

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**ENSINO DA ESCRITA NO 1º CICLO:
COMO MARCAR A DIFERENÇA?
UM ESTUDO DE PRÁTICAS E PERCEÇÕES DE PROFESSORES**

Lucilina Tavares Lopes Ribeiro

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)**

2015

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**ENSINO DA ESCRITA NO 1º CICLO:
COMO MARCAR A DIFERENÇA?
UM ESTUDO DE PRÁTICAS E PERCEÇÕES DE PROFESSORES**

Lucilina Tavares Lopes Ribeiro

Dissertação orientada pela Professora Doutora Ana Margarida Veiga Simão

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)

2015

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”

Paulo Freire

“Escrever é uma maneira de pensar que não se consegue pelo pensamento apenas. Todos os constrangimentos sintáticos e gramaticais da escrita, em vez de nos reprimirem, levam-nos a encontrar frases que não existiam antes de serem escritas, que não podiam existir de outra forma”

Miguel Esteves Cardoso

“Antes de escrever, portanto, aprendei a pensar”.

Nicolas Boileau

Agradecimentos

O meu primeiro agradecimento dirige-se a Deus, que dá sentido a tudo aquilo que sou e que faço! Fonte da minha vida, do meu sorriso e do meu viver, sem O qual não chegaria aonde cheguei. A Ti, Senhor Deus, toda a honra e toda a glória! A Ti, o louvor!

Agradeço de maneira muito especial à Professora Doutora Ana Margarida Veiga Simão por todo o apoio e presença em todos os momentos altos e baixos que teceram este percurso. Obrigada por ter acreditado neste projeto, pela disponibilidade e dedicação no acompanhamento desse trabalho, pelo encorajamento e suporte, sem os quais este trabalho não seria possível. Obrigada ainda pelo profissionalismo e pela paixão contagiante pela causa da Psicologia da Educação.

A todos os meus professores da Universidade de Lisboa e de Coimbra. Obrigada por terem contribuído para a minha formação, através da combinação harmoniosa do rigor e do profissionalismo na transmissão dos saberes com a simplicidade das vossas relações.

Aos meus pais de saudosa memória, a quem tudo devo, especialmente a alegria de viver. Por isso, lhes dedico este trabalho. Aos meus irmãos e demais familiares, por tudo o que são para mim, por todo o carinho, ternura, presença e pela força que me transmitem cada dia.

À minha congregação que me proporcionou esta oportunidade de formação, particularmente à minha comunidade, por todo o cuidado, carinho, atenção e sacrifícios para que eu me dedique ao estudo e me prepare convenientemente para prestar um melhor serviço à Congregação, à Igreja e à Sociedade.

Obrigada aos amigos de todos os momentos, especialmente à Zuleica, pelas horas de descanso e pela presença à família sacrificadas por mim, por toda a amizade, dedicação e inspiração, especialmente nos momentos mais difíceis deste percurso. À Ana Flávia, à Rosana e à Sara Simão, pelos saberes construídos e partilhados juntos e pelos bons momentos de partilha e de suporte mútuo. Aos colegas da Universidade de Lisboa, especialmente à Maria Ana, sempre atenta e pronta a ajudar no que for preciso, Enfim, a todos quantos, de perto ou de longe, fizeram comigo este percurso, a minha sincera gratidão!

Resumo

O presente estudo de natureza qualitativa tem como objetivo identificar as percepções de um grupo de professores do 1º Ciclo ($N=21$) sobre a escrita e o seu ensino, assim como as suas práticas. Pretende-se ainda identificar as suas percepções relativamente a um curso de formação sobre o ensino explícito de estratégias de autorregulação para a escrita, que decorreu num dos Agrupamentos de Escolas da zona da Grande Lisboa, no âmbito da formação contínua dos professores do Ensino Básico. Para a recolha de dados utilizou-se inicialmente um questionário sobre as Práticas de Ensino da Escrita nos primeiros anos (Cutler & Graham, 2008), os artefactos (reflexões e planificações dos professores no final da formação) e um questionário aberto (após a formação). Os resultados mostram que inicialmente os professores revelam uma percepção positiva sobre a escrita e a sua importância. Gostam de ensinar a escrita e sentem-se preparados para tal. Registam-se, no entanto, algumas lacunas nas suas práticas de ensino. Geralmente despendem muito pouco tempo no ensino e nas atividades escrita em sala de aula, atribuem maior ênfase ao ensino de competências básicas comparativamente ao ensino de processos. Desenvolvem preferencialmente atividades promotoras de reprodução do conhecimento em detrimento das que promovem a elaboração do pensamento. No entanto, revelam elevada expectativa relativamente ao curso de formação e parecem tê-lo percebido como uma boa oportunidade de reflexão e aquisição de novos conhecimentos no domínio da escrita. Reconhecem, no final da formação, as potencialidades do *Self Regulated Strategy Development* (SRSD) enquanto modelo de ensino explícito de estratégias de autorregulação para a escrita e parecem estar mais sensibilizados sobre a importância de ensinar a escrita na lógica do processo.

Palavras-chave: Percepções, Professores, Ensino Explícito, Autorregulação na escrita, 1º Ciclo.

Abstract

This qualitative study aims to identify the perceptions of a group of elementary school teachers ($N=21$) about writing and their practices in teaching to write. It also aims to identify their perceptions about a training course on the explicit teaching of self-regulation strategies for writing, which took place within a group of schools from the Lisbon area, with the purpose of contributing to teachers' continuous professional development. A questionnaire about Teaching Practices for Writing was used to collect data in the early years (Cutler & Graham, 2008), Artifacts (reflections and lesson plans of teachers at the end of training) and an open questionnaire (after the training course). The results show that initially, the teachers had a positive perception of writing and its importance. They enjoyed teaching writing and felt ready to do it. However, there were some gaps in their teaching practices. They usually spent very little time in written education/activities in the classroom, giving more emphasis to the teaching of basic skills compared to teaching processes. They developed activities that promoted the reproduction of knowledge instead of promoting thought development/elaboration. However, the teachers revealed high expectations regarding the training course and seemed to have perceived it as a good opportunity for reflection and acquisition of new knowledge in the writing area. At the ending of the training, they seemed to recognize the potential of Self-Regulated Strategy Development (SRSD) as an explicit model of teaching self-regulation strategies for writing and seemed to be more aware about the importance of teaching writing as a process.

Keywords: Perceptions, Teachers, Explicit teaching, Self-regulation in writing, Elementary school.

Esta dissertação foi realizada com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS Edital nº 012/2013 (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, Brazil) Programa de Internacionalização da Pós-Graduação (Projeto nº 430-2551/14-2).

Índice

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
1. Escrita: que relevância na sociedade atual	4
A escrita como instrumento de comunicação.....	4
A escrita em contexto escolar	5
A escrita como ferramenta de aprendizagem	6
A escrita no contexto internacional.....	8
A escrita no contexto educativo português	9
2. Autorregulação e escrita.....	11
3. Papel dos professores na promoção da autorregulação para a escrita.....	13
O Modelo SRSD e o papel do professor.....	16
4. Práticas de ensino de estratégias de autorregulação para a escrita no 1º ciclo do Ensino Básico	18
5. O Presente estudo	20
Necessidade e relevância do estudo.....	21
CAPÍTULO II: MÉTODO.....	24
1. Contexto de recolha de dados: Curso de formação sobre o ensino de estratégias de autorregulação para à composição escrita.....	24
2. Participantes	25
3. Instrumentos	26
3.1 Questionário sobre as Práticas do Ensino da Composição Escrita nos primeiros anos de escolaridade	26
3.2. Questionário sobre as Práticas do Ensino da Escrita após o Curso de Formação.....	28
3.3. Artefactos.....	29
4. Procedimento de recolha e de tratamento de dados	30
CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	35
1. Formação inicial e contínua dos professores para ensinar a escrita	35
2. Ensino e atividades de escrita.....	36
3. Utilização de práticas específicas de escrita.....	37

4. Ensino explícito de estratégias de autorregulação para a escrita (Modelo SRSD)	42
5. Percepções sobre a escrita e sobre o ensino da escrita	45
6. Intenções e sinais de mudanças	49
CAPÍTULO IV: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	53
CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
Limitações do estudo	67
Futuras linhas de investigação	68
Implicações para a prática Psicopedagógica	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70

Índice das tabelas

Tabela 1.1. Caraterização dos participantes

Índice das figuras

Figura1 Mapa Concetual da Análise de Conteúdo das Perceções e Práticas de Ensino da Escrita.

INTRODUÇÃO

A escrita é uma competência chave e indispensável à comunicação, ao sucesso e à integração de qualquer indivíduo enquanto cidadão na sociedade do século XXI (Graham, Capizzi, Harris, Hebert & Morphy, 2013; National Commission of Writing, 2004; Rogers & Graham, 2008; Thelot, 2010; van Kraayenoord et al., 2011). Deste modo, como sublinha a National Commission of Writing (2003, p. 11) “*Writing today is not a frill for the few, but an essential skill for the many*”.

Apesar dessa relevância, um número significativo de alunos revela grande dificuldade em adquirir um nível de desempenho escrito, que lhes permita responder às exigências acadêmicas do seu nível de escolaridade e posteriormente às exigências profissionais e sociais. Isto porque como acontece com outros domínios, a excelência na escrita, desenvolve-se através de um longo e complexo processo de aprendizagem que se efetua e se treina tipicamente no contexto escolar, colocando grandes desafios aos que a aprendem como aos que a ensinam (Rijlaarsdam et al., 2012). Por outro lado, parece que o ensino da escrita não tem beneficiado de um investimento à altura da sua relevância e da sua complexidade, especialmente nos primeiros anos de escolaridade, contrariamente ao que acontece em relação à leitura e à matemática (Festas et al., 2015).

Preparar os alunos para o sucesso a todos os níveis e não apenas no domínio académico, deve constituir uma preocupação fundamental e um dos objetivos primordiais da educação e da escola no século XXI (Thélot, 2010). Isto implica investir na formação de pessoas autónomas e responsáveis, com mais iniciativas, capazes de reflectir, de tomar decisões relativamente aos seus objetivos educacionais e de “aprender a aprender” ao longo da vida (Dias & Veiga Simão, 2007; Rosário, Veiga Simão, Charleta & Grácio, 2008). Em suma, implica ajudar os indivíduos a serem autorregulados¹ (Lopes da Silva, 2004; Thélot, 2010; Veiga Simão, 2004, 2013).

A escrita é precisamente um dos domínios onde urge promover o “aprender a aprender” e a autorregulação, para que os indivíduos saibam lidar com a sua complexidade, tirar partido das suas potencialidades e beneficiar das oportunidades que o desenvolvimento tecnológico atual lhes proporciona.

Acredita-se que os alunos podem melhorar significativamente a sua competência escrita, se beneficiarem de uma boa qualidade de ensino desde os primeiros anos de

¹ A autorregulação é um construto multidimensional que será abordada mais à frente, neste trabalho.

escolaridade, que envolve o ensino explícito de um conjunto de estratégias autorregulatórias cuja eficácia já foi validada noutros contextos, combinada com a estruturação de um ambiente facilitador, colaborativo e apoiante, que lhes proporcione oportunidade de aprender, refletir, exercitar a escrita e estabelecer uma relação positiva com ela (Graham & Harris, 2013).

A sala de aula parece ser o contexto ideal para a promoção da autorregulação na escrita e os professores, particularmente os do 1º ciclo, são apontados como tendo um papel fundamental nesse contexto, e podem marcar a diferença pela forma como percebem e lidam com a escrita e a ensinam aos seus alunos. Eles têm a responsabilidade de introduzir os alunos na cultura escrita, de lhes transmitir o gosto e o amor à escrita e de lhes ensinar estratégias para lidar com a sua complexidade.

No presente estudo pretende-se identificar as percepções² de um grupo de professores do 1º ciclo relativamente à escrita, ao seu ensino e ainda a um curso de formação sobre o ensino de estratégias para a composição escrita que lhes foi proporcionado. Procura-se ainda identificar as suas práticas de ensino da escrita. Espera-se poder trazer à luz boas práticas de ensino da escrita no 1º ciclo que possam ser transferidas para outros contextos, contribuindo assim, para a melhoria da competência escrita dos alunos portugueses.

Toma-se como referencial teórico a perspetiva sócio cognitiva da aprendizagem (Bandura, 1986; Zimmerman & Risemberg, 1997) que para além dos fatores pessoais, enfatiza os fatores ambientais e sociais envolvidos na aprendizagem da escrita.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos: no primeiro capítulo, procura-se enquadrar o estudo, fundamentando-o com base na literatura e apresentam-se os objetivos e as questões de investigação a que se pretende responder. No segundo capítulo, descreve-se e justifica-se a opção metodológica, assim como os procedimentos utilizados para a operacionalização do estudo. No terceiro capítulo, são apresentados os resultados obtidos relativamente às percepções e às práticas do ensino da escrita deste grupo de professores. No quarto capítulo, discutem-se os resultados, e por fim, procura-se sintetizar as principais conclusões, analisam-se as limitações do estudo, são disponibilizadas algumas sugestões para estudos futuros e são tecidas algumas considerações sobre os contributos deste estudo para a prática psicopedagógica.

² Neste estudo assume-se “percepção” enquanto modo como os participantes encaram e abordam a escrita e o seu ensino.

CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Escrita: que relevância na sociedade atual?

Escrever, mais do que o simples domínio da gramática e da pontuação, é definida pela National Commission of Writing (2003, p.13) como “*a complex intellectual activity that requires students to stretch their minds, sharpen their analytical capabilities and make valid and accurate distinction*”, “*is show students connect the dots in their knowledge*” (idem, p. 14).

Atualmente vários investigadores (e.g., Graham, Gillespie & McKeown, 2013) reconhecem a escrita como uma das competências transversais na sociedade contemporânea. A sua relevância não se restringe apenas ao domínio meramente académico e à idade de escolarização, mas estende-se também aos domínios da vida pessoal, profissional e social dos indivíduos (Graham, Capizzi, Harris, Hebert & Morphy, 2013; National Commission of Writing, 2004; Rogers & Graham, 2008), onde é usada para fins muito diversos como criar e manter laços entre as pessoas, trocar informações e aprender (Graham, 2006a; Graham et al., 2012).

No domínio académico a competência escrita tem um impacto significativo na aprendizagem, particularmente a nível da leitura, havendo uma correlação positiva entre a melhoria na competência escrita e a compreensão da leitura (Graham & Hebert 2010, 2011). No domínio pessoal, o seu poder reside na possibilidade de adquirir conhecimentos, ideias e informações, de os comunicar e partilhar com os outros. Também permite, expressar sentimentos e experiências, combater a solidão, persuadir os outros e resolver problemas. No domínio profissional, ela serve como porta de entrada para o emprego e para a promoção na carreira. De facto, no mundo laboral, os indivíduos são cada vez mais confrontados com tarefas que exigem o domínio da competência escrita, por exemplo, para elaborar relatórios técnicos e formais, enviar *emails*, manter a correspondência e fazer apresentações visuais e não visuais para audiências muito diversificadas (Graham et al., 2012). Como afirma a National Commission of Writing (2004, p.3) “*In most cases, writing ability could be your ticket in . . . or it could be your ticket out.*” Finalmente, no domínio social, a escrita permite aos indivíduos participar e integrar-se plenamente na vida cívica, servindo-se dela como primeiro meio de comunicação, de informação e de integração.

Dada a relevância da dimensão comunicativa da escrita nos nossos dias (National Commission of Writing, 2004, 2005), parece importante abordar a escrita enquanto instrumento de comunicação indispensável.

A escrita como instrumento de comunicação

Estamos numa era em que a escrita é reconhecida como um instrumento de comunicação essencial e omnipresente no dia-a-dia das pessoas, particularmente nas sociedades industrializadas (Malpique & Veiga Simão, 2012; MacArthur, Graham & Fitzgerald, 2006; National Commission on Writing, 2004, 2005; Troia, 2009). Como referem Graham, MacArthur, & Fitzgerald, (2007, p.2) *“One of the most important features of writing is that it lets us communicate with others, allowing us to maintain personal links with families, friends, and colleagues who are removed by both distance and time”*.

Porém, para que a escrita seja um veículo de comunicação efetivo, não basta saber escrever, importa saber escrever bem. Mas, o que significa escrever bem?

Para Graham et al., (2012, p.12) *“Writing well involves more than simply documenting ideas as they come to mind. It is a process that requires that the writer think carefully about the purpose for writing, plan what to say, plan how to say it, and understand what the reader needs to know”*. Em suma, escrever bem, passa por abordar a escrita na lógica de um processo, o que envolve a aprendizagem e o uso de um conjunto de estratégias autorregulatórias (e.g. a reflexão sobre os objetivos, o planeamento e a atenção ao leitor). Estas aprendem-se no contexto escolar e podem ser ensinadas com eficácia e treinadas ao longo de toda a escolaridade (Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996).

Nos nossos dias, os indivíduos que não dominem a competência escrita estarão em desvantagem (Graham et al., 2012; National Commission of Writing, 2004, 2005; MacArthur, Graham & Fitzgerald, 2006; Rogers & Graham, 2008; Troia, 2009), porque as suas possibilidades de aceder ao ensino superior e ao emprego ficam muito mais reduzidas (Graham, 2008; Graham & Harris, 2013). Cabe portanto, à escola e aos professores a tarefa de ensinar os alunos a escrever bem e prepará-los para o sucesso académico, profissional e social. Importa, por isso, salientar a relação da escrita com o contexto escolar e a relevância deste último na promoção desta competência essencial.

A escrita em contexto escolar

Enquanto a linguagem oral se desenvolve de forma natural, na interação com os outros, a escrita necessita de um ensino formal e sistemático, de um ambiente que favoreça a sua aprendizagem (Emig,1977).

Tradicionalmente é confiada à escola a função de dotar os que a frequentam de um conjunto de conhecimentos e competências, entre os quais, saber ler e escrever. Por ser um espaço onde geralmente a competência escrita é adquirida, treinada e transferida para as outras áreas curriculares e fora delas, ao longo da vida, “*o contexto escolar e a escrita aparecem como duas realidades indissociáveis*” (Carvalho, 2013, p.187). Nesse contexto, a escrita ganha maior instrumentalidade por ser o veículo de comunicação pedagógica imprescindível, utilizado tanto para transmitir como para produzir e explicitar conhecimentos. Por outro lado, em muitos contextos educativos, incluindo o contexto português, ela é ainda o principal meio utilizado pelos professores para avaliar os conhecimentos e o desempenho dos alunos nas diversas áreas curriculares. Assim, o modo como os alunos demonstram a aquisição dessa competência durante e após os anos de escolaridade, funciona frequentemente como um indicador da eficácia da própria escola (Carvalho, 2013; Carvalho & Barbeiro, 2013).

A centralidade do desenvolvimento das competências de escrita em contexto escolar, associada ao desempenho e ao sucesso dos alunos nas mais diversas atividades escolares e académicas é suportada internacionalmente por diversos investigadores (Carvalho, 2013; Carvalho & Barbeiro, 2013; Harris & Graham,1996; Rebelo, 2008; Troia, 2009), alguns dos quais defendem que “*os bons resultados escolares dos alunos não dependem apenas da posse do conhecimento adquirido mas também da sua capacidade de veiculá-la por escrito*” (Carvalho & Barbeiro, 2013, p.610).

No entanto, a relevância da escrita em contexto escolar não se circunscreve apenas à sua dimensão comunicativa. Para além de ser considerado um instrumento de comunicação incontornável no contexto escolar, a escrita é atualmente reconhecida também como uma ferramenta de aprendizagem, um instrumento essencial na construção e elaboração do conhecimento (Carvalho & Barbeiro, 2013; Santangelo & Olinghouse, 2009).

A escrita como ferramenta de aprendizagem

“*Writing is not simply a way for students to demonstrate what they know. It’s a way to help them to understand what they know. At its best, writing is learning*” (National Commission of Writing, 2003, p. 14).

Enquanto tarefa reconhecida pela sua exigência e complexidade (Harris, Graham, Mason & Friendlander, 2008), faz todo o sentido que a escrita seja abordada no contexto escolar como um conteúdo curricular específico, um objeto de aprendizagem, especialmente nos primeiros anos de escolaridade, a fim de se promover o desenvolvimento de competências básicas que precisam de ser automatizadas e que serão aperfeiçoadas ao longo de toda a escolaridade e de toda a vida (Kellog, 2008). Porém, dada a sua transversalidade em relação às diferentes áreas e conteúdos escolares, seria muito limitador considerá-la apenas como objeto de aprendizagem, circunscrita no âmbito da disciplina de língua materna (Carvalho 2011, 2013). É nesta perspectiva que atualmente a escrita é reconhecida também como ferramenta de aprendizagem. Isto é, um instrumento que permite aos alunos compreender e relacionar ideias, sintetizar, aprofundar e alargar a diversidade de informações disponíveis em diversos contextos, desenvolver conceitos, refletir sobre o próprio processo de compreensão e ter um pensamento crítico acerca de conteúdos específicos ou de materiais lidos (Carvalho, 2011; Graham & Harris, 2013; Harris, Graham, Friendlander & Laud, 2013; Rijlaarsdam et al., 2012).

Nesta perspectiva, sem suplantando a ideia de aprender para escrever (*Learning-to-write*), o foco coloca-se no “escrever para aprender” (*Writing-to-learn*) (Carvalho, 2011, 2013; Carvalho & Barbeiro, 2013; Englert, Okolo & Mariage, 2009; Newel, 2006 Zinsser, 1988).

Segundo Rijlaarsdam et al., (2012, p.203) *Writing to learn* (WTL) “*refers to writing activities aimed at increasing students’ learning in content areas*”. Essa definição sustenta a premissa subscrita por vários investigadores de que a escrita mais do que meio de comunicação ou de explicitação do que foi aprendido, é uma forma de aprender (Emig, 1977).

A escrita perspectivada como ferramenta de aprendizagem deu origem, nos finais dos anos 70, a um movimento de reforma pedagógica nos Estados

Unidos denominada *Writing Across the Curriculum* (WAC) (McLeod & Maimon, 2000), que enfatiza “*o uso da escrita para organizar, analisar, interpretar e construir conhecimentos acerca de conteúdos específicos lidos através de cada área disciplinar*” (Graham et al., 2012, p.2). Por outras palavras, enfatiza-se não apenas a dimensão comunicativa da escrita, mas o seu papel na construção e elaboração do conhecimento.

No entanto, a eficácia do inegável contributo da escrita como proporcionadora da aprendizagem não é automática (Fry & Villagomez, 2012). Ela depende de um conjunto de fatores que envolvem as características pessoais dos aprendentes, os fatores inerentes à própria complexidade da tarefa, as práticas do ensino, isto é, o modo como as tarefas de escrita são desenvolvidas e o próprio ambiente de aprendizagem (Rijlaarsdam et al., 2012). Ela passa também pelo confronto dos alunos com a complexidade das tarefas de escrita (Carvalho & Barbeiro, 2013). Para esses autores, a aprendizagem é um processo de reconstrução, de reprocessamento e de atribuição de um significado pessoal pelo sujeito, partindo da sua experiência e que dá acesso ao conhecimento procedimental (saber-fazer) e ao conhecimento declarativo (aprender ou apreender um determinado objeto). Segundo eles, as tarefas de escrita desempenham um papel relevante, enquanto mediadores entre o sujeito e o objeto apreendido, facilitando a geração e o aprofundamento de ideias e a sua adaptação aos objetivos propostos e aos destinatários.

Este entendimento afasta a visão da escrita como mero meio de reprodução e explicitação dos saberes ou um produto a ser entregue ao professor para ser percebida como resultado de todo um processo, que por implicar constante planificação, textualização e revisão, proporciona a aprendizagem de novas competências que subjazem o produto escrito e se revelam na sua qualidade (Carvalho, 2013). Isso traz implicações importantes para as práticas psicopedagógicas, levando a que os professores tenham a preocupação de ensinar a escrita na lógica de um processo, promovendo a reflexão sobre ela e, que por seu lado, o aluno se envolva de forma mais ativa, consciente e intencional na construção da sua própria aprendizagem. Isto é, que o aluno seja mais autorregulado e que “*domine tanto as técnicas de composição de diversos tipos de texto como capacidades de escrita de textos não compositivos*” (Carvalho, 2013, p.615). Isto passa pela definição de objetivos de natureza

comunicativa, o aprofundamento, apropriação e organização das informações de forma pessoal e capacidade de as transmitir de forma adequada e compreensível em diferentes contextos e para diferentes destinatários, assim como uma atitude crítica em relação ao próprio trabalho escrito.

Para que a escrita cumpra a sua dupla função, enquanto veículo de comunicação e ferramenta de construção do conhecimento transcurricular e transdisciplinar, a sua dimensão deve ser amplificada. Ou seja, ela deve ser assumida de forma muito mais abrangente, como uma preocupação e uma responsabilidade partilhadas pelos docentes das diferentes disciplinas e de todos os níveis de ensino e por todos os intervenientes no contexto escolar (Berninger, 2011; Carvalho, 2011, 2013; Rebelo, 2008).

A escrita no contexto internacional

Nas últimas décadas a potencialidade da escrita como uma competência essencial para o sucesso dos indivíduos a nível educacional como ocupacional tem recebido grande relevância no panorama internacional (National Commission of Writing, 2004, 2005; Troia, 2009). Apesar dessa sua reconhecida relevância, a escrita parece ser ainda muitas vezes, o “parente pobre”, “*the neglected R*”, segundo a National Commission of Writing (2003, p.9), usufruindo de pouca atenção por parte dos investigadores, e mesmo por parte de alguns governos, (Graham, 2006b) comparativamente a outros domínios, como a leitura e a matemática (Berninger, 2008; Graham, 2008; Harris, Graham, Brindly & Sandomel, 2009; Niza, 2002; Troia, 2009).

A sub-representação da investigação no domínio da escrita é histórica e isto pode dever-se, em parte, “*from the erroneous beliefs that good writers are born rather than made and that, because good writing is creative and inspirational, words should flow with little effort*” (Schunk, 2009, p. 424). Felizmente, estas crenças têm sido desmistificadas pela investigação actual (e.g. Flower & Hayes, 1980; Graham, 2006b; Harris, Graham & Mason, 2006). No entanto, o facto de, em muitos países, se dedicar muito pouco tempo ao ensino da escrita ou ao uso da escrita como ferramenta de aprendizagem (Gilbert & Graham, 2010; National Commission on Writing, 2003) revela que há ainda um caminho a percorrer para que a escrita ocupe um lugar central nas preocupações educativas. Por outro lado, “*practices associated with traditional skill instruction occurred more often than those associated with the process writing*

approach” (Cutler & Graham, 2008, p. 916). Esta pouca atenção é igualmente notória ao nível das avaliações internacionais standardizadas como no *Programme for International Student Assessment* (PISA) em que se dá grande relevância à leitura e a matemática, enquanto a escrita não entra nos parâmetros avaliados (OCDE, 2010).

Para Tróia (2009) esta insuficiente atenção relativamente à escrita, tem como consequência o baixo nível de proficiência em muitos alunos, tanto no ensino básico como nos níveis de escolaridade subsequentes. Estudos realizados nos Estados Unidos (e.g., Graham & Perrin, 2007; Rogers & Graham, 2008) revelam que cerca de dois terços dos alunos do ensino básico, médio e secundário têm um nível de desempenho na escrita inferior ao que é exigido para o seu nível de escolaridade. Esta constatação é partilhada por muitos investigadores neste domínio, (e.g., Almeida & Veiga Simão, 2007; Graham et al., 2007; MacArthur, Graham & Fitzgerald, 2006, 2007; Malpique & Veiga Simão, 2012) e vai ao encontro do que foi referido pela National Commission of Writing (2003, p.7) que “*a escrita não está a ser o que deveria ser*”.

De salientar, no entanto, que nalguns países (e.g., no contexto Norte Americano), há um esforço considerável, nos últimos anos, no sentido de inverter esta situação, colocando a escrita como uma parte central no movimento de reforma educativo, através da criação da *Common Core Standards*³ (CCSS) adotada por muitos Estados (Graham, Gillespie & McKeown, 2013). Isto, porque estão convencidos de que “*American education is never realise its potencial as an engine of opportunity and economic growth until a writing revolution puts the power of language and communication in their proper place in the classroom*” (National Commission of Writing, 2003, p.14).

A escrita no contexto educativo português

A situação da escrita em Portugal não parece diferir da dos outros contextos. Vários investigadores dão conta de um défice acentuado na competência escrita manifestado por muitos alunos portugueses (Almeida & Veiga Simão, 2007; Malpique, 2015; Malpique & Veiga Simão, 2015). Essas dificuldades parecem atravessar os diferentes ciclos de escolaridade e tendem a persistir até o ensino superior (Festas,

³ Refere-se a um conjunto de padrões e metas de alta qualidade de aprendizagem que definem o que os alunos devem saber e ser capazes de fazer no fim de cada nível de ensino, a fim de assegurar que todos os estudantes concluem o ensino secundário com competências e conhecimentos necessários para ter sucesso académico, na carreira profissional e na vida, independentemente do local onde vivem. (<http://www.corestandards.org/>).

2015). Os Programas Curriculares do Ministério da Educação para os diferentes níveis de ensino em Portugal (Ministério da Educação, 2001a, 2009; Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997) expressam o reconhecimento da centralidade da escrita tanto no processo de construção, como na expressão do conhecimento e o seu impacto no bom desempenho académico dos alunos, mas também assumem a sua complexidade. No entanto, parece que na prática, no contexto concreto de sala de aula, as boas intenções estão longe da realidade (Carvalho, 2011). Por exemplo, está previsto nas Metas Curriculares do Português do Ensino Básico, que no final do 4º ano, os alunos saibam escrever com coesão e com coerência diversos tipos de texto e que os revejam, para além da ortografia e da gramática, ao nível da relação com o plano traçado e ao nível da coerência (Ministério da Educação, 2001a). Existe claramente uma preocupação com a aprendizagem da escrita na lógica do processo. No entanto, os alunos dos ciclos subsequentes apresentam dificuldades em organizar ideias de modo a escrever um texto coeso e coerente e a nível do ensino superior há indícios de que os estudantes não planeiam a escrita (Carvalho & Pimenta, 2005) e a revêm apenas superficialmente (Festas, Damião, & Martins, 2010).

Festas et al., (2015) referem que o ensino da escrita em Portugal, como noutros contextos, tem sido negligenciado. Investigações realizadas a nível nacional parecem revelar “*problemas na didática da escrita cujo ensino está baseado no dom*” (Costa 2011, p.23). Outros estudos encontraram resultados que parecem ir no mesmo sentido (e.g., Carvalho, Barbeiro & Pimenta, 2008; Carvalho, Pimenta, Ramos & Rios, 2006; Ramos, 2006) sugerindo que a nível do ensino básico o uso escolar da escrita visa tendencialmente a reprodução e explicitação do conhecimento em detrimento da sua construção/elaboração. Consequentemente, existem limitações no domínio da escrita que se presume estarem associadas ao fraco desempenho e conseqüente insucesso escolar de muitos alunos (Sousa, Ferreira, Castanheira, Pereira & Lourenço, 2010). Veiga Simão (2004) defende que o ensino explícito de estratégias que permite ao aluno aprender a aprender ainda não é uma realidade nas nossas escolas. Portanto, parece importante uma grande mobilização de esforços no sentido de colocar a escrita no centro da agenda educativa, promovendo o desenvolvimento da competência escrita nos alunos desde os primeiros anos, através do ensino explícito de estratégias eficazes que lhes permitem “aprender a aprender a escrever”, isto é, a serem escritores autorregulados.

