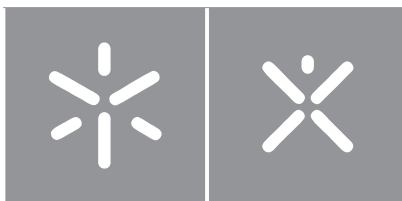


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Marisa Robina Ferraz Rosa de Almeida

Difficultades de aprendizagem específicas: um estudo quasi-experimental sobre a utilização de estratégias de autorregulação numa sala inclusiva.



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Marisa Robina Ferraz Rosa de Almeida

**Dificuldades de aprendizagem específicas: um estudo
quasi-experimental sobre a utilização de estratégias
de autorregulação numa sala inclusiva.**

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Educação Especial, Especialização em
Dificuldades de Aprendizagem Específicas

Trabalho efetuado sob a orientação da:

Doutora Ana Paula Loução Martins

Trabalho efetuado sobre a coorientação da:

Professora Doutora Margo Mastropieri

Declaração

Nome: Marisa Robina Ferraz Rosa de Almeida

Endereço eletrónico: marisarobina@hotmail.com **Telefone:** 966820325

Número do Cartão de cidadão: 11969213

Título dissertação:

Dificuldades de aprendizagem específicas: um estudo quasi-experimental sobre a utilização de estratégias de autorregulação numa sala inclusiva.

Orientadora: Doutora Ana Paula Loução Martins

Coorientadora: Professora Doutora Margo Mastropieri, George Mason University, EUA

Ano de conclusão: Outubro de 2013

Designação do Mestrado:

Mestrado em Educação Especial, Especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas

DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR, NÃO É PERMITIDA A REPRODUÇÃO DE QUALQUER PARTE DESTA TESE/TRABALHO

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Agradecimentos

Um trabalho como o presente só foi possível com a impagável colaboração de todos os que se disponibilizaram a colaborar, direta e indiretamente, de forma inestimável e a quem, por vezes, nunca conseguimos transmitir em palavras tudo aquilo que fizeram por nós. No entanto, procuro expressar aqui o reconhecimento e a minha sincera gratidão a todos que ao longo deste desafio contribuíram de forma decisiva à sua consecução.

À Prof. Doutora Ana Paula Martins, o apoio, a ajuda, a orientação, as correções, as sugestões, a disponibilidade, a boa-disposição, a amizade, o otimismo... enfim, um sem número de palavras... OBRIGADO!

À Prof. Doutora Margo Mastropieri que, numa tarde, num país que não era o meu nem o seu, se disponibilizou a ser a minha coorientadora.

Ao Prof. Doutor Steve Graham, pela partilha de materiais imprescindíveis na execução deste estudo.

Às professoras titulares das turmas, pela disponibilidade em colaborar neste estudo com os alunos das suas turmas. À direção do agrupamento, encarregados de educação e aos alunos das turmas, um muito obrigado por também deixarem que fosse possível elaborar este estudo.

À Raquel, Carla e ao João Paulo por serem uns colegas de Mestrado e sobretudo AMIGOS “cinco estrelas”. Foi um reencontro (Carla e Raquel) e um encontro (João Paulo) precioso na partilha, nas risadas, no trabalho, companheirismo, na amizade... em tudo! À Noélia pela valiosa ajuda estatística.

À minha mãe pela força de viver e de trabalho com que criou cinco filhas e, dessa forma, tornar possível a prossecução dos estudos de cada uma de nós; às minhas irmãs Zeza e Mica pelo apoio incondicional e/ou ajuda na revisão; à minha irmã Lina que cumpriu na íntegra o papel de tia e madrinha nas manhãs, tardes e noites necessárias para que conseguisse trabalhar ficando com o João Maria. Aos meus sobrinhos Francisco e Maria Miguel e ao meu cunhado Rui também agradeço por partilharem com Lina a responsabilidade.

Finalmente, mas não menos importante, ao meu João pelo apoio, pelas palavras sempre incentivadoras para conseguir sempre mais e melhor. O saber não ocupa lugar mas o amor é imensurável! Aos meus filhos: ao João Maria pelos beijos lambuzados e abraços apertados que oferecia mesmo após algumas ausências necessárias; e à pequenina Maria João que, aqui dentro no quentinho, ainda que agora por pouco tempo, relembra que há prazos a cumprir.

Resumo

Este estudo teve por finalidade conhecer, descrever e analisar o impacto das estratégias de autorregulação “EOE +QQO o quê= 2, Como = 2”¹ na elaboração de narrativas/histórias numa turma inclusiva de 4º ano de escolaridade. Neste sentido, foi desenvolvido um estudo quasi-experimental, com a realização de um Pré-teste e de um Pós-teste. A amostra era constituída por trinta e dois alunos, tendo um dificuldades de aprendizagem específicas, 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 três meses, em sete sessões de aprendizagem que duraram cerca de 60 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) verificou-se a não 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 pós-teste; b) no que se refere ao resultado total do número de elementos da história, no pré-teste, os dois grupos não apresentavam diferenças estatisticamente significativas, no entanto, após a implementação das estratégias de autorregulação, observou-se a sua existência; c) 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, resultado total número de elementos da história; d) o resultado total número de elementos da história, no pós-teste, do aluno com DAE, (14) foi superior à média da turma (11,31) levando a concluir que a aplicação das estratégias de autorregulação foi eficaz; e e) verificou-se um *effect size* no número de palavras de 0,27 e no resultado referente aos elementos da história de 2,25, o que é considerado pela literatura como altamente eficaz, o que reforça a eficácia destas estratégias, nesta investigação.

Palavras-chave: aprendizagem; autorregulação; dificuldades de aprendizagem específicas; escrita estratégias de autorregulação,

¹ Tradução das estratégias POW + WWW, What = 2, How = 2 de Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Friedlander, B. (2008).

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 32 students who were enrolled in two schools in the city of Braga. The students from the experimental group learned two self-regulation writing strategies (POW + WWW, What = 2, How = 2) in seven sessions of sixty minutes each, during three 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 + WWW, What = 2, How = 2: a) there were not observed statistical differences between the control and the experimental group at the level of the number of words in the previous and post test;

b) regarding the number of story grammar elements, statistical differences were observed between the control and the experimental group in the post test; c) in the experimental group there were statistical differences, in the number of words and in the number of story grammar elements; d) there has been improvements the number of story grammar elements in the results the student with SLD, six in the previous test to 14 in the post test. The result was higher than the group average (11.31) leading to the conclusion that the application of self-regulation strategies were effective.

. Finally, the effectiveness of self-regulated strategies POW + WWW, What = 2, How = 2 was found to be associated with a mean standardized “*effect size*” of 0,27 for the number of words and of 2,25 for the number of story grammar elements, which reinforces the efficacy of these strategies in this research.

Keywords: learning, self-regulation strategies, specific learning disabilities, self-regulation, writing .

Índice

Declaração.....	ii
Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Índice	vi
Introdução.....	9
Finalidades e objetivos	10
Organização e conteúdos.....	11
Capítulo I – A Escrita e as Estratégias de Autorregulação	13
1.1. O papel da competência de autorregulação na aprendizagem.....	13
1.2. Estratégias de autorregulação na Escrita.....	15
1.2.1. As fases do ensino-aprendizagem de estratégias de autorregulação e suas características	19
1.2.2. Características das Estratégias de autorregulação na Escrita como prática eficaz	26
1.2.3. Ensino-aprendizagem de estratégias de autorregulação: aspetos fundamentais..	29
1.3. Mnemónicas no contexto da aprendizagem das estratégias de autorregulação.....	30
Capítulo II- Dificuldades de Aprendizagem Específicas e a Escrita	33
2.1. Elementos do processo de escrita.....	37
2.2. Estratégias de autorregulação na Escrita e DAE: Estudos anteriores.....	41
2.2.1. Estudos realizados com as estratégias EOE+QQO O quê=2 Como=2	Erro! Marcador não definido.
2.2. As estratégias de autorregulação na escrita: EOE+QQO O quê=2 Como=2	Erro!
Marcador não definido.	
Capítulo III Metodologia	46
3.1. Justificação da opção metodológica quantitativa <i>quasi-experimental</i>	46
3.2. Desenho do estudo	47
3.2.1. Amostra.....	47
3.2.2. Variável Independente.....	49
3.2.3. Fiabilidade da implementação.....	51
3.2.4. Variáveis dependentes.....	52
3.2.4.1. Instrumentos de recolha de dados	52
3.2.5. Variáveis parasitas.....	53
3.3. Procedimentos de análise e apresentação de resultados	54
Capítulo IV – Apresentação dos resultados	56

4.1. Resultados descritivos e inferenciais.....	56
4.1.1. Comparação dos resultados obtidos nos dois grupos antes e depois da aprendizagem das estratégias “EOE +QQO o quê= 2, Como = 2”.....	56
4.2. Resultado do impacto da aprendizagem das estratégias de autorregulação na escrita: EOE QQO O QUÊ=2 Como= 2.....	59
Capítulo IV – Conclusões e recomendações.....	63
3.2. Limitações do estudo.....	67
Referências Bibliográficas	69

Índice de Figuras

Figura 1: Ciclo das fases da aprendizagem académica(Zimmerman, 1998)	14
Figura 2: Fases da aquisição e gestão da utilização de uma estratégia	19
Figura 3: Partilhar Responsabilidade na tarefa.....	25
Figura 4: Palavra-chave para Little Rock	32
Figura 5: Estratégia de Escrita EOE + QQO O quê=2 Como=2	33
Figura 6: Componentes da expressão escrita. (Hallahan et al., 1999).....	36
Figura 7: Distribuição da amostra pela variável género	48
Figura 8: Distribuição da Amostra pela variável escalão.....	48

Índice de Tabelas

Tabela 1: Análise descritiva dos dois grupos da amostra.....	49
Tabela 2: Número de palavras no pré-teste–grupo controlo e grupo experimental	57
Tabela 3: Número de palavras no pós-teste – grupo controlo e grupo experimental	57
Tabela 4: Resultado total - escala de gramática de histórias no pré-teste–grupo controlo e grupo experimental.....	58
Tabela 5: Resultado total - escala de gramática de histórias no pós teste – grupo controlo e grupo experimental.....	59
Tabela 6: Comparação do número de palavras no pré e pós teste – grupo experimental.....	60
Tabela 7: Resultado total – Escala Gramática de histórias - grupo experimental.....	61
Tabela 8: Resultados pré-teste e pós teste: Escala Gramática de histórias e número de palavras – aluno com DAE.....	61
Tabela 9: Resultado total – Escala Gramática de histórias - grupo experimental.....	61

Tabela 10: Resultados pré-teste e pós teste: Escala Gramática de histórias e número de palavras – aluno com DAE.....	61
---	----

Índice de Quadros

Quadro 1: Os Seis tipos de autoafirmações: exemplos	22
Quadro 2: Planificação: Características dos escritores com DAE e escritores com sucesso.....	37
Quadro 3: Organização: Características dos escritores com DAE e escritores com sucesso	38
Quadro 4: Escrita: Características dos escritores com DAE e escritores com sucesso.....	39
Quadro 5: Edição e Revisão: Características dos escritores com DAE e escritores com sucesso	40

Introdução

A escrita é uma atividade complexa que requer uma longa aprendizagem que vai desde os rabiscos feitos pelas crianças no Ensino Pré-Escolar, passando pelas primeiras frases no 1º Ciclo do Ensino Básico, até os textos mais complexos elaborados no Ensino Secundário (Boscolo & Gelati, 2007). O processo da escrita é assim, uma tarefa muito exigente, que requer a orquestração de uma variedade de recursos cognitivos (Graham & Harris, 2007; Paz & Graham, 2002). Porque a escrita é uma ferramenta valiosa para a comunicação, aprendizagem e autoexpressão, os indivíduos que não têm desempenhos adequados de escrita podem estar em desvantagem e podem enfrentar oportunidades restritas na educação e emprego (Graham et al., 2012). Adicionalmente, a escrita facilita a comunicação e as conexões entre os membros das famílias, comunidades e nações, promove a autoexpressão e desenvolvimento pessoal, e permite-nos reunir, refinar, compartilhar e preservar conhecimento (Harris, Santangelo, & Graham, 2008).

Os alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas, nomeadamente na Escrita apresentam perturbações cognitivas de formulação e sintaxe, não conseguindo organizar e expressar as suas ideias seguindo as regras gramaticais (Cruz, 2009). São também caracterizados “pela existência de grandes dificuldades para executar os processos cognitivos subjacentes à composição, ou seja, os processos de planificação (i.e. criação de metas e geração e organização de conteúdos), tradução ou produção de texto e revisão” (p. 186). Na maioria dos casos, para estes alunos, os desafios da escrita estão relacionados com a dificuldade em adquirir, utilizar e gerir as estratégias que são utilizadas pelos escritores qualificados. Especificamente, muitos estudantes têm conhecimento limitado do que constitui uma boa escrita, utilizam uma ineficaz abordagem à escrita, não se envolvem no planeamento, têm dificuldade em criar conteúdos e raramente fazem revisões significativas (Graham & Harris, 2009).

Assim, uma escrita bem-sucedida exige, ativa e deliberadamente processos de autorregulação (Flower & Hayes, 1981). Escritores profissionais usam regularmente estratégias de autorregulação para regular o seu ambiente, o seu comportamento ou os seus processos mentais (Harris & Graham, 1996). Os alunos devem desenvolver uma boa base na escrita a fim de comunicar as suas ideias de forma eficaz e suficientemente eficiente (Graham et al., 2012).

As estratégias de autorregulação podem ser utilizadas para uma variedade de tarefas e situações e contribuem para o desenvolvimento cognitivo dos alunos (Harris & Graham, 1996). Através da utilização das estratégias de autorregulação na escrita o professor, e consequentemente a escola, poderá: apoiar os alunos a atingir um nível cognitivo capaz de planificar, produzir e editar a escrita; ajudar os alunos a desenvolver a capacidade de monitorizar e lidar com a sua própria escrita e auxiliar os alunos a desenvolver atitudes positivas sobre a escrita e sobre si mesmos como escritores (Harris & Graham, 1996; Zito, Adkins, Gavins, Harris, & Graham, 2007).

De acordo com a filosofia da inclusão, a escola deve procurar incluir física, emocional e academicamente todos os alunos, preferencialmente na classe regular, o que significa que tem de conhecer as suas características, identificar as suas necessidades e utilizar as estratégias e os recursos precisos para conduzi-los ao sucesso e este não tem de ser igual para todos (Correia, 2008). Adicionalmente, a investigação sugere que o ensino de estratégias de aprendizagem contribui substancialmente para o sucesso escolar de todos os alunos, especialmente daqueles que apresentam DAE (Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss, & Martinez, 2005). Tendo a filosofia da inclusão e as práticas baseadas na investigação como base do meu desempenho ao longo da minha experiência profissional, enquanto docente do 1º ciclo do Ensino Básico, tenho observado que as estratégias de aprendizagem têm a potencialidade de tornar os alunos capazes de aprenderem e de terem sucesso dentro e fora da escola. Desta forma surge o meu interesse no estudo cuja finalidade e objetivos apresento de seguida.

Finalidades e objetivos

Este estudo tem por finalidade conhecer, descrever e analisar o impacto das estratégias de autorregulação “EOE +QQO o quê= 2, Como = 2”, na planificação e organização de narrativas/histórias, numa turma de 4º ano de escolaridade, do 1.º ciclo do Ensino Básico.

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

1) Conhecer e comparar os resultados (número de palavras e de elementos de uma história) do grupo controlo e do grupo experimental, antes e depois das intervenções (aprendizagem das estratégias “EOE +QQO o quê= 2, Como = 2” e ensino tradicional);

2) Analisar o impacto da variável independente (estratégias de autorregulação “EOE +QQO o quê= 2, Como = 2”) no número de palavras e de elementos de uma história produzida pelo grupo experimental;

3) Analisar o impacto da variável independente (estratégias de autorregulação “EOE +QQO o quê= 2, Como = 2”) no número de palavras e de elementos de uma história produzida pelo aluno com DAE;

4) Conhecer o *effect size* da aprendizagem com as estratégias de autorregulação “EOE +QQO o quê= 2, Como = 2”.

Organização e conteúdos

O presente trabalho de investigação é constituído por cinco capítulos, apresentados após esta introdução.

No primeiro capítulo farei uma abordagem ao papel da competência de autorregulação nas estratégias de autorregulação. Posteriormente abordarei o tema das estratégias de autorregulação na Escrita, como prática eficaz, as suas características, bem como as suas fases do ensino-aprendizagem. Neste seguimento abordarei também a utilização de mnemónicas no contexto da aprendizagem das estratégias de autorregulação.

No segundo capítulo explanarei a relação entre as Dificuldades de Aprendizagem Específicas e a Escrita. Finalmente, farei uma análise de investigações realizadas anteriormente no âmbito das estratégias de autorregulação e explicarei sucintamente as estratégias “EOE+QQO O quê=2 Como=2” para escrita de histórias, que foram utilizadas neste estudo.

O terceiro capítulo, conterà o conjunto de diretrizes metodológicas que orientaram este estudo. Primeiramente, apresentarei a justificação da opção metodológica quantitativa quasi-experimental e de seguida o desenho da investigação, nomeadamente caracterização da amostra, dos instrumentos de recolha de dados e ainda das variáveis bem como os procedimentos usados para avaliar a fiabilidade de implementação da intervenção. Por fim, abordarei os procedimentos de recolha de dados e o modo de análise dos mesmos.

No quarto capítulo apresentarei os resultados obtidos com o estudo que realizei. Começo por elaborar uma síntese dos principais resultados descritivos, acompanhada de quadros que os ilustrem. Posteriormente, com a finalidade de testar as hipóteses, analisarei os resultados, recorrendo à estatística inferencial, que examina as relações entre variáveis. Assim,

apresentarei os resultados inferenciais, comparando os resultados obtidos no grupo controlo e no grupo experimental, antes e depois da implementação de estratégias de autorregulação: ““EOE +QQO o quê= 2, Como = 2” e do ensino tradicional. Por fim, indico o impacto da variável independente, no número de palavras e de elementos de uma história, indicando igualmente o seu *effect size*.

O quinto e último capítulo, será dedicado às conclusões e recomendações, procurando debater os resultados obtidos à luz da revisão literária efetuada.

Capítulo I – A Escrita e as Estratégias de Autorregulação

No presente capítulo, será feita uma abordagem do papel da competência de autorregulação na aprendizagem. Posteriormente abordarei o tema das Estratégias de autorregulação na Escrita como prática eficaz, as suas características bem como as suas fases do ensino-aprendizagem. Por fim abordarei, a utilização de mnemónicas no contexto da aprendizagem das estratégias de autorregulação.

1.1. O papel da competência de autorregulação na aprendizagem

Foi durante os anos 80 que começaram a emergir os primeiros estudos acerca de como os alunos se tornam mestres dos seus próprios processos de aprendizagem (Zimmerman, 2001). Nesta altura o interesse pelo tema da autorregulação começou a interligar-se com a publicação de artigos científicos que descreveram os vários tipos de estratégias de autorregulação na aprendizagem, o que são bons alunos utilizadores de estratégias, e o que é a autoeficácia, entre outros aspetos (Zimmerman & Shunk, 2001).

A autorregulação não se refere à capacidade mental como a inteligência, nem à performance académica como a proficiência na leitura: o processo da autorregulação refere-se, à transformação das capacidades mentais dos alunos em tarefas relacionadas com as suas capacidades académicas (Zimmerman, 1998, 2001). Assim, alunos são capazes de se autorregular na medida em que são participantes metacognitiva, motivacional e comportamentalmente ativos em seu próprio processo de aprendizagem. São capazes de autocriar pensamentos, emoções e ações para atingir os seus objetivos na sua aprendizagem (Zimmerman, 2001). Estes alunos são, desta forma, participantes ativos no seu processo de aprendizagem ao invés de depender exclusivamente de professores, pais ou outros agentes externos de mudança para lhes transmitirem conhecimento (Harris, Santangelo et al., 2008).

Os professores descrevem os alunos que apresentam comportamentos autorregulados, como persistentes nas tarefas da aprendizagem e na resolução de problemas e como reativos de forma adequada aos resultados de desempenho na tarefa (Zimmerman & Risemberg, 1997; Zito et al., 2007). Em contrapartida, os alunos que não apresentam comportamentos de autorregulação são mais propensos a apresentar um comportamento impulsivo, a definir metas

acadêmicas inferiores, a avaliar as suas capacidades erroneamente, a autocriticar-se, a experimentar sucesso académico limitado e a desistir facilmente. Estas dificuldades de autorregulação podem ter efeitos negativos e significativos no bem-estar emocional, autoestima e motivação dos alunos (Harris, Santangelo et al., 2008; Zito et al., 2007).

A investigação sugere que os alunos possuidores de uma orientação motivacional que envolve objetivos criteriosos, aprendizagem e desafios, bem como as crenças de que a tarefa é interessante e importante, vão envolver-se em mais atividades metacognitivas através da utilização de um maior número de estratégias e de uma gestão mais eficaz (Graham, Harris, & Larsen, 2001).

Os teóricos que estudam a autorregulação veem a aprendizagem como um processo aberto que requer uma atividade cíclica por parte do aluno, que ocorre em três fases principais: premeditação, desempenho ou controle volitivo e autorreflexão (Ver Figura 1) (Zimmerman, 1998).

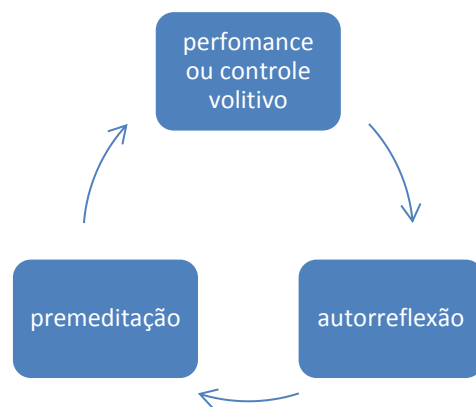


Figura 1: Ciclo das fases da aprendizagem académica (Zimmerman, 1998)

A fase da *premeditação* refere-se aos processos influentes e crenças que antecedem os esforços para aprender e definir o ambiente para essa aprendizagem. A segunda fase, *performance ou controle volitivo*, envolve os processos que ocorrem durante os momentos de aprendizagem, no que diz respeito à concentração e desempenho. A terceira fase, *autorreflexão*, envolve os processos que ocorrem após os esforços de aprendizagem e influenciam as reações de autorreflexão de um aluno. Por sua vez, a premeditação exerce

influência sobre os esforços de aprendizagem subsequente, completando assim o ciclo de autorregulação (Zimmerman, 1998). Desta forma, a autorregulação ensina os alunos a definir metas, bem como aspetos relacionados com a automonitorização, a autoinstrução, a autoavaliação e o autorreforço (Zito et al., 2007).

Não surpreendentemente, o papel da autorregulação na escrita é reconhecido, explícita ou implicitamente, em modelos mais atuais da composição que são utilizados para dar conta dos processos de autorregulação e volitivos que ocorrem durante o processo da escrita. Muitos dos detalhes e implicações da autorregulação, no entanto, não são totalmente especificados nos modelos atuais de escrita, nomeadamente faltam descrições sobre os processos chave, a fonte de motivação para a autorregulação quando se escreve, e sobre os fatores que nutrem ou inibem o desenvolvimento da escrita autorregulada (Graham & Harris, 1997).

O ensino e a utilização de estratégias de autorregulação pelos alunos que apresentam dificuldades académicas faz com estes beneficiem de uma abordagem integrada de intervenção que incide diretamente sobre fatores cognitivos, metacognitivos, comportamentais e afetivos (Graham et al., 2005). No entanto, o mero conhecimento das capacidades cognitivas e metacognitivas contidas nestas estratégias geralmente não é suficiente. É necessário promover o desempenho do aluno, ou seja, os alunos também devem ser motivados a usar as estratégias bem como a regular o seu conhecimento e esforço (Graham et al., 2001). Embora o objetivo principal do uso de estratégias de autorregulação seja ensinar aos alunos estratégias para concluir com sucesso uma tarefa académica, também são ensinados aos alunos procedimentos de autorregulação necessários para realizar as estratégias e para entender melhor a tarefa que têm de desempenhar. Para além disso, são incorporados os procedimentos de ensino para promover a motivação do aluno, nomeadamente o esforço (Graham, Harris, & Mason, 2005).

1.2. Estratégias de autorregulação na Escrita

Harris, Graham e Mazon (2006) 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 automatização (Harris, Graham, & Mason, 2006). Sendo um processo muito exigente, é possível verificar, nos resultados nacionais dos alunos, resultados mais baixos que em outros domínios avaliados na área de Língua Portuguesa: no relatório nacional das provas de aferição de 2010/2011, na análise efetuada aos níveis de desempenho

por domínio, a percentagem mais baixa de desempenhos a nível superior, com apenas 8% de alunos a atingirem o nível A, bem como a percentagem mais elevada de alunos a obterem o nível D (16%), ocorreu no domínio da escrita. Nos relatórios dos anos letivos 2007/2008; 2008/2009; 2009/2010 os valores mais baixos também se apresentam no domínio da escrita. (Gave, 2011) No mesmo relatório, no que concerne ainda neste domínio, face aos resultados globais, o autor refere ainda que “evidencia-se a necessidade de um ensino sistemático que favoreça o conhecimento de técnicas básicas de organização textual fundamentais para a criação de automatismo e desenvoltura no processo da escrita exigíveis no ciclo de escolaridade subsequente” (GAVE, 2011, p.15).

O relatório das provas de aferição de 2012 refere ainda que o domínio da Escrita conta com uma maior representação do nível C (32%) e, à semelhança do ano transato, regista a percentagem mais baixa de desempenhos no nível superior, com apenas 9% de alunos a atingirem o nível A. É também neste domínio que se verifica a percentagem mais elevada de alunos a obterem o nível D (27%)”mantendo valores percentagens abaixo dos outros domínios. (GAVE, 2012, p. 8)

Tal como no ano anterior é sugerido que é necessário “em relação ao domínio da Escrita, evidencia-se a necessidade de um ensino sistemático que favoreça o conhecimento de técnicas básicas de organização textual consentâneo com o desenvolvimento do tema proposto”(GAVE, 2012, p.17).

