados com os elementos e características associadas à escrita de qualidade (Graham & Harris, 1996; Graham & Harris, 2005). No caso dos alunos menos competentes na escrita, estes apresentam falta de conhecimentos contextuais e privilegiam os aspetos mecânicos (Anderson, Englert, Fear & Raphael, 1988; Graham, MacArthur & Schwartz, 1991).

b) Abordagem à escrita

Os escritores competentes realizam uma abordagem multidimensional à escrita, que envolve o planeamento, a composição, a avaliação e a revisão (Graham & Harris, 1996; Harris & Graham, 2005). Por sua vez, os alunos menos competentes ao nível da escrita apresentam uma abordagem unidimensional centrada apenas na produção de conteúdos, com a anotação de toda a informação sobre o tema, de forma desestruturada (Graham, 1990).

c) Planeamento “prolongado”

Para criar um texto, os escritores competentes dedicam uma grande quantidade de tempo a planear e a estabelecer objetivos de escrita, que posteriormente os vão orientar. Em contraste, os alunos menos competentes na escrita, especialmente aqueles com dificuldades de

aprendizagem específicas, raramente utilizam estratégias de planejamento antecipado (Graham & Harris, 1996; Harris & Graham, 2005) dedicando pouco tempo ou esforço para esta fase do processo de escrita (Graham, 1990).

d) Produção de conteúdo

Durante as fases iniciais da escrita, escritores competentes criam mais conteúdo do que o necessário e eliminam as informações excedentes no processo de revisão (Graham & Harris, 1996; Graham & Harris, 2005). Os alunos menos competentes contrariam esta tendência, uma vez que produzem textos excessivamente curtos que contêm pouca elaboração ou detalhe (MacArthur et al., 1991). Provavelmente, isso ocorre porque estes alunos têm dificuldades em recuperar informações da memória e traduzir suas ideias de forma escrita (Graham, 1990).

e) Revisão

Os escritores competentes envolvem-se na avaliação e na revisão, o que interactivamente melhora as suas composições (Graham & Harris, 1996; Harris & Graham, 2005), o que não acontece com os alunos menos competentes, incluindo os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas (Graham, Harris & MacArthur, 2004). Estudos de MacArthur e Schwartz (1991) demonstraram que os alunos menos competentes fazem, em 20% dos casos, menos revisões com alterações substanciais ao texto original, especialmente na substituição de palavras, na correção ortográfica e no reescrever no papel para tornar a composição mais apresentável do que as anteriormente produzidas.

f) Transcrição de ideias

Muitos estudantes que são menos competentes no processo de escrita apresentam dificuldades em colocar as suas ideias na forma escrita (Graham & Harris, 1996; Graham & Harris, 2005). Eles têm dificuldades na pontuação, na organização dos parágrafos e na produção dos textos de forma rápida (têm uma taxa de fluência de quase metade da dos seus pares) (Graham & Weintraub, 1998), o que leva a que a sua atenção e esforço estejam focados no lado mecânico da escrita e pouco ou quase nada na escrita de conteúdos (Graham & Harris, 1996; Graham & Harris, 2005).

g) Persistência

Os escritores competentes tendem a ser mais persistentes e a dedicar maior esforço e tempo à composição, do que os alunos menos competentes na escrita, assim como os alunos

com dificuldades de aprendizagem específicas (Graham & Harris, 1996; Graham & Harris, 2005).

h) Autoeficácia

A investigação sugere que alguns alunos com dificuldades de aprendizagem específicas são muito confiantes nas suas capacidades de escrita (Graham & Harris, 1996; Graham & Harris, 2005). Por exemplo, Graham et al. (1993) constatou que alunos com e sem dificuldades de aprendizagem específicas foram igualmente confiantes nas suas capacidades de obter, organizar e transcrever as ideias para a escrita. Este aspeto pode levar a uma redução no investimento durante o processo de escrita e à proliferação da ideia de que os bons escritores, como eles não precisam de planear os textos para escrever bem (Graham & Harris, 1992).

i) Motivação

Graham (2006) tem mostrado, de toda a investigação e revisão de literatura que tem efetuado, que a motivação constitui um fator fundamental no processo de escrita; contudo, a motivação é um fator muitas vezes contestado porque aspetos como a atitude face à escrita e a autoeficácia não estão indissociáveis desta competência. De facto, apesar de existir a ideia de que os escritores competentes são mais motivados face aos menos competentes, os resultados de Graham et al. (1993) revelam factos diferentes: os escritores com um desempenho médio apresentam uma atitude mais positiva que os alunos com dificuldades de aprendizagem; no entanto, no que respeita à autoeficácia da escrita de textos, essas diferenças significativas não existem. Por sua vez, Graham, Berminger e Fan (2007) realizaram um estudo sobre a relação entre a atitude e a escrita, no qual se verificaram não só que os alunos motivados preveem o seu desempenho na escrita, como também que o ensino aumenta a motivação e tem um impacto positivo sobre o desempenho na escrita. Este estudo evidenciou, ainda, que quando os alunos recebem um *feedback* melhoram a sua eficácia.

Adicionalmente, a investigação realizada por Graham e Harris (2009a) mostrou que os alunos que constantemente sentem que se têm de se esforçar para conseguir escrever melhor, apresentam uma menor motivação relativamente os restantes alunos. Os mesmos autores referem ainda três conclusões das suas investigações, em relação aos alunos com problemas na escrita:

- 1) Sem uma intervenção persistem na escrita de textos com pouca qualidade;

2) Sentem-se confiantes sobre as suas capacidades e pensam que escrevem tão bem como os seus pares, podendo com isso minimizar os esforços para a composição de textos;

3) Apresentam uma atitude tipicamente negativa sobre a escrita, quando comparada com a dos seus colegas.

Nas escolas podemos observar um conjunto de crianças que apresenta problemas na composição de textos narrativos, argumentativos, informativos, entre outros, são especialmente os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas ou com outros problemas graves de aprendizagem que os apresentam. A escrita destes alunos é menos polida, coerente e eficaz do que a de seus pares. Muitas vezes eles não possuem conhecimentos importantes sobre o processo de escrita, têm dificuldades em criar ideias e selecionar tópicos, fazem pouco ou nenhum planeamento prévio, revelam falta de estratégias para produzir e organizar textos, têm dificuldades com a mecânica que interfere com o processo de escrita e em envolver-se na revisão, tendem a exagerar o papel da mecânica da escrita e podem sobrevalorizar as suas capacidades para a escrita (K. Harris, Graham, & Mason). Apresentam, ainda, problemas na seleção de ideias ou frases, na estruturação do texto ou partes do texto e na exposição do tema, o que contribui para uma baixa motivação relativa às atividades que envolvem a escrita e a atribuição de baixas expectativas em relação aos seus resultados (Graham, Harris, Friadlander & Mason, 2008). Os escritores competentes e alunos que têm sucesso na composição escrita são capazes de usar estratégias que os ajudam a atingir os objetivos de escrita específicos, o que não acontece com os alunos com problemas na escrita (Harris et al., 2008), uma vez que os primeiros apresentam um amplo repertório de critérios e de estratégias de avaliação e de revisão. Sendo o processo de revisão evidentemente, um processo que interage com a planificação e tradução, o texto será o fruto final da colaboração de todos eles (Cruz, 2009). Se, os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas simplificam esta abordagem é importante trabalhar com eles todos os processos que envolvem a composição de textos, através de estratégias como as estratégias de autorregulação (Graham, Tracy, & Reid, 2009).

Os alunos com problemas graves de aprendizagem podem, também se deparar com a impulsividade, dificuldades com memória ou outros aspetos do processamento de informação, baixo encorajamento e persistência, desvalorização da aprendizagem e baixa produtividade (Graham & Harris, 2009a). Por sua vez, o seu processo de composição escrita encontra-se

centrado na correção mecânica dos erros quando executam a revisão, enquanto os escritores qualificados costumam dar relevância ao “*brainstorming*”, à organização do pensamento e ao uso de palavras interessantes e enriquecedoras para o texto (Harris et al., 2008).

O insucesso escolar, a aprendizagem autónoma, as expectativas irrealistas e a fraca motivação criam um círculo vicioso entre os alunos com problemas graves de aprendizagem, que começa agora a receber alguma atenção dos investigadores e professores.

Para muitos alunos, o processo de aprendizagem torna-se frustrante por não apresentarem estratégias de aprendizagem na (s) área (s) onde inexplicavelmente apresentam um baixo nível de realização (Martins, 2000). Segundo Winerbrenner (1996) importa cada vez mais colmatar o facto de, muitas vezes, ninguém ter ensinado a cada aluno estratégias conciliáveis com o seu modo de pensar e aprender; o ensino de estratégias e técnicas apropriadas reduz drasticamente os problemas dos alunos. Assim, serão desenvolvidas experiências de sucesso, que se traduzirão num aumento da motivação pelo impacto positivo sobre os seus processos de escrita (Graham & Harris, 2009b).

A aprendizagem da escrita junto de alunos com dificuldades de aprendizagem específicas envolve o esclarecimento dos processos de escrita, com a planificação, a monitorização e a avaliação dos seus produtos. Estes alunos apresentam três grandes dificuldades: a primeira tem a ver com a improvisação e com o não planeamento, a segunda relaciona-se com o facto de possuírem poucos conhecimentos sobre o processo de escrita e a terceira, com o facto dos problemas nos mecanismos de escrita interferirem com a produção de conteúdos (Graham, Harris & Mason, 2006). Além disso, estes alunos necessitam, normalmente de um envolvimento significativo, de um ensino mais extenso, estruturado e explícito de estratégias (incluindo estratégias de autorregulação) e de entendimentos que seus pares não necessitam (Mastropieri & Regan, Spring 2009). As estratégias de autorregulação na escrita, ao serem abrangentes, flexíveis e funcionarem como um modelo que, explicitamente, ajuda os alunos a aprender a gerir o processo de escrita, são muito utilizadas. A escrita é um meio de aquisição de conhecimento fundamental para o futuro dos alunos e as estratégias de ensino autorregulado têm revelado sucesso em escritores com muitas ou com poucas competências de escrita (Graham, Lane, Harris & Weinsenbach, 2006). Os alunos aprendem os processos de escrita através do conhecimento que têm e da autorregulação dos seus objetivos. Aprendem a realizar a autoinstrução, a automonitorização, o autoquestionamento e o autorreforço (Martins, 2000).

Capítulo II – As Estratégias de Autoregulação e a Escrita

No presente capítulo, serão descritas as características das estratégias de autoregulado, que foram utilizadas. De seguida apresentarei as fases que constituem o modelo de ensino autoregulado. Por fim, especificarei as estratégias “PATO e Estrutura” e o papel das mnemónicas na aprendizagem dos processos de composição de textos argumentativos de opinião.

2.1.Estratégias de autorregulação na Escrita

As Estratégias de autorregulação foram alvo de um extenso corpo de investigação, nos Estados Unidos da América, que se iniciou nos anos 80. O trabalho desenvolvido baseou-se na premissa de que as crianças que enfrentam dificuldades significativas, e muitas vezes incapacitantes para a aprendizagem, beneficiariam de uma intervenção com uma abordagem integrada e dirigida diretamente às suas características afetivas, comportamentais e cognitivas, bem como os seus pontos fortes e necessidades. Inicialmente foram desenvolvidas para alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE) severas, incluindo alunos com dificuldades de aprendizagem específicas. Contudo, ao fim de mais de duas décadas de investigação, com alunos de diversos níveis de escolaridade, desde o 1.º ciclo de escolaridade ao ensino superior, realizada por Barbara Friedlander Karen Harris, Linda Mason, Steve Graham, entre outros, verificou-se que os alunos com problemas na escrita partilhavam muitas características críticas. Em geral, os alunos com problemas na escrita produzem textos de menor qualidade: menos cuidados, extensos e coerentes do que os seus pares. Alguns apresentam ainda problemas ao nível da organização do texto e do comportamento estratégico (Harris et al., 2008).

As estratégias de autorregulação na escrita representam um modelo com validade empírica, que suporta a composição de textos escritos pelos alunos (Mastropieri & Regan, Spring 2009). Foram publicados mais de 40 estudos sobre este tipo de estratégias, que sofreram ajustes e alterações ao longo do tempo, muito devido à experiência e ajuda de professores e estudantes. Estas modificações permitiram estudar e aplicar as estratégias a uma variedade de géneros de textos, nomeadamente narrativas e textos argumentativos de opinião (Rogers & Graham, in press).

Segundo Graham (2008), os três grandes objetivos das estratégias de autorregulação usadas na escrita são:

- 1) Levar os alunos a aprenderem a realizar processos de composição;
- 2) Desenvolver os processos de conhecimento e de autorregulação durante a escrita;
- 3) Melhorar aspetos específicos como a motivação, a autoeficácia e persistência nas tarefas.

Graham, Tracy e Reid (2009) realizaram um estudo sobre estratégias de autorregulação na escrita, que envolveu 127 alunos do 4.º ano, 64 alunos no grupo experimental (33 do sexo masculino e 31 do sexo feminino). Os investigadores ensinaram o uso destas estratégias aos alunos do grupo experimental, para estes planearem e escreverem textos, ensinaram os processos de regulação usados nas estratégias, e descreveram o processo de escrever, de desenvolver comportamentos de escrita e os conhecimentos acerca dos pressupostos e características dos bons textos. Os 63 estudantes do 4.º ano de escolaridade que serviram de grupo de comparação receberam instruções tradicionais de escrita para o desenvolvimento das suas capacidades. Os resultados mostram que o ensino da estratégia, no grupo experimental, fez com que os alunos escrevessem textos mais longos, esquematicamente mais fortes e de melhor qualidade do que os alunos do grupo controlo. Adicionalmente, mostraram que os alunos mantiveram os resultados após o período de tempo destinado à aplicação das estratégias. Acrescenta-se, ainda, que o impacto da estratégia de autorregulação pode ser transferido para outro tipo de texto escrito; contudo nos textos narrativos de experiências pessoais os alunos apresentaram melhores resultados. Os alunos com ou sem dificuldades de aprendizagem específicas participantes nos estudos de Graham e Harris (2009 a) têm mostrado melhorias no processo de escrita, principalmente na qualidade da escrita, no conhecimento das características da escrita, na abordagem à escrita e nas atitudes / autoeficácia face à escrita (Graham & Harris, 2009a).

Estas estratégias integram três grandes características:

- 1) São constituídas por seis fases de ensino;
- 2) As estratégias de autorregulação, incluindo a definição de metas, a automonitorização e a autoinstrução são ensinadas de forma explícita;

3) Desenvolvem uma atitude positiva e de autoeficácia sobre a escrita (Graham & Harris, 2003; Graham, Harris & Santangelo, 2007). Este modelo inclui ainda o uso de mnemónicas para a aprendizagem das fases da estratégia (Mastropieri & Regan, Spring 2009).

Existem três premissas para a aplicação das estratégias de autorregulação, segundo Harris (1982) e Graham e Harris (1985):

1) Os alunos, que enfrentam desafios significativos frequentemente, beneficiam do ensino de competências para lidarem diretamente com as características dos outros, em termos afetivos, comportamentais e cognitivos, aprendendo a lidar com os pontos fortes e necessidades de cada um;

2) As variáveis ecológicas (incluindo redes sociais, educacionais, culturais e sistemas do aluno) também devem ser consideradas;

3) Essas crianças, muitas vezes, exigem uma intervenção mais ampla e estruturada, com uma instrução explícita mais fácil para o desenvolvimento de competências, estratégias e entendimentos dos seus pares.

Os resultados revelaram, de forma consistente, um aumento do conhecimento do conteúdo, da qualidade de escrita, do comportamento estratégico, das capacidades de autorregulação, de autoeficácia e motivação entre alunos de diferentes idades e capacidades, especialmente os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas. Estas estratégias têm apresentado melhorias que são mantidas ao longo do tempo e generalizadas em toda as configurações, género, pessoas e meios de comunicação (Graham, Harris & Santangelo 2007).

As Estratégias referidas anteriormente, permitem acima de tudo que os alunos sejam acompanhados no processo de revisão e que este se torne mais fácil quando dominarem a estratégia e a executem de forma autónoma. É um modelo flexível de ensino que procura ajudar os estudantes a aprender a usar estratégias usadas pelos escritores altamente qualificados (Graham, Tracy & Reid, 2009). Existem outros problemas associados à dificuldade de produção de texto, como a pontuação, a ortografia, a caligrafia e o modo como os alunos falam. Contudo, apesar das estratégias descritas não incidirem de um modo direto sobre estas áreas, os alunos costumam apresentar algumas melhorias (Graham & Harris, 2006). Os estudos têm demonstrado que o treino de estratégias de autorregulação beneficia

todos os alunos e segundo Graham (2009), permitem que os alunos escrevam textos mais longos, esquematicamente mais fortes e de melhor qualidade, e podem ser aplicadas a diferentes tipos de textos, incluindo as narrativas pessoais (Graham, et al., 2009).

As melhorias mais significativas, da aplicação das estratégias de autorregulação, ocorrem em quatro principais aspetos do desempenho dos alunos: qualidade da escrita, conhecimento da escrita, abordagem à escrita e autoeficácia. A qualidade, o comprimento e a estrutura das composições dos alunos também melhoraram.

2.2 Aspetos essenciais para a aprendizagem de estratégias de autorregulação

Existem oito aspetos essenciais relacionadas com os processos de escrita, com a aprendizagem e com os ambientes que influenciam significativamente o sucesso das estratégias de autorregulação na escrita, nomeadamente (a) o entusiasmo; (b) a colaboração e aprendizagem ativa; (c) a individualização, (d) a aprendizagem baseada em critérios; (e) as tarefas de escrita autêntica; (f) o ambiente de apoio; (g) o *feedback* construtivo; (h) a previsibilidade (Graham & Harris, 2005). Assim, passarei a apresentar, de modo sucinto, cada uma das características.

a) Entusiasmo

Antes da aprendizagem deste tipo de estratégias, muitos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas na escrita ou com problemas no processo de escrita costumam ver o processo de aprendizagem da (s) estratégia (s) como irrelevantes, árduo e frustrante (Graham & Harris, 1996; Graham & Harris, 2005).

b) Aprendizagem e colaboração ativa

Os alunos devem participar ativamente em todas as fases de ensino das estratégias de autorregulação (Graham & Harris, 1996; Graham & Harris, 2005).

c) Individualização

O modelo das estratégias de autorregulação foi concebido para responder às necessidades dos alunos que apresentam problemas únicos na escrita (Graham & Harris, 1996; Graham & Harris, 2005).

d) Aprendizagem, baseada em critérios

A aprendizagem das estratégias de autorregulação tem-se revelado eficaz com base na definição de critérios de realização, e não na definição temporal para a realização (Graham & Harris, 1996; Graham & Harris, 2005).

e) Tarefas de escrita autêntica

Envolver os alunos em tarefas de escrita autênticas, que são destinadas a um público real, é outra maneira eficaz de aumentar a motivação e o uso das estratégias (Graham & Harris, 1997a, 1997b).

f) Ambiente de apoio

Os ambientes em sala de aula devem ser favoráveis, agradáveis e não ameaçadores, procurando desenvolver nos alunos o gosto pela escrita, e também aumentar a probabilidade deles aplicarem as estratégias que aprenderam (K.R. Harris, S.Graham, & Santangelo, 2008).

g) *Feedback* construtivo

É igualmente fundamental a existência de um *feedback* construtivo, sem colocar demasiada atenção sobre os erros dos alunos, durante a escrita, uma vez que tal poderia ter um impacto negativo no seu desempenho, percepções e motivação (Graham, 1982).

h) Previsibilidade

Finalmente, o papel de previsibilidade das etapas do processo de escrita e do modo como devem ser efetuadas constitui um fator fundamental de promoção do sucesso que não deve ser menosprezado, nem subestimado (Graham & Harris, 2005).

