

DM
LOPE.1

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

CONSTRANGIMENTO DO ALUNO FACE À ESCRITA

ESTRATÉGIAS REMEDIATIVAS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL
Orientação de: Professor Doutor Frederico Pereira

Ana Maria Sanches Pimentel Brisson Lopes

1997



Centro de Documentação do I.S.P.A.
Telf. 881 17 00

Reg. 11663

Aos meus filhos
Joana e António

Agradecimentos

A todas as colegas que colaboraram na
pontuação dos dados

Ao João por todo o apoio ao longo deste
trabalho

À Isolina e à Elsa pelo incentivo e apoio

Ao Professor Doutor Frederico Pereira pela
inestimável colaboração

RESUMO

Apresentam-se três estratégias remediativas do constrangimento do aluno face à escrita:

1. A instrução da técnica do resumo
2. O planeamento prévio da produção escrita
3. A prioridade do discurso oral sobre o escrito

Estruturam-se três estratégias remediativas para o desenvolvimento da competência de produção escrita, em alunos "maus escritores".

Aplicam-se as três estratégias remediativas a três grupos de alunos com idades entre 9 e 12 anos e com dificuldades inseridos, respectivamente, em três grupos/turmas regulares da professora/autora.

Avaliam-se os efeitos das três estratégias remediativas no desenvolvimento da competência da produção escrita, em alunos cujo constrangimento face à escrita é elevado.

ABSTRACT

This thesis presents three remedial strategies to improve the writing proficiency of school children with severe writing inhibitions:

1. The abstract production technique.
2. Previous planning before writing.
3. The priority of oral discourse over writing.

The three writing remedial strategies were developed to increase the competence of writing of pupils with "bad writing" habits.

The three strategies were field tested with three groups of pupils with ages between 9 and 12 years that showed marked writing difficulties. The pupils belonged to three classes taught by the author.

This study evaluates and compares the results obtained from field testing the three strategies.

ÍNDICE:

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 OBJECTIVO DO ESTUDO	20
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	23
2.1 PROCESSO DE ESCRITA	24
2.2 ACTIVIDADE METALINGUÍSTICA	27
2.3 CONTEXTO EM QUE AS ESTRATÉGIAS FORAM IMPLEMENTADAS	28
2.3.1 O MODELO TETRAÉDRICO PARA EXPLORAÇÃO DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM	28
2.3.2 DUAS PERSPECTIVAS SOBRE A PRODUÇÃO ESCRITA	32
2.4 O RESUMO	37
2.4.1 O RESUMO E A METALINGUAGEM	41
2.4.2 REGRAS PARA A ELABORAÇÃO DO RESUMO	42
2.5 PLANEAMENTO PRÉVIO À PRODUÇÃO DA HISTÓRIA	43
2.5.1 CONCEPÇÃO DE PLANEAMENTO	43
2.5.2 PLANEAMENTO E CONTROLO	44
2.6 NARRAÇÃO ORAL PRÉVIA À ESCRITA	45
2.7 ESTRATÉGIAS PARA A INSTRUÇÃO DA COMPOSIÇÃO ESCRITA	48
2.7.1 ESTRATÉGIAS CONVERSACIONAIS	52
2.7.2 ESTRATÉGIAS DE FACILITAÇÃO PROCEDIMENTAL	52
2.7.3 O PLANEAMENTO	53
2.7.4 ESTRATÉGIAS DE RETÓRICA	56
2.7.5 ESTRATÉGIAS ENRAIZADAS NA INTROSPECÇÃO	56
2.7.6 ESTRATÉGIA DE CONCRETIZAÇÃO DE OBJECTIVOS	58
2.7.7 OUTRAS PERSPECTIVAS SOBRE A INSTRUÇÃO	59
2.7.8 A ESSÊNCIA DA REFLEXÃO NA ESCRITA	61
2.8 PRODUÇÃO DE LINGUAGEM	65
2.8.1 PRODUÇÃO ESCRITA	67
2.8.2 A ORGANIZAÇÃO DO ASSUNTO	69

2.8.3 A TEXTUALIZAÇÃO	69
2.8.4 A REVISÃO	70
2.9 PERSPECTIVA DE FAYOL SOBRE A PRODUÇÃO E COMPREENSÃO DA LINGUAGEM	
ESCRITA.	72
2.9.1 AS COMPONENTES DA ACTIVIDADE DE PRODUÇÃO: PLANIFICAÇÃO	72
2.9.2 A TEXTUALIZAÇÃO	73
2.9.3 A REVISÃO	74
2.9.4 A COORDENAÇÃO DAS ACTIVIDADES DAS COMPONENTES	75
2.9.5 A COMPREENSÃO	76
2.9.6 IMPACTO DA TEORIA DO ESQUEMA	78
2.9.7 FUNCIONAMENTO TEXTUAL DA PONTUAÇÃO E DOS CONECTORES	80
2.9.8 COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ESCRITAS, SUA RELAÇÃO	81
2.9.9 PROCESSOS DE GESTÃO DO DISCURSO NARRATIVO (FAYOL, 1985)	82
3. PROBLEMÁTICA	85
<hr/>	
4. METODOLOGIA	88
<hr/>	
4.1 OBJECTIVOS	88
4.2 LOCAL E CONTEXTO DO ESTUDO	88
4.3 PROCEDIMENTOS	90
4.3.1 O RESUMO ESCRITO (ESTRATÉGIA A)	91
4.3.2 O PLANEAMENTO PRÉVIO (ESTRATÉGIA B)	95
4.3.3 O DISCURSO ORAL PRÉVIO AO ESCRITO (ESTRATÉGIA C)	96
4.4 JUSTIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS MATERIAIS UTILIZADOS NAS TRÊS ESTRATÉGIAS	
REMIATIVAS	99
4.5 POPULAÇÃO	102
4.5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS	102
4.5.2 ALUNOS SUBMETIDOS À ESTRATÉGIA B	104
4.5.3 ALUNOS SUBMETIDOS À ESTRATÉGIA C	106
4.6 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	108
4.6.1 MODO DE APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO.	108
4.6.2 JUSTIFICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	108
4.7 ANÁLISE DOS DADOS	110

4.7.1 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DE NATUREZA QUANTITATIVA	110
4.7.2 IDENTIFICAÇÃO DOS PARÂMETROS E EXPLICITAÇÃO DOS GRUPOS	111
4.7.3 TRATAMENTO DOS DADOS	112
4.7.4 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DE NATUREZA QUALITATIVA	113
5. RESULTADOS	115
<hr/>	
5.1 AVALIAÇÃO QUANTITATIVA	115
5.2 APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	118
5.3 AVALIAÇÃO QUALITATIVA	147
5.3.1 APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS:	147
5.4 FICHA DE SÍNTESE DA OBSERVAÇÃO DA REALIZAÇÃO DAS TAREFAS	147
6. CONCLUSÕES	152
<hr/>	
6.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS	152
6.2 RESUMO E PLANEAMENTO PRÉVIO	153
6.3 DISCURSO ORAL PRÉVIO	156
6.4 CONCLUSÕES GERAIS	157
6.5 PERSPECTIVAS FUTURAS	158
7. BIBLIOGRAFIA	160
<hr/>	
<u>ANEXOS</u>	
1. ANEXO - TEXTOS E MATERIAIS DA ESTRATÉGIA A	165
<hr/>	
2. ANEXO - MATERIAIS DA ESTRATÉGIA B	178
<hr/>	
3. ANEXO - INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	181
<hr/>	

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Experiência A - Médias das avaliações dos parâmetros das produções inicial e final e sua diferença nos grupos de experiência e de controle	118
Tabela 2 - Experiência A - Grau de confiança das avaliações dos parâmetros no confronto entre as produções inicial e final para cada grupo de alunos (de experiência e de controle)	118
Tabela 3 - Experiência A - Grau de confiança das avaliações dos parâmetros no confronto entre os grupos de experiência e de controle nas produções inicial e final	119
Tabela 4 - Experiência A - Médias das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global das produções inicial e final e sua diferença nos grupos de experiência e de controle	120
Tabela 5 - Experiência A - Grau de confiança das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global no confronto entre as produções inicial e final para cada grupo de alunos (de experiência e de controle)	121
Tabela 6 - Experiência A - Grau de confiança das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global no confronto entre os grupos de experiência e controle nas produções inicial e final	121
Tabela 7 - Experiência B - Médias das avaliações dos parâmetros das produções inicial e final e sua diferença nos grupos de experiência e de controle	123
Tabela 8 - Experiência B - Grau de confiança das avaliações dos parâmetros no confronto entre as produções inicial e final para cada grupo de alunos (de experiência e de controle)	123
Tabela 9 - Experiência B - Grau de confiança das avaliações dos parâmetros no confronto entre os grupos de experiência e controle nas produções inicial e final	124
Tabela 10 - Experiência B - Médias das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global das produções inicial e final e sua diferença nos grupos de experiência e de controle	124
Tabela 11 - Experiência B - Grau de confiança das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global no confronto entre as produções inicial e final para cada grupo de alunos (de experiência e de controle)	124
Tabela 12 - Experiência B - Grau de confiança das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global no confronto entre os grupos de experiência e controle nas produções inicial e final	125
Tabela 13 - Experiência C - Médias das avaliações dos parâmetros das produções inicial e final e sua diferença nos grupos de experiência e de controle	127
Tabela 14 - Experiência C - Grau de confiança das avaliações dos parâmetros no confronto entre as produções inicial e final para cada grupo de alunos (de experiência e de controle)	127
Tabela 15 - Experiência C - Grau de confiança das avaliações dos parâmetros no confronto entre os grupos de experiência e controle nas produções inicial e final	128
Tabela 16 - Experiência C - Médias das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global das produções inicial e final e sua diferença nos grupos de experiência e de controle	129

Tabela 17 - Experiência C - Grau de confiança das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global no confronto entre as produções inicial e final para cada grupo de alunos (de experiência e de controlo)	130
Tabela 18 - Experiência C - Grau de confiança das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global no confronto entre os grupos de experiência e controlo nas produções inicial e final	130
Tabela 19 - Confronto das experiências A, B e C - Médias das avaliações dos grupos de parâmetros das produções inicial e final e sua diferença nos grupos de experiência e de controlo empregues no confronto entre a experiência A e as experiências B e C	132
Tabela 20 - Confronto das experiências A, B e C - Grau de confiança das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global no confronto entre as produções inicial e final para cada grupo de alunos (de experiência e de controlo) empregues no confronto entre a experiência A e as experiências B e C	133
Tabela 21 - Confronto das experiências A, B e C - Grau de confiança das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global no confronto entre os grupos de experiência e controlo nas produções inicial e final empregues no confronto entre a experiência A e as experiências B e C	133
Tabela 22 - Experiência A versus experiência B - Médias das avaliações dos parâmetros das produções inicial e final e sua diferença nos grupos de experiência, empregues no confronto entre as experiências A e B	134
Tabela 23 - Experiência A versus experiência B - Grau de confiança das avaliações dos parâmetros no confronto entre os grupos das experiências A e B nas produções inicial e final	134
Tabela 24 - Experiência A versus experiência B - Médias das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global das produções inicial e final e sua diferença nos grupos de experiência, empregues no confronto entre a experiências A e B	136
Tabela 25 - Experiência A versus experiência B - Grau de confiança das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global no confronto entre os grupos das experiências A e B nas produções inicial e final	136
Tabela 26 - Experiência A versus experiência C - Médias das avaliações dos parâmetros das produções inicial e final e sua diferença nos grupos de experiência, empregues no confronto entre as experiências A e C	138
Tabela 27 - Experiência A versus experiência C - Grau de confiança das avaliações dos parâmetros no confronto entre os grupos das experiências A e C nas produções inicial e final	138
Tabela 28 - Experiência A versus experiência C - Médias das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global das produções inicial e final e sua diferença nos grupos de experiência, empregues no confronto entre a experiências A e C	140

Tabela 29 - Experiência A versus experiência C - Grau de confiança das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global no confronto entre os grupos das experiências A e C nas produções inicial e final	140
Tabela 30 - Experiência B versus experiência C - Médias das avaliações dos parâmetros das produções inicial e final e sua diferença nos grupos de experiência, empregues no confronto entre as experiências B e C	142
Tabela 31 - Experiência B versus experiência C - Grau de confiança das avaliações dos parâmetros no confronto entre os grupos das experiências B e C nas produções inicial e final	142
Tabela 32 - Experiência B versus experiência C - Médias das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global das produções inicial e final e sua diferença nos grupos de experiência, empregues no confronto entre a experiências B e C	144
Tabela 33 - Experiência B versus experiência C - Grau de confiança das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global no confronto entre os grupos das experiências B e C nas produções inicial e final	144
Tabela 34- Experiência A - Avaliações por aluno e médias e desvios padrão das avaliações dos parâmetros das produções inicial e final e sua diferença no grupo de experiência	184
Tabela 35 - Experiência A - Avaliações por aluno e médias e desvios padrão das avaliações dos parâmetros das produções inicial e final e sua diferença no grupo de controlo	185
Tabela 36 - Experiência A - Valores da variável t de Student das avaliações dos parâmetros para o confronto entre as produções inicial e final de cada grupo de alunos (experiência e de controlo)	185
Tabela 37 - Experiência A - Valores da variável t de Student das avaliações dos parâmetros para o confronto entre os grupos de experiência e controlo nas produções inicial e final	186
Tabela 38 - Experiência A - Avaliações por aluno e médias e desvios padrão das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global das produções inicial e final e sua diferença no grupo de experiência	187
Tabela 39 - Experiência A - Avaliações por aluno e médias e desvios padrão das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global das produções inicial e final e sua diferença no grupo de controlo	188
Tabela 40 - Experiência A - Valores da variável t de Student das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global para o confronto entre as produções inicial e final de cada grupo de alunos (experiência e de controlo)	188
Tabela 41 - Experiência A - Valores da variável t de Student das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global para o confronto entre os grupos de experiência e controlo nas produções inicial e final	189
Tabela 42 - Experiência A (vs B e C) - Avaliações por aluno e médias e desvios padrão das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global das produções inicial e final e sua diferença no grupo de experiência, empregues no confronto com as experiências B e C	190

Tabela 43 - Experiência A (vs B e C) - Avaliações por aluno e médias e desvios padrão das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global das produções inicial e final e sua diferença no grupo de controle, empregues na validação dos dados da experiência A a confrontar com as experiências B e C	191
Tabela 44 - Experiência A (vs B e C) - Valores da variável t de Student das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global para o confronto entre as produções inicial e final de cada grupo de alunos (experiência e de controle), empregues na validação dos dados da experiência A a confrontar com as experiências B e C	192
Tabela 45 - Experiência A (vs B e C) - Valores da variável t de Student das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global para o confronto entre os grupos de experiência e controle nas produções inicial e final, empregues na validação dos dados da experiência A a confrontar com as experiências B e C	192
Tabela 46 - Experiência B - Avaliações por aluno e médias e desvios padrão das avaliações dos parâmetros das produções inicial e final e sua diferença no grupo de experiência	193
Tabela 47 - Experiência B - Avaliações por aluno e médias e desvios padrão das avaliações dos parâmetros das produções inicial e final e sua diferença no grupo de controle	194
Tabela 48 - Experiência B - Valores da variável t de Student das avaliações dos parâmetros para o confronto entre as produções inicial e final de cada grupo de alunos (experiência e de controle)	195
Tabela 49 - Experiência B - Valores da variável t de Student das avaliações dos parâmetros para o confronto entre os grupos de experiência e controle nas produções inicial e final	195
Tabela 50 - Experiência B - Avaliações por aluno e médias e desvios padrão das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global das produções inicial e final e sua diferença no grupo de experiência	196
Tabela 51 - Experiência B - Avaliações por aluno e médias e desvios padrão das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global das produções inicial e final e sua diferença no grupo de controle	197
Tabela 52 - Experiência B - Valores da variável t de Student das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global para o confronto entre as produções inicial e final de cada grupo de alunos (experiência e de controle)	198
Tabela 53 - Experiência B - Valores da variável t de Student das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global para o confronto entre os grupos de experiência e controle nas produções inicial e final	198
Tabela 54 - Experiência B (vs A) - Avaliações por aluno e médias e desvios padrão das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global das produções inicial e final e sua diferença no grupo de experiência, empregues no confronto com a experiência A	199
Tabela 55 - Experiência B (vs A) - Avaliações por aluno e médias e desvios padrão das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global das produções inicial e final e sua	

diferença no grupo de controlo, empregues na validação dos dados da experiência B a confrontar com a experiências A	200
Tabela 56 - Experiência B (vs A) - Valores da variável t de Student das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global para o confronto entre as produções inicial e final de cada grupo de alunos (experiência e de controlo), empregues na validação dos dados da experiência B a confrontar com a experiência A	201
Tabela 57 - Experiência B (vs A) - Valores da variável t de Student das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global para o confronto entre os grupos de experiência e controlo nas produções inicial e final, empregues na validação dos dados da experiência B a confrontar com a experiência A	201
Tabela 58 - Experiência C - Avaliações por aluno e médias e desvios padrão das avaliações dos parâmetros das produções inicial e final e sua diferença no grupo de experiência	202
Tabela 59 - Experiência C - Avaliações por aluno e médias e desvios padrão das avaliações dos parâmetros das produções inicial e final e sua diferença no grupo de controlo	203
Tabela 60 - Experiência C - Valores da variável t de Student das avaliações dos parâmetros para o confronto entre as produções inicial e final de cada grupo de alunos (experiência e de controlo)	204
Tabela 61 - Experiência C - Valores da variável t de Student das avaliações dos parâmetros para o confronto entre os grupos de experiência e controlo nas produções inicial e final	204
Tabela 62 - Experiência C - Avaliações por aluno e médias e desvios padrão das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global das produções inicial e final e sua diferença no grupo de experiência	205
Tabela 63 - Experiência C - Avaliações por aluno e médias e desvios padrão das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global das produções inicial e final e sua diferença no grupo de controlo	206
Tabela 64 - Experiência C - Valores da variável t de Student das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global para o confronto entre as produções inicial e final de cada grupo de alunos (experiência e de controlo)	207
Tabela 65 - Experiência C - Valores da variável t de Student das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global para o confronto entre os grupos de experiência e controlo nas produções inicial e final	207
Tabela 66 - Experiência C (vs A) - Avaliações por aluno e médias e desvios padrão das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global das produções inicial e final e sua diferença no grupo de experiência, empregues no confronto com a experiência A	208
Tabela 67 - Experiência C (vs A) - Avaliações por aluno e médias e desvios padrão das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global das produções inicial e final e sua diferença no grupo de controlo, empregues na validação dos dados da experiência C a confrontar com a experiências A	209

Tabela 68 - Experiência C (vs A) - Valores da variável t de Student das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global para o confronto entre as produções inicial e final de cada grupo de alunos (experiência e de controlo), empregues na validação dos dados da experiência C a confrontar com a experiência A	210
Tabela 69 - Experiência C (vs A) - Valores da variável t de Student das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global para o confronto entre os grupos de experiência e controlo nas produções inicial e final, empregues na validação dos dados da experiência C a confrontar com a experiência A	210
Tabela 70 - Experiência A vs B - Valores da variável t de Student das avaliações dos parâmetros para o confronto entre as experiências A e B nas produções inicial e final	211
Tabela 71 - Experiência A vs B - Valores da variável t de Student das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global para o confronto entre as experiências A e B nas produções inicial e final	211
Tabela 72 - Experiência A vs C - Valores da variável t de Student das avaliações dos parâmetros para o confronto entre as experiências A e C nas produções inicial e final	212
Tabela 73 - Experiência A vs C - Valores da variável t de Student das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global para o confronto entre as experiências A e C nas produções inicial e final	212
Tabela 74 - Experiência B vs C - Valores da variável t de Student das avaliações dos parâmetros para o confronto entre as experiências B e C nas produções inicial e final	213
Tabela 75 - Experiência B vs C - Valores da variável t de Student das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global para o confronto entre as experiências B e C nas produções inicial e final	213

Lista de Figuras

Figura 1 - Processo cognitivo de escrita (segundo Martlew)	24
Figura 2 - (Adaptado de Jenkins, 1979, e Bransford, 1979, citado, por Brown, Bransford, Ferrara, Campione, 1983).	29
Figura 3 - Experiência A - Médias das avaliações de cada um dos parâmetros para as produções inicial e final para os grupos de experiência e de controlo da experiência A	120
Figura 4- Experiência A - Médias das avaliações de cada um dos grupos de parâmetros para as produções inicial e final para os grupos de experiência e de controlo da experiência A	122
Figura 5 - Experiência B - Médias das avaliações de cada um dos parâmetros para as produções inicial e final para os grupos de experiência e de controlo da experiência B	125
Figura 6 - Experiência B - Médias das avaliações de cada um dos grupos de parâmetros para as produções inicial e final para os grupos de experiência e de controlo da experiência B	126
Figura 7 - Experiência C - Médias das avaliações de cada um dos parâmetros para as produções inicial e final para os grupos de experiência e de controlo da experiência C	128
Figura 8- Experiência C - Médias das avaliações de cada um dos grupos de parâmetros para as produções inicial e final para os grupos de experiência e de controlo da experiência C	131
Figura 9 - Experiências A e B - Médias das avaliações de cada um dos parâmetros para as produções inicial e final	135
Figura 10 - Experiências A e B - Médias das avaliações de cada um dos grupos de parâmetros para as produções inicial e final para os grupos de experiência das experiências A e B	137
Figura 11 - Experiências A e C - Médias das avaliações de cada um dos parâmetros para as produções inicial e final para os grupos de experiência das experiências A e C	139
Figura 12 - Experiências A e C - Médias das avaliações de cada um dos grupos de parâmetros para as produções inicial e final para os grupos de experiência das experiências A e C	141
Figura 13 - Experiências B e C - Médias das avaliações de cada um dos parâmetros para as produções inicial e final para os grupos de experiência das experiências B e C	143
Figura 14 - Experiências B e C - Médias das avaliações de cada um dos grupos de parâmetros para as produções inicial e final para os grupos de experiência das experiências B e C	145

“O estudo da escrita não começou ontem, com efeito, há interesse desde há muito tempo, pelas características ideais ou reais dos produtos (cartas, romances...). No entanto, este interesse tem correspondido mais a uma perspectiva estética e literária. O problema modifica-se, quando se trata de ajudar adultos ou crianças a melhorarem as suas produções. Logo verifica-se que a única avaliação crítica dos produtos não chega (o que não significa que ela seja inútil). A tônica incidirá então sobre os processos.”

Michel Fayol

1. INTRODUÇÃO

Esta perspectiva sobre a escrita postula que a actividade de produção pode ser decomposta em componentes mais simples articuladas entre elas, segundo uma arquitectura que impõe um certo número de constrangimentos (nomeadamente a ordem, pela qual, se podem efectuar determinadas operações) (Fayol 90)

Nesta linha, quanto mais se aprende acerca das diferenças entre as trocas conversacionais (fala) e os monólogos escritos, mais se está à vontade para se delinear fortes teorias acerca do constrangimento ímpar do escrever e do ler (Chaf, 1982; Kroll e Vann, 1982; Rubin, 1980; Vygotsky, 1962, pp.98, 144, citados por C.R.Cooper e Ann Matsuahi, 1983) tendo o discurso escrito monologado modelos hierarquizados, em graus de abstracção e vínculos coesivos que são diferentes dos das trocas conversacionais.

Assim, a transição do falar para o escrever parece, agora, ser mais complicada e exigente do que se tinha imaginado (Rubin, 1984; citado por C. R. Cooper e Ann Matsuahi, 1983)

Há evidência de que o processo de composição escrita exige dois tipos de operações mentais (Bronckart, 1984):

- a) A contextualização
- b) A textualização

A contextualização organiza o trabalho de representação, enquanto a textualização molda as representações cognitivas do real aos signos linguísticos. A primeira realiza a apreensão do contexto, com a compreensão das necessidades de escrita, o ambiente a que se destina, a apreensão de noções e relações cognitivas que constituem o conteúdo do texto. A textualização, por seu lado, determina o tipo de texto, constitui um plano, produzindo uma macro estrutura semântica, através das

frases desse plano, com a escolha de parágrafos e dos mecanismos linguísticos de coesão e coerência textual.

A consciência dos processos intervenientes permite ao indivíduo o domínio de tais processos. Esta consciência é a metacognição que, segundo Flavell, é o conhecimento que o indivíduo possui sobre os seus próprios processos e produtos cognitivos.

No domínio da educação, a partir dos anos 60, o ensino do pensamento tem tido grande suporte na perspectiva da psicologia cognitiva que dá maior ênfase:

- aos processos cognitivos, do que aos produtos finais do trabalho intelectual.
- à utilização prática, em termos de intervenção psicológica preventiva ou promotora do desenvolvimento humano, dos conceitos adquiridos.

A necessidade de fomentar o ensino do pensamento decorre, essencialmente, da constatação de que:

Os professores dão grande ênfase aos conteúdos curriculares, subalternizando o desenvolvimento nos seus alunos, de capacidades de pensamento que lhes facilitem a aquisição de informação.

Assim, na escola actual e mesmo na aula de Língua Portuguesa, o aluno escreve quase exclusivamente, para ser avaliado e é-o, apenas, em relação ao produto final de escrita.

No que se refere, concretamente, à aula de Língua Portuguesa são muitas vezes pouco claros e genéricos os termos em que os alunos são solicitados para a produção de um texto, sem explicitação precisa do tipo e da organização textual, bem como os traços específicos de cada tipo de texto retomados pelos alunos, no processo de construção textual.

Desde sempre que o aluno é aconselhado a fazer um plano, mas raramente é instruído, nos modos concretos de o realizar e de o desenvolver.

No contexto actual dos novos programas existem novas perspectivas, tanto no que se refere, ao aluno, como no que se refere, ao professor, a saber:

-
- como concebe o aluno o objecto de aprendizagem?
 - que percursos desenvolve, ao escrever?
 - que dificuldades se lhe colocam?
 - que modos de actuação e de interligação dos acontecimentos.

Mas o que acontece são dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, que constituem o principal factor de insucesso escolar nos anos de escolaridade básica, sendo as crianças portadoras de dificuldades naquelas áreas uma fonte de problemas para as escolas, que tendem a responsabilizá-las, bem como às suas famílias.

De facto, é suposto que as escolas contribuam para o desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita em todos os aprendentes, mas é nossa convicção que só as crianças letradas desenvolvem aí tais capacidades.

Inequivocamente, a escola tem que assumir a responsabilidade de ensinar todos os alunos a estudar, o que pressupõe que a formação de professores terá que contemplar a existência de momentos curriculares vocacionados, sobretudo, para a facilitação da aprendizagem.

Assim, por um lado, é importante que o professor conheça modelos teóricos que expliquem o processo redaccional, servindo-se deles como um filtro que lhe permita uma observação mais informada e rigorosa das produções dos alunos. Por outro lado, é importante que o aluno tome consciência da progressão feita quando aprende a construir uma narrativa, ou uma técnica de escrita, como por exemplo, o resumo, consciencializando-se, que não se aprende de imediato a narrar, ou a resumir, mas que, pelo contrário, um domínio razoável destes tipos de texto requer bastante exercitação, devendo o aluno comparar as várias produções e avaliar os seus próprios progressos.

No que se refere à avaliação, é evidente que o professor tem que criar categorias de análise de escrita, com objectividade.

É também importante que se criem condições para que o processo de produção ocorra na sala de aula, e que o professor não tenha apenas acesso ao produto final, quase sempre já limpo de todas as hesitações que ocorreram. É preciso que o professor observe o que acontece, para poder entender em que fase é que se manifestam as maiores dificuldades: se no momento em que se faz a evocação das

informações guardadas na memória activada pelo tópico, se no momento da formação das ideias, se na fase final de controlo e revisão do que foi escrito.

Em Portugal, existe uma linha de investigação e experimentação que foi designada por “Projecto Dianóia” (Valente, M. O., 1989), cuja coordenadora procura introduzir estratégias para melhorar a qualidade do pensar em várias disciplinas.

Dirigiram experiências realizadas em aulas curriculares de Língua Portuguesa (desenvolvimento da composição escrita) e em sessões de apoio pedagógico (igualmente no domínio do Português). Procuram aperfeiçoar estratégias de ensino mais dirigidas ao processo de aprendizagem do que ao seu produto, fomentando uma maior participação do aluno, nomeadamente, na detecção dos seus próprios erros, bem como na verbalização das suas dificuldades e dos processos cognitivos que utilizaram nas tarefas e também a explicitação pelos professores dos seus próprios processos mentais, de forma a permitirem que os seus alunos conheçam o acto mental de outrem. O que serve para mostrar a necessidade de os professores dirigirem esforços no sentido de os seus alunos aprenderem a aprender, em detrimento, se necessário de uma transmissão de conhecimentos.

Nesta linha, as estratégias remediativas que são objecto do presente estudo foram também aplicadas, num contexto de apoio pedagógico, indo ao encontro de uma das formas do referido apoio, contempladas no despacho 178-A/ME/93, de 30/07, que é “o ensino diferenciado, no interior da sala de aula”.

Assim, a autora, com uma prática docente acumulada, há já vários anos, com alunos do 5º ano de escolaridade, ao implementar as “estratégias remediativas do constrangimento do aluno face à escrita” que são objecto do presente estudo, como uma forma de ensino diferenciado, no interior da sala de aula, pretendeu verificar de uma forma sistemática e organizada, como é que: “o pensar no escrever” (por meio da prática do resumo escrito e do planeamento prévio da narrativa) e a “prioridade do discurso oral sobre o escrito” contribuem para o desenvolvimento da competência de produção escrita em alunos “maus escritores”.

Deste modo, o presente trabalho pretende contribuir para desenvolver nos alunos competências específicas de produção escrita.

Pelo que tem vindo a ser exposto, encara-se a tarefa do ensino da escrita de um modo evolutivo e pensa-se que a sua inserção num ciclo de prática e de resposta não é a forma correcta de proporcionar o desenvolvimento mais adequado da competência de composição escrita, optando-se por:

1-Estruturar a prática do resumo escrito através do controlo da sua produção pelo aprendente ao "pensar no escrever". De facto, a aprendizagem a partir dos textos é, quotidianamente, exigida na escola e a necessidade de escrever um texto mais curto exige do sujeito, que resume, uma reflexão metalinguística sobre a reformulação parafrástica, inerente à compreensão, o que para além de ajudar os aprendentes a compreender um texto, ajuda-os também a examiná-lo novamente, quando o sentido não é claro, conduzindo à aprendizagem de dois tipos de pensamento, (um processo de selecção e um processo de redução), que preparam a produção escrita do mesmo.

Há, assim, a possibilidade da promoção do desenvolvimento de um conhecimento estratégico, de um tipo de produção textual que proporciona "o aprender a aprender", que pensamos que pode desenvolver a produção escrita em alunos "maus escreventes", pela prática da reformulação pessoal de um texto escrito, cujo aprofundamento da compreensão foi previamente trabalhado.

2-Estruturar a prática do planeamento prévio à composição escrita, por meio da facilitação procedimental, concebida como uma forma de influenciar a direcção da atenção durante a composição (Scardamalia e Bereiter, 1985 b) e controlo deste processo, pelo "pensar no escrever", pois ao longo da sua prática docente tem vindo a ser colocada à autora a seguinte questão::

-Poderá a reflexão em materiais contruídos, no âmbito do processo da composição escrita, conduzir a uma melhor "performance", bem como a uma interiorização das competências necessárias?

3-Estruturar a prática do discurso oral prévio ao escrito.

Vygotsky (1979) evidencia que o discurso egocêntrico "para além de ser um meio de expressão e de libertação de tensão, em breve se torna um instrumento de pensamento no sentido próprio do termo-um instrumento para buscar e planear a solução de um problema"(pg..30), defende também que o discurso interior do adulto representa "o pensar de si para si" e desempenha a mesma função do discurso

egocêntrico das crianças, o que leva o autor a presumir que o discurso egocêntrico não se atrofia, mas que se transforma em discurso interior.

Nesta linha, Berk L. (1984) evidencia a necessidade de uma consciencialização por pais e professores do valor funcional do discurso privado, e do facto de algumas crianças terem necessidade de usá-lo mais frequentemente e durante um período de tempo mais prolongado.

Assim, pensamos que o facto de os aprendentes narrarem primeiro a história oralmente e só depois o fazerem por escrito, desconstrangirá o seu posicionamento face à escrita e, por isso, estruturou-se tal facto como uma das estratégias remediativas a investigar neste estudo.

1.1 OBJECTIVO DO ESTUDO

Uma vez que a globalidade do sentido do texto é conferida não só pela organização textual, mas também, pelos mecanismos linguísticos indicadores dessa organização, (que deverão ser produzidos, pelo escrevente de acordo com o seu conhecimento de esquemas de organização textual) então, numa perspectiva de aprendizagem, devem-se explicitar aos alunos esses mecanismos linguísticos, organizando materiais de apoio às suas produções.

Assim:

-A estratégia do “pensar sobre o escrever” operacionalizou-se a dois níveis:

1 - Numa turma, os alunos apoiados com material adequado, tinham que contar uma história tendo previamente elaborado um micro planeamento, após uma reflexão, não só das formas de integrar os elementos da narrativa, mas também dos mecanismos linguísticos necessários à sua execução, e numa fase posterior tinham que fazer uma auto-avaliação do trabalho realizado.

2 - Numa outra turma, os alunos tinham que resumir pequenos textos, uma vez que é nossa convicção que esta capacidade, não só aprofunda mais a compreensão da globalidade do texto, facilitando a interiorização do seu esquema, mas também promove o conseqüente desenvolvimento da competência de produção escrita.

As produções destes alunos eram também acompanhadas de material de apoio à reflexão das competências necessárias à sua realização e à auto-avaliação do seu trabalho.

-”A estratégia do discurso oral prévio ao escrito”, surgiu da consciencialização do facto das crianças chegarem à linguagem escrita com um conceito de oralidade semelhante a uma gratificante troca social, atingida com aparente facilidade, comparada com a aquisição da escrita que é mais demorada e para muitos mais espinhosa, pois a maior parte das crianças adquirem a linguagem escrita, por meio do ensino, em salas de aula, numa actividade solitária, sem nenhuma resposta imediata.

Produzir um texto escrito é, pois, efectuar essa produção, em condições específicas, em relação às que presidem à utilização habitual do oral, pois o escrevente encontra-se sempre, numa situação não interactiva, sem nenhuma regulação, pelo ouvinte/leitor, havendo uma maior dificuldade em perceber se tudo foi dito, se as informações essenciais foram transmitidas, se a formulação convém ao destinatário potencial, agravando a dificuldade da planificação.

Vygotsky (1979) refere-se à escrita do seguinte modo: “No discurso escrito, ao qual faltam os apoios situacionais, tem que se conseguir a comunicação por recurso exclusivo às palavras e suas combinações. Isto exige que a actividade discursiva assuma formas complicadas” (pg. 189).

Do mesmo modo, Bruner (1975) evidencia que a estrutura de um texto escrito de um indivíduo é uma competência analítica que lhe permite explicitar um conjunto de informações que implicitamente o indivíduo possui, numa situação, de comunicação oral face a face, mas que não está presente, quando compõe um texto.

Desta forma, é-se levado a pensar que a expressão oral prévia à escrita facilita a produção do texto escrito.

Assim, numa terceira turma, os alunos tinham que narrar oralmente, para o professor que lhes ia dando um certo “feedback” sobretudo a nível da organização do discurso e, posteriormente, escreviam a história.

Admite-se e para isso se realizou o presente trabalho que, por um lado, uma explicitação de competências do pensar sobre o escrever e, por outro lado, o fornecimento de um certo “feedback”, ou seja de uma regulação pelo ouvinte (professor), para facilitar a exposição do aluno, regulando a planificação mental para

uma posterior produção, poderão desbloquear o aluno face à escrita contribuindo para uma melhor organização do discurso escrito.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Sendo o tema do presente trabalho a implementação de estratégias remediativas do constrangimento do aluno face à escrita, este capítulo engloba várias secções que para além de enquadrarem teoricamente o estudo são, simultaneamente uma revisão de literatura.

Assim, na primeira secção apresenta-se um esquema do processo de escrita e as suas implicações em escreventes com dificuldades.

-Na segunda secção apresentam-se algumas referências sobre o desenvolvimento metalinguístico que vão condicionar o contexto em que as estratégias remediativas foram implementadas.

-Na terceira descreve-se o referido contexto.

-Na quarta, quinta e sexta secções especificam-se, respectivamente, as três estratégias remediativas: o resumo escrito, o planeamento prévio e a narrativa oral prévia à escrita.

-Na sétima secção apresentam-se modos de abordagem da composição escrita, com importância no enquadramento e definição das estratégias desenvolvidas.

-Na oitava secção apresentam-se resultados da investigação sobre a produção de linguagem, porque se considera relevante a compreensão que proporciona sobre as suas diferentes fases e as suas inter-relações, uma vez que, a composição escrita é conduzida, através de complexas operações que, por sua vez, são conduzidas, pelo recurso à memória, à atenção, ao controlo motor e a processos de "feedback" (Beaugrande, 1984).

"Um objectivo importante da investigação, sobre a escrita é ajudar estudantes e professores a desenvolverem a sua eficiência, na preparação da instrução da escrita" (Frederiksen e Dominic, 1981, citados por Sabine Kowal e Daniel C.

O'Connell, 1987), "essa investigação evidencia a necessidade que os professores têm de conhecer o processo cognitivo envolvido num texto que está a ser composto" (Flower e Heyes, 1981; Nold, 1981, citados por Sabine Kowal e Daniel C. O'Connell, 1987).

Na nona secção apresenta-se a perspectiva de Fayol, sobre a compreensão e produção escritas, porque são processos que se interpenetram na aplicação de uma das estratégias (o resumo escrito de histórias) apresentadas no presente trabalho.

2.1 Processo de escrita

Há evidência de que compôr um texto exige um comportamento não sequencial, fonte de constrangimentos, pois o escrevente está constantemente a voltar à fase de preparação ou a anteceder as exigências das fases posteriores da composição escrita (Perl, 1979, Sommers, 1980).

Martlew (1983, pg. 305) esquematiza o processo cognitivo de escrita da seguinte forma:

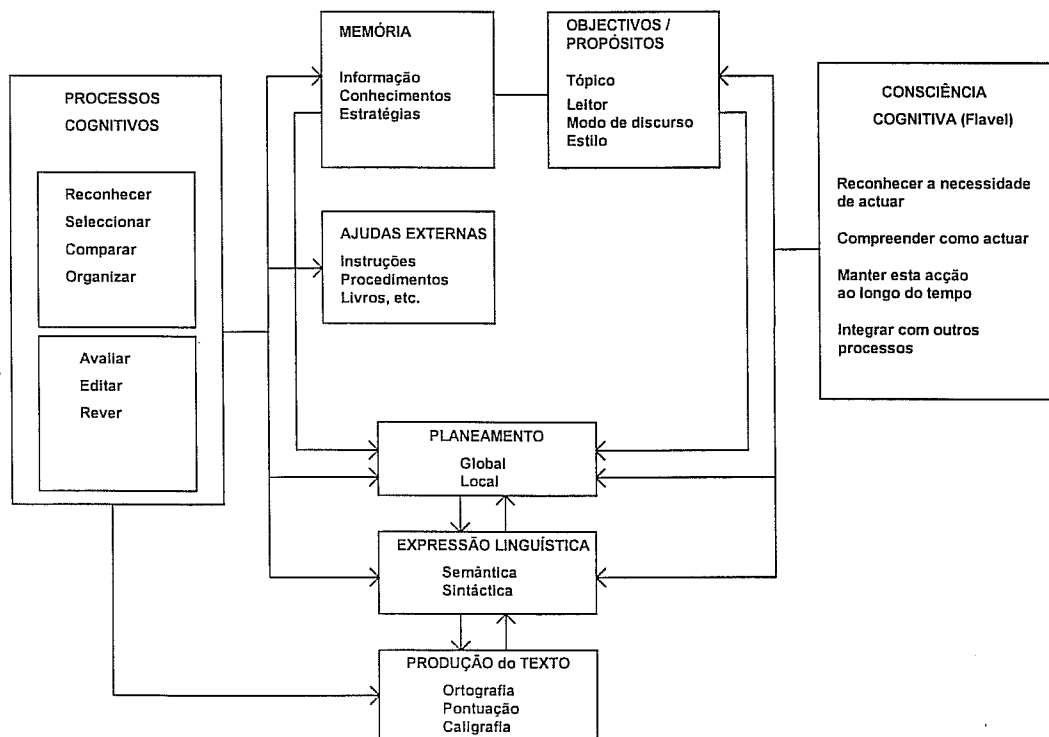


Figura 1 - Processo cognitivo de escrita (segundo Martlew)

Este esquema representa a interacção entre os aspectos cognitivos, linguísticos e procedimentais da tarefa de escrita, que o escrevente tem que operacionalizar mediante uma intenção comunicativa, em função da qual realiza uma série de estratégias integradas para concluir com êxito o seu objectivo.

Assim, ao escrever sobre um determinado assunto para um determinado leitor o escrevente tem que seleccionar o modo e o estilo apropriado, o que envolve a utilização de uma série de processos complexos que deverão ser operativos em todos os graus da produção, desde, por exemplo, a revisão minuciosa da escrita até à organização global.

Na fase inicial do planeamento, o escrevente considera qual o conhecimento que tem sobre o assunto, o que tem que ser recuperado pela memória de longo termo, posteriormente processos de distinção, selecção, avaliação e revisão lideram uma selecção geral e a organização do material apropriado.

Este plano tem de ser traduzido numa representação linguística e, para o efeito, o escrevente tem de operacionalizar, mais uma vez, os processos cognitivos apropriados para seleccionar determinadas escolhas semânticas e sintácticas.

O texto é, finalmente, concretizado com base numa análise e revisão do que foi escrito ou planeado, para que o escrevente conclua com êxito o tema e as intenções da audiência.

Mas, cada fase do processo de escrita é afectado, por constrangimentos, inerentes, não só à experiência individual e domínio vocabular, mas também à competência para equacionar a experiência disponível com a organização e integração necessárias, o que afectará o produto final, com os seus objectivos comunicativos, em relação à audiência, ao tema e ao modo de discurso (Martlew, 1983).

Há evidência de que os escreventes são diferentes nas suas tentativas de escrita, isto é, alguns despendem muito tempo a planear, detalhadamente, o que vão escrever, outros preparam numerosos esboços, "A evolução dos rascunhos para a versão final reproduz o nosso processo mental. O planeamento tem uma função importante no discurso escrito, mesmo quando não nos socorremos de um verdadeiro rascunho. Habitualmente dizemos a nós próprios o que vamos escrever; trata-se também de um rascunho, embora apenas em pensamento". (Vygotsky, 1979, pg. 189).

Neste contexto, Martlew (1983) evidencia o facto de os escreventes considerarem, frequentemente, que as ideias envolvem o processo de escrita, bem como o de que os escritores experientes podem pré-planear e executar o seu plano, desviando a atenção da frase imediata para outros pontos fulcrais seleccionados, isto é, que o seu alto grau de destreza dá-lhes a flexibilidade essencial que assegura a coesão e inteligibilidade da escrita, pelas quais os seus objectivos comunicativos são conseguidos.

A investigação salienta que a proficiência de escrita vai sendo melhorada à medida que o escrevente vai interiorizando automatismos, que o levem a escrever a maioria das palavras sem prestar atenção à ortografia e quando as frases são automaticamente demarcadas, por pontuação apropriada, ficando o escritor aliviado para poder livremente focar a sua atenção nos altos graus das operações necessárias, para manter uma consciência do objectivo, de um modo global de acordo com um plano e integrando novas ideias que surjam no decurso da composição.

Assim, segundo Martlew, o desenvolvimento linguístico está interligado com o grau de capacidade conceptual que permite reflectir na língua e nos próprios processos de pensamento.

Neste contexto, Flavell (1974, citado por Martlew, 1983, pg. 307) evidencia que:

Inicialmente, as crianças devem interiorizar que existe uma necessidade de reconhecer que determinada acção é requerida e então é necessário encontrar formas de actuar, em função da consciência dessa necessidade.

Posteriormente, deverão estar aptas para manter essa consciência e adaptar a sua conduta.

Nesta linha, Martlew salienta que:

- a competência metacognitiva reflecte uma habilidade para pensar e actuar deliberadamente, fazendo com que o sujeito esteja apto a distanciar-se de uma situação e reflectir sobre ela;
- as competências metalinguísticas envolvem reflexão, sobre as propriedades da linguagem e, em termos comunicativos, uma aptidão para seleccionar conscienciosamente; avaliar, rever e rejeitar, o que é inapropriado numa determinada situação para o leitor/ouvinte.

Conceptualmente, Flower e Heyes (1980) admitem que os escreventes com dificuldades têm um esquema inadequado, necessitando de automatizar as competências necessárias para poderem concentrar-se enquanto compõem.

Há evidência de que este tipo de escreventes falha em mostrar um progressivo domínio, controlo e coordenação das competências de escrita.

Isto, porque as exigências da tarefa são muito complexas ou, porque adoptam as estratégias habituais para realizá-la, não se apercebendo não só dos seus problemas de escrita, mas também da necessidade da mudança.

Assim, há que considerar os escreventes com dificuldades, não só no contexto do desenvolvimento das competências de comunicação, mas também no do conhecimento conceptual e da consciência cognitiva.

2.2 Actividade Metalinguística

“Uma coisa é tratar a linguagem de forma adequada em compreensão e em produção, outra coisa é poder adoptar uma atitude reflexiva sobre “objectos linguísticos” e a sua manipulação. É esta última capacidade que é designada, pelo vocábulo “metalinguística”, por uma recente tradição psicolinguística”.(Gombert, 1990, pg. 11)

Há evidência da existência de actividades metalinguísticas específicas ligadas ao tratamento dos textos, isto é, de actividades metatextuais que, segundo Gombert, (1990) em função dos dados existentes na literatura, se traduzem num conjunto de tratamentos de controlo dos processos de tratamento do texto, tanto no que se refere aos aspectos formais, como no que se refere às representações não estritamente linguísticas das informações, nele introduzidas, considerando este autor, como artificial, neste contexto, a separação entre aspectos de ordem “metacognitiva” e aspectos de ordem “metalinguística”.

No entanto, Fayol (1985b , citado por Gombert, 1990), salienta que só os conteúdos constituem o “esquema”, “modelo” de organização subjacente ao texto narrativo, e todo o trabalho cognitivo deliberado, sobre os conteúdos, é de ordem “metacognitiva”, pois o “esquema” refere-se “a uma representação cognitiva pré-

linguística”, não sofrendo, em primeira análise, a influência do carácter simbólico do suporte e não sendo, por isso, de natureza “metalinguística”, mas sim, “metacognitiva”.