Desta forma, para que os alunos se tornem escritores competentes, o professor deve despender uma parte substancial de tempo diário 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) até ao fim (com a publicação do texto final) (Graham & Harris, 2007).Portanto

o ensino da expressão escrita não se esgota no conhecimento indispensável da caligrafia e da ortografia, mas abarca processos cognitivos que contemplam o planeamento da produção escrita (selecção dos conteúdos a transmitir e sua organização), a formatação linguística de tais conteúdos (selecção dos itens lexicais que os exprimem com maior precisão, sua formatação em sequências bem formadas, coesas, coerentes, e adequadas), o rascunho, a revisão,

correção e reformulação e, finalmente, a divulgação da versão final para partilha com os destinatários. (Sim-Sim et al., 1997, p. 30)

A maneira mais óbvia para tornar a escrita mais do que uma árdua batalha para os escritores, incluindo aqueles com Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) é identificar práticas eficazes de ensino (Troia & Graham, 2010). Assim, é fundamental identificar procedimentos de aprendizagem eficazes primeiramente com os alunos mais novos, tal como o nosso estudo se reporta, ou seja, com as crianças que experienciam dificuldades em escrever logo nos primeiros anos de escolaridade (Graham et al., 2005). Isto é importante por duas razões: Primeiro, a existência de uma aprendizagem eficaz da escrita, desde o início da escolaridade, ajudará essas crianças a diminuírem os seus problemas de escrita (Graham & Harris, 2002). Em segundo lugar, se esperarmos até mais tarde, quando estes problemas têm início no 1º ciclo do Ensino Básico, estas crianças poderão não ter muito sucesso nas suas atividades de escrita ao longo da sua vida académica (Graham et al., 2005).

Os alunos com DAE, por sua vez, experimentam múltiplos desafios afetivos, comportamentais e cognitivos, baixa autoeficácia, baixa motivação e baixo envolvimento nas tarefas académicas. Portanto, beneficiam do uso de estratégias de autorregulação que abordam diretamente a motivação, as atitudes e crenças sobre si mesmos como aprendizes, desenvolvem o esforço e uso estratégico, e os níveis de empenhamento de autoeficácia (Zito et al., 2007). Desta forma, à medida que os alunos desenvolvem um maior controle de autorregulação sobre o seu desempenho na escrita, acreditam mais em si mesmos como escritores e contemplam os textos de uma forma mais positiva (Zimmerman & Risemberg, 1997). Muitos autores, ao descreverem os seus hábitos de escrita, referem a utilização de estratégias de autorregulação, entre as quais, a planificação, a revisão, a organização, a estruturação, a avaliação, ou ainda estratégias de autorregulação para os ajudar a gerir o seu comportamento numa atividade de escrita (Graham, Harris, & Troia, 1998).

Apesar das estratégias de autorregulação serem utilizadas em áreas como a matemática e a leitura é na escrita que as investigações têm tido maior enfoque (Harris, Santangelo et al., 2008). Segundo Harris et al. (1998, citados por Harris, Santangelo et al., 2008), na área da escrita, os principais objetivos das estratégias de autorregulação são três:

(a) Auxiliar os alunos no desenvolvimento de conhecimento sobre a escrita e sobre estratégias envolvidas na escrita, incluindo planificação, escrita, revisão e edição, em diferentes tipos de texto;

(b) Apoiar os alunos no desenvolvimento contínuo das capacidades e estratégias necessárias para monitorizar e gerenciar a sua própria escrita (por exemplo, definição de metas, e a utilização de auto monitorização, autoinstruções, autoavaliação, e autorreforço); e

(c) Promover o desenvolvimento de atitudes e crenças positivas em relação à escrita e a si mesmos enquanto escritores.

Se uma escrita com sucesso requer conhecimento, requer também, autorregulação deliberada e ativa (Saddler & Andrade, 2004). Graham e Harris (2009) consideram que as estratégias de autorregulação desempenham um papel importante no desenvolvimento da escrita. Consideram igualmente que, perante este facto, a resposta às seguintes questões será sempre afirmativa: (1) Os bons escritores são mais estratégicos do que os escritores menos capazes? (2) Os escritores tornam-se mais estratégicos com a idade e escolaridade? (3) Será que as diferenças individuais no comportamento estratégico preveem o desempenho na escrita? e (4) Será que o ensino faz com que os escritores sejam mais estratégicos e, assim, melhorem o seu desempenho na escrita? (Graham & Harris, 2009).

Não obstante, quando o professor introduz uma destas estratégias, necessita de indicar, ao aluno, de forma clara e específica, os benefícios que ele terá, se aprender a utilizar a estratégia. Deverá ficar claro, que tais benefícios, se farão sentir não só em termos de rendimento escolar mas também em termos de rendimento em outras situações fora da escola. Dessa forma segundo Martins (2000), ensinar, aos alunos com DAE, “estratégias que os alunos sem NEE parecem aprender espontaneamente, é uma das mais eficientes abordagens do ensino individualizado” (p. 171).

Graham e Perin (2007) previnem que não existe uma única abordagem para a aprendizagem da escrita que vá atender às necessidades de todos os alunos. Vários autores indicam, ainda, que a abordagem combinada de várias estratégias, incluindo as estratégias de autorregulação e estratégias que trabalham a ortografia, o vocabulário entre outras, beneficia os alunos no seu processo de aprendizagem (Graham et al., 2001; Graham & Perin, 2007).

Assim, o desenvolvimento da autorregulação na escrita envolve ensinar e guiar explicitamente os alunos a definir metas, a monitorizar o seu desempenho, a auto instruir-se, e a autorreforçar-se. O seu objetivo passa por ensinar os alunos a definir metas específicas e desafiadoras para aprender, usar, generalizar e manter o uso da estratégia (Mason et al., 2011).

1.2.1. As fases do ensino-aprendizagem de estratégias de autorregulação e suas características

O desenvolvimento das estratégias de autorregulação envolve seis fases de aprendizagem. Ao longo destas fases, alunos e professores colaboram na aquisição, implementação, avaliação e modificação das estratégias (Graham & Harris, 2009; Graham et al., 2005; Graham et al., 1998; Harris & Graham, 1996; Harris, Graham, Friedlander, & Laud, 2013; Harris, Graham, & Mason, 2003; Harris, Graham, Mason, & Friedlander, 2008; Harris, Santangelo et al., 2008; Mason et al., 2011).

Estas fases não necessitam serem seguidas rigorosamente, apenas servem como guia de orientação. O professor poderá voltar a cada uma delas sempre que necessitar: podem ser reordenadas, combinadas e modificadas sempre que o professor o desejar, ou ainda excluídas com base nas necessidades individuais dos alunos (Ver Figura 2) (Harris & Graham, 1996; Harris, Santangelo et al., 2008).

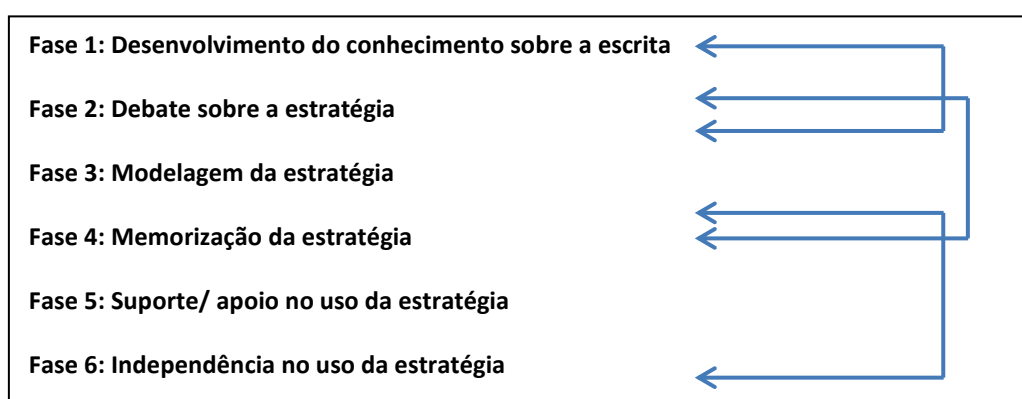


Figura 2: Fases da aquisição e gestão da utilização de uma estratégia (Harris & Graham, 1996)

Fase 1: Desenvolvimento do conhecimento sobre a escrita

A primeira fase da aprendizagem envolve ajudar os alunos a desenvolver capacidades prévias, incluindo o conhecimento dos critérios para uma boa redação/escrita, necessárias para se compreender, adquirir e executar a estratégia de escrita e os procedimentos de autorregulação (Graham et al., 1998; Harris et al., 2013; Harris et al., 2003; Mason et al., 2011).

Este conhecimento prévio deve passar pelo conhecimento do vocabulário ou conceitos inerentes ao tipo de texto (e.g. histórias, textos de opinião) que irá ser trabalhado. O professor pode questionar o aluno da seguinte forma: “O que é uma opinião?”; “Quais são as partes de um texto de opinião?”; “Como é que o escritor ganha a atenção do leitor?” Através deste tipo de questões irá desenvolver todos os aspetos necessários para o desenvolvimento do conhecimento sobre a escrita. Se for necessário, este tipo de atividades pode continuar nas próximas duas fases (Harris, Graham et al., 2008). Estas atividades dependerão, para além do tipo de texto, do aluno. A conceção e utilização de autoinstruções podem ser introduzidas nesta fase onde o professor e aluno podem trabalhar colaborativamente na criação das mesmas (Harris & Graham, 1996). Isto é, é importante que exista discussão e exploração da escrita e das estratégias de autorregulação a serem aprendidas. Nesta fase o professor pode iniciar o desenvolvimento da autorregulação, efetuando o estabelecimento de metas e a auto monitorização (Harris, Graham et al., 2008; Harris, Santangelo et al., 2008).

Fase 2: Debate sobre a estratégia

Ao longo da segunda fase, o professor e os alunos analisam e discutem o desempenho da escrita atual e as estratégias utilizadas para realizar trabalhos específicos (Graham et al., 1998; Harris, Graham et al., 2008). Os alunos são convidados a comprometerem-se na aprendizagem da estratégia e atuar como parceiros de colaboração neste esforço estabelecendo, desta forma, maior motivação. Adicionalmente, podem ser trabalhadas com os alunos as autoafirmações ou crenças negativas ou ineficazes assim como as suas atitudes (Graham et al., 1998; Harris et al., 2013; Harris et al., 2003; Harris, Graham et al., 2008; Mason et al., 2011).

Nesta fase podem ser introduzidos os gráficos de auto monitorização, utilizando-se os textos escritos anteriormente pelos alunos. Nesta fase também deve ocorrer o debate entre alunos e o/a professor/a sobre a estratégia a ser aprendida: o seu significado, a sua finalidade e os benefícios para a escrita, e como e quando utilizá-la, lançando as bases para a generalização, ao não se limitar a discussão para a sala de aula ou tarefa atual *-início do apoio à generalização* (Graham et al., 1998; Harris & Graham, 1996; Harris, Graham et al., 2008; Harris, Santangelo et al., 2008). Desta forma, os alunos podem identificar os diferentes contextos em que a mesma estratégia pode ser utilizada e o professor pode prestar atenção as falsas expectativas quanto à utilização estratégia. É necessário, assim, fomentar atitudes positivas perante a atividade da escrita em discernimento, como acima foi referido, de autoafirmações negativas entre as quais “Eu não sou capaz” ou “Eu detesto escrever” (Harris & Graham, 1996).

Fase 3: Modelagem da estratégia.

Nesta terceira fase, o professor modela a utilização da estratégia usando autoafirmações adequadas de planificação, definição de problema, autoavaliação, erros ortográficos e afirmações de autorreforço (Harris, Graham et al., 2008; Harris, Santangelo et al., 2008; Mason et al., 2011). Os alunos poderão utilizar, por exemplo, um gráfico relacionando as etapas da estratégia e a mnemónica correspondente ou um organizador gráfico para escrita, que devem ser incorporados na modelagem (Harris, Santangelo et al., 2008).

Assim, as autoafirmações podem ser subdivididas em seis tipos (ver Quadro 1). A primeira é relativa à *definição de problema e permite que* os alunos sejam levados a determinar a natureza do problema/tipo de tarefa a realizar e o que é necessário fazer. O autoquestionamento e possíveis respostas fazem parte desse processo. Por exemplo: O aluno pode questionar “O que é necessário fazer aqui? Eu quero escrever uma boa história. Não posso esquecer que uma boa história é divertida de escrever e têm de ter sete partes” (Harris & Graham, 1996; Harris, Graham et al., 2008). O segundo tipo de autoafirmações diz respeito a *focar a atenção e planear*. Tal como o nome indica, estas afirmações auxiliam o aluno a focar-se na tarefa e a gerar um plano (determinar as estratégias ou procedimentos a serem usadas). Por exemplo: “Primeiro preciso de lembrar qual é a minha estratégia para escrever histórias”(Harris & Graham, 1996; Harris, Graham et al., 2008). O terceiro tipo, *autoinstruções da estratégia*,

permitem ao aluno implementar as estratégias de autorregulação na escrita que desenvolvem. Por exemplo: “Primeiro vou escrever o lembrete da minha estratégia. O primeiro passo da minha estratégia é...”(Harris & Graham, 1996; Harris, Graham et al., 2008). O quarto tipo de autoafirmações inclui *afirmações de autoavaliação e autocorreção*: auxiliam o aluno a avaliar o seu desempenho e os seus erros na escrita. Por exemplo: “Estou a seguir todos os passos? Deixa-me verificar”. (Harris & Graham, 1996; Harris, Graham et al., 2008). O *autocontrolo e enfrentamento* correspondem ao quinto tipo de autoafirmações.

Quadro 1: Os Seis tipos de autoafirmações: exemplos (Harris & Graham, 1996)

<i>definição de problema</i>	“O que é que tenho de fazer aqui?”
Avaliar a natureza e exigência da tarefa	“O que é que sou capaz?” “Qual é o meu primeiro passo?” “Quero escrever um texto de opinião convincente”
<i>focar a atenção e planear</i>	“Tenho de concentrar-me, ser cuidadoso...pensar nos passos”
Focar a tenção na tarefa e gerar um plano	“Para fazer isto corretamente preciso de um plano” “Primeiro tenho de fazer isto...depois...”
<i>autoinstruções da estratégia</i>	“Primeiro vou escrever o lembrete (mnemónica) da estratégia”
Implementar autorregulação	“O primeiro passo na escrita do meu texto é..” “Os meus objetivos para este texto são... Tenho de recordar-me de...”
<i>autoavaliação e autocorreção</i>	“Usei todas as partes da história? – Vou verificar”
Avaliar o desempenho, identificar e reconhecer os erros	“Oops, esqueci-me de um: Não faz mal, posso rever.” “Estou a seguir o meu plano”?
<i>autocontrolo e enfrentamento</i>	“Não te preocupes, a preocupação não ajuda”
Subsumir dificuldades e falhas e lidar com formas de excitação	“Não faz mal, estar ansioso, um bocadinho de ansiedade pode ajudar” “Não vou ficar zangado, ficar zangado faz com que faça mal” “Eu posso aguentar” “Tenho de ir devagar e levar o meu tempo”
<i>Autorreforço</i>	“Estou a ficar melhor nisto” “Eu gosto deste final”; “Viva!! Terminei” “Mal posso esperar para que o meu professor leia isto”

Estas afirmações ajudam o aluno a superar as suas dificuldades e a lidar com sentimentos e emoções como raiva, frustração, stress e ansiedade. Por exemplo: “Não te preocupes. A preocupação não ajuda” (Harris & Graham, 1996; Harris, Graham et al., 2008). Por último, o sexto tipo de autoafirmações corresponde ao *autorreforço*. Cada aluno seleciona autoafirmações que premeiam o seu progresso, a sua resolução de problemas, persistência e até a sua qualidade de escrita. Por exemplo: “Eu gosto da minha história” (Harris & Graham, 1996; Harris, Graham et al., 2008).

É fundamental, que esta modelagem, seja natural e entusiasta e que as autoafirmações tenham a apropriada intenção e entoação assim como estar adequadas ao estilo e uso de linguagem de cada aluno (Graham et al., 1998; Harris & Graham, 1996; Harris, Graham et al., 2008). É também importante, a explicitação do porquê da utilização destas autoafirmações e desta forma manter e promover a motivação dos alunos. Assim, o professor é levado a “pensar em voz alta” explicando cada passo, cada fase da estratégia utilizada. Posteriormente o aluno tem de ter oportunidades de, por si só, perceber os benefícios da estratégia ou até mesmo de possíveis modificações de forma a torna-la mais eficaz (Harris, Graham et al., 2008).

Fase 4: Memorização da estratégia

Durante a fase 4, são memorizados todos os passos da estratégia de escrita bem como o significado da mnemónica usada para representar a estratégia. Os alunos podem também memorizar algumas das autoafirmações da sua lista pessoal elaboradas na fase 3. Embora a memorização da estratégia e da mnemónica ocorra nas fases anteriores, nesta fase, cabe ao professor certificar-se de que todos os alunos a saibam (Harris & Graham, 1996; Harris, Graham et al., 2008; Harris, Santangelo et al., 2008; Mason et al., 2011).

Esta fase é extremamente importante para os alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem específicas ou problemas de aprendizagem na escrita, já que muitas vezes, essas estão associadas a problemas de memória. Ao longo do momento de memorização, os alunos são encorajados a parafrasear a estratégia (Graham et al., 1998; Harris & Graham, 1996; Harris, Santangelo et al., 2008).

Fase 5: Suporte/ apoio no uso da estratégia

O principal objetivo desta fase consiste no apoio por parte do professor aos alunos, que aplicam a estratégia, as autoinstruções e quaisquer outros procedimentos de autorregulação. O professor providencia o máximo suporte e apoio quanto necessário e colabora na escrita o tempo necessário até que o aluno não necessite deste nível de apoio para serem bem-sucedido na tarefa, isto é, até o fazer de forma independente (Harris & Graham, 1996; Harris, Graham et al., 2008; Mason et al., 2011).

Gradualmente, os objetivos iniciais, de todo o processo da estratégia, devem ser reajustados até que a meta esteja alcançada e até que cada aluno domine de forma independente a estratégia de autorregulação e, dessa forma, obtenha sucesso na escrita de textos. Nesta fase o professor e os alunos podem já generalizar a utilização desta estratégia a outros contextos (Harris & Graham, 1996; Harris, Graham et al., 2008).

Fase 6: Independência no uso da estratégia

Nesta última fase os alunos já devem ser capazes de utilizar e generalizar a estratégia de forma independente, embora ainda possam ocorrer alguns procedimentos autorregulatórios que naturalmente se irão desvanecer. Podem também ser elaborados planos para manutenção e generalização (por exemplo, sessões de reforço) para que colaborativamente, professor e alunos possam avaliar o desempenho e eficácia da estratégia (Ver Figura 3) (Graham et al., 1998; Harris & Graham, 1996; Harris, Graham et al., 2008; Mason et al., 2011).

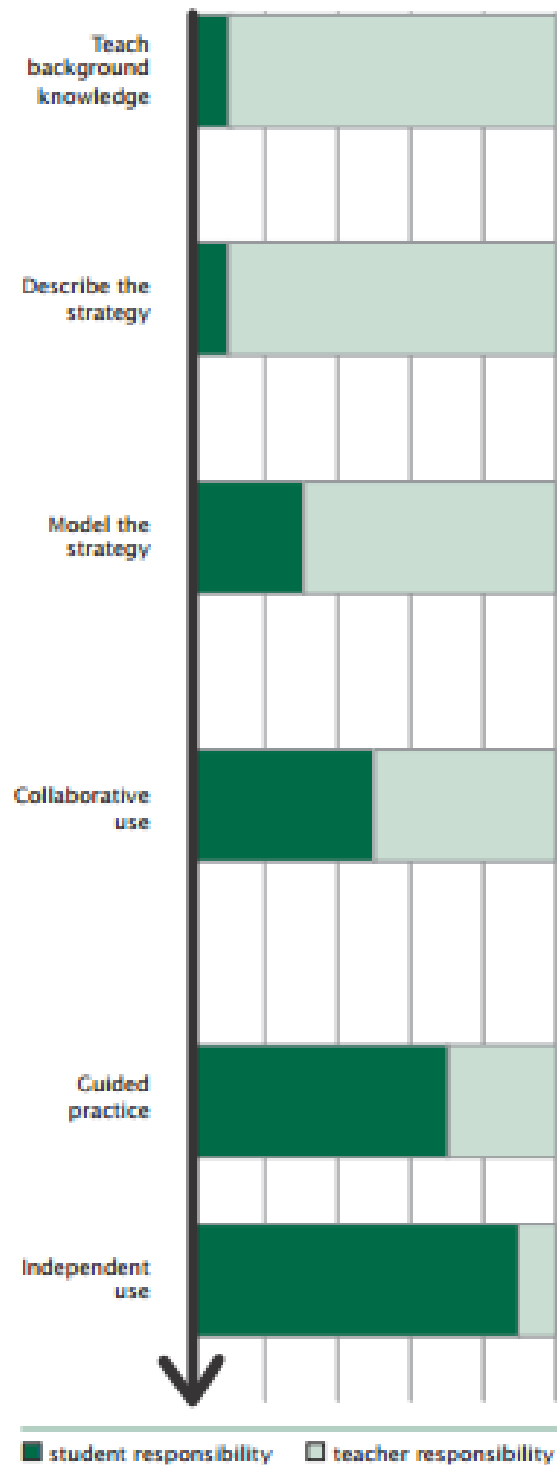


Figura 3: Sharing Responsibility for the Task(Graham et al., 2012)

Segundo Harris e Graham (1996) estas fases correspondem essencialmente a guias de orientação.. É importante que cada professor individualize e personalize cada fase de acordo com as características e preferências dos seus alunos.

Manutenção e generalização: algumas considerações

Procedimentos para promover a manutenção e generalização são integrados em todas as fases da aprendizagem das estratégias de autorregulação (Harris & Graham, 1996; Harris, Santangelo et al., 2008). Estes incluem:

(a) identificar oportunidades de usar a escrita e / ou estratégias de autorregulação noutras aulas ou contextos;

(b) discutir as tentativas anteriores de utilização das estratégias;

(c) lembrar os alunos para o uso das estratégias nos momentos apropriados;

(d) analisar como estes processos de manutenção e generalização podem precisar de serem modificados com outras tarefas e em novos contextos;

(e) avaliar o sucesso destes processos, durante e depois da fase de ensino. É útil envolver outras pessoas, incluindo outros professores e pais, pois eles podem solicitar o uso das estratégias em momentos apropriados em outros contextos.

Mastropieri e Scruggs (1991) afirmam, ainda, que a generalização requer prática e esforço e descrevem os passos a seguir para que os alunos a executem independentemente: (1) os alunos têm de reconhecer qual a função da estratégia. Esta capacidade é conhecida como metacognição, isto é, o reconhecimento do processo de aprendizagem; (2) os alunos devem recordar e seguir todos os passos da estratégia; (3) a estratégia deve ser utilizada corretamente.

1.2.2. Características das Estratégias de autorregulação na Escrita como prática eficaz

Graham e Perin (2007) verificaram que, na meta-análise efetuada com diversos estudos sobre a escrita, a utilização de estratégias de escrita - estratégias de ensino para a planificação, revisão e edição de suas composições tem mostrado grande efeito sobre a qualidade da escrita dos alunos. Tal também se verifica para as estratégias que envolvem explicitamente e sistematicamente as etapas de ensino necessárias para o planificação, revisão e/ou edição de texto (*effect size* = 0.82) (Graham & Perin, 2007). No que diz respeito às estratégias de autorregulação, especificamente, a investigação tem mostrado que é uma

abordagem particularmente eficaz para o ensino da escrita (*effect size*=1,14) sendo maior do que outras estratégias (*effect size* - 0,62) (Graham & Perin, 2007).

A eficácia bem documentada das estratégias de autorregulação, nomeadamente, do modelo de Graham e Harris, foi alcançado porque contém elementos de aprendizagem com base em várias abordagens teóricas, incluindo aqueles que enfatizam uma abordagem mais explícita para o ensino e aprendizagem do que o construtivismo (Harris, Santangelo et al., 2008).

Como temos visto até ao momento, as estratégias de autorregulação têm múltiplos componentes. Harris, Graham, Mason, & Friedlander (2008) consideram que, na aprendizagem das estratégias de autorregulação devem ser, cuidadosamente, tomadas em conta as seguintes seis características para que a sua aprendizagem ser mais eficaz::

(1) Colaboração

As estratégias de autorregulação enfatizam a aprendizagem ativa e colaborativa entre professores e alunos. Enquanto o professor fornece, inicialmente, o grau necessário de apoio, a responsabilidade para personalizar, aplicar, monitorizar, e avaliar as estratégias é gradualmente transferido para o aluno (Harris & Graham, 1996; Harris et al., 2003; Harris, Santangelo et al., 2008). Uma aprendizagem ativa e colaborativa aumenta a motivação dos alunos e a compreensão de como o esforço melhora o desempenho na escrita. Em segundo lugar, para superar as perceções negativas dos alunos, os professores deverão ser verdadeiros entusiastas em todas as fases de aprendizagem das estratégias de autorregulação. Ou seja, são promotores da escrita como um valioso e agradável processo e sublinham como os esforços dos alunos podem ajudá-los a tornar-se bons escritores (Harris, Graham et al., 2008; Harris, Santangelo et al., 2008).

(2) Individualização

As estratégias de autorregulação podem ser tão efetivas, quer no trabalho com um aluno em particular, quer com uma turma inteira. Mesmo que a aprendizagem da estratégia seja em grupo, alguns aspetos podem ser individualizados quando, por exemplo, alguns alunos não aprendem tão facilmente a estratégia e é necessário reforçar ou alterar o tipo de autoafirmações utilizadas. O professor também pode individualizar no tipo de adaptações necessárias para

reforçar e melhorar o desempenho de cada aluno em particular (Harris et al., 2003; Harris, Graham et al., 2008).

Assim, um objetivo importante, na escrita, é que a aprendizagem das estratégias de autorregulação sirva para ajudar a iniciar e desenvolver escritores que incorporam os procedimentos de autorregulação adicionais para a sua escrita, de modo a tornarem-se mais engenhosos, reflexivos e orientados por metas (Graham & Harris, 1997).

(3) Aprendizagem baseada em critérios

A aprendizagem da estratégia é baseada em objetivos específicos quer sejam ao nível cognitivo, afetivo ou de escrita. A aprendizagem para atingir tais objetivos deve ser baseada em critérios e não numa definição temporal para a sua realização (Harris & Graham, 1996; Harris et al., 2003; Harris, Graham et al., 2008).

(4) Antecipar a aprendizagem

Todos os aspetos na aprendizagem da estratégia devem ser considerados e planificados antecipadamente entre os quais as possíveis falhas que podem ocorrer (Harris et al., 2003; Harris, Graham et al., 2008).