2. Autorregulação e escrita

A autorregulação como um vasto campo de investigação em psicologia surgiu nos finais do século XX e procura dar protagonismo aos alunos, colocando ênfase não só no que aprendem mas no modo como aprendem e se apropriam dos próprios processos de aprendizagem (Rosário, Veiga Simão, Charleta & Grácio, 2008; Veiga Simão, Lopes da Silva & Sá, 2007; Zimmerman, 2001).

Zimmerman (1986) propõe uma definição da autorregulação, hoje comumente aceite, enquanto grau em que um indivíduo atua a nível cognitivo metacognitivo, motivacional e comportamental, sobre os seus próprios processos e produtos de aprendizagem na realização das suas tarefas escolares.

A perspetiva sócio cognitiva da autorregulação da aprendizagem (Bandura, 1986; Pintrich, 2004; Zimmerman, 2000; Zimmerman & Risemberg, 1997; Zimmerman & Shunck, 2001) para além das variáveis pessoais sublinha a importância das variáveis contextuais que interagem com aquelas e que influenciam a aprendizagem. De acordo com esta perspetiva, a aprendizagem ocorre no ambiente social, na interação recíproca entre a pessoa, o comportamento e o ambiente, durante a qual as crenças pessoais na sua capacidade de realizar com sucesso a tarefa (crenças de autoeficácia) influenciam o envolvimento na tarefa, a persistência, a motivação e os resultados. Importa referir que este estudo assenta sobre esta abordagem.

Zimmerman (1986) define estudantes autorregulados como aqueles que são cognitivamente, motivacionalmente e comportamentalmente participantes ativos na aquisição de conhecimentos e habilidades. Por outras palavras, um aluno autorregulado é aquele que consegue atribuir um significado pessoal aos conhecimentos e informações que lhe são disponibilizados, gerindo de modo eficaz e estratégico os seus processos e dos recursos internos e externos, recorrendo ao uso de um conjunto de estratégias que seleciona no contexto e em momentos oportunos, de modo planeado e intencional, imprimindo, deste modo, uma maneira própria de adquirir, organizar e transformar as informações, colocando-os ao serviço dos seus objetivos de aprendizagem e do sucesso a todos os níveis (Almeida & Veiga Simão, 2007; Lopes da Silva, 2004; Veiga Simão, 2002, 2004).

O ato de escrever é assumido pelos modelos contemporâneos da escrita e por muitos investigadores (Carvalho, 2011; Harris, Graham, MacArthur, Reid, & Mason, 2011; Graham, Gillespie, & McKeown, 2013) como uma tarefa complexa que coloca

imensos desafios aos que aprendem. A complexidade da escrita advém do facto de o escritor ter que atender e gerir simultaneamente todo um conjunto de variáveis (pessoais, comportamentais e ambientais, constrangimentos impostos pelo tópico, a atenção ao leitor, aspetos formais e coesão textual) e processos (planificação, textualização e revisão) que interagem de forma recursiva e não linear (Harris, Graham, McArthur, Reid & Mason, 2011; Hidi & Boscolo, 2006; Zimmerman & Risemberg, 1997). Para além disso, os escritores precisam de ter um conjunto de conhecimentos que lhes permitam cumprir a tarefa de escrita (o conhecimento do tópico, o conhecimento da audiência, o conhecimento dos géneros literários e o conhecimento linguístico) (Graham & Harris, 2009). Todos esses conhecimentos revelam-se importantes, no entanto, não são suficientes para garantir escritores competentes. São necessários ainda, o conhecimento metacognitivo⁴ que segundo Schunk (2009) é o ingrediente essencial para uma escrita competente, assim como o conhecimento e o uso de diferentes estratégias de autorregulação que permitem gerir de forma eficiente todas as variáveis e processos envolvidos na composição escrita (Zimmerman & Risemberg, 1997).

O que será então, um escritor competente?

Alguns investigadores (Graham & Harris, 2000, 2009) defendem poder-se esperar, entre outros aspetos, que os escritores mais competentes sejam mais autorregulados que os menos competentes.

De acordo com Zimmerman e Risemberg (1997) é pela articulação eficiente de diferentes estratégias de autorregulação que um bom escritor consegue conjugar as variáveis pessoais, comportamentais e contextuais, colocando-as ao serviço da sua composição escrita.

O investimento no desenvolvimento da competência escrita dos alunos, assume um caráter de urgência. Estes precisam de tomar consciência do papel incontornável da escrita para o seu sucesso no contexto académico como fora dela e serem apetrechados com um conjunto de ferramentas (conhecimentos, competências, estratégias), que lhes permitam estar preparados para enfrentar, com sucesso, as exigências decorrentes da evolução da sociedade (Rosário et al., 2008; Veiga Simão, 2007; Zimmermann, 2000).

Zimmerman e Risemberg (1997, p.73) sublinham que *“Most students recognize that in order to become a proficient writer, they must acquire knowledge of vocabulary*

⁴ Metacognição é um termo atribuído a Flavell (1979) que o define como o conhecimento de um indivíduo sobre o próprio pensamento.

and grammar, however, they are far less aware of their need for high levels of self-regulation". No entanto, essa tomada de consciência não acontece de forma espontânea.

Vários autores (Veiga Simão, Lopes da Silva & Sá, 2007; Veiga Simão, 2013; Veiga Simão & Frison, 2013; Zimmerman, 2000) têm referido que a autorregulação não é uma questão de tudo ou nada, um traço, um privilégio de alguns indivíduos, ou algo que surge de forma acidental, mas uma competência que todos possuem, embora em graus diferentes, que pode e deve ser estimulada, treinada e promovida.

No domínio da escrita, alguns autores (e.g., Graham, 2006; Graham & Harris, 2009) enfatizam a relevância do desenvolvimento dessa competência, através do ensino estratégias⁵ de autorregulação, sobretudo a planificação, a revisão e edição do texto escrito. É um processo moroso, que exige tempo e maturação, como o sublinham Harris et al., (2011, p.87) *"it takes many years to develop competence in the writing process, and even more time for expertise to develop"*. Porém, para além de ser possível, é desejável e fundamental para promover o sucesso académico dos alunos, inclusive dos mais novos, como os do ensino básico. Surge a necessidade do ensino de estratégias autorregulatórias ser iniciado o mais precocemente possível, ao mesmo tempo que se ensinam competências básicas (caligrafia, ortografia, pontuação, gramática), cuja automatização é fundamental nos primeiros anos de escolaridade.

3. O papel dos professores na promoção da autorregulação para a competência escrita.

O papel fundamental dos professores na promoção das competências autorregulatórias junto dos alunos é defendido por vários autores (e.g., Hayes, 1990; Kistner et al., 2010; Rosário et al., 2008; Veiga Simão, 2002, 2013). Para Hayes (1990, p.261) *"os professores são uma parte muito importante do contexto social que influencia o modo como os alunos abordam as tarefas de escrita"*. Surgem como agentes principais nesse processo e são desafiados no sentido de serem "treinadores" dos alunos, promotores e modelos da aprendizagem autorregulada, formadores de alunos autónomos, capazes de refletir, de tomar decisões e de assumir responsabilidades na sua aprendizagem (Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996).

⁵ Mais do que técnicas e fórmulas feitas, são ações específicas realizadas de modo consciente e intencional, que facilitam a aquisição, a recuperação e a transferência de conhecimentos e competências para outros contextos e situações (Oxford, 1994; Veiga Simão, 2004).

Graham e Harris (2009) defendem que o aperfeiçoamento da competência escrita passa pelo ensino de estratégias, sempre combinadas com oportunidades de práticas significativas. Isto é, oportunidades de usar as estratégias no contexto real, com o professor a fornecer o suporte e o encorajamento suficientes para que os alunos progridam, com o objectivo de as usarem de forma independente (Pressley et al., 2007).

A importância da criação de ambientes de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento, o treino de competências e a sua transferência para outros domínios e para um espaço-tempo que vai muito além do âmbito escolar é defendida por vários investigadores (Kistner et al., 2010; Paris & Paris, 2001; Zimmerman, 2000; Veiga Simão, 2013; Zimmerman & Risemberg, 1997).

Na perspectiva sociocognitiva, a aprendizagem autorregulada pressupõe que os aprendentes disponham de possibilidades e oportunidades de tomar decisões e assumir responsabilidades sobre o porquê, como, quando, o quê, onde e com quem aprendem de modo mais eficaz. Ou seja, pressupõe que os aprendentes tenham oportunidades de fazer escolhas, de agir de uma forma intencional e estratégica, de modo a garantir o alcance dos seus objetivos (Lopes da Silva, Veiga Simão & Sá, 2004; Zimmerman, 2000). Para Schunk (2001) se estas possibilidades de escolhas são reduzidas e, se todas as tarefas estão predeterminadas, o comportamento do aprendente é mais regulado do exterior do que autorregulado. Compete ao professor estabelecer esse ambiente proporcionador de oportunidades de treino e de experimentação autónoma das estratégias aprendidas, embora com suporte andaimado (Veiga Simão, 2013). No caso da escrita, um ambiente facilitador da aprendizagem que seja agradável, que favoreça o trabalho colaborativo com os pares e a partilha dos seus trabalhos escritos, em que os alunos se sentem apoiados nas suas dificuldades e encorajados a planificar, rever e editar o seu trabalho escrito, recebendo feedback sobre o seu desempenho (Pressley et al., 2007).

A criação de um ambiente favorecedor da aprendizagem autorregulada é importante em todos os níveis de escolaridade. No entanto, ganha especial relevância nos primeiros anos de escolaridade, porque como afirmam Boscolo e Gelati (2007, 2013) o ensino nos primeiros anos, neste caso, o ensino de estratégias autorregulatórias para melhorar a competência escrita dos alunos, não é apenas uma questão cognitiva, mas envolve também um importante substrato afetivo e motivacional.

Segundo Graves (1983, 2003), à entrada na escola os alunos têm uma atitude positiva perante a escrita e querem escrever, numa palavra, estão motivados para a

escrita. Porém, segundo esses autores, esse entusiasmo inicial pela escrita muitas vezes desvanece-se ao longo dos primeiros anos. Porque será?

Graves (2003) defende que os alunos se desmotivam por não perceberem a escrita como ferramenta da aprendizagem, nem a sua relação com outras atividades e disciplinas e por, muitas vezes, não terem outras audiências, para além do professor. Assim, o professor não tem apenas a responsabilidade de ensinar conteúdos, mas também de promover a motivação e o sentido de autoeficácia e de criar situações de escrita autênticas e contextualizadas em que os alunos se sintam envolvidos como atores e não como espetadores.

A promoção direta da aprendizagem autorregulada pode ser feita através do ensino implícito ou explícito de estratégias de autorregulação (Dole, Nokes & Drits, 2008; Otto, 2010). O ensino implícito de estratégias também designado por treinamento cego (*blind training*) (Brown et al., 1981), caracteriza-se por um tipo de ensino em que o professor faz uso de uma determinada estratégia, induzindo os alunos a exibir determinado comportamento, sem contudo, mencionar explicitamente que esse comportamento pode ser uma estratégia de aprendizagem eficaz. Nesse caso, os alunos não são informados sobre o significado de tal atividade e deixa-se que sejam eles a apropriarem-se, por eles próprios, das estratégias e a lhe atribuírem determinado valor.

Os professores podem (e devem) ensinar explicitamente as estratégias de autorregulação para a composição escrita, nomeadamente os processos de planificação, textualização e revisão, informando os alunos sobre o significado dessas estratégias, sobre quando, como e porque utilizá-las, e sobre como monitorizá-las e avaliá-las. Brown et al., (1981) designam esta modalidade de ensino de treinamento informado (*informed training*), porque os alunos são informados sobre o significado de uma determinada estratégia, incitados e apoiados a utilizá-la. Esses autores concluíram que o ensino explícito das estratégias de autorregulação, contrariamente ao ensino implícito, garante a generalização e a transferência das mesmas a outras atividades e a outros contextos. Por outras palavras, o ensino explícito das estratégias de autorregulação promove a autonomia dos alunos na sua aprendizagem.

No âmbito da promoção da aprendizagem da escrita em contexto escolar, o ensino direto e explícito de estratégias de autorregulação - *strategy instruction* - pode ser feito em diversos aspetos da composição escrita, com foco tanto em aspetos mais gerais como a formulação de objetivos de escrita, a revisão do texto com ajuda de pares, a

automonitorização, entre outros, como em processos mais específicos, nomeadamente a planificação, a revisão e a edição do texto escrito (Graham, 2006).

Nos últimos anos, tem-se desenvolvido diversas investigações relacionadas com o ensino explícito de estratégias de autorregulação para o ensino da escrita, especialmente em contexto Norte-Americano. Muitos desses estudos focaram-se em aspetos considerados críticos para o desenvolvimento da competência escrita: estratégias, competências, conhecimento e motivação (Graham, 2006; Graham & Harris, 2009) tendo-se demonstrado consistentemente eficazes. Esta eficácia foi comprovada, pelo menos, em cinco aspetos do desempenho dos alunos: o género, a qualidade, o conhecimento da escrita, a abordagem à escrita e a autoeficácia (Graham & Perin, 2007a; Harris et al., 2008).

O modelo SRSD e o papel do professor

O *Self Regulated Strategy Development* (SRSD) desenvolvido por Graham e Harris (1996) é um dos modelos de ensino explícito de estratégias de autorregulação para o desenvolvimento da competência escrita que tem sido testado através de vários estudos, fundamentado com base em evidências práticas e que se tem revelado invariavelmente eficaz, com impacto substancial na melhoria do desempenho escrito de todos os alunos.

O SRSD é um modelo dinâmico que se enquadra na lógica do ensino da escrita como um processo e tem como característica principal o ensino direto e explícito das estratégias autorregulatórias, sobretudo a planificação, a textualização e a revisão. Este modelo de ensino da escrita compreende seis fases não lineares, mas recursivas, e que ocorrem num ritmo determinado pelo progresso dos alunos: (1) desenvolvimento de conhecimentos e técnicas básicas para a execução da tarefa, (2) discussão da estratégia e da sua importância para a tarefa, (3) modelagem, (4) memorização, (5) prática com suporte e (6) prática independente. O papel do professor em cada uma das fases consiste em explicar, modelar e monitorizar do uso das estratégias; avaliar e fornecer o feedback sobre o progresso dos alunos e principalmente apoiar-lhes, dar-lhes um suporte individualizado e andaimado (*scaffolding*) que visa o uso independente das estratégias aprendidas pelo aluno e a sua consequente generalização a outros conteúdos e contextos.

Na perspetiva deste modelo de ensino, o critério fundamental, não é o tempo que se gasta, diria que não é o cumprimento de um programa, mas o desempenho atual de cada aluno, pelo que, os objetivos são traçados, tendo por referência as capacidades, as necessidades e os ritmos individuais. Isso implica uma certa flexibilidade por parte do professor, para adaptar, reordenar, fundir ou modificar os estágios, consoante as necessidades individuais (Harris, Graham, Mason & Friedlander, 2008; Harris, Santangelo & Graham, 2008).

A literatura (e.g., Zimmeramn, Bonner & Kovach, 1996) reconhece que os alunos podem aprender como autorregular a sua aprendizagem e que o papel principal do professor é apoiá-los na assunção de responsabilidades no seu próprio processo de aprendizagem. Porém, segundo estes autores, o desenvolvimento de competências autorregulatórias dos alunos depende em muito, do conhecimento dos seus professores sobre esses processos, da sua capacidade, do seu entusiasmo e das suas perspetivas. Acrescentaria que depende também das suas crenças em relação à sua capacidade para promover a escrita, porque estou convencida e concordo com Pajares (1992) de que os professores só podem comprometer-se na promoção da autorregulação na escrita, se eles próprios aprenderam a autorregular-se, se acreditam que os alunos são capazes de ser autorregulados e se sentem estar preparados para promover a autorregulação na escrita (crença de autoeficácia), usando, para isso, estratégias e ferramentas pedagógicas que possam ir ao encontro das necessidades dos alunos e ajudá-los a serem escritores mais competentes.

A qualidade da preparação recebida e a perceção dos professores sobre a escrita e sobre o ensino da escrita parecem ser, dois aspetos cruciais na promoção da autorregulação na escrita, que vão influenciar as suas práticas de ensino. Estudos realizados nos Estados Unidos (Perry et al., 2008) mostraram que os professores concordam em apoiar os seus alunos na aquisição de competências autorregulatórias, mas relataram sentir-se inseguros em relação ao modo como fazê-lo. Ou seja, não se sentiam preparados. Isso apela para a necessidade de se incluir no programa de formação inicial e contínua, o conhecimento dos processos autorregulatórios, para que estes aprendam a ser eles próprios autorregulados, sejam confrontados com os desafios da aprendizagem autorregulada, e possam, assim, nas suas práticas ser modelos e promotores convincentes da autorregulação junto dos seus alunos.

4. Práticas de ensino de estratégias de autorregulação para a escrita no 1º ciclo do Ensino Básico.

Nas últimas décadas, a forma como os professores ensinam a escrita no 1º ciclo tem sido um dos domínios de investigação com vários estudos, particularmente a nível dos Estados Unidos (e.g., Cutler & Graham, 2008; Graham, Harris, Fink-Chorzempa & MacArthur, 2003).

Graham et al., (2003) pretenderam identificar as adaptações que os professores do 1º ciclo fazem para responder às necessidades de alunos com maiores dificuldades na escrita. No entanto foi possível obter outras informações pertinentes sobre as práticas do ensino desses participantes, (o tempo dedicado à escrita e ao ensino de competências específicas da escrita; atividades de escrita que desenvolvem com os seus alunos e a respetiva frequência, uso dos computadores para ensinarem a escrita). Em relação às adaptações, concluíram que apesar de muitos professores terem feito adaptações, cerca de 42% faz muito pouca ou nenhuma adaptação para responder às necessidades dos alunos com mais dificuldades na escrita. A maioria das adaptações reportadas focam-se nas dificuldades de ordem mecânica e nos processos de planificação e revisão, mas nenhuma delas foi feita pela maioria dos professores. Quanto ao tempo dedicado à escrita, os resultados sugeriram que os alunos gastam sensivelmente 35 minutos por dia a escrever e os professores despendem pouco mais de uma hora a ensinar a escrita. A ênfase é colocada nos aspetos mecânicos, ensinados várias vezes por semana ou mais, em detrimento do ensino dos processos feito apenas semanalmente. No entanto a seleção de tópicos de escrita pelo aluno, o trabalho ao seu próprio ritmo, a ajuda e a troca de trabalhos entre pares revelaram ser práticas correntes. O computador é pouco usado para ensinar a escrita (60% de professores usa-o mensalmente ou menos).

Graham et al., (2008) avaliaram como é que os professores do 1º Ciclo ensinam a escrita, nomeadamente a caligrafia. Os resultados permitiram concluir que a caligrafia está a ser ensinada pela esmagadora maioria dos professores do 1º Ciclo nos Estados Unidos. No entanto, apenas uma pequena percentagem desses professores diz ter recebido preparação adequada sobre como ensinar a caligrafia aos seus alunos. Além disso, as respostas dadas pelos participantes nesse estudo parecem indicar que os programas de ensino da caligrafia são aplicados de forma desigual pelos professores.

Cutler e Graham (2008) na sequência da investigação conduzida por Graham e colaboradores (2003) fizeram um estudo nacional no qual avaliaram as práticas típicas do ensino da escrita de 178 professores do 1º ciclo, nos Estados Unidos. Os resultados

encontrados indicaram que na sua maioria, os professores do 1º ciclo têm uma abordagem eclética do ensino da escrita, combinando elementos das duas perspetivas mais comuns para o ensino da escrita (escrita como processo e ensino de competências básicas). Tendencialmente os professores dão menor ênfase ao ensino dos processos, pelo que há um desequilíbrio no tempo dispendido para as duas abordagens. Concluiu-se ainda que o tempo que os alunos dedicam à escrita não é suficiente. Neste estudo, os alunos escrevem em média 20 minutos por dia, tendo como resultado pouco mais que um parágrafo, o que é pouco comparativamente ao estudo de Graham et al., (2003) em que os alunos escreviam em média, 35 minutos por dia e onde desenvolviam vários tipos de atividades de escrita. Outro aspeto sublinhado pelos investigadores é que os professores devem esforçar-se no sentido de dar maior enfoque na frequência com que utilizam novas práticas do que na sua quantidade. Cutler e Graham (2008) forneceram um conjunto de recomendações para a melhoria do ensino da escrita no ensino básico: (1) aumentar o tempo que os alunos gastam na escrita de textos expositivos; (2) proporcionar um melhor equilíbrio entre o tempo gasto na aprendizagem de estratégias, no ensino das competências de escrita e na escrita por parte dos alunos; (3) dar mais ênfase à motivação dos alunos para a escrita; (4); desenvolver uma ligação mais forte entre a casa e a escola no que respeita a escrita; (5) tornar os computadores uma parte integrante da escrita e (6) melhorar o desenvolvimento profissional dos professores no que toca o ensino da escrita, a partir dos programas de formação dos mesmos.

No contexto Nacional, foram encontrados relativamente poucos estudos que pretendiam conhecer o modo como os professores percecionam e ensinam a escrita a nível do 1º ciclo.

Na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa existe uma linha de investigação que, entre outros objetivos, visa compreender a relação entre as práticas educativas e o desenvolvimento de competências de autorregulação da aprendizagem em diversos domínios, e que tem desenvolvido alguns trabalhos relacionados com o ensino da escrita (e.g., Almeida & Veiga Simão, 2007; Malpique & Veiga Simão, 2012, 2015). Porém, na sua maioria, incidiram a nível do segundo e terceiro ciclo, e tomaram a perspetiva do aluno, à exceção do estudo conduzido por Almeida & Veiga Simão (2007) em que procuraram conhecer a perceção dos professores do 1º ciclo sobre o processo da composição escrita e o modo como se processa o ensino-aprendizagem da escrita. Os participantes desse estudo concebem o ato de escrever como o conhecimento das regras convencionais da escrita e o ensino da escrita como algo essencialmente

relacionado com a criatividade, o prazer e a liberdade. Por outro lado referem que a estratégia mais eficaz para ensinar a escrita aos alunos é escrever com eles, tendo em consideração a importância da modelagem.

5. O Presente Estudo

Nesta secção será feita uma introdução ao estudo, fundamentando a sua necessidade e pertinência, o porquê da escrita e do foco nos professores do 1º ciclo e o contributo deste estudo para a investigação e para a prática educacional.

Vários motivos estiveram na origem deste estudo. O primeiro prende-se com um interesse pessoal no desenvolvimento das crianças de baixa faixa etária, aliado a um grande fascínio pelo domínio da escrita. O segundo relaciona-se com o desejo de fazer algo diferente, de ir para além do desencanto dos professores em relação ao fraco desempenho dos alunos na escrita.

A escrita tem sido apontada como uma competência-chave para o sucesso dos indivíduos, enquanto instrumento de comunicação e ferramenta de aprendizagem. Não obstante essa importância, constata-se que em Portugal, como noutros países, muitos alunos apresentam um défice considerável no domínio dessa competência tão fundamental para o seu sucesso (Festas et al., 2015; Malpique, 2015). No entanto, existem modelos de ensino de estratégias empiricamente testados e validados em diversos contextos (e.g., o *Self-Regulated Strategy Development- SRSD*) e que se têm mostrado particularmente eficazes na promoção de diversas competências da composição escrita (Graham & Perin, 2007; Harris, Graham, Mason & Friendlander, 2008; Troia, 2009). Porque não realizar em Portugal investigações que possam contribuir para a compreensão desta problemática e trazer à luz algumas boas práticas de ensino que pode ser fundamental para melhorar o desempenho escrito dos nossos alunos, uma vez que existem poucas dúvidas de que a melhoria da competência escrita dos alunos passa pela qualidade de ensino que lhes é dispensada desde os primeiros anos?

É nesta perspetiva que se enquadra a realização do presente estudo que, entre outros objetivos, pretende ser uma adaptação à realidade portuguesa de investigações realizadas noutros contextos, nomeadamente o estudo de Cutler e Graham (2008) usando, para isso, o mesmo instrumento, traduzido e adaptado à nossa realidade.

No entanto, não se trata de uma replicação dos estudos anteriores. Pelo facto de esta investigação estar ancorada num curso de formação sobre o ensino explícito de

estratégias de autorregulação para a escrita, esta particularidade confere-lhe uma nova dimensão em termos de inovação e investigação. A formação e a preparação dos professores para o ensino da escrita, constitui um dos aspetos críticos da problemática da (in) competência escrita dos nossos alunos, pelo que se procurou, entre outros objetivos, conhecer as perceções (o que pensam) de um grupo de professores relativamente à escrita, ao seu ensino e a um curso de formação que lhes foi proporcionado, assim como as suas práticas (o que fazem) no contexto da sala de aula.

Outra particularidade deste estudo reside na própria metodologia utilizada para a recolha de dados. Optou-se pelo cruzamento de dados quantitativos e qualitativos, usando outros instrumentos, para além dos que foram utilizados por Graham e Cutler (2008), nomeadamente as planificações e reflexões dos participantes e o questionário aberto sobre as práticas do ensino da escrita após o curso de formação.

A participação do investigador, enquanto observador, no referido curso de formação, para além de facilitar a recolha de dados sobre as perceções e práticas de ensino destes participantes, permitiu-lhe também inteirar-se da dinâmica e do modo como os participantes reagiram perante o curso de formação, os questionamentos e debates em torno dos conteúdos abordados, e tomar notas de campo que contribuirão, sem dúvida, para uma melhor leitura e compreensão dos resultados estudo.

Necessidade e relevância deste estudo

Para além das motivações pessoais acima mencionadas, uma das razões fundamentais que motivou a realização do presente estudo prende-se com a necessidade de investigações a nível nacional sobre um domínio tão fundamental como o ensino dos processos autorregulatórios no aperfeiçoamento da competência escrita. É sobejamente reconhecida a centralidade da escrita na nossa sociedade e o «*handicap*» que o défice nessa competência representa atualmente para o sucesso dos alunos tanto no domínio académico como fora dele. Por outro lado, tendo em conta o papel imprescindível dos professores na promoção do sucesso dos alunos, considera-se pertinente conhecer não apenas as suas práticas, mas também as suas perceções no que respeita ao ensino explícito de estratégias de autorregulação para a escrita, uma vez que segundo a literatura (e.g., Zimmeramn, Bonner & Kovach, 1996), o desenvolvimento da competência escrita dos alunos, especialmente nos primeiros anos, depende, em grande parte, da competência e da motivação dos seus professores que se refletem nas suas

práticas. No entanto, do nosso conhecimento, sabe-se pouco sobre a forma como a escrita no 1º ciclo é ensinada em Portugal.

Assim, a realização do presente estudo, para além de responder a uma necessidade, pretende ser um contributo, ainda que modesto, para trazer à luz as práticas de ensino da escrita no primeiro ciclo que podem ajudar na compreensão da problemática do défice da competência escrita em Portugal e na procura de caminhos para colmatar tal défice.

Porque o foco, neste estudo, é colocado exclusivamente na perspetiva dos professores do 1º ciclo, sobre a forma como abordam e ensinam a escrita?

A opção por esse grupo de participantes prende-se, em primeiro lugar, com a convicção de que os professores podem fazer a diferença e mudar o quadro deficitário da competência escrita dos alunos, apostando num ensino de qualidade. Em segundo lugar, com a escassez de estudos desta natureza em Portugal, sendo que o pouco que existe foca-se tendencialmente ao nível do 2º e 3º ciclos e na perspetiva do aluno. Em terceiro lugar, pelo facto de a competência escrita ser complexa e necessitar de maior atenção desde os primeiros anos de escolaridade e não apenas nos níveis subsequentes. Pereira (2001, p.37) defende que “*os alunos, com a ajuda do professor podem escrever, desde o início, textos com sentido e refletir sobre a própria escrita, revendo-a, comparando-a com as outras*”. Na mesma linha Graham, Harris & Larsen (2001) defendem que uma intervenção precoce de caráter preventivo, através de práticas eficazes de ensino da escrita, traz benefícios muito maiores do que um grande esforço nos anos subsequentes com o objetivo de remediar problemas que tiveram a sua origem nos primeiros anos. Em suma, porque deixar para mais tarde algo que se pode prevenir atempadamente? (Graham, Harris & Troia, 2000).

Considera-se que os professores do 1º ciclo desempenham um papel fundamental não apenas no ensino e no treino de competências transversais como a ortografia, a gramática e a caligrafia, mas também e sobretudo no ensino da escrita na lógica de um processo, pelo que deve ser feito de forma explícita através da modelagem, do suporte, da motivação e da transmissão aos alunos do gosto pela escrita, de modo que o desejo de escrever que trazem ao entrarem para a escola não se desvaneça logo nos primeiros anos de escolaridade, como foi referido na literatura (e.g., Graves, 1983, 2003).

Assim, com este estudo, pretende-se atingir os seguintes objetivos:

1. Identificar as perceções e as práticas dos professores do 1º ciclo relativamente à escrita e ao seu ensino.

2. Identificar as perceções dos participantes relativamente ao curso de formação sobre o ensino de estratégias de autorregulação para a escrita.

3. Compreender como é que os participantes integraram o curso de formação nas suas práticas de ensino da escrita.

Tendo em conta estes objetivos, procurar-se-á dar resposta às seguintes questões de investigação:

1. Quais as perceções dos participantes em relação à escrita e ao ensino da escrita?

2. Como é que os participantes reportam as suas práticas de ensino da escrita?

3. Quais as perceções dos participantes sobre o contributo do ensino explícito das estratégias de autorregulação para a escrita na melhoria das competências dos seus alunos?

4. Na perspetiva dos participantes, quais os contributos do curso de formação na mudança ou no repensar as suas práticas de ensino da escrita?

CAPÍTULO II: MÉTODO

Neste capítulo serão apresentados os vários passos da operacionalização deste estudo: o contexto onde se realizou a seleção dos participantes, os instrumentos utilizados, assim como os procedimentos de recolha e tratamento de dados.

1. Contexto de recolha de dados: curso de formação sobre o ensino de estratégias de autorregulação para a composição escrita

O curso de formação sobre o ensino de estratégias de autorregulação para a composição escrita surgiu de uma parceria entre a Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa e um dos Agrupamentos de Escolas da zona da Grande Lisboa, no âmbito do Programa de Estudos sobre a Aprendizagem Autorregulada (PEEAR) que desenvolve uma linha de investigação sobre a *Autorregulação na Composição Escrita em Contexto Escolar*.

Foi realizada uma investigação sobre o tema “*Desenvolvendo estratégias de autorregulação para a escrita em contexto sala de aula: uma perspetiva sociocognitiva*” (Malpique, 2015), que mobilizou um grande número de professores e alunos. Este curso de formação foi, portanto, um retorno a essa preciosa colaboração e simultaneamente uma resposta à vontade manifestada pelos docentes no sentido de obterem mais conhecimentos sobre os processos autorregulatórios e de aperfeiçoarem competências que lhes permitam ensinar de forma explícita as estratégias de autorregulação para a escrita aos seus alunos.

O curso teve a duração de 25 horas, repartidas em oito sessões e contou com a participação de quarenta e seis professores do ensino básico, sendo vinte e um do 1º ciclo, incluindo os de educação especial e vinte e cinco do 2º e 3º ciclos, das diferentes áreas curriculares.