Nas estratégias de autorregulação na escrita, existem ainda dois aspetos fundamentais: 1) a manutenção e generalização; e 2) a avaliação e seus princípios para a aplicação destas estratégias.

1) **Manutenção e generalização**

Um dos principais objetivos das estratégias de autorregulação na escrita é que os alunos as apliquem ao longo do tempo, em uma variedade de tarefas. Para promover a generalização e a manutenção é fundamental que os professores ajudem os alunos a ver exatamente como e em que situações podem melhorar a sua escrita e, em seguida, as usar as aprendizagens efetuadas para levá-los a aplicá-las ao longo do tempo. Da mesma forma, os alunos devem ser incentivados a identificar as outras configurações e tarefas onde a estratégia poderá ser benéfica e utilizada, de forma a poderem alterá-la e aumentar a sua utilidade. Também a definição de metas e o acompanhamento dos progressos deve ser usado (Graham, Harris & Mason, 2003).

2) **Avaliação**

Atendendo que nunca existe apenas uma resposta, no que se refere à educação (Graham & Harris, 2005), a avaliação global é fundamental, dado que mostra que uma determinada estratégia de escrita foi bem sucedida e também dá uma visão mais clara ao professor sobre o processo de ensino, a fim de este fazer modificações para maximizar o desenvolvimento das competências dos alunos. Existem seis princípios fundamentais (Graham, Harris, Mason & Saddler, 2002) para garantir que a avaliação é abrangente e eficaz:

Princípio um: Avaliação reflete eficácia comprovada;

Princípio dois: A avaliação é um processo colaborativo;

Princípio três: A avaliação é multidimensional;

Princípio quatro: A avaliação é um processo contínuo;

Princípio cinco: As estratégias usadas são o alvo da avaliação. Também é importante avaliar se os alunos estão efetivamente a utilizar as estratégias que lhes foram ensinadas;

Princípio seis: Avaliação promove a manutenção e a generalização.

A reflexão sobre a prática que este tipo de avaliação permite é importante para que o professor possa mudar práticas ineficazes e interpretar os progressos, ou falta deles, nos seus alunos.

2.3 O papel da competência de autorregulação nas estratégias de autorregulação

As estratégias de autorregulação representam um modelo flexível utilizado para ensinar estratégias e técnicas de escrita, baseadas na autorregulação com a definição de objetivos, autoinstruções e autoafirmações (Graham & Harris, 1996; Graham & Harris, 2005). Estas estratégias podem ajudar no processo de escrita atendendo que é uma tarefa difícil e exigente, que implica o controlo da atenção, dos ambientes da escrita e das limitações impostas pelo tema sobre o que se escreve(Bereiter & Scardamalia, 1986; Kellogg, 1987; Levy & Ransdell, 1996; Zimmerman & Risemberg, 1997). Neste sentido, Flower e Hayes (1980) observaram as capacidades para a escrita relacionam-se com o controlar e dirigir o processo próprio de composição. De modo algo semelhante, Scardamalia (1985) refere que a autorregulação é pensada para melhorar desempenho na escrita.

Os mecanismos de autorregulação, tais como o planeamento, a monitorização, a avaliação e a revisão, assim como os procedimentos para a produção de texto, podem influenciar os processos cognitivos, permitindo alcançar sucesso, aumentar a motivação intrínseca, bem como a vontade de procurar soluções estratégicas (Graham & Harris, 1998; Zimmerman & Risemberg, 1997).

A autorregulação é um processo complexo e que integra um conjunto de componentes como o ajustamento dos objetivos, o autorreforço, a automonitorização e a autoinstrução, sendo afetada pelas imagens e generalizações do processo de escrita que se constroem durante a aprendizagem da estratégia (ver Figura 2).

Figura 2 – Componentes da autorregulação (Graham & Harris, 2005; Harris et al., 2008).



No caso da autoinstrução ela é composta por seis passos, nomeadamente: 1) a definição do problema; 2) a focalização da atenção e planeamento; 3) a implementação da estratégia; a autoavaliação e 4) o aprofundamento do autocontrolo (Graham & Harris, 2005). Flor (1980) constatou que quase 80% do conteúdo produzido no início do processo de composição é focado no planeamento. Boscolo (1990) constatou que a maior parte do planeamento de notas produzidas pelas crianças no 3.º e 4.º anos foram frases que foram repetidas com pequenas alterações quando escreveram. Embora haja considerável variação individual, o comportamento de revisão tende a mudar com a idade ou com a experiência, com os escritores mais velhos a revisão é mais frequente e abrange uma maior unidade do texto, tornando a revisão baseada no significado (Fitzgerald, 1987).

Os resultados da investigação têm revelado que a maior parte dos alunos mantém as melhorias obtidas ao longo do tempo, contudo alguns alunos utilizam as estratégias, com um maior controlo do ambiente, do comportamento, e dos processos pessoais (Graham & Harris, 1994). Zimmerman e Risemberg (1997) afirmam, ainda, que a autorregulação inclui o estabelecimento de metas e o planeamento; a procura de informação; a manutenção dos registos; a automonitorização; a revisão dos registos; a autoavaliação; a autoverbalização; a estruturação do ambiente e o planeamento do tempo; o autorreforço e autosseleção de modelos de escrita.

A Autorregulação tem uma enorme influência sobre as escolhas das atividades a realizar (ver Quadro 1), a quantidade de esforço despendido, bem como o grau de persistência demonstrado perante as dificuldades, por isso é um fator preponderante no sucesso da aprendizagem deste tipo de estratégias, uma vez que os alunos que experimentarem sucesso farão uma nova escolha face às suas atividades, trabalharão arduamente e persistirão apesar das dificuldades.

Quadro 1 - Técnicas de Autorregulação (Mastropieri & Regan, Spring 2009)

Técnicas de autorregulação	Que estratégia utilizar?	Exemplos
<i>Automonitorização</i>	Registo do progresso de desempenho, para atingir as metas estabelecida para a sua escrita e obter um feedback.	“Eu vou escrever um texto com 70 palavras” (progresso dos alunos ao longo de um mês). Os alunos comprometem-se a aprender uma nova estratégia e a aplicá-la.
<i>Autoinstrução</i>	Durante a fase de discussão, é introduzido ao aluno a autoinstrução para monitorar seu progresso de uma etapa para a próxima, de uma determinada estratégia. Durante a fase de suporte/ apoio da estratégia e independência, os alunos podem ter placas de sinalização táctil e visual para apoiar a fase de memorização.	Obter materiais: -Desenvolver uma ideia - Organizar notas - Escrever e dizer mais
<i>Autorreforço</i>	O aluno cria um conjunto de demonstrações individuais positivas, para o ajudar nas suas dificuldades específicas, ensaiando autoafirmações, lidas para incentivo e motivação para a conclusão da tarefa.	“ Eu consigo fazer isto se utilizar a minha estratégia e demorar mais tempo” “Primeiro preciso de construir uma “chuva de ideias””. “Mas que grande final!”
<i>Meta-cognição</i>	Os modelos de aprendizagem em voz alta das etapas e processos de pensamento, o modo como usar a estratégia nas suas atividades e todas as técnicas de autorregulação.	O Professor usa um pensar ou pré-registo do pensamento utilizado quando se utiliza a estratégia.
<i>Autocontrolo</i>	Individualizar as fichas ou fazer uma lista para que os alunos autoanalise e avalie o seu desempenho.	“Eu fiz uma lista de ideias para ambos os lados?” “Posso pensar em mais alguma coisa?” “Ajudei o meu parceiro?” “Estou a ficar frustrado?”

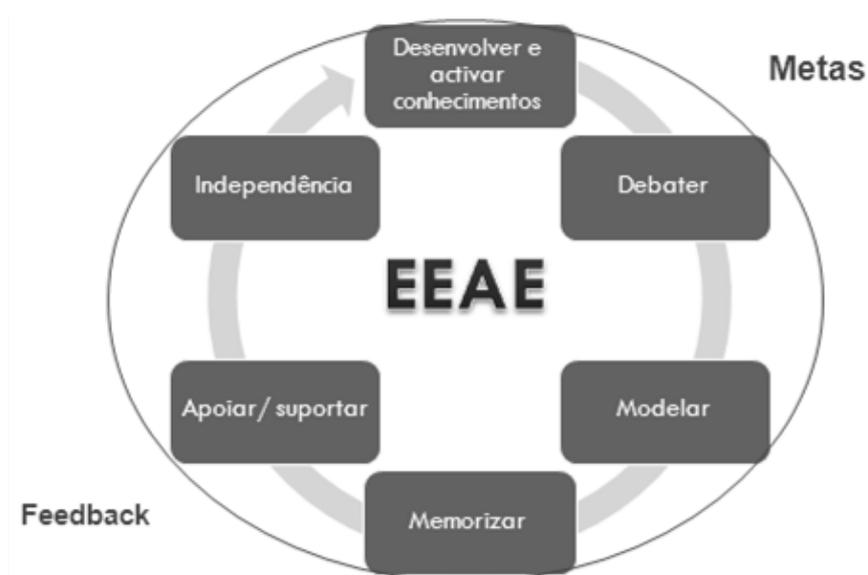
2.4 Fases do ensino-aprendizagem de estratégias de autorregulação

Geralmente, as estratégias de autorregulação apresentam seis fases, segundo Harris (2008):

- 1) *Desenvolvimento do conhecimento sobre a escrita;*
- 2) *Debate sobre a estratégia;*
- 3) *Modelagem da estratégia;*
- 4) *Memorização da estratégia;*
- 5) *Suporte/ apoio no uso da estratégia;*
- (6) *Independência no uso da estratégia.*

As metas e o *feedback* devem ser algo constante na aprendizagem da autorregulação. Contudo, o professor e o aluno são colaboradores na aquisição, implementação, avaliação e modificação do processo de escrita e na utilização das estratégias autorreguladas (ver Figura 3).

Figura 3 – Fases das estratégias de autorregulação na escrita (Harris, 2005 e Harris, 2008).



Exporemos de forma sucinta o que é pretendido em cada fase do modelo apresentado na Figura 3, segundo Graham et al. (2005; 2008) (ver Quadro 2):

1) Desenvolvimento do conhecimento sobre a escrita

A primeira fase consiste no desenvolvimento dos conhecimentos já adquiridos, na qual os alunos adquirem vocabulário, conhecimento e aplicam a estratégia de escrita de histórias ou textos argumentativos. O professor apresenta os passos da estratégia e fala sobre a sua importância. Os alunos devem compreender cada passo e memorizar a mnemónica (Graham & Harris, 2005; Harris et al., 2008).

Durante esta fase deve ser explorada a leitura de palavras presentes no tipo de textos a serem trabalhados (exemplo: textos de opinião, histórias) para desenvolver, por exemplo o vocabulário (“O que é uma opinião?”), o conhecimento (“Quais são as partes de um texto de opinião?”), os conceitos (“Como é que a escrita prende um leitor?”) a aprendizagem. Este tipo de atividades poderá continuar nas próximas fases: discussão e modelagem da estratégia respetivamente, se necessário. Contudo, esta pré-capacidade deve estar dominada na fase de memorização da estratégia. O conhecimento que possui e as pré-capacidades para a escrita dependem da aprendizagem do aluno e devem ser desenvolvidas (Graham & Harris, 2005; Harris et al., 2008).

A discussão e exploração da escrita e das estratégias autorreguladas apresentam-se como fatores fulcrais na compreensão e aplicação dos conhecimentos aprendidos. Devem ainda ser desenvolvidos conceitos fundamentais para a utilização destas estratégias: a autorregulação, a introdução da importância da definição dos objetivos e a automonitorização (Graham & Harris, 2005; Harris et al., 2008).

O processo colaborativo entre professor e o aluno pode criar autoinstruções relevantes para a produção de textos escritos. Além disso, o professor pode debater com os alunos como as suas ideias ou afirmações podem ajudá-los ou prejudicá-los. Os alunos podem falar sobre os aspetos em que têm de pensar ou como se podem questionar face ao que tem de fazer: a escrita de um texto de opinião (exemplo: Qual é a minha opinião sobre este assunto?; porque defendo este ponto de vista?; agora, já tenho todas as razões?) ou o que pensam dela quando

alguém lhe pede para escrever e ajudá-los a mudar o que for preciso. Autoafirmações negativas ou ineficazes como “eu não sou bom nisto” ou “ eu odeio escrever”, podem ser identificadas e a forma como interferem no desempenho dos alunos pode e deve ser debatida (Graham & Harris, 2005; Harris et al., 2008).

2) *Debate sobre a estratégia*

A segunda fase relaciona-se com a debate da estratégia, o objetivo principal é garantir que os alunos estão motivados e dispostos a aprender a nova estratégia. Frequentemente, examinam e discutem o seu desempenho atual na produção de textos escritos assim como as suas percepções sobre o processo de escrita. Esta informação torna-se a base para a discussão dos efeitos e dos potenciais benefícios da nova estratégia. Este é, também, um momento ideal para introduzir o conceito de monitorização de progresso para estudantes que tenham identificado um aspeto da escrita que pretendem melhorar (o número de partes da história, o número de revisões feitas, etc.) (Graham & Harris, 2005; Harris et al., 2008).

Durante esta fase é fundamental que o professor e os alunos discutam a estratégia a ser aprendida: o significado e os benefícios da escrita, como e quando podem ser usadas (início do apoio à generalização), bem como a importância da aprendizagem de estratégias de autorregulação. Cada fase do processo de escrita deve ser discutida e existem inúmeras mnemónicas que podem ser usadas. É aconselhada a exploração da forma de escrita e as capacidades de autorregulação dos alunos, evidenciando o papel da estratégia e do seu uso nas futuras produções dos alunos (Graham & Harris, 2005; Harris et al., 2008).

O desenvolvimento de uma atitude positiva sobre a escrita é extremamente importante durante esta fase. Os objetivos da escrita devem ser discutidos e determinados, em conjunto. É ainda permitido o estabelecimento de um compromisso entre o professor e o aluno na aprendizagem da estratégia e iniciação do trabalho colaborativo com um colega – parceiro, valorizando o papel do esforço (Graham & Harris, 2005; Harris et al., 2008).

A introdução de gráficos (autocontrolo) pode ajudar à definição de objetivos e à automonitorização do processo de escrita. Auxiliando o papel do professor na correção do desempenho dos alunos, evidenciando por exemplo que partes deve, ou não, conter um determinado tipo de texto. Deve-se identificar e atuar sobre os aspetos negativos ou ineficazes

da autodiscussão, das atitudes e das convicções dos alunos (Graham & Harris, 2005; Harris et al., 2008).

3) Modelagem da estratégia

A terceira fase refere-se à modelagem da estratégia, na qual o professor exemplifica o modo como os alunos devem usar a estratégia, através de processo de escrita colaborativa e estratégias de autorregulação. Nesta fase, os alunos aprendem exatamente como usar a nova estratégia, analisando e debatendo-a. Procuram ainda melhorar sempre o seu desempenho na estratégia, através de alterações no uso das estratégias, se estas se mostrarem necessárias (Graham & Harris, 2005; Harris et al., 2008).

A modelagem é mais eficaz quando os professores "pensam em voz alta", através dum processo que destaca o "porquê" e o "como" de cada fase e estratégia; especificamente, mostram como usar autoafirmações positivas para atribuições, logo promovendo a manutenção da motivação. Depois da estratégia demonstrada, o aluno deve ter uma oportunidade para continuar a debater os benefícios e os desafios da estratégia e a pensar em modificações para estas serem mais adequadas e eficazes. Este é também o tempo ideal para que cada aluno identifique afirmações que irão manter uma atitude positiva e persistência ao longo o processo de escrita, sugerindo um modelo de autoavaliação e de autorregisto através dos gráficos de desempenho (Graham & Harris, 2005; Harris et al., 2008).

Finalmente, o conceito de definição de objetivos ou metas pode ser introduzido, e cada aluno pode definir as suas metas, continuando a desenvolver a autorregulação, através da aplicação das estratégias em diferentes tarefas e situações de escrita que permitirão apoiar a sua generalização (Graham & Harris, 2005; Harris et al., 2008).

4) Memorização da estratégia

Na quarta fase, referente à memorização das estratégias de ensino autorregulado na escrita, os alunos devem ser capazes de verbalizar a mnemónica e associar os passos a seguir, certificando a memorização da estratégia, das mnemónicas e das autoinstruções, iniciada geralmente na fase anterior. Pretende-se que os alunos se tornem bastante familiarizados com

cada fase de uma estratégia que eles possam usar automaticamente, continuando o professor a confirmar a memorização da estratégia na próxima fase e a apoiar os alunos (Graham & Harris, 2005; Harris et al., 2008).

5) Suporte/ apoio no uso da estratégia

A quinta fase é referente ao apoio na utilização da estratégia, no qual o professor trabalha de forma cooperativa com os alunos, começando com um apoio intensivo e libertando gradualmente os alunos para a realização independente das tarefas de escrita, e responsabilizando-os gradativamente pelo uso da nova estratégia. Os professores e alunos utilizam a estratégia de autorregulação colaborativa para alcançarem sucesso na produção de textos escritos (Graham & Harris, 2005; Harris et al., 2008).

Os objetivos estabelecidos no início do processo, devem ser reajustados e modificados, de forma gradual, até se alcançar um domínio das estratégias de autorregulação. A atenção e orientação individual devem ser mantidas até que os alunos ultrapassem as suas dificuldades e que cada um deles consiga produzir textos sozinhos, alcançando o sucesso na tarefa de produção de textos (Graham & Harris, 2005; Harris et al., 2008).

6) Independência no uso da estratégia

A sexta e última fase, pretende assegurar que os estudantes usem consistentemente a estratégia e a autorregulação de forma independente, ao longo do tempo, em várias configurações e com uma variedade de tarefas. Esta generalização e manutenção são alcançadas através do incentivo dos alunos e reconhecimento de como a estratégia melhora a sua escrita. O professor acompanha e apoia, quando necessário. De igual modo, deve ser definido um plano para a manutenção e generalização da aplicação e discussão da estratégia (Graham & Harris, 2005; Harris et al., 2008).

Quadro 2 - As fases das estratégias de autorregulação (Harris et al., 2008).