(5) Professores entusiastas num contexto de rede de apoio

Uma parte integrante no ensino das estratégias de autorregulação é o próprio entusiasmo do professor. Este desempenha um papel fulcral no apoio aos alunos, ao apoiá-los na compreensão do significado e da eficácia das estratégias. Para que também seja estabelecida credibilidade às estratégias, o professor serve como modelo e deve estabelecer um ambiente de colaboração e de apoio para uma aprendizagem autónoma e reflexiva (Harris, Graham et al., 2008).

(6) Melhoria no desenvolvimento

Durante o ensino da estratégia, os professores devem auxiliar os alunos a compreenderem o significado e a significância da estratégia, assim como as suas vantagens e limitações. Isto é, a perceberem que a utilização das estratégias se inclui em diferentes aspetos do desenvolvimento dos alunos e em diferentes fases do aperfeiçoamento da sua escrita (Harris, Graham et al., 2008).

1.2.3. Ensino-aprendizagem de estratégias de autorregulação: aspetos fundamentais

Graham e Harris K. (2005) desenvolveram e estudaram um modelo de aprendizagem de processos de escrita, como o planeamento, a revisão e a utilização de estratégias de autorregulação para alunos com DAE. É um modelo flexível de ensino que procura ajudar os estudantes a aprender estratégias usadas pelos escritores altamente qualificados (Graham & Harris, 2007, 2009; Harris et al., 2013; Zito et al., 2007).

Este modelo, de estratégias de autorregulação, desenvolvido por Graham e Harris foi delineado também para promover a manutenção e generalização, inclusive fazer com que os passos da estratégia sejam claros até que os alunos os utilizem corretamente e de forma eficiente. O modelo refere ainda que os alunos sejam capazes, perante diferentes tipos de texto, de auto questionarem-se, auto monitorizarem-se, de manter e generalizar o uso da estratégia, e de indicar quando, onde e como usar as estratégias aprendidas (Graham et al., 2005; Harris & Graham, 1996).

A aprendizagem das estratégias de autorregulação é exigente em termos de planeamento, tempo e esforço por parte dos professores. Contudo, a investigação tem mostrado, que os esforços de professores são recompensados. Mesmo que não sendo necessários para todos os alunos a utilização de todas as fases da aprendizagem e procedimentos, os investigadores têm documentado que para os escritores mais fracos, todas as seis fases de estratégia são normalmente necessárias para apoiar o sucesso do aluno (Mason et al., 2011).

É importante que o professor não avance para fases mais avançadas até que os alunos dominem as fases anteriores. A gramática, ortografia e caligrafia não devem ser explicitamente ensinadas ou remediadas durante a pré-escrita, planeamento e escrita dos textos. Estes aspetos podem ser trabalhados na fase da revisão. O professor também não deve enfatizar demasiado os erros dos alunos. Estes devem criar oportunidades de prática da estratégia para os alunos com problemas escrita ou com dificuldades de aprendizagem específicas. O período de manutenção é maior quando as estratégias são utilizadas em todo o currículo, o que exige que professores colaborem uns com os outros. Finalmente, é importante que os professores celebrem os sucessos com seus alunos (Mason et al., 2011).

1.3. Mnemónicas no contexto da aprendizagem das estratégias de autorregulação

Duas das principais características dos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas e comportamentais são os défices académicos e de memória. As dificuldades dos alunos para se lembrarem do que é ensinado na escola muitas vezes traduzem-se em insucesso escolar nos testes, e conseqüente perda de acesso ao currículo escolar. Desta forma múltiplos estudos têm sido realizados para se verificar a eficácia das mnemónicas (Scruggs & Mastropieri, 2000).

Como foi mencionado anteriormente, a eficácia das mnemónicas tem sido, confirmada em dezenas de estudos de investigação, realizados junto de milhares de estudantes com dificuldades de aprendizagem específicas e outras necessidades educativas especiais, ou sobredotação (A. Mastropieri & Scruggs, 1991; T. Scruggs & Mastropieri, 2002).

As mnemónicas referem-se a estratégias de ensino ou de aprendizagem concebidas especificamente para melhorar a memória e a aprendizagem. Em muitos casos, referem-se à modificação ou alteração da informação a serem apreendidas que esta seja vinculada à a informações que o aluno já adquiriu. Esta ligação reforçada entre a nova informação e conhecimento prévio, muitas vezes utilizando pistas visuais e acústicas, geralmente resulta, por

exemplo, na melhoria nos resultados dos testes (A. Mastropieri & Scruggs, 1991; T. Scruggs & Mastropieri, 2002; T. E. Scruggs & Mastropieri, 2000).

O primeiro passo para o desenvolvimento de mnemónicas é determinar especificamente o que deve ser aprendido (a partir, por exemplo, dos livros didáticos, guias curriculares, apresentações de professores). O professor deverá determinar os seus objetivos de ensino para os alunos, e identificar o conteúdo mais importante a ser dominado. Em seguida, deverá selecionar o conteúdo que pode ser mais difícil de ser aprendido pelos seus alunos (T. Scruggs & Mastropieri, 2002). A quantidade de informação, de mnemónicas a serem aprendidas dependerá sobretudo do aluno (A. Mastropieri & Scruggs, 1991). Assim, utilizando as mnemónicas, os professores trabalham a nova informação e depois a consequente recuperação ou reclamada da informação (A. Mastropieri & Scruggs, 1991).

Os autores afirmam, que tal como todas as outras estratégias de ensino, as mnemónicas têm limitações; adicionalmente, estas são mais efetivas quando: usadas para reforçar a memorização de determinado conteúdo específico; ensinado diretamente, praticado, combinado com exercícios de compreensão e incluído em atividades de aplicação (A. Mastropieri & Scruggs, 1991).

Tipos de mnemónicas

a) Palavra-chave

Uma das mnemónicas mais poderosas é o método de palavra-chave. Este método funciona melhor quando a informação a ser aprendida é desconhecida para os alunos (T. Scruggs & Mastropieri, 2002). Este método talvez seja o mais versátil de entre todos e é útil sempre que os alunos devem lembrar-se de novo vocabulário ou nomes de novos factos e conceitos (A. Mastropieri & Scruggs, 1991; T. E. Scruggs & Mastropieri, 2000). A nova palavra a ser aprendida é recodificada numa palavra-chave concreta (fácil de colocar numa imagem), já familiar para o aluno, e acusticamente semelhante à palavra-alvo. A palavra-chave é, então, ligada à definição por um quadro interativo que mostra a palavra-chave e a definição (A. Mastropieri & Scruggs, 1991).

Por exemplo, para lembrar que a capital do Arkansas é Little Rock mostrar uma imagem de uma arca (Ark - palavra-chave para Arkansas) pousada numa "pequena pedra" (palavra-chave para Little Rock) (Ver Figura 4).

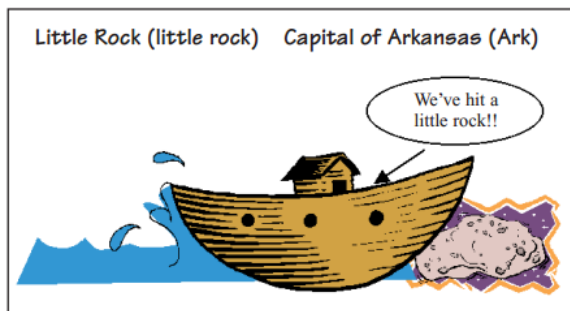


Figura 4: Palavra-chave para Little Rock (Mastropieri, 2002)

b) "Pegword" o mesmo som da palavra que se quer rechamar. São utilizadas para lembrar os números, isto é, informação numérica ou numerada (T. E. Scruggs & Mastropieri, 2000).

a) Letras (Acrónimos ou Acrósticos)

Resumem a informação que será lembrada. Na estratégia utilizada no nosso estudo é utilizada este método de mnemônicas (ver Figura 5). O uso destas mnemônicas deve ser fomentado faseadamente: (1) Os alunos devem estar muito familiarizados com a utilização das mnemônicas e com o seu uso frequente na sala de aula; (2) Os professores podem começar a solicitar a participação do aluno na criação de estratégias mnemônicas (por exemplo dizendo "o que é uma boa maneira de lembrar disso"), utilizando os todos os passos da criação da mnemônica: criar uma palavra-chave, e mostrar ou imaginar de que forma essa palavra-chave se relaciona com a informação a ser lembrada; (3) Os professores podem discutir com a turma o uso das etapas de recuperação (4) Os estudantes podem ser ensinados a gerar as suas próprias estratégias de forma totalmente independente. O professor deverá relembrá-los dos passos para a criação das mnemônicas (T. Scruggs & Mastropieri, 2002).

EOE + QQQ O quê=2 Como=2

E -Escolho a minha ideia

O - Organizo os meus apontamentos

E- Escrevo e digo mais

Q – Quem é a personagem principal

Q –Quando é que a história tem lugar

O – Onde é que a historia se passa.

O quê – O quê é que a personagem principal faz ou quer fazer; O que fazem as outras personagens?

O quê – O quê que acontece? O que acontece com as outras personagens?

Como – Como é que a história acaba?

Como – Como é que a personagem principal se sente? Como é que as outras personagens se sentem?

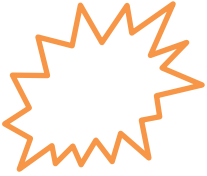


Figura 5: Estratégia de Escrita EOE + QQQ O quê=2 Como=2, adaptado de Harris (2008)

Capítulo II- Dificuldades de Aprendizagem Específicas e a Escrita

No presente capítulo explanarei inicialmente a relação entre as Dificuldades de Aprendizagem Específicas e a Escrita. Finalmente farei uma pequena análise a investigações realizadas anteriormente no âmbito das estratégias de autorregulação e explicarei sucintamente as estratégias presente neste estudo: “EOE+QQO O quê=2 Como=2” para escrita de histórias.

Segundo Sim-Sim, Duarte e Ferraz “a emergência e o desenvolvimento da escrita não são um produto directo do processo de aquisição, pelo que exigem ensino formal” (Sim-Sim, Duarte, & Ferraz, 1997, p.24). Ou seja, a expressão escrita “consiste no processo complexo de produção de comunicação escrita. Tal como a leitura, não é uma actividade de aquisição espontânea e natural, exigindo, por isso, ensino explícito e sistematizado e uma prática frequente e supervisionada” (Sim-Sim et al., 1997, p.29).

A escrita reflete assim o nível de compreensão, desenvolvimento de conceitos e abstração. É a forma como o individuo organiza as suas ideias e as transforma numa mensagem (Mercer & Mercer, 1998). A legibilidade do texto, isto é, a qualidade da caligrafia pode interferir com os processos de escrita, por exemplo, ter de mudar a atenção durante a escrita para pensar sobre como escrever uma letra em particular, pode levar a criança a esquecer o que tinha na sua memória de trabalho, as suas ideias ou a sua própria planificação do texto (Graham et al., 2008).

Muitos alunos com DAE² têm dificuldades na escrita, sobretudo quando comparados com alunos sem DAE (Heward, 2003). Para além disso, aqueles que apresentam problemas com a escrita muitas vezes enfrentam barreiras significativas na educação, emprego e noutras atividades da sua vida (Harris, Santangelo et al., 2008; Mason, Harris, & Graham, 2011). Tal como a compreensão na leitura, a proficiência na escrita é um preditor de sucesso académico e um requisito básico para a participação na vida cívica e na economia global (Graham & Perin, 2007). O desenvolvimento de uma boa escrita pode ser especialmente exigente, quando não se dominam os processos importantes de escrita, capacidades e conhecimentos envolvidos no planeamento, elaboração e revisão de texto (Paz & Graham, 2002).

² “As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como o indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime -, tendo em conta as suas capacidades e o 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 Leitura e linguagem: dificuldades de aprendizagem específicas centradas na leitura implicam problemas de memória, perceptivos, 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, 2005, citado por Correia 2007)

A investigação tem mostrado que as dificuldades na escrita nos alunos com DAE resultam de problemas nas capacidades mais básicas de produção de texto, de um conhecimento pobre sobre a própria escrita e de dificuldades na planificação e revisão do texto (Graham et al., 2005; Harris, Santangelo et al., 2008; James, Abbott, & Greenwood, 2001; Lerner & Johns, 2009; Mercer & Mercer, 1998). Na escrita destes alunos é visível a ocorrência de erros de ortografia, pontuação, capitalização, gramática e uma caligrafia pobre. Os seus produtos escritos têm a tendência de serem mais curtos, com pouca organização e um empobrecimento de ideias contidas no texto (Baker, Gersten, & Graham, 2003; Lerner & Johns, 2009).

É por esta razão que, aprender a escrever pode ser particularmente difícil para os alunos com DAE, pois ao apresentarem dificuldade em regular o seu comportamento, tornam-se frustrados (Graham et al., 2012). Além disso, têm dificuldade com a negociação das regras e da mecânica da própria escrita, a focalizarem-se na organização, a forma e características, os objetivos e metas, e as necessidades do público. A sua escrita torna-se, assim, menos coerente quando comparada com a dos seus pares (Zito et al., 2007).

Ser um bom escritor envolve mais do que o conhecimento de vocabulário e gramática, depende também de altos níveis de regulação pessoal, porque as atividades de escrita são normalmente auto planeadas, auto iniciadas, e autossustentadas (Zimmerman & Risemberg, 1997). Uma boa escrita pode estar igualmente intimamente relacionado com a qualidade do ensino, já que o processo da escrita requer capacidades como saber ler, soletrar, boa caligrafia e o uso de estratégias para organizar e planificar a escrita (Lerner & Johns, 2009).

Uma razão pela qual os alunos com DAE e outros com problemas na escrita não são mais estratégicos é que eles experimentam dificuldades na regulamentação das operações mentais envolvidas em processos complexos, tais como planificação e revisão (Graham & Harris, 2009; Mason et al., 2011). Nos seus estudos, Graham e Harris mostraram que os alunos com DAE aumentaram o número e qualidade da sua escrita no que diz respeito à revisão quando receberam apoio processual destinado a garantir que os diferentes elementos do processo de revisão estivessem coordenados e ocorressem de uma forma regular (Graham & Harris, 2009).

Bons escritores parecem ter um consciente e maior controle sobre o seu próprio processo que os escritores mais pobres. Algo que distingue os bons escritores é a sua tendência para regressar a um nível superior (metacognição) e rever e consolidar o que já foi aprendido através da exploração, ao invés de escritores considerados mais pobres, que tendem a ficar por

tarefas mais concretas e básicas³ (Flower & Hayes, 1981; Saddler & Andrade, 2004). A atitude de cada um poderá ser um fator importante: alunos com uma melhor atitude escreverão mais do que aqueles que não têm uma boa atitude. Para além disso, o estado emocional poderá conduzir as escolhas das estratégias de escrita a utilizar (Graham, Berninger, & Fan, 2007).

Desta forma, a escrita requer a coordenação de diferentes aspetos ao mesmo tempo. A Figura 2 representa esses aspetos (ver Figura 6). (Hallahan, Loyd, & Kauffman, 1999)

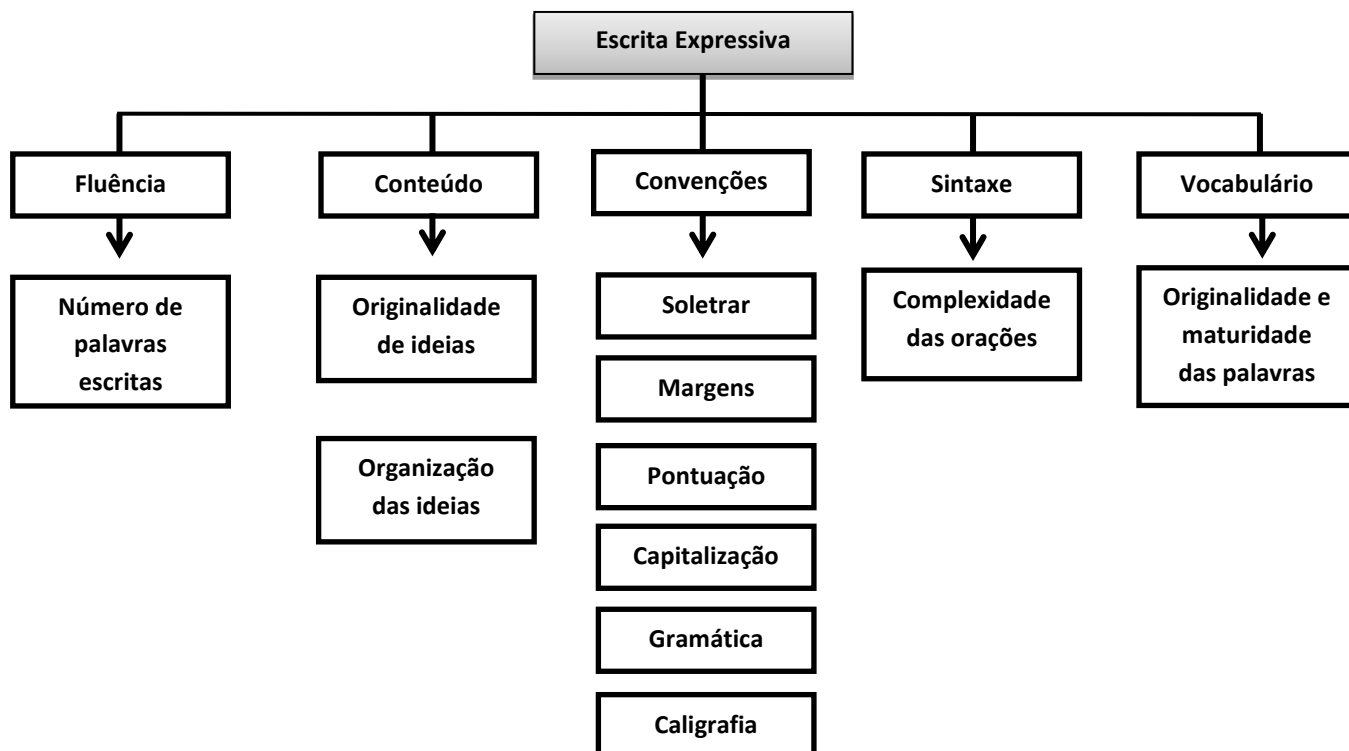


Figura 6: Componentes da expressão escrita (Hallahan et al., 1999)

Na Figura 6 podemos observar que os indivíduos têm de aprender uma variedade de aspetos para se tornarem bons escritores. Podemos afirmar então que uma boa escrita é igualmente exigente tanto para os menos experientes como para os mais experientes (Graham & Harris, 2007).

A escrita torna-se assim uma atividade de resolução de problemas. Os bons escritores podem ser comparados a telefonistas ocupadas a manipular simultaneamente uma série de

³ Utilizando um teste (Eg. Monitorização com Base no Currículo) um escritor pobre ou mau escritor é aquele que se encontra abaixo do percentil 25. (Graham et al., 2005)

exigências, nomeadamente, de planificação, de memória, de criação de uma imagem do possível leitor, de traduzir ideias em palavras (Flower & Hayes, 1981).

2.1. Elementos do processo de escrita

Ensinar competências de escrita aos alunos envolve muito mais do que, por exemplo, ensinar as componentes básicas de um parágrafo. É claro que é necessário ensinar as regras básicas da escrita mas ensinar apenas isso não faz com que os alunos escrevam textos mais coesos e organizados. Para além disso, os alunos devem entender todo o processo de escrita assim como aprender a integrar as suas ideias nos seus textos. Desta forma, o processo da escrita é composto por elementos que auxiliam o escritor a desenvolver um texto claro, reflexivo e coerente (The IRIS Center for Training Enhancements, 2006), nomeadamente:

a) **Planificação**

O elemento planificar refere-se a uma abordagem deliberada e organizada para iniciar uma tarefa de escrita onde são incluídas as primeiras ideias que o escritor possui sobre o tema a escrever. Os alunos que têm dificuldade na escrita, na sua generalidade, não planificam com antecedência. Estes compõem o seu texto enquanto escrevem. Durante este processo de planificação, os alunos devem auto questionarem-se quem serão os leitores dos seus textos, isto é, os destinatários da sua escrita e qual o propósito/tema do texto que estão a escrever. Desta forma, planificar com antecedência coadjuva os alunos a formar pensamentos mais completos e, conseqüentemente, a produção de textos mais coesos (Ver Quadro 2).

Quadro 2: Planificação: Características dos escritores com DAE e escritores sem DAE (The IRIS Center for Training Enhancements, 2006)

	Escritores com DAE	Escritores sem DAE
Planificar	<ul style="list-style-type: none">- Não têm conhecimento da finalidade ou do processo da escrita;- Têm pouco ou nenhum conhecimento da estrutura do texto;	<ul style="list-style-type: none">- Analisam a tarefa;- Compreendem e aplicam todos os elementos de um texto;

	<ul style="list-style-type: none"> - Têm dificuldade em desenvolver planos e ficar focado no tema; - Experimentam maior ansiedade e diminuição da motivação na escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Criam metas para a sua escrita; - Desenvolvem planos para atingir seus objetivos.
--	---	--

b) Organização

Não é de todo incomum que os alunos com DAE na escrita tenham dificuldade em selecionar as informações importantes de tudo o que eles pensaram durante a fase de planificação. É também comum que estes alunos tenham dificuldade em saber como e quando utilizar essa informação nos seus textos. Portanto, assim que os alunos tenham elaborado a sua planificação, é necessário que organizem os seus pensamentos. Durante esta etapa do processo de escrita, os alunos devem: a) Escrever a partir das ideias iniciais que identificaram durante o processo de planificação; b) Determinar quais as informações relevantes a reter; c) Reunir todas as informações; e d) Organizar as suas ideias para que estas façam sentido (The IRIS Center for Training Enhancements, 2006) (Ver Quadro 3).

Quadro 3: Organização: Características dos escritores com DAE e escritores sem DAE (The IRIS Center for Training Enhancements, 2006)

	Escritores com DAE	Escritores sem DAE
Organizar	<ul style="list-style-type: none"> - Produzem menos ideias; - Não organizam as suas ideias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvem muitas ideias; - Organizam as suas ideias.

c) Escrita

Na fase inicial da escrita, os alunos produzem um rascunho incorporando as ideias iniciais que surgiram na fase da planificação e, posteriormente, organizadas na fase da organização. Esta fase inicial da escrita exige que os alunos coordenem cognitivamente os

seguintes aspetos: a) Combinar ideias anteriormente planificadas com ideias novas; b) Lembrar do propósito do trabalho; c) Usar regras gramaticais apropriadas e; c) Considerar o público-alvo (The IRIS Center for Training Enhancements, 2006) (Ver Quadro 4).

Quadro 4: Escrita: Características dos escritores com DAE e escritores sem DAE (The IRIS Center for Training Enhancements, 2006)

	Escritores com DAE	Escritores sem DAE
Escrever	<ul style="list-style-type: none"> - Planificam o que estão a escrever à medida que escrevem; - Utilizam vocabulário impreciso e pouco específico; - Têm dificuldade em transmitir seus pensamentos, ideias e opiniões; - Escrevem menos frases; - Concentram-se na mecânica da escrita, ao invés de na clareza e organização. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escrevem usando um plano organizado, ajustando objetivos quando surgem obstáculos; - Utilizam o vocabulário com precisão; - Experimentam menos dificuldades com os elementos de um texto; - Geram frases que apoiam as suas ideias.

d) Edição

Embora as etapas de edição e revisão sejam geralmente consideradas como um passo, elas são, na verdade, dois passos interligados. Contudo, é importante que os alunos distingam estas duas etapas no processo de escrita. Por exemplo, os alunos precisam de aprender que a escrita é um processo que requer edição, nomeadamente, revisão dos textos. A etapa de revisão, no entanto, também pode exigir alterações no conteúdo ou organização. Assim, é importante que os alunos, durante as etapas de edição e revisão: Verifiquem a gramática, ortografia, pontuação e auto questionarem-se sobre se as suas ideias são claras e se o objetivo foi cumprido. Esta fase pode ser realizada com o auxílio do professor, de forma independente ou a pares.

e) Revisão

Tal como foi indicado acima, é importante para os alunos distingam as fases de edição e revisão. Neste caso, a revisão permite que o escritor considere o conteúdo, qualidade e clareza do seu texto. Quando os alunos reveem o seu trabalho, devem olhar para as sugestões de edição feitas pelo professor e colegas, ou aquelas a que eles próprios chegaram durante a auto-edição, para determinar como as edições e as sugestões podem ajudar a melhorar os seus textos. Por exemplo: Utilizar sugestões, reorganizar a ordem do texto, fazer correções, expandir ideias, reescrever os textos (The IRIS Center for Training Enhancements, 2006).

Finalmente, depois de decidirem quais as sugestões a utilizar, os alunos devem determinar a forma de incorporar e expandir estas novas ideias; mas, antes, devem repetir este processo pelo menos mais uma vez para garantir que as novas ideias os ajudaram a cumprir o objetivo e a melhorar a clareza dos textos (Ver Quadro 5).

Quadro 5: Edição e Revisão: Características dos escritores com DAE e sem DAE (The IRIS Center for Training Enhancements, 2006)

	Escritores com DAE	Escritores sem DAE
Editar e rever	<ul style="list-style-type: none"> - Têm problemas com a gramática, pontuação e ortografia; - Colocam palavras e letras muito perto ou muito longe umas das outras; - Não reveem e/ou fazem as correções necessárias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Editam ortografia, maiúsculas e pontuação; - Fazem mais revisões de conteúdo; - Aparência geral correta.

Por tudo isto, os professores, segundo Martins (2000) desempenham um papel fundamental no processo de ensino de estratégias eficazes: Eles podem introduzir estratégias de aprendizagem específicas e demonstrarem quando e como as utilizar. Os alunos com DA podem, assim, observar o professor a “pensar” e a utilizar essas estratégias. Nas oportunidades para discussão, reflexão e prática das estratégias, devem ser utilizados os materiais da sala de aula e as tarefas reais”. (p. 10)

2.2. Estratégias de autorregulação na Escrita e dificuldades de aprendizagem específicas: O que diz a investigação sobre a estratégia “EOE+QOO O quê=2 Como=2”

Desde 1985, que têm sido relatados estudos utilizando o modelo das estratégias de autorregulação (Harris, Santangelo et al., 2008). Até à data, 80 estudos foram realizados (Harris et al., 2013). Esses estudos evidenciam melhorias significativas e interessantes nos conhecimentos sobre a escrita, nas capacidades de autorregulação na qualidade de escrita, e na motivação (Harris, Santangelo et al., 2008). Evidenciam também as estratégias de autorregulação como prática eficaz tanto para alunos sem DAE como para alunos com DAE (Harris et al., 2013). Investigações anteriores demonstraram que as Estratégias de autorregulação têm um forte impacto na melhoria do desempenho na escrita (normalmente com um *effect size* a exceder 0,80) (Graham et al., 2005).

