

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Lisboa

MARIA JOÃO ALVAREZ MARTINS

CRENÇAS SOBRE A ESCRITA: MUDANÇAS E DESENVOLVIMENTO

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação
Área de Psicologia da Educação



LISBOA 1992

A G R A D E C I M E N T O S

Em primeiro lugar, quero expressar o meu reconhecimento à Profª Doutora Adelina Lopes da Silva pela sua constante orientação, apoio e incentivo que muito contribuíram para a realização desta investigação.

Ao Dr. Leonel Garcia Marques quero agradecer não só o apoio metodológico que me prestou, como a inesgotável paciência com que confrontou as minhas crenças.

Pelas desafiantes conversas com que me desequilibrou, agradeço à Drª Isabel Sá.

Às Drª Lúcia Soares, Drª Luísa Bizarro, Drª Isabel Sá, Drª Manuela Calheiros, Drª Salomé Santos e Drª Sara Bahia dos Santos, quero agradecer a trabalhosa e preciosa ajuda na tarefa de classificação das respostas dos sujeitos.

Para as Direcções das Escolas e em particular para as professoras Drª Helena Melo e Cunha e Drª Telma Rendo vão igualmente os meus agradecimentos pela forma como me receberam e condições que criaram para a realização das entrevistas.

Ao Dr. João Nogueira e Manuela Freire agradeço a colaboração no arranjo gráfico deste trabalho.

A Adélia Barros agradeço o infundável trabalho de transcrição audio das entrevistas.

Ao Instituto Nacional de Investigação Científica agradeço a bolsa que pude usufruir durante dois anos e que contribuiu para a concretização desta investigação.

A todos os amigos cuja colaboração, amizade e estímulo sempre estiveram presentes, a minha gratidão.

Ao Tózé que nunca me deixou acreditar nas minhas descrenças, o meu maior obrigado.

Finalmente, aos jovens que participaram neste trabalho e sem os quais teria sido impossível realizá-lo gostaria de expressar o meu profundo reconhecimento.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
OBJECTIVOS GERAIS E ESTRUTURA DO TRABALHO.....	5
I. INTRODUÇÃO GERAL.....	9
1. Importância do Estudo da Escrita para a Educação.....	11
2. Investigação na Escrita.....	15
3. Definição de Escrita.....	18
4. Desenvolvimento e Escrita.....	27
5. Crenças e Escrita.....	35
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	40
1. Funções da Linguagem Escrita.....	48
2. Audiência.....	54
3. Processo.....	59
4. Concepções Acerca de Si Próprio Enquanto Escrevedor (Percepção de Auto-eficácia).....	67
5. Origens de uma Boa Escrita (Atribuição de Eficácia).....	72
6. Motivações Para a Escrita (Importância da Escrita).....	75
7. Bons e Maus Escrevedores.....	77
OBJECTIVOS ESPECÍFICOS E HIPÓTESES.....	88
II. METODOLOGIA.....	93
1. Sujeitos.....	93
1.1 Amostra.....	93
1.2 Características da Amostra.....	95
2. Instrumento de Investigação.....	97
2.1 Recolha de Material para a Elaboração da Entrevista e Pré-teste dos itens.....	98
2.2 Descrição do Material.....	111
2.2.1 Concepções Acerca da Escrita.....	111
2.2.2 Concepções Acerca de Bons e Maus Escrevedores.....	113
2.3 Considerações Metodológicas sobre a Selecção da Grelha de Entrevista.....	115
2.3.1 Concepções Acerca da Escrita.....	115
2.3.2 Concepções Acerca de Bons e Maus Escrevedores.....	119
3. Procedimento I.....	120
3.1 Metodologia da Entrevista.....	120
3.2 Aplicação da Entrevista.....	121
3.3 Estrutura da Entrevista.....	121
3.4 Protocolos.....	124
4. Procedimento II.....	125
4.1 Construção das Categorias.....	125
4.2 Categorias.....	127
4.3 Definição das Unidades de Análise.....	149
4.4 Treino dos Juizes.....	149
4.4.1 Pré-teste das Categorias.....	150
5. Concordância Entre os Juizes.....	154
6. Validade do Instrumento.....	155
6.1 Concepções Acerca da Escrita.....	159
6.2 Concepções Acerca de Bons e Maus Escrevedores.....	160

III. ANÁLISE DE RESULTADOS.....	163
Concepções Acerca da Escrita.....	164
1. Funções da Linguagem Escrita.....	164
A. Identificação de Crenças.....	164
B. Diferenças Entre Grupos.....	168
1.1 Escrita Expressiva.....	168
1.2 Escrita Transacional.....	171
1.3 Escrita Poética.....	171
C. Desenvolvimento das Crenças.....	174
1.4 Medidas de Diferenciação.....	174
1.5 Opinião dos Juizes.....	175
Síntese.....	178
2. Audiência.....	181
A. Identificação de Crenças.....	181
B. Diferenças Entre Grupos.....	182
2.1 Audiência e Escrita Expressiva.....	182
2.2 Audiência e Escrita Transacional.....	184
2.3 Audiência e Escrita Poética.....	186
2.4 Audiências Predominantes para as Três Funções de Escrita.....	187
A. Identificação de Crenças.....	187
B. Diferenças Entre Grupos.....	189
C. Desenvolvimento das Crenças.....	192
2.5 Medidas de Diferenciação.....	192
Síntese.....	193
3. Processo.....	196
A. Identificação de Crenças.....	196
B. Diferenças Entre Grupos.....	200
C. Desenvolvimento das Crenças.....	208
3.1 Medidas de Diferenciação.....	208
Síntese.....	210
4. Percepção de Auto-eficácia.....	213
A. Identificação de Crenças e B. Diferenças Entre Grupos.....	213
Síntese.....	218
5. Atribuição de Eficácia.....	220
A. Identificação de Crenças.....	220
B. Diferenças Entre Grupos.....	220
Síntese.....	221
6. Motivação/Importância da Escrita.....	221
A. Identificação de Crenças.....	221
B. Diferenças Entre Grupos.....	223
Síntese.....	224
Concepções Acerca de Bons e Maus Escrevedores.....	225
A. Identificação de Crenças.....	225
B. Diferenças Entre Grupos.....	228
Síntese.....	229
V. INTERPRETAÇÃO, DISCUSSÃO E IMPLICAÇÕES DOS RESULTADOS....	231
Concepções Acerca da Escrita.....	232
1. Tendências Gerais da Amostra.....	232
2. Apreciação das Mudanças Entre os Anos de Escolaridade da Amostra.....	243
3. Desenvolvimento das Crenças.....	292
Concepções Acerca de Bons e Maus Escrevedores.....	295

1. Apreciação das Mudanças Entre os Anos de Escolaridade da Amostra.....	295
LIMITAÇÕES DO PRESENTE ESTUDO.....	298
REFERÊNCIAS.....	301
ÍNDICE DE QUADROS.....	317

ANEXO I
ANEXO II
ANEXO III
ANEXO IV
ANEXO V
ANEXO VI

Acho que escrevo bem porque não tenho uma letra daquelas grandalhonas

Maria, 5º ano

Uma pessoa hoje em dia não deve preocupar-se com o outro que vai ler (...) penso que estamos numa sociedade livre, penso que toda a gente pode escrever o que quer (...) não interessa as pessoas que vão ler, cada qual escreve à sua maneira

Pedro, 8º ano

Acho que escrevo bem porque vejo erros que eu de certeza não faria porque eu acho que tenho uma boas bases da primária, eu não dou erro ortográfico nenhum

João, 11º ano

Podia escrever melhor se tivesse mais imaginação (isso consegue-se) não é bem com a experiência de vida, quer dizer, se uma criança com a minha idade já tiver alguma experiência de vida, assim está bem, mas, por exemplo, os adultos já não têm tanta imaginação e têm muita experiência de vida...mas se as crianças tentarem fechar os olhos e tentarem sonhar acordadas, muitas vezes...aparece-lhes muita coisa assim na cabeça de repente, mas se fizerem muita força, às vezes nunca aparece.

Ana, 5º ano

Para eu escrever melhor precisava de gostar mais de todos os temas que escrevo, porque eu só escrevo bem quando gosto do que tenho a escrever, tenho que gostar do tema

Manuel, 8º ano

Às vezes eu escrevo e estou a escrever muito à pressa e fico com a noção que aquilo que eu escrevi não é nada daquilo que devia ser, mas depois quando releio, fico admirada e penso assim: "Puxa como é que foste capaz de escrever isto? Que boa!"

Catarina, 11º ano

Uma pessoa que nunca escreveu pode não saber a sensação que dá escrever e ordenar as ideias...pode não saber os aspectos positivos que por escrever pode trazer

José, 11º ano

INTRODUÇÃO

"Personal, tacit assessments and evaluations, we see, are required at every step in the acquisition of knowledge"

(M. Polanyi e H. Prosch, 1975, pág. 31)

"Into every act of knowing there enters a passionate contribution of the person knowing what is being know...this coefficient is no mere imperfection but a vital component of his knowledge"

(M. Polanyi)

O interesse pela compreensão e descrição do processo de escrita aumentou dramaticamente na década de 70 (Humes, 1983; Lynch & Jones, 1989; Pintrich, Cross, Kozma & McKeachie, 1986; Scardamalia & Bereiter, 1986) tendo uma parte integrante do estudo deste processo explorado, não só a forma como os estudantes se envolvem nas actividades de escrita, mas também o que sabem e pensam acerca desta actividade (Raphael, Englert & Kirschner, 1989).

O pensamento e a aprendizagem podem ser situados num contexto de crenças e compreensão acerca da cognição e algumas propriedades fundamentais desse mesmo pensamento e aprendizagem podem ser determinados por estes contextos (Greeno, 1989), cuja compreensão contribui para uma maior preparação de professores e psicólogos no sentido de motivar os estudantes e encorajar o seu desenvolvimento em direcções apropriadas (Paris & Winograd, 1990).

Os indivíduos desenvolvem crenças acerca da escrita, tal como

o fazem relativamente a muitas outras actividades cognitivas e sociais, construindo teorias a partir das suas experiências culturais e educacionais que por sua vez vão influenciar a forma como abordam, aprendem e desenvolvem esta actividade.

Os dados oriundos desta forma de explorar e contribuir para o entendimento da escrita, pretendem complementar informação às predições baseadas no desempenho. Não são apenas os comportamentos desenvolvidos na situação, mas também o que os sujeitos dizem saber e pensar acerca dela, que nos fornecem uma base útil para a compreensão e predição do comportamento, na medida em que as crenças podem agir como profecias auto-realizáveis (Meichenbaum, Burland, Gruson & Cameron, 1985), contribuindo para a forma como se aborda e entende o processo de resolução dessa tarefa.

Da mesma forma que para muitas outras actividades cognitivas, a escrita é passível de instrução. Qualquer intervenção de natureza educacional deverá tomar em consideração a compreensão e convicções pessoais do sujeito acerca da actividade, de forma a promover uma utilização e manutenção auto-controlada dos conhecimentos e das estratégias a veicular.

Neste sentido, o desenvolvimento do conhecimento do aprendiz, considerado necessário para a utilização deliberada e subsequentemente automática das suas competências¹, tem vindo a

¹O termo "skill" foi traduzido por competência, dada a conotação da palavra habilidade com um comportamento motor, e a noção de aptidão se encontrar associada ao que subjaz a determinada capacidade.

ganhar expressão junto de todos os que se interessam pela promoção de uma maior eficácia e gratificação no envolvimento das actividades académicas, de que a escrita é parte integrante.

Vários estudos oriundos de pesquisas noutras actividades académicas, como a leitura e a matemática (Dahlgren & Olson, 1985, Doverborg, 1987, Francis, 1982, cit. por Pramling, 1988; Myers & Paris, 1978; Paris & Jacobs, 1984; Wagner, Spratt, Gal & Paris, 1989) e na aprendizagem em geral (Paris & Winograd, 1990), têm vindo a referir como uma conquista cognitiva importante, a "auto"-consciência, não só da natureza da tarefa e das estratégias envolvidas, como também das competências pessoais ou conceitos acerca de si próprio e dos outros enquanto "processadores cognitivos", consciência essa a partir da qual é possível distinguir níveis de desempenho diferentes.

No entanto, cremos que todas as tentativas para modificar a compreensão e aumentar a consciência de alguma coisa, têm necessariamente, de tomar como ponto de partida a forma como essa "coisa" é constituída (Marton, 1986, cit. por Pramling, 1988).

Se bem que escrever seja consideravelmente mais do que crer e saber, o entendimento da tarefa, a selecção dos objectivos, a escolha das estratégias, a persistência e o vigor dos esforços dos estudantes reflectem um padrão de crenças ou conhecimentos acerca da actividade e da sua competência para lidar com ela (Paris & Winograd, 1990), que não deve ser menosprezado.

A este propósito referiremos como algumas tentativas realizadas com o objectivo de ajudar estudantes a superar

dificuldades na aprendizagem da escrita, se mostraram pouco eficazes (Wong, Wong e Blenkinsop, 1989), pois apesar das estratégias veiculadas e dos esforços da instrução, os jovens não estavam conscientes nem das suas dificuldades, nem da funcionalidade das várias estratégias. Ou seja, as actividades particulares que são desenvolvidas parecem ser afectadas, senão ditadas, por julgamentos acerca da correcção e pertinência das diferentes visões e tácticas a aplicar à tarefa, e opiniões acerca de si próprio enquanto agente dessa mesma actividade.

Assi, o estudo das crenças parece-nos ser um domínio extremamente importante para o sucesso de intervenções educacionais, onde é possível identificar uma série de áreas de investigação conducentes a uma maior compreensão do seu papel nas actividades desenvolvidas pelos indivíduos. Referimo-nos, por exemplo, ao estudo do desenvolvimento das crenças ao longo do percurso académico do estudante, à relação entre crenças e desempenho com vista à identificação de áreas de instrução válidas para a melhoria do desempenho, e mesmo à influência das crenças dos professores nas crenças partilhadas pelos estudantes.

Concordamos inteiramente com King (1979) quando diz que "as crenças acerca da escrita são parte integrante do processo de composição (...) é urgente obter informação sobre a forma como os estudantes se sentem relativamente à escrita, quais as suas percepções e que valor lhe atribuem" (pág. 3).

OBJECTIVOS GERAIS E ESTRUTURA DO TRABALHO

Pretendemos com este trabalho contribuir, não só para a identificação, compreensão e estudo do desenvolvimento das crenças, percepções ou conhecimentos acerca dos objectivos e das exigências conceptuais da escrita, como de si próprios enquanto escrevedores e da imagem concernante ao bom escrevedor.

Pensamos que este conhecimento nos ajudará a clarificar as "representações" que os escrevedores constroem acerca de aspectos considerados importantes e intervenientes no processo de escrita, e que são essenciais para a construção de pistas e programas de instrução mais eficazes porque guiados e baseados pela "representação da escrita" partilhada pelos jovens. Estamos convictos que o estudo da escrita nesta perspectiva ajudará a antecipar e conseqüentemente preparar conteúdos, estratégias e didácticas adaptadas à "realidade" dos jovens, facilitando a posterior sensibilização e preparação para aspectos previsivelmente menos percebidos, mas igualmente pertinentes e essenciais a uma utilização da escrita e a um desempenho mais eficaz.

Dado tratar-se de uma área bastante recente de investigação, propomo-nos em primeiro lugar, na Introdução Geral do capítulo I, realizar uma revisão de literatura de forma a: (a) salientar a importância do estudo da escrita enquanto domínio legítimo e essencial para o desenvolvimento de intervenções educacionais, com vista a uma melhoria do desempenho e das possibilidades de

utilização da escrita por parte dos estudantes; (b) obter uma perspectiva da evolução do objecto e método operada no estudo da escrita; (c) discriminar formas de definição desta actividade; (d) compreender o entendimento do conceito de desenvolvimento aplicado a este domínio e finalmente; (e) realçar o papel atribuído às crenças no estudo da escrita.

Em segundo lugar, procuramos aprofundar o nosso conhecimento sobre as crenças partilhadas pelos jovens acerca da escrita, através de uma investigação empírica, com objectivos exploratórios e quase-experimentais.

As áreas seleccionadas para explorar as crenças dos jovens dizem respeito a alguns aspectos considerados intervenientes na aquisição de competências de discurso (Frederiksen & Dominic, 1981). Referimo-nos aos objectivos que nos levam ou subjazem às actividades de escrita, à relação que estabelecemos com o leitor potencial ou efectivo do texto, conhecida sob a designação de audiência do texto, bem como a todo o conjunto de acções e estratégias que aplicamos durante a realização da actividade de escrita propriamente dita, e que é referida por processo de escrita. Tomamos igualmente como objecto de estudo, as concepções acerca do próprio e dos outros enquanto escrevedores mais ou menos eficazes, as atribuições que desenvolve acerca das origens de uma boa escrita e as motivações que o levam a escrever ou a privilegiar esta actividade, complementarmente ou em detrimento, de outras formas de expressão.

A revisão de literatura relativa a cada um destes aspectos,

realizada no Enquadramento Teórico, procurará salientar o seu significado como fonte de informação importante que o escrevedor leva para a situação de escrita e simultaneamente, disponibilizar informação que nos leve a compreender a temática em causa, contextualizar os objectivos que dirigem o presente trabalho e a forma como os dados obtidos devem ser analisados.

Muita da informação actualmente existente acerca do desenvolvimento da escrita tem-se revelado de certa forma decepcionante, ao não conseguir encontrar uma evolução clara na escrita realizada pelos estudantes (Bereiter, 1980; Britton, Burgess, Martin, McLeod & Rosen, 1975).

Propomo-nos com base em premissas essencialmente teóricas até ao momento, apreciar as mudanças operadas no conhecimento (verbalizado) dos sujeitos, equacionadas em termos de desenvolvimento, através da aplicação do conceito de diferenciação às crenças reveladas (Reese, & Overton, 1970).

Os objectivos quase-experimentais decorrem da perspectiva desenvolvimentista e pretendem testar hipóteses relativas às mudanças e desenvolvimento da escrita, tomando por objecto as crenças verbalizadas pelos sujeitos.

Não temos como objectivo elaborar propostas de estádios de raciocínio acerca da escrita, nem padrões gerais de funcionamento, mas somente criar uma tentativa de fazer acompanhar a compreensão das mudanças eventualmente operadas nas concepções acerca da escrita, por uma perspectiva de maturidade ou evolução cognitiva, cujas implicações para a educação nos parecem importantes.

Os objectivos exploratórios prendem-se com a importância e necessidade de recolher informação sobre o conteúdo das diversas crenças e mudanças verificadas, de forma a compreender algumas facetas da "representação da escrita" e dos próprios estudantes enquanto escrevedores, à medida que se desenvolvem.

No capítulo II apresentamos toda a informação relativa a sujeitos, materiais e procedimentos utilizados, bem como reflectimos sobre a validade das formas de avaliação utilizadas.

No capítulo III é realizada a análise dos resultados de forma a: (a) identificar as crenças dos jovens; (b) detectar as diferenças entre os grupos e; (c) apreciar o desenvolvimento de algumas crenças avaliadas.

Por último, no capítulo IV, propomo-nos interpretar os resultados e tecer algumas sugestões sobre as implicações dos resultados encontrados, com vista à sua aplicação em intervenções educacionais.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO GERAL

No início deste século, a escrita era considerada uma arte pertencente às pessoas bem educadas e a capacidade para criar um texto harmonioso era sinal dessa mesma educação (Faigley, Cherry, Jolliffe & Skinner, 1985).

De domínio relativamente negligenciado ou do qual apenas uma pequena elite se ocupava, a escrita passou a ser objecto de grande atenção, tanto nos meios académicos, como nos meios públicos.

Foi com algum sobressalto que o público recebeu a publicação de um artigo na revista Newsweek, em 1975 (cit. por Faigley et al., 1985 e Scardamalia & Bereiter, 1986) que concluía que "o sistema educacional Americano está a dar origem a uma geração de semi-literados". "Why Johnny Can't Write" inflamou a crise educacional associada à escrita numa magnitude um tanto exagerada, se a compararmos com as conclusões retiradas dos estudos realizados junto de estudantes dos 9 aos 17 anos (National Assessment of English Progress, 1975, 1980, cit. por Scardamalia & Bereiter, 1986), levando-nos a concluir que as reacções resultaram principalmente das profundas mudanças operadas na sociedade e nas suas expectativas culturais e não tanto de um declínio verificado nas competências de escrita (Beaugrande, 1984). No entanto, o impacto que esta temática provocou junto das diversas comunidades, não pode certamente ser separado do facto de assistirmos, nos

últimos anos, a um acesso ao ensino que abrange uma camada da população cada vez mais vasta, que por sua vez ocupa cargos profissionais que fomentam a consciência da escrita como um instrumento poderoso para responder a necessidades profissionais. Um número cada vez maior de pessoas, encontra-se na necessidade, não só de comunicar através da linguagem escrita, como de ficar na dependência da linguagem escrita dos outros.

O facto do domínio da escrita não ter sido sentido, apenas como uma questão que afectava minorias para quem a escrita se poderia tornar particularmente problemática e o reconhecimento de que deficiências na sua instrução se tornavam um obstáculo sério a uma evolução pessoal e social, veio sensibilizar investigadores, professores e público em geral, impulsionando extraordinariamente o estudo desta temática (Beaugrande, 1984; Scardamalia & Bereiter, 1986).

No entanto, não foi sem alguma relutância que se abdicou de uma concepção da escrita entendida como um acto de inspiração no qual o escritor esperava pacientemente por sentimentos, ideias e desígnios provenientes da sua musa inspiradora, não podendo desta forma a actividade ser compreendida e muito menos avaliada.

Em 1963, Braddock, Lloyd-Jones e Schoer (cit. Faigley et al., 1985), concluem não haver razões para se falar da escrita enquanto disciplina, limitando-se as investigações exclusivamente ao estudo dos métodos pedagógicos empregues na tentativa de a melhorar, ignorando questões acerca da forma como os escrevedores compõem ou como as competências de escrita se desenvolvem.

Contudo, têm sido muitos os autores que clamam desde a década passada, não só pelo estudo da escrita enquanto actividade distinta de outras áreas do funcionamento humano, como também pela sua exploração numa vertente mais psicológica (mais concretamente cognitiva), tomando como núcleo central o escrevedor e procurando interrelações entre pensar, aprender e escrever.

Este "movimento" tem feito surgir novas ideias, cujas implicações para a instrução se mostram extremamente importantes, e se bem que não possamos falar ainda de um desenvolvimento pleno de uma teoria da escrita, a sua concretização parece encontrar-se para breve (Hayes & Flower, 1986).

1. Importância do Estudo da Escrita Para a Educação

A importância do estudo da escrita para a instrução parecer-nos-ia desde logo fundamental, pelo simples facto de um dos objectivos da educação ser o de ensinar os estudantes a comunicar através da palavra escrita e esta aprendizagem ocorrer quase exclusivamente na escola.

No entanto, a escrita não deve ser entendida apenas como um fim da aprendizagem, mas também como um meio de aprendizagem. Ou seja, é importante ensinar os alunos a saber escrever, mas também levá-los a aprender a utilizar a escrita como forma de promover a própria aprendizagem (Applebee, 1984; Flower & Hayes, 1980, cit. por Appelbee, 1984; Graham & Harris, 1989; Graves, 1985; Hayes &

Flower, 1980; Hayes & Flower, 1986; Scardamalia & Bereiter, 1985).

Neste sentido, pensamos que aprender a lidar com o processo de escrita poderá promover, quer a sua utilização ao serviço da comunicação, quer a possibilidade de exploração e extensão do pensamento. Constitui também, parte do processo de lidar de forma mais adequada com as várias disciplinas académicas com as quais os estudantes se defrontam.

Em nosso entender, aprender a escrever é também aprender a pensar, e desta forma, a maneira como se escreve pode revelar, mas também contribuir para a maneira como se pensa.

Apesar da relação entre escrita e raciocínio sobre o conteúdo da escrita não ser ainda totalmente clara, há indícios bastante positivos no sentido da existência dessa relação. A revisão de literatura revela em primeiro lugar, que quanto mais o escrevedor manipula um corpo particular de conteúdo, mais o compreende, em segundo lugar, a informação que é trabalhada através da escrita é fortalecida por comparação com outros aspectos do mesmo conteúdo e finalmente, diferentes tarefas de escrita têm probabilidade de produzir efeitos igualmente diferentes na aprendizagem (Applebee, 1984).

Destes estudos, ressaltamos a importância: (a) de escrever para compreender e explorar os conteúdos a aprender; (b) da tarefa proposta ao escrevedor ganhar uma importância capital, dado que a informação e o tipo de trabalho intelectual solicitado pelo professor irá fortalecer ou enfraquecer determinados aspectos da

informação e formas de a aprender e; (c) da diversidade das tarefas de escrita propostas aos alunos poderem ser postas ao serviço de aprendizagens diferentes.

No entanto, as conclusões dos estudos sobre a escrita realizada em âmbito escolar não são muito promissores, mostrando que a frequência e o tipo de escrita não só é muito limitado, como envolve frequentemente um processo de recitação mais do que de raciocínio. A escrita é requerida predominantemente como um modo de avaliação e substancialmente menos como um modo de aprendizagem (Applebee, 1984; Britton et al., 1975; Eblen, 1983) Como se não bastasse a sua utilização como forma de avaliação e não de aprendizagem, muitas vezes a aprendizagem da escrita é realizada com base no treino isolado de competências, desligada do significado do que se quer expressar, do escrevedor e da sua audiência (Birnbaum, 1980), para não referir o recurso a esta actividade como forma de punição (Graves, 1985).

O interesse de psicólogos pela investigação da composição escrita caracterizou-se por um interesse crescente pelo estudo dos processos cognitivos envolvidos na produção do texto escrito, onde salientamos as perspectivas cognitiva e desenvolvimentista, esta última, explorada de acordo quer com o paradigma cognitivo-estrutural, quer com o paradigma do processamento da informação.

A título de exemplo, referiremos que comparações entre os processos de composição de escrevedores mais e menos hábeis, mostraram diferenças nas operações realizadas sobre o conhecimento (Bereiter, Burtis & Scardamalia, 1988). Os escrevedores menos

hábeis, não só transformam menos o conhecimento quando o processam para a forma escrita, como se prendem a processos cognitivos de ordem "inferior", como por exemplo, rever de forma de corrigir erros ortográficos ou fazer modificações meramente cosméticas (Wong et al., 1989). Por seu lado, os escrevedores mais hábeis, não só se envolvem numa série de operações cognitivas mais abstractas, como identificar objectivos, testar o texto de acordo com inconsistências detectadas e atender à audiência, como se confessam surpreendidos com as ideias que expressaram, no sentido deste processo os ter envolvido num percurso de descoberta (Bereiter et al., 1988; Wong et al., 1989).

Também as comparações entre o desempenho de escrevedores com níveis de desenvolvimento diferentes, procuraram discernir com alguma objectividade características na escrita dos indivíduos que têm probabilidade de ocorrer à medida que estes se desenvolvem (Bereiter, 1980; Britton et al., 1975; Wilkinson, Barnsley, Hanna & Swan, 1980). Referimo-nos, por exemplo, na escrita dos estudantes a um movimento da dependência para a independência, da subjectividade para a objectividade, da ausência de consciência à consciência e de uma escrita dirigida ao próprio para uma escrita também dirigida ao outro.

Como consequência, a instrução da escrita começou a orientar-se para o ensino de estratégias cognitivas mais apropriadas à forma como o processo se desenrola e de acordo com o nível de desenvolvimento e sofisticação dos escrevedores, de forma a ajudá-los a lidar com os vários processos envolvidos na escrita, e a

utilizarem-nos como forma de descobrir, explorar, testar e refinar o que pensam (Pintrich et al., 1986).

Sintetizando, pensamos que a instrução relativa ao processo de escrita mostra-se simultaneamente um factor de desenvolvimento da forma escrita do que se quer expressar e do raciocínio sobre o conteúdo a tratar. Desta forma, o estudo do processo de escrita e das variáveis a ele associado mostra-se uma fonte importante de conhecimento para as estratégias de instrução a desenvolver junto dos escrevedores.

2. Investigação na Escrita

Em 1983, Bereiter e Scardamalia chamavam a atenção para a miscelânea existente na investigação da escrita, resultante da proliferação de tópicos e métodos, descurando-se os objectivos e a reunião de esforços dos vários paradigmas.

Esta situação levou alguns autores a concluir que apesar de se estar a assistir a uma mudança nos paradigmas da escrita, a investigação ainda se encontra num estágio considerado pré-paradigmático (Bereiter & Scardamalia, 1983; Mosenthal, 1983).

A mudança que se tem vindo a operar, pode ser descrita recorrendo a uma divisão do objecto e método de investigação sobre a escrita, em três gerações que não sendo estritamente cronológicas reflectem a evolução verificada (Faigley et al., 1985).

Durante os anos 60, o estudo dos métodos pedagógicos empregues

na instrução da escrita foi dominante, recorrendo-se a designs experimentais de pré e pós-teste, em que após as intervenções, se comparavam os grupos em termos da qualidade geral dos ensaios escritos. Privilegiava-se a análise dos produtos escritos, na medida em que ainda se mitificava o acto de criação do texto escrito, considerando-o como algo mágico e inacessível. Os modelos conceptuais utilizado para interpretar estes dados baseavam-se amplamente nos modelos linguísticos e para muitos autores foram desapontantes as implicações educacionais que resultaram (e.g. Bereiter, 1980; Wilkinson et al., 1980).

No entanto, estes estudos levaram Rohman e Wlecke (1964, cit. por Faigley et al., 1985) a proporem um modelo linear da escrita, dividindo-a em pré-escrita, escrita e reescrita, sendo esta proposta considerada muito importante para os estudos que se vieram a seguir.

Pensamos poder dizer que Emig (1964, cit. Faigley et al., 1985; 1971, cit. por Hayes & Flower, 1986 e Humes, 1983) foi a percursora da segunda geração de investigação, modificando o seu objecto de estudo, ao centrar-se na análise do processo, mais especificamente, das estratégias utilizadas pelos escrevedores ao comporem. Assim, a sua preocupação incidiu, não na análise do produto, mas no estudo de processos psicológicos envolvidos na criação do texto escrito. Os seus estudos envolveram a aplicação de métodos diferentes para estudar o fenómeno da criação do texto escrito, a saber, a utilização de entrevistas concorrentes ao acto de composição. Uma das conclusões mais importantes a que chegou

diz respeito ao desacordo que expressou quanto a um modelo linear da escrita e, em 1978, Cooper e Odell editam um livro, inteiramente dedicado à divulgação desta nova abordagem do estudo da escrita.

Assim, a partir dos anos 70, modificado o objecto da atenção dos investigadores (Hayes & Flower, 1986; Humes, 1983; Pintrich et al., 1986; Wong et al., 1989), a metodologia empregue no estudo das estratégias durante a composição diversifica-se, e torna-se relativamente frequente a utilização de protocolos de "pensar em voz alta", entrevistas retrospectivas e concorrentes, a observação do comportamento durante a composição, entre outros.

Todos estes trabalhos culminam com o surgimento em 1980, do modelo mais influente na escrita (Hayes & Flower, 1980) que a entende como uma actividade recursiva de natureza dinâmica, envolvendo três processos principais: planear, transcrever e rever, para os quais contribuem o ambiente da tarefa e a memória a longo prazo do escrevedor.

A terceira geração de investigadores, pretende alargar a abordagem da ciência cognitiva de Hayes e Flower, através da simulação dos processos de pensamento, utilizando para tal uma metodologia oriunda da investigação em inteligência artificial (Beaugrande, 1984). Reagem ao entendimento da escrita enquanto actividade "meramente" recursiva, propondo um modelo de interacção por estádios paralelos, onde os diversos processos podem ocorrer ao mesmo tempo e influenciar-se mutuamente.

Esta terceira geração comporta igualmente uma série de investigadores que examinam a composição num contexto mais vasto

onde ela ocorre, entendendo-a como um acto social que tem lugar em contextos definidos, como por exemplo, as disciplinas académicas e não como uma perspectiva individual do aprendiz (Bizzell, 1982, cit. por Faigley et al., 1985). Segundo esta perspectiva, o modelo de Hayes e Flower descreve a forma como a composição se processa, mas descarta as razões que subjazem a qualquer composição. No entanto, não foi avançado qualquer modelo social da composição pelos investigadores interessados pela exploração desta perspectiva da escrita.

Sintetizando, as três gerações podem ser identificadas com três perspectivas teóricas da composição, respectivamente, literária, cognitiva e social (Faigley et al., 1985). A primeira resulta do entendimento da escrita como um processo profundamente misterioso; a segunda, assume que as estratégias utilizadas pelos escrevedores podem ser identificáveis, seguindo uma sequência de desenvolvimento e podendo ser directamente aplicadas ao ensino da escrita; e, a terceira argumenta que a escrita não envolve apenas a utilização de estratégias individuais, mas é uma acção socialmente determinada, sendo o escrevedor um membro de uma comunidade literária que não deve ser esquecida.

3. Definição de Escrita

Antes de prosseguir, julgamos importante determo-nos sobre as palavras escrita e composição e os termos saber escrever e saber

compôr, habitualmente utilizados como sinónimos, e a este propósito referiremos que os próprios dicionários em língua portuguesa definem a palavra escrever como compôr (Dicionário de Moraes, 1988, 4ª edição).

Atenhamo-nos primeiramente ao sentido das palavras escrita e composição.

Mesmo uma análise superficial das duas palavras nos permite compreender que a segunda é um sub-conjunto da primeira. A escrita implica muitas outros produtos para além da composição, como por exemplo, uma lista de compras, um breve recado ou umas simples notas. Mas, paradoxalmente, a escrita não apela em nós para produtos mais simples que a composição, na medida em que utilizamos correntemente o termo escrita para a obra realizada por um escritor e o termo composição para o texto executado pelo estudante².

Facilmente reconhecemos também, que o interesse pelo estudo da actividade de escrita não foi estimulado pela dificuldade encontrada pelos indivíduos ao escrever recados, listas de compras e cartões festivos, mas sim na elaboração de uma escrita realizada sob pressão de uma série de constrangimentos, o quais implicam a integração do conhecimento através das convenções linguísticas do texto escrito, articulado com todo o problema retórico (Flower & Hayes, 1980).

Assim, a maioria das investigações concernentes à escrita

²Para diferenciar o aprendiz da actividade de escrita do escritor, que na nossa língua está associado não só à ideia de alguém muito competente na escrita, como alguém que faz dela um modo de vida, optámos pela denominação de escrevedor.

prendem-se com tipos particulares de escrita, ou seja, aqueles onde as exigências ou "pressão cognitiva" é significativamente maior e coloca maiores dificuldades ao agente dessa escrita. Alguns exemplos desta escrita, prendem-se com os textos narrativos, expositivos e mesmo poéticos realizados na escola pelos estudantes, assim como a produção literária e científica realizada habitualmente fora do contexto escolar.

Assim, o termo composição escrita tem vindo a ser utilizado para o tipo referido de escrita realizado em contexto escolar, se bem que alguns autores o reservem apenas para a exploração de trabalhos opinativos ou informativos (Bryson, Bereiter, Scardamalia & Joram, 1991), e outros o apliquem aos três tipos de escrita acima referidos (Britton, et al., 1975).

No presente trabalho, se bem que se pretenda explorar o conhecimento ou crenças do jovem relativas à composição escrita, mais precisamente a escrita que realiza na escola e com a qual adquiriu uma experiência mais próxima, é extremamente difícil afirmar que o conhecimento revelado seja oriundo exclusivamente das actividades de escrita que desenvolveu nesse contexto.

Desta forma, parece-nos relativamente indiferente a utilização de um ou outro termo, na medida em que pensamos estar a explorar conjuntamente um conhecimento educacional e cultural, se bem que o sujeito seja orientado no sentido de reflectir basicamente sobre aquilo a que se convencionou chamar composição escrita.

Relativamente aos termos saber escrever e saber compôr, o segundo parece ser preferido à utilização da ideia de saber

escrever.

Esta escolha parece-nos ser resultado do próprio entendimento e evolução do estudo da escrita.

No final do séc. XIX, a escrita era largamente definida em termos da caligrafia, ortografia e conhecimento dos princípios gramaticais revelados no texto (Walmsley, 1983). No cerne deste entendimento estava a noção de que a escrita constava de um processo inverso ao da leitura, e se esta última consistia num processo de descodificação, a primeira constava da codificação das ideias através da palavra escrita, ou seja a aptidão para produzir sequências lineares de grafemas no tempo (Kowal & O'Connell, 1987).

Escrever encerrava assim um único significado, o da transmissão através da palavra escrita de qualquer pensamento na posse do escritor. Mesmo que esta ideia se mostre demasiado radical, a verdade é que escrever era entendido como um acto mecânico e não como um produto de um processo de pensamento.

A compreensão de que a leitura eficaz não consistia num mero processo de descodificação perceptivo, mas envolvia um reconhecimento das palavras e ideias presentes, uma reflexão e avaliação crítica do significado dessas mesmas ideias que podia contribuir para a própria compreensão e conduzir à construção de um novo significado (Stauffer, 1969, cit. por Myers & Paris, 1978), contribuiu certamente para o surgimento da ideia de composição no sentido que Moffett (1968) sintetiza de forma simples e incisiva como: "ler está para escrever, como compreender as palavras está para compôr".