Fase	Descrição da ação
1) Desenvolvimento do conhecimento sobre a escrita	Identificar estratégias previamente aprendidas e aplica-las com os alunos
2) Discussão da estratégia	Identificar os componentes da estratégia, os seus benefícios e expectativas.
3) Modelagem da estratégia	Os alunos aprendem a mnemónica e o que ela representa. O professor serve de modelo do uso prático da estratégia
4) Memorização da estratégia	Certificar que os alunos memorizaram a mnemónica e o que ela representa.
5) Suporte/ apoio no uso da estratégia;	O professor suporta o uso das estratégias de ensino autorregulado, enquanto gradualmente retira o apoio, fornecendo apenas o necessário.
6) Independência.	Os alunos usam a estratégia sem recurso ao professor ou apoios materiais.

Estas fases estão desenhadas para serem flexíveis e podem ser combinadas, repetidas ou reorganizadas conforme as necessidades.

Na aplicação deste tipo de estratégias em sala de aula, e principalmente na aprendizagem das estratégias de autorregulação, o professor assume um papel fundamental que condicionará a forma como os alunos se posicionam face às estratégias a aprender, motivação e atitude. Os alunos que recorrerem a estas estratégias devem estar convencidos de que estas são benéficas, pelo que é fundamental que o professor seja entusiasta; envolva os alunos na colaboração e procura de estratégias específicas; proporcione oportunidades de uso da estratégia; elogie e reforce os esforços dos alunos (Harris, et al., 2008). Alcançar essa meta pode ser especialmente desafiador, se os alunos já tiveram algum sucesso, fruto do uso do conhecimento aprendido junto de determinado tipos de tarefas escritas (por exemplo, uma narrativa pessoal) (Ellis, 1986). No entanto, quando se recorre a este tipo de ensino, deve-se acreditar que a nova estratégia é valiosa e realista (atendendo às características dos alunos) para que eles a aprendam e a utilizem (Salomon & Globerson, 1987).

Idealmente, estas estratégias devem ser integradas numa comunidade de aprendizagem, em que os educadores evidenciam um propósito disciplinado e cuidado. Os objetivos do professor e das suas ações devem ser baseados na avaliação em curso dos alunos, para promover um desenvolvimento da cognição e meta-cognição, avaliando as capacidades, os conhecimentos e as experiências anteriores de cada um, bem como os pontos afetivos e comportamentais fortes, necessidades e características do aluno. Os alunos são, desde que com um nível de apoio necessário (ensino explícito através de uma descoberta guiada), capazes da aquisição de competências, capacidades e estratégias que estimulam o seu desenvolvimento afetivo e de metas comportamentais, como a motivação, atribuições de adaptação e encorajamento. Os professores devem ser sensíveis aos fatores de influência dos alunos e planear, tendo em consideração às necessidades individuais e diferenças, bem como o tempo necessário para atingir resultados.

As estratégias de autorregulação na escrita apresentam uma estrutura clara que facilita a compreensão e a consciencialização, por parte dos alunos e dos professores, das fases e competências que têm que mobilizar durante o processo de escrita. Estas estratégias possibilitam o auxílio necessário para um aumento da qualidade na produção de texto, especialmente ao nível da estrutura e extensão. A sua utilização ajuda os alunos a desenvolverem estratégias e a adquirirem conhecimentos sobre o processo de escrita, aprendendo a se autorregular, a terem uma atitude positiva e confiante na sua escrita. As estratégias de autorregulação privilegiam o desenvolvimento de competências de autoprodução, monitorização e correção, bem como a generalização e organização dos conteúdos de escrita, avançando para a planificação, revendo com os seus pares e mecanizando todo o processo (Harris et al., 2008). A utilização destas estratégias tem apresentado melhorias na produção dos alunos, que são mantidas ao longo do tempo e generalizadas em toda as configurações, género, pessoas e meios de comunicação (Harris et al., 2008).

A investigação tem demonstrado claramente que os alunos aprendem e mudam comportamentos de forma mais significativa quando a estratégia autorregulada é ensinada mais explicitamente. Os alunos com problemas na escrita necessitam de passar pelas seis fases da estratégia. Revela ainda que o desenvolvimento de conhecimentos sobre a escrita, o debate sobre a escrita e a modelagem não são suficientes na aprendizagem destas estratégias,

sendo a fase de suporte fundamental para o sucesso do seu uso. Adicionalmente, a investigação mostra que muitos alunos continuam a usar a estratégia e a aplicá-la em diferentes contextos após a aprendizagem da mesma (Harris et al., 2008).

Existem várias estratégias de autorregulação na escrita: PLEASE – O parágrafo; PLANS – A estratégia de definição de metas; a estratégia de revisão de pares; PATO – A escrita de textos; Estrutura – Escrita de textos de opinião, entre outros.

De seguida passaremos a descrever e a aprofundar a utilização das estratégias PATO e Estrutura de forma continuada.

2.5 As estratégias de autorregulação na escrita: PATO + Estrutura

*POW*⁶ e *Tree*⁷ (Graham, 2005) são duas estratégias de autorregulação que podem ser usadas para auxiliar o processo de composição de textos argumentativos de opinião. A estratégia *POW* aplica-se para a escrita de todo o tipo de textos, pretendendo ajudar os alunos a se lembrarem das etapas do processo de escrita e assim executarem-nas sem erros ou esquecimentos. No caso da estratégia *Tree*, esta centra-se nos elementos fundamentais necessários para a escrita de um texto argumentativo de opinião, clarificando o que deve conter e como deve ser escrito. Ambas as estratégias podem ser ensinadas em diversas faixas etárias, contudo o 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico são os níveis escolares mais indicados para o recurso a estas estratégias, supõe-se que o seu uso de torne automático ou desnecessário após estes ciclos (Graham, 2005).

O número de sessões das estratégias Pato + Estrutura e a sua duração dependem do nível e do ano escolar; as sessões decorrem normalmente entre 20 e 60 minutos, pelo menos três vezes por mês. No 1.º e 2.º ciclo a aprendizagem é constituída por seis fases de trabalho, que podem durar entre oito a doze sessões de 30- 45 minutos. Este tempo costuma ser suficientes para os alunos com problemas na escrita passarem por todas as fases e usarem as estratégias de forma independente (Harris et al., 2003). Quanto mais competentes forem os

⁶ Estratégia adaptada para o contexto português e intitulada *PATO*.

⁷ Estratégia em português chamada *Estrutura* e adaptada no contexto desta investigação.

alunos na escrita, mais depressa começam a utilizar esta estratégia de forma independente. Não é uma estratégia que gasta muito tempo a ser ensinada e proporciona grandes benefícios aos alunos (S. Graham & K. R. Harris, 2005).

Os autores Graham, Harris e Zito (2005) verificaram mudanças significativas na forma como os alunos com graves problemas de escrita e seus colegas escrevem, designadamente: 1) uma maior autoeficácia; 2) uma mudança positiva nas atitudes e atribuições em relação à escrita; 3) a manutenção a curto prazo dos resultados obtidos no fim da aprendizagem das estratégias. No caso do desempenho a longo prazo, pode ser necessário um reforço das sessões após o fim da aprendizagem. Também a generalização para diferentes géneros de escrita ou tarefas pode ocorrer, contudo os alunos podem precisar de apoio ou suporte por parte do professor.

As sessões devem conter todas as componentes e fases que compõem o modelo de estratégias de autorregulação da escrita. Os professores podem ajustar essas fases e componentes conforme às necessidades dos alunos e recursos disponíveis. Alguns professores podem usar o modelo completo fase por fase, enquanto outros podem combinar, reordenar ou excluir algumas fases ou componentes. No entanto, quando os alunos apresentam problemas ou dificuldades na escrita recomenda-se que todas as fases sejam usadas, uma vez que a investigação demonstrou claramente a necessidade dos alunos receberem todo o apoio e tempo de que necessitam para aprender todas as componentes envolvidas no processo de escrita. (Graham & Harris, 2005; Harris et al., 2008)

As estratégias podem ser usadas na sala de aula com a turma toda, em pequeno grupo, individualmente ou tutórias. O principal objetivo da sua aprendizagem é dotar o aluno de conhecimento e autonomia na utilização da escrita e das estratégias de ensino autorregulado. Gradualmente a responsabilidade da aplicação das estratégias passa do professor, que até então serviu de modelo, para o aluno. Os alunos são sempre um agente ativo de colaboração no processo de aprendizagem. Em função do esforço do aluno na aprendizagem da escrita e uso das estratégias de autorregulação, este é reconhecido e reforçado. O nível e o tipo de *feedback* e o apoio são individualizados pelo professor para responder às necessidades de cada aluno. Um preceito fundamental da aplicação destas estratégias é que todos os alunos tenham preenchido os critérios necessários para avançarem à fase seguinte, respeitando o tempo e ritmo individual (de cada aluno).

O processo de utilização destas estratégias inclui a identificação e a criação de oportunidades de escrita, permitindo debater e analisar quando e como estas devem ser usadas, modificando as metas após a sua avaliação com sucesso. São estratégias que pode ser usadas em todas as áreas académicas, pois ajudam a envolver outros elementos no processo de escrita, como é o caso de professores, pais e colegas, que podem incentivar o uso das mesmas noutros contextos. Segundo os estudos dos investigadores norte-americanos, o desempenho e o conhecimento das estratégias de autorregulação são importantes para ajudarem os alunos: (1) a perceberem quando e como podem usar as estratégias; (2) a criarem os seus textos de forma independente; (3) a reconhecerem melhorias significativas nas suas capacidades, processos e produtos de escrita; (4) a ganharem conhecimento sobre as estratégias e sobre o seu próprio desempenho; (5) a melhorarem as expectativas e atitudes em relação a si próprios enquanto escritores; (6) a manterem e generalizarem o desempenho estratégico. “Pato + Estrutura” são um suporte para a aprendizagem da escrita, contudo não trabalham todas as competências envolvidas no neste processo, pelo que devem ser utilizadas outras estratégias para desenvolver a construção frásica, a ortografia, o grafismo, entre outros (Harris et al., 2008).

Para ilustrar o modo como podem ser implementadas as estratégias de autorregulação na escrita de textos argumentativos de opinião numa turma, recorreremos a três etapas de trabalho com a estratégia PATO, para ajudar os alunos a identificar o que queriam escrever e a construir um esquema que inclui-se todas as partes de um texto argumentativo de opinião.

Na primeira etapa, os alunos estabeleceram os seus propósitos para a escrita, identificando o seu público e papel para escrever. Na segunda etapa, eles contactaram com um conjunto de textos argumentativos de opinião já construídos para compor, avaliar e organizar razões que sustentam o seu argumento. Por último foi incentivada a prática independente da composição de textos argumentativos de opinião.

2.6 O papel das mnemónicas na aprendizagem das estratégias

A mnemónica é uma estrutura construída para ajudar os alunos a lembrar e recuperar informações, por formar associações naturalmente não existentes em conteúdo. A aprendizagem com base em mnemónica combina a apresentação de informações importantes com estratégias explícitas de chamada da informação (Brigham & Brigham, 2001). E é

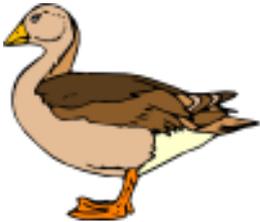
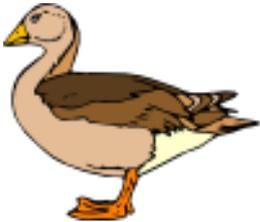
comummente utilizada em áreas onde é obrigatório recordar grandes quantidades de informações desconhecidas ou para fazer associações entre duas ou mais destas unidades para a chamada da informação. Esta pode ser usada pelos alunos de qualquer faixa etária (Levin, 1993).

Este procedimento foi bem pesquisado e validado para estudantes com necessidades educativas especiais severas, particularmente alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, dado que facilita as tarefas de chamada da informação, que envolvem o organizar e associar de informações relativas a algum assunto, tema ou conteúdo.

As mnemónicas constituem assim, ferramentas cognitivas que podem ajudar os alunos a fazer essas associações e têm como princípios básicos a psicologia cognitiva, que ajuda a explicar como funcionam mnemónicas (Finke, 1989). Blum, Forness, Kavale e Lloyd (1997) sumaram a pesquisa efetuada no âmbito da educação especial e concluíram que a instrução com recurso a mnemónicas está associada a resultados positivos.

As mnemónicas podem apresentar uma complexidade e forma variável (imagens, palavras, siglas), atendendo ao conteúdo e à faixa etária a que se destinam. As mnemónicas podem ser: (1) Acrónimos - usada a primeira letra de cada palavra ou frase a ser lembrada para fazer uma palavra ou frase significativa e (2) Acrósticos – que são palavras criadas pela junção das primeiras letras de uma série de palavras. Nos acrónimos cada letra da frase significa uma característica da informação, através da qual é possível organizar a informação, em pedaços significativos e fornece pistas para ajudar os alunos a se recordarem da informação (Kleinhksel & Summy, 2003) e será o tipo de mnemónica usada na estratégia PATO. De seguida, apresentarei duas mnemónicas usadas neste estudo durante a aprendizagem das estratégias de autorregulação na escrita: PATO + Estrutura (ver Quadro 2).

Quadro 3 – Estratégia de Escrita: PATO + Estrutura adaptado de Harris (2008).

Tipo de texto	Mnemónica	Passos representados
Textos em geral	PATO + Estrutura 	PATO Penso nas minhas ideias Anoto-as Tenho que as organizar Olho, escrevo e digo mais!
Texto Argumentativos de Opinião		Estrutura CABEÇA Certifico-me da minha opinião. Diz o que tu acreditas! TRONCO Trato de explicar as Porque acredito nisto? Iráo os leitores acreditar nisto? razões (pelo menos 3) Junto tudo e escrevo um texto fixe! MEMBROS Mais, finalizo com Tens as partes todas? uma frase Sim <input type="checkbox"/> final e revejo tudo! Não <input type="checkbox"/>

Importa ressaltar que durante a instrução com recurso a mnemónicas é necessário que os alunos recorrem ao cartão com as mnemónicas mantendo e aplicando as estratégias de forma independente (Mastropieri & Scruggs, 1992). O professor também deve recordar aos seus alunos a necessidade deste recurso. Assim, permitirá a generalização do uso da mnemónica, na qual os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas e problemas na escrita podem manter o suporte, sempre que necessário e ampliar o contexto do seu uso.

Os alunos, com o uso de mnemónica, podem recorrer a palavras-chave, que podem ser construídas pelos próprios, com o apoio do professor. Segundo King-Sears et al.(1992), os alunos com dificuldades da aprendizagem são capazes de identificar e definir o termo adequado, procurar uma palavra-chave, imaginar e pensar sobre a definição. No entanto, o mesmo autor (1992) e outros (Mastropieri & Scruggs, 1991) relataram que quando os alunos

criam as suas próprias estratégias ou aprendizagem, tendem a demorar mais tempo na execução das tarefas, porque o tempo é limitado para a aprendizagem das estratégias.

Capítulo III- Metodologia

Neste capítulo reporta-se o conjunto de diretrizes metodológicas que orientaram este estudo. Inicialmente será apresentada uma breve caracterização da metodologia quantitativa *quasi-experimental*, que esteve na base desta investigação. De seguida, apresento o desenho da investigação, nomeadamente a caracterização da amostra, dos instrumentos de recolha de dados e ainda das variáveis bem como das técnicas usadas para avaliar a fiabilidade de implementação. Posteriormente, exponho os procedimentos de recolha de dados e o modo de análise dos mesmos.

3.1.Opção metodológica: um estudo *quasi-experimental*

O método pode tomar diversas formas segundo a natureza das questões colocadas e as estratégias seguidas na recolha e análise de dados. A forma mais abrangente de distinguir e classificar os métodos de investigação é a divisão em métodos quantitativos e qualitativos, os quais, por sua vez, se podem dividir em vários tipos ou métodos específicos para se estudarem determinadas questões de investigação (Gay, Mills, & Airasian, 2006).Ao pretendermos estabelecer relações entre variáveis, quantificando inclusive tais relações, torna-se evidente o recurso a uma metodologia quantitativa (Almeida & Freire, 2003).

Este estudo teve uma natureza quantitativa - *quasi-experimental*, com a manipulação e controlo de uma variável. Procurei a compreensão do fenómeno em estudo através da testagem de hipóteses e de relações entre as variáveis (Fortin, 1996). Contudo, não controlei ainda algumas variáveis parasitas que confluem ou podem confluir com a variável independente na explicação dos resultados (Almeida & Freire, 2003). Assim, desenvolvi um desenho metodológico que apresenta um grupo experimental e recorre a um grupo de comparação (grupo não aleatório) que não se podem assumir como equivalentes à partida, e onde a diferença observada entre o pré-teste e o pós-teste não pode ser exclusivamente atribuída à manipulação da variável independente. Assim, esta investigação apresenta um design pré-teste – pós-teste no grupo controlo e experimental. Algumas variáveis como a seleção dos grupos ou a interação diversificada não se encontram devidamente controladas (Almeida & Freire, 2003), uma vez que utilizei uma amostra por conveniência.

3.2. Desenho do estudo

O desenho do estudo pode definir-se como o conjunto de procedimentos e orientações a que uma investigação obedece tendo em vista o rigor e o valor prático da informação recolhida, sobretudo para a testagem de hipóteses inicialmente formuladas para o problema em estudo (Almeida & Freire, 2003). Assim, nesta secção será descrito um plano de organização do estudo com a caracterização da amostra, a descrição das variáveis e as suas relações, bem como a descrição da tipologia e características dos instrumentos de recolha de dados.

3.2.1 Amostra

A amostra é caracterizada por um subconjunto da população, ou seja, parte de todos os membros de um determinado grupo com uma ou mais características em comum, que se pretendem estudar (Almeida & Freira, 2003). Fazer um estudo com a população envolveria um aumento de tempo, de recursos humanos e de recursos económicos insuportáveis para este estudo, pelo que se recorreu a uma amostra por conveniência.

Assim, a amostra é constituída por 39 crianças que frequentavam o 4º ano de escolaridade do Ensino Básico, com idades compreendidas entre os 9 e os 13 anos, sendo a média de idades 9,59 anos com desvio padrão de 0,818 anos. Destes 39 participantes, 22 (56,4 %) são do género feminino e os restantes 17 (43,6 %) do masculino. A maioria da amostra, 32 alunos (82,1%), é de etnia caucasiana, três alunos (7,7%) são de origem africana, outros três (7,7%) são de etnia cigana e um aluno de origem asiática, o que representa 2,6% da amostra.

Os participantes envolvidos neste estudo fazem parte de dois grupos, um experimental e outro de controlo, constituídos por alunos de um Centro Escolar de um Agrupamento de Escolas de uma cidade do norte do país. O grupo experimental foi constituído por uma turma de 23 alunos (59% da amostra total) do estabelecimento de ensino, no qual foram aplicadas, para além dos pré e pós-teste, as estratégias de autorregulação para Escrita, em contexto de sala de aula e para o grande grupo, com vista a analisar o desenvolvimento dos processos de escrita e o impacto da mesma, quer no uso dos procedimentos da estratégia, quer ao nível dos comportamentos de escrita.