Tendo em conta o referencial teórico que suporta este estudo, assim como os seus objetivos, esse curso de formação pareceu oportuno enquanto contexto e momento privilegiados para a seleção dos participantes, o que justifica o facto de ser uma amostra de conveniência. Para além disso, serviu-se também dos instrumentos utilizados na formação, nomeadamente o questionário sobre as Práticas de Ensino da Composição Escrita nos primeiros anos, assim como as reflexões e planificações dos participantes, para se obter as informações consideradas pertinentes, em consonância com os objetivos alvejados e as questões que se pretendem responder.

Os participantes foram selecionados nesse contexto de formação segundo o método de amostragem não probabilística, por conveniência. Deste modo, tanto o número como as características dos participantes deste estudo não foram aleatórias, limitando-se ao número e à disponibilidade dos professores, sendo o único critério o nível de escolaridade que lecionam (1º ciclo do ensino básico). Uma descrição mais pormenorizada sobre esse curso de formação pode ser consultada no *anexo 3.1*.

2. Participantes

Este estudo contou com a participação de vinte e um professores do 1º ciclo dos quais, dezoito do sexo feminino (85,7%) e os restantes três do sexo masculino (14,3%). A *tabela 1* resume os principais dados da caracterização demográfica dos participantes.

Tabela 1. *Caracterização demográfica dos participantes*

Variável	Frequência	Percentagem
Sexo		
Masculino	3	14,3
Feminino	18	85,7
Nível de Ensino		
1º ano	5	23,8
2º ano	4	19,0
3º ano	3	14,3
4º ano	5	23,8
Turma mista	4	19,0
Grau académico		
Bacharelato	2	9,5
Licenciatura	16	76,2
Licenc/especialização	1	4,8
Mestrado	2	9,5
Doutoramento	-	
Tempo de Serviço		
Média	24,38	
Desvio padrão	6,50	
Localização geográfica		
Urbana	9	42,9
Rural	12	57,1

Todos os participantes relataram ter um grau académico superior e lecionam em quatro escolas públicas que formam um dos agrupamentos de escolas da Grande Lisboa. A sua experiência de docência no 1º ciclo varia entre os catorze e os trinta e seis anos de serviço ($M=24,38$).

3. Instrumentos de recolha de dados

Foram utilizados três instrumentos de recolha de dados: o questionário sobre *as Práticas do Ensino da Composição Escrita nos primeiros anos*, os *Artefactos* e o questionário aberto sobre *as Práticas do Ensino da Composição Escrita após o curso de formação*.

3.1. Questionário sobre as Práticas do Ensino da Composição Escrita nos primeiros anos. (anexo 2.1.)

A versão original desse questionário foi construído e utilizado nos Estados Unidos por Cutler e Graham (2008) num Inquérito Nacional sobre o ensino da escrita nos primeiros anos. Esses autores disponibilizaram e autorizaram a tradução e adaptação do questionário ao contexto português, sob a responsabilidade de Malpique e Veiga Simão (2012). Para o efeito, num primeiro momento, foi traduzido do inglês para o português por dois tradutores independentes e, novamente do português para o inglês. Num segundo momento, após acordo entre os tradutores, foi pedido a um grupo de seis a oito professores que o completassem a fim de se averiguar sobre a compreensão dos itens. Com base no feedback recebido, foram feitas as correções e ajustamentos necessários e foi adaptado para a realidade portuguesa.

Assim, a versão portuguesa do referido questionário, utilizado neste estudo, é composta por 19 questões, distribuídas por cinco secções, através das quais se pretende recolher informações sobre os dados pessoais dos participantes, a composição e as características das suas turmas, as suas perceções acerca da sua preparação para o ensino da escrita e informações sobre o modo como ensinam a escrita aos seus alunos.

A primeira secção compreende nove questões em que se pede aos participantes para fornecerem informações sobre o seu género, o nível de ensino que lecionam no presente ano, o grau académico que completaram, o tempo de docência no 1º ciclo, a localização geográfica da escola onde lecionam e o número de alunos, as características da turma onde lecionam (percentagem de alunos assinalados com necessidades educativas especiais, bem como a dos alunos de português língua não materna). Esta secção consta ainda de duas questões em que se pede aos participantes que avaliem a qualidade da preparação que receberam para o ensino da escrita, durante e após à sua formação para a docência em *nenhuma, mínima, adequada e extensiva*.

A segunda secção inclui um conjunto de seis questões em que se pretende recolher informações sobre o tempo semanal despendido no ensino-aprendizagem da escrita. Foi pedido aos participantes que especificassem o tempo médio semanal (em minutos) que os alunos escrevem na sala de aula e o tempo que eles despendem a ensinar competências básicas específicas (ortografia, caligrafia, gramática e pontuação) e processos (estratégias de planificação, textualização e revisão) envolvidos na escrita, também expressos em minutos médios semanais. Foram incluídas três questões em que se pede aos participantes que façam uma estimativa da percentagem do tempo (numa escala de 0% a 100%) despendido para o ensino da escrita que envolve trabalho colaborativo em grupo-turma, em pequenos grupos ou em pares e trabalho individualizado. Finalmente esta secção inclui uma questão sobre se os participantes utilizam ou não algum programa comercializado para ensinar algum aspeto da escrita (e.g., caligrafia e ortografia) e que especificassem os materiais ou programas que utilizam, no caso de uma resposta afirmativa.

A terceira secção do questionário remete para as atividades de escrita que os participantes tencionam desenvolver com os seus alunos ao longo do presente ano letivo. Esta secção inclui uma lista de 19 opções de atividades de escrita, desde escrever histórias até escrever para comentar material lido e foi pedido aos participantes que assinalassem aquelas que tencionam desenvolver com os alunos. Por fim, foi-lhes pedido que indicassem outras atividades de escrita que eventualmente pensam desenvolver e que não figuram na lista apresentada.

A quarta secção compreende 36 itens que remetem para as práticas dos participantes relativamente ao ensino da escrita, nomeadamente as atividades específicas ou procedimentos de ensino que desenvolvem. Foi pedido aos participantes que respondessem a cada um desses itens, fazendo um círculo na resposta que corresponde à frequência com que implementam cada atividade ou procedimento mencionado, numa escala de Likert de 7 pontos em que 1 = *nunca*, 2 = *várias vezes ao ano*, 3 = *mensalmente*, 4 = *várias vezes por mês*, 5 = *semanalmente*, 6 = *Várias vezes por semana*, 7 = *diariamente*. A única exceção refere-se ao item 25 (os alunos utilizam organizadores gráficos quando escrevem) em que a escala de 7 pontos foi organizada em *nunca*, *algumas vezes* e *sempre*.

Os 36 itens desta secção foram agrupados em sete categorias, por três juízes independentes, com base nas categorias encontradas pelos autores noutros estudos (e.g., Cutler & Graham, 2008). Assim, foram identificadas as seguintes categorias: (A) Apoio

à escrita dos estudantes que compreende oito itens (e.g., *converso com os alunos sobre o trabalho escrito que desenvolveram; os alunos ajudam outros colegas a escrever*); (B) Ensino de competências básicas de escrita (e.g., *ensino técnicas de construção de frases, ensino a reconhecer e a usar com propriedade as letras maiúsculas*); (C) Ensino da escrita como processo (e.g., *Ensino estratégias de planificação; deixo os alunos ver-me escrever e autorregular o meu processo de escrita*); (D) Promoção da motivação (e.g., *Os alunos partilham o seu trabalho escrito com os colegas; mostro os alunos o prazer e o amor pela escrita*); (E) Avaliação da escrita (e.g., *Monitorizo o progresso dos alunos na aquisição e desenvolvimento das competências da escrita. Os alunos utilizam portefólios onde guardam, leem e avaliam o seu trabalho*); (F) Ambiente familiar (e.g., *Peço aos alunos a escrita de textos como trabalho de casa; Converso com os pais sobre o progresso dos seus educandos na escrita*) e (G) Extensão da escrita a outras áreas curriculares (e.g., *Os alunos utilizam a leitura ao serviço da escrita; Os alunos utilizam a escrita em diferentes áreas de conteúdo tal como o estudo do meio e a matemática*). (Consultar o quadro referente à operacionalização dessas categorias no Anexo 4.1).

A quinta secção do questionário remete para as perceções dos participantes relativamente à escrita e ao ensino da escrita. Esta secção compreende nove afirmações e foi pedido aos participantes que indicassem o seu grau de acordo ou de desacordo em relação a cada uma delas, numa escala de Likert de 6 pontos em que 1= *discordo totalmente*, 2= *discordo moderadamente*, 3= *discordo ligeiramente*, 4= *concordo ligeiramente*, 5= *concordo moderadamente*, 6= *concordo totalmente*. Esses itens foram agrupados em 6 categorias, sendo (1) preparação para o ensino da escrita (na formação inicial e na formação contínua), (2) perceção de competência escrita dos alunos, (3) relevância da competência escrita no final do ensino básico e no final do ensino secundário, (4) adequação do ensino da escrita (para o sucesso no mercado do trabalho e no ensino superior), (5) responsabilidade partilhada no ensino da escrita e (6) motivação/ gosto pelo ensino da escrita.

3.2. Questionário aberto sobre as Práticas do Ensino da Escrita, após o curso de formação (Anexos 2.2 e 2.3).

Este questionário foi concebido como um instrumento de recolha de dados complementar aos outros dois instrumentos utilizados neste estudo, sendo este centrado na identificação das intenções e sinais de mudanças a nível das práticas do ensino da

escrita pós- formação, assim como nas dificuldades encontradas no ensino e na aprendizagem das estratégias de autorregulação para a escrita. Foram utilizadas duas versões deste questionário: a primeira, composta por três questões abertas que remetem para (a) as intenções e os sinais de mudanças nas práticas de ensino da escrita e (b) para o reflexo de tais mudanças nas competências dos alunos.

Foi elaborada uma segunda versão do mesmo instrumento, que é composta por seis questões, sendo uma de resposta fechada (questão 1) uma de resposta semiaberta (questão 3) e as restantes de resposta aberta. A primeira questão pretende averiguar se após à formação, os participantes tinham intenção de introduzir algumas mudanças no modo como abordam e ensinam a escrita. A segunda relaciona-se com a anterior e pretende identificar as mudanças que foram introduzidas ou que se pensa introduzir na prática do ensino da escrita. A terceira questão remete para os sinais de mudança nas atitudes e na competência dos alunos em relação à escrita. Foi pedido aos participantes que especificassem os sinais de mudanças observados. A quarta e a quinta questão remetem para as dificuldades encontradas no ensino e na aprendizagem das estratégias de autorregulação para a escrita, segundo o modelo SRSD. Finalmente na sexta questão, foi pedido aos participantes que partilhassem outras informações sobre eventuais práticas ou atividades de escrita que desenvolvem com os seus alunos.

A razão de ser desta segunda versão do questionário aberto, prende-se com o facto de no término da formação, alguns professores não terem ainda implementado a estratégia planificada com os seus alunos, pelo que, na reflexão final e na 1ª versão do questionário ou não mencionaram ou apenas referiram a sua intenção de o fazer. Pretendia-se, desse modo, obter informações mais precisas relacionadas com a implementação das estratégias em contexto de sala de aula.

Apesar de o questionário ter sido passado em dois momentos diferentes, optámos por fazer a análise conjunta dos dados recolhidos, uma vez, que remete para as mesmas questões e permite, deste modo, respeitar o ritmo individual de cada participante bem como as particularidades de cada contexto.

3.3. Artefactos

No âmbito deste estudo, são considerados artefactos, as planificações das estratégias produzidas em grupo ou individualmente durante o curso de formação sobre o ensino de estratégias de autorregulação para a escrita, assim como os comentários e as

reflexões finais e que foram disponibilizados pelos participantes para utilização exclusiva no âmbito deste estudo. Esses artefactos foram posteriormente objetos de análise de conteúdo, com o objetivo de extrair informações que poderão ser cruzados com os outros dados, de modo a permitir uma melhor compreensão das percepções dos professores relativamente à escrita e ao ensino da mesma, bem como da sua implicação nas suas práticas após o curso de formação.

2.4. Procedimentos de recolha e tratamento de dados

O presente estudo decorreu no âmbito do curso de formação sobre o ensino de estratégias de autorregulação para a escrita, orientado pela Professora Doutora Ana Margarida Veiga Simão e pela Doutora Anabela Malpique, entre os meses de Outubro e Dezembro de 2013.

Importa referir que a minha participação nesse curso foi essencialmente enquanto observador e investigador no domínio da autorregulação para a escrita e também numa perspetiva de aprendizagem e de interacção com os participantes, uma vez que foram abordados conteúdos programáticos relevantes para a fundamentação teórica do presente estudo (as perspectivas teóricas atuais sobre a escrita; as recomendações para o ensino da escrita; o desenvolvimento de estratégias de autorregulação para o ensino de vários tipos de textos). Assim, a minha intervenção foi apenas no âmbito da apresentação do projecto de investigação e do pedido de colaboração dos participantes no curso, nas diferentes fases de recolha de dados.

A operacionalização do presente estudo processou-se em dois momentos distintos: uma fase preparatória que consistiu na elaboração do projeto de investigação e sua submissão à Comissão Especializada de Deontologia do Conselho Científico para aprovação, e uma fase de implementação do projeto. Uma vez aprovado o projecto, passou-se à segunda fase que começou com os pedidos de colaboração e de autorização dos participantes para a utilização dos seus dados, seguidos da recolha dos mesmos.

A recolha de dados processou-se em três fases. A primeira fase coincidiu com o início do curso de formação, acima referido (Outubro de 2013), no qual foi apresentado o projeto de investigação e foi solicitada a colaboração dos participantes.

Tendo o investigador participado no curso, enquanto observador, o pedido de colaboração foi feito oralmente, em grande grupo, seguindo um documento formal no

qual se explicou o âmbito, a pertinência e os objetivos de estudo. Foi solicitada a autorização dos participantes para a utilização dos seus dados, bem como os questionários e os documentos pessoais (planificações e reflexão final) produzidos no âmbito do curso de formação. Foi-lhes igualmente solicitada a sua colaboração posterior para a resposta a um questionário aberto que se prende com as questões e objetivos do estudo, conforme foi referido na caracterização dos instrumentos. Os participantes tiveram que dar o seu consentimento informado, foram clarificados os aspetos de ordem deontológica, nomeadamente, a confidencialidade e a utilização estrita dos dados fornecidos apenas pelos investigadores e no âmbito deste estudo e a possibilidade de desistirem a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Obtida a autorização da totalidade dos potenciais colaboradores no estudo para o uso dos seus dados, foram recolhidos os dados de natureza quantitativa, através da resposta ao questionário sobre as práticas do ensino da escrita nos primeiros anos.

No final do curso de formação (Dezembro de 2013) os participantes entregaram o seu trabalho final que constou da planificação de uma estratégia de autorregulação para a escrita e uma reflexão crítica que incidia sobre os conteúdos da formação e sobre a planificação das estratégias a serem implementadas nas respetivas turmas. Nessa altura, responderam à 1ª versão do questionário aberto e foi renovado o pedido feito anteriormente, para a colaboração numa terceira fase da recolha de dados, num momento posterior. O pedido foi novamente feito oralmente e o consentimento informado obtido nos mesmos moldes. Assim, foram recolhidos uma parte dos dados de natureza qualitativa (os Artefactos e a 1ª versão do questionário aberto).

No mês de Março de 2014 foi enviado um correio eletrónico a cada um dos participantes, pedindo que respondessem à segunda versão do questionário aberto, em anexo, sublinhando novamente a importância do seu contributo para a terceira e última fase da recolha dos dados e reafirmando os cuidados deontológicos (anonimato, o carácter de participação voluntária, utilização estrita dos dados disponibilizados, apenas no âmbito deste estudo). Importa referir que dos vinte e um participantes do estudo, catorze responderam à 1ª versão do questionário e quatro à segunda versão. *(Os pedidos de colaboração e de autorização para a utilização dos dados podem ser consultados nos Anexos 1.1, 1.2.e 1.3).*

Concluído o processo de recolha dos dados, procedeu-se ao tratamento e análise dos mesmos. A opção metodológica adotada consistiu na utilização de uma metodologia mista que cruza dados de natureza quantitativa e dados de natureza qualitativa, com

recurso a duas abordagens complementares: a quantitativa (e.g., análise estatística) e a qualitativa (e.g., análise de conteúdo). Assim, para o tratamento dos dados de natureza quantitativa foi criada uma base de dados através do *software* estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 22. Foram utilizados procedimentos da estatística descritiva, para efeitos de caracterização dos participantes assim como para a obtenção dos resultados dos aspetos avaliados pelos itens do Questionário, em termos de médias, frequências, percentagens, etc., que interessam para identificar as práticas do ensino da escrita no 1º ciclo, nomeadamente *o tempo semanal despendido no ensino e nas atividades de escrita* (média em minutos); *a média do tempo semanal* (em percentagem) *despendido no ensino da escrita em grande grupo, em pequenos grupos e individualmente*; *a frequência com que usam os programas comercializados para ensinar a escrita* (e.g., uso do computador); *as atividades de escrita que pensam desenvolver com os alunos durante o ano letivo e a frequência com que utilizam práticas específicas da escrita*.

Para identificar as perceções dos participantes relativamente à escrita e ao ensino e aprendizagem da escrita, (*preparação inicial e contínua para ensinar a escrita; competência escrita dos seus alunos; relevância da competência escrita no final do ensino básico e secundário; adequação do ensino da escrita às exigências do ensino superior e do mercado de trabalho; responsabilidade partilhada no ensino da escrita e o gosto pelo ensino da escrita*) assim como as intenções e sinais de mudança nas práticas, as informações foram obtidas essencialmente através da análise de conteúdo dos artefactos, das duas versões do questionário aberto e também da análise quantitativa de alguns itens do questionário sobre as práticas do ensino da escrita nos primeiros anos (itens 8, 9 e 19).

Bardin (2009) refere-se à análise de conteúdo enquanto um conjunto de técnicas de análise das comunicações que recorre a procedimentos sistemáticos e objetivos, visando inferir sobre o significado profundo do conteúdo das mesmas. Braun e Clarke (2006) reforçam que esta técnica oferece uma abordagem flexível e dinâmica na análise de dados de natureza qualitativa.

Tendo em conta a natureza deste estudo que cruza dados de natureza quantitativa e qualitativa e um dos seus grandes objetivos que é o de conhecer as perceções dos participantes no estudo em relação à escrita, com base nos seus discursos, a opção pela utilização desta técnica parece viável, para se perceber em profundidade o conteúdo das

informações fornecidas e ter, deste modo, uma imagem válida acerca das suas percepções em relação à escrita e ao ensino e aprendizagem da mesma.

Optou-se por uma análise intermédia ou mista (Amado, 2013) que resultou da interação de um sistema de categorização fechado (dedutivo) e um sistema aberto (indutivo). Esta opção pareceu-nos a mais adequada na medida em que é mais flexível, permitindo efetuar uma análise guiada por um conjunto de categorias existentes e, por outro lado, ter um sistema aberto que permite incluir novas categorias que foram emergindo no decurso da análise dos artefactos. Assim, partiu-se para a análise tendo como suporte um conjunto de temáticas baseadas nas grandes categorias encontradas por Graham e Cutler (2008) (formação, ensino e atividades de escrita e práticas específicas de escrita). Num segundo momento, foram integrados novos temas que foram emergindo da análise, nomeadamente o ensino explícito de estratégias de autorregulação para a escrita, segundo o modelo -SRSD-, as percepções dos professores sobre a escrita e sobre o ensino da escrita e as intenções e sinais de mudança na prática de ensino.

Os procedimentos para a categorização foram efetuados manualmente. Começou-se pela identificação de cada um dos artefactos e fez-se várias leituras dos mesmos, com o objetivo de tomar contacto com a totalidade das reflexões, de ter uma impressão global sobre as mesmas e esboçar as temáticas sobre as quais incidiam (leitura flutuante) (Amado, 2013, Bardin, 2009). Seguidamente foram determinadas as unidades de registo/análise, estas definidas como um segmento de conteúdo mínimo que pode ser considerado para efeito de categorização e de contagem de frequências (Bardin, 2009; Vala, 1986). Optou-se, por uma análise temática, que parece ser a mais indicada para estudar as percepções, tomando como unidade de registo o nível proposicional, uma vez que se pretende identificar as grandes ideias referidas nos documentos, através de frases ou *parágrafos* com sentido (“núcleos de sentido”) (Bardin, 2009, p.131), por isso mesmo, de proporções variáveis. Para a contagem das unidades de análise, definiu-se como critério de base a ocorrência (presença ou ausência de uma determinada ideia). Assim, cada ideia foi codificada uma única vez, dentro de um mesmo documento, considerando-se como uma unidade de registo e valorizada pela pertinência da sua informação. Por exemplo, a proposição “*as temáticas abordadas no decurso da formação (...) serviram de ponto de partida para algumas mudanças necessárias e urgentes para o sucesso de todos os alunos*” foi codificada como uma unidade de registo, enquanto indicador do contributo da ação de formação a nível da prática

profissional e foi valorizada como um dado importante, ainda que não tenha sido proferida pela maioria dos participantes do estudo. Pode-se assumir a opção por uma abordagem sistemática qualitativa. No entanto, procurou-se não ser indiferente à frequência com que determinadas unidades de análise aparecem. Assim, as frequências que serão referidas em percentagem neste estudo referem-se não ao número de ocorrências das unidades de registo, mas ao número de participantes que fizeram referência à uma determinada categoria.

Uma vez estabelecidas as regras de recorte e de contagem das unidades de análise, foram identificados os índices (menção explícita de um determinado tema numa mensagem), cujos indicadores foram construídos com base nas unidades de análises extraídos nos artefactos.

A operacionalização das categorias foi submetida a testes de validação mediante a categorização independente do conjunto dos Artefactos e das duas versões do questionário aberto, por três juízes, pelo que foram objetos de sucessivas revisões, retificações e reformulações. No final, foram considerados apenas os temas e as categorias que pareciam mais informativos e pertinentes para responder às questões que se pretendem investigar e que foram validados pelos três juízes. Deste modo, foi possível identificar seis grandes temas, umas preexistentes, outras que foram emergindo da análise, como foi acima referido, dos quais emergiram novas categorias e subcategorias: (A) a formação inicial e contínua dos professores; (B) o ensino e as atividades de escrita; (C) práticas específicas de ensino da escrita; (D) o modelo do desenvolvimento de estratégias de autorregulação para a escrita (SRSD); (E) as perceções dos professores em relação à escrita e ao ensino da mesma e (F) intenções e sinais de mudança nas práticas de ensino da escrita.

CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados do estudo sobre as percepções e práticas dos professores do 1º Ciclo em relação à escrita e ao seu ensino. Esta apresentação é feita com base nos seis grandes temas validados pelo acordo interjuízes e as respetivas categorias. Para cada um dos temas serão apresentados em primeiro lugar os resultados quantitativos, seguido dos resultados qualitativos.

1. Formação inicial e contínua dos professores para ensinar a escrita.

Preparação para o ensino da escrita durante a formação inicial (Anexo 6.1)

Dos vinte e um participantes deste estudo, 57,1% dizem ter recebido preparação inicial adequada para ensinar a escrita; quatro participantes (19%) indicam ter recebido preparação extensiva, e os restantes 23,8% afirmam ter recebido preparação mínima para ensinar a escrita na sua área curricular. Não houve nenhum participante a dizer que não recebeu nenhuma preparação.

Preparação para o ensino da escrita durante a formação contínua

Catorze dos vinte e um participantes (66,7%) referem ter recebido preparação adequada para ensinar a escrita, após à formação inicial. 19,0% respondem ter recebido uma preparação mínima e 14,3% uma preparação extensiva. A análise dos artefactos permitiu obter mais informações sobre a preparação recebida. Nas suas reflexões, todos os participantes fazem referência ao curso de formação sobre o ensino de estratégias de autorregulação para a escrita, como uma mais-valia na sua formação e apontam ganhos ou contributos dele decorrentes. Esses contributos foram agrupados em três categorias: contributos a nível pessoal, a nível da prática profissional e a nível socio relacional.

- *Contributos pessoais:* dos vinte e um participantes 57,1% fazem referência a esta categoria. Sublinham aspetos como a aquisição, atualização e aprofundamento de conhecimentos, experiências e competências práticas; a reflexão sobre as suas práticas pedagógicas; a abertura de horizontes no que concerne a escrita e o aumento da autoconfiança, da autoeficácia e da motivação para ensinar a escrita (e.g., “*esta formação foi muito enriquecedora para a minha formação contínua e sinto que ganhei*”).

muitos conhecimentos e novas experiências que me ajudarão a melhorar as minhas práticas letivas”).

- *Contributos para a prática profissional:* De vinte e um participantes, 57,1% mencionam os ganhos do curso de formação a nível da sua prática profissional. Os aspetos mais referidos prendem-se com a diversificação no que concerne às metodologias, estratégias, recursos e atividades para promover a escrita que constituem um enriquecimento da prática profissional (e.g., *“Sinto que me ajudou a complementar o que já fazia antes da formação. Sinto que agora tenho outras ferramentas para complementar e melhorar a minha prática pedagógica”*) e o facto de servir de ponto de partida para mudanças nas suas práticas (*“esta formação constituiu um recurso que não se encerra, pelo contrário servirá como ponto de partida para práticas mais dinâmicas, inovadoras e eficazes”*).

- *Contributos sócio relacionais:* 38,1% dos vinte e um participantes fazem referência aos contributos do curso de formação a nível sócio relacional, nomeadamente no que concerne à interação social, ao espírito de grupo, ao trabalho e reflexão conjunta, à partilha de ideias e experiências, à ajuda e complementaridade entre os participantes (e.g., *“a partilha de experiências com outros colegas foi uma constante (...) e conseqüentemente, uma mais valia nas aprendizagens enquanto docente”*).

2. Ensino e atividades de escrita

Dentro deste tema foram consideradas as seguintes categorias: a) o tempo semanal (média em minutos) dedicado à escrita na sala de aula: tempo dedicado ao ensino de competências básicas, ao ensino de processos envolvidos na escrita e ao ensino envolvendo o grupo /turma, pequenos grupos ou pares e acompanhamento individualizado; b) as atividades de escrita que os participantes tencionam realizar com os seus alunos ao longo do ano letivo e c) o uso de programas comercializados para ensinar a escrita.

Tempo semanal dedicado à escrita e ao ensino da escrita (Anexo 6.2)

Os resultados revelam uma grande variabilidade no tempo dedicado à escrita na sala de aula (varia entre os 50 e os 600 minutos semanais, Mediana= 120 minutos). No que respeita ao ensino das competências básicas da escrita, os resultados indicam que os participantes gastam 99 minutos semanais no ensino da gramática; uma hora a ensinar a

caligrafia, uma hora a ensinar a ortografia e uma hora a ensinar a pontuação. Quanto ao ensino dos processos da escrita, os participantes gastam em média 99 minutos do seu tempo semanal a ensinar as estratégias de revisão e 85 minutos a ensinar as estratégias de planificação. No que concerne ao modo como os participantes organizam o ensino da escrita na sala de aula, dezoito dos vinte e um participantes dizem gastar mais de metade do seu tempo (57,48 %) no ensino individualizado, 46,76% em trabalho colaborativo que envolve o grupo/ turma e 43,43% no ensino em pequenos grupos ou a pares.

Atividades de escrita e uso de programas comercializados (Anexos 6.4 e 6.5)

Foram propostas 19 atividades de escrita e foi pedido aos participantes que indicassem aquelas que tencionam desenvolver com os seus alunos ao longo do ano. À exceção das autobiografias, biografias e escrever para convencer, todas as atividades propostas foram referidas pelo menos por mais de metade, e em alguns casos pela totalidade dos participantes. Como pode ser observado na tabela 5 (*anexo 6.4*) X, as atividades mais reportadas foram as histórias (100%) as narrativas pessoais (95%), as fichas de trabalho (90%), a banda desenhada e fazer um desenho e escrever algo sobre ele (85,7%) e os recontos (85%). As atividades menos referidas foram as biografias (28,6%), escrever para convencer (33,3%) e autobiografias (38,1%). Quanto ao uso de programas comercializados 61,9% de dezoito participantes, referem não usar nenhum programa comercializado para ensinar a escrita. Apenas 23,8% responde afirmativamente, mas não especificaram que tipos de programas utilizam.

Da análise dos artefactos, verifica-se que dezanove dos vinte e um participantes fazem referência a este tema. Foram identificadas três categorias de atividades de escrita que foram objeto de planificação e de reflexão pelos professores: a planificação e escrita de textos narrativos ou pequenas histórias referida por 61,9% dos participantes; o ensino da escrita das primeiras letras e a fluência e velocidade na escrita, referida cada uma, por 14,2% de participantes respetivamente.

3. Utilização de práticas específicas de escrita (*anexo 6.6*)

Relativamente à frequência com que os participantes utilizam práticas específicas de escrita, as suas respostas foram agrupadas em sete categorias, com base nas categorias encontradas no questionário original (Cutler e Graham, 2008): o apoio aos alunos na escrita; o ensino de competências básicas; o ensino da escrita como

Apresentação dos Resultados

processo; a promoção da motivação; a avaliação da escrita; o ambiente familiar e a extensão da escrita a outros domínios. A análise de conteúdo dos artefactos possibilitou recolher outras informações sobre a utilização de práticas específicas de escrita. Os participantes fazem referência a seis das sete categorias acima referidas, nomeadamente ao apoio à escrita; ao ensino de competências básicas; ao ensino da escrita como processo; à promoção da motivação; à avaliação da escrita e ao ambiente familiar.

Apoio à escrita dos alunos

Dos vinte e um participantes, 57,1% conversam diariamente com os seus alunos sobre o seu trabalho escrito e a revisão dos trabalhos escritos (42,9%), ambos implementados diariamente com os alunos na sala de aula. 31,1%, de participantes referem que pelo menos várias vezes por semana ou mais deixam os alunos conversarem entre si sobre o seu trabalho escrito, dão liberdade aos alunos para escolherem temas de escrita e envolvem os alunos na planificação prévia (33,3%), deixam os alunos ajudarem os seus pares na realização das tarefas de escrita e reensinam competências (28,6%).

Dos dezassete participantes que responderam a este item, 33,3% dizem utilizar os organizadores gráficos várias vezes por mês, enquanto 19,0 % refere nunca recorrer a esse procedimento enquanto suporte aos alunos na escrita. Do mesmo modo, os computadores são usados várias vezes por mês por 28,6% dos participantes, enquanto outros 23,8% dizem usá-los apenas várias vezes ao ano.

Da análise dos artefactos, verifica-se que 38,1% dos participantes fazem referência aos procedimentos que utilizam para apoiar os alunos na escrita, nomeadamente a construção conjunta de materiais de suporte que os alunos utilizam para os apoiar na escrita de texto; a utilização de organizadores gráficos de acordo com o tema e os géneros textuais a trabalhar (e.g., “*o facto de construir em coletivo listas de conectores a usar conforme a necessidade e funcionalidade do texto ou listar verbos introdutórios do discurso permitem melhorar os textos escritos*”); a concessão da liberdade aos alunos para escolherem temas de escrita e o envolvimento dos alunos em atividades de planificação antes e durante a escrita de textos e a organização da turma em grande grupo, pequenos grupos, pares e individualmente para a realização de atividades de escrita (e.g., “*Em pequenos grupos, os alunos registaram nos cadernos as*

suas ideias e notas... Depois desta tarefa, cada grupo escreveu o seu texto... Seguiu-se a mesma metodologia anterior, mas os alunos escreveram individualmente”).