O "movimento do processo", pelo qual ficou conhecido o estudo dos processos utilizados pelo escrevedor para produzir o seu texto (Hayes & Flower, 1986), foi o grande responsável pela adopção do termo saber compôr em detrimento do termo saber escrever. Isto ficou a dever-se não tanto à falta de riqueza desta última designação, mas ao facto de estar associada ao estudo das características linguísticas do texto escrito que por razões históricas da própria evolução deste campo de estudo, não atendeu aos vários processos envolvidos na escrita e à subsequente necessidade de organização da actividade de escrita.

Actualmente, e ultrapassada a ideia de escrita como um acto meramente mecânico, podemos dizer que saber escrever se associa em todo o caso, ao estudo da escrita enquanto produto, e saber compôr ao estudo da escrita enquanto processo.

A análise do fenómeno da criação do texto escrito numa perspectiva processual, tornou patente a grande quantidade de aspectos que intervinham simultâneamente na escrita. Referimo-nos à ortografia, pontuação, escolha de palavras, sintaxe, objectivo, organização, clarificação, ritmo, harmonia e reacções dos diversos hipotéticos leitores, para citar apenas alguns aspectos (Bereiter, 1980) e neste sentido, escrever implica aprender a lidar, organizar ou compôr todos estes elementos de forma a atingir o objectivo pretendido.

Mais do que optar por uma ou outra designação é importante aferir significados e quando nos referimos a saber escrever, estamos a fazer referência a algo mais que a aquisição de um código

de caractéres que permita gravar a informação pretendida, ou seja, estamos a referir-mo-nos a todo o processo cognitivo implicado na resolução do problema de escrita e que mais do que nos permitir saber escrever permite-nos saber compôr.

Prevalece ainda na utilização do termo "escrita" um carácter bastante vago, se bem que numa acepção diferente daquela explorada no início desta temática. Referimo-nos à possibilidade da escrita poder significar o produto da actividade escrita, o processo de composição ou competências inerentes, ou o acto de escrever em sentido mecânico (Kowal & O'Connell, 1987).

Simultaneamente, dadas as diferentes perspectivas em que a escrita pode ser estudada, surgem definições diferentes em função da perspectiva que se privilegia e proliferam igualmente denominações diferentes para significar o mesmo fenómeno (Mosenthal, Tamor & Walmsley, 1983).

Não deverá surpreender o leitor o facto de termos identificado mais de vinte propostas diferentes de definição de escrita, dado que as perspectivas existentes, não só enfatizam diferentes objectos, como têm muitas vezes em mente objectivos distintos.

Independentemente da perspectiva que é neste momento possível adoptar, antevemos tal como Daly (1985) e Steinberg (1980) a necessidade de uma perspectiva multi-dimensional da escrita, onde os vários esforços se conjuguem, no sentido de partilharmos uma definição o mais ampla e integradora possível (Beaugrande, 1987).

No entanto, a contribuição da psicologia na concepção de alternativas de instrução, de forma a ajudar o professor na sua

tarefa de ensinar ou permitir ao aluno a aprender a escrever, faz-nos ter um entendimento da escrita como uma actividade complexa que não pode quedar-se pelo estudo de produtos acabados, mas que deve dedicar-se ao estudo do escrevedor enquanto sujeito possuidor de conhecimentos acerca da escrita e enquanto agente envolvido na actividade de produção do texto escrito.

A um nível que poderíamos apelidar de macroscópico, entendemos a escrita como um processo comunicativo, quer no sentido de uma relação entre escrevedor e leitor, quer no sentido de esta poder funcionar como um meio através do qual as pessoas comunicam também consigo próprias (Graves, 1985), podendo ambas as formas funcionar como um processo de descoberta, exploração, testagem e refinamento de hipóteses (Lynch & Jones, 1989; Odell, 1980) (a este propósito, veja-se o exemplo do efeito terapêutico da escrita).

A escrita deverá comportar desta forma, uma diferenciação entre a prosa baseada no escrevedor e a prosa baseada no leitor (Flower, 1979), tendo sido identificada uma boa escrita com a transformação da prosa baseada no escrevedor numa estrutura e estilo adaptado ao leitor.

A prosa baseada no leitor tem sido a que mais atenção tem recebido, por ser aquela onde a instrução se torna mais importante. Neste tipo de textos, a escrita implica, de forma mais premente, pensar de uma maneira cuidadosa (Applebee, 1984; Cooper, 1983), ou de outra forma, lidar com as dimensões sujeito/conteúdo e sujeito/leitor, simultaneamente (Moffett, 1968), ou se quisermos, desenvolver um processo dialéctico entre o espaço retórico e o

espaço substantivo, ou seja, desenvolver uma interação recíproca entre crenças e conhecimentos do escrevedor e os problemas relacionados com a composição em si mesma (Scardamalia & Bereiter, 1985).

No entanto, no âmbito deste trabalho, a inclusão desta diferenciação mostra-se útil, não porque um tipo de escrita mereça maior atenção que outro, mas porque a partir do momento em que funções diferentes possam activar conhecimentos, processos e sentimentos diferentes, isso poderá ajudar-nos a compreender e delinear estratégias adequadas a cada tipo de escrita que o jovem deverá desenvolver na escola.

A um nível que poderemos referir como microscópico, a perspectiva cognitiva da escrita tem sido aquela que, em nosso entender, maiores contributos tem trazido para a compreensão do processo de escrita e aquela onde por agora, mais facilmente se poderá integrar todo o campo do conhecimento acerca da escrita partilhado pelo escrevedor.

As concepções de Hayes e Flower (1977, 1980, 1981) e de Scardamalia e Bereiter (1985, 1987) (Bryson et al., 1991), ao entenderem a escrita como uma resolução de problemas, conduziram inevitavelmente à análise dos vários passos que caracterizam tal resolução. Integrando várias dimensões identificadas como contribuindo para o processo de escrita, identificam três grandes processos intervenientes no processo de escrita (Hayes & Flower, 1980). Trata-se do ambiente da tarefa, a memória a longo prazo do escrevedor e o próprio processo de escrita.

O ambiente da tarefa inclui tudo o que se encontre exterior ao escrevedor, como o t3pico da composi33o, a audi4ncia pretendida, a informa33o relevante para a motiva33o do escrevedor e o texto que vai sendo produzido.

As experi4ncias passadas ou mem3ria a longo prazo do escrevedor referem-se a esquemas que os escrevedores possuem sobre o conhecimento acerca dos v3rios t3picos, audi4ncias, bem como planos de escrita que accionam quando v3o escrever.

O processo de escrita propriamente dito, consiste em planear, transcrever, rever e monitorizar o texto.

Alguns autores postulam modelos mais diferenciados de escrita, em fun33o da escrita elaborada por escrevedores peritos ou iniciados, crendo que ambos resolvem problemas de natureza completamente diferente ao escreverem (Scardamalia & Bereiter, 1987; Bryson et al., 1991).

Tem sido a partir dos tr4s sub-processos (planear, transcrever e rever) e respectiva monitoriza33o identificados no modelo de Hayes e Flower (1980) como fazendo parte do processo de escrita, que se tem realizado a maior parte da investiga33o sobre o processo de escrita, relegando para segundo plano, os dois processos relativos ao ambiente da tarefa e experi4ncias passadas do escrevedor (Faigley et al., 1985).

Estes dois processos referidos t4m vindo a ser alvo de interesse junto da comunidade cient3fica, impulsionados basicamente pela consci4ncia de que o processo de composi33o 4 um complexo intrincado de dimens3es sociais, ret3ricas, morais, afectivas e

mesmo físicas (Daly, 1985; Rafoth, 1989; Wilkinson et al., 1980) que contribuem para a actividade cognitiva da escrita e que não devem ser descuradas.

O estudo do conhecimento ou crenças partilhadas pelos jovens que nos propomos aprofundar, entende a escrita como uma forma de comunicação com o leitor e consigo próprio, na qual intervêm processos cognitivos diferentes e fundamentais, e cuja compreensão conduz não só a melhorias no desempenho dos escrevedores, como abre fortes possibilidades para a utilização da escrita enquanto meio de aprendizagem e raciocínio. Contudo, os processos cognitivos envolvidos na escrita, à semelhança do que acontece noutras actividades académicas, são afectados por conhecimentos armazenados sobre a actividade e sobre si próprio enquanto agente participante desse empreendimento cognitivo.

O processo de escrita deve ser explorados em todas as suas vertentes que não apenas as actividades desenvolvidas pelo escrevedor durante o acto de escrita e para as quais contribuem como afirmámos, muitas outras dimensões, das quais a "representação" da escrita e de si próprio face à escrita, fruto de toda uma experiência pessoal, educacional e cultural, nos parece importante aprofundar.

4. Desenvolvimento e Escrita

A importância do desenvolvimento para o planeamento de

intervenções de natureza educacional é amplamente reconhecida. No entanto, durante muito tempo, pensou-se que dado o pequeno papel que a escrita possuía na vida das crianças e dos adultos, seria inverosímil falar em desenvolvimento da escrita como algo independente do desenvolvimento da linguagem oral, do próprio desenvolvimento cognitivo e mesmo sócio-cognitivo.

Se bem que estas áreas do desenvolvimento contribuam para a actividade de escrita, tem-se mostrado necessário uma demarcação, resultado do reconhecimento de características únicas à escrita e simultaneamente como possibilidade para a estudar nas suas singularidades (Bereiter, 1980).

O percurso histórico dos resultados das investigações sobre desenvolvimento da escrita nos jovens ilustram essa mesma evolução, sendo difícil entendê-los separadamente da forma como se tem vindo a entender a escrita.

Os estudos centraram-se inicialmente num determinado tipo de dimensões, vindo a assistir-se nos últimos anos a uma diversificação das dimensões estudadas. Se bem que cada estudo possa centrar-se em determinados aspectos em particular, com o objectivo de simplificar e contribuir de forma mais eficaz para a sua compreensão, pensamos que se reconhece inequivocamente o carácter multi-dimensional da escrita e a necessidade do estudo do desenvolvimento acompanhar esta concepção.

No entanto, o termo "desenvolvimento" quando aplicado à escrita, ainda se encontra muito pouco definido, faltando consenso relativamente aos termos a utilizar para descrever as várias

dimensões de que é constituído, ou seja, linguísticas, cognitivas, retóricas, afectivas e morais (Ruth & Murphy, 1988; Wilkinson, Barnsley, Hanna & Swan, 1983). Metodologicamente, quer o estudo do produto escrito, quer o estudo da actividade ou processo de escrita têm trazido contribuições importantes para o nosso conhecimento acerca do que são as competências de escrita e como se desenvolvem.

O desenvolvimento das competências de escrita mostrou-se durante muito tempo uma questão de cuidado ortográfico e aproximação aos modelos de competência adulta, tendo por isso, as primeiras tentativas para o definir, utilizado as características linguísticas do texto e a análise incidido sobre as estruturas textuais e linguísticas reveladas na escrita dos estudantes (Hunt, 1965 e O'Donnell, Gruffin & Norris, 1967, cit. por Rentel & King, 1983; Loban, 1963, 1976, cit. por Bereiter, 1980; Harpin, 1976, cit. por Carlin, 1986).

Num estudo longitudinal de doze anos, Loban (1976, cit. por Bereiter, 1980), entendendo o desenvolvimento da escrita como uma maturidade sintáctica operacionalizado pela contagem de palavras por unidade de comunicação, descreveu a existência de uma efeito de tecto no desenvolvimento da linguagem escrita entre o 8º e 10º/11º anos de escolaridade, efeito este atingido mais cedo ou mais tarde em função do rendimento escolar dos alunos.

Se bem que ainda dentro de uma perspectiva do estudo das características estruturais presentes nas composições dos jovens, começou a dedicar-se mais atenção à análise estrutural de unidades

mais amplas, tomando a composição como um todo e combinando abordagens quantitativas e qualitativas (Sthal, 1974, 1977), bem como à eficácia comunicativa da própria composição (Lloyd-Jones, 1977, cit. por Frederiksen, Frederiksen & Bracewell, 1987).

Os estudos de Sthal (1974, 1977) realizados com crianças do 2º, 5º e 8º anos de escolaridade, atribuem ao 5º ano de escolaridade um papel importante enquanto momento de mudança na qualidade das composições entre o 1º ciclo básico e os anos intermédios do 3º ciclo básico, e revela formas de organização diferentes e consideradas melhores, junto dos jovens do 8º ano. O trabalho realizado pelo NAEP³ de 1975 (cit. por Bereiter, 1980) junto de jovens dos 9 aos 17 anos, utilizando uma avaliação semelhante, constatou um ganho substancial na qualidade das composições escritas entre os 9 e os 13 anos, mas poucas ou nenhuma melhoria entre os 13 e os 17 anos.

Mais recentemente, o estudo dos produtos escritos têm vindo a ser analisados através de modelos do desenvolvimento cognitivo, afectivo, moral e estilístico (Wilkinson et al., 1980), na tentativa de utilizar uma abordagem mais holística e descritiva no desenvolvimento das competências de escrita.

Apesar dos estudos citados poderem ser considerados baseados no texto e não no escrevedor, ou seja, centrados no que é realizado nos produtos escritos em vez de os utilizar para inferir processos presentes no escrevedor, os estudos de Stahl e Wilkinson e colaboradores, deram origem a conhecimentos sobre o escrevedor e

³National Assessment of English Progress

não apenas acerca do produto realizado, ao concluírem sobre a existência de sistemas de competências diferentes e mais elaborados nos escrevedores mais velhos.

A importância dos processos envolvidos na actividade de escrita, estimulou trabalhos importantes na área da psicologia cognitivo-desenvolvimentista, impulsionados pela teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget e pelos trabalhos sobre o desenvolvimento da linguagem de Vygotsky (Britton et al., 1975; Moffett, 1968), bem como, pelos estudos sobre desenvolvimento das capacidades de descentração de Flavell (Barritt & Kroll, 1978, cit. por Faigley et al., 1985)

Segundo Moffett, o desenvolvimento da escrita encontra-se intimamente ligado ao desenvolvimento cognitivo e o conceito que melhor permite relacionar as duas áreas, é o de abstracção, na medida em que pode ser aplicado quer ao pensamento quer à linguagem. Assim, o discurso escrito torna-se progressivamente mais abstracto, tal como ocorre no pensamento, e a hierárquia de abstracção manifesta-se nos diferentes tipos de texto que os sujeitos vão sendo capazes de realizar e a relação entre sujeito e conteúdo (I/It) complexifica-se. Concomitantemente à noção de abstracção, associa-se a noção de descentração, na medida em que o discurso comporta igualmente uma relação entre sujeito e leitor ou receptor da mensagem. Também nesta relação se propõe um progressivo afastamento do próprio em relação ao exterior, ou seja, um afastamento cada vez maior da relação estabelecida entre emissor e receptor da mensagem.

Baseado nos estudos de Moffett e de vários linguístas (e.g. Jakobson, Sapir), Britton e colaboradores (1975) propuseram-se avaliar as composições de alunos dos 11 aos 18 anos realizadas em contexto escolar, de forma a estudar os processos através dos quais a linguagem escrita se torna mais diferenciada, utilizando assim os produtos para inferir processos utilizados na escrita. Conceberam um modelo de análise onde as composições foram avaliadas de acordo com a função escrita expressa e a relação entre escrevedor/leitor. Hipotetizaram uma progressão de uma função predominantemente expressiva da escrita para funções de natureza mais transaccional e poética e uma relação cada vez mais distante entre escrevedor e leitor, onde a escrita para audiências universais se tornaria cada vez mais notória.

Os resultados mostraram-se pouco encorajadores. Em primeiro lugar, porque apesar de algumas tendências manifestadas nas composições irem no sentido das hipóteses dos autores, a escrita realizada em contexto escolar mostrou-se predominantemente transaccional e dirigida ao professor, não originando um espectro de funções e audiências susceptíveis de poder testar as hipóteses. Em segundo lugar, algumas das progressões previstas, mostraram-se totalmente contrárias, como por exemplo, um declínio drástico na frequência da escrita poética nos sujeitos mais velhos. Estes resultados levaram a concluir que não se avaliaram "tendências naturais" na escrita dos estudantes, mas a influência do sistema escolar na escrita desses mesmos estudantes.

Nos últimos anos, a sequência do desenvolvimento cognitivo tem

vindo a ser questionada em diversos estudos quanto à sua pertinência para o entendimento da escrita, na medida em que os estádios descritos por Piaget mostram variar de acordo com o conteúdo das tarefas de escrita (Shweder, 1982, cit. por Faigley et al., 1985), e as noções de egocentrismo e descentração mostraram-se por seu lado, demasiado gerais para a compreensão do desenvolvimento da percepção social na escrita.

No entanto, cremos que esta posição pode ser um pouco precipitada por duas ordens de razões. Primeiro, seria importante assegurar que capacidades relacionadas com o desenvolvimento cognitivo estão presentes de forma a fazer notar a presença de uma instrução específica em competências e estratégias de escrita. Segundo, porque nos parece difícil falar em desenvolvimento descontextualizado da situação social em que o sujeito se encontra, sendo por isso importante analisar não só o que os sujeitos fazem, mas o que podem fazer.

De forma a estudar-se cada vez mais a escrita e o seu desenvolvimento nas suas singularidades, uma outra ênfase importante na investigação desenvolvimentista, é o estudo do processo de escrita propriamente dito, ou seja, a forma como os escrevedores se comportam durante o acto de composição.

Surgiu desta forma, a necessidade de modelos de processamento cognitivo que permitissem isolar actividades centrais ao processo de escrita e analisar a forma como essas actividades são executadas por escrevedores de idades ou níveis de desempenho diferentes. Vários modelos cognitivos começaram a emergir (Bereiter, 1980;

Hayes & Flower, 1980; e.g. Scardamalia & Bereiter, 1986) e embora a sua explicação mais detalhada exceda os objectivos do trabalho, importa referir que têm sido dedicadas várias publicações relativas aos resultados encontrados a nível dos vários sub-processos descritos por estes modelos (Frederiksen & Dominic, 1981; Faigley et al., 1985; Kroll & Wells, 1983; Matsushashi, 1987), centrando-se a maioria da pesquisa nas estratégias cognitivas e metacognitivas que os escrevedores utilizam na realização das tarefas.

É indiscutível a contribuição do estudo do processo de escrita propriamente dito, quer para a clarificação de modelos de escrita, quer para uma compreensão mais profunda das mudanças operadas ao longo do desenvolvimento do indivíduo enquanto escrevedor. No entanto, os escrevedores possuem mais que um repertório de estratégias para serem capazes de compôr e se desenvolverem enquanto escrevedores. Aceder e compreender o que o escrevedor sabe, é essencial para compreender porque toma determinadas decisões e executa estratégias particulares durante a composição (Faigley et al., 1985).

Neste sentido, também neste caso tem vindo a mostrar-se essencial examinar o conhecimento que os escrevedores possuem para compreender as mudanças operadas quer durante o acto de composição, quer nos seus produtos escritos, contribuindo o estudo deste conhecimento para uma visão mais ampla e completa do que significa e como se caracteriza o desenvolvimento da escrita (Britton et al., 1975; Faigley et al., 1985; Frederiksen & Dominic, 1981; Hardcastle, McLeod, Mellor, Richmond & Savva, 1983).

Sintetizando, e de acordo com Kroll e Wells (1983) constatamos que as tentativas de explicações teóricas e análises conceptuais que permitem elaborar um modelo geral sobre o desenvolvimento da escrita são relativamente escassas, sendo o estudo de Britton e colaboradores (1975) um dos poucos exemplos dessa tentativa.

Os objectivos têm sido marcados por um carácter descritivo, ou seja, documentar o que os indivíduos fazem em vários momentos do seu desenvolvimento enquanto escrevedores. A sua maior utilidade reside na perspectiva ou mapa geral da sequência do desenvolvimento que oferecem. Estes estudos tomam diversas formas, desde o exame dos produtos escritos, à questionação acerca da escrita, até uma nova ênfase surgida nos últimos anos relativa ao estudo da forma como os escrevedores se comportam durante o acto de composição. Mais recentemente, a influência de variáveis concernentes à "representação da escrita" que o escrevedor traz para a tarefa ou se quisermos o seu sistema de crenças, tem vindo a ser considerado importante para a compreensão do desenvolvimento da escrita, senão como fazendo parte desse mesmo desenvolvimento.

5. Crenças e Escrita

Sabemos que os escrevedores não adquirem apenas competências e estratégias de escrita. Adquirem também crenças e atitudes sobre como se desenrola o processo de escrita que influenciam a forma como compõem (Daly, 1985; Faigley et al., 1985; Frederiksen &



Dominic, 1981). O que crêem ser verdade acerca das suas capacidades enquanto escrevedores, afecta igualmente o seu desempenho (Selfe, 1981, cit. por Faigley et al., 1985).

Dizemos que o sistema de crenças é o conjunto de perspectivas acerca do que é verdadeiro relativamente ao mundo (neste caso da escrita), podendo a atitude ser definida como a predisposição para preservar ou mudar a crença (ou sistema de crenças) (Beaugrande, 1984).

Estes dois termos são por vezes utilizados como sinónimos na literatura sobre escrita, no entanto, ao longo deste estudo referir-nos-emos a crenças, na medida em que a atitude comporta habitualmente uma valência, que se bem que presente pontualmente na avaliação realizada, não constituíu o objectivo deste trabalho.

O papel das crenças do indivíduo na avaliação, ideação, cognição, emoção e desempenho, tem sido amplamente referido na literatura (Bandura, 1986; Mandler, 1985; Nisbett & Ross, 1980; Rosenthal & Jacobson, 1968) e a sua relação com a escrita tem-se mostrado cada vez mais premente (Britton et al., 1975; Carlin, 1986; Daly, 1985; Fagan, 1988; Faigley et al., 1985; Frederiksen & Dominic, 1981; King, 1979; Odell, Goswami e Herrington, 1983; Hardcastle et al., 1983; Tamburrini, Willig & Butler, 1984).

Britton e colaboradores (1975), após terem realizado um dos estudos mais importantes na área do desenvolvimento da escrita (Kroll & Wells, 1983), referem a necessidade de se avaliar o que os jovens têm a dizer acerca da sua escrita, na tentativa de compreender mais profundamente as mudanças observadas no

desempenho.

As crenças ou conhecimentos relativos à actividade de escrita, bem como a si próprio enquanto escrevedor, podem ser entendidos como recursos aos quais o escrevedor recorre para saber o que pode fazer na composição, como o pode fazer, avaliar a probabilidades de sucesso ou persistência a desenvolver no processo de composição escrita, para citar alguns aspectos.

A par das estratégias e procedimentos já estabelecidos para construir um significado e expressá-lo, das características gerais do seu sistema cognitivo, tais como a sua capacidade de processamento da informação e a automaticidade e eficiência dos processos componentes, o conhecimento do escrevedor pode funcionar como um recurso a que pode recorrer para tomar decisões relativas ao processo de escrita e mesmo à aprendizagem desse processo (Frederiksen & Dominic, 1981; Meadows, 1991).

Se bem que este conhecimento possa facilitar a actividade do escrevedor para lidar com o processo de escrita, pode também mostrar-se um impedimento ao desenvolvimento de estratégias e acções mais adequadas. A título de exemplo, referiremos que a concepção da revisão como uma alteração cosmética do texto pode simultaneamente, desencadear um processo de detecção destas características do texto e acções concordantes para ultrapassar este problema, deixando praticamente inexplorados outros aspectos importantes para uma alteração mais significativa do texto.

São inúmeros os aspectos sobre os quais se podem examinar as crenças acerca da escrita, e apesar de rara, a sua avaliação tem

vindo a ser objecto de investigação. No entanto, esta tem sido realizada predominantemente com crianças (Freeman & Sanders, 1987; Shook, Marrion & Ollila, 1989) e adultos habitualmente iletrados (Fagan, 1988), deixando praticamente inexploradas as concepções partilhadas por adolescentes, das quais temos conhecimento de algumas excepções (Hardcastle et al., 1983; Tamburrini et al., 1984).

Pensamos que o detrimento do estudo das concepções, conhecimentos ou crenças acerca da escrita, em adolescentes e adultos letrados, pode estar associado às maiores oportunidades que os sujeitos mais velhos propiciam para a análise do produto e processo de composição, sendo as crenças muitas vezes entendidas, como uma área paralela à própria escrita ou uma via a privilegiar, apenas quando outros processos não se mostram facilmente acessíveis.

Ao estudar as crenças mostra-se necessário fazer uma distinção entre crenças disposicionais e crenças situacionais, sendo as primeiras referentes às percepções, conhecimentos e sentimentos relativamente consistentes e estáveis no tempo e ao longo das várias situações e, as segundas, mais transitórias e relacionadas com situações particulares (Daly, 1985).

No presente trabalho, não foi recolhida informação relativa à consistência das "representações" ou crenças emitidas, ao longo do tempo. No entanto, não tivemos por objectivo avaliar estas crenças sob condições específicas, tais como as crenças dos jovens relativas à escrita realizada em determinada aula, com determinado

professor, num dia particular, sobre um tema de composição específico. Desta forma, propomos que as crenças a que nos referimos sejam entendidas como disposicionais, conscientes da necessidade de alargar e continuar o estudo agora iniciado, para compreender a estabilidade dos dados obtidos.

As crenças disposicionais podem ser agrupadas em três grandes categorias, a saber cognitivas, afectivas e comportamentais que embora se encontrem interrelacionadas, podem ser entendidas separadamente (Daly, 1985).

As disposições cognitivas podem ser caracterizadas como o conjunto de conhecimentos ou crenças que os indivíduos possuem acerca da escrita e de si próprios enquanto "processadores cognitivos" dessa actividade. Distinguem-se das disposições afectivas, na medida em que estas referem-se essencialmente a questões como a ansiedade à escrita, prazer o receio envolvido na realização da actividade, a qual tem sido englobada num constructo mais geral, conhecido por apreensão escrita (Daly, 1978). E diferem das disposições comportamentais pelo facto de estas se prenderem com áreas como a frequência com que o indivíduo se envolve na actividade de escrita, a sua perseverança ou procrastinação face à escrita, os bloqueios sentidos durante o processo, para citar apenas alguns aspectos.

Exploramos fundamentalmente crenças de âmbito cognitivo, e se bem que tenhamos obtido alguma informação sobre disposições comportamentais e afectivas, ela é bastante sumária no presente estudo.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Numa perspectiva cognitiva da aprendizagem o que os aprendizes fazem para seleccionar, organizar e relacionar a informação com o que já sabem é tão importante para que essa informação seja aprendida e recordada, como a natureza da informação e o modo como é apresentada (Kardash & Amlund, 1991).

Subjacente a esta visão encontramos não só a ideia de que a aprendizagem é mediada por acontecimentos cognitivos, como a de que os indivíduos são participantes activos no seu próprio processo de aprendizagem.

Neste sentido, a instrução com vista ao desenvolvimento de estratégias de aprendizagem tem vindo a ganhar expressão, resultado do parco conhecimento e aplicação por parte dos estudantes de estratégias cognitivas e metacognitivas na realização das actividades e de estas estratégias se mostrarem eficazes na melhoria do desempenho dos estudantes em várias tarefas de aprendizagem (Kardash & Amlund, 1991; Lopes da Silva & Sá, 1989).

No entanto, pensamos que a eficácia de qualquer intervenção, no sentido de ajudar o estudante a modificar e a adaptar estratégias, é certamente afectada pela compatibilidade entre as estratégias a ensinar e aquelas que o estudante não só utiliza, como crê serem mais eficazes, pela concepção que o estudante partilha de si e dos outros enquanto aprendiz e pelo próprio valor atribuído à actividade que poderá guiar o esforço dispendido.

O estudo das crenças ou conhecimentos partilhados pelos

estudantes não só se mostra um "pré-requisito" para o sucesso das intervenções, como nos parece particularmente crucial em jovens mais velhos, na medida em que a forma como entendem e desempenham a actividade (mesmo que ineficaz) tem maior probabilidade de se encontrar cimentada no repertório do sujeito e por isso mostrar-se mais difícil de alterar a partir do treino (Nisbet & Shucksmith, 1986).

Neste sentido, conhecer as crenças do escrevedor no contexto da aprendizagem da actividade de escrita, é essencial para a compreensão das razões subjacentes às decisões que toma durante o processo de escrita (Faigley et al., 1985).

No entanto, o estudo do conhecimento pessoal acerca de uma actividade cognitiva envolve dois domínios de pesquisa complementares. São eles, o que os sujeitos sabem e crêem acerca das variáveis, estratégias e/ou processos envolvidos e a forma como aplicam esse conhecimento durante a realização da actividade (Wellman, 1985).

O termo metacognição tem sido utilizado para caracterizar aqueles tipos particulares de conhecimento, ou se quisermos, aquelas formas especiais de cognição, cuja maioria dos autores crê envolver a consciência dos processos cognitivos e a auto-regulação desses mesmos processos. Desta forma, sob o título de metacognição pode estudar-se, tanto o conhecimento acerca do conhecimento, como o controlo das estratégias durante a aplicação desse conhecimento (Sternberg, 1985).

Os vários modelos existentes, sobre a forma como este tipo de

conhecimento opera (Flavell, 1981; Brown, Bransford, Ferrara & Campione, 1983; Paris & Jacobs, 1984) têm vindo a ser explorados dentro de uma variedade de paradigmas (Yussen, 1985). No entanto, e apesar do interesse e proliferação de estudos envolvendo este conceito, ele encontra-se ainda bastante mal definido, e a opção por definições exemplificativas em detrimento de definições operacionais tem-se mostrado muito frequente (Brown, 1984; Flavell, 1981; Paris & Winograd, 1990; Sternberg, 1985).

Apesar deste conceito não possuir ainda contornos bem definidos, ou seja, não se encontrar bem delimitado, o conhecimento ou crenças acerca dos factores envolvidos nas actividades cognitivas e os processos de controlo em que os indivíduos se envolvem, têm revelado uma correlação considerável com o desempenho académico (Englert, Raphael, Fear & Anderson, 1988; Meichenbaum et al., 1985; Myers & Paris, 1978; Odell et al., 1983; Paris & Jacobs, 1984; Paris & Winograd, 1990; Pramling, 1988; Raphael et al., 1989; Wagner et al., 1989; Wong et al., 1988), impulsionando a prossecução de trabalhos com vista à sua aplicação educacional.

Presentemente, alguns autores propõem que qualquer cognição que seja relevante para o conhecimento e pensamento acerca de uma actividade cognitiva, não só poderá ser entendida como metacognição, como este conceito se deverá expandir de forma a integrar dinâmicas motivacionais e não meramente cognitivas que crêem estar associadas a este tipo de conhecimento (Paris & Winograd, 1990). Desta forma, o papel atribuído às crenças pessoais acerca da aprendizagem, entendida de uma forma global ou

centrada numa determinada actividade, tem sido complementarizado pelo estudo das auto-percepções sobre a competência do aprendiz e dos outros enquanto "processadores cognitivos".

O presente trabalho, avalia a consciência que os jovens possuem relativamente a conhecimentos ou crenças associados à actividade cognitiva de escrita, a si próprios e aos outros enquanto escrevedores.

Importa compreender a que tipo de conhecimentos nos estamos a referir, de forma a fazer escolhas relativas aos instrumentos de avaliação e a interpretar o mais correctamente possível os resultados encontrados.

Num primeiro nível de análise, podemos considerar que a metacognição envolve dois tipos de conhecimentos distintos, se bem que complementares, para os quais os vários autores utilizam designações diferentes. Assim, para Flavell (1981), a metacognição envolve o conhecimento metacognitivo e a experiência metacognitiva, sendo o primeiro caracterizado pelo conhecimento acumulado acerca da actividade e que integra conhecimentos acerca do próprio indivíduo enquanto agente cognitivo, as suas experiências, acções, objectivos e tarefas cognitivas e, a segunda, concernante às reacções espontâneas ou reflexões que ocorrem durante o próprio processo cognitivo ou desenvolvimento do empreendimento cognitivo.

Para outros autores (Baker & Brown, 1982, cit. por Yussen, 1985; Brown et al., 1983), a metacognição ou o conhecimento metacognitivo envolve dois tipos de conhecimentos, a saber,

estático e estratégico. O primeiro relativo aos aspectos que o indivíduo pode verbalizar acerca do empreendimento cognitivo e o segundo, referente aos passos que o indivíduo efectivamente executa para regular e modificar o progresso na actividade.

Assim, o conhecimento metacognitivo para Flavell e o conhecimento estático para Brown e colaboradores, representa o conhecimento que os indivíduos possuem sobre os processos e estados cognitivos e, a experiência metacognitiva e o conhecimento estratégico, relacionam-se com os aspectos executivos ou de controlo da metacognição.

Esta divisão, de alguma forma atende à distinção entre esquemas de acção e a sua representação secundária (Mandler, 1985), ou seja, conhecimento processual e declarativo na linguagem da psicologia cognitiva.

Poderemos sintetizar as duas perspectivas acerca da metacognição utilizando a noção de auto-avaliação e auto-controlo da cognição (Paris & Winograd, 1990).

No entanto, a auto-avaliação da cognição comporta diversos aspectos que devem ser dissecados com vista à sua utilização educacional, e se bem que outros autores o tenham discriminado (Flavell, 1981), a distinção realizada por Paris, Lipson e Wixson (1983, cit. por Paris & Jacobs, 1984), parece-nos particularmente esclarecedora.

O conhecimento metacognitivo (termo habitualmente utilizado) foi dividido de acordo com três tipos de conhecimento: saber o quê, saber como e saber quando e porquê. O primeiro, denominado

conhecimento declarativo, inclui proposições acerca do domínio em causa, como por exemplo, a informação acerca da estrutura e objectivos da tarefa, estratégias e auto-percepções de desempenho. O segundo, identificado com o conhecimento processual, diz respeito à informação acerca da forma como as várias acções ou estratégias são implementadas, ou seja, transmite informação acerca da forma como as acções são executadas. E finalmente, o conhecimento condicional refere-se às circunstâncias particulares sobre as quais se aplica o conhecimento declarativo e processual relevante para a tarefa.

Contudo, julgamos que a utilização destes termos para caracterizar o conhecimento metacognitivo, não deverá ser confundida com a sua aplicação na psicologia cognitiva.

A avaliação realizada no presente trabalho, insere-se no primeiro tipo de conhecimento apresentado neste primeiro nível de análise, ou seja, o conhecimento estático (conhecimento metacognitivo) partilhado pelos jovens acerca de alguns aspectos intervenientes na escrita. Importa referir que a denominação utilizada para caracterizar este tipo de conhecimento, não advém de ele ser considerado inalterável - entendemos que ele encerra em si processos marcadamente "dinâmicos" de assimilação de informação e sua incorporação a um corpo armazenado de conhecimento que influencia e guia as tomadas de decisão acerca dos procedimentos a serem utilizados - mas resulta do facto de o conhecimento não ser oriundo de uma activação durante a realização da actividade.

Parece-nos, no entanto, importante entender a divisão do

conhecimento em o quê, como e quando e porquê como forma de identificação clara do "conteúdo" de conhecimento metacognitivo envolvido.

Uma outra questão relativa à metacognição e encontrada no estudo dos processos cognitivos, diz respeito à forma como é avaliada, e à qual aludiremos de forma breve.

O momento em que este conhecimento é activado parece influenciar o recurso a processos inferenciais ou a utilização do conhecimento efectivamente activado durante a realização da tarefa (Ericson & Simon, 1984; Meichenbaum et al., 1985).

Assim, se durante a realização de uma tarefa ou muito próximo dela, o sujeito é solicitado a verbalizar todo o tipo de ideias que lhe ocorrem enquanto se envolve na actividade, então pressupõe-se que o conhecimento que está a ser utilizado pode corresponder mais fidedignamente aos processos utilizados, os quais após analisados pelo investigador podem fornecer informação importante sobre o tipo de conhecimento activado, a forma como as acções se desenvolvem e em que condições são realizadas.

Em situações semelhantes a entrevistas retrospectivas, esteja o sujeito a reportar-se a o quê, como ou quando e porquê, existe uma forte probabilidade do sujeito se estar a basear em conhecimentos armazenados que vai tornar verbalizáveis sobre o que julga intervir no processo de realização de determinada tarefa cognitiva.

Contudo, importa salientar que não temos por objectivo saber o que os jovens fazem, mas saber o que eles acreditam que fazem,

inferindo a partir dos relatos, crenças acerca da escrita e não a utilização dos conhecimentos ou processos metacognitivos no acto de escrita.

A um segundo nível de análise, qualquer tipo de conhecimento metacognitivo, seja ele declarativo, processual ou condicional, pode incidir sobre "características cognitivas" (responsáveis pelo progresso cognitivo) ou "características metacognitivas" (responsáveis pela monitorização do progresso cognitivo), ambas actividades consideradas metacognitivas (Flavell, 1979; Garner, 1988).

Assim, o sujeito pode ser orientado pelo investigador² ou orientar-se a si próprio, no sentido de reflectir sobre as estratégias cognitivas inerentes à actividade (vejo os erros ortográficos, sublinho, penso no leitor) ou no sentido de reflectir sobre as estratégias metacognitivas utilizadas para orientar as estratégias cognitivas referidas (há medida que vou escrevendo vou vendo os erros ortográficos porque já sei que no final escapam-me sempre alguns, por isso é preferível fazê-lo enquanto estou a escrever).