Assim, pensamos que é de salientar a necessidade de diferenciar o conceito de “metacognição” e o de “metalinguística”, (Gombert 1990), sendo a metalinguística, considerada pelo autor, como um sub domínio da metacognição, e a metacognição, “um domínio, que engloba: 1- os conhecimentos introspectivos conscientes que um indivíduo tem dos seus estados e processos cognitivos, 2- as capacidades que o indivíduo tem de deliberadamente controlar e planificar os seus próprios processos cognitivos para a realização de um objectivo determinado” (pg. 27).

É também de salientar, segundo este autor, que a divisão da actividade metalinguística em várias actividades particulares (metasintaxe, metafonologia, metasemântica, metapragmática, metalinguística textual) é um pouco artificial, preferindo, sem dúvida, o psicólogo “uma articulação que esclarecesse as especificidades dos níveis de complexidade dos processos cognitivos implicados, nos diferentes comportamentos metalinguísticos” (pg. 27), no entanto o investigador refere que “tal articulação parece prematura” (pg. 27).

Neste linha, salientamos o inter-relacionamento entre actividade metalinguística e consciencialização na aprendizagem da produção escrita, uma vez que o presente trabalho se insere no desenvolvimento desta competência, em alunos, cuja grande limitação é o “pensar no escrever”, perante uma tarefa de produção escrita, o que provoca, segundo a nossa opinião um constrangimento do aluno face à escrita.

2.3 Contexto em que as Estratégias Foram Implementadas

2.3.1 O Modelo Tetraédrico Para Exploração Dos Problemas De Aprendizagem

De acordo com o modelo tetraédrico para a exploração dos problemas da aprendizagem (Brown, Bransford, Ferrara e Campione, 1983, pg. 85) existem, no mínimo, quatro factores que interagem de um modo significativo no contexto de aprendizagem do aluno: 1-a actividade do aluno (atenção, repetição, elaboração...),

2 - características do aluno (competências, conhecimento, atitudes...), 3- natureza dos materiais (estrutura física, dificuldade conceptual, sequência dos materiais...), 4 - tarefa criterial (reconhecimento, lembrança, transfer, resolução de problemas...). Segundo os autores, a natureza tetraédrica da aprendizagem é não só, considerada como tal pelos investigadores mas também, é o que os aprendentes experientes consideram quando desenham os seus próprios planos para aprenderem.

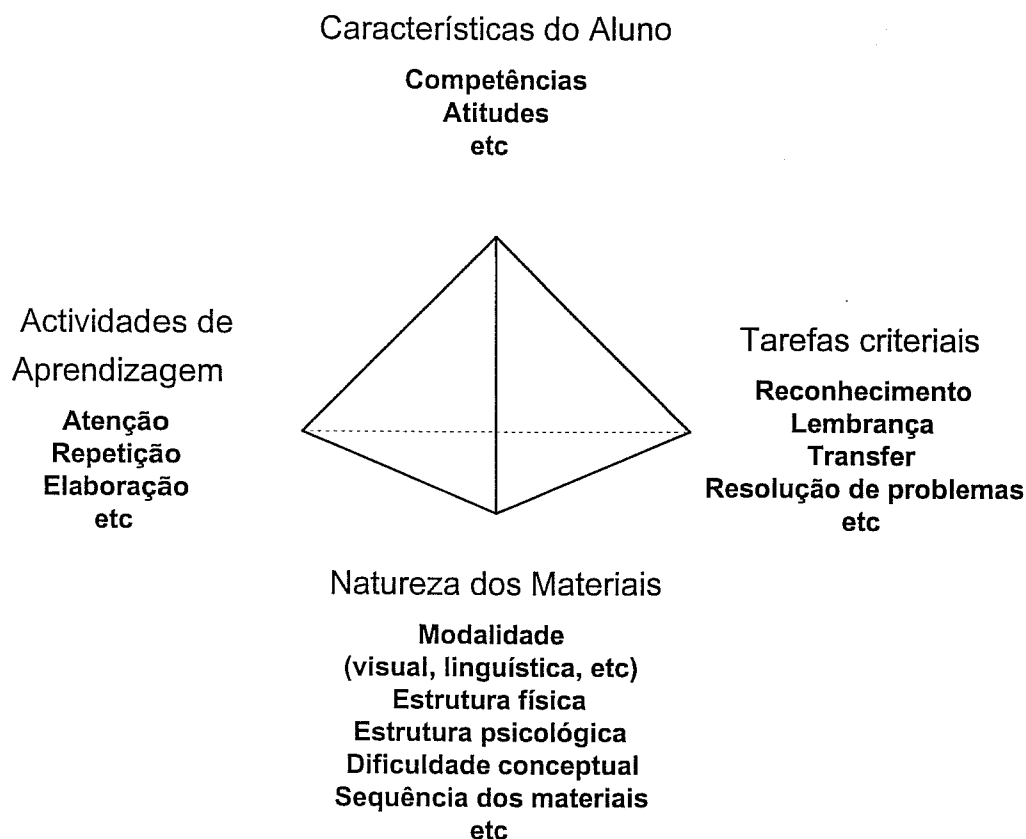


Figura 2 - (Adaptado de Jenkins, 1979, e Bransford, 1979, citado, por Brown, Bransford, Ferrara, Campione, 1983).

Brown, Bransford, Ferrara, Campione (1983), consideram que:

1-No que se refere às actividades do aprendente, uma "performance" eficiente numa grande variedade de tarefas, depende da adequação das actividades (atenção, repetição, elaboração) que o sujeito empreende ou, porque foi treinado para proceder de determinado modo ou, porque a tarefa o condiciona a proceder desse modo, adquirindo, gradualmente, um repertório básico de estratégias, primeiramente, como acções dependentes de tarefas isoladas, mas podendo gradualmente, generalizar-se em competências flexíveis, "um uso desenvolvido de uma estratégia repetitiva, seguindo um treino, pode desenvolver a "performance" de crianças

retardadas, até ao nível de adultos não treinados”(Butterfield e Belmont, 1977, citado por Brown, Ferrara, Campione, 1983).

2 - No que se refere às características do aprendente, percebem esta vertente, por um lado, como um repertório prévio de competências estratégicas a que o aprendente tem ou não acesso, durante o planeamento das suas actividades de aprendizagem, bem como “o conhecimento do mundo” e o conhecimento declarativo respeitante ao seu próprio conhecimento, quer factual, quer estratégico; por outro lado, consideram que a distância entre aquilo que a criança sabe e as novas informações que ela deve adquirir é uma determinante crítica do sucesso do treino (Inhelder e al., 1974; Piaget, 1971; Siegler, 1981, citados por Brown, Ferrara, Campione, 1983), havendo assim, necessidade de delinear as etapas através das quais o aprendente deve passar.

Assim, o planeamento entre o que a criança compreende no momento inicial e a rotina instrucional seleccionada é uma determinante crítica do sucesso da instrução, sendo a tarefa difícil ou fácil e o material compreensível ou não, conforme o que projectam entre o conhecimento pré-existente e as prioridades dos aprendentes.

Segundo os autores, o facto evidente de que aquilo que o sujeito sabe influencia o que ele pode aprender, recebeu considerável atenção nos últimos anos, sendo a interacção com a instrução a forma mais esclarecida, por meio da qual a psicologia do desenvolvimento tem manifestado preocupação com o conhecimento diferencial.

3-O terceiro vértice do tetraedro refere-se à natureza dos materiais que, conforme o esquema inicialmente, indicado devem ser concebidos atendendo sobretudo, à sua estrutura física, quer visual, quer linguística, bem como à sua dificuldade conceptual e à sua sequência.

4- O quarto e último vértice do tetraedro refere-se à tarefa criterial, que desempenha um importante papel, determinando a actividade efectiva que vai ser empreendida, pois uma actividade de aprendizagem apropriada deve ser compatível com o fim pretendido.

Pensa-se, tal como os autores, que:

1- A acção estratégica deve ser avaliada como uma das partes do tetraedro, isto é, deve estar correlacionada com os conhecimentos do sujeito e capacidades, a natureza dos materiais (a serem apreendidos) e o objectivo de aprendizagem da tarefa criterial.

2 - "Para se ser um aprendiz efectivo precisar-se-á saber algo acerca das suas próprias características, das suas actividades de aprendizagem, das exigências características das várias tarefas de aprendizagem e da inerente estrutura dos materiais"(Flavell e Wellman, 1977, citado por Brown, Bransford, Ferrara e Campione, 1983), isto é. Deve "aprender como aprender".

Nesta linha, Brown, Bransford, Ferrara Campione (1983) evidenciam duas áreas distintas de pesquisa: -conhecimento acerca da cognição e regulação da cognição - que têm sido designadas pelo termo "metacognição".

Segundo os autores:

- 1- O conhecimento acerca da cognição é usualmente assumido como tardiamente desenvolvido, requerendo que os aprendentes se distanciem e considerem o seu próprio processo cognitivo, como um objecto de pensamento e de reflexão
- 2- A regulação da cognição - regular e supervisionar a aprendizagem- é um processo que inclui actividades de planeamento prévias para empreender uma tarefa (prever produtos, arranjar estratégias...), monitorar actividades durante a aprendizagem (testar, rever, reencontrar as suas próprias estratégias para a aprendizagem), inspeccionar os produtos (avaliando o produto, com novos critérios de eficiência e de efectividade.).

Por nossa parte, está-se, completamente de acordo com os autores, em relação ao ponto 1 e 2, optando-se, claramente, no presente trabalho, pela implementação de estratégias auto-reguladoras que desenvolvam o conhecimento metalinguístico.

Os mesmos autores salientam, neste contexto, os seguintes factos:

1 - Os resultados da auto-regulação e da reorganização conceptual, durante a aprendizagem e o desenvolvimento, foram sempre delineados pela psicologia do desenvolvimento de Genebra e desempenharam um papel relevante nos escritos mais modernos de Piaget (1976, 1978), e também a transferência da regulação por outros, para a sua própria regulação foi central na teoria do desenvolvimento de Vygotsky (1978).

2 - Nesta linha, Karmiloff-Smith, 1979, e Karmiloff-Smith e Inhelder, 1974/1975, citados por Brown, Bransford, Ferrara e Campione, 1983, introduziram o conceito de reorganização metaprocedimental, cuja ideia básica é a de que aprender um domínio

segue uma sequência prevista que é caracterizada por um processo interno, para sistematizar, consolidar e generalizar o conhecimento. Assim, a teoria parcial é praticada e aperfeiçoada, até que esteja completamente operacional e só quando a teoria parcial está consolidada e funciona eficientemente, é que a criança pode dar um salto e consolidar o sistema como um todo. Segundo os autores, um aspecto importante da reorganização metaprocedimental é o facto de ela consistir não, apenas, numa resposta ao processo externo, mas também, num processo espontâneo, quando a criança desenvolve o funcionamento de procedimentos adequados à tarefa, embora possam ser incompletos.

3 - Sugerem os autores que o uso do termo metacognição seja limitado ao seu uso original - conhecimento acerca da cognição e que processos tais como: planeamento antecipado, monitorar, auto-questionamento e auto-direcção, sejam usados sem o adicional metacognição.

2.3.2 Duas Perspectivas Sobre A Produção Escrita

Salientando que as actividades inseridas, no contexto da produção escrita, têm merecido a atenção dos psicólogos cognitivistas e dos psicólogos ligados à instrução: Bereiter e Scardamalia (1980) Scardamalia e Bereiter (1980) e evidenciando que pensar no escrever é um problema bastante difícil, para os alunos inexperientes, tanto no início, como durante a tarefa, referem-se duas perspectivas que estão de algum modo relacionadas com as duas grandes linhas de fundo que orientaram as estratégias implementadas no presente trabalho, que foram, por um lado “a facilitação da produção oral prévia à escrita” e por outro lado o “pensar no escrever”

Uma perspectiva:

Kenney (1975) citado por Brown, Bransford, Ferrara e Campione, 1980) evidencia que as crianças que acabam a produção, depois de terem escrito aproximadamente cem palavras referem que o seu problema é mesmo não poderem pensar em mais nada para escrever. Então, com uma pequena ajuda, pode-se demonstrar que as crianças têm conhecimentos potenciais prontos a serem usados.

Bereiter e Scardamalia (1980) evidenciam que quando se processa o apoio a escritores imaturos, que bloqueiam ao contar por escrito uma história, sugestões não directivas, tais como: “uma outra razão é” ou “por outro lado”, isto é, quando se utilizam sobretudo estruturas cognitivas já existentes, minimizando a existência de novos problemas, muitas vezes, é, o suficiente para o processo de escrita começar novamente, o que está de acordo com a estratégia, “Contar o conhecimento” (“Knowledge telling”-estratégia, implementada por aqueles investigadores), que segundo Flavell, (1970 b, citado, por Brown, Bransford, Ferrara e Campione 1983) reside entre a dificuldade das crianças encontrarem conteúdo para a escrita e uma matura estratégia que trabalhe o produto, em direcção a um objectivo, por meio de estratégias executivas de acções com objectivos directos.

Brown, Bransford, Ferrara e Campione (1983, pg. 92) referenciam que “os problemas de planeamento na escrita são certamente, aparentes, quando a criança está a escrever acerca de um domínio, sobre o qual tem conhecimentos consideráveis”.

Outra perspectiva:

Scardamalia e Bereiter (1983) descrevem uma variedade de treino para ajudar as crianças a desenvolverem processos “on-line” necessários para rever, avaliar e corrigir a produção escrita, e indicam que o procedimento usado no estudo foi desenhado para evidenciar aspectos do processo de composição que não se distinguem, através da análise dos protocolos do “pensar alto”.

Estes investigadores consideram o processo de escrita uma actividade muito complexa e que a criança não tem possibilidade de atender simultaneamente a todas as suas exigências, não se podendo traduzir a sua falha em qualquer dos aspectos da escrita, em incompetência, mas simplesmente numa inaptidão para controlar os recursos cognitivos indicados para determinado aspecto da escrita, quando é necessário, o que acontece concretamente no que se refere ao “alto grau da escrita” que engloba actividades de planeamento, objectivos, atenção à audiência e avaliação; referem também que a criança deverá ter a competência para manipular os conteúdos do “baixo grau” da escrita - desenvolvimento de texto e a sua introdução no papel - se não for sobrecarregada, pelos outros conteúdos de “alto grau”.

Os investigadores para compreenderem o desenvolvimento das competências de escrita e “os constrangimentos impostos, pelas limitações do controlo executivo” (Scardamalia e Bereiter, 1983, pg. 68) usaram a técnica da “facilitação procedimental” (Scardamalia e Bereiter, 1980) que consiste em “ensinar às crianças uma rotina executiva simplificada, que requer menos recursos da atenção embora permita que o sistema de produção de linguagem se mantenha intacto”, facilitando, deste modo, o aparecimento de competências subjacentes.

A principal intenção daqueles autores é, segundo Brown, Bransford, Ferrara e Campione (1983, pg. 93) “manter a criança focalizada na tarefa”, pois como numa situação de aprendizagem tipicamente piagetiana, o único feedback recebido, pelos aprendentes, “foi o que foi gerado, pelas suas próprias acções com o material físico”(Brown, Bransford, Ferrara e Campione, 1983, pg.93).

Neste contexto, Piaget (1974) evidencia o seguinte: “...o estudo da consciencialização, conduziu-nos a recolocá-la na perspectiva geral da relação circular, entre o sujeito e os objectos, o primeiro aprendendo a conhecer-se, só em função da sua acção com os segundos e estes só se tornando conhecíveis em função do progresso das acções exercidas sobre aqueles” (pg. 282).

Nesta linha, nas estratégias desenvolvidas no presente trabalho, tal como Scardamalia e Bereiter (1983) houve, como principais intenções, por um lado, a de “pequenas ajudas”, quando da produção oral prévia à escrita e, por outro lado, a de “manter o aprendente focalizado na tarefa”, não só pela existência de “um feedback”, gerado, essencialmente, pelas suas acções com o material físico, (materiais construídos, para a realização das tarefas), mas também, pela presença de um mediador activo que encoraja a criança a manter-se na tarefa (Brown, Bransford, Ferrara, Campione, 1983), pois, do mesmo modo que estes autores pensamos que o emocional não pode estar dissociado do cognitivo, nem o individual do social. Assim, o mediador teve a principal intenção de estimular o aprendente na continuação da tarefa.

Assim, pensamos ainda, tal como Brown, Bransford, Ferrara, Campione (1983) que se se compreender o processo cognitivo e os mecanismos de aprendizagem envolvidos em certos domínios e algo sobre diferenças desenvolvimentais, estar-se-á numa posição mais forte para se ensinar a realização proficiente das tarefas, capacitando os aprendentes para procederem de um modo mais eficiente e independente, preparando-os para realizar as tarefas e concedendo-lhes

informações acerca do significado dessas actividades, incluindo, durante o treino muito mais informação do que a necessária.

Paris e al. (in press, citada por Brown, Bransford, Ferrara, Campione 1983) evidenciam que o fornecimento de informações, acerca da racionalidade subjacente a cada componente da actividade conduz os sujeitos à compreensão do significado das actividades, tornando-os conscientes dos benefícios das estratégias, consciência que segundo os autores é, em parte, a responsável pelo seu uso contínuo. Evidenciam também que os sujeitos, em condição de treino elaborado mostram um aumento de consciencialização do papel das actividades seleccionadas, em relação aos que estão em condições não elaboradas e que o resultado da consciencialização está significativamente correlacionado, tanto com o uso da estratégia, como com a recordação da performance, sendo a especificidade de factores responsáveis por efeitos positivos, o que permite aperfeiçoamentos no condicionamento do painel de competências.

Segundo os autores, uma outra perspectiva é a do treino do auto-controlo que é pensado, para produzir e regular a actividade, “dizer aos sujeitos para monitorizar e regular as suas actividades poderá produzir os efeitos visados” (Brown, Bransford, Ferrara, Campione, 1983, pg. 135), podendo os sujeitos, deste modo, aperfeiçoar a sua produção e providenciar informações acerca da eficácia da estratégia, isto é, se um sujeito monitoriza a sua “performance”, ele pode ver, por ele próprio que a sua “performance” melhorou.

Em estudos de autocontrolo, a instrução inclui ajuda, com supervisionamento da actividade, pensando os autores que instruções directas neste tipo de estudos podem ser, particularmente, importantes no contexto do “transfer”, “os conceitos de aprendizagem e de “transfer” estão intimamente, interligados” (Brown, 1982 a), Brown e Campione, 1981; Campione e al., in press; Ferguson 1954; Hebb, 1949, citados, por Brown, Bransford, Ferrara, Campione, 1983), segundo estes investigadores, o acto de aprender alguma coisa de novo é, por si só, um tipo de tarefa de “transfer”, pois os aprendentes têm que activar potenciais competências e conhecimentos para compreenderem e dominarem novos conteúdos ou princípios, o que não quer dizer que a aprendizagem conduza automaticamente ao “transfer” mas, quando a nova situação é introduzida é necessário que o aprendente procure activar os recursos que tem e que sejam relevantes para aquela situação, assim,

tanto a tendência para procurar, como a habilidade para encontrar recursos apropriados estão, intimamente, envolvidos no sucesso da performance.

“Muitas das dificuldades de “transfer” parecem envolver o processo de reconhecimento do problema isomórfico” (Brown, 1982 a), Brown e Campione, 1981; Gick e Holesak, 1980; Newell, 1979; Rumelhart e Norman, 1981; Simon, 1979; citados por Brown, Bransford, Ferrara, Campione, 1983), que, segundo os autores, é reconhecer que a nova situação é semelhante a uma outra encontrada previamente.

Considera-se que a consciencialização deste facto, pela professora/investigadora, é saliente, no caso do presente trabalho, pois na implementação das três estratégias remediativas, foi um factor relevante, tanto no reconhecimento do objectivo da tarefa, como, quando os aprendentes tinham que produzir um texto com uma estrutura semelhante a outro, anteriormente apreendido, pois, como há evidência o reconhecimento desempenha um problema importante no “transfer”.

Considera-se também, que no caso da produção escrita, que é o objecto de estudo do presente trabalho, o “transfer” evidencia-se sempre que o aprendente tem que produzir um texto em áreas diferentes de aprendizagem.

Há evidência de que há menos treinos de auto-controlo disponíveis, do que treinos de outras categorias, no entanto, Brown, Bransford, Ferrara, Campione, (1983) consideram que os resultados iniciais são encorajadores, por esse facto e também, por existirem escassos trabalhos na produção escrita inseridos naquele contexto, pensámos que seria importante cobrir, de certo modo, estas lacunas, implementando no presente trabalho, estratégias que têm a intenção de perspectivar o referido auto-controlo, isto é, uma auto-regulação da aprendizagem.

Evidencia-se, neste contexto, que um pré-requisito de estudos de treino deste tipo é a especificação de competências críticas ou de actividades, com o detalhe suficiente para que o mediador possa realçá-los ao aprendente. Assim, referenciam-se dois estudos - Brown e Day (in press), Day, 1980 (citados por Brown Bransford, Ferrara e Campione, 1983), no primeiro, os autores descrevem a progressão de desenvolvimento, associada com o treino do uso de regras básicas de sumarização, que são, segundo os autores, por ordem de dificuldade as seguintes:- detecção do trivial, detecção de redundâncias, super-ordenação de exemplares do conceito, selecção de frases com o tópico- e no segundo estudo, para além do ensino das referidas regras, uma das condições envolvia uma listagem incluindo as referidas regras e instruções explícitas, quanto ao manuseamento e supervisionamento

daquelas regras, isto é, um treino de auto-controlo, evidenciando nos resultados o facto de os aprendentes terem começado a produzir melhores sumários.

Nesta linha, pensamos, tal como Brown, Bransford, Ferrara, Campione (1983), que a complexidade da questão levantada, por estes investigadores, sobre a necessidade da inclusão do suplemento de rotinas mais gerais de auto-controlo, no ensino de competências específicas, é determinada não só, pelas competências específicas a serem treinadas, mas também, pelas características do aprendente (conhecimentos anteriores, interesse, habilidade global).

Assim, na aplicação de estratégias remediativas uma vez que se trata de alunos, com muita dificuldade de aprendizagem, é nossa convicção que a explicitação das competências necessárias à produção da tarefa, permitindo o referido auto-controlo, conduzirá os alunos a melhores produções, de um modo semelhante ao que aconteceu com o estudo de Day (1980), referido anteriormente.

Graves considera que se os professores quiserem que os seus alunos desenvolvam competências de escrita, então têm que tomar providências para uma série de etapas , na produção de um texto "As crianças precisam de tempo, para a pré escrita - explorar o campo de acção. Aperceber-se do tipo de audiência, considerar o tipo de texto. Então precisam de tempo para rascunhar, rescrever, com oportunidades frequentes, para consultar o professor e os pares acerca do seu progresso"(Graves 1983, citado por James R. Martin and Joan Tathery, 1986, pg. 260).

Pensamos que este tipo de procedimento é diferente de um auto-controlo e auto-avaliação, na medida em que o professor ou os pares é que determinam se há progresso ou não.

Segundo o autor, quando o professor interage com o aluno tem oportunidade de ensinar, fazendo comentários, dando sugestões e fazendo perguntas que o guiem no desenvolvimento do texto.

2.4 O Resumo

O resumo implica compreender e produzir um texto e, segundo Fayol, realiza-se segundo duas condições:

1 - Os conhecimentos prévios permitem elaborar um modelo mental da situação descrita que fornece um instrumento de controlo semântico, permitindo avaliar a pertinência do resumo (Fayol, 1990)

2 - Os conhecimentos relativos às organizações textuais e às marcas de superfície (Fayol, 1987) facilitam a selecção das informações importantes e a sua articulação.

Nestas condições, um certo número de operações efectua-se quase automaticamente, no entanto, um controlo semântico e linguístico deve ser exercido, pelo sujeito.

O objectivo deste controlo é, essencialmente, inibir a activação de certas informações cujas características próprias (criatividade, ressonância afectiva) tornam salientes.

Devem, no entanto, permanecer activadas as informações que contribuem para uma visão integradora associada ao resumo.

O exercício deste controlo requer certas condições:

1-O conhecimento das principais características do resumo.

2-O conhecimento das regras que o permitem elaborar.

3 - As condições de aplicabilidade destas regras (quando e onde as fazer intervir)

4- O conhecimento de que não se deve saturar os recursos cognitivos na selecção e na operacionalização das regras, permitindo o recurso ao controlo e à auto-avaliação, a fim de avaliar a realização de eventuais lacunas ou erros.

“Com efeito, uma gestão parcial específica de certos tipos de textos (a narração breve) e de certas regras parece simultaneamente razoável e eficaz (Day, 1986, citado, por Fayol, 1990).

Assim, a eficácia rápida e transferível da instrução directa das regras do resumo associada às técnicas de auto-avaliação e de auto-regulação, segundo Anderson (citado por Fayol 1990), é tanto ou mais eficaz quanto retroage sobre a própria compreensão e o seu melhoramento.

Tudo se passa, segundo os autores, como se iniciados nestes procedimentos generalizassem, posteriormente, e de maneira controlada, a utilização de tais procedimentos em tarefas de compreensão. Deste modo, o resumo, para além de

um objectivo educativo, poderá tornar-se numa ferramenta ao serviço da compreensão.

Segundo Kintsh e Van Dijk (1978), quando se resume um texto, o leitor ou ouvinte, durante o processo de compreensão, tem que identificar e distinguir as ideias fundamentais do texto, as proposições e as suas relações entre si. Esta identificação é feita através da utilização de um conjunto de regras de compreensão específicas de uma apreensão do texto que tem como finalidade resumir-lo. Este conjunto de regras incluem capacidades com graus diferente de dificuldade de aplicação e que vão desde a capacidade de identificar e distinguir o relevante do irrelevante, à capacidade de seleccionar no texto uma frase que constitua o tópico de uma parte do texto ou da sua globalidade.

Isto é, a compreensão de um texto efectua-se, por uma série de ciclos, o texto aparece dividido em preposições e, durante os vários ciclos, algumas informações ficam retidas na memória de trabalho, em função da sua importância. As proposições sucessivas são postas em relação entre elas e o tema do texto; forma-se então uma macro-estrutura, também qualificada de "interpretação indutiva", por Kintsh e Van Dijk (1975), que constitui uma espécie de resumo conceptual do texto.

Nesta perspectiva o resumo aparece como o produto automático da actividade de compreensão. Se a tarefa exigir que ele seja, efectivamente realizado o sujeito só necessita de "copiar" a representação macro-proposicional já construída.

Há, pois, evidência de que o resumo pode resultar de dois tipos de actividade, uma relativamente automática e outra controlada.

A actividade automática pode, também, explicar-se no quadro de um modelo de activação difusora associada a uma rede semântica (Anderson, 1983, citado por Fayol, 1990) e revela-se compatível com as interpretações teóricas actuais da interpretação de texto.

Assim, segundo os autores, se o leitor dispõe de conhecimentos fracos e/ou pouco organizados do texto a resumir, o objectivo da actividade é fluxo, a actividade do resumo parece uma actividade mal definida de resolução de problemas e a probabilidade de fracasso será grande, apesar do exercício de um controlo constante e cognitivamente custoso.

Salienta-se que, nos estudos referidos, o objectivo da instrução do resumo inscreve-se mais no desenvolvimento de um tipo de compreensão do texto - a compreensão da informação relevante do texto.

No entanto, Salema (1988), em - "Aprender a pensar: a metacognição na composição escrita", evidencia que se se considerar também na instrução do resumo o desenvolvimento da capacidade de reelaborar a informação recebida e transmiti-la num texto pessoal, esta capacidade, não só aprofunda mais a compreensão da globalidade do texto, como desenvolve a competência de produção escrita.

Por nossa parte, estamos completamente de acordo com esta perspectiva, pois a experiência profissional permite-nos constatar a sua pertinência.

Assim, considerando que o texto constitui um dos projectos privilegiados da psicolinguística, pois é a manifestação, por excelência, da actividade da linguagem que opera indiscutivelmente, sobre os parâmetros contextuais e as unidades linguísticas apreensíveis à superfície e que são a traça das operações mentais, pensamos que tanto na compreensão como na produção de texto - processos indissociáveis do resumo (estratégia A) - o aluno deve conhecer e controlar ambos os processos, (preparando-se, por exemplo, previamente, para compreender e compor ao identificar o tema e a finalidade da comunicação) e que o treino da compreensão de determinados tipos de textos lhe permitirá a interiorização de esquemas de organização textual que lhe facilitarão a produção.

Pensamos também, que para poder regular o seu próprio processo cognitivo, o aluno deve ser capaz de reflectir, quer na actividade mental que está a produzir, quer na que acaba de terminar.

Isto é, na compreensão do texto devem utilizar-se procedimentos tais como a evocação de conhecimentos e experiências pessoais a propósito do título, do autor, das imagens e dos sinais do texto (Salema 1988). Compreender um texto exige que se identifiquem as ideias, relacionando-as, percepcionando o ponto de vista do emissor, de modo a conseguir a totalidade da significação e a relação das partes com o todo e da parte com a parte.

Na composição escrita deve proceder-se de um modo semelhante, construindo e enriquecendo um tema a partir de experiências, escolhendo uma ideia-chave, que poderá constituir-se em título e uma intenção de comunicação adaptada ao público a

quem se destina o escrito. Escrever um texto requer que as ideias a transmitir sejam fixadas, seleccionadas, compreendidas e organizadas em função da intenção de comunicação e do público receptor. Essa intenção agrega e organiza a informação, dando ao texto coerência e unidade e conferindo-lhe a possibilidade de ser compreendido na sua globalidade (Salema, 1988).

Assim, tanto ao longo do processo de compreensão como do de produção de texto, o aluno pode prever conclusões, especular soluções, fazer juízos de valor ou pôr questões de modo que constantemente relabore, redefina e aprofunde representações mentais. Assim, "Na cognição humana a estrutura do texto escrito reforça a linguagem verbal, como instrumento da representação e explicitação do pensamento".(Salema, 1989)

Pensamos, assim, que, a compreensão e interiorização de esquemas de organização textual permitirá o desenvolvimento da produção escrita.

Nesta linha, M. Fayol concebe o resumo, como um caso particular de paráfrase selectiva, que consiste em:

1 - extrair de um texto as informações essenciais e as relações existentes entre elas, em função de constrangimentos referentes à dimensão do texto a produzir (Ehrlich, 1989; citado,por Fayol 1989).

2 - reformular essas informações de modo a construir um novo texto coerente e coesivo (Fayol 1989).

2.4.1 O resumo e a metalinguagem

Salientam-se os seguintes factos em relação aos conhecimentos metalinguísticos relativos ao resumo:

1 - Há evidência que é somente a partir dos 8, 9 anos que as crianças admitem que se possam relatar de uma forma breve os mesmos factos, o que coincide com o período em que segundo a investigação parece começar a iniciar-se o discernimento da hierarquia intratextual das informações (Brown e Smiley, 1978; citados por Fayol 89).

2 - Há também evidência, de que a inserção sistemática de todas as ideias importantes, só aparece em estudantes universitários (Fayol, 1989).

Segundo Fayol, estes factos são dificuldades repercutíveis na elaboração do resumo, uma vez que esta competência requer a aplicação de regras que têm como base um controlo e uma regulação (Fayol, 1989).

3 - “A necessidade de produzir um texto curto exige do sujeito que resume uma reflexão metalinguística sobre o parafraseado reformulador mais ou menos inerente à compreensão, o que confere à actividade reformuladora do resumo um carácter quase lúdico”, (Charolles, 1991).

2.4.2 Regras para a elaboração do resumo

Evidenciaram-se as seguintes regras para a elaboração do resumo de acordo com as macro-operações identificadas, por Kintsch e van Dijk (1978) e que segundo Fayol (1989) podem ser simplificadas e resumidas a três:

- 1 - Eliminação e selecção das informações em função da importância.
- 2 - Superordenação e condensação das informações.
- 3 - Selecção de um enunciado temático.

Há evidência de que não existe nenhuma técnica directamente transmissível, susceptível de permitir a detecção das informações essenciais de um texto e de as reformular de forma sucinta (Fayol, 85).

No entanto, a investigação evidencia a eficácia rápida e transferível da instrução directa das regras de elaboração do resumo associada à técnica de auto-avaliação e de auto-regulação (Anderson e Hidi, 1989), Bauman (1984), Taylor e Beach (1984), citados por Fayol (1989), o que está directamente relacionado com o contexto da aprendizagem das estratégias estudadas no presente trabalho e anteriormente referido.

Nesta linha, Beaugrande (1984) considera que o processo de composição será muito dificultado se for reduzido a uma confrontação com “regras” e “erros” ocasionais, pois os alunos com necessidade de mais ajuda seriam os mais expostos a esforços para tentar encontrar novas palavras, frases ou estilos. Assim, aquele investigador admite que um novo desenho de instruções individualizadas ao reduzir a dificuldade da tarefa dos alunos pode ser compensador, de diferentes formas, evidenciando-se as seguintes:

1 - Proporcionando que sejam os próprios alunos a executarem as alterações.

2 - Alterando a quantidade de composições produzidas, para a manutenção da revisão das mesmas até se obter um produto de superior qualidade.

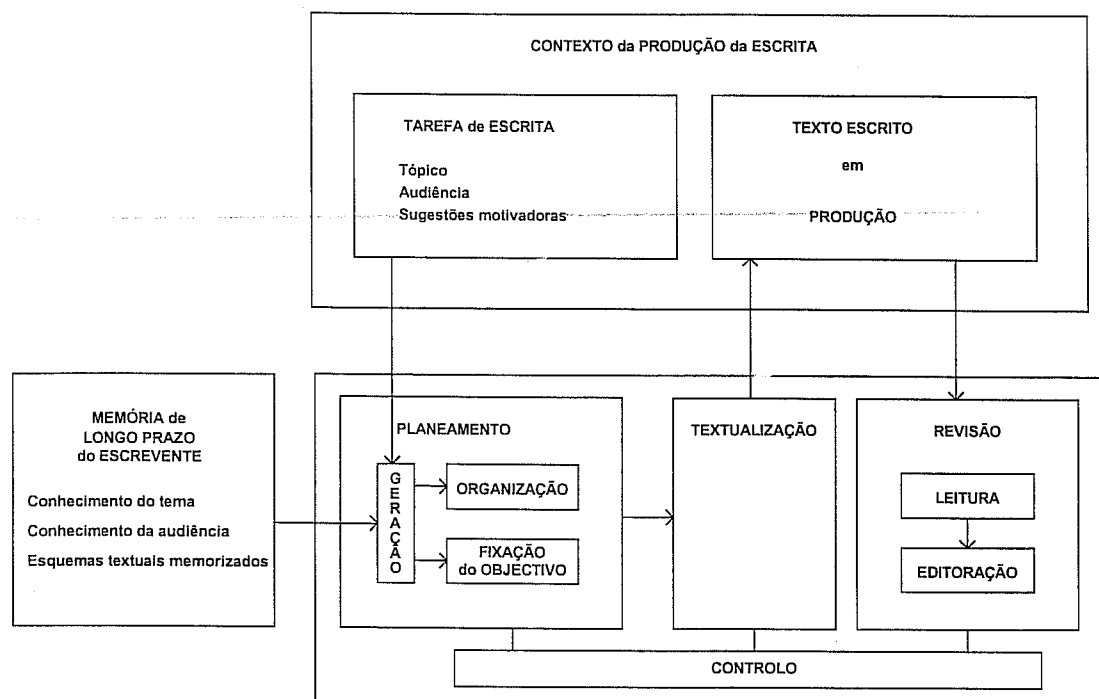
Entendendo-se este segundo ponto, no caso do presente trabalho, como a prática e o desenvolvimento de uma auto-avaliação/correção do mesmo tipo de produto, isto é, o resumo escrito, no caso desta estratégia.

Neste contexto, Vigner (1991) apresenta no âmbito pedagógico uma perspectiva fundamentada no princípio da facilitação procedimental, que não contempla todos os aspectos da competência do resumo escrito segundo uma aprendizagem estritamente programada para isso, mas fornece certos apoios ao aprendente que lhe facilitam a aquisição de certos automatismos e um conhecimento explícito de certos procedimentos específicos, que melhorem a actividade de produção nos aspectos que são menos acessíveis a um controlo prévio e consciente.

2.5 Planeamento prévio à produção da história

2.5.1 Concepção de planeamento

De acordo com o modelo de Flower e Hayes (1981), as etapas essenciais do processo de escrita, propriamente dito, são: o planeamento, a textualização e a revisão, sendo a geração de ideias o núcleo central do planeamento, pois ao serem seleccionadas e organizadas formam um plano que em conjunto com a textualização e a revisão (leitura e editoração) forma uma componente de controlo do processo de escrita, que facilita a editoração, sub-processo da componente revisão, salientando os autores que algumas das ideias geradas são ideias para atingir objectivos inerentes à produção que está a ser efectuada e que são arquivadas para consulta, durante o processo de composição.



Estrutura do modelo de escrita, J. R. Hayes, L. S. Flower, 1980

Evidenciam-se neste modelo:

-O macroplaneamento que visa a representação de um destinatário e de um objectivo da comunicação (associados ao conteúdo/tipo de texto), mobilizando conhecimentos, em sentido lato, isto é, conhecimentos acerca do mundo e das coisas, bem como dos procedimentos (modo de actuar), e do contexto (a situação de produção).

-O microplaneamento que visa e conduz o discurso à sua forma final, por meio de um esquema organizador.

A memória de longo termo do redactor (conhecimento do tópico, representação sobre o auditório, esquemas-tipo dos textos) e o contexto de produção (tarefa de escrita-tópico, auditório, situação motivadora; texto, em produção) fundamentam e informam ambos os processos.

2.5.2 Planeamento e controlo

Neste modelo, o planeamento forma com as componentes de textualização e de revisão uma estrutura de controlo, que permite que, "virtualmente, determinado subprocesso englobe outro subprocesso, portanto o conjunto de todo o processo de planeamento pode ser evocado quando se processa a editoração" (Scardamalia e

Bereither, 1985 b), evidenciando-se, deste modo, segundo Bereiter e Scardamalia o carácter recursivo do modelo que o distingue das concepções mais tradicionais de encarar a composição, em que as diferentes fases se sucedem umas às outras.

Assim, “um aspecto importante no entendimento deste modelo deve ser focado: as características interactivas, sistémicas que marcam as suas diversas componentes ... segundo o mesmo uma dificuldade de realização linguística pode obrigar o aluno a seleccionar um outro modo de expressão e este conduzi-lo a uma sequência discursiva distinta da inicial” (Amor, 1993).

Neste contexto, pensamos, tal como Bereiter e Scardamalia (1987), “que aprender a comportar-se, como um leitor do seu próprio texto e aprender a corrigir o que se escreveu, parece ser o maior passo no desenvolvimento de um sistema de produção de linguagem que pode operar de um modo flexível, com a análise da sua própria produção”(pg. 56).

Os mesmos autores evidenciam também que muitas das dificuldades das crianças e carência de fluência devem-se à falta de uma “rotina executiva” que possa promover a mudança do processo de “conversação” para o processo de “composição” ou encorajar o desenvolvimento das ideias (Bereither e Scardamalia, 1987)

2.6 Narração oral prévia à escrita

Bereiter e Scardamalia (1987) evidenciam que aprender a escrever envolve várias e óbvias transições:

1. A transição da expressão oral para a expressão gráfica, que de acordo com Vygotsky (1979) é o maior passo no desenvolvimento do pensamento simbólico.
2. A transição da comunicação face a face, para a comunicação com uma audiência remota, que de acordo com Olson (1977) é um passo crítico no desenvolvimento do raciocínio lógico abstracto.
3. A transição de um sistema de produção de linguagem dependente, em todos os graus da conversa com um parceiro, para um sistema capaz de funcionar autonomamente, pois quando as pessoas conversam, ajudam-se mutuamente, de diferentes modos, quer providenciando uma fonte de disposições mentais para

prosseguir, parar ou mudar o t3pico, quer prestando ajudas de auxiliares de mem3ria ou ainda providenciando encorajamentos, para encontrar um t3pico.

Segundo Bereiter e Scardamalia, est3 impl3cito na perspectiva da escola tradicional que para dominar a composi33o escrita 3 necess3rio introduzir novas regras num sistema de produ33o linguagem intacto, isto 3, as propriedades da l3ngua escrita, tais como pontua33o, ortografia, caligrafia, regras de sintaxe, o l3xico e regras relativas 3 forma e ao conte3do dos diferentes g3neros da composi33o escrita.

Assim, "Uma vez que o sistema de produ33o de linguagem oral n3o pode ser conduzido, intacto, para a composi33o escrita propomos que ele seja reconstru3do para funcionar autonomamente, em vez de, interactivamente" (Bereiter e Scardamalia, 1987, pg. 56).

Nesta linha, Graves (1978a citado por Bereiter e Scardamalia, 1987), tal como outros especialistas sens3veis aos problemas surgidos, pela transi33o radical da passagem de um sistema de produ33o a outro sistema de produ33o, tentaram implementar mecanismos interm3dios, tendo aquele investigador desenvolvido um compromisso entre as condi33es de uma conversa e as de uma composi33o escrita, que podem ser trabalhadas com as crian3as desde os primeiros anos de instru33o desta compet3ncia, assim, as confer3ncias entre o aluno e o professor, implementadas, por aquele investigador, ou interac33es entre alunos providenciam uma forma conversacional de desenvolver, quer os t3picos, quer o planeamento, "as crian3as apresentam as primeiras vers3es das suas composi33es aos seus companheiros que seguem de perto o t3pico, com perguntas e respostas pr3prias de uma conversa que preparam o escrevente para um outro rascunho" (pg. 56).

Neste contexto, Vygotsky (1985) refere que "em colabora33o com, sob a direc33o de e com a ajuda de algu3m, a crian3a pode sempre fazer mais e resolver problemas mais dif3ceis do que quando age s3zinho"(pg.270).

Segundo Sarah Warshauer Freedman e Anne Marie Katz (1987), a confer3ncia, poder3 providenciar a condu33o da tarefa que Vygotsky prop3e, referem tamb3m as mesmas autoras que "ainda 3 pouco conhecido, o que realmente, acontece de efectivo, nas confer3ncias"(pg. 61).

Scardamalia e Bereiter (1985) sugerem que no ensino da escrita "3 importante distinguir entre «facilita33o substantiva», quando um professor responde, «ao que um estudante diz ou pretende dizer» e «facilita33o procedimental», quando um

professor responde não à natureza da actual composição escrita, mas ao processo cognitivo envolvido na produção de uma composição escrita.

A intenção da facilitação procedimental é «habilitar os aprendentes a efectuar processos composicionais cada vez mais complexos, por eles próprios» (pg. 796). No entanto, aqueles investigadores salientam também que a facilitação só pode promover aprendizagem, quando conduz à “interiorização” do que está a ser ensinado.

Assim, “...não há nenhuma indicação na investigação que sugira que o processo maturo de composição tenha a forma de um diálogo interno. A melhor forma de interiorização deve ser o «monólogo assistido» quando o discurso é iniciado, pelo aprendente, com a inserção de sugestões do professor, em vez de tempos conversacionais. É necessária uma investigação séria para determinar o que os aprendentes interiorizam do que os professores os ajudam ou induzem a fazer” (pp.797-798).

Considerando a complexidade do processo de escrita e a grande variedade de comportamentos que as crianças apresentam, quando inseridas em tal contexto, Graves (1983) evidencia que “...um dos sectores mais profícuos para observar é a transição do discurso oral para o discurso escrito, o uso do tempo e do espaço e a mudança das acções descobertas para acções encobertas” (pg. 56).

Nesta linha, há evidência de que um dos aspectos mais complicados do processo de escrita é aprender a activar e a procurar na memória os conteúdos apropriados, na ausência de um fluxo contínuo de incitamentos característicos de uma conversa (Bereiter e Scardamalia, 1987), no que se refere à estrutura do discurso Bereiter e Scardamalia (1987) referem que as suas investigações evidenciam, que no decurso do desenvolvimento de um sistema que deve funcionar autonomamente, deverá ser desenvolvido, na composição escrita, “no grau do discurso um tipo de esquema discursivo que contenha critérios internos de completação e que evolua a partir de um processo de bloqueamento de um esquema usado para estruturar conversas de diferentes tipos” (pg. 56).

Neste contexto, pensamos, tal como Bronckart (1985), e no que se refere à planificação do discurso que “os textos são organizados «em partes» distintas e parcialmente ordenadas que integram e se subrepõem às mico-estruturas proposicionais, podem ser geridos conscientemente, por um locutor, mas podem

igualmente resultar de interacções subtis, entre os coprodutores, (nas situações de diálogo oral, por exemplo”(pg. 50).

Assim, Adam (1984 b , citado por Bronckart (1985), considera também que “o plano ou superestrutura constitui uma organização de «conjuntos de proposições», que têm um lugar e um estatuto funcional preciso no texto e que podem ser definidos, por este lugar e este estatuto”(pg. 50).

No que se refere aos planos narrativos, Bronckart concebe este tipo de plano, como o produto de uma combinação das proposições, formuladas entre outros investigadores, por Fayol (1985), que concebe o «esquema narrativo» “como uma organização cognitiva pré-linguística, muito geral que dá conta de um conjunto de séquências de comportamentos planificadas, em função de um objectivo. A noção de estrutura narrativa reproduz, por consequência o facto de que os acontecimentos sucessivos são percebidos como interligados de um modo causal, e os comportamentos como finalizados” (pg. 62), abrangendo só os conteúdos referentes ao “narrado”, não incluindo os aspectos referentes à “narração”.

Nesta linha, Olson e coll. (1981), citado por Gombert, 1990, refere que “desde que os sujeitos sejam confrontados com uma narrativa, o «esquema» dará origem a expectativas que permitirão estruturar ao mesmo tempo informações novas. Este modo de tratamento, eficiente desde os seis anos, é de tipo «top-down» a representação cognitiva dirigindo a estruturação das informações linguísticas compreendidas” (pg. 192), considerando Espéret (1984) e Karmiloff Smith (1983, 1985), citados por Gombert (1990), que o melhoramento com a idade da constituição do esquema, aumentará a eficácia deste modo de tratamento e traduzirá em produção, a “passagem de histórias precoces muito ligadas à situação de enunciação, a monólogos narrativos independentes dos pedidos pragmáticos imediatos da situação”(Stenning e Michel, 1985, citado por Gombert, 1990).