O segundo grupo foi utilizado como controlo, e foi constituído pelo número total de 16 alunos (41% da amostra total), não sendo sujeito à implementação de estratégias de autorregulação para a escrita mas apenas à implementação dos *pré* e *pós-teste*.

Quanto ao nível sócio-económico, pudemos aferir, recorrendo à análise da atribuição do subsídio escolar, que 48,7% da amostra, ou seja 19 alunos, têm escalão A, 8 alunos (20,5%) têm escalão B e os restantes 12 alunos da amostra (30,8%) não têm direito a subsídio escolar.

Finalmente, caracterizo a amostra segundo a aplicabilidade de medidas educativas junto dos alunos. Assim, apurou-se que a grande maioria da amostra, 84,6%, ou seja um total de 33 alunos não apresenta qualquer medida educativa; para quatro alunos (10,3%) tinha sido elaborado um Plano de Recuperação devido a problemas na aprendizagem, para um aluno um Plano de Acompanhamento; e por último para um aluno com Necessidades Educativas Especiais existiu um plano com adequações curriculares (cada um perfazendo 2,6% da amostra).

A participação das turmas encontrou-se condicionada à acessão dos participantes em colaborar no estudo e à autorização por parte da Direção do Agrupamento de Escolas, dos Professores e dos Encarregados de Educação.

Outros dados relevantes para a caracterização da amostra foram obtidos a partir da consulta do processo individual dos alunos nomeadamente das fichas de avaliação do primeiro e do segundo período escolares, momentos em que foram realizados os diferentes episódios de avaliação deste estudo, e que poderão ser consultados na apresentação dos resultados.

3.2.2 Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

No decorrer deste estudo, foram utilizados três instrumentos de recolha de dados que passarei a descrever posteriormente, de forma mais aprofundada.

1) Processo individual dos alunos:

Este documento auxiliou na recolha de informação sobre os indivíduos da amostra, permitindo recolher os seus dados biográficos (por exemplo: caracterização socioeconómica, género, idade), avaliações individuais (por exemplo: da área curricular de Língua Portuguesa, bem como de aspetos específicos na composição de textos e competências como a motivação e a autonomia) e ainda as medidas educativas e planos a desenvolver com os alunos. Foi respeitado o anonimato e pedidas as respetivas autorizações para consulta dos mesmos.

2) Composição de um texto argumento de opinião (*pré e pós - teste*)

Foi criada uma atividade para que os alunos escrevessem um texto argumentativo de opinião a partir de uma questão central: “*Preferes passar férias na praia ou na montanha?*”. A questão colocada baseia-se na revisão literária relacionada sobre o tema e nas atividades, propostas por Graham e Harris (2003) para a avaliação das capacidades de composição de um texto argumentativo de opinião, considerada adequada para a faixa escolar da amostra deste estudo (4.º ano de escolaridade).

Aos alunos foi dada a instrução para escreverem um texto de opinião com base nas posições individuais sobre a questão colocada, procurando escrever o texto, o melhor que conseguissem durante 45 minutos. A instrução foi dada em simultâneo para todos os alunos de cada um dos grupos e orientada por um guião previamente definido, com vista a fornecer o mesmo tipo de instrução no grupo de controlo e no experimental. Esta aplicação ocorreu em dois momentos distintos, um antes e outro depois do ensino das estratégias de autorregulação ao grupo experimental. As recolhas de dados (*pré e pós-teste*) ocorreram sempre nos mesmos dias e durante o período da manhã, primeiro no grupo controlo e depois no grupo experimental.

A avaliação dos textos argumentativos de opinião foi feita com recurso a uma *Escala de Avaliação da Qualidade dos Textos Argumentativos de Opinião* adaptada para a Língua Portuguesa de Scardamalia, Bereiter e Goleman (1982), pela autora deste estudo. Esta escala apresenta a cotação mínima de 1 ponto e máxima de 11 pontos, e cada pontuação corresponde a um conjunto de itens presentes no texto em análise, nomeadamente: se é ou não um texto de opinião, quais os elementos constituintes (como a frase inicial, razões, frase final) e quantidades de um texto de opinião, nomeadamente a presença de explicações e em que número e ainda a existência de uma sequência lógica, bem como de contra-argumentos (Harris et al., 2008).

Analisarei ainda o número de conectores argumentativos e de palavras presentes em cada um dos textos produzidos pelos alunos, atendendo que a revisão literária efetuada mostra melhorias na quantidade destas duas variáveis, após o uso de estratégias de autorregulação.

3) Registo diário da implementação:

Durante a implementação das estratégias de autorregulação na escrita: “PATO + Estrutura” construiu um registo do modo como ia decorrendo a implementação das

estratégias: o que correu de acordo com o esperado, o que é necessário reforçar, quais as dificuldades sentidas pela turma, em geral e por cada um dos alunos, o gosto pela aprendizagem das estratégias, o alcançar dos objetivos esperados para cada sessão, entre outros. Estes dados permitiram-me compreender melhor os resultados obtidos e poder interpretá-los à luz do contexto real de implementação das estratégias PATO e Estrutura.

3.2.3 Variáveis Independentes

As variáveis independentes são as dimensões ou características cujo impacto na variável dependente pretendemos estudar (Almeida & Freire, 2003). Neste estudo as variáveis independentes são duas estratégias de autorregulação da escrita: “PATO + Estrutura”, para o grupo de experimental. No caso do grupo experimental, procedi à intervenção, nomeadamente o ensino das estratégias de autorregulação na Escrita “PATO + Estrutura”⁸ ao longo de seis sessões, cada uma com a duração aproximada de 45 a 60 minutos. Numa fase inicial foram explorados os conhecimentos dos alunos e identificada a finalidade das estratégias a aprender; os alunos aprenderam as mnemónicas (uma de cada vez, primeiro *PATO* e depois *Estrutura*) e a sua aplicabilidade, em grande grupo e com apoio auxiliar sempre que possível. De seguida, analisaram diferentes textos e identificaram as partes constituintes e os conectores argumentativos, desconstruindo os textos apresentados. Depois começaram a construir textos argumentativos de opinião com base em esquemas de organização, o cartão com a mnemónica e a lista de conectores argumentativos. Posteriormente, começaram a registar os processos de autoinstrução e monitorização que poderiam usar durante a escrita como o caso dos gráficos de voo, registo das autoafirmações e acesso a uma lista de possíveis temas para a construção de textos de opinião. Foi registada ainda a motivação ao longo de todas as sessões de trabalho. Por fim, os alunos começaram a escrever textos de opinião sozinhos ou com pares, de acordo com as competências adquiridas ao longo de todo o processo.

No início, toda a sessão foi controlada pelo professor, que serviu de modelo, expondo todas as ações que devem ser realizadas com recurso a exemplos. Numa fase seguinte os alunos começam a ter algum apoio para a construção do texto, construindo-o com o auxílio do professor. Numa última fase seguinte passámos à prática em pares e à prática independente.

Os materiais utilizados na aplicação da aprendizagem das estratégias de autorregulação na escrita: “PATO + Estrutura” basearam-se no modelo da instrução de estratégias de autorregulação, mas foram modificados, adaptados e ajustados atender às necessidades dos

⁸ Proibida a reprodução destas estratégias para fins comerciais.

alunos envolvidos, quer durante o planeamento, a organização e a escrita. Durante o planeamento, os alunos tiveram acesso aos cartões com as mnemónicas, ao esquema organizador (com a definição de metas) e ao gráfico de voo para a automonitorização, inseridas no material didático que lhes foi fornecido (Harris et al., 2008).

Os materiais dos alunos incluíram pastas que continham todo o material necessário para as várias sessões de trabalho, incluindo por exemplo a lista de conectores argumentativos, sugestões de temas para criar textos de opinião, e registo das autoafirmações (usado para ajudar os alunos a refletirem sobre formas de pensar em boas ideias, o que pensar enquanto trabalhava e quando verificação de seu trabalho).

O grupo de controlo continuou a usufruir de um ensino tradicional usado regularmente por parte da professora titular, sem qualquer intervenção da minha parte. Tenho conhecimento que os alunos continuaram a escrever textos, incluindo textos de opinião, na sala de aula.

3.2.4 Variáveis dependentes

A variável dependente é definida, segundo Almeida e Freire (2003), como a dimensão ou característica que surge ou muda quando o investigador aplica, suprime ou modifica a variável independente, as quais consistem, neste estudo as competências na área de Língua Portuguesa, no domínio de regras elementares e das técnicas de escrita, a competência da motivação, autonomia e reflexão; o gosto dos alunos pela aprendizagem das estratégias; o número de palavras, o número de conectores argumentativos, qualidade de textos de opinião.

3.2.5 Variáveis parasitas

As variáveis parasitas são aquelas associadas à variável independente que podem afetar da variável dependente “contaminando-os” (Almeida & Freire, 2003). Neste estudo, o ensino lecionado pelas professoras de cada uma das turmas constitui uma variável parasita.

3.2.6 Procedimentos de análise de dados

Para o tratamento dos dados recolhidos utilizei o programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) (versão 18.0 para Microsoft Windows) que me permitiu efetuar os cálculos estatísticos, com todos os procedimentos referentes à análise descritiva e inferencial e ainda à visualização dos resultados dos mesmos.

Pestana e Gageiro (2003) referem que a estatística descritiva centra-se no estudo de características não uniformes das unidades observadas. A estatística descritiva é utilizada para calcular medidas de tendência central ou de dispersão elementares (média, moda mediana, desvio-padrão) de uma variável numérica (Ferreira, 2003). A estatística inferencial permite com base nos elementos observados ou experimentados, tirar conclusões para um domínio mais vasto de onde esses elementos provierem. As inferências, que requerem o conhecimento das probabilidades, são feitas através de intervalos de confiança e de testes estatísticos paramétricos aplicados a amostras relacionadas ou não relacionadas (Pestana & Gageiro, 2003).

O *t-test* para duas amostras não relacionadas compara as médias de uma mesma variável ou característica observada sobre duas amostras independentes de indivíduos, para explorar diferenças entre grupos (Ferreira, 2003). No caso da análise inferencial usei o *t-test* para amostras relacionadas e não relacionadas, relativamente ao número de conectores, número de palavras e qualidade dos textos argumentativos de opinião.

Por conseguinte, analisamos os dados recolhidos, ao longo desta investigação, recorrendo a uma análise descritiva univariada (e.g., frequências) e, ainda, a medida de estatística inferencial bivariada para explorar as diferenças entre grupos (e.g., *test-t*).

Faremos, de igual modo uma análise do valor do *effect size* das variáveis independentes relativas à intervenção com as estratégias de autorregulação PATO + Estrutura. Importa ressaltar que, segundo Lloyd, Forness e Kavale (1999), o valor do *effect size* é distinto de acordo com os valores obtidos. Assim, se $d = 0,0$ – a condição experimental não é melhor que a de controlo; se $d = 0,30$ – a condição experimental é teoricamente interessante; se $d = 0,50$ – a condição experimental vale a pena ser considerada e se $d \geq 0,70$ – a condição experimental é altamente eficaz. Assim, os dados obtidos serão interpretados de acordo com estes dados.

Considerou-se um intervalo de confiança de 95% para a diferença entre médias, o que significa que reduziu-se a 5% a probabilidade ($p \leq 0,05$) de obter um determinado resultado devido ao acaso. Assim, e com base nesses valores que foram definidos, e serão apresentados no capítulo 5, que as hipóteses nulas (H_0) poderão ser rejeitadas e os resultados do estudo poderão ser interpretados assentando no pressuposto da hipótese alternativa (H_1) (Pereira, 1999).

3.3 Procedimentos de apresentação de resultados

A apresentação dos resultados, neste estudo, é predominantemente quantitativa e baseada em estatística descritiva e inferencial, podendo ser apresentada em forma de tabela/quadro ou descrições. Na análise descritiva usei o procedimento de frequências, para o tratamento dos dados recolhidos nos processos individuais dos alunos, que me permitiu gerar tabelas de frequências.

3.4 Fiabilidade da implementação

Nesta investigação a fiabilidade da implementação foi avaliada através de *checklists*, elaboradas por mim, com o conjunto de procedimentos a seguir em cada uma das sessões de trabalho com o grupo experimental. Por sua vez, o professor titular da respetiva turma foi, ao longo das sessões, verificando se eram cumpridos todos os passos indicados na planificação. Por vezes tornou-se necessário reajustar ou alterar a planificação atendendo às necessidades de trabalho específico necessário num dado momento.

Capítulo IV – Apresentação dos resultados

No presente capítulo, apresento os resultados obtidos com a investigação que realizei. Inicialmente efetuo uma síntese dos principais resultados descritivos, acompanhada de quadros que os ilustrem. De seguida, apresento os resultados inferenciais, comparando os resultados obtidos no grupo controlo e no grupo experimental, antes e depois da implementação de estratégias de autorregulação: “PATO + Estrutura”. Por fim, analisei o impacto da variável independente, no número de palavras, de conectores e na qualidade de textos argumentativos de opinião e indico o seu *effect size*. Durante este capítulo serão ainda apresentadas as hipóteses estatísticas que fui formulando.

4.1. Apresentação de resultados descritivos

Apresentarei, de seguida um conjunto de descrições relativas a fenómenos de variação ocorridos antes e depois da aplicação das estratégias “PATO+ Estrutura”, a fim de dar uma imagem completa dos resultados, do estudo.

4.1.1. Resultados referentes à avaliação curricular na Língua Portuguesa, no domínio progressivo das regras elementares de escrita, no domínio progressivo das técnicas de escrita, na motivação, na autonomia e na reflexão.

No que respeita à avaliação obtida em Língua Portuguesa pelos alunos que constituem a amostra, no primeiro período, verifiquei que cinco alunos (12,8%) tiveram uma avaliação “Não Satisfaz”, dos quais três (7,7%) são do grupo experimental e dois (5,1%) do grupo de controlo. A menção “Satisfaz” foi atribuída a oito alunos (20,5%) do grupo experimental e a cinco (12,8%) do de controlo, o que perfaz uma totalidade de 13 alunos (33,3%). Verifica-se, ainda, que dez alunos (25,6%) obtiveram uma avaliação de “Satisfaz Bastante”, sendo que 8 (20,5%) são do grupo experimental e 2 (5,1%) do grupo de controlo. Quanto ao nível “Excelente” foi alcançado por três alunos (7,7%) do grupo experimental e por sete alunos (17,9%) do grupo de controlo, representando uma totalidade de 25,6% da amostra (dez alunos).

No segundo período, as avaliações obtidas em Língua Portuguesa sofreram algumas alterações, que descrevo de seguida. Assim, quatro alunos (10,3%), distribuídos uniformemente pelos dois grupos, obtiveram a avaliação “Não Satisfaz” e do mesmo modo,

dez alunos (25,6%) apresentaram o nível de “Satisfaz”. Por outro lado, 11 alunos (28,2%) do grupo experimental e três (7,7%) do grupo de controlo foram avaliados com “Satisfaz Bastante”, representando 35,9% da amostra. Enquanto dez alunos (25,6%) alcançaram o nível de “Excelente”, sendo quatro (10,3%) do grupo experimental e seis (15,4%) do grupo de controlo.

Outro critério de avaliação considerado foi o domínio progressivo das regras elementares de escrita. No primeiro período, sete alunos (17,9% da amostra) obtiveram o nível “Não Satisfaz”, dentro dos quais encontramos três (7,7%) no grupo experimental e quatro (10,3%) no de controlo, cerca de 33,3% dos alunos da amostra (13 alunos) foi avaliada, neste domínio, com “Satisfaz”, verificando-se uma distribuição de nove alunos (23,1%) no grupo experimental e quatro (10,3%) no grupo de controlo. Equitativamente, 13 alunos apresentaram o nível “Satisfaz Bastante” ainda que a disposição dos alunos seja de seis (15,4%) no grupo experimental e sete (17,9%) no grupo de controlo. Por fim, a menção “Excelente” foi atribuída a cinco alunos (12,8%), quatro (10,3%) no grupo experimental e um último no grupo de controlo.

No segundo período, notam-se mudanças nas avaliações da amostra neste domínio. Assim, seis alunos (15,4%) foram avaliados com “Não Satisfaz”, três alunos (7,7%) em cada grupo, por outro lado, 11 alunos (28,2%) obtiveram o “Satisfaz”, seis alunos (15,4%) no grupo experimental e cinco alunos (12,8%) no grupo de controlo. O nível “Satisfaz Bastante” foi alcançado por 15 alunos (38,5%), 9 (23,1%) no grupo experimental e seis (15,4%) no grupo de controlo e o nível “Excelente” a quatro alunos (10,3%) do primeiro grupo e a dois alunos (5,1%) do último.

No domínio progressivo das técnicas de escrita, 17,9% da amostra, ou seja, sete alunos foram avaliados com “Não Satisfaz”, dos quais três (7,7%) no grupo experimental e quatro (10,3%) no de controlo, durante o primeiro período. Com o nível “Satisfaz”, foram avaliados 11 alunos (28,2%) do grupo experimental e três (7,7%) do de controlo, perfazendo um total de 14 alunos (35,9%) da amostra. Paralelamente, verifica-se que 30,8% da amostra (12 alunos) obtiveram a avaliação de “Satisfaz Bastante”, cinco alunos (12,8%) do grupo experimental e sete (17,9%) do grupo de controlo e, também três alunos (7,7%) do primeiro grupo e dois (5,1%) do segundo alcançaram o “Excelente”, totalizando 12,8% da amostra (cinco alunos).

No segundo período, a amostra apresentou os seguintes resultados na avaliação do domínio progressivo das técnicas de escrita: “Não Satisfaz” para quatro alunos (10,3%), dois alunos (5,1%) em cada grupo e “Satisfaz” para 11 alunos (28,2%), oito (20,5%) do grupo experimental e três (7,7%) do grupo de controlo. Entretanto, 18 alunos (46,2%) obtiveram o

nível “Satisfaz Bastante” verificando-se uma distribuição uniforme pelos dois grupos de nove alunos (23,1%) e, ainda, cinco alunos (12,8%), três (7,7%) do grupo experimental e dois (5,1%) do grupo de controlo foram avaliados com “Excelente”.

Para além destes critérios de avaliação, consideramos necessário atender a algumas competências que podem interferir no processo de escrita e seu domínio. Estas competências são também tidas em conta nos diferentes momentos de avaliação e assinaladas nas respetivas fichas de avaliação dos alunos. Uma destas competências é a motivação e constata-se que no primeiro período, apenas um aluno (2,6% da amostra) do grupo experimental apresentava uma avaliação não satisfatória. No entanto, 17 alunos (43,6%) obtiveram o nível “Satisfaz”, sendo que oito (20,5%) eram do grupo experimental e nove (23,1%) eram do grupo de controlo, enquanto 16 alunos (41%) conseguiram o “Satisfaz Bastante”, nove (23,1%) do grupo experimental e sete (17,9%) do grupo de controlo. Por outro lado, quatro alunos (10,3%), todos do grupo experimental, mostraram uma avaliação “Excelente” na motivação.