A procura de informação relativa ao conhecimento ou crenças concernentes à escrita orientou-se para a procura de informação relativa às "características cognitivas" da situação e do sujeito, se bem que as respostas obtidas possam sempre reflectir "características metacognitivas" que, quando presentes, foram analisadas.

O presente trabalho poderá assim ser caracterizado como uma

avaliação da consciência ou "representação" de alguns aspectos intervenientes na escrita, ou seja, o conhecimento estático ou crenças partilhadas pelos escrevedores, analisados na dupla vertente declarativa e processual. A primeira relativa às funções ou objectivos das diferentes tarefas de escrita, audiência, concepções acerca de si próprio enquanto escrevedor, origens de uma boa escrita, motivações para a escrita e concepções sobre bons e maus escrevedores e, a segunda, referente à forma como os jovens julgam realizar as diferentes tarefas de escrita.

A revisão de literatura sobre os aspectos explorados na avaliação das crenças é seguidamente apresentada, sendo integrada em cada temática a especificação dos objectivos decorrentes da própria revisão de literatura.

1. Funções da Linguagem Escrita

Quando se escreve possui-se um motivo para o fazer. O sentido do objectivo ou função da escrita pode ser examinado a partir dos objectivos individuais do escrevedor, dependendo parte do processo da aprendizagem da escrita da aprendizagem das funções que a escrita serve.

Uma das possibilidades mais interessantes, é a de que provavelmente podemos melhorar o desempenho dos estudantes, simplesmente encorajando-os a adoptar definições mais apropriadas das tarefas de escrita. No entanto, não podemos excluir a possibilidade de que a forma como os estudantes definem as tarefas

espelhe basicamente diferenças nas suas competências (Hayes, 1990).

A função da escrita diz respeito ao leque das diferentes intenções e efeitos da escrita (Britton et al., 1975) e possui uma estreita relação com a intenção e percepção do escrevedor; ou por outras palavras, com as razões que as pessoas têm para escrever (Griffiths & Wells, 1983).

Diferentes sistemas foram postulados para classificar as funções de escrita (Kinneavy, 1971, cit. por Britton et al., 1975 e Faigley et al., 1985; Britton et al., 1975), inspirados, na maioria dos casos, nas funções da linguagem oral, tendo por isso sido adaptados.

No estudo de Britton e colaboradores que serve de inspiração à exploração das concepções sobre as funções da escrita no presente trabalho, os autores optaram por construir o seu próprio sistema para classificar as funções presentes nos documentos escritos que se propuseram avaliar, durante cinco anos, junto de jovens dos 11 aos 18 anos.

Consideraram, assim, que as categorias clássicas organizadas em textos narrativos, descritivos, expositivos e argumentativos (Bain, 1890 cit. por Ruth & Murphy, 1988), se mostravam demasiado simples para os objectivos do seu trabalho. As razões apontadas prendem-se essencialmente com duas ordens de factores. Em primeiro lugar, estas categorias são oriundas do exame de produtos realizados por escritores profissionais, ilustrando insuficientemente o desenvolvimento dos produtos escritos e revelando preocupação pela forma como os indivíduos deveriam

escrever e não como de facto o fazem. Em segundo lugar, as categorias são vistas apenas em termos dos efeitos que se pretendem na audiência e não em termos da função que desempenham para o escrevedor, podendo resultar desse facto sobreposição das categorias.

A divisão dos objectivos da escrita em pessoais, impessoais e criativos, dificulta, segundo os autores, uma avaliação objectiva dos textos produzidos não devendo ser por essa razão adoptada.

Tendo por base os trabalhos de Sapir (1961) e Jakobson (1960) (cit. por Britton et al., 1975) sobre linguagem oral, Piaget (1977) e Vygotsky (1962, cit. por Britton et al., 1975) sobre as relações entre pensamento e linguagem e Moffett (1968) sobre a relação entre escritor e tópico, propõem uma classificação das funções em expressiva, transaccional e poética, servindo a escrita expressiva de matriz a partir da qual; o escrevedor se movimenta para uma de duas direcções opostas (transaccional ou poética) e para uma escrita expressiva mais madura.

A relação entre linguagem e comunicação, onde o discurso oral inicialmente expressivo se torna progressivamente mais explícito quando se descobre que o receptor não compreende ou não aceita o que está a ser dito (Sapir, 1961), a forma como pensamento, linguagem e escrita se interrelacionam (Piaget, 1977; Vygotsky, 1962), a hierárquia de funções da linguagem propostas por Jakobson (1960) e a relação entre o escrevedor e o conteúdo da sua escrita, em que se postula uma relação progressivamente mais abstracta, fruto do desenvolvimento das capacidades cognitivas (Moffett,

1968), foram os conceitos utilizados na construção deste novo sistema de categorias.

Qualquer das funções seguidamente descritas só teoricamente pode ser encontrada num estado "puro", caracterizando-se por isso o texto, em relação à função predominante.

A escrita expressiva pode ser caracterizada como uma expressão "próxima do emissor" e só é totalmente compreensível para aquele que o conhece e partilha o seu contexto. É na sua forma mais pura, uma expressão descontraída e íntima (não tendo que implicar necessariamente informação de natureza privada, referindo-se apenas a um convinte que o emissor faz ao receptor para entrar no seu mundo), livre de exigências exteriores.

A escrita transaccional caracteriza-se pelo seu carácter instrumental: informar, aconselhar, persuadir ou instruir. Esta linguagem exige referências específicas e exactas acerca do que é conhecido sobre a realidade. Pode ser dividida em dois grandes grupos, a saber, informativa e conativa, respectivamente, para tornar a informação disponível e para influenciar o leitor.

A escrita poética utiliza a linguagem como um veículo artístico. Uma peça de escrita poética é um constructo verbal, um "objecto" feito de linguagem, em que as palavras são seleccionadas para fazer um arranjo ou padrão formal. Os aspectos fonéticos, sintácticos, léxicais e semânticos são objecto de atenção diferente por parte do escrevedor daquela que se assiste numa escrita não poética.

Quanto mais uma expressão alcançar exigências de participação

no mundo ou transacção, mais se aproximará do pólo transaccional. Quanto mais as expressões se tornarem "objectos verbais", constructos, mais nos aproximamos do pólo poético.

No movimento da escrita expressiva para a transaccional, o escrevedor tem cada vez maior responsabilidade pelas regras que utiliza, ou pelo modo de organização através do qual codifica as experiências.

No movimento operado em sentido oposto (expressiva para poética), o escrevedor responsabiliza-se pelas regras que utiliza para representar um tipo diferente de organização.

A hipótese postulada por Britton e seus colaboradores relativamente ao desenvolvimento das funções da linguagem, caracteriza-o por uma crescente amplitude nos tipos de escrita moldados pelos processos de pensamento, antevendo-se uma grande quantidade de escrita expressiva nos primeiros anos de escolaridade e um aumento nos últimos anos de uma escrita transaccional de um nível de abstracção considerado superior, bem como um aumento da escrita poética, compensadas por uma redução na escrita expressiva, mantida e desenvolvida nos seus objectivos e formas mais maduras.

Pretendiam verificar até que ponto o desenvolvimento da linguagem escrita de jovens do 11 aos 18 anos se tornava diferenciada, encaminhando-se para tipos de discurso apropriados a diferentes objectivos.

Após a análise de duas mil e cem composições realizadas no âmbito de diversas disciplinas escolares, em quatro anos de escolaridade distintos (5º, 7º, 9º e 11º anos), concluíram não

poder corroborar nem falsificar a sua hipótese, em função da escrita expressiva ser praticamente inexistente nos documentos realizados pelos sujeitos de todos os anos de escolaridade, a escrita poética apresentar um declínio abrupto a partir do 9º ano de escolaridade, auferindo a escrita transaccional perto de 65% do total de composições realizadas. Estes resultados levaram alguns autores a concluir que à medida que nos distanciamos da análise da sintaxe e nos debruçamos sobre os aspectos funcionais da escrita dos estudantes, começamos a conhecer melhor o sistema escolar em causa que o jovem ou a criança, alvo da nossa investigação (Bereiter, 1980).

O estudo das crenças acerca das funções da escrita, permitem, em nossa opinião, suplantar algumas das dificuldades encontradas no estudo de Britton e colaboradores ao permitir aceder a conhecimento independentemente das oportunidades de aplicação desse mesmo conhecimento.

Pensamos que a investigação das concepções partilhadas pelos jovens poderão dar-nos por um lado, conhecimento acerca dos objectivos das três categorias de escrita, por outro, permitir comparar a forma como essas concepções se modificam ao longo dos anos e por último, verificar se a diferenciação entre os vários objectivos para cada categoria aumenta à medida que os jovens se desenvolvem.

2. Audiência

As recentes teorias, investigação e instrução da escrita consideram o conceito de audiência como uma dimensão central no processo de composição (Berthoff, 1978, Elbow, 1981, Flower, 1985, Mohr, 1984, Sudol, 1982, Young, Becker & Pike, 1970, cit. por Roen & Willey, 1988; Kirsch, 1991; Moffett, 1968; Rubin & Rafoth, 1986; Ruth & Murphy, 1988).

Oriundo das teorias tradicionais da retórica, este conceito foi evidenciado por Moffett (1968) ao chamar a atenção para a prioridade que lhe deve ser atribuída no processo de ensino da escrita, vaticinando que até lá todas as tentativas para o melhorar serão infrutíferas.

Segundo este autor, os elementos do discurso são a primeira, segunda e a terceira pessoa, ou seja, emissor, receptor e conteúdo ou tópico não fazendo sentido falar em relação emissor/contéudo (I/It), sem falar na relação do emissor com o receptor (I/You), ou seja na relação retórica.

Baseado nos trabalhos de Piaget (1977), o autor associa as primeiras composições a um discurso egocêntrico que progressivamente se dirige para o exterior, transformando-se numa escrita mais socializada, à semelhança do que ocorre no discurso oral. Assim, a escrita sendo um acto solitário, onde o escrevedor se vê privado de toda uma estimulação presente na interacção oral, tenderá a ser realizada para uma audiência próxima ou familiar "a criança gosta de saber-se ao lado da mãe, nenhuma das suas palavras

lhe parece dirigida a si própria, pois sente-se envolvida num tal sentimento de presença que falar a si própria ou à mãe lhe sugere a mesma coisa, Piaget, 1977 pág 70". Progressivamente, a criança afasta-se para uma audiência pública, cada vez mas longínqua do próprio, quando da saída do mundo dos adultos que lhe estão próximos se dá a entrada no mundo dos companheiros e de estranhos que lhe permite adquirir um estatuto mais igualitário.

Podemos identificar estes "percursos" com os dois processos distintos que ocorrem na socialização, onde uma proximidade inicial com o adulto nos permite uma sensação de comunhão total, promovendo uma distinção entre o eu e o outro à custa da relação desigual que se estabelece. Concomitantemente, esta distinção entre o eu e o outro no grupo de companheiros, não se desenvolve pela existência de uma relação desigual, mas sim pela ausência de uma experiência de intimidade que permita pensar que falar para nós próprios é o mesmo que falar para o outro.

Assim, a utilização de uma audiência próxima do próprio como forma de se sentir confiante, apoiado e apto nesta forma de comunicar, com base numa relação de poder e saber desigual, irá progressivamente, à medida que a criança cresce e o respeito pela autoridade adulta se modifica, privilegiar a relação de poder e saber mais igualitária. Esta relação é realizada à custa de uma proximidade menor e por essa razão para uma audiência mais distante do próprio.

A audiência expressa uma relação entre escrevedor e leitor, no entanto, este constructo retórico tem sido definido de diversas

formas que vão desde o seu entendimento numa perspectiva retórica, informativa ou social, até às noções de "audiência a quem se destina" e "audiência invocada", passando pelas diferenças entre audiências "reais" e "fictícias" (Rafoth, 1989; Ruth & Murphy, 1988).

De acordo com Park (1982, cit. por Ruth & Murphy, 1988) o sentido da audiência tende a mover-se em duas direcções, uma no sentido das pessoas exteriores ao texto e outra na direcção do próprio texto e da audiência nele implicada. Esta distinção parece-nos importante, na medida em que o sentido da consciência da audiência, por parte do escrevedor, tem sido utilizada, quer para o conjunto de concepções disponíveis na consciência do escrevedor (o sentido em que a utilizamos), quer para a audiência revelada efectivamente no texto.

Também a conceito de "audiência a quem se destina" e "audiência invocada" são importantes (Ede, 1984, Ede & Lunsford, 1984, cit. por Ruth & Murphy, 1988), na medida em que a primeira se refere às pessoas que vão de facto ler o texto, enquanto que a segunda se relaciona com a audiência imaginada pelo escrevedor.

Mostra-se difícil compreender o significado das funções da linguagem escrita, sem atender à audiência real ou imaginada a quem o texto se destina (Britton et al., 1975; Moffett, 1968), pois esta poderá moldar, afectar ou influenciar os próprios objectivos ou funções atribuídas à escrita pelos escrevedores. Neste sentido, também o estudo de Britton e colaboradores avalia a audiência presente nos textos dos jovens e conclui que 95% dos textos se

destinam ao professor enquanto audiência, explorando minuciosamente o tipo de relação encontrada e revelando que a relação aluno/professor (avaliador) prevalece à relação de diálogo entre professor e aprendiz.

Já Moffett em 1968 chamava a atenção para o facto de os estudantes escreverem sistematicamente para a mesma "velha" pessoa, ou seja, o professor, sendo raras as oportunidades de escrever para audiências reais (Monahan, 1984) e vários outros estudos não desconfirmam esta ideia (Applebee, 1984, cit. por Ruth & Murphy, 1988; Birnbaum, 1980; Britton et al., 1975; Tamburrini et al., 1984).

A oportunidade de escrever para uma variedade de audiências, não só se mostra uma exigência no ensino de estratégias complexas essenciais ao processo de escrita (Flanigan & Mendez, 1980, cit. por Monahan, 1984), como contribui para o desenvolvimento de atitudes mais positivas face à escrita (Katstra, Tollefson & Gilbert, 1987), permitindo simultaneamente, diferenciar tipos de discurso, já que esta diferenciação depende em parte da relação estabelecida entre escrevedor e leitor (Moffett, 1968).

A utilização sistemática do professor enquanto audiência dos textos escritos na escola, encerra demasiados perigos. Ele pode significar para os adolescentes um substituto parental, uma autoridade cívica e um distribuidor de classificações. Qualquer destes papéis será suficientemente forte para distorcer a relação entre escrevedor e leitor, e no seu conjunto pode levar o estudante a utilizar mal o feed-back que obtém, limitando grandemente a sua

aprendizagem da escrita (Moffett, 1968).

Um dos grandes problemas com que o escrevedor tem que lidar é a transformação de uma prosa compreensível para si próprio, numa outra também compreensível para o outro. Muitos estudantes pensam que o que é compreensível para eles também o é para os outros, e por isso alguns autores propõem como necessidade principal destes estudantes, a "consciência" da audiência e só posteriormente a aprendizagem de algumas regras que facilitem este processo. Contudo, este "egocentrismo" tenderá a manter-se se pensarmos que o receptor da nossa escrita é frequentemente alguém que sabe sempre mais do assunto que nós próprios, fortalecendo a ideia de que não é necessário, realmente, atender às necessidades do leitor.

O estudo das concepções dos jovens acerca da audiência implicada em cada categoria de escrita pareceu-nos importante, na medida em que nos permite obter informação acerca da consciência que o jovens possuem sobre a audiência da sua escrita, ou as várias hipóteses que colocam a si próprios, sem os constrangimentos revelados na análise das composições por Britton e seus colaboradores. Simultaneamente, dadas as características do método empregue, podemos recolher informação não só sobre as audiências possíveis (imaginadas) como sobre as audiências para quem de "facto" os jovens escrevem. A exploração das concepções poderá igualmente revelar tendências do sistema de ensino português quanto às audiências mais referidas para cada tipo de texto (de acordo com as categorias das funções da linguagem). Por último, permite-nos comparar a forma como a consciência da audiência se modifica ao

longo dos anos e verificar se existe maior diferenciação nos últimos anos de escolaridade.

3. Processo

O processo de escrita diferencia-se do estudo dos produtos escritos, ao analisar as actividades accionadas e desenvolvidas pelo escrevedor durante a resolução do acto de composição escrita, não centrando a sua atenção na análise linguística do texto escrito, mas fundamentalmente nas operações cognitivas do escrevedor. Contudo, importa realçar que as considerações, tecidas sobre a eficácia dos processos revelados, passam necessariamente por uma avaliação dos textos elaborados, sem a qual não poderiam ser sugeridas propostas educacionais pertinentes (Hayes, Flower, Schriver, Stratman & Carey, 1987).

O modelo cognitivo da escrita de Hayes e Flower (1980) continua a apresentar para muitos investigadores um carácter heurístico, sendo a sua utilização e referência frequente mesmo em estudos cuja orientação diverge em certa medida da dos citados autores.

Baseado na análise de protocolos de escrevedores peritos e iniciados numa situação de escrita expositiva (transaccional), identificam três grandes áreas implicadas no acto de composição escrita, como já foi referido. Trata-se do ambiente da tarefa, a memória a longo prazo de escrevedor e o processo de escrita

propriamente dito. Os autores centraram a sua atenção no estudo e descrição do processo de escrita, na medida em que as duas primeiras áreas referidas são consideradas elementos contextuais nos quais o modelo opera.

No processo de escrita propriamente dito, estão implicados três grandes sub-processos: planear, transcrever e rever, os quais são sujeitos a uma monitorização responsável pela mudança entre os sub-processos. Desta forma, o modelo pressupõe um entendimento recursivo e não linear do processo de escrita (Hayes & Flower, 1980, 1983), podendo os sub-processos ocorrer em qualquer momento da produção do texto escrito, e a título de exemplo, referiremos que o sub-processo de revisão pode acompanhar o sub-processo de transcrição, assim como o plano pode ser alterado em função desses dois sub-processos.

Nesta perspectiva, a escrita envolve uma variedade de sub-processos recursivos que dependem da natureza da tarefa, podendo estes ser utilizados de forma diversa em função do escrevedor (Flower, 1981, cit. por Applebee, 1984; Hayes & Flower, 1983).

No planeamento são identificados vários elementos como, gerar ideias, organizá-las e estabelecer objectivos. Podemos defini-lo como a pré-determinação de um curso de acção para atingir um objectivo (Burtis, Bereiter, Scardamalia & Tetroe, 1983). A principal função do planeamento é a de tomar em consideração a informação do ambiente que preside à tarefa e as experiências passadas do escrevedor, de forma a usar esta informação na determinação dos objectivos e estabelecimento de um plano de

escrita orientador da produção do texto que se quer consonante com os objectivos.

Gerar conteúdo implica obter informação sobre o que escrever, independentemente desta informação ser oriunda de fontes externas ou internas ao escrevedor. Por organizar, entende-se a ordenação do conteúdo ou ideias, contemplando-se igualmente a hipótese de esta organização implicar ou não um esquema formal (exterior). O estabelecimento de objectivos envolve um plano mental das táticas para completar a tarefa de escrita. Podemos ainda acrescentar como actividade ou elemento do plano, a elaboração de notas acerca do assunto, bem como qualquer outra actividade que esteja relacionada com a incubação de ideias, como o "brainstorming", pedidos de sugestão e explicação dessas mesmas ideias a terceiros (Collins & Gentner, 1980).

Burtis et al. (1983) complementam o entendimento desta actividade, ao não se limitarem a identificar os elementos constituintes deste sub-processo, mas organizando-os em termos de níveis de conceptualização diferente. Assim, consideram que as preocupações com o gerar de conteúdo são um elemento do plano de natureza diferente que o conhecimento que guia e interpreta a escolha desse mesmo conteúdo, referindo-se este último elemento áquilo a que chamam plano conceptual.

O processo de transcrição actua sob a orientação do plano de escrita e tem como principal função produzir uma linguagem escrita aceitável correspondente à informação existente na memória do escrevedor. Palavras como, escrever, registar, incrementar e

esboçar,, têm sido empregues como sinónimo deste sub-processo no qual não são identificados elementos tão gerais como os acima referidos para o planeamento. No entanto, as preocupações com a caligrafia, ortografia e construção de frases simples são aspectos que podem interferir neste sub-processo de transformar o pensamento numa representação gráfica.

No processo de *rever*⁴ Hayes e Flower (1980) identificaram dois elementos, ler e editar, cuja principal função é a de aumentar a qualidade do plano e/ou do texto produzido pelo processo anterior. Detectam-se e corrigem-se problemas do texto referentes, por exemplo, às convenções da linguagem e exactidão do significado e avalia-se a medida em que o texto corresponde aos objectivos do escrevedor.

Mais tarde, os autores distinguem o processo de detecção e correcção de problemas do texto utilizando para o efeito diferentes nomenclaturas (Hayes & Flower, 1983; Humes, 1983). Assim, *rever* será caracterizado pelos movimentos contínuos para ler e avaliar o texto, e *revisão* aplica-se aquando das alterações efectivas no texto. Em 1986, o próprio modelo dos processos cognitivos envolvidos na composição escrita já apresenta esta diferenciação, sendo o sub-processo de *rever* constituído por elementos de avaliação e *revisão* (Flower, Hayes, Carey, Schriver & Stratman, 1986). Neste mesmo trabalho, exploram-se de forma mais

⁴A utilização da palavra *rever* e não "*revisão*" pretende auxiliar na discriminação de duas actividades da escrita cuja denominação em inglês é respectivamente "*reviewing*" e "*revising*", sendo a primeira de natureza mais geral que a segunda.

discriminada os vários elementos em que se pode dividir este sub-processo e que são a definição da tarefa, a avaliação e a selecção de estratégias cuja reescrita ou revisão levará à modificação do texto e/ou do plano.

Assim, a possibilidade de rever o texto começa com uma imagem por parte do escrevedor da própria tarefa, onde decide se o quer meramente ler ou revê-lo a determinados níveis. A definição da tarefa reflectirá as concepções do escrevedor acerca do significado de rever ou melhorar um texto, ou seja, critérios relevantes para a realização deste sub-processo (Hayes et al., 1987).

A tarefa de avaliação passa necessariamente pela leitura do texto, onde podemos identificar uma série de objectivos como ler para compreender, ler para avaliar e/ou para definir problemas, devendo estabelecer-se uma representação do problema de forma a poder revê-lo.

Estabelecido o problema, o escrevedor deverá decidir da acção ou estratégia a empreender que poderá reverter em favor da reescrita do documento, ou seja, a opção pela escrita de um "novo" texto utilizando pouca ou nenhuma informação da análise do problema, ou revisão do documento e que diz respeito a uma alteração baseada no diagnóstico que fez do problema.

Para os objectivos do presente trabalho, organizámos as actividades descritas de acordo com os objectivos verbalizados pelos escrevedores, em função dos dois elementos principais deste sub-processo. Rever pode assim ser predominantemente de carácter avaliativo ou simultaneamente dirigido para a acção, ou seja,

revisão. A avaliação poderá ter determinados objectivos como compreender, avaliar o texto ou formular mais ideias, ou especificar formas de revisão que podem ocorrer a um nível que denominamos gramatical, ou seja, alteração de palavras, ortografia, pontuação e vocabulário, ao nível do significado e que se prende com ambiguidades, lógica e inconsistências e mesmo significado factual e finalmente a um nível resultante da comparação do texto formulado com os objectivos e intenções do escrevedor.

O processo de escrita ocorre em estreita relação com o problema retórico com que os escrevedores se defrontam e que diz respeito, entre outros aspectos, à audiência e às estratégias utilizadas para tornar o texto adequado a essa mesma audiência (Flower & Hayes, 1980). Importa por isso, analisar o processo de escrita tomando em consideração esta dimensão importante e que subjaz ao ambiente em que o processo de escrita, propriamente dito, se encontra inserido. Neste sentido, a consciência do leitor, das características do texto, bem como as tentativas de descentração ou mesmo pedidos de opinião a terceiros, ajudam a clarificar o processo em que o escrevedor se envolve e quais as suas preocupações.

A revisão de literatura sobre a forma como escrevedores mais competentes utilizam estes três sub-processos, será realizada no ponto 7. deste capítulo, a propósito das actividades desenvolvidas por bons e maus escrevedores.

Uma das críticas mais frequentes aos estudos sobre os processos envolvidos na escrita prende-se, em primeiro lugar, com

a escassa elucidação que permitem estabelecer entre o tipo de preocupação que domina a atenção do escrevedor e a sua compreensão do tópico (Applebee, 1984) e, neste sentido, acrescentamos de forma mais ampla, a relação dos processos com a função predominante envolvida. Em segundo lugar, o desinteresse manifestado pelos processos relativos ao ambiente da tarefa e experiências passadas ou memória a longo prazo do escrevedor, ou seja, dos processos contextuais na sua relação com o processo de escrita propriamente dito (Faigley et al., 1985), tem sido também criticado. Segundo Tamor e Bond (1983) quando falamos em processos devemos manter presente que não nos referimos exclusivamente às operações mentais que dão origem à produção do texto, mas também a diversos factores dentro de todo o sistema psicológico do sujeito e do ambiente social e físico que o rodeia que podem influenciar a sua actividade.

Apesar do modelo cognitivo da escrita de Hayes e Flower (1980) ter introduzido estes elementos na sua concepção, só mais recentemente os autores têm vindo a preocupar-se com estes aspectos (Hayes, 1990), sendo raros os estudos que se têm dedicado à sua exploração.

Para melhorar o desempenho dos escrevedores poderemos ter que melhorar a sua capacidade para desempenhar uma série de sub-tarefas discretas, mas também aumentar o que sabem acerca dos textos, escrita e processos particulares (Hayes et al., 1987).

Neste sentido, o estudo das crenças associadas ao processo de escrita parece-nos inserir-se na exploração de aspectos relativos

às experiências passadas ou memória a longo prazo do escrevedor que se mostram importantes, na medida em que podem afectar a forma como os escrevedores compõem, bem como o conhecimento que activam para a composição de diferentes tarefas de escrita (Woolcott & Buhr, 1987).

Desta forma, pensamos contribuir para o colmatar de algumas críticas já citadas aos estudos sobre o processo de escrita. Primeiramente, pela análise das crenças ou esquemas partilhados pelos escrevedores face a diferentes tarefas de escrita, pois os estudos que analisam o processo de escrita face a diferentes tópicos ou funções são relativamente escassos. Estamos, no entanto, conscientes que o estudo do desenrolar do processo no momento em que ele ocorre continua a mostrar-se essencial, não só pela validade que auferre à descrição do processo como a contribuição que pode trazer na validação das crenças encontradas. Em segundo lugar, ao explorarmos as crenças relativas ao processo de escrita, estamos a analisar processos considerados pelo modelo como contextuais que por essa razão não têm sido o alvo privilegiado da investigação, mas que cada vez mais parecem afectar o próprio processo de escrita, senão serem considerados parte integrante desse mesmo processo.

De forma a que a análise possa ser o mais exhaustiva possível e permitir estabelecer uma relação entre crenças e actividades desenvolvidas durante o acto de composição escrita, utilizámo-nos dos sub-processos nele envolvidos e dissecámo-los na variedade de actividades implicadas em cada um.

Neste sentido, estamos interessados em compreender quais as actividades ou elementos considerados importantes ou de que o escrevedor está consciente acerca do processo de escrita e como esses elementos se modificam em função do tipo de tarefa implicado (função de escrita). Esta análise permitirá igualmente comparar os jovens dos diversos anos de escolaridade quanto às crenças que partilham acerca do processo implicado nas diferentes tarefas e verificar se existe maior diferenciação à medida que se desenvolvem.

4. Concepções Acerca de Si Próprio Enquanto Escrevedor (Percepção de Auto-eficácia)

Complementar ao entendimento das crenças relativas aos objectivos, audiência e processos implicados em cada categoria de escrita, mostra-se a informação de natureza auto-avaliativa, quer em termos cognitivos, quer em termos afectivos que nos ajude a compreender as preferências dos jovens por determinado tipo de escrita (audiência e processo subjacente) e a sua consciência relativamente à sua competência enquanto escrevedores.

O que os indivíduos pensam acerca da qualidade da sua escrita e de si próprios enquanto escrevedores, há muito que tem sido referido como componentes importantes que interferem nas actividades desenvolvidas pelo escrevedor (Freedman, 1983; King, 1979; Miller, 1982). Existem razões para supor que a partir dos dez anos de idade, o jovem é capaz de se auto-avaliar de uma forma

bastante correcta e precisa, coincidente com os resultados reais obtidos (Blatchford, 1992).

O termo auto-eficácia foi descrito por Bandura (1986) como a convicção subjectiva de desempenhar determinada tarefa. Esta sensação de eficácia desenvolve-se em parte, a partir de experiências passadas, baseada na interpretação do que lhes aconteceu, o que lhes está a acontecer e como antecipam o que lhes pode vir a suceder nas futuras situações de escrita.

Optámos por prescrutar as preferências dos jovens por determinado tipo de escrita fazendo apelo a dois sistemas de referência diferentes, a saber, cognitivo e emocional. O primeiro relacionado com a percepção de auto-eficácia face às diferenças tarefas propostas, e o segundo com as percepções afectivas a propósito dessas mesmas tarefas.

De acordo com vários autores (Bereiter, 1980; Britton et al., 1975; Flower, 1979; Moffett, 1968; Scardamalia & Bereiter, 1986), a escrita expressiva é por natureza aquela onde o escrevedor se sente mais livre, pois os constrangimentos sentidos são menores, na medida em que a estrutura do discurso pode aproximar-se das características da linguagem oral e dessa forma de uma transcrição do pensamento, sendo por isso desinibido, pouco planeado e despreocupado com as reacções da audiência. No entanto, à medida que nos desenvolvemos enquanto escrevedores (integrando o pensamento com o conhecimento das convenções estilísticas e mecânicas e pretendendo obter um efeito na audiência) passamos a saber utilizar tipos de escrita diferentes para responder a

exigências também diferentes (como informar, persuadir etc...), onde os constrangimentos são maiores, mas as nossas capacidades para os resolver também. Simultaneamente, a escrita pode tornar-se um "objecto feito de linguagem" e não apenas uma competência instrumental, onde o escrevedor começa a desenvolver um estilo e uma perspectiva pessoal, tornando-se a escrita em algo mais autêntico e satisfatório, onde se escreve não apenas para entreter o leitor, mas para agradar também a si próprio.

A tarefa de escrita expressiva mostra-se um alvo de competência "fácil" e como habitualmente gostamos das tarefas em que nos desempenhamos melhor (Bruner, 1966/1975), poderíamos antever uma concorrência grande à escolha desta tarefa como incutindo maior sensação de competência e maior prazer associado. Contudo, a escrita expressiva encerra objectivos limitados e a consciência de utilizar a escrita de forma a aceder a outros objectivos de natureza mais comunicativa ou "artesanal", quando acompanhados por uma sensação de competência, poderão tornar-se em escolhas preferenciais.

A percepção de eficácia e razões afectivas perante diferentes tarefas de escrita poderá, ao revelar-nos informação sobre o tipo de escrita que os escrevedores julgam desempenhar melhor e gostam de realizar, permitir compreender o tipo de desafios perante os quais se sentem mais capazes e mais envolvidos.

No entanto, as razões subjacentes à preferência por um ou outro tipo de escrita permitem aceder às crenças dos jovens acerca do que os torna mais eficazes e o que os leva a gostar mais de uma

actividade do que de outra. Neste sentido, não quisemos apenas indagar o que sabem ou gostam de fazer, mas também porque dizem saber ou gostar de realizar determinada tarefa.

O domínio das razões subjacentes a uma determinada avaliação relativa à escrita, seja ela de ordem cognitiva ou afectiva, conduz-nos inevitavelmente à noção de constrangimento anteriormente referida.

Ao escrever, o sujeito tem que lidar simultaneamente com um grande número e tipo de constrangimentos, ficando assim sujeite a uma "pressão cognitiva" que, em nosso entender, pode transformar-se num índice importante para a avaliação que o sujeito faz da sua maior eficácia e gosto por determinado tipo de escrita, quando sentido com menor intensidade (Bereiter, 1980; Collins & Gentner, 1980; Flower, 1979; Flower & Hayes, 1980; Scardamalia & Bereiter, 1985).

Existem três fontes essenciais de constrangimentos (Collins & Gentner; Flower & Hayes, 1980): o conhecimento/conteúdo, a linguagem escrita/estrutura e a retórica/objectivo.

Um constrangimento é, frequentemente, uma característica inerente ao objectivo do escrevedor e, desta forma, qualquer desempenho aceitável deverá ter em conta tal característica. Esta noção é-nos útil na medida em que estas fontes podem ser referidas pelo escrevedor como recursos e não como impedimentos, pelo facto de estar a explicitar razões de eficácia e afectivas da sua escolha e não pólos de problemas com os quais se defronta.

Assim, o conhecimento/conteúdo poderá ser referido pelos

escrevedores, ao percepcionarem menor desorganização e, mesmo, contradição quando da explicitação de tais conhecimentos. Também o maior cuidado na utilização das regras gramaticais e convenções sintácticas em determinado tipo de escrita poderão influenciar a percepção de eficácia por parte do escrevedor. Concomitantemente, sendo a escrita uma actividade de discurso está, por isso, sujeita a constrangimentos típicos de qualquer desempenho interpessoal e, nesse sentido, podemos através de determinado tipo de escrita alcançar um efeito retórico mais eficaz, captando, seduzindo e/ou influenciando o leitor, ou seja, provocando nele uma reacção positiva. Esta componente retórica poderá ser destacada pelos escrevedores ao avaliarem a sua eficácia e gosto pela realização de determinado tipo de escrita.

No entanto, vejamos a seguinte situação: se lhe perguntarem qual é o desporto em que se sente mais competente, comparará provavelmente o seu desempenho nalgumas modalidades e optará por aquela onde sente que se desempenha melhor, verbalizando razões que surgem da comparação do seu desempenho com outras modalidades onde se sente menos competente. Mas, se lhe perguntarem se se considera um bom desportista, nesse caso, a comparação será feita com outros desportistas que conhece (e com o seu desempenho noutras áreas) e as razões que explicita para a avaliação que faz, poderão apelar para características mais gerais do que as consideradas na primeira avaliação solicitada, podendo mais facilmente fazer emergir aspectos que considera essenciais num bom desportista.

Desta forma, a informação sobre a percepção de auto-eficácia

e gosto por determinada tarefa de escrita, por nós seleccionada, permite compreender o tipo de escrita e as razões que o levam a preferir e a sentir-se mais competente nessa tarefa, mas não nos informa sobre uma avaliação mais ampla, reveladora de um auto-conceito do jovem enquanto escrevedor.

Contudo, mais uma vez nos parece importante que esta informação de carácter geral seja avaliada de forma específica, fazendo surgir aspectos ou competências específicas que os jovens consideram satisfatórios ou insatisfatórios na sua escrita e o que crêem poder colmatar deficiências encontradas ou levá-los a superar-se a si próprios.

Esta informação parece-nos importante essencialmente por duas razões. Primeiro, porque os aspectos positivos e negativos atribuídos à sua escrita podem permitir-nos diagnosticar problemas e mesmo entendê-los numa perspectiva do desenvolvimento das competências e estratégias de escrita. Segundo, porque nos permite compreender as estratégias remediativas ou optimizadoras de que os jovens têm consciência e compará-las com as estratégias sugeridas em programas de instrução da escrita elaboradas com o objectivo de ajudar o jovem a desenvolver-se enquanto escrevedor.

5. Origens de uma Boa Escrita (Atribuição de Eficácia)

Polin (1980, cit. por Ruth & Murphy, 1988), ao fazer uma

revisão do significado de competência escrita conclui não haver consenso quanto ao que este termo possa significar. Assim, para alguns autores, as características linguísticas presentes no texto escrito são identificados com um desempenho adequado; para outros esta competência é revelada pela capacidade do escrevedor se adaptar a uma variedade de audiências e propósitos retóricos podendo-se ainda entender este conceito como a capacidade para lidar com as exigências colocadas pela tarefa de escrita. Ou seja, em função da perspectiva que se adopta, assim se define o que é uma boa escrita ou um desempenho adequado e as origens desse desempenho serão naturalmente diferentes em função dessa mesma perspectiva:

Muitos dos estudos preocupados com esta questão, acerca das origens de um bom desempenho, têm-se focado fundamentalmente nas atribuições que os jovens fazem para explicar o seu sucesso ou fracasso no desempenho académico. Baseados nos estudos de Weiner (1979, cit. por Cooley & Ayres, 1988; 1985, cit. por Rychman, Peckham, Mizokawa & Sprague, 1990), tenta-se compreender a fonte de controlo, a estabilidade e a controlabilidade que o jovem crê estar na base do seu desempenho.