Ensino de competências básicas

A caligrafia, a ortografia, o reconhecimento e uso de maiúsculas são ensinados diariamente por mais de metade dos participantes (52,4%); 47,6% ensina as técnicas de construção de frases e 38,1%, ensina a gramática e a pontuação também numa base diária, quando menos, várias vezes por semana, e 33,3% ensina diariamente as frases compostas. Não houve nenhum participante a referir que nunca ensina as competências básicas e são raros os que dizem que ensinam a caligrafia, o reconhecimento de maiúsculas e as frases compostas várias vezes por ano.

Seis participantes fazem referência a esta categoria nas suas planificações e reflexões e indicam algumas práticas que implementam para ensinar as competências básicas aos seus alunos, nomeadamente o ensino dos pré-requisitos, a ênfase no aspeto formal (e.g., “*as preocupações da maioria dos alunos e até mesmo as minhas centram-se no aspeto formal (caligrafia, ortografia, parágrafo) descurando, por vezes o aspeto da coerência e coesão*”); o ensino da escrita de letras, as técnicas de construção de frases e o ensino de competências de pontuação (e.g., “*começámos por trabalhar diariamente atividades de revisões e consolidação da ortografia com exercícios diversificados cruzando-os com a escrita de diferentes tipos de frase (gramática implícita)*”).

Ensino da escrita como um processo

Relativamente ao ensino da escrita enquanto processo, os resultados revelam que 42,9% de participantes ensina a planificação várias vezes por semana, enquanto 33,3% ensina diariamente a estratégia de organização textual e várias vezes por semana as estratégias de revisão. Quanto à modelagem, apesar de uma certa variabilidade no ensino com recurso a esta estratégia, num universo de dezoito participantes, 23,8% o faz várias vezes por semana e 19% diariamente.

Dezasseis dos vinte e um participantes (76,2%) reportam-se a esta categoria nas suas reflexões e focam-se no ensino das estratégias de planificação, de revisão e organização textual. Para além disso fazem referência ao uso da dupla codificação para ensinar a escrita e ao incentivo à reflexão sobre o processo da escrita (e.g., “*na minha*

Apresentação dos Resultados

sala de aula trabalho para que a escrita esteja associada ao aprender a pensar... Agora é feita uma reflexão e discussão das ideias na oralidade. Alguns alunos vão ao quadro e explicitam como fizeram o seu trabalho, como pensaram e como reviram. É muito interessante escutar o pensamento de cada um deles”) e à modelagem pelo professor e pelos pares (e.g., *“Depois das crianças entenderem o significado das imagens anteriormente apresentadas, foram postas perante um modelo de escrita, tendo a professora como modelo”; “os alunos com mais dificuldades aprendem, vendo os outros e ajudando com o seu próprio ritmo”*). No entanto, no que se refere à modelagem nove professores dizem que ela é uma das estratégias menos frequentes nas suas práticas de ensino da escrita. Dois participantes dizem fazer adaptações às suas planificações iniciais para responder às necessidades dos alunos com mais dificuldades (e.g., *“neste caso senti a necessidade de prolongar a atividade por mais tempo do que o que me propus para cumprir o objetivo, uma vez que tive de intercalar outras atividades (diferentes das previstas) na planificação do trabalho”*).

Promoção da motivação

No que concerne às estratégias utilizadas para promover a motivação para a escrita, 42,9% dos dezanove participantes referem que os seus alunos partilham o seu trabalho escrito com os colegas várias vezes por semana, enquanto 33,8% procuram diariamente transmitir aos seus alunos o gosto e o amor pela escrita. Uma proporção considerável de participantes (38,1%) incita os seus alunos à escrita e publicam as suas produções escritas pelo menos mensalmente ou mais. A estratégia motivacional que parece ser menos frequente é a partilha do próprio trabalho escrito com os alunos. Apesar de uma certa variabilidade no uso desta estratégia, 28,6% dos participantes (nunca o faz).

Da análise dos artefactos, as referências feitas a esta categoria revelam outras estratégias que os participantes usam para motivar os seus alunos para a escrita, nomeadamente a aposta nos aspetos lúdicos e criativos (e.g., *“Na minha prática educativa sempre procurei motivar os alunos com momentos lúdicos e propostas de escrita criativa”*); a utilização do reforço positivo e do elogio; a transmissão do gosto e amor pela escrita e o esforço de criar um ambiente encorajador e promotor da prática da escrita, possibilitando a apresentação dos trabalhos escritos ao grupo/turma assim como a partilha dos trabalhos escritos com os colegas e mesmo fora da turma (e.g;

Apresentação dos Resultados

“Desenvolver na criança o reforço positivo, o aprender com o outro, a criação de um ambiente encorajador e promotor da prática da escrita, é sem dúvida, aquilo que tento e penso que consigo implementar na minha sala de aula diariamente”).

Avaliação da escrita

Dentro desta categoria, a utilização de sinais gráficos é a prática mais referida para avaliar a escrita dos alunos, utilizada semanalmente por 28,6%, num universo de dezanove participantes. No entanto, 23,8% de participantes diz monitorizar o progresso dos alunos semanalmente e incita-os a auto monitorizarem o seu próprio trabalho pelo menos, várias vezes ao mês. A utilização do portefólio para avaliar a escrita, apesar de ser referida, parece ser uma prática pouco frequente, com 19% de participantes que refere nunca usar esta prática. Da análise dos artefactos, foram encontradas apenas duas referências a esta categoria e focam-se na construção de portefólios onde os alunos arquivam e guardam os seus materiais para utilizações futuras (e.g., *“Depois de todas as vogais terem sido bem trabalhadas seriam arquivadas para serem utilizadas sempre que necessário”*).

Ambiente familiar

A utilização da escrita como trabalho de casa aparece como a prática mais frequente feita semanalmente por 42,9% dos professores. 33,3% dos participantes referem que mensalmente os seus alunos produzem textos escritos com o apoio dos pais. O feedback fornecido aos pais sobre o progresso dos alunos parece ser a prática menos frequente, com a maioria dos participantes (42,9%) a fazê-la apenas várias vezes por ano ou quando mais, mensalmente, do mesmo modo que o interesse dos pais nos escritos dos filhos (33,3%). Na análise de conteúdo dos artefactos foram identificadas apenas duas referências a esta categoria, focando-se na conversa entre alunos e pais sobre a sua produção escrita e no envolvimento dos pais nas atividades de escrita dos seus educandos (e.g., *“ para que a aprendizagem ficasse mais consolidada, os meus alunos levaram cada cartão, à vez para casa, para mostrarem aos pais e falarem com eles sobre cada vogal”*).

Extensão da escrita a outros domínios

A maioria dos participantes (52,4%) utiliza diariamente a escrita no estudo do meio e na matemática, enquanto 33,3% recorre, pelo menos várias vezes por mês, ao uso da leitura ao serviço da escrita e ao uso da escrita em diferentes áreas curriculares. Da análise das reflexões não foi encontrada nenhuma referência explícita a esta categoria.

4. Modelo de desenvolvimento de estratégias de autorregulação para a escrita (SRSD).

Este tema emergiu da análise de conteúdo dos artefactos do qual foram identificadas seis categorias (1) as potencialidades do modelo; (2) as características; (3) as metodologias do modelo (4) o reflexo na competência escrita dos alunos, (5) as dificuldades experimentadas na implementação e (6) as dificuldades observadas /percebidas na aprendizagem da escrita segundo esta abordagem. Todos os participantes fizeram referência a este tema, sendo o reflexo do ensino de estratégias de autorregulação na competência escrita dos alunos, a categoria mais referida (47,6%), seguido das características do modelo (42,9%), as dificuldades observadas nos alunos (33,3%) as potencialidades do modelo (14,2%) as metodologias do modelo SRSD e as dificuldades na implementação (9,5%, respetivamente).

Potencialidades e características do modelo SRSD

Para 38,1% dos participantes que faz referência a esta categoria, dizendo que o modelo SRSD possibilita a promoção da autonomia do aluno na escrita (e.g., “*este modelo encoraja os alunos a desenvolverem de forma autónoma a sua aprendizagem da escrita*”); proporciona maior colaboração entre o aluno e o professor; confere um papel mais ativo ao aluno e promove a construção do conhecimento. (e.g., “*Este tipo de estratégias proporciona uma participação ativa dos alunos no seu percurso de aprendizagem e na produção de saberes*”).

Características do modelo

Quanto às características do modelo, nove dos vinte e um participantes (42,9%) fazem referência a esta categoria nas suas reflexões. Descrevem-no como sendo estruturado, viável, flexível, funcional, eficaz e fiável.

Metodologias do modelo

Apenas dois participantes (9,5%) fazem alusão às metodologias do modelo e focam-se no uso da dupla codificação; no uso de mnemónicas e acrósticos como auxiliares de memória; no papel fundamental da modelagem para a aprendizagem da escrita; e no acompanhamento e suporte andaimados proporcionado aos alunos durante o ensino da escrita (e.g., *“O trabalho realizado teve sucesso porque existiu (...) o acompanhamento individualizado do professor. Desta forma a criança sentiu-se orientada para iniciar a tarefa, organizando as ideias sendo capaz de as colocar numa folha de papel em branco”*).

Reflexo do modelo SRSD na competência escrita dos alunos

De vinte e um participantes, 47,6% apontam os sinais de mudança ou ganhos observados nos alunos em relação ao ensino explícito de estratégias de autorregulação para a escrita, segundo o modelo SRSD. Os aspetos referidos foram agrupados em seis subcategorias que se prendem com os ganhos observados nos alunos a nível da leitura, da motivação, da qualidade da escrita, da transferência e da adesão dos alunos a esta abordagem da escrita. Os participantes referem que o ensino explícito das estratégias de autorregulação para a escrita permitiu uma melhor compreensão da leitura. No que concerne aos ganhos a nível da motivação referem-se ao aumento da motivação, interesse e envolvimento dos alunos; à mudança no modo como os alunos encaram a escrita; ao desejo de publicar os seus trabalhos escritos e à uma certa autonomia (ensaio de uso independente das estratégias aprendidas). No domínio da qualidade da escrita, os resultados apontam para uma melhoria na qualidade da escrita; maior facilidade na organização das ideias; aperfeiçoamento e melhoria global do desempenho na escrita em todos os alunos. A nível da transferência, os resultados apontam para uma maior segurança e autoeficácia dos alunos na escrita e ao alargamento das estratégias aprendidas a outras áreas disciplinares. Na subcategoria da consciência do leitor e da escrita como um processo, os participantes fazem referência a uma atitude mais

Apresentação dos Resultados

reflexiva dos alunos em relação à escrita e à tomada de consciência da importância dos processos de planificação, textualização e revisão; destacam ainda o esforço espontâneo dos alunos para autocorrigirem as suas produções escritas, maior atenção ao leitor e desejo de escrever para uma audiência mais alargada do que o professor e a turma.

Finalmente, no que respeita à adesão dos alunos ao ensino da escrita segundo o modelo SRSD, todos os participantes que fazem referência a este tema sublinham o grande interesse, envolvimento, entusiasmo e receptividade dos alunos em relação à escrita⁶ (e.g. *“todas as sessões foram de grande envolvimento dos alunos”*; *“o grupo / turma esteve sempre muito receptivo na sua aplicação”*; *“O entusiasmo tem sido contagiante”*).

Dificuldades encontradas na implementação do modelo SRSD

Apenas dois professores fazem referência às dificuldades sentidas, nomeadamente a nível da explicitação dos processos de planificação, textualização e revisão aos alunos; a nível da gestão da turma e dos ritmos individuais e da modelagem em que sublinham algum receio ou insegurança na exposição diante da turma (e.g. *“Enquanto professora compreendo o processo, mas explicá-lo a alunos desta faixa etária é muito difícil”*; *“por vezes receamos expôr-nos diante de uma turma... temos a experiência mas por vezes sentimos alguma insegurança no ensino explícito da escrita”*).

Dificuldades observadas nos alunos

Dos vinte e um participantes, 33,3% fazem referência a esta categoria e apontam dificuldades relacionadas com a planificação, ao nível da reflexão (geração de conteúdo e organização das ideias), da textualização, da identificação da estrutura de um texto narrativo. Também salientam o facto de alunos terem pouco domínio das competências básicas, de muitos alunos apresentarem imaturidade emocional e cognitiva e dificuldade em encarar a escrita como processo (e.g. *“Tenho verificado que é na planificação onde os alunos apresentam mais dificuldades”*; *“Revelaram dificuldades de autorregular a sua escrita ao longo do processo... preferem escrever e somente no fim rever”*).

⁶ Optou-se por limitar os exemplos referentes às diversas categorias, por razões de espaço. Estes podem ser consultados no apêndice (Anexo 5).

5. Percepções sobre a escrita e sobre o ensino da escrita (*Anexo 6.7*).

No que concerne às percepções dos professores sobre a escrita e sobre o ensino da escrita, foram identificadas seis categorias (1) a preparação para o ensino da escrita, (2) a competência escrita dos alunos, (3) a relevância da competência escrita, (4) a adequação do ensino da escrita, (5) a responsabilidade do ensino da escrita e (6) a motivação/gosto pelo ensino da escrita. Da análise de conteúdo dos artefactos emergiram mais quatro categorias, nomeadamente as concepções sobre a escrita; o papel do professor na promoção da escrita; as competências necessárias ao professor e a consciencialização sobre diversos aspectos relacionados com a escrita.

Percepção sobre a preparação para o ensino da escrita

57,1% dos vinte e um participantes concorda moderadamente que teve preparação adequada para ensinar a escrita na sua formação inicial e 19,0% concorda totalmente. Quanto à adequação da sua preparação na formação contínua, 42,9% concorda moderadamente e 23,8 % concorda totalmente. Nas suas reflexões, dois participantes referem ter participado noutras formações (e.g. PNEP) onde referiram ter adquirido um conhecimento mais abrangente e ganho alguma segurança no ensino da escrita (e.g. “*o facto de ter frequentado há alguns anos a formação do PNEP, permitiu com que me inteirasse acerca de como trabalhar as diferentes tipologias textuais, de uma forma mais abrangente e pormenorizada ao mesmo tempo*”; “*Obviamente que há uma experiência adquirida em anos de trabalho com diferentes turmas e com formações em diferentes áreas que permitem alguma segurança*”.

Percepção sobre a competência escrita dos alunos

Os resultados relativos a esta categoria podem ser observados na *Tabela 8 (anexo 6.7)*. Pode-se verificar que dos vinte participantes que responderam a este item, catorze considera que os seus alunos possuem as competências de escrita de que precisam para trabalhar nas suas aulas, ainda que com uma certa variabilidade nas suas percepções. Desses, 28,6% concorda moderadamente, 23,8% concorda ligeiramente e 14,3% concorda totalmente. No entanto, nas suas reflexões, sete participantes (33,3%) fazem referência às lacunas na competência escrita dos alunos, nomeadamente o pouco domínio das competências básicas, dificuldades em identificar a estrutura das diferentes tipologias textuais; a ênfase nos aspectos formais (e.g. “*As preocupações da maioria*

Apresentação dos Resultados

dos alunos e até mesmo as minhas centram-se no aspeto formal (ortografia, parágrafos, caligrafia, etc...) descurando, por vezes, aspeto de coerência e coesão". "Não é raro verificar-se o uso abusivo da expressão "e depois" como elo de ligação entre as frases produzidas pelos alunos, ou então o verbo dizer repetido exaustivamente na introdução das falas das personagens".

Relevância da competência escrita

Dezoito dos vinte participantes que responderam a este item (85,7%) consideram que a competência escrita é essencial para os alunos tanto quando terminam o ensino básico como quando terminam o ensino secundário, não havendo nenhum participante que discordasse, ainda que ligeiramente dessa ideia.

Da análise de conteúdo dos artefactos, onze dos vinte e um participantes (52,3%) fazem referência à importância percebida e atribuída à competência escrita. Foram destacados, entre outros aspetos, a relevância da escrita enquanto competência transversal (e.g., *"a escrita está sempre presente nas nossas vidas de forma implícita ou explícita"*); a escrita como instrumento de comunicação e expressão do pensamento; como ferramenta da aprendizagem /construção do conhecimento, como facilitadora da integração e do sucesso profissional.

Adequação do ensino da escrita

No que concerne à adequação do ensino da escrita ministrado ao sucesso dos alunos no mercado de trabalho, pode-se constatar que a maioria (52,4%) dos dezoito respondentes concorda moderadamente, enquanto 19% concorda totalmente. Já no que se refere à adequação do ensino da escrita ao sucesso no ensino superior, existe uma maior variabilidade de respostas, para o mesmo número de respondentes: 42,9% concorda moderadamente, 19% concorda totalmente e 14,3% ligeiramente. Na análise dos artefactos não foram encontradas referências a esta categoria.

Responsabilidade partilhada no ensino da escrita

Esta categoria remete para a seguinte questão: sobre quem recai a responsabilidade de ensinar a competência escrita aos alunos? Dos vinte e um participantes, ainda que com alguma variabilidade nas respostas, a maioria (61%) diz concordar totalmente, com a ideia de que o ensino da competência escrita dos alunos

deve ser da responsabilidade de todos os docentes, de todas as disciplinas e níveis de ensino, pelo que deveria ser ensinada em todas as disciplinas ao longo do ensino básico e secundário. Outros 23% concordam moderadamente, enquanto apenas um dos vinte e um participantes discorda dessa ideia. Da análise dos artefactos houve duas referências a esta categoria. Esses participantes sublinham que o ensino da escrita deve ser uma responsabilidade partilhada por todos os docentes e deve ser assumida por todo o contexto escolar (e.g., *“pelo impacto que tem na vida académica dos estudantes, a escrita e o desenvolvimento de estratégias de autorregulação para o seu aperfeiçoamento, justificam a sua aplicação em diferentes contextos escolares”*).

Motivação/ gosto pelo ensino da escrita

Dezasseis dos vinte e um participantes (76,2%) concordam totalmente que gostam de ensinar a escrever, enquanto cinco (23,8%) concordam moderadamente, não havendo nenhum participante a afirmar não gostar de ensinar a escrita aos seus alunos. No que concerne à análise dos artefactos, houve poucas referências explícitas a esta categoria mas foi possível perceber que de uma maneira geral esses professores, têm gosto em ensinar a escrita (e.g. *“De facto, na minha prática educativa, sempre me preocupei em ligar a intenção de escrita à realidade; clarificar objetivos e motivar os alunos com momentos lúdicos e propostas de escrita criativa”*; *“Ensinar a escrever é uma arte... Um trabalho muito gratificante e muito motivante”*; *“Concluo com a satisfação de poder afirmar que o meu Jardim está cheio cores... Espero que as suas sementes se espalhem por esses jardins afora”*).

Conceções sobre a escrita

Dez dos vinte e um participantes (47,6%) fazem referência a esta categoria. Destacam-se aspetos como a complexidade da tarefa escrita, a escrita como um processo, uma competência aprendida e não inata (e.g., *“Escrever é um processo cognitivo complexo e pessoal que requer tempo, exige esforço, concentração, organização, planificação, conhecimento, motivação”*).

Papel do professor

Esta categoria foi referida por catorze dos vinte e um participantes (66,6%), os quais focam-se sobretudo no acompanhamento e suporte individualizados que os

professores devem proporcionar aos seus alunos, envolvendo-os, transmitindo-lhes confiança e segurança e procurando respostas adequadas às suas reais necessidades. Outros aspetos não menos relevantes prendem-se com o papel do professor na promoção da reflexão sobre a escrita, da motivação e amor à escrita, no ensino explícito e na modelagem de estratégias aos alunos, de forma a permitir o aperfeiçoamento da sua competência escrita.

Competências necessárias ao professor

Cinco participantes que fazem referência a esta categoria e focando-se na necessidade de os professores terem domínio das estratégias que ensinam e de serem eles próprios autorregulados; de serem capazes de motivar os alunos para a aprendizagem da escrita e de se perceberem como competentes e auto eficazes no ensino da escrita (e.g., *“Desenvolver na criança o reforço positivo, o aprender com o outro, a criação de um ambiente encorajador e promotor da prática da escrita, é sem dúvida, aquilo que tento e penso que consigo implementar na minha sala de aula diariamente”*).

Consciencialização

Quinze dos vinte e um participantes (71,4%) fazem afirmações que remetem para a tomada de consciência de alguns aspetos relevantes para a prática do ensino da escrita, os quais emergiram das suas reflexões durante a formação e/ou da implementação das estratégias de autorregulação para a escrita nas suas turmas. Apresentam-se aqui alguns aspetos considerados mais relevantes, a saber, a necessidade do investimento no tempo (e.g., *“Pude constatar mais uma vez que a aprendizagem da escrita é um processo que precisa de tempo e adequada orientação”*); de ensino planeado e sistemático de estratégias (e.g., *“O treino da escrita não pode ser com atividades pontuais e episódicas, mas com atividades sistemáticas, intencionais, bem direcionadas com estratégias bem planeadas”*); da aquisição de hábitos de leitura e de escrita, da abordagem da escrita enquanto processo; de se dar maior atenção à escrita e de ensinar de forma explícita e precocemente aos alunos as estratégias de autorregulação que possam ajudá-los a desenvolver a competência escrita desde os primeiros anos de escolaridade (e.g., *“Percebi que quanto mais explícito e mais treinado for o ensino de estratégias, melhor os alunos aprendem”*). Dentro desta categoria destacam-se outros

aspectos relevantes como a centralidade da escrita para o sucesso dos indivíduos nos nossos dias; a relevância da criação de um contexto facilitador e promotor da competência escrita dos seus alunos, nomeadamente a sala de aula, envolvendo a motivação, a modelagem de estratégias, a apresentação dos trabalhos escritos à turma, a escolha de temas de escrita que tenham significado para os alunos e a transmissão da paixão pela escrita por parte do professor.

6. Intenções e sinais de mudança nas práticas de ensino

Este tema emergiu da análise de conteúdo dos artefactos e das duas versões do questionário aberto e enquadra-se num dos objetivos deste estudo que visa compreender de que forma os participantes integraram os conhecimentos adquiridos no curso de formação sobre a escrita nas suas práticas letivas. É possível identificar e categorizar afirmações que indicam (a) a intenção de introduzir medidas ou atividades concretas na prática do ensino; (b) os sinais de mudanças já introduzidas nas práticas letivas; (c) os sinais de mudança/melhoria na competência escrita dos alunos e (d) informações adicionais sobre outras práticas de ensino da escrita.

Intenções de mudança

Quando questionados diretamente sobre a sua intenção de introduzir algumas mudanças nas suas práticas de ensino da escrita, após o curso de formação sobre o ensino de estratégias de autorregulação para a escrita, a resposta de todos os dezassete que responderam a este item foi afirmativa. Também, na análise de conteúdo dos artefactos, dezassete dos vinte e um participantes (81%) fizeram referência a esta categoria e focaram sobretudo na intenção de repensar, enriquecer e melhorar o seu modo de ensinar a escrita (e.g. *“posso repensar a minha prática da sala de aula, recorrendo às novas estratégias desta formação”*; *“não penso mudar o que fazia mas acrescentar algumas das indicações dadas nas estratégias”*); de implementar nas suas turmas o ensino da escrita segundo o modelo SRSD, de investir na modelagem e no uso da dupla codificação e de dar maior atenção à gestão do tempo no ensino da escrita (e.g. *“Uma situação muito simples: marcar na planificação semanal um tempo obrigatório para a escrita”*) e de dar mais atenção ao tempo que dedicam ao ensino de estratégias de autorregulação para a escrita, na sua turma.

Sinais de mudanças no ensino

De vinte e um participantes, 71,4% fazem referência às mudanças concretas que introduziram nas suas práticas e focando-se sobretudo na utilização da modelagem (“*Já usava algumas estratégias. No entanto, praticava pouco a modelagem; “O uso de mnemónicas e o professor como modelo foram inovação na minha prática”*”), de práticas de planificação e melhor organização do ensino (“*incorporei uma planificação mais simples*”; “*organizo-me melhor e passo isso aos meus alunos*”); no uso da dupla codificação; na aposta em práticas mais colaborativas, com ênfase em tarefas de escrita realizadas a pares; no investimento no tempo semanal dedicado especificamente ao ensino da escrita (“*dedico mais tempo à modelagem, materiais e reflexões*”; “*o ensino de técnicas de mestria foi algo que tive que investir*”); no feedback aos alunos sobre o seu desempenho escrito e no aproveitamento de oportunidades para motivar os alunos para a escrita (“*Procuro descobrir novas estratégias para aplicar na arte de motivar, de interessar os alunos para a descoberta da escrita*”).

Sinais de mudança observados nos alunos

Quando questionados sobre eventuais sinais de mudança observados nos alunos no que concerne a sua competência escrita, dos dezasseis participantes que responderam a esta questão, onze responderam afirmativamente, enquanto outros cinco que ainda não tinham implementado as estratégias nas suas turmas ou estavam numa fase inicial, manifestaram grande esperança que os alunos vão melhorar. Nas suas reflexões, dezasseis dos vinte e um participantes (76,2%) fazem referência a esta categoria e apontam alguns sinais concretos de mudanças observadas nos seus alunos. Os aspetos mais referidos são o aumento da motivação, do interesse e do gosto pela escrita; o aumento da autoeficácia; ao nível da reflexão, da geração de conteúdos e organização das ideias, e a melhoria ao nível do desempenho escrito.

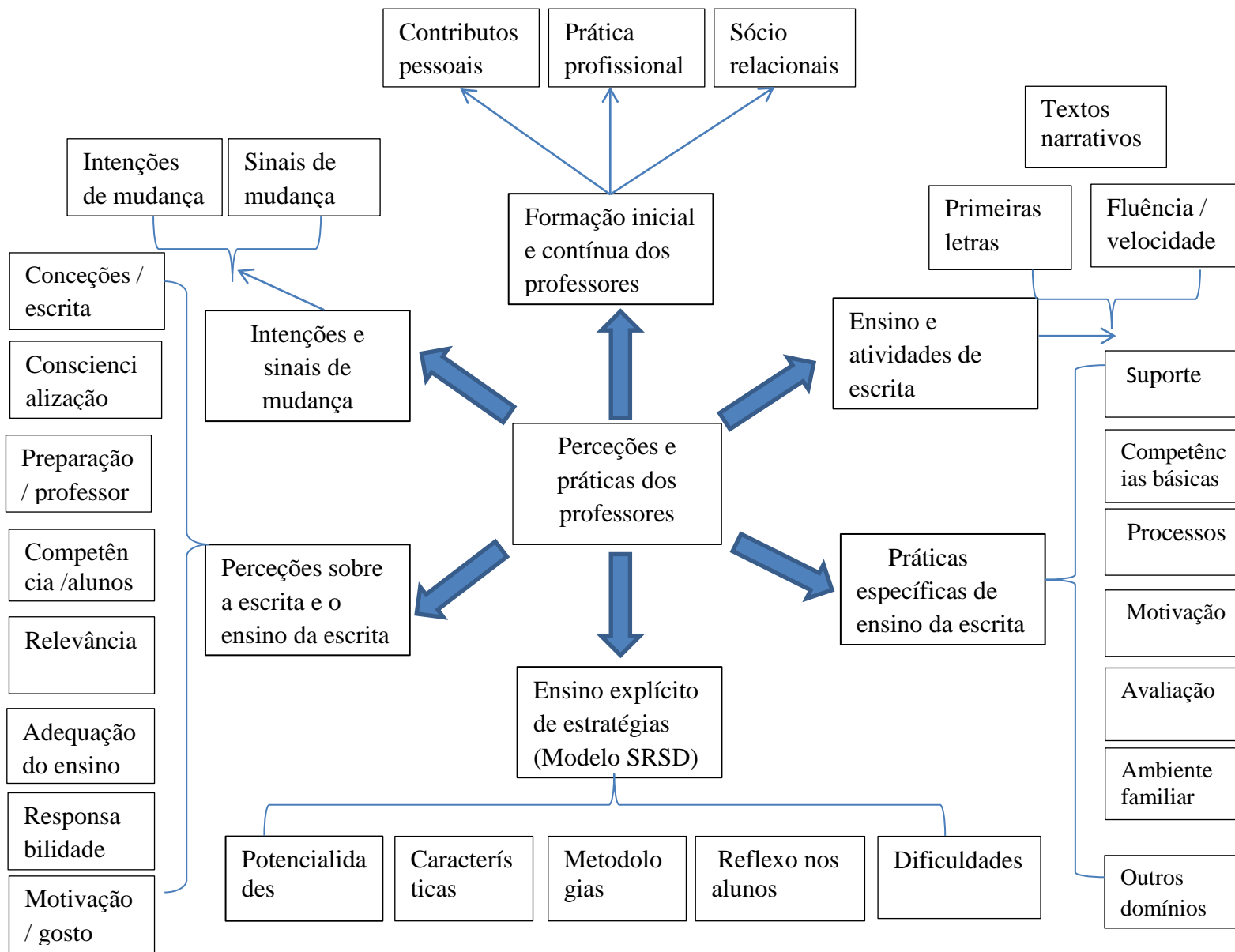
Informações adicionais

Apenas um participante fez referência a esta categoria. Na sua partilha mostra a sua preocupação em alargar o ensino da escrita a outras áreas disciplinares, nomeadamente a leitura e em envolver o ambiente familiar, realçando junto dos pais e dos alunos, a importância da leitura para o aperfeiçoamento da escrita (“*Na minha prática tenho procurado mostrar aos pais e aos alunos que a leitura é indispensável*”).

Apresentação dos Resultados

para se ser um bom escritor”); em promover a escrita pela motivação para a leitura (“Procuro motivar os meus alunos para uma leitura recreativa diariamente”; “Esta atividade ajuda as crianças a desenvolverem a sua imaginação, a enriquecerem o vocabulário e a “limparem” os erros ortográficos”) e ensinar explicitamente aos alunos competências específicas da escrita (“Procuro com os alunos, nos livros vários aspetos que podem utilizar na escrita de um texto. Por exemplo, como iniciar um texto, como evitar a repetição da mesma palavra, como descrever um personagem, como descrever uma paisagem, como enriquecer o texto com comparações”).

Figura 1. Mapa Concetual da Análise de Conteúdo das Percepções e Práticas de Ensino da Escrita



CAPÍTULO IV: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Relativamente à formação inicial e contínua dos professores, a maioria considera ter um nível de preparação adequado. Nenhum participante reportou um nível nulo de preparação. Estes resultados despertam especial interesse uma vez que a literatura sobre o tema demonstra que normalmente os professores relatam receber menor nível de preparação para ensinar a escrita (Cutler & Graham, 2008; Graham et al., 2008). Portanto, tendencialmente os professores apresentam uma percepção positiva e favorável acerca da formação inicial e contínua recebida. Algumas lacunas prevaletentes na formação inicial podem sempre ser trabalhadas e melhoradas através da formação contínua, constituindo oportunidades de robustecer o conhecimento sobre a escrita, complementar conhecimentos e estratégias anteriormente adquiridos e obter novos conhecimentos e estratégias que possam ajudar a melhorar a qualidade da prática de ensino da escrita. Foi o que aconteceu no curso de formação.

Os resultados da análise dos artefactos foram muito reveladores, sugerindo que apesar de a maioria dos participantes ter referido, no questionário, concordar com a adequação da preparação recebida para ensinar a escrita na formação inicial como na formação contínua, mais de metade reconheceu na sua reflexão final, que o curso de formação foi uma mais-valia em relação à formação inicial recebida, trazendo ganhos significativos a nível pessoal como a nível profissional e mais de um em cada quatro participantes fez referência aos ganhos a nível sócio-relacional, sublinhando sobretudo aspetos relacionados com a troca de ideias, de experiências e com o trabalho colaborativo (e.g., *“Ganhei contactos e experiências de todos os que trabalharam comigo nas sessões de formação. Partilhei as minhas dificuldades e as minhas boas experiências e recebi o mesmo de todos os colegas”*).