No segundo período, esta competência foi avaliada da seguinte forma: um aluno (2,6%) do grupo experimental foi avaliado com “Não Satisfaz” e 16 alunos (41%) com “Satisfaz”, sendo que sete (17,9%) são do grupo experimental e nove (23,1%) do de controlo. Por outro lado, 13 alunos (33,3%) obtiveram um nível de “Satisfaz Bastante”, seis (15,4%) do grupo experimental e sete (17,9%) do grupo de controlo. Salienta-se que oito alunos (20,5%) do grupo experimental obtiveram o nível “Excelente” mas nenhum no grupo de controlo.

Uma segunda competência tida em atenção foi o trabalho cooperativo, nesta constata-se que, no primeiro período, quatro alunos (10,3%) do grupo experimental foram avaliados com “Satisfaz”, 17 (43,6%) foram avaliados com “Satisfaz Bastante” e apenas um aluno (2,6%) com “Excelente”. No grupo de controlo salienta-se que oito alunos (20,5%) mereceram o nível “Satisfaz” e o mesmo número de alunos o nível “Satisfaz Bastante”. No segundo período, não se verificam mudanças nas avaliações obtidas nesta competência nos dois grupos, exceto o facto de se constatar que um dos alunos do grupo experimental avaliados com “Satisfaz Bastante” passou a ser avaliado com “Satisfaz”.

De seguida, analisar-se-á a capacidade de reflexão. Assim, no primeiro período e no grupo experimental, quatro alunos (10,3%) obtiveram “Não Satisfaz” nesta competência, 13 (33,3%) foram avaliados com “Satisfaz” e outros cinco (12,8% da amostra) com “Satisfaz Bastante”. Enquanto no grupo de controlo se constata, em período igual, que só um aluno (2,6%) obteve o nível “Não Satisfaz”, oito alunos (20,5%) o “Satisfaz” e 17,9% da amostra, ou seja, sete alunos deste grupo obtiveram a menção de “Satisfaz Bastante”. No segundo período, os resultados dos elementos do grupo de controlo mantiveram-se inalteráveis face

aos do primeiro período. Contudo, no grupo experimental observa-se algumas alterações, nomeadamente, no nível de “Satisfaz” obtido por dez alunos (25,6%) e no de “Satisfaz Bastante”, alcançado por oito alunos representando 20,5% da amostra, o restante não sofreu qualquer alteração.

Permanece a necessidade de descrever as avaliações obtidas pelos alunos na autonomia, ao longo dos dois períodos em estudo. Conforme o constatado na avaliação do primeiro período, dois alunos do grupo experimental (5,1%) foram avaliados com “Não Satisfaz”, seis alunos (15,4%) obtiveram o “Satisfaz”, 13 alunos (33,3%) conseguiram a menção de “Satisfaz Bastante” e apenas um aluno (2,6%) a de “Excelente”. Dos 16 alunos (41%) que constituem o grupo de controlo, sete (17,9%) obtiveram o nível “Satisfaz” e nove (23,1%) conseguiram o “Satisfaz Bastante”. No segundo período, um (2,6%) dos alunos que formam o grupo experimental foi avaliado com “Não Satisfaz”, seis alunos (15,4%) com “Satisfaz”, 14 (35,9%) foram avaliados com “Satisfaz Bastante”, por sua vez mais um aluno (2,6%) obteve o nível “Excelente”. Neste período, os alunos constituintes do grupo de controlo distribuíram-se equitativamente (oito – 20,5%) pelos níveis de “Satisfaz” e de “Satisfaz Bastante”.

Finalmente, resta referir que o aluno com Necessidades Educativas Especiais, que enquadra o grupo experimental e que representa 2,6% da amostra apresenta uma avaliação qualitativa do tipo “Adquirido”, “Em Aquisição” ou “Não Adquirido”, de acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, pelo que não é sujeito aos mesmos critérios de avaliação, acima referidos.

4.1.2. Resultados referentes à satisfação dos alunos face às estratégias “PATO + Estrutura”

Após questionar os alunos sobre a sua satisfação face à aprendizagem das estratégias PATO + Estrutura, obtivemos as respostas indicadas no Quadro 4.

Gostaram de aprender as estratégias "PATO"+"Estrutura"		Grupo Experimenta	
		Experimental	Controlo
Sim	N	22	0
	% Total	56,4%	0%
Não	N	1	0
	% Total	2,6%	0%
Não aplicável	N	0	16
	% Total	0%	41,0%

Quadro 4 – Satisfação dos alunos face à aprendizagem das estratégias “PATO + Estrutura”.

Da leitura do Quadro 4, sobressai que a grande maioria dos alunos do grupo experimental, que foram alvo da intervenção com a estratégia de ensino autorregulado “PATO”+”Estrutura”, manifestaram gostar de a aprender. Aos alunos do grupo de controlo não foi solicitada a sua opinião em relação a esta questão dado não terem sido alvo da estratégia.

4.1.3. Resultados dos dois grupos antes e depois da aprendizagem das estratégias “PATO + Estrutura”.

Nesta secção serão apresentados os resultados obtidos pelo grupo experimental e pelo grupo controlo, nos dois momentos de recolha de dados no que respeita: a) número de palavras; b) o número de conectores argumentativos; e c) a qualidade dos textos escritos.

a) Número de palavras

No Quadro 5 estão apresentados os resultados descritivos para a variável “número de palavras”, antes e depois da aplicação da estratégia PATO + Estrutura.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Número de palavras no pré-teste	GC	22	60	41,06	11,795
	GE	44	100	67,78	14,875
Número de palavras no pós-teste	GC	17	46	28,25	8,9
	GE	20	93	53,70	17,44

Quadro 5 - Resultados descritivos para a variável “número de palavras”.

Tal como se observa no Quadro 4, atendendo ao número de palavras obtido na produção do texto argumentativo de opinião, antes da aprendizagem das estratégias de autorregulação na escrita, constata-se que os alunos do grupo experimental apresentam um número maior de palavras, neste momento de recolha de dados, do que os alunos do grupo de controlo. O mesmo se denota após a aplicação da estratégia, dado que o grupo experimental mantém a tendência para apresentar um maior número de palavras num texto argumentativo de opinião, ainda que, se tenha evidenciado uma regressão neste critério, em ambos os grupos, no segundo momento de avaliação.

No Quadro 6 podem observar-se os resultados descritivos para a variável “Número de conectores”, antes e depois da aprendizagem da estratégia PATO+ Estrutura.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Número de conectores no pré-teste	GC	1	2	1,19	0,101
	GE	0	4	1,48	0,187
Número de conectores no pós-teste	CG	1	2	1,13	0,85
	GE	1	6	3,52	0,314

Quadro 6 - Resultados descritivos para a variável “Número de conectores”.

No que diz respeito ao número de conectores, constata-se (Quadro 6) que no momento de avaliação anterior à aprendizagem das estratégias de autorregulação na escrita, o grupo de controlo apresentou um número inferior destes elementos, face ao grupo experimental. Verificou-se ainda um aumento significativo do número de conectores na atividade de escrita realizada no segundo momento de avaliação, pelos alunos do grupo experimental, contrariamente àquilo que se observa no grupo de controlo.

No Quadro 7 é possível observar-se os resultados descritivos para a variável “Qualidade do texto”, antes e depois da aprendizagem da estratégia PATO+ Estrutura.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Qualidade de texto no pré-teste	GC	1	6	4,44	0,223
	GE	1	7	4,48	0,320
Qualidade de texto no pós-teste	GC	3	6	4,44	0,241
	GE	3	8	5,30	0,311

Quadro 7 - Resultados descritivos para a variável “Qualidade do texto”.

Relativamente à qualidade do texto (ver Quadro 6) será importante referir que a cotação dos textos produzidos pelos alunos se baseia numa escala numérica sequencial quantificada de 1 a 11. Assim, observa-se que no primeiro momento de avaliação, os grupos apresentaram resultados muito similares. Contudo, após a aprendizagem das estratégias de autorregulação na escrita, denota-se que o grupo experimental revela uma qualidade de texto claramente superior à apresentada pelo grupo de controlo e enquanto o grupo de controlo manteve a sua prestação, o grupo experimental aumentou a média obtida.

4.2. Apresentação de resultados inferenciais

4.2.1. Comparação dos resultados obtidos nos dois grupos antes e depois da aprendizagem das estratégias “PATO + Estrutura”.

O recurso ao teste *t* para amostras não relacionadas permitiu comparar as médias de uma variável para dois grupos de casos independentes, ou seja, grupos entre os quais não há

relação (Perreira, 1999), neste caso comparar os resultados do grupo de controlo com os do grupo experimental.

Assim, passarei a testar as hipóteses apresentadas, relativamente às diferenças entre grupo controlo e grupo experimental no que se refere: a) ao número de palavras no pré-teste; b) ao número de palavras no pós-teste; c) ao número de conectores no pré-teste; d) número de conectores no pós-teste; e) à qualidade do texto produzido no pré-teste; e f) à qualidade do texto produzido no pós-teste.

a) Número de palavras no pré-teste

Testei as seguintes hipóteses estatísticas:

H0: Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os resultados do grupo de controlo e os do grupo experimental no que diz respeito ao número de palavras no pré-teste.

H1: Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os resultados do grupo de controlo e os do grupo experimental no que diz respeito ao número de palavras no pré-teste.

O *Teste de Homogeneidade de Levene* revelou que a variância entre os dois grupos é estatisticamente diferente no que respeita ao número de palavras, anterior à intervenção no grupo experimental.

Os resultados do *teste-t* para amostras independentes, indicam que existem diferenças estatisticamente significativas entre os resultados do grupo de controlo ($M= 41,06$; $DP= 11,795$) e os resultados do grupo experimental ($M= 67,78$; $DP= 14,875$), no que respeita ao número de palavras escritas no pré-teste, com $t(36,27)=6,24$, para $p=0,0$. Logo, rejeita-se a $H0$. Estes resultados permitem afirmar que há diferenças entre os dois grupos, sendo que foi o grupo experimental que escreveu textos argumentativos de opinião com mais palavras antes da aplicação da estratégia.

b) Número de palavras no pós-teste

Testei as seguintes hipóteses estatísticas:

H0: Não existem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de controlo e o grupo experimental no que diz respeito ao número de palavras no pós-teste.

H1: Existem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de controlo e o grupo experimental no que diz respeito ao número de palavras no pós-teste.

O *Teste de Homogeneidade de Levene* revelou que a variância entre os dois grupos é estatisticamente diferente no que respeita ao número de palavras, após a aplicação das estratégias PATO + Estrutura.

O *teste t*, no que diz respeito ao número de palavras no pós-teste, evidenciou diferenças significativas entre os grupos em função deste indicador com $t(37) = 5,351$; $p = 0,0$, sendo que os sujeitos do grupo experimental apresentam um número mais elevado de palavras no pós-teste ($M = 53,70$; $DP = 17,445$) em relação ao grupo controlo, que apresentam um menor número de palavras ($M = 28,25$; $DP = 8,941$). Logo, rejeita-se a *H0* e aceita-se a hipótese alternativa (*H1*).

c) Número de conectores no pré-teste

Testei as seguintes hipóteses estatísticas:

H0: Não existem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de controlo e o grupo experimental no que diz respeito ao número de conectores no pré-teste.

H1: Existem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de controlo e o grupo experimental no que diz respeito ao número de conectores no pré-teste.

A variância que o *Teste de Homogeneidade de Levene* revelou, entre os dois grupos, não é estatisticamente diferente no que respeita ao número de conectores, antes da aplicação com o grupo experimental.

Constata-se que o número de conectores no pré-teste não aparece como um elemento de diferenciação significativo ($t(37) = 1,209$; $p = 0,234$) entre os grupos, dado que ambos apresentam um número muito semelhante de conectores neste momento de avaliação, com $M = 1,48$ e $DP = 0,898$ para o grupo experimental e $M = 1,19$ com $DP = 0,403$ para o grupo de controlo. Assim sendo, aceita-se a H_0 .

d) Número de conectores no pós-teste

Testei as seguintes hipóteses estatísticas:

H₀: Não existem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de controlo e o grupo experimental no que diz respeito ao número de conectores no pós-teste.

H₁: Existem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de controlo e o grupo experimental no que diz respeito ao número de conectores no pós-teste.

No segundo momento de avaliação, o *Teste de Homogeneidade de Levene* mostrou que a variância entre os dois grupos é estatisticamente diferente, relativamente ao número de conectores.

O número de conectores no pós-teste aparece como uma condição de diferenciação estatisticamente significativa ($t(37) = 6,241$; $p = 0,0$), tendo que os alunos do grupo experimental revelam um maior número de conectores no pós-teste ($M = 3,52$; $DP = 1,504$) em relação aos alunos do grupo controlo que apresentam um número mais reduzido destes elementos ($M = 1,13$; $DP = 0,342$). Assim, rejeita-se a H_0 e aceita-se a H_1 .

e) Qualidade dos textos argumentativos de opinião no pré-teste (ver Quadro 6)

Testei as seguintes hipóteses estatísticas:

H0: Não existem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de controlo e o grupo experimental no que diz respeito à qualidade dos textos argumentativos de opinião no pré-teste.

H1: Existem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de controlo e o grupo experimental no que diz respeito à qualidade dos textos argumentativos de opinião no pré-teste.

O *Teste de Homogeneidade de Levene* demonstrou que a variância entre os dois grupos não é estatisticamente diferente na qualidade dos textos de opinião produzidos pelos alunos, antes da aplicação das estratégias *PATO + Estrutura*, com o grupo experimental.

No que concerne à qualidade dos textos argumentativos de opinião elaborados no pré-teste, constata-se que este critério não constitui um fator de diferenciação significativo ($t(37)=0,095$; $p=0,924$) entre os dois grupos, apresentaram os alunos do grupo experimental, em média, uma qualidade dos textos argumentativos produzidos pelos alunos de 4,48 ($DP=1,534$) e os alunos do grupo controlo revelam uma média de 4,44 ($DP=0,892$). Assim, aceita-se a *H0*.

f) Qualidade dos textos argumentativos de opinião no pós-teste

Testei as seguintes hipóteses estatísticas:

H0: Não existem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de controlo e o grupo experimental no que diz respeito à qualidade dos textos argumentativos de opinião no pós-teste.

H1: Existem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de controlo e o grupo experimental no que diz respeito à qualidade dos textos argumentativos de opinião no pós-teste.

Após a aplicação das estratégias *PATO + Estrutura*, o *Teste de Homogeneidade de Levene* revelou que a variância entre os dois grupos é estatisticamente diferente na qualidade dos textos de opinião produzidos pelos alunos.

Assim, no segundo momento de avaliação, verifica-se que a qualidade dos textos argumentativos de opinião elaborados pelos alunos do grupo experimental se distingue pela positiva e de modo estatisticamente significativo ($t(36,863) = 2,204$; $p = 0,034$), apresentando uma média de 5,30 ($DP = 1,490$) de qualidade nos textos argumentativos produzidos pelos alunos para uma média de 4,44 ($DP = 0,964$), no grupo de controlo. Assim, rejeita-se a H_0 e aceita-se a hipótese alternativa (H_1).

4.2.2. Resultado do impacto da aprendizagem das estratégias de autorregulação na escrita: PATO + Estrutura.

O teste t para amostras relacionadas permitiu comparar as médias de duas variáveis para o mesmo grupo (Perreira, 1999), neste caso o grupo experimental. Neste estudo será utilizado para comparar: a) o número de palavras dos textos argumentativos de opinião do grupo experimental, no pré e no pós-teste; assim como para b) comparar o número de conectores e; c) a qualidade dos textos produzidos, nos dois momentos de avaliação. Para tal foram definidas as hipóteses estatísticas que se apresentam.

a) Número de palavras

Testei as seguintes hipóteses estatísticas:

H₀: Não existem diferenças estatisticamente significativas, no grupo experimental, entre o número de palavras no pré e no pós-teste.

H₁: Existem diferenças estatisticamente significativas, no grupo experimental, entre o número de palavras no pré e no pós-teste.

Os resultados do teste t para amostras emparelhadas revelam que existe uma diferença estatisticamente significativa entre o valor médio dos resultados dos alunos no pré-teste ($M = 67,78$; $DP = 14,875$) e o valor médio no pós-teste ($M = 53,70$; $DP = 17,445$), com $t(22) = 4,092$ para $p = 0,00$, $d = 0,85$. Logo, rejeita-se a H_0 , o que permite afirmar que há diferença

entre os resultados dos alunos nos dois momentos de teste, sendo o pós-teste o qual os alunos obtiveram melhores resultados. Este facto confirma a eficácia da aplicação da estratégia, sendo a amplitude da mudança nos resultados de aproximadamente quase um desvio padrão. O intervalo de confiança a 95% para a diferença entre as médias das duas condições é 6,947 e 21,227.

b) Número de conectores

Testei as seguintes hipóteses estatísticas:

H0: Não existem diferenças estatisticamente significativas, no grupo experimental, entre o número de conectores argumentativos no pré e no pós-teste.

H1: Existem diferenças estatisticamente significativas, no grupo experimental, entre o número de conectores argumentativos no pré e no pós-teste.

Os resultados do *teste t* para amostras emparelhadas mostraram que foi alcançada uma diferença estatisticamente significativa entre o valor médio dos resultados dos alunos no pré-teste, com $M= 1,48$ conectores, $DP= 0,898$ e o valor médio no pós-teste foi de 3,52 conectores, com $DP= 1,504$, com $t(22)=5,888$ para $p = 0,00 < 0,05$, $d = 1,22$. Assim, rejeitar-se a $H0$, o que permite afirmar que há diferença entre os resultados dos alunos nos dois testes, sendo que no pós-teste apresentam resultados superiores. Confirma-se, deste modo, a eficácia da aplicação da estratégia, sendo a amplitude da mudança nos resultados mais de um desvio padrão. O intervalo de confiança a 95% para a diferença entre as médias das duas condições varia entre 2,763 e 1,324.

c) Qualidade dos textos argumentativos de opinião

Testei as seguintes hipóteses estatísticas:

H0: Não existem diferenças estatisticamente significativas, no grupo experimental, entre a qualidade dos textos argumentativos de opinião no pré e no pós-teste.

H1: Existem diferenças estatisticamente significativas, no grupo experimental, entre a qualidade dos textos argumentativos de opinião no pré e no pós-teste.

Finalmente, os resultados obtidos no *teste t* para amostras emparelhadas relativamente à qualidade dos textos argumentativos de opinião produzidos nos dois tempos de avaliação. Revelam que existe uma diferença estatisticamente significativa entre o valor médio dos resultados dos alunos no pré-teste, com uma qualidade inferior ($M= 4,48$; $DP= 1,534$) e o valor médio da qualidade dos textos no pós-teste ($M= 5,30$; $DP= 1,490$), com $t(22)= 3,402$ para $p = 0,00 < 0,05$, $d = 0,63$. Logo, rejeita-se a H_0 . Salienta-se que há diferença entre os resultados dos alunos nos dois testes, pelo que se pode concluir que se constata ganhos conseguidos na qualidade dos textos argumentativos. Este facto confirma a eficácia da aplicação da estratégia, sendo a amplitude da mudança nos resultados de aproximadamente um meio desvio padrão. O intervalo de confiança a 95% para a diferença entre as médias das duas condições é de 1,389 a 0,263.