Sabemos que a compreensão do sistema atribucional do escrevedor é extremamente importante (Daly, 1985), e que a mesma se tem mostrado fundamental noutras áreas do desempenho académico (Wagner et al., 1989). No entanto, é nosso objectivo compreender, não o sistema atribucional do jovem, mas o seu conhecimento mais específico sobre competências ou actividades relacionadas com um desempenho mais eficaz. Esta posição advém de duas razões

principais. Em primeiro lugar, pensamos que o estudo das atribuições requer uma questionação bastante detalhada que por si só, poderia ser o conteúdo da totalidade da entrevista, e que a ser realizada dificultaria a obtenção de outro tipo de informação que nos propusemos explorar. Em segundo lugar, pensamos, no contexto do presente estudo, que se mostra mais importante compreender as atribuições mais específicas e circunscritas a uma escrita mais eficaz, que a exploração de um estilo atribucional passível de englobar não só a escrita como a muitas outras actividades académicas.

Neste sentido, mostrou-se importante organizar as competências ou actividades de escrita em processos capazes de nos trazer informação pertinente em termos educacionais.

Na impossibilidade de compreender a vertente externa ou interna do controlo que possuem relativamente ao seu desempenho, quão estável esta causa é entendida e se a pode influenciar através das suas intenções, propusémo-nos analisar as respostas em função da sua contribuição directa ou indirecta para uma escrita mais eficaz.

Considerou-se uma contribuição directa, as actividades necessárias se bem que nem sempre suficientes para uma escrita mais eficaz e, uma contribuição indirecta, as actividades que se bem que importantes não se mostram necessárias para uma escrita mais eficaz. Como exemplo referiremos a actividade de leitura que, se bem que possa ser considerada importante para a actividade de escrita, mostra-se uma estratégia com implicações pouco evidentes

(directas) para essa actividade (Moffett, 1968).

A exploração das origens de uma escrita mais eficaz poderá fornecer informação complementar às estratégias remediativas ou optimizadoras que os jovens propõem para si próprios e permitir-nos conhecer a evolução de que estas crenças se revestem ao longo dos anos de escolaridade dos sujeitos.

6. Motivações Para a Escrita (Importância da Escrita)

As pessoas diferem quanto à utilidade ou valor que encontram na actividade de escrever ou mesmo aprender a escrever. Se os jovens pensarem que a escrita não é importante esta crença pode dificultar bastante a actividade do professor. Para além disso, os objectivos que movem a realização escrita podem, se conhecidos, permitir ao professor tornar mais significativa a experiência dos sujeitos, indo ao encontro das suas motivações, ou mesmo, explorando objectivos menos percebidos e considerados importantes pela sociedade e para a sociedade.

Poderá existir uma sobreposição entre as motivações para a escrita e as crenças relativas às funções da linguagem escrita. No entanto, julgamos que as crenças relativas à importância da escrita poderão originar ideias de carácter mais geral que as relativas às funções da linguagem escrita e que em certa medida, poderão ser formas mais abstractas ou de síntese dos vários objectivos que encontramos nas diversas realizações escritas. Em última instância,

poder-se-à dar o caso de os vários objectivos encontrados para as diversas funções não corresponderem às motivações mais importantes que nos levam a escrever ou aprender a escrever. A título de exemplo, poderemos acreditar que determinada escrita tem como função ajudar-nos a compreender um determinado conteúdo, mas considerar que a importância da escrita não se resume a isso, mas ao facto de podermos comunicar de forma independente com outras pessoas e mesmo deixar para gerações futuras um testemunho daquilo que pensamos.

Muitos autores têm vindo a mostrar como a escrita em contexto académico se tem tornado uma actividade sem propósito, na medida em que aquilo que é habitualmente avaliado nas composições escritas leva o jovem a internalizar a escrita como um exercício onde é necessário demonstrar um domínio sobre as convenções implicadas, à semelhança do que acontece noutras actividades académicas (Birnbaum, 1980; Shook et al., 1989). A escrita solicitada consiste habitualmente em pequenas respostas escritas executadas com o objectivo de mostrar conhecimento (Applebee, 1984; Scardamalia & Bereiter, 1986).

Não nos surpreenderá o facto da maioria das crianças gostar e querer aprender a escrever quando inicia a sua escolaridade e a maioria dos estudantes de "liceu" mostrarem um grande desagrado por esta actividade (Katstra et al., 1987).

No entanto, pouco é conhecido sobre a forma como se desenvolvem os objectivos, motivações ou importância atribuída à escrita nas crianças e nos jovens (Freeman & Sanders, 1987), e

alguns autores têm tentado compreender a forma como estes objectivos se devem desenrolar, pelo conhecimento da utilização da escrita durante a vida adulta (Griffiths & Wells, 1983).

Em primeiro lugar, é nosso objectivo conhecer as motivações partilhadas pelos jovens e em segundo lugar, verificar se estas motivações se modificam ao longo dos anos. Em função dos objectivos partilhados pelos escrevedores e da eventual mudança operada, pretendemos estabelecer algumas implicações educacionais que possam alertar o professor para o sentido que os jovens encontram na escrita.

7. Bons e Maus Escrevedores

Habitualmente os bons escrevedores são referidos na literatura como "mais velhos", "peritos" ou "maturados" e os maus escrevedores como "mais novos", "iniciados" ou "imaturados", de acordo respectivamente com a perspectiva cognitivo-estrutural, do processamento da informação ou de um compromisso entre as duas perspectivas referidas (Scardamalia & Paris, 1985).

No entanto, importa salientar que estes termos nem sempre têm sido empregues com clareza, e se bem que o escrevedor iniciado seja frequentemente uma criança jovem e com pouca prática de escrita e o escrevedor perito, mais velho e possuidor de maior prática, o escrevedor imaturo pode mostrar-se mais hábil no tipo de escrita que realiza do que o escrevedor maturo. Constatamos que nem sempre

as comparações realizadas entre aqueles grupos, demonstram uma preocupação explícita pela demarcação dos critérios utilizados.

A revisão de literatura, que serviu de base à exploração de características associadas aos bons e maus escrevedores, advém de qualquer uma das perspectivas acima referidas, podendo as características utilizadas para qualquer um dos grupos, ser oriundas de crianças jovens que se mostram mais competentes que os seus pares, de grupos de escrevedores peritos ou iniciados ou de sujeitos mais novos ou mais velhos. Concomitantemente, valemo-nos de alguma informação relativa a estudos que comparam jovens com e sem dificuldades de aprendizagem, visto que os primeiros aproximam-se muitas vezes do desempenho e revelam dificuldades semelhantes, às das crianças mais novas.

A primeira premissa que devemos tomar em consideração prende-se com os aspectos referidos para caracterizar o bom escrevedor. Sabemos que não existem formas correctas para escrever, existem apenas alternativas de escrita. No entanto, estas podem ter maior probabilidade de produzir melhores soluções do que outras e é neste sentido que elas devem ser entendidas. A segunda premissa, prende-se com o facto destas alternativas não terem necessariamente que estar ausentes do repertório dos maus escrevedores. Podem simplesmente ser usadas de forma menos eficiente, se bem que habitualmente sejam utilizadas em seu lugar outras menos eficazes ou mesmo contraprodutivas por esses escrevedores (Bereiter et al., 1988; Flower & Hayes, 1981; Scardamalia & Paris, 1985;). Desta forma, os resultados da investigação que seguidamente se apresentam

deverão ser entendidos nesta perspectiva.

A exploração das crenças associadas à imagem do bom e mau escrevedor pretendeu abarcar os seguintes aspectos: (a) porque escrevem; (b) para quem escrevem; (c) como escrevem; e (d) como poderiam escrever melhor.

As razões que levam os escrevedores a esta actividade podem ser exploradas de acordo com o gosto que manifestam pela escrita e pela escolha dos tópicos das suas composições (Carlin, 1986).

Carlin (1986), num estudo envolvendo crianças de doze anos com níveis de desenvolvimento diferentes face à escrita, concluiu que os escrevedores mais desenvolvidos preferem escolher os seus próprios tópicos, enquanto que os menos desenvolvidos, não só preferem escrever sobre temas fornecidos, como se baseiam nos professores para terem ideias e vocabulário relevante. Também revelam maior iniciativa face aos seus pares menos competentes nesta actividade, os quais habitualmente escrevem apenas quando são obrigados a fazê-lo.

A existência de uma preocupação pela audiência, bem como de estratégias para satisfazer essa preocupação, foram os aspectos explorados para aceder às crenças dos jovens sobre o destinatário da escrita que realizam.

Existe um amplo consenso relativamente ao papel da consciência da audiência e adaptação do texto a essa mesma audiência e a sua relação com uma boa escrita (Rafoth, 1989; Roen & Willey, 1988). Os escrevedores mais eficazes atendem mais amplamente a dimensões retóricas - incluindo a audiência - da tarefa de escrita, enquanto

que os escrevedores menos eficazes revelam uma preocupação "compulsiva" pelos aspectos de "correção" superficial (Rubin & Rafoth, 1986). No entanto, tal como Bereiter (1980) e Flower (1979) sugeriram, os escrevedores iniciados têm que atender a muitas outras exigências cognitivas que lhes dificultam, senão impossibilitam, lidar com este aspecto durante a escrita.

Flower e Hayes (1980, cit. por Roen & Willey, 1988) notaram como um dos padrões dos bons escrevedores era o tempo devotado a pensar sobre a forma como queriam afectar o leitor, consistindo a elevada consciência da audiência numa das características dos escrevedores maturos ou experientes (Berkenkotter, 1981; Flower & Hayes, 1980, cit. por Kirsch, 1991; Flower & Hayes, 1981).

Várias características são passíveis de afectar o leitor, desde a forma como a informação é distribuída ao longo do texto, passando pela compreensibilidade do mesmo, até à utilização do humor, "suspense", metáforas, para citar apenas algumas (Collins & Gentner, 1980). Pensamos que todas estas técnicas têm por principal objectivo captar a atenção do leitor para que ele atenda ao conteúdo do texto e simultaneamente, torná-lo compreensível não apenas para si próprio.

O processo de escrita (como escrevem) pode ser dividido como já referimos, em três grandes sub-processos, planear, transcrever e rever. Pretendemos explorar algumas características encontradas junto de bons escrevedores relativamente a alguns aspectos de cada um destes sub-processos.

As actividades subjacentes à planificação, têm sido aquelas

que maior atenção têm obtido por parte dos investigadores (Humes, 1983), possibilitando assim, uma análise mais detalhada das estratégias utilizadas. Selecionámos três características do plano de forma a avaliar as crenças relativas a este sub-processo, a saber, a flexibilidade face ao plano, o tipo de plano e a concentração na geração ou organização de ideias.

Os bons escrevedores demonstram possuir planos mais flexíveis (Flower & Hayes, 1980; Flower & Hayes, 1981) justificando uma afirmação de senso comum de que eles devem ser suficientemente detalhados para nos serem úteis, mas suficientemente baratos para se poderem deitar fora. Parece haver alguma relutância por parte dos escrevedores menos eficazes em abandonar uma ideia geral que possuem, pois isso implica necessariamente reavaliar o plano inicial e reelaborar um novo plano em função de novos dados que vão surgindo ou são recordados durante a composição.

Também o tipo de planos utilizados por escrevedores com desempenhos diferentes tem sido analisado. Podemos discriminar três tipos de planos (Flower & Hayes, 1980), a saber, planos de execução (to Do), planos de conteúdo (to Say) e planos de composição (to Compose). O primeiro tipo de plano é elaborado para responder ao problema retórico com que o escrevedor se defronta e inclui o escrevedor, o leitor e o objectivo. De forma a que este plano seja executado, o escrevedor pode recorrer aos outros dois tipos de planos referidos. O primeiro, baseado no produto, é essencialmente um plano de conteúdo, familiar à maior parte dos jovens escrevedores. O segundo, trata-se de um tipo de plano

diferente, baseado no processo, ou seja, nas estratégias que se vão utilizar para realizar o texto.

O que mais distingue os bons dos maus escrevedores é, não só a utilização de planos de execução, mas também de planos de composição, limitando-se os maus escrevedores à elaboração de planos sobre o conteúdo das suas composições (Flower & Hayes, 1980).

Por último, no que concerne à actividade de planeamento, verifica-se que esta deverá implicar não apenas a geração de conteúdo, mas também a organização ou transformação desse mesmo conteúdo (Hayes & Flower, 1980). Os bons escrevedores após gerarem o conteúdo modificam-no e elaboram-no, procurando relações e seleccionando as ideias geradas. Para os escrevedores menos eficazes, escrever significa simplesmente transcrever o que lhes vai ocorrendo, ou seja, activam conhecimento e transcrevem-no para o papel sem o organizar explicitamente (Englert & Raphael, 1988; Wong et al., 1989). Constatamos assim, que o plano realizado pelos bons escrevedores começa a contemplar possibilidades de organização do conteúdo que moldam a composição, mas que só indirectamente contribuem para o conteúdo do texto (Burtis et al., 1983).

Estas estratégias de planeamento podem ser entendidas como fazendo parte daquilo a que Scardamalia e Bereiter (1987) chamam estratégias de composição baseadas na descrição do conhecimento ("knowledge-telling") e na transformação do conhecimento ("knowledge-transforming"), cujo impacto no plano serviu de inspiração para a despistagem da sensibilidade ou crenças dos

jovens acerca da necessidade de organizar/transformar as ideias geradas, ou simplesmente passá-las para o papel tal como surgem em pensamento.

O sub-processo de transcrição tem-se mostrado o mais controverso e o menos acessível à investigação, na medida em que muitos investigadores não concebem a produção do texto de forma independente da planificação desse mesmo texto (Faigley et al., 1985). Assim, por exemplo, a contagem de palavras escritas por minuto, por bons e maus escrevedores, nem sempre se tem tornado um critério aceitável para avaliar a produção, na medida em que os bons escrevedores fazem paragens mais longas enquanto escrevem (Flower & Hayes, 1981, cit. por Humes, 1983).

No entanto, a investigação sobre este sub-processo tem mostrado a necessidade de tornar as competências de transcrição automáticas de forma a que o escrevedor possa focar a sua atenção em aspectos globais (gerar ideias, organizá-las e estabelecer objectivos) e não em aspectos específicos durante a composição (por exemplo, aqueles que se encontram ao nível das palavras, como a caligrafia e a ortografia). Esta necessidade advém em parte dos resultados encontrados junto de bons escrevedores, em que se mostra que estes escrevem mais rapidamente, aumentando esta rapidez simultaneamente com a idade, embora também pausem durante mais tempo. Contrariamente, os maus escrevedores escrevem vagarosamente e fazem intervalos menos longos e mais frequentes durante a transcrição. Uma das razões apontadas para estas pausas curtas e frequentes prende-se com a necessidade sentida para resolver ou

pensar sobre aspectos mecânicos da escrita (Bridwell, 1980, cit. por Humes, 1983), o que torna mais provável a interrupção do fluxo das ideias (Faigley et al., 1985).

Neste sentido, mais do que nos centrarmos em competências específicas de transcrição, parece-nos importante compreender as razões apontadas pelos jovens para estas "imagens" que os escrevedores com desempenhos diferentes nos dão, durante o acto de transcrição.

Como referimos no ponto 3 deste capítulo, o sub-processo de rever, sub-divide-se em duas grandes actividades: avaliação (através da leitura) e revisão. Pretendemos indagar crenças relativas a estes dois momentos mais gerais da actividade de rever.

Relativamente ao primeiro momento, Stallard (1974) ao estudar uma amostra de sujeitos do 12º ano, refere que os bons escrevedores param mais frequentemente para ler o que escrevem. No entanto, outros estudos mostram que a maioria dos escrevedores relê os seus textos, sendo o propósito com que o fazem que distingue a qualidade da sua escrita (Atwell, 1981, Pianko, 1979, cit. por Humes, 1983).

Se bem que esta actividade, por definição, não implique uma revisão do que foi escrito, tem por objectivos, determinar em que medida o que foi escrito se relaciona com o plano do discurso, refamiliarizarmo-nos com o texto já transcrito, dar sequência às ideias, avaliar a necessidade de planear, transcrever ou parar a escrita e detectar problemas de forma a poder modificá-los (Humes, 1983). Este tipo de comparações só serão possíveis se o escrevedor estiver consciente das intenções subjacentes ao texto, pois de

outra forma, elas centrar-se-ão em algo imediatamente acessível, como as convenções da linguagem ou se quisermos os aspectos mecânicos do texto (Nold, 1981). De acordo com estes dados, julgamos que se o escrevedor acreditar que esta actividade tem como objectivo principal detectar erros de natureza gramatical, a presença da avaliação durante a escrita pode ser minorizada, já que pode ocorrer quando o texto estiver terminado, o que no entanto se torna prejudicial se os objectivos do escrevedor se relacionarem com os acima descritos.

Desta forma, pensamos que contemplar ou reler o que vai sendo escrito é considerada uma actividade conducente à melhoria, quer das ideias expressas, quer dos aspectos gramaticais do próprio texto. No entanto, torna-se particularmente importante, compreender as razões que os sujeitos encontram para a pertinência desta actividade.

No que concerne ao segundo momento, a revisão propriamente dita, pode ser avaliada a partir de vários índices, desde o momento do processo em que é realizada, passando pelo tipo de revisão (ao nível da palavra, frase, parágrafo, discurso), até ao objectivo dessa revisão (cosmético, mecânico, informativo, estilístico etc...) (Monahan, 1984)⁵. Para a maioria destes índices encontram-se diferenças entre bons e maus escrevedores, e nesse sentido optámos por utilizar apenas um deles, mais concretamente o objectivo das alterações realizadas no texto.

⁵Alguns autores consideram os objectivos da revisão descritos, como tipos de revisão.

Graves (1975, 1979, cit. por Faigley et al., 1985) descreveu um padrão de desenvolvimento da revisão em crianças do ensino "primário", ao verificar que estas se prendem à revisão das formas das letras quando começam a aprender a escrever, passando depois para alterações da ortografia, chegando mesmo a substituir palavras quando ganham proficiência na composição, realizando mais tarde revisões diferentes como o rearranjo de frases e parágrafos. Não existe ainda informação suficiente acerca do desenvolvimento das capacidades de revisão em estudantes do "liceu". No entanto, alguns estudos com estudantes universitários (e de 12º ano), mostram como a sua revisão se limita basicamente à correcção de aspectos mecânicos do texto (Sommers, 1980; Crowley, 1977; Bridwell, 1980, cit. por Faigley et al., 1985; Stallard, 1974). Também os estudantes com dificuldades de aprendizagem avaliam a qualidade do texto a partir de aspectos mecânicos e de comprimento do mesmo, mais do que a partir do significado interno ou objectivos do texto (Englert et al., 1988).

Assim, se bem que não estejam completamente definidas as actividades que constituem uma revisão matura, existe informação no sentido de considerar que os bons escrevedores fazem modificações no texto de forma a afectar a sua estrutura e conteúdo, enquanto que os maus escrevedores tendem a realizar apenas correcções mecânicas e lexicais que Sommers denomina por "filosofia do dicionário" (Faigley et al., 1985; Humes, 1983).

Por último, introduzimos na avaliação das crenças sobre bons e maus escrevedores um aspecto que nos parece particularmente

importante, e ao qual já nos referimos anteriormente, e que se relaciona com a forma de melhorar ou otimizar a escrita. Que estratégias crêem os jovens ser conducentes a uma escrita mais eficaz?

Wong e colaboradores (1989) introduziram num estudo que realizaram com jovens do 6º e 8º anos de escolaridade sem dificuldades de aprendizagem e do 8º e 11º anos com dificuldades de aprendizagem, uma questão prescritora das suas necessidades de aprendizagem, de forma a poderem melhorar o seu desempenho na escrita. Concluíram que as crianças mais novas e os jovens com dificuldades de aprendizagem relatam a necessidade de aprender ortografia, pontuação, vocabulário e aumentar o comprimento dos seus textos. Contrariamente, os jovens do 8º ano sem dificuldades de aprendizagem indicam predominantemente uma preocupação por serem capazes de gerar mais ideias e acrescentarem aspectos mais importantes aos seus textos.

Embora baseada apenas num estudo, esta avaliação poderá em conjunto com outras temáticas exploradas, ajudar-nos a clarificar concepções dos jovens acerca do que contribui para uma escrita mais eficaz.

A maioria dos estudos descritos são relativos a uma escrita transaccional (textos expositivos), se bem que nalguns casos e em menor número, os dados se referiram a uma escrita expressiva (textos narrativos).

É nosso objectivo apreciar as concepções e mudanças operadas nos jovens dos diversos anos de escolaridade, acerca do que

caracteriza um bom escrevedor.

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS E HIPÓTESES

O conhecimento ou crenças pessoais relativas à escrita têm vindo a ser consideradas como parte integrante dos processos cognitivos envolvidos nessa actividade, reconhecendo-se que determinado tipo de variáveis e estratégias só são tomadas em consideração pelo escrevedor se forem percebidas como relevantes (Faigley et al., 1985; Tamor & Bond, 1983).

No entanto, o auto-conhecimento interveniente na aprendizagem e processo de escrita não se resume ao conhecimento das variáveis, estratégias e processos implicados, mas também à concepção de si próprio e dos outros enquanto "processadores cognitivos" dessa actividade.

Como vimos, surgem como aspectos importantes e intervenientes na actividade de escrita, os objectivos ou funções da escrita, a consciência da audiência, as estratégias utilizadas no processo de escrita, as percepções que o escrevedor possui acerca de si próprio, atribuições relativas à origem de uma escrita mais eficaz, motivações para a escrita e concepções sobre bons e maus escrevedores.

Se bem que explorados de diversas formas na literatura, os estudos sobre as concepções partilhadas pelos jovens acerca destas variáveis, tem sido pouco investigadas.

Surge assim a necessidade de esclarecer e aprofundar este tema, no sentido de identificar e apreciar mudanças nas crenças dos sujeitos, de forma a sugerir áreas de intervenção e pistas para a construção de programas de instrução na área da composição escrita.

Sintetizando, os objectivos do trabalho prendem-se com a: (a) identificação de crenças e (b) detecção de diferenças entre os vários anos de escolaridade para todos os aspectos explorados e; (c) apreciação do desenvolvimento de algumas dessas crenças, mais concretamente, as referentes aos objectivos, audiência e processo das três tarefas de escrita propostas.

Um primeiro aspecto essencial, no estudo das crenças, diz respeito à sua identificação. Assim, pretendemos obter informação sobre o conhecimento que os jovens partilham acerca das áreas por nós seleccionadas.

Deste primeiro objectivo decorreu um segundo relativo à apreciação das mudanças que podemos encontrar nos conhecimentos de jovens com diferentes graus de instrução. Se a informação relativa às crenças dos jovens são escassas, o conhecimento acerca da forma como essas crenças se modificam ao longo da instrução mostram-se ainda mais parcas.

Um terceiro lugar, tivemos como objectivo utilizar o presente estudo no sentido de aplicar às crenças acerca da escrita, um critério utilizado para avaliar a maturidade cognitiva. Referimo-nos à diferenciação expressada pelos sujeitos quanto aos objectivos, audiências e processos presentes em cada categoria de

escrita.

A apreciação relativa ao desenvolvimento mostrou-se possível na avaliação dos objectivos, audiências e processos de escrita, na medida em que cada um foi utilizado para indagar as crenças relativas a três tarefas de escrita diferentes (expressiva, transaccional e poética). Na posse de três respostas à mesma questão, para caracterizar três tarefas diferentes, é possível aplicar procedimentos estatísticos que nos permitam apreciar o nível de diferenciação revelado pelos sujeitos de cada ano de escolaridade, servindo como índice para despistar a tendência de desenvolvimento nas crenças dos sujeitos.

Deste modo, relativamente às mudanças (e desenvolvimento) operadas nos objectivos ou funções de escrita, colocaram-se a seguintes hipóteses:

HIPÓTESE I - Se as capacidades de abstracção cognitiva se desenvolvem caracterizando-se por uma maior diferenciação (Reese & Overton, 1970), promovendo relações diferentes entre o sujeito (I) e o objecto ou conteúdo de escrita (It) (Moffett, 1968) e as categorias construídas por Britton e colaboradores (1975) atendem a essa progressiva relação, então será de esperar que:

- a) os objectivos referidos pelos três anos de escolaridade da amostra para cada tarefa de escrita sejam significativamente diferentes entre si.

b) os objectivos referidos para as três categorias de escrita sejam mais diferenciados nos últimos anos de escolaridade da amostra.

No que concerne à mudança (e desenvolvimento) na consciência da audiência, postularam-se as seguintes hipóteses:

HIPÓTESE II - Se a diferenciação entre tipos de audiência resultar essencialmente das capacidades de descentração (Moffett, 1968), então antecipam-se:

- a) diferenças significativas entre os anos de escolaridade quanto às audiências referidas como susceptíveis de serem receptores das diferentes categorias de escrita.
- b) maior diferenciação nos últimos anos de escolaridade quanto às audiências possíveis das diferentes categorias de escrita.
- c) diferenças significativas entre os anos de escolaridade relativamente à audiência predominante (para quem escrevem habitualmente), para as três categorias de escrita.
- d) maior diferenciação nos últimos anos de escolaridade quanto à audiência predominante nas diferentes categorias de escrita.

Relativamente à identificação, mudanças (e desenvolvimento) das estratégias referidas para descrever o processo de escrita, colocaram-se as seguintes hipóteses:

HIPÓTESE III - Se os processos utilizados por escrevedores experientes revelam a utilização de estratégias de composição diferentes dos seus pares menos experientes, parece-nos lícito esperar que as crenças acompanhem essa mudança.

No entanto, essas crenças deverão revelar-se diferentes em função da categoria de escrita sobre a qual se reflecte.

A exploração das crenças associadas ao processo de escrita deverá revelar:

- a) estratégias diferentes para cada momento em que foi dividido o processo (antes, durante e depois), em função da categoria de escrita.
- b) estratégias diferentes por ano de escolaridade, para cada momento do processo, em função da categoria de escrita.
- c) maior diferenciação nas estratégias referidas por momento do processo, para cada categoria de escrita, em função dos anos de escolaridade da amostra.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

1. Sujeitos

1.1. Amostra

Participaram no estudo 103 sujeitos (58 raparigas e 45 rapazes), dos 5º, 8º e 11º anos de escolaridade. Os sujeitos do 5º ano de escolaridade foram recrutados numa Escola C+S da zona urbana de Lisboa, os sujeitos do 8º e 11º anos de escolaridade foram recrutados numa Escola Secundária da zona urbana de Cascais.

Dada a escassez de estudos sobre o desenvolvimento das crenças acerca da escrita, a selecção dos anos de escolaridade da amostra, baseia-se em conclusões de trabalhos sobre o desenvolvimento das competências de escrita, que serviram deste modo de quadro de referência para a presente investigação.

Esta selecção privilegiou duas características existentes nos estudos. A identificação de "momentos de mudança" ao longo do desenvolvimento da escrita e a apresentação de resultados que permitissem uma posterior comparação com os dados desta investigação.

Os sujeitos foram seleccionados de acordo com três critérios, a saber, a ausência de reprovação em qualquer ano de escolaridade até à data da participação, a ausência de estudos académicos no estrangeiro superiores a três meses e o nível cultural do país (igual ou superior ao 2º Ciclo Básico), por serem irrelevantes para

as hipóteses.

A variável reprovação foi controlada, na medida em que a análise das suas possíveis influências no desenvolvimento das crenças dos sujeitos, se bem que possa ser pertinente, não se pretendeu estudar.

O segundo critério utilizado, prendeu-se com a necessidade de assegurar que os anos de escolaridade em que os sujeitos se encontram pudessem indiciar um conhecimento académico relativo à escrita da língua portuguesa, de alguma forma semelhante para todos os sujeitos em cada ano de escolaridade.

Em função dos objectivos desenvolvimentistas do estudo, e na medida em que se suspeita que o nível cultural dos pais se relaciona positivamente com o desenvolvimento da escrita por parte dos jovens escrevedores (Moffett, 1968), optou-se por homogeneizar esta variável, pretendendo fazer emergir de forma mais clara, variáveis pessoais.

Se bem que o nível cultural possa ser apreciado a partir do nível de estudos dos dois progenitores (Hurtig & Zazzo, 1969), optou-se na presente investigação por aquilo a que se pode chamar nível cultural "dominante", ou seja o grau de instrução mais elevado de um dos progenitores, à semelhança do que foi realizado para a caracterização do nível sócio-profissional, no trabalho colectivo referido, sob a orientação de R. Zazzo.

Para proceder à constituição da amostra foram seleccionadas, com base numa tabela de números aleatórios, turmas do horário de manhã e de tarde das respectivas escolas e identificados a partir

dos dossier dos Directores de Turma, os alunos cujos requisitos para fazer parte da amostra se mostravam presentes. Finalmente, foram sorteados de entre os potenciais participantes os que vieram a constar da amostra final.

No que concerne à selecção das turmas de 11º ano de escolaridade, foi igualmente adoptado um procedimento aleatório, mas de maneira a abarcar o mesmo número de turmas para cada área científica de estudo (com excepção da área B inexistente no estabelecimento escolar).

Desta forma, os indivíduos do 5º, 8º e 11º anos foram oriundos respectivamente de três, quatro e oito turmas diferentes.

Na informação fornecida aos sujeitos para justificar a sua selecção para o estudo, optou-se por informá-los de uma forma muito geral sobre os critérios utilizados, sem referir explicitamente o critério respeitante ao nível educacional dos pais. A opção por esta estratégia ficou a dever-se essencialmente à possibilidade de gerar sentimentos negativos junto dos sujeitos não seleccionados; ao tomarem conhecimento que o nível de escolaridade dos pais poderia determinar a impossibilidade de fazerem parte do grupo em estudo.

1.2. Características da Amostra

A distribuição da amostra por anos de escolaridade e sexo dos participantes, com a respectiva percentagem de indivíduos do sexo feminino e masculino por ano de escolaridade é apresentada no



Quadro 2-1-1.

Quadro 2-1-1. Distribuição da amostra por anos de escolaridade e sexo e percentagem de indivíduos do sexo feminino e masculino, por ano de escolaridade

Sexo N = 103	Anos de		Escolaridade			
	5ºano	%	8ºano	%	11ºano	%
Raparigas	19	55.9	18	51.4	21	61.8
Repazes	15	44.1	17	48.6	13	38.2
Totais	34	100	35	100	34	100

O Quadro 2-1-2 ilustra o nível cultural dos pais para os três anos de escolaridade presentes na amostra.

Quadro 2-1-2. Nível cultural dos pais (grau de instrução mais elevado de um dos progenitores)

Nível Cultural	5ºano	%	8ºano	%	11ºano	%
CP*	0	0 %	3	8.6%	4	11.8%
7ºANO-9ºANO	10	29.4%	0	0 %	3	8.8%
10ºANO-12ºANO	8	23.5%	5	14.3%	5	14.7%
CURSO SUP INC*/ CURSO MÉDIO*	2	5.9%	4	11.4%	5	14.7%
CURSO SUP*	14	41.2%	23	65.7%	17	50.0%

NOTA * CP (ciclo preparatório/2ºciclo básico); Curso sup inc (curso superior incompleto); Curso médio (cursos comerciais e industriais); curso sup (curso superior).

A distribuição dos sujeitos do 11º ano pelas áreas científicas é apresentada no Quadro 2-1-3. O número de sujeitos seleccionados por área científica pretendeu equilibrar a vertente mais científica (A e C) e a vertente mais artística (D e E), representada nas diferentes áreas.

Quadro 2-1-3. Distribuição dos estudantes do 11º ano por áreas científicas

11º ano N = 34	Áreas Científicas							
	A	X	C	X	D	X	E	X
	12	35.3	6	17.6	10	29.4	6	17.6

A distribuição da amostra por anos de escolaridade e respectivas média, desvio padrão e amplitude de idades, nos indivíduos do sexo feminino e masculino, é ilustrada no Quadro 2-1-4.

Quadro 2-1-4. Média, desvio padrão e amplitude de idades por ano de escolaridade

Ano de Escolaridade	Idade		
	Média	Desvio Padrão	Amplitude
5º ano			
Raparigas	10.5	0.3	10.0 - 10.11
Rapazes	10.4	0.3	9.11 - 10.10
Total	10.5	0.3	9.11 - 10.11
8º ano			
Raparigas	13.8	0.2	13.5 - 14.2
Rapazes	13.10	0.3	13.6 - 14.5
Total	13.9	0.3	13.5 - 14.5
11º ano			
Raparigas	17.1	0.4	16.6 - 18.0
Rapazes	17.0	0.4	16.4 - 17.11
Total	17.1	0.4	16.4 - 18.0

2. Instrumento de Investigação

O estudo das concepções ou crenças acerca da escrita incluiu dois momentos. Um primeiro momento - Concepções Acerca da Escrita - em que se avaliaram, através de uma entrevista semi-estruturada (ou guião de entrevista) os seguintes componentes: função, audiência, processo, auto-eficácia, atribuições e valor da escrita.

Um segundo momento - Concepções Acerca de Bons e Maus Escrevedores - em que, através de onze histórias construídas para o efeito, se avaliaram os seguintes componentes: como escrevem, para quem escrevem, porque escrevem e como podem escrever melhor.

Nem todos os aspectos avaliados necessitaram de um trabalho prévio semelhante. A escolha das tarefas de escrita para avaliar as crenças associadas às funções da linguagem e as onze histórias para a avaliação das concepções acerca de bons e maus escrevedores foram aquelas que necessitaram de uma investigação prévia mais exaustiva, pelas razões que seguidamente passaremos a expôr.

Para facilidade de apresentação vamo-nos referir aos dois momentos avaliados utilizando a denominação de entrevista. Sempre que se mostrar necessário, discriminá-los-emos.

2.1. Recolha de Material para a Elaboração da Entrevista e Pré-Teste dos Itens

A escolha das tarefas de escrita pareceu-nos necessitar de uma investigação prévia, na medida em que o processo pelo qual se chegou à opção das tarefas apresentadas nos estudos, é omissa na literatura. Tornou-se assim, necessário, um trabalho prévio de investigação, de forma a seleccionar uma tarefa de escrita por função (expressiva, transaccional e poética).

As onze histórias foram expressamente construídas para esta investigação e por essa razão necessitaram de todo um trabalho no

que concerne à sua construção.

No respeitante às tarefas de escrita a seleccionar para ilustrar as funções da linguagem escrita, foi primeiramente solicitado a professores de diversas disciplinas que referissem tarefas em que utilizassem a escrita no âmbito das suas disciplinas.

A enumeração destas tarefas teve por objectivo a construção de um questionário (Ver Anexo I), intitulado Questionário de Classificação de Tarefas de Escrita, que foi entregue a quarenta professores, cinco por disciplina de Biologia, Filosofia, História e Geografia, e vinte da disciplina de Português do 3º Ciclo Básico e Secundário da instituição onde foi realizada a investigação com o 8º e 11º anos⁶. Mediante o recurso a este questionário, pretendeu-se recolher informação relativa a dois aspectos: (a) avaliar o consenso dos professores quanto à função ou funções (denominadas no questionário em Anexo I por categorias) em que poderia ser inserida cada tarefa de escrita e; (b) tomar conhecimento da frequência com que tais tarefas eram solicitadas aos alunos de forma a assegurar, por um lado, que a tarefa seria conhecida por parte do sujeito a entrevistar (Brown et al., 1983; Ruth & Murphy, 1988) e por outro, que existisse um outro critério para se tomarem decisões quanto às tarefas a seleccionar para a entrevista.

⁶A resposta ao contacto realizado com a instituição onde se avaliaram os jovens do 5º ano foi mais demorada, não permitindo a entrega do referido questionário aos professores dessa instituição

A atribuição de uma função (ou funções) a cada tarefa passou naturalmente, por uma avaliação pessoal do professor quanto ao propósito com que determinadas tarefas eram solicitadas aos alunos nas aulas.

Este aspecto é tanto mais importante quanto foi justamente devido ao propósito com que determinadas tarefas são solicitadas, que foram pedidas opiniões não só a vários professores da mesma disciplina, como a grupos de professores de disciplinas diferentes. Supõe-se que uma mesma tarefa de escrita pode, não só no âmbito de uma disciplina, mas principalmente no âmbito de disciplinas diferentes, ser realizada com objectivos muito diversos. Assim, se as opiniões acerca das funções presentes nas tarefas fossem solicitadas a um único professor ou professores de uma única disciplina, correr-se-ia o risco de as tarefas apelarem com maior probabilidade para experiências díspares por parte dos sujeitos entrevistados, dado o contacto que possuem com diversas disciplinas no âmbito do currículo escolar.

Poderá surpreender o leitor, o facto de não ser especificado no Questionário de Classificação de Tarefas de Escrita o ano de escolaridade a que o professor se está a referir, ao preenchê-lo. Na medida em que as tarefas a seleccionar para a entrevista teriam que ser semelhantes para os três anos de escolaridade, preferiu-se formular um objectivo muito geral aos professores, em que se lhes solicitou que tentassem abarcar nas suas respostas todos os anos de escolaridade. De outra forma, o processo teria sido muito menos económico e não garantiria, a priori, a possibilidade de se virem

a obter as mesmas tarefas de escrita para os três anos de escolaridade inseridos na amostra.

Foram devolvidos e devidamente preenchidos vinte e nove questionários respeitantes a quinze professores de Português, cinco professores de Biologia, quatro professores de História, três professores de Geografia e dois professores de Filosofia.

O Quadro 2-2-1 ilustra, para a totalidade dos professores, a frequência com que determinada categoria (ou categorias) foi escolhida para caracterizar uma tarefa de escrita e respectiva percentagem. A mediana da frequência encontrada para cada tarefa é apresentada no Quadro 2-2-2.