A pesquisa sobre a estratégia de autorregulação “**EOE+QOO O quê=2 Como=2**” mostrou que estas são das mais eficazes e amplamente validadas estratégias de escrita disponíveis na literatura. Com esta estratégia específica, os alunos respondem a uma série de perguntas de forma estruturada para garantir que eles incluem todos os principais componentes nas suas histórias (Patel & Laud, 2009).

Desenvolvida por Graham e Harris em 1989, esta estratégia, quando ensinadas através do modelo de estratégias de autorregulação desenvolvido pelos mesmos autores, tem sido validado repetidamente em diferentes estudos.

Danoff, Harris e Graham em 1993 desenvolveram um estudo utilizando a estratégia POW+WWW What =2 HOW=2 (Harris, Graham et al., 2008), traduzida e adaptada para este estudo como “EOE+QOO O quê=2 Como=2”. Este estudo examinou a eficácia da aprendizagem e incorporação da estratégia no contexto do processo da escrita num ambiente inclusivo. A estratégia foi ensinada ao longo de uma série de sessões para alunos com e sem DAE (Danoff, Harris, & Graham, 1993)..Para a realização do estudo, no que diz respeito à escrita de histórias, utilizaram provas de pré-teste, pós teste e *follow-up*. Foi também utilizada uma *checklist* de verificação dos passos da aprendizagem da estratégia para garantir que nenhum passo foi esquecido. Tal como em estudos anteriores, Danoff, Graham e Harris (1993), utilizaram, como instrumentos de avaliação e observação, uma escala que contém oito elementos essenciais numa história (Escala desenvolvida por Graham e Harris em 1989), uma escala de avaliação

holística, uma escala de autoeficácia e entrevistas. Através destes instrumentos era analisado o número de palavras escritas e a utilização da estratégia. A implementação da estratégia teve um efeito positivo sobre a escrita dos participantes do 4º e 5º anos. A estrutura das suas histórias foi melhorando gradualmente à medida que as sessões iam ocorrendo. Também ocorreram melhorias na qualidade dos textos que foram mantidas e generalizadas por todos os alunos expostos pelos alunos do 4º ano. Por essa razão os autores concluíram que a maturidade e a idade foram fatores que influenciaram estes resultados. Saddler, Moran, Graham e Harris (2004) no seu estudo, examinaram se a aprendizagem da estratégia ajudou a melhorar a escrita (Saddler, Moran, Graham, & Harris, 2010). A amostra foi constituída por seis alunos do 2º ano (afro-americanos) que estavam com dificuldades em aprender a escrever. Foi ensinada a estratégia, que foi complementada com o programa regular da escrita na sala de aula. Para maximizar a intensidade de aprendizagem, os alunos eram ensinados em grupos de dois (três grupos na totalidade). Os autores seguiram o modelo das estratégias de autorregulação. Com esta estratégia, os alunos foram ensinadas a planificar as suas histórias com antecedência, focando a sua atenção na criação de ideias para elementos comuns da história. Para que a estratégia fosse mais apropriada para estes alunos, mais novos, várias modificações foram feitas. As modificações incluíram o uso de uma rotina muito simples, que auxiliava os alunos a relembrar: (a) escolher um tema ou ideia para escrever sobre, (b) debater e organizar possíveis ideias para cada parte da sua história antes de iniciarem a escrita, e (c) continuar a desenvolver estas ideias quando estivesse a escrever. Com o objetivo de clarificar o nível de desempenho de cada aluno, e desta forma identificar quantos elementos da história utilizavam, estes escreveram duas a três histórias iniciais. Imediatamente após a aplicação da estratégia os alunos voltaram a escrever três a cinco histórias. Para avaliar a manutenção, os alunos do primeiro grupo escreveram uma história três e seis semanas após a aprendizagem. Os alunos do segundo grupo escreveram uma história três semanas após a aprendizagem. O final do ano letivo impediu a realização de uma prova de manutenção com o terceiro grupo. Para avaliar a generalização, os alunos escreveram narrativas pessoais no início e após a aprendizagem. Para a escrita das histórias os autores utilizaram como estímulos imagens e para a escrita das narrativas utilizaram frases iniciais. As histórias foram avaliadas por elementos externos ao estudo quanto ao número de palavras, número de elementos da história e qualidade geral. O número de palavras incluiu todas as palavras escritas, independentemente da sua ortografia. Os títulos não foram incluídos na contagem de palavras. O número de elementos da história foi marcado por tabulação se os

alunos incluíssem os sete elementos da história nos seus textos: personagens principais, localidade, tempo, o que as personagens principais querem fazer, o que eles fizeram, como se sentiram, e como tudo terminou. Os autores aplicaram esta medida aos dois tipos de texto, as histórias e as narrativas pessoais. A qualidade das histórias e narrativas pessoais foi avaliada usando uma escala holística de sete pontos variando de 1 (qualidade mais baixa) a 7 (melhor qualidade). Aprender a usar a estratégia teve um efeito positivo sobre a escrita, as histórias dos alunos tornou-se mais completas e, com a exceção de um estudante, qualitativamente melhor. As melhorias foram mantidas da mesma forma quanto às narrativas pessoais. Estes efeitos positivos foram geralmente mantida ao longo do tempo.

Em 2005, Graham, Harris e Mason, no seu estudo, aplicaram a estratégia a 63 alunos do 2º ano. Utilizaram a estratégia POW+WWW What=2 HOW=2 (EOE+QOO O quê=2 Como=2). Após a aprendizagem desta estratégia os alunos aprenderam a utilizar a primeira mnemónica (POW/EOE); noutra tipo de texto foram ensinados a utilizar a mnemónica "TREE" (Graham et al., 2005). No estudo contemplaram duas condições de aprendizagem: com e sem apoio de seis alunos de pós graduação em Educação Especial. Cada instrutor ensinou um número igual de pares, em ambas condições. Para ajudar a garantir que as duas condições experimentais eram corretamente implementadas, os autores forneceram aos instrutores uma lista de verificação para cada aula onde foram dadas orientações passo-a-passo. Cada instrutor foi distribuído aleatoriamente a uma das quatro escolas que participaram no estudo, e trabalhou com os pares atribuídos três vezes por semana durante 20 minutos por sessão. No total havia 11 pares de alunos em ambas as condições, e os alunos permaneceram com o mesmo par durante todo o curso do estudo. Todas as fases da aprendizagem das estratégias de autorregulação foram utilizadas. Como instrumentos de avaliação foram utilizados o número de palavras escritas. O número de palavras incluiu todas as palavras escritas, independentemente da ortografia. Foi ainda utilizada uma escala de avaliação para análise da qualidade dos textos. Assim os textos foram lidos pelos examinadores para obter uma impressão geral de qualidade da escrita. Os textos foram, então, classificados em uma escala de 8 pontos em que 1 representava a menor qualidade da escrita e 8 representava a mais alta qualidade. Foram tidos em conta as ideias, organização, estrutura das frases, gramática e aptidão de escolha de palavras. Para a realização do estudo efetuado no que diz respeito à escrita de histórias utilizaram provas de pré-teste, pós teste e *follow-up*. Os autores obtiveram diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos de testes: a) A análise do teste de follow-up indicou que os estudantes na condição de

apoio escreveram histórias mais longas do que os estudantes do grupo de controlo. b) Também no que diz respeito aos elementos das histórias os autores obtiveram diferenças estatisticamente significativas em ambas as condições de realização, obtendo um maior número no pós teste e *follow-up*; c) as diferenças estatisticamente significativas também foram obtidas no que diz respeito à qualidade dos textos. No final do estudo os autores concluíram que a estratégia apreendida foi transferida para outras atividades da sala de aula, tendo, assim, um impacto positivo sobre o conhecimento da escrita por parte dos alunos. Concluíram também que a qualidade da escrita por parte daqueles alunos, que não eram considerados bons escritores, melhorou consideravelmente. Com os resultados obtidos, os autores concluíram que ensinar de forma explícita e sistemática estratégias de autorregulação tinha sido benéfico para estes alunos (Graham et al., 2005).

No estudo efetuado por Patel e Laud (2007), foi utilizada a estratégia WWW (QOQ) de Graham e Harris (1989). A amostra utilizada neste estudo foi constituída por 38 alunos do 6º ano, três dos quais usufruíam de apoio. Para a realização do estudo efetuado utilizaram: provas de pré-teste, pós teste e *follow-up*; materiais com a estratégia WWW contendo os passos a seguir; e a escala de Graham e Harris (1989) que serviu para avaliar a estrutura das histórias a utilização, ou não, da estratégia e o número de palavras escritas (Patel & Laud, 2007). Os autores mediram a eficácia da estratégia, comparando os resultados do pré e pós-teste. O total de pontos possíveis eram 18. A variação dos resultados no pré-teste foi de 6,5 a 7,5, e o intervalo do pós-teste foi de 13 a 13,5. No pré-teste os avaliadores concordaram que nenhuma das histórias continha todos os elementos. A análise das pontuações individuais mostrou que no pós-teste 84% das histórias continham todos os elementos da história (nenhum aluno obteve 100%); Os resultados da escala variava de 8 a 16, e os três estudantes que tinham apoio tiveram 12, 12,5, e 14 de resultados. Tal como em estudos anteriores os textos dos alunos melhoraram significativamente e embora nesses estudos os alunos com problemas na escrita demonstrem que não mantêm a estratégia ao longo do tempo, através deste estudo os autores comprovaram que os três alunos com apoio mantiveram a sua utilização. Os autores recomendam que pesquisas futuras explorem formas para melhorar, expandir e estruturar esta estratégia de modo a aumentar a realização global refletida nas notas finais atribuídas pelos professores da turma.

Os mesmos autores, Patel e Laud, em 2009, utilizaram novamente a mesma estratégia numa outra pesquisa. A amostra era constituída por três alunos com DAE na escrita

(dois foram identificados como incapazes de aprender a escrever e outro encontrava-se ainda em avaliação) e a estratégia foi aplicada durante as sessões de apoio na sala de recursos. Os autores combinaram a utilização da estratégia de autorregulação com a estratégia de Bell (1991) visualizar e verbalizar (V & V) para induzir maior detalhe na escrita. Apesar de Bell ter projetado “V & V” para ser uma técnica de compreensão de leitura, os resultados mostraram que esta pode melhorar a escrita do aluno. Dos três alunos, dois obtiveram melhorias acentuadas no número de palavras escritas, no número de elementos da história incluídos, no número de imagens, e na classificação global de qualidade geral da escrita.

Em suma:

A investigação tem mostrado que as estratégias de autorregulação permitem ganhos significativos em cinco aspetos principais do desempenho dos alunos (Harris, Santangelo et al., 2008):

- (a) elementos incluídos na escrita;
- (b) qualidade da escrita;
- (c) conhecimento da escrita;
- (d) abordagem à escrita; e
- (e) a autoeficácia.

Estas melhorias têm sido mantidas pela maioria dos alunos consistentemente ao longo do tempo, apesar de alguns alunos precisarem de sessões de reforço a longo prazo para manutenção. Muitos alunos têm mostrado generalização em diferentes contextos. Em alguns estudos, as melhorias dos alunos com DAE resultaram num desempenho semelhante à dos seus pares (Harris, Santangelo et al., 2008). O ensino da estratégia fez com que os alunos escrevessem histórias mais longas, esquematicamente mais fortes e de melhor qualidade do que os alunos dos grupos de controlo. Os alunos mantiveram os resultados após o período de tempo destinado à aplicação das estratégias. Acrescenta-se, ainda, que embora o impacto da estratégia de autorregulação possa ser transferido para outro tipo de texto escrito, nos textos narrativos de experiências pessoais os alunos apresentaram melhores resultados (Graham, Tracy & Reid, 2009).

Embora as estratégias de autorregulação representem uma importante contribuição para o repertório de ensino dos professores, Harris e Graham têm enfatizado desde o início que estas não representam nem uma panaceia, nem um currículo para a escrita (Harris, Santangelo et al., 2008).

Capítulo III Metodologia

Este capítulo contém o conjunto de diretrizes metodológicas que orientaram este estudo. Primeiramente, apresentarei justificação da opção metodológica quantitativa *quasi-experimental* e de seguida o desenho da investigação, nomeadamente caracterização da amostra, dos instrumentos de recolha de dados e ainda das variáveis bem como das técnicas usadas para avaliar a fiabilidade de implementação da intervenção. Por fim, abordarei os procedimentos de recolha de dados e o modo de análise dos mesmos.

3.1. Justificação da opção metodológica quantitativa *quasi-experimental*

Esta investigação teve como base, uma natureza quantitativa - *quasi-experimental*, com a manipulação e controlo de uma variável. Assim, pesquisei o fenómeno em estudo através da testagem de hipóteses e de relações entre as variáveis (Fortin, M. 1996). Contudo, no plano *quasi-experimental*, não é possível controlar algumas variáveis parasitas que confluem ou podem confluir com a variável independente na explicação dos resultados (Almeida & Freire, 2008). Desta forma, desenvolvi um desenho metodológico que apresenta um grupo experimental e recorre a um grupo de comparação/controlo (grupo não aleatório) que não se podem assumir como equivalentes à partida, e onde as diferenças observadas entre o pré-teste e o pós-teste não podem ser exclusivamente atribuídas à manipulação da variável independente.

Uma vez que utilizei uma amostra por conveniência, algumas variáveis como a seleção dos grupos ou a interação diversificada não se encontram devidamente controladas (Almeida & Freire, 2008).

Sendo um estudo *quasi-experimental* através de um constructo multidimensional serão utilizados instrumentos de Pré- e Pós-teste (Monitorização com base no currículo para a escrita - MBCE) para apoiar a inferência contrafactual do que teria acontecido com a ausência das estratégias “EOE+QQO O quê=2 Como=2”.

3.2. Desenho do estudo

O desenho do estudo pode definir-se como a clarificação do conjunto de procedimentos, métodos e orientações a que uma investigação obedece tendo em conta o rigor e o valor prático da informação recolhida, sobretudo para a testagem de hipóteses inicialmente formuladas para o fenómeno em estudo. Assim, iniciarei por caracterizar a amostra, as variáveis e as suas relações, bem como apresentara tipologia e características dos instrumentos de recolha de dados. Salientarei a fiabilidade da implementação e descreverei os procedimentos de tratamento e análise 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 & Freire, 2008).

Na presente investigação, a amostra selecionada foi intencional e de conveniência, uma vez que o estudo requeria a participação de alunos com DAE, de duas turmas de 4º ano de escolaridade. Elaborar um estudo com a população envolveria um aumento de tempo, de recursos humanos e de recursos económicos insuportáveis para este estudo.

Assim, a amostra é constituída por 32 alunos que frequentavam o 4º ano de escolaridade do Ensino Básico. A idade dos participantes varia entre os nove e os 10 anos, tendo uma média de ,47 com desvio padrão de 0,507.

Destes 32 participantes (ver figura 5) 17 (53,1%) são do género masculino e 15 (46,9%) género feminino. Os participantes envolvidos neste estudo foram divididos em dois grupos, um experimental e outro de controlo, constituídos por alunos de dois Centros Escolares de um Agrupamento de Escolas da cidade de Braga.

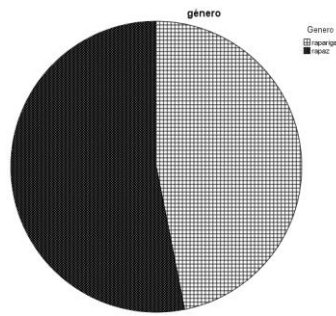


Figura 7: Distribuição da amostra pela variável género

No que diz respeito à atribuição de ação social, dos 32 participantes que compõem a amostra seis (18,8%) alunos têm escalão A, oito (21,9%) escalão B e 19 (54,4) não foi atribuído qualquer escalão (ver Figura 6).

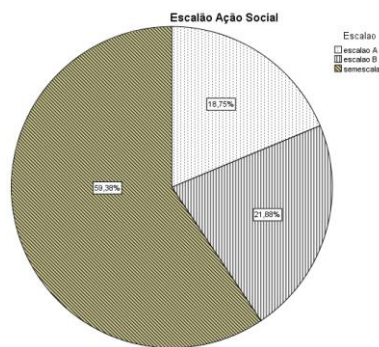


Figura 8: Distribuição da Amostra pela variável escalão

Verifica-se, ao observar a Tabela 1, que a amostra é muito homogénea. O grupo de controlo tem sete raparigas (43,8) e 9 rapazes (56,3) e, por sua vez, o grupo experimental tem igualmente oito rapazes 8 raparigas (50%). A média de idades do grupo de controlo ronda os 9,13 e o grupo experimental 9,81. Quanto ao subsídio escolar (ação social) no grupo de controlo quatro alunos (25,0%) usufruem do escalão A, um (6,3%) escalão B e 11 (68,8) não têm qualquer escalão. No grupo experimental dois alunos têm escalão A (12,5%), seis têm escalão B (37,5%) e oito alunos não têm escalão (50%)

Tabela 1: Análise descritiva dos dois grupos da amostra

	Grupo controlo		Grupo experimental	
	N	%	N	%
Género				
Rapariga	7	43,8	8	50,0
Rapaz	9	56,3	8	50,0
Escalão				
A	4	25,0	2	12,5
B	1	6,3	6	37,5
Sem escalão	11	68,8	8	50,0
Idade	Média=9,13 (DP=0,34)		Média=9,81(DP=0,40)	

O grupo experimental foi formado por uma turma de 16 alunos (50% da amostra total) junto dos quais aplicamos o pré e pós-testes, e desenvolvemos as estratégias de autorregulação para Escrita, sempre em contexto de sala de aula e para o grande grupo. Neste grupo, um participante tinha DAE –Dislexia.

O grupo de controlo era constituído por 16 alunos, junto dos quais foi aplicado o pré e pós-teste e a professora titular de turma apenas desenvolveu a escrita de uma forma tradicional, como por exemplo, a escrita de textos com tema sugerido, a elaboração da simples planificação do texto e subsequente escrita.

A participação das turmas teve a anuência dos participantes em colaborar no estudo e a autorização por parte da Direção do Agrupamento de Escolas, dos Professores e dos Encarregados de Educação.

3.2.2. Variável Independente

No desenho da investigação considera-se como variável independente o ensino da estratégia “EOE+QO O quê=2 Como=2”., uma vez que foi utilizada para conhecer o seu impacto na variável dependente. Primeiro, os alunos aprendem EOE (E- Escolho a minha ideia, O – Organizo o meus apontamentos, E – Escrevo e digo mais). A estratégia EOE aplica-se para a

escrita de qualquer o tipo de textos, pretendendo ajudar os alunos a lembrarem-se das etapas do processo de escrita e, assim, executarem -nas sem erros ou esquecimentos.

Em segundo lugar, os alunos aprendem QQQ O quê=2 Como= 2. Os alunos foram ensinados a usar WWW, E = 2, Como = 2 como uma forma de organizar suas anotações para escrever histórias?(Harris, Graham et al., 2008).

Inicialmente os alunos aprenderam as mnemônicas, EOE+QQO O quê=2 Como=2, os contextos da sua aplicabilidade, em grupo turma e com apoio auxiliar sempre que necessário.

O ensino destas estratégias decorreu num total de sete aulas. Cada aula demorou à volta de 60 minutos (uma por semana de acordo com a disponibilidade de todos os intervenientes) ao invés de 20-30 minutos como descrito noutros estudos:

Na primeira aula, os alunos, de forma colaborativa, localizaram as partes da história utilizando a mnemónica: “Quem, Quando, Onde, O quê =2, Como =2” em duas histórias. Os alunos aprenderam as duas estratégias e estabeleceram parceiros de escrita e o conceito de transferir/transferência (i.e. transferir a aplicabilidade da estratégia noutros contextos para além da escrita de histórias). A estratégia foi apresentada com um “truque” que bons escritores utilizam quando escrevem.

Na segunda aula a estratégia “EOE + QQO, o quê= 2, Como = 2” foi revista. Os estudantes examinaram uma história que escrevem previamente e procuraram o número de partes da história. O progresso atual para cada aluno foi representado graficamente para cada aluno e teve como objetivo obter todas as sete partes que constituíam a história como meta a alcançar. Os alunos registaram os seus esforços de transferência. Nesta aula, os alunos expuseram oralmente se transferiram quer EOE quer QQO e de que forma ajudaram o seu parceiro.

Na aula seguinte, terceira aula, o professor modelou a escrita utilizando as estratégias “EOE+QQO” na escrita de uma história. Foram estabelecidas autoafirmações como forma de autorregulação.

Numa quarta aula, o professor e os alunos escreveram uma história em conjunto utilizando as estratégias “EOE +QQO o quê= 2, Como = 2”. O professor providenciou o apoio necessário para certificar-se que todos os alunos tivessem sucesso na escrita de uma história com as setes partes. Os alunos foram reforçados a utilizar as autoinstruções e uma boa escolha de palavras. A história deveria fazer sentido e deveria conter vocabulário rico, palavras com impacto, isto é, vocabulário “rico”.

Na antepenúltima aula, quinta, os alunos continuaram a rever as estratégias “EOE +QQO o quê= 2, Como = 2”. Foi primordial que o professor providenciasse a cada aluno o auxílio necessário para que cada um obtivesse sucesso. Os alunos preencheram, por si só, o gráfico e escreveram os seus próprios apontamentos.

A sexta aula constituiu uma repetição da aula anterior. Mas, em vez de utilizarem uma imagem para escreverem uma história, utilizaram uma frase inicial. Foi dada oportunidade aos alunos para transferirem os conhecimentos.

A sétima e última aula, também constituiu uma repetição da lição número cinco e seis.

Assim, inicialmente, a aplicação da estratégia foi ensinada pelo professor, que serviu de modelo, mostrando as ações que devem ser realizadas com recurso a exemplos. Numa fase posterior os alunos obtiveram apoio na elaboração dos textos. Todos os materiais utilizados na aplicação da aprendizagem das estratégias de autorregulação na escrita: “EOE +QQO o quê= 2, Como = 2” basearam-se no modelo da instrução de estratégias de autorregulação de Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Friedlander, B. (2008). (ver Anexo I para descrição detalhada desta variável)

3.2.3. Fiabilidade da implementação

Nesta investigação a fiabilidade da implementação das estratégias foi avaliada através de *checklists* criadas por Harris, Graham, Mason, & Friedlander (2008), com o conjunto de procedimentos a seguir em cada uma das aulas de trabalho com o grupo experimental. (ver anexo I-A) Ao longo das aulas o professor titular da turma foi, durante as sessões, verificando o cumprimento dos passos indicados a seguir na planificação das aulas.

O grupo de controlo apenas teve, como o ensino tradicional da escrita, sendo que tinham oito horas letivas (de acordo com o currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico) destinadas à área Curricular de Língua Portuguesa. Dessas oito horas era retirado pelo menos 1 hora por semana para a escrita de textos, a maior parte com tema sugerido. Na escrita de textos, no grupo de controlo, raramente era feita a revisão de textos, por parte, dos alunos, devido à falta de tempo para cumprimento do Programa Curricular.

3.2.4. Variáveis dependentes

Uma das variáveis dependentes é o número de palavras que cada aluno escreve no pré-teste e pós teste. A segunda variável dependente é o número de elementos da história.. De seguida descrevo os instrumentos de recolha de dados que permitiram obter os dados relativos a estas variáveis dependentes.

3.2.4.1. Instrumentos de recolha de dados

Sendo um estudo *quasi-experimental* serão utilizados instrumentos de Pré- e Pós-teste, nomeadamente a Monitorização com base no currículo para a escrita- MBCE (Fuchs & Fuchs, 2007) e a Escala de Gramática de Histórias de Harris e Graham (Harris & Graham, 1996).

Sendo um estudo de carácter multidimensional, através da prova de MBCE, por sua vez, pretende-se avaliar dois fatores ou dimensões. Assim, este instrumento que irá ser utilizado pretende respeitar e permitir avaliar essas várias dimensões (Almeida & Freire, 2008). O constructo medido pela prova de MBCE será o número de palavras escritas no pré e pós teste de forma a comparar os resultados antes e após a implementação da estratégia. A prova de MBC na escrita consiste em apresentar aos estudantes uma história/frase inicial e, em seguida, permitir que estes escrevam durante uma quantidade definida de tempo. A MBC na expressão escrita é administrada a uma turma de uma só vez (Fuchs & Fuchs, 2007). As frases utilizadas nas provas para MBC na escrita têm uma estrutura simples e adequada à idade, ao ano de escolaridade e ao conhecimento prévio dos alunos que estão sendo monitorizados. A prova de MBC em Expressão Escrita consiste num teste com apenas uma história/frase inicial seguido de linhas em branco onde os alunos irão escrever (Fuchs & Fuchs, 2007).

A frase inicial não pode estar completa (eg. Um dia encontrei um bilhete debaixo da minha almofada que dizia...). No presente estudo foi utilizado a frase “Um dia fui para a escola, mas não havia ninguém além de mim ...”. Depois de distribuída a a prova foram dados 30 segundos para que os alunos pensassem no que iriam escrever e logo a seguir foram dadas orientações para que iniciarem a sua escrita. Após o tempo estipulado as provas são recolhidas

e posteriormente cotadas. Esta A cotação é obtida através da contagem do número total de palavras escritas pelo aluno, depois de subtraídos os erros ortográficos ou de sintaxe.

As provas de MBC são relativamente breves e fáceis de administrar. Este tipo de provas é administrado sempre da mesma forma. As provas são cotadas e os resultados dos alunos são representados graficamente para que os professores possam considerá-los na tomada de decisões sobre o ensino para cada aluno na turma. Segundo a investigação, a MBC oferece uma abordagem viável e tecnicamente forte para quantificar o progresso do aluno. Utilizando MBC os professores podem determinar rapidamente se uma intervenção educativa está a ser eficaz no progresso académico dos alunos (Fuchs & Fuchs, 2007).