2.7 Estratégias para a instrução da composição escrita

Nesta secção, referenciamos estratégias para a instrução da composição evidenciando, por um lado, a sua inserção numa perspectiva inserida na interface da lógica explícita, a que as crianças estão habituadas nas práticas conversacionais, e

uma lógica implícita própria da escrita e, por outro lado, a sua inserção em perspectivas englobadas nessa lógica implícita.

“As crianças, mesmo com o mais elementar alfabetismo, podem, no entanto, produzir caracteres escritos que tenham alguma eficácia linguística” (Vygotsky, 1978; citado por Bereiter e Scardamalia, 1987, pg. 5)

Segundo estes autores, há uma bifurcação na literatura entre modos de tratamento da escrita, como uma tarefa difícil, dominada só com grande esforço, e modos de tratamento que a encaram como uma consequência natural do desenvolvimento da linguagem, necessitando de um saudável ambiente para se desenvolver.

Bereiter e Scardamalia (1987), Bereiter, Burtis e Scardamalia (1988) apresentam dois modelos de escrita:

Um modelo - faz do escrever uma tarefa natural, fazendo o máximo uso das estruturas cognitivas já existentes, minimizando a existência de novos problemas que devam ser resolvidos.

Outro modelo - faz da escrita uma tarefa complexa que compete com o desenvolvimento do escritor, onde novas dificuldades são substituídas por outras de ordem superior.

O primeiro modo de encarar a composição escrita está inserido num contexto da “psicologia do natural”, fazendo o máximo uso dos dotes naturais da competência linguística, cujas destrezas são aprendidas através da experiência social vulgar, mas também limitadas, por ela - é o modelo “Contar o Conhecimento” (“Knowledge telling”).

A outra maneira de escrever insere-se na “psicologia do problemático” - é o modelo “Transformação do Conhecimento” (“knowledge transforming”).

Há evidência de que desenvolver o conteúdo é raramente um problema no discurso oral, porque os interlocutores podem providenciar várias espécies de suportes, “sem este suporte conversacional, as criança encontra problemas em pensar o que dizer e em sustentar o assunto ao produzir um todo inteligível e em fazer escolhas apropriadas, para uma audiência não imediatamente presente”. (Bereiter e Scardamalia 1987, pg. 7).

Com o modelo “Contar o Conhecimento” (“Knowledge telling”) usa-se o tópico de uma tarefa e o esquema do discurso, (conhecimento de uma forma literária, como a

narrativa, especificando os elementos a incluir no discurso e a forma como se organizam), como fontes de sugestões mentais para a recuperação do conteúdo, pela memória, operacionalizando, deste modo, uma solução natural e, segundo os autores, eficiente para os problemas dos escritores imaturos em desenvolver o assunto do texto, sem suporte externo.

De acordo com este modelo, as duas determinantes da coerência dos textos, dos escritores imaturos, são a organização do conteúdo na memória, e o grau de organização imposto pelo esquema do discurso. Assim, o “carácter fechado das narrativas ocasiona produções de texto mais coerentes do que outros esquemas discursivos, que possam ser designados para acomodação dos “inputs” conversacionais”, Bereiter e Scardamalia (1987, pg. 214). O modelo considera os constrangimentos semânticos e estruturais, mas não envolve a sua operacionalização após a representação dos objectivos do texto, permitindo que os escreventes inexperientes reduzam a escrita a uma rotina, cuja primeira preocupação é “o que dizer a seguir” e como colocá-lo numa linguagem adequada. O escrevente trabalha essencialmente, em pequenas unidades, sem implicações de múltiplos constrangimentos simultaneamente.

Segundo os investigadores, este modo de encarar a produção escrita pode ser denominado, como uma estratégia auto-reguladora, pois controla o comportamento cognitivo durante o processo de escrita.

Um exemplo protótipo de uma estratégia baseada no modelo “Contar o Conhecimento” (“Knowledge Telling”) é o processo que muitos estudantes adoptam, num exame, quando não conseguem responder a uma pergunta escrevendo tudo o que sabem acerca do tópico, usando palavras chaves, regulando o processo em movimento sem trabalhar o conteúdo, não formulando, assim, a resposta adequada à questão específica (Brown, Bransford, Ferrara Campione, 1983).

Flower (1979), citado por Brown, Ferrara e Campione (1983), referiu-se a esta perspectiva, como uma escrita básica dominada pela memória do escrevente sobre o assunto, não atendendo às necessidades do leitor.

Flower e Hayes (1980), citado por Brown, Bransford Ferrara e Campione (1980) evidenciam que nos protocolos do “falar alto”, durante a escrita notaram a ausência de estratégias de planeamento nos textos produzidos, segundo a estratégia “Contar o Conhecimento” (“Kowledge Telling”).

Segundo Noed (1980), citado por Brown, Bransford, Ferrara e Campione (1983), esta estratégia distingue-se, por:

- 1 carência de objetivos relatados no plano,
- 2 carência de constrangimentos internos no texto,
- 3 carência de interconexões no produto escrito,
- 4 produtos em série, mais do que processos recursivos,
- 5 falta de algo mais do que uma revisão ligeira.

Com o modelo "Transformação do Conhecimento" ("Knowledge transforming"), estrutura-se o conteúdo do texto na base de duas séries de parâmetros: os relacionados com o assunto (convicções, opiniões e conhecimento) e os relacionados com os aspectos de retórica que dependem das intenções e da audiência, é pois, uma estruturação pensada para acontecer, pela interação destas duas áreas de problemas.

Nesta linha, embora se verifique uma certa convergência nos modelos que têm sido concebidos para descrição do processo de escrita, quanto à distinção das grandes etapas do processo: - uma fase de pré-escrita, uma de escrita e uma outra de pós-escrita - o modelo mais divulgado é o da autoria de J. R. Hayes e L. S. Flower (1981), "com interesse e utilidade pedagógicas, porque desloca a atenção do produto, para o processo redaccional e para as estratégias e recursos, utilizados pelo sujeito, no momento de escrita, constituindo, por isso, um auxiliar para análise de situações pedagógicas e, em simultâneo um instrumento de apoio à concepção e desenvolvimento de actividades de aprendizagem e treino dos processos e mecanismos de escrita" (Amor, 1993 pg. 111)

Assim, o referido modelo integra três componentes: a componente relativa ao sujeito do processo de escrita, a componente referente ao contexto da tarefa e a componente referente ao processo de escrita propriamente dito, integrando este último as três fases essenciais - planificação, textualização e revisão .

"Com a instrução orientada para o processo, o professor intervém, no próprio processo de escrita. Faz isso empenhando os alunos em actividades desenhadas para desenvolver as competências de escrita. Por exemplo, os estudantes são treinados, no (brainstorming), para ajudá-los a desenvolver ideias para a escrita....

O suporte para esta dinâmica na composição, reside na investigação dos processos cognitivos subjacentes à escrita, e na consciência das conexões entre escrever, pensar e aprender.”(Hayes e Flower, 1986, pg. 1106)

Esta análise da composição escrita “permitiu, por um lado, o desenvolvimento de modelos de ensino, baseados numa instrução explícita de estratégias cognitivas e executivas dos mecanismos de competência textual “(Hull e Bartolomae, 1986, citados por Salema 1988) e, por outro lado, a identificação de conceitos relativos não só à relação entre o pensamento e a composição escrita, mas também a comportamentos e processos mentais e às competências linguísticas específicas (Salema 1988).

Deste modo, numa perspectiva cognitivista evidencia-se a necessidade, por parte do escrevente, de uma aprendizagem de leitor do seu próprio texto, com uma ideia organizadora para uma utilização adequada de processos cognitivos, tais como: mecanismos auto-reguladores - verificar, planejar, supervisionar, rever e avaliar (Bereiter e Scardamalia, 1987).

2.7.1 Estratégias conversacionais

Segundo Bereiter e Scardamalia, a evolução ou terminação de uma composição de um pequeno tipo de texto é determinado por critérios internos de completção, como é frequente na composição de narrativas por crianças.

Assim, as crianças quando produzem oralmente, longas histórias que são discursos fechados, estes podem ser transpostos para a escrita, ocasionando a pertinência de estratégias conversacionais na investigação do conteúdo e no planeamento. “Segundo os testemunhos das próprias crianças, os seus principais problemas em desenvolver o texto são problemas de busca de conteúdo e não de busca de linguagem para exprimi-lo” (Bereiter e Scardamalia, 1987, pg. 62).

2.7.2 Estratégias de facilitação procedimental

Consideram também, os mesmos autores, que quando as tarefas estão estruturadas, como, por exemplo, as de compor e rever, ou quando rotinas executivas são providenciadas para facilitarem todo este processo a proficiência das

crianças pode ser melhorada "...aprender a escrever depende do reforço do sistema de produção de linguagem, de modo a que possa funcionar automaticamente" (Bereiter e Scardamalia, 1987, pg. 57).

Assim, o uso de facilitações procedimentais, por meio do planeamento, é referenciado por aqueles autores, como um processo que produz significativos avanços, *"...só pela introdução formal de procedimentos, tais como listas, de perguntas para serem respondidas, procedimentos que efectivamente interrompam a continuidade da produção - será possível a obtenção de ideias à parte da produção de texto. É interessante, neste contexto, que uma variedade de métodos, para fomentar o conteúdo do pensamento dos estudantes têm esta propriedade"* (Bereiter e Scardamalia, 1987, pg. 202).

Nesta linha, Flower e Hayes (1986, pg. 1107) salientam que: " Os professores ampliaram a sua noção de como ensinar os alunos a escrever, com a simples indicação e correcção da composição dos alunos, através de todos os níveis do processo de escrita. Esta nova perspectiva habilita-os a ajudarem os alunos no planeamento, na exploração do seu conhecimento, na identificação da audiência...e na revisão".

2.7.3 O planeamento

Há evidência de que ao longo do desenvolvimento da escrita, o planeamento se torna gradualmente diferenciado da produção de texto, e que nos primeiros anos em que compõem, a actividade mental é tão agarrada à produção da composição que é difícil identificar os dois momentos.

Assim: "Aos dez anos os escritores tendem a não produzir planos que sejam distintos do texto Com o planeamento dos adultos aparece algo diferenciado do texto, produzido mais tarde , a partir dele. Estas averiguações são congruentes com a tese de que o que acontece no desenvolvimento da escrita é o progresso da diferenciação entre o planeamento e a produção do texto. Diferentes aspectos da diferenciação são observados, em diferentes graus: No grau da metacognição, (grau do conhecimento, acerca do processo cognitivo do planeamento) foi evidenciado um desenvolvimento da competência para reorganizar uma variedade de actividades de planeamento envolvidas na composição que são distintas de um directo pensamento

(do que escrever). No grau do pensamento, derivado dos protocolos do pensar alto, é mostrada a fraca emergência do que se chama um plano conceptual, que consiste em pensar mais na composição do que em planejar.... No grau do produto, é evidenciada uma emergência do plano como uma entidade formalmente e substancialmente distinta que pode ser operacionalizada à parte da própria composição” (Bereiter e Scardamalia 1987, pg. 210).

Há evidência de que, para os escritores hábeis, o planeamento inclui pois, a consideração das possibilidades organizacionais do conteúdo e torna-se um meio, pelo qual, os objectivos e as estratégias podem ser formulados, isto é, molda a composição emergente mas não constitui parte dela.

Bereiter e Scardamalia (1987) põem as seguintes questões:

“O que poderá acontecer se os estudantes forem induzidos a planejar, durante um certo tempo, antes de começarem a escrever e a pensarem como devem apresentar as suas ideias e o que um leitor poderá pensar delas?” (pg. 198) e evidenciam uma experimentação de pré-planeamento, com a introdução de “guias” explicitando os objectivos, configurando o modo como os atingir e como resolver problemas para encorajamento das actividades de planeamento concluindo que os estudantes mais novos usaram as notas do planeamento, como uma forma de produzir texto.

Na análise destes investigadores o cenário evolutivo do desenvolvimento do planeamento apresenta-se do seguinte modo:

Primeiramente toda a atenção consciente das crianças está envolvida na expressão escrita imediata; as intenções globais, conhecimentos do mundo, conhecimentos do discurso têm uma influência tácita, inconsciente.

Ao longo do tempo o pensamento torna-se suficientemente demarcado da expressão imediata, podendo os escritores jovens gerar o conteúdo do texto de forma abreviada e mentalmente manipulá-lo, apagando-o e arranjando novo conteúdo.

Neste estágio, os investigadores já falam de plano como distinto do texto, e existindo de uma forma semelhante a uma lista de conteúdo do texto.

Só mais tarde é que se vê nos adolescentes o plano com propriedades conceptuais, tais como: organização, intenções, problemas, estratégias, claramente representadas e capazes de ser claramente operacionalizadas, deixando de estar implícitas ou de funcionar como “feedback”.

No entanto, estes mesmos autores, evidenciam o facto de as crianças possuírem grande parte das competências necessárias ao planeamento, (pois compõem objectivos, seleccionam estratégias para alcançarem aqueles objectivos, antecipam obstáculos) para questionarem o ajustamento desta evidência com o quadro de lentidão e dificuldades do desenvolvimento de aptidões para o planeamento.

Então, consideram várias circunstâncias que poderão ocasionar bons planeamentos, evidenciando o seguinte: Donaldson (1978, citado por Bereiter e Scardamalia, pg. 13), “ argumentou que o desenvolvimento cognitivo, não consiste na aquisição de novas operações lógicas elementares, consiste numa perspectiva, a aquisição de estruturas de conhecimento e de controlo, que habilitem a criança a actualizar as operações lógicas elementares para as exibirem, em várias tarefas complexas ...”

Assim, Bereiter e Scardamalia evidenciam que os jovens escreventes podem ter as operações lógicas elementares do planeamento disponíveis, mas necessitam de ser conduzidas por um adulto ou de uma situação favoravelmente estruturada, para que aquelas operações possam ser actualizadas, salientando o seu empenhamento em compreender o conhecimento conceptual e o procedimental, com o qual aquele é construído com as experimentações que realizam.

-Tarefas de intercepção entre o ler e o escrever

“Como o ler envolve a construção de sentido com a linguagem escrita, já formada, e como o escrever envolve a criação de um texto linear com um material conseguido, de um modo não linear” (Beaugrande, 1984, citado, por Bereiter e Scardamalia, 1987), Bereiter e Scardamalia evidenciam que uma forma de obter mais dados, sobre o processamento de texto, é empregar tarefas especiais que representem aspectos do processamento problemático que, aparentemente, não é problemático como a de organizar um conjunto de frases para a produção de um texto coerente, permitindo uma aberta exposição das macro operações que se presume acontecerem na normal compreensão de texto “*o processo fundamental na compreensão é a construção de um texto base a ideia é representar o sentido do texto, por meio de sentidos de uma lista estruturada de proposições*” (Kintsh e Van Dijk, 1978, pg. 367)

Assim, a representação mental de uma completa compreensão de texto consiste num arranjo hierárquico de proposições que indicam de que assunto trata o texto e, de acordo com o modelo de Kintsh e Van Dijk, a actividade de produção consiste na

construção de macro-proposições, estando as proposições que captam o conteúdo detalhado do texto num grau mais baixo.

Nesta linha, Bereiter e Scardamalia evidenciam a necessidade de desafios instrucionais, para ajudarem os escritores inexperientes a desenvolverem uma estrutura executiva para aplicação dos recursos cognitivos exibidos, nos resultados positivos de pequenas intervenções e que estão aptos para serem inseridos no processo de composição.

Assim aqueles autores evidenciam as seguintes estratégias:

2.7.4 Estratégias de retórica

São usadas, essencialmente, para concretizar efeitos ou propósitos da composição, isto é, servem, essencialmente, para estimular a atenção do leitor. Evidenciando-se um interesse recente no estudo psicológico deste tipo de estratégias que tenta descobrir, como é que o conhecimento retórico é adquirido a partir da leitura de textos modelo.

2.7.5 Estratégias enraizadas na introspecção

São contextualizadas no grau da descoberta que, segundo os mesmos investigadores, podem ser promissoras, mas limitadas, no entanto, por dois pressupostos, quer o alto grau de metacognição, isto é, uma aptidão para avaliar e conscienciosamente manipular as suas próprias estratégias cognitivas, quer uma estratégia executiva suficientemente desenvolvida para incorporar novos procedimentos, alterações menores ou problemas adicionais.

Inserindo-se as estratégias, acima referidas, num ensino explícito ou implícito de regras, Bereiter e Scardamalia referem as seguintes convicções:

-As regras de realização da tarefa não representam o objectivo mais promissor do esforço instrucional e que, neste contexto, a instrução é melhor direccionada, para o que Brown e Campione (1981, citados por Bereiter e Scardamalia 1987) chamam

“mecanismos auto-reguladores”, tais com: verificar, planejar, supervisionar, rever e avaliar.

-O maior significado educacional destes mecanismos auto-reguladores traduz-se, em encará-los, não só como uma contribuição, para uma imediata “performance”, mas como uma contribuição para o futuro desenvolvimento cognitivo.

Segundo Flavell (1979), citado por Bereiter e Scardamalia (1987), quando funções executivas, tais como, o planeamento e a avaliação são incorporadas no sistema do comportamento cognitivo, geram informações que podem liderar mudanças estratégicas no comportamento, isto é, podem constituir agentes de mudança indutora que terão o efeito de alterar as regras pelas quais o sistema operou.

Assim, embora se introduzam novos mecanismos - mecanismos auto-reguladores - no comportamento cognitivo dos alunos, isso não significa o ensino de novas regras ou de estratégias de performance da tarefa, podendo resultar na aquisição pela criança de novas regras (Bereiter e Scardamalia, 1987).

Nesta linha, Krashen (1976), evidencia que, em tarefas onde o sistema de regras é demasiado complexo para ser ensinável, parece que a esperança de um ensino promissor, será promover funções auto-reguladoras que ajudarão os alunos a adquirirem regras, por meio das suas próprias actividades.

Deste modo: “O nosso objectivo instrucional é introduzir um mecanismo auto-regulador adicional nos procedimentos executivos para o planeamento ou para a avaliação” (Bereiter e Scardamalia, 1987, pg. 254).

De acordo, com a experiência profissional, pensamos, tal como estes autores, no que se refere ao objectivo instrucional da composição escrita.

Estes investigadores consideram que a introdução de mecanismos auto-reguladores ocorre do seguinte modo:

1-O sistema executivo deve dar-lhes atenção, em tempos apropriados, e posteriormente, voltar atrás no procedimento interrompido, o que requer uma atenção activa e provoca a lembrança de uma forma quase interpelativa.

2-O novo mecanismo requer capacidade de processamento, possibilitando uma abundante produtividade devido à novidade da função, o que pode amortizar

pequenas reservas de informação, necessárias para outras partes do procedimento da tarefa que foram momentaneamente interrompidas.

Assim, evidenciamos o facto daqueles investigadores assumirem a necessidade de uma facilitação procedimental, porque pensam que as crianças devem ter mecanismos auto-reguladores apropriados e disponíveis, mas mesmo sabendo que aqueles procedimentos seriam bons para usar, não os usam, porque não estão aptas a colocá-los nos seus procedimentos executivos, então, pensam que a facilitação procedimental deverá ser desenhada de modo a descrever a função auto-reguladora, tão explicitamente quanto possível, em termos de operações mentais, para habilitar as crianças a começarem a realizá-la com uma carga adicional o mais leve possível.

“O facto de no planeamento das composições, algumas vezes, os professores colaborarem na selecção dos tópicos e do conteúdo, formulando perguntas, isso é diferente de uma facilitação procedimental, na qual o facilitador, seja ele o professor ou um conjunto inanimado de cartões, tem funções de condutor solitário...”.(Scardamalia e Bereiter, 1987 pg. 266).

2.7.6 Estratégia de concretização de objectivos

A técnica de concretização de objectivos promove a aquisição de experiência, pelas crianças, no desenvolvimento de estratégias executivas para formulação de objectivos nas composições. Segundo os investigadores, esta técnica é matéria de intercâmbio do desenvolvimento da investigação com problemas lógico-matemáticos. Assim, se a criança não compreender um problema formulado em termos abstractos, com uma representação concreta do problema, com um objectivo, poderá compreender mais facilmente.

Assim, Bereiter e Scardamalia evidenciam que no início de uma tarefa de composição o objectivo é global (contar uma boa história, por exemplo), isto é, não especifica a natureza da situação final que pode ser muito diversificada, pois há muitas situações finais que podem satisfazer o objectivo global o que contrasta com o estudo dos problemas lógico matemáticos, onde só há um fim para aquele objectivo.

Esta perspectiva, em termos instrucionais, traduz-se em fazer com que uma criança acostumada às práticas “de baixo grau, onde a capacidade mental é exclusivamente aplicada em dar forma à tarefa” (Bereiter e Scardamalia, 1983 a), pg. 24), pratique operações mentais requeridas pelo alto grau “que é caracterizado pelo esforço em dominar a arte de escrever, em todas as suas complexidades” (Bereiter e Scardamalia, 1983 a), pg. 22)

Os investigadores evidenciam a necessidade da implementação da combinação destas duas últimas estratégias apresentadas - facilitação procedimental e concretização de objectivos, pois a primeira privilegia os processos cognitivos e a segunda privilegia os objectivos, deixando os processos em aberto, parecendo-lhes essencial interessar as crianças num suporte activo, e comunicar-lhes o mais claramente possível o objectivo cognitivo para que se empenhem em atingi-lo.

Investigações na construção e usos de objectivos na escrita, constituem uma corrente de investigação, onde está inserida a investigação de Palmela Paris, onde é implementada a facilitação procedimental sob a forma de conjuntos de possíveis objectivos. Há evidência de que, deste modo, as crianças começam a tomar a sério os objectivos, começando a gerar mais conteúdo, o que é pertinente, segundo os investigadores, pois a elaboração de objectivos para uma composição, pressupõe que o escrevente tenha um conjunto de possibilidades de conteúdo que pode escolher, no entanto, requer eficientes procedimentos de busca na memória, havendo assim uma interdependência das diferentes fases da composição.

2.7.7 Outras perspectivas sobre a instrução

A investigação refere que as perspectivas mais modernas sobre a instrução são as que privilegiam processos reflexivos, sendo a reflexão uma ajuda válida para a escrita e a escrita uma ajuda válida para a reflexão, (Murray, 1978, citado por Bereiter e Scardamalia, 1987). As reflexões a este nível seguem Piaget (1987) evidenciando um processo dialéctico na construção do conhecimento: *“As condições da linguagem fazem parte de um conjunto mais lato, preparado pelos diferentes estádios da integração sensório-motora”* (pg. 244).

Estes processos reflexivos figuram em perspectivas educacionais baseadas no diálogo entre professor/aluno, no que se refere à forma ou ao conteúdo do que o

aluno escreve (Graves, 1983; Staton, 1980). Nesta perspectiva está subjacente a ideia de que o processo dialéctico, conduzido entre professor/aluno, poderá ser interiorizado pelo aluno que, por sua vez, poderá ser capaz de realizá-lo independentemente. Ideia que, segundo os investigadores ainda não foi testada.

Segundo Flower e Heyes (1980, 1981), citados por Bereiter e Scardamalia (1987), os protocolos dos episódios planeados dos especialistas, pensando alto, enquanto escrevem estão repletos de evidência de actividade reflexiva, elaborando e reformulando objectivos e planos para concretizar objectivos, examinando criticamente decisões, antecipando dificuldades, reconciliando ideias compatíveis. No entanto, há evidência de que uma tal actividade está completamente ausente dos protocolos dos escreventes, em idade escolar (Bereiter e Scardamalia, 1987).

Segundo estes investigadores, tem-se verificado um considerável esforço para fomentar um processo reflexivo, nas crianças, por meio de vários tipos de diálogo, no entanto, referem também que a questão, no âmbito da qual, as crianças aprendem a concretizar tal processo independentemente, ainda carece de investigação, apesar de referirem a importância de tal questão, não só para a pedagogia instrucional, mas também para a compreensão da emergência de estruturas mais complexas no desenvolvimento cognitivo (Piaget, 1987).

Scardamalia e Bereiter (1985a), citados por Bereiter e Scardamalia (1987), conduziram experiências de pequena duração, num foco limitado desta questão.

“Uma perspectiva de ensino de processos reflexivos na escrita requer a hipótese de como é que esses processos são conduzidos no intelecto do escrevente solitário” (Bereiter e Scardamalia, 1987, pg. 301).

Segundo Widdowson, a reflexão toma a forma de um diálogo interior, entre o escrevente e o leitor imaginado, “o discurso escrito representa também um processo interactivo de negociação. Mas, enquanto no discurso oral este processo é tipicamente aberto e recíproco, no discurso escrito é encoberto e não é recíproco, isto significa que o escrevente tem que conduzir a sua interacção, representando os papéis de ambos os participantes” (Widdowson, 1984, pg. 39).

A perspectiva de Bereiter e Scardamalia (1987), neste contexto, é a de que a interligação da noção da composição, como uma forma de resolução de problemas e da generalização de Newell (1980, citado por Bereiter e Scardamalia, 1987) do

conceito de “espaços problema” constrói um modelo mais plausível do processo reflexivo na escrita.

Assim, estes investigadores concebem o planeamento da composição em dois tipos de “espaços problema”: um contendo problemas de conteúdo, elaborado com conhecimentos que podem ser caracterizados, como convicções ou pontos de vista. “É o tipo de espaço, no qual cada um trabalha com opiniões, toma decisões morais, desenvolve inferências acerca dos assuntos, formula desenvolvimentos causais...”; o outro contendo problemas de retórica e especificamente talhados para a produção de texto, “*Neste espaço encontram-se as representações mentais do texto actual e do texto esperado, que podem ser de vários graus de abstracção, desde as representações verbais até às representações das ideias principais e das intenções globais.*” (Beaugrande, 1984b).

2.7.8 A essência da reflexão na escrita

Segundo Bereiter e Scardamalia (1987), a interacção entre estes dois tipos de espaços constitui a essência da reflexão na escrita, consistindo a esperança em favorecer relevantes processos cognitivos, no facto de os alunos terem um papel mais activo e intencional no desenvolvimento das suas estratégias cognitivas, o que requer uma auto-consciencialização, nas estratégias e nos objectivos, tal processo é amplamente referido como metacognição, sendo “a própria facilitação procedimental um meio valioso para desenvolver a metacognição” (pg. 320). Consideram também que um importante factor que retarda o grau de conhecimento metacognitivo é a limitada disponibilidade dos dados a partir dos quais tal conhecimento deve ser construído, o que acontece devido ao facto de que quando se está empenhado na actividade mental a atenção ser absorvida, pela tarefa ou pelo conteúdo da cognição e não, directamente, pelo próprio processo.

Assim, para que as crianças desenvolvam outra espécie de pensamento precisam de outras fontes de informação que ultrapassem a observação vulgar. Uma das formas que a investigação instrucional tem tentado para ultrapassar as limitações da observação vulgar, tem sido o uso do “pensar alto” durante a modelação. (Bereiter e Bird, 1985; Brown, 1978; Bereiter e Scardamalia, 1987).

No entanto, esses estudos “parecem indicar que, embora o modelo cognitivo seja suportado por procedimentos instrucionais mais activos, não é efectivo na mudança das estratégias cognitivas das crianças” (Bereiter e Scardamalia, 1987 pg. 323),

A investigação aponta para que no caso de competências intelectuais indefinidas, tais como a composição, os alunos que ainda não tenham adquirido uma estratégia sofisticada, não podem estar em boa posição para apreciar o que a estratégia pode fazer por eles, existindo um sério problema motivacional, no sentido de não terem uma noção do que é suposto que os seus esforços produzam, havendo evidência de que os esforços para conduzir os alunos em estratégias mais sofisticadas, só resultam se se puder exhibir-lhes os resultados dos seus esforços (Bereiter e Scardamalia, 1987).

Neste contexto, é essencial que a criança compreenda que o objectivo da tarefa não é o sucesso ou insucesso da “performance”, mas antes, compreender os processos mentais envolvidos na tarefa. Segundo os investigadores, uma vez que a criança interiorize a ideia de que cada passo na dificuldade da tarefa significa um novo fenómeno interessante a investigar, parece diminuir a sua ansiedade sobre o sucesso ou falhanço, e pode começar a encarar o falhanço, quando acontece, como um interessante fenómeno a ser explorado, sendo um outro benefício desta actividade a consciência metacognitiva pelos alunos das suas próprias capacidades, com uma consciência para predizerem o que lhes causa ou não dificuldade

A investigação considera também que uma outra dimensão do conhecimento metacognitivo é a consciência da mudança de estratégia, consciência não só do seu comportamento cognitivo actual, mas também dos desenvolvimentos que conduziram a esse comportamento. Assim, os investigadores conceptualizam a intervenção no processo cognitivo típico da criança, introduzindo um comportamento cognitivo que formalmente se assemelhe, ou que contenha significativos elementos de um comportamento cognitivo mais maturo, introduzindo uma versão simplificada de uma estratégia mais avançada, numa facilitação procedimental.

A criança é, assim, ajudada na execução de uma estratégia, pelo uso de procedimentos externos que lhe são explicitados e sugestões, sendo o ponto relevante desta facilitação procedimental - o facto de ser uma estratégia avançada que pode ser simplificada, pela redução de decisões, por escolhas entre poucas alternativas e pelo estabelecimento de rotinas que ultrapassem certas dificuldades (Bereiter e Scardamalia, 1987).

Assim aqueles investigadores evidenciam que:

- A facilitação procedimental ajuda, não só, a estruturar o processo, razão, pela qual as crianças encontram, por si próprias, empenhamento em actividades mentais que são novas para elas e que de uma maneira geral lhes agradam, por contrastarem com procedimentos rotineiros, mas também permite realçar duas espécies de dados: - como é que as crianças se estão a comportar com a tarefa e a natureza da "performance"- informações que vêm do que a rotina capacita as crianças para fazer, tornando-a mais avançada do que os procedimentos naturais.
- Uma das facilitações procedimentais mais elaboradas é fazer com que os alunos avaliem diagnostiquem e revejam os seus textos.

"Ao serem solicitados para pensar mais quando não têm nenhuns meios disponíveis para isso, as crianças retrocedem nos seus desafios intelectuais" (Bereiter e Scardamalia, 1987, pg. 335)

Por nossa parte, estamos completamente de acordo com os autores e pensamos que as facilitações procedimentais, por eles evidenciadas, são as mais promissoras em termos de desenvolvimento, quer metalinguístico, quer procedimental.

-Processos cognitivos e a sua regulação

Para que o estudo dos processos mentais possa conduzir as acções pedagógicas operacionalizando novos comportamentos mais eficazes e mais adaptados é necessário que esse estudo se interesse também, pela compreensão que o sujeito tem dos seus próprios processos mentais (Noel, 1991, pg. 5).

Assim, "a metacognição refere-se aos conhecimentos que o sujeito tem dos seus próprios processos cognitivos, dos seus produtos e de tudo o que com eles está relacionado, por exemplo, as propriedades pertinentes para a aprendizagem da informação...a metacognição refere-se, entre outras coisas, à avaliação activa, à regulação e organização desses processos, em função dos objectivos cognitivos e dos dados a partir dos quais eles partem"(Flavel, 1976)

Nesta linha, Salema (1989) refere que o conhecimento e a tomada de consciência, por parte do aluno com dificuldades, tanto do processo de composição, como dos próprios processos mentais permitir-lhe-á:

- compreender e identificar as causas e dificuldades
- utilizar estratégias executivas eficientes
- superar as dificuldades para ser ele próprio a controlar o processo da composição escrita.

Deste modo, para esta autora perspectiva-se a composição escrita, como uma actividade cognitiva e metacognitiva complexa, que permite que se recriem metodologias de ensino, que identifiquem as dificuldades e organizem estratégias para explicitar os processos mentais subjacentes à composição e ajudem o aluno a aprender e a pensar tornando-o agente da sua própria aprendizagem.

Assim, “para que o aluno textualize por escrito correctamente, há que haver uma instrução e um ambiente que dirija e facilite tanto a compreensão das capacidades cognitivas necessárias à aprendizagem da composição escrita como dos objectivos e capacidades específicas exigidas por cada tipo de produção escrita. Há também necessidade de uma instrução que facilite ao aluno os meios de apropriação do saber-fazer”.(Salema, 1987; pg. 88).

Nesta linha, Olson, Carol Both (1989) refere-se ao processo de escrita do seguinte modo: “Com o objectivo de elaborar uma composição os escreventes têm que activar a sua memória para estabelecer o que sabem, rever as informações que produziram e traduzi-las para o discurso, organizar as várias ideias, rever, fazer reajustes, construir uma estrutura organizada para comunicar a mensagem pretendida, transformar toda a rede do pensamento, num escrito e avaliar o produto”.

Segundo a autora esta descrição do processo de escrita reflecte os estádios do pensamento descritos na Taxonomia de Bloom, sobre o domínio cognitivo.

Assim, Olson Carol Both (1989):

Processo de Pensamento	Processo de escrita
Conhecimento	Pré-escrita
Compreensão	Pré-composição
Aplicação	Escrita
Análise	Revisão
Síntese	Editoração
Avaliação	Avaliação

O pensamento e a escrita apresentam-se pois, como processos recursivos, requerendo a escrita, segundo a autora, uma actividade intelectual complexa, desmontada num estudo, por ela referido de Virginia Badwin (citada por Olson Carol Both, 1989), que organiza as estratégias de ensino da escrita, de acordo com o modelo do processo de escrita - pré-escrita, pré-composição, escrita, revisão, editoração e avaliação, consciencializando os escreventes de todas as fases do processo.

2.8 Produção de linguagem

Segundo Fayol (1991), a investigação na produção de linguagem divide-se em duas categorias que diferem no objectivo do estudo e nos métodos utilizados.

1 - Os aspectos micro-estruturais da produção oral (léxico, sintaxe...) são os objectivos de uma primeira categoria que utiliza, como método de estudo, observações feitas em "situações naturais", ocupando os enganados da fala uma posição dominante.

Por meio da análise dos erros produzidos, os autores que trabalham nesta área, deduziram, não só as unidades linguísticas de "performance", mas também, as componentes do sistema de processamento e a sua organização.

Neste contexto, é referido o modelo de Garret (1975, 1980, 1984; citado por Fayol 1991), que segundo Fayol, é até hoje o modelo mais elaborado na produção de linguagem, pois descreve a produção de frases, em dois ângulos: selecção de uma montagem sintáctica e escolha do léxico. Para determinar as componentes cognitivas e as suas inter-relações, o autor analisa os erros espontâneos cometidos na produção oral para extrair as unidades linguísticas relevantes e delinear um modelo estrutural de produção.

2-A escrita é o objectivo de uma segunda categoria de estudos na investigação, sobre a produção de linguagem que, inserida na psicopedagogia tradicional, se dedica aos aspectos macro-estruturais da produção (organização do texto, papel dos tópicos e da audiência), envolvendo o método que é utilizado a análise não só, dos textos produzidos mas também, dos protocolos verbais recordados durante a produção.

Evidenciam-se, nesta categoria, tentativas para identificar as componentes cognitivas requeridas na produção, e para determinar as suas inter-relações salientando-se, segundo Fayol, o modelo de Hayes e Flower (1980).

Há evidência também, de que alguns autores iniciaram a identificação dos parâmetros temporais da produção (pausas, velocidade de escrita).

Produção oral

Segundo Fayol, no modelo de Garret os erros são considerados representações do normal funcionamento da produção de linguagem, possibilitando pela sua análise a inferência dos mecanismos subjacentes. Assim, erros, tais como, antecipações, persistências e substituições resultam da presença simultânea, na memória de elementos em interacção, o que pode ser usado para determinar os graus de planeamento, a sua ordem e os constrangimentos neste grau (Fayol, 1991).

Segundo Fayol, Garrett destaca a existência de duas etapas de produção sucessivas e independentes - *“com base na análise de trocas, que revelam claramente o contraste de categorias: troca de sons e troca de palavras, ocorrendo a primeira, em palavras de diferentes classes gramaticais dentro de uma frase, a troca de elementos é muitas vezes foneticamente semelhante e localizada, em semelhantes contextos fonéticos; a troca de palavras ocorre em palavras ou morfemas, pertencentes à mesma classe gramatical, localizadas em diferentes frases e carecendo de semelhanças fonéticas”* (Garret, 1975; citado, por Fayol, 1991 pg. 102)

1 - Etapa funcional, pensada para envolver a selecção de itens lexicais abstractos (na base do significado e da função) para definir especialmente a estrutura funcional da frase, sob a forma de grupos de palavras ligadas à volta do verbo e também as substituições de sentido.

2 - Etapa posicional, durante a qual é determinada a estrutura de superfície da expressão vocal, isto é, a forma da superfície dos itens lexicais (as suas posições e a inserção dos morfemas gramaticais), daí a possibilidade de erros de sons e fenómenos causados por dificuldade, no acesso lexical (Brown e Mcneil, 1966; Kohn, Wingfield, Menn, Goodglass, Gleason e Hyok, 1987; citados por Fayol 1991)

O modelo assume, segundo Fayol (1991), que estas duas fases são independentes, pondo a hipótese de que a primeira não é afectada pela forma fonológica dos itens lexicais, assume também que estas duas séries de etapas autónomas são

precedidas, por uma fase conceptual (o grau da mensagem), na qual os acontecimentos prévios e os acontecimentos contextuais referentes ao assunto são contabilizados, ocorrendo, também, neste grau, a linearização, aspecto essencial da produção, devido ao facto do modelo do texto da situação de referência não ter uma estrutura linear. Este grau é também o único, no qual as estruturas de retórica que impõem constrangimentos, na linearização, devem ser integradas (Espéret, 1984; citado por Fayol 1991, pg. 103 e Fayol 1985, pg. 111). Segundo os autores, este grau pretende preparar os graus nos quais a formulação vai ser realizada.

Muito poucos autores consideram a possibilidade de que as componentes linguísticas tenham um efeito retroactivo, na selecção e organização dos conceitos. Segundo Fayol, é impossível evitar o problema num contexto de aprendizagem. É também impossível, segundo este autor, a não existência de curiosidade, acerca da existência ou não de constrangimentos de formulação que possa determinar a maior ou menor expressividade natural dos factos (Kempen, 1977; Schlessinger, 1977; citados por Fayol, 1991, pg. 103).

Segundo os investigadores, a tendência corrente é a interligação do processamento de graus, com a teoria da activação propagada e derivada (Anderson, 1983; citado por Fayol, 1991). Em certos casos, uma componente de monitorização e de editoração deve actuar antes da articulação, modificando a estrutura de superfície produzida, inicialmente. Este último aspecto torna-se essencial, quando se equaciona a produção escrita, porque esta é baseada num léxico e numa sintaxe diferentes do oral, processando-se mais lentamente, ocasionando constrangimentos de desempenho (Fayol, 1991, pg. 106)

2.8.1 Produção escrita

Com base nos textos obtidos nas notas tiradas pelos sujeitos, e nas lembranças dos seus comentários, Beaugrande, 1984; Bereiter e Scardamalia, 1983; Cooper e Matsuashi, 1983; Heyes e Flower, 1980; Martlew, 1983, conceberam modelos qualificados de procedimentais.

Sabine Kowal e Daniel C. O'Connell (1987) contestam aquele método de investigação, considerando que a investigação sistemática dos aspectos temporais da escrita e o estudo dos processos de revisão e de editoração podem permitir um

melhor conhecimento do processo psicológico envolvido no processo de escrita, referindo que, pela análise dos protocolos verbais, Flower e Heyes não conseguem descrever “os processos de descoberta que os escreventes usam durante o acto de compor” (pg. 81).

Fayol (1991) refere que, a análise dos modelos enunciados no primeiro parágrafo, revela os seguintes aspectos da produção:

1 - Aspecto funcional

2 - Aspecto estrutural

Sob o ponto de vista funcional, a produção escrita aparece organizada à volta do tópico e dos efeitos esperados na audiência (Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud, e Pasquier, 1985)

Sob o ponto de vista estrutural, três tipos de processos podem ser implementados:

- Planeamento
- Textualização
- Revisão

Há evidência de que estes processos não ocorrem sequencialmente, mas em alternativa, contendo cada um micro-sequências ou fases recursivas.

Assim, o planeamento requer tanto a recuperação do conhecimento acerca do assunto, como a organização daquele conhecimento de acordo com a finalidade, que por seu lado depende da situação de produção e da audiência (Bronckart, 1985)

No que se refere à recuperação do conhecimento acerca do assunto, Anderson (1983) considera que se efectua numa rede associativa, na memória de longo curso, sendo essa rede formada de conceitos interligados por laços de força variada, que dependem de vários parâmetros, tais como a frequência e a natureza, por isso, quanto mais estruturada e completa for a rede, mais completa será a activação do conhecimento (Caccamise, 1987).

A investigação salienta que numa rede estruturada certos conceitos ocupam uma posição central, enquanto outros ocupam uma posição periférica, isto é, estão ligados uns aos outros, numa hierarquia, conforme as condições em que a activação for espalhada sendo a produção afectada, segundo a forma, como os conhecimentos estão organizados, havendo evidência que os textos escritos pelos

sujeitos que conhecem o assunto, têm melhor qualidade do que os que são escritos pelos sujeitos inexperientes no assunto.

2.8.2 A organização do assunto

No que se refere à organização do assunto, segundo os investigadores são de salientar os seguintes factos:

1-A situação de produção e em particular a audiência necessitam de uma reestruturação da ordem e do grau de importância da informação, pois a textualização requer uma estrutura linear (Beaugrande, 1984), sendo a recuperação da informação, geralmente recolocada na memória, numa ordem diferente.

2-A investigação evidencia que só os especialistas é que recorrem, sistematicamente, às convenções e aos tipos textuais para organizar a sua escrita, requerendo a coordenação do tópico com a audiência recursos cognitivos, que tomam tempo, verificando-se um aumento da duração da pausa, quando os sujeitos estão a dirigir-se a uma audiência que não lhes é familiar (Piolat, 1983, citada por Fayol 1991)

3-Segundo os investigadores, para os especialistas, planear parece ser uma estratégia de resolução de problemas, na qual eles confiam no seu conhecimento de:

O assunto, os tipos de retórica, as estratégias gerais - para definirem a tarefa em termos de intenções atingíveis e procedimentos para trabalhar a composição.

4-O que distingue os especialistas dos inexperientes, não é tanto a questão dos objectivos estabelecidos e dos procedimentos utilizáveis, mas a dificuldade em integrar os vários planos uns com os outros, (Heyes e Flower, 1986, pg. 1109).

2.8.3 A textualização

Segundo Fayol a tradução das informações, da mensagem, e dos graus funcionais para o texto, consiste na construção gradual de uma sequência linear de unidades linguísticas, ordenadas hierarquicamente por graus (fonemas, frases, orações, parágrafos), requerendo dois processos complementares - a lexicalização e a

linearização de seqüências de predicado de vários tamanhos e de várias categorias, consoante o narrado.

Problemas postos, neste contexto, segundo o autor:

-O estabelecimento em manutenção de alguns graus de continuidade referencial, isto é, a construção de sucessivas orações nas quais é introduzida nova informação, enquanto a informação conhecida é reintroduzida que tem como consequência a necessidade de um apoio inicial e de um dispositivo linguístico que seja usado para assegurar a coesão, evidenciando, neste contexto, o papel fundamental da anáfora bem como a colocação do assunto no princípio do texto.

-O uso de vários esquemas para a reintrodução da informação, (pronominalização vs. Renominalização) depende dos constrangimentos impostos, pela representação mental das situações e dos constrangimentos cognitivos do processo (Gernsbacher, 1989, citado por Fayol, 1991, pg. 108), contudo, estes aspectos da investigação, ainda não são bem conhecidos pelos investigadores.

-A introdução de novas informações que põe o problema da segmentação em blocos e da junção destes blocos uns com os outros, pois as relações entre os acontecimentos e as situações descritas variam em durabilidade e natureza (causal, temporal) (Fayol, 91)

Estas duas dimensões - natureza e durabilidade das ligações - são codificadas, por meio de diferentes dispositivos linguísticos - pontuação e conectores - e retóricos.

Segundo Fayol, a aquisição e funcionamento destas marcas ainda não são bem compreendidos, sendo a textualização o processo de produção pior estudado, não existindo nenhuma teoria que o possa descrever.

2.8.4 A revisão

No que se refere à revisão - *“Os trabalhos conduzidos, numa perspectiva desenvolvimentista (no sentido lato) confirmam que, com a idade e ou a prática, as modificações dos sujeitos nos seus próprios textos, processam-se desde o nível local ao global (Humes ibid), de considerações relativas à superfície do texto às relativas ao conteúdo e à audiência”* (Fayol, 1987, pg., 87).

Assim, a investigação, neste contexto, evidenciou tentativas de treino sistemático ao auto-questionamento para iniciar os alunos na revisão (Daiute e Kruidenier, 1985; citados por Fayol 1987).

Nesta linha, Scaramalia e Bereiter (1983) desenvolveram o programa C. D. O. (comparar, diagnosticar, operar), que foi bem aceite por alunos entre os dez e catorze anos revelando-se eficaz a nível dos melhoramentos locais sem, contudo, introduzir mudanças nos níveis estruturais mais elevados.

Scardamalia, Bereiter e Steinbach (1984) desenvolveram também um programa do mesmo tipo com o enfoque, não na revisão, mas na gestão do conteúdo e da forma retórica de um ensaio de opinião, que revelou a eficácia muito nítida de um treino da reflexão sobre a composição escrita.

Brown e al. (1988, citados por Fayol 1991) estudam as exigências da produção escrita, pondo o problema da coordenação de três componentes: formulação, programação, execução motora e monitorização do "output" e ao estudarem a organização procedimental destas componentes evidenciam constrangimentos, tais como, a velocidade e a legibilidade.

A investigação evidencia que a maior dificuldade encontrada em todos os sujeitos, é a competência de controlo e administração temporal das componentes do processo de escrita e, com o objectivo de compreender os problemas postos por aquele controlo e administração e também actuar mais nos obstáculos aí levantados, encaminha-se no sentido do desenvolvimento de um modelo "on line".(Fayol, 91).

O que está de acordo com Sabine Kowal e Daniel C. O'Connell (1987) ao salientarem a necessidade de "estudar o escrevente em acção"(pg. 113), considerando a evidência da carência de descobertas conclusivas, acerca dos processos de planeamento nos escreventes.

Neste contexto, Schumac (citado por Fayol, 1991) salienta a complementaridade do estudo das produções orais e escritas. Assim, para ambos os processos de produção podem-se distinguir várias componentes e vários graus, como o conceptual, o linguístico e o articulatório ou gráfico.