Em relação aos contributos pessoais, um dos aspetos que merece atenção tem a ver com a reflexão dos participantes sobre as suas práticas letivas. Um dos participantes referiu: *“essas abordagens e conteúdos fizeram-me pensar sobre as minhas práticas pedagógicas em contexto de sala de aula”*. Um dos grandes objetivos educacionais no século XXI tem a ver com a promoção a autonomia dos alunos, o que passa por ensiná-los a pensar, para usarem estrategicamente os seus recursos (Veiga Simão, 2013). Para isso, é fundamental que os próprios professores sejam reflexivos acerca dos próprios conhecimentos e competências e acerca da sua prática, para poderem, por sua vez,

ensinar estrategicamente (Veiga Simão, 2004). Azevedo e Cromley (2004) consideram a reflexão e o raciocínio crítico dos professores sobre as suas concepções e práticas como aspetos cruciais na promoção da aprendizagem autorregulada pelo professor. No entanto, esta reflexão não deve servir de pretexto para se fechar à novidade e legitimar práticas e hábitos, mas para ter conhecimento da sua ação, isto é, para tomar consciência do que ensina e como ensina, a fim de modificá-los, se necessário, para responder às necessidades dos alunos. A abertura ao novo, ao desconhecido, nem sempre é fácil. Observou-se que alguns participantes tinham inicialmente, uma “atitude cética” em relação ao curso de formação expressa em discursos do género “isto não é nenhuma novidade” ou “Isto já sabemos”. No entanto, no final da formação, a reflexão sobre a prática, a abertura e o confronto da mesma com uma nova abordagem da escrita e do seu ensino parece ter sido um dos aspetos mais salientes nos resultados encontrados.

Quanto ao tempo investido nas atividades de escrita, os resultados sugerem que os alunos despendem muito pouco tempo a escrever na sala de aula (cerca de duas horas semanais), o que vai ao encontro dos resultados encontrados por Cutler e Graham (2008) e Graham et al., (2003). Um dos aspectos considerados reveladores da atenção à escrita, prende-se com a quantidade de tempo dedicado à escrita na sala de aula. Efetivamente, Pressley et al., (2007) observaram que nas turmas do 1º ciclo onde os professores têm boas práticas de ensino da escrita, estes despendem diariamente 40 minutos ou mais a ensinar a escrita, complementado esse tempo com outros momentos durante o dia, no âmbito de outras actividades e conteúdos curriculares. Assim, estes resultados colocam desafios às práticas dos professores. Para reverter este quadro, a literatura defende a necessidade de aumentar, ou mesmo dobrar a quantidade de tempo que os alunos investem na escrita em sala de aula, especialmente nos primeiros anos de escolaridade (Cutler & Graham, 2008; Nacional Commission of Writing, 2003). Nas planificações feitas pelos diferentes grupos durante o curso de formação, nota-se que os professores parecem ter considerado este aspeto, o que é um sinal positivo, que revela maior sensibilização sobre a importância da escrita e um início de mudança nas suas práticas.

No que diz respeito ao tempo dedicado ao ensino de competências específicas, os resultados indicam que semanalmente os professores despendem cerca de 279 minutos a ensinar as competências básicas, com ênfase no ensino da gramática e 184 minutos a ensinar os processos de planificação e revisão, com ênfase nesta última. Ambos os

resultados vão ao encontro da literatura e reforçam a ideia de que normalmente os professores dão mais ênfase ao ensino de competências básicas em detrimento do ensino da escrita como processo. A literatura sustenta que os escritores mais competentes passam a maior parte do tempo a planear e a rever, e que o ensino explícito das estratégias de planificação e de revisão aos alunos mais novos tem um impacto muito forte no seu desempenho escrito (Graham, 2006a). Por esta razão, deve-se investir no ensino dos processos desde os primeiros anos, ao mesmo tempo que se ensinam competências básicas. O facto de se dedicar muito tempo ao ensino das competências básicas no 1º ciclo parece ser razoável, atendendo à etapa em que os alunos se encontram, e os professores têm consciência disso. A literatura (e.g., Graham et al., 2012) sustenta que os primeiros anos de escolaridade constituem um momento propício para a aquisição de um conjunto de competências transversais como a caligrafia, a ortografia, a gramática e a pontuação, competências essas que, uma vez automatizadas, deixam maior disponibilidade para refletir sobre os processos da escrita. No entanto, aconselha-se a existência de maior equilíbrio possível entre o tempo dedicado ao ensino das competências básicas e a aprendizagem das estratégias e processos (Cutler & Graham, 2008). Importa ainda referir que a maioria dos participantes despende 57,8% do tempo letivo semanal a desenvolver atividades que envolvem trabalho individualizado, 46,76% do tempo em atividades de escrita em pequenos grupos e /ou em pares e 43,43% em trabalho colaborativo em grupo turma. Estes resultados não vão no mesmo sentido dos encontrados no estudo de Cutler e Graham (2008) cujos participantes relataram gastar a maior parte do seu tempo de ensino com tarefas que envolvem o grupo /turma e cerca de um quarto do tempo com o ensino individualizado e em pequenos grupos. São resultados que estão de acordo com a literatura. Por exemplo, Pressley et al., (2007) referem que uma das características de um ambiente de aprendizagem que ajuda a melhorar a competência escrita dos alunos, é o facto de haver muitas oportunidades de ensinar em grande grupo, em pequenos grupos, a pares e individualmente. Também uma das características do ensino da escrita segundo o modelo SRSD é acompanhar o ritmo de cada aluno e reforçar o trabalho colaborativo feito em pequenos grupos ou a pares, dando-lhes o suporte necessário.

Quando analisadas as atividades que os professores pensam desenvolver/desenvolvem com os alunos no decorrer do ano letivo, constata-se que a maioria tenciona desenvolver, pelo menos dezasseis das dezanove atividades propostas.

Observa-se também que quase a totalidade dos participantes foca-se nas atividades relacionadas com a escrita narrativa (histórias, narrativas pessoais, poemas), e nas fichas de trabalho e muito menos nos textos descritivos (biografias e autobiografias) e os argumentativos. O foco nas atividades relacionadas com a escrita narrativa vai ao encontro dos resultados encontrados por Cutler e Graham (2008). No entanto, investigações recentes mostram que alunos do 2º e 3º ano de escolaridade podem aprender, com sucesso, qualquer uma das atividades propostas. (Graham, Harris & Mason, 2005; Harris, Graham & Mason, 2006). Na mesma linha, o documento das Metas Curriculares de Português do 1º ciclo do Ensino Básico (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012) estabelece que no final do 4º Ano, os alunos devem dominar as técnicas de escrita compositiva e saber escrever diversos tipos de textos, nomeadamente, narrativos, informativos, dialogais, descritivos entre outros (Sim-Sim et al., 1997).

Outro aspeto que merece reflexão é o facto de os participantes terem atribuído elevada importância às fichas de trabalho e às cópias e pouca aos textos expositivos. Estes resultados confirmam o reportado por Carvalho e Barbeiro (2013) sugerindo que a nível do Ensino Básico em Portugal, há uma tendência para um ensino da escrita que visa sobretudo a reprodução do conhecimento em detrimento da sua construção/elaboração. Não obstante, a literatura defende que os textos de carácter expositivo promovem a reflexão e a elaboração do pensamento (Carvalho & Barbeiro, 2013) pelo que uma das recomendações para a reforma do ensino da escrita no Ensino Básico tem a ver com o aumento do tempo que os alunos investem na escrita de textos expositivos (Cutler & Graham, 2008). Isto reforça a necessidade dos professores diversificarem as atividades de escrita e de investirem mais no ensino de outras tipologias textuais que exigem mais esforço de reflexão e elaboração do pensamento por parte do aluno.

No que se refere à frequência com que são utilizadas práticas específicas da escrita, os resultados evidenciaram que pelo menos metade dos participantes utiliza frequentemente (semanalmente ou várias vezes por semana) alguns procedimentos de apoio à escrita dos alunos, como a conversa entre professor-aluno e a conversa entre os alunos sobre o seu trabalho escrito. A adoção desses procedimentos de apoio são fortemente recomendados pela literatura na medida em que são consentâneos com o ensino da escrita na lógica de processo (Pressley et al., 2007). No entanto, parece

importante que haja um maior investimento dos participantes na utilização de organizadores gráficos e do uso de computadores, sendo os dois procedimentos que reportaram utilizar menos frequentemente, com o intuito de dar um maior suporte aos alunos na aprendizagem da escrita.

Os resultados mostram ainda que todos os participantes dão mais ênfase ao ensino de competências básicas, ensinadas diariamente, comparativamente ao ensino dos processos. São resultados concordantes com os encontrados por Cutler e Graham (2008) e por Graham et al., (2003) e sugerem a tendência para um ensino da escrita mais voltado para uma abordagem tradicional. Relativamente ao ensino da escrita enquanto processo, os resultados parecem indicar que se trata de uma prática bastante frequente nesse grupo de participantes. A maioria reportou que ensina essas competências, pelo menos numa base semanal. Estes resultados vão no mesmo sentido ao que foi encontrado nos estudos de Cutler e Graham (2008) em que os participantes referiram ensinar estratégias de modelagem e organização textual, uma vez por semana. Na análise de conteúdo dos artefactos, dezasseis dos vinte e um participantes fizeram referência ao ensino da escrita enquanto processo, focando-se sobretudo no ensino das estratégias de planificação, organização textual e revisão e no uso da dupla codificação e da modelagem para ensinar a escrita. Reportaram ainda ter feito adaptações nos conteúdos programáticos para atender às necessidades dos alunos e incitá-los a refletirem sobre o processo e sobre os produtos escritos. Essas reflexões parecem indicar que os participantes interiorizaram os princípios do ensino da escrita na lógica do processo e procuraram introduzi-los, ou ao menos, reforça-los nas suas práticas.

Um aspeto não menos importante a referir está relacionado com a modelagem. Apesar de quase metade dos participantes ter referido inicialmente usá-la varias vezes por semana ou diariamente, quando analisadas as suas reflexões pós-formação referem-na como uma das estratégias menos frequentes nas suas práticas. Portanto, esta constatação permite inferir que o curso de formação ajudou na tomada de consciência das características e da importância da modelagem, permitindo mudanças das práticas dos professores, ou pelo menos a intenção de introduzir essa prática no seu contexto de ensino. Esses resultados encontram suporte na literatura. Pressley et al., (2007) observaram que uma das características dos professores eficazes no ensino da escrita é que fornecem a explicação acompanhada da modelagem. Por outro lado, Harris et al., (2008. p.22) referem que *“a modelagem permite dar credibilidade às estratégias*

ensinadas pelo professor”, torna-as mais próximas, mais evidentes para o aluno.

Relativamente às estratégias para promover a motivação, os resultados sugerem que a maioria dos participantes transmite, frequentemente, o gosto e amor à escrita e deixa os alunos partilharem os seus trabalhos entre si (diariamente ou várias vezes por semana). Porém, há outras estratégias motivacionais que reportaram usar com menor frequência (várias vezes ao mês) como a publicação dos trabalhos escritos e a incitação à escrita. Um em cada quatro participantes reportou nunca ter usado a partilha do próprio trabalho com os alunos como uma estratégia motivacional. Desta forma, torna-se imperativo a mudança deste quadro, na medida que o professor constitui modelo de referência para o aluno. A possibilidade de partilha do próprio trabalho com os alunos constitui um momento importante de demonstração, de suporte, de concretização e uma oportunidade única do aluno observar o que o professor escreve e como o escreve. A literatura (e.g. Graham, 2006b) defende que a motivação para a escrita influencia o desenvolvimento da competência escrita. Também Cutler e Graham (2008) sublinham a necessidade dos professores do 1º ciclo atribuírem maior ênfase na promoção do amor e do prazer na escrita.

Um dado que me parece muito relevante prende-se com o facto de quase metade dos participantes ter reportado nas suas reflexões, os seus esforços no sentido de usar outras estratégias motivacionais, para além das que foram mencionadas, nomeadamente o recurso ao elogio, ao reforço positivo, a aposta nos aspetos lúdicos e criativos e o esforço de criar um ambiente encorajador e promotor da prática da escrita. Existe forte enfoque nos aspetos lúdicos e criativos essencialmente nos materiais concebidos para a implementação das estratégias na sala de aula. Importa, salientar que há ainda um grande investimento a ser feito no sentido de promover a motivação e manter os alunos motivados, uma vez que a literatura refere que os alunos entram na escola motivados para a escrita, mas tendem a perder essa motivação inicial nos primeiros anos (Graves, 2003). Refere-se ainda na literatura (e.g., Boscolo & Gelati, 2013; Pressley, Dolezal et al., 2003) que a motivação é omnipresente nos contextos educativos que favorecem a aprendizagem da escrita e que a capacidade de motivar e reforçar os alunos é uma característica importante nos professores eficazes no ensino da escrita. Também Pressley et al., (2007) observaram que efetivamente as turmas cujos professores eram excecionais no ensino da escrita tinham muitas atividades e procedimentos orientados para a promoção da motivação. Cabe, portanto ao professor, introduzir estratégias

apelativas e motivadoras, usando a sua criatividade e gosto pela escrita para promover a criatividade e o gosto isomórficos.

Quanto à avaliação da escrita, os resultados mostram que cerca de um em cada quatro participantes monitoriza o progresso dos alunos, utiliza os sinais gráficos semanalmente e incentiva os seus alunos a auto-monitorizarem o seu trabalho escrito, pelo menos várias vezes por mês. Parece haver muita variabilidade no uso do portefólio, com 19% dos participantes a reportar que o usam diariamente e a mesma percentagem a dizer que nunca o faz. No entanto, o uso do portefólio é referido na literatura como uma das melhores ferramentas de avaliação na promoção da autorregulação da aprendizagem, por promover a reflexão e permitir que o estudante se autoavaleie e esteja mais atento ao seu progresso (Paris & Winograd, 2001).

Os resultados mostram que os professores procuram estabelecer a relação casa-família no que diz respeito à escrita. Quase metade reportou inicialmente usar a escrita como trabalho de casa semanalmente. O feedback fornecido aos pais sobre o progresso dos alunos parece ser a prática menos frequente, com quase metade de participantes a utilizá-la raramente (apenas várias vezes por ano). Nas suas reflexões finais fizeram referência a outras práticas como a conversa dos alunos com os pais sobre o seu trabalho escrito e ao esforço de envolver os pais nas atividades escritas dos alunos. Estes resultados sugerem uma fraca conexão entre a relação escola-família no que diz respeito à escrita. Ainda assim, parecem indicar um maior esforço de ligação escola-família comparativamente ao estudo de Cutler e Graham (2008) em que a maioria dos participantes reportou nunca usar ou apenas várias vezes ao ano, a escrita como trabalho de casa, a produção escrita com apoio dos pais, os pais a escutar o que os filhos escrevem. Apesar do esforço dos professores, existe todo um caminho a percorrer no sentido de consciencializar os pais sobre a importância da escrita na vida académica dos seus educandos e do impacto das suas mobilizações neste processo. No entanto, esses resultados vão ao encontro de uma das recomendações sobre o ensino da escrita, nomeadamente o desenvolvimento de ligações mais fortes entre a escola-família (Cutler & Graham, 2008).

Relativamente à extensão da escrita a outros domínios, os resultados mostram que mais de metade dos participantes usa a escrita na matemática e no estudo do meio diariamente, mas em relação às outras áreas, parece ser menos frequente (cerca de 33,3% usa a escrita em diferentes disciplinas e a leitura ao serviço da escrita, várias

vezes por mês). No entanto, na literatura sublinha-se que sendo a escrita uma competência transversal a todas as aprendizagens, e portanto inerente a todos os domínios curriculares, não pode ser dissociada destes, ficando circunscrita à disciplina de língua (Carvalho, 2013).

A reflexão final dos participantes em torno do ensino explícito de estratégias de autorregulação na escrita com base no modelo SRSD revela uma perceção bastante positiva deste modelo. Sublinham por exemplo, as suas potencialidades, características, e metodologias, os sinais de mudança percecionados nos alunos, assim como as dificuldades encontradas no ensino e na aprendizagem e as expectativas em relação aos resultados. No que concerne às características do modelo, os participantes descrevem-nas remetendo para a sua estruturação (e.g., *“este modelo estruturado, encoraja os alunos a desenvolverem de forma autónoma a sua aprendizagem de escrita”*); viabilidade (*“a sua aplicação é viável, tendo a vantagem de poderem ser desenvolvidas progressivamente com os alunos”*); flexibilidade (e.g., *“é um modelo flexível e ajustado às necessidades individuais de cada um”*); funcionalidade (*“posso aferir que as estratégias aplicadas foram funcionais uma vez que os alunos apresentaram mais facilidade em organizar ideias para a elaboração do texto narrativo e na escrita dos mesmos”*); eficácia (e.g., *“encontrámos nesta estratégia uma prática eficaz para ajudar os alunos a consciencializarem, a estruturarem, a autorregular e monitorizarem a escrita de pequenas narrativas”*) e fiabilidade (e.g., *“é mais um instrumento que podemos utilizar e que sabemos que já foi validado, por isso, sabemos à partida que resulta, com feedback positivo”*). Importa referir que os participantes que fizeram esta caracterização são aqueles que tentaram implementar as estratégias planificadas nas suas turmas, ainda que parcialmente, pelo que a forma como fazem esta descrição parece partir de uma experiência, de uma convicção.

Outro aspeto referido nas reflexões é a metodologia de ensino da escrita segundo o modelo SRSD. Os participantes focaram-se no uso da dupla codificação e das mnemónicas enquanto auxiliares de memória, na modelagem e no acompanhamento e suporte proporcionado aos alunos individualmente ou em grupo. O uso da dupla codificação e da modelagem foram os aspetos mais referidos pelos participantes que os consideram como algo de novo. Esta constatação reforça os resultados encontrados na literatura acerca do modelo (Graham, 2006; Graham & Harris, 2003; Graham & Perin, 2006).

Os participantes também fizeram referência ao reflexo do ensino explícito das estratégias de autorregulação no desempenho escrito dos alunos. Focaram-se sobretudo nos ganhos a nível da leitura, da motivação, da qualidade da escrita, da transferência e da adesão dos alunos a esta abordagem da escrita e da sua atitude perante a escrita. A motivação e a adesão entusiasta dos alunos a esta abordagem foram os aspetos mais referidos. Não será isto meio caminho andado para promover a competência escrita? Estes resultados vão ao encontro do que é referido na literatura em relação aquilo que se espera da educação, dos professores e dos alunos no século XXI: promover competências autorregulatórias e a autonomia junto dos alunos através de um ensino estratégico; a assunção pelo aluno, da sua própria responsabilidade na aprendizagem (autorregulação); uma atitude mais reflexiva e positiva em relação à aprendizagem da escrita, maior autonomia e sentido de autoeficácia, motivação e melhoria no seu desempenho escrito dos alunos. Os participantes fizeram referência às dificuldades sentidas enquanto ensinantes e promotores do ensino da escrita na lógica do processo, como às dificuldades que observaram nos alunos. Em relação às dificuldades sentidas no ensino, apontaram questões relacionadas com explicitação dos conhecimentos sobre os processos da escrita numa linguagem acessível aos alunos, a gestão da turma e dos ritmos individuais e a modelagem. Essas dificuldades seriam de esperar, uma vez que se trata de uma nova abordagem de ensino que implica saber explicar, modelar, apoiar, motivar, exigindo, deste modo, muito investimento a nível do tempo, do treino e do esforço (Duffy, 2003). No que se refere às dificuldades observadas nos alunos destacaram-se as relacionadas com assumir a escrita como processo, principalmente com a planificação e a textualização, a capacidade de reflexão e da organização das ideias, e ainda o pouco domínio das competências básicas o que vai de encontro ao referido na literatura (e.g. Alemida & Veiga Simão, 2007).

Os resultados mostram que tendencialmente os participantes mostram uma perceção positiva acerca da sua preparação para ensinar a escrita e sobre a própria escrita em si. A literatura refere que o modo como os professores percecionam a sua competência para ensinar a escrita influencia as suas práticas (Boscolo & Gelati, 2007). De igual modo, percecionam a escrita como uma competência essencial tanto no final do ensino básico como no ensino secundário. Quanto à adequação do ensino ministrado, os participantes manifestam uma perceção positiva. A maioria considera que o ensino da escrita se adequa tanto ao sucesso no mercado de trabalho como no ensino superior.

No entanto parecem mais otimistas, em relação ao sucesso no mercado do trabalho (mais de metade concorda moderadamente) comparativamente ao sucesso no ensino superior (menos de metade concorda moderadamente). Mais de metade dos participantes concorda totalmente que o ensino da escrita deve ser uma responsabilidade partilhada por todos os docentes e cerca de três em cada quatro refere ter gosto e motivação para ensinar a escrita. De um modo geral, estes resultados sugerem que, apesar de os professores reconhecerem ter preparação aquedada e apresentarem perceção positiva sobre a escrita e a sua importância para o sucesso pessoal, profissional, reconhecem que as mobilizações devem ser continuadas no tempo.

Por último, mas não menos importante, é o facto de oito em cada dez participantes ter expressado a sua intenção de repensar as suas práticas e de introduzir mudanças concretas no modo como lida diariamente com o ensino da escrita na sua turma, após o curso de formação (e.g., “*a estratégia da modelagem pelo professor será um ponto de mudança na minha prática letiva, pois antes não era frequente fazê-lo*”). Importa referir que sete em cada dez participantes concretizaram algumas destas intenções, reportando sinais de mudanças efetivas em aspetos considerados fundamentais para o ensino da escrita na lógica do processo, como a modelagem, o investimento no tempo dedicado à escrita, o ensino da planificação, as práticas colaborativas e a motivação. Para além disso, sete em cada dez referem ainda aos sinais de mudança observados nos alunos, nomeadamente ao nível do desempenho na escrita, da motivação, da autoeficácia e de uma atitude mais positiva perante a escrita. Esses resultados eram esperados e representam a consciência da importância do ensino da escrita como processo.

CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partiu-se para este estudo com a expectativa de identificar e cultivar boas práticas que podem marcar a diferença pelo modo como os professores percebem o ato de escrever e pela forma como ensinam a escrita diariamente aos seus alunos. Percorreu-se todo um caminho, começando pela revisão teórica, passando depois pela operacionalização do projeto e análise dos resultados com vista a responder a quatro questões: (1) O que pensam os professores sobre a escrita e sobre o seu ensino? (2) Como reportam as suas práticas de ensino da escrita? (3) Quais os contributos do curso de formação reportados pelos professores para repensar ou perspetivar mudanças no seu modo de abordar e ensinar a escrita? (4) Será que percebem alguns sinais de mudança/ melhoria na competência escrita dos seus alunos, pelo facto de lhes terem ensinado explicitamente estratégias de autorregulação para a escrita?

As análises efetuadas permitem sintetizar algumas conclusões relativamente às percepções e práticas desse grupo de professores do 1º ciclo.

No que concerne às percepções, os participantes perspetivam a escrita como uma competência transversal a todas as aprendizagens, particularmente importante para os alunos no ensino básico como no secundário. No entanto, consideram-na uma tarefa muito complexa e exigente. Percebem-se como estando suficientemente preparados para ensinar a escrita. Porém a participação no curso de formação parece ter suscitado uma tomada de consciência sobre a necessidade de estarem sempre atualizados e abertos aos novos desenvolvimentos teóricos e às novas metodologias que lhes possam ajudar a ser mais eficazes no ensino da escrita. Desta forma conseguem preparar melhor os alunos com vista ao sucesso. Parecem reconhecer o importante papel que desempenham na mudança do quadro deficitário da competência escrita dos nossos alunos, pelo modo como ensinam e procuram encontrar respostas adequadas às suas reais necessidades. São unânimes em reconhecer que esta tarefa deve ser assumida como uma responsabilidade partilhada por todos os docentes, de todas as áreas e níveis de escolaridade. De uma maneira geral, os participantes reportam gostar de ensinar a escrita. No entanto, parece que houve uma grande tomada de consciência de que precisam de lhe atribuir maior atenção, ensinando-a na lógica de um processo, o que exige um maior investimento no tempo e no ensino explícito e sistemático, recorrendo mais às estratégias motivacionais e à modelagem, com grande expectativa de que faz

toda a diferença o investimento nessas práticas desde os primeiros anos de escolaridade, permitindo que os resultados sejam mais efetivos a longo termo.

Sobre a sua prática de ensino da escrita, esses professores despendem semanalmente muito pouco do seu tempo letivo no ensino e nas atividades de escrita na sala de aula. Parecem dedicar mais tempo ao ensino de competências básicas, comparativamente ao ensino de processos. Consistentemente utilizam mais frequentemente as competências básicas (diariamente) do que os processos (semanalmente). Apesar de terem reportado menor ênfase no ensino dos processos, ainda assim utilizam frequentemente diversas práticas consentâneas com o ensino na lógica do processo. Por exemplo, a maioria reportou ensinar diariamente, a organização textual, conversar com os alunos, fazer a revisão do seu trabalho e utilizar a escrita no estudo do meio e da matemática; cerca de dois em cada quatro participantes envolvem os alunos na planificação prévia, ensinam a planificação e a revisão, deixam os alunos partilharem os seus trabalhos com os pares, várias vezes por semana. Durante essas atividades, referiram dedicar mais tempo ao ensino individualizado, apesar de desenvolverem também atividades que envolvem toda a turma e pequenos grupos. No entanto, há outras práticas pouco desenvolvidas, como por exemplo, o envolvimento dos pais nas atividades escritas dos filhos bem como feedback sobre o progresso escrito dos seus educandos, a partilha do próprio trabalho escrito com os alunos, e o uso do computador e de programas comercializados para promover a escrita. Ao longo do ano letivo desenvolvem atividades mais centradas na escrita narrativa e nas fichas de trabalho, sugerindo uma maior propensão para atividades que promovem mais a reprodução do conhecimento em detrimento daquelas que exigem maior reflexão e elaboração do pensamento como a escrita expositiva e informativa. Sintetizando, os resultados revelam claramente a necessidade de um maior investimento de tempo disponibilizado à prática e ao ensino da escrita na sala de aula, maior valorização e utilização das estratégias de autorregulação, bem como maior ênfase ao ensino de processos por parte dos professores.

Para a maioria dos participantes o curso de formação foi uma oportunidade de refletir sobre a escrita e sobre o modo como a ensina e de confrontar a sua prática com novas abordagens teóricas e metodológicas. Foi realçado que o curso trouxe contributos significativos tanto a nível pessoal como a nível da prática profissional e sócio relacional. Repensar a prática foi um dos contributos pessoais mais referido. Esta atitude

reflexiva e crítica sobre as práticas, aliada à aquisição, atualização e aprofundamento de novos conhecimentos sobre a escrita, parece ter suscitado um grande desejo de mudança nas práticas, traduzidas em intenções de mudança na abordagem da escrita na sala de aula, nomeadamente, de reservar mais tempo dedicado à escrita (e.g., “*marcando um tempo semanal específico para a escrita*”), de introduzir na sua turma, o ensino da escrita segundo o modelo SRSD e ainda de enriquecer e melhorar o seu modo de ensinar a escrita recorrendo mais vezes à modelagem e à dupla codificação. Cerca de três em cada quatro participantes relataram ter concretizado, pelo menos algumas dessas intenções. Por exemplo, passaram a fazer modelagem que antes não era uma prática comum, a dar feedback aos alunos sobre o seu desempenho, introduziram práticas mais colaborativas, colocando ênfase nos trabalhos em pequenos grupos ou a pares, determinaram um tempo semanal específico para a escrita, e criaram oportunidades e estratégias para motivar os alunos.

Os participantes reportaram uma perceção muito positiva, após o curso de formação, em relação ao modelo SRSD. Caracterizaram-no como sendo um modelo estruturado, flexível, viável, funcional, eficaz e fiável e parecem reconhecer as potencialidades da sua metodologia, para a promoção da autorregulação e autonomia dos alunos, nomeadamente o uso da dupla codificação, dos acrósticos e mnemónicas, da modelagem, do suporte andaimado e acompanhamento personalizado que lhes é proporcionado. O ensino explícito de estratégias de autorregulação para a escrita, com base neste modelo (cuidadosamente pensado, planificado durante o curso de formação, num ambiente de aprendizagem colaborativa, com o suporte dos formadores e implementado nas respetivas turmas) foi percecionado como eficaz e funcional para todos os alunos. Apontaram sinais de mudanças observadas nos seus alunos: o aumento da motivação, do interesse e do gosto pela escrita (e.g., “*Os meus alunos escrevem com mais alegria*”); o aumento da autoeficácia (“*uma vez que se sentem mais capazes, observo uma maior motivação e a atitude deles é muito mais positiva*”); mais reflexivos e organizados e com maior consciência do leitor.

Em síntese, estes professores parecem estar mais sensibilizados em considerar a importância dos processos implicados na escrita e mais preocupados em ensinar escrita na lógica do processo. Relataram uma grande expectativa relativamente ao curso de formação, na esperança de encontrar estratégias e metodologias eficazes para enfrentar as dificuldades manifestadas pelos alunos (e.g., “*A procura desta formação foi numa*

perspetiva de valorização profissional e de conhecimento de práticas ligadas ao ensino da escrita confrontando o meu saber e experiência profissional com novas aquisições, partilha, cooperação e utilização de novas estratégias”), especialmente os professores do ensino especial e parecem tê-lo percebido como uma oportunidade de aprender e de conhecer mais sobre a escrita. Investiram muito na planificação das estratégias, tendo em conta os aspetos motivacionais, assim como as características e necessidades dos seus alunos e todos reportaram os progressos alcançados. Realçaram o entusiasmo e a motivação dos alunos, assim como os seus. Parecem estar dispostos a investir no ensino explícito de estratégias de autorregulação para a escrita, com grande expectativa em relação à melhoria da competência escrita dos seus alunos como o ilustra o excerto da reflexão de um dos participantes: *“Estes alunos têm vindo a trabalhar e a apropriar-se de mecanismos da escrita, com motivação e empenho que farão certamente num futuro a sua diferença, quer ao longo da vida pessoal, quer da vida profissional”*.

Os resultados deste estudo reforçam a ideia de que os alunos podem efetivamente aprender a autorregular-se e melhorar significativamente a sua competência escrita. Isto acontece se tiverem como modelos professores preparados e entusiasmados, que usam estratégias eficazes e motivadoras, que lhes transmitam gosto e amor à escrita, que acreditem que os seus alunos podem melhorar e que estejam dispostos a investir nessa causa. Em suma, se tiverem uma boa qualidade de ensino que lhes proporcione oportunidades de viver uma experiência positiva com a escrita desde os primeiros anos de escolaridade, onde podem escrever sobre temas do seu interesse e que tenham significado para si porque vão ao encontro da sua experiência dentro como fora da escola. O entusiasmo dos professores que investiram no ensino da escrita nessa lógica, assim como o dos seus alunos confirmam essa predição, ainda que seja necessário um investimento sistemático e continuado no tempo.