Quadro 2-2-1. Frequência e percentagem por categoria atribuída a cada tarefa de escrita do Questionário de Classificação de Tarefas de Escrita

Tarefas de Escrita	Categorias de Escrita						
	A	B	C	A/B	A/C	B/C	A/B/C
Histórias %	6 24.0	3 12.0	4 16.0	0 0	9 36.0	0 0	3 12.0
Trabalhos Escritos %	2 6.9	16 55.2	0 0	5 17.2	0 0	2 6.9	4 13.8
Notícias %	2 8.3	21 83.3	0 0	0 0	1 4.2	1 4.2	0 0
Peças de Teatro %	2 8.7	1 4.3	16 69.6	0 0	2 8.7	0 0	2 8.7
Composições sobre si próprio %	18 69.3	1 3.8	1 3.8	0 0	5 19.3	0 0	1 3.8
Conclusão para um texto %	3 12.0	6 24.0	7 28.0	5 20.0	2 8.0	0 0	2 8.0

Composições sobre opinião tema proposto por si próprio	13	3	0	5	4	0	2
%	48.1	11.1	0	18.6	14.8	0	7.4
Relatório de uma experiência	1	15	1	6	0	1	2
%	3.8	57.7	3.8	23.0	0	3.8	7.7
Poemas	1	1	15	0	7	0	0
%	4.2	4.2	62.5	0	29.1	0	0
Relatos sobre visita de estudo	0	22	2	5	0	0	0
%	0	75.9	6.9	17.2	0	0	0
Composição sobre matéria apresentada na aula	0	21	0	3	1	0	1
%	0	80.8	0	11.5	3.8	0	3.8
História a partir de imagens	8	0	5	4	4	3	1
%	32.0	0	20.0	16.0	16.0	12.0	4.0
Crónicas	5	9	1	4	1	2	1
%	21.7	39.1	4.3	17.4	4.3	8.7	4.3
Recontar uma história	3	8	6	1	5	0	2
%	12.0	32.0	24.0	4.0	20.0	0	8.0
Diálogos	8	4	3	6	4	1	1
%	29.6	14.8	11.1	22.2	14.8	3.7	3.7
Composição sobre opinião aluno, tema dado pelo professor	9	5	0	7	3	0	4
%	32.1	17.9	0	25.0	10.7	0	14.3

NOTA Categorias: A (Escrita Expressiva), B (Escrita Transaccional), C (Escrita Poética), A/B (Escrita Expressiva e Transaccional), A/C (Escrita Expressiva e Poética), B/C (Escrita Transaccional e Poética) e A/B/C (Escrita Expressiva, Transaccional e Poética)

Quadro 2-2-2. Mediana das Tarefas de Escrita

Tarefas de Escrita	Mediana
Histórias	3
Trabalhos Escritos	4

Notícias	2
Peças de Teatro	1
Composições sobre si próprio	2
Conclusão para um texto	3
Composições sobre opinião aluno/ tema proposto por si próprio	3
Relatório de uma experiência	3
Poemas	2
Relatos de uma visita de estudo	3
Composição sobre uma matéria apresentada na aula	3
História a partir de imagens	3
Crónicas	1
Recontar uma história	3
Diálogos	3
Composição sobre opinião aluno/ tema proposto pelo professor	3

Para efeitos de selecção das tarefas de escrita, utilizaram-se apenas as três categorias A, B e C (Quadro 2-2-1), na medida em que a frequência com que estas categorias foram escolhidas para caracterizar cada tarefa, permitiu minimizar a diversidade de objectivos com que as tarefas são solicitadas aos alunos e assim, levar-nos com alguma segurança a afirmar que não estamos em presença de tarefas predominantemente "mistas".

O valor da percentagem seleccionado para caracterizar cada tarefa de escrita foi o valor mais elevado encontrado nas três

categorias A, B e C (Quadro 2-2-1). Este valor ilustra o grau em que determinada tarefa é realizada predominantemente com um objectivo expressivo, transaccional ou poético (excepção constatada na tarefa "histórias", em que a categoria "mista" A/C foi predominante).

A selecção das tarefas de escrita para a entrevista foi realizada de acordo com um índice construído para o efeito, e onde se pretendeu ponderar, quer a percentagem de vezes em que a tarefa foi escolhida por parte dos professores para ilustrar uma das três categorias "puras", quer a frequência com que ela é solicitada aos alunos.

Para tal, transformou-se a escala nominal de cinco pontos que serviu para discriminar a frequência de solicitação da tarefa ao aluno, numa escala que possibilitasse a padronização dos resultados, permitindo a comparação com a percentagem encontrada para as categorias. Deste modo, a escala passou a contemplar um ponto zero, continuando no entanto a constar de cinco pontos (0 a 4), sendo o resultado obtido (após transformação em valores de mediana), multiplicado por 25. Seguidamente ponderou-se de igual modo (0.5) o peso da percentagem de acordo atribuída a cada tarefa, para as categorias "puras" e a frequência de solicitação: $\% \text{ Cat} * 0.5 + \text{mediana} * 25 * 0.5$, a que se chamou Índice da Tarefa (Ver Anexo II).

O Quadro 2-2-3 ilustra a relação entre a percentagem mais elevada atribuída à função (categorias "puras") que, segundo os professores, melhor caracteriza a tarefa de escrita, respectiva frequência de solicitação em valores de mediana e índice da tarefa.

Neste quadro as tarefas estão ordenadas pelo valor da percentagem obtido e pelas categorias "puras" A, B e C.

Quadro 2-2-3. Categorias "puras" predominantes em cada tarefa e respectiva frequência de solicitação, em valores de mediana

Tarefas de Escrita	Categorias			Mediana	Índice da Tarefa
	A	B	C		
Histórias	24.0%			3	37.00
Diálogos	29.6%			3	39.80
História a partir de imagens	32.0%			3	41.00
Composição sobre opinião aluno/tema proposto pelo professor	32.1%			3	41.05
Composição sobre opinião aluno/tema proposto por si próprio	48.1%			3	49.05*
Composição sobre si próprio	69.3%			2	47.15
Recontar uma história		32.0%		3	41.00
Crônicas		39.1%		1	19.55
Trabalhos Escritos		55.2%		4	65.10
Relatório de uma experiência		57.7%		3	53.85
Relatos sobre uma visita de estudo		75.9%		3	62.95
Composição sobre matéria apresentada na aula		80.8%		3	65.40*
Notícias		83.3%		2	54.15
Conclusão para um texto			28.0%	3	39.00
Poemas			62.5%	2	43.75*
Peças de teatro			69.6%	1	34.80

NOTA * Tarefas seleccionadas para cada função da escrita.

Obteve-se desta forma, uma tarefa para cada função da escrita identificada na introdução teórica. As tarefas de escrita que vieram a constar das questões formuladas aos sujeitos na entrevista, identificadas no Quadro 2-2-3, foram seguidamente apresentadas a dois professores de Português que contribuíram para a sua formulação final.

Após este trabalho de selecção das tarefas de escrita, todas as questões que constam do guião de entrevista (excepto a questão 12c) foram testadas com um sujeito de cada ano de escolaridade da amostra, para aferição de linguagem a utilizar e para treino do próprio investigador.

A referida questão 12c, foi introduzida após se ter dado início ao trabalho de recolha de dados, ao verificar-se que, espontaneamente, muitos sujeitos se referiam a ela sem serem solicitados, clarificando com frequência aspectos focados nas respostas a outras questões.

No respeitante às onze histórias foram formuladas três formas experimentais, sendo a terceira forma aquela que foi utilizada na investigação. Num primeiro momento, as histórias, depois de construídas (1ª forma) foram apresentadas a três peritos (psicólogos) que as avaliaram de acordo com dois critérios: (a) possibilidade de compreensão por parte dos sujeitos mais jovens da amostra (Cannell & Kahn, 1968) e; (b) validade facial dos aspectos referidos em cada história. Seguidamente, esta 1ª forma foi testada para uma primeira aferição de linguagem com dois alunos

respectivamente do 5º e 8º anos.

Num segundo momento, a 2ª forma das histórias (resultado do parecer dos peritos e das entrevistas exploratórias) foi pré-testada junto de quinze alunos que não fizeram parte da amostra, cinco por cada ano de escolaridade e três adultos.

A aplicação da 2ª forma visou obter informação quanto à validade facial de cada história, ou seja, compreender a forma como a ideia principal de cada história era entendida pelos sujeitos, detectar dificuldades na compreensão da linguagem utilizada, bem como testar a capacidade do instrumento para avaliar o que se pretendia.

Esta forma foi alterada em função das dúvidas e sugestões fornecidas pelos sujeitos do pré-teste, resultando daí a 3ª forma (a final) que foi utilizada na investigação. Estas alterações centraram-se essencialmente em ajustamentos de vocabulário, excepto para as histórias 3 e 8.

De acordo com a revisão de literatura realizada na introdução, pelo menos dois critérios permitiriam validar as histórias: (a) uma diferenciação entre níveis de desempenho (o critério utilizado foi a classificação na disciplina de Português, acrescido do parecer do professor de Português de cada aluno, excepto para os adultos entrevistados em que o critério foi a consensualidade relativa à qualidade da escrita do sujeito) e; (b) uma distinção entre sujeitos mais novos e mais velhos (graus de instrução).

A comparação foi estabelecida com base no número de respostas correctas e incorrectas obtidas pelos sujeitos. As respostas

correctas, resultaram da escolha, por parte do sujeito, da personagem que corresponde, segundo a literatura, ao escrevedor mais eficaz e vice-versa no que concerne às respostas incorrectas.

O Quadro 2-2-4 discrimina o número de respostas correctas e incorrectas para as onze histórias (2ª forma), por sub-grupo, de acordo com o critério (classificação) utilizado para descrever cada escrevedor, para todos os sujeitos do pré-teste, bem como o total de respostas correctas e incorrectas e respectivas médias por sub-grupo.

Quadro 2-2-4. Respostas ao pré-teste para as onze histórias, de acordo com a qualidade da escrita dos escrevedores

Anos de Escolaridade	QUALIDADE DA ESCRITA					
	Deficiente		Média		Superior	
5º ANO	6C	5I	6C	5I	7C	4I
			6C	5I	5C	6I
8º ANO	5C	6I	5C	6I	7C	4I
	4C	7I	5C	6I		
11º ANO	6C	5I	7C	4I	5C	6I
	8C	3I	9C	2I		
ADULTOS	5C	6I			11C	0I
					9C	2I
Total	34C	32I	38C	28I	44C	22I
Média	5.7	5.3	6.3	4.7	7.3	3.7

NOIA C (respostas correctas); I (respostas incorrectas)

O Quadro 2-2-5, pretende ilustrar os resultados para os três anos de escolaridade dos sujeitos entrevistados e para um grupo de adultos, de acordo com o número total de respostas correctas e incorrectas obtido e respectiva média.

QUADRO 2-2-5. Respostas ao pré-teste nas onze histórias, para quatro níveis de instrução

	ANOS DE ESCOLARIDADE							
	5º ano		8º ano		11º ano		Freq Univ.*	
Total	30C	25I	26C	29I	35C	20I	25C	8I
Média	6.0	5.0	5.2	5.8	7.0	4.0	8.3	1.6

NOTA C (respostas correctas), I (respostas incorrectas)

* Frequência universitária

O Quadro 2-2-6 apresenta os mesmos resultados agrupados em dois sub-grupos distintos. Um sub-grupo compreendendo os sessenta e nove sujeitos mais novos (5º e 8º anos) e outro sub-grupo constituído pelos trinta e sete sujeitos mais velhos (11º e adultos).

Quadro 2-2-6. Respostas ao pré-teste nas onze histórias, para sub-grupos constituídos pelos sujeitos mais novos e mais velhos

Respostas	ANOS DE ESCOLARIDADE			
	5º/8º		11º/F.Un.	
Total	56C	54I	60C	28I
Média	5.6	5.4	7.5	3.5

NOTA C (respostas correctas), I (respostas incorrectas)

Os dados ilustrados no Quadro 2-2-4, revelam uma tendência positiva quanto aos resultados obtidos por escrevedores com níveis de desempenho diferentes. Referimos por tendência positiva, o número crescente de respostas correctas e decrescente de respostas incorrectas, junto dos escrevedores mais eficazes.

O conhecimento metacognitivo tem sido referido na literatura como um elemento capaz de diferenciar níveis de desempenho em tarefas de diversa natureza (Brown et al., 1983; Meichenbaum et

al., 1985; Paris & Winograd, 1990; Wagner et al., 1989). Estes resultados fazem-nos supor que as histórias avaliam o que se pretende avaliar, muito embora não se discriminem aquelas que mais contribuíram para os efeitos encontrados. Esta indiscriminação deveu-se às dimensões reduzidas da amostra do pré-teste e às características exploratórias deste estudo, decidindo-nos assim, por conservar todos os itens, com vista a aumentar a validade do instrumento.

Os resultados apresentados no Quadro 2-2-5 não revelam uma tendência linear no que concerne ao aumento de respostas correctas e à diminuição de respostas incorrectas, em função dos anos de escolaridade. O sub-grupo constituído pelos jovens do 8º ano de escolaridade revelou maior número de respostas incorrectas e menor número de respostas correctas quando comparado com o sub-grupo constituído pelos jovens do 5º ano.

No entanto, quisémos avaliar o nível de discriminação a que as histórias são sensíveis e, para tal, contrastaram-se dois grupos constituídos por sujeitos com menor e maior instrução. Os dados revelam a tendência esperada. O sub-grupo constituído pelos sujeitos mais jovens, obtém resultados mais baixos que os encontrados nos sujeitos mais velhos.

Tomando as histórias como um todo, ou seja, não diferenciando as que contribuíram mais para o efeito encontrado, podemos dizer que estas parecem revelar a capacidade de discriminar graus de instrução diferentes.

Os resultados obtidos foram avaliados individualmente para

cada história, surgindo a necessidade de alterar significativamente as histórias 3 e 8 em função dos resultados bastante elevados e pouco diferenciadores, obtidos junto dos sujeitos de todos os anos de escolaridade e com qualidades de escrita diferentes. Assim, na sua reformulação decidiu-se retirar algumas das pistas que caracterizavam a sua formulação na 2ª forma. Estas duas histórias foram seguidamente testadas junto de dois alunos por cada ano de escolaridade da amostra, mostrando-se mais sensíveis ao nível de instrução e qualidade da escrita dos sujeitos.

2.2. Descrição do Material

2.2.1. Concepções Acerca da Escrita

A entrevista semi-estruturada elaborada com o objectivo de conhecer e compreender as concepções, crenças e preocupações dos jovens acerca da escrita ao longo do seu desenvolvimento, versou sobre vários aspectos, como foi referido anteriormente.

Podem-se subdividir os aspectos explorados ao longo deste primeiro momento da entrevista da seguinte forma: (a) concepções acerca dos objectivos e características das diferentes categorias de escrita; (b) concepções acerca da audiência; (c) concepções acerca dos processos utilizados para cada categoria de escrita; (d) percepção de auto-eficácia (concepções acerca de si próprio enquanto escrevedor); (e) atribuição de eficácia (concepções acerca das origens de uma boa escrita e; (f) concepções sobre a

importância da escrita. (motivações para a escrita). Foi ainda solicitado aos sujeitos que referissem a frequência com que se envolviam nas tarefas de escrita ilustrativas de cada categoria de escrita. As várias questões formuladas para avaliar cada aspecto referido são apresentadas em anexo (Ver Anexo III).

A entrevista inicia-se com a questão relacionada com a tarefa de escrita expressiva e pretende avaliar a opinião do sujeito sobre o(s) objectivo(s) deste tipo de escrita (tarefa). Seguidamente, é-lhe solicitado que utilize uma escala de quatro pontos para avaliar a frequência com que recorre a este tipo de tarefa escrita. Questões de opinião semelhantes e respectiva avaliação de frequência de execução são colocadas para as tarefas de escrita transaccional e poética.

Tendo como quadro de referência as tarefas de escrita utilizadas para cada categoria, é pedido ao sujeito que refira a audiência para quem as escreve e nos casos em que isso se mostra necessário, que ordene as audiências mencionadas por ordem decrescente, de acordo com a sua frequência (audiência predominante).

A avaliação acerca das concepções sobre os processos utilizados para cada categoria (tarefa) de escrita, utiliza três momentos que não devem ser teoricamente distinguidos (Flower & Hayes, 1980; Polin, 1980 cit. por Ruth & Murphy, 1988), ou seja, antes de começar a escrever, durante a escrita e após ter terminado de escrever, mas que estão separados na entrevista de forma a facilitar o tratamento do material verbal resultante.

As questões relativas à percepção de auto-eficácia, solicitam primeiramente uma avaliação da eficácia do sujeito face às três tarefas de escrita referidas na entrevista, seguidamente requerem uma avaliação afectiva dessas mesmas tarefas de escrita e finalmente, pretendem obter informação sobre uma auto-avaliação geral relativamente à escrita, solicitando estratégias ao sujeito conducentes a uma optimização da sua escrita.

A exploração do conteúdo (e), concepções sobre as origens de uma boa escrita, realiza-se através de uma questão que clarifica a relação entre as estratégias referidas pelos sujeitos para melhorar a sua escrita e as suas ideias sobre as origens de uma boa escrita mais distante do próprio, porque formulada em termos mais abstractos.

A importância da escrita é a última questão a ser formulada e pretende avaliar as possíveis motivações que levam os sujeitos a envolver-se na aprendizagem da escrita.

2.2.2. Concepções Acerca de Bons e Maus Escrevedores

As onze histórias construídas para avaliar as concepções acerca de bons e maus escrevedores versaram, como foi anteriormente referido, sobre quatro conteúdos: (a) porque escrevem; (b) para quem escrevem; (c) como escrevem e; (d) como podem escrever melhor. Cada história (ver Anexo IV) relata preocupações (estratégias) diferentes face à escrita, de duas personagens hipotéticas. Foi pedida, aos sujeitos entrevistados, a sua opinião relativamente à

personagem que viria a ter um desempenho mais eficaz, razões para a sua escolha e comparação consigo próprio.

Foi deixado ao critério do estudante o tipo de função de escrita para o qual apelou para seleccionar a estratégia que considerou mais adequada. Esta opção teve por objectivo criar condições para que as crenças avaliadas se mostrassem o mais espontâneas possível.

O conteúdo (a), incluiu duas histórias (5 e 10), que pretenderam avaliar respectivamente o gosto pela escrita e a existência de algo para dizer (escrever).

O conteúdo (b), avaliou a consciência da audiência através de duas histórias (1 e 7) construídas com o objectivo de avaliar dois aspectos diferentes dentro desta temática, a saber a consciência de preocupação pela audiência (história 1) e a consciência de estratégias para captar essa mesma audiência (história 7).

Como escrevem (conteúdo c), abarcou três aspectos importantes do modelo cognitivo da escrita de Hayes e Flower (1980), ou seja, planear, transcrever e rever. No respeitante à planificação, foram elaboradas três histórias (2, 6 e 8) respeitantes, respectivamente, à flexibilidade dos planos, às estratégias ou tipos de planos e à organização de ideias. As concepções relativas à transcrição foram avaliadas através de uma única história (11) que pretendeu ilustrar características da transcrição. As concepções relativas ao sub-processo de rever foram avaliadas através de duas histórias (3 e 4). A história 3 pretendeu avaliar a consciência da importância ou

a preocupação pela avaliação e a história 4 centrou-se no objectivo da revisão.

O conteúdo (d), foi avaliado através da história 9, e pretendeu obter informação relativamente à consciência das estratégias conducentes à aprendizagem da escrita.

O facto dos vários aspectos referidos estarem representados por um número diferente de histórias, resultou da existência de estudos na literatura que permitem discriminar com maior ou menor pormenor, as várias componentes presentes nos quatro conteúdos (a, b, c e d) explorados.

2.3. Considerações Metodológicas Sobre a Selecção da Grelha de Entrevista

2.3.1. Concepções Acerca da Escrita

A ordenação e formulação das questões neste primeiro momento da entrevista, obedeceram a alguns critérios metodológicos que devem ser contemplados ao utilizar esta técnica.

No que concerne à sequência das questões, apesar de não existirem regras explícitas para a sua organização na entrevista, alguns autores (e.g., Cannell & Kahn, 1968; Patton, 1980) sugerem determinados procedimentos que orientaram a construção do presente instrumento.

Em termos gerais, as primeiras questões da entrevista aproximaram-se, tanto quanto possível, do momento presente

(questões acerca dos objectivos e características das tarefas de escrita), após o que se colocaram questões relativas ao passado utilizando o presente como linha de base (questões relativas à audiência e processo) e finalmente questões relativas ao futuro (questão sobre optimização da auto-eficácia).

Pretendeu-se desta forma, envolver activamente o sujeito desde o início da entrevista, solicitando-lhe opiniões sobre aspectos relativamente presentes, pouco ameaçadores porque baseados na sua experiência, passando depois para questões mais exigentes, quando se supõe que o envolvimento do sujeito é maior e a fadiga ainda não está instalada, e finalmente questionando-o relativamente a aspectos futuros, teoricamente mais distantes da experiência do sujeito.

Concomitantemente, tentou-se sequencializar as questões de forma a tornar a experiência de toda a entrevista o mais significativa possível para o sujeito, criando um encadeamento com um princípio, meio e fim, discernível para o próprio entrevistado. Com este objectivo, as questões formuladas de início, serviram como ponto de referência para as questões que se seguiram posteriormente, optando-se por terminar este primeiro momento da entrevista com questões amplas, abrangentes de todo um fenómeno de alguma forma reflectido nas questões anteriores.

A sequência das questões parece-nos ter levado o sujeito entrevistado, através de um processo de exploração significativo, iniciado por questões mais concretas e afastando-se progressivamente para questões mais gerais (Bruner, 1960). A ordem

das questões formuladas na entrevista foi igual para todos os sujeitos.

No respeitante à formulação das questões, optou-se por questões abertas e neutras, por diversas ordens de factores.

A utilização da entrevista teve por objectivo levar o sujeito a responder através das suas próprias palavras às questões, de forma a permitir-nos ter acesso à sua própria perspectiva. Pretendemos conhecer algumas das suas opiniões e crenças, mas também o seu nível de informação.

Suspeitámos que algumas das respostas, teoricamente possíveis, pudessem estar para além da experiência e concepções de muitos dos entrevistados, e simultaneamente, que os pensamentos relativamente aos tópicos em questão, pudessem não estar suficientemente estruturados, resultado da explicitação pouco frequente dos conteúdos e processos respeitantes à escrita. Desta forma, não era clara à partida a amplitude de respostas que se poderiam encontrar.

Pelas razões apresentadas, a formulação pela qual se optou pretendeu criar oportunidade ao sujeito, para organizar as suas experiências, opiniões e conhecimentos (Cannell & Kahn, 1968), sem os colocar face a uma série de alternativas em que muitas vezes não tinham pensado e que poderiam enviesar os resultados (Garner, 1988). No entanto, apesar da sua formulação aberta, as questões foram altamente focadas com o objectivo de gerar respostas o mais relevantes possíveis.

Dizemos que a formulação das questões foi igualmente neutra, na medida em que o entrevistador não deu qualquer tipo de parecer

sobre a sua concordância ou discordância para com as opiniões apresentadas pelos entrevistados. Apesar desta conduta por parte do entrevistador, estamos em crer que algumas questões podem levar a respostas de desejabilidade social.

De forma a encorajar o trabalho de organização cognitiva por parte dos sujeitos, foram utilizadas contra-provas de clarificação, especificação, elaboração e encorajamento (ver Anexo V). Recorreu-se igualmente, a questões de "pressuposição", partindo do princípio que os sujeitos tinham algo a dizer, de forma a aprofundar e melhorar a qualidade das respostas (Patton, 1980). A questão 1a ilustra este tipo de formulação: "Para que serve escrever...", levando-o directamente a reflectir sobre os objectivos de determinada tarefa de escrita, sem o encaminhar para um tipo de formulação em que o sujeito tivesse que decidir num primeiro momento, se serviria ou não para alguma coisa, como por exemplo na formulação: "Serve para alguma coisa escrever..."

A utilização do "porquê" ou "porque é que diz isso", ficou reservada para as questões que solicitaram uma resposta dicotómica por parte do sujeito, como as questões 10, 11, 12a e 13. Este tipo de formulação permitiu-nos obter conhecimento acerca dos quadros de referência do entrevistado, adicionando exactidão à interpretação das suas respostas. No entanto, esta formulação nunca foi utilizada nas restantes questões, de forma a que o sujeito não tentasse ir para além daquilo que tem experienciado ou se lembra ter experienciado.

As questões foram elaboradas de forma a não conter mais de uma

ideia. No entanto, para a questão 1a e 2a tivemos que acrescentar uma especificação a cada uma delas.

Segundo os professores contactados após a selecção das tarefas de escrita, o sentido da palavra "opinião" presente na questão 1a, poderia ser interpretada como característica de uma escrita argumentativa. Assim, e de maneira a contemplar por um lado, a tarefa que obteve maior acordo, e por outro, a sugestão dos professores, foi acrescentado a título de clarificação da palavra opinião, a frase "expressar as suas ideias".

Também para a questão 2a, os professores foram de opinião que para certos níveis de escolaridade é mais frequente solicitarem-se "trabalhos" que "composições", embora com o mesmo objectivo. Desta forma, os dois termos foram utilizados na questão com vista a aproximarmo-nos, tanto quanto possível, da experiência do sujeito entrevistado.

2.3.2. Concepções Acerca de Bons e Maus Escrevedores

Em cada história para avaliação das crenças acerca das preocupações (estratégias) face à escrita de bons e maus escrevedores, intervieram duas personagens hipotéticas do mesmo sexo. As onze histórias foram construídas de forma a que para cinco delas as duas personagens fossem do sexo feminino, e nas restantes seis as duas personagens fossem do sexo masculino. Houve a preocupação de utilizar histórias com personagens de um e outro sexo para cada um dos conteúdos referidos (2.2.2.) e atribuir

tanto à primeira, como à segunda personagem a resposta considerada correcta.

A ordem pela qual se apresentaram as histórias foi determinada ao acaso, e a ordenação resultante foi aplicada de igual modo a todos os sujeitos.

A resposta dos sujeitos a cada história foi num primeiro momento de natureza dicotómica, seguida de uma tentativa de compreensão da resposta através da formulação "porque é que diz isso". Os sujeitos foram igualmente questionados sobre a personagem com a qual se pareciam mais. Mostrou-se necessário e de grande utilidade, a utilização de contra-provas semelhantes às referidas em 2.3.1.

3. Procedimento I

3.1. Metodologia da Entrevista

Cada sujeito respondeu individualmente à entrevista semi-estruturada (concepções acerca da escrita) e às histórias para avaliação das concepções acerca de bons e maus escrevedores. As vinte e sete questões da entrevista podem parecer mais do que "semi-estruturadas". Contudo, esta terminologia indica a possibilidade de se utilizarem contra-provas para clarificar, encorajar as respostas dos sujeitos, bem como levá-los a elaborar mais a sua resposta. Utilizando as palavras de Piaget (1926), este procedimento semi-sistemático pretende determinar quais as ideias verbalizadas que são "convicções próprias" (as que o sujeito

realmente defende) e quais as que são meramente "convicções sugeridas" (transitórias e sugeridas pelas próprias questões da entrevista).

Este procedimento pareceu ser aquele que melhor se adequava aos objectivos do trabalho.

3.2. Aplicação da Entrevista

A entrevista foi aplicada pelo investigador individualmente numa única sessão, ocupando entre 45 a 60 minutos. A sua realização teve lugar no estabelecimento de ensino do sujeito entrevistado. Todas as questões foram formuladas oralmente pelo entrevistador, em tom de conversa e gravadas em fita áudio-magnética.

3.3. Estrutura da Entrevista

O primeiro contacto com o sujeito teve lugar em grupo, na sala de aula, quando lhe foi solicitada a aceitação ou não do papel que lhe era apresentado. O entrevistador identificou-se, referindo sumariamente o objectivo do estudo, as exigências e duração da entrevista e o processo de selecção.

No momento de efectuar a entrevista estabeleceu-se individualmente uma pequena conversa com o entrevistado, na qual se informou mais especificamente o sujeito sobre o que iria ser perguntado e os objectivos da investigação. Explicitou-se muito

claramente a natureza neutra das questões, ou seja, que não existiam respostas certas ou erradas e era o seu parecer que se pretendia que referisse.

Foi igualmente explicitado o carácter confidencial da entrevista e explicada a presença do gravador, o qual poderia ser desligado sempre que o sujeito o desejasse. Mais se informou, acerca da possibilidade de parar a entrevista no caso de se sentir cansado, e da oportunidade de a prosseguir na hora seguinte. Esta situação não se verificou com nenhum dos entrevistados. Imediatamente antes da entrevista se iniciar, foi sugerido ao sujeito que tentasse ser o mais completo e honesto possível e que não se preocupasse com o tempo que viesse a necessitar para responder a cada questão.

A entrevista iniciou-se com o primeiro momento respeitante às concepções acerca da escrita. Na medida em que estas questões apelam para diversos conteúdos relacionados com a escrita, o sujeito foi tendo informação sobre o que iria ser perguntado após um dado bloco de questões ter terminado. Assim, por exemplo, após as questões 1a a 6b, fizemos uma pausa onde se informou o entrevistado acerca do tipo de questões que se iriam seguir. Após as questões relacionadas com o processo de escrita (7a a 9c) voltou-se a informar o sujeito, de forma breve, sobre o tipo de questões a serem colocadas.

Sempre que o sujeito revelou dificuldade em perspectivar a situação descrita nas questões, foi sugerido que recordasse a ocasião mais recente em se tivesse visto envolvido no tipo de

tarefas solicitado pela entrevista. Quando o sujeito revelou dificuldades em fornecer uma resposta, mesmo após reformulações das questões, passou-se à questão seguinte. Da mesma forma, as questões relativas ao processo utilizado para cada tarefa de escrita não foram realizadas, quando o sujeito referiu nunca se ter envolvido numa tarefa semelhante.

Terminado este primeiro momento, passou-se à avaliação das concepções acerca de bons e maus escrevedores. Informou-se o sujeito acerca do número de histórias às quais teria que responder, após o que entrevistador realizou uma ou mais leituras de cada história, de acordo com as solicitações do entrevistado. No caso do sujeito não conseguir responder à questão, tentou encorajar-se a sua resposta, após o que, na ausência de qualquer verbalização, se abandonava a história e se passava à leitura da seguinte.

Pretendeu-se assim, aplicar uma série de recursos ao alcance do entrevistador, nomeadamente para: (a) motivar o entrevistado, informando-o sobre o contexto da entrevista, de forma a que ele não fosse entendido como ameaçador (Cannell & Kahn, 1968; Patton, 1980); (b) ultrapassar certos problemas relacionados com a acessibilidade da informação, apelando para contextos que numa frase ou duas ajudam o entrevistado a localizar o acontecimento no tempo e no espaço, tornando assim, a informação mais disponível (Cannell & Kahn, 1968; Ericsson & Simon, 1984; Garner, 1988), e; (c) levá-lo a compreender o seu papel e a informação requerida, através de informação relevante acerca da entrevista e através do

alerta do entrevistador a sinais de confusão por parte do entrevistado, utilizando-os para recorrer a questões alternativas sugeridas no Anexo III, ou empregar contra-provas adequadas (Cannell & Kahn, 1968; Ericsson & Simon, 1984; Meichenbaum et al., 1985).

No final da entrevista foi pedido a cada entrevistado que não revelasse as questões formuladas, nem as respostas que tinha dado, aos colegas que faziam parte da amostra. Referiu-se que isso "estragaria" a investigação e os colocava a eles (já entrevistados) numa posição desigual face aos colegas que ainda não tinham realizado a entrevista. Comprometemo-nos a avisar a turma quando todos os sujeitos tivessem sido entrevistados, para que soubessem quando poderiam comentar entre eles as respostas à entrevista.

3.4. Protocolos

Os registos audio-magnéticos obtidos, foram transcritos na íntegra. Apenas uma das entrevistas efectuadas apresentou problemas técnicos que impediram a sua transcrição, sendo o número total de protocolos de cento e três e não cento e quatro como fora previsto. No entanto, se bem que em número muito reduzido, nalguns protocolos mostrou-se impossível compreender algumas verbalizações emitidas pelos sujeitos. Nesses casos, foi utilizado um código para assinalar a palavra ou palavras não compreendidas.

Foram ouvidos aleatoriamente excertos das entrevistas para garantir a fidelidade das transcrições.

4. Procedimento II

4.1. Construção das Categorias

De acordo com os objectivos referidos no ponto 2.3.1., os dados foram recolhidos como narrativas abertas, permitindo que dimensões importantes para os sujeitos emergissem da análise dos protocolos. No entanto, para algumas das questões formuladas na entrevista, recorreu-se a uma série de conceitos teóricos referidos na literatura que permitiram antecipar categorias, utilizando-as na análise de protocolos, mesmo quando a sua frequência se veio a revelar diminuta.

De acordo com a natureza da investigação, optámos por um processo de construção de categorias considerado "misto", onde se estabeleceram nalguns casos, marcos teóricos orientadores prévios à análise dos dados e simultaneamente se construíram categorias a partir da análise dos relatos verbais realizados pelos sujeitos (Bakeman & Gottman, 1986; Ericsson & Simon, 1984; Hayes et al., 1987; Holsti, 1968; Marcelo, 1991; Vala, 1990).

Assim, definido o quadro teórico, realizou-se um trabalho exploratório sobre o material que, através de sucessivos ensaios, permitiu estabelecer um plano de categorias nominais, resultante quer da problemática teórica, quer das características concretas do material em análise.

A revisão de literatura serviu de ponto de partida não só para a elaboração de algumas questões, tal como foi referido na introdução, mas também para a construção de categorias a utilizar

na análise das respostas dadas pelos sujeitos. Contudo, tanto para as questões apoiadas por investigações prévias, como para as questões menos exploradas na literatura, utilizou-se igualmente um processo indutivo para a construção de categorias de forma a ilustrar conteúdos referidos pelos sujeitos entrevistados.

Desta forma, dada a extensão das transcrições, a maioria, mas não a totalidade dos comentários dos sujeitos a cada questão, foram organizados pelo investigador em grandes blocos, de acordo com a opinião que pareciam implicar. Raramente se utilizaram categorias para as quais não se encontraram exemplos nas transcrições, no entanto, nalguns casos, mostrou-se necessário utilizar categorias teoricamente prováveis, para o caso de surgir material nas transcrições que não tivesse sido detectado nesta fase exploratória. Foi igualmente criada uma categoria para todas as questões reveladora de desconhecimento da resposta por parte do sujeito.

Pretendeu-se assegurar a exclusividade das categorias, embora a sua exaustividade se tenha mostrado impraticável, por três ordens de razões.

Em primeiro lugar, o corpus sobre o qual foram utilizadas as categorias, foi constituído por todo o material verbalizado pelos entrevistados. As entrevistas foram transcritas na íntegra para poderem vir a servir posteriores análises sobre o mesmo material, e desta forma, foram registadas verbalizações decorrentes do discurso espontâneo do sujeito e que nem sempre se mostraram relacionadas com a questão colocada pelo entrevistador.

Em segundo lugar, as omissões de palavras nos protocolos, resultantes de dificuldades técnicas sentidas durante a transcrição, se bem que em número reduzido, não puderam levar à categorização certas verbalizações emitidas.

Por último, pretendeu-se recolher informação sobre a presença de determinado conteúdo e não a sua frequência. Nesta medida, parte do material transcrito não foi cotado, no caso de corresponder a categorias previamente assinaladas na resposta do sujeito.

A maioria das categorias resultantes não se revelaram auto-explicativas, por isso, para cada uma foi realizada uma descrição, acompanhada de exemplos retirados das próprias entrevistas.

Esta primeira versão das categorias foi entregue aos juizes, tendo-lhes sido solicitado que cotassem 6% dos protocolos (6 entrevistas, duas por ano de escolaridade) e se pronunciassem sobre a clareza da definição das categorias e presença de conteúdos nos protocolos, ausentes nas categorias. As sugestões dos juizes deram origem à segunda e última versão das categorias, que a seguir se apresenta, a qual foi utilizada no pré-teste e cotação das restantes entrevistas.

4.2. Categorias

As categorias a seguir discriminadas podem requerer, nalguns casos, uma certa dose de inferência por parte do juiz, sendo por isso consideradas categorias interpretativas, muito embora se

pretendam o mais objectivas possível na sua formulação (Miles & Huberman, 1984, cit. por Marcelo, 1991).

Os trabalhos de Britton e colaboradores (1975), Griffiths e Wells (1983), Raphael e colaboradores (1989), Scardamalia e Bereiter (1987), Tamburrini e colaboradores (1984) e Wong e colaboradores (1989), orientaram a construção das categorias para as questões 1a, 2a e 3a da entrevista.

Alguns estudos (Raphael, Englert & Kirschner, 1989; Tamburrini et al., 1984) permitiram antecipar conteúdos das respostas às questões formuladas, facilitando parte do processo de construção, muito embora esses conteúdos não tenham revelado a riqueza dos que se vieram a encontrar na amostra.