Harris e Graham (1999) desenvolveram a Escala de Gramática de Histórias propositadamente para o estudo que desenvolveram em 2006. Esta escala, que foi traduzida com a devida autorização dos autores para português para este estudo, contém oito elementos essenciais numa história- personagem principal, espaço, tempo, ação que inicia a história, objetivo, ação e reação das personagens e o final. Foram atribuídos valores de zero a dois em que o zero correspondia a ausência do elemento e o dois a presença do elemento. Quando dois ou mais elementos estavam presentes eram atribuídos valores de três e quatro, em que o quatro correspondia a uma utilização dos elementos numa sequência correta. A pontuação total desta escala era de 19 valores (ver Anexo F)

3.2.5. Variáveis parasitas

As variáveis parasitas são aquelas associadas à variável independente que podem afetar da variável dependente (Almeida & Freire, 2003). Neste estudo, o ensino lecionado pelos professores titulares de cada uma das turmas constitui uma variável estranha: profissionais que já tivessem lidado mais diretamente com alunos com DAE na escrita poderão ter um ensino mais estruturado com aplicação de outras estratégias de ensino sobre a escrita e estas entrarem em “conflito” com as estratégias “EOE +QQO o quê= 2, Como = 2”. Sendo que no grupo experimental existe um aluno com DAE apoiado pelo professor de Educação Especial, poderão ser utilizadas outras estratégias em conjunto com a professora titular de turma.

3.3. Procedimentos de análise e apresentação de resultados

Para o tratamento dos dados recolhidos utilizarei o programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) (versão 21.0 para Microsoft Windows) que me permitirá efetuar os cálculos estatísticos, com todos os procedimentos referentes à análise descritiva e inferencial e ainda à visualização dos resultados dos mesmos.

Para a caracterização da amostra recorri à análise descritiva dos dados, utilizando as medidas de tendência central (média e mediana), as medidas de dispersão (desvio padrão e intervalo interquartil) e as percentagens relativas.

Para estudar a diferença entre os grupos apliquei o Teste-*t* para amostras independentes, sempre que se verificou o pressuposto da normalidade, caso contrário, recorreu-se ao teste não paramétrico alternativo- Mann-Whitney (U).

Para estudar a diferença nos grupos em momentos avaliativos distintos apliquei o Teste *t* para amostra emparelhadas, sempre que se verificou o pressuposto da normalidade, caso contrário, recorreu-se ao teste não paramétrico alternativo Wilcoxon (Z).

Efetuei igualmente uma análise do valor do *effect size* da variável independente relativa à intervenção com as estratégias de autorregulação “EOE +QQO o quê= 2, Como = 2”. O valor do *effect size* é distinto de acordo com os valores obtidos. Desta forma, 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 (Lloyd, Forness, & Kavale, 1999). Assim, os dados obtidos serão interpretados de acordo com esta referência.

Considerar-se-á um intervalo de confiança de 95% para a diferença entre médias, o que significa que reduzir-se-á a 5% a probabilidade ($p \leq 0,05$) de obter um determinado resultado devido ao acaso. Assim, as hipóteses nulas poderão ser rejeitadas e os resultados do estudo poderão ser interpretados assentando no pressuposto da hipótese alternativa.

Para análise de poder discriminativo dos itens realizar-se-á a média dos melhores e piores resultados do número de palavras que os participantes realizaram no pré e pós teste. Pretende-se assim, que os resultados obtidos de cada sujeito sejam coerentes com os resultados totais dos dois testes.

Por sensibilidade dos resultados entende-se “o grau em que os resultados neles obtidos aparecem distribuídos diferenciando os sujeitos entre si e nos seus níveis de realização”

(Almeida & Freire, 2008). Espera-se assim, que os resultados obtidos no pós-teste pelo grupo experimental se diferenciem dos resultados do grupo de controlo, atingindo assim o objetivo principal deste estudo. Ou seja, poderei apreciar a média dos resultados do grupo experimental e a sua proximidade em relação à mediana e à moda da distribuição. A variância dos resultados deverá ser tida em conta, e esperando obter uma distribuição normal, onde os resultados se distribuam acima e abaixo da média numa amplitude de 2,5 ou 3 unidades de desvio padrão.

Porém, na minha investigação, tenho de ter em atenção o tamanho da amostra utilizada e a sua representatividade pois poderão não ser suficientes para possibilitar uma melhor distribuição de resultados no pré e pós teste. Neste sentido serão realizados testes unicaudais (*one-tail test*) da variável género, com e sem DAE e entre grupos (controlo e experimental) nos resultados após a implementação das estratégias.

Capítulo IV – Apresentação dos resultados

Neste quarto capítulo, apresento os resultados obtidos com o estudo que realizei. Inicialmente efetuei 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: “EOE +QQO o quê= 2, Como = 2”.

Por fim, analisei o impacto da variável independente, no número de palavras, indicando igualmente o seu *effect size*. Posteriormente, com a finalidade de testar as hipóteses, analiso os resultados, recorrendo à estatística inferencial, que examina as relações entre variáveis (Almeida & Freire, 2008).

4.1. Resultados descritivos e inferenciais

4.1.1. Comparação dos resultados obtidos nos dois grupos antes e depois da aprendizagem das estratégias “EOE +QQO o quê= 2, Como = 2”

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) resultado total da escala de gramática de histórias. As hipóteses estatísticas são, também, apresentadas.

a) Número de palavras no pré-teste—grupo controlo e grupo experimental

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: 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.

Tabela 2: Número de palavras no pré-teste–grupo controlo e grupo experimental

	Grupo controlo (n=16) M (DP)	Grupo experimental (n=16) M (DP)	Teste-<i>t</i>	Valor <i>p</i>
Número total palavras no pré teste	138,00 (36,20)	138,75 (37,05)	-0,058	0,954

$t(30) = -0,058; p = 0,954$

Os resultados do Teste-*t* para amostras independentes, indicam que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os resultados do grupo de controlo (M= 138,00; DP=36,20) e os resultados do grupo experimental (M= 138,75; DP= 37,05), no que respeita ao número de palavras escritas no pré-teste, com $t(-0,058) = 6,24$, para $p = 0,954$, logo não se rejeita a H₀.

b) Número de palavras no pós-teste –grupo controlo e grupo experimental

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 pós-teste.

H₁: 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 pós-teste.

Tabela 3: Número de palavras no pós-teste – grupo controlo e grupo experimental

	Grupo controlo M (DP) Mediana/AIQ	Grupo experimental M (DP) Mediana/AIQ	U	Valor <i>p</i>
Número total palavras no pós teste	138,00 (48,97) 123,50 (57)	148,31 (38,47) 140,50 (25)	92,000	0,180

Os resultados do teste Mann-Whitney (U) indicam que Apesar da mediana (148,31) do grupo experimental ser superior ao do grupo de controlo (138,00) não existem diferenças estatisticamente significativas no número de palavras no pós-teste entre grupos: U: 92,000.

c) Resultado total - escala de gramática de histórias no pré-teste-grupo controle e grupo experimental

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

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

Tabela 4: Resultado total - escala de gramática de histórias no pré-teste-grupo controle e grupo experimental

	Grupo controle (n=16) M (DP)	Grupo experimental (n=16) M (DP)	Teste -t	Valor p
Resultado total escala gramática histórias pré-teste	6,25 (2,24)	6,25 (2,44)	0,000	,000

Com base na Tabela 4, verifico que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos quanto ao resultado total obtido através da escala de gramática de histórias, $t(0,000)$, $p= 1,000$.

d) Resultado total - escala de gramática de histórias no pós-teste-grupo controle e grupo experimental

H0: Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os resultados do grupo de controle e os do grupo experimental no que diz respeito ao número de elementos de uma história no pós-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 elementos de uma história no pós-teste.

Tabela 5: Resultado total - escala de gramática de histórias no pós teste – grupo controlo e grupo experimental

	Grupo controlo (n=16) M (DP)	Grupo experimental (n=16) M (DP)	Teste t	Valor p
Resultado total escala gramática histórias pós teste	6,69 (2,02)	11,31 (2,58)	0,5649	,000

*p<0,01

Como se observa na Tabela 5, existem diferenças estatisticamente significativas entre os resultados do grupo de controlo (M= 6,69; DP= 2,02) e os resultados do grupo experimental (M= 11,31; DP= 2,58), no que respeita ao resultado total na escala de gramática de histórias no pós teste, com $t(36,27)=6,24$, para $p=0,0$. Estes resultados permitem afirmar que há diferenças entre os dois grupos, sendo que foi o grupo experimental que obteve melhores resultados.

4.2. Resultado do impacto da aprendizagem das estratégias de autorregulação na escrita: EOE QO O QUÊ=2 Como= 2

O Teste - t para amostras emparelhadas averigua se a média da variável dependente intercalar varia ao longo do tempo ou entre condições intra-sujeitos (Martins, 2011) Isto é, se a média da amostra (grupo experimental) na variável dependente difere nos dois momentos temporais ou condições experimentais. O Teste- t para amostras emparelhadas foi efetuado sempre que se verificou o pressuposto da normalidade, caso contrário, recorreu-se ao teste não paramétrico alternativo Wilcoxon (Z). Assim, testei as seguintes hipóteses estatísticas:

a) Número de palavras

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.

Tabela 6: Comparação do número de palavras no pré e pós teste – grupo experimental

	Grupo experimental	Z	Valor p
	M (DP)		
	Mediana/AIQ		
Número total palavras no Pré teste	138,75 (37,05)	-3,417	0,000
	140,00 (57)		
Número total palavras no Pós teste	148,31 (38,47)		
	140,50 (25)		

* $p < 0,01$

Podemos aferir, com base na Tabela 6, que existem diferenças estatisticamente significativas no que diz respeito ao número de palavras no pré e pós-teste no grupo experimental, $Z = -3,417$, $p = 0,00$. O *Effect size* é $d = 0,27$.

b) Resultado total do número de elementos de uma história (escala de gramática de histórias)

H0: Não existem diferenças estatisticamente significativas, no grupo experimental, entre o resultado total de elementos de uma história no pré e no pós-teste.

H1: Existem diferenças estatisticamente significativas, no grupo experimental, entre resultado total de elementos de uma história no pré e no pós-teste.

Tabela 9: Resultado total – Escala Gramática de histórias - grupo experimental

	Grupo experimental M (DP)	Teste t	Valor p
Resultado total escala gramatica histórias pré teste	6,25 (2,44)	-	0,000
Resultado total escala gramatica histórias pós teste	11,31 (2,58)	6,470	

$Pp < 0,01$

A partir da Tabela 7, concluímos que existem diferenças estatisticamente significativas entre os resultados do pré-teste ($M = 6,25$; $DP = 2,44$) e os resultados do pós-teste ($M = 11,31$; $DP = 2,58$), no que respeita ao resultado total na escala de gramática de histórias, com $t (-6,470) = 6,24$, para $p = 0,0$. O *Effect size* é $d = 2,25$.

c) Resultado total do número de elementos de uma história (escala de gramática de histórias) e número de palavras do aluno com DAE

Comparando o resultados do aluno com DAE, do pré-teste com os resultados do pós-teste podemos aferir que no que diz respeito ao número de palavras ao contrário do esperado, no pré-teste obteve 132 palavras escritas e no pós-teste obteve 127 palavras (ver Tabela 10)

Tabela 10: Resultados pré-teste e pós teste: Escala Gramática de histórias e número de palavras – aluno com DAE

	Aluno Com DAE	Nº de palavras escritas	Escala de histórias								Total
			Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	
Pré-teste		132	1	2	1	1	0	0	0	1	6
Pós-teste		127	1	2	1	2	1	2	1	1	14

Quanto ao resultado total da escala de histórias observamos que obteve no pré-teste 6 valores. No pós-teste houve um aumento de 8 valores: obteve 14 valores. De referir que no grupo experimental só um aluno obteve 15 valores não havendo valores superiores. Podemos aferir ainda que as melhorias ocorreram no item 4, 5, 6, e 7 respetivamente. Sublinhe-se que e

média da turma deste aluno foi de 11,31; ou seja, o aluno encontra-se acima da média da turma quanto ao número de elementos de uma história. A média da turma sem o aluno com DAE foi de 11,13, o que podemos concluir que a estratégia foi eficaz, concretamente, ao aluno em estudo, isto é, a aplicação das estratégias de autorregulação contribuiu para a elaboração de histórias mais completas no que diz respeito ao número de elementos da história, para o aluno com DAE.

Capítulo IV – Conclusões e recomendações

Este capítulo é dedicado às conclusões e recomendações, sendo importante começar por sistematizar as finalidades e o percurso desta investigação. Para analisar o impacto da estratégia de autorregulação na escrita “EOE +QQO o quê= 2, Como = 2”. Este estudo percorreu diferentes etapas. Em primeiro lugar, foi realizada a revisão da literatura, a par da seleção da amostra, que abarcou o estabelecimento dos contactos com o agrupamento de escolas, o pedido de colaboração aos alunos e professores e de autorização aos encarregados de educação. Em seguida, procedeu-se à aplicação do instrumento de recolha de dados – duas provas de MBCE que constituíram o pré e pós-teste e Escala de Gramática de Histórias. Foi necessário proceder à tradução das estratégias e elaborar os materiais em português a fim de poderem ser aplicadas ao grupo experimental. Por fim, e após o tratamento dos dados (cotação das provas quanto ao número de palavras e ao resultado total de acordo com a Escala de Gramática de Histórias), foi realizada a análise dos resultados e a comparação com estudos anteriores.

A apoiar o meu estudo encontram-se vários estudos efetuados nos Estados Unidos da América, assim, procurei ser rigorosa na prossecução das etapas a seguir na implementação da estratégia. Procurei manter um nível de cuidado na utilização dos termos científicos e adaptar a estratégia de forma apelativa aos intervenientes do estudo. Considero que com esta investigação, com os resultados obtidos, dar um contributo a prática docente, na melhoria de escrita de histórias, para alunos com e sem DAE.

Tendo por referência os objetivos desta investigação, em seguida, serão **apresentadas as conclusões a que cheguei:**

1º Objetivo

Conhecer e comparar os resultados (número de palavras e de elementos de uma história) do grupo controlo e do grupo experimental, antes e depois das intervenções (aprendizagem das estratégias “EOE +QQO o quê= 2, Como = 2” e ensino tradicional);

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

Apesar de não existirem diferenças estatisticamente significativas, os resultados do pós-teste do grupo experimental foram superiores aos do grupo de controlo, corroborando, com o estudo Graham, Tracy e Reid (2009), que também chegaram à conclusão que o ensino da estratégia fez com que os alunos escrevessem histórias mais longas, esquematicamente mais fortes e de melhor qualidade do que os alunos do grupo controlo.

- b) Verificou-se que existem de diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de controlo e o grupo experimental no que diz respeito ao resultado total da escala de gramática de histórias no pós-teste, mas o mesmo não aconteceu no pré-teste.**

Verificou-se assim, que os resultados obtidos no pós-teste pelo grupo experimental se diferenciaram dos resultados do grupo de controlo, no que diz respeito ao número de elementos de uma história. Considero, assim, que a implementação desta estratégia de autorregulação teve ganhos significativos incluídos no tipo de escrita, como também foi verificado no estudo de Graham, Tracy e Reid (2009). Ao analisar cada um dos elementos da história, é de referir que o item 3 da escala (tempo), foi o mais omissos pelos dois grupos no pré-teste, contudo, no grupo experimental, este item foi pontuado, enquanto no grupo de controlo continuou a não estar presente.

2º Objetivo

Analisar o impacto da variável independente (estratégias de autorregulação “EOE +QQO o quê= 2, Como = 2”) no número de palavras e de elementos de uma história produzida pelo grupo experimental;

- c) No grupo experimental verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas, no que respeita ao número de palavras, entre o pré e o pós-teste.**

Ao analisar 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. Em 2005, Graham, Harris e Mason obtiveram resultados semelhantes assim como, no estudo de Saddler, Moran, Graham e Harris (2004).

d) No grupo experimental verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas, no que respeita ao resultado total do número de elementos da história, entre o pré e pós-teste.

No que diz respeito aos elementos das histórias obteve-se diferenças estatisticamente significativas obtendo um maior número no pós-teste, o que vai ao encontro aos resultados obtidos em estudos anteriores: Graham e Harris (2005) também observaram nos seus estudos sobre as estratégias de ensino autorregulado, melhorias significativas no número de elementos da história incluídos no pós-teste. Também Patel e Laud (2007) obtiveram resultados semelhantes, sendo que, tal como no presente estudo, nenhum aluno obteve 100%.

3º Objetivo

Analisar o impacto da variável independente (estratégias de autorregulação “EOE +QQO o quê= 2, Como = 2”) no número de palavras e de elementos de uma história produzida pelo aluno com DAE;

e) o resultado total número de elementos da história, no pós-teste, do aluno com DAE, (14) foi superior à média da turma, (11,31) levando a concluir que a aplicação das estratégias de autorregulação foi eficaz.

Na análise efetuada ao desempenho do aluno com DAE concluímos que houve um decréscimo, no número de palavras obtidas, contrariando os resultados de alguns estudos entre os quais Patel e Laud (2007 e 2009) que afirmam que os alunos com DAE foram capazes de escrever histórias mais longas.

No que diz respeito ao resultado total da escala de histórias, tal como nos resultados gerais do grupo experimental, também, houve uma melhoria significativa: de 6 valores no pré-teste obteve 14 no pós-teste, sendo o segundo melhor resultado da turma.

4º Objetivo

Conhecer o *effect size* da aprendizagem com as estratégias de autorregulação “EOE +QQO o quê= 2, Como = 2”.

f) O *effect size* para o número de palavras, entre o pré e o pós-teste, indicou um valor de 0,27. Quanto ao resultado total da escala de gramática de histórias o *effect size* é de 2,25 que releva que a condição experimental é altamente eficaz, segundo Lloyd, Forness e Kavale (1999).

Tal como no estudo de Danoff, Harris e Graham em 1993, a melhoria nos resultados dos alunos foi gradual, à medida que as sessões decorriam. Acrescenta-se, ainda, que o impacto da estratégia de autorregulação pode ser transferida para outro tipo de texto escrito, contudo os textos narrativos de experiências pessoais os alunos apresentaram melhores resultados (Graham, Tracy & Reid, 2009).

As estratégias de autorregulação/mnemónicas, embora muito eficazes, requerem um ensino sistematizado e demorado, o que implica um empenhamento grande por parte dos alunos e dos professores (Mastropieri & Scruggs, 1991; Mastropieri & Scruggs, 2007).

Contudo, a investigação tem mostrado que os esforços de professores são recompensados. Mesmo que não sendo necessários para todos os alunos a utilização de todas as fases da aprendizagem e procedimentos, os investigadores têm documentado que para os escritores mais fracos, todas as seis fases de estratégia são normalmente necessárias para apoiar o sucesso do aluno (Mason et al., 2011).

Assim é recomendado que o professor conheça muito bem as estratégias antes de desafiar os seus alunos a fazer o mesmo, de modo a antecipar as dificuldades que estes podem exibir. Porém, depois de as mnemónicas estarem criadas, elas podem ser usadas pelo professor ano após ano (A. Mastropieri & Scruggs, 1991; T. E. Scruggs & Mastropieri, 2000). O professor não deverá esquecer que para alunos com dificuldades de aprendizagem específica uma demonstração, geralmente, não é suficiente.

Apesar de que, em estudos anteriores (indicar exemplos), o tempo médio de cada sessão se situe entre 20-30 minutos, considero benéfico o facto das sessões da minha investigação terem a duração média de 60 minutos. Com esta durabilidade de cada sessão julgo que foi possível estar mais atenta e atender às dúvidas de todos os alunos da turma.

Através desta investigação, posso concluir, que, a forma mais óbvia para tornar a escrita mais do que uma árdua batalha para os escritores, incluindo aqueles com DAE, é identificar práticas eficazes de ensino (Troia & Graham, 2010). Assim, é fundamental identificar procedimentos de aprendizagem eficazes primeiramente com os alunos mais novos, tal como o nosso estudo se reporta, com as crianças que experienciam dificuldades em escrever logo nos primeiros anos de escolaridade (Graham et al., 2005). Isto é, fornecendo uma aprendizagem eficaz da escrita desde o início, para essas crianças, deve ajudar a melhorar os seus problemas de escrita (Graham & Harris, 2002). Depois, se esperarmos até mais tarde, quando estes problemas têm início no 1º ciclo, o seu sucesso será mais limitado (Graham et al., 2005).

Considero, que através da implementação da estratégia de autorregulação na escrita, nós, professores de ensino regular ou de educação especial, podemos apoiar os alunos a atingir um nível cognitivo capaz de planificar, produzir e editar a escrita; ajudar os alunos a desenvolver a capacidade de monitorizar e lidar com a sua própria escrita e auxiliar os alunos a desenvolver atitudes positivas sobre a escrita e sobre si mesmos como escritores (Harris & Graham, 1996; Zito, Adkins, Gavins, Harris, & Graham, 2007).

3.2. Limitações do estudo

O facto da amostra da investigação ser uma amostra por conveniência, limitada a um número reduzido de alunos e a uma dada realidade concreta (duas turmas do 1º ciclo do Ensino Básico de um agrupamento de escolas da cidade de Braga), este não permitirá a generalização das conclusões da investigação para outros contextos geográficos ou escolares, exceto se as condições forem semelhantes às do estudo. O facto de não poder comparar os resultados do aluno com DAE com outros alunos, nas mesmas condições ou com outro aluno com DAE no grupo de controlo, também constituiu uma limitação. Considero que estudos próximos deveriam ser feitos essa comparação essencial para verificar melhor o impacto da estratégia com este tipo de Necessidades Educativas Especiais.

Uma vez que o pré e pós-teste apenas foi cotado, o número de palavras escritas, obtida após a contagem do número total de palavras escritas pelo aluno sem contar com erros ortográficos ou de sintaxe, seria importante, na perspectiva de melhorar a qualidade das histórias, que contemplasse igualmente o número de sequências corretas. A cotação do número de sequências corretas é obtida após a contagem do número total de sequências de frases corretas: Uma sequência correta é aquela que contém quaisquer dois conectores, as palavras corretas que são aceitáveis dentro do contexto do mesmo para um falante nativo Português. O termo "aceitável" significa que um falante nativo julgaria as sequências de palavras como sintática e semanticamente correta (Fuchs 2007).

É ainda de referir que existem fatores que podem afetar a validade deste estudo, nomeadamente as atividades que os alunos poderão realizar fora do contexto escolar (designadamente o exercício de produção escrita autónoma).

Pelo facto de não ser a professora titular de turma, no caso, do grupo experimental, considero-o como uma limitação ao estudo, pois não foi possível acompanhar de mais de perto, a transferência da estratégia noutros contextos para além das sessões. A *delimitação temporal* poderá consistir também uma limitação no estudo pois a implementação das estratégias decorreu apenas durante o 2º período do ano escolar.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Baker, S., Gersten, R., & Graham, S. (2003). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: Research-based applications and examples. *Journal of Learning Disabilities, 36*(2), 109-123.
- Boscolo, P., & Gelati, C. (2007). Best practices in promoting Motivation for writing. In *Best practices in writing instruction*. New York: The Guilford Press.
- Correia, L. M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE : considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de aprendizagem específicas*. Lidel-Edições Técnicas, Lda.
- Danoff, B., Harris, K. R., & Graham, S. (1993). Incorporating strategy instruction within the writing process in the regular classroom: effects on the writing os students with snd without learning disabilities. *Journal of Reading Behavior, 25*(3), 295-322.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication, 32*(4), 365-387.
- Fortin., M., & . (1996). *O Processo de Investigação - da conceção à realização*. Loures: LUSOCIÊNCIA- Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- GAVE. (2011). Provas de Aferição 1º Ciclo – Língua Portuguesa [Electronic Version]. Retrieved 14-11-2012 from http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=24&fileName=RN_LP_4_2011.pdf.
- GAVE. (2012). Provas de Aferição 1.º Ciclo – Língua Portuguesa RELATÓRIO 2012 [Electronic Version]. Retrieved 3-4-2013 from http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=24&fileName=Rel_PA_LP_2012.pdf.
- Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology, 32*, 516-536.
- Graham, S., Bollinger, A., Olson, C. B., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., et al. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide(NCEE*

2012-4058). Retrieved 5-6-2013, from http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications_reviews.aspx#pubsearch.

Graham, S., & Harris, K. R. (1997). Self-regulation and writing: where do we go from here? *Contemporary Educational Psychology, 22*, 102-114.

Graham, S., & Harris, K. R. (2002). Primary Grade Teachers' Theoretical Orientations Concerning Writing Instruction: Construct Validation and a Nationwide Survey. *Contemporary Educational Psychology, 27*, 147-166.

Graham, S., & Harris, K. R. (2007). Best practices in teaching planning. In *Best practices in writing instruction*. New York: The Guilford Press.

Graham, S., & Harris, K. R. (2009). 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. R., & Larsen, L. (2001). Prevention and Intervention of writing difficulties for students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 16*(2), 74-84.

Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology, 30*, 207-241.

Graham, S., Harris, K. R., Mason, L., Fink-Chorzempa, B., Moran, S., & Saddler, B. (2008). How do primary grade teachers teach handwriting? A national survey. *Read Writ, 21*, 49-69.

Graham, S., Harris, K. R., & Troia, G. A. (1998). Writing and self-regulation: Cases from the self-regulated strategy development model. In *Self-Regulated learning: from teaching to self-reflective practice*. New York: The Guilford Press.

Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Graham, S., Bollinger, A., Olson, C. B., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., et al. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide(NCEE 2012-4058)*.

Retrieved 5-6-2013, from http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications_reviews.aspx#pubsearch.

Hallahan, D. P., Loyd, J. W., & Kauffman. (1999). *Introduction to learning disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.

- Hallahan, D.P., Lloyd, J.W., Kauffman, J.M., Weiss, M.P., & Martinez, E.A. (2005). Introduction to learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching. Boston: Allyn and Bacon.
- Harris, K. R., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation* (2nd ed.): Brookline Books Massachusetts.
- Harris, K. R., Graham, S., Friedlander, B., & Laud, L. (2013). Bring Powerful Writing Strategies Into Your Classroom! Why and How. *The Reading Teacher*, 66(7), 538-542.
- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2003). Self-Regulated Strategy Development in the Classroom: Part of a Balanced Approach to Writing Instruction for Students with Disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 35, 1-16.
- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2006). Improving the Writing, Knowledge, and Motivation of Struggling Young Writers: Effects of Self-Regulated Strategy Development With and Without Peer Support. *American Educational Research Journal*, 43(2), 295–340.
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Friedlander, B. (2008). *Powerful Writing Strategies for All Students*. Baltimore, MD: Brookes.
- Harris, K. R., Santangelo, T., & Graham, S. (2008). Self-regulated strategy development in writing: Going beyond NLEs to a more balanced approach. *Instructional Science*, 36, 395–408.
- Heward, W. L. (2003). *Exceptional children: An introduction to special education* (7th ed.). Columbus, OH: Prentice Hall.
- James, L. A., Abbott, M., & Greenwood, C. R. (2001). How Adam Became a Writer: Winning Writing Strategies for Low-Achieving Students. *Teaching Exceptional Children*, 33(1), 1-8.
- Lerner, J. W., & Johns, B. (2009). *Learning disabilities and related mild disabilities : characteristics, teaching strategies, and new directions* (11th ed.). Belmont : Wadsworth.
- Lynn S. Fuchs , D. F. (2007). using CBM for progress monitoring in written expression and spelling [Electronic Version]. Retrieved 2-01-2013 from http://www.studentprogress.org/summer_institute/2007/Written/Writing_Manual_2007.pdf.
- Martins, C. (2011). *Manual de Análise dos dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: saber decidir, fazer e interpretar e redigir*. Psiquilibrios Edições.