Por outro lado, esses resultados mostram que os professores podem realmente fazer a diferença e que são a diferença na promoção da competência escrita, se assumirem o seu papel enquanto formadores e facilitadores da aprendizagem autorregulada pelos alunos. Para que tal aconteça, é necessário que se assumam como “práticos reflexivos” que não se fecham no que já sabem através da sua experiência mais ou menos longa, mas que acreditem que têm muito mais a aprender e que estejam dispostos a aprender, pelo que participam em iniciativas de formação contínua e se envolvem *“num processo de construção e desconstrução de saberes”* (Gaitas et al.,

2009, p.1282), sempre numa atitude de partilha de conhecimentos e de experiências, de cooperação e complementaridade. “*This “need to improve” attitude is especially critical with respect to the teaching of writing*” (Pressley et. al., 2007, p.23).

Limitações do estudo

Os resultados obtidos no âmbito deste estudo parecem encorajantes e promissores para a promoção do ensino da escrita e para a melhoria da competência escrita dos alunos. No entanto, existe consciência de um conjunto de limitações subjacentes que impõem uma certa reserva na sua interpretação. Uma dessas limitações prende-se com a dimensão da amostra, assim como a forma como foi selecionada: este estudo contou com um número muito reduzido de participantes ($N= 21$) que foram selecionados por conveniência. Isto leva a que a interpretação dos resultados seja circunscrita aos seus participantes. No entanto, é de salientar que os resultados obtidos constituem pistas importantes sobre o domínio do ensino de estratégias de autorregulação na escrita, reforçando a necessidade de maior investimento nesta área de investigação.

Outra limitação relaciona-se com a própria metodologia utilizada. O facto de se ter utilizado uma metodologia mista para a recolha de dados e a triangulação como metodologia de análise e interpretação dos resultados encerra vantagens e inconvenientes. Por um lado as reflexões, por serem mais espontâneas e menos direccionadas, reduzem o efeito da desejabilidade social e são um complemento útil aos dados recolhidos através do questionário. Por outro lado, tornam a análise mais complexa e morosa. Uma outra limitação advém dos instrumentos utilizados na recolha de dados, pelo facto de se ter baseado apenas nos discursos dos participantes (*self reports*) sem utilização de outros métodos complementares como a observação e a entrevista. Os resultados seriam muito mais robustos se se tivesse utilizado esses métodos, porque permitiria aprofundar e esclarecer algumas questões que não foi possível serem totalmente esclarecidas através do questionário. Inicialmente tinha-se pensado na utilização desses meios, mas devido ao tempo limitado e morosidade na análise, não se concretizou.

Futuras linhas de investigação

Desde a fase inicial deste projeto e ao longo da sua implementação surgiram várias ideias que podem constituir novas linhas de investigação. As possibilidades são imensas, quantas as questões que foram surgindo.

Como futuras linhas de investigação sugerem-se:

Parece necessário que haja outras investigações que na continuidade desta, procurem perceber não apenas as perceções e as práticas dos professores, mas também as suas crenças em relação à escrita e o modo como estas influenciam as suas práticas. Também seria interessante a realização de um estudo *Follow-up* a fim de verificar e avaliar a durabilidade desses resultados com o passar do tempo.

Uma outra linha de investigação seria desenhar um estudo que permitisse aprofundar e tirar conclusões mais robustas, que não se baseasse apenas nos *self reports*. Isto permitiria aprofundar e enriquecer mais os resultados aqui obtidos.

Outra linha de investigação que parece muito interessante seria desenhar um estudo que avaliasse o impacto do curso de formação nas atitudes e nas práticas dos professores e tentar perceber a perspetiva do aluno, como é que perceberam e acolheram a novidade do ensino explícito das estratégias de autorregulação para a escrita.

Finalmente, seria muito relevante tentar perceber se há alguma correlação entre as perceções / crenças dos participantes e a sua prática ou entre os anos de experiência, as perceções e outras formações como as do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP).

Implicações para a Prática Psicopedagógica

O presente estudo traz pistas importantes sobre o ensino da escrita e o papel dos professores na sua promoção. Mostra a necessidade de os professores estarem sempre atualizados, conscientes da complexidade da escrita e disponíveis para repensar as suas práticas.

Tendo em conta que a escrita é uma área de estudo e intervenção em crescente expansão dentro da Psicologia Educacional (Graham & Harris, 2000) e que os professores necessitam de uma sólida formação teórica, não só a nível da linguística e da psicolinguística mas também a nível dos processos autorregulatórios (cognitivos, metacognitivos e motivacionais) implicados na escrita, os resultados deste estudo reforçam a necessidade de estes conteúdos fazerem parte integrante da formação inicial

e contínua dos professores do 1º ciclo e apelam ao investimento na sua autoformação, no sentido de potenciarem as estratégias que já utilizam nas suas práticas letivas e de as enriquecerem com novas estratégias e metodologias que vão adquirindo.

Ao nível da prática psicopedagógica, o modo como os professores utilizam e apropriam-se das diferentes estratégias de autorregulação para a escrita junto dos alunos constitui um fator decisivo, que faz toda a diferença, porque só desta forma o ensino torna-se mais interessante, motivador, rico e efetivo. Portanto, será uma mais-valia, o alargamento desta formação a outros Agrupamentos de Escolas no sentido de: a) conhecer e atender às necessidades dos professores sobre a escrita; b) reforçar e/ou dar a conhecer novas abordagens sobre a escrita e ensino explícito de estratégias de autorregulação na escrita; c) criar um espaço de reflexão e partilha entre os professores relativamente às suas percepções, práticas de ensino da escrita, assim como as suas potencialidades e fragilidades; e ainda d) permitir a tomada de consciência de que “eles são o caminho para e/ou da mudança”, mudança do que existe, do que é necessário fazer, do que eles próprios fazem, do que os alunos querem e podem fazer. Acredito que na base de formação de um escritor competente, deve estar disponível um professor/modelo competente, capaz de contagiar os alunos e emanar o amor à escrita. Isto será tanto mais efectivo quanto mais os professores forem incentivados e apoiados no seu esforço de transformação, não só a nível dos seus discursos mas também e sobretudo a nível da sua prática. Então será possível passarmos de queixas frequentes de que “*os alunos não sabem escrever*” para expressões como as desse participante:

“Alguns alunos, já mais seguros no seu trabalho de escrita, começaram a querer ler para outros meninos e viraram contadores de histórias nas turmas do Pré-Escolar. O entusiasmo tem sido contagiante. Na biblioteca, começaram com a professora TIC a passar as suas histórias para o blogue da biblioteca da escola onde, além da sua apresentação gráfica, cada autor pode gravar a sua voz lendo a sua história” e “*Concluo com a satisfação de poder afirmar que o meu Jardim está cheio cores... Espero que as suas sementes se espalhem por esses jardins afora*”.

Acredito que com este estudo contribuímos para dar um passo em frente, rumo à melhoria da competência escrita dos nossos alunos, porque os participantes deste estudo, ao refletiram sobre as suas práticas e ao atuarem de forma mais estratégica junto dos seus alunos, fizeram a diferença, foram a diferença. É afinal o que se pretende.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M.F., & Veiga Simão, A.M. (2007). Concepções dos professores acerca da composição escrita. In A.M. Veiga Simão, A. Lopes da Silva, & I. Sá (Orgs.), *A autorregulação da aprendizagem: das concepções às práticas*, (pp. 41-61). Lisboa: Educa & Ui & DCE.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra (Ed.), Coimbra.
- Azevedo, R., & Cromley, J.G. (2004). Does Training on Self-Regulated Learning Facilitate Students' Learning with Hypermedia? *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 523 – 535.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (4.^a ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berninger, W.V. (2008). Written language during early and middle childhood. In R.J. Morris & N. Mather, *Evidence-based interventions for students with learning and behavioral challenges* (pp. 215-235). New York: Routledge.
- Berninger, W.V. (Org.), (2011). *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology*. New York: Psychology Press.
- Berninger, V. W. (Ed.) (2012). *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology*. New York, NY: Psychology Press.
- Boscolo, P., & Gelati, C. (2007). Best practices to Promoting motivation for writing. In S. Graham, C.A. MacArthur & J. Fitzgerald (Ed.), *Best practices in writing research* (pp. 202-221). NY: Guilford Press.
- Boscolo, P., & Gelati, C. (2013). Best practices to Promoting motivation for writing. In S. Graham, C.A. MacArthur & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing research* (2nd ed). (pp. 284-308). NY: Guilford Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.

- Brown, A.L., Campione, J.C., & Day, J.D. (1981). Learning to learn: on training students to learn from texts. *Educational Researcher*, 10(2), 14-21.
- Buescu, H.C., Morais, J., Rocha, M.R., & Magalhães, V.F. (2012). *Metas curriculares de Português. Ensino básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Retirado de <http://www.dgcidc.min-edu.pt/index.php?s=noticias¬icia=396>
- Carvalho, J.A.B. (2011). A Escrita como objeto escolar – contributo para a sua reconfiguração. In I. Duarte & O. Figueiredo (Orgs.), *Português, Língua e Ensino* (pp. 77-105). Porto: Universidade do Porto, Editorial.
- Carvalho, J. A. B. (2013). A escrita na escola: uma visão integradora. *Interações*, 27, 186-206. Retirado de <http://www.eses.pt/interações>, a 05 de junho de 2014
- Carvalho, J.A.B., & Barbeiro, L.F. (2013). Reproduzir ou construir conhecimento? Funções da escrita no contexto escolar português. *Revista Brasileira de Educação*, 18, 609-628.
- Carvalho, J.B., & Pimenta, J. (2005). Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido. In B. Silva, & L. Almeida (Orgs.), *Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 1877-1885). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Carvalho J.B., Barbeiro, L. & Pimenta, J. (2008). La Escritura, Elaboración y Expresión del Conocimiento: La escritura como instrumento de aprendizaje. In J.L. Barrio (Coord.), *El proceso de enseñar lenguas - Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp.57-88). Madrid: La Murralla.
- Carvalho, J.B., Pimenta, J., Ramos, J. & Rios, S. (2006). Uses of Writing in Portuguese Basic School. In *Studies in Writing: Prepublications & Archives -Repository of the SIG Writing Publications*. Retirado de <http://sigwriting-publication-archive.com/show?repository=1&article=248>
- Costa, J. (2011). Entrevista. *Palavras*. Lisboa: APP. (Outubro-Dezembro), 7-36.
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement* (pp. 191-225). Mahawh, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Cutler, L., & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national Survey. *Journal of Educational Psychology*, 100, 907-919.
- Dias, D.P. & Veiga Simão, A.M. (2007). O conhecimento estratégico e a autor regulação

- do aprendente. In A.M. Veiga Simão, A. Lopes da Silva, & I. Sá (Orgs.), *A autorregulação da aprendizagem: Das concepções às práticas* (pp. 93-129). Lisboa: Educa & Ui & DCE.
- Dole, J., Nokes, J., & Dritis, D. (2008). Cognitive strategy instruction: Past and future. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 347 – 372). New York, NY: Routledge.
- Duffy, G. (2003). *Explaining Reading: A resource for teaching concepts, skills, and strategies*. New York: Guilford Press.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28(2), 122-128. Doi: 10.2307/356095
- Englert, C.S., Okolo, C.M., & Mariage, T.V. (2009). Informational writing across the curriculum. In G.A. Troia (Ed.), *Instruction and Assessment for Struggling Writers - evidence - based practices* (pp. 132-161). New York: Guilford Press.
- Festas, I., Damião, H., & Martins, I. (2010, April). Text writing strategies on university students. In M. Simões (Chair), *Teaching and learning experiences at the university: knowledge acquisition, learning contracts and strategies, curriculum organization, job shadowing, and evaluation*. Symposium conducted at the meeting Conference Learning and Teaching in Higher Education. Évora (Portugal).
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitivedevelopmental inquiry. *American Psychology*, 34 (10), 906-911.
- Flower, L.S., & Hayes, J.R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in writing* (pp. 31-50). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fry, S.W., & Villagomez, A. (2012). Writing to Learn: Benefits and Limitations. *College Teaching*, 60, 170-175. DOI: 10.1080/87567555.2012.697081
- Festas, I., Oliveira, A., Rebelo, J. A., Damião, M.H., Harris, K., & Graham, S. (2015). Professional development in Self-Regulated Strategy Development: Effects on the writing performance of eighth grade Portuguese students. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 17-27.
- Flower, L.S., & Hayes, J.R. (1980). The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes*

- in writing* (pp. 31-50). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4) (publicado, sob permissão, em R. Ruddell, M. Ruddell & H. Singer (Eds.), (1994), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 928-950). Newark: I.R.A.
- Gaitas, S., Alves Martins, M. (2009). "Relações entre crenças e práticas de linguagem escrita em professores do 1º Ciclo. " Trabalho apresentado em X congresso galaico-português de psicopedagogia, In B. Silva, L. Almeida, A. Lozano & M. Uzquiano (Orgs.), *Actas do x congresso galaico-português de psicopedagogia*, Braga.
- Gilbert, J., & Graham, S. (2010). Teaching writing to elementary students in grades 4 to 6: a National Survey. *Elementary School Journal*, 110, 494-518.
- Graham, S. (2006a). Strategy instruction and the teaching of writing: a meta-analysis. In C.A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Orgs.), (2006). *Handbook of Writing Research*, (pp. 187-207). New York: Guilford Press.
- Graham, S. (2006b). Writing. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 457- 477). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Graham, S. (2008). *Effective Writing Instruction for All Students*. Wisconsin Rapids, WI: Renaissance Learning, Inc.
- Graham, S., & Harris, K.R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35, 3-12.
- Graham S., & Harris, K.R. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies. In H.L. Swanson, K.R. Harris, & S. Graham, (Orgs.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 323–344). New York: Guilford.
- Graham, S., & Harris, K.R. (2009). Almost 30 years of writing research: making sense of it all with “The Wrath of Khan”. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(2), 58-68.
- Graham, S., & Harris, K.R. (2013). Common Core State Standards, Writing, and Students with LD: recommendations. *Learning Disabilities Research & Practice*, 28(1), 28-37.
- Graham, S., & Hebert, M. (2010). *Writing to reading: Evidence for how writing can*

- improve reading*. Washington, DC: Alliance for Excellence in Education.
- Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing-to-read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81, 710-744.
- Graham, S., Harris, K.R., & Larsen, L. (2001). Prevention and Intervention of Writing Difficulties for Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(2), 74-84.
- Graham, S., Capizzi, A., Harris, K.R., Hebert, M., & Morphy, P. (2013). Teaching writing to middle school students: a national Survey. *Read Writ*, 1-28. Retirado de DOI 10.1007/s11145-013-9495-7, a 15 de Julho de 2014.
- Graham, S., Gillespie, A., & McKeown, D. (2013). Writing: importance, development, and instruction. *Reading and Writing*, 26(1), 1-15.
- Graham, S., Harris, K.R., Fink-Chorzempa, B., & MacArthur, C. (2003). Primary Grade Teacher's Instructional Adaptations for struggling Writers: a national survey. *Journal of Educational Psychology*, 95, 279-292.
- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and motivation of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 207–241.
- Graham, S., Harris, K., & Troia, G.(2000). Self-regulated strategy development revisited: Teaching writing strategies to struggling writers. *Topics in Language Disorders*, 20(4), 1-14.
- Graham, S., Harris, K.R., Mason, L., Chorzempa, B.F., Moran, S., & Sadler, B. (2008). How do primary grade teachers teach handwriting? A national Survey. *Read Writ*, 21, 49-69.
- Graham, S., MacArthur, C.A., & Fitzgerald, J. (2007). *Best practices in writing instruction*. New York: Guilford Press.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104, 879-896. Doi: 10.1037/a0029185
- Graham, S., & Perin, D. (2007a). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. New Yoork: Carnegie Corporation of New

- York.
- Graham, S., & Perin, D. (2007b). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.
- Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012). Teaching elementary school students to be effective writers: *A practice guide* (NCEE 2012- 4058). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Acedido em http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications_reviews.aspx#pubsearch.
- Graves, D.H. (1983). *Writing: teachers and children at work*. Portsmouth, NH: Heineman.
- Graves, D.H. (2003). *Writing: teachers and children at work* (20th anniversary Eds.), Portsmouth, NH: Heineman.
- Harris, K.R., & Graham, S. (1996). *Making the Writing process work: strategies for composition and self - regulation* (2nd ed.), Cambridge, MA: Brookline Books.
- Harris, K.R. & Graham, S. (2009). Self-regulated strategy development in writing: Premises, evolution and the future. *British Journal of Educational Psychology* (monograph series), 6, 113-135.
- Harris, K.R., Graham, S., & Mason, L. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal*, 43, 295–340.
- Harris, K.R., Graham, S., & Mason, L.H. (2007). *Powerful writing strategies for all students*. Paul H Brookes Pub Co.
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L., & Friedlander, B. (2008). *Powerful writing strategies for all students*. Baltimore, MD: Brookes.
- Harris, K., Santangelo, T., & Graham, S. (2008). Self-regulated strategy development in writing: Going beyond NLEs to a more balanced approach. *Instructional Science*, 36(5-6), 395-408.
- Harris, K. R., Santangelo, T., & Graham, S. (2010). Metacognition and strategies instruction in writing. In H.S. Waters & W. Schneider (Eds.), *Metacognition*,

- strategy use & instruction* (pp. 226-256). New York: Guilford Press.
- Harris, K.R., Graham, S., Brindle, M., & Sandmel, K. (2009). Metacognition and children's writing. In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. Greaser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp.131-153), Mahawah, NJ: Elbaum.
- Harris, K.R., Graham S., MacArthur, C.A., Reid, R., & Mason, L.H. (2011). Self-regulated Learning Process and Children's Writing. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 187-199). NY: Routledge.
- Hayes, J. (1990). Individuals and environments in writing instruction. In B.F. Jones e L. Idol (Eds.), *Dimensions of Thinking and cognitive instruction*. New Jersey: L.E.A., pp.241-263.
- Hayes, J. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In C.M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates (publicado, sob permissão, em R. Indrisano & J. Squire (Eds.), (2000) *Perspectives on Writing. Research, Theory, and Practice* (pp. 6-44). Newark: I.R.A.
- Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 144-157). New York: The Guilford Press.
- Horton, E.G., & Diaz, N. (2011). Learning to write and Writing to Learn Social Work Concepts: Application of writing across the curriculum Strategies and techniques to a Course for Undergraduate Social Work Students. *Journal of Teaching in Social Work, 31*, 53-64. Downloaded by [b-on: Biblioteca do conhecimento online UL] at September, 08, 2014.
- Kellogg, R.T. (2008). Training writing skills: a cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research, 1*(1), 1-26.
- Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath-van Ewijk, C., Buttner, G., & Klieme, E. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and Learning, 5* (2), 157-171.
- Lopes da Silva, A. (2004). A Autorregulação na aprendizagem. A demarcação de um campo de estudo e de intervenção. In A. Lopes da Silva, A. Duarte; I. Sá; & A.M.

- Veiga Simão. *A aprendizagem autorregulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais* (pp.18-39). Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, A., Veiga Simão, A.M., & Sá, I. (2004). Autorregulação da aprendizagem: estudos teóricos e empíricos. *Intermeio: Revista do Mestrado em Educação, 1* (1), 59-75.
- Malpique, A. A. S. (2015). *Implementing self-regulated strategy development for teaching argumentative writing: A multidimensional approach*. Unpublished doctoral dissertation, University of Lisbon and University of Coimbra, Portugal. Retrieved from <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/17968>.
- Malpique, A., & Veiga Simão, A.M. (2012). Cinderela e o sapato de cristal: Ensinando estratégias de autorregulação para a composição escrita. In A.M.V. Veiga Simão, L.M.B. Frison, & M.H.M.B. Abrahão. *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas* (pp. 155-178). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Malpique, A., & Veiga Simão, A M. (2015). Assessing self-regulated strategies for school writing: Cross-cultural validation of a triadic measure. *Journal of Psychoeducational Assessment, 33*(2), 141-153.
- MacArthur, C.A., Graham S., Fitzgerald, J. (Eds.) (2006). *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Press.
- MacArthur, C., Graham, S., & Fitzgerald, J. (Eds.) (2007). *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Press.
- Mccaslin, M., & Hickey, D.T. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: a Vygotskian view. In B. Zimmerman, & D. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 227-252). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Mccombs, B.L., & Marzano, R.J (1990). Putting the self-regulated learning: the self as agent in integrating will and skill. *Educational Psychologist, 25*(1), 51-69.
- McCutchen, D. (2006). A cognitive factor in the development of children's writing. In C.A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp.115-130). New York: Guilford Press.
- McLeod, S., & Maimon, E. (2000). Clearing the air: WAC myths and realities. *College English, 62*, 573- 583.

- Ministério da Educação (2001a). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- National Commission of Writing in America's Schools and Colleges (2003, April). *The neglected R: The need for a writing revolution*. Retirado de www.collegeboard.com, a 15 de fevereiro de 2014.
- National Commission of Writing in America's Schools and Colleges (2004, September). *Writing: a ticket to work... or a ticket out: a survey of business leaders*. Retirado de www.collegeboard.com, a 15 de Fevereiro de 2014.
- National Commission of Writing in America's Schools and Colleges (2005, July). *Writing: A powerful message from state government*. Retirado de www.collegeboard.com, a 15 de Fevereiro de 2014.
- Newel, G.E. (2006). Writing to learn: how alternative theories of school writing account for students performance. In C.A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 235-247). New York: Guilford Press.
- Niza, S. (2002). Entrevista. *Noesis*. Lisboa: IEE. (janeiro / março), 61-12.
- OECD (2010). *PISA 2009 results: executive summary*. Retirado de <http://www.oecd.org/dataoecd/34/60/46619703.pdf>.
- Otto, B. (2010). How can motivated self-regulated learning be improved? In A. Mourad & J.de la Fuente Arias (Eds.), *International perspectives on applying self-regulated learning in different settings*. Frankfurt am main: Lang (in press).
- Oxford, R. (1994). *Language Learning Strategies. What every teachers should know*. Boston: Heinle Publishers.
- Pajares, M.F. (1992) Teachers' Belief and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Paris, S.G., & Paris, A.H. (2001). Classroom applications of research on self-regulate learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (2001). The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles and practices for teacher preparation. Acedido a 15 de Julho de 2014, em <http://www.ciera.org/library/archive/2001-04/0104parwin.htm>.

- Pereira, Luísa Á. (2001). A formação de Professores para o ensino da escrita. In . Inês Sim-Sim (Ed.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico* (pp 35-49), Porto: Porto Editora.
- Perry, N.E., Hutchinson & Thaubeger, C. (2008). Talking about teaching self-regulated learning: scaffolding student teacher's development and use practices that promote self-regulated learning. *International Journal of educational research*, 44(2), 97-108.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P.R. (2004). Conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in College students. *Educational Psychologist*, 16(4), 385-407.
- Pressley, M., Lindsey, M., Fingeret, L., Reffitt, K., & Bogaert, L.R. (2007). Writing Instruction in engaging and effective elementary settings. In S. Graham, C.A. MacArthur, & Fitzgerald, J. *Best practices in writing instruction* (pp. 13-27), New York: Guilford Press.
- Pressley, M., Dolezal, S.E., Raphael, L.M, .Mohan, L., Roehrig, A.D., & Bogner, K. (2003). *Motivating Primary grade -students*. New York: Guilford Press.
- Prior, P. (2006). A sociocultural theory of writing. In C.A., MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research*. (pp. 54-66), New York: Guilford Press.
- Pritchard, R., & Honeycutt, R. (2006). The process approach to writing instruction: examining its effectiveness. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 275-290). New York: The Guilford Press
- Ramos, J. P (2006). *Escrita, construção e expressão do conhecimento (Uma análise de práticas no âmbito de diferentes disciplinas)*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Rebelo, J. (2008). Dificuldades na aprendizagem da escrita. In R. González (Org.), *La comunicación escrita: cognición, multilingüismo y tecnologías* (pp. 113-139). Granada: Editorial Nativola.
- Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., & Couzijn, M., Janssen, T., Braaksma, M., Tillema, M., Van Steendam, E., & Raedts, M. (2012). Writing. In K.R. Harris, S. Graham, &

- T. Urdan (Eds.). *APA Educational Psychology Handbook* (Vol. 3): *Application to Learning and Teaching*, (pp. 189-227). DOI: 10.1037/13275-009
- Rogers, L.A., S. Graham (2008). A Meta-Analysis of Single Subject Design Writing Intervention Research. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 879-906.
- Rosário, P., Veiga Simão, A.M. , Charleta, E., & Grácio, L. (2008). Autorregular o aprender em sala de aula. In M.H.M.B., Abrahão (Org.), *Professores e alunos: aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa* (pp. 115-132). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Sá, I. (2004). Os componentes motivacionais da aprendizagem auto-regulada: a autodeterminação e a orientação para os objetivos. In A. Lopes da Silva, A. Duarte, I. Sá & A.M. Veiga Simão. *A aprendizagem autorregulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais* (pp. 55-75). Porto: Porto Editora.
- Santangelo, T., Harris, K.R. & Graham, S. (2008). Using Self-Regulated Strategy Development to support students who have “trubol giting thangs into werds”. *Remedial and Special Education*, 29 (2), 78-89.
- Santangelo, T., & Olinghouse, N.G. (2009). Effective Writing Instruction for Students Who Have Writing Difficulties. *Focus on Exceptional Children*, 42, (4), 1-20.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M.J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Shunck, D.H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk. *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd Ed.) (pp. 125-151). Mahwah, N.J: L. Erlbaum.
- Shunck, D.H. (2009). *Learning theories: an educational perspective* (5th Ed). Pearson International Edition.
- Sousa, D. H., Ferreira, M.A., Castanheira, M.T., Pereira, S., & Lourenço, V. (2010). *Projectos testes intermédios, Relatório 2010*. Retirado de http://www.gave.min.edu.pt/np3content/?newsId=9&fileName=TI_2010_ReportNet.pdf, a 17 de Julho de 2014.
- Thélot, C. (2010). Quel Curriculum pour le XXI siècle? Que faut-il apprendre? In Conferência “*que Curriculum para o século XXI?*”: *Colóquios e Conferências Parlamentares*, (pp 7-17). Lisboa: Assembleia da República.
- Troia, G.A. (Ed.) (2009). *Instruction and Assessment for Struggling Writers - evidence -*

- based practices*. New York: Guilford Press.
- Vala, J. (1986). Análise de conteúdo. In A. Santos Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Van Kraayenoord, C.E., Moni, K., Jobling, A., Elkins, J., Koppenhaver, D., & Miller, R. (2011). The writing achievement, metacognitive knowledge of writing and motivation of middle school students with learning difficulties. In C. WyattSmith, J. Elkins & S. Gunn (Eds.), *Multiple perspectives on difficulties in learning literacy and numeracy* (pp. 213-234). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Veiga Simão, A.M. (2002). A aprendizagem estratégica: Uma aposta na autorregulação. *Desenvolvimento curricular*, 2. Lisboa: Ministério da Educação.
- Veiga Simão, A.M. (2004). O conhecimento estratégico e autorregulação da aprendizagem: implicações em contexto escolar. In A. Lopes da Silva, A. Duarte, I. Sá, & A.M. Veiga Simão. *A aprendizagem autorregulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais* (pp. 78-94). Porto: Porto Editora.
- Veiga Simão, A.M. (2004). Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores. In A. Lopes da Silva, A. Duarte, I. Sá & A.M. Veiga Simão. *A aprendizagem autorregulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais* (pp. 95-106). Porto: Porto Editora.
- Veiga Simão, A.M. (2013). Ensinar para a aprendizagem escolar. In F.H. Veiga (Coord.). *Psicologia da Educação: teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola* (pp. 495-541). Lisboa: Climepsi Editores.
- Veiga Simão, A.M., & Frison, L.M.B. (2013). Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, 45, 02-20.
- Veiga Simão, A.M., Lopes da Silva, A. & Sá, I (Orgs.) (2007). *Autorregulação da aprendizagem das percepções às práticas*. Lisboa: Educa & Ui & DCE.
- Zimmerman, B.J. (1986). Development of self-regulated learning: which are the Key sub processes? *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307-313.
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, (pp.13-

- 39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B.J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*, (pp. 1-37). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Zimmerman, B.J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: a social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73-101.
- Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives*. New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (2011). Self-Regulated learning and performance: an introduction and an overview. In B.J. Zimmerman, D.H. Schunk (Eds.), *Handbook of Self-regulation of learning and performance* (pp. 1-12). N Y: Routledge.
- Zimmerman, B.J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Zinsser, W.K. (1988). *Writing to learn*. NY: Harper & Row.

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Pedidos de autorização

- 1.1. Instruções aos participantes
- 1.2. Pedido de autorização para a utilização dos dados
- 1.3. Pedido de colaboração no estudo

Anexo 2. Instrumentos

- 2.1. Questionário sobre as práticas de ensino da composição da escrita no ensino básico
- 2.2. Questionário aberto: versão 1
- 2.3. Questionário aberto: versão 2

Anexo 3. Contexto de recolha de dados

3.1. Curso de formação sobre o ensino de estratégias de autorregulação para a escrita.

Anexo 4. Tratamento dos dados

- 4.1. Operacionalização das categorias
- 4.2. Categorização dos itens sobre ensino e atividades de escrita

Anexo 5. Análise de conteúdo dos artefactos

5.2. Apêndice das categorias e subcategorias das percepções e paráticas do ensino da escrita.

Anexo 6. Resultados

- 6.1. Tabela 2. Preparação inicial e contínua dos professores
- 6.2. Tabela 3. Tempo semanal dedicado ao ensino de competências e
- 6.3. Tabela 4. Tempo semanal de ensino da escrita por grupos
- 6.4. Tabela 5. Uso de programas comercializados
- 6.5. Tabela 6. Atividades de escrita ao longo do ano
- 6.6. Tabela 7. Frequência de práticas específicas de escrita
- 6.7. Tabela 8. Percepções dos professores sobre a escrita e sobre o ensino da escrita.

ANEXO 1: Pedidos de autorização

Anexo 1.1. Instruções aos participantes



Faculdade de Psicologia
UNIVERSIDADE DE LISBOA

Instruções aos participantes para a aplicação do Questionário sobre as Práticas de Ensino da Composição Escrita no Ensino Básico.

O investigador apresenta-se, anuncia o estudo que pretende realizar e os seus objetivos, lendo para o grupo a folha de rosto do questionário.

Este questionário destina-se a recolher as vossas opiniões sobre as práticas do ensino das estratégias para a composição escrita. O questionário é constituído por um conjunto de questões divididas em cinco partes.

A vossa colaboração sincera é fundamental para o estudo e a compreensão da forma como os professores concebem e como ensinam o ensino e a composição escrita.

Toda a informação individual recolhida através do mesmo será mantida confidencial e anónima, de acordo com os princípios deontológicos de investigação em Ciências sociais.

O questionário será passado em dois momentos. Agora, antes do início da formação e no final da formação, pelo que se pede que coloquem no canto superior direito um código pessoal que nos permite identificar os questionários nos dois momentos de aplicação.

Estamos disponíveis esclarecer todas as dúvidas que surgirem durante a resposta ao questionário.

Agradecemos desde já a vossa colaboração!

ANEXO 1.2. Pedido de autorização para a utilização dos dados



Faculdade de Psicologia
UNIVERSIDADE DE LISBOA

Pedido de Autorização/ consentimento informado aos professores

Caros professores,

No âmbito da Dissertação do Mestrado em Psicologia da Educação e Orientação que está a ser realizada na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, pretende-se levar a cabo uma investigação que visa conhecer as conceções e práticas dos professores do Ensino Básico e Secundário, num grupo de professores que participam numa formação sobre o ensino de estratégias de autorregulação para a escrita do qual fazeis parte. Esta investigação vai ser realizada por mim, Lucilina Tavares Lopes Ribeiro, sob a orientação da Professora Doutora Ana Margarida Veiga Simão.