Segundo Fayol (1991, pg. 112), "uma componente de monitorização, para controlar e possibilitar a modificação do produto final deve ser acrescentada a estes três graus ... e estudos empíricos deverão permitir determinar se esta componente é usada directamente pelas crianças, ou se um funcionamento avaliativo deste género,

precedendo a execução, é primeiro interno, acompanhado antecipadamente por um controlo gradual”

Nesta secção, referimos os processos que estruturam a produção de linguagem, para uma melhor clarificação do modo como se vão processar as estratégias remediativas que são objecto de estudo do presente trabalho.

Embora tenhamos consciência da falta de evidências conclusivas que ainda rodeiam muitos destes processos, pensamos que os modelos existentes podem ser uma referência para a consciencialização da instrução da composição escrita.

2.9 Perspectiva de Fayol sobre a produção e compreensão da linguagem escrita.

2.9.1 As componentes da actividade de produção: Planificação

Fayol (1990) expõe um modelo da actividade de produção e evidencia o facto de o considerar extremamente sumário e incapaz de permitir uma abordagem funcional das questões, bem como, a ausência de um modelo que aborde claramente os aspectos funcionais e de teorias potentes relativas ao impacto da organização dos conhecimentos na memória e do maior ou menor domínio das actividades linguísticas, optando os investigadores por comparações sistemáticas entre escreventes experientes e inexperientes.

Assim, destacam-se no modelo exposto por Fayol, as seguintes componentes:

-Elaboração conceptual

A planificação é relativa à conceptualização pré-linguística do conteúdo a evocar na mensagem, em função do destinatário potencial subdividindo-se em duas fases fortemente ligadas:

a - A busca das ideias

b - A organização dessas ideias

A descoberta das ideias realizar-se-á tanto melhor e mais depressa, quanto melhor o escrevente conhecer o domínio que vai evocar . Inevitavelmente, o nível de conhecimentos prévios dos assuntos tratados determina simultaneamente a maior ou menor facilidade de produção e a qualidade do produto.

A organização das ideias exige um esforço mais ou menos importante de acordo com o conteúdo de referência e com a audiência , no entanto, o fornecimento da organização canónica, quando se tratar da produção de uma narrativa “que implica a elaboração de uma organização, relativamente estereotipada e abstracta...uma representação cognitiva dos acontecimentos e das suas relações, tendo, por consequência, um carácter universal...”(Fayol, 1985), ou a “elaboração, pelo autor do plano do texto” (Fayol 1990), podem facilitar a sequencialização das ideias.

Relativamente a esta componente, há evidência que os escreventes inexperientes “antecipam pouco sobre o que vão escrever e sobre o modo como vão escrever” (Fayol, 1990), enquanto que os experientes procedem, segundo o autor, a uma transformação do saber em função do modelo “Transformação do Conhecimento” (“Knowledge Transforming”), isto é, consideram os constrangimentos do discurso, a audiência e a dimensão retórica dos textos.

2.9.2 A textualização

Esta componente requer, de um certo ponto de vista, um outro tipo de planificação e de pesquisa. Trata-se de seleccionar os itens lexicais e de os inserir nas estruturas sintácticas. A procura das palavras constitui uma etapa mais ou menos autónoma pois, embora se saiba perfeitamente o significado de uma palavra é, por vezes, bastante difícil a sua recuperação pela memória.

Intervém também na textualização a maior ou menor facilidade na ortografia e a construção de blocos de informação, marcados à superfície, pela pontuação “fronteiras de proposições, de frases, de parágrafos”(Fayol, 1989) ou por conectores e o estabelecimento de ligações coesivas pelo emprego de pronomes, artigos e mais geralmente, por anáforas.

Na escrita, a morfologia desempenha um papel muito importante devido não só, à ausência da interacção entre pares mas também, à inexistência de prosódia.

No que se refere a esta componente, há evidência que ela não constitui uma preocupação para os inexperientes (Fayol, 1990). Segundo o autor, o facto da exiguidade do leque de disponibilidades lexicais e sintácticas, ocasiona a produção de uma formulação única que é a cópia, sem modificações de notas prévias à textualização.

2.9.3 A revisão

Componente que se manifesta pelas releituras do texto já produzido, seguidas ou não, de modificações mais ou menos importantes em relação à versão inicial, no entanto, esta componente também pode decorrer durante o processo de composição (Fayol e Gombert, 1987, pg. 86)

Há evidência, segundo Fayol, de que contra todas as expectativas o “voltar atrás sistemático” não tem nada de natural, acontece, raramente, salvo no que se refere à frase durante a produção e as revisões revelam-se mais raras ainda.

De uma maneira geral, a revisão põe o problema da auto-avaliação e da auto-correcção, problema agudo para os sujeitos jovens ou pouco experientes (Fayol, 90) Relativamente a estes escreventes, Fayol evidencia que quando lhes é solicitado que releiam o que já escreveram, há uma releitura do que pensam ter escrito e não do que realmente escreveram.

No que se refere aos escreventes experientes, no estado actual dos dados empíricos os investigadores ignoram, segundo Fayol, se os dois grandes tipos de comportamentos averiguados (1 - um comportamento face à textualização exprimindo uma revisão já realizada; 2 - um comportamento de revisão insistente, sobre o que foi produzido) resultam da atitude dos sujeitos ou da interacção com o tema abordado.

Há evidência de que as modificações adequadas num texto, surgem por meio de três operações (Fayol, 90):

-Detecção de que alguma coisa está mal, o que envolve a confrontação de duas representações: uma correspondente à intenção dos escritos, outra de representação da leitura do texto escrito, este processo levanta o problema do grau de conhecimento do sujeito e da sua competência para considerar o texto à distância (Bartelet, 1982; citado, por Fayol 1991).

Neste contexto, Heyes e Flower consideram que os especialistas, não só detectam mais erros do que os inexperientes, mas também erros diferentes, isto é, de natureza diferente.

- Diagnóstico que requer um sentido de categorias de erros, que parece pouco desenvolvido em crianças e adolescentes, devido, essencialmente, à carência de conhecimentos, construindo de modo insuficiente os “espaços problema”.
- Selecção que requer a escolha entre um conjunto de possibilidades pelos sujeitos que já detectaram o erro, o que levanta dois tipos de problemas aos sujeitos inexperientes: o primeiro está inerente ao leque limitado de procedimentos de reparação disponíveis, o segundo relaciona-se com o facto da presença do texto já escrito, constituir um obstáculo para a reformulação.

“Uma das maiores dificuldades, neste contexto, relaciona-se com uma ausência de definição clara do produto esperado, na ausência da qual os professores não têm possibilidades de fornecer uma avaliação pertinente, relativamente, ao texto e adaptada ao nível do aluno”(Fayol e Gombert, 1987, pg. 90).

Nesta linha, a investigação aponta para a necessidade de formulação de um modelo procedimental. Segundo Fayol, os aspectos funcionais da escrita estão, ainda a ser negligenciados, porque muitos autores evidenciam, neste contexto, o conceito de “carga cognitiva” e muito poucos se ocupam, actualmente, com a operacionalização desta noção.

2.9.4 A coordenação das actividades das componentes

As três componentes - planificação, textualização e revisão, não podem funcionar de maneira autónoma, a intervenção deve ser coordenada no tempo, em função dos objectivos pretendidos. Assim, é necessária uma gestão procedimental para evitar, por um lado, uma sobrecarga cognitiva incompatível com a capacidade de tratamento, e por outro lado, uma competição entre processos, conduzindo a uma produção não organizada em função dos objectivos (Fayol, 1990).

Neste contexto, Fayol (1990) evidencia os seguintes factos:

-A capacidade de tratamento depende muito claramente do nível de conhecimentos declarativos (o que se sabe sobre o domínio) e procedimentais (o que se sabe fazer)

-
- A coordenação e a gestão são de tal modo complexas que a investigação ainda não tem ideias claras sobre o assunto.
 - Mesmo que o domínio evocado se revele bem conhecido e estruturado pelo sujeito e mesmo que os mecanismos de base sejam bastante bem dominados, o número de tarefas a efectuar permanece muito elevado, havendo um risco contínuo de dispersão em consequência das dificuldades não resolvidas, afectando todos os níveis: grafia, ortografia, escolhas lexicais, sintaxe e continuidade temática.

Assim, uma utilização consciente e dirigida de procedimentos que visam atingir objectivos limitados e bem definidos, correspondentes a uma decomposição hierarquizada da tarefa a fim de a tornar gerível, isto é, um controlo metacognitivo é, sem dúvida, sempre necessário mesmo nos profissionais de escrita (Gombert, 1989, citado por Fayol, 1990).

Pensamos que esta utilização consciente e dirigida de procedimentos que visam atingir objectivos limitados e bem definidos pode ser desenvolvida, com o emprego de uma facilitação procedimental que descreva “mecanismos auto-reguladores”.

2.9.5 A Compreensão

No que se refere à compreensão, é de salientar (Fayol, 1992) a evolução gradual de uma concepção passiva do leitor (que sofre uma activação, mais ou menos intensa e difundida entre os nós conceptuais e a organização de superfície do texto) a uma concepção segundo a qual, o leitor é considerado activo e comprometido numa determinada interacção com o texto, interacção essa que é também controlada, pois, há evidências que fazem prever esse controlo: os melhores leitores efectuem, frequentemente, recuos sobre itens contraditórios com os que acabam de ler, regulam a sua compreensão na primeira leitura e quando voltam atrás.

Assim, segundo Fayol, as possibilidades de melhoramento da compreensão, quando se lê um texto, residem no incitamento ao leitor a controlar e regular a sua apropriação da informação e a integração dessa informação. No entanto, são de realçar dois modos diferentes de obviar o referido melhoramento: um incidente no texto e o outro numa intervenção, no leitor.

Este último aspecto parece demasiado pertinente, pois, a investigação aponta simultaneamente para:

1- Ensinar um número restrito de procedimentos eficazes para melhorar a compreensão:

- Clarificar o objectivo do texto.
- Activar os conhecimentos prévios.
- Dirigir selectivamente a atenção, conforme a importância.
- Avaliar a compreensão.
- Estabelecer e testar inferências.

2- Procurar levar os leitores a recorrer à auto-regulação.

Assim, os sujeitos recebem não só, instruções quanto aos procedimentos mas também, quanto à identificação, operacionalização e avaliação da eficácia dos procedimentos utilizados, ou seja, a sua aplicabilidade. Donde é de considerar um ensino explícito da compreensão ... (Fayol, 1992).

Do mesmo modo, Caron (1984) evidencia dois aspectos essenciais que caracterizam a actividade da produção verbal, a saber:

Por um lado, a produção exige uma planificação, na medida em que constitui uma totalidade organizada em diferentes níveis (discurso, frase, sintagma, palavra) e cada um desses níveis requer a elaboração de um plano de conjunto que vai orientar a produção.

Por outro lado, a realização destes planos impõe uma série de escolhas por entre os múltiplos meios oferecidos pela língua.

Há evidência de que em cada nível de análise aparecem tratamentos do tipo "Top-down", dirigidos pelos conhecimentos, pelas hipóteses, pelas antecipações do sujeito, o que exclui uma concepção puramente sequencial do tratamento da linguagem.

Assim, a globalidade do sentido do texto, tanto na compreensão, como na produção, é conferida pela organização textual e pelos mecanismos linguísticos indicadores dessa organização, os quais deverão ser compreendidos ou produzidos, pelo aluno, de acordo com o seu conhecimento anterior de esquemas de organização textual, correspondentes aos vários tipos de textos (Salema, 1989)

Os investigadores consideram que, uma vez que o esquema correspondente a um domínio ou a um tipo de actividade se encontre activado, isso facilita o reconhecimento e a coordenação dos elementos fornecidos, pelo texto, acrescentando-lhes os dados provenientes da base de conhecimentos.

O efeito negativo da ausência de uma base de conhecimentos, na compreensão é, pois, facilmente compreensível (Fayol 1992) se se pensar na tendência para a impossibilidade de elaboração de inferências. Donde se conclui a necessidade de um incitamento explícito, facilitador da apreensão prévia de alguns conhecimentos relacionados com o tema do texto a compor e a produzir.

Há evidência, segundo o autor, de que o recurso a modelos ditos de activação, coordenado com concepções procedimentais, poderá permitir a regulação, pelo leitor/escritor da sua compreensão e contribuir para uma concepção procedimental da compreensão/produção. Assim, segundo Fayol, a activação de um "script" parece induzir a, pelo menos, parte dos elementos que a ele estão associados.

2.9.6 Impacto da teoria do esquema

Segundo Fayol, de 1979 a 1983 assistiu-se a um desenvolvimento muito importante de trabalhos experimentais respeitantes ao texto narrativo, que evidenciam a existência de "modelos" de organização, subjacente a este tipo de texto, que é inferida de forma suficientemente razoável para guiar a compreensão e o reconto de histórias - mecanismo que conduz ao que se denomina em psicologia, um "tratamento descendente" ou "orientado por conceitos", operando do alto (estrutura cognitiva abstracta), para o baixo (informações disponíveis ao nível dos estímulos), por preenchimento ou solicitação de lugares.

O carácter relativamente estereotipado da narrativa tradicional levou os investigadores a privilegiar muito claramente, a componente que é dirigida pelo conceito.

Como consequência, existem muitos modelos que se preocupam essencialmente com a descrição de estruturas abstractas compostas de lugares preenchidos, automaticamente e simultaneamente à leitura, audição ou produção em reconto.

Segundo os autores, o esquema subjacente ao texto narrativo segue uma ordem canónica única. Então, todo o desvio relativamente àquele traduzir-se-á por uma

maior dificuldade de tratamento e, se as modificações não forem muito importantes, por um restabelecimento da sucessão normal, quando da memorização.

Assim, a ausência de uma estrutura conduzirá a um relato de tipo aleatório.

Há evidência de que a teoria do esquema fez progredir o conhecimento do tratamento de narrativas pelos sujeitos "epistémicos".

A organização canónica - Quadro, Desenvolvimento, Reacção, Objectivo, Tentativa, Resultado e Fim - tem uma validade psicológica, porque se considera apta a dar conta dos principais fenómenos observados.

No entanto, há também evidência de que se se adoptar esta perspectiva (o esquema narrativo aparece como uma organização cognitiva pré-linguística, de ordem muito geral, que dá conta do conjunto de sequências comportamentais planificadas em função de um objectivo) e os conteúdos que constituem o "narrado" são os únicos sustentáveis, pelo esquema narrativo, ficando de lado o problema da "narração", "do pôr em palavras", do "pôr em texto", o que explica a ausência quase total de trabalhos relativos à produção.

Segundo Fayol existem factores susceptíveis de intervir na interiorização do saber narrar:

1. A representação, no sentido da reconstrução, a partir de um plano simbólico (Piaget, 1947, citado, por Fayol 1985) das sequências das acções.
2. Desempenham também um papel importante, em produção, as intervenções do adulto incitando a criança a precisar as circunstâncias, causas e consequências (porquê? Onde? Então? Depois?) dos factos que ela relata num só enunciado.
3. Os pedidos de complemento de informação intervenientes, pelo facto de fornecerem à criança uma retrospectiva quanto à sua própria produção e por lhe permitirem, pouco a pouco, antecipar-se à reacção do ouvinte, introduzindo os elementos indispensáveis à compreensão, devendo a criança aprender a elaborar a narrativa em função do interlocutor e da situação.

No entanto, segundo o autor, não há nenhuma investigação até agora publicada que distinga claramente as linhas de factores acima referidas

2.9.7 Funcionamento textual da pontuação e dos conectores

A investigação mostra que a pontuação não é utilizada ao princípio da aprendizagem da escrita, nem num contexto frásico, nem aleatoriamente. Repentinamente, tende a aparecer de uma forma organizada em locais bem determinados do texto.

Manifesta-se essencialmente quando há mudanças enunciativas..."Logo que se passa do discurso à narração..."(Fayol, 1981)

Há evidência que, nos casos das narrativas, as fronteiras entre os episódios aparecem mais pontuadas, salientando-se um excesso de pontuação em determinadas partes.

É de realçar, neste contexto, que o resumo termina sempre com uma marca de alto nível.

Os conectores também têm um funcionamento textual muito característico.

Há evidência de que:

"E" - articula-se de maneira muito precisa e a pontuação desaparece em presença deste conector, que marca nos mais jovens sobretudo a existência de uma forte ligação entre acontecimentos encadeados.

"Depois" - marca uma relação de ordem.

"Então" - introduz a ideia de uma relação causal.

A investigação aponta pois, segundo Fayol, para um funcionamento textual da pontuação e dos conectores e confirma que existe um efeito específico do episódio narrativo sobre a distribuição da pontuação e dos conectores que aumenta de frequência ou de força no princípio ou no fim do texto e diminui no meio - fenómeno observável nas produções espontâneas, desde os seis ou sete anos de idade, só aparecendo de um modo significativo a partir do 11 anos.

Esta desfasagem está ligada ao carácter metalinguístico da tarefa, pois a operacionalização da pontuação e dos conectores necessita de uma avaliação da ligação interacontecimentos. Esta avaliação provém da representação pré-linguística que preexiste, no caso das narrações, à produção do texto propriamente dita.

Os resultados empíricos põem muito claramente em evidência, por um lado, o impacto da organização textual narrativa e, por outro lado, o funcionamento

complementar da pontuação e de certos conectores nomeadamente “Depois” e “Então, muito especificamente associados à narração (Fayol, 1985).

Estes resultados apresentam também interesse no que se refere à didáctica, pois mostram que uma reflexão sobre a pontuação nunca deverá ser separada da dos conectores e que a perspectiva textual permite, melhor do que a frásica, compreender os “esquecimentos” dos sinais encontrados em certas partes dos textos (Fayol, 1985)

Salienta-se, neste contexto, que Caron (1989) evidencia a importância da maneira de dizer ou de escrever, de forma semelhante à do conteúdo semântico do discurso.

Assim, enquanto que o “esquema” narrativo (tal como o modelizam os diferentes autores) aparece como uma estruturação, entre outras possíveis, de categorias e de relações, traduzindo a coerência interna de um ou de vários episódios e salientando, essencialmente, a estrutura das acções; - a coesão faz referência às marcas linguísticas que traduzem, na superfície do texto, as interações entre enunciados ligados e refere-se não à significação do texto, mas à maneira como ele está construído, em particular, aos procedimentos utilizados para estabelecer ligações entre informações antigas e novas.

A coesão é, assim, o conjunto de marcas linguísticas explícitas que se referem a relacionamentos subjacentes, evidenciando coerência.

Estas marcas cobrem um conjunto muito vasto de fenómenos - emprego dos artigos, pronomes, substituições e elipses verbais ou nominais, reagrupamento de tempos verbais que até agora não tinha retido a atenção dos psicólogos (Fayol, 1985).

2.9.8 Compreensão e produção escritas, sua relação

Segundo os investigadores, os dados mais recentes da investigação permitem relacionar as actividades da compreensão às da produção:

Enquanto, por um lado:

A compreensão (Fayol, 1985) pode ser concebida como resultante de uma interacção entre as expectativas operacionadas por uma organização subjacente, mais ou menos complicada (“schema” ou sequência “objectivo-plano”), e aquisições da informação na superfície textual, conduzindo quer ao completar de “núcleos” já

constituídos na memória, quer à constituição de novos núcleos. Este vaivém, entre representações cognitivo-semânticas e tratamento das marcas linguísticas, conduzirá à elaboração de uma rede integrada de significações, ou seja, “um modelo” (segundo Anderson, citado por Fayol 1985) sem dúvida mais complexo que o proposto pela teoria do “esquema”.

Por outro lado:

A produção é concebida noutros termos: é suposto que o narrador dispõe à partida, de uma representação cognitiva já relativamente diferenciada do acontecimento a contar. No entanto, é necessário seleccionar um ponto de vista, “dilatar” o facto inicial em elementos constitutivos, enunciar sucessivamente as diversas componentes, seguindo a ordem cronológica de sucessão assegurando, simultaneamente, uma gestão macro-estrutural da sua narração: continuidade temática, marcas de contraste (apresentação/ complicação/ resolução), sinalização dos elementos novos, isto é, construção de micro-sistemas de oposição linguística (determinantes ou formas verbais) com um funcionamento textual.

Assim, constata-se a dificuldade que apresenta a aquisição da competência narrativa, bem como da sua operacionalização, quer em produção, quer em compreensão.

2.9.9 Processos de gestão do discurso narrativo (Fayol, 1985)

- Uma gestão de tipo cognitivo, pré-linguístico- que se ocupa do “narrado”, isto é, da estrutura dos acontecimentos - trata-se de uma organização de controlo que se assemelha ao “esquema e que organiza simultaneamente o conteúdo dos acontecimentos e permite ao autor saber onde se situa, na sua narração (opondo o que foi dito ao que vai dizer).

Fayol considera que as “categorias narrativas” (objectivo, tentativa) são actualizadas, simultaneamente, à narração.

Há, pois, evidência do carácter essencial desta instância - organização canónica dos factos.

Uma vez situado num determinado momento, ao nível de uma determinada instância narrativa, é necessário que o narrador decida formulá-la ou não, segundo o

conhecimento que ele atribui ao seu interlocutor e que fará com que a marque, ou não, à superfície.

A reacção do interlocutor será posta à prova, ou em relação ao que foi dito (estará ele interessado?) ou em relação ao que não se disse, (compreenderá?, será preciso reintroduzir certos elementos?).

- Uma gestão de tipo psicolinguístico - que engloba fenómenos de linguagem, globais - escolha do sujeito temático, por exemplo, que uma vez escolhido, o autor tenderá a conservar, em posição inicial, nos enunciados seguintes, resultando daí estruturas sintácticas particulares - passivas, por exemplo. E, também, uma marca pouco acentuada deste mesmo sujeito, sem que seja notada alguma ambiguidade.

Este modo de funcionamento supõe uma certa pré-programação discursiva, não intervindo senão em último lugar, depois do cognitivo - representativo ter determinado o elemento a representar.

A função da componente psicolinguística consiste, assim, em aplicar as operações linguísticas de coesão, tematização ou focalização e, de uma forma geral, as de textualização, tomando em consideração os constrangimentos psico-sociais, cognitivos e textuais.

Esta componente apoia-se, por isso, numa organização na memória do léxico e de sub-sistemas linguísticos de que ele se serve em função das diferentes variáveis.

Estes dois níveis de gestão encontram-se sob a dependência contínua da instância avaliativa real (interlocutor) ou virtual.

Pelo que tem vindo a ser exposto, neste capítulo há evidência de que o uso de rotinas simplificadas e suportes externos podem ajudar os aprendentes a adquirirem processos executivos mais complexos (Bereiter e Scardamalia, 1987).

Os aprendentes precisam de compartilhar uma compreensão do objectivo e compreender o mais possível a natureza e função do processo que estão a tentar adquirir.

Sem esta compreensão os aprendentes só adoptarão aspectos superficiais de um processo complexo.

Assim, o pensamento subjacente à composição escrita precisa de ser modelado, pelo professor, que deve mostrar, por exemplo, como se resolve o problema do processo de planeamento, de que muitas vezes os alunos não têm consciência.

Pensamos, neste contexto, tal como Bereiter e Scardamalia (1987) que *“a aquisição de uma competência mais elevada, poderá ser um objectivo dos alunos e não só dos professores”*.

A revisão da literatura permitiu identificar um conjunto de estudos na área da produção da linguagem, quer a nível da análise laboratorial das produções orais e escritas, quer a nível do ensino/aprendizagem da composição escrita, evidenciando-se a necessidade da consciencialização, por parte dos alunos, da compreensão de que o funcionamento da competência de produção escrita não consiste em colocar palavras no papel, mas sim na reflexão do modo como as colocar.

3. PROBLEMÁTICA

É sabida a importância crucial que tem para o aprendente o conhecimento e aplicação eficaz de estratégias de aprendizagem.

Entende-se por estratégias de aprendizagem, os comportamentos planeados ou autoregulados que seleccionam e organizam mecanismos cognitivos, com a finalidade de enfrentar situações globais de aprendizagem.

Admitindo que o ensino pode e deve desenvolver os aspectos processuais e estratégicos da inteligência e que o conhecimento é categorizado em declarativo e procedimental, acredita-se que muitos alunos seriam capazes de melhores aprendizagens do que aquelas que demonstram, e acredita-se que isso depende do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, e que a chave para esse desenvolvimento está na consciência e na monitorização por cada um dos seus próprios processos mentais.

A experiência docente evidencia que as composições dos alunos com dificuldades, têm tendência para a transcrição do oral, e falham em reconhecer que a linguagem escrita requer diferentes estratégias para conseguir a concretização dos seus objectivos em comparação com a fala, não estando seguros na aplicação dos procedimentos, nas várias fases e graus do processo de escrita, não conseguindo por isso, explicitar convenientemente o seu pensamento.

Aquela falta de segurança ocorre em todos os graus, desde a ilegibilidade da caligrafia a uma má ortografia, até à carência de organização ou consciencialização das exigências do leitor para compreender o que foi escrito.

Assim, pensa-se que saber escrever é, primeiramente, ter uma estratégia de produção de textos apoiada sobre:

-Uma capacidade de representação da situação e do tipo de texto a produzir.

-Uma aptidão para gerir globalmente a sua actividade de produção, para a qual tem que tomar em linha de conta os diferentes tipos de análise de um texto: a situação de produção, a superestrutura, a enunciação, a gramática do texto, a microestrutura do nível da frase e também naturalmente, as competências linguísticas mais gerais (sintácticas, lexicais, ortográficas), isto é, as competências mínimas utilizáveis em todos os tipos de textos.

Pensa-se também, que é preciso que o professor elabore instrumentos de sistematização e critérios precisos de avaliação reutilizáveis posteriormente, para que o aprendente construa uma representação positiva da sua interacção com a escrita, e que seja simultaneamente uma representação dinâmica deste processo que é uma matéria em trabalho que é valorizada, pois todos podem ser bem sucedidos desde que saibam posicionar-se e quais são os critérios de sucesso.

Deste modo, considera-se que o aprendente, ao ir interiorizando uma representação dinâmica de si, como sujeito escritor, vai apropriando-se da linguagem pela prática de escrita, e vai consciencializando-se que pode fazer porque sabe como fazer, e que tem competências em formação, pois aprende a escrever gerindo as suas aprendizagens ao interagir com os materiais, e ao distinguir critérios de sucesso, bem como ao avaliar as suas produções e os seus progressos, o que lhe permitirá a consciencialização, de que uma utilização específica da escrita é diferente do enunciado oral que brota espontaneamente numa dada situação, enquanto que o escrito é sempre um processo de produção de linguagem distanciado e organizado, que implica uma descentração do emissor, em relação a ele próprio e em relação ao que tem para dizer, isto é, "é preciso reflectir antes de escrever"

Essa reflexão permitir-lhes-á considerar o escrito como uma mensagem organizada que necessita, por exemplo, de uma utilização adequada dos sinais de pontuação e das maiúsculas, não sendo a tradução em série com a ajuda das palavras escritas de uma mensagem "que se tem na cabeça", e cuja apresentação material importa pouco.

Pelo que tem vindo a ser exposto, pensa-se que é necessário que os alunos aprendam:

-A recorrer a uma estratégia de conjunto, em vez de mergulhar sem reflectir, sobre o papel e o lápis e para isso terão: ou que proceder (para si próprios) a uma identificação prévia do tipo de texto, ou que ir organizando, oralmente, o seu discurso antes de iniciar a escrita linha por linha.

-A mobilizar para adaptação tudo o que sabem sobre um determinado tipo de texto, utilizando os instrumentos de que dispõem ou os "feed-backs" conversacionais do professor à sua narrativa oral, antes de ser produzida, por escrito.

-A saber que na altura da produção do próprio texto, das releituras e reescritas, há vários níveis de análise, que vão desde a sua superestrutura às microestruturas ortográficas, passando pelas múltiplas coerências a procurar e que na altura da produção do texto é necessário verificar procedendo, por etapas, por concentrações sucessivas da atenção.

-A interiorizar o controlo da sua própria actividade de produção, quer ao narrar oralmente, (recebendo pequenos "feed-backs" do professor) e posteriormente, por escrito, quer interagindo com os materiais que os conduzem, tanto na tarefa da produção da história com planeamento prévio, como na do resumo escrito.

Assim, as três estratégias implementadas no presente trabalho, quer as que têm a tónica em suportes escritos, quer a que tem a tónica em suportes orais, têm como estrutura de base, uma facilitação procedimental que pretende promover a aprendizagem, pela "interiorização" do que está a ser ensinado.

4. METODOLOGIA

O presente capítulo começa por enunciar os objectivos. A seguir descreve o local e o contexto do estudo, bem como os procedimentos e os materiais referentes às três estratégias remediativas. Define depois os sujeitos do estudo e descreve os instrumentos de avaliação e o modo da sua aplicação.

4.1 Objectivos

Este estudo pretendeu investigar se

- “pensar no escrever” por meio do resumo escrito (estratégia A)
- “pensar no escrever” pelo planeamento prévio (estratégia B)
- a narrativa oral prévia à escrita (estratégia C)

contribuem para a redução do constrangimento que alguns alunos apresentam face à escrita e para a melhoria da qualidade das suas produções escritas.

Pretendeu-se verificar se o emprego das três estratégias produz efeitos diferentes, nomeadamente, quais os desempenhos dos alunos e suas atitudes face à escrita.

4.2 Local e Contexto do Estudo

Os alunos nos quais se centrou o presente estudo estavam inseridos em três turmas regulares da professora/autora. Que pertence ao quadro permanente da Escola Preparatória do Pintor Almada Negreiros em Lisboa, local onde se realizou o estudo.

A escola está localizada numa das zonas limítrofes da cidade, zona pouco industrializada, sem grande comércio, com uma população de fracos recursos económicos e, significativamente, desenraizada no seu aspecto cultural.

As três estratégias remediativas aplicaram-se num contexto de apoio pedagógico, e como uma forma de ensino diferenciado no interior da sala de aula; a alunos que durante o primeiro período do ano de 1993/1994 evidenciaram grandes dificuldades, quer a nível da compreensão, quer a nível da produção escrita.

Assim, a autora, simultaneamente ao trabalho de campo, orientava outras tarefas que eram distribuídas aos restantes alunos da turma.

Iniciou-se o referido trabalho no início do segundo período do ano lectivo, atrás referido, com a periodicidade de duas horas por semana, e foi concluído no final do mesmo ano, o que implicou a realização de nove tarefas na estratégia A, dez tarefas na estratégia B e onze tarefas na estratégia C, que se concretizaram do seguinte modo:

Turma	nº de alunos	Estratégia empregue	Sujeitos do estudo
1	16	resumo escrito (estratégia A)	11, 12, 13, 14, 15, 16
2	22	planeamento prévio (estratégia B)	21, 22, 23, 24, 25, 26
3	23	narrativa oral prévia à escrita (estratégia C)	31, 32, 33, 34, 35

Cada turma teve um grupo de controlo constituído por alunos com características idênticas, que pertenciam a três turmas do mesmo ano de escolaridade. Estas turmas eram leccionadas por três professores da disciplina de Língua Portuguesa da mesma escola. Pedimos a estes professores, no início e no fim do trabalho de campo, que solicitassem aos alunos do grupo de controlo a realização da primeira e da última tarefas do grupo de experiência (tarefas que foram exactamente iguais).

Os grupos de controlo tinham a seguinte constituição:

Turma	nº de alunos	Estratégia empregue	Alunos do controlo
1	16	resumo escrito (estratégia A)	111, 112, 113, 114
2	22	planeamento prévio (estratégia B)	121, 122, 123, 124, 125, 126
3	23	narrativa oral prévia à escrita (estratégia C)	131, 132, 133, 134, 135

4.3 Procedimentos

O papel da professora foi mais o de uma colaboradora (Dyson & Jensen, 1985, citados, por Scardamalia & Bereiter, 1985 b) do que o de uma instrutora.

A colaboração incluiu:

1. Pequenas ajudas no processo de busca, na memória que os alunos efectuavam não só para melhor compreensão do texto a resumir, mas também para obtenção de conteúdo para as histórias a narrar.
2. Incitamentos à persistência na tarefa.
3. Respostas a solicitações dos alunos essencialmente na fase de revisão.
4. Estimular o aluno a desenvolver comportamentos, tais como:
 - pôr-se em dúvida;
 - analisar o erro;
 - esforçar-se
 - confiar nas suas realizações;
 - ser flexível e mudar de estratégias.

4.3.1 O resumo escrito (Estratégia A)

Promoveu-se o auto-controlo por meio da interacção do aluno, com materiais (fichas-guias) que explicitavam competências (skills) necessárias à elaboração do resumo, tais como (Anexo I, docs.R11 e R 13):

1 - Compreensão do texto original

Leitura global

Leitura para descoberta da organização do texto:

- levantamento das ideias ou factos essenciais do texto
- detecção do seu encadeamento.

2 - Construção do novo texto (resumo)

- Selecção das ideias ou factos essenciais do texto original que constarão no resumo;
- Supressão das palavras ou frases referentes a ideias ou factos secundários;
- Redacção em linguagem clara e precisa do resumo, atendendo a:
- Ordem pela qual as ideias ou factos são apresentados no texto original;
- Transformação do discurso directo em indirecto;
- Articulação de parágrafos e frases recorrendo a palavras ou expressões que indiquem o tempo, o espaço, o modo a causa, a consequência (advérbios, conjunções, locuções adverbiais ou conjuncionais;
- Número de palavras ou de linhas proposto.

Optou-se por estas competências, a partir da consideração das regras do resumo enunciadas no segundo capítulo.

Pretendeu-se que o aluno, na situação de resumo escrito, compreendesse e regulasse os processos de compreensão e composição escritas, iniciando um diálogo consigo próprio, como receptor e emissor do texto.

Assim, como na compreensão do texto e no resumo escrito se podem distinguir vários tipos de processos mentais específicos que ocorrem tanto na fase de preparação e recepção da informação, como na de produção da informação, procedeu-se do seguinte modo:

Na fase de preparação e logo que o aluno tomava contacto com o texto sugeria-se que o diálogo interior tomasse a forma do seguinte auto-questionamento:

-O que me diz o título?

-Sei alguma coisa sobre isso?

-Vou ler para quê? Com que finalidade? Que tenho de fazer em seguida (qual a tarefa)?

-Para resumir, tenho que ter uma ideia geral do sentido e encontrar as ideias principais.

Neste diálogo interior, em forma de auto-questionamento o aluno activará conhecimentos relativamente ao tema e à estrutura do texto.

Na fase de recepção optou-se por apresentar inicialmente o texto pela leitura oral feita pelo professor, porque os alunos desta faixa etária têm dificuldades em descodificar a leitura.

Isto porque o leitor não pode estar constrangido pelos conhecimentos lexicais e sintácticos que tem da língua ao activar directa ou indirectamente os esquemas e conceitos dos elementos linguísticos presentes no texto. Assim, antes da leitura oral, prepararam-se os alunos para a audição, nomeadamente;

- evidenciando o título do texto
- apelando à lembrança de factos por ele sugeridos
- procedendo a uma contextualização geral do assunto do texto por meio do diálogo

de acordo com um “ensino específico da compreensão” (Fayol, 92), tal como foi referido no segundo capítulo do presente trabalho, na secção referente à perspectiva de Fayol sobre a compreensão e produção da linguagem escrita.

Os textos escolhidos foram sempre relativamente pequenos e com conteúdos apropriados à idade dos alunos, de modo a que a extensão do texto ou o conteúdo não afectassem a compreensão oral.(Anexo 1, doc. R. 2, doc R. 6, doc. R 8)

Houve também uma interacção do aluno com o material de apoio, que pretendeu ajudá-lo quer a compreender a informação, quer a organizar essa informação, numa perspectiva fundamentada na facilitação procedimental, que consistiu em fornecer apoios ao aprendente, (não para cobrir todos os aspectos da competência solicitada,

segundo uma aprendizagem estritamente programada, mas para facilitar a aquisição de certos automatismos), bem como a ter um conhecimento explícito de certos procedimentos específicos que melhorassem quer a actividade de compreensão, quer a actividade de produção, tais como:

- Para a compreensão

A. Incentivavam-se os alunos a colocarem questões a eles próprios, enquanto escutavam a leitura do texto, tais como:

De que trata o texto?

Já tive alguma experiência ou conhecimento, sobre este tema?

Que posso fazer para compreender melhor?

B. Após a leitura oral pelo professor, na segunda abordagem do texto solicitava-se aos alunos que continuassem com o auto-questionamento do seguinte modo:

Estou a compreender bem?

Tenho de ler mais lentamente?

Terei de reler este parágrafo?

Não sei o significado desta palavra ou frase.

Vou ler mais para a frente para tentar compreender.

Deste diálogo interior do aluno consigo próprio, podem decorrer várias actividades que, se executadas conscientemente, podem regular e controlar a compreensão, tais como:

-reler palavras, frases, parágrafos ou o texto todo, como forma de regular ou remediar a compreensão;

-ler mais lentamente ou com maior velocidade, de acordo com as dificuldades de compreensão que fosse encontrando, ou com as finalidades da leitura que a consecução dos objectivos da tarefa requeria;

-distinguir mentalmente as ideias mais importantes das secundárias;

-começar a confirmar ou a rejeitar as previsões que tinha feito;

-ir construindo mentalmente o significado do texto.

Posteriormente, numa terceira abordagem, solicitava-se que os aprendentes:

-Identificassem a função do texto e o tipo de acontecimento a que referia, após reflexão sobre um conjunto de frases, contendo a opção correcta (Anexo 1, doc. R 2).

- Respondendo interiormente às seguintes questões:

1 - Quais os factos mencionados, no texto?

2 - Qual o facto principal?

3 - Qual a localização do facto principal, no tempo e no espaço?

4 - Qual a consequência desse facto?

Para a organização da informação recebida solicitava- o preenchimento de esquemas, com os seguintes aspectos (Anexo 1, doc. R. 7 , doc. R.9 e doc.R. 3)

- Factos ocorridos
- Hora/Local
- Facto Principal/Quando? Onde?
- Efeito
- Situação
- Consequências
- Resolução da situação

Para a produção escrita, estimularam-se os aprendentes para que, numa primeira fase, se consciencializassem da necessidade da organização das ideias, através da elaboração de um plano, para que a sua transmissão pudesse ser clara. Assim, nas primeiras produções:

1. Desenvolveram-se exercícios com o objectivo de organizar frases para a produção de um resumo, de acordo com dois planos construídos a partir de um mesmo texto base.(Anexo 1, doc R.4 e doc. R. 5).
2. Solicitou-se a sinalização das frases a ser utilizadas no resumo do texto (Anexo 1, doc.R 10).

Numa segunda fase, os alunos foram conduzidos a reflectir sobre uma ficha-guia da produção escrita (Anexo 1, doc. R. 11) e preencheram uma ficha auto-correctiva após a elaboração do resumo (Anexo 1, doc. R. 12).

Salienta-se que, tanto na primeira como na última produção, não houve nenhuma interacção com material, e a produção do resumo realizou-se a partir do mesmo texto base nas duas produções.

4.3.2 O planeamento prévio (Estratégia B)

De acordo com o modelo de Heyes e Flower, apresentado no segundo capítulo, os alunos foram incentivados à representação de uma macro-planificação e à elaboração de uma micro-planificação.

“Sem dúvida, o amplo conhecimento dos processos de pré-escrita, ajudou a desenvolver o ensino da composição, chamando a atenção para o planeamento....”
(Flower e Heyes, 1981, pg.365).

Explicitaram-se, também, procedimentos relativos à textualização, (que é a conversão em linguagem escrita e em texto do material seleccionado e organizado, tanto na fase da macro como na da micro planificação) e à revisão, (que consiste na (re) leitura do texto para aperfeiçoamento e correcções), devido ao carácter recursivo do processo de composição e à evidência da estrutura de controlo que abrange a planificação, a textualização e a revisão.

Pretendeu-se, tal como na estratégia A, que o aluno, perante a tarefa de contar uma história por escrito, iniciasse, como produtor do texto, um diálogo consigo próprio. Assim, mediante uma ficha-guia, (Anexo 2, doc. P. 1), estimularam-se os aprendentes a reflectir e a controlar o próprio processo de composição.

A primeira e a última produções realizaram-se sem qualquer material de apoio e com a mesma directiva: *“Narra a história do Capuchinho Vermelho”*.

O presente trabalho foi desenvolvido com aprendentes inseridos em turmas de que a autora era professora. Houve um aproveitamento de temas já trabalhados nas aulas, quando se pensou nas directivas para a construção das histórias pelos alunos, “sujeitos do estudo”.

Assim, algumas directivas foram construídas na sequência do estudo de textos já trabalhados nas aulas e cuja história constituía um texto dramático, pedindo-se aos alunos que contassem a mesma história utilizando um texto narrativo. Outras, relacionadas com textos narrativos também já estudados, tinham o objectivo de os alunos contarem a mesma história imaginando um narrador diferente, ou ainda,

imaginar a história dum personagem que vivesse num ambiente oposto ao descrito num determinado texto.

Estas opções foram tomadas porque se pensou que aliviaríamos a busca de conteúdo na memória, tornando os aprendentes mais disponíveis não só para a reflexão da construção da história, como também para as competências de baixo grau, isto é, a ortografia, a caligrafia e a pontuação, pois segundo Bereiter e Scardamalia, 1987 (pg.62) *“... segundo os testemunhos das próprias crianças, os seus principais problemas na construção de um texto são dificuldades em encontrar o conteúdo e não em encontrar linguagem para exprimi-lo...”*

Os aprendentes, a partir da directiva recebida, eram incentivados à representação da macroplanificação da história, por meio da interacção com uma ficha-guia (Anexo 2, doc. P. 1) e à elaboração de uma micro-planificação (processo pelo qual os aprendentes podem obter um acesso mais real ao armazenamento de conhecimentos disponíveis para usar na escrita) que conduziria o escrevente na produção.

Após a produção, os aprendentes eram incentivados à revisão do seu texto por meio da interacção com uma ficha-guia (Anexo 2 Doc. P. 2) que lhes proporcionaria possíveis correcções.

Procedeu-se deste modo porque, como foi referido no enquadramento teórico, pensamos, tal como Bereiter e Scardamalia (1987), que a introdução de mecanismos autoreguladores pode resultar na aquisição de novas regras pela criança.

4.3.3 O discurso oral prévio ao escrito (Estratégia C)

Concebemos esta estratégia remediativa, considerando que por meio de incitamentos orais do professor à organização da estrutura do discurso referente à produção oral da história (mediante uma representação visual ou uma indicação dada pelo professor), que posteriormente iria ser traduzida num discurso escrito, poder-se-ia reduzir o constrangimento do aluno face à escrita e, deste modo, melhorar a produção escrita.

Pretendemos que os aprendentes regulassem a organização das ideias da sua produção escrita, por meio da narrativa oral prévia de histórias que lhes eram apresentadas em banda desenhada.

A directiva que era dada aos alunos consistia em pedir-lhes que contassem primeiro a história oralmente, e posteriormente por escrito. As directivas para a primeira e última produções referiam-se exactamente à mesma história: *"Narra oralmente a história do Capuchinho Vermelho e depois fá-lo por escrito"*.

Assim, o papel do professor na fase da produção oral consistiu em pequenas ajudas que pretendiam facilitar o início da narração ou o seu desenvolvimento quando se verificavam paragens, e que se traduziam na formulação de pequenas perguntas, tais como:

- Quem?/Onde?
- Quando?/O quê?
- O que teria sentido?
- O que teria decidido?
- Como?
- Que consequências?
- Quais teriam sido as reacções?

Após terem concluído a sua narrativa oral, os alunos procediam à produção escrita da mesma. Nesta fase, a colaboração do professor consistia unicamente em incentivos à persistência na tarefa, quando necessário.

Na primeira e na última produções não houve nenhuma interferência do professor, nem na fase de produção oral, nem na fase de produção escrita.

SINOPSE DOS PROCEDIMENTOS

Compreensão (estratégia A)	Produção escrita (estratégias A B C)
<p>I - Fase de Preparação - Auto questionamento</p> <p>O que me diz o título?</p> <p>Vou ler para quê?</p>	<p>I</p> <p>A Elaboração de um plano</p> <p>B Interação com uma ficha-guia para a representação de um macro-planeamento</p> <p>C Apresentação de uma história em Banda Desenhada</p>
<p>II - Fase de recepção</p> <p>Diálogo sobre factos sugeridos pelo título</p>	<p>II</p> <p>A Interação com uma ficha-guia</p> <p>B Elaboração de um micro-planeamento</p> <p>C Elaboração oral da história com pequenas ajudas do professor</p> <p>Quem? Onde?</p> <p>Quando? O quê?</p> <p>O que teria sentido?</p> <p>Como?</p> <p>Que consequências?</p>
<p>III - Leitura oral pelo professor</p> <p>Auto-questionamento durante a audição da leitura</p> <p>De que trata o texto?</p> <p>Já tive alguma experiência ou conhecimentos sobre o tema?</p> <p>Que posso fazer para compreender melhor?</p>	<p>III</p> <p>A Elaboração do resumo.</p> <p>B Elaboração da história</p> <p>C Elaboração escrita da história</p>
<p>IV - Segunda abordagem do texto-auto-questionamento:</p> <p>Estou a compreender bem?</p> <p>Tenho de ler mais lentamente?</p> <p>Terei de reler este parágrafo?</p>	<p>IV</p> <p>A Reflexão sobre uma ficha auto correctiva para revisão do texto.</p> <p>B Reflexão sobre uma ficha auto correctiva para revisão do texto.</p>
<p>V - Interação com materiais</p> <p>Identificação da função do texto</p> <p>Quais os factos mencionados no texto?</p>	
<p>VI - Organização da informação recebida</p> <p>Preenchimento de esquemas</p>	

4.4 Justificação e descrição dos materiais utilizados nas três estratégias remediativas

•Estratégia A - O resumo

Para desenvolver a prática do resumo escrito, optou-se por escolher textos narrativos cuja história tinha um esquema textual completo e simples.

No entanto, a primeira e última composições foram, propositadamente, o resumo de uma história contada por meio de um texto dramático, por duas razões essenciais: Primeiramente, porque se considerou, de acordo com a experiência profissional, que se observaria melhor, com o resumo de um texto dramático, o desenvolvimento da consciencialização e conseqüente operacionalização de uma das características do resumo - a ausência de diálogos - essencialmente por o texto dramático ter muitos diálogos e tornar mais evidente tal observação.

Em segundo lugar, considerou-se que o título do texto "Capuchinho Verde", por ser diferente do habitual, despertaria mais a curiosidade do aprendente para a leitura da história e, conseqüentemente, tornaria a tarefa mais atractiva.

Teve-se a preocupação de escolher textos narrando pequenas histórias humorísticas ou invulgares, pelo seu interesse para crianças entre 10-12 anos.