- Mason, L. H., Harris, K. R., & Graham, S. (2011). Self-regulated strategy development for students with writing difficulties. *Theory Into Practice, 50*, 20-27.
- Mastropieri, A., & Scruggs, T. (1991). *Teaching students ways to remember: Strategies for learning mnemonically*. Cambridge, MA: Brookline Press.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2007). *The Inclusive Classroom: Strategies for Effective Instruction* (3rd ed.): Pearson Prentice Hall.
- Mercer, C. R., & Mercer, A. R. (1998). *Teaching students with learning problems* (5th ed.). Upper Saddle, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Patel, P., & Laud, L. (2007). Integrating a story writing strategy into a resource curriculum. *Teaching Exceptional Children, 39*(4) 34-41.
- Patel, P., & Laud, L. (2009). Helping students to add detail and flair to their stories. *Preventing School Failure, 54*(1).
- Paz, S. D. L., & Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 687–698.
- Saddler, B., & Andrade, H. (2004). The Writing Rubric. *Educational Leadership, 62*(2), 48-52.
- Saddler, B., Moran, S., Graham, S., & Harris, K. R. (2010). Preventing writing difficulties: the effects of planning strategy instruction on the writing performance of struggling writers. *Exceptionality, 12*(1), 3-17.
- Scruggs, T., & Mastropieri, M. (2002). Teaching tutorial: Mnemonic instruction [Electronic Version] from http://www.teachingld.org/members_only/teaching_tutorials/mnemonics/default.cfm.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2000). The effectiveness of mnemonic instruction for students with learning and behavior problems: an update and research synthesis. *Journal of Behavioral Education, 10*(2/3), 163–173.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação. Portugal.
- Swanson, H. L. (1999). *Interventions for students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcomes*. New York: The Guilford Press.

- The IRIS Center for Training Enhancements (2006). Improving writing performance: A strategy for writing persuasive essays [Electronic Version]. Retrieved 14-10-2013 from <http://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/pow/chalcycle>.
- Troia, G. A., & Graham, S. (2010). Students Who Are Exceptional and Writing Disabilities: Prevention, Practice, Intervention, and Assessment. *Exceptionality, 12(1)*, 1-2.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary models. In *Self-Regulated learning: from teaching to self-reflective practice*. New York: The Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. In *Self-Regulated learning and Academic achievement theoretical achievement* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology, 22*, 73-101.
- Zimmerman, B. J., & Shunk, D. H. (2001). Reflections on theories of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Shunk (Eds.), *Self-Regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives* (pp. 289-307). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Zito, J. R., Adkins, M., Gavins, M., Harris, K. R., & Graham, S. (2007). Self-regulated strategy development: relationship to the social-cognitive perspective and the development of self-regulation. *Reading & Writing Quarterly, 23*, 77-95.

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 – Escala de gramática de histórias

Anexo H - Prova de monitorização com Base no Currículo na Escrita

Anexo I – Estratégias de escrita: “EOE + QQQ o quê= 2, Como = 2”

Anexo I-A: EOE+QQQ *checklists*

Anexo I-B: Quadro da mnemónica

Anexo I-C: Gráfico de foguetões

Anexo I-D: Folha das auto afirmações

Anexo I-E: Folha de transferência

Anexo I-F: Folha de texto

Anexo I-G: Cartões de pistas com imagens

Anexo I-H: Cartões de pistas sem imagens

Anexo I-J: Gráfico organizador sem imagens

Anexo I-K: Gráfico organizador com imagens

Anexo I-J: Histórias

Anexo J- Certificado

Anexo A – Pedido de autorização ao Agrupamento

Universidade do Minho

Instituto de Educação



Exmo. Presidente da Direção do Agrupamento de Escolas de 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 Marisa Robina Ferraz Rosa de Almeida 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 (do mesmo agrupamento) do 4.º ano de escolaridade e tem como principal objetivo compreender qual o impacto da utilização das estratégias **EOE+QOQ O=2 C=2**⁴ nas produções escritas de histórias 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 uma história sobre uma temática predefinida. De seguida apenas uma das turmas aprenderá as estratégias de ensino autorregulado na escrita: **EOE+QOQ O=2 C=2** 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 outra história a fim de verificar o impacto da estratégia utilizada.

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^a para a realização do estudo referido estudo no Centro Escolar da Naia e no Centro escolar de Maximinos

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 do email marisarobina@hotmail.com ou pelo número de telefone 966820325

A aluna

(Marisa Robina Ferraz Rosa de Almeida)

⁴ Traduzida e adaptada de Powerfull Writing strategies for All students by K. Harris, S. graham, L. Mason, & B, Friedlander, 2008

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

Universidade do Minho
Instituto de Educação



Exma. Professora Titular

Eu, Marisa Robina Ferraz Rosa de Almeida, 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 histórias, 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: histórias. 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 marisarobina@hotmail.com ou pelo número de telefone 966820325

(Marisa Robina Ferraz Rosa de Almeida)

✂ _____

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

Universidade do Minho
Instituto de Educação



Exma. Professora Titular

Eu, Marisa Robina Ferraz Rosa de Almeida, 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 histórias, 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 de estudo (cerca de 7 sessões de trabalho com duração de 30-45 minutos), no horário letivo, através das produções dos alunos: histórias. 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 marisarobina@hotmail.com ou pelo número de telefone 966820325

(Marisa Robina Ferraz Rosa de Almeida)

✂ _____

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

Universidade do Minho

Instituto de Educação



Exmo. Encarregado de Educação

Eu, Marisa Robina Ferraz Rosa de Almeida, 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 histórias, 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 7 sessões de trabalho com duração de 30-45 minutos), no horário letivo, através das produções dos alunos: histórias. 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 dúvidas ou esclarecimentos, por favor contacte-me através do e-mail marisarobina@hotmail.com ou pelo número de telefone 966820325

Grata pela vossa cooperação e atenção.

(Marisa Robina Ferraz Rosa de Almeida)

✂ _____

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

Universidade do Minho

Instituto de Educação



Exmo. Encarregado de Educação

Eu, Marisa Robina Ferraz Rosa de Almeida, 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 histórias, 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: histórias. 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 dúvidas ou esclarecimentos, por favor contacte-me através do e-mail marisarobina@hotmail.com ou pelo número de telefone 966820325

Grata pela vossa cooperação e atenção.

(Marisa Robina Ferraz Rosa de Almeida)

✂ _____

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 – Escala de gramática de histórias

Escala de gramática de histórias
(adaptada de Harris, K., & Graham, S.,1996).

Instruções: Ler a história uma vez para obter uma impressão geral, em seguida, ler novamente a história e assinalar o resultado do aluno em cada parte. Em cada parte, assinale a classificação obtida. No final some a classificação de todas as partes e coloque o valor no espaço apresentado em baixo.

Nome do aluno: _____

Resultado Total: _____

1- Personagem principal

0 - Nenhuma personagem principal está presente.

1 - A personagem principal está presente; no entanto, é apenas mencionado o seu nome. Não é fornecida muita informação ou detalhes sobre a personagem principal.

2 - A personagem principal está presente e é descrita de forma tão detalhada que torna fácil imaginar a sua existência.

2- Espaço

0 – Não está presente nenhum espaço ou lugar.

1 - O espaço/lugar está presente mas com pouca descrição. Eg. “A cidade de Braga”

2- O espaço/local é descrito de forma mais completa ou é escolhido um lugar incomum. Eg. “ A cidade de Braga repleta de prédios altos e esguios, com ruas estreitas”; “Um lugar mágico, a ilha da fantasia”

3- Tempo

0 – Nenhum tempo está presente.

1 – O tempo é mencionado, mas com uma referência tradicional: Eg. “Era uma vez”, “Há muito tempo atrás”

2 - O tempo é mencionado e é descrito de uma forma mais completa ou de uma forma mais incomum. Eg. “No dia 3 de Março às 3 horas da tarde”; Eg. “Há muito tempo atrás, mesmo antes do homem existir à face da Terra”.

4- Acontecimento inicial

0 - O acontecimento inicial que leva a personagem principal estabelecer uma meta/objetivo não está presente.

1 - O acontecimento inicial que leva a personagem principal estabelecer uma meta/objetivo está presente. Esse acontecimento pode ser uma ocorrência natural (um deslizamento de terra), uma resposta interna (sentimento), ou uma ação externa (o dragão roubou a joia).

2- Some mais um valor se o acontecimento inicial é complexo, incomum ou está bem descrito. Eg. “ Um meteorito atingiu a montanha levando a um deslizamento de terras que atingiu a vila”; “A sua mãe deixou-o sozinho em casa durante um dia inteiro pelo que o João sentiu-se muito sozinho”

5- Objetivo

0 – O objetivo ou o propósito da personagem principal não está presente.

1 – O objetivo ou o propósito da personagem principal é estabelecido, mas não é claro qual é. Eg. “ O João saiu para fazer alguma coisa ”

2 –. O objetivo ou o propósito da personagem principal é estabelecido claramente. Eg. “O João decidiu salvar o seu amigo”.

3 – Some um ponto adicional se dois ou múltiplos objetivos são estabelecidos claramente.

6- Ação

0 –.A ação que a personagem principal inicia, a fim de alcançar o seu objetivo, não está presente.

1 – O que a personagem principal faz, a fim de atingir o objetivo principal, está presente.

2 - 4 –. Some um ponto adicional se estiver presente:

- A. Ações ou eventos acontecem numa ordem lógica, isto é, não são inconsistentes.
- B. Engenhosidade e originalidade são usadas para resolver situações de impasses. Eg “ O João fez um refletor de laser para capturar o seu inimigo.”
- C. Se houver mais do que uma ação bem definida. Por exemplo, se a personagem principal tenta uma ação, não tem êxito e tenta uma outra.

7- Fim

0 – Não há um final real, falta de conclusão ou a história parece inacabada. Por outras palavras, as consequências a longo prazo da personagem principal não são resolvidas.

1 - O final está presente mas é bastante comum: Eg “E viveram felizes para sempre”; O João matou o dragão e salvou a princesa.

2 – O final está presente e é incomum ou possui uma moral. Eg.” Foi assim que ficou com o nome Águia-flecha”; ”E assim se mostra que o crime não compensa”; “ O príncipe foi assassinado assim como o seu cavalo”.

8- Sentimentos/Emoções

0 - As reações emocionais da personagem principal não estão presentes.

1 - Alguns sentimentos/emoções são expressos pela personagem principal. Eg “O João sentiu-se feliz quando terminou.”

2 – Os sentimentos da personagem principal são expressos com maior detalhe. “Detestei todos naquele momento. Sinto-me com raiva.” Como puderam humilhar-me assim?

Harris, K., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation* (2nd Ed.). Cambridge: Brookline Books

Anexo H – Prova de monotorização com Base no Currículo na
Escrita

Anexo I- Estratégia de auto regulação

EOE + QQQ O quê=2 Como=2

Estratégia de auto regulação

EOE + QQQ O quê=2 Como=2

E -Escolho a minha ideia

O - Organizo os meus apontamentos

E- Escrevo e digo mais

Q – Quem é a personagem principal

Q –Quando é que a história tem lugar

O – Onde é que a historia se passa.

O – O quê é que a personagem principal faz ou quer fazer ; O que fazem as outras personagens

O – O quê que acontece? O que acontece com as outras personagens?

C – Como é que a história acaba?

C – Como é que a personagem principal se sente? Como é que as outras personagens se sentem?

Aula número 1⁵

Objetivo geral da aula

A estratégia **EOE+QQO O=2 C=2** será introduzida nesta aula. O professor e os alunos irão, de forma colaborativa localizar as partes da história: Quem, Quando, Onde, O quê =2 Como =2 em duas histórias. Os alunos irão aprender as duas estratégias e irão estabelecer parceiros de escrita e o conceito de transferir.

Objetivo dos alunos

Os alunos identificarão as sete partes de EOE, o quê= 2, Como = 2 em duas histórias

Materiais

Uma cópia para cada aluno

- Grelha da estratégia EOE+QQ
- Organizador de gráfico
- Folha de transferência
- 2 Histórias
- Papel, lápis e papel de rascunho

Defina o contexto para a aprendizagem do aluno

Apresente-se como um professor escritor. Diga “Vou ensinar-vos alguns truques de escrita. Primeiro, vamos aprender uma estratégia, ou um truque, que bons escritores utilizam quando escrevem. Depois, vamos aprender o truque, ou estratégia para escrever boas histórias.”

Desenvolver a estratégia e a autorregulação.

1º passo – Introduza EOE

Coloque a mnemónica EOE +QQO para que só as siglas EOE apareçam;

Enfatize que a estratégia EOE é um bom truque que os bons escritores utilizam regularmente;

E – Escolho a minha ideia

O- Organizo os meus apontamentos

E – Escrevo e digo mais

⁵ Traduzida e adaptada de POW + WWW, What = 2, How = 2 de Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Friedlander, B. (2008).

Enfatize que EOE é fácil de memorizar;

Pratique através das siglas; vire o quadro da mnemónica ao contrário. Pergunte a cada aluno para explicar o que significa EOE e ajude-os sempre que necessário. Mantenha essa ajuda até verificar que cada aluno entendeu o significado de EOE. Alguns alunos podem não perceber logo o que significa “tomar notas”. Discuta e demonstre se necessário.

Discuta brevemente o que são boas histórias. Peça aos alunos para descrever aspetos que fazem boas histórias. Tenha a certeza que os seguintes aspetos são discutidos:

Boas histórias são divertidas de escrever e de ler;

Boas histórias fazem sentido e têm diferentes partes;



Diga “Vamos aprender um truque que nos ajuda a lembrar e usar as partes de uma boa história”

2ª passo – Introduza QQQ, o quê= 2, Como = 2

Introduza QQ. Vire o quadro da mnemónica e mostre EOE+QQO. Diga “Vamos identificar as partes de uma boa história” Deixe os alunos verem o quadro. Discuta brevemente o significado de QQO. Pode utilizar a palavra personagem para *Quem*. Para *Quando*, questione os alunos para dizerem como se explica *Quando* numa história (i.e., *Quando* é que a história aconteceu?). Dê exemplos (e.g., “Era uma vez”, “Há muito tempo atrás”, “Ontem”, “Quarta à tarde pelas 16 h”) Peça aos alunos para darem exemplos do que poderia ser *Onde* numa história. (i.e. *Onde* é que a história toma lugar).

Destape O quê =2. Discuta brevemente e explique cada *O quê*. Faça um brainstorming de exemplos que um escritor possa dizer de cada. Utilize histórias que os alunos conheçam ou que estejam a ler para exemplificarem.

Destape Como=2. Discuta brevemente e explique cada *Como*. Faça um brainstorming de exemplos que um escritor possa dizer de cada. Utilize histórias que os alunos conheçam ou que estejam a ler para exemplificarem.

3ª passo, 1ª parte Descubra partes numa história



Diga, “Vamos ler uma história para descobrir se o escritor utilizou todas as partes para fazer uma boa história” (Deixe o quadro com a mnemónica visível a todos os alunos).

Estabeleça um organizador de gráfico ou escreva no quadro. Aponte para o quadro com a mnemónica (QQO, o quê= 2, Como = 2) e reveja o que quer dizer cada um dos seus elementos.

Dê a cada aluno cópias da história 1: Peça para lerem silenciosamente a história enquanto você a lê em voz alta. Leia novamente a história em voz alta e peça aos alunos que levantem a mão

quando identificarem *Quem*, *Quando* e *Onde* na história. Chame os alunos quando estes levantarem as mãos e confirme se todos os alunos tiveram a sua vez de participar. Assim que os alunos identificarem *Quem*, *Quando* e *Onde* na história escreva as respostas no gráfico. NÃO UTILIZE RESPOSTAS completas, ABREVEIE.

Diga aos alunos que agora procurarão pelos dois *O Quê* e pelos dois *Como*. Reveja brevemente o que cada um significa. Lembre aos alunos que têm de levantar a mão assim que os ouvirem na história. Leia a história desde o início. Pare assim que os alunos levantem a mão; Escreva cada *O Quê* e *Como* o espaço apropriado no gráfico. NÃO UTILIZE RESPOSTAS completas, ABREVEIE. Se terminar de ler a história e os alunos ainda não terem identificado estes elementos, volte atrás e ajude-os se necessário. Seja encorajador e positivo.

Depois de encontradas todas as partes, peça aos alunos para encontrarem palavras na história 1 que eles possam substituir por sinónimos com mais impacto⁶. Cada boa palavra vale milhões. Por exemplo, pode substituir *grande* por *enorme* ou *gigante*.

3º passo, 2ª parte Pratique a mnemónica EOE+QQO

Pratique a mnemónica EOE+QQO. Vire o quadro da mnemónica e as folhas dos alunos ao contrário. Peça aos alunos para dizerem o que é a mnemónica (Devem responder que é “QQO, o quê= 2, Como = 2”). Peça aos alunos para escreverem a mnemónica na folha de rascunho. Se os alunos tiverem dificuldade, vire o quadro da mnemónica e permita que os alunos olhem. Faça isto até que os alunos digam de cor o que cada sigla significa e até que escrevam no papel sem a ajuda do quadro, ou seja, apenas com a ajuda da sua memória.

Pratique as partes da história. Peça aos alunos para explicarem as diferentes partes (mantenha o quadro virado ao contrário, permitindo que os alunos vejam apenas EOE+ QQO, o quê= 2, Como = 2) e as escrevam no seu papel de rascunho). Ajude se necessário. Pratique até que se sinta confiante que os alunos perceberam e identificam todas as partes.

4º passo, Encontre as partes numa outra história

Encontre as partes numa outra história (historia 2). Não inclua o quadro com a mnemónica. Relembre aos alunos para levantarem a mão quando ouvirem as partes da história. Tenha a certeza que todas as partes foram identificadas. Não escreva, desta vez, as diferentes partes. Aponte – ou peça para os alunos apontarem – cada parte. Encontre palavras que possam substituir por sinónimos com mais impacto, ou então onde podem acrescentar mais palavras.

Lição de transferência: estabelecer parceiros e transferência

1. Diga aos alunos que quer que eles utilizem EOE +QQO nas outras aulas, quando eles possam, e que vão ter parceiros para os ajudarem mutuamente a fazer isso. Crie parceiros ou pequenos grupos para lembrar a tarefa.

⁶ Tradução de “million-dollar words”

2. Descreva e discuta a meta n.º1 para a próxima vez que será utilizar todas as partes da estratégia EOE e/ou QQQ para outras tarefas de escrita. Pense em conjunto com os alunos noutras aulas ou tarefas de escrita em que EOE + QQQ possa ser utilizado. Outras ideias podem incluir relatórios, resumos, cartas para amigos, relatórios específicos, artigos para o jornal da escola, histórias sobre algo que aconteceu com eles ou um evento especial, entre outros (Chame à atenção que para algumas tarefas, tais como, um relatório, todas as partes do truque EOE podem não ser apropriadas para usar e que poderão ter de alterar o EOE de forma a que este seja exequível no relatório que têm de escrever, ou então que não utilizem toda a estratégia EOE +QQO o quê= 2, Como = 2 se não faz sentido).
3. Diga os alunos para comunicarem-lhe se utilizaram ou não toda ou qualquer parte da estratégia EOE +QQO (e.g. os alunos podem comunicar se tomaram notas numa tarefa de escrita antes de escreverem). Mostre aos alunos as folhas de transferência e explique que eles irão escrever cada vez que utilizarem toda ou qualquer parte da estratégia EOE +QQO fora desta aula. Eles também têm de desenhar uma estrela no gráfico para cada entrada. Discuta brevemente a palavra *transferência*, que significa *mover de um lado para outro* (e.g. eu transferi-me de escola). Enfatize que quer que eles transfiram o que aprenderam da estratégia EOE +QQO nesta aula para outras em atividades de escrita.
4. Descreve e discuta a meta n.º2 para a próxima vez, que será ajudar os parceiros a lembrarem-se, uns aos outros, quando transferirem a estratégia EOE +QQO. Peça aos alunos que lhe digam o que significa *transferir* e confirma se todos entenderam.

Pequena informação

Anuncie um teste (sem nota) para a próxima lição. Neste teste os alunos irão escrever a mnemónica EOE +QQO e dizer o que as letras significam apenas a partir da sua memória. Deixe os alunos levarem o seu rascunho com EOE +QQO, o quê= 2, Como = 2.

Lição de transferência

Relembre aos alunos que irão encontrar a folha de transferência na próxima vez.

Aula número 2⁷

Objetivo geral da aula

A estratégia EOE + QQQ, o quê= 2, Como = 2 vai ser revista. Os estudantes irão examinar uma história que tenham previamente escrito e procurar o número de partes da história. Esse progresso atual para cada aluno vai ser representado graficamente e terá como objetivo obter todas as sete partes da próxima vez. Os alunos irão registrar os seus esforços de transferência.

Objetivo dos alunos

Os alunos irão identificar partes numa história, estabelecer a prática e marcar uma meta para escrever histórias com as sete partes.

Lição de transferência

Os alunos irão expor oralmente se transferiram as estratégias, quer EOE ou QQQ e dizer de que forma ajudaram o seu parceiro.

Materiais

Uma cópia para cada aluno

- Quadro da estratégia EOE+QQO
- 1 História
- Uma história escrita previamente por cada aluno
- Organizador de gráfico
- Gráfico de foguetões da história
- Folha de transferência
- Papel, lápis e papel de rascunho
- Cartões com pistas, com ou sem imagens para praticarem. Tal como o organizador de gráfico, os cartões de pistas podem ajudar alunos mais novos ou alunos com problemas de linguagem.

Defina o contexto para a aprendizagem do aluno

Teste para verificar se os alunos se recordam a estratégia EOE + QQQ , o quê= 2, Como = 2

- Providencie papel de rascunho. Peça para escreverem o acróstico EOE e depois questione acerca do seu significado. Se os alunos tiverem dificuldade para recordar EOE, pratique até que eles possam recordar sem dificuldade.

⁷ Traduzida e adaptada de POW + WWW, What = 2, How = 2 de Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Friedlander, B. (2008).

- Peça aos alunos para escrever QQQ, o quê= 2, Como = 2 na folha de rascunho. Se algum aluno tiver dificuldade seja solidário e pronto a ajudar quando necessário.
- Peça aos alunos para explicar o significado de QQQ, o quê= 2, Como = 2. Garanta que todos os alunos têm oportunidade de responder.
- É essencial que todos os alunos memorizem o acróstico. Se algum aluno tiver dificuldade, perca alguns minutos a praticar. Diga aos alunos que os vai testa cada dia para certificar-se que eles já saibam. Relembre-os que eles podem praticar memorizando todas as partes.

Lição de transferência

Transferência de revisão e registo

1. Reveja brevemente o conceito de transferir.
2. Peça aos alunos para indicarem quando eles usam todas as partes da estratégia EOE e/ou QQQ noutras aulas ou em outras tarefas de escrita. Se necessário efetue um *brainstorming* em conjunto para averiguar em que aulas ou tarefas de escrita podem utilizar a estratégia EOE e QQQ. Tenha a certeza que os alunos percebam que deem usar o EOE com QQQ sempre que utilizem QQQ. Outras tarefas de escrita podem incluir relatórios, resumos, cartas para amigos, relatórios específicos, artigos para o jornal da escola, histórias sobre algo que aconteceu com eles ou um evento especial, entre outros. Relembre que para algumas tarefas, tais como, um relatório, todas as partes da estratégia EOE podem não ser apropriadas para usar e que poderão ter de alterar o EOE para que este seja exequível no relatório que têm de escrever, ou então que não utilizem toda a estratégia EOE +QQQ o quê= 2, Como = 2 se não faz sentido). Preencha a folha de transferência. Coloque uma estrela em cada elemento que foi lembrado.

Desenvolver a estratégia e a autorregulação

1º passo Identificar as partes da história

Se necessário, utilize outra história para exemplificar (história 3) para que os alunos identifiquem as diferentes partes da história.



2º passo Estabelecer o nível atual de performance

Diga “Lembram-se da história que escreveram para mim no outro dia?” Distribua aos alunos as histórias escritas anteriormente.

Diga aos alunos para lerem as suas histórias e verifiquem quais as partes da história presentes. (Vai precisar de averiguar antes quais as partes presentes e quais as partes que faltam).

Tome nota brevemente de quais as partes presentes e quais as partes que faltam. Em grupo, tome nota das partes omissas que têm em comum.

Repare que mesmo que o aluno tenha presente alguma parte da história ele será capaz de a melhorar na próxima vez. Isso fará com que a sua história seja mais divertida de escrever ou de ler. Discuta exemplos como os alunos poderiam fazer utilizando as suas histórias. (história 1 e 3)

Pode ter mais o que uma personagem.

Pode dizer mais sobre quando e onde.

Pode ter mais acontecimentos (ação).

Pode dizer mais sobre os sentimentos das personagens.

Pode ter um final interessante.

Pode fazer uma melhor escolha de palavras (e.g. adjetivos ou sinónimos)

Pode ter uma frase inicial mais interessante

Introduza o gráfico foguetão da história. Dê aos alunos os gráficos e peça para os preencher com o número de partes na história escrita previamente. Seja muito positivo; Diga se só agora estão a aprender um bom truque para escrever boas histórias e não faz mal se não têm todas as partes.

Explique o objetivo que será escrever histórias melhores. Relembre-os que boas histórias são divertidas para eles e para os outros que as leem. Essas histórias têm todas as partes, cada parte está bem-feita e a história faz sentido.



Diga, “O nosso objetivo é ter todas as partes e melhores da próxima vez que escrevermos uma história”.

Pequena informação

Relembre o teste onde os alunos irão escrever a mnemónica EOE +QQO e dizer o que as letras significam.

Se os alunos ainda tiverem dificuldade em identificar as sete partes da história nas histórias que leu, planifique uma outra história para iniciar a próxima lição.

Lição de transferência

Relembre aos alunos que irão preencher a folha de transferência da próxima vez.

Aula número 3⁸

Objetivo geral da aula

O professor irá modelar utilizando as estratégias EOE+QQO na escrita de uma história. Irão ser estabelecidas autoafirmações como forma de autorregulação.