Nesse sentido, vimos solicitar a vossa autorização para a utilização dos vossos dados e informações fornecidos através da resposta a um questionário sobre as Práticas de Ensino da Composição Escrita nos Primeiros Anos que vos será pedido no âmbito da formação sobre o ensino de estratégias de Autorregulação para a composição escrita.

Os vossos dados são estritamente confidenciais e serão utilizados apenas no âmbito desta investigação.

Após a investigação comprometemo-nos a devolver um sumário com os resultados globais e as principais conclusões do estudo, sem possibilidade de qualquer tipo de identificação.

Agradecemos desde já a vossa atenção e disponibilidade.

ANEXO 1.3: Pedido de colaboração aos professores



Estimados professores,

No âmbito da Dissertação do Mestrado em Psicologia da Educação e Orientação que está a ser realizada na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, pretende-se levar a cabo uma investigação que visa conhecer as atitudes e práticas dos professores do Ensino Básico em relação ao ensino de estratégias de autorregulação para a escrita. Esta investigação vai ser realizada por mim, Lucilina Tavares Lopes Ribeiro, sob a orientação da Professora Doutora Ana Margarida Veiga Simão.

Nesse sentido, consideramos que o vosso contributo será muito valioso para o aprofundamento deste tema. Por isso vimos solicitar, mais uma vez, a vossa colaboração nesse projeto, através da resposta a um pequeno questionário de resposta aberta.

Sublinhamos que os vossos dados são estritamente confidenciais e serão utilizados apenas no âmbito desta investigação, respeitando os princípios deontológicos de investigação em ciências sociais.

Após a investigação comprometemo-nos a devolver um sumário com os resultados globais e as principais conclusões do estudo. Dada a importância deste estudo, contamos com a vossa preciosa colaboração e, de desde já, agradecemos a vossa disponibilidade.

Para qualquer informação adicional, deixo em baixo os meus contactos

Móvel⁷:

Fixo:

Mail:

Os nossos melhores cumprimentos.

⁷ Esses contactos foram intencionalmente omissos

ANEXO 2: INSTRUMENTOS

ANEXO 2.1. Questionário sobre as **Práticas de Ensino da Composição Escrita nos Primeiros Anos**



1ª Parte: Informação Pessoal

1. Por favor, assinale com um ✓ Sempre que se aplique.

a. Género: Masculino ___ Feminino ___	
b. Níveis de ensino que leciono no presente ano letivo:	
1º ano ___ 2º ano ___ 3º ano ___ 4º ano ___	
Atividades	Extra
Curriculares: _____	
c. Grau(s) académico(s) que completei (assinale todos que se aplicam e indique o curso correspondente) :	
___ Bacharelato em _____	

___ Licenciatura em _____
___ Mestrado em _____
___ Doutorado em _____
___ Outro em _____
___ Outro em _____

2. Indique, por favor, o seu tempo de serviço prestado no 1º Ciclo (total): _____

3. Faça um circulo em a ou b: A minha escola é sobretudo uma escola: a) urbana, b) rural.

4. Indique, por favor, o número de alunos da escola onde atualmente leciona: _____

5. Indique por favor, o número de alunos da turma que atualmente leciona: _____

6. Indique, por favor, o número de alunos assinalados com necessidades educativas especiais que leciona: ____

7. Indique, por favor, o número de alunos de Português Língua Não Materna que leciona: ____

8. Que preparação formal para o ensino da escrita recebeu durante a sua formação inicial para a docência?

Nenhuma Mínima Adequada Extensiva

9. Que preparação para o ensino da escrita recebeu após a sua formação inicial para a docência (incluindo workshops, formação contínua, leitura de livros e de artigos, colaboração com professores, etc.)?

Nenhuma Mínima Adequada Extensiva

2ª Parte: Tempo no ensino da escrita

10. Semanalmente, quantos minutos em média os seus alunos escrevem na sua sala de aula? (Não incluindo ensino da escrita. Incluindo o tempo passado em atividades de planificação, rascunho, revisão e edição de texto). _____ minutos.

12. Semanalmente, quantos minutos em média despende no ensino das seguintes competências de escrita?

_____ ortografia _____ caligrafia _____ estratégias de revisão _____ gramática _____ estratégias de planificação _____ pontuação

13. Que percentagem do tempo despendido para o ensino da escrita envolve trabalho colaborativo em grupo-turma? _____ % (indique, por favor, uma percentagem de 0% a 100%)

14. Que percentagem do tempo despendido para o ensino da escrita envolve trabalho com pequenos grupos e/ou pares? _____ % (indique, por favor, uma percentagem de 0% a 100%)

15. Que percentagem do tempo despendido para o ensino da escrita envolve trabalho individualizado? _____ % (indique, por favor, uma percentagem de 0% a 100%)

16. Utiliza algum material/programa comercializado para o ensino da escrita (incluindo ortografia, caligrafia, etc.) ___ Sim ___ Não

Que _____ material/programas?

3ª Parte: Tarefas de Escrita

17. Por favor, assinale com um ✓ as atividades de escrita que pensa desenvolver com os seus alunos este ano letivo.

____ Histórias ____ Narrativas Pessoais ____ Reportagens ____ Poemas ____ Notas ____ Recontos ____ Livros
____ Banda Desenhada ____ Peças teatrais ____ Fichas de trabalho ____ Cópias ____ Fazer um desenho e escrever algo sobre ele

____ Escrever cartas para outra pessoa ____ Autobiografias ____ Biografias ____ Escrever para convencer ____ Escrever para informar

____ Resumos ____ Escrever comentando material lido

Outras atividades de escrita (por favor, seja específico):

4ª Parte: *Ensino da Escrita e Atividades de Escrita*

18. Por favor, faça um círculo na resposta que corresponde à frequência com que implementa e desenvolve os seguintes métodos e práticas no ensino da escrita com os seus alunos.

1. Converso com os alunos sobre o trabalho escrito que desenvolveram.	NUNC A	VÁRIAS VEZES POR ANO	MENSALM ENTE	VÁRIAS VEZES POR MÊS	SEMANAL MENTE	VÁRIAS VEZES POR SEMANA	DIARIAM ENTE
2. Os alunos conversam entre si sobre trabalho escrito que desenvolveram.	NUNC A	VÁRIAS VEZES POR ANO	MENSALM ENTE	VÁRIAS VEZES POR MÊS	SEMANAL MENTE	VÁRIAS VEZES POR SEMANA	DIARIAM ENTE
3. Os alunos selecionam temas para a composição escrita.	NUNC A	VÁRIAS VEZES POR ANO	MENSALM ENTE	VÁRIAS VEZES POR MÊS	SEMANAL MENTE	VÁRIAS VEZES POR SEMANA	DIARIAM ENTE
4. Os alunos participam em atividades de	NUNC	VÁRIAS	MENSALM	VÁRIAS	SEMANAL	VÁRIAS	DIARIAM

planificação antes da escrita.	A	VEZES POR ANO	ENTE	VEZES POR MÊS	MENTE	VEZES POR SEMANA	ENTE
5. Os alunos reveem o seu produto escrito.	NUNC A	VÁRIAS VEZES POR ANO	MENSALM ENTE	VÁRIAS VEZES POR MÊS	SEMANAL MENTE	VÁRIAS VEZES POR SEMANA	DIARIAM ENTE
6. Os alunos partilham o seu trabalho escrito com os colegas.	NUNC A	VÁRIAS VEZES POR ANO	MENSALM ENTE	VÁRIAS VEZES POR MÊS	SEMANAL MENTE	VÁRIAS VEZES POR SEMANA	DIARIAM ENTE
7. Os alunos "publicam" o seu trabalho escrito (Imprimem ou escrevem um trabalho para ser partilhado com outros).	NUNC A	VÁRIAS VEZES POR ANO	MENSALM ENTE	VÁRIAS VEZES POR MÊS	SEMANAL MENTE	VÁRIAS VEZES POR SEMANA	DIARIAM ENTE
8. Os alunos ajudam outros colegas a escrever.	NUNC A	VÁRIAS VEZES POR ANO	MENSALM ENTE	VÁRIAS VEZES POR MÊS	SEMANAL MENTE	VÁRIAS VEZES POR SEMANA	DIARIAM ENTE
9. Leio o meu trabalho escrito aos meus	NUNC	VÁRIAS	MENSALM	VÁRIAS	SEMANAL	VÁRIAS	DIARIAM

alunos.	A	VEZES POR ANO	ENTE	VEZES POR MÊS	MENTE	VEZES POR SEMANA	ENTE
10. Ensino técnicas de construção de frases.	NUNC A	VÁRIAS VEZES POR ANO	MENSALM ENTE	VÁRIAS VEZES POR MÊS	SEMANAL MENTE	VÁRIAS VEZES POR SEMANA	DIARIAM ENTE
11. Ensino formas de organização textual ou como os textos estão organizados.	NUNC A	VÁRIAS VEZES POR ANO	MENSALM ENTE	VÁRIAS VEZES POR MÊS	SEMANAL MENTE	VÁRIAS VEZES POR SEMANA	DIARIAM ENTE
12. Ensino estratégias de planificação.	NUNC A	VÁRIAS VEZES POR ANO	MENSALM ENTE	VÁRIAS VEZES POR MÊS	SEMANAL MENTE	VÁRIAS VEZES POR SEMANA	DIARIAM ENTE
13. Ensino estratégias de revisão.	NUNC A	VÁRIAS VEZES POR ANO	MENSALM ENTE	VÁRIAS VEZES POR MÊS	SEMANAL MENTE	VÁRIAS VEZES POR SEMANA	DIARIAM ENTE
14. Ensino competências de caligrafia.	NUNC	VÁRIAS	MENSALM	VÁRIAS	SEMANAL	VÁRIAS	DIARIAM

	A	VEZES POR ANO	ENTE	VEZES POR MÊS	MENTE	VEZES POR SEMANA	ENTE
15. Ensino competências ortográficas.	NUNC	VÁRIAS	MENSALM	VÁRIAS	SEMANAL	VÁRIAS	DIARIAM
	A	VEZES POR ANO	ENTE	VEZES POR MÊS	MENTE	VEZES POR SEMANA	ENTE
16. Ensino competências gramaticais.	NUNC	VÁRIAS	MENSALM	VÁRIAS	SEMANAL	VÁRIAS	DIARIAM
	A	VEZES POR ANO	ENTE	VEZES POR MÊS	MENTE	VEZES POR SEMANA	ENTE
17. Ensino competências de pontuação.	NUNC	VÁRIAS	MENSALM	VÁRIAS	SEMANAL	VÁRIAS	DIARIAM
	A	VEZES POR ANO	ENTE	VEZES POR MÊS	MENTE	VEZES POR SEMANA	ENTE
18. Ensino a reconhecer e a usar com propriedade as letras maiúsculas.	NUNC	VÁRIAS	MENSALM	VÁRIAS	SEMANAL	VÁRIAS	DIARIAM
	A	VEZES POR ANO	ENTE	VEZES POR MÊS	MENTE	VEZES POR SEMANA	ENTE
19. Ensino os alunos a escrever frases	NUNC	VÁRIAS	MENSALM	VÁRIAS	SEMANAL	VÁRIAS	DIARIAM

compostas combinando e juntando frases simples.	A	VEZES POR ANO	ENTE	VEZES POR MÊS	MENTE	VEZES POR SEMANA	ENTE
20. Mostro aos alunos o prazer e o amor pela escrita.	NUNC A	VÁRIAS VEZES POR ANO	MENSALM ENTE	VÁRIAS VEZES POR MÊS	SEMANAL MENTE	VÁRIAS VEZES POR SEMANA	DIARIAM ENTE
21. Deixo os alunos ver-me escrever e aplicar estratégias para a escrita.	NUNC A	VÁRIAS VEZES POR ANO	MENSALM ENTE	VÁRIAS VEZES POR MÊS	SEMANAL MENTE	VÁRIAS VEZES POR SEMANA	DIARIAM ENTE
22. Volto a ensinar competências ou estratégias que tinha ensinado anteriormente.	NUNC A	VÁRIAS VEZES POR ANO	MENSALM ENTE	VÁRIAS VEZES POR MÊS	SEMANAL MENTE	VÁRIAS VEZES POR SEMANA	DIARIAM ENTE
23. Peço aos alunos a escrita de textos como trabalho de casa.	NUNC A	VÁRIAS VEZES POR ANO	MENSALM ENTE	VÁRIAS VEZES POR MÊS	SEMANAL MENTE	VÁRIAS VEZES POR SEMANA	DIARIAM ENTE
24. Ofereço sugestões para a escrita (dou o	NUNC	VÁRIAS	MENSALM	VÁRIAS	SEMANAL	VÁRIAS	DIARIAM

início da história, uma imagem, um objeto, etc.) para encorajar os alunos a compor.	A	VEZES POR ANO	ENTE	VEZES POR MÊS	MENTE	VEZES POR SEMANA	ENTE
25. Os alunos utilizam organizadores gráficos (mapas conceituais e diagramas) quando escrevem.	NUNC A	1	2	ALGUMAS VEZES	3	4	SEMPRE
26. Monitorizo o progresso dos alunos na aquisição e desenvolvimento de competências de escrita para tomar decisões sobre o ensino que pretendo desenvolver.	NUNC A	VÁRIAS VEZES POR ANO	MENSALM ENTE	VÁRIAS VEZES POR MÊS	SEMANAL MENTE	VÁRIAS VEZES POR SEMANA	DIARIAM ENTE
27. Encorajo os alunos a monitorizar o seu progresso na aquisição e desenvolvimento de competências de escrita.	NUNC A	VÁRIAS VEZES POR ANO	MENSALM ENTE	VÁRIAS VEZES POR MÊS	SEMANAL MENTE	VÁRIAS VEZES POR SEMANA	DIARIAM ENTE
28. Utilizo sinais gráficos para avaliar a escrita dos alunos.	NUNC A	VÁRIAS VEZES POR ANO	MENSALM ENTE	VÁRIAS VEZES POR MÊS	SEMANAL MENTE	VÁRIAS VEZES POR SEMANA	DIARIAM ENTE
29. Os alunos utilizam portfólios onde	NUNC	VÁRIAS	MENSALM	VÁRIAS	SEMANAL	VÁRIAS	DIARIAM

guardam, leem, e avaliam o seu trabalho escrito.	A	VEZES POR ANO	ENTE	VEZES POR MÊS	MENTE	VEZES POR SEMANA	ENTE
30. Peço aos alunos para produzirem um trabalho escrito em casa, com a ajuda de Pais/Educadores.	NUNC A	VÁRIAS VEZES POR ANO	MENSALM ENTE	VÁRIAS VEZES POR MÊS	SEMANAL MENTE	VÁRIAS VEZES POR SEMANA	DIARIAM ENTE
31. Peço a Pais/Educadores para ouvirem ou lerem o trabalho escrito produzido na escola pelos seus educandos.	NUNC A	VÁRIAS VEZES POR ANO	MENSALM ENTE	VÁRIAS VEZES POR MÊS	SEMANAL MENTE	VÁRIAS VEZES POR SEMANA	DIARIAM ENTE
32. Converso com Pais/Educadores sobre o progresso dos seus educandos na escrita.	NUNC A	VÁRIAS VEZES POR ANO	MENSALM ENTE	VÁRIAS VEZES POR MÊS	SEMANAL MENTE	VÁRIAS VEZES POR SEMANA	DIARIAM ENTE
33. Deixo os alunos utilizarem o computador para a composição escrita.	NUNC A	VÁRIAS VEZES POR ANO	MENSALM ENTE	VÁRIAS VEZES POR MÊS	SEMANAL MENTE	VÁRIAS VEZES POR SEMANA	DIARIAM ENTE
34. Os alunos utilizam a escrita ao serviço	NUNC	VÁRIAS	MENSALM	VÁRIAS	SEMANAL	VÁRIAS	DIARIAM

da leitura (escrevem sobre algo que leram).	A	VEZES POR ANO	ENTE	VEZES POR MÊS	MENTE	VEZES POR SEMANA	ENTE
35. Os alunos utilizam a leitura ao serviço da escrita (leem para se informar para a escrita).	NUNC A	VÁRIAS VEZES POR ANO	MENSALM ENTE	VÁRIAS VEZES POR MÊS	SEMANAL MENTE	VÁRIAS VEZES POR SEMANA	DIARIAM ENTE
36. Os alunos utilizam a escrita em diferentes áreas de conteúdo, tais como em Estudo do Meio e Matemática.	NUNC A	VÁRIAS VEZES POR ANO	MENSALM ENTE	VÁRIAS VEZES POR MÊS	SEMANAL MENTE	VÁRIAS VEZES POR SEMANA	DIARIAM ENTE

Se gostaria de partilhar informação adicional sobre as práticas de ensino da escrita que desenvolve com os seus alunos, por favor, utilize o espaço em baixo.

5ª Parte: *Atitudes sobre a Escrita*

19. Por favor, faça um círculo na resposta que corresponde ao seu grau de concordância ou discordância relativamente a cada uma das afirmações que se seguem. Um exemplo de resposta é dado em baixo. Essa resposta mostra que o inquirido concorda moderadamente com " a escrita deve ser ensinada em todos os níveis de ensino do ensino básico."

EXEMPLO:

A Escrita deveria ser ensinada em todos os níveis de ensino do ensino básico.

CONCORD	CONCORDO	CONCORD	DISCORD	DISCORDO	DISCORD
O	MODERADA	O	O	MODERADA	O
TOTALME	MENTE	LIGEIRAM	LIGEIRAM	MENTE	TOTALM
NTE		ENTE	ENTE		ENTE

a. Recebi preparação adequada na minha formação de professor inicial para ensinar a escrita na minha área curricular.	CONCORD O TOTALME NTE	CONCORDO MODERADA MENTE	CONCORD O LIGEIRAM ENTE	DISCORD O LIGEIRAM ENTE	DISCORDO MODERADA MENTE	DISCORD O TOTALM ENTE
b. Recebi formação contínua adequada para ensinar a escrita na minha área curricular.	CONCORD O TOTALME NTE	CONCORDO MODERADA MENTE	CONCORD O LIGEIRAM ENTE	DISCORD O LIGEIRAM ENTE	DISCORDO MODERADA MENTE	DISCORD O TOTALM ENTE
c. Os meus alunos possuem as competências de	CONCORD	CONCORDO	CONCORD	DISCORD	DISCORDO	DISCORD

escrita que precisam para trabalhar nas minhas aulas.	O TOTALME NTE	MODERADA MENTE	O LIGEIRAM ENTE	O LIGEIRAM ENTE	MODERADA MENTE	O TOTALM ENTE
d. A composição escrita é uma competência essencial para os alunos quando terminam o ensino básico.	CONCORD O TOTALME NTE	CONCORDO MODERADA MENTE	CONCORD O LIGEIRAM ENTE	DISCORD O LIGEIRAM ENTE	DISCORDO MODERADA MENTE	DISCORD O TOTALM ENTE
e. A composição escrita é uma competência essencial para os alunos quando terminam o ensino secundário.	CONCORD O TOTALME NTE	CONCORDO MODERADA MENTE	CONCORD O LIGEIRAM ENTE	DISCORD O LIGEIRAM ENTE	DISCORDO MODERADA MENTE	DISCORD O TOTALM ENTE
f. No ensino básico e secundário, são ensinadas aos alunos as competências de escrita necessárias para o seu sucesso no mercado de trabalho.	CONCORD O TOTALME NTE	CONCORDO MODERADA MENTE	CONCORD O LIGEIRAM ENTE	DISCORD O LIGEIRAM ENTE	DISCORDO MODERADA MENTE	DISCORD O TOTALM ENTE
g. No ensino básico e secundário, são ensinadas aos alunos as competências de escrita necessárias para o seu sucesso no ensino superior.	CONCORD O TOTALME NTE	CONCORDO MODERADA MENTE	CONCORD O LIGEIRAM ENTE	DISCORD O LIGEIRAM ENTE	DISCORDO MODERADA MENTE	DISCORD O TOTALM ENTE
h. A composição escrita deveria ser ensinada	CONCORD	CONCORDO	CONCORD	DISCORD	DISCORDO	DISCORD

em todas as disciplinas ao longo do ensino básico e secundário.	O TOTALME NTE	MODERADA MENTE	O LIGEIRAM ENTE	O LIGEIRAM ENTE	MODERADA MENTE	O TOTALM ENTE
i. Gosto de ensinar a escrever.	CONCORD O TOTALME NTE	CONCORDO MODERADA MENTE	CONCORD O LIGEIRAM ENTE	DISCORD O LIGEIRAM ENTE	DISCORDO MODERADA MENTE	DISCORD O TOTALM ENTE

22. Pensa que ter ensinado explicitamente estratégias de autorregulação para a escrita ajudou os seus alunos a melhorarem as competências de escrita? Em que aspetos (desempenho, motivação, atitude, etc.)?

Obrigada pela vossa atenção

6. Se gostaria de partilhar informação adicional sobre as práticas de ensino da escrita que desenvolve com os seus alunos, por favor, utilize o espaço em baixo.

Obrigada pela sua colaboração!

ANEXO 3: CONTEXTO DE RECOLHA DE DADOS

ANEXO 3.1:

CURSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O ENSINO EXPLÍCITO DE ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO PARA A ESCRITA

A forma como os alunos aprendem e gerem as informações e conhecimentos que lhes são disponibilizados tem sido um dos focos de atenção nas últimas décadas, dando origem a um vasto corpo de investigação denominada autorregulação na aprendizagem ou aprendizagem autorregulada. Sendo a escrita uma das competências fundamentais e transversais aos diversos domínios da nossa sociedade (MacArthur, Graham & Fitzgerald, 2006; Troia, 2009), ela tem sido apontada como um dos domínios em que urge promover competências autorregulatórias por razões que se prendem, por um lado com preocupações partilhadas por vários investigadores internacionais como nacionais relacionadas com as dificuldades que um número crescente de estudantes tem vindo a revelar no desenvolvimento de competências de escrita (Berninger, 2012; MacArthur, Graham & Fitzgerald, 2006; Malpique & veiga Simão, 2012) e por outro lado, com o facto de alguns desses autores sustentarem que essas dificuldades estão relacionadas com o desempenho e o sucesso académico de muitos alunos. No entanto, o desenvolvimento de competências autorregulatórias no domínio da escrita passa pelo ensino de estratégias eficazes que possam ajudar os alunos a enfrentar a complexidade da escrita, utilizando-a de forma cada vez mais consciente e autónoma em diversos contextos e para diversos objetivos e destinatários, como ferramenta de comunicação e instrumento de aprendizagem transcurricular e transdisciplinar (Beriniger, 2008; Carvalho, 2013; Rebelo 2008). Para isso, o professor desempenha um papel fundamental na promoção de competências autorregulatórias que passa por duas vertentes: o ensino explícito de estratégias de autorregulação e a criação de um ambiente favorável que possibilite a aprendizagem e o treino das mesmas.

Várias investigações têm sido conduzidas no âmbito da promoção da autorregulação para a escrita, nomeadamente no ensino de estratégias autorregulatórias. Um dos modelos que tem sido testado e validado em diversos contextos, com alunos dos diferentes níveis de escolaridade, com ou sem dificuldades de aprendizagem e que tem-se mostrado eficaz, é o *Self Regulated Strategy Development* (SRSD) (Harris & Graham, 1996).

Dada a relevância deste tema e do papel que os psicólogos podem desempenhar junto dos professores, no âmbito da sua formação e sensibilização para a urgência da promoção da autorregulação para a escrita, a Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa desenvolve uma linha de investigação sobre a *Autorregulação na Composição Escrita em Contexto Escolar*, coordenada pela professora Ana Margarida Veiga Simão e Anabela Malpique.

O curso de formação sobre o ensino de estratégias de autorregulação para a composição escrita enquadra-se nesta linha de investigação e surgiu no âmbito de uma parceria com um dos agrupamentos de escolas da zona da Grande Lisboa que colaborou numa investigação realizada anteriormente sob o tema *Desenvolvendo estratégias de autorregulação para a escrita em contexto sala de aula: uma perspetiva sócio cognitiva* (Malpique, 2012), mobilizando um grande número de professores e alunos. Este curso de formação foi, portanto, um retorno a essa preciosa colaboração e simultaneamente uma resposta à vontade manifestada pelos docentes no sentido de obterem mais conhecimentos sobre os processos autorregulatórios e de aperfeiçoarem competências que lhes permitam ensinar de forma explícita as estratégias de autorregulação para a escrita aos seus alunos. Deste modo, todo o curso de formação foi pensado e estruturado neste sentido, visando atingir os seguintes objetivos: (1) compreender a escrita como um processo multidimensional; (2) reconhecer diferentes abordagens teóricas e práticas do ensino da escrita em contexto escolar; (3) refletir sobre a relevância do desenvolvimento de estratégias de autorregulação para a aprendizagem e para a composição escrita; (4) analisar diferentes recomendações para o ensino da composição escrita, sugeridas pela investigação empírica em contextos educativos nacionais e internacionais; (5) conhecer e aplicar estratégias para o ensino da escrita partindo do modelo de Desenvolvimento de Estratégias de Autorregulação para a Escrita (SRSD); (6) recriar e utilizar estratégias para o ensino da escrita de diferentes tipos de textos (diferentes tipologias textuais); (7) utilizar e elaborar estratégias de ensino adequadas às necessidades individuais de cada aluno na escrita; (8) reconhecer diferentes metodologias para a avaliação da eficácia das estratégias implementadas.

Esse curso de formação decorreu entre trinta de setembro e sete de dezembro de 2013, numa das escolas do referido agrupamento e durou 25 horas, repartidas em oito sessões. Participaram nela, vinte e um professores do primeiro Ciclo e vinte e cinco do segundo e terceiro Ciclos, das diferentes áreas curriculares. A sua organização e

dinamização estiveram a cargo da Professora Doutora Ana Margarida Veiga Simão e Anabela Malpique.

Em linhas gerais, foram abordados os seguintes conteúdos temáticos: as perspetivas teóricas sobre a composição escrita (os modelos cognitivos, sociocognitivos e sócio culturais da escrita); as recomendações para o ensino da escrita; o ensino de estratégias de autorregulação para a escrita (pressupostos teóricos, ensino estratégico, processo e procedimentos para a aplicação); o ensino da escrita em contexto escolar e o desenvolvimento de estratégias de autorregulação as estratégias para o ensino de vários tipos de textos.

Quanto às opções metodológicas, as atividades do curso decorreram em sessões presenciais teórico - práticas, desenvolvidas tendo em conta os contextos e as vivências profissionais dos participantes. Houve cinco sessões realizadas em grande grupo (as quatro primeiras e a última) e as restantes foram realizadas em grupos separados e dias diferentes, sendo o grupo 1 formado pelos professores do primeiro Ciclo, os de Educação Especial e o grupo 2 formado pelos professores do segundo e terceiro Ciclo.

Os conteúdos programáticos foram abordados em grande grupo, envolvendo momentos expositivos de conteúdos teóricos e trabalhos práticos em pequenos grupos ou em pares. Essa distribuição tinha como objetivo permitir a troca de impressões e de experiências sobre o ensino da escrita entre professores de diferentes níveis e áreas curriculares. Posteriormente os dois grupos tiveram sessões independentes, sobretudo nas atividades práticas de aplicação dos conteúdos ao contexto profissional específico de cada um, com a planificação do ensino de estratégias e a construção de materiais a utilizar na sua prática letiva, adaptados ao nível e às características dos seus alunos. Esse trabalho foi feito em pequenos grupos de três a quatro elementos cada. A formação dos grupos foi livre, embora seguindo algumas orientações com o único propósito de possibilitar um trabalho que sirva para responder às necessidades dos alunos. Assim, havia três possibilidades: formar grupos com professores do primeiro Ciclo e os de educação especial, incluindo um professor do segundo Ciclo; grupos entre professores do segundo e do terceiro Ciclos, por grupos disciplinares ou ainda por áreas científicas (e.g., ciências sociais e humanas, ciências exatas).

Foi privilegiado um ambiente de trabalho favorecedor da partilha e da troca de experiências entre todos os docentes, tendo o formador desempenhado um papel de promotor e facilitador da reflexão.

Sendo o curso de formação creditado, para efeitos de progressão na carreira docente dos participantes, o regime de avaliação incluía a frequência obrigatória em pelo menos dois terços da carga horária total, um trabalho presencial desenvolvido em grupo ou individualmente ao longo da ação de formação e um trabalho final individual.

O trabalho de grupo envolvia a participação na elaboração de materiais pedagógicos, avaliados pela sua pertinência e qualidade, tendo em conta os conteúdos teóricos abordados. Quanto ao trabalho final individual, consistiu numa reflexão final crítica sobre a ação de formação e os conteúdos neles abordados. Esses dois blocos foram avaliados de forma qualitativa e quantitativa, consoante com as normas em vigor, de acordo com a seguinte escala: excelente (de 9 a 10 valores), Muito bom (de 8 a 8,9 valores), Bom (de 6,5 a 7,9 valores); regular (de 5 a 6,4 valores) e Insuficiente de 1 a 4,9 valores). No final da formação os participantes completaram um instrumento de avaliação da formação - Questionário formação contínua de professores (Pinto Alvarez & Raimundo, 2010) para aferir os diferentes aspetos da ação de formação, nomeadamente a formação em si (programa e materiais, metodologia, pertinência, horário e adequação da ação de formação) e os formadores (monitoria e avaliação global). Este questionário é composto por 31 questões, com a maioria de respostas fechadas e algumas de resposta aberta, para permitir aos participantes darem o seu parecer ou tecer comentários ou opiniões não cobertas pelas questões de resposta fechada.

ANEXO 4: TRATAMIENTO DOS DADOS

ANEXO 4.1: operacionalização das categorias

Ensino da escrita e atividades de escrita: categorização dos itens

Categorias	itens	indicadores
(A) Apoio à escrita dos estudantes	1	Converso com os alunos sobre o trabalho escrito que desenvolveram
	2	Os alunos conversam entre si sobre o trabalho escrito que desenvolveram
	3	Os alunos selecionam temas para a composição escrita
	4	Os alunos participam em atividades de planificação antes da escrita
	5	Os alunos revêm o seu produto escrito
	8	Os alunos ajudam outros colegas a escrever
	25	Os alunos utilizam organizadores gráficos
	33	Deixo os alunos utilizarem o computador para a composição escrita
	22	Volto a ensinar competências ou estratégias que tinha ensinado anteriormente (reteaching)
(B) Ensino de competências básicas de escrita	10	Ensino técnicas de construção de frases
	14	Ensino competências de caligrafia
	15	Ensino competências ortográficas
	16	Ensino competências gramaticais
	17	Ensino competências de pontuação
	18	Ensino a reconhecer e a usar com propriedade as letras maiúsculas
	19	Ensino os alunos a escrever frases compostas.
(C) Ensino de processos de escrita	11	Ensino formas de organização textual
	12	Ensino estratégias de planificação
	13	Ensino estratégias de revisão
	21	Deixo os alunos ver-me escrever e aplicar estratégias ...