Elaboraram-se quatro tipos de materiais, tendo todos como dominador comum fomentar o auto-controlo, para o aluno produzir e regular a actividade.

Assim, uns tiveram como objectivo conduzir a produção escrita, (tarefa criterial) outros clarificar a compreensão do texto, outros desenvolver a competência de composição escrita e os últimos tiveram o objectivo de desenvolver especificamente a auto-avaliação/correção.

Para conduzir a produção escrita prepararam-se:

- Fichas de apoio para a clarificação da tarefa, explicitando quer as fases necessárias para a sua concretização, quer as competências requeridas por cada fase, para guiar o aluno na compreensão da tarefa, no relacionamento do que lhe é pedido com conteúdos adquiridos e na identificação do tipo de informação de que dispõe para executar a tarefa, tal como foi descrito na secção anterior.

Para a clarificação da compreensão elaboraram-se:

- Fichas de apoio para guiar o aluno a formular perguntas a si próprio, ao identificar a função do texto e o acontecimento a que o texto faz referência, quer antes da leitura ao colocar hipóteses sobre o seu conteúdo, baseando-se apenas no título, com a intenção de estimular esta actividade, quer após a leitura, sublinhando expressões que informem sobre o local onde se passa a acção, o tempo, o acontecimento mais importante, tarefas da personagem principal e estratégias para atingir o seu objectivo, preenchendo esquemas com os factos ocorridos, o facto principal, o efeito.

Para a competência de composição escrita, prepararam-se:

- Fichas de trabalho para guiar o aluno a classificar a informação recebida, de modo a desenvolver a aquisição ou a evocação de estruturas textuais, assinalando num conjunto de frases que lhe é fornecido, aquelas que deverá utilizar para fazer o resumo; organizando frases e escrevendo o texto de acordo com um plano fornecido; reflectindo sobre o que é um plano, como se faz um plano e se todas as pessoas fazem planos iguais.

Pensamos que, em alunos de meios sociais desfavorecidos, a interiorização destes esquemas de organização textual não se faz por falta de contacto com o texto escrito, revelando-se grande parte das suas dificuldades no modo como organizam os seus textos.

Em textos de tipo narrativo, encontramos frequentemente estruturas textuais, do tipo: problema/solução, causa/efeito, sequência (Anderson & Ambrusher, 1984).

Para desenvolver a auto-correcção/avaliação, utilizaram-se

-Questionários para guiar o aluno na verificação e consciencialização do que realizou e possibilitar uma correcção, reflectindo nas competências que foram ou não foram utilizadas.

Alguns textos e os vários tipos de materiais desta estratégia encontram-se no Anexo I.

•Estratégia B - Planeamento prévio

Para a concretização desta estratégia, utilizaram-se dois tipos de materiais: (Anexo II)

I - Uma ficha (guia), que pretendia que o aluno reflectisse a três níveis:

1 - Antes da elaboração da narrativa reflectisse sobre algumas formas de integrar os seguintes elementos:

- Acção (Que acontecimentos vão ser narrados? Como se desenrolam?)
- Personagens (Quem intervém?)
- Tempo (Quando decorrem os acontecimentos?)
- Espaço (Onde se desenrola a acção?)
- Narrador (É ou não personagem da história? Narra na 1ª ou na 3ª pessoa?)
- A estrutura de um texto narrativo (introdução, desenvolvimento, conclusão)

2 - Durante a textualização fosse reflectindo sobre:

- A ordem do relato dos factos
- A articulação de palavras e de frases para situar os factos no tempo e no espaço e para assegurar a coerência da narrativa.
- A integração oportuna de discurso directo
- A importância do pretérito perfeito para transmitir a evolução dos acontecimentos
- A variedade e expressividade do vocabulário

3 - Durante a editoração, reflectisse na:

- pontuação
- ortografia
- apresentação gráfica

II - Uma ficha auto-avaliativa, em forma de questionário, que pretendia que depois da produção o aluno reflectisse sobre a tarefa realizada, em vista de uma posterior correcção.

- Estratégia C - Produção oral prévia à escrita

Para a concretização desta estratégia utilizaram-se só materiais que serviram de suporte à elaboração oral da história (bandas desenhadas), que posteriormente iria ser escrita.

4.5 População

4.5.1 Caracterização dos alunos

4.6.2.-Alunos submetidos à estratégia A

Esta caracterização é o resultado da postura inicial dos alunos perante a tarefa de resumo escrito, resultante da observação da professora, organizada do seguinte modo:

Aluno	Descrição
idade	1 - Compreensão do texto base
sexo	2 - composição escrita

A nível da compreensão do texto base, todos os alunos revelam incapacidade de perceber o texto como uma globalidade, isto é, revelam desconhecimento de esquemas de organização textual, não manifestando consciência da necessidade de seguir determinadas estratégias, para compreender melhor o sentido do texto.

<p>Aluno: 11</p> <p>Idade: 12 anos</p> <p>Sexo: masculino</p>	<p>Manifesta falta de segurança, que se reflecte essencialmente a nível da caligrafia e da ortografia, impedindo a clarificação do seu pensamento e a consciencialização das exigências do leitor, para compreender o que foi escrito</p>
<p>Aluno: 12</p> <p>Idade: 12 anos</p> <p>Sexo: feminino</p>	<p>Manifesta dificuldades, sobretudo a nível da organização textual, exibindo falta de raciocínio lógico na resolução das tarefas, dispersão e falta de capacidade de atenção prolongada, o que provoca grande indisponibilidade para a utilização de níveis de pensamento mais complexos.</p>
<p>Aluno: 13</p> <p>Idade: 12 anos</p> <p>Sexo: feminino</p>	<p>Manifesta muitas dificuldades na organização lógica das ideias, revela também dificuldades na correcção sintáctica e ortográfica, bem como na correcção linguística.</p>
<p>Aluno: 14</p> <p>Idade: 12 anos</p> <p>Sexo: feminino</p>	<p>Manifesta uma tendência acentuada para a transcrição da linguagem oral, quando escreve, não reconhecendo que a linguagem escrita requer estratégias diferentes para a sua concretização.</p>
<p>Aluno: 15</p> <p>Idade: 12 anos</p> <p>Sexo: feminino</p>	<p>Manifesta falta de segurança que se reflecte, essencialmente, a nível da ortografia, pontuação e encadeamento dos factos, o que impede a clarificação do seu pensamento e a consciencialização das exigências do leitor para compreender o que foi escrito.</p>

Aluno: 16 Idade: 12 anos Sexo: masculino	Não revela raciocínio lógico, na resolução das tarefas, recorrendo, frequentemente, à intuição e ao truque, exibindo dispersão e falta de capacidade de atenção prolongada e não se esforçando na busca de soluções. Manifesta falta de autoconfiança e receio na composição escrita.
--	---

4.5.2 Alunos submetidos à estratégia B

Caracterização resultante da observação, pela professora, da postura inicial do aluno perante a tarefa de narrar, por escrito, uma história.

A observação foi organizada do seguinte modo:

Aluno	Descrição
Idade	1 - Atitudes
Sexo	2 - Dificuldades

Aluno: 21 Idade: 10 anos Sexo: masculino	1 - Manifesta falta de autoconfiança e receio na composição escrita. 2 - Não identifica dificuldades, nem revela consciência da necessidade de reflexão para a sua identificação.
Aluno: 22 Idade: 10 anos Sexo: feminino	1 - Insegurança 2-A falta de segurança ocorre em todos os graus, desde a ilegibilidade da caligrafia e uma má ortografia até á carência de organização das ideias ou consciencialização da necessidade de compreensão do que foi escrito.

<p>Aluno: 23</p> <p>Idade: 9 anos</p> <p>Sexo: masculino</p>	<p>2 - Manifesta, essencialmente, dificuldade na correcção sintáctica e ortográfica bem como na correcção linguística.</p>
<p>Aluno: 24</p> <p>Idade: 10 anos</p> <p>Sexo: feminino</p>	<p>2 - Manifesta dificuldades na ordenação lógica das ideias, na correcção linguística e na ortografia. Não consciencializa as exigências do leitor para perceber o texto.</p>
<p>Aluno: 25</p> <p>Idade: 10 anos</p> <p>Sexo: masculino</p>	<p>2 - Manifesta dificuldades na correcção sintáctica e ortográfica.</p>
<p>Aluno: 26</p> <p>Idade: 9 anos</p> <p>Sexo: masculino</p>	<p>1 - Revela uma grande insegurança</p> <p>2 - Manifesta tendência para a transcrição do oral, falhando em reconhecer que a linguagem escrita requer diferentes estratégias para conseguir a realização dos seus objectivos.</p>

4.5.3 Alunos submetidos à estratégia C

Caracterização resultante da observação, pela professora, da postura inicial do aluno perante a tarefa de narrar, por escrito, uma história.

A observação foi organizada do seguinte modo:

Aluno	Descrição
idade	1 - Atitudes
sexo	2 - Dificuldades

Aluno: 31 Idade: 12 anos Sexo: feminino	1 - Manifesta receio ao realizar a composição escrita. 2 - Revela dificuldades em utilizar vocabulário adequado, bem como na correção linguística, essencialmente a nível da articulação frásica.
Aluno: 32 Idade: 10 anos Sexo: feminino	1 - Manifesta precipitação, ao iniciar e ao desenvolver, apressadamente, a composição escrita. 2 - Revela dificuldades, na correção linguística, ao repetir muito as palavras e não utilizando vocabulário adequado.
Aluno: 33 Idade: 12 anos Sexo: masculino	1 - Manifesta muito desinteresse pelo que lhe é proposto realizar, isto é, escrever uma história. 2 - Revela muitas dificuldades, essencialmente a nível da articulação e da construção frásica, bem como da ortografia, pontuação e na utilização de vocabulário adequado.

Aluno: 34 Idade: 9 anos Sexo: masculino	1 - Manifesta muito desinteresse e falta de vontade, sempre que se lhe sugere que escreva. 2 - Revela dificuldades em construir e pontuar frases bem como em organizar as ideias.
Aluno: 35 Idade: 10 anos Sexo: masculino	1 - Perante qualquer proposta de elaboração de uma produção escrita a sua atitude é de inércia e desinteresse, realizando finalmente, o que lhe é proposto, com grande lentidão. 2 - Manifesta dificuldades a nível da correcção linguística, não construindo, nem articulando bem as frases.

Salienta-se que:

Os alunos revelavam, de um modo geral, dificuldades na compreensão e produção da linguagem escrita, bem como dificuldades na organização das ideias, a nível da produção oral.

No que se refere à produção escrita, para além de dificuldades na organização lógica das ideias, revelavam também dificuldades na correcção sintáctica e ortográfica, bem como na correcção linguística.

Não revelavam também consciência da necessidade de seguir determinadas estratégias na compreensão do texto como por exemplo, a evocação de experiências e/ou conhecimentos e na composição como planificar e recorrer a essa planificação, assim como reler emendar e corrigir.

Exibiam falta de raciocínio lógico, na resolução das tarefas, recorrendo frequentemente à intuição, ao truque e à memorização, bem como dispersão e falta de capacidade de atenção prolongada e como tal, uma grande indisponibilidade para a utilização de níveis de pensamento mais complexos, bem como falta de esforço na busca de soluções.

Manifestavam falta de auto-confiança e receio na composição escrita, não identificando dificuldades, nem tendo consciência da necessidade de reflexão para a identificação de dificuldades.

4.6 Instrumentos de avaliação

4.6.1 Modo de aplicação dos instrumentos de avaliação.

Para a avaliação das produções realizadas procedeu-se do seguinte modo:

Seleccionaram-se cinco juízes a partir da homogeneidade de critérios revelada na avaliação que vinte professores deram, por duas vezes e com um intervalo de tempo adequado, às mesmas cinquenta produções escritas. As grelhas de avaliação, com diferentes itens classificados de 1 a 5, foram idênticas nas duas avaliações.

Os cinco juízes avaliaram as diferentes produções escritas dos alunos e a quantificação que estabeleceram, em cada um dos itens dos instrumentos de avaliação, constituíram os dados de natureza quantitativa do presente trabalho. Os dados de natureza qualitativa foram obtidos a partir de fichas de observação da professora à realização das tarefas dos alunos.

4.6.2 Justificação dos instrumentos de avaliação

Para a avaliação das produções realizadas em cada estratégia elaboraram-se instrumentos com parâmetros que foram medidos, pelos cinco juízes numa escala de zero a cinco. (Anexo 3)

Os parâmetros do instrumento de avaliação da primeira e da última produções de cada uma das três estratégias foram exactamente os mesmos. Em algumas das produções intermédias foram só medidos alguns desses parâmetros, porque considerámos desnecessária a medição semanal de todos os parâmetros. Optámos por só medir nas produções intermédias alguns dos parâmetros indicados nos instrumentos da primeira e última composições, e outros considerados como

indicadores da evolução que o aprendente ía evidenciando na competência de produção escrita.

Assim, na estratégia A “O resumo escrito” e para a primeira e última produções previmos quatro grupos de parâmetros para classificar os resumos. No seu conjunto estes deveriam traduzir se o aluno foi capaz de compôr um texto reproduzindo de maneira precisa e fiel uma informação textual ouvida e lida. O aluno deveria ser capaz de:

I-Compreender a informação recebida, identificando no resumo os elementos do esquema de organização textual, tais como:

- localização espácio-temporal (o contexto).
- narração dos factos essenciais (o enredo, a resolução da situação).

II-Organizar o texto escrito por meio da expressão de um:

- encadeamento dos factos respeitando a ordem do texto original (esquema textual da narrativa) e de:
- pontuação correspondendo à organização da informação.

III-Conhecer as características do género textual do resumo, tais como:

- utilização de uma linguagem clara e objectiva.
- eliminação de diálogos.
- obtenção de um texto mais pequeno do que o original (optámos, por estabelecer um limite de dez linhas).

IV-Dominar a caligrafia e a ortografia.

Na estratégia B, “Produção de uma narrativa com planeamento prévio”, previram-se três grupos de parâmetros para classificar a primeira e a última produções, que deveriam evidenciar que o aluno ao construir a narrativa foi capaz de:

I-Traduzir o esquema de organização textual da narrativa, por meio de elementos, tais como:

- narração dos factos essenciais.

II-Organizar o texto escrito, por meio da expressão de:

- encadeamento dos factos.

-
- pontuação correspondendo à organização da informação.
 - mecanismos de coesão textual, isto é da coesão das frases.

III-dominar a língua escrita por meio da:

- sintaxe da frase
- vocabulário
- ortografia
- acentuação
- sinalização de parágrafo
- ausência de repetição ou esquecimento de palavras ou frases.

Na estratégia C-"Narração oral prévia à escrita" foram previstos exactamente os mesmos parâmetros da estratégia B, para a primeira e última produções.

4.7 Análise dos Dados

Esta investigação pretendeu verificar os efeitos que a aplicação das três estratégias remediativas, atrás mencionadas, produziu no desenvolvimento da competência de produção escrita, em alunos cujo constrangimento face à escrita é elevado.

Com esse propósito as produções dos sujeitos que constituíram a amostra do presente trabalho foram avaliadas por cinco juízes que preencheram as respectivas grelhas que constituíram os instrumentos de avaliação, anteriormente justificados.

4.7.1 Organização dos Dados de Natureza Quantitativa

Cada parâmetro das grelhas dos instrumentos justificados na secção anterior deste capítulo, foi classificado numa escala de zero a cinco, por cinco juízes.

A média das avaliações dos juízes para cada parâmetro constituiu a avaliação desse parâmetro para cada aluno.

Os parâmetros dos instrumentos das três estratégias foram agrupados, conforme seguidamente se indica:

4.7.2 Identificação dos Parâmetros e Explicitação dos Grupos

Grupo	Caracterização						
1	Por meio da média das avaliações deste grupo de parâmetros verificou-se a organização do assunto de acordo com o esquema de organização textual.						
	<table border="1"><thead><tr><th>Parâmetro</th><th>Descrição</th></tr></thead><tbody><tr><td>1A</td><td>Localização espácio/temporal</td></tr><tr><td>1B</td><td>Narração dos factos essenciais</td></tr></tbody></table>	Parâmetro	Descrição	1A	Localização espácio/temporal	1B	Narração dos factos essenciais
	Parâmetro	Descrição					
1A	Localização espácio/temporal						
1B	Narração dos factos essenciais						

Grupo	Caracterização								
2	Por meio da média das avaliações deste grupo de parâmetros verificou-se a organização do texto escrito, isto é, a existência de uma sequência organizada de ideias, com a situação principal desenvolvida e relacionada com outras, terminando por uma conclusão, bem como a organização da informação do texto em parágrafos e períodos segundo, o esquema de organização textual, e também a existência de processos apropriados de coesão interfrásica, como a coordenação e a subordinação e outros mecanismos de coesão textual como a coesão temporal e lexical.								
	<table border="1"><thead><tr><th>Parâmetro</th><th>Descrição</th></tr></thead><tbody><tr><td>2A</td><td>Encadeamento dos factos</td></tr><tr><td>2B</td><td>Pontuação</td></tr><tr><td>2C</td><td>Coesão das frases</td></tr></tbody></table>	Parâmetro	Descrição	2A	Encadeamento dos factos	2B	Pontuação	2C	Coesão das frases
	Parâmetro	Descrição							
2A	Encadeamento dos factos								
2B	Pontuação								
2C	Coesão das frases								

Grupo	Caracterização								
3	Por meio da média das avaliações deste grupo de parâmetros verificaram-se as características do género textual-resumo.								
	<table border="1"><thead><tr><th>Parâmetro</th><th>Descrição</th></tr></thead><tbody><tr><td>3A</td><td>Linguagem clara e objectiva</td></tr><tr><td>3B</td><td>Eliminação de diálogos</td></tr><tr><td>3C</td><td>Obtenção de um texto mais pequeno</td></tr></tbody></table>	Parâmetro	Descrição	3A	Linguagem clara e objectiva	3B	Eliminação de diálogos	3C	Obtenção de um texto mais pequeno
	Parâmetro	Descrição							
3A	Linguagem clara e objectiva								
3B	Eliminação de diálogos								
3C	Obtenção de um texto mais pequeno								

Grupo	Caracterização	
4	Por meio da média das avaliações deste grupo de parâmetros verificou-se o domínio da Língua.	
	Parâmetro	Descrição
	4A	Caligrafia
	4B	Ortografia
	4C	Acentuação
	4D	Sinalização de parágrafo
	4E	Construção das frases
	4F	Repetição de palavras ou de frases
	4G	Esquecimento de palavras ou de frases
4H	Vocabulário	

Foi também considerado um parâmetro global, calculado como sendo a média aritmética de todos os parâmetros avaliados. Este parâmetro global permite clarificar e evidenciar globalmente os resultados de uma dada estratégia face ao respectivo controlo e às restantes estratégias.

4.7.3 Tratamento dos dados

Os dados em bruto, as avaliações de todos os parâmetros de todas as produções de cada aluno por cada um dos membros do júri, foram introduzidos numa base de dados.

O passo seguinte consistiu na obtenção das médias das avaliações de cada parâmetro, atribuídas pelos vários membros do júri às produções inicial e final dos grupos de experiência e de controlo. Obtiveram-se assim as pontuações médias inicial e final para cada parâmetro e grupo de parâmetros de cada aluno. Apartir destas foram então determinadas as respectivas médias para o conjunto de alunos de cada estratégia para as produções inicial e final, conjuntamente com os respectivos desvios padrão. Esta operação foi efectuada por uma aplicação desenvolvida para o efeito. Os resultados obtidos foram validados através da conversão de resultados em bruto contidos na base de dados para a aplicação

Microsoft Excel, repetindo os cálculos das médias de cada parâmetro e respectivos desvios padrão.

As médias das avaliações de cada parâmetro (ou grupo de parâmetros) dos alunos de cada grupo (experiência ou controlo) foram seguidamente estatisticamente tratadas nas seguintes situações:

- comparação entre as avaliações inicial e final do grupo de experiência
- comparação entre as avaliações inicial e final do grupo de controlo
- comparação entre as avaliações iniciais do grupo de experiência e as avaliações iniciais do respectivo grupo de controlo
- comparação entre as avaliações finais do grupo de experiência e as avaliações finais do respectivo grupo de controlo

Este tratamento dos dados foi efectuado através de uma aplicação especialmente concebida para o efeito e baseada na tecnologia de programação orientada para objectos. O teste estatístico aplicado foi o teste paramétrico do t de Student (não relacionado) que é função das médias e das variâncias das duas amostras em comparação e do número de graus de liberdade, função das populações das duas amostras em comparação. Calculados os valores do parâmetro t de Student conforme Green e d'Oliveira (pags 123-127), a aplicação calculou os respectivos graus de confiança segundo os algoritmos numéricos descritos por Abramowitz e Stegun para o cálculo da função de Student (pags 948-949, equações 26.7.5 e 26.7.7) e para a função cumulativa de probabilidade (equação 26.2.17). A implementação na aplicação destes algoritmos foi testada e validada por confronto directo com os valores tabelados da função de distribuição t de Student por Green e d'Oliveira (tabela H, pag. 234) e por Abramowitz e Stegun (tabela 26.10, pag. 990), que é mais completa.

4.7.4 Organização dos Dados de Natureza Qualitativa

Por outro lado, as atitudes, os processos mentais e os conhecimentos dos sujeitos que constituíram a amostra das estratégias A, B e C do presente trabalho foram sendo observados, pela professora/autora, durante a realização das tarefas das três estratégias e constituíram dados de natureza qualitativa que foram obtidos, por meio

de uma ficha de observação, organizada do seguinte modo para as estratégias A e B:

Aluno	Descrição
Idade	1 - Atitudes
Sexo	2 - Processos mentais
	3 - Composição escrita

e do seguinte modo para a estratégia C:

Aluno	Descrição
Idade	1 - Atitudes
Sexo	2 - Conhecimentos

5. RESULTADOS

Na investigação pretendeu-se desenvolver uma metodologia dupla:

- uma abordagem de natureza quantitativa com carácter exploratório, relativa aos efeitos que a estruturação das práticas do resumo escrito, do planeamento prévio à composição escrita e do discurso oral prévio ao escrito, têm no desenvolvimento da competência de produção escrita.
- uma abordagem qualitativa sobre o processo de estruturação das três estratégias remediativas do constrangimento do aluno face à escrita, numa situação de ensino diferenciado no interior da sala de aula, e num contexto de apoio pedagógico.

5.1 Avaliação quantitativa

A avaliação quantitativa dos resultados pretende determinar se houve melhoria significativa da avaliação de um parâmetro, ou grupo de parâmetros, no grupo de experiência, comparando o seu valor na produção inicial com o respectivo valor na produção final. Esta comparação é apoiada pela comparação dos valores nas produções inicial e final do mesmo parâmetro, ou grupo de parâmetros, do respectivo grupo de controlo.

A análise estatística, por meio do cálculo do grau de confiança (equivalente a 1 menos o “nível de significância” empregue por autores como Green & d’Oliveira) permite realizar estas comparações e obter as respectivas conclusões.

O grau de confiança exprime a semelhança ou dissemelhança entre dois grupos de valores. É matematicamente representado por um valor compreendido entre 0 e 1.

Dois grupos de resultados são estatisticamente semelhantes se o valor do grau de confiança for 1 ou próximo de 1, e são estatisticamente diferentes se esse valor for 0 ou próximo de 0.

Para concluir que ocorreu melhoria de um parâmetro (ou grupo de parâmetros) entre as produções inicial e final do grupo de experiência há que verificar se:

1. inicialmente, os alunos do grupo submetido à experiência e os alunos que constituem o grupo de controlo se encontram em situação idêntica
2. no final, os alunos submetidos à experiência obtiveram resultados melhores e estatisticamente diferentes dos seus resultados iniciais
3. os alunos do grupo de controlo não apresentaram resultados finais estatisticamente diferentes dos respectivos resultados iniciais.

Estas condições traduzem-se na verificação dos seguintes itens:

- no grupo de experiência, a média final da avaliação do parâmetro (ou grupo de parâmetros) é superior à respectiva média inicial.
- a amostra da avaliação final do parâmetro (ou grupo de parâmetros) do grupo de experiência é diferente da correspondente amostra da avaliação inicial, ou seja, o grau de confiança obtido nesta comparação é 0 ou próximo de 0.
- o grupo de controlo é estatisticamente significativo, isto é, não apresenta variações estatisticamente significativas entre a amostra inicial e a amostra final do parâmetro (ou grupo de parâmetros). O grau de confiança deverá, portanto, ser 1 ou próximo de 1.
- as amostras das avaliações iniciais do grupo de experiência e do grupo de controlo são estatisticamente semelhantes (grau de confiança igual a 1 ou próximo de 1).
- as amostras das avaliações finais dos grupos de experiência e de controlo são estatisticamente diferentes (grau de confiança de 0 ou próximo de 0). Note-se que esta condição se encontra automaticamente satisfeita se todas as condições anteriores o estiverem.

Os critérios atrás enunciados foram aplicados na análise de cada uma das experiências (A, B e C) quando analisadas isoladamente. Estes critérios têm que ser

convenientemente modificados na comparação entre experiências. Neste caso verificar-se-á que, para um dado parâmetro ou grupo de parâmetros, a estratégia empregue numa experiência é superior à estratégia empregue na outra experiência, se:

1. inicialmente, os alunos dos grupos das experiências em comparação encontram-se em situação idêntica.
2. no final, os alunos submetidos a uma das experiências obtiveram resultados melhores que os alunos submetidos à outra experiência.

Estas condições traduzem-se na verificação dos seguintes itens:

- a variação da avaliação de um parâmetro (ou grupo de parâmetros) entre o seu valor inicial e o valor final de um dos grupos de alunos é superior à correspondente variação da outra experiência.
- as amostras das avaliações iniciais de um parâmetro (ou grupo de parâmetros) das duas experiências são estatisticamente semelhantes (a respectiva comparação estatística apresenta um grau de confiança de 1 ou próximo de 1).
- as amostras das avaliações finais de um parâmetro (ou grupo de parâmetros) das duas experiências são estatisticamente diferentes (a respectiva comparação estatística apresenta um grau de confiança de 0 ou próximo de 0).

Se, na comparação dos resultados experimentais de duas estratégias, se verificar que existe um grau de confiança elevado na comparação da situação inicial e na da situação final, concluir-se-á que ambas as estratégias das experiências comparadas produzem resultados idênticos. Consequentemente, nenhuma das estratégias é superior à outra.

A comparação entre duas ou mais estratégias foi realizada com base nos valores dos parâmetros comuns a todas as estratégias em comparação. Os valores dos grupos de parâmetros para estas comparações foram recalculados tendo em conta apenas os parâmetros comuns às experiências comparadas.

5.2 Apresentação e interpretação dos resultados

Estratégia A

A Tabela 1 apresenta as médias das avaliações dos parâmetros para esta experiência. Os resultados detalhados por aluno encontram-se nas Tabela 34 e Tabela 35 do Anexo 4. No mesmo Anexo, as Tabela 36 e Tabela 37 apresentam os valores da variável t de Student das comparações das avaliações dos parâmetros para o confronto entre os grupos de experiência e controlo nas produções inicial e final. Os respectivos graus de confiança são apresentados nas Tabela 2 e Tabela 3.

Tabela 1 - Experiência A - Médias das avaliações dos parâmetros das produções inicial e final e sua diferença nos grupos de experiência e de controlo

Parâmetros										
1A	1B	2A	2B	3A	3B	3C	4A	4B		
1,88	2,37	2,07	1,73	1,90	2,93	3,57	2,13	2,17	Inicial	Exp
1,32	1,37	1,50	0,87	1,30	1,07	0,34	0,73	1,03	Dif	
3,20	3,73	3,57	2,60	3,20	4,00	3,91	2,87	3,20	Final	
1,70	2,10	1,80	1,80	1,45	1,60	3,20	2,40	1,89	Inicial	Cont
0,45	0,05	0,40	-0,05	0,10	-0,10	-0,25	0,20	-0,19	Dif	
2,15	2,15	2,20	1,75	1,55	1,50	2,95	2,60	1,70	Final	

Tabela 2 - Experiência A - Grau de confiança das avaliações dos parâmetros no confronto entre as produções inicial e final para cada grupo de alunos (de experiência e de controlo)

Parâmetros									
1A	1B	2A	2B	3A	3B	3C	4A	4B	
0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	Exp
0,20	0,81	0,13	0,85	0,55	0,36	0,27	0,47	0,59	Cont

Tabela 3 - Experiência A - Grau de confiança das avaliações dos parâmetros no confronto entre os grupos de experiência e de controlo nas produções inicial e final

Parâmetros									
1A	1B	2A	2B	3A	3B	3C	4A	4B	
0,63	0,20	0,28	0,72	0,02	0,00	0,02	0,15	0,25	A - Cont Inicial
0,04	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,37	0,00	A - Cont Final

Dos valores da Tabela 1, da Tabela 2 e da Tabela 3 verifica-se que os alunos do grupo de experiência evoluíram significativamente em todos os parâmetros, com um grau de confiança igual a zero e que os alunos do grupo de controlo, embora tenham evoluído nos parâmetros 1A, 1B, 2A, 3A e 4A, só a melhoria do parâmetro 2A, é que tem um grau de confiança com um valor mais próximo de zero.

É de salientar, de acordo com a Tabela 3, que no confronto entre as avaliações das produções finais do grupo de experiência, e do grupo de controlo, houve uma variação no grupo de controlo, mas apesar disso o grupo de experiência melhora muito mais.

Para uma melhor clarificação do que se referiu no parágrafo anterior, apresenta-se a Figura 3, que ilustra as médias das avaliações de cada um dos parâmetros, nos dois grupos e onde se pode verificar nitidamente, a maior melhoria do grupo de experiência em relação ao grupo de controlo

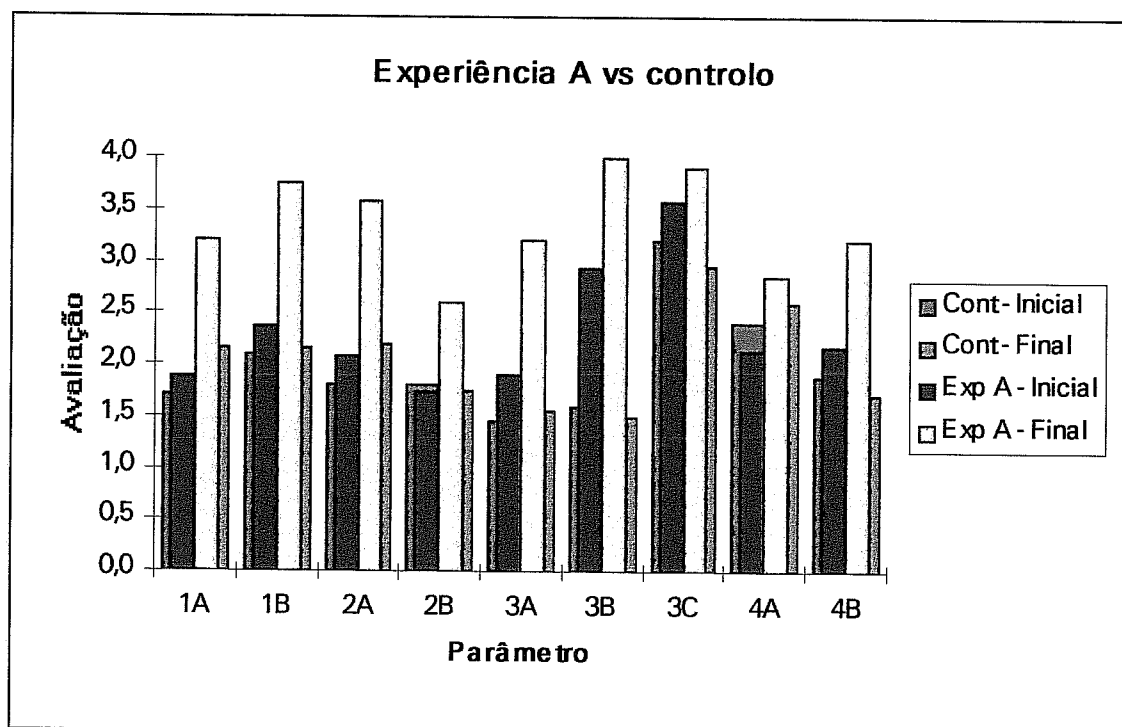


Figura 3 - Experiência A - Médias das avaliações de cada um dos parâmetros para as produções inicial e final para os grupos de experiência e de controlo da experiência A

Tabela 4 - Experiência A - Médias das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global das produções inicial e final e sua diferença nos grupos de experiência e de controlo

Grupo de parâmetros					Inicial	Exp
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Global		
2,13	1,90	2,80	2,15	2,31	Final	Exp
1,34	1,18	0,90	0,88	1,06		
3,47	3,08	3,70	3,03	3,36		
1,90	1,80	2,08	2,14	1,99	Final	Cont
0,25	0,18	-0,08	0,01	0,07		
2,15	1,97	2,00	2,15	2,06		

Tabela 5 - Experiência A - Grau de confiança das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global no confronto entre as produções inicial e final para cada grupo de alunos (de experiência e de controlo)

Grupo de parâmetros					Grupo
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Global	
0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	Exp A
0,05	0,44	0,45	0,98	0,45	Cont

Tabela 6 - Experiência A - Grau de confiança das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global no confronto entre os grupos de experiência e controlo nas produções inicial e final

Grupo de parâmetros					Grupo
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Global	
0,37	0,60	0,00	0,96	0,01	Exp A - Cont Inicial
0,00	0,00	0,00	0,02	0,00	Exp A - Cont Final

A Tabela 4, a Tabela 5 e a Tabela 6 apresentam as médias das avaliações dos grupos de parâmetros, e do parâmetro global das produções inicial e final e sua diferença nos grupos de experiência e de controlo, bem como o grau de confiança das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global, no confronto entre as produções inicial e final para cada grupo de alunos, e no confronto entre os grupos de experiência e controlo nas produções inicial e final.

Dos valores destas tabelas verifica-se que, de acordo com os critérios enunciados previamente, houve uma melhoria significativa em todos os grupos de parâmetros e no parâmetro global no grupo da experiência, não se verificando o mesmo no grupo de controlo, onde só o grupo 1 apresenta uma melhoria mais acentuada, mas que não pode ser considerada como estatisticamente significativa.

Salienta-se que o parâmetro global, calculado como se referiu, permite, de certo modo, integrar os efeitos de todos os parâmetros. Pretende-se com o seu emprego facilitar uma visão de conjunto da evolução dos grupos.

A Figura 4 ilustra as médias das avaliações de cada um dos grupos de parâmetros para as produções inicial e final, para os grupos de experiência e de controlo.

Pode-se afirmar que os alunos do grupo de controlo alcançam um grau de proficiência menos elevado nos grupos 1 e 2 (organização do assunto de acordo com o esquema de organização textual e organização do texto escrito). Significa isto que produzem pior uma sequência organizada de ideias. Também, é possível concluir que organizam pior a informação do texto em parágrafos e períodos, utilizando com um grau de proficiência inferior os processos apropriados de coesão interfrásica.

Pode-se ainda verificar que os alunos do grupo de experiência têm uma melhoria significativa em relação aos alunos do grupo de controlo, nos grupos 3, 4 e global. Mantêm a narração objectiva com as características do resumo e atingem um grau muito superior de domínio da língua. Numa visão de conjunto houve uma melhoria estatisticamente significativa em todos os parâmetros no grupo de experiência contrariamente ao que se verificou no grupo de controlo.

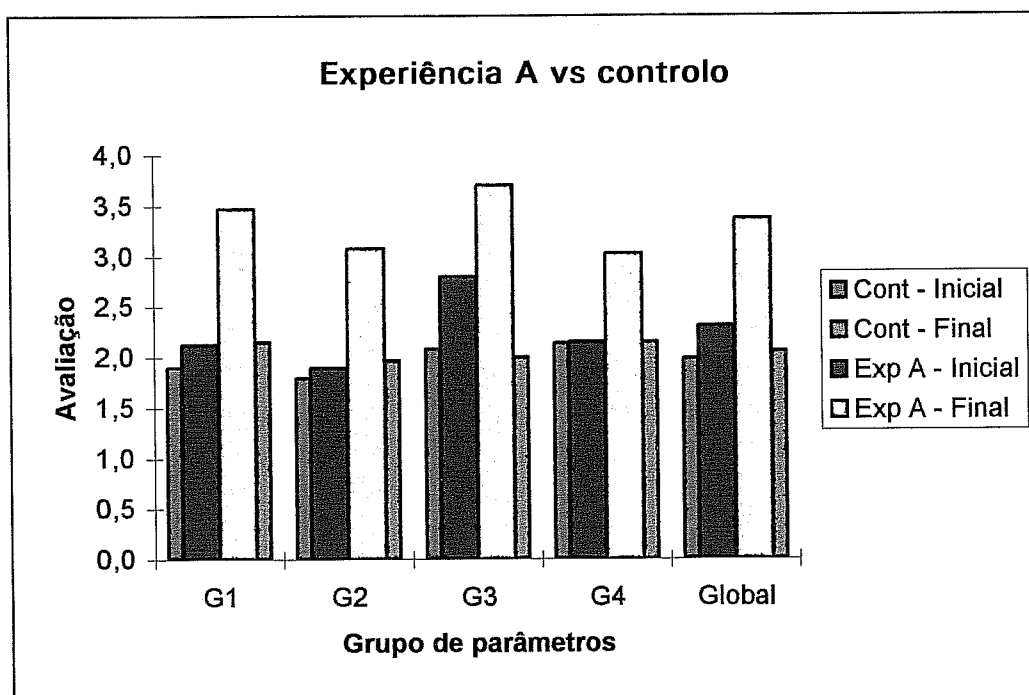


Figura 4- Experiência A - Médias das avaliações de cada um dos grupos de parâmetros para as produções inicial e final para os grupos de experiência e de controlo da experiência A

Estratégia B

A Tabela 7 apresenta as médias das avaliações dos parâmetros para esta experiência. Os resultados detalhados por aluno encontram-se no Anexo 4, Tabela 46 e Tabela 47.

No mesmo Anexo, a Tabela 48 e a Tabela 49 apresentam os valores das variáveis t de Student das comparações das avaliações dos parâmetros para o confronto entre o grupo de experiência e de controle nas produções inicial e final. Os respectivos graus de confiança são apresentados na Tabela 8 e na Tabela 9.

Tabela 7 - Experiência B - Médias das avaliações dos parâmetros das produções inicial e final e sua diferença nos grupos de experiência e de controle

Parâmetros												
1B	2A	2B	2C	4B	4C	4D	4E	4F	4G	4H		
2,63	2,30	1,70	1,97	2,03	2,83	2,13	1,93	2,53	2,97	2,27	Inicial	Exp
0,77	1,17	1,00	1,37	0,73	0,03	1,10	1,23	0,50	0,27	0,60	Dif	
3,40	3,47	2,70	3,33	2,77	2,87	3,23	3,17	3,03	3,23	2,87	Final	
2,47	2,53	1,73	2,33	2,70	3,00	1,50	2,00	2,50	3,17	2,40	Inicial	Cont
-0,17	-0,20	0,10	-0,27	-0,20	-0,23	0,10	0,07	0,10	-0,20	-0,13	Dif	
2,30	2,33	1,83	2,07	2,50	2,77	1,60	2,07	2,60	2,97	2,27	Final	

Tabela 8 - Experiência B - Grau de confiança das avaliações dos parâmetros no confronto entre as produções inicial e final para cada grupo de alunos (de experiência e de controle)

Parâmetros												
1B	2A	2B	2C	4B	4C	4D	4E	4F	4G	4H	Grupo	
0,00	0,00	0,00	0,00	0,05	0,90	0,00	0,00	0,10	0,22	0,01	Exp	
0,67	0,58	0,48	0,29	0,58	0,35	0,05	0,72	0,64	0,40	0,52	Cont	

Tabela 9 - Experiência B - Grau de confiança das avaliações dos parâmetros no confronto entre os grupos de experiência e controle nas produções inicial e final

Parâmetros											Grupo
1B	2A	2B	2C	4B	4C	4D	4E	4F	4G	4H	
0,53	0,37	0,73	0,02	0,09	0,51	0,00	0,52	0,85	0,32	0,40	Exp B - Cont Inicial
0,00	0,00	0,00	0,00	0,43	0,71	0,00	0,00	0,18	0,29	0,03	Exp B - Cont Final

Tabela 10 - Experiência B - Médias das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global das produções inicial e final e sua diferença nos grupos de experiência e de controle

Grupo de parâmetros					
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 4	Global		
2,63	1,99	2,39	2,30	Inicial	
0,77	1,18	0,64	0,80	Dif	Exp
3,40	3,17	3,02	3,10	Final	
2,47	2,20	2,47	2,39	Inicial	
-0,17	-0,12	-0,07	-0,09	Dif	Cont
2,30	2,08	2,40	2,30	Final	

Tabela 11 - Experiência B - Grau de confiança das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global no confronto entre as produções inicial e final para cada grupo de alunos (de experiência e de controle)

Grupo de parâmetros				Grupo
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 4	Global	
0,00	0,00	0,00	0,00	Exp
0,67	0,59	0,63	0,58	Cont

Tabela 12 - Experiência B - Grau de confiança das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global no confronto entre os grupos de experiência e controlo nas produções inicial e final

Grupo de parâmetros				Grupo
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 4	Global	
0,53	0,14	0,50	0,37	Exp B - Cont Inicial
0,00	0,00	0,01	0,00	Exp B - Cont Final

Dos valores das Tabela 10, Tabela 11 e Tabela 12 verifica-se que os alunos do grupo de experiência evoluíram em todos os excepto no parâmetro 4C (acentuação).

A Figura 5 ilustra o que foi dito no parágrafo anterior.

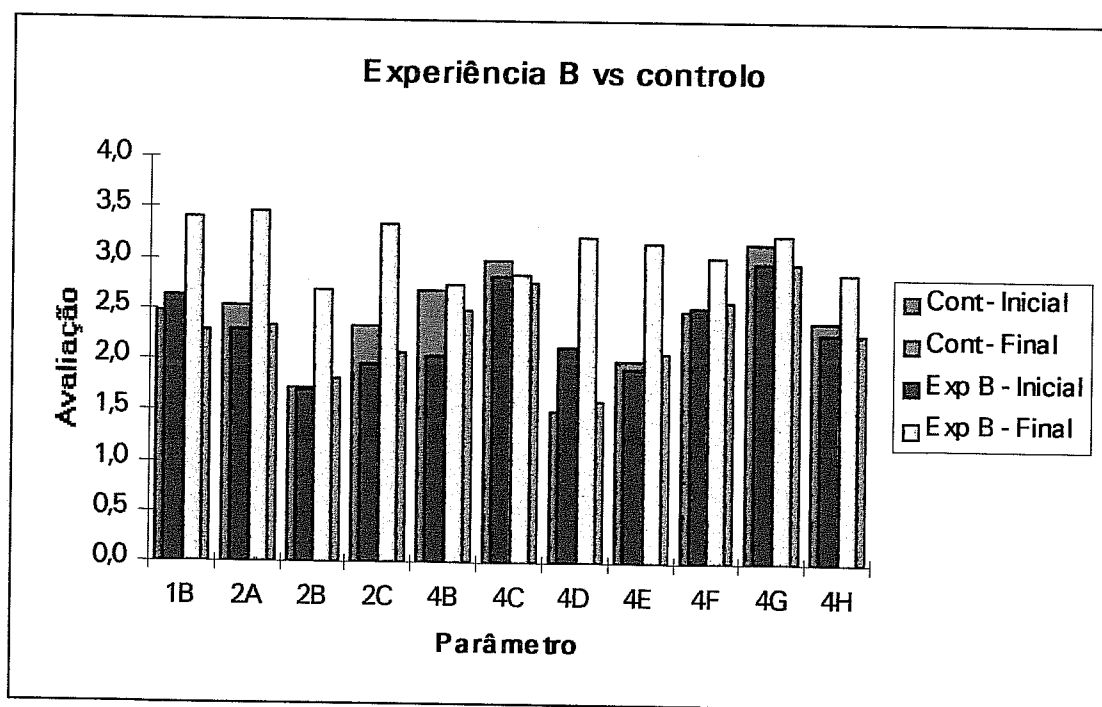


Figura 5 - Experiência B - Médias das avaliações de cada um dos parâmetros para as produções inicial e final para os grupos de experiência e de controlo da experiência B

As Tabela 7, Tabela 8 e Tabela 9 apresentam as médias das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global das produções inicial e final e sua diferença nos grupos de experiência e de controlo, bem como o grau de confiança das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global no confronto entre

as produções inicial e final para cada grupo de alunos e no confronto entre os grupos de experiência e controlo nas produções inicial e final.

Pelos valores destas tabelas verifica-se que todos os grupos e o parâmetro global, apresentaram uma melhoria significativa no grupo de experiência. No grupo de controlo verificou-se inclusive que os alunos baixaram o seu grau de proficiência em todos os parâmetros.

A Figura 6 ilustra o que foi dito no parágrafo anterior, podendo-se afirmar que os alunos do grupo de experiência melhoram, tanto na organização do assunto como na do texto escrito, segundo o esquema de organização textual, e também na utilização dos mecanismos de coesão textual, apresentando ainda melhoria no domínio da língua.