Os juizes não tiveram acesso ao termo-chave que pretende caracterizar cada categoria, tendo-lhes sido entregue apenas a definição de cada categoria e os vários exemplos ilustrativos⁷.

1A1 Aprendizagem/Imaginação. Imaginação como fantasia, no sentido de irreal e/ou impossível, segundo o sujeito.

Escrever para desenvolver a imaginação ou fazer uso dela.

Exemplo:

"ajuda-me a usar a minha imaginação"

1A2 Aprendizagem/Factos. Escrever para aprender/desenvolver conteúdos específicos. Actividade centrada no conteúdo.

Exemplos:

"aprendemos coisas"

"ficamos com mais cultura geral"

"podem-se desenvolver os nossos conhecimentos"

"para perceber melhor"

⁷As notações utilizadas podem ser antecedidas do valor 1, 2 ou 3, respectivamente para a questão 1a, 2a e 3a da entrevista.

1A3 Aprendizagem/Estrutura/Linguagem. A utilização da escrita como forma de melhorar a gramática (ortografia e/ou pontuação e/ou sintaxe e/ou vocabulário) e/ou a caligrafia.

Exemplos:

"para sabermos escrever melhor"

"melhorar a letra"

1A4 Registo. A utilização da escrita como um auxiliar de memória e/ou para efeitos de arquivo.

Exemplos:

"ajuda-me a memorizar"

"para não me esquecer disso"

1A5 Auto-conhecimento cognitivo. Utilização da escrita como forma de nos conhecermos melhor a nós próprios, descobrindo ou reflectindo sobre processos de pensamento (excepto imaginação) e/ou acção que contribuem para o desenvolvimento de competências de raciocínio, desde que a verbalização seja centrada no processo e não no conteúdo.

Exemplos:

"desenvolve-se em nós o espírito crítico"

"ficamos com a mente mais organizada"

"para vermos se compreendemos a matéria" (auto-avaliação)⁸

1A6 Expressão emocional. Actividade para expressão emocional. A actividade serve para proporcionar prazer, entusiasmo e/ou alívio próprio.

Exemplos:

"é divertido"

"para exprimir sentimentos"

1A7 Auto-conhecimento emocional. Utilização da escrita como forma de nos conhecermos melhor a nós próprios, descobrindo ou reflectindo sobre emoções e/ou personalidade. Auto-exploração emocional.

Exemplo:

"desenvolve o nosso lado espiritual, romântico"

1A8 Informação cognitiva. Escrever como forma de comunicar informação aos outros (sem intuito avaliativo).

Exemplo:

⁸A diferença entre 1A2 e 1A5 pretende distinguir objectivos de aprendizagem com (1A5) e sem (1A2) consciência dos processos que levam à possibilidade de transformação do próprio pensamento.

"para as outras pessoas verem como nós pensamos"

1A9 **Avaliação.** Escrever como forma dos outros elaborarem um juízo de valor sobre as ideias do sujeito (com intuito avaliativo).

Exemplo:

"para o professor ver o que a gente sabe"

1A10 **Informação emocional.** Escrever para dar a conhecer aos outros o que o sujeito sente.

Exemplos:

"para ele ver aquilo que eu sinto"

"para ela saber como eu gosto dela"

1A11 **Efeito estético.** Actividade que pretende provocar um efeito estético naquilo que escreve.

Exemplo:

"através de palavras belas"

1A12 **Não sabe.** Verbalização de desconhecimento que se mantém durante toda a resposta e/ou limitar-se a repetir o que a questão formula durante toda a resposta.

Exemplos:

"não sei para que é que serve"

"serve para dar a nossa opinião"

"serve para fazer um trabalho"

1A13 **Expressão cognitiva.** Actividade para expressão de pensamentos/ideias, sem referência ao outro (terceiros).

Exemplo:

"para pôr lá as minhas ideias"

1A14 **Escrita expressiva.** Escrita onde aquele que escreve tem um objectivo de revelação pessoal (i. e., produtos da sua consciência, escrita próxima e reveladora de si própria), sem intenções predominantemente estéticas.

1A15 **Escrita transaccional.** Escrita onde aquele que escreve pretende informar alguém ou relatar e/ou registar algo (escrita com valor fundamentalmente instrumental).

1A16 **Escrita poética.** Escrita onde aquele que escreve pretende atingir um efeito estético (escrita que comporta de forma cuidada, ideias e sentimentos do próprio).

A categoria 1A13, não foi utilizada para a questão 1a, na medida em que embora seja um conteúdo importante no respeitante às outras duas questões, a sua presença em 1a não se diferencia do próprio enunciado da questão, preferindo-se nestes casos categorizar a resposta em 1A12.

As categorias 1A14, 1A15 e 1A16 foram inseridas com o objectivo de comparar a totalidade da resposta do sujeito com o objectivo descrito pelos professores relativo à tarefa de escrita solicitada. De forma a alcançar este objectivo, os juizes foram solicitados a pronunciarem-se sobre o carácter predominantemente expressivo, transaccional ou poético do(s) objectivo(s) descrito(s) pelo sujeito. Pretendeu-se assim, obter um parecer mais subjectivo da parte do cotador, de forma a recolher informação suplementar sobre a adequabilidade das tarefas seleccionadas.

As categorias utilizadas para a análise das respostas às questões 4a, 5a e 6a, relativas à audiência, foram mais fáceis de construir, dado que as respostas que implicam tais questões são menos ambíguas e estão exaustivamente referidas na literatura (Britton et al., 1975; Griffiths & Wells, 1983; Moffett, 1968; Tamburrini et al., 1984).

As categorias utilizadas foram aquelas que se mostraram suficientemente discriminativas das audiências referidas pelos entrevistados e cujo significado pode ter implicações para os objectivos do presente trabalho.

4A1 Próprio. Verbaliza escrever para si próprio.

Exemplo:

"escrevo para mim"

4A2 Adulto de confiança/família. Verbaliza escrever para adultos que conhece, nomeando-os, sem referência ao facto de serem professores. Verbaliza escrever para membros da família.

Exemplos:

"escrevo para os meus pais"

"alguns membros da minha família toda"

4A3 Amigo/namorado. Verbaliza escrever para amigos e/ou para um namorado.

Exemplo:

"escrevo para a minha namorada"

4A4 Perito para leigo conhecido. Verbaliza escrever para alguém com um nível de conhecimento inferior ao seu.

4A5 Grupo de pares. Verbaliza escrever para colegas da turma ou da escola, sem referir que se tratam de amigos.

Exemplo:

"para os colegas"

4A6 Professor. Verbaliza escrever para o professor e/ou para ser avaliado na escola.

Exemplo:

"para o professor"

4A7 Audiência desconhecida. Verbaliza escrever para o seu leitor (ou público). Parece pretender atingir um efeito ou causar uma sensação nos leitores em geral.

Exemplos:

"como eu sou membro do museu, então também ponho lá, por exemplo, agora vou a um congresso através do museu (apresentar o texto)"

"para pessoas em geral"

4A8 Audiência não discernível. Quando não se conseguir compreender a audiência a quem se destina o texto.

Exemplos:

"para ninguém"

"para mostrar a outras pessoas"

Para a análise referente ao processo de escrita (questões 7a a 9c), a literatura mostrou-se extremamente rica em conteúdos possíveis de antecipar nos relatos, dada a variedade de investigação que tem existido nesta área (Burtis et al., 1983; Collins & Gentner, 1980; Hayes & Flower, 1980; Hayes & Flower, 1983; Hayes et al., 1987; Monahan, 1984). No entanto não podemos deixar de referir alguns cuidados a contemplar ao utilizar estes conteúdos para o tipo de material obtido na presente entrevista.

Os conteúdos descritos nas categorias são maioritariamente oriundos de estudos cuja metodologia adoptada para estudar os processos presentes no acto de escrita, é descrita como concorrente e "pensar em voz alta", onde o sujeito por iniciativa própria ou a pedido do investigador descreve as actividades em que se vai envolvendo, durante a realização da escrita. Naturalmente, a riqueza do material resultante permite com maior facilidade inferir processos, que no caso da presente metodologia, só são evidentes quando o sujeito os verbaliza de facto. Teremos que ser cautelosos quanto à adequação da definição das categorias para compreender o que o sujeito quer dizer quando verbaliza determinada actividade.

Por outro lado, a informação contida nas categorias diz respeito a actividades resultantes da análise do processo de escrita narrativa e expositiva. Desconhecem-se estudos relativos ao processo da escrita poética.

Finalmente, é importante relembrar neste momento que o acto de escrever não é o resultado de uma série de estádios discretos, onde primeiro o escrevedor selecciona o tópico, depois limita-o e

recolhe informação (pré-escrita), escreve-o (escrita) e no final corrige os erros e acrescenta as vírgulas (reescrita). A escrita é entendida enquanto processo dinâmico que envolve uma série de operações mentais que interagem mutuamente durante o acto da criação do texto escrito (Hayes & Flower, 1980).

As questões formuladas para aceder às concepções dos jovens sobre o processo envolvido nos diferentes tipos de escrita, parecem fazer apelo a uma concepção de escrita enquanto processo não dinâmico. No entanto, recorreu-se a esses três momentos (antes, durante e depois) apenas para facilitar o acesso às crenças associadas a estes momentos, existentes, mas não separados no momento da escrita. A utilização de todas as categorias como passíveis de poderem constar em qualquer dos momentos descritos, baseia-se assim, numa concepção dinâmica e recursiva da escrita.

Dada a extensão e características do material resultante destas questões, optou-se por não inserir exemplos nas categorias fora do contexto da resposta do sujeito, fornecendo aos juízes várias respostas cotadas na sua totalidade⁹.

Planear

Gerar ideias:

7A1 **Recuperar**. Recupera da memória a longo prazo informação relevante para a tarefa.

7A2 **"Brainstorming"**. Faz associações livres ou "brainstorming" para gerar ideias.

⁹As notações utilizadas podem ser antecedidas do número 7, 8 e 9, A, B e C, para ilustrar a questão a que correspondem na entrevista.

7A3 **Pesquisa.** Procura em livros e/ou em apontamentos informação para o texto que quer construir.

7A4 **Clarificar.** Explica as suas ideias a outra pessoa.

7A5 **Notas.** Quando a informação é recuperada, parece produzir notas, apontamentos, que podem ser uma única palavra, fragmentos de palavras ou frases completas (mas soltas).

Plano conceptual:

7A6 **Ultrapassar dificuldades.** Verbaliza preocupação/consciência de dificuldades que podem aparecer e/ou problemas que possa vir a ter e formas de lidar com eles.

Organizar ideias:

7A7 **Organização escrita.** Selecciona os materiais mais úteis que foram recuperados e organiza-os num plano de escrita, por escrito.

7A8 **Organização não escrita.** Selecciona os materiais mais úteis que foram recuperados e organiza-os num plano de escrita, sem o fazer por escrito.

7A9 **Notas estruturadas.** As notas tiradas parecem ser ou estruturadas temporalmente (primeiro isto, depois aquilo) ou hierarquicamente (dentro do tópico 1 vou pôr a, b e c), ou de ambas as formas.

Atitude face ao plano:

7A10 **Reelaboração.** Verbaliza que o plano inicial pode não estar completo e/ou que lhe vão ou podem ir surgindo ideias à medida que escreve e/ou suprimindo outras em função do que está a escrever.

Estabelecer objectivo:

7A11 **Objectivos.** Estabelece e/ou considera objectivos (preocupações pelo que procura no que escreve).

Transcrever

7A12 **Transcrição.** Retira o material da memória e transforma-o em frases (que não notas).

Rever/Editar

7A13 **Estrutura/Linguagem.** Revela preocupações gramaticais

(ortografia, vocabulário, pontuação e/ou sintaxe) e/ou preocupações relativas à caligrafia.

7A14 Significado. Revela preocupações pela exactidão do significado daquilo que foi ou está sendo escrito (sentido das frases, sequência lógica, inconsistências e/ou erros factuais).

7A15 Comparação. Revela preocupações pela extensão em que o texto abrange os objectivos pretendidos (comparação entre o que tinha pensado e o que foi ou está sendo escrito).

7A16 Leitura. Verbaliza que lê apenas com o objectivo de ler o que acabou de escrever e/ou compreender.

7A17 Auto-avaliação. Verbaliza que lê com o objectivo de ver se gosta do texto, se o considera bom.

7A18 Ideias. Verbaliza que lê para ter mais ideias e/ou para dar sequência às ideias.

7A19 Edição. Verbaliza que volta a ler, volta atrás no texto etc..., sem especificar porque é que o faz.

7A20 Reescrever. Verbaliza que reescreve aquilo que escreveu (passar a limpo).

7A21 Heterorevisão. Verbaliza que alguém revê por ele o que escreve.

Retórica

7A22 Leitor. Verbaliza consciência e/ou preocupação por quem vai ler o texto.

7A23 Texto. Verbaliza preocupação por ter um texto fácil de ler, compreensível e/ou diferente e/ou atraente (considera as características do texto).

7A24 Heteroleitura. Dá o texto que realizou a ler a outras pessoas para comentarem.

7A25 Descentração. Tenta ler o texto que está a escrever ou acabou

de escrever, na perspectiva de outra pessoa.

Outras categorias

7A26 **Título.** Verbaliza tentar conceber ou conceber de facto o título do texto.

7A27 **Ausência de actividade.** Verbaliza que não faz nada e não acrescenta mais informação à sua resposta.

7A28 **Não sabe.** Verbaliza que não sabe e não acrescenta mais informação à sua resposta.

7A29 **Apresentação.** Revela preocupação pela apresentação (gráfica) do texto que realizou.

As categorias para as questões 10, 12a, 12b e 12c foram construídas através de um processo predominantemente indutivo, dado o conhecimento de limitados estudos sobre percepção de auto-eficácia (Freedman, 1983; King, 1979) e atribuição de eficácia no domínio da escrita.

Dada a natureza em parte exploratória destas questões, optou-se nesta fase de análise do material das entrevistas, por construir categorias que revelassem conteúdos exibidos, sem intenção de os organizar numa estrutura de implicações teóricas mais evidentes.

No entanto, as respostas reveladas nos protocolos a estas questões, permitiram recorrer à ideia de constrangimentos na escrita (Flower & Hayes, 1980; Collins & Gentner, 1980) e organizar parte das características descritas em função deste conceito.

Apresentam-se seguidamente as categorias de análise para a questão 10 da entrevista.

10.1 **Escrita expressiva.** Refere escrever melhor uma composição onde dá a sua opinião/expresa as suas ideias sobre um tema escolhido por si próprio.

10.2 **Escrita transaccional.** Refere escrever melhor uma composição ou trabalho sobre uma matéria apresentada na aula.

10.3 **Escrita poética.** Refere escrever melhor poemas.

10.4 **Escrita "mista".** Refere escrever melhor duas ou mais tarefas de escrita e não refere escrever nenhuma delas melhor que a outra durante toda a sua resposta.

Exemplo:

"Escrevo tão bem a composição sobre um tema escolhido por mim como os poemas"

10.5 **Conhecimento.** Refere o conhecimento que possui sobre o assunto e/ou a possibilidade de gerar mais conhecimento (texto).

Exemplos:

"porque gosto de um trabalho com uma matéria apresentada na aula"

"já temos alguns dados"

"é uma coisa que já foi dada, falada"

"dá para desenvolver mais"

10.6 **Estrutura/Linguagem.** Refere a necessidade de utilizar regras gramaticais de uma forma mais cuidada.

Exemplos:

"porque se tem sempre aquela preocupação dos erros, procurar se as palavras ficam bem escritas...se falta pontuação"

10.7 **Audiência.** Refere produzir bom efeito e/ou persuadir os leitores. Refere a atractividade e/ou clareza do que produz.

Exemplos:

"consigo fazer com que o texto tenha interesse"

"porque os professores gostam"

10.8 **Afecto.** Refere razões afectivas para a sua escolha.

Exemplos:

"porque não gosto de escrever"

"porque me consigo envolver"

"porque é uma coisa que gosto"

10.9 **Imaginação.** Refere que a tarefa lhe permite fazer uso e/ou desenvolver a imaginação.

Exemplo:

"porque acho que tenho bastante imaginação"

10.10 **Treino.** Refere que é o que está mais habituado a fazer, a tarefa de escrita onde tem mais treino.

Exemplo:

"porque é o que eu faço mais frequentemente"

10.11 **Pesquisa.** Refere que é a tarefa onde é possível uma procura, pesquisa de informação exterior (fora do sujeito).

Exemplos:

"porque gosto de ir buscar novas coisas à biblioteca"

"nas outras tarefas nunca tenho livros onde procurar"

10.12 **Constrangimentos.** Refere que se sente mais livre durante a escrita, não sentindo ou sentindo com menor intensidade constrangimentos em termos de conhecimento e/ou estrutura do texto e/ou aspectos retóricos. Insere-se nesta categoria a referência à possibilidade de escolher o tema sobre o qual vai escrever.

Exemplos:

"porque não tenho que obedecer a nenhuma regra"

"tenho mais liberdade de escrita, dá-me para divagar"

"uma pessoa inventa, tudo o que vier à cabeça escreve"

"aí eu escrevo espontaneamente"

"não tenho que obedecer a nenhum assunto especial"

10.13 **Não sabe.** Quando a resposta refere apenas o desconhecimento das razões da sua escolha.

Não foram construídas categorias para analisar a questão 11 da entrevista, pois que as respostas fornecidas pelos sujeitos a esta questão não se distinguiram das respostas elaboradas para responder à questão 10.

As categorias construídas para analisar as respostas fornecidas à questão 12a, apelam a partir da categoria 12A6, a uma formulação pela positiva e pela negativa, de forma a poderem ser utilizadas para caracterizar tanto os aspectos positivos como os aspectos negativos que os sujeitos encontram na sua escrita, excepção encontrada para a categoria 12A14, que diz respeito apenas a uma característica negativa.

12A1 Auto-avaliação positiva. Verbaliza escrever bem e/ou razoavelmente, sem estabelecer qualquer tipo de comparações, sem relativizar.

Exemplo:

"Acho que sim"

12A2 Auto-avaliação negativa. Verbaliza que não escreve bem e não altera a sua posição até ao final da sua resposta.

Exemplo:

"o que eu escrevo não é assim muito bem"

12A3 Auto-avaliação mista. Verbaliza que não escreve nem bem, nem mal. Diz escrever bem de um ponto de vista "x" da escrita, e mal de um ponto de vista "y" da escrita.

Exemplos:

"Não, mais ou menos"

"Médio"

12A4 Auto-avaliação relativizada. Faz depender a sua resposta do tipo de escrita que poderá realizar (expressiva, transacional ou poética) e/ou faz depender a sua resposta do tipo de grupos com quem se compara.

Exemplo:

"Quando leio livros, vejo que não escrevo bem, mas ao meu lado já me disseram que sim (que escreve bem)"

12A5 Não sabe. Verbaliza não saber responder à questão e/ou remete para terceiros a resposta a esta pergunta e não altera a sua resposta até ao final da mesma.

Exemplos:

"É difícil. Não sei"

"Há quem diga que sim"

12A6 Conteúdo. Valorização do conteúdo do texto. Refere ter bastantes/poucas ideias e/ou muita/pouca imaginação.

Exemplos:

"as ideias que a gente tem"

"não tenho muita imaginação"

"falta-me criatividade"

12A7 Audiência. Valorização do impacto que os seus textos têm em terceiros. Refere que aos outros agrada/desagrada e/ou compreendem/não compreendem aquilo que escreve.

Exemplos:

"pela opinião das outras pessoas"

"as composições que eu faço ficam boas, dizem os professores"

"mas se tento encaixar-me no papel de outra pessoa que esteja a

ler, aquilo não faz sentido nenhum"

12A8 **Satisfação pessoal.** Refere gostar/não gostar e/ou sentir-se satisfeito/insatisfeito com aquilo que escreve.

Exemplos:

"quando releio gosto de ler aquilo que fiz"

"aquilo depois não soa bem"

12A9 **Capacidade de expressão.** Refere ter facilidade (conseguir)/dificuldade em transmitir para o papel aquilo que quer dizer, o que pensa.

Exemplos:

"Talvez o encadeamento das ideias (...) as ideias que eu tenho, às vezes não as consigo muito bem passar para o papel"

"consigo plenamente com a escrita explicar tudo o que me vier à cabeça"

"acho que tenho facilidade em escrever mesmo"

12A10 **Estrutura/Linguagem.** Refere os aspectos gramaticais dos seus textos (ortografia, pontuação, sintaxe, vocabulário) e/ou perfeição/imperfeição da caligrafia.

Exemplos:

"dou alguns erros e também me esqueço de vírgulas e pontos"

"dou muitos erros de ortografia"

"o português, o mais importante é a preocupação pelo português..."

"consigo estruturar bem as frases"

"talvez o vocabulário, nós não temos um vocabulário que dê para elaborar um texto mesmo"

"A minha letra, tenho uma letra péssima, pouco legível..."

12A11 **Treino.** Refere a prática (treino)/ ausência de prática.

Exemplo:

"não escrevo lá muitas vezes"

12A12 **Classificação académica.** Refere as notas.

Exemplo:

"tenho boas notas a português"

12A13 **Não sabe.** Verbaliza não saber justificar porque escreve bem, menos bem ou mal e esta é a única opinião expressa na resposta aos aspectos positivos e/ou na resposta aos aspectos negativos, e/ou verbaliza não ter aspectos positivos e/ou negativos na sua escrita.

Exemplos:

"Acho que não tenho aspectos negativos na minha escrita"

"Não sei o que é que faço bem"

12A14 **Bloqueio.** A resposta é reveladora de uma inibição que não corresponde à vontade do sujeito.

Exemplo:

"não consigo escrever em todas as alturas"

Mostrou-se, em nosso entender, necessário, ao construir as categorias para analisar as respostas à questão 12b, discriminar várias categorias para a leitura, de forma a compreender a que características se referiam os sujeitos quando atribuíam à leitura o poder de melhorar a sua eficácia na escrita.

Discriminam-se seguidamente as categorias utilizadas na análise das respostas a esta questão.

12B1 **Leitura/Cultura.** Refere a leitura como actividade que lhe pode possibilitar conhecimento de conteúdos e/ou cultura.

Exemplos:

"Ler mais para adquirir mais cultura"

"Ter mais imaginação...lendo livros porque os livros têm várias matérias, isso dava-me mais cultura"

12B2 **Leitura/Estilo.** Refere a necessidade de recorrer à leitura para se aperceber da forma como os escritores escrevem o que querem dizer (estilo) e/ou refere a importância de ver escritores no exercício de uma tarefa de escrita.

Exemplo:

"Era ver a pessoas escreverem e depois tentar fazer o mesmo que eles"

12B3 **Leitura/Estrutura.** Refere a leitura como actividade que lhe pode possibilitar maior conhecimento da estrutura gramatical do texto escrito (forma de construir frases, vocabulário, ortografia)

Exemplos:

"Ler para adquirir mais conhecimentos em termos de como escrever"

"Porque num livro descobre-se sempre termos novos, novas maneiras de fazer uma frase"

"Tenho de ler livros de português porque há lá palavras que eu posso saber, se eu ler vou ver como é que se escrevem e as formas"

12B4 **Leitura.** Refere a leitura sem explicitar a que se está a referir e/ou refere a importância da leitura num sentido ambíguo

que não permite discriminar a qual das categorias anteriores se está a referir.

Exemplos:

"Precisava de ler mais"

"Lendo, fica um exemplo de uma maneira de escrever"

"Talvez uma maior leitura...porque treinamos muito o nosso pensamento...e depois a literatura é bem escrita, pode-nos influenciar na nossa escrita, depois"

12B5 **Treino.** Refere o exercício da escrita/o treino.

Exemplos:

"Escrever mais, praticar mais"

"Se continuar a escrever talvez consiga superar isso"

12B6 **Atenção/Concentração.** Refere a atenção/concentração a dedicar à tarefa de escrita e/ou às aulas.

Exemplo:

"Estar com atenção nas aulas de português"

12B7 **Estrutura/Linguagem.** Refere a necessidade de aprender a ortografia, pontuação, sintaxe, vocabulário e/ou caligrafia.

Exemplos:

"Treino ortográfico"

"Fazer cópias para melhorar a letra"

12B8 **Conteúdo.** Refere a necessidade de conhecer adequadamente o conteúdo e/ou precisar de ter mais ideias (imaginação).

Exemplo:

"ter noções concretas sobre aquilo que me pedem para escrever"

12B9 **Desenvolvimento.** Refere a importância de passar por experiências de vida que o enriqueçam e/ou de se desenvolver (crescer) e/ou da cultura que se tem ou se pode vir a ter (desde que não explicita adquiri-la em livros).

Exemplos:

"Tenho que aprender mais, saber mais sobre as coisas"

"Ter mais cultura, porque a cultura ajuda imenso, vamos desenvolver certos temas"

12B10 **Afecto.** Refere a necessidade de um estado emocional alterado.

Exemplo:

"Estar bastante inspirado...quando estou apaixonado"

12B11 **Não sabe.** Refere não saber o que poderia fazer e essa é a única resposta dada.

Exemplo:
"Não sei"

As categorias formuladas para analisar as respostas à questão sobre as atribuições que os jovens fazem sobre as origens de uma boa escrita, foram realizadas de uma forma predominantemente indutiva. Encontrámos, assim, vinte argumentos que pela sua natureza auto-explicativa não necessitam de clarificação e que passamos a discriminar:

12C1 Estado de Espírito

12C2 Facilidade em exprimir-se por escrito/Vocação/Jeito/Capacidade para Escrever

12C3 Bases de Português da Primária

12C4 Treino/Prática da Escrita

12C5 Esforço/Empenho na Escrita

12C6 Forma como se expõem as ideias

12C7 Gosto pela Escrita

12C8 Vontade de Escrever

12C9 Atenção/Concentração durante a Escrita

12C10 Leitura

12C11 Cultura

12C12 Tempo que se tem para escrever

12C13 Conhecimentos (ideias que se têm)/imaginação

12C14 Educação veiculada pelos pais

12C15 Personalidade

12C16 Educação que se recebe na escola/Professores que se têm ou

tiveram

12C17 Atenção/Concentração nas aulas

12C18 Experiências de Vida

12C19 Caligrafia/Cópias ou Ditados/Ortografia

12C20 Não sabe/Não cotável

Após esta recolha, foi solicitado a cinco juízes, psicólogos e detentores de conhecimentos acerca dos processos envolvidos na escrita, que expressassem a sua opinião sobre o relacionamento directo ou indirecto das actividades descritas para a obtenção de uma boa escrita.

O entendimento de competência escrita ficou ao critério de cada perito.

As categorias de 12C1 a 12C9 foram consideradas directamente relacionadas com uma boa escrita, as restantes categorias foram consideradas indirectamente relacionadas com uma escrita mais eficaz.

No entanto, e dado o carácter desenvolvimentista do estudo, optámos por manter as duas variantes na cotação das respostas a esta questão, e utilizar ambas na análise dos resultados.

As categorias para analisar a importância da escrita ou motivações para a escrita, basearam-se na investigação de Griffiths e Wells (1983), a qual inquiriu adultos sobre o mesmo assunto. Apesar dos protocolos dos jovens revelarem algumas preocupações semelhantes às dos adultos do referido estudo, surgiram motivações

diferentes que tiveram que ser contempladas.

Apresentam-se seguidamente as categorias construídas para analisar as respostas à questão 13.

13.1 Aspiração profissional. Refere a possibilidade de encontrar/conseguir um emprego ou emprego melhor. Verbalizações relacionadas com um emprego futuro e/ou com aspirações a um nível de vida melhor.

Exemplo:

"em muitos empregos de qualquer área tem que se saber escrever, uma pessoa se não souber escrever, é bem capaz de não vir a conseguir profissionalmente qualquer coisa"

13.2 Aspiração escolar. Refere a possibilidade de realizar a escolaridade.

Exemplo:

"porque assim posso fazer a escola"

13.3 Auto-expressão. Refere a possibilidade de auto-expressão e/ou registo de ideias (sem valor instrumental imediato).

Exemplos:

"às vezes para um diário nós transmitimos o que não transmitimos às pessoas, transmitimos para aquele diário e uma pessoa que não saiba escrever não pode transmitir"

"porque a escrita deixa-nos marcados...pode ser destruída, mas no entanto, pode ser substituída por outra escrita, é importante deixar num papel, deixar alguma marca"

"é uma maneira da pessoa expressar aquilo que pensa, o que sente...mas se eu estiver a falar com alguém, passado um mês ou dois já não me lembro...se daqui a um ano ou dois voltar a ler, vou conseguir imaginar como é que eu era naquela altura"

13.4 Comunicação. Verbaliza comentários gerais sobre comunicação, a escrita como uma forma de comunicação.

Exemplos:

"é uma forma das pessoas nos entenderem...já que não é preciso falar-se directamente, pela escrita substituí perfeitamente"

"porque a escrita é fundamental para a comunicação"

13.5 Registo. Refere o acesso que a escrita possibilita a conhecimentos passados e/ou a possibilidade de deixar para gerações vindouras conhecimentos da geração presente.

Exemplo:

"é importante deixarmos a escrita para possíveis gerações saberem aquilo que nós pensávamos"

13.6 Défices interpessoais. Refere a escrita como uma forma de ultrapassar déficits de cariz interpessoal, tais como ansiedade e/ou timidez.

Exemplo:

"porque é mais fácil escrever...do que falar directamente...há determinadas pessoas que têm dificuldade em dizer cara a cara o que pensam...e é mais fácil mostrar através da forma escrita"

13.7 Conveniência. Refere uma questão de conveniência, especialmente como auxiliar de memória.

Exemplo: (não encontrado)

13.8 Pragmatismo. Refere a possibilidade de lidar com aspectos práticos da vida, como assinar o nome, preencher formulários, deixar recados, escrever uma carta etc...

Exemplos:

"telefonam-me para casa para deixarem um recado e não sei escrever o recado...é importante escrever porque posso transmitir aquilo que as outras pessoas me pedem"

"na prática uma pessoa quer preencher um formulário, quer preencher qualquer coisa no hospital...em tudo precisa de escrever"

"se quiserem escrever para muito longe ou se quiserem falar com alguém e não tiverem telefone, não sabem escrever e não sabem comunicar com as outras pessoas"

13.9 Prazer. Verbaliza o prazer que proporciona escrever.

Exemplo: (não encontrado)

13.10 Aprendizagem. Refere a possibilidade de se desenvolver/clarificar o que se pensa, de aprender escrevendo e/ou refere a possibilidade de obter um efeito terapêutico através da escrita.

Exemplos:

"desenvolve mais a imaginação"

"é também para aprender a exprimir-se melhor"

"tal como ouvir música faz bem, escrever também, descontrai"

"ajuda a organizar as ideias e uma pessoa consegue perceber melhor"

13.11 Independência. Refere a independência que lhe traz saber escrever, a possibilidade de não depender de terceiros para o fazer.

Exemplo:

"uma pessoa quer escrever uma carta a um amigo e como não sabe escrever, tem que pedir"

13.12 **Sentimentos de inferioridade.** Verbaliza sentimentos de incómodo e/ou inferioridade (como vergonha), se não se souber ou se souber escrever mal.

Exemplos:

"acho que não nos sentimos tão bem sabendo que as outras pessoas sabem todas escrever e a gente não sabe"

"escrever mal é uma vergonha"

"não saber escrever iria causar uma certa sensação de frustração, sem conseguirmos transmitir algo que queríamos"

"é triste para uma pessoa ter que assinar uma coisa e não saber escrever o seu próprio nome"

13.13 **Desvalorização da escrita.** Atribui pouca importância à escrita e/ou coloca-a num nível idêntico a outras formas de comunicação (verbal e/ou não verbal).

Exemplos:

"não é muito importante saber escrever"

"para mim não é importante saber escrever porque eu tenho muita preguiça...e prefiro pensar para mim do que estar a escrever"

"acho que não é muito importante nem deixa de ser"

13.14 **Não sabe.** Verbaliza somente não saber o seu valor.

Exemplo: (não encontrado)

A frequência com que os sujeitos referem envolver-se nas tarefas de escrita seleccionadas (questões 1b, 2b e 3b) foi analisada através da escala ordinal de quatro pontos (nunca; raramente; às vezes; muitas vezes).

As questões 4b, 5b e 6b foram analisadas através de uma simples ordenção (decrecente) das respostas dos sujeitos.

Mostrou-se impossível analisar qualitativamente as respostas obtidas às histórias metacognitivas da entrevista, dada a extensão de trabalho envolvida na análise da primeira parte da entrevista (Concepções Acerca da Escrita). Limitámo-nos a recolher informação sobre as preferências dos sujeitos pela primeira ou segunda personagens envolvidas em cada história.

4.3 Definição das Unidades de Análise

A unidade de registo utilizada foi de natureza semântica, mais especificamente, o tema, havendo a necessidade de os juízes descobrirem "núcleos de sentido" nos relatos do sujeito. A escolha desta unidade de registo prendeu-se quer com a sua aplicabilidade ao estudo de crenças e tendências, quer com a frequência com que é utilizada na análise de respostas a questões abertas (Bardin, 1979). Foi igualmente utilizada uma unidade de contexto (próximo), de forma a compreender com maior exactidão as unidades de registo a detectar na mensagem, a saber, a totalidade da resposta dada a cada questão da entrevista.

A regra de enumeração utilizada, de acordo com o que foi referido em 4.1., foi a presença das categorias, tendo sido esta a tarefa solicitada aos juízes na análise dos protocolos.

4.4. Treino dos Juízes

Dada a extensão do material resultante das entrevistas realizadas, este foi dividido em três partes, cada uma das quais foi cotada por dois juízes, licenciados ou mestres em psicologia.

A primeira divisão constituiu-se pelas questões 1a a 6b, a segunda pelas questões 7a a 9c e a terceira pelas questões 10 a 13.

Na fase de treino, os juízes cotaram 20% das entrevistas (vinte e uma entrevistas, sete por ano de escolaridade da amostra) seleccionadas aleatoriamente. Aproximadamente 14% (quinze

entrevistas) foram utilizadas para os cálculos relativos ao pré-teste das categorias, na medida em que para as seis primeiras entrevistas analisadas, as cotações foram discutidas e alteradas nas sessões de treino com a finalidade de clarificar as categorias e o trabalho dos cotadores.

4.4.1. Pré-Teste das Categorias

Os procedimentos de análise não se mostraram evidentes a ponto de não requererem da parte dos juízes instruções específicas e claras para guiar os seus julgamentos. Nessa medida, e com o objectivo de clarificar o papel dos juízes, foram realizadas três sessões com os cotadores durante o treino.

1ª Sessão: esta sessão foi realizada individualmente com cada par de juízes, e constou da entrega do material referente a códigos (legendas) utilizados nas transcrições, instruções gerais sobre procedimentos a seguir, informação sobre unidades de registo e regras de enumeração a utilizar (Ver Anexo VI) e definição detalhada das categorias acompanhada por exemplos ilustrativos para cada uma. Foram-lhes igualmente entregues folhas de cotação onde deveriam assinalar as categorias detectadas no material referente a cada sujeito.

Nesta fase os juízes realizaram a análise de conteúdo de seis das vinte e uma entrevistas seleccionadas para o pré-teste. Foram-lhes solicitadas quatro tarefas principais: (a) detectar as

unidades de sentido (tema); (b) atribuir a essas unidades, categorias; (c) detectar conteúdos não incluídos nas categorias e; (d) avaliar a clareza das descrições referidas nas categorias.

Cada juiz deveria detectar e assinalar no protocolo as unidades de registo e atribuir-lhes uma categoria. Seguidamente, as categorias seleccionadas deveriam ser registadas nas folhas de cotação.

2ª Sessão: após a comparação da análise de conteúdo realizada pelos juízes nas seis entrevistas, a cotação foi discutida com ambos os juízes presentes e identificados os problemas surgidos na detecção das unidades de registo, na atribuição das categorias existentes, bem como o aparecimento de conteúdos não contemplados nas categorias.

Como resultado desta sessão, foram introduzidas alterações no sistema de categorização de acordo com as sugestões realizadas pelos juízes, vindo este a revelar-se o sistema definitivo utilizado na cotação das entrevistas.

Seguidamente, foram cotadas as restantes quinze entrevistas seleccionadas para pré-teste e recotadas as primeiras seis entrevistas.

3ª Sessão: nesta sessão, cada juiz foi individualmente informado sobre as inconsistências detectadas e desacordos sistemáticos encontrados por nós na análise das quinze entrevistas, entre cada

par de juízes.

A informação referida adveio do cálculo de percentagens relativo ao acordo das unidades de registo e do cálculo de acordo quanto às unidades de cotação, obtido através do coeficiente de concordância de K de Cohen (Bakeman & Gottman, 1986).

A decisão pela opção de um cálculo de percentagem para o acordo relativo às unidades de registo ficou a dever-se às características do recorte que foi realizado no material. Ou seja, nem todas as ideias presentes nas respostas dos sujeitos foram tomadas em consideração no estudo, realizando-se assim, o que poderíamos chamar uma análise seleccionada, onde os juízes tiveram apenas que detectar a presença de ideias categorizáveis (embora pudessem assinalar ideias que julgassem importantes e para as quais não existissem categorias), e não a sua frequência. Desta forma, parte do material relatado pôde não ser cotado no caso de corresponder a uma categoria já assinalada nessa resposta.