Objetivos dos alunos

Os alunos irão escrever a mnemónica EOE+QQO de memória. Os alunos irão ouvir um modelo de aula do professor. Os alunos irão ouvir coisas que eles vão memorizar quando escrevem.

Materiais

Uma cópia para cada aluno

- Quadro da estratégia EOE+QQO
- Exemplos de Histórias (2 histórias)
- Imagem da tartaruga
- Organizador de gráfico
- Gráfico de foguetões da história
- Folha de auto -afirmações
- Folha de transferência
- Papel, lápis e papel de rascunho
- Cartões com pistas, com ou sem imagens para praticarem. Tal como o organizador de gráfico, os cartões de pistas podem ajudar alunos mais novos ou alunos com

Defina o contexto para a aprendizagem do aluno

Teste se os alunos se lembram da estratégia EOE +QQO o quê= 2, Como = 2. Faça-o em voz alta para poupa tempo. É essencial que cada aluno memorize cada parte da estratégia. Se os alunos tiverem dificuldade, perca alguns minutos a praticar (use os cartões de pistas). Diga que os vai questionar todos os dias para ter a certeza que eles se lembram.

Lição de transferência

Reveja o conceito de transferir. Veja a aula número 2 para os passos detalhados.

Desenvolver a estratégia e a autorregulação

Continue a utilizar os cartões de pistas com os alunos que ainda sentem dificuldade em recordar cada parte da mnemónica. Podem trabalhar a pares.

1^o passo Encontrar partes da história

⁸ Traduzida e adaptada de POW + WWW, What = 2, How = 2 de Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Friedlander, B. (2008).

Se os alunos ainda sentem dificuldade em encontrar as sete partes leia outra história (história 4)

Faça a discussão em torno de sinónimos com maior impacto

2º passo Modele EOE



Expunha uma cópia do gráfico EOE +QQO o quê= 2, Como = 2.

Diga, “lembram-se que a primeira letra de EOE é E, que significa *Escolho a minha ideia*. Nós vamos agora praticar como pensar numa boa ideia para escrever uma boa história e boas partes da história. Então, temos de ser criativos. Temos de pensar livremente”

Diga, “Olhem para a imagem da tartaruga.” Conte aos alunos aquilo que diz a si mesmo quando pensa em boas histórias ou boas partes da história. Tenha a certeza quando disser “Pensem em ideias novas e divertidas,” e “ Através da imagem que partes vocês podem identificar?” Explique que aquilo que os alunos dizem os irá ajudar no trabalho. Tome nota que não é sempre necessário pensar em voz alta, que eles podem pensar sozinhos sem dizerem.

Pergunte aos alunos, “Que coisas querem dizer a vocês próprios para vos ajudar a pensar em boas ideias de histórias ou boas partes de histórias?” Tente obter duas ou três autoafirmações de cada aluno. Se os alunos disserem afirmações negativas (e.g. Não sou bom com ideias” discuta com eles que há coisas que não devemos dizer a nós mesmos porque pode prejudicar o nosso trabalho. Registe as autoafirmações de cada aluno na folha própria. Deixe estas folhas em local visível.



Passo Modele QQO o quê= 2, Como = 2

Diga, “A segunda letra de EOE é os O, que significa, *Organizo meus apontamentos*. Hoje vou escrever uma história com a vossa ajuda. Vou utilizar a minha mnemónica para ajudar-me. Vou utilizar esta folha para tomar notas e organizá-las. Vocês também o irão fazer, da próxima vez que escreverem uma história.” Reveja as sete partes da história apontando para o gráfico. Diga, “Qual será o meu objetivo? Eu quero escrever uma boa história. Uma boa história tem as sete partes, faz sentido, e é divertido escrevê-la e também é divertida quando os outros a leem.

4º passo Modele escrever uma história

Deixe o quadro da mnemónica EOE +QQO o quê= 2, Como = 2 e as autoafirmações dos alunos em local visível ou utilize o quadro.

Modele todo o processo, escrevendo uma história atual (utilizando a imagem da tartaruga). Utilize definição de problemas, planeamento, autoavaliação e autorreforço À medida que

escreve. Utilize vocabulário rico, encontre sinónimos com maior impacto. Siga os passos, preenchendo as declarações onde indicado. Peça aos alunos para o ajudarem mas mantenha o controlo da situação.



Diga, “O que é que tenho de fazer? Tenho de escrever uma boa história. Uma boa história faz sentido e tem todas as partes. Lembrem-se que E significa Escolho a minha ideia. Tenho de ser imaginativo.” Faça uma pausa. Diga, “Tenho tempo. Uma boa história e boas partes irão surgir”. Faça outra pausa.

Diga, “ Agora posso escrever o – *Organizo os meus apontamentos*. Posso escrever algumas ideias de partes de história.” Certifique-se que pode alterar a ordem durante a planificação. Os alunos podem o ajudar na planificação. “Que ideias eu consigo obter através da imagem?” Fale alto e preencha alguns apontamentos para *Quem*, *Quando* e *Onde*. “Para Quem eu vejo... Para quando posso escrever... Deixa-me ver, para Onde é... Boa!! Eu gosto destas partes! Agora tenho de pensar nos dois *O quê* e *Como*. Tenho de ser imaginativo. Tenho de pensar em ideias boas e divertidas.” Fale alto e registe alguns apontamentos para os dois *O quê* e *Como*. Não utilize frases completas. Utilize pelo menos duas vezes as autoafirmações. “Deixa-me ver, para a pergunta, *O que é que a personagem principal faz ou quer fazer*, penso que Na próxima pergunta *O que é que acontece quando ela tenta fazer*, penso que ... Posso acrescentar mais informação na ação escrevendo sobre.... Para o final, posso dizer... Para a parte dos sentimentos, posso escrever sobre...” Após obter informações de todas as partes da história diga, “Agora posso olhar para os meus apontamentos e ver se posso acrescentar mais informação.” Mostre aos alunos como pode adicionar mais informação. Modele esta parte e certifique-se que utiliza afirmações assertivas., “Eu também posso procurar lugares onde utilize palavras com maior impacto, mais ricas.

Diga, “Agora eu posso fazer o E, *Escrevo e digo mais*. Posso escrever a minha história e pensar noutras boas ideias e palavras bonitas para escrever” Fale sozinho enquanto escreve a história; Peça aos alunos para o ajudar; Utilize uma folha limpa de papel. Comece por dizer, “Como posso começar? Eu preciso de Quem, Quando e Como.” Faça uma pausa para pensar e depois escreve as frases. Tenha a certeza que acrescenta uma ou duas ideias novas e palavras ricas e chame à atenção para esse facto. Não se preocupe, não abrande a sua escrita porque pode não parecer natural. Pergunte a si mesmo, pelo menos duas vezes,” Estou a usar boas partes?” e “Até ao momento utilizei todas as partes? Novamente utilize afirmações assertivas, Pergunte a si

mesmo “A minha história faz sentido?” Quando terminar a sua história, diga “Bom trabalho, já terminei, vai ser divertido partilhar a minha história com outros.”

5º passo Autoafirmações dos alunos

Adicione as autoafirmações dos alunos. Questione os alunos se eles se recordam 1) As coisas que disseram a si mesmo para começar 2) as coisas que você disse enquanto trabalhava (tente obter afirmações criativas, afirmações assertivas, frases de quando estava a recordar as partes e frases sobre a sua autoavaliação; e 3) as coisas que disse quando terminou. Pergunte se eles se lembram e discuta cada afirmação. Tenha a certeza que os alunos acrescentam essa informação nas suas folhas de autoafirmações.

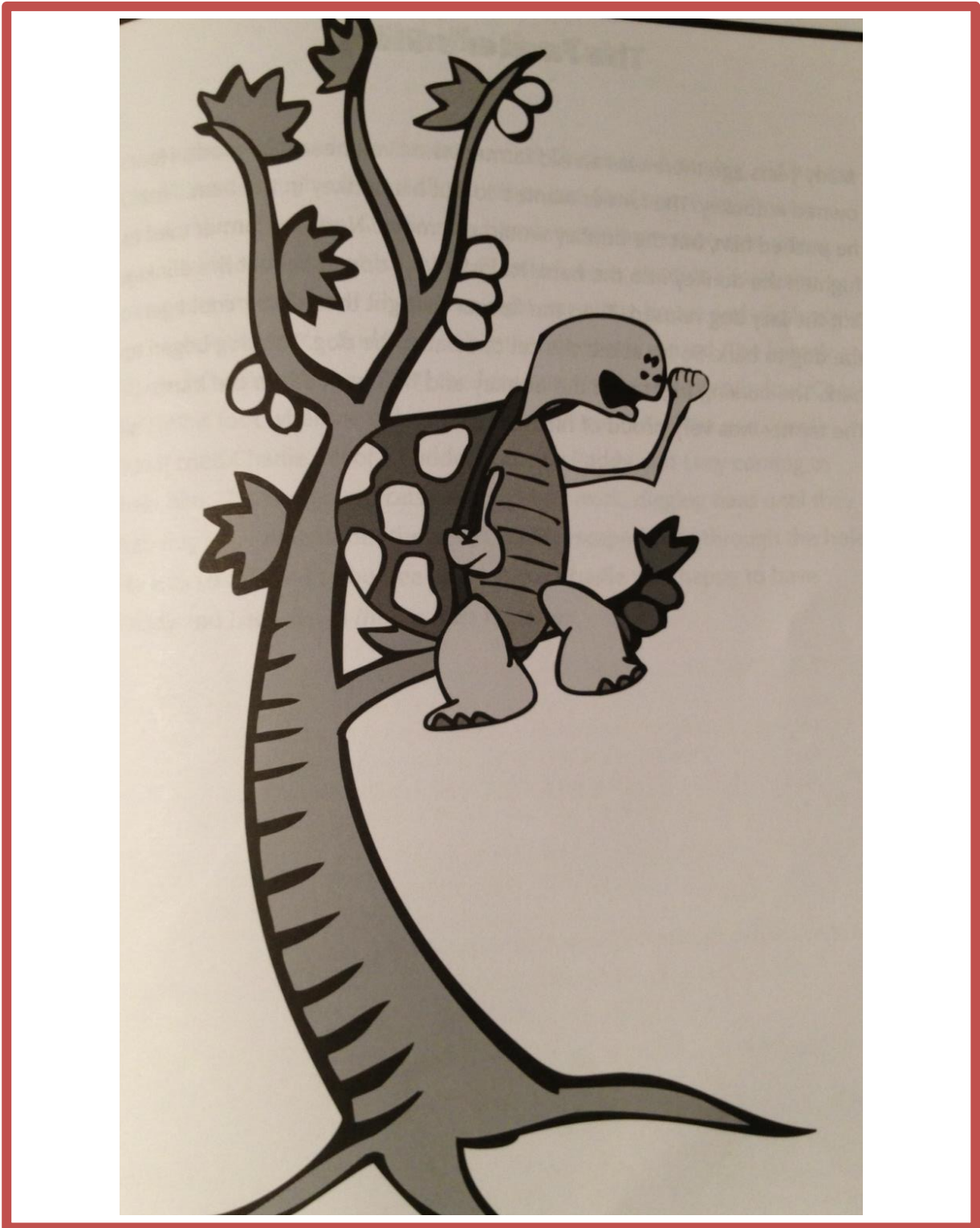
- O que dizer quando começar: deverá estar nas mesmas linhas de “ O que tenho de fazer? Tenho de escrever uma boa história com boas partes e com as sete partes da história,” Estas frases têm de ter as próprias palavras dos alunos;
- Coisas que dizem enquanto trabalham: deverá ser apropriado para cada aluno de acordo com as suas características e nas próprias palavras dos alunos;
- Coisas que dizemos quando acabamos: devem ser afirmações de autorreforço nas próprias palavras dos alunos;
- Repare que todas estas afirmações podem não ser ditas em voz alta. A partir do momento que os alunos percebam e aprendam, poderão pensar sozinhos e escrever.

6º passo Modelar o gráfico de sucesso

Utilize o gráfico do foguetão para marcar se tem as sete partes da história escrita nesta aula. Pergunte aos alunos, “Esta história tem as sete partes?” Utilize autoafirmações positivas, autorreforço. Diga a turma que você fez um bom trabalho e que gosta da sua história.

Lição de transferência

Relembre aos alunos que irão preencher a folha de transferência da próxima vez.



Aula número 4⁹

Objetivo geral da aula

O professor e os alunos irão escrever uma história em conjunto utilizando a estratégia EOE +QQO o quê= 2, Como = 2. O professor tem de providenciar o poio necessário para certificar-se que todos os alunos têm sucesso na escrita de uma história com as setes partes. O professor deve reforçar os alunos a utilizar autoinstruções e boa escolha de palavras. A história deve fazer sentido e deverá utilizar vocabulário rico, palavras cm impacto.

Objetivos dos alunos

Os alunos irão escrever a mnemónica EOE+QQO de memória e serem capazes de dizer o significado de cada parte. Os alunos irão escrever uma história em conjunto com as sete partes da história.

Materiais

Uma cópia para cada aluno

- Quadro da estratégia EOE+QQO
- Imagem do menino com o crocodilo
- Organizador de gráfico
- Gráfico de foguetões da história
- Folha de auto -afirmações
- Folha de transferência
- Papel, lápis e papel de rascunho
- Cartões com pistas, com ou sem imagens para praticarem. Tal como o organizador de gráfico, os cartões de pistas podem ajudar alunos mais novos ou alunos com problemas de linguagem. Os alunos deverão ter memorizado a mnemónica nesta aula, contudo alguns alunos precisão de praticar ainda.

Defina o contexto para a aprendizagem do aluno

Teste se os alunos se lembram da estratégia EOE +QQO o quê= 2, Como = 2. Faça-o em voz alta para poupa tempo. É essencial que cada aluno memorize cada parte da estratégia. Se os alunos tiverem dificuldade, perca alguns minutos a praticar (use os cartões de pistas). Diga que os vai questionar todos os dias para ter a certeza que eles se lembram.

Lição de transferência

Reveja o conceito de transferir. Veja a aula número 2 para os passos detalhados.

⁹ Traduzida e adaptada de POW + WWW, What = 2, How = 2 de Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Friedlander, B. (2008).

Desenvolver a estratégia e a autorregulação

1º passo Escrita colaborativa

Apoie-os: Forneça aos alunos um gráfico em branco e peça para colocarem em cima da mesa a folha das autoafirmações. Coloque a imagem do menino com o crocodilo em local visível. Deixe os alunos planificarem e escreverem mas ajude-os se necessário. Os alunos podem partilhar e usar as mesmas ideias mas deverão escrever a história utilizando os seus próprios apontamentos. Circule pela sala durante este processo.



Diga, “A primeira letra de EOE é E, que significa *Escolho a minha ideia*”. Mencione aos alunos que devem ser criativos nas suas autoafirmações. Ajude cada aluno a pensar numa ideia.

Diga, “A segunda letra de EOE é o O, que significa, *Organizo meus apontamentos*. Vou utilizar a minha mnemónica para ajudar-me. Vou utilizar este quadro para organizar os meus apontamentos”

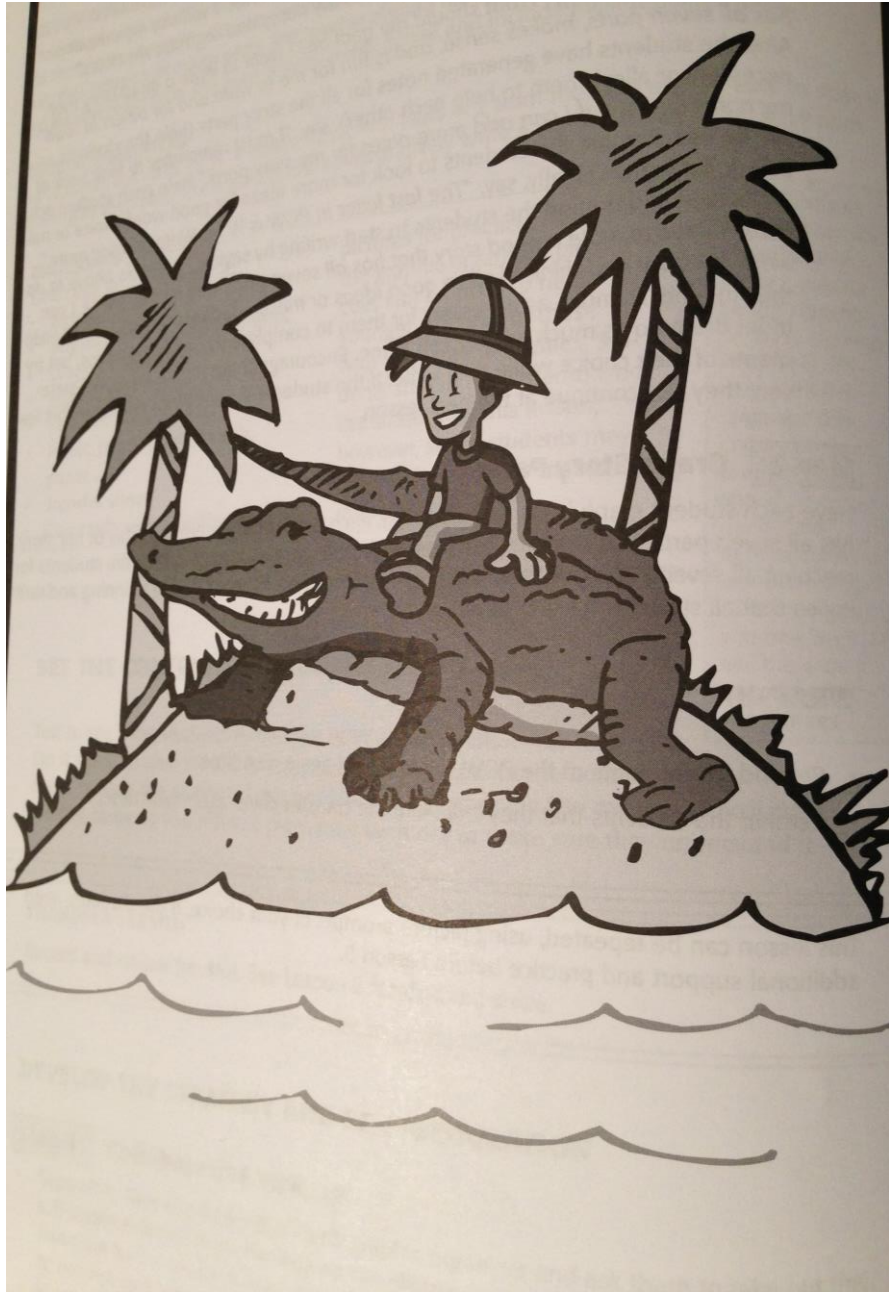
Reveja os passos. Diga, “Qual é o meu objetivo? Eu quero escrever uma boa história que contenha todas as sete partes, faça sentido, e que seja divertida para mim e para os outros que a leem.” Depois dos alunos tomarem notas para todas as partes da história (ajude os alunos sempre que necessário ou permita que eles se possam ajudar), diga “Tenho de me lembrar de olhar para os meus apontamentos e ver se posso acrescentar mais ideias nas partes da história” Ajude cada aluno a fazer isso. Relembre aos alunos para procurarem por outras ideias e terem uma boa escolha de palavras. Finalmente diga, “A última letra de EOE é E – *Escrevo e digo mais*.” Encoraje e lembre os alunos que devem começa dizendo “O que e que tenho de fazer aqui? Tenho de escrever uma boa história com as sete partes e tem de fazer sentido. Posso escrever a minha história e pensar noutras ideias e acrescentar outras palavras enquanto escrevo.” Auxilie os alunos sempre que necessário para que completem o processo de escrita mas deixe-os sozinhos o máximo. Se não terminarem nesta aula podem continuar na próxima.

2º passo Colocar no gráfico as partes da história

Deixe os alunos colocarem no gráfico as partes da história. Pergunte a cada aluno se têm todas as sete partes. Os alunos preenchem o gráfico dos foguetões. Reforce os alunos para alcançarem todas as partes (o professor deverá apoiar durante a planificação e escrita para que todos os alunos tenham as sete partes)

Pequena informação

Relembre que os irá testar se sabem a mnemónica EOE +QQO da próxima vez. Relembre aos alunos que irão preencher a folha de transferência da próxima vez.



Aula número 5¹⁰

Objetivo geral da aula

Os alunos continuarão a rever EOE +QQO o quê= 2, Como = 2 nesta aula. É primordial que o professor providencie a cada aluno a ajuda necessária para que cada aluno obtenha sucesso. Noutras palavras, apoie-o! Os alunos irão, sozinhos, preencher o gráfico e escrever os seus próprios apontamentos. Esta aula pode ser repetida, utilizando imagens da sua escolha até que os alunos escrevam sozinhos a mnemónica e uma história com todas as sete partes. Outras aulas auxiliaram a aumentar a transferência, aula 6 e 7, respetivamente.

Se notar que os alunos ainda não estão preparados para avançar apenas com o papel de rascunho em vez do gráfico organizador, repita a aula nº 4 com outras imagens à sua escolha. Pode repetir a aula número 4 mais do que uma vez.

Objetivos dos alunos

Os alunos irão escrever a mnemónica e dizer oralmente o que representa cada parte. Os alunos irão escrever apontamentos sobre as estratégias EOE +QQO o quê= 2, Como = 2 numa folha branca de papel. Os alunos irão escrever uma história com as sete partes.

Materiais

Uma cópia para cada aluno

- Quadro da estratégia EOE+QQO
- Imagem do esquilo numa mesa e a imagem da rapariga com a porta.
- Organizador de gráfico
- Gráfico de foguetões da história
- Folha de auto -afirmações
- Papel, lápis e papel de rascunho

¹⁰ Traduzida e adaptada de POW + WWW, What = 2, How = 2 de Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Friedlander, B. (2008).

Defina o contexto para a aprendizagem do aluno

Teste se os alunos se lembram da estratégia EOE +QQO o quê= 2, Como = 2. Faça-o em voz alta para poupar tempo. É essencial que cada aluno memorize cada parte da estratégia. Se os alunos tiverem dificuldade, perca alguns minutos a praticar (use os cartões de pistas). Diga que os vai questionar todos os dias para ter a certeza que eles perceberam.

Lição de transferência

Registe e recorde a noção de transferência.

Desenvolver a estratégia e a autorregulação

1º passo Retire o gráfico organizador

Explique aos alunos que não terão sempre o gráfico organizador quando tiverem de escrever histórias, assim deverão tomar notas o papel em branco. Mostre que deverão escrever a mnemónica no topo da página.

- EOE
- QQO o quê= 2, Como = 2

Depois têm de marcar um espaço no papel para tomar notas de cada parte.

2º passo Escrita Colaborativa

Apoie-os: Diga aos alunos para tirarem a sua folha das autoafirmações. Coloque a imagem do esquilo numa mesa e a imagem da rapariga com a porta em local visível. Cada aluno escolhe a imagem que quiser para escrever. Deixe os alunos planificarem e escreverem mas ajude-os se necessário. Os alunos deverão tirar notas no mesmo papel que escreveram a mnemónica. Os alunos podem partilhar ideias, mas cada aluno deverá escrever sozinho utilizando os seus próprios apontamentos. Circule pela sala durante este processo.



Diga, “Lembrem-se que a primeira letra de EOE é E, que significa Escolho a minha ideia”. Mencione aos alunos que devem ser criativos nas suas autoafirmações. Ajude cada aluno a pensar numa ideia.

Diga, “A segunda letra de EOE é o O, que significa, Organizo meus apontamentos. Vou utilizar a minha mnemónica para ajudar-me. Vou utilizar esta folha de papel para organizar os meus apontamentos”

Reveja o processo. Diga, “Qual é o meu objetivo? Eu quero escrever uma boa história que contenha todas as sete partes, faça sentido, e que seja divertida para mim e para os outros que a leem.” Depois dos alunos tomarem notas para todas as partes da história, diga “Tenho de me lembrar de olhar para os meus apontamentos e ver se posso acrescentar mais ideias nas partes da história” Ajude cada aluno a fazer isso. Relembre aos alunos para procurarem por outras ideias e terem uma boa escolha de palavras.

Finalmente diga, “A última letra de EOE é E – Escrevo e digo mais.” Encoraje e relembre os alunos que devem começar dizendo “O que e que tenho de fazer aqui? Tenho de escrever uma boa história com as sete partes e tem de fazer sentido. Posso escrever a minha história e pensar noutras ideias e acrescentar outras palavras enquanto escrevo.” Auxilie os alunos sempre que necessário para que completem o processo de escrita mas deixe-os sozinhos o máximo. Se houver partes que podem ser melhoradas, ou alterar as palavras, pode fazer sugestões. Encoraje os alunos a efetuarem autoafirmações enquanto escrevem.

3º passo Colocar no gráfico as partes da história

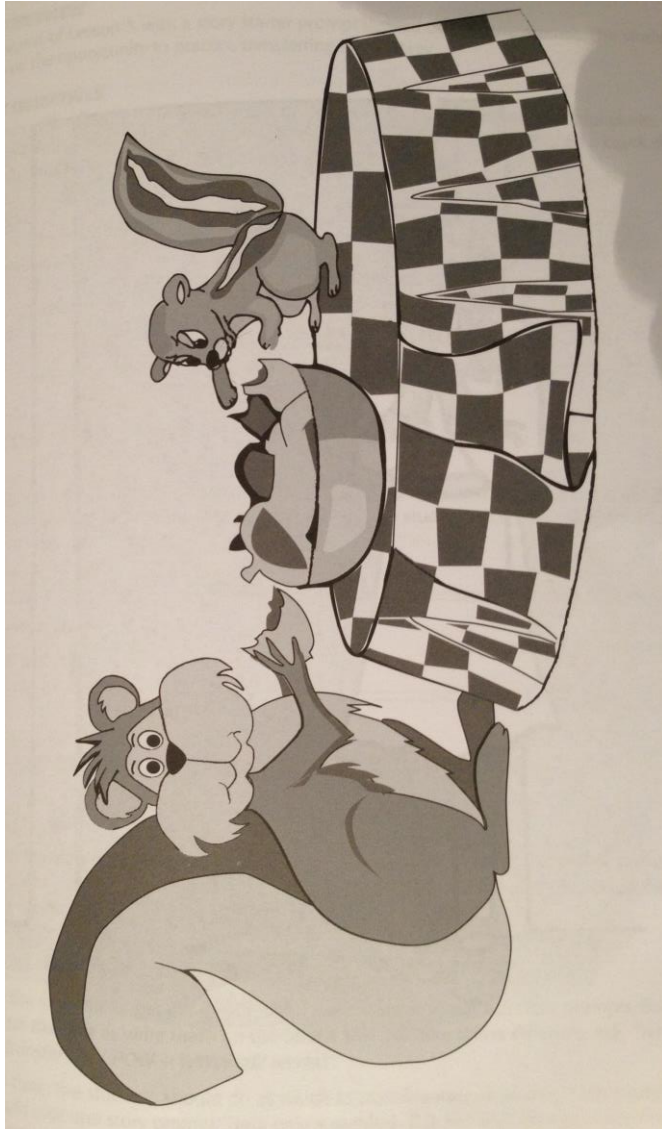
Pergunte a cada aluno se têm todas as sete partes de depois os alunos preenchem o gráfico dos foguetões. Reforce os alunos para alcançarem todas as partes. Os alunos podem rever a sua história se esqueceram alguma parte. O professor poderá deixar os alunos partilhar as suas histórias de diferentes formas.