(E) Promoção da motivação	6	Os alunos partilham o seu trabalho escrito com os colegas
	7	Os alunos publicam o seu trabalho escrito
	9	Leio o meu trabalho escrito aos meus alunos
	20	Mostro os alunos o prazer e o amor pela escrita
	24	Ofereço sugestões para a escrita... para encorajar os alunos a compor
(F) Avaliação da escrita	26	Monitorizo o progresso dos alunos na aquisição e desenvolvimento das competências da escrita.
	27	Encorajo os alunos a monitorizar o seu progresso ...
	28	Utilizo sinais gráficos para avaliar a escrita dos alunos
	29	Os alunos utilizam portefólios onde guardam leem e avaliam o seu trabalho
Categoria	item	Indicadores
(G) Ambiente familiar	23	Peço aos alunos a escrita de testes como trabalho de casa
	30	Peço aos alunos para produzirem um trabalho escrito em casa com ajuda dos pais
	31	Peço aos pais para ouvirem/lerem o trabalho escrito produzido na escola
	32	Converso com os pais sobre o progresso dos seus educandos na escrita
(H) Extensão da escrita a outras áreas curriculares	34	Os alunos utilizam a leitura ao serviço da escrita
	35	Os alunos utilizam a escrita em diferentes áreas de conteúdo
	36	Os alunos utilizam a escrita em diferentes áreas de conteúdo tal como o estudo do meio e a matemática.

ANEXO 5. ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS ARTEFACTOS

ANEXO 5.1. Análise e conteúdo dos artefactos: **Apêndice**

Tema 1: Preparação inicial e contínua para ensinar a escrita

Contributos do curso de formação
Afirmção que remetem para os ganhos decorrentes da participação no curso de formação
Contributos pessoais
Ganhos a nível da formação e crescimento pessoal <i>“Esta formação foi muito enriquecedora para a minha formação contínua e sinto que ganhei muitos conhecimentos e novas experiências que me ajudarão a melhorar as minhas práticas letivas”</i>
Contributos para a prática profissional
Ganhos/enriquecimento a nível da prática profissional <i>“Essa formação contribuiu para o enriquecimento do trabalho iniciado e é um excelente complemento ao trabalho realizado no sentido de promover a leitura e a escrita”.</i>
Contributos a nível sócio relacional
Ganhos a nível das relações, interação social, interdisciplinaridade, partilha e trocas de experiência <i>“Consolidou o espírito de grupo, a capacidade para interagir socialmente e para praticar a interdisciplinaridade”.</i> <i>“Partilhei as minhas dificuldades e as minhas boas experiências e recebi o mesmo de todos os colegas”</i>

Tema 2: Ensino e Atividades de escrita

Planeamento e escrita de textos narrativos e pequenas histórias
Atividades que envolvem o planeamento e a narração de factos reais ou imaginários <i>O facto de lecionarmos um quarto ano de escolaridade e ser um ano terminal, a escolha recaiu sobre o texto narrativo pois as crianças manifestam alguma dificuldade em identificar as diferentes etapas do referido tipo de texto</i>
Escrita das primeiras letras
Prática do ABC: ensino das primeiras letras do alfabeto <i>“Pelo facto de os meus alunos e os dos meus colegas de grupo não conhecerem as letras do alfabeto, escolhemos a prática do ABC nas estratégias de autorregulação para a escrita”</i>
Fluência e Velocidade na escrita
Promoção da destreza e rapidez na escrita de palavras e frases <i>“Ganhar velocidade na escrita é um meio de desenvolver o mecanismo da escrita...assim,tendo em conta que leciono um 1º ano de escolaridade, propus-me levar a cabo a seguinte estratégia: a construção do foguetão, a colocação de gráficos para o registo do desempenho de diferentes alunos”</i>

Tema 3: Utilização de práticas específicas de escrita

Apoio à escrita
Afirmações que remetem para as práticas que visam apoiar os alunos nas diversas atividades de escrita <i>“Além dos recursos existentes, elaborei fichas com propostas de texto descritivo, sempre com o mapeamento presente em cada uma delas. Usei cartões com imagem onde cada imagem segue cada passo a dar”.</i>

<p><i>“ Foi elaborado um cartaz para a sala de aula sobre a planificação de um texto narrativo com a ajuda da professora”.</i></p>
<p>Ensino de competências básicas</p>
<p>Afirmações que remetem para o ensino de aspetos mais mecânicos e formais da escrita</p> <p><i>“Eu e o meu grupo planeámos desenvolver inicialmente alguns pré-requisitos como a motricidade fina, tais como grafismos, modelagens, recortes, dobragens e identificação de sons e imagens associadas às vogais oralmente”.</i></p> <p><i>“Nas aulas de escrita colaborativa verificou-se a necessidade de se facultar ao aluno melhores técnicas de escrita a nível de pontuação, estruturação de parágrafos, enriquecimento vocabular e uso de maiúsculas”.</i></p>
<p>Ensino da escrita como um processo</p>
<p>Afirmações que remetem para o ensino dos processos envolvidos na escrita como a planificação, a textualização e a revisão</p> <p><i>“ Na minha sala de aula trabalho para que a escrita esteja associada ao aprender a pensar”</i></p> <p><i>“ Em algumas semanas de trabalho, a escrita de pequenos textos narrativos foi sempre realizada pela professora que servia de modelo os alunos ouviam o diálogo da professora de si para si, registando a chuva de ideias que ia surgindo e os alunos observavam a escrita e posteriormente o texto ”</i></p>
<p>Promoção da motivação</p>
<p>Actividades ou procedimentos que visam motivar os alunos para a escrita</p> <p><i>“Na minha prática educativa sempre procurei (...) motivar os alunos com momentos lúdicos e propostas de escrita criativa”.</i></p> <p><i>“De manhã, antes do início da aula, agora é o tempo dos pequenos poetas/escritores lerem as suas histórias”</i></p>
<p>Avaliação da escrita</p>
<p>Afirmações que remetem para práticas que visam avaliar o desempenho escrito dos alunos.</p>

“Através do caderno de histórias que cada aluno está a construir, ainda com material de suporte à escrita de narrativas”.

“Depois de todas as vogais terem sido bem trabalhadas seriam arquivadas para serem utilizadas sempre que necessário”.

Ambiente familiar

Envolvimento dos pais e familiares na escrita dos alunos através de trabalhos de casa, feedback aos pais

“Para que a aprendizagem ficasse mais consolidada, os meus alunos levaram cada cartão, à vez para casa, para mostrarem aos pais e falarem com eles sobre cada vogal”.

“Têm cadernos que escolheram com os pais onde dão asas à sua criatividade e intuição e escrevem, escrevem e ilustram”

Tema 4: Ensino explícito de estratégias de autorregulação para a escrita (Modelo SRSD)

Potencialidades do modelo

Afirmações que reflectem a perceção sobre a capacidade transformadora do modelo SRSD

“Este modelo estruturado encoraja os alunos a desenvolverem de forma autónoma a sua aprendizagem da escrita”.

“Este tipo de estratégias proporciona uma participação ativa dos alunos no seu percurso de aprendizagem e na produção de saberes”

Características do modelo

Afirmações que identificam marcas típicas do modelo SRSD

A. Viabilidade

“A sua aplicação é viável, tendo a vantagem de poderem ser desenvolvidas progressivamente com os alunos”

B. Flexibilidade

“É um modelo flexível e ajustado às necessidades individuais de cada um.

“Permite que os alunos possam adquirir competências de acordo com as suas necessidades e capacidades individuais”

C. Funcionalidade

“Posso aferir que as estratégias aplicadas foram funcionais”.

D. Eficácia

“O modelo SRSD desenvolvido por Graham e colegas, é um modelo muitíssimo eficaz, no que diz respeito a estes alunos (NEE) ”.

“Encontrámos nesta estratégia uma prática eficaz para ajudar os alunos a consciencializarem, a estruturarem, a autorregular e monitorizarem a escrita”.

E. Fiabilidade

“É mais um instrumento que podemos utilizar e que sabemos que já foi validado, por isso, sabemos à partida que resulta, com feedback positivo”.

Metodologias do modelo

Afirmações que remetem para os procedimentos inerentes à implementação do modelo

a. Uso da dupla codificação

“A dupla codificação facilita a memorização. Esta foi uma estratégia que desenvolvi à luz da prática do ABC”.

b. Uso de mnemónicas e acrósticos como auxiliares de memória

“A mnemónica torna-se um auxiliar de memória bastante eficaz nos alunos que acompanho com necessidades educativas especiais”.

c. Ensino explícito pela modelagem

“A professora mostra como se escreve através de cartões”.

“ Após análise das imagens apresentadas, as crianças foram confrontadas perante um modelo de escrita, adotando a professora como modelo a seguir”.

d. Acompanhamento individualizado e suporte andaimado

“O trabalho realizado teve sucesso porque existiu (...) o acompanhamento individualizado do professor”.

Reflexo/ impacto nos alunos

Afirmações que indicam sinais de mudanças observadas nos alunos após a implementação das estratégias planejadas

1. Leitura

“As atividades também tiveram reflexos na compreensão da leitura”.

2.Motivação

“O aluno revelou motivação gosto e evolução na execução das atividades propostas. estiveram muito motivados, nomeadamente quando modelaram e desenharam as vogais com diferentes materiais”.

3. Atitude perante a escrita

“ Estas experiências (...) para os alunos, tem sido geradoras de mudanças na forma como encaram a escrita, sem receio, sem vergonha, sem medo”.

“Na biblioteca, começaram com a professora TIC a passar as suas histórias para o blogue da biblioteca da escola onde, além da sua apresentação gráfica, cada autor pode gravar a sua voz lendo a sua história”.

5. Qualidade da escrita

“Conseguiu-se uma melhoria na escrita de textos dos alunos (...) após a aplicação desta estratégia”.

“Na turma do 2º ano os alunos conseguem organizar melhor as ideias na escrita de textos quando é seguida esta estratégia”.

“O resultado desta aplicação foi muito positivo (...) o grupo / turma conseguiu aperfeiçoar e melhorar as suas práticas de escrita”.

6. Transferência

(Esforço por parte do aluno para aplicar a estratégia noutros domínios)

“Também uso o POE na matemática quando resolvo os problemas. Procuro uma ideia para resolver o problema, depois organizo a ideia com desenhos e depois escrevo como faço”.

5. Consciência do leitor e da escrita como um processo

Consciencialização sobre a importância dos processos da escrita (planificação, textualização, revisão)

“Os alunos numa atitude reflexiva percebem a importância de planificar e de revêr”.

“Penso que foi a tomada de consciência que estavam a escrever para os outros escutarem”.

“Começaram a querer ler para outros meninos e viraram contadores de histórias nas turmas do Pré-Escolar”.

6. Adesão

Como aderiram ao ensino da escrita segundo o modelo SRSD

“A aluna apresentou interesse e boa disposição, envolvendo-se com interesse na actividade”.

“Todas as sessões foram de grande envolvimento dos alunos: construíram cartões, as imagens de referência, os marcadores e os cadernos de história”

7. Recetividade

Como acolheram a nova abordagem da ensinar a escrita

“O grupo / turma esteve sempre muito recetivo na sua aplicação”.

“Este exercício foi muito bem recebido pelos alunos”.

8. Entusiasmo /motivação

<p><i>“O entusiasmo tem sido contagiante”.</i></p> <p><i>“Os alunos aderiram com entusiasmo. Estiveram muito motivados”.</i></p>
<p>Dificuldades encontradas</p>
<p>A. Dificuldades no ensino (dificuldades encontradas pelo professor na implementação das estratégias)</p> <p><i>“Enquanto professora compreendo o processo, mas explicá-lo a alunos desta faixa etária é muito difícil”.</i></p> <p><i>“Diferentes ritmos exigem diferentes estratégias, o que inevitavelmente leva à diferenciação pedagógica em sala de aula. Numa turma com vinte e seis alunos este trabalho torna-se extremamente complexo e difícil de gerir”.</i></p>
<p>B. Dificuldades na aprendizagem das estratégias (dificuldades observadas nos alunos)</p>
<p><i>“Tenho verificado que é na planificação onde os alunos apresentam mais dificuldades</i></p> <p><i>“No segundo ano, os alunos ainda não automatizaram as competências gráficas e ortográficas. É importante que o seja”.</i></p> <p><i>“Também, há que ter em conta que ensinar a escrever textos, a alunos com seis e sete anos, é exigir que já possuam alguma maturidade emocional e cognitiva, o que nem sempre se verifica”.</i></p>

Tema 5: Perceções dos professores em relação à escrita e ao ensino da escrita

<p>Importância e lugar da Escrita</p>
<p>Afirmações que remetem para o valor e a relevância atribuídos à escrita</p> <p><i>“A escrita está sempre presente nas nossas vidas de forma implícita ou explícita”.</i></p> <p><i>“A escrita é reconhecida por todos nós como um instrumento essencial de comunicação”</i></p>
<p>Conceções da escrita</p>

Afirmações que remetem para o modo como os participantes concebem e definem a escrita

“A escrita é uma atividade complexa que requer um alto grau de abstração e um conjunto complexo de processos cognitivos”

“A capacidade de escrever não é inata”

“Pude constatar que a escrita é um processo que precisa de tempo e adequada orientação”

Papel do professor

Afirmações que refletem a importância percebida do professor no ensino da escrita

“ É função do professor, envolver os alunos nos seus próprios processos de aprendizagem”.

“Cabe ao professor ensinar estratégias aos alunos, fazê-los perceber o sentido das mesmas”.

“Dizer como fazer e mostrar como se faz é o nosso papel enquanto professores”.

Competências necessárias ao professor

Afirmações relacionadas com os pré-requisitos ou competências exigidas ao professor para ensinar a escrita

“ Ao professor compete apropriar-se das estratégias necessárias à melhoria das produções dos alunos”.

“A criação de um ambiente encorajador e promotor da prática da escrita, é sem dúvida o que tento e que penso que consigo implementar diariamente”.

Consciencialização

Afirmações que revelam tomadas de consciência relativamente à escrita, decorrentes da reflexão, durante a formação e /ou da implementação das estratégias

Necessidade do Investimento no tempo (a aprendizagem da escrita requer tempo)

“Pude constatar mais uma vez que a aprendizagem da escrita é um processo que precisa de tempo e adequada orientação”.

Necessidade de um ensino sistemático (crucial para a aquisição da autonomia dos alunos na

escrita)

“ Foi um começo porque considero que os alunos estão ainda a iniciar uma caminhada, que deve ser bem orientada e consolidada ao longo do percurso”.

“O treino da escrita não pode ser com atividades pontuais e episódicas mas com actividades sistemáticas, intencionais, bem direccionadas com estratégias bem planeadas”.

Necessidade de os alunos ganharem hábitos de leitura e de escrita

“Na avaliação diagnóstica verificou-se que os alunos deveriam trabalhar mais na escrita/ ortografia no que se refere aos hábitos de leitura e escrita”.

Necessidade de transformar a escrita numa tarefa relevante e significativa para o escrevente

“A escrita deve ter um significado para a criança despertando nela a necessidade intrínseca de ser incorporado numa tarefa necessária e relevante para a vida”.

Necessidade de a escrita ser encarada como um processo

“Desenvolver competências no âmbito da escrita pressupõe o ensino do processo, isto é, o trabalho explícito sobre as suas diferentes componentes: planificação, textualização, revisão”.

Necessidade de ensinar as estratégias de autorregulação nos primeiros anos de escolaridade

“Este procedimento deve iniciar-se logo nos primeiros anos de escolaridade para que os alunos comecem a desenvolver competências no domínio da escrita”

Consciencialização de que ensinar a escrita não é uma tarefa fácil

“A produção textual não é um processo automatizado como a ortografia e a grafia. Se assim fosse, tudo seria muito mais simples e fácil de ensinar”.

Importância da modelagem no ensino e na aprendizagem da escrita

“ Percebi que o perder tempo a mostrar como se faz de forma explícita aos alunos, foi um ganho em termos de qualidade”.

“De facto é muito importante a modelagem por parte do professor para que o aluno desenvolva competências de escrita a partir do modelo, que deve ser o professor”.

Importância da competência escrita para o sucesso dos indivíduos

“Os que têm dificuldades na escrita estão em desvantagem num mercado de trabalho em que esta assume um papel importante para se alcançar o sucesso”.

Importância do contexto de sala de aula para o desenvolvimento da competência escrita

“Enquanto professora envolvida no processo de iniciação à leitura e escrita, percebo que a aquisição das competências compositivas, gráficas e ortográficas têm que ser trabalhadas na sala de aula, de modo a proporcionar aos alunos competências que possam ser mobilizadas nas mais diversas situações do quotidiano”.

Importância da exposição dos trabalhos escritos à turma

“O sucesso e a melhoria das competências escrita passa pela apresentação sistemática dos trabalhos à turma”.

Relevância da reflexão para a aprendizagem da escrita

“Ajudar o aluno a pensar e a organizar-se é fundamental”.

“Na construção de textos na sala de aula é necessário primeiro que os alunos aprendam a pensar, para depois conseguir seleccionar e ordenar as ideias para finalmente redigirem os seus textos com coesão, coerência e clareza”.

Importância de encarar a escrita enquanto processo dinâmico

“ Planear e rever um texto são fundamentais para que este seja coerente e coeso”.

“ A revisão global de um qualquer texto é essencial e surge associada à planificação inicial, confrontando os objetivos com o produto final, não se limitando ao proposto inicialmente, já que se trata de um processo dinâmico”.

Importância do domínio das competências básicas

“ No segundo ano, os alunos ainda não automatizaram as competências gráficas e ortográficas. É importante que o seja, pois quanto mais cedo um aluno perceba estas duas competências mais rapidamente poderá dedicar-se à competência compositiva”.

Importância de transmitir o gosto pelo ensino da escrita e o amor à escrita

“Ensinar é uma arte. Um trabalho muito gratificante e muito motivante (...) Se bem pensado, trará grandes alegrias a todos os envolvidos neste fascinante caminho”.

“Concluo com a satisfação de poder afirmar que o meu Jardim está cheio cores (...) Espero que as suas sementes se espalhem por esses jardins afora”.

Urgência de se dar maior atenção à escrita

“ É necessário dar mais atenção à escrita, sendo uma área menos trabalhada no estudo da linguagem e literacia”.

“Urge então dotar a escrita e a sua aprendizagem de mecanismos capazes de a colocar no lugar que é seu”.

Expetativas de resultado

Afirmações que remetem para os resultados / ganhos esperados com o ensino da escrita na lógica de um processo

Melhoria da competência escrita e dos resultados dos alunos

“Espero que os alunos do NEE progridam cada vez mais”.

“Permitir que os meus alunos desenvolvam as competências necessárias para melhorarem o seu desempenho na escrita do texto”.

Autonomia dos alunos

“Que os alunos venham a usar as estratégias sem nenhum auxiliar de memória”.

“A contiuidade deste trabalho dará aos alunos uma grande autonomia na produção individual dos textos”.

“ Cada aluno está a construir, ainda com material de suporte para a escrita da narrativa, mas pretendo que gradualmente passe a ser uma prática independente e sem suporte de memória”

Preparação para enfrentar os desafios futuros *“Ganhei novos conhecimentos que me ajudarão a melhorar as minhas práticas e a tornar os meus alunos bem preparados para os desafios futuros”.*

Tema 6: Intenções e sinais de mudança

Intenções de mudança
Afirmações que expressam a intencionalidade em fazer algo de diferente no ensino da escrita <i>“A estratégia da modelagem pelo professor será um ponto de mudança na minha prática letiva, pois antes não era frequente fazê-lo.</i> <i>“Concluída a aprendizagem das vogais pelos alunos, irei continuar o método agora com outras letras do alfabeto, associando sempre uma letra a uma imagem, para posteriormente começarem a escrever palavras”</i>
Sinais de mudança no ensino
Afirmações que remetem para mudanças efectivas introduzidas nas práticas de ensino da escrita
a. Modelagem <i>“ Passei a fazer modelagem”</i>
b. Tempo <i>“ Dedico mais tempo à modelagem, materiais e reflexões”</i> <i>“Acabei por criar o hábito semanal de se copiarem frases, num espaço de tempo limitado (5 minutos)”</i>
c. Motivação <i>“Procuro descobrir novas estratégias para aplicar na arte de motivar, de interessar os alunos para a descoberta da escrita”</i>
d. Feedback sobre o desempenho <i>“ [Passei] a dar a conhecer aos alunos o número de palavras que conseguiram copiar corretamente”</i>
e. Práticas de planificação

“Reforcei a importância dos mapeamentos, intensifiquei a autorregulação com pequenos esquemas após 1º rascunho do texto”

f. Práticas colaborativas

“Por outro lado, também nos habituámos a enriquecer as histórias construídas”

“ Inicialmente propus aos alunos uma produção de um texto a pares (...) Posteriormente irão novamente escrever um texto a pares”

Sinais de mudança na aprendizagem

Afirmações que remetem para as mudanças observadas nos alunos em relação à escrita, após a implementação das estratégias

1. Na geração de conteúdos e na imaginação

“A elaboração de uma lista de possíveis ideias – chuva de ideias – ajudou sem dúvida aqueles alunos que revelam alguma dificuldade em imaginar, em criar algo de novo na produção escrita”

2. Na organização das ideias

“Os alunos do terceiro ano, com quem trabalho, habituaram-se a organizar as ideias do texto que pretendem escrever e facilmente escrevem um texto”

3. Na auto-eficácia

“ Sinto que os alunos sentem-se mais capazes e mais à vontade na tarefa da escrita”

4. Na motivação

“ [Mostram] maior motivação e gosto de escrever”

“ Ganham mais gosto para partilhar os seus produtos escritos”

“A sua atitude perante a escrita modificou-se. Ficaram mais interessados e motivados para a escrita”

5. Na reflexão

“Mostram melhor capacidade de reflexão sobre o seu trabalho escrito”

6. Nos mecanismos e na velocidade da escrita

“Melhoraram significativamente a sua competência nomeadamente na organização e rapidez de produção”

“Os alunos também melhoraram em termos formais: fazer parágrafo, usar verbos introdutórios de discurso e na pontuação”

7. No desempenho escrito

“Ajudou essencialmente a nível do desempenho”

“Os alunos melhoraram o seu desempenho”

Informações adicionais

Afirmações que indicam outras práticas de ensino da escrita que os participantes queiram partilhar

Conexão com a família

“Na minha prática tenho procurado mostrar aos pais e aos alunos que a leitura é indispensável para se ser um bom escritor”

Utilização da leitura ao serviço da escrita

“Procuo motivar os meus alunos para uma leitura recreativa diariamente. Esta atividade ajuda as crianças a desenvolverem a sua imaginação, a enriquecerem o vocabulário e a “limparem” os erros ortográficos”

Ensino explícito de competências específicas da escrita

“Procuo com os alunos, nos livros vários aspetos que podem utilizar na escrita de um texto como por exemplo:

Como iniciar um texto

Como evitar a repetição da mesma palavra

Como descrever um personagem

Como descrever uma paisagem

Como enriquecer o texto com comparações.”

ANEXO 6: RESULTADOS

Anexo 6.1: Preparação para o ensino ad escrita

Tabela 2

Preparação inicial e contínua para o ensino da escrita (N= 21)

		Frequência	Porcentagem	Média (DP)
	Nenhuma	-	-	
Durante a	Mínima	5	23,8	2,95 (0.669)
Formação	Adequada	12	57,1	
Inicial	Extensiva	4	19,0	
	Nenhuma	-	-	
Após	à Mínima	4	19,0	2,95 (0,590)
formação	Adequada	14	66,7	
inicial	Extensiva	3	14,3	

Anexo 6.2.

Tabela 3 Média do tempo semanal (em minutos) despendido no ensino de competências específicas

	Média	Mediana	Mínimo	Máximo
<i>Tempo de escrita na sala de aula (N= 15)</i>	222,10	120	50	600
<i>Ensino de competências básicas</i>				
Ensino da ortografia (N= 16)	76,19	60	0	240
Ensino da caligrafia (N= 17)	77,67	60	0	240
Ensino da gramática (N=17)	79,33	99	0	120
Ensino da pontuação (N= 17)	61,00	60	0	120
<i>Ensino de processos</i>				
Ensino de estratégia de planificação (N= 17)	75,89	85	0	150
Ensino de estratégia de revisão (N=17)	85,76	99	0	180

Anexo 6.3.

Tabela 4

Percentagem média do tempo semanal despendido no ensino da escrita (por minutos)

Tipos de atividades	Média	DP
Ensino envolvendo trabalho colaborativo em grupo - turma (N= 18)	46,76 %	27,8
Ensino envolvendo trabalho com pequenos grupos e /ou pares (N=18)	43,43 %	27,8
Ensino envolvendo trabalho individualizado (N= 18)	57,48%	25,6

Anexo 6.4

Tabela 5

Ensino da escrita com recurso a programas comercializados (N= 18)

Respostas	Frequência	percentagem	Média (dp)
Sim	5	23,8%	
Não	13	61,9%	15,62 (34,9)

Anexo 6.5.

Tabela 6

Atividades de escrita que os professores pensam desenvolver com os alunos durante o ano letivo

Atividades de escrita	Frequência de respostas “sim”	Percentagem de professores que responderam “Sim”
Histórias	21	100,0
Narrativas pessoais	20	95,2
Reportagens	11	52,3
Poemas	16	76,2
Notas	12	57,1
Recontos	18	85,7
Livros	16	76,2
Banda desenhada	17	81,0
Peças teatrais	11	52,3
Fichas de trabalho	19	90,5
Cópias	13	62,0
Fazer um desenho e escrever algo sobre ele	17	81,0
Escrever cartas para outra pessoa	12	57,1
Autobiografias	8	38,1
Biografias	6	28,6
Escrever para convencer	7	33,3
Escrever para informar	15	71,4
Resumos	14	66,7
Escrever comentando material lido	13	62,0

Anexo 6.6.

Tabela 7

Frequência com que os professores do primeiro Ciclo utilizam práticas específicas da escrita (item 18)

Categories	Nunca	Várias vezes/ano	Mensalmente	Várias vezes/mês	Semanalmente	Várias vezes/semana	Diariamente
<i>Apoio aos alunos na escrita</i>							
Professor e alunos conversam sobre o seu trabalho escrito (N=21)	-	-	-	-	-	42,9%	57,1%
Os alunos conversam entre si sobre o trabalho escrito (N=18)	-	-	-	19,0%	23,8%	38,1%	4,8%
Liberdade dos alunos na escolha de temas (N=20)	-	19,0%	-	23,8%	33,3%	19,0%	-
Envolvimento dos alunos na planificação prévia (N=20)	-	4,8%	4,8%	23,8%	23,8%	33,3%	4,8%
Revisão (N=21)	4,8%	-	-	4,8%	14,3%	33,3%	42,9%
Ajuda entre pares (N=17)	-	4,8%	4,8%	19,0%	9,5%	28,6%	14,3%
Reensino de competências (N=20)	-	4,8%	-	28,6%	19,0%	28,6%	14,3%
Organizadores gráficos (N=17)	19,0%	4,8%	-	33,3%	14,3%	4,8%	4,8%
Uso de computadores (N=19)	4,8%	23,8%	4,8%	28,6%	19,0%	4,8%	4,8%
<i>Ensino de competências básicas</i>							
Ensino de técnicas de construção de frases (N= 20)	-	-	-	4,8%	9,5%	33,3%	47,6%
Ensino de caligrafia (N= 20)	-	4,8%	-	4,8%	4,8%	28,6%	52,4%
Ensino de ortografia (N= 19)	-	-	-	4,8%	14,3%	19,0%	52,4%
Ensino de gramática (N= 20)	-	-	-	9,5%	19,0%	28,6%	38,1%
Ensino de pontuação (N= 20)	-	-	-	14,3%	19,0%	23,8%	38,1%
Reconhecimento e uso de letras maiúsculas (N= 20)	-	4,8%	-	9,5%	9,5%	19,0%	52,4%
Ensino de frases compostas	-	9,5%	-	14,3%	14,3%	14,3%	33,3%

(N= 18)

Ensino da escrita como processo

Ensino de organização textual (N=19)	-	-	-	4,8%	19,0%	33,3%	33,3%
Ensino de estratégias de planificação (N= 19)	-	4,8%	-	9,5%	23,8%	42,9%	9,5%
Ensino de estratégias de Revisão (N= 19)	-	-	-	19,0%	23,8%	33,3%	14,3%
Modelagem (N= 18)	9,5%	9,5%	4,8%	14,3%	4,8%	23,8%	19,0%

Promoção da motivação

Partilha de trabalho escrito entre pares (N= 19)	4,8%	-	-	23,8%	14,3%	42,9%	4,8%
Publicação do trabalho escrito (N=19)	4,8%	9,5%	9,5%	38,1%	14,3%	14,3%	-
Partilha do próprio trabalho com os alunos (N= 19)	28,6%	-	9,5%	9,5%	4,8	23,8%	14,3%
Trasmissão do gosto e amor pela escrita (N= 18)	-	-	-	14,3%	9,5%	28,6%	33,3%
Incitação à escrita (N= 20)	-	4,8%	4,8%	38,1%	28,6%	14,3%	4,8%

Avaliação da escrita

Monitorização do progresso dos alunos (N=18)	9,5%	4,8%	4,8%	4,8%	23,8%	19,0%	19,0%
Incentivo à automonitorização (N= 19)	4,8%	4,8%	4,8%	23,8%	19,0%	19,0%	14,3%
Utilização de sinais gráficos (N= 19)	9,5%	-	-	14,3%	28,6%	14,3%	23,8%
Utilização de portfolios pelos alunos (N=18)	19,0%	9,5%	14,3%	9,5%	4,8%	9,5%	19,0%

Ambienta familiar

Escrita como trabalho de casa (N= 20)	4,8%	4,8%	-	33,3%	42,9%	4,8%	4,8%
Produção escrita com apoio dos pais (N= 20)	4,8%	23,8%	4,8%	33,3%	28,6%	-	-
Interesse dos pais nos escritos dos filhos (N= 20)	9,5%	33,3%	4,8%	19,0	23,8%	4,8%	-
Feedback aos pais sobre o progresso dos alunos (N= 20)	-	42,9%	42,9%	4,8%	4,8%	-	-

Extensão da escrita a outros domínios

Uso da leitura ao serviço da escrita (N=19)	-	9,5%	4,8%	33,3%	23,8%	9,5%	9,5%
Uso da escrita em diferentes disciplinas (N=19)	4,8%	-	9,5%	33,3%	14,3%	9,5%	19,0%

Uso da escrita no estudo do meio e matemática (N= 19)	-	4,8%	-	4,8%	14,3%	14,3%	52,4%
---	---	------	---	------	-------	-------	-------

Anexo 6.7.

Tabela 8

Percepções dos professores relativamente à escrita e ao ensino da escrita (item 19)

<i>Categorias</i>	<i>Conc. Total/</i>	<i>Conc. Moder</i>	<i>Concor. Ligeir/</i>	<i>Discor Ligeir/</i>	<i>Discor Moder/</i>	<i>Discor Totalm/</i>
Preparação para o ensino da escrita	19%	57,1%	14,3%	0%	9,5%	0%
Na formação inicial (N=21)						
Na formação contínua (N=20)	23,8%	42,9%	14,3	9,5%	0%	4,8%
Competencia escrita dos alunos (N=20)	14,3%	28,6%	23,8%	9,5%	4,8%	14,3%
Relevância da competência escrita						
No final do ensino básico (N=20)	85,7%	4,8%	4,8%	0%	0%	0%
No final do secundário (N=20)	85,7%	4,8%	4,8%	0%	0%	0%
Adequação do ensino da escrita						
Para o sucesso no mercado de trabalho (N= 18)	19%	52,4%	9,5%	0%	4,8%	0%
Para o sucesso no ensino superior (N=18)	19%	42,9%	14,3%	0%	9,5%	0%
Responsabilidade partilhada no ensino da escrita (N= 21)	61%	23,8%	9,5%	0%	0%	4,8
Motivação/gosto pelo ensino da escrita (N= 21)	76,2%	23,8%	0%	0%	0%	0%