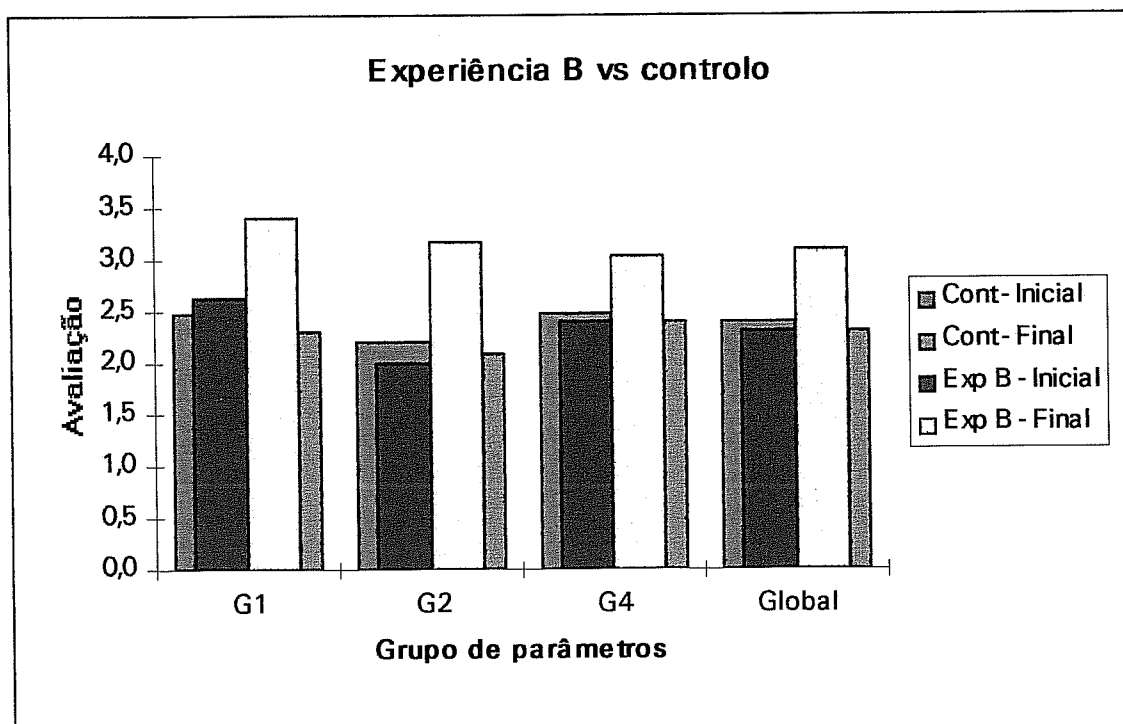


Figura 6 - Experiência B - Médias das avaliações de cada um dos grupos de parâmetros para as produções inicial e final para os grupos de experiência e de controlo da experiência B

Experiência C

Tabela 13 - Experiência C - Médias das avaliações dos parâmetros das produções inicial e final e sua diferença nos grupos de experiência e de controle

Parâmetros												
1B	2A	2B	2C	4B	4C	4D	4E	4F	4G	4H		
2,72	2,44	1,60	2,12	2,28	3,00	1,92	1,92	2,48	3,20	1,96	Inicial	
0,44	1,03	1,32	1,08	1,16	0,48	1,68	1,04	0,48	0,30	0,92	Dif	Exp
3,16	3,47	2,92	3,20	3,44	3,48	3,60	2,96	2,96	3,50	2,88	Final	
2,80	3,08	1,87	2,48	1,84	2,77	1,96	2,16	2,40	3,28	2,32	Inicial	
-0,16	-0,04	0,09	0,08	0,40	-0,17	0,12	0,20	-0,08	-0,32	0,12	Dif	Cont
2,64	3,04	1,96	2,56	2,24	2,60	2,08	2,36	2,32	2,96	2,44	Final	

Tabela 14 - Experiência C - Grau de confiança das avaliações dos parâmetros no confronto entre as produções inicial e final para cada grupo de alunos (de experiência e de controle)

Parâmetros											
1B	2A	2B	2C	4B	4C	4D	4E	4F	4G	4H	Grupo
0,11	0,00	0,00	0,00	0,00	0,04	0,00	0,00	0,05	0,08	0,00	Exp
0,70	0,93	0,83	0,81	0,31	0,56	0,79	0,54	0,76	0,34	0,68	Cont

Tabela 15 - Experiência C - Grau de confiança das avaliações dos parâmetros no confronto entre os grupos de experiência e controlo nas produções inicial e final

Parâmetros											Grupo
1B	2A	2B	2C	4B	4C	4D	4E	4F	4G	4H	
0,82	0,13	0,41	0,21	0,25	0,39	0,93	0,38	0,66	0,73	0,09	Exp C - Cont Inicial
0,15	0,22	0,01	0,03	0,00	0,00	0,00	0,04	0,05	0,08	0,13	Exp C - Cont Final

A Tabela 13 apresenta as médias das avaliações dos parâmetros para esta experiência. Os resultados detalhados por aluno encontram-se no Anexo 4, nas Tabela 58 e Tabela 59.

No mesmo Anexo a Tabela 60 e a Tabela 61 apresentam os valores das variáveis t de Student das comparações das avaliações dos parâmetros para o confronto entre o grupo de experiência e de controlo nas produções inicial e final. Os respectivos graus de confiança são apresentados na Tabela 14 e na Tabela 15.

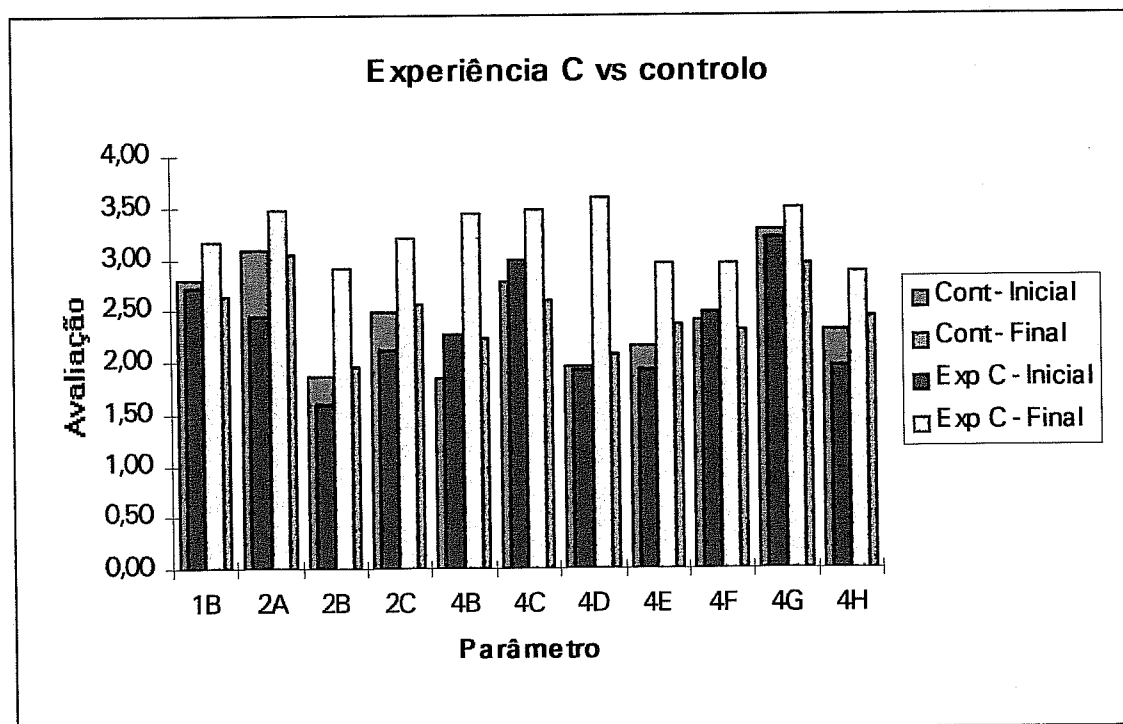


Figura 7 - Experiência C - Médias das avaliações de cada um dos parâmetros para as produções inicial e final para os grupos de experiência e de controlo da experiência C

Os valores das Tabela 13, Tabela 14 e Tabela 15 mostram que houve uma melhoria significativa em todos os parâmetros no grupo de experiência. Verificou-se igualmente alguma melhoria nos parâmetros 2B (pontuação), 4B (ortografia), 4D (sinalização de parágrafo) e 4E (construção das frases) no grupo de controlo, embora tais melhorias não sejam estatisticamente significativas.

A Figura 7 ilustra o que foi dito no parágrafo anterior.

As Tabela 16, Tabela 17 e Tabela 18 apresentam as médias das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global das produções inicial e final e sua diferença nos grupos de experiência e de controlo, bem como o grau de confiança das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global no confronto entre as produções inicial e final para cada grupo de alunos e no confronto entre os grupos de experiência e controlo nas produções inicial e final.

Tabela 16 - Experiência C - Médias das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global das produções inicial e final e sua diferença nos grupos de experiência e de controlo

Grupo de parâmetros					
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 4	Global		
2,72	2,05	2,39	2,33	Inicial	
0,44	1,14	0,87	0,90	Dif	Exp
3,16	3,20	3,26	3,23	Final	
2,80	2,48	2,39	2,45	Inicial	
-0,16	0,04	0,04	0,02	Dif	Cont
2,64	2,52	2,43	2,47	Final	

Tabela 17 - Experiência C - Grau de confiança das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global no confronto entre as produções inicial e final para cada grupo de alunos (de experiência e de controle)

Grupo de parâmetros				Grupo
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 4	Global	
0,11	0,00	0,00	0,00	Exp
0,70	0,91	0,90	0,95	Cont

Verifica-se a evolução significativa de cada um dos grupos e do parâmetro global, no grupo de experiência, a partir dos valores apresentados nestas três tabelas e pequenas evoluções não estatisticamente significativas, quer nos grupos 2, 3 e 4 como no parâmetro global do grupo de controle.

A Figura 8 ilustra o que foi dito no parágrafo anterior, podendo-se afirmar que os alunos do grupo de experiência atingiram um maior grau de proficiência do que os do grupo de controle na organização do assunto e na do texto escrito, segundo o esquema de organização textual da narrativa, bem como na utilização dos mecanismos de coesão textual e no domínio da língua.

Tabela 18 - Experiência C - Grau de confiança das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global no confronto entre os grupos de experiência e controle nas produções inicial e final

Grupo de parâmetros				Grupo
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 4	Global	
0,82	0,15	0,98	0,60	Exp C - Cont Inicial
0,15	0,03	0,00	0,01	Exp C - Cont Final

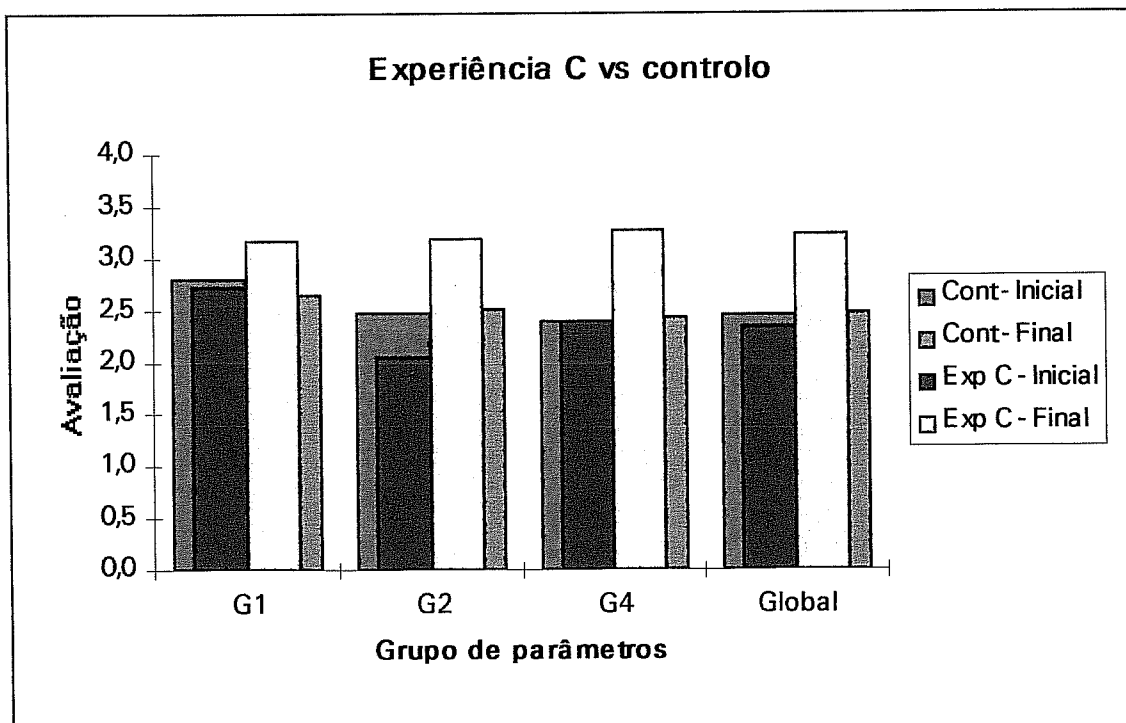


Figura 8- Experiência C - Médias das avaliações de cada um dos grupos de parâmetros para as produções inicial e final para os grupos de experiência e de controlo da experiência C

Confronto das experiências A, B e C

As Tabela 19, Tabela 20 e Tabela 21 apresentam os valores dos grupos de parâmetros 1, 2 e 4 após uma reestruturação que só reteve para estes grupos os parâmetros que eram comuns a todas as experiências. Estes são os parâmetros 1B (narração dos factos essenciais), 2A (encadeamento dos factos), 2B (pontuação) e 4B (ortografia). O grupo 3 não foi considerado porque é específico da experiência A.

Os novos valores dos grupos e a sua validação são os que são apresentados nas Tabela 19, Tabela 20 e Tabela 21.

Tabela 19 - Confronto das experiências A, B e C - Médias das avaliações dos grupos de parâmetros das produções inicial e final e sua diferença nos grupos de experiência e de controlo empregues no confronto entre a experiência A e as experiências B e C (parâmetros comuns às experiências: 1B, 2A, 2B e 4B)

Grupo de parâmetros						
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 4	Global			
2,37	1,90	2,17	2,08	Inicial		A
1,37	1,18	1,03	1,19	Dif	Exp	
3,73	3,08	3,20	3,28	Final		
2,10	1,80	1,89	1,90	Inicial		
0,05	0,18	-0,19	0,05	Dif	Cont	
2,15	1,98	1,70	1,95	Final		
2,63	2,00	2,03	2,17	Inicial		B
0,77	1,08	0,73	0,92	Dif	Exp	
3,40	3,08	2,77	3,08	Final		
2,47	2,13	2,70	2,36	Inicial		
-0,17	-0,05	-0,20	-0,12	Dif	Cont	
2,30	2,08	2,50	2,24	Final		
2,72	2,02	2,28	2,26	Inicial		C
0,44	1,18	1,16	0,99	Dif	Exp	
3,16	3,20	3,44	3,25	Final		
2,80	2,48	1,84	2,40	Inicial		
-0,16	0,03	0,40	0,07	Dif	Cont	
2,64	2,50	2,24	2,47	Final		

Tabela 20 - Confronto das experiências A, B e C - Grau de confiança das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global no confronto entre as produções inicial e final para cada grupo de alunos (de experiência e de controle) empregues no confronto entre a experiência A e as experiências B e C

Grupo de parâmetros					
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 4	Global		
0,00	0,00	0,00	0,00	Exp	A
0,81	0,44	0,59	0,71	Cont	
0,00	0,00	0,05	0,00	Exp	B
0,67	0,83	0,58	0,64	Cont	
0,11	0,00	0,00	0,00	Exp	C
0,70	0,95	0,31	0,85	Cont	

Tabela 21 - Confronto das experiências A, B e C - Grau de confiança das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global no confronto entre os grupos de experiência e controle nas produções inicial e final empregues no confronto entre a experiência A e as experiências B e C

Grupo de parâmetros					
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 4	Global		
0,20	0,60	0,25	0,23	A - Cont Inicial	A
0,00	0,00	0,00	0,00	A - Cont Final	
0,53	0,42	0,09	0,23	B - Cont Inicial	B
0,00	0,00	0,43	0,00	B - Cont Final	
0,82	0,14	0,25	0,62	C - Cont Inicial	C
0,15	0,04	0,00	0,02	C - Cont Final	

Experiência A versus B

Tabela 22 - Experiência A versus experiência B - Médias das avaliações dos parâmetros das produções inicial e final e sua diferença nos grupos de experiência, empregues no confronto entre as experiências A e B

Parâmetros					
1B	2A	2B	4B		
2,37	2,07	1,73	2,17	Inicial	
1,37	1,50	0,87	1,03	Dif	Exp A
3,73	3,57	2,60	3,20	Final	
2,63	2,30	1,70	2,03	Inicial	
0,77	1,17	1,00	0,73	Dif	Exp B
3,40	3,47	2,70	2,77	Final	

Tabela 23 - Experiência A versus experiência B - Grau de confiança das avaliações dos parâmetros no confronto entre os grupos das experiências A e B nas produções inicial e final

Parâmetros					
1B	2A	2B	4B	Grupo	
0,16	0,25	0,77	0,67	Exp A - Exp B Inicial	
0,04	0,70	0,69	0,18	Exp A - Exp B Final	

Dos valores da Tabela 22 e da Tabela 23 verifica-se que:

- Parâmetro 1B (naração dos factos essenciais) - a estratégia da experiência A é superior à estratégia da experiência B.
- Parâmetro 2A (encadeamento dos factos) - nenhuma das estratégias apresenta vantagens em relação à outra.

- Parâmetro 2B (pontuação) - as estratégias das experiências comparadas conduzem a resultados idênticos, não existindo superioridade de qualquer uma das experiências em relação à outra.
- Parâmetro 4B (ortografia) - a estratégia empregue na experiência A é superior à estratégia da experiência B.

A Figura 9 ilustra as afirmações anteriores

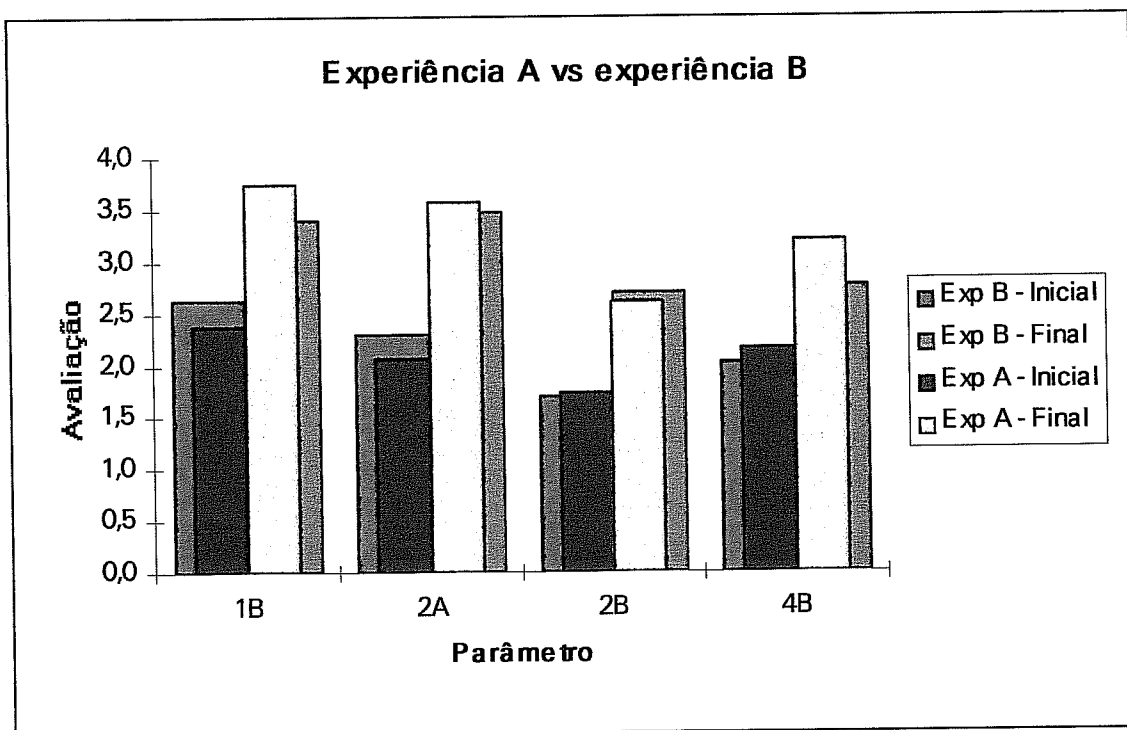


Figura 9 - Experiências A e B - Médias das avaliações de cada um dos parâmetros para as produções inicial e final

Tabela 24 - Experiência A versus experiência B - Médias das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global das produções inicial e final e sua diferença nos grupos de experiência, empregues no confronto entre a experiências A e B

Grupo de parâmetros					
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 4	Global		
2,37	1,90	2,17	2,08	Inicial	
1,37	1,18	1,03	1,19	Dif	Exp A
3,73	3,08	3,20	3,28	Final	
2,63	2,00	2,03	2,17	Inicial	
0,77	1,08	0,73	0,92	Dif	Exp B
3,40	3,08	2,77	3,08	Final	

Tabela 25 - Experiência A versus experiência B - Grau de confiança das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global no confronto entre os grupos das experiências A e B nas produções inicial e final

Grupo de parâmetros					
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 4	Global	Grupo	
0,16	0,47	0,67	0,58	Exp A - Exp B Inicial	
0,04	1,00	0,18	0,29	Exp A - Exp B Final	

Dos valores da Tabela 24 e da Tabela 25 verifica-se que:

- Grupo 1 (organização do assunto) - a estratégia da experiência A é superior à da B, (a primeira parte de um valor inferior de avaliação do grupo e termina com um valor superior).

- Grupo 2 (organização do texto escrito) - ambas as estratégias das experiências comparadas conduzem a resultados idênticos.
- Grupo 4 (domínio da língua) e parâmetro global - a estratégia da experiência A é nitidamente superior à da experiência B.

A Figura 10 ilustra as estas afirmações.

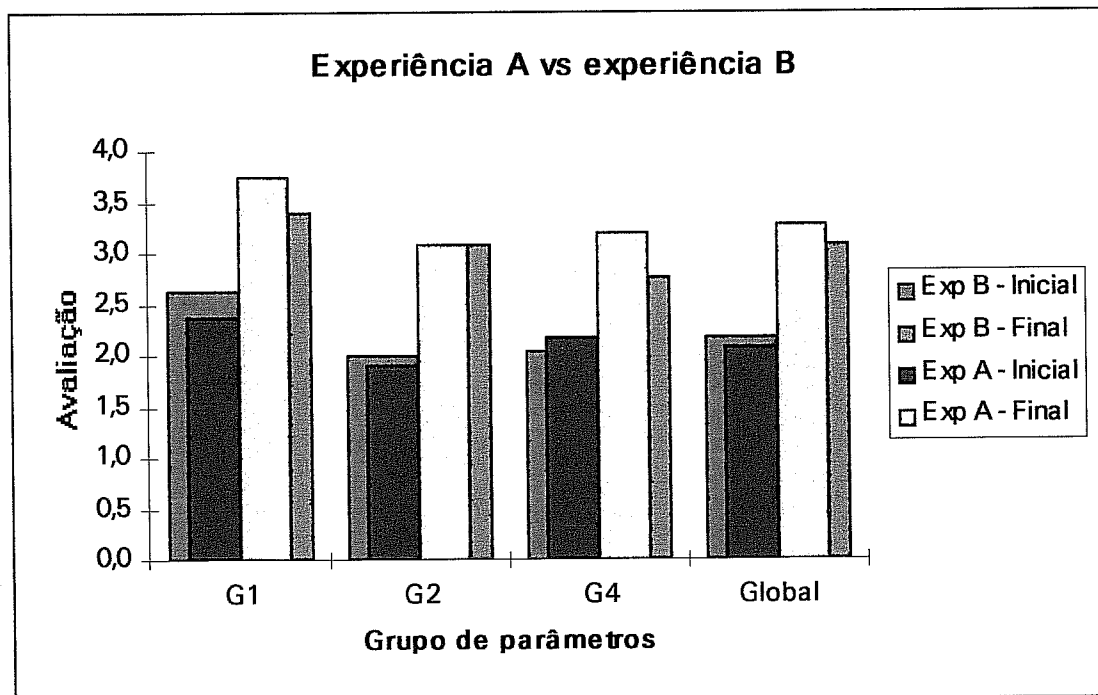


Figura 10 - Experiências A e B - Médias das avaliações de cada um dos grupos de parâmetros para as produções inicial e final para os grupos de experiência das experiências A e B

Tabela 26 - Experiência A versus experiência C - Médias das avaliações dos parâmetros das produções inicial e final e sua diferença nos grupos de experiência, empregues no confronto entre as experiências A e C

Parâmetros					
1B	2A	2B	4B		
2,37	2,07	1,73	2,17	Inicial	
1,37	1,50	0,87	1,03	Dif	Exp A
3,73	3,57	2,60	3,20	Final	
2,72	2,44	1,60	2,28	Inicial	
0,44	1,03	1,32	1,16	Dif	Exp C
3,16	3,47	2,92	3,44	Final	

Tabela 27 - Experiência A versus experiência C - Grau de confiança das avaliações dos parâmetros no confronto entre os grupos das experiências A e C nas produções inicial e final

Parâmetros					
1B	2A	2B	4B	Grupo	
0,20	0,17	0,25	0,73	Exp A - Exp C Inicial	
0,00	0,70	0,15	0,38	Exp A - Exp C Final	

Experiência A versus C

Dos valores da Tabela 26 e da Tabela 27 verifica-se que:

- Parâmetro 1B (narração dos factos essenciais) - a estratégia da experiência A é superior à estratégia da experiência C, pois parte de um valor deste parâmetro que é inferior ao da experiência C e termina com um valor superior.
- Parâmetro 2A (encadeamento dos factos) - nenhuma das experiências apresenta vantagens em relação á outra.

- Parâmetro 2B (pontuação) - a estratégia da experiência C é superior à estratégia da experiência A, pela mesma razão apontada no caso do parâmetro 1B.
- Parâmetro 4B (ortografia) - a estratégia da experiência C é superior à estratégia da experiência A, pois a variação da média da sua avaliação na experiência C é superior à variação correspondente na experiência A.

A Figura 11 ilustra as afirmações anteriores.

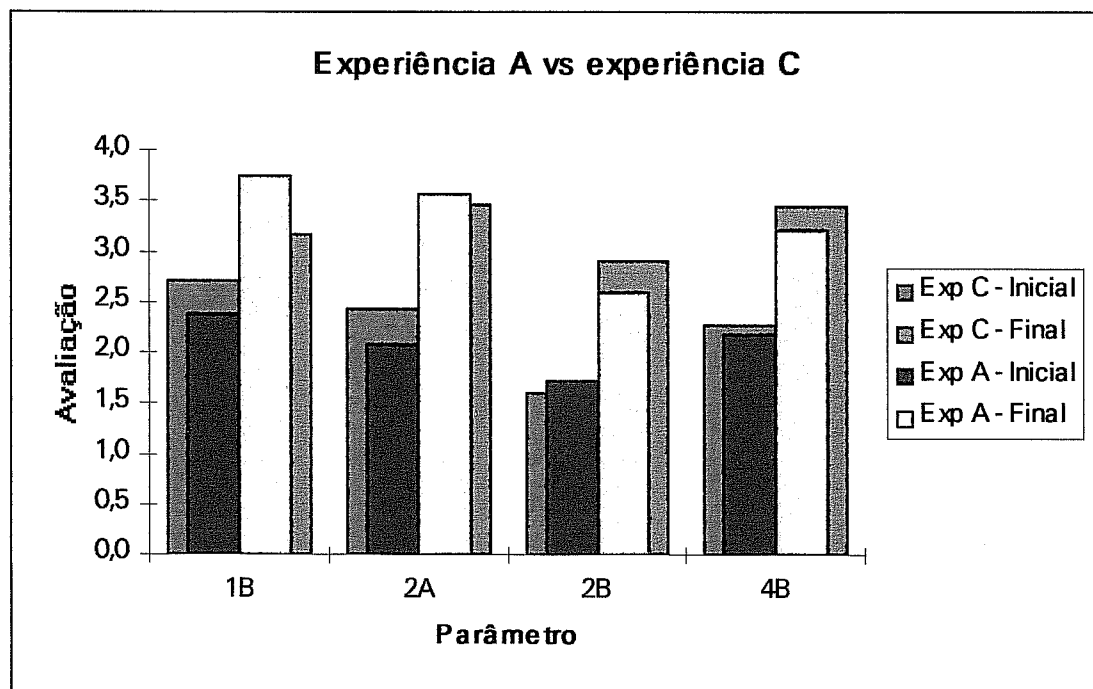


Figura 11 - Experiências A e C - Médias das avaliações de cada um dos parâmetros para as produções inicial e final para os grupos de experiência das experiências A e C

Tabela 28 - Experiência A versus experiência C - Médias das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global das produções inicial e final e sua diferença nos grupos de experiência, empregues no confronto entre a experiências A e C

Grupo de parâmetros					
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 4	Global		
2,37	1,90	2,17	2,08	Inicial	
1,37	1,18	1,03	1,19	Dif	Exp A
3,73	3,08	3,20	3,28	Final	
2,72	2,02	2,28	2,26	Inicial	
0,44	1,18	1,16	0,99	Dif	Exp C
3,16	3,20	3,44	3,25	Final	

Tabela 29 - Experiência A versus experiência C - Grau de confiança das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global no confronto entre os grupos das experiências A e C nas produções inicial e final

Grupo de parâmetros					
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 4	Global	Grupo	
0,20	0,42	0,73	0,26	Exp A - Exp C Inicial	
0,00	0,51	0,38	0,81	Exp A - Exp C Final	

Dos valores da Tabela 28 verifica-se que:

- Grupo 1 (organização do assunto) - a estratégia da experiência A é superior à utilizada na experiência C, pois, na experiência A, a avaliação deste grupo parte de um valor inferior ao da experiência C e termina com um valor superior.
- Grupo 2 (organização do texto escrito) - nenhuma das estratégias apresenta vantagens em relação à outra, pois partem ambas de situações estatisticamente semelhantes e terminam igualmente com valores estatisticamente semelhantes.

- Grupo 4 (domínio da língua) - nenhuma das estratégias apresenta vantagens em relação à outra.
- Parâmetro global - nenhuma das estratégias apresenta vantagens em relação à outra, pois na experiência A a avaliação deste parâmetro parte de um valor inferior à avaliação do parâmetro correspondente da experiência B, mas atinge um valor idêntico.

A Figura 12 ilustra as afirmações anteriores.

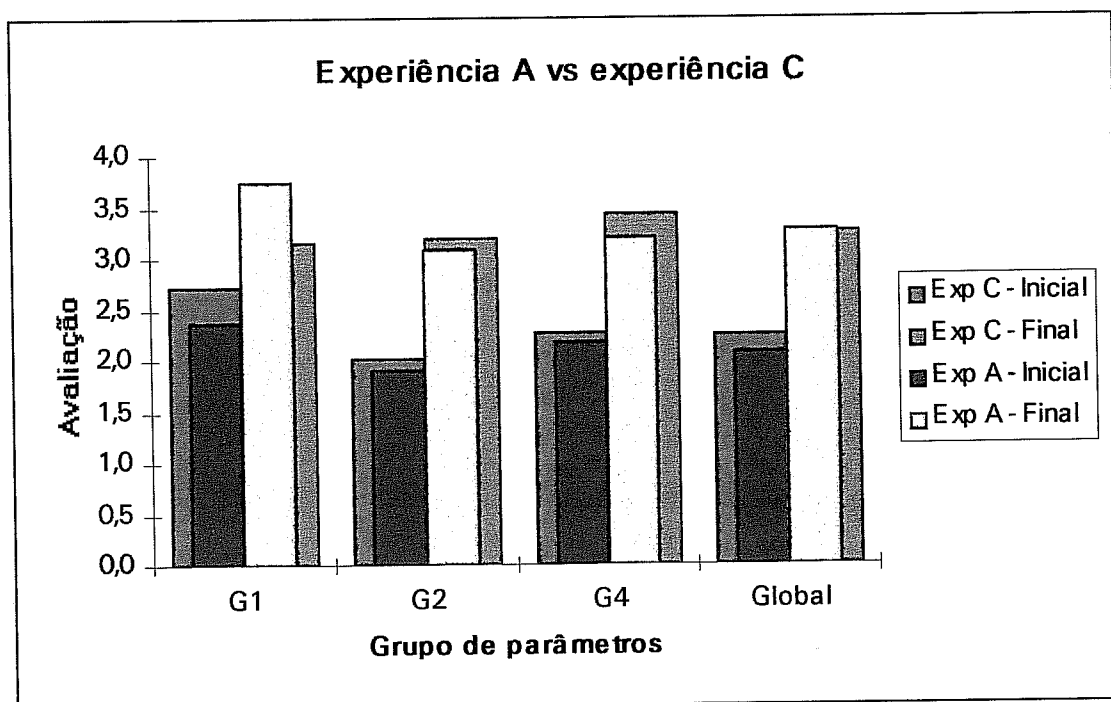


Figura 12 - Experiências A e C - Médias das avaliações de cada um dos grupos de parâmetros para as produções inicial e final para os grupos de experiência das experiências A e C

Tabela 30 - Experiência B versus experiência C - Médias das avaliações dos parâmetros das produções inicial e final e sua diferença nos grupos de experiência, empregues no confronto entre as experiências B e C

Parâmetros												
1B	2A	2B	2C	4B	4C	4D	4E	4F	4G	4H		
2,63	2,30	1,70	1,97	2,03	2,83	2,13	1,93	2,53	2,97	2,27	Inicial	
0,77	1,17	1,00	1,37	0,73	0,03	1,10	1,23	0,50	0,27	0,60	Dif	Exp B
3,40	3,47	2,70	3,33	2,77	2,87	3,23	3,17	3,03	3,23	2,87	Final	
2,72	2,44	1,60	2,12	2,28	3,00	1,92	1,92	2,48	3,20	1,96	Inicial	
0,44	1,03	1,32	1,08	1,16	0,48	1,68	1,04	0,48	0,30	0,92	Dif	Exp C
3,16	3,47	2,92	3,20	3,44	3,48	3,60	2,96	2,96	3,50	2,88	Final	

Tabela 31 - Experiência B versus experiência C - Grau de confiança das avaliações dos parâmetros no confronto entre os grupos das experiências B e C nas produções inicial e final

Parâmetros												
1B	2A	2B	2C	4B	4C	4D	4E	4F	4G	4H	Grupo	
0,74	0,61	0,32	0,30	0,53	0,50	0,53	0,93	0,69	0,29	0,07	Exp B - Exp C Inicial	
0,13	0,99	0,42	0,54	0,03	0,03	0,20	0,40	0,83	0,13	0,95	Exp B - Exp C Final	

Dos valores da Tabela 30 e da Tabela 31 verifica-se que:

- Parâmetro 1B (narração dos factos essenciais) - a estratégia da experiência B é superior à da experiência C, não só, porque a variação da avaliação da sua média é superior na primeira experiência, mas também, porque a comparação das amostras das médias individuais iniciais das duas mostra que estas são estatisticamente semelhantes, enquanto a comparação das amostras individuais finais revela que estas são estatisticamente diferentes.

- Parâmetros 2A (encadeamento dos factos), 2B (pontuação), 2C (coesão das frases) e 4F (repetição de palavras e/ou frases) - nenhuma das estratégias apresenta vantagens em relação à outra, pois tanto na comparação da situação inicial, como na da situação final, os resultados são estatisticamente idênticos.
- Parâmetros 4B (ortografia), 4C (acentuação) e 4D (sinalização de parágrafo) - a estratégia empregue na experiência C é superior à estratégia empregue na experiência B, pois a variação das suas médias é superior na experiência C, e a comparação das amostras das médias individuais iniciais das duas experiências mostra que são estatisticamente semelhantes, enquanto a comparação das amostras individuais finais mostra que estas são estatisticamente diferentes.
- Parâmetro 4E (construção das frases) - ambas as estratégias das experiências comparadas conduzem a resultados idênticos.
- Parâmetro 4G (esquecimento de palavras ou de frases) e parâmetro 4H (vocabulário) - embora ambas as experiências apresentem melhorias, os dados disponíveis não permitem deduzir quaisquer conclusões.

A Figura 13 ilustra as afirmações anteriores.

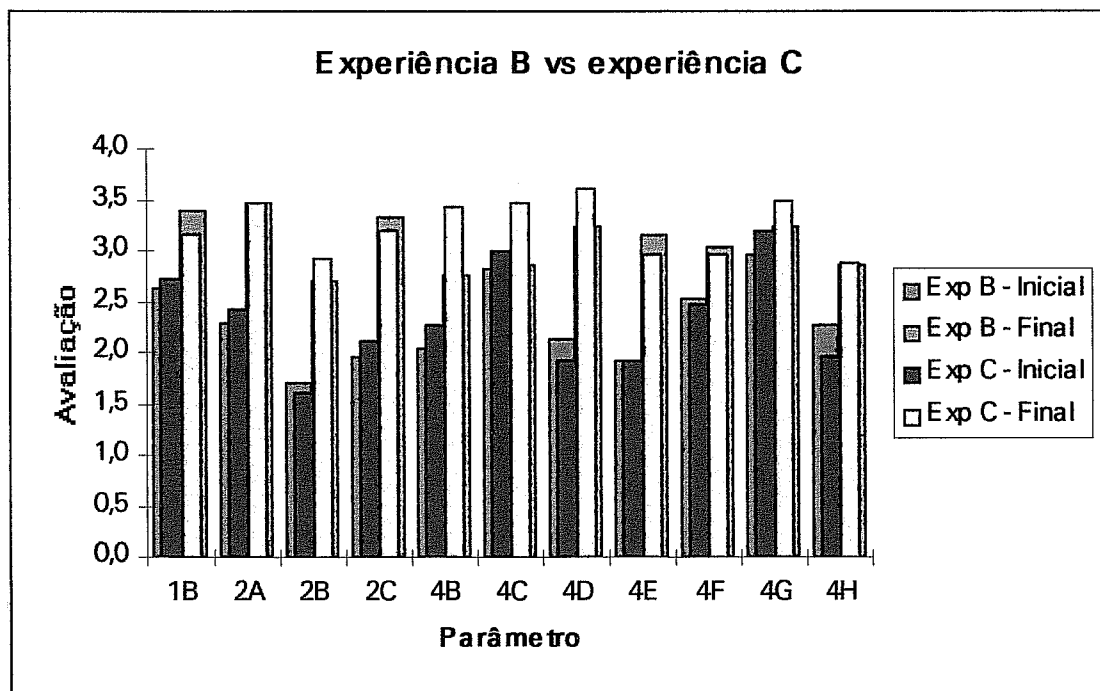


Figura 13 - Experiências B e C - Médias das avaliações de cada um dos parâmetros para as produções inicial e final para os grupos de experiência das experiências B e C

Tabela 32 - Experiência B versus experiência C - Médias das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global das produções inicial e final e sua diferença nos grupos de experiência, empregues no confronto entre a experiências B e C

Grupo de parâmetros					
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 4	Global		
2,63	1,99	2,39	2,30	Inicial	
0,77	1,18	0,64	0,80	Dif	Exp B
3,40	3,17	3,02	3,10	Final	
2,72	2,05	2,39	2,33	Inicial	
0,44	1,14	0,87	0,90	Dif	Exp C
3,16	3,20	3,26	3,23	Final	

Tabela 33 - Experiência B versus experiência C - Grau de confiança das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global no confronto entre os grupos das experiências B e C nas produções inicial e final

Grupo de parâmetros					
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 4	Global	Grupo	
0,74	0,63	0,95	0,80	Exp B - Exp C Inicial	
0,13	0,88	0,26	0,47	Exp B - Exp C Final	

Dos valores da Tabela 32 e da Tabela 33 verifica-se que:

- Grupo 1 (organização do assunto)- a estratégia da experiência B é superior à da experiência C, pois a variação das médias das suas avaliações é superior na experiência B e as amostras das médias das suas avaliações iniciais são estatisticamente semelhantes e as médias das suas avaliações individuais finais estatisticamente diferentes.

- Grupo 2 (organização do texto escrito) - a estratégia da experiência B conduz a resultados idênticos à estratégia da experiência C, pois os resultados obtidos são estatisticamente idênticos tanto na comparação da situação inicial, como na da situação final.
- Grupo 4 (domínio da língua) - a estratégia da experiência C é superior à da experiência B, pois a variação das médias das suas avaliações é superior na experiência C, as amostras das médias das suas avaliações iniciais são estatisticamente idênticas e as médias das suas avaliações individuais finais estatisticamente diferentes.
- Parâmetro global - as estratégias de ambas as experiências conduzem a resultados semelhantes e estatisticamente idênticos tanto na comparação da situação inicial como na da situação final.

A Figura 14 ilustra as afirmações anteriores.

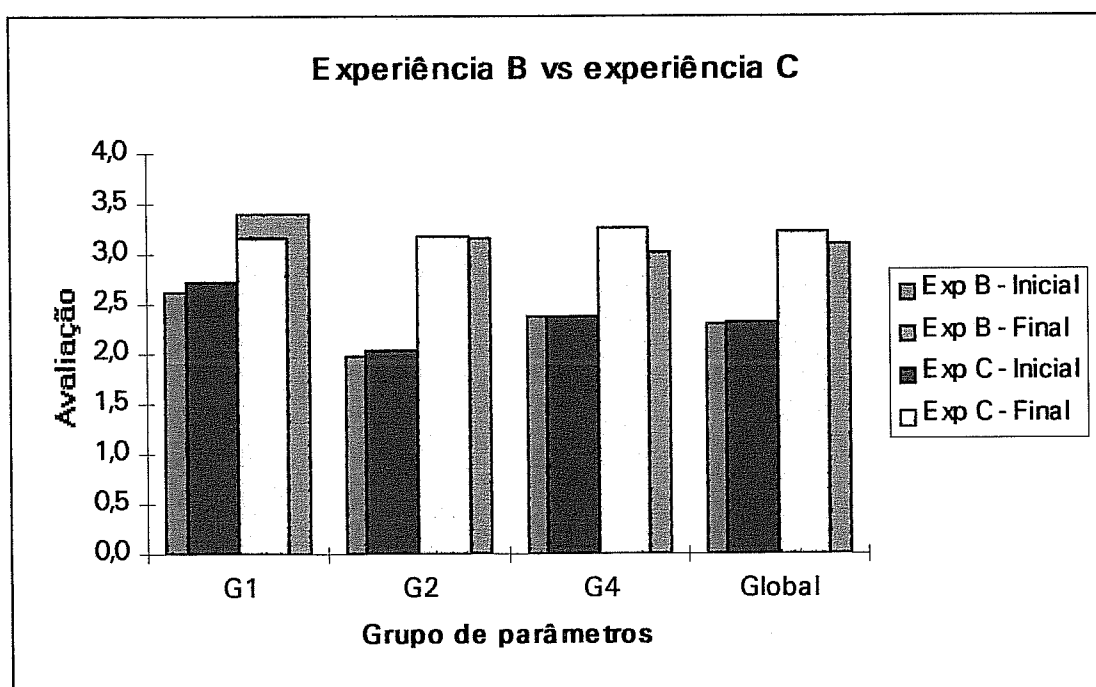


Figura 14 - Experiências B e C - Médias das avaliações de cada um dos grupos de parâmetros para as produções inicial e final para os grupos de experiência das experiências B e C

Pelo que tem vindo a ser exposto verifica-se que:

A estruturação da prática do resumo escrito (estratégia A), por o "pensar no escrever" proporciona ao aprendente o controlo da sua produção, permite que os alunos aprendam a organizar melhor o assunto de acordo com o esquema de

organização textual, dominem melhor a ortografia e, de um modo geral, atinjam maior proficiência na produção escrita. A estratégia A revela-se melhor do que a estratégia B (estruturação da prática do planeamento prévio à produção escrita), verificando-se, no entanto, que as duas estratégias são semelhantes no que se refere ao nível que permitem atingir quanto à organização do texto escrito.

A estruturação da prática do discurso oral prévio ao escrito (estratégia C) proporciona ainda uma melhor proficiência do que a prática do resumo escrito. Isto verifica-se quer na organização da informação do texto em parágrafos e períodos (segundo o esquema de organização textual), quer no domínio da ortografia.

No que se refere ao encadeamento dos factos, o resumo escrito e o discurso oral prévio proporcionam uma proficiência semelhante. No entanto, a estratégia A revela-se superior na organização do assunto de acordo com o esquema de organização textual.

As estratégias A e C atingem um nível semelhante na organização do texto escrito, no domínio da língua e na proficiência da produção escrita (de um modo global).

A estruturação da prática do planeamento prévio (experiência B) conduz a um resultado superior ao da experiência C na organização do assunto, de acordo com o esquema de organização textual. No entanto, a experiência A atinge um resultado ainda superior neste aspecto.

Quanto à organização do texto escrito, nenhuma das experiências proporcionou uma proficiência superior a qualquer das outras.

No que se refere ao domínio da língua, a experiência A conduz a um resultado semelhante ao resultado da experiência C e são ambos superiores ao verificado com a experiência B.

O parâmetro global indica-nos que, no contexto do "pensar no escrever", a "estruturação da prática do resumo escrito" (experiência A) revela-se uma estratégia superior à "estruturação da prática do planeamento prévio" (estratégia B). No entanto, indica-nos também que, como estratégia de remediação da escrita, "o pensar no escrever" conduz a um resultado semelhante ao da "estruturação da prática do discurso oral prévio ao escrito" (estratégia C).

5.3 Avaliação qualitativa

5.3.1 Apresentação e interpretação dos resultados:

A análise da caracterização dos sujeitos do estudo realizada antes da aplicação das estratégias e apresentada no início do capítulo anterior, sugere que o insucesso está ligado à falta de conhecimentos específicos, isto é ao desconhecimento de procedimentos para uma compreensão e produção eficazes do texto escrito.

5.4 Ficha de síntese da observação da realização das tarefas

Ficha de síntese da observação de classe que é idêntica para as experiências A e B.

Aluno	Descrição
	1. Atitudes
	2. Processos mentais
	3. Conhecimentos

Alunos submetidos à experiência A

Aluno: 11 Idade: 12 anos Sexo: masculino	1 - Revelou falta de confiança e necessitou de um estímulo afectivo muito personalizado pois, por vezes, manifestou desânimo perante as dificuldades. 2 - Gradualmente tomou consciência da identificação de dificuldades e da criação de estratégias de superação, tais como a planificação, o recurso à planificação, a releitura, a avaliação e a emenda. 3 - Revelou alguma melhoria na compreensão, bem como na composição do material escrito,
Aluno: 12 Idade: 12 anos Sexo: Feminino	1 - Revelou interesse. 2 - Revelou tomar consciência da utilização e criação de estratégias de superação de dificuldades, tais como a planificação, o recurso à planificação e a avaliação da composição escrita, 3 - Revelou melhoria na composição escrita.