Pequena informação

Relembre que os irá testar se sabem a mnemónica EOE +QQO O quê= 2, Como = 2 da próxima vez.

Lição de transferência

Relembre aos alunos que irão preencher a folha de transferência da próxima vez.





Aula número 6¹¹

Objetivo geral da aula

Esta aula é uma repetição da aula número 5 mas, em vez de utilizarem uma imagem para escreverem uma história, utilizarão uma frase inicial. Será dada oportunidade aos alunos para transferirem os conhecimentos.

Objetivos dos alunos

Os alunos irão escrever a mnemónica e dizer oralmente o que representa cada parte. Os alunos irão escrever apontamentos sobre as estratégias EOE +QQO o quê= 2, Como = 2 numa folha branca de papel. Os alunos irão transferir a estratégia para uma história escrita.

Materiais

Uma cópia para cada aluno

- Quadro da estratégia EOE+QQO
- Frase inicial da pedra e de o cão Bobby
- Gráfico de foguetões da história
- Folha de auto -afirmações
- Papel, lápis e papel de rascunho
- Folha de transferência

Defina o contexto para a aprendizagem do aluno

Teste se os alunos se lembram da estratégia EOE +QQO o quê= 2, Como = 2. Faça-o em voz alta para poupar tempo. É essencial que cada aluno memorize cada parte da estratégia. Diga que irão aprender a utilizar a estratégia de uma outra forma.

Lição de transferência

Registe e recorde a noção de transferência.

Desenvolver a estratégia e a autorregulação

1º passo Reveja o tomar notas utilizando a mnemónica.

¹¹ Traduzida e adaptada de POW + WWW, What = 2, How = 2 de Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Friedlander, B. (2008).

Explique aos alunos que não terão sempre o gráfico organizador quando tiverem de escrever histórias, assim deverão tomar notas no papel em branco. Se necessário, ajude-os a escrever a mnemónica no topo da página.

2º passo Escrita Colaborativa

Apoie-os: Diga aos alunos para tirarem a sua folha das autoafirmações. Coloque a frase inicial da pedra e a do cão Bobby em local visível ou escreva-as no quadro. Discuta as diferenças. Pergunte, “O que podemos transferir? Sim EOE+QQO continua a funcionar!”

Nesta altura os alunos devem fazer o máximo sozinhos. Cada aluno escolhe a frase inicial que quiser para escrever. Ajude só se for necessário. Os alunos deverão tirar notas no papel. Devem repetir todos os passos da aula número 5. Os alunos deverão escrever as suas histórias utilizando os seus próprios apontamentos.



Diga, “Lembrem-se que a primeira letra de EOE é E, que significa Escolho a minha ideia”. Mencione aos alunos que devem ser criativos nas suas autoafirmações.

Diga, “A segunda letra de EOE é o O, que significa, Organizo meus apontamentos. Vou utilizar a minha mnemónica para ajudar-me.

Finalmente diga, “A última letra de EOE é E – Escrevo e digo mais.” Encoraje e lembre os alunos que devem começar dizendo “O que é que tenho de fazer aqui? Tenho de escrever uma boa história com as sete partes e tem de fazer sentido.”

3º passo Colocar no gráfico as partes da história

Cada aluno lê em voz alta e preenche o gráfico dos foguetões. Reforce os alunos para alcançarem todas as partes e que podem rever se necessário.

Pequena informação

Relembre que os irá testar se sabem a mnemónica EOE +QQO da próxima vez.

Lição de transferência

Relembre aos alunos que irão preencher a folha de transferência da próxima vez.

Reveja esta aula se os alunos não conseguem sozinhos transferir a estratégia.

Frases:

1. Escrevam uma história sobre uma pedra com a seguinte mensagem escrita: Esfrega-me e vê o que acontece.
2. Bobby é um cão grande e feliz. O seu pêlo é preto mas tem as patas brancas e um sinal branco nas costas. Escreve uma história sobre o Bobby.

Aula número 7

Objetivo geral da aula

Esta aula é uma repetição da aula número 6 mas ocorre num ambiente diferente. Será dada oportunidade aos alunos para transferirem os conhecimentos.

O professor deve providenciar que os alunos escrevam a história noutra aula ou que escrevam uma em casa.

Objetivos dos alunos

Os alunos irão escrever a mnemónica e dizer oralmente o que representa cada parte. Os alunos irão escrever apontamentos sobre as estratégias EOE +QQO o quê= 2, Como = 2 numa folha branca de papel. Os alunos irão transferir a estratégia num ambiente diferente.

Materiais

Uma cópia para cada aluno

- Quadro da estratégia EOE+QQO
- Imagens para iniciar a história
- Gráfico de foguetões da história
- Folha de auto -afirmações
- Papel, lápis e papel de rascunho
- Folha de transferência

Defina o contexto para a aprendizagem do aluno

Teste se os alunos se lembram da estratégia EOE +QQO. Faça-o em voz alta para poupar tempo.

Diga aos alunos que irão utilizar a estratégia noutra aula.

Lição de transferência

Registe e recorde a noção de transferência.

Desenvolver a estratégia e a autorregulação

1º passo Reveja o tomar notas utilizando a mnemónica.

Explique aos alunos que não terão sempre o gráfico organizador quando tiverem de escrever histórias, assim deverão tomar notas no papel em branco. Se necessário, ajude-os a escrever a mnemónica no topo da página.

2º passo Escrita Colaborativa/ Apoie-os

Peça aos alunos para tirarem a sua folha das autoafirmações. Coloque as imagens em local visível. Discuta as diferenças. Pergunte, “Podemos transferir EOE+QQO noutra aula? Sim continua a funcionar! Podemos transferir esta estratégia para utilizarmos em casa”

Nesta altura os alunos devem escrever sozinhos. Ajude só se for necessário. Os alunos deverão tirar notas no papel. Os alunos deverão utilizar todos os passos da estratégia EOE+QQO. Os alunos podem selecionar outra ideia para a história.

3º passo Colocar no gráfico as partes da história

Os alunos trazem as suas histórias e com a ajuda do gráfico anotam as partes da história existentes. Verificam se têm todas as sete partes. Reforce os alunos que têm de alcançar as sete ou rever a história se necessário.

Pequena informação

Repita esta aula se os alunos não foram capazes de transferir a estratégia sozinhos. Se foram bem-sucedidos entregue o certificado.

Anexo I-A EOE+QQO *checklists*¹²

¹² Traduzida e adaptada de POW + WWW, What = 2, How = 2 de Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Friedlander, B. (2008).

Aula número 1

___ Definir o contexto para a aprendizagem do aluno

1º passo Discussão e descrição da estratégia: EOE

___ Explicar Escolho a minha ideia

___ Explicar Organizar ideias

___ Explicar Escrever e dizer mais

___ Praticar **EOE**

___ Discutir boas histórias

2º passo Discussão e descrição da estratégia: QQQ

___ Explicar *Quem*

___ Explicar *Quando*

___ Explicar *Onde*

___ Explicar *O quê=2*

___ Explicar *Como=2*

3º passo Encontrar partes numa história

___ Introduzir o gráfico organizador

___ Ler a história número 1

___ Encontrar **QQQ**

___ Encontrar *O quê=2*

___ Encontrar *Como=2*

4º passo Praticar QQQ, *O quê=2*, *Como=2*

___ Praticar a mnemónica e as partes

5º passo Encontrar partes numa história –história 2

___ Encontrar **QQQ**

___ Encontrar *O quê=2*

___ Encontrar *Como=2*

6º passo Estabelecer parceiros e transferência

- ___ Dizer aos alunos que irão participar com parceiros
- ___ Discutir o 1º objetivo
- ___ Introduzir o quadro
- ___ Discutir o 2º objetivo

Pequena informação

- ___ Dar aos alunos pastas
- ___ Anunciar teste para a próxima aula
- ___ Recordar os alunos da transferência

Aula número 2

- ___ Definir o contexto para a aprendizagem do aluno. Testar e praticar **EOE** e **QOQ**.
- ___ Rever o conceito de transferência.
- ___ Completar as folhas de transferência.

1º passo Encontrar partes numa história

- ___ Ler a história número 3
- ___ Encontrar **QOQ**
- ___ Encontrar *O quê=2*
- ___ Encontrar *Como=2*

2º passo Estabelecer o nível de performance

- ___ Fornecer aos alunos as histórias escritas anteriormente.
- ___ Os alunos leem as histórias e encontram as partes.
- ___ Repare se há partes que falta em comum.
- ___ Discutir como tornar as histórias melhores.
- ___ Introduzir o gráfico dos foguetões.
- ___ Explicar objetivo

Pequena informação

- ___ Os alunos colocaram o seu trabalho nas pastas.
- ___ Anunciar teste para a próxima aula.
- ___ Recordar os alunos da transferência.

Aula número 3

___ Definir o contexto para a aprendizagem do aluno. Testar e praticar **EOE** e **QOQ**.

___ Rever o conceito de transferência.

1º passo Encontrar partes numa história (se necessário)

___ Ler a história número 4 e 5.

___ Encontrar **QOQ**

___ Encontrar *O quê=2*

___ Encontrar *Como=2*

2º passo Modelar Escolho a minha ideia e estabelecer autoinstruções

___ Ter os materiais prontos.

___ Modelar *Escolho a minha ideia*.

___ Modelar autoinstruções.

___ Recordar as autoafirmações.

3º passo Modelar Organizo os meus apontamentos

___ Ter os materiais prontos.

___ Modelar *Organizo as minhas ideias*.

4º passo Modelar Escrever uma história.

___ Ter os materiais prontos.

___ Modelar autoafirmações durante o processo.

___ Modelar *Escolho a minha ideia*.

___ Modelar *Organizo as minhas ideias*.

___ Modelar *Escrevo e digo mais*.

5º passo Autoinstruções dos alunos

Adicione à lista dos alunos:

___ Coisas que se dizem quando começam.

___ Coisas que se dizem durante o trabalho.

___ Coisas que se dizem quando terminam.

6º passo Modelar o sucesso no gráfico

___ Colocar no gráfico as partes da história.

Pequena informação

___ Os alunos colocaram o seu trabalho nas pastas.

___ Anunciar teste para a próxima aula.

___ Recordar os alunos da transferência.

Aula número 4

___ Definir o contexto para a aprendizagem do aluno. Testar **EOE** e **QQO**.

___ Rever o conceito de transferência.

1º passo Escrita colaborativa

___ Obter os materiais.

___ Ajudar os alunos a desenvolverem a ideia.

___ Ajudar os alunos a *organizarem os apontamentos*.

___ Ajudar os alunos a *escrever e dizer mais*.

2º passo Rever a história e o gráfico

___ Rever a história.

___ Completar o gráfico.

___ Reforçar para atingir as sete partes.

___ Recordar as autoafirmações.

Pequena informação

___ Os alunos colocaram o seu trabalho nas pastas.

___ Anunciar teste para a próxima aula.

___ Recordar os alunos da transferência.

Aula número 5

___ Definir o contexto para a aprendizagem do aluno. Testar **EOE** e **QQO**.

___ Rever o conceito de transferência.

1º passo Retirar o gráfico organizador

___ Modelar escrever apontamentos.

2º passo Escrita colaborativa

___ Obter os materiais.

___ Ajudar os alunos a desenvolverem a ideia.

___ Ajudar os alunos a *organizarem os apontamentos*.

___ Ajudar os alunos a *escrever e dizer mais*.

3º passo Rever a história e o gráfico

___ Rever a história.

___ Completar o gráfico.

___ Reforçar para atingir as sete partes.

Pequena informação

___ Os alunos colocaram o seu trabalho nas pastas.

___ Anunciar teste para a próxima aula.

___ Recordar os alunos da transferência.

Aula número 6

___ Definir o contexto para a aprendizagem do aluno. Testar **EOE** e **QQO**.

___ Rever o conceito de transferência.

1º passo Rever escrever apontamentos

___ Ajudar os alunos a escrever apontamentos se necessário.

2º passo Escrita colaborativa

___ Discuta a transferência da estratégia para uma frase em vez de uma imagem.

___ Ajudar os alunos a desenvolverem a ideia.

___ Ajudar os alunos a *organizarem os apontamentos*.

___ Ajudar os alunos a *escrever e dizer mais*.

3º passo Rever a história e o gráfico

___ Rever a história.

___ Completar o gráfico.

___ Reforçar para atingir as sete partes.

Pequena informação

___ Os alunos colocaram o seu trabalho nas pastas.

___ Anunciar teste para a próxima aula.

___ Recordar os alunos da transferência.

Aula número 7

___ Definir o contexto para a aprendizagem do aluno. Testar **EOE** e **QQO**.

___ Rever o conceito de transferência.

1º passo Rever escrever apontamentos

___ Ajudar os alunos a escrever apontamentos se necessário.

2º passo Escrita colaborativa

___ Discuta a transferência da estratégia para um ambiente diferente.

___ Ajudar os alunos a desenvolverem a ideia.

___ Ajudar os alunos a *organizarem os apontamentos*.

___ Ajudar os alunos a *escrever e dizer mais*.

3º passo Rever a história e o gráfico

___ Rever a história.

___ Completar o gráfico.

___ Reforçar para atingir as sete partes.

Pequena informação

___ Os alunos colocaram o seu trabalho nas pastas.

___ Anunciar teste para a próxima aula.

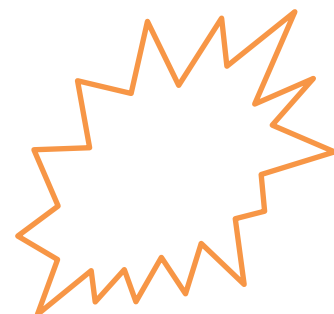
___ Recordar os alunos da transferência.

EOE

Escolho a minha ideia

Organizo os meus apontamentos

Escribo e digo mais



QQO O=2 C=2

Quem é a personagem principal

Quando é que a história tem lugar

Onde é que a história se passa.

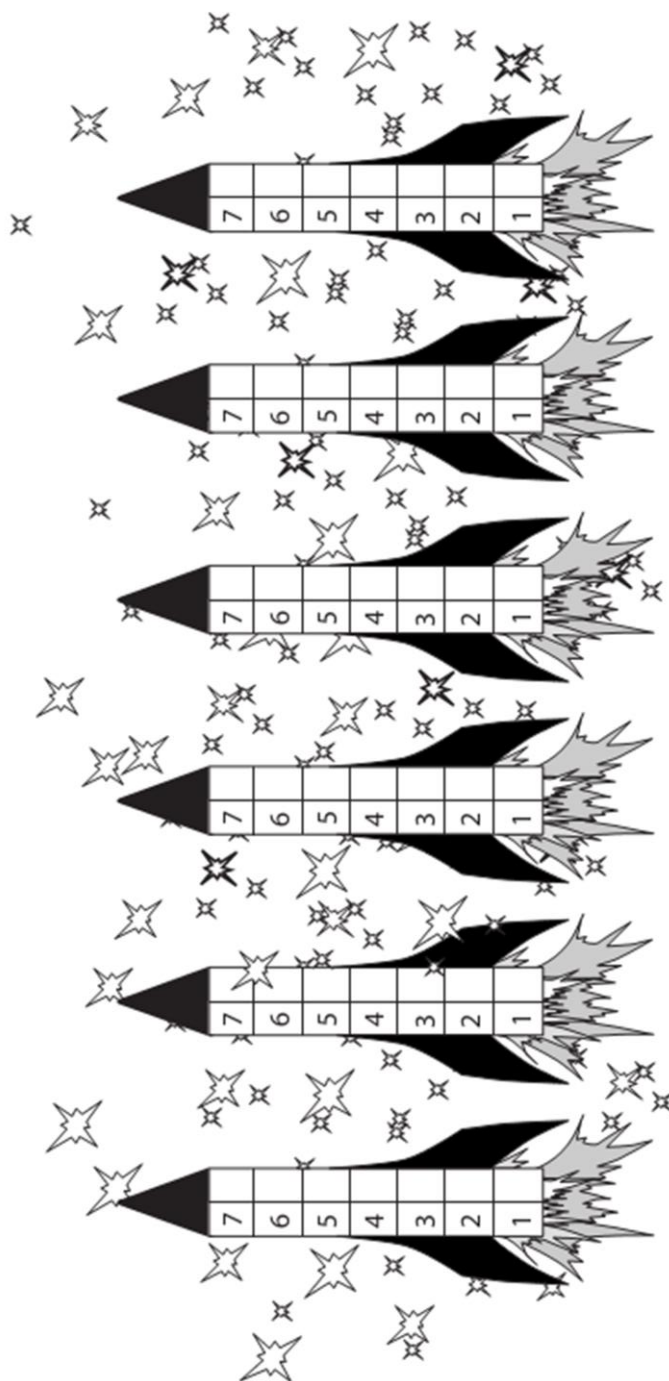
O quê que a personagem principal faz ou quer fazer; O que fazem as outras personagens?

O que acontece? O que acontece com as outras personagens?

Como é que a história acaba?

Como é que a personagem principal se sente? Como é que as outras personagens se sentem?

Gráfico de foguetões



¹³ Adaptado de <http://kc.vanderbilt.edu/casl/powwww3.pdf>

As minhas autoafirmações



Para pensar em boas ideias


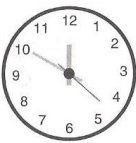
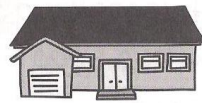




Enquanto eu trabalho.

Para verificar o meu trabalho



Transferei a minha estratégia	Ajudei o meu parceiro

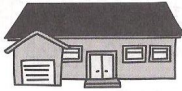

The image shows a large rectangular frame with a dark red border. Inside the frame, there are 18 horizontal black lines for writing, arranged in six groups of three lines each. On the left side of the frame, there are five orange starburst icons, one at the start of each group of lines. At the bottom of the frame, there are three more orange starburst icons: one on the left, one in the center, and one on the right.

Cartões de pistas com imagens			
 <p>Quem é a personagem principal</p>	 <p>Quando é que a história tem lugar</p>	 <p>Onde é que a história se passa?</p>	
 <p>O quê é que a personagem principal faz</p>	 <p>O quê é que acontece a seguir?</p>	 <p>Como é que a história acaba?</p>	 <p>Como é que a personagem principal se sente?</p>

Cartões de pistas sem imagens			
<p>Quem é a personagem principal</p>	<p>Quando é que a história tem lugar</p>	<p>Onde é que a história se passa?</p>	
<p>O quê é que a personagem principal faz</p>	<p>O quê é que acontece a seguir?</p>	<p>Como é que a história acaba?</p>	<p>Como é que a personagem principal se sente?</p>

Anexo I-J gráfico organizador sem imagens

Gráfico organizador sem imagens			
Quem	Quando	Onde	
O quê	O quê	Como	Como

Gráfico organizador com imagens																											
 Quem <table border="1"><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr></table>								 Quando <table border="1"><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr></table>								 Onde <table border="1"><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr></table>											
 O quê <table border="1"><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr></table>							 O quê <table border="1"><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr></table>							 Como <table border="1"><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr></table>							 Como <table border="1"><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr></table>						

História 1

O casaco novo da Robina

Na semana passada, num dia frio e escuro **(Quando)** uma menina chamada Robina **(Quem)** passeava pelas ruas frias de Braga **(Onde)**. Numa loja viu muitos casacos à venda e decidiu entrar para comprar um agasalhado mais quentinho. **(o que eu queria fazer)**. Entrou e pediu para experimentar um casaco comprido e vermelho. (o que aconteceu). O casaco serviu-lhe na perfeição por isso comprou-o. Mal saiu já não sentia tanto frio pois já ia com o seu casaco novo vestido. **(fim)**. A Robina sentia-se quentinha e feliz com o seu casaco vermelho. **(sentimentos)**

Marisa Almeida, texto inédito

História 2

À procura da menina do mar

-Ali no mar - disse a gaivota – está um golfinho à tua espera para te ensinar o caminho.

O rapaz olhou e viu um grande golfinho preto e brilhante dando saltos atrás da rebentação das ondas. Então disse:

- Adeus gaivota. Obrigado, obrigado.

E correu para as ondas e nadou até ao golfinho.

- Agarra na minha cauda. – disse o golfinho.

E foram os dois pelo mar fora.

Nadaram muitos dias e muitas noites através de calmarias e tempestades. Atravessaram o mar dos sargaços e viram os peixes voadores. E viram as grandes baleias que atiram repuxos de água para o céu e viram os grandes vapores que deixam atrás de si colunas de fumo suspensas no ar E viram os icebergues majestosos e brancos na solidão do oceano. E nadaram ao lado dos veleiros que corriam velozes esticados ao vento. E os marinheiros gritaram de espanto quando viam um rapaz

agarrado à cauda de um golfinho. Mas eles mergulhavam e desciam ao fundo do mar para não serem pescados.

Ai estavam os antigos navios naufragados com os seus cofres carregados de ouro e os seus mastros quebrados cobertos de anémonas e conchas.

Depois de nadarem sessenta dias e sessenta noites chegaram a uma ilha rodeada de corais.

O golfinho deu a volta à ilha e por fim parou em frente de uma gruta e disse:

- É aqui: entra na gruta e encontraras a Menina do Mar!!

Sophia de Mello Andresen, *A menina do mar*, Figueirinhas retirado do manual de Língua Portuguesa, Pasta Mágica, 4º ano, Areal Editores

História 3

A cozinheira

No outro lado da casa ficava a cozinha, a copa e a rouparia. Aí havia sempre barulho e agitação e as criadas iam e vinham, lavando, arrumando, cozinhando e conversando. Nesse lado da casa da pessoa mais importante era a cozinheira, sempre ocupadíssima, rodeada de carnes, ovos, legumes e galinhas. No verão ela mexia, num enorme tacho, o doce de morangos, no Outono fazia marmelada que ficava durante muitos dias a secar ao sol da varanda virada para sul. No Natal assava os perus recheados de castanhas e farófia, na Páscoa metia no forno os cabritos perfumados de ervas. Trazia sempre um molho de chaves pendurado à cintura e era ela quem reinava na despensa, reino misterioso e sombrio, onde pairava um perfume de baunilha e canela.

A cozinheira tinha muito mau génio e resmungava todo o dia com a sua ajudante, a Emília, que descascava as batatas, lavava os tachos e depenava as galinhas. Mas quando estava bem-disposta dava a Isabel magníficos presentes: às vezes eram pequenos bolos redondos e doirados, ainda quentes, acabados de sair do forno. Outras vezes eram barras de duro chocolate de fazer bolos que ela guardava na despensa, ou uvas passas e figos secos.

Isabel conhecia bem (...) aquela casa!!

Sophia de Mello Andresen, *A floresta*, (texto adaptado e com supressões) Figueirinhas retirado do manual de Língua Portuguesa, Pasta Mágica, 4º ano, Areal Editores

História 4

A casa de férias

Era uma vez uma casa branca nas dunas, voltada para o mar. Tinha uma porta, sete janelas e uma varanda de madeira pintada de verde. Em roda da casa havia um jardim de areal onde cresciam lírios brancos e uma planta que dava flores brancas, amarelas e roxas.

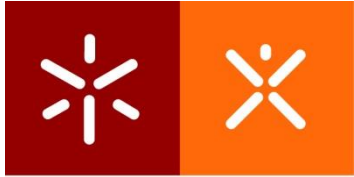
Nessa casa morava um rapazito que passava os dias a brincar na praia.

Era uma praia muito grande e quase deserta onde havia rochedos maravilhosos. Mas durante a maré alta os rochedos estavam cobertos de água. Só se viam as ondas que iam crescendo do longe até quebrarem na areia como m barulho de palmas. Mas na maré vazia as rochas apareciam cobertas de limo, de búzios, de anémonas, de lapas, de algas e de ouriços. Havia poças de água, rios, caminhos, grutas, arcos, cascatas. Havia pedras de todas as cores e feitios, pequeninas e macias, polidas pelas ondas. E a água do mar era transparente e fria. Às vezes passava um peixe, mas tão rápido que mal se via. Dizia-se “Vai ali um peixe” e já não se via nada. Mas as vinagreiras passavam devagar, majestosamente, abrindo e fechando o seu manto roxo. E os caranguejos corriam por todos os lados com uma cara furiosa e um ar muito apressado.

O rapazinho da casa branca adorava as rochas. Adorava o verde das algas, o cheiro da maresia, a frescura transparente das águas. E por isso tinha imensa pena de não ser um peixe para poder ir até ao fundo do mar sem se afogar. E tinha inveja das algas que baloiçavam ao sabor das correntes com um ar tão leve e feliz.

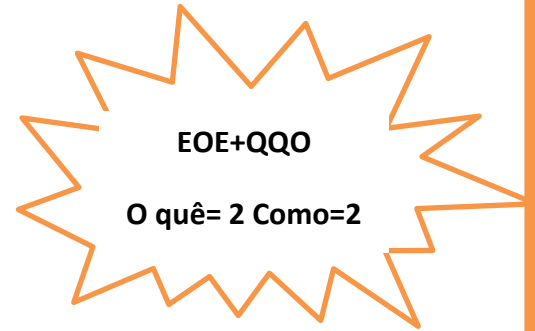
Sophia de Mello Andresen, *A menina do mar*, Figueirinhas retirado do manual de Língua Portuguesa, Pasta Mágica, 4º ano, Areal Editores

Anexo J – Certificado



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Certificado



No âmbito do Mestrado em Educação Especial, Dificuldades de Aprendizagem Específicas do Instituto de Educação, Universidade do Minho, certifica-se que _____ participou no Projeto de Investigação: *Dificuldades de aprendizagem Específicas: um estudo quasi-experimental sobre a utilização de estratégias de autorregulação em contexto inclusivo.*

Marisa R. F. Rosa de Almeida (mestranda)

Ana Paula Loução Martins (orientadora)

Braga, 10 de maio de 2013