4.3. Apresentação dos resultados referentes à fiabilidade de administração

Finalmente, é importante fazer referência à fiabilização da implementação das estratégias, ao longo do presente estudo. Assim, ao examinar as listas de verificação fornecidas à professora titular (da turma representativa do grupo experimental), nas quais constam as ações que seriam realizadas durante as sessões, verificou-se um grau de fidelização correspondente a 86,6% da totalidade. Salienta-se que, quando as etapas das sessões não eram cumpridas na sua plenitude, por falta de tempo, na sessão seguinte eram efetuadas revisões e retomados os aspetos em falta da sessão anterior, e só posteriormente se avançava para uma nova sessão. Quando a fiabilização foi analisada, tendo em conta os aspetos referidos, todas as sessões foram entregues com um elevado grau de fidelização por sessão (100%).

Capítulo V – Conclusões e recomendações

Este capítulo é dedicado às conclusões e recomendações, procurando discutir as informações obtidas após a recolha de dados e a revisão literária efetuada. Assim, com esta investigação, procurei conhecer, descrever e analisar a implementação das estratégias de autoregulação “PATO + Estrutura” junto de uma turma do 4.º ano de escolaridade, do 1.º ciclo do Ensino Básico. Nesse sentido, esta investigação teve como principais objetivos: 1) descrever as diferenças das avaliações dos alunos, antes e depois da intervenção, nas áreas de Língua Portuguesa, do domínio progressivo das regras elementares de escrita, do domínio progressivo das técnicas de escrita, da motivação, de autonomia e de reflexão; 2) descrever a satisfação dos alunos relativamente à aprendizagem das estratégias; 3) descrever e comparar os resultados do grupo controlo e do grupo experimental, antes e depois da aprendizagem das estratégias “PATO+ Estrutura”; 4) analisar o impacto da variável independente (estratégias de autorregulação “PATO + Estrutura”), no número de palavras, de conectores e na qualidade de textos argumentativos de opinião produzidos pelo grupo experimental; e 5) analisar o *effect size* da aprendizagem com as estratégias de autorregulação: “PATO + Estrutura”.

A ideia de elaborar uma tese tendo como temática a composição de textos, adveio da necessidade sentida, enquanto professora do 1.º ciclo, de conhecer um conjunto de estratégias e mecanismos que ajudassem os alunos a superar as suas dificuldades, e que me eram até então desconhecidas. Também foi sustentado pelo facto dos conhecimentos dos alunos na área da Língua Portuguesa poderem influenciar positiva ou negativamente o seu desempenho noutras áreas académicas e até sociais. Desta forma, através deste estudo tive oportunidade de alargar os meus conhecimentos teóricos e práticos sobre a temática, desfrutar do contexto que mais me fascina - o contexto escolar, enriquecendo-me em termos profissionais e pessoais. O contacto com todos os alunos envolvidos e com os seus professores, explorando as particularidades de cada aluno (especialmente no grupo experimental), deram-me uma visão mais ampla e diversificada sobre o processo de aprendizagem e as adequações necessárias a cada aluno.

Apesar deste estudo se centrar no trabalho com todos os alunos na turma, os alunos com Necessidades Educativas Especiais e particularmente os que possuem dificuldades de aprendizagem específicas, continuam a despertar o meu fascínio. Também o conhecimento mais aprofundado de um conjunto de recursos disponíveis para os professores norte-americanos, fez-me desejar continuar a trabalhar no sentido de divulgar um conjunto de técnicas, métodos e recursos que podem ajudar os alunos ao nível académico, social e pessoal.

Em termos pessoais, a construção das estratégias de ensino autorregulado: PATO + Estrutura e a sua implementação numa turma, constituíram um desafio muito prazeroso, certamente inesquecível. Foi muito emocionante ver a receptividades de todos os alunos, incluindo um aluno com um défice cognitivo ligeiro e problemas emocionais graves, pela forma como se envolveram no processo e deram sentido às estratégias. Ao longo da implementação das mesmas fomos reescrevendo e aprendendo em conjunto, no sentido de todos aprendermos mais sobre a escrita de textos argumentativos de opinião. De igual modo, esta tese desafiou os meus conhecimentos da Língua Inglesa, há alguns anos guardados numa “gaveta”, mas que foram ativados e reconstruídos com a consulta de grande parte dos recursos teóricos e práticos usados, neste processo de construção da tese. Estou certa que o caminho não termina aqui e que gostaria de continuar no sentido que tem vindo a ser traçado, na procura de novos e eficazes métodos e formas de trabalho junto de alunos heterogéneos, que atualmente chamamos as turmas inclusivas.

Durante todo o processo, apesar da imensa generosidade das professoras titulares do grupo experimental e de controlo, foi complicado ter tempo para trabalhar com os alunos sem alterar as atividades previstas. Por momentos senti a necessidade de trabalhar diretamente com a turma, como professora titular, para intensificar o treino dos alunos na escrita de textos de opinião. Contudo, o facto de estar a desenvolver o meu estudo com uma turma do 4º ano do 1.º ciclo do Ensino básico e a existências de provas de aferição no fim do ano letivo acabaram por reduzir a prática da composição de texto, por mim desejada.

Durante este processo tive ainda a oportunidade de contactar com alguns profissionais da área, que me surpreenderam pelos estudos e experiências desenvolvidas, mas principalmente pela humildade, suporte e partilha que demonstraram face a alguém que desconheciam, reforçando a escolha realizada na seleção da temática em estudo e dos principais investigadores de referência que me inspiraram para as minhas conquistas.

Pela presença de um aluno com uma deficiência intelectual ligeira, este estudo poderá acrescentar a compreensão da autorregulação para alunos com estas características. Como refere Zimmerman e Martinez-Pons (1986), a aprendizagem da autorregulação é uma medida que depende do grau de intervenção e das melhorias globais do aluno.

5.1. Conclusões e discussão dos resultados

De seguida apresento as conclusões deste estudo, e faço a sua discussão à luz da investigação internacional.

No que se refere aos resultados da investigação, alguns dos mesmos foram ao encontro das minhas expectativas e corroboraram os resultados de estudos já realizados internacionalmente, e em alguns aspetos superaram as minhas expectativas. Desta forma, apresento de seguida as conclusões em relação aos cinco objetivos definidos.

Objetivo 1: Descrever as diferenças das avaliações dos alunos, antes e depois da intervenção, nas áreas de Língua Portuguesa, do domínio progressivo das regras elementares de escrita, do domínio progressivo das técnicas de escrita, da motivação, de autonomia e de reflexão.

1) A aprendizagem das estratégias PATO + Estrutura parece ter influenciado positivamente os alunos ao nível da Língua Portuguesa, do domínio progressivo das técnicas e regras elementares de escrita e nas competências de motivação, autonomia e reflexão.

A análise dos resultados obtidos nos diferentes itens de avaliação, acima referidos, foi interpretada atendendo que no final do 1.º período os alunos do grupo experimental ainda não tinham contactado com as estratégias de ensino autorregulado na escrita, e que no fim do 2.º período, a aprendizagem das estratégias PATO e Estrutura já tinha sido concluída.

No que se refere às notas de **Língua Portuguesa**, constata-se uma melhoria no desempenho do grupo experimental, nesta área curricular, entre o 1.º período e o 2.º período, dado que, dos três alunos que foram avaliados com nível “Não Satisfaz”, no 1.º período, apenas dois mantiveram essa avaliação, no 2.º período. Similarmente, destaco que dos oito alunos com nível “Satisfaz”, no 1.º período, apenas cinco obtiveram esse nível, no 2.º período. Por outro lado, constato um aumento do número de alunos que foram avaliados com “Satisfaz Bastante” do 1.º para o 2.º período, de oito para 11, assim como no número de alunos que obtiveram o nível “Excelente”, passando de três para quatro, de um para outro momento de

avaliação. Por sua vez, no grupo controlo não se verificaram quaisquer alterações nas avaliações da Língua Portuguesa, do 1.º para o 2.º período.

Assim, a melhoria do rendimento da área curricular de Língua Portuguesa, evidenciada pelo grupo experimental, pode ter sido influenciada pela aprendizagem das estratégias de autorregulação, dado que os alunos adquiriram conhecimentos contextuais que até então desconheciam (Englert et al., 1988; MacArthur et al., 1991). Corroboram ainda com os dados fornecidos por Harris, Graham e Santangelo (2007), que mostram que este tipo de aprendizagem tem aumentado o conhecimento do conteúdo, a qualidade e também no comportamento estratégico na escrita. Estas melhorias afetam positivamente as competências relacionadas com a Língua Portuguesa, devido à explicitação dos processos que envolvem a escrita de textos, familiarizando-se com o tipo de textos, as convenções de escrita e os elementos e características, associados à escrita de qualidade (Graham & Harris, 1996; Graham & K. Harris, 2005). Contudo, devido à existência de variáveis parasitas e à não aleatoriedade da amostra é preciso melhor averiguar esta relação.

Verificou-se uma mudança positiva no **domínio progressivo das regras elementares de escrita** do 1.º para o 2.º período, no grupo experimental, dado que ainda que não tenha havido alterações no número de alunos que tinham sido avaliados com o nível de “Não Satisfaz”, salienta-se que o número de alunos que tinha sido avaliado com “Satisfaz”, no 1.º período, diminuiu de nove para seis no 2.º período, passando a serem avaliados com “Satisfaz Bastante”. O número de alunos que atingiram o “Excelente” manteve-se.

A evolução positiva referida anteriormente deve-se, provavelmente, a uma melhoria no domínio da pontuação, da organização dos parágrafos e da rapidez na produção de textos (Weintraub & Graham, 1998), fruto da aplicação das estratégias de ensino autorregulado. As alterações também podem ter sido fruto da aprendizagem, a que o grupo experimental foi sujeito, por este ter privilegiado o desenvolvimento de competências de autoprodução, de monitorização e de correção, a generalização e a organização dos conteúdos de escrita, envolvendo a planificação e a revisão (individual ou partilhada) no processo de composição de textos argumentativos de opinião (Harris et al., 2008). Não podemos esquecer, a meu ver, que as competências de escrita estão diretamente relacionadas com os conhecimentos sobre a Língua Portuguesa e o seu uso em contexto, e que o ensino explícito e modelado contribui para uma melhoria da aplicação das regras elementares de escrita, algumas desconhecidas pelos alunos.

Quanto ao **domínio progressivo das técnicas de escrita** também se constata uma evolução positiva nas avaliações dos alunos do grupo experimental, visto que dos três alunos avaliados com “Não Satisfaz” no 1.º período, só dois alunos obtiveram essa avaliação no 2.º período. Do mesmo modo, 11 alunos obtiveram “Satisfaz” no 1.º período, enquanto apenas oito foram avaliados dessa forma, no segundo momento de avaliação. Nessa sequência, se no 1.º período só cinco alunos tinham obtido o nível “Satisfaz Bastante”, no 2.º período nove alunos conseguiram alcançar esse nível. O número de alunos avaliados com “Excelente” não teve alterações. Também se verifica uma evolução positiva no grupo controle, ainda que menos significativa.

De acordo com os resultados obtidos noutros estudos, podemos referir que os alunos com problemas no processo de escrita centram-se na produção de conteúdos, realizando uma escrita desestruturada (Graham, 1990). Contudo, quando os alunos executam todos os processos da composição de texto, começam a realizar um planeamento antecipado (Graham & Harris, 1996; Harris & Graham, 2005) e a estruturar melhor o seu pensamento, melhorando a estrutura dos textos produzidos e o seu conteúdo. Tal foi evidenciado pela melhoria dos níveis de desempenho dos alunos. De igual modo, a meu ver, o recurso a mnemónicas associadas entre si, ajudaram os alunos a estruturar melhor os seus textos, a antecipar etapas, melhorando a seleção das ideias e a exposição do tema de escrita.

Relativamente à **motivação**, também se verificou uma evolução positiva nos alunos do grupo experimental, entre o 1.º e o 2.º período escolar. Assim, constata-se que no 1.º período, oito alunos obtiveram um nível satisfatório, enquanto no 2.º período, apenas sete se mantiveram nesse nível. Contudo, se no 1.º período verificamos nos níveis “Satisfaz Bastante” e “Excelente”, nove e quatro alunos respetivamente, no 2.º período salienta-se um aumento na avaliação de seis alunos com “Satisfaz Bastante” e de oito com “Excelente”.

De referir que na avaliação desta competência, os alunos do grupo controle mantiveram a avaliação inalterável.

A teoria afirma que a motivação é um fator fundamental no processo de escrita (Graham, 2006) e que a falta dela pode tornar a escrita desinteressante e ineficaz. O mesmo autor tem reforçado que a motivação dos alunos e o esforço é um dos objetivos das estratégias de autorregulação, tendo em conta que uma baixa motivação, relativa às atividades que envolvem a escrita, leva a um menor desempenho neste processo (Harris et al., 2008). Todavia, o aumento da motivação dos alunos do grupo experimental veio confirmar as expectativas previstas pela teoria para esta competência; especificamente que o desempenho

na escrita com a aprendizagem de estratégias de autorregulação e o aumento da motivação provoca um aumento na qualidade dos textos produzidos pelos alunos (Graham et al., 2007).

Assim, os resultados obtidos reiteram a teoria que defende que as estratégias de ensino autorregulado produzem melhorias significativas nos conhecimentos adquiridos sobre a escrita, o que ajudará os alunos a gerir os processos que a envolvem (Graham & Harris, 2003; Harris & Graham, 1999). Também se têm verificado uma maior motivação nos alunos que aprenderam as estratégias de autorregulação (Graham, Harris, Hamby, McElroy & Reid, 1994; Sexton et al., 1998), o que ocorreu por diversas razões: 1) a colaboração ativa dos alunos durante toda a instrução aumenta o seu sentimento de posse sobre a estratégia e permite-lhes entender o seu benefício; 2) a utilização de técnicas de ensino baseadas na autorregulação ajudam os alunos a ver como os seus esforços e atitudes influenciam a aprendizagem e 3) o ensino com entusiasmo, através do elogio das capacidades dos alunos, promove uma atitude positiva face à escrita (Graham & Harris, 2005).

Quanto à **autonomia**, saliento que o grupo controlo demonstrou uma ligeira regressão, visto que um aluno que tinha sido avaliado, no 1.º período, com “Satisfaz Bastante” passou a ser avaliado com “Satisfaz”, no 2.º período.

No grupo experimental constata-se uma pequena evolução positiva nesta competência, do 1.º para o 2.º período, dado que um dos alunos que tinha sido avaliado com “Não Satisfaz” passou a ser avaliado com “Satisfaz” e ainda um aluno que obtivera o nível “Satisfaz”, no 1.º período, obteve o nível de “Satisfaz Bastante” no 2.º.

As características do trabalho desenvolvido privilegiam o aumento dos conhecimentos e competências dos alunos, para que estes sejam capazes de antecipar, gerir e executar os processos inerentes à escrita, de forma eficaz e autónoma. Desta forma promove-se a autonomia ao ensinar estratégias de escrita e uma variedade de técnicas de autorregulação (por exemplo: definição de objetivos, a autoinstruções, as autoafirmações) (Graham & Harris, 1996; Graham & Harris, 2005). Neste sentido, os alunos aprendem os processos de escrita através do seu conhecimento e da autorregulação dos seus objetivos: aprendendo a realizar a autoinstrução, a automonitorização, o autoquestionamento e o autorreforço (Martins, 2000), o que parece aumentar a sua autonomia face ao processo de escrita e justificado as melhorias analisadas.

No que se refere à competência de **reflexão**, constato que os alunos do grupo experimental evidenciaram uma progressão positiva, neste critério de avaliação, do primeiro

para o segundo período. Assim, as principais alterações denotam-se no número de alunos que obtiveram o nível “ Satisfaz Bastante” no 2.º período que passou a totalizar oito, enquanto no 1.º período eram cinco. Atendendo ao facto de não se verificarem alterações no nível “Não Satisfaz”, depreendo que três dos 13 alunos, avaliados com “Satisfaz” no 1.º período terão melhorado esta competência no 2.º período, passando a ser avaliados com”Satisfaz Bastante”.

Quanto aos alunos do grupo de controlo, não se registaram qualquer tipo de alterações nas avaliações desta competência, entre o 1.º e o 2.º período.

Tendo em conta que os alunos: 1) desconstruíram um conjunto de estruturas e conhecimentos na área da Língua Portuguesa; 2) refletiram sobre temas específicos e 3) as diferenças de opiniões entre pessoas, a variação ocorrida nesta competência parece ir de encontro ao esperado. Os alunos começaram a ser menos “impulsivos” na sua relação com a escrita e com as atividades escolares, em geral.

Após a discussão dos resultados obtidos, importa reforçar as diferenças positivas obtidas do 1.º para o 2.º período na Língua Portuguesa, incluindo no domínio das regras elementares de escrita e das técnicas de escrita; na motivação, na autonomia e na reflexão. Para este facto contribuíram, penso eu e de encontro com a revisão efetuada: 1) o recurso a um ensino explícito das estratégias de ensino autorregulado com a modelagem do professor e recurso a mnemónicas; 2) a prática efetiva da composição de textos; 3) ao reforço adequado e construtivo e 3) também o treino da autorregulação com o desenvolvimento da autoinstrução, automonitorização e do autoquestionamento. Parece-me que a implementação das estratégias de ensino autorregulado permitiram alcançar resultados positivos, e que a intervenção estudada surtiu efeitos. Estas diferenças positivas contribuíram para a compreensão, por parte dos alunos, dos elementos constituintes deste tipo de texto, assim como da importância de conectores no discurso, principalmente na argumentação junto de um leitor, numa temática e contexto específico.

Objetivo 2: Descrever a satisfação dos alunos relativamente à aprendizagem das estratégias.

2) Os alunos, no fim do estudo, revelaram na sua maioria (95,4%), gostar de aprender as estratégias de autorregulação.

Tal conclusão, pode ser explicada pelo facto dos alunos terem ficado a compreender melhor como se escreve um textos de opinião e quais os elementos que o constituem, reforçando que os seus conhecimentos sobre o processo de escrita aumentaram pelo contacto e uso destas estratégias.

Apenas um aluno não gostou de aprender as estratégias PATO + Estrutura, pelo que, no âmbito geral, podemos afirmar que as opiniões dos alunos vão de encontro às investigações estabelecidas por Graham et al. (2008), que referem não só que os alunos geralmente gostam de aprender as estratégias de autorregulação, como que o professor assume um papel fundamental no ensino das mesmas, dado que condicionará a forma como os alunos se posicionam face às estratégias a aprender, a sua motivação e atitude.