<p>Aluno: 13 Idade: 12 anos Sexo: feminino</p>	<p>1 - Revelou frequentemente dispersão e falta de capacidade de atenção prolongada.</p> <p>2 - Gradualmente revelou-se mais consciente em relação à necessidade de seguir determinadas estratégias na compreensão do texto, como a evocação de experiências e conhecimentos. Na composição recorreu à planificação, assim como à releitura emenda e avaliação.</p> <p>3 - Revelou melhoria na composição escrita.</p>
<p>Aluno: 14 Idade: 12 anos Sexo: feminino</p>	<p>1 - Revelou interesse</p> <p>2 - Revelou utilizar níveis de pensamento mais complexos. Tomou consciência da utilização de estratégias na composição escrita, como planificar, recorrer a essa planificação, reler, emendar e avaliar.</p> <p>3- Revelou melhoria na composição escrita.</p>
<p>Aluno: 15 Idade: 12 anos Sexo: feminino</p>	<p>1 - Revelou atenção e autoconfiança, sugeriu soluções e expôs dúvidas. Inicialmente exprimiu um certo receio na composição escrita, receio que ultrapassou com a melhoria do conhecimento do processo de composição escrita.</p> <p>2 - Revelou utilizar níveis mais complexos de pensamento. Gradualmente revelou-se mais consciente na identificação de dificuldades, Na composição recorreu à planificação, assim como à releitura, emenda e avaliação.</p> <p>3 - Revelou uma melhoria na composição escrita.</p>
<p>Aluno: 16 Idade: 12 anos Sexo: feminino</p>	<p>1 Revelou atenção e interesse.</p> <p>2 - Revelou utilizar níveis de pensamento mais complexos. Revelou tomar consciência da utilização de estratégias como a evocação de vivências e experiências, na compreensão, e como planificar, recorrer à planificação, reler, emendar e avaliar, na composição escrita.</p> <p>Considerou a importância da utilização de estratégias de pensamento na resolução das tarefas.</p> <p>Revelou melhoria na composição escrita.</p>

Alunos submetidos à estratégia B

<p>Aluno: 21 Idade: 10 anos Sexo: masculino</p>	<p>1 - Revelou atenção e autoconfiança. Inicialmente expressou um certo receio na composição escrita que ultrapassou com a melhoria de conhecimentos do processo de composição escrita.</p> <p>2 - Gradualmente revelou-se mais consciente na utilização de estratégias como reler, emendar e avaliar.</p> <p>3 - Melhorou na composição escrita.</p>
<p>Aluno: 22 Idade: 10 anos Sexo: feminino</p>	<p>1 - Inicialmente expressou um certo receio na composição escrita que ultrapassou com a melhoria do conhecimento do processo de composição escrita.</p> <p>2 - Revelou utilizar níveis de pensamento mais complexos. Notou-se que gradualmente, na composição escrita, começou a tomar consciência de utilizar estratégias como o recurso à planificação, a releitura, a emenda e a avaliação.</p> <p>3 Revelou uma melhoria gradual na composição escrita.</p>
<p>Aluno: 23 Idade: 9 anos Sexo: feminino</p>	<p>1 - Revelou atenção e interesse.</p> <p>2 - Revelou utilizar estratégias na composição escrita como o planeamento , o recurso ao planeamento, a releitura, a emenda e a avaliação.</p> <p>3 - Revelou uma melhoria na composição escrita.</p>
<p>Aluno: 24 Idade: 10 anos Sexo: feminino</p>	<p>1 - Revelou atenção e interesse.</p> <p>2 - Revelou criar estratégias de superação de dificuldades, assim como o uso do planeamento e a avaliação.</p> <p>3 - Revelou melhoria na composição escrita.</p>
<p>Aluno: 25 Idade: 10 anos Sexo: masculino</p>	<p>1 - Revelou-se irrequieto e sem atenção. Revelou falta de receptividade na aceitação da informação na correção dos seus erros.</p> <p>2 - Gradualmente revelou tomar consciência na identificação de dificuldades e na criação de estratégias de superação das dificuldades, tais como reler, emendar e avaliar a composição escrita.</p>
<p>Aluno: 26 Idade: 9 anos Sexo: feminino</p>	<p>1 - Revelou frequentemente dispersão e falta de capacidade de atenção prolongada.</p> <p>2 - Tomou consciência da utilização de estratégias na composição escrita, como planificar recorrer a essa planificação, reler, emendar e avaliar.</p> <p>3 - Revelou melhoria na composição.</p>

Alunos submetidos à estratégia C

Aluno

Descrição

1. Atitude
2. Conhecimentos

Aluno: 31 Idade: 12 anos Sexo: feminino	1 - Tornou-se mais autoconfiante 2 - Revelou melhoria na organização das ideias, quando produzia oralmente a história, bem como na composição escrita.
Aluno: 32 Idade: 10 anos Sexo: feminino	1 - Gradualmente, foi mudando a sua postura perante a tarefa de produzir um texto, revelando-se, gradualmente, autoconfiante na realização da mesma. 2 - Revelou uma melhoria acentuada na composição escrita, bem como na organização do seu discurso, quando contava, oralmente a história.
Aluno: 33 Idade: 10 anos Sexo: masculino	1 - Manifestou, gradualmente, algum interesse, pela realização da tarefa, mostrando-se confiante. 2 - Revelou acentuados progressos na composição escrita e na forma como, oralmente, ia construindo a sua narrativa.
Aluno: 34 Idade: 9 anos Sexo: masculino	1 - Manifestou confiança ao realizar as tarefas. 2 - Revelou melhoria na composição escrita.
Aluno: 35 Idade: 10 anos Sexo: masculino	1 - Manifestou gradualmente mais interesse. 2 - Revelou uma melhoria gradual na composição escrita e na organização lógica das ideias, quando contava, oralmente a história.

Pelo que foi observado verifica-se que:

1. Qualquer das três experiências proporcionou a aquisição de autoconfiança e a ausência de receio perante a composição escrita.
2. As experiências A e B motivaram a consciência da necessidade de seguir determinadas estratégias na composição escrita.
3. A experiência A motivou também a consciência de seguir determinadas estratégias na compreensão de texto.
4. A experiência C permitiu uma melhoria na organização do discurso (quando a história era transmitida oralmente) bem como da composição escrita.

É de realçar o que emergiu como central na observação dos alunos submetidos à estratégia C - a confiança na realização da tarefa.

Neste contexto salienta-se o caso do aluno 31 que se tornou mais autoconfiante, o que nos faz levantar a hipótese da necessidade da interacção oral prévia para o desenvolvimento da competência da produção escrita.

Pensamos assim que a interacção com o adulto serve de suporte à tarefa de aprendizagem e permite ao aluno resolver problemas que não conseguiria ultrapassar sózinho, bem como facilita a transição do controlo exterior para o controlo interior.

No caso da presente investigação pensamos que, se o aluno anteriormente mencionado tivesse sido submetido à estratégia A ou à estratégia B, a confiança também teria aparecido, mas de um modo mais gradual e só depois de uma interiorização do "saber fazer" de que necessitaria para não recear a tarefa.

Na realização das três estratégias, esteve patente uma concepção de aprendizagem em espiral, evidenciando-se a estratégia C que, no aspecto cognitivo, a verbalização facilita a organização do mapa conceptual e, no aspecto afectivo, facilita o desaparecimento do bloqueio que muitos alunos revelam perante a tarefa de produção escrita.

Pensamos que o professor, na medida em que ajuda o aluno a verbalizar, está a fazer apelo aos seus conhecimentos intuitivos e assim o aprendente, ao falar do que já sabia anteriormente, desbloqueia, aumenta a sua confiança e a sua aprendizagem é facilitada.

6. CONCLUSÕES

6.1 Considerações gerais

O presente trabalho apresentou três estratégias de remediação do constrangimento do aluno face à escrita que se revelaram eficientes, tanto na rapidez, como no grau de proficiência atingido na produção escrita.

Partindo do princípio de que, para a remediação do constrangimento do aluno face à escrita, a produção de texto exige mais do que uma correção formal, demonstrou-se experimentalmente que os alunos com dificuldades na composição escrita evoluem se forem consciencializando a necessidade de controlar o próprio processo por meio de uma facilitação procedimental baseada na explicitação das diferentes fases daquele processo. Por outro lado, verifica-se também uma evolução positiva quando os apoios inerentes ao discurso oral lhes são facultados, isto é, se quando tiverem que produzir por escrito uma história (tarefa na qual os aprendentes, com as características daqueles que foram os sujeitos do presente estudo, apresentam grandes constrangimentos) o fizerem, previamente, por meio do discurso oral.

Os resultados observados estão de acordo com as teses de Bereiter e Scardamalia que consideram que as crianças:

- podem transpôr para a escrita histórias longas, que são discursos fechados, se as produzirem oralmente
- podem melhorar a sua proficiência se as tarefas de compôr e de rever estiverem estruturadas de modo a poderem tornar-se rotinas facilitadoras do processo de escrita.

Estes resultados são tanto ou mais importantes quanto, de um modo geral, se verifica que as estratégias para remediação das dificuldades dos alunos na composição escrita implementada nas escolas não se desenvolvem nem na base de uma explicitação sistemática daquele processo (para que os aprendentes possam ir interiorizando o "saber fazer" de que necessitam para não recear a tarefa), nem na base de uma linha oriunda da investigação sobre a instrução da composição escrita, inserida na interface da lógica explícita a que as crianças estão habituadas nas suas práticas conversacionais, e numa lógica implícita própria da escrita. Estas estratégias não perspectivam a composição escrita como um processo complexo de elaboração. Detêm-se mais na correcção do produto acabado do que em instruções explícitas para a elaboração do produto. Este tipo de aprendizagem baseia-se na análise de textos modelo dos quais os alunos sem dificuldades de aprendizagem conseguem deduzir, mesmo implicitamente, regras para a sua produção.

Evidenciou-se, neste estudo, que com um treino sistemático das competências que constituem o processo de composição, bem como com um treino de estratégias de compreensão, os alunos com dificuldades podem atenuar o constrangimento face à escrita.

A aceitação observada nos aprendentes perante a tarefa de compor um texto, evidenciada por um posicionamento diferente, parece indicar que nestas idades ainda não foram enraizados hábitos nocivos a uma aprendizagem eficiente. Verificou-se assim que, se se compreender o processo cognitivo e o mecanismo de aprendizagem envolvido neste domínio, estar-se-á numa posição mais forte para se ensinar a realização proficiente desta tarefa, capacitando os alunos para procederem de um modo mais eficiente e independente.

6.2 Resumo e planeamento prévio

Assim, no presente trabalho, desenvolveu-se nas estratégias de resumo (A) e de planeamento (B) uma utilização adequada e controlada do pensar, por parte do aluno.

Pretendeu-se, que o aprendiz:

1 - Durante a execução das tarefas, procurasse atingir dois objectivos fundamentais:

A compreensão do significado da tarefa em que estava envolvido.

A regulação, sempre que possível, da sua aprendizagem.

2 - Ao receber e ao produzir uma informação:

Iniciasse um diálogo consigo próprio, evocando e reconstruindo a nova informação, em função de informações anteriormente adquiridas.

Construísse esquemas organizacionais, isto é, que compreendesse ou produzisse a informação em função do esquema de organização textual do texto em questão.

Desenvolvesse estruturas cognitivas específicas à aquisição da competência de composição escrita, como por exemplo, a coesão e coerência textual.

Compreendesse que o processo de aprender não é sequencial, do mesmo modo, os processos de escrita e de compreensão não são lineares; compreendesse ainda que, embora o acto de escrita se processe por meio de fases mais ou menos distintas, a postura de leitor do seu próprio texto levá-lo-á a controlar sempre todo o processo de escrita.

Deste modo, estas estratégias (A e B) privilegiaram o desenvolvimento de competências do pensar dos alunos, valorizando a criação de momentos próprios, utilizando materiais de apoio e avaliando os progressos conseguidos, mantendo um clima gerador de confiança. Procurou-se promover, na prática do resumo escrito e na do planeamento prévio à produção da história, a auto-avaliação, seguida ou não de anotações, que se exerceu espontaneamente desde a fase de orientação até à da execução propriamente dita.

Procurou-se igualmente, ao longo de todo o desenvolvimento da acção, promover um autocontrolo, uma espécie de olhar crítico sobre o que se fez, evidenciando-se a importância de levar os alunos a pensar sobre a tarefa, processo extremamente importante da aprendizagem. De facto, só na medida em que o aluno é um participante activo, é que ele toma consciência dos seus pontos fortes e das suas deficiências, podendo assim modificar os seus próprios processos de aprendizagem, aprendendo a ser leitor do seu próprio texto e utilizando adequadamente

mecanismos auto-reguladores, tais como verificar, planejar, supervisionar, rever e avaliar.

Os nossos resultados corroboram as teses de:

-Hayes e Flower (1986) segundo as quais o suporte para a dinâmica da composição reside na investigação dos processos cognitivos subjacentes à escrita e na consciência das conexões entre escrever, pensar e aprender.

-Bereiter e Scardamalia (1987) que consideram que o que acontece no desenvolvimento da escrita é o progresso da diferenciação entre o planeamento e a produção de texto, em diferentes graus.

No que respeita à metacognição (grau do conhecimento acerca do processo cognitivo do planeamento) foi verificado um desenvolvimento da competência para reorganizar uma variedade de actividades de planeamento. Estas actividades encontram-se envolvidas na composição e são distintas de um pensamento directo na escrita.

No que respeita ao produto, o aparecimento muito gradual do plano como uma entidade formalmente e substancialmente distinta pode ser operacionalizado à parte da composição. É de notar que, nestas idades, o plano ainda não surge como a consideração das possibilidades organizacionais do conteúdo, mas sim como uma lista de conteúdo do texto.

Os nossos resultados vão ainda no sentido das teses de:

-Donaldson (1978, citado por Bereiter e Scardamalia, 1987) que afirma que o desenvolvimento cognitivo consiste na aquisição de estruturas de conhecimento e de controlo que habilitam a criança a actualizar as operações lógicas elementares para as exibirem em várias tarefas complexas.

-Flavell (1979, citado por Bereiter e Scardamalia, 1987) que nos diz que as funções executivas, tais como o planeamento e avaliação se forem incorporadas no sistema cognitivo, geram informação que pode conduzir a mudanças estratégicas no comportamento, isto é, esta informação pode constituir-se como agente de mudança indutora que terá o efeito de alterar as regras com as quais o sistema operou até aí.

-Krashen (1976) que evidenciou que, em tarefas onde o sistema de regras é demasiado complexo para ser ensinável, a esperança de um ensino

promissor será promover funções auto-reguladoras que ajudem os alunos a adquirir regras por meio das suas próprias actividades.

6.3 Discurso oral prévio

Com o discurso oral prévio à escrita (estratégia C), pronunciou-se um alívio da carga cognitiva necessária ao desenvolvimento do conteúdo. Tal facto permitiu que, do nosso ponto de vista, o escrevente, ao produzir por escrito a história, disponibilizasse mais a sua atenção para o domínio da língua.

Este resultado vai no sentido do que é pretendido com a estratégia “Narrar o Conhecimento” (“knowledge Telling”), em que Bereiter e Scardamalia propuseram uma solução natural para os problemas dos escritores imaturos no desenvolvimento do texto fazendo o máximo uso das estruturas cognitivas já existentes e minimizando a existência de novos problemas que, eventualmente, tenham que ser resolvidos.

É também de salientar o facto do resultado referente ao domínio da língua (grupo 4) ter sido semelhante na experiência do discurso oral prévio e na do resumo escrito.

De facto, os aprendentes em ambas as experiências estão numa situação aliviada no que se refere ao desenvolvimento do conteúdo.

Assim:

- perante a tarefa de resumir um texto, o conteúdo da composição é adquirido quando os aprendentes compreendem o texto que têm que resumir e, ao resumir, reutilizam mecanismos linguísticos de estruturação do texto que interiorizaram na fase de compreensão do texto a resumir;
- na experiência do discurso oral prévio à escrita, os escreventes inexperientes reduziram a escrita a uma rotina cuja primeira preocupação é “o que dizer a seguir” e como colocá-lo numa linguagem adequada. Os aprendentes trabalharam em pequenas unidades sem implicações de múltiplos constrangimentos simultaneamente, o que se traduziu num melhor domínio da língua. De facto, a organização do conteúdo, isto é, o fio condutor da composição, foi elaborado oralmente.

6.4 Conclusões gerais

Verificou-se, assim, nas três estratégias implementadas que:

- Gradualmente, houve uma melhoria de postura em relação à composição escrita, que se traduziu numa maior autoconfiança e no desaparecimento progressivo do receio perante a tarefa.
- Os escreventes com dificuldades não se apercebem da necessidade de mudarem as estratégias habituais, não se dando conta dos problemas da escrita e da necessidade dessa mudança.
- O desenvolvimento gradual de uma aptidão para seleccionar, avaliar, rever e rejeitar o que é inapropriado, bem como, um progressivo controlo e coordenação das competências de escrita.

Na experiência do Resumo Escrito verificou-se que:

- Face às outras experiências, esta experiência produziu os melhores resultados no grupo de parâmetros que avaliou a organização do assunto (Grupo 1). Pensamos que a explicação reside no facto de ter sido considerado um ensino explícito da compreensão. Este resultado aponta para a tese de Salema (88) que evidencia que, se se considerar na instrução do resumo o desenvolvimento da capacidade de reelaborar a informação recebida e transmiti-la num texto pessoal, esta capacidade não só aprofunda mais a compreensão da globalidade do texto, como desenvolve a competência de produção escrita. Assim, ao receber e ao produzir uma informação escrita, incentivou-se o aluno a construir esquemas organizacionais de conhecimento, isto é, a produzir a informação de um texto em função do esquema organizacional do texto em questão,

Globalmente, nas três experiências verificou-se que:

- Valores semelhantes em todas as experiências na avaliação do grupo que se refere à organização do texto escrito (Grupo 2), levam-nos a concluir que os resultados positivos que os alunos obtiveram se deveram ao facto de, tanto na experiência do resumo escrito, como na do planeamento prévio e na do discurso oral prévio, as fases de organização do pensamento e de textualização terem tido os seus momentos próprios.

Verificou-se assim que, tanto o “pensar no escrever por meio da prática do resumo escrito e do planeamento prévio, como “a prioridade do discurso oral sobre o

escrito”, contribuíram para o desenvolvimento nos alunos de competências específicas de produção escrita, tendo ambos os processos conduzido ao desconstrangimento do aluno face à escrita.

No que se refere ao “pensar no escrever”, é de salientar a superioridade da prática do resumo escrito em relação à do planeamento prévio, sendo nossa convicção que isso se deve ao facto do aprendente ao reelaborar o texto de uma forma pessoal, para além dos processos mentais envolvidos na compreensão e organização da informação, reutiliza também mecanismos linguísticos de estruturação do texto, o que contribui para uma melhor proficiência na produção escrita.

A necessidade da escola e dos professores promoverem comportamentos que facilitem a aprendizagem é uma evidência do presente estudo. Isto porque verificámos que uma adequada representação pelos aprendentes dos meios necessários para produzirem uma história, ou um resumo, por escrito promove mudanças de postura perante a escrita que se traduzem numa melhoria do produto.

Estamos pois conscientes de que a produção de texto carece de uma aprendizagem específica e que é tarefa do professor investigar o modo mais eficaz de a operacionalizar. O professor deve questionar-se sempre como é que as suas observações e investigações sobre o produto e processo de produção poderão servir para novas formas de aprendizagem.

6.5 Perspectivas futuras

Neste contexto, e numa continuação do presente estudo, sugerimos duas linhas futuras de trabalho:

- 1 Analisar de forma profunda e detalhada as características dos materiais das tarefas, a sua concepção e optimização face aos objectivos pretendidos, pois existe hoje a consciência da importância da adequação dos materiais às configurações perceptivas dos aprendentes e que esta adequação influencia o desempenho dos aprendentes na construção de uma representação correcta.
- 2 Verificar de uma forma sistemática e organizada se e como é que a organização mental do conteúdo do texto, por meio da interacção oral do

aprendente com o professor, poderá ajudar a ortografar melhor. Esta linha de trabalho foi-nos sugerida pelos resultados obtidos e pelo que intuitivamente pensamos. Como estes indícios parecem apontar naquela direcção, achamos que será de todo o interesse que futuras investigações em psicologia e em psicolinguística aprofundem esta questão.

7. BIBLIOGRAFIA

- Abramowitz, N., Stegun, L. A., Handbook of Mathematical Functions, Dover Publications Inc., Nova Iorque
- Amor, E.,(1993), Didáctica do Português, Fundamentos e Metodologia.
- Anderson, V., Heidi, S. (1989), "Teaching students to summarize", in: Educational Leadership, pp. 26-28.
- Anderson, T. H., & Armbruster, B. B. (1984). Content area textbooks. In R. C. Anderson, J. Osborn, & R. J. Tierney (Eds.), Learning to read in American schools: Basal readers and content texts. Hillsdale, N. Y. : Erlbaum.
- Beaugrand, R. de, (1984), Text Production, Toward a Science of Composition, in Advances in Discourse Processes, vol. XI, Roy O. Freedle (ed), Ablex Publishing Co.
- Bereiter, C., e Scardamalia, M. (1983a). "Does Learning To Write Have to Be so Difficult?", Learning to write: First language, second language, (pp. 21-33) A. Freedman, I Pringle, J. Yalden (Eds), Longman, NewYork.
- Bereiter, C., e Scardamalia, M. (1987) The Psychology of Written Composition.
- Bereiter, C., Burtis, P. J., Scardamalia M., Cognitive (1988)"Cognitive operations in constructing main points in written Composition", Journal of memory and language 27, 261-278.
- Berk, Laura E. (1994) "Why Children Talk to themselves", in Scientific American (November, 1994-pp.60-65)
- Both, O. C.,(1989) "The thinking/writing connection", in:Developing minds, (pp. 102-107) Arthur L. Costa, Ed.

-
- Bronckhart, J. P. (1984), "Un Modèle Psychologique de l'Apprentissage des Langues?". *Le Français dans le Monde*, Juin, 53-67.
- Bronckhart, J. P. (1985), *Le Fonctionnement des Discours, Un Modèle Psychologique et une Méthode D'Analyse*, Delachaux et Niestlé, Ed., Neuchâtel.
- Brown, A. L., Bransford, J., D., Ferrara, R. A., e Campione, J. C., (1983) "Learning, Remembering, and understanding". In J. H. Flavell e E. M. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Cognitive development (4^a ed.)* (pp. 77-166). New York: John Wiley & Sons.
- Bruner, J.S. (1975). *Language as un instrument of thought*. In A. Davis (Ed.). *Problems of language and learning*, Heinemann, London.
- Caccamise, D. J. "Idea Generating in Writing", 224-253, in *Writing In Real Time, Modelling Production Process*, Ann Matsuhashi, ed.
- Caron, J (1989) *Pécis de Psycholinguistique*, puf. ed.
- Charolles, Michel (1991) "Le résumé de texte scolaire" . *Fonctions et principes d'élaboration, Pratiques*, 72, Metz, CRESEF, pp. 7-53.
- Cooper, R. C. e Matsuhashi A. (1983), *A Theory of the Writing Process*, in M. Martlew (Ed.), *The Psychology of Written Language Developmental and Educational Perspectives*, 3-39.
- Fayol, M. (1985), *Le Récit et sa construction, une approche de la psychologie cognitive*, Delachaux & Niestlé, Éditeurs, Neuchâtel-Paris.
- Fayol, M., Gombert, J. E., (1987), "Le retour de l'auteur sur son texte", *Repères*, 73, 85-96.
- Fayol, M., Leté B. (1987), "Pontuaction et connecteurs: Une approche textuelle et génétique", in: *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 11 n°1 57-71
- Fayol, M. (1989), *Le résumé: un bilan provisoire des recherches de psychologie cognitive*, in: M. Charolles e André Petitjean, ed. *Actas do colóquio internacional de linguística*.
- Fayol, M. (1990), *Les adultes et l'écriture*, *Éducation Permanente*, n°102
- Fayol, M. (1991), "From Sentence Production to Text Production: Investigation Fundamental Processes", in *European Journal of Psychology of Education*, Vol. VI, n°2, 101-119.

-
- Fayol, M., Gombert, J. M., Lecocq, P., Charolles, L. S., Zagar D. (1992) *psychologie cognitive de la lecture*, puf, ed.
- Flower, L., e Hayes, J. R. (1981) "A cognitive process theory of writing", *College Composition and communication*, 32, pp.365-387.
- Freedman, S., W., Katz, A. M. (1987), *Pedogical interaction during the composing process: the writing conference*, in: *Writing in real time*, Ann Matsuashi, ed. pp.58-80.
- Gombert, J. E., *Le Développement Métalinguistique*, PUF, ed.
- Graves, D. H. (1983), *The Growth and Development of First-Grade Writers, Learning to Write: First Language/Second Language*, A. Freedman, I. Pringle, J. Yalden eds., 2nd ed, pp. 55-66, Longman, London.
- Green, J., d'Oliveira, M., (1991), *Testes Estatísticos em Psicologia*, Imprensa Universitária, Editorial Estampa, Lisboa.
- Hayes, J. R. ,& Flower, L. S. , (1980) *Identifyin the Organization of the Writing Process*, in *Cognitive Process in writting* ed, by L. W. Gregg e E. R. Steenberg, 1980: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. , & Flower, L. S. (1986) "Writing Research and the Writer", in *American Psychologist*, Vol. 41, N°10, 1106-1113.
- Krashen, Stephen D.(1976) "Formal and Informal Linguistic Environment in Language Acquisition and Language Learning", in *Tesol Quarterly*, Vol. 10. No. 2. June 1976, 157-169.
- Kintsch, W., Dijk, T. A. V. (1978), "Toward a Model of Text Comprehension and Production", *Psychological Review*, vol. 65, no. 5, 363-394.
- Martin, J. R., & Rothery J., "What a functional approach to the writing task can show teachers about good writing" in: *Functional approaches to writing, research perspectives*, pp. 240-265.
- Martlew, M. (1983), *Problems and Difficulties: Cognitive amd Communicative Aspects of Writing*, in M. Martlew (Ed.), *The Psychologie of Written Language Developmental and Educational Perspectives*, 295-333.
- Noel, B.,(1991), *La métacognition*, De Boeck ed.

-
- Olson, D. R., "From Utterance to Text: The Bias of Languages in Speech and Writing", *Harvard Education Review*, vol 47, no. 3, pp. 257-281, August 1977.
- Perl, S. (1979). "The composing processes of unskilled college writers". *Research in the Teaching of English*, 13, 317-336.
- Piaget, J. (1968) *Le Langage et la Pensée Chez l'Enfant*, Delachaux et Niestlé-Neuchatel/Suisse.
- Piaget, J.,(1974), *La prise de conscience*, Presses Universitaires de France, ed.
- Piaget, J., N. Chomsky, et al (1987) *A Linguagem no Quadro do Conhecimento, Teorias da linguagem teorias da aprendizagem*, pp. 239-262, Edições 70, Lisboa.
- Sabine, K. & O'Connell, D. C., (1987) *Writing as Language Behaviour: Myths, Models, Methods*, in. *Writing in Real Time, Modelling Production Process*, Ann Matsuhashi (ed.), University of Illinois at Chicago, Ablex Publishing Corporation Norwood, New Jersey.
- Salema, H. (1987), *Pensamento e escrita*, in: *Aprender a pensar, projecto dianoia* (pp. 75-91).
- Salema, H. (1988), *Aprender a pensar: a metacognição na composição escrita*.
- Salema, H. (1989), "Aprender a Pensar: a Composição Escrita", in: *Educação*, nº3, vol.1 (pp. 59-63).
- Scardamalia, M., Bereiter, C. (1983)., *The Development of Evaluation, Diagnostic and Remedial Capabilities in Children's Composing*. In M. Martlew (Ed.). *The Psychology of Written Language*, (pp. 67-95). New York: J. Wiley & Sons.
- Scardamalia, M., Bereiter, C., Steinbach, R., (1984) "Teachability of reflective processes in written composition", in *Cognitive Science* 8, 173-190.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. (1985b), *Research on writtten composition*, in: H. Witrock, ed., *Handbook of research on teaching* (3^{ed.}). New York: Macmillon Education.
- Simão, Ana Margarida Veiga (1992) *O Resumo Estratégias De Aprendizagem Estratégias De Ensino*.
- Sommers. N. (1980). "Revision strategies of student writers and experienced adult writers". *College Composition and communication*, 31, 378-388.
-

-
- Valente, M. O. (1989). "Projecto Dianóia: uma aposta no sucesso escolar pelo esforço do pensar sobre o pensar", in Revista de Educação, 1 (3), pp. 41-45.
- Valente, M. O. et al. (1989). "A metacognição", in Revista de Educação, 1(3), pp.47-51.
- Vigner, Gérard, (1991), "Réduction de l'information et généralisation: aspects cognitifs de l'activité de résumé", Pratiques, 72, Metz, CRESEF, pp. 33-53.
- Vygotsky, L. S. (1985), Pensée et Langage, (Eds. Sociales, Paris).
- Widdowson, H. G., (1984) New starts and different kinds of failure, in Learning to write: First language/ second language, (pp. 35-47) Aviva Freedman, Iann Pringle, Janice Yalden Ed., Longman, London, New York.

1. ANEXO - TEXTOS e MATERIAIS da ESTRATÉGIA A

Doc. R.1

Têxto da primeira e da última produções

O Capuchinho Verde

I Acto

Coincidências trágicas

(A cena representa o interior de uma casa)

O pai do Capuchinho Verde - Sabias que nós moramos na casa que era antigamente do célebre Capuchinho Vermelho, aquele que foi comido pelo lobo da floresta?

A mãe do Capuchinho Verde - Estranha coincidência: a nossa filha tem um chapeuzinho verde que lhe fica tão bem, que toda a gente a trata por Capuchinho Verde.

O pai do Capuchinho Verde - Coincidência ainda mais extraordinária: a avó da nossa filha mora na aldeia vizinha, tal como a do Capuchinho Vermelho, e, para lá chegar é preciso atravessar a floresta.

A mãe do Capuchinho Verde - Não me vais dizer que o velho lobo que devorou o Capuchinho Vermelho e a sua avozinha ainda ronda pela floresta?...

O pai do Capuchinho Verde (empalidecendo) - Bolinhos?!...É horrível! Ah!, parece, já adivinho a desgraça: vais pedir á nossa filha que leve os bolinhos à avó...

A mãe do Capuchinho Verde (hesitante) - Sim, bolinhos e um frasco de compota.

O pai do Capuchinho Verde - Compota! É horrível! São coincidências demasiado grandes, que fazem adivinhar tragédia. Mas...não digas mais nada, o Capuchinho Verde está a chegar!...

(O Capuchinho Verde aproxima-se, sorridente)

A mãe (dirigindo-se ao Capuchinho Verde) - Vai visitar a tua avó e leva-lhe estes bolinhos e esta compota de cerejas...

O pai do Capuchinho Verde (desesperado) - Anda, vai lá, como o Capuchinho Vermelho...

A mãe do Capuchinho Verde (afliita) - Oh, como o Capuchinho Vermelho! O meu coração estremece com maus pensamentos. Será que faço bem deixá-la ir?

Capuchinho Verde - Sei o que querem dizer, mas não tenham medo! Eu sou muito mais esperta do que o Capuchinho Vermelho.

(O Capuchinho Verde parte, em direcção à floresta)

II Acto

O Capuchinho Verde dá a volta ao texto

(A cena representa o interior da casa da avózinha)

O lobo que já tinha comido o Capuchinho Vermelho (deitado na cama) - Ah! Ah! Ah! Não querem vocês saber? Quando vi o Capuchinho Verde a dirigir-se para a casa da avozinha, fiz a mesma coisa que há anos atrás. Cheguei primeiro e tomei o lugar da velhota.

Capuchinho Verde (batendo à porta) - Avozinha, é a sua netinha, o Capuchinho Verde, que lhe traz uns bolinhos e um frasco de compota.

O lobo que já tinha comido o Capuchinho Vermelho (com voz suave) - Tira a tranca da porta e ela abrir-se á. (O Capuchinho Verde entra) Põe os bolinhos e a compota na cozinha e vem deitar-te ao pé de mim.

Capuchinho Verde (à parte) - Meu Deus, é o lobo! Reconheço a frase que ele usou para atrair o Capuchinho Vermelho...

O lobo que já tinha comido o Capuchinho Vermelho - Então, não te vens deitar minha netinha?

Capuchinho Verde (deitando-se ao lado do lobo) - Oh!, avozinha, por que tem uns braços tão grandes?

O lobo que já tinha comido o Capuchinho Verde - Para melhor te abraçar, minha netinha!

Capuchinho Verde - Avozinha, tem umas pernas tão grandes!...

O lobo que já tinha comido o Capuchinho Vermelho - É para conseguir correr melhor.

Capuchinho Verde - Avozinha, como são grandes os seus olhos!

O lobo que já tinha comido o Capuchinho Vermelho - São para melhor te ver, minha netinha! (à parte) lh, lh! Preparemo-nos!

Capuchinho Verde - Avozinha, como são grandes os seus braços!

O lobo que já tinha comido o Capuchinho Vermelho (admirado) - Mas, já disseste isso minha netinha!

Capuchinho Verde (continuando) - Avozinha, e as suas pernas como são grandes!

O lobo que já tinha comido o Capuchinho Vermelho - Mas estás a repetir a mesma coisa! Vejamos, há outra coisa que podes perguntar, por exemplo, (com voz insinuante) avozinha por que tem...

Capuchinho Verde - ...uns olhos tão grandes?

O lobo que já tinha comido o Capuchinho Vermelho (aos berros) - Não! Não! Grandes...começa por um d...

Capuchinho Verde - ...grandes dedos...

O lobo que já tinha comido o Capuchinho Vermelho (saltando da cama aos berros) - Inferno! Mau olhado! Este Capuchinho Verde está a gozar comigo! Esta espertinha obstina-se em não dizer "Avozinha, porque tem dentes tão grandes?". Assim, eu não posso saltar sobre ela e responder "São para te comer!"(com um suspiro de tristeza) Ah, onde estão as crianças ingénuas e inocentes de antigamente?

(Sai, furioso)

Cai o pano

(retirado do manual "No Reino das Palavras")

A BELA E O CÃO

Parece mesmo uma história de crianças, mas é verdadeira e aconteceu em Kouibichev, nas margens do Volga: um adolescente caiu em estado letárgico após ter perdido o seu cão e só «acordou» vários dias mais tarde, quando o animal regressou.

A jovem, Ioulia, com 14 anos, tinha um boxer de nome «Mars» e viviam felizes no seu dia-a-dia até ao momento em que o animal não se conteve e desapareceu a perseguir um gato.

Ioulia procurou «Mars» durante três dias, mas em vão, e ao entrar num canil onde deparou com um cão muribundo, caiu num choque emocional, deixou de se alimentar e entrou em letargia.

Perante a impotência da mãe e dos médicos, as autoridades lançaram um alerta para se procurar o cão, a população da cidade mobilizou-se e «Mars» foi mesmo encontrado. Posteriormente, quando se apresentou perante a jovem dona, esta despertou.

A história, note-se, veio publicada no *Izvestia*

Diário de Notícias, 29/01/87

Compreensão global do texto

- A função do texto é:
 - Dar uma informação útil
 - Contar uma história para proporcionar prazer
 - Informar sobre acontecimentos verdadeiros
- O texto faz referência a:
 - Um acontecimento verdadeiro
 - Um acontecimento fantástico
 - um acontecimento verosímil

Doc. R.3

- Preenche o seguinte esquema:

Situação	Consequências	Resolução da situação
	Facto	Reacção

Doc. R.4

Proposta de Trabalho

Para transmitires as tuas ideias precisas de organizá-las, elaborando um plano, isto é, fazer o projecto do texto que vais construir.

Organiza as frases e escreve o texto de acordo com o respectivo plano.

Plano: - autoridades lançam apelo

- menina perde cão

- procura-o em vão

- cai em estado letárgico

- cão é encontrado

- menina recupera

Texto: para localizarem o cão de uma jovem

- a sua dona restabeleceu-se de imediato.

- caiu em estado letárgico ao ver o cão moribundo.

- quando o animal foi encontrado,

- as autoridades de Kouibychev,

- a menina após três dias de buscas inúteis,

- lançaram um apelo à população da cidade

Doc. R.5

Proposta de Trabalho

Para transmitires as tuas ideias precisas de organizá-las, elaborando um plano, isto é, fazer o projecto do texto que vais construir.

Organiza as frases e escreve o texto de acordo com o respectivo plano.

Plano: - menina perde cão
- procura-o em vão
- cai em estado letárgico
- autoridades lançam apelo
- cão aparece
- dona restabelece-se

Texto: uma jovem perdeu o seu cão.

Em Kouibychev,

e ao ver um cão moribundo caiu em estado letárgico.

a jovem despertou.

A menina procurou-o durante três dias, inutilmente.

Logo que viu o seu cão,

Para localizarem o animal

Até que entrou num canil

Então as autoridades lançaram um apelo à população

Reflexão: - O que é um plano?

- Como se faz um plano?

-
- Por que se faz um plano?
 - Todas as pessoas fazem planos iguais?

Doc. R.6

Para pasmo de alguns e susto de outros

UMA FOCA A BANHOS NA PRAIA DE OFIR

A praia do Ofir apresentou-se ontem luminosa, calma, sem a mínima brisa.

Ainda se viam alguns veraneantes, sobretudo estrangeiros e outros banhistas que retornaram à praia para se recompensarem de qualquer dia mais agreste, porventura chuvoso até.

De repente, ela apareceu: preta, luzidia, muito elegante. Era uma foca. Vinda de muito longe, cavalcando águas estrangeiras, algo quentes, passou-se até à praia. O seu perfil chamou a atenção das pessoas e todas correram para o bicho. Algumas tentaram afagar-lhe o rosto mas aí ela reagiu. Arreganhou as mandíbulas e todos se acautelaram. Um serrar de dentes e um braço podia ficar do lado de lá. Mas os curiosos começaram a ser muitos e a linda foca voltou ao seu reino aquoso.

Isto aconteceu imediatamente a sul do novo pontão de Ofir era meio dia de sábado. As pessoas interrogavam-se: com apareceu esta foca aqui? Embalada na corrente? Apanhada nas redes de algum pescueiro e mais tarde solta?

Uma hora antes, uma mulherzinha que andava a apanhar sargaço, mais a norte da praia, na zona da Restinga, já se assustara com o animal. corvada sobre a areia corria com o ancinho à beira do mar quando de repente deparou com aquilo preto, refastelado na areia. Quase lhe tocou e quase desmaiava. Aí a foca reagiu da mesma maneira, encaminhou-se para o mar.

À hora do meio-dia já se encontrava de frente ao restaurante do Hotel Ofir. Depois, sumiu-se, e por mais que os binóculos corressem as águas do mar, nunca mais se lhe pôs a vista em cima.

Doc. R 7

COMPREENSÃO GLOBAL DO TEXTO

1-Quem deu origem aos factos que são contados neste texto?

2-Sublinha as expressões que se referem à foca.

3-Completa o quadro, registando os factos ocorridos, por ordem cronológica.

HORA	LOCAL	FACTOS OCORRIDOS
------	-------	------------------

4-Aponta o facto a que o autor do texto dá mais importância.

5-Elabora o plano e faz o resumo do texto. Escolhe a frase mais adequada para o iniciares:

Este texto fala-nos...

Este texto explica-nos...

Neste texto informa-se...

Neste texto recomenda-se...

Este texto conta-nos...

Doc. R 8.

Homem parou bala com os dentes

Festival de Magia da Amadora pôs à prova nervos do público

Um homem que apanha uma bala com os dentes e outro que, algemado, consegue sair de uma caixa em chamas foram ontem as grandes atracções do III Festival de Magia da Amadora. Antony Blake, o mágico que apanha balas com os dentes, diz que o seu número é uma «mensagem pacifista», enquanto lembra «que bom seria

se pudessemos parar as balas no último momento». O espanhol Antony Blake salientou que «nem sempre gosta de armas, mas gosta de viver o perigo, até porque, fazer o impossível é a tarefa do mágico».

Impossível é de facto apanhar balas com os dentes quando disparadas por uma pistola verdadeira, mas conseguir fazê-lo é o papel do mágico.

Tudo foi calculado até ao último pormenor. Uma pistola foi instalada num cavalete, na mira, a cerca de dez metros de distância estava o mágico. Entre ele e a arma, foi colocado um vidro, para que, ao partir-se confirmasse a veracidade do acto, não fosse alguém pensar que era pólvora seca.

Depois foi a «sério». Antony Blake colocou-se a dez metros do local de disparo, pediu-se silêncio para que o mágico se concentrasse, e ouviu-se o disparo. O vidro partiu-se, o mágico cambaleou e o público fez silêncio.

A intervenção do apresentador, interrogando-se sobre o sucedido, veio fundamentar os receios da assistência. Antony Blake estaria ferido? Foi o que todos pensaram. O receio durou pouco tempo e a ambulância dos Bombeiros Voluntários da Amadora, que fora chamada para qualquer eventualidade, não chegou a ser precisa: «Isto faz parte do espectáculo», desabafou alguém, não sem deixar transparecer algum alívio.

DN, 18/4/90

Doc. R. 9

COMPREENSÃO GLOBAL DO TEXTO

1-Antes de leres o texto, coloca hipóteses sobre o seu conteúdo, baseando-te, apenas no título.

2-Lê o texto e verifica se alguma das hipóteses se concretizou.

3-Sublinha as expressões que te informam sobre:

o local onde se passa a acção

quando se passa

o acontecimento mais importante

Preenche o esquema:

Factos ocorridos

Facto principal

Quando? Onde?

Efeito

Doc. R.10

Assinala as frases que deves utilizar para fazeres o resumo do texto:

Realizou-se o III Festival de Magia.

O III Festival de Magia realizou-se, na Amadora.

Actuou um homem que, algemado, consegue sair de uma caixa em chamas.

A maior atracção foi um mágico espanhol, que apanha balas com os dentes.

O espanhol declarou que “nem sempre gosta de armas , mas gosta de viver o perigo”.

A arma foi disparada a dez metros de distância do mágico.

Entre ele e a arma estava um vidro.

O vidro colocado entre a arma e o mágico pariu-se e ele cambaleou

A encenação do espanhol impressionou muito o público.

Foi desnecessária a intervenção dos Bombeiros Voluntários da Amadora.

Doc. R 11

RESUMO - TEXTO QUE APRESENTA AS IDEIAS PRINCIPAIS DE UM OUTRO TEXTO

A-O QUE DEVES FAZER ANTES DE INICIARES O RESUMO

- 1 Ler atentamente o texto
- 2-Colocar um traço sobre os diálogos e as descrições.
- 3-Sublinhar as frases que contém as ideias principais do texto.
- 4-Verificar como é que o texto se organiza (no caso da narrativa-introdução, desenvolvimento da acção e conclusão).

B-CONSTRÓI AGORA O RESUMO MAS NÃO TE ESQUEÇAS DE:

- Anotar a localização espaço-temporal.
- Narrar somente os factos principais
- Utilizar uma linguagem clara, objectiva (sem opiniões tuas), sem diálogos nem descrições.
- Respeitar o número de palavras ou de linhas que te foi imposto. (Não te esqueças que o resumo é sempre muito mais pequeno que o texto original).
- Passar a limpo o teu resumo respeitando a pontuação e a ortografia.

Doc. R.12

PARA VERIFICARES SE ESTÁS DE POSSE DAS TÉCNICAS DO RESUMO PREENCHE A FICHA AUTOCORRECTIVA.

FICHA AUTOCORRECTIVA DO RESUMO

- 1-Anotei a localização espacio-temporal?
- 2-Narrei somente os factos essenciais sem ligar aos promenores?
- 3-Emcadeei os factos respeitando a ordem do texto original?
- 4-Utilizei uma linguagem clara e objectiva?

-
- 5-Eliminei os diálogos, as descrições e as minhas opiniões?
 - 6-Obtive um texto muito mais pequeno que o original?
 - 7-Tive a preocupação de não dar erros ortográficos e de pontuar bem?
 - 8-Apresentei bem o meu resumo?

(Retirado do manual para o 5º ano de escolaridade-No Reino Das Palavras).

Doc. R. 13

RESUMO - Texto que apresenta as ideias ou factos essenciais desenvolvidos num outro texto, expondo-os de um modo abreviado e respeitando a ordem pela qual surgem no texto original.

Para elaborar o resumo é útil dividir o texto em duas fases:

1ª-Compreensão do texto original

- Leitura global
- Leitura para descoberta da organização do texto
 - levantamento das ideias ou factos essenciais do texto
 - detecção do seu encadeamento

2ª-Construção do novo texto (resumo):

- Seleção das ideias ou factos essenciais do texto original que constarão do resumo;
- Supressão das palavras ou frases referentes a ideias ou factos secundários;
- Substituição de palavras ou frases do texto original, por outras palavras, que tornem mais económica a expressão, devendo excluir-se as transcrições;
- Redacção em linguagem clara e precisa do resumo, atendendo a:
 - ordem pela qual as ideias ou factos são apresentados no texto original;
 - ...-transformação do discurso directo em indirecto;

...-articulação de parágrafos e frases recorrendo a palavras ou expressões que indiquem o tempo, o espaço, o modo, a causa, a consequência (advérbios, conjunções, locuções adverbiais ou conjuncionais);

...-número de palavras ou de linhas proposto, ou o limite de metade ou um terço do texto original, caso não haja imposição prévia.

Doc. R.14

FICHA AUTOCORRECTIVA

Antes de elaborar o resumo:

- Fiz uma primeira leitura do texto a resumir
- Identifiquei as suas ideias ou factos essenciais
- Esforcei-me por reconstituir o encadeamento das ideias

Ao elaborar o resumo:

- Seleccionei as ideias ou factos essenciais do texto dado
- Suprimi aspectos secundários (longas descrições, análises de sentimentos...)
- Encontrei formas abreviadas de exprimir ideias do texto original
- Excluí transcrições do texto dado.
- Relatei os factos, respeitando a ordem pela qual surgem no texto inicial
- Transformei o discurso directo em discurso indirecto
- Respeitei o limite de palavras ou de linhas que me foi imposto ou o estabelecido para o resumo.

Ao passar o texto a limpo, tive em conta:

- a pontuação
- a ortografia
- a apresentação gráfica.

(Retirado da documentação de apoio aos novos programas de Língua Portuguesa)

2. ANEXO - MATERIAIS da ESTRATÉGIA B

Doc.P1.

FICHA-GUIA:

Texto Narrativo Em Prosa-Relato organizado de acontecimentos reais ou imaginários.

Antes da construção de uma narrativa convém reflectir sobre algumas formas de integrar os seguintes elementos:

Acção (Que acontecimentos vão ser narrados? Como se desenrolam?)

Personagens (Quem intervém?)

Tempo (Quando decorrem os acontecimentos?)

Espaço (Onde se desenrola a acção?)

Narrador (É ou não personagem da história? Narra na 1ª ou na 3ª pessoa? De que modo relata os factos: sério, sério, irónico, cómico...?)

Título (Que palavra ou expressão pode ser sugestiva?)