A utilização da percentagem, teve por isso objectivos meramente descritivos e pretende informar o leitor acerca do acordo entre os juízes quanto à existência de unidades cotáveis segundo as categorias.

O coeficiente de concordância relativo ao sistema de cotação (K de Cohen) não tomou em consideração estes desacordos de omissão, na medida em que isso só seria possível se tivesse existido um recorte sistemático para todo o material verbalizado pelo sujeito, mostrando-se assim, ainda mais necessária a informação relativa ao

acordo quanto às unidades de registo.

Para facilidade de apresentação diremos que a primeira parte da entrevista foi cotada pelos juízes 1 e 2, a segunda pelos juízes 3 e 4 e a terceira pelos juízes 5 e 6.

Nas situações de desacordo quanto ao sistema de cotação, nós próprios servimos como terceiro juiz. As categorias atribuídas a unidades de registo detectadas apenas por um juiz foram também consideradas. Neste último caso, não funcionámos como segundo juiz, limitando-se o nosso parecer a decidir da inclusão ou não nos dados, da unidade e respectiva categoria atribuída pelo cotador.

Para as categorias 1A14, 1A15 e 1A16, utilizadas para indagar o carácter predominantemente expressivo, transaccional ou poético do(s) objectivo(s) descrito(s) pelo sujeito, às questões 1a, 2a e 3a da entrevista, não se pretendeu encontrar uma categoria única, no caso de existirem desacordos entre os juízes, em consonância com o objectivo com que foram introduzidas.

Os juízes 1 e 2 utilizaram três sistemas de cotação, se tomarmos em consideração que o sistema a aplicar à questão 1a, implicou a existência de menos uma categoria que o sistema a aplicar às questões 2a e 3a. A percentagem de acordo médio relativo às unidades de registo foi de 86%, obtendo valores entre 72% e 92%. O coeficiente de concordância no que concerne ao sistema de cotação obteve o valor médio de 0.87, variando entre 0.73 e 0.98.

Os juízes 3 e 4 recorreram a um sistema de cotação único para cotar todas as questões que lhes foram atribuídas. A percentagem

de acordo relativo às unidades de registo foi de 73% e o coeficiente de concordância K foi de 0.82.

Os juízes 5 e 6 dispuseram de cinco sistemas de cotação diferentes, para as cinco questões que tiveram que analisar. O resultado relativo à percentagem de acordo médio obtido para as unidades de registo foi de 82%, obtendo-se valores entre os 72% e 92%, e o coeficiente de concordância K obteve um valor médio de 0.93, com valores entre 0.82 e 1.00.

Todos os valores médios de K encontrados no pré-teste são superiores a .81 e quando analisados por questão, nunca são inferiores a 0.73. Fleiss (1980, cit, por Bakeman & Gottman, 1986) atribui a valores de K superiores a 0.75 um significado de concordância excelente.

5. Concordância entre os Juízes

No total das cotações efectuadas pelos juízes sobre o material de pré-teste e restantes entrevistas, com excepção dos seis protocolos utilizados para treino, os valores obtidos para o acordo médio respeitante às unidades de registo, foi para os juízes 1 e 2 de 85%, com valores entre 69% e 98%, e um coeficiente de concordância médio de .86, com valores compreendidos entre .73 e .99.

Os juízes 3 e 4 obtiveram um acordo médio no respeitante às unidades de registo de 73% e um coeficiente de concordância médio de .79.

Relativamente aos juízes 5 e 6, a percentagem média de acordo quanto às unidades de registo foi de 83%, com valores compreendidos entre 72% e 92%, e um coeficiente k de concordância médio de .92, com valores entre .82 e 1.00.

Se atendermos às características do recorte a que foi submetido o material, consideramos as percentagens médias de acordo quanto às unidades de registo (que variam entre 73% e 85%) como bastante aceitáveis. Aparentemente a percentagem de 73% encontrada para as questões 7a a 9c, poderá ficar um pouco aquém do valor que seria desejável, no entanto, se atendermos à existência de vinte e nove categorias para cotar as respostas a estas questões, pensamos tratar-se de um valor muito razoável.

Os valores médios encontrados para os coeficientes de concordância K são mais uma vez considerados excelentes (Bakeman & Gottman, 1986) e quando analisados por questão, estes coeficientes nunca são inferiores a .73.

6. Validade do Instrumento

A presente investigação utilizou como dados, relatos verbais recolhidos de uma forma retrospectiva (1º momento da entrevista), em que se apelou para um conhecimento metacognitivo, e juízos de natureza metacognitiva sobre situações criadas artificialmente, ou seja, hipotéticas (segundo momento da entrevista).

A utilização de relatos verbais tem sido alvo de numerosas

críticas, especialmente quando estes são utilizados para o estudo de processos cognitivos (Garner, 1988; Nisbett & Wilson, 1977). Nestas críticas, refere-se o carácter inconsciente dos processos cognitivos, a sua explicitação verbal e consequentes dificuldades metodológicas que surgem na avaliação de crianças jovens, deficiências de produção ou de confabulação, o facto de serem incompletos e pouco objectivos, as pistas fornecidas pelo investigador no decurso da recolha dos dados, a ausência de estudos relacionados com estabilidade das respostas ao longo do tempo, o intervalo de tempo que decorre entre a verbalização e o pensamento (associado ao desempenho), bem como a utilização de situações hipotéticas, mais difíceis de interpretar por parte de crianças jovens.

Nisbett e Wilson (1977) mostram como os sujeitos quando questionados sobre os seus processos mentais, tendem a descrever o que acreditam que deveria ter acontecido e não o que de facto aconteceu.

Importa distinguir quais os objectivos que se pretendem alcançar ao utilizar este tipo de metodologia e simultaneamente discriminar o espectro de modalidades que estes relatos verbais podem tomar (Ericsson & Simon, 1984), que deverá estar de acordo com os objectivos pretendidos. Frequentemente, as críticas tecidas aos auto-relatos não tomam em consideração o momento em que estes são recolhidos e raramente distinguem níveis nas conclusões que se podem retirar.

A ideia partilhada por muitos investigadores de que o carácter

exploratório ou empírico da investigação determinaria a pertinência e validade dos relatos verbais, como dados potencialmente utilizáveis, tem sido amplamente criticada (Ericsson & Simon, 1984).

Para o presente estudo, importa reflectir essencialmente, sobre o momento em que os dados são recolhidos, de forma a permitir distinguir os processos que estão a ser avaliados e as conclusões que são lícitas retirar.

Encontramo-nos assim, perante um espectro de modalidades de recolha de dados verbais onde é possível distinguir procedimentos onde a verbalização é uma articulação ou explicação directa da memória armazenada, e procedimentos onde a memória armazenada serve de sinal para processos intermédios, como a abstracção e inferência, sendo neste caso a verbalização um produto deste processamento intermédio.

Os relatos retrospectivos têm sido alvo de críticas quando são utilizados para ilustrar o primeiro tipo de verbalização descrita (Ericsson & Simon, 1984). Nestes relatos, os sujeitos têm maior possibilidade de esquecer parte da informação acerca dos processos que estão acessíveis durante o desempenho da tarefa e ao serem solicitados a referi-los, poderão inventar respostas que não descrevem o que de facto experienciaram durante o desempenho. Para perceberem o seu comportamento, os sujeitos basear-se-ão em crenças ou esquemas que conhecem, e por exemplo, se acreditarem na importância da incubação das ideias antes de as escrever, poderão acreditar que utilizam este processo (Hayes & Flower, 1983).

A veracidade dos relatos numa recolha de tipo retrospectivo, deverá ser encarada com alguma suspeita, no entanto, o problema da confiança nos auto-relatos pode e deve ser totalmente evitado, na medida em que o relato "x" não tem que ser utilizado para inferir que "x" é verdadeiro, mas apenas que o sujeito é capaz de dizer "x", ou que possui informação que lhe permitir dizer isso (Ericsson & Simon, 1984).

Pensamos que é importante explicitar que o teor das críticas formuladas a este tipo de relatos, prende-se com a natureza das conclusões que muitos autores pretenderam retirar, importando referir que os presentes relatos reflectem essencialmente processos inferenciais que acarretam problemas quanto à veracidade e acessibilidade dos processos referidos, mas que não deixam por isso de representar amostras válidas de comportamento que se têm mostrado muito úteis na compreensão de diversos fenómenos psicológicos (Burland, 1980, Markman, 1977, cit. por Meichenbaum et al., 1985; Flavell & Wellman, 1977, Miller & Bigi, 1979, Yussen & Bird, 1979, Paris & Myers, 1981, cit. por Brown et al., 1983; Forrest & Waller, 1980, Garner & Kraus, 1981/1982, cit. por Garner, 1988; Myers & Paris, 1978).

Mostra-se, em nosso entender, fundamental, clarificar os objectivos da presente investigação de forma a compreender a utilização de relatos retrospectivos como uma das formas de avaliação seleccionada.

Os sujeitos possuem teorias ingénuas sobre o que é necessário fazer para aprender determinado conteúdo e para aceder a

determinadas exigências, assim como teorias ingênuas acerca do repertório de estratégias disponíveis para atingir determinados fins (Brown et al., 1983).

O tipo de conclusões que se pode retirar de estudos desta natureza, nunca servirá para afirmar que a um maior conhecimento revelado pelos sujeitos nas entrevistas, corresponda uma utilização mais adequada ou superior das estratégias que são capazes de descrever (Garner, 1988). No entanto importa referir, que os dados da investigação são contraditórios no que concerne à relação entre o que se diz e o que se faz (Brown et al., 1983; Nisbett & Wilson, 1977; Raphael et al., 1989).

Partimos assim do princípio que se relatam determinadas respostas é porque consideram as razões, preocupações, concepções que verbalizam, como importantes (Ericsson & Simon, 1984).

6.1 Concepções Acerca da Escrita

A consciência que possuímos do carácter inferencial a que podem recorrer os sujeitos ao serem entrevistados, no primeiro momento da entrevista, não deixou de nos impôr, por essa razão, vários cuidados metodológicos de forma a controlar questões relacionadas com a motivação, acessibilidade da informação, possibilidade de confabulação e compreensão do papel requerido, junto dos sujeitos entrevistados (ponto 2.3. e 3.).

Estivemos igualmente atentos ao impacto da fluência verbal na

análise dos dados resultantes, propondo a utilização de categorias interpretativas e a possibilidade de uma palavra poder ser utilizada como unidade de registo, de forma a não penalizar explicitações verbais menos elaboradas.

No que concerne à avaliação dos objectivos dos diferentes tipos de escrita (questões 1a, 2a e 3a), houve a preocupação de encontrar tarefas de escrita cujo parecer dos professores fosse o mais consensual possível, relativamente à escrita ilustrada em cada tarefa. Podemos assim afirmar, que apesar das tarefas seleccionadas poderem suscitar diferentes interpretações por parte dos sujeitos entrevistados, tentaram reunir-se condições para que essa variabilidade na forma de entender cada tarefa fosse reduzida, através de pedidos de opinião a profissionais que mais de perto vivem e conhecem a realidade académica dos jovens.

Relativamente às restantes questões que constam da entrevista, pretendeu-se assegurar que activavam as ideias que se pretendiam avaliar, recorrendo-se à testagem destas questões junto de jovens com níveis de escolaridade semelhantes ao da amostra.

6.2 Concepções Acerca de Bons e Maus Escrevedores

No que concerne ao segundo momento da entrevista, uma das críticas habitualmente referida e que se apresenta como pertinente, diz respeito ao carácter hipotético das situações utilizadas (histórias) e à dificuldade que um instrumento desse tipo poderá

colocar a sujeitos mais jovens (Brown et al., 1983; Garner, 1988).

Importa referir que esta consideração aplica-se fundamentalmente a jovens cujo raciocínio não é ainda considerado de natureza formal, abarcando nesta investigação essencialmente os jovens do 5º ano de escolaridade inquiridos. Como forma de minimizar este problema, utilizou-se um maior número de contra-provas de maneira a auxiliar estes jovens a elaborarem mais as suas respostas, baseados na ideia de que quando ajudados por um adulto, as crianças mais jovens são capazes de explicitar mais correctamente raciocínios de natureza metacognitiva (Vygotsky, 1978, cit. por Meichenbaum et al., 1985).

As histórias construídas a partir de conceitos centrais identificados no acto de composição escrita, foram validadas a nível de conteúdo a partir do parecer de peritos e de estudantes com o mesmo grau de escolaridade dos sujeitos da amostra.

As classificações na disciplina de Português serviram como critério para validar a capacidade das histórias para discriminar bons e maus escrevedores.

Meichenbaum et al. (1985), decorridos mais de dez anos de estudo na avaliação cognitiva e metacognitiva em diversas áreas, preconizam a utilização de uma avaliação baseada em vários métodos, de forma a minimizar os problemas metodológicos e conceptuais das técnicas individuais. Verbalizações preditivas e concorrentes ao desempenho, tornariam os presentes dados mais esclarecedores.

Por isso, estamos conscientes que o maior desafio que se nos coloca, prende-se com a forma de interpretar os dados e com os

cuidados a ter na formulação de conclusões que não excedam aquilo que este tipo de dados nos permitirá honestamente concluir.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS RESULTADOS

De acordo com os objectivos e hipóteses de trabalho pretendemos: (a) identificar crenças relativas à escrita; (b) detectar diferenças entre os grupos; e (c) apreciar o desenvolvimento de algumas das crenças avaliadas. Desta forma, o efeito privilegiado neste estudo será o da variável ano de escolaridade, utilizando para a prossecução do objectivo referido na alínea (a), também a totalidade da amostra.

A análise dos resultados¹⁰ obtidos será realizada de acordo com dois critérios de apresentação.

1º Critério: os dois momentos identificados na entrevista, a saber, Concepções Acerca da Escrita e Concepções Acerca de Bons e Maus Escrevedores, serão analisados separadamente e pela ordem referida.

No que concerne às Concepções Acerca da Escrita, a análise organizar-se-à em função dos seis temas centrais que compõem este primeiro momento da entrevista.

No respeitante às Concepções Acerca de Bons e Maus

¹⁰O tamanho da amostra varia ligeiramente para diferentes questões, resultado da (a) introdução da questão 12c quando a recolha de dados já se tinha iniciado; (b) ausência de questões relacionadas com os processos para tarefas de escrita cuja frequência foi considerada nula, por parte dos sujeitos mais novos e; (c) falta de atenção do entrevistador por omissão de algumas questões. No entanto, as omissões foram poucas e consideradas aleatórias.

Escrevedores, os resultados serão organizados primeiro pelo conjunto das onze histórias e depois, individualmente por história.

2º Critério: serão identificadas primeiramente as crenças relativas à escrita (A), seguidamente apresentar-se-ão as diferenças encontradas entre os grupos (B), e por fim, será realizada a análise relativa ao desenvolvimento de algumas das crenças avaliadas (C).

O tratamento estatístico versará sobre a: (a) determinação da significância das diferenças encontradas entre os grupos, realizada através de testes de Qui-Quadrado (Siegel, 1975); (b) análise das categorias responsáveis pelas diferenças encontradas entre os grupos, sempre que estas se mostrem significativas, através da Análise de Residuais (Everitt, 1977) e; (c) realização de medidas de diferenciação para as questões relacionadas com a função, audiência e processo, para as três tarefas de escrita propostas, utilizando para o efeito uma medida de entropia ou índice de dispersão de Scott (Brewer & Lui, 1984).

Concepções Acerca da Escrita

1. Funções da Linguagem Escrita

A. Identificação de Crenças

As respostas fornecidas pela totalidade dos sujeitos da

amostra, para cada tarefa de escrita são apresentadas no Quadro 3-1-1, em frequências observadas e valores percentuais¹¹.

Quadro 3-1-1 Objectivos das Tarefas de Escrita para os três anos de escolaridade

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	Totais
$N = 103$														
Expressiva %	10 5.7	12 6.9	25 14.2	14 8.0	29 16.6	22 12.6	8 4.6	31 17.7	10 5.7	3 1.7	0 0.0	11 10.7	---	175
Transaccional %	0 0.0	65 36.1	9 5.0	25 13.9	23 12.8	1 0.6	0 0.0	6 3.3	47 26.1	0 0.0	0 0.0	1 0.0	3 1.7	180
Poética %	8 4.9	4 2.4	6 3.7	0 0.0	6 3.7	51 31.1	12 7.3	8 4.9	1 0.6	10 6.1	26 15.9	21 12.8	11 6.7	164 519

Em termos da totalidade da amostra, podemos afirmar que a comunicação de informação aos outros sem intuito avaliativo (A8) e o auto-conhecimento de pensamentos e ideias (A5), são os dois objectivos principais da tarefa de escrita expressiva proposta.

No respeitante à tarefa de escrita transaccional, os objectivos que os jovens crêem estar subjacente à sua realização, prendem-se com a aprendizagem de conteúdos específicos (habitualmente de natureza curricular), e oportunidade que criam para serem avaliados pelo professor.

A tarefa de escrita poética possui como objectivo principal a expressão emocional e simultaneamente lúdico. A procura de um efeito estético neste tipo de escrita é o segundo objectivo mais apontado.

¹¹As categorias são identificadas nos quadros pelas mesmas notações utilizadas no ponto 4.2 do Método. A numeração que antecede a letra e a letra utilizada; correspondem à notação identificadora de cada questão da entrevista.



Quando comparadas as três tarefas de escrita com as categorias com que foram escolhidas pela totalidade dos sujeitos, encontramos um valor de qui-quadrado ($\chi^2 (24) = 391.63$), $p < .001$, o que nos permite dizer que as três tarefas apelam para objectivos diferentes.

A análise residual efectuada sobre os dados possibilita-nos identificar as categorias responsáveis pelas diferenças encontradas entre os objectivos presentes nas diferentes tarefas de escrita. No entanto, dada a significância de praticamente todas as categorias, optámos por apresentar os dados utilizando o valor de significância mais exigente, a saber $p < .0001$.

Os resultados encontrados nos ajustamentos residuais são apresentados no Quadro 3-1-2 onde se regista a valência das categorias que contribuem significativamente para o efeito encontrado¹².

Os resultados do ajustamento residual, confirmam de alguma forma, a apreciação mais qualitativa que foi realizada a partir dos valores percentuais apresentados no Quadro 3-1-1.

Os objectivos subjacentes às tarefas de escrita propostas mostram-se diferentes porque:

¹²Nas análises de residuais, as categorias mencionadas podem não corresponder à totalidade das categorias utilizadas para analisar as respostas. Esta situação resulta da ausência, nos testes de qui-quadrado e subsequente análise de residuais, das categorias cuja frequência observada foi nula.

Quadro 3-1-2 Categorias responsáveis pelas diferenças entre os objectivos das três tarefas de escrita

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13
Expressiva			+					+					
Transaccional		+		+		-			+				
Poética		-		-		+			-		+	+	

a) a escrita transaccional serve mais objectivos de aprendizagem de conteúdos específicos, que as outras duas escritas, sendo a escrita poética aquela que mais se afasta deste objectivo;

b) a utilização da escrita expressiva parece ter objectivos de aprendizagem da estrutura gramatical, mais que as duas outras escritas;

c) a realização da escrita transaccional funciona como auxiliar de memória e/ou para efeitos de arquivo, de uma forma significativamente diferente e superior que para as outras duas escritas, sendo a escrita poética aquela que mais se afasta deste objectivo;

d) a expressão emocional é um dos objectivos presentes na escrita poética e que a diferença dos outros dois tipos de escrita, possuindo este objectivo na escrita transaccional, o seu valor mais baixo;

e) a comunicação de informação ao outro é uma característica da escrita expressiva, significativamente diferente e superior aos outros dois tipos de escrita;

f) a presença de um objectivo avaliativo é significativamente superior na escrita transaccional, e significativamente inferior na escrita poética;

- g) a procura de um efeito estético naquilo que se escreve é superior na escrita poética;
- h) o desconhecimento dos objectivos é significativamente superior na escrita poética relativamente à escrita expressiva e transaccional.

B. Diferenças Entre Grupos

1.1 Escrita Expressiva

O Quadro 3-1-3 apresenta as frequências observadas e as percentagens dos objectivos inerentes à utilização da escrita expressiva para cada ano de escolaridade da amostra.

A categoria mais escolhida pelos jovens do 5º ano é reveladora de uma crença de natureza intercomunicacional associada à utilização da escrita expressiva. Assim, a comunicação de informação aos outros, sem preocupações de carácter avaliativo caracteriza o objectivo predominante destes jovens.

Quadro 3-1-3 Objectivos da Escrita Expressiva

	1A1	1A2	1A3	1A4	1A5	1A6	1A7	1A8	1A9	1A10	1A11	1A12	Totais
$N = 103$													
5º Ano	2	0	7	9	5	8	0	11	4	0	0	4	50
%	4.0	0.0	14.0	18.0	10.0	16.0	0.0	22.0	8.0	0.0	0.0	8.0	
8º Ano	5	7	13	4	7	8	2	10	5	1	0	4	66
%	7.6	10.6	19.7	6.1	10.6	12.1	3.0	15.2	7.6	1.5	0.0	6.1	
11º Ano	3	5	5	1	17	6	6	10	1	2	0	3	59
%	5.1	8.5	8.5	1.7	28.8	10.2	10.2	16.9	1.7	3.4	0.0	5.1	175

A utilização deste tipo de escrita como forma de registo de

pensamentos e ideias, bem como a expressão de sentimentos registam valores importantes neste ano de escolaridade.

No 8º ano de escolaridade, a natureza comunicacional da escrita expressiva é o segundo objectivo mais referido, ultrapassado pela possibilidade que este tipo de escrita oferece para melhorar aspectos gramaticais.

A utilização da escrita expressiva como oportunidade para reflexão sobre os próprios pensamentos, surge no 11º ano como objectivo principal deste tipo de escrita. Mantém-se como segundo objectivo deste tipo de escrita, o carácter comunicacional, associado à realização deste tipo de textos.

O qui-quadrado encontrado ($\chi^2 (20) = 38.95$) permite rejeitar a hipótese de homogeneidade da amostra para um valor de $p < .01$. Os resultados da análise residual permitiram detectar as categorias responsáveis em cada ano de escolaridade pela não homogeneidade entre os grupos e são apresentados no Quadro 3-1-4, onde se regista a valência das categorias que contribuem significativamente para o efeito encontrado.

O Quadro 3-1-4 permite-nos afirmar que:

- a) o 5º ano de escolaridade atribui à escrita expressiva menos objectivos relacionados com a aprendizagem de conteúdos específicos que os outros dois anos de escolaridade;
- b) simultaneamente, refere-a como auxiliar de memória e/ou para efeitos de arquivo de uma forma significativamente superior que o 8º e 11º anos de escolaridade, e o 11º ano refere este objectivo

significativamente menos que os outros dois anos de escolaridade;
 c) a procura de um auto-conhecimento de natureza mais cognitiva, é um objectivo mais premente nos jovens do 11º ano que os diferencia

Quadro 3-1-4 Categorias responsáveis pela não homogeneidade da amostra relativamente aos objectivos da escrita expressiva

	1A1	1A2	1A3	1A4	1A5	1A6	1A7	1A8	1A9	1A10	1A11	1A12
5º Ano		.*		***								
8º Ano												
11º Ano				.*	***		.*					

Nota. *p<.05 **p<.01

significativamente dos colegas dos outros anos de escolaridade estudados;

d) também a procura de um auto-conhecimento de natureza mais emocional, está mais presente nos jovens do 11º ano que nos jovens do 5º e 8º anos de escolaridade.

Os resultados respeitantes à frequência com que os jovens dos diferentes anos de escolaridade disseram envolver-se na actividade de escrita expressiva, revelaram-se homogéneos.

A percentagem de respostas para a totalidade da amostra mostra os valores ordinais 3 (às vezes) e 2 (raramente), como os mais escolhidos, com percentagens de 49.5 e 31.1 respectivamente. O valor 4 (muitas vezes) foi escolhido num maior número de casos (15.5%) que o valor 1 (nunca), revelador apenas de 3.9% das respostas proferidas.

1.2 Escrita Transaccional

Os resultados comparativos das respostas fornecidas pelos sujeitos dos diferentes anos de escolaridade, não se revelaram significativamente diferentes, permitindo dizer que a amostra se revelou homogénea quanto aos objectivos que atribui à realização de uma tarefa de natureza transaccional.

Os resultados respeitantes à frequência com que os jovens dos diferentes anos de escolaridade referiram envolver-se na actividade de escrita transaccional, revelaram-se igualmente homogéneos.

Os valores ordinais 3 (às vezes) e 4 (muitas vezes) foram os mais escolhidos, com percentagens de 57.3 e 20.4 respectivamente. Seguiram-se os valores 2 (raramente) com 19.4% e 1 (nunca) com 2.9%.

1.3 Escrita Poética

O Quadro 3-1-5 apresenta as frequências observadas e as percentagens dos objectivos inerentes à utilização da escrita poética para cada ano de escolaridade da amostra.

O desconhecimento dos objectivos inerentes a esta actividade, por parte dos jovens do 5º ano, mais precisamente 50% das crianças entrevistadas, é o resultado mais elevado para este ano de

Quadro 3-1-5 Objectivos da Escrita Poética

	3A1	3A2	3A3	3A4	3A5	3A6	3A7	3A8	3A9	3A10	3A11	3A12	3A13	Totais
$N = 103$														
5 ^o Ano	1	2	0	0	0	8	0	1	0	4	5	17	1	39
%	2.5	5.1	0.0	0.0	0.0	20.5	0.0	2.5	0.0	10.3	12.8	43.9	2.5	
8 ^o Ano	4	0	2	0	0	24	3	2	1	3	12	2	8	61
%	6.6	0.0	3.3	0.0	0.0	39.3	4.9	3.3	1.6	4.9	19.7	3.3	13.1	
11 ^o Ano	3	2	4	0	6	19	9	5	0	3	9	2	2	64
%	4.7	3.1	6.3	0.0	9.4	29.7	14.1	7.8	0.0	4.7	14.1	3.1	3.1	164

escolaridade.

A consciência revelada pelos jovens do 8^o e 11^o anos relativamente à importância das palavras a utilizar num poema e ao efeito que pretendem provocar no leitor, é um dos aspectos que nos parece importante salientar. De igual modo salienta-se, a oportunidade que os poemas parecem oferecer aos jovens do 11^o ano para uma auto-exploração emocional, pois obtém a segunda percentagem mais elevada neste grupo.

O valor de Qui-quadrado encontrado ($\chi^2 (22) = 75.41$) permite rejeitar a hipótese de homogeneidade da amostra a um nível de significância $p < .001$.

O Quadro 3-1-6 apresenta as categorias evidenciadas na análise residual como responsáveis pela não homogeneidade da amostra.

A análise do Quadro 3-1-6 revela como principal responsável pelas diferenças encontradas entre os grupos, a categoria reveladora de desconhecimento dos objectivos subjacentes à realização de uma tarefa de escrita poética. Os sujeitos do 5^o ano

de escolaridade apresentam resultados mais elevados nesta categoria

Quadro 3-1-6 Categorias responsáveis pela não homogeneidade da amostra relativamente aos objectivos da escrita poética

	3A1	3A2	3A3	3A4	3A5	3A6	3A7	3A8	3A9	3A10	3A11	3A12	3A13
5º Ano						
8º Ano											
11º Ano											

Nota. *p<.05 **p<.01 ***p<.001

que os seus colegas do 8º e 11º ano de escolaridade. Por outro lado, os sujeitos do 8º e 11º ano revelam de forma semelhante valores mais baixos atribuídos a esta categoria.

Os jovens do 5º ano distinguem-se ainda dos outros colegas, por atribuírem à escrita poética, de forma mais reduzida, um objectivo de auto-conhecimento, mais especificamente, de auto-exploração emocional.

Os resultados encontrados para a categoria A13, junto dos alunos do 8º ano, permitem-nos afirmar que estes jovens atribuem à escrita poética um objectivo de expressão de pensamentos e ideias, superior ao encontrado junto do 5º e 11º anos de escolaridade.

A frequência com que os jovens dizem envolver-se na tarefa de escrita poética não permite rejeitar a hipótese de nulidade. A amostra pode ser desta forma considerada homogénea, sendo os valores ordinais 1 (nunca) e 2 (raramente), aqueles que obtêm maior percentagem, com 47.6 e 33.0 respectivamente. A frequência "às vezes" e "muitas vezes" obtêm valores percentuais de 11.7 e 7.8.

C. Desenvolvimento das Crenças

1.4 Medidas de Diferenciação

A análise proposta, compara os três anos de escolaridade quanto à diferenciação ou redundância presente nas respostas fornecidas pelos sujeitos às três questões relativas às funções da linguagem escrita.

Através deste tipo de medidas, é possível analisar para cada ano de escolaridade a maior semelhança (redundância) ou diferença (diferenciação) de objectivos atribuídos às três tarefas de escrita propostas. Este tipo de teste (entropia) pareceu-nos importante na medida em que percentagens semelhantes observadas nas categorias em dois grupos diferentes, podem "esconder" capacidades de diferenciação bastante diferentes. Vejamos a seguinte situação a título de exemplo: um jovem do ano X atribui a mesma categoria (chamemos-lhe 1) às três tarefas de escrita propostas; outro jovem do mesmo ano de escolaridade também atribui uma só categoria às três tarefas, mas diferente da do jovem anterior (chamemos-lhe 2); obtemos a frequência ou percentagem a (para a categoria 1) e b (para a categoria 2) para cada tarefa de escrita. Outro jovem do ano Y atribui a mesma categoria às duas primeiras tarefas de escrita (categoria 1) e uma diferente à terceira tarefa (categoria 2), sendo as categorias escolhidas as mesmas que as utilizadas por cada sujeito do ano de escolaridade X; O outro jovem do ano Y, atribui a mesma categoria às duas primeiras tarefas de escrita (categoria 2) e uma diferente à terceira tarefa (categoria 1);

obtemos a frequência ou percentagem a e b na mesma razão que a observada para o ano X, no entanto, os sujeitos pertencentes a estes dois grupos são diferentes entre si quanto à diferenciação com que são capazes de conceber as três tarefas de escrita propostas.

Desta forma, encontramos três índices¹³ que ilustram o valor médio de entropia, para cada ano de escolaridade : 2.001, 2.084 e 1.360, respectivamente para o 11º, 8º e 5º ano.

Verifica-se que os grupos são significativamente diferentes, $F(2,100) = 13.56$ para $p < .00001$. A aplicação do teste post-hoc de Newman-Keuls permite dizer que o 11º e 8º anos se revelam diferentes do 5º ano para $p < .0005$, mas o 11º ano e 8º ano não se mostram diferentes entre si.

Podemos dizer que os jovens do 5º ano se mostram mais redundantes, ou seja, menos diferenciados na escolha dos objectivos que atribuem às três tarefas de escrita propostas, que os jovens do 8º e 11º ano. Quanto a estes dois últimos anos de escolaridade, os jovens revelam uma capacidade semelhante de diferenciação/redundância na escolha dos objectivos que atribuem às tarefas de escrita.

1.5 Opinião dos Juizes

Os resultados atribuídos pelos juizes às categorias 1A14, 1A15

¹³A Scott's H foi o índice utilizado para o cálculo da entropia, cuja fórmula é a seguinte: $\text{Log}_2(N) - 1/N \sum \text{Log}_2(n_i)$

e 1A16, decorrentes de uma avaliação subjectiva das respostas dos sujeitos do 11º ano às questões relativas aos objectivos da tarefa expressiva, transaccional e poética, são apresentados no Quadro 3-1-7. Dada a possibilidade dos juizes optarem pela presença de mais de uma categoria na mesma resposta do sujeito, o quadro comporta objectivos considerados pelos juizes como "mistos".

Podemos observar que o juiz 1 encontra objectivos de revelação pessoal na escrita expressiva destes jovens, enquanto que o juiz 2 faz uma leitura mais transaccional, mais informativa, das respostas recolhidas. A tarefa de escrita transaccional segundo os dois juizes dá origem a respostas de natureza transaccional, mas já a tarefa de escrita poética parece revelar respostas sem carácter

Quadro 3-1-7 Percentagem das categorizações realizadas para classificar como um todo as respostas dos sujeitos às questões relativas às funções da linguagem escrita, por juiz, para o 11º ano

	Tarefa Expressiva		Tarefa Transaccional		Tarefa Poética	
	Juiz 1	Juiz 2	Juiz 1	Juiz 2	Juiz 1	Juiz 2
Expressiva	68.0	18.5	3.7	0.0	57.7	73.1
Transaccional	8.0	74.1	92.6	92.6	3.8	3.8
Poética	0.0	0.0	0.0	3.7	30.8	12.5
Exp/Trans	24.0	7.4	3.7	3.7	7.7	7.7
Trans/Poet	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	3.8
Exp/Poet	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	3.8

predominantemente estético, sendo, segundo os juizes, entendida de uma forma predominantemente expressiva.

A percentagem de acordo entre os juizes quanto à função ou funções predominantes nas respostas dos sujeitos do 11º ano, foi de 32% para a tarefa de escrita expressiva, 85.2% para a tarefa de

escrita transacional e 57.7% para a tarefa de escrita poética.

O Quadro 3-1-8 apresenta os resultados relativos ao parecer dos juizes no que concerne às respostas obtidas junto dos alunos do 8º ano de escolaridade.

Quadro 3-1-8 Percentagem das categorizações realizadas para classificar como um todo as respostas dos sujeitos às questões relativas às funções da linguagem escrita, por juiz, para o 8º ano

	Tarefa Expressiva		Tarefa Transacional		Tarefa Poética	
	Juíz 1	Juíz 2	Juíz 1	Juíz 2	Juíz 1	Juíz 2
Expressiva	52.2	8.0	3.8	0.0	54.2	47.8
Transacional	13.0	92.0	92.3	100	4.2	21.7
Poética	0.0	0.0	0.0	0.0	33.3	17.4
Exp/Trans	34.8	0.0	3.8	0.0	4.2	0.0
Trans/Poet	0.0	0.0	0.0	0.0	4.2	4.3
Exp/Poet	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	8.7

Os comentários a tecer relativamente à apreciação pelos juizes das respostas dos jovens do 8º ano são semelhantes às realizadas para os jovens do 11º ano. Salienta-se no entanto, o carácter mais transacional encontrado pelo juiz 2 às respostas fornecidas para a tarefa expressiva e poética por parte destes jovens.

A percentagem de acordo obtido entre os juizes no respeitante à função ou funções predominantes na resposta do sujeito foi de 15% para a tarefa de escrita expressiva, 92.3% para a tarefa de escrita transacional e 52.2% para a tarefa de escrita poética.

O Quadro 3-1-9 apresenta os resultados em percentagem respeitantes às escolhas de cada juiz para caracterizar as respostas dos sujeitos do 5º ano de escolaridade.

No que concerne ao 5º ano de escolaridade, ambos os juizes

estão de acordo quanto à natureza mais transaccional das respostas obtidas para a tarefa de escrita expressiva. A natureza das respostas à tarefa de escrita transaccional não parece oferecer quaisquer dúvidas aos dois juizes, no entanto, as respostas à tarefa de escrita poética tornam a suscitar discrepâncias entre os

Quadro 3-1-9 Percentagem das categorizações realizadas para classificar como um todo as respostas dos sujeitos às questões relativas às funções da linguagem escrita, por juiz, para o 5º ano

	Tarefa Expressiva		Tarefa Transaccional		Tarefa Poética	
	Juiz 1	Juiz 2	Juiz 1	Juiz 2	Juiz 1	Juiz 2
Expressiva	25.0	7.4	0.0	0.0	0.0	44.4
Transaccional	55.0	88.9	100	100	20.0	33.3
Poética	0.0	0.0	0.0	0.0	60.0	11.1
Exp/Trans	20.0	3.7	0.0	0.0	10.0	0.0
Trans/Poet	0.0	0.0	0.0	0.0	10.0	0.0
Exp/Poet	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	11.1

juizes. O juiz 1 reconhece uma necessidade em atingir um efeito estético nas respostas dos sujeitos a esta questão, ao contrário, o juiz 2 não reconhece intenções predominantemente estéticas nas respostas dos sujeitos.

A percentagem de acordo obtido entre os juizes, no respeitante à função ou funções predominantes na resposta do sujeito, foi de 63.2% para a tarefa de escrita expressiva, 100% para a tarefa de escrita transaccional e 16.7% para a tarefa de escrita poética.

Síntese

A totalidade dos sujeitos da amostra refere objectivos

diferentes para as três tarefas de escrita propostas.

Comunicar informação ao "outro" e reflectir sobre processos de pensamento, são os dois objectivos principais da tarefa de escrita expressiva.

A aprendizagem de conteúdos específicos e a avaliação por parte do professor, são os objectivos referidos preferencialmente, para a tarefa de escrita transaccional.

A expressão emocional é o objectivo principal da tarefa de escrita poética.

Quando analisadas as respostas por anos de escolaridade, constatamos que o que distingue os grupos, relativamente aos objectivos da escrita expressiva, é (a) o facto dos sujeitos do 5º ano atribuírem uma maior importância a esta escrita enquanto auxiliar de memória e/ou para efeitos de arquivo, e não a relacionarem com a aprendizagem de conteúdos específicos e; (b) os sujeitos do 11º ano referirem objectivos metacognitivos e metaemocionais mais frequentemente que os seus colegas.