Para que os alunos gostassem de utilizar as estratégias PATO e Estrutura, procurei ser entusiasta, envolvê-los em práticas colaborativas e proporcionar um uso agradável, com recurso a elogios e reforços, destas estratégias. Tive ainda o cuidado que mostrar aos alunos que estas estratégias são benéficas para o seu desempenho na escrita de textos de qualidade, especialmente dos textos argumentativos de opinião. Deste modo e com base nas respostas efetuadas pelos alunos, na observação dos “Gráficos de Voo” e no registo diário de implementação, observamos um aumento geral do interesse pela aplicação das estratégias PATO e Estrutura em diversos contextos.

Objetivo 3: Descrever e comparar os resultados do grupo controlo e do grupo experimental, antes e depois da aprendizagem das estratégias “PATO+ Estrutura”.

3.1. O presente estudo verificou a existem de diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de controlo e o grupo experimental no que diz respeito ao número de palavras no pré-teste e também no pós-teste.

Contudo, atendendo aos textos argumentativos de opinião produzidos pelos alunos, estes dados podem dever-se ao facto de muitos alunos do grupo controlo continuarem a escrever textos narrativos (embora menos descritivos) e os alunos do grupo experimental começarem a escrever textos argumentativos de opinião em vez de textos narrativos com períodos descritivos. É de referir ainda que, em ambos os momentos, o número de palavras no grupo experimental foi superior ao grupo controlo. No entanto verificou-se uma regressão, quer nos alunos do grupo experimental como do grupo controlo, ainda que menor no grupo experimental. Após a análise destes dados constatei que no grupo controlo, a maioria dos

alunos continua a escrever textos narrativos com períodos descritivos (que diminuíram ao longo da investigação), enquanto no grupo experimental, os alunos passaram a ser mais objetivos na sua escrita e a atender à estrutura dos textos argumentativos de opinião.

3.2. No que se refere ao número de conectores, no início, os dois grupos não apresentavam diferenças estatisticamente significativas, no entanto, após o ensino das estratégias de autorregulação, observou-se a sua existência.

O número de conectores argumentativos aumentou significativamente no grupo experimental, contrariamente ao grupo de controlo, o que vêm corroborar as previsões apresentadas por (Graham & Harris, 2009a) reiterando melhorias sentidas no processo de escrita, em todos os alunos, no conhecimento da escrita, na abordagem à escrita e nas atitudes/autoeficácia, também refletidas no emprego mais frequente dos conectores argumentativos.

3.3. No caso da qualidade dos textos argumentativos de opinião, inicialmente não existiram diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de controlo e o grupo experimental, contudo no pós-teste estas diferenças ganharam significância.

Deste modo, verificou-se uma melhoria, após a aplicação das estratégias de ensino autorregulado na escrita, no grupo experimental relativamente ao grupo de controlo. Estas melhorias revelaram que os alunos compreenderam a existências de pelo menos cinco elementos básicos na composição de textos argumentativos de opinião, dado que passaram de ($M= 4,48$) para ($M= 5,30$).

Após a análise dos resultados obtidos apurei a ocorrência de uma diferença estatisticamente significativas, entre o grupo controlo e experimental, no número de conectores argumentativos e na qualidade dos textos argumentativos de opinião, ao longo desta investigação.

Objetivo 4: Analisar o impacto da variável independente (estratégias de autorregulação “PATO + Estrutura”), no número de palavras, de conectores e na qualidade de textos argumentativos de opinião produzidos pelo grupo experimental.

No grupo experimental constatou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas, no que respeita ao número de palavras, ao número de conectores e à qualidade dos textos argumentativos de opinião, entre o *pré* e *pós-teste*.

Quando analisando o desempenho obtido pelo grupo experimental, nos dois momentos de avaliação, podemos constatar que existem diferenças estatisticamente significativas, entre o número de palavras no *pré* e no *pós-teste*. No entanto sublinho que ocorreu uma diminuição do número médio, do primeiro (67,78 palavras) para o segundo momento de avaliação (53,70 palavras). Estes resultados contrariam as previsões indicadas pelos estudos realizados anteriormente, que defendem que o ensino das estratégias faz com que os alunos escrevam textos mais longos, esquematicamente mais fortes e de melhor qualidade do que os alunos que não contactaram com as estratégias de ensino autorregulado (Graham, Tracy & Reid, 2009). Contudo, após uma análise mais detalhada dos textos produzidos pelos alunos parece-me que, pelo facto dos alunos terem começado a escrever textos argumentativos de opinião em vez de textos narrativos com largos momentos descritivos, conhecerem objetivamente o que deve conter este tipo de texto produzido, pode ser um fator justificativo desta redução.

A análise dos dados recolhidos, neste estudo, confirmou a existência de diferenças estatisticamente significativas, no grupo experimental, entre o número de conectores argumentativos no *pré* e no *pós-teste*. Igualmente, os resultados obtidos pelos alunos do grupo experimental revelam a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a qualidade dos textos argumentativos de opinião no *pré* e no *pós-teste*, tendo aumentado no momento final da avaliação.

Graham e Harris (2005) também observaram nos seus estudos sobre as estratégias de ensino autorregulado, melhorias significativas ao nível da qualidade dos textos produzidos após o contacto com este tipo de instrução, o que vai de encontro aos resultados obtidos neste estudo.

Objetivo 5: Analisar o *effect size* da aprendizagem com as estratégias de autorregulação: “PATO + Estrutura”.

Importa referir que o *effect size* para o número de palavras, entre o *pré* e o *pós-teste*, indicou um valor de 0,85, o que releva que a condição experimental é altamente eficaz, segundo Lloyd, Forness & Kavale (1999).

Os resultados indicaram uma real evolução positiva entre o primeiro e o segundo momento de avaliação, relativamente ao número de conectores, com $d=1,22$ e a condição experimental altamente eficaz (Lloyd, Forness & Kavale, 1999).

Também se evidenciou uma considerada condição experimental, qu vale a pena ser considerada: $d= 0,63$, para a qualidade dos textos produzidos pelos alunos entre os dois momentos de avaliação.

5.2. Recomendações e limitações do estudo

Este estudo debruçou-se sobre o processo de escrita e uma vasta investigação realizada nos E.U.A. Tentei ser fiel e rigorosa aos princípios, características e etapas das estratégias de autorregulação na escrita e ainda à adaptação e implementação das mesmas. Desenvolvi os meus conhecimentos sobre o processo de escrita e as principais lacunas dos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas ou problemas no processo de escrita.

O cuidado e rigor na utilização dos termos científicos, relativamente à linguística e gramática Portuguesa, e da adaptação das estratégias à nossa realidade, assim como o recurso a mnemónicas relacionadas e de fácil compreensão conferem, a meu ver, valor ao estudo.

Penso que este estudo veio expandir o número de estratégias de ensino autorregulado na escrita para alunos de diferentes níveis escolares, fornecendo dados interessantes que podem dar pistas quer para investigações futuras, quer para a prática educativa.

Como limitações deste estudo salvaguardo as dificuldades em ajustar as minhas expectativas e objetivos aos fatores temporais, recursos humanos e económicos de que dispunha, desde o número reduzido de sujeitos da amostra, à extensão dos dados e sua análise. Assim, ressalto que o ensino da estratégia de ensino autorregulado foi aplicado em grande grupo, no entanto considero que caso a aplicação fosse individual e/ou em pequeno grupo, traria mais vantagens, em termos da qualidade da relação estabelecida com o aluno, das instruções e as dúvidas dos alunos seriam, provavelmente, mais fáceis de acompanhar, bem como facilitaria a compreensão outros processos que são envolvidos na escrita, apesar de não estarem diretamente relacionados. Por esse motivo, proponho que em futuras investigações a amostra deva ser alargada.

Outra limitação, que me parece bastante relevante é a parca quantidade de valores relativos ao desempenho médio, nos processos de escrita, dos alunos portugueses do 4.º ano de escolaridade. Proponho, para investigações futuras, a realização de estudos longitudinais, com uma avaliação dos alunos de um ano específico do 1.º ciclo, na aprendizagem das estratégias de ensino autorregulado e a monitorização, sessão a sessão, das progressões alcançadas, realizando avaliações posteriores.

Em futuros estudos, parece-me que seria profícuo aproveitar o trabalho desenvolvido e promover a formação de docentes nesta área, alargando o espaço temporal e geográfico do estudo.

A dificuldade sentida em conseguir um trabalho específico com alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, que obedecessem a critérios homogéneos de diagnóstico, fez com que tenha optado por uma intervenção preventiva no grupo turma. Durante este processo senti que a aprendizagem das estratégias de ensino autorregulado teriam sido mais eficazes se tivesse optado por fazê-lo em pequeno grupo, o que se revelou impossível neste contexto e momento de estudo. Também o número de sujeitos da amostra e o facto de ter sido uma amostra por conveniência, constituíram uma limitação do estudo, na medida em que os dados obtidos não podem ser generalizados para outros contextos ou alunos e apenas para contextos altamente semelhantes a este.

Gostaria ainda de ter realizado um estudo com estas estratégias e recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação, nomeadamente o computador, por considerar que os alunos beneficiariam desta intervenção. Contudo, este tipo de trabalho mostrou-se impossível devido à ausência de computadores na escola e ao elevado número de computadores pessoais dos alunos avariados, à falta de tomadas para o carregamento dos portáteis e ainda à falta de tempo útil disponível para readaptar estas estratégias, de forma adequada, a este recurso.

Por fim, aproveito para reiterar o meu desejo futuro, através de uma nova investigação, de alargar e aprofundar o trabalho desenvolvido, controlando o tipo de ensino tradicional aplicado em contexto de sala de aula e analisando o impacto da aprendizagem das estratégias de autorregulação na escrita: PATO + Estrutura, num contexto e amostra que me possibilitassem a generalização dos resultados obtidos à população portuguesa do 4.º ano do 1.º ciclo.

Referências Bibliográficas

- Adam, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan Université.
- Adam, J.M. (2002). « Plan de texte e Segmentation graphique » In P. M. Charaudeau (Ed.), *Dictionnaire d'Analyse du Discours* (pp. 125-130). Paris: Seuil.
- Adam, J. M. (2002). Connecteur. *Charaudeau & Maingueneau*, 26, 125-130.
- Almeida, L. & Freire. T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Anderson, L., Englert, C., Fear, K. & Raphael, T. (1988). Students' metacognitive knowledge about how to write informational text. *Learning Disability Quarterly*, 11, 18-46.
- A.Kleinhksel, K., & E.Summy, S. (2003). Enhancing student learning and social behavior through mnemonic strategies. *Teaching Exceptional Children*, 36, 30-35.
- Bereiter. C. & Scardamalia, M. (1985). Fostering the development of self-regulation in children's knowledge processing. In Chipman, S., Segal, J. & Glaser, R. (Eds.), *Thinking and learning skills: current research and open questions* (pp. 563-577). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Boscolo, P. (1990). The construction of expository text. *First Language*, 10, 217-230.
- Brigham, R., & Brigham, M. (2001). A FOCUS on Mnemonic Instruction. *Current Practice Alerts*, 5(Summer),
- Blum, I., Forness, R., Kavale, A. & Lloyd, J. (1997). Mega-analysis of meta-analysis: What works in special education and related services. *Teaching Exceptional Children*, 29(6), 4-9.
- Carine, D. & Kame'enui, E. (2002). *Effective teaching strategies that accommodate diverse learners*. Columbus, OH: Merrill.
- Citoler, S. (1996). *Las Dificultades de aprendizaje: un Enfoque Cognitivo – lectura, escritura, matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto.
- Coutinho, M. (2003). *Texto(s) e competência textual*. Lisboa: Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de aprendizagem específicas*. Lisboa: Lidel.
- Danoff, B., Harris, K. & Graham, S. (1993). Incorporating strategy instruction within the writing process in the regular classroom: effects on the writing of students with and without learning disabilities. *Journal of Reading Behavior*, 25, 304-311.
- Ducrot, O. (1988) *Polifonía y argumentación — conferencias del seminário teoría de la argumentación y análisis del discurso*, Cali, Universidad del Valli, (tradução do francês para espanhol de Ana Beatriz Campo e Emma Rodríguez).
- Ducrot, O. *Princípios de semântica linguística: dizer e não dizer*. Tradução de Eduardo Guimarães et al. São Paulo: Cultrix, 1977.
- Ellis, E. (1986). The role of motivation and pedagogy on the generalization of cognitive training by the mildly handicapped. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 66-70.
- Mastropieri, M & Scruggs, T. (1992). Classroom applications of mnemonic instruction: Acquisition, maintenance, and generalization. *Exceptional Children*, 58, 219-229.
- Finke, R. A. (1989). *Principles of mental imagery*. Cambridge, MA MIT Press.
- Ferreira, V. (2003). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. Silva & J. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 165-196). Porto: Edições Afrontamento.
- Fortin, M. (1996). *O Processo de Investigação - da conceção à realização*. Loures: LUSOCIÊNCIA- Edições Técnicas e Científicas, Lda.

- Friadlander, B., Graham, S., Harris, K. & Mason, L. (2008). *Powerfull writing strategies of all students*. Baltimore: Paul H. Brooks Publising Co.
- Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of Educational Research*, 57, 481-506.
- Flower, L. & Hayes. J. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 31–50). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gay, L., Mills, G. & Airasian, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. New Jersey: Pearson Education.
- Graham, S., Harris, K. & MacArthur, C. (2004). Insights from instructional research on revision with strugggking writers. In Allal, L., Chanquoy, L. & Largy, P. (Eds.), *Revision: cognitive and constructional processes* (pp. 125-137). Bostn: Kluwer Academic.
- García, J. N. (1995). *Manual de dificultades de aprendizaje: lenguaje, lecto-escritura y matemáticas*. Madrid: Narcea.
- Graham, S. (1982). Composition research and practice: A unified approach. *Focus on Exceptional Children*, 14, 1-16.
- Graham, S. (1990). The role pf production factors inlearning disabled students’ metacognitive knowledgeabout how to write informational text. *Learning Disabilities Quarterly*, 11, 18-46.
- Graham, S. (2006). Writing. In Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Graham, S., Tracy, B.& Reid, R. (2009). Teaching young students strategies for planning and drafting stories: The impact of self-regulated strategy development. *The Journal of Educational Research*, 102 (5), 323-331.
- Graham, S. & Harris, K. (1996). Self regulation and strategy instruction for students who find writing and learning challenging. In M. Levy & S.Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and application* (pp. 347-360). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graham, S. & Harris, K. (2005). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Graham, S., & Harris, K. (2009a). Almost 30 years of writing research: Making sense of it all with The Wrath of Khan. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24 (2), 58-68.
- Graham, S., & Harris, K. (2009b). Teaching young students strategies for planning and drafting stories: The impact of self-regulated strategy development. *The Journal of Educational Research* 102 (5), 323-331.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2003). Students with learning disabiities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies. In H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham (Eds.), *Handbook of learing disabilities* (pp. 323-344). New York: Guilford.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2005). *Writing better: Teaching writing processes and self-regulation to stdents with learning problems*. Baltimore, MD: Brookes.
- Graham, S., & K.Harris. (1997a). It can be taught, but it does not develop naturrally: myths and realities in writing instruction. *School Psychology Review*, 22, 414-424.
- Graham, S., & K.Harris. (1997b). Self-reguations and writing: Where do we go from here? *Contemporary Educational Psychology*, 22, 170-182.
- Graham, S., V.Berninger, & Fan, W. (2007). The strutural relationship between writing attitude and writing achievement in young children. *Contemporary Educational Psychology*, 516-536.

<http://kdevries.net/teaching/teaching/wp-content/uploads/2009/01/flower-hayes81.pdf>.

- Graham, S., Harris, K. & Mason, L. Self-regulated strategy development in writing: story and opinion essay writing for students with disabilities or severe difficulties in the early elementary grades. Retrieved 28-03-2011, 2011, from <http://kc.vanderbilt.edu/casl/srsd.html>.
- Graham, S., Harris, K. & Santangelo, T (2007). Self-regulated strategy development: A validated model to support students who struggle with writing. . *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(1), 1-20.
- Graham, S. & Harris, K. (2006). Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies. In H. Swanson, K. Harris & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 323-344). New York: Guilford.
- Graham, S., Harris, K. & L.Mason, H. (2003). Self-regulated strategy development in the classroom: Part of balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 35(7), 1-16.
- Graham S., Harris, K. & Santangelo, T. (2008). Using self-regulated strategy development to support students who have "trubol goting thangs info werds". *Remedial and Special Education*, 29(2), 78-89.
- Graham.S & Harris K. (1992). Self-regulated strategy development: A part of the writing process. In M.Pressley, K. R. Harris & J. T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 227-309). New York: Academic Press.
- Graham.S & Harris K., Mason, L. & Saddler, B.(2002). Develop self-regulates writers. *theory into practice*, 41(2, Spring), 110-115.
- Graham, S. & Weintraub, N. (1998). A study of children's ability to adjust their handwriting to meet common classroom demands. *Learning disabilities research & practice*, 13, 146-152.
- Graves, H. (1985). All children can Write. *Learning disabilities focus*. Retrieved 31/06/2011 from <http://www.ldonline.org/article/6204/>.
- Graham, S., Harris, K., Lane, L. & Weinsenbach, J. (2006). Teaching writing strategies to young students struggling with writing and at risk of behavioral: Self-regulated strategy development. *Teaching Exceptional Children*, 39(1), 60-64.
- Graham, S. & Rogers, L. ((in press)). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology*.
- Graham, S., Harris, K. & Mason, L. (2006). Improving the writing performance, knowledge, and motivation of young struggling writers in second grade: effects of SRSD with and without peer assistance. *American Educational Research Journal*, 43 295-340.
- Hayes, J. & Flower, L. (2008). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387. Retrieved 15/04/2011 from <http://kdevries.ner/teaching/wp-content/uploads/2009/01/flower-hayes81.pdf>.
- Hayes, J. (2006). New directions in writing theory.In GrahamS., Fitzgerald, J. & MacAurthur, C. (Eds.), *Handbook writing research* New York: Guilford Press.
- Harris, K. (1982). Cognitive-behavior modification: Application with exceptional students. *Focus on Exceptional Children*, 15(2), 1-16.
- Harris, K. & Graham, S. (1985). Improving learning disabilities students composition skills: Self-control strategy training. *Learning Disabilities Quarterly*, 8, 27-36.
- Harris, K. & Graham, S. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers: Theoretical and programmatic reseach from the Center on Accelating Student Learning. *Journal of Special Education*, 39, 19-33.
- Harris, K., Graham, S. & Mason, L. (2002). POW plus TREE Equals Powerful Opinion Essays. *Teaching Exceptional Children*,45, 74-77.