A estrutura de um texto narrativo próximo do conto tradicional pressupõe as seguintes fases:

Introdução	Situação inicial/Apresentação do herói Projectos e desejos do herói
Desenvolvimento	Obstáculos levantados à concretização dos desejos Auxílios prestados para a realização dos desejos Sucessos ou insucessos do herói
Conclusão	Situação final-desenlace

Na redacção do texto narrativo em prosa, é conveniente ter em conta:

- a ordem no relato dos factos (cronológica ou outra) de forma a criar e manter a expectativa;
- a eventual organização por capítulos;
- a articulação de parágrafos e de frases para situar os factos no tempo e no espaço e para assegurar a coerência da narrativa;
- a integração oportuna de discurso directo e respeito pelas principais normas da sua utilização (travessão antes das falas das personagens; verbos de elocução diversificados-dizer, afirmar...;perguntar, interrogar..., responder, replicar...; negar contestar...; exclamar, bradar..., pedir, solicitar...; mandar, ordenar...);
- a importância do pretérito perfeito para transmitir a evolução dos acontecimentos;
- a variedade e expressividade do vocabulário e de outros recursos expressivos.

Ao passar o texto a limpo, ter em conta:

- a pontuação;
- a ortografia;
- a apresentação gráfica.

Doc. P 2.

FICHA AUTOCORRECTIVA

Antes de construir a minha narrativa reflecti sobre:

- os acontecimentos a narrar
- o modo como se desenrolam os acontecimentos
- as personagens que intervieram
- o tempo em que decorreu a acção
- o espaço onde se desenrolou a acção
- a intervenção do narrador

-
- o título a atribuir à história

Ao elaborar a narrativa, procurei-me em estruturá-la da seguinte forma:

- criar uma situação inicial e apresentar o herói
- desenvolver a história, traçando o percurso do herói na sua relação com outros personagens:
- projectos e desejos
- obstáculos surgidos
- auxílios prestados
- sucessos ou insucessos
- terminar a narrativa, sem acrescentar factos novos depois do desfecho

Ao redigir a narrativa:

- respeitei, no relato dos factos, a ordem que escolhi
- utilizei as palavras ou expressões adequadas para articular parágrafos e frases
- introduzi o discurso directo, respeitando as principais regras:
- uso do travessão
- escolha de verbos de elocução
- prestei atenção à concordância entre modos e tempos verbais
- procurei utilizar:
- um vocabulário sugestivo e variado
- outros recursos expressivos

Ao passar o texto a limpo, tive em conta:

- a pontuação
- a ortografia
- a apresentação gráfica.

(Retirado da documentação de apoio aos novos programas de Língua Portuguesa)

3. ANEXO - INSTRUMENTOS de AVALIAÇÃO

ANEXO 3

Grelha de avaliação para as produções inicial e final da experiência A

<nome>

<número>

Tipo de erro (falta)	1	2	3	4	5
1 Localização espacio-temporal					
2 Narração somente dos factos essenciais sem ligar a promenores					
3 Encadeamento dos factos respeitando a ordem do texto original					
4 Utilização de uma linguagem clara e objectiva					
5 Eliminação de diálogos, opiniões próprias e descrições					
6 Obtenção de um texto muito mais pequeno do que o original					
7 Caligrafia					
8 Ortografia					
9 Pontuação					

Grelha de avaliação para as produções inicial e final das experiências B e C

<nome>

<número>

Tipo de erro (falta)	1	2	3	4	5
1 Erros de ortografia					
2 Vocabulário pobre ou inadequado					
3 Erro(falta de acentuação)					
4 Repetição de palavras ou frases					
5 Esquecimento de palavras ou frases					
6 Falta ou uso incorrecto de sinais de pontuação					
7 Parágrafo não assinalado através de mudança de linha e ou espaço antes de se começar a escrever.					
8 Coesão das frases.					
9 Construção incorrecta da frase.					
10 Encadeamento dos factos.					
11 Narração dos factos essenciais.					

4. ANEXO - RESULTADOS por ALUNO e de PROCESSAMENTO

Tabela 34- Experiência A - Avaliações por aluno e médias e desvios padrão das avaliações dos parâmetros das produções inicial e final e sua diferença no grupo de experiência

		Parâmetros								
Aluno		1A	1B	2A	2B	3A	3B	3C	4A	4B
Inicial	11	3,2	2,8	2,6	2	2	2,4	3,4	2,2	2,2
	12	1,6	2,4	1,8	1,6	2	3,2	3,8	2	2,4
	13	1,4	2,4	1,8	1,6	1,8	3	3,6	2,4	2
	14	1,8	2,4	2,2	1,6	1,8	2,8	3,6	2	2
	15	1,8	2,4	2	2	2,2	3,2	3,6	2	2,8
	16	1,5	1,8	2	1,6	1,6	3	3,4	2,2	1,6
	Média	1,88	2,37	2,07	1,73	1,90	2,93	3,57	2,13	2,17
Desvio	0,66	0,32	0,30	0,21	0,21	0,30	0,15	0,16	0,41	
Dif	11	-1,40	0,60	0,20	0,60	0,60	1,20	0,40	1,40	1,20
	12	1,40	1,40	1,60	0,80	1,20	1,00	0,00	0,80	1,00
	13	2,20	1,40	1,60	1,00	1,80	0,80	0,65	0,60	1,20
	14	2,00	1,20	1,80	1,60	1,40	1,60	0,20	0,60	1,60
	15	1,80	1,40	2,00	0,60	1,40	0,80	0,40	1,00	0,60
	16	1,90	2,20	1,80	0,60	1,40	1,00	0,40	0,00	0,60
	Média	1,32	1,37	1,50	0,87	1,30	1,07	0,34	0,73	1,03
Desvio	1,36	0,51	0,65	0,39	0,39	0,30	0,22	0,47	0,39	
Final	11	1,8	3,4	2,8	2,6	2,6	3,6	3,8	3,6	3,4
	12	3	3,8	3,4	2,4	3,2	4,2	3,8	2,8	3,4
	13	3,6	3,8	3,4	2,6	3,6	3,8	4,25	3	3,2
	14	3,8	3,6	4	3,2	3,2	4,4	3,8	2,6	3,6
	15	3,6	3,8	4	2,6	3,6	4	4	3	3,4
	16	3,4	4	3,8	2,2	3	4	3,8	2,2	2,2
	Média	3,20	3,73	3,57	2,60	3,20	4,00	3,91	2,87	3,20
Desvio	0,74	0,21	0,46	0,33	0,38	0,28	0,19	0,47	0,51	

Tabela 35 - Experiência A - Avaliações por aluno e médias e desvios padrão das avaliações dos parâmetros das produções inicial e final e sua diferença no grupo de controle

		Parâmetros								
Aluno		1A	1B	2A	2B	3A	3B	3C	4A	4B
Inicial	111	1,6	2	2	2	1,4	1,6	3,4	2	1,8
	112	1,4	2,4	2,2	2,2	1,8	1,4	3,4	2,8	1,8
	113	1,6	2,2	1,2	1,6	1,4	1,8	3	2,6	1,75
	114	2,2	1,8	1,8	1,4	1,2	1,6	3	2,2	2,2
	Média	1,70	2,10	1,80	1,80	1,45	1,60	3,20	2,40	1,89
	Desvio	0,35	0,26	0,43	0,37	0,25	0,16	0,23	0,37	0,21
Dif	111	0,80	-0,20	0,20	-0,20	0,00	0,00	-0,60	1,00	0,80
	112	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	-0,20
	113	0,60	0,20	1,20	0,00	0,20	-0,20	0,00	-0,20	-0,55
	114	0,40	0,20	0,20	0,00	0,20	-0,20	-0,40	0,00	-0,80
	Média	0,45	0,05	0,40	-0,05	0,10	-0,10	-0,25	0,20	-0,19
	Desvio	0,34	0,19	0,54	0,10	0,12	0,12	0,30	0,54	0,70
Final	111	2,4	1,8	2,2	1,8	1,4	1,6	2,8	3	2,6
	112	1,4	2,4	2,2	2,2	1,8	1,4	3,4	2,8	1,6
	113	2,2	2,4	2,4	1,6	1,6	1,6	3	2,4	1,2
	114	2,6	2	2	1,4	1,4	1,4	2,6	2,2	1,4
	Média	2,15	2,15	2,20	1,75	1,55	1,50	2,95	2,60	1,70
	Desvio	0,53	0,30	0,16	0,34	0,19	0,12	0,34	0,37	0,62

Tabela 36 - Experiência A - Valores da variável t de Student das avaliações dos parâmetros para o confronto entre as produções inicial e final de cada grupo de alunos (experiência e de controle)

Parâmetros									gl	Grupo
1A	1B	2A	2B	3A	3B	3C	4A	4B		
3,25	8,78	6,65	5,40	7,34	6,32	3,50	3,63	3,89	10	Exp
1,43	0,25	1,73	-0,20	0,63	-1,00	-1,21	0,77	-0,57	6	Cont

Tabela 37 - Experiência A - Valores da variável t de Student das avaliações dos parâmetros para o confronto entre os grupos de experiência e controle nas produções inicial e final

Parâmetros									gl	Grupo
1A	1B	2A	2B	3A	3B	3C	4A	4B		
0,50	1,38	1,16	-0,37	3,08	8,00	3,07	-1,60	1,25	8	Exp A - Cont Inicial
2,44	9,98	5,58	3,90	7,94	16,5	5,81	0,96	4,21	8	Exp A - Cont Final

Tabela 38 - Experiência A - Avaliações por aluno e médias e desvios padrão das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global das produções inicial e final e sua diferença no grupo de experiência

		Grupo de parâmetros				
Aluno		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Global
Inicial	11	3,00	2,30	2,60	2,20	2,53
	12	2,00	1,70	3,00	2,20	2,31
	13	1,90	1,70	2,80	2,20	2,22
	14	2,10	1,90	2,73	2,00	2,24
	15	2,10	2,00	3,00	2,40	2,44
	16	1,65	1,80	2,67	1,90	2,08
	Média	2,13	1,90	2,80	2,15	2,31
	Desvio	0,46	0,23	0,17	0,18	0,16
Dif	11	-0,40	0,40	0,73	1,30	0,53
	12	1,40	1,20	0,73	0,90	1,02
	13	1,80	1,30	1,08	0,90	1,25
	14	1,60	1,70	1,07	1,10	1,33
	15	1,60	1,30	0,87	0,80	1,11
	16	2,05	1,20	0,93	0,30	1,10
	Média	1,34	1,18	0,90	0,88	1,06
	Desvio	0,88	0,43	0,15	0,34	0,28
Final	11	2,60	2,70	3,33	3,50	3,07
	12	3,40	2,90	3,73	3,10	3,33
	13	3,70	3,00	3,88	3,10	3,47
	14	3,70	3,60	3,80	3,10	3,58
	15	3,70	3,30	3,87	3,20	3,56
	16	3,70	3,00	3,60	2,20	3,18
	Média	3,47	3,08	3,70	3,03	3,36
	Desvio	0,44	0,32	0,21	0,44	0,21

Tabela 39 - Experiência A - Avaliações por aluno e médias e desvios padrão das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global das produções inicial e final e sua diferença no grupo de controle

		Grupo de parâmetros				
		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Global
	Aluno					
Inicial	111	1,80	2,00	2,13	1,90	1,98
	112	1,90	2,20	2,20	2,30	2,16
	113	1,90	1,40	2,07	2,18	1,91
	114	2,00	1,60	1,93	2,20	1,93
	Média	1,90	1,80	2,08	2,14	1,99
	Desvio	0,08	0,37	0,11	0,17	0,11
Dif	111	0,30	0,00	-0,20	0,90	0,20
	112	0,00	0,00	0,00	-0,10	-0,02
	113	0,40	0,60	0,00	-0,38	0,14
	114	0,30	0,10	-0,13	-0,40	-0,04
	Média	0,25	0,18	-0,08	0,01	0,07
	Desvio	0,17	0,29	0,10	0,61	0,12
Final	111	2,10	2,00	1,93	2,80	2,18
	112	1,90	2,20	2,20	2,20	2,13
	113	2,30	2,00	2,07	1,80	2,04
	114	2,30	1,70	1,80	1,80	1,89
	Média	2,15	1,98	2,00	2,15	2,06
	Desvio	0,19	0,21	0,17	0,47	0,13

Tabela 40 - Experiência A - Valores da variável t de Student das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global para o confronto entre as produções inicial e final de cada grupo de alunos (experiência e de controle)

Grupo de parâmetros					gl	Grupo
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Global		
5,16	7,39	8,25	4,60	9,77	10	Exp
2,40	0,83	-0,81	0,02	0,80	6	Cont

Tabela 41 - Experiência A - Valores da variável t de Student das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global para o confronto entre os grupos de experiência e controlo nas produções inicial e final

Grupo de parâmetros					gl	Grupo
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Global		
0,95	0,54	7,38	0,06	3,31	8	Exp A - Cont Inicial
5,54	6,09	13,49	3,04	11,05	8	Exp A - Cont Final

Tabela 42 - Experiência A (vs B e C) - Avaliações por aluno e médias e desvios padrão das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global das produções inicial e final e sua diferença no grupo de experiência, empregues no confronto com as experiências B e C

		Grupo de parâmetros			
	Aluno	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Global
Inicial	11	2,80	2,30	2,20	2,40
	12	2,40	1,70	2,40	2,05
	13	2,40	1,70	2,00	1,95
	14	2,40	1,90	2,00	2,05
	15	2,40	2,00	2,80	2,30
	16	1,80	1,80	1,60	1,75
	Média	2,37	1,90	2,17	2,08
Desvio	0,32	0,23	0,41	0,24	
Dif	11	0,60	0,40	1,20	0,65
	12	1,40	1,20	1,00	1,20
	13	1,40	1,30	1,20	1,30
	14	1,20	1,70	1,60	1,55
	15	1,40	1,30	0,60	1,15
	16	2,20	1,20	0,60	1,30
	Média	1,37	1,18	1,03	1,19
Desvio	0,51	0,43	0,39	0,30	
Final	11	3,40	2,70	3,40	3,05
	12	3,80	2,90	3,40	3,25
	13	3,80	3,00	3,20	3,25
	14	3,60	3,60	3,60	3,60
	15	3,80	3,30	3,40	3,45
	16	4,00	3,00	2,20	3,05
	Média	3,73	3,08	3,20	3,28
Desvio	0,21	0,32	0,51	0,22	

Tabela 43 - Experiência A (vs B e C) - Avaliações por aluno e médias e desvios padrão das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global das produções inicial e final e sua diferença no grupo de controle, empregues na validação dos dados da experiência A a confrontar com as experiências B e C

		Grupo de parâmetros				
		Aluno	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Global
Inicial	111	2,00	2,00	1,80	1,95	
	112	2,40	2,20	1,80	2,15	
	113	2,20	1,40	1,75	1,69	
	114	1,80	1,60	2,20	1,80	
	Média	2,10	1,80	1,89	1,90	
	Desvio	0,26	0,37	0,21	0,20	
Dif	111	-0,20	0,00	0,80	0,15	
	112	0,00	0,00	-0,20	-0,05	
	113	0,20	0,60	-0,55	0,21	
	114	0,20	0,10	-0,80	-0,10	
	Média	0,05	0,18	-0,19	0,05	
	Desvio	0,19	0,29	0,70	0,15	
Final	111	1,80	2,00	2,60	2,10	
	112	2,40	2,20	1,60	2,10	
	113	2,40	2,00	1,20	1,90	
	114	2,00	1,70	1,40	1,70	
	Média	2,15	1,98	1,70	1,95	
	Desvio	0,30	0,21	0,62	0,19	

Tabela 44 - Experiência A (vs B e C) - Valores da variável t de Student das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global para o confronto entre as produções inicial e final de cada grupo de alunos (experiência e de controle), empregues na validação dos dados da experiência A a confrontar com as experiências B e C

Grupo de parâmetros				gl	Grupo
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 4	Global		
8,78	7,39	3,89	9,08	10	Exp
0,25	0,83	-0,57	0,38	6	Cont

Tabela 45 - Experiência A (vs B e C) - Valores da variável t de Student das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global para o confronto entre os grupos de experiência e controle nas produções inicial e final, empregues na validação dos dados da experiência A a confrontar com as experiências B e C

Grupo de parâmetros				gl	Grupo
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 4	Global		
1,38	0,54	1,25	1,29	8	A - Cont Inicial
9,98	6,09	4,21	9,83	8	A - Cont Final

Tabela 46 - Experiência B - Avaliações por aluno e médias e desvios padrão das avaliações dos parâmetros das produções inicial e final e sua diferença no grupo de experiência

		Parâmetros										
Aluno		1B	2A	2B	2C	4B	4C	4D	4E	4F	4G	4H
Inicial	21	3	2,2	1,6	2	3	3	1,6	2	2,6	3,2	2,4
	22	2,4	1,8	1,6	1,8	1,6	2	2,6	1,8	2,4	2,4	2
	23	2,4	2,6	2	2	2,6	3,2	2,2	2	2,8	2,8	2,2
	24	2,6	2,6	1,6	2	1,8	2,8	2	1,8	2,4	3,2	2,4
	25	3	2,6	1,8	2,2	1,8	3,2	2,6	2,2	2,8	3,4	2,6
	26	2,4	2	1,6	1,8	1,4	2,8	1,8	1,8	2,2	2,8	2
Dif	Média	2,63	2,30	1,70	1,97	2,03	2,83	2,13	1,93	2,53	2,97	2,27
	Desvio	0,29	0,35	0,17	0,15	0,63	0,45	0,41	0,16	0,24	0,37	0,24
	21	0,4	1,2	1,4	1,4	0,6	0,4	1,6	1,2	0,6	0,2	0,4
	22	1,2	1,8	1,2	1,8	1,2	1	1,2	1,6	1,2	1,2	1
	23	1,4	1,4	1,2	1,8	0,4	-0,2	1,2	1,6	0,8	0	1,2
	24	0,8	1,2	1	1,6	0,8	0	1,6	1,8	0,8	0,4	0,8
	25	0	0,4	1	0,8	0,8	-0,2	0,6	0,6	-0,2	-0,4	0
	26	0,8	1	0,2	0,8	0,6	-0,8	0,4	0,6	-0,2	0,2	0,2
Média	0,77	1,17	1,00	1,37	0,73	0,03	1,10	1,23	0,50	0,27	0,60	
Desvio	0,51	0,46	0,42	0,46	0,27	0,61	0,50	0,53	0,58	0,53	0,47	
Final	21	3,4	3,4	3	3,4	3,6	3,4	3,2	3,2	3,2	3,4	2,8
	22	3,6	3,6	2,8	3,6	2,8	3	3,8	3,4	3,6	3,6	3
	23	3,8	4	3,2	3,8	3	3	3,4	3,6	3,6	2,8	3,4
	24	3,4	3,8	2,6	3,6	2,6	2,8	3,6	3,6	3,2	3,6	3,2
	25	3	3	2,8	3	2,6	3	3,2	2,8	2,6	3	2,6
	26	3,2	3	1,8	2,6	2	2	2,2	2,4	2	3	2,2
	Média	3,40	3,47	2,70	3,33	2,77	2,87	3,23	3,17	3,03	3,23	2,87
Desvio	0,28	0,41	0,49	0,45	0,53	0,47	0,56	0,48	0,63	0,34	0,43	

Tabela 47 - Experiência B - Avaliações por aluno e médias e desvios padrão das avaliações dos parâmetros das produções inicial e final e sua diferença no grupo de controle

		Parâmetros										
Aluno		1B	2A	2B	2C	4B	4C	4D	4E	4F	4G	4H
Inicial	121	3	3	1,8	2,4	2,8	2,6	1,4	2,2	2,4	3,4	2,4
	122	2	2	1,6	2,2	3,2	3,6	1,6	1,8	2,6	3,2	2,6
	123	2,6	2,8	2	2,6	3	2,6	1,6	2,2	2	2,6	2,8
	124	1,6	1,8	1,6	2,4	3,2	3,2	1,4	2	3	3,2	2,2
	125	2,6	2,8	1,6	1,8	1,6	2,8	1,4	1,8	2,6	3,2	2
	126	3	2,8	1,8	2,6	2,4	3,2	1,6	2	2,4	3,4	2,4
	Média	2,47	2,53	1,73	2,33	2,70	3,00	1,50	2,00	2,50	3,17	2,40
Desvio	0,56	0,50	0,16	0,30	0,62	0,40	0,11	0,18	0,33	0,29	0,28	
Dif	121	-1,4	-1,4	0	-0,8	-0,4	0,4	0,2	-0,4	0,2	-1	-0,4
	122	-0,2	0	0	-0,4	-1,2	-0,8	0	0	0	0	-0,6
	123	-0,6	-0,8	0	-0,8	0	-0,4	0	-0,4	0,6	-0,2	-0,6
	124	1,2	1,2	0,4	0,2	-0,2	-0,4	0,2	0,6	-0,4	0	0,2
	125	-0,6	-0,8	-0,2	0	0	-0,4	0,2	0	-0,6	-0,2	0
	126	0,6	0,6	0,4	0,2	0,6	0,2	0	0,6	0,8	0,2	0,6
	Média	-0,17	-0,20	0,10	-0,27	-0,20	-0,23	0,10	0,07	0,10	-0,20	-0,13
Desvio	0,93	0,98	0,24	0,47	0,59	0,45	0,11	0,45	0,55	0,42	0,48	
Final	121	1,6	1,6	1,8	1,6	2,4	3	1,6	1,8	2,6	2,4	2
	122	1,8	2	1,6	1,8	2	2,8	1,6	1,8	2,6	3,2	2
	123	2	2	2	1,8	3	2,2	1,6	1,8	2,6	2,4	2,2
	124	2,8	3	2	2,6	3	2,8	1,6	2,6	2,6	3,2	2,4
	125	2	2	1,4	1,8	1,6	2,4	1,6	1,8	2	3	2
	126	3,6	3,4	2,2	2,8	3	3,4	1,6	2,6	3,2	3,6	3
	Média	2,30	2,33	1,83	2,07	2,50	2,77	1,60	2,07	2,60	2,97	2,27
Desvio	0,76	0,70	0,29	0,50	0,60	0,43	0,00	0,41	0,38	0,48	0,39	

Tabela 48 - Experiência B - Valores da variável t de Student das avaliações dos parâmetros para o confronto entre as produções inicial e final de cada grupo de alunos (experiência e de controle)

Parâmetros											gl	Grupo
1B	2A	2B	2C	4B	4C	4D	4E	4F	4G	4H		
4,60	5,26	4,77	7,05	2,20	0,13	3,88	5,96	1,83	1,30	2,97	10	Exp
-0,43	-0,57	0,73	-1,12	-0,57	-0,98	2,24	0,36	0,49	-0,87	-0,67	10	Cont

Tabela 49 - Experiência B - Valores da variável t de Student das avaliações dos parâmetros para o confronto entre os grupos de experiência e controle nas produções inicial e final

Parâmetros											gl	Grupo
1B	2A	2B	2C	4B	4C	4D	4E	4F	4G	4H		
0,64	-0,93	-0,35	-2,67	-1,86	-0,68	3,63	-0,67	0,20	-1,04	-0,88	10	Exp B - Cont Inicial
3,34	3,41	3,74	4,61	0,81	0,39	7,18	4,25	1,45	1,11	2,52	10	Exp B - Cont Final

Tabela 50 - Experiência B - Avaliações por aluno e médias e desvios padrão das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global das produções inicial e final e sua diferença no grupo de experiência

		Grupo de parâmetros				
		Aluno	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 4	Global
Inicial	21	3,00	1,93	2,54	2,42	
	22	2,40	1,73	2,11	2,04	
	23	2,40	2,20	2,54	2,44	
	24	2,60	2,07	2,34	2,29	
	25	3,00	2,20	2,66	2,56	
	26	2,40	1,80	2,11	2,05	
	Média	2,63	1,99	2,39	2,30	
	Desvio	0,29	0,20	0,23	0,22	
Dif	21	0,40	1,33	0,71	0,85	
	22	1,20	1,60	1,20	1,31	
	23	1,40	1,47	0,71	0,98	
	24	0,80	1,27	0,89	0,98	
	25	0,00	0,73	0,17	0,31	
	26	0,80	0,67	0,14	0,35	
	Média	0,77	1,18	0,64	0,80	
	Desvio	0,51	0,39	0,41	0,39	
Final	21	3,40	3,27	3,26	3,27	
	22	3,60	3,33	3,31	3,35	
	23	3,80	3,67	3,26	3,42	
	24	3,40	3,33	3,23	3,27	
	25	3,00	2,93	2,83	2,87	
	26	3,20	2,47	2,26	2,40	
	Média	3,40	3,17	3,02	3,10	
	Desvio	0,28	0,41	0,41	0,39	

Tabela 51 - Experiência B - Avaliações por aluno e médias e desvios padrão das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global das produções inicial e final e sua diferença no grupo de controle

		Grupo de parâmetros			
Aluno		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 4	Global
Inicial	121	3,00	2,40	2,46	2,49
	122	2,00	1,93	2,66	2,40
	123	2,60	2,47	2,40	2,44
	124	1,60	1,93	2,60	2,33
	125	2,60	2,07	2,20	2,20
	126	3,00	2,40	2,49	2,51
	Média	2,47	2,20	2,47	2,39
Desvio	0,56	0,25	0,16	0,12	
Dif	121	-1,40	-0,73	-0,20	-0,45
	122	-0,20	-0,13	-0,37	-0,29
	123	-0,60	-0,53	-0,14	-0,29
	124	1,20	0,60	0,00	0,27
	125	-0,60	-0,33	-0,14	-0,24
	126	0,60	0,40	0,43	0,44
	Média	-0,17	-0,12	-0,07	-0,09
Desvio	0,93	0,53	0,27	0,36	
Final	121	1,60	1,67	2,26	2,04
	122	1,80	1,80	2,29	2,11
	123	2,00	1,93	2,26	2,15
	124	2,80	2,53	2,60	2,60
	125	2,00	1,73	2,06	1,96
	126	3,60	2,80	2,91	2,95
	Média	2,30	2,08	2,40	2,30
Desvio	0,76	0,47	0,31	0,39	

Tabela 52 - Experiência B - Valores da variável t de Student das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global para o confronto entre as produções inicial e final de cada grupo de alunos (experiência e de controle)

Grupo de parâmetros				gl	Grupo
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 4	Global		
4,60	6,27	3,28	4,38	10	Exp
-0,43	-0,56	-0,50	-0,57	10	Cont

Tabela 53 - Experiência B - Valores da variável t de Student das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global para o confronto entre os grupos de experiência e controle nas produções inicial e final

Grupo de parâmetros				gl	Grupo
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 4	Global		
0,64	-1,62	-0,70	-0,94	10	Exp B - Cont Inicial
3,34	4,24	2,98	3,55	10	Exp B - Cont Final

Tabela 54 - Experiência B (vs A) - Avaliações por aluno e médias e desvios padrão das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global das produções inicial e final e sua diferença no grupo de experiência, empregues no confronto com a experiência A

		Grupo de parâmetros			
		Aluno	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Inicial	21	3,00	1,90	3,00	2,45
	22	2,40	1,70	1,60	1,85
	23	2,40	2,30	2,60	2,40
	24	2,60	2,10	1,80	2,15
	25	3,00	2,20	1,80	2,30
	26	2,40	1,80	1,40	1,85
	Média	2,63	2,00	2,03	2,17
	Desvio	0,29	0,24	0,63	0,27
Dif	21	0,40	1,30	0,60	0,90
	22	1,20	1,50	1,20	1,35
	23	1,40	1,30	0,40	1,10
	24	0,80	1,10	0,80	0,95
	25	0,00	0,70	0,80	0,55
	26	0,80	0,60	0,60	0,65
	Média	0,77	1,08	0,73	0,92
	Desvio	0,51	0,36	0,27	0,29
Final	21	3,40	3,20	3,60	3,35
	22	3,60	3,20	2,80	3,20
	23	3,80	3,60	3,00	3,50
	24	3,40	3,20	2,60	3,10
	25	3,00	2,90	2,60	2,85
	26	3,20	2,40	2,00	2,50
	Média	3,40	3,08	2,77	3,08
	Desvio	0,28	0,40	0,53	0,36

Tabela 55 - Experiência B (vs A) - Avaliações por aluno e médias e desvios padrão das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global das produções inicial e final e sua diferença no grupo de controle, empregues na validação dos dados da experiência B a confrontar com a experiências A

		Grupo de parâmetros			
		Aluno	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Inicial	121	3,00	2,40	2,80	2,65
	122	2,00	1,80	3,20	2,20
	123	2,60	2,40	3,00	2,60
	124	1,60	1,70	3,20	2,05
	125	2,60	2,20	1,60	2,15
	126	3,00	2,30	2,40	2,50
	Média	2,47	2,13	2,70	2,36
	Desvio	0,56	0,31	0,62	0,26
Dif	121	-1,40	-0,70	-0,40	-0,80
	122	-0,20	0,00	-1,20	-0,35
	123	-0,60	-0,40	0,00	-0,35
	124	1,20	0,80	-0,20	0,65
	125	-0,60	-0,50	0,00	-0,40
	126	0,60	0,50	0,60	0,55
	Média	-0,17	-0,05	-0,20	-0,12
	Desvio	0,93	0,60	0,59	0,58
Final	121	1,60	1,70	2,40	1,85
	122	1,80	1,80	2,00	1,85
	123	2,00	2,00	3,00	2,25
	124	2,80	2,50	3,00	2,70
	125	2,00	1,70	1,60	1,75
	126	3,60	2,80	3,00	3,05
	Média	2,30	2,08	2,50	2,24
	Desvio	0,76	0,46	0,60	0,53

Tabela 56 - Experiência B (vs A) - Valores da variável t de Student das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global para o confronto entre as produções inicial e final de cada grupo de alunos (experiência e de controlo), empregues na validação dos dados da experiência B a confrontar com a experiência A

Grupo de parâmetros				gl	Grupo
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 4	Global		
4,60	5,69	2,20	5,00	10	Exp
-0,43	-0,22	-0,57	-0,48	10	Cont

Tabela 57 - Experiência B (vs A) - Valores da variável t de Student das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global para o confronto entre os grupos de experiência e controlo nas produções inicial e final, empregues na validação dos dados da experiência B a confrontar com a experiência A

Grupo de parâmetros				gl	Grupo
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 4	Global		
0,64	-0,84	-1,86	-1,27	10	B - Cont Inicial
3,34	4,00	0,81	3,21	10	B - Cont Final

Tabela 58 - Experiência C - Avaliações por aluno e médias e desvios padrão das avaliações dos parâmetros das produções inicial e final e sua diferença no grupo de experiência

		Parâmetros										
Aluno		1B	2A	2B	2C	4B	4C	4D	4E	4F	4G	4H
Inicial	31	2,2	2,2	1,6	2,2	2,8	2,8	2,4	2,2	2,6	3	2,2
	32	2,2	1,8	1,8	2,2	2,8	3,4	1,6	2,2	2,6	3,2	2
	33	2,8	2,6	1,6	2,2	1,6	2,6	2,8	2	2,4	2,8	1,6
	34	3	2,4	1,4	1,6	1,6	3	1,2	1,4	2,2	3,4	1,8
	35	3,4	3,2	1,6	2,4	2,6	3,2	1,6	1,8	2,6	3,6	2,2
	Média	2,72	2,44	1,60	2,12	2,28	3,00	1,92	1,92	2,48	3,20	1,96
Desvio	0,52	0,52	0,14	0,30	0,63	0,32	0,66	0,33	0,18	0,32	0,26	
Dif	31	0,8	0,8	1,6	1	0,6	0,6	1,4	1	0,6	0,4	0,6
	32	0,8	1,8	1,4	1,2	1	0,4	2	0,8	0,6	0,4	1,2
	33	0,6	0,8	1,2	0,8	1,4	0,4	0,6	1	0,6	0,6	1
	34	0,2	1,35	1,6	1,6	1,8	0,6	2,6	1,6	0	0,1	1
	35	-0,2	0,4	0,8	0,8	1	0,4	1,8	0,8	0,6	0	0,8
	Média	0,44	1,03	1,32	1,08	1,16	0,48	1,68	1,04	0,48	0,30	0,92
Desvio	0,43	0,55	0,33	0,33	0,46	0,11	0,74	0,33	0,27	0,24	0,23	
Final	31	3	3	3,2	3,2	3,4	3,4	3,8	3,2	3,2	3,4	2,8
	32	3	3,6	3,2	3,4	3,8	3,8	3,6	3	3,2	3,6	3,2
	33	3,4	3,4	2,8	3	3	3	3,4	3	3	3,4	2,6
	34	3,2	3,75	3	3,2	3,4	3,6	3,8	3	2,2	3,5	2,8
	35	3,2	3,6	2,4	3,2	3,6	3,6	3,4	2,6	3,2	3,6	3
	Média	3,16	3,47	2,92	3,20	3,44	3,48	3,60	2,96	2,96	3,50	2,88
Desvio	0,17	0,29	0,33	0,14	0,30	0,30	0,20	0,22	0,43	0,10	0,23	

Tabela 59 - Experiência C - Avaliações por aluno e médias e desvios padrão das avaliações dos parâmetros das produções inicial e final e sua diferença no grupo de controle

		Parâmetros										
Aluno		1B	2A	2B	2C	4B	4C	4D	4E	4F	4G	4H
Inicial	131	3	3,6	2,2	2,8	2,2	2,4	2,4	2,6	2,4	3,4	2,4
	132	3	3,6	2	2,6	2	3	2,2	2,4	2,6	3,6	2,6
	133	1,8	2	1	1,6	1	2,25	1	1,4	1,8	2,6	1,8
	134	3,2	3,4	1,4	2,6	1,8	2,8	1,6	2	2,6	3,4	2,2
	135	3	2,8	2,75	2,8	2,2	3,4	2,6	2,4	2,6	3,4	2,6
	Média	2,80	3,08	1,87	2,48	1,84	2,77	1,96	2,16	2,40	3,28	2,32
Desvio	0,57	0,69	0,69	0,50	0,50	0,46	0,65	0,48	0,35	0,39	0,33	
Dif	131	0,2	-0,4	-0,2	-0,2	-0,2	0,2	-0,2	-0,4	0	0	0
	132	-1	-0,6	0	-0,2	0,4	-0,6	-0,6	0,4	-0,4	-0,8	0,2
	133	0	0	0	0,2	0,2	-0,25	0,2	0,2	-0,2	-0,6	-0,2
	134	0,2	0,4	0,8	0,6	1	0,2	1,4	0,8	0,2	0	0,8
	135	-0,2	0,4	-0,15	0	0,6	-0,4	-0,2	0	0	-0,2	-0,2
	Média	-0,16	-0,04	0,09	0,08	0,40	-0,17	0,12	0,20	-0,08	-0,32	0,12
Desvio	0,50	0,46	0,41	0,33	0,45	0,36	0,77	0,45	0,23	0,36	0,41	
Final	131	3,2	3,2	2	2,6	2	2,6	2,2	2,2	2,4	3,4	2,4
	132	2	3	2	2,4	2,4	2,4	1,6	2,8	2,2	2,8	2,8
	133	1,8	2	1	1,8	1,2	2	1,2	1,6	1,6	2	1,6
	134	3,4	3,8	2,2	3,2	2,8	3	3	2,8	2,8	3,4	3
	135	2,8	3,2	2,6	2,8	2,8	3	2,4	2,4	2,6	3,2	2,4
	Média	2,64	3,04	1,96	2,56	2,24	2,60	2,08	2,36	2,32	2,96	2,44
Desvio	0,71	0,65	0,59	0,52	0,67	0,42	0,70	0,50	0,46	0,59	0,54	

Tabela 60 - Experiência C - Valores da variável t de Student das avaliações dos parâmetros para o confronto entre as produções inicial e final de cada grupo de alunos (experiência e de controle)

Parâmetros											gl	Grupo
1B	2A	2B	2C	4B	4C	4D	4E	4F	4G	4H		
1,80	3,88	8,12	7,22	3,74	2,45	5,47	5,81	2,29	2,02	5,94	8	Exp
-0,39	-0,09	0,22	0,25	1,07	-0,61	0,28	0,65	-0,31	-1,01	0,42	8	Cont

Tabela 61 - Experiência C - Valores da variável t de Student das avaliações dos parâmetros para o confronto entre os grupos de experiência e controle nas produções inicial e final

Parâmetros											gl	Grupo
1B	2A	2B	2C	4B	4C	4D	4E	4F	4G	4H		
-0,23	-1,66	-0,86	-1,37	1,23	0,92	-0,10	-0,92	0,46	-0,36	-1,90	8	Exp C - Cont Inicial
1,59	1,34	3,17	2,67	3,67	3,77	4,66	2,47	2,26	2,02	1,69	8	Exp C - Cont Final

Tabela 62 - Experiência C - Avaliações por aluno e médias e desvios padrão das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global das produções inicial e final e sua diferença no grupo de experiência

		Grupo de parâmetros				
		Aluno	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 4	Global
Inicial	31	2,20	2,00	2,57	2,38	
	32	2,20	1,93	2,54	2,35	
	33	2,80	2,13	2,26	2,27	
	34	3,00	1,80	2,09	2,09	
	35	3,40	2,40	2,51	2,56	
	Média	2,72	2,05	2,39	2,33	
	Desvio	0,52	0,23	0,21	0,17	
Dif	31	0,80	1,13	0,74	0,85	
	32	0,80	1,47	0,91	1,05	
	33	0,60	0,93	0,80	0,82	
	34	0,20	1,52	1,10	1,13	
	35	-0,20	0,67	0,77	0,65	
	Média	0,44	1,14	0,87	0,90	
	Desvio	0,43	0,36	0,15	0,19	
Final	31	3,00	3,13	3,31	3,24	
	32	3,00	3,40	3,46	3,40	
	33	3,40	3,07	3,06	3,09	
	34	3,20	3,32	3,19	3,22	
	35	3,20	3,07	3,29	3,22	
	Média	3,16	3,20	3,26	3,23	
	Desvio	0,17	0,15	0,15	0,11	

Tabela 63 - Experiência C - Avaliações por aluno e médias e desvios padrão das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global das produções inicial e final e sua diferença no grupo de controle

		Grupo de parâmetros				
		Aluno	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 4	Global
Inicial	131	3,00	2,87	2,54	2,67	
	132	3,00	2,73	2,63	2,69	
	133	1,80	1,53	1,69	1,66	
	134	3,20	2,47	2,34	2,45	
	135	3,00	2,78	2,74	2,78	
	Média	2,80	2,48	2,39	2,45	
	Desvio	0,57	0,55	0,42	0,46	
Dif	131	0,20	-0,27	-0,09	-0,11	
	132	-1,00	-0,27	-0,20	-0,29	
	133	0,00	0,07	-0,09	-0,04	
	134	0,20	0,60	0,63	0,58	
	135	-0,20	0,08	-0,06	-0,03	
	Média	-0,16	0,04	0,04	0,02	
	Desvio	0,50	0,36	0,33	0,33	
Final	131	3,20	2,60	2,46	2,56	
	132	2,00	2,47	2,43	2,40	
	133	1,80	1,60	1,60	1,62	
	134	3,40	3,07	2,97	3,04	
	135	2,80	2,87	2,69	2,75	
	Média	2,64	2,52	2,43	2,47	
	Desvio	0,71	0,56	0,51	0,53	

Tabela 64 - Experiência C - Valores da variável t de Student das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global para o confronto entre as produções inicial e final de cada grupo de alunos (experiência e de controlo)

Grupo de parâmetros				gl	Grupo
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 4	Global		
1,80	9,31	7,44	9,90	8	Exp
-0,39	0,12	0,13	0,07	8	Cont

Tabela 65 - Experiência C - Valores da variável t de Student das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global para o confronto entre os grupos de experiência e controlo nas produções inicial e final

Grupo de parâmetros				gl	Grupo
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 4	Global		
-0,23	-1,59	0,02	-0,55	8	Exp C - Cont Inicial
1,59	2,59	3,49	3,13	8	Exp C - Cont Final

Tabela 66 - Experiência C (vs A) - Avaliações por aluno e médias e desvios padrão das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global das produções inicial e final e sua diferença no grupo de experiência, empregues no confronto com a experiência A

		Grupo de parâmetros				
		Aluno	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Global
Inicial	31	2,20	1,90	2,60	2,20	
	32	2,20	1,80	2,80	2,15	
	33	2,80	2,10	1,60	2,15	
	34	3,00	1,90	1,60	2,10	
	35	3,40	2,40	2,60	2,70	
	Média	2,72	2,02	2,28	2,26	
	Desvio	0,52	0,24	0,63	0,25	
Dif	31	0,80	1,20	0,60	0,95	
	32	0,80	1,60	1,00	1,25	
	33	0,60	1,00	1,40	1,00	
	34	0,20	1,48	1,80	1,24	
	35	-0,20	0,60	1,00	0,50	
	Média	0,44	1,18	1,16	0,99	
	Desvio	0,43	0,40	0,46	0,30	
Final	31	3,00	3,10	3,40	3,15	
	32	3,00	3,40	3,80	3,40	
	33	3,40	3,10	3,00	3,15	
	34	3,20	3,38	3,40	3,34	
	35	3,20	3,00	3,60	3,20	
	Média	3,16	3,20	3,44	3,25	
	Desvio	0,17	0,18	0,30	0,11	

Tabela 67 - Experiência C (vs A) - Avaliações por aluno e médias e desvios padrão das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global das produções inicial e final e sua diferença no grupo de controle, empregues na validação dos dados da experiência C a confrontar com a experiências A

		Grupo de parâmetros				
		Aluno	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Global
Inicial	131	3,00	2,90	2,20	2,75	
	132	3,00	2,80	2,00	2,65	
	133	1,80	1,50	1,00	1,45	
	134	3,20	2,40	1,80	2,45	
	135	3,00	2,78	2,20	2,69	
	Média	2,80	2,48	1,84	2,40	
	Desvio	0,57	0,58	0,50	0,54	
Dif	131	0,20	-0,30	-0,20	-0,15	
	132	-1,00	-0,30	0,40	-0,30	
	133	0,00	0,00	0,20	0,05	
	134	0,20	0,60	1,00	0,60	
	135	-0,20	0,13	0,60	0,16	
	Média	-0,16	0,03	0,40	0,07	
	Desvio	0,50	0,37	0,45	0,34	
Final	131	3,20	2,60	2,00	2,60	
	132	2,00	2,50	2,40	2,35	
	133	1,80	1,50	1,20	1,50	
	134	3,40	3,00	2,80	3,05	
	135	2,80	2,90	2,80	2,85	
	Média	2,64	2,50	2,24	2,47	
	Desvio	0,71	0,60	0,67	0,60	

Tabela 68 - Experiência C (vs A) - Valores da variável t de Student das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global para o confronto entre as produções inicial e final de cada grupo de alunos (experiência e de controlo), empregues na validação dos dados da experiência C a confrontar com a experiência A

Grupo de parâmetros				gl	Grupo
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 4	Global		
1,80	8,78	3,74	8,07	8	Exp
-0,39	0,07	1,07	0,20	8	Cont

Tabela 69 - Experiência C (vs A) - Valores da variável t de Student das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global para o confronto entre os grupos de experiência e controlo nas produções inicial e final, empregues na validação dos dados da experiência C a confrontar com a experiência A

Grupo de parâmetros				gl	Grupo
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 4	Global		
-0,23	-1,63	1,23	-0,52	8	C - Cont Inicial
1,59	2,50	3,67	2,83	8	C - Cont Final

Tabela 70 - Experiência A vs B - Valores da variável t de Student das avaliações dos parâmetros para o confronto entre as experiências A e B nas produções inicial e final

Parâmetros				gl	Grupo
1B	2A	2B	4B		
-1,50	-1,23	0,31	0,44	10	Exp A - Exp B Inicial
2,33	0,39	-0,42	1,45	10	Exp A - Exp B Final

Tabela 71 - Experiência A vs B - Valores da variável t de Student das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global para o confronto entre as experiências A e B nas produções inicial e final

Grupo de parâmetros				gl	Grupo
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 4	Global		
-1,50	-0,75	0,44	-0,57	10	Exp A - Exp B Inicial
2,33	0,00	1,45	1,11	10	Exp A - Exp B Final

Tabela 72 - Experiência A vs C - Valores da variável t de Student das avaliações dos parâmetros para o confronto entre as experiências A e C nas produções inicial e final

Parâmetros				gl	Grupo
1B	2A	2B	4B		
-1,38	-1,50	1,22	-0,36	9	Exp A - Exp C Inicial
4,98	0,40	-1,58	-0,93	9	Exp A - Exp C Final

Tabela 73 - Experiência A vs C - Valores da variável t de Student das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global para o confronto entre as experiências A e C nas produções inicial e final

Grupo de parâmetros				gl	Grupo
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 4	Global		
-1,38	-0,85	-0,36	-1,21	9	Exp A - Exp C Inicial
4,98	-0,69	-0,93	0,25	9	Exp A - Exp C Final

Tabela 74 - Experiência B vs C - Valores da variável t de Student das avaliações dos parâmetros para o confronto entre as experiências B e C nas produções inicial e final

Parâmetros											gl	Grupo
1B	2A	2B	2C	4B	4C	4D	4E	4F	4G	4H		
-0,35	-0,53	1,06	-1,09	-0,65	-0,70	0,66	0,09	0,41	-1,12	2,02	9	Exp B - Exp C Inicial
1,66	-0,02	-0,85	0,63	-2,53	-2,51	-1,39	0,88	0,22	-1,66	-0,06	9	Exp B - Exp C Final

Tabela 75 - Experiência B vs C - Valores da variável t de Student das avaliações dos grupos de parâmetros e do parâmetro global para o confronto entre as experiências B e C nas produções inicial e final

Grupo de parâmetros				gl	Grupo
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 4	Global		
-0,35	-0,50	-0,06	-0,26	9	Exp B - Exp C Inicial
1,66	-0,15	-1,20	-0,75	9	Exp B - Exp C Final

ERRATA

CONSTRANGIMENTO DO ALUNO FACE À ESCRITA Estratégias Remediativas

Pag. 82, secção 2.9.9, 1º parágrafo, linha 3

Onde se lê

assemelha ao “esquema e que organiza simultaneamente o conteúdo dos

Deve ler-se

assemelha ao “esquema” e que organiza simultaneamente o conteúdo dos

Pag. 94, 2º parágrafo, linha 1

Onde se lê

Para a organização da informação recebida solicitava- o preenchimento de

Deve ler-se

Para a organização da informação recebida solicitou-se o preenchimento de

Pag. 108, secção 4.6.1, 3º parágrafo, linha 3

Onde se lê

avaliação, constituíram os dados de natureza quantitativa do presente trabalho

Deve ler-se

avaliação, constituiu os dados de natureza quantitativa do presente trabalho

Pag. 116, 2º parágrafo, linha 1

Onde se lê

Para concluir que ocorreu melhoria melhoria de um parâmetro

Deve ler-se

Para concluir que ocorreu uma melhoria de um parâmetro