- King-Sears, E., Mercer, C. & Sindelar, P. (1992). Toward independence with keyword mnemonics: A strategy for science vocabulary instruction. *Remedial and Special Education, 13*, 22-33.
- Koch, V.(2008). *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez.
- Vaughn, S., & Schumm, J. S. (1997). *Teaching mainstreamed, diverse, and at-risk students in the general education classroom*. Needham Heights, MA Allyn & Bacon.
- Levin, J. (1993). Mnemonic strategies and classroom learning: A twenty-year report card. *The Elementary School Journal of Educational Psychology, 94*(2), 235-244.
- Lloyd, J., Forness, S. & Kavale, K. (1998). Some methods are more effective than others. *Intervention in School and Clinic, 33*(4). 195-200.
- Lane, L., Harris, K., S.Graham, Weisenbach, J., M.Brindle, & Morphy, P. (2008). The effects of self-regulated strategy development on the writing performance of second-grade students with behavioral and writing difficulties. *Journal of Special Education, 41*, 234-253.
- MacArthur, C., Graham, S., & Schwartz, S. (1991). Knowledge revision and revision behavior among students with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly, 14*, 61-74.
- Martins, A. (2000). Dificuldades de aprendizagem: Questões sobre estratégias de aprendizagem. *Revista Sonhar, 2*, 2-8.
- Mastropieri, A. & Regan, K. (Spring 2009). Self regulated strategy development (SRSD) for writing. *Current Practice Alerts*(17).
- Mastropieri, A. & Scruggs, T. (1991). *Teaching students ways to remember: Strategies for learning mnemonically*. Cambridge, MA: Brookline Press.
- Mateus, M. et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa Caminho.
- Perreira, A. (1999). *Guia prático de utilização do SPSS. Análise de dados para ciências sociais e psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2003). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Petitjean, A. (1989). Les Typologies textuelles. *Pratiques, 62*, 86-125.
- Globerson, T. & Salomon, G. (1987). Skill may not be enough: The role of mindfulness in learning and transfer. *Internacional Journal of Educational Research, 11*, 623-637.
- Winerbrenner, S. (Ed.). (1996). *Teaching kids with learning difficulties in the regular classroom*. . Minneapolis: Free spirit Publishing.

Anexos

Anexo A – Pedido de autorização ao Agrupamento

Anexo B – Pedido de autorização à professora titular do grupo controlo

Anexo C – Pedido de autorização à professora titular do grupo experimental

Anexo D – Pedido de autorização aos encarregados de educação do grupo experimental

Anexo E – Pedido de autorização aos encarregados de educação do grupo controlo

Anexo F – Pedido de autorização aos encarregados de educação do grupo experimental para filmagem durante a aplicação das estratégias

Anexo G – Cartão com as mnemónicas PATO + Estrutura

Anexo H – Lista de conectores argumentativo – palavras auxiliares

Anexo I – Automonitorização: “Gáfico de Voo”

Anexo J – Prova aplicada como pré e pós-teste

Anexo K – *Escala de Pontuação de Qualidade dos Textos Argumentativos de Opinião de Scardamalia, Bereiter e Goleman (1982)*

Anexo A – Pedido de autorização ao Agrupamento



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Exmo. Presidente da Direção de um Agrupamento de Escolas XXXXXXXX

No âmbito do mestrado em Educação Especial com especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE), ministrado no Instituto de Educação da Universidade do Minho, a aluna **Catarina Liane Teixeira de Castro Araújo** está a desenvolver um projeto de investigação sobre o impacto das estratégias de ensino autorregulado na escrita. Este projeto pretende desenvolver-se junto de duas turmas (da mesma escola) do 4.º ano de escolaridade e tem como principal objetivo compreender qual o impacto da utilização das estratégias *POW+TREE*⁹ nas produções escritas de textos argumentativos dos alunos.

Para o trabalho científico será aplicado o *pré-teste*, ou seja, será pedido aos alunos das duas turmas do 4.º ano que escrevam um texto argumentativo de opinião sobre uma temática predefinida. De seguida apenas uma das turmas aprenderá as estratégias de ensino autorregulado na escrita: *POW+TREE*¹, através de um conjunto de sessões que se realizarão dentro do horário letivo dos alunos e na área curricular de Língua Portuguesa. No final, será aplicado um pós-teste a todos os alunos das duas turmas, que escrevam outro texto argumentativo de opinião.

Ressalvo que, ao longo de todo o processo, respeitaremos a confidencialidade e o anonimato dos alunos envolvidos. Procederemos ainda a um pedido formal de autorização dos pais e professores dos alunos envolvidos para o desenvolvimento deste projeto de investigação.

Pelo exposto, venho solicitar a autorização de V. Ex.as para a realização do estudo referido na Escola XXXXXXXX.

Agradeço, desde já, a atenção dispensada e a colaboração prestada neste projeto de investigação. Em caso de dúvidas ou esclarecimentos por favor entre em contacto através dos *e-mails*: xxxxxxxx@ie.uminho.pt e xxxxxxxx@gmail.com ou pelo *telefone*: xxxxxxxx.

A Orientadora

A Aluna

(Ana Paula Loução Martins)

(Catarina Liane Araújo)

⁹ Estratégias de Ensino Autorregulado da escrita de textos argumentativos de opinião da autoria de Harris, K. e Graham, S. (2004)

Anexo B – Pedido de autorização à professora titular do grupo controlo

Exma. Professora Titular

Eu, Catarina Liane Araújo, aluna do mestrado de Educação Especial com Especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, pretendo desenvolver um projeto de investigação relacionado com o impacto das estratégias de ensino autorregulado na produção de textos argumentativos de opinião, junto de duas turmas de alunos do 4.º ano.

Por este motivo, solicitei autorização à Direção desse Agrupamento e posteriormente procurarei obter a anuência dos encarregados de educação dos alunos para a participação neste estudo.

Venho por este meio solicitar a autorização da participação dos seus alunos neste estudo, segundo este procedimento: os dados serão recolhidos durante o horário letivo, em dois momentos de recolha (no início e no final da aplicação da estratégia) através das produções dos alunos: textos argumentativos de opinião. É importante realçar que os dados serão utilizados na minha dissertação de mestrado e serão manuseados de forma anónima e confidencial.

Agradeço a vossa cooperação e atenção dispensada. Em caso de dúvidas ou esclarecimentos, por favor contacte-me através do *e-mail* XXXXXXXXX@gmail.com ou pelo telemóvel XXXXXXXXXX.

(Catarina Liane Teixeira de Castro Araújo)

Eu _____, professora titular da turma _____, autorizo / não autorizo a participação dos meus alunos neste estudo, tendo em conta que será sempre respeitada a confidencialidade e o anonimato dos dados.

Data ___ / ___ / ____

Assinatura: _____

Anexo C – Pedido de autorização à professora titular do grupo experimental

Exma. Professora Titular

Eu, Catarina Liane Araújo, aluna do mestrado de Educação Especial com Especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, pretendo desenvolver um projeto de investigação relacionado com o impacto das estratégias de ensino autorregulado na produção de textos argumentativos de opinião, junto de duas turmas de alunos do 4.º ano.

Por este motivo, solicitei autorização à Direção desse Agrupamento e posteriormente procurarei obter a anuência dos encarregados de educação dos alunos para a participação neste estudo.

Venho por este meio solicitar a autorização da participação dos seus alunos neste estudo, segundo este procedimento: os dados serão recolhidos durante todo o processo de aplicação da estratégia, no horário letivo, através das produções dos alunos: textos argumentativos de opinião. É importante realçar que os dados serão utilizados na minha dissertação de mestrado e serão manuseados de forma anónima e confidencial.

Agradeço a vossa cooperação e atenção dispensada. Em caso de dúvidas ou esclarecimentos, por favor contacte-me através do *e-mail* XXXXXXXXXXXXX@gmail.com ou pelo telemóvel XXXXXXXXXXXX.

(Catarina Liane Teixeira de Castro Araújo)

✍

Eu _____, professora titular da turma _____, autorizo / não autorizo a participação dos meus alunos neste estudo, tendo em conta que será sempre respeitada a confidencialidade e o anonimato dos dados.

Data ___ / ___ / ____

Assinatura: _____

Anexo D – Pedido de autorização aos encarregados de educação do grupo experimental

Exmo. Encarregado de Educação

Eu, Catarina Liane Araújo, aluna do mestrado de Educação Especial com Especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, pretendo desenvolver um projeto de investigação relacionado com o impacto das estratégias de ensino autorregulado na produção de textos argumentativos de opinião, junto de duas turmas de alunos do 4.º ano.

Por este motivo, solicitei a autorização à Direção e às professoras titulares dos vossos educandos, para a recolha de dados, o que me foi concedido.

Nesse sentido, venho por este meio solicitar a sua autorização da participação do seu educando neste estudo, atendendo ao seguinte procedimento: os dados serão recolhidos durante todo o processo de aplicação de estudo (cerca de 6 sessões de trabalho com duração de 30-45 minutos), no horário letivo, através das produções dos alunos: textos argumentativos de opinião.

Realço que os dados recolhidos serão usados na minha dissertação de mestrado, contudo manterão sempre o anonimato e a confidencial dos alunos.

Peço-lhe, por favor, que preencha e devolva o cupão abaixo apresentado com a sua resposta quanto a este pedido de colaboração. Em caso de dúvida ou esclarecimento, entre em contacto comigo através do *e-mail*: XXXXXXXXX@gmail.com ou pelo *telemóvel*: XXXXXXXXX.

Grata pela vossa cooperação e atenção.

(Catarina Liane Araújo)

✂ Eu _____, encarregado de educação do/a
aluno/a _____,

autorizo / não autorizo a participação do/a meu/minha filho/a neste estudo, tendo em conta que será sempre respeitada a confidencialidade e o anonimato dos dados.

Data ___ / ___ / _____

Assinatura: _____

Anexo E – Pedido de autorização aos encarregados de educação do grupo controlo

Exmo. Encarregado de Educação

Eu, Catarina Liane Araújo, aluna do mestrado de Educação Especial com Especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, pretendo desenvolver um projeto de investigação relacionado com o impacto das estratégias de ensino autorregulado na produção de textos argumentativos de opinião, junto de duas turmas de alunos do 4.º ano.

Por este motivo, solicitei a autorização à Direção e às professoras titulares dos vossos educandos, para a recolha de dados, o que me foi concedido.

Nesse sentido, venho por este meio solicitar a sua autorização da participação do seu educando neste estudo, atendendo ao seguinte procedimento: Os dados serão recolhidos durante o horário letivo, em dois momentos de recolha (no início e no final da aplicação da estratégia) através das produções dos alunos: textos argumentativos de opinião.

Realço que os dados recolhidos serão usados na minha dissertação de mestrado, contudo manterão sempre o anonimato e a confidencial dos alunos.

Peço-lhe, por favor, que preencha e devolva o cupão abaixo apresentado com a sua resposta quanto a este pedido de colaboração. Em caso de dúvida ou esclarecimento, entre em contacto comigo através do *e-mail*: XXXXXXXX@gmail.com ou pelo *telemóvel*: XXXXXXXX.

Grata pela vossa cooperação e atenção.

(Catarina Liane Araújo)

 Eu _____, encarregado de educação do/a
aluno/a _____,

autorizo / não autorizo a participação do/a meu/minha filho/a neste estudo, tendo em conta que será sempre respeitada a confidencialidade e o anonimato dos dados.

Data ____ / ____ / ____

Assinatura: _____

Anexo F – Pedido de autorização aos encarregados de educação do grupo experimental para filmagem durante a aplicação das estratégias

Exmo. Encarregado de Educação

Eu, Catarina Liane Araújo, aluna do mestrado de Educação Especial com Especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, estou a desenvolver um projeto de investigação relacionado com o impacto das estratégias de ensino autorregulado na produção de textos argumentativos de opinião, como é do vosso conhecimento.

Nesse sentido, venho por este meio **solicitar a sua autorização para gravação vídeo das sessões de trabalho das estratégias definidas no estudo**, tendo como único fim a utilização dos dados recolhidos (incluindo os vídeos) na minha dissertação de mestrado. Ressalvo que será **salvaguardada sempre a identidade dos alunos, sendo os dados recolhidos confidenciais**.

Peço-lhe, por favor, que **preencha e devolva o cupão abaixo apresentado** com a sua resposta quanto a este pedido de colaboração. Em caso de dúvida ou esclarecimento, entre em contacto comigo através do *e-mail*:XXXXXXXXXX@gmail.com ou pelo *telemóvel*: XXXXXXXXXX.

Grata pela vossa cooperação e atenção.

(Catarina Liane Araújo)

✂

Eu _____, encarregado de educação do/a
aluno/a _____,

autorizo / não autorizo a filmagem do/a meu/minha filho/a neste estudo, tendo em conta que será sempre respeitada a confidencialidade e o anonimato dos dados.

Data ___ / ___ / _____

Assinatura: _____

PATO+ESTRUTURA - Cartão com as Mnemónicas

PATO

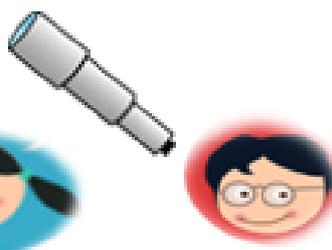
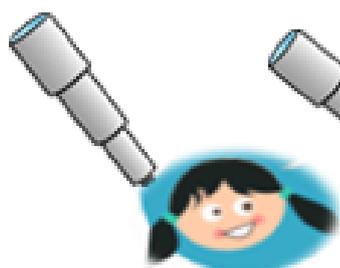
Penso nas minhas ideias

Anoto-as|

Tenho que as organizar

Olho, escrevo e digo mais!

ESTRUTURA



Tens as partes todas?
Sim
Não

Anexo H – Lista de conectores argumentativo – palavras auxiliares

PATO+ESTRUTURA – Palavras Auxiliares

Primeiro	Em conclusão	Porque
Primeiramente	Finalmente	como
Segundo	Por último	visto que
A seguir	Por fim	dado que
Em seguida	Para terminar	uma vez que
Por outro lado	Em suma	pois
Por outra parte	Por consequência	já que
Terceiro	Em último lugar	por isso
Mais uma razão		
Outra razão		

Anexo I – Automonitorização: “Gráfico de Voo”

GRÁFICO DE VOO

The diagram shows five vertical grids, each with five rows numbered 1 to 5. Above each grid is a cloud. Above the second and fourth grids is a sun. Ducks are flying around the grids, and some are on the water below. The activity is designed for children to track the progress of ducks flying across the grids.

Anexo K – Escala de Pontuação de Qualidade dos Textos Argumentativos de Opinião Baseado em Scardamalia, Bereiter e Goleman (1982)

Pontuação	Descrição das características
11	<p>Texto de opinião com a <u>frase inicial</u> (onde expressa claramente a sua posição face a um tema – apenas <i>sim</i> ou <i>não</i>, não são consideradas).</p> <p>Apresenta <u>mais do que três razões</u>, com <u>pelo menos três explicações</u> que podem explicar, suportar ou refutar a opinião.</p> <p>Existe ainda uma <u>frase final</u>, onde apresenta uma espécie de conclusão geral da sua posição.</p> <p>Todo o texto apresenta uma <u>sequência lógica</u> – unidade de sentido - que fortalece o argumento do escritor.</p> <p>Uso de <u>mais do que um contra-argumento</u> no texto.</p>
10	<p>Texto de opinião com a <u>frase inicial</u> (onde expressa claramente a sua posição face a um tema – apenas <i>sim</i> ou <i>não</i>, não são consideradas).</p> <p>Apresenta <u>mais do que três razões</u>, com <u>pelo menos três explicações</u> que podem explicar, suportar ou refutar a opinião.</p> <p>Existe ainda uma <u>frase final</u>, onde apresenta uma espécie de conclusão geral da sua posição.</p> <p>Todo o texto apresenta uma <u>sequência lógica</u> – unidade de sentido - que fortalece o argumento do escritor.</p> <p>Uso de <u>apenas um contra-argumento</u> no texto.</p>
9	<p>Texto de opinião com a <u>frase inicial</u> (onde expressa claramente a sua posição face a um tema – apenas <i>sim</i> ou <i>não</i>, não são consideradas).</p> <p>Apresenta <u>mais do que três razões</u>, com pelo menos <u>duas explicações</u> que podem explicar, suportar ou refutar a opinião.</p> <p>Existe ainda uma <u>frase final</u>, onde apresenta uma espécie de conclusão geral da sua posição.</p> <p>Todo o texto apresenta uma <u>sequência lógica</u> – unidade de sentido - que fortalece o argumento do escritor.</p>
8	<p>Texto de opinião com a <u>frase inicial</u> (onde expressa claramente a sua posição face a um tema – apenas <i>sim</i> ou <i>não</i>, não são consideradas).</p> <p>Apresenta <u>três razões</u>, com pelo menos <u>duas explicações</u> que podem explicar, suportar ou refutar a opinião.</p> <p>Existe ainda uma <u>frase final</u>, onde apresenta uma espécie de conclusão geral da sua posição.</p> <p>Todo o texto apresenta uma <u>sequência lógica</u> – unidade de sentido - que fortalece o argumento do escritor.</p>

Pontuação	Descrição das características
7	<p>Texto de opinião com a <u>frase inicial</u> (onde expressa claramente a sua posição face a um tema – apenas <i>sim</i> ou <i>não</i>, não são consideradas).</p> <p>Apresenta <u>três razões</u>, com pelo menos <u>uma explicação</u> que pode explicar, suportar ou refutar a opinião.</p> <p>Existe ainda uma <u>frase final</u>, onde apresenta uma espécie de conclusão geral da sua posição.</p> <p>Todo o texto apresenta uma <u>sequência lógica</u> – unidade de sentido - que fortalece o argumento do escritor.</p>
6	<p>Texto de opinião com a <u>frase inicial</u> (onde expressa claramente a sua posição face a um tema – apenas <i>sim</i> ou <i>não</i>, não são consideradas).</p> <p>Apresenta <u>três razões</u> que explicam, suportam ou refutam a opinião.</p> <p>Existe ainda uma <u>frase final</u>, onde apresenta uma espécie de conclusão geral da sua posição.</p> <p>Todo o texto apresenta uma <u>sequência lógica</u> – unidade de sentido - que fortalece o argumento do escritor.</p>
5	<p>Texto de opinião que apresenta quatro das seguintes partes: uma frase inicial; 1, 2, 3 ou mais razões e uma frase final.</p>
4	<p>Texto de opinião apresenta três das seguintes partes: uma frase inicial; 1,2 ou 3 razões e uma frase final.</p>
3	<p>Texto de opinião apresenta duas das seguintes partes: uma frase inicial; 1,2 ou 3 razões e uma frase final.</p>
2	<p>Texto de opinião apresenta uma das seguintes partes: uma frase inicial; 1,2 ou 3 razões e uma frase final.</p>
1	<p>Não é um texto argumentativo de opinião (não apresenta a sua estrutura):</p> <p>Não apresenta uma frase inicial com a posição do escritor;</p> <p>Não apresenta razões que suportem, expliquem ou refutem a posição do escritor, ou estas não são coerentes com a posição do texto;</p> <p>Nem tem uma frase final onde concluí ou reforça a sua posição.</p> <p>Escreveu outro tipo de texto, por exemplo: Dramático, descritivo instrucional, poético, etc.</p>