Relativamente à escrita transaccional, os sujeitos não verbalizam objectivos significativamente diferentes em função dos anos de escolaridade a que pertencem.

Os objectivos que distinguem os grupos no que concerne à escrita poética, prendem-se com o facto dos jovens do 5º ano não conseguirem verbalizar qualquer objectivo (50% dos sujeitos) e reconhecerem menos frequentemente, objectivos de auto-exploração emocional. Simultaneamente, os jovens do 8º ano atribuem a este tipo de escrita um objectivo de expressão de pensamentos e ideias,

menos frequentemente referido pelos seus pares.

A frequência com que os jovens disseram envolver-se na realização das três tarefas de escrita, mostrou-se semelhante para os três anos de escolaridade. A escrita transaccional é aquela onde a frequência é mais elevada, seguida da escrita expressiva, sendo atribuída à escrita poética a frequência mais baixa.

No que concerne à apreciação do desenvolvimento das crenças ao longo dos três anos de escolaridade, observamos maior redundância de objectivos nos sujeitos do 5º ano, e significativamente diferente da encontrada no 8º e 11º anos.

A identificação por parte dos juizes, do carácter expressivo, transaccional e/ou poético na totalidade das respostas dos sujeitos a cada tarefa de escrita, mostrou-se: (a) bastante coincidente no respeitante às respostas para a tarefa de escrita transaccional, onde as respostas foram classificadas como possuindo um carácter predominantemente transaccional; (b) razoavelmente concordante no que respeita à tarefa de escrita poética, entendendo as respostas como predominantemente expressivas, havendo um desfazamento para as respostas dos sujeitos do 5º ano, em que um juiz entende-as com um carácter mais poético e outro, com um carácter mais expressivo e; (c) particularmente desfazadas as leituras das respostas à tarefa de escrita expressiva para o 8º e 11º anos, onde um dos juizes entende-as como expressivas e o outro como transaccionais. Para o 5º ano, ambos os juizes estão de acordo quanto ao carácter predominantemente transaccional das respostas dadas pelos sujeitos.

2. Audiência

A. Identificação de Crenças

Os primeiros resultados apresentados, mostram-nos em que medida os jovens crêem existir audiências diferentes em função das três tarefas de escrita propostas.

O Quadro 3-2-1 apresenta as frequências observadas e respectivas percentagens para a cada tarefa de escrita, para a totalidade da amostra:

Quadro 3-2-1 Audiências nas Tarefas de Escrita, para os três anos de escolaridade

	Próprio	Família	Amigo/Nam.	Leigo	Pares	Professor	Aud.Desc.	Aud.nd.	Totais
N = 100 Expressiva	49	31	18	0	5	74	3	4	184
%	26.6	16.8	9.8	0.0	2.7	40.2	1.6	2.2	
N = 103 Transacional	30	10	0	0	18	95	1	3	157
%	19.1	6.4	0.0	0.0	11.5	60.5	0.6	1.9	
N = 89 Poética	35	38	44	0	4	22	8	5	156
%	22.4	24.4	28.2	0.0	2.6	14.1	5.1	3.2	497

O professor é a audiência mais referida no que concerne à escrita expressiva e transacional, seguida do próprio como receptor privilegiado destes dois tipos de escrita. Os amigos ou namorado(a) e a família são as duas audiências mais frequentemente referidas para a escrita poética.

O valor de qui-quadrado encontrado ($\chi^2 (12) = 137.17$), para $p < .001$, permite-nos afirmar que as audiências não são semelhantes em função dos três tipos de tarefas propostos.

O Quadro 3-2-2 apresenta as valências resultantes da análise de residuais.

A análise deste quadro permite-nos dizer o seguinte:

a) escrever para os pares é significativamente menos frequente, na escrita expressiva, que nos outros dois tipos de escrita;

Quadro 3-2-2 Categorias responsáveis pelas diferenças entre as audiências das três tarefas de escrita

	Próprio	Família	Amigo/Nam.	Pares	Professor	Aud.Desc.	Audi.nd
Expressiva				.*			
Transacional		.**	..***	..****	..****		
Poética		..***	..****		..***	..**	

Nota. * $p < .05$ ** $p < .001$ *** $p < .0001$

b) a família e os amigos, são audiências menos referidas na escrita transacional que nos outros tipos de escrita. Contrariamente, os pares e o professor são audiências frequentemente mais referidas na escrita transacional que na escrita expressiva ou poética;

c) a família, os amigos e desconhecidos, são audiências mais presentes na escrita poética que nos outros dois tipos de escrita;

d) o professor é a audiência significativamente menos referida na escrita poética, que nos outros dois tipos de escrita.

B. Diferenças Entre Grupos

2.1 Audiência e Escrita Expressiva

O Quadro 3-2-3 apresenta as frequências observadas e as percentagens das audiências referidas na tarefa de escrita

expressiva, por anos de escolaridade.

A referência ao professor como audiência dos textos expressivos é uma constante para todos os anos de escolaridade. A família destaca-se também como audiência privilegiada, mas apenas.

Quadro 3-2-3 Audiência na Escrita Expressiva

	Próprio	Família	Amigo/Nam.	Leigo	Pares	Professor	Aud.Desc.	Audi.nd	Totais
$N = 100$									
5º Ano	12	21	10	0	2	22	1	3	71
%	16.9	29.6	14.1	0.0	2.8	31.0	1.4	4.2	
8º Ano	19	7	3	0	1	31	0	0	61
%	31.1	11.5	4.9	0.0	1.6	50.8	0.0	0.0	
11º Ano	18	3	5	0	2	21	2	1	52
%	34.6	5.8	9.6	0.0	3.8	40.4	3.8	1.9	184

para as crianças mais novas, sendo "substituída" nos sujeitos do 8º e 11º anos pelo próprio, ou seja, por uma escrita cujo principal receptor é a própria pessoa.

Consideramos importante salientar os baixos valores encontrados para as audiências relativas aos amigos/namorado(a) e aos pares.

Quando comparados entre si, os grupos não se mostram homogêneos ($\chi^2 (12) = 27.73$) quanto à audiência para quem a escrita expressiva se destina, para $p < .01$.

O Quadro 3-2-4 apresenta as categorias responsáveis pelas diferenças encontradas na amostra.

Assistimos a uma menor referência ao próprio enquanto

audiência dos textos expressivos junto dos sujeitos mais novos da amostra, e uma maior referência à família por comparação com os sujeitos do 8º e 11º anos de escolaridade.

A referência ao professor como audiência da escrita expressiva, é significativamente mais elevada nos sujeitos do 8º ano e significativamente menor nos sujeitos do 5º ano, por

Quadro 3-2-4 Categorias responsáveis pela não homogeneidade nas audiências referidas para a escrita expressiva

	Próprio	Família	Amigo/Nam.	Pares	Professor	Aud.Desc.	Audi.nd
5º Ano	.*	+++			.*		
8º Ano					**		
11º Ano		.*					

Nota. *p<.05 **p<.001

comparação com os outros anos de escolaridade da amostra.

Os sujeitos do 11º ano referem a família enquanto audiência dos seus textos expressivos, significativamente menos que os 5º e 8º anos de escolaridade.

2.2 Audiência e Escrita Transacional

As frequências observadas e percentagens relativas às audiências referidas para a escrita transacional, são apresentadas no quadro 3-2-5, por anos de escolaridade.

Para este tipo de escrita, não só se mantém a referência ao professor como audiência presente, como aumenta substancialmente a percentagem com que ela é referida pelos jovens de todos os anos de escolaridade.

Quadro 3-2-5 Audiência e Escrita Transacional

	Próprio	Família	Amigo/Nam.	Leigo	Pares	Professor	Aud.Desc.	Aud.nd	Totais
$N = 103$									
5º Ano	7	9	0	0	4	31	0	1	52
%	13.5	17.3	0.0	0.0	7.7	59.6	0.0	1.9	
8º Ano	7	1	0	0	4	34	1	2	49
%	14.3	2.0	0.0	0.0	8.2	69.4	2.0	4.1	
11º Ano	16	0	0	0	10	30	0	0	56
%	28.6	0.0	0.0	0.0	17.9	53.6	0.0	0.0	157

A família continua a ter algum peso como audiência nos jovens do 5º ano, e para os jovens do 11º ano a alusão a si próprios como alvo deste tipo de escrita, é a segunda categoria mais escolhida.

A referência aos pares como alvo provável ou em mente aos escrever este tipo de textos, é bastante reduzida no primeiro caso, excepto nos jovens do 11º ano.

A escrita de textos de natureza transacional para uma audiência com um conhecimento inferior ao do emissor (categoria "leigo") e para uma audiência universal (audiência desconhecida) tem uma expressão praticamente nula na presente amostra.

A amostra não se mostrou homogênea relativamente às audiências referidas na escrita transacional, sendo o valor ($\chi^2 (10) = 27.55$) significativo a $p < .01$.

O Quadro 3-2-6 assinala as categorias responsáveis pelas diferenças encontradas na amostra.

As audiências responsáveis pela não homogeneidade da amostra prendem-se fundamentalmente com a referência ao próprio, significativamente mais elevada no 11º ano que nos restantes anos de escolaridade, e com a referência à família que se mostra

Quadro 3-2-6 Categorias responsáveis pela não homogeneidade nas audiências referidas para a escrita transacional

	Próprio	Família	Pares	Professor	Aud.Desc.	Audi.nd
5º Ano		+++				
8º Ano						
11º Ano	**	-*				

Nota. *p<.05 **p<.001

significativamente mais elevada no 5º ano e significativamente mais baixa no 11º ano.

2.3 Audiência e Escrita Poética

As audiências a quem se destina uma escrita de natureza poética são apresentadas em frequências observadas e em percentagens no Quadro 3-2-7, por anos de escolaridade.

Encontramos neste tipo de escrita, os resultados mais baixos no que concerne ao professor como audiência possível, para todos os anos de escolaridade.

A família, no caso dos jovens do 5º ano e os amigos/namorados para os jovens do 8º e 11º anos, são as audiências referidas com

Quadro 3-2-7 Audiência e Escrita Poética

	Próprio	Família	Amigo/Nam.	Leigo	Pares	Professor	Aud.Desc.	Aud.nd	Totais
N = 89									
5º Ano	9	19	9	0	3	5	3	2	50
%	18.0	38.0	18.0	0.0	6.0	10.0	6.0	4.0	
8º Ano	14	11	17	0	1	11	2	1	57
%	24.6	19.3	29.8	0.0	1.8	19.3	3.5	1.8	
11º Ano	12	8	18	0	0	6	3	2	49
%	24.5	16.3	36.7	0.0	0.0	12.2	6.1	4.0	156

com maior frequência. Constata-se para estes dois últimos anos de escolaridade, a maior percentagem no que se refere à inclusão da família como audiência possível deste tipo de textos.

Ao papel do próprio enquanto receptor desta escrita, também é atribuído uma referência importante em todos os anos de escolaridade.

Consideramos de particular interesse os valores, ainda que baixos, inscritos na categoria respeitante à audiência universal, pois obtém os valores mais elevados, no conjunto das três tarefas de escrita propostas.

A amostra mostrou-se homogênea quanto às audiências referidas para a escrita poética.

2.4 Audiências Predominantes para as Três Funções de Escrita

A concepção ou crença da existência de uma série de audiências possíveis para determinado tipo de escrita, não nos informa sobre a prevalência de qualquer uma delas na "realidade" do sujeito. Assim, os dados a seguir apresentados referem-se à audiência privilegiada pelos sujeitos para cada tipo de escrita, utilizando-se para o efeito a audiência considerada como a mais importante, ou aquela para quem é mais habitual escrever, de todas as referidas e inscritas nos quadros 3-2-3, 3-2-5 e 3-2-7.

A. Identificação de Crenças

O Quadro 3-2-8 apresenta os resultados respeitantes à escolha realizada pelos sujeitos da audiência privilegiada em cada tarefa de escrita proposta. Os resultados são apresentados em frequências observadas e respectivas percentagens, para a totalidade dos sujeitos da amostra.

O professor e o próprio são as audiências privilegiadas, ou para quem é mais habitual escreverem, na escrita expressiva e transaccional. As audiências evocadas para a escrita poética são o próprio e a família, seguida dos amigos/namorado(a) com uma percentagem bastante semelhante.

O teste de independência realizado, permite-nos dizer que as audiências privilegiadas não são semelhantes para as três tarefas de escrita, encontrando-se um valor de qui-quadrado ($\chi^2 (12) = 122.38$), para $p < .001$.

As audiências (categorias) responsáveis pelas diferenças

Quadro 3-2-8 Audiências privilegiadas para cada tarefa de escrita, para a totalidade da amostra

	Próprio	Família	Amigo/Nam.	Leigo	Pares	Professor	Aud.Desc.	Aud.nd.	Totais
$N = 100$ Expressiva %	33 33.0	9 9.0	4 4.0	0 0.0	1 1.0	50 50.0	2 2.0	1 1.0	100
$N = 102$ Transaccional %	13 12.7	5 4.9	0 0.0	0 0.0	1 1.0	82 80.4	0 0.0	1 1.0	102
$N = 89$ Poética %	25 28.1	24 27.0	22 24.7	0 0.0	1 1.1	9 10.1	4 4.5	4 4.5	89
									291

encontradas para a totalidade da amostra, são apresentadas no Quadro 3-2-9, após terem sido sujeitas a um ajustamento de residuais. Optámos por referir níveis de significância superiores

a .05, para facilidade de compreensão da análise de residuais.

O ajustamento de residuais permite-nos tecer as seguintes considerações:

- a) a escrita transacional tem significativamente menos o próprio, como audiência privilegiada, que as outras duas escritas;
- b) também a família e os amigos não parecem ser as audiências privilegiadas na escrita transacional, comparativamente com a escrita expressiva e poética, mostrando-se esta última aquela onde a família e os amigos/namorado(a) são mais frequentemente referidos;
- c) o professor é significativamente mais citado como audiência privilegiada na escrita transacional que nos outros tipos de

Quadro 3-2-9 Categorias responsáveis pelas diferenças entre as audiências predominantes nas três tarefas de escrita

	Próprio	Família	Amigo/Nam.	Pares	Professor	Aud.Desc.	Audi.nd
Expressiva							
Transacional	-*	-*	***		****		
Poética		****	****		****		

Nota. *p<.01 **p<.001 ***p<.0001

escrita, e significativamente menos citado na escrita poética que na escrita expressiva e naturalmente transacional.

B. Diferenças Entre Grupos

O Quadro 3-2-10 apresenta as frequências observadas e as percentagens da audiência predominante em cada tarefa de escrita,

um valor (χ^2 (12) = 21.43) significativo a $p < .05$.

As categorias responsáveis pelas diferenças encontradas ao nível da audiência preferencialmente escolhida como alvo da escrita expressiva, apresentam-se no Quadro 3-2-11.

Quadro 3-2-11 Categorias responsáveis pela não homogeneidade nas audiências preferencialmente referidas para a escrita expressiva

	Próprio	Família	Amigo/Am.	Pares	Professor	Aud.Desc.	Audi.nd
5º Ano		**					
8º Ano					***		
11º Ano	**				*		

Nota. * $p < .05$ ** $p < .01$

Os grupos não são homogêneos devido essencialmente a três aspectos, a saber:

- a) a realização da escrita expressiva para a família como audiência privilegiada no 5º ano, em comparação com os seus pares do 8º e 11º anos;
- b) o professor como audiência privilegiada para este tipo de escrita, junto dos jovens do 8º ano, contrastando com a ausência de privilégio dado a essa audiência, por parte dos sujeitos do 11º ano;
- c) a realização da escrita expressiva mais frequentemente para o próprio, nos sujeitos do 11º ano, do que para os jovens dos outros anos de escolaridade.

A presença de outras audiências que não sejam o professor ou o próprio como alvo predominante da escrita transacional é

praticamente inexistente" como se pode observar no quadro 2-10, sendo a referência ao professor amplamente maioritária.

Pensamos ser importante realçar a percentagem de 12.1 obtida pela família, enquanto audiência deste tipo de escrita, nos jovens do 5º ano de escolaridade.

No respeitante à audiência privilegiada para a tarefa de escrita poética, podemos, em termos gerais dizer, que as duas audiências mais referidas são o próprio e os amigos/namorados substituídos estes últimos pela família, no 5º ano de escolaridade.

As audiências preferencialmente evocadas para a escrita transaccional e poética, revelaram-se homogêneas na amostra. No entanto, o valor de qui encontrado para a audiência referida na escrita poética ($\chi^2 (12) = 20.97$) encontra-se muito próximo da significância tradicionalmente utilizada.

C. Desenvolvimento das Crenças

2.5 Medidas de Diferenciação

Quando comparadas as audiências referidas para cada tarefa de escrita, não se encontram diferenças significativas entre as médias de entropia (1.566, 1.314 e 1.536) para o 11º, 8º e 5º ano de escolaridade, respectivamente, $F (2,98) = 2.06$ n.s.. No entanto, a mesma análise realizada sobre as respostas que versam sobre a audiência predominante em cada tarefa de escrita, mostra-se significativa $F (2,98) = 4.50$ para $p < .02$, com valores médios de entropia de 1.133, .770 e .860, para o 11º, 8º e 5º ano

respectivamente.

O teste post-hoc de Newman-Keuls revela que o 11º ano se diferencia dos 8º e 5º anos, para um valor de $p < .02$ e $p < .05$, respectivamente. A entropia encontrada no 8º ano não se mostra significativamente diferentes daquela encontrada para o 5º ano de escolaridade.

Podemos desta forma afirmar que a redundância ou diferenciação encontrada nos vários anos de escolaridade, quanto às audiências possíveis para quem escrevem determinados tipos de escrita, é semelhante. Assim, se bem que as audiências afixam valores significativamente diferentes entre os grupos, relativamente à escrita expressiva e transacional (Quadros 3-2-3 e 3-2-5) a diferenciação ou redundância com que os jovens atribuem as mesmas audiências ou audiências diferentes aos vários tipos de escrita, não se mostra diferente.

O mesmo não acontece quando os grupos são solicitados a discriminar, de entre as várias audiências referidas por eles próprios, aquela para quem é mais habitual escrever.

Os jovens do 11º ano mostram-se mais diferenciados relativamente às audiências predominantes em cada tarefa de escrita. Os valores obtidos junto dos sujeitos do 8º e 5º anos de escolaridade revelam um índice de diferenciação bastante baixo.

Síntese

A audiência para quem os jovens julgam escrever cada tipo de escrita envolvido neste estudo, é diferente na totalidade da

amostra.

O professor é a audiência mais referida, seguida pelo próprio, na escrita expressiva e na escrita transacional. Os amigos/namorado e a família são as audiência mais verbalizadas na escrita poética.

Analisando as audiências encontradas para cada tipo de escrita, por anos de escolaridade, constatamos que os grupos se distinguem relativamente à audiência da escrita expressiva e transacional, não se mostrando diferentes no que diz respeito à audiência referida para a escrita poética.

As características que distinguem os grupos no que concerne à audiência da escrita expressiva, prendem-se com o facto dos sujeitos mais novos (5º ano) se referirem menos a si próprios como receptores deste tipo de escrita, evocando mais a família, comparativamente com os seus colegas, em particular os do 11º ano.

Relativamente à audiência da escrita transacional, o que permite distinguir os grupos relaciona-se com: (a) a maior referência ao próprio, por parte dos sujeitos do 11º ano, enquanto receptores deste tipo de escrita; (b) a escolha mais frequente da família pelos jovens do 5º ano e; (c) a verbalização da família de forma menos frequente pelos sujeitos do 11º ano.

De acordo com o que foi referido anteriormente, os grupos não se distinguem quanto à audiência referida para a tarefa de escrita poética. A família, para os jovens do 5º ano e os amigos/namorados, para os jovens dos 8º e 11º anos, são as audiências referidas com maior frequência. A escolha do professor

enquanto audiência para a escrita poética, obtém a frequência mais baixa, se tomarmos o conjunto das três tarefas de escrita.

Relativamente à audiência predominante ou para quem é mais habitual escrever, a totalidade da amostra revela diferenças significativas na audiência, em função do tipo de escrita envolvido.

As diferenças centram-se essencialmente em torno da escrita transacional e poética, sendo a primeira significativamente menos realizada para o próprio, para a família e amigos, e significativamente mais para o professor, comparativamente às outras tarefas de escrita. A escrita poética é significativamente mais realizada para a família e amigos e significativamente menos orientada para o professor, que a escrita expressiva e transacional.

As diferenças encontradas entre os grupos mostram-se significativas, apenas para a audiência predominante na escrita expressiva. O que distingue os grupos, prende-se com o facto dos jovens do 5º ano referirem significativamente mais a família que os seus colegas, os do 8º ano conceberem o professor como audiência privilegiada, e os jovens do 11º ano entenderem-na mais para si próprios e menos para o professor, que os jovens dos outros anos de escolaridade.

A audiência predominante na escrita transacional é para todos os anos de escolaridade, o professor e/ou o próprio.

A audiência predominante na escrita poética é também para todos os anos de escolaridade, o próprio e/ou os amigos/namorados,

"substituídos" estes últimos pela família, no 5º ano de escolaridade.

A apreciação do desenvolvimento das crenças relativas à audiência, ao longo dos três anos de escolaridade, não revela diferenças entre os índices de dispersão encontrados para cada ano de escolaridade. No entanto, quando solicitados a ordenar as audiências referidas, optando pela mais habitual, os jovens do 5º e 8º anos revelam-se mais redundantes nas audiências que referem para as três tarefas de escrita, que os seus colegas do 11º ano.

3. Processo

A. Identificação de Crenças

De forma a simplificar a apresentação e compreensão dos dados resultantes da avaliação das crenças relativas aos processos, dada a extensão do número de categorias utilizado (vinte e nove), optámos por apresentar apenas os quadros relativos às análises de residuais efectuadas.

Os dados serão organizados de acordo com o momento implicado no processo (antes, durante e depois), não sendo realizadas análises sobre os três momentos para cada escrita, de acordo com os objectivos do trabalho.

Os três momentos do processo (antes, durante e depois) mostraram-se significativamente diferentes, quando analisados para cada tarefa de escrita, na totalidade da amostra. Assim, poderemos

dizer, que as actividades em que os jovens crêem envolver-se em cada momento do processo, não são iguais para a escrita expressiva, transaccional e poética.

- Relativamente ao momento que antecede a escrita propriamente dita, o valor de qui-quadrado encontrado foi de (χ^2 (36) = 242.25), para $p < .001$.

As categorias responsáveis pelas diferenças encontradas são apresentadas no Quadro 3-3-1; seleccionados os níveis de significância .001 e .0001., para a análise de residuais, para facilidade de análise dos dados encontrados.

Quadro 3-3-1 Categorias responsáveis pelas diferenças encontradas no processo que antecede as três tarefas de escrita, para a totalidade da amostra

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A13	A14	A22	A23	A26	A27	A28	A29
Expressiva			-**																
Transaccional			+++		**					-**									
Poética			-*					-*						+++	+++				

Nota. * $p < .001$ ** $p < .0001$

O ajustamento de residuais permite a seguinte leitura para o momento que antecede a escrita propriamente dita:

- a) a escrita expressiva e poética apelam significativamente menos que a escrita transaccional para a crença de que é necessário fazer uma pesquisa em livros ou outros documentos de trabalho;
- b) a utilização de notas é referida mais frequentemente na tarefa de escrita transaccional que nas outras tarefas;
- c) a organização das ideias num plano de escrita, é referido significativamente menos na escrita poética;

- d) a possibilidade de reelaboração do plano inicial, ou se quisermos a possibilidade de começar a escrever sem um plano muito definido, é significativamente menos relatada para a tarefa de escrita transaccional;
- e) a preocupação e/ou consciência pelo leitor é mais frequentemente relatada na escrita poética que nas outras duas escritas;
- f) também as características do texto (compreensível, diferente, atraente) são significativamente mais referidas na escrita poética que na escrita expressiva e transaccional.

No que concerne ao momento durante a escrita propriamente dita, o qui-quadrado encontrado foi de ($\chi^2 (44) = 105.81$), para $p < .001$, permitindo-nos dizer que as actividades relatadas para as três tarefas de escrita, são significativamente diferentes.

A análise de residuais efectuada, para um nível de significância semelhante ao utilizado para o Quadro 3-3-1 (.001 e .0001) é apresentada no Quadro 3-3-2.

Podemos dizer que o processo relatado para o momento de escrita propriamente dito, difere nos três tipos de escrita pelas seguintes razões:

- a) durante a escrita poética são relatadas menos crenças associadas a preocupações de natureza gramatical (ortografia, pontuação, vocabulário...), que nas duas outras tarefas de escrita;
- b) as preocupações relacionadas com as características do texto (compreensibilidade, diferença, atracção) surgem significativamente mais relacionadas com a escrita poética do que com as duas outras

escrita, e simultaneamente estas preocupações surgem significativamente menos na escrita transacional que na escrita expressiva e naturalmente na escrita poética;

c) o relato das ideias associadas ao processo durante a escrita poética origina um maior número de respostas de desconhecimento que as outras duas tarefas de escrita.

Quadro 3-3-2 Categorias responsáveis pelas diferenças encontradas durante o processo, para as três tarefas de escrita, para a totalidade da amostra

	B1	B3	B6	B8	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16	B17	B18	B19	B20	B22	B23	B24	B25	B26	B27	B28	B29	
Expressiva																								
Transacional																								
Poética																								

Nota. *p<.001 **p<.0001

A comparação das actividades referidas no momento que procede a escrita propriamente dita, para as três tarefas de escrita, origina um qui-quadrado ($\chi^2 (38) = 126.52$), significativo a p<.001.

O Quadro 3-3-3 apresenta as categorias responsáveis por estas diferenças, de acordo com a análise de residuais. Mais uma vez, optámos por seleccionar um nível de significância de .001 e .0001.

Quadro 3-3-3 Categorias responsáveis pelas diferenças encontradas após o processo, para as três tarefas de escrita, para a totalidade da amostra

	C1	C6	C11	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23	C24	C25	C26	C27	C28	C29			
Expressiva																							
Transacional																							
Poética																							

Nota. *p<.001 **p<.0001

Como podemos observar no quadro, as actividades responsáveis pelas diferenças encontradas no processo após o momento de escrita propriamente dito, para as três tarefas de escrita, prendem-se com o seguinte:

- a) na escrita expressiva, os jovens revelam maiores preocupações pela revisão da estrutura gramatical do texto que na escrita transaccional e poética. Nesta última, as preocupações gramaticais são significativamente mais reduzidas que na escrita transaccional e naturalmente na escrita expressiva;
- b) a leitura da escrita poética com objectivos de auto-avaliação estética (hedónica), mostra-se uma actividade significativamente mais frequente que na escrita expressiva e transaccional. Nesta última, esta apreciação é verbalizada com menor frequência;
- c) por último, as preocupações com as características do texto (habitualmente a rima), são significativamente mais frequentes na escrita poética que nos dois outros tipos de escrita.

B. Diferenças Entre Grupos

Os resultados relativos aos processos que os jovens crêem utilizar em cada tarefa de escrita, são apresentados num quadro geral, onde se refere a significância ou não significância das diferenças encontradas entre os três anos de escolaridade da amostra, em valores de qui-quadrado (Quadro 3-3-4). Nos casos em que a diferença é significativa, apresentam-se os resultados que permitem identificar as categorias responsáveis pelas diferenças

encontradas.

Podemos dizer que os grupos se mostram diferentes quanto aos aspectos em que dizem envolver-se antes, durante e após a realização da tarefa de escrita expressiva.

Quadro 3-3-4 Qui-quadrado e significância dos resultados encontrados para os processos nas três tarefas de escrita, quando comparados os anos de escolaridade

	Antes	Durante	Depois
Expressiva	$\bar{N} = 101$ 68.78 (32)***	$\bar{N} = 101$ 43.82 (30)*	$\bar{N} = 101$ 44.26 (30)*
Transacional	$\bar{N} = 101$ 73.89 (34)***	$\bar{N} = 100$ 46.99 (40)ns	$\bar{N} = 100$ 57.15 (34)**
Poética	$\bar{N} = 82$ 36.09ns	$\bar{N} = 83$ 32.51ns	$\bar{N} = 81$ 44.67 (28)*

Nota. * $p < .05$ ** $p < .02$ *** $p < .0001$ ns (não significativo)
O valor 36.09 encontrado para o momento que antecede a escrita poética, está muito próximo do nível de significância .05

As categorias responsáveis por estas diferenças encontradas no momento do processo anterior à escrita propriamente dita, da tarefa expressiva, são apresentadas no Quadro 3-3-5. Os Quadros 3-3-6 e 3-3-7 apresentam, respectivamente, as categorias responsáveis pelas diferenças encontradas durante o processo e após o processo de escrita.

Quadro 3-3-5 Categorias responsáveis pelas diferenças encontradas no processo que antecede a escrita expressiva

	7A1	7A2	7A3	7A4	7A5	7A6	7A7	7A8	7A9	7A10	7A11	7A13	7A14	7A22	7A23	7A26	7A29
5º Ano	****											***					
8º Ano																	
11º Ano	-*						***	**									***

Nota. * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .0001$

Quadro 3-3-6 Categorias responsáveis pelas diferenças encontradas durante o processo de escrita expressiva

	7B1	7B6	7B10	7B11	7B12	7B13	7B14	7B15	7B17	7B18	7B19	7B22	7B23	7B25	7B28	7B29
5º Ano		**			**											
8º Ano																
11º Ano		**														

Nota. *p<.05

Relativamente ao momento que antecede a escrita expressiva, os grupos mostram-se diferentes pelas razões que passamos a enumerar:

a) os sujeitos mais novos (5º ano) verbalizam mais frequentemente actividades vagas, como a recuperação de informação em memória, antes de começarem a escrever. Os jovens do 11º ano são os que recorrem menos a este tipo de verbalização;

b) a verbalização de planos conceptuais é mais frequente nos

Quadro 3-3-7 Categorias responsáveis pelas diferenças encontradas após o processo de escrita expressiva

	7C1	7C6	7C13	7C14	7C15	7C16	7C17	7C18	7C20	7C22	7C23	7C24	7C25	7C26	7C27	7C29
5º Ano																***
8º Ano																
11º Ano					***							**	**			

Nota. *p<.05 **p<.01

jovens do 11º ano que nos outros anos de escolaridade, sendo o 8º ano aquele que refere menos este tipo de planos;

c) os jovens do 5º ano referem significativamente menos a necessidade de estabelecer ou considerar objectivos, antes de começar a escrever;

d) a concepção do título do texto é significativamente menos verbalizado pelos jovens do 11º ano que pelos jovens dos 5º e 8º

anos.

Durante o processo de escrita propriamente dito, as diferenças encontradas prendem-se com o seguinte:

- a) a continuação, por parte dos jovens do 5º ano, de verbalizações vagas, como a recuperação de material em memória;
- b) a verbalização do acto de transcrição, de forma significativamente mais frequente, por parte dos jovens do 5º ano;
- c) a referência a planos conceptuais durante a escrita, por parte dos jovens do 11º ano.

O momento relativo ao processo que procede a realização da escrita expressiva, revela as seguintes diferenças:

- a) os sujeitos do 5º ano verbalizam mais frequentemente que os seus pares que não fazem nada depois de acabarem de escrever;
- b) os jovens do 11º ano referem mais frequentemente actividades de revisão em que comparam o texto elaborado com os objectivos pretendidos (cat.15), apresentam o texto a outras pessoas para estas lerem e comentarem e descentram-se na tentativa de ler o texto na perspectiva de outra pessoa, que os seus colegas dos 5º e 8º anos de escolaridade.

No respeitante à tarefa de escrita transaccional, podemos verificar que os grupos se mostram diferentes relativamente aos aspectos referidos antes e depois da realização da tarefa, mas não se mostram independentes no que concerne à descrição do processo

durante essa escrita.

As categorias que recolhem valores mais elevados durante o processo de escrita transaccional prendem-se com actividades de revisão (cat 13, 14 e 15). A categoria relacionada com preocupações de natureza gramatical, obtém a maior percentagem em todos os grupos, seguida pela categoria reveladora de preocupações com o significado e sequência lógica daquilo que se está a escrever. A comparação entre o que se pretende escrever e o que está a ser escrito, obtém menor expressão numérica nos resultados e, é semelhante em todos os anos de escolaridade.

De igual modo, as categorias de natureza retórica (22 - leitor e 23- características do texto) revelam alguma expressão nos resultados, mostrando frequências ligeiramente superiores no 8º e 11º anos. A preocupação pela apresentação gráfica do texto é outro aspecto referido pelos sujeitos, em todos os anos de escolaridade.

As categorias responsáveis pela não homogeneidade encontrada na amostra, relativa ao momento que antecede e procede o processo de escrita propriamente dito, na tarefa de escrita transaccional, são apresentadas nos Quadros 3-3-8 e 3-3-9, respectivamente.

Quadro 3-3-8 Categorias responsáveis pelas diferenças encontradas no processo que antecede a escrita transaccional

	8A1	8A2	8A3	8A5	8A6	8A7	8A8	8A9	8A10	8A11	8A13	8A14	8A22	8A23	8A26	8A27	8A28	8A29
5º Ano	****			*														
8º Ano	**																	**
11º Ano	*							**										

Note. *p<.05 **p<.01 ***p<.0001

As actividades relativas ao processo que antecede a escrita transaccional, permitem dizer que:

a) as referências vagas à recuperação das ideias em memória, são significativamente superiores no 5º ano que no 8º e 11º ano de escolaridade;

b) as crenças associadas à realização de notas, apontamentos antes de começar a escrever, surgem com menor frequência junto dos jovens do 5º ano, que nos outros anos de escolaridade;

c) a organização por escrito dos materiais seleccionados, é uma

Quadro 3-3-9 Categorias responsáveis pelas diferenças encontradas após o processo de escrita transaccional

	8C6	8C11	8C13	8C14	8C15	8C16	8C17	8C18	8C19	8C20	8C21	8C22	8C23	8C24	8C25	8C27	8C28	8C29
5º Ano				**									-*				**	
8º Ano						***												**
11º Ano					**								**					

Nota. *p<.05 **p<.01

actividade significativamente mais referida pelos jovens do 11º ano;

d) as preocupações pela apresentação gráfica do texto realizado, é mais frequente nos sujeitos do 8º ano, que nos jovens do 5º e 11º anos.

Após a realização escrita propriamente dita, da tarefa transaccional, as diferenças centram-se basicamente nas seguintes actividades:

a) a revisão centrada na exactidão do significado daquilo que foi escrito (habitualmente, pelo carácter verdadeiro do que foi escrito), é referida mais pelos jovens do 5º ano do que pelos seus

pares do 8º e 11º anos.

b) o desconhecimento das actividades realizadas após a escrita propriamente dita, é verbalizada mais frequentemente pelos sujeitos do 5º ano;

c) a referência à leitura do texto, de uma forma vaga, é mais característica dos sujeitos do 8º ano;

d) mais uma vez, a preocupação pela apresentação gráfica do texto, é revelada significativamente mais pelos jovens do 8º que do 5º e 11º ano de escolaridade;

e) a revisão através da qual se compara o texto realizado com os objectivos pretendidos, é significativamente mais verbalizada pelos jovens do 11º ano que pelos jovens dos outros anos de escolaridade;

f) as características do texto são referidas significativamente mais pelos jovens do 11º ano que pelos outros colegas, em especial do 5º ano;

A descrição dos processos envolvidos na tarefa de escrita poética, são aqueles que revelam maior homogeneidade na amostra, mostrando-se os três anos de escolaridade semelhantes em todas as descrições excepto na relativa ao processo que procede a realização desta tarefa.

Como foi referido em nota no Quadro 3-3-4, se bem que os grupos não sejam independentes na descrição que antecede a escrita poética, o valor de qui-quadrado encontrado está muito próximo do nível de significância mínimo tradicionalmente utilizado. A descrição das categorias mais referidas pelos sujeitos, dá-nos um

pouco a imagem desse valor. Assim, os sujeitos do 5º ano referem aspectos vagos relativos à recuperação de ideias em memória (cat.1), com maior frequência, e os sujeitos do 11º ano denotam uma atitude de reelaboração face ao plano mais evidente, verbalizando de alguma forma, que a existência de todas as ideias antes de começar a escrever (cat.10), não é uma situação habitual na escrita de um poema. De igual modo, os sujeitos do 8º e 11º anos referem preocupações pelo que procuram no que escrevem com maior frequência (cat.11). Quanto aos aspectos de natureza retórica mais escolhidos, as características do texto parecem estar presentes na consciência de todos os jovens, mas a preocupação com o leitor é mais notória no 8º e 11º anos.

Relativamente à descrição do processo durante a escrita do poema, propriamente dita, as categorias mais escolhidas são relativas à revisão (cat.14 e cat.15) (note-se a ausência de preocupações gramaticais), e as categorias retóricas relacionadas com o leitor e as características do texto (cat.22 e 23). As preocupações com o sentido lógico são ligeiramente superiores no 5º ano, sendo as preocupações pela extensão em que o poema abrange os objectivos pretendidos mais características do 8º e 11º ano. A consciência do leitor mostra-se ligeiramente superior no 5º e 8º anos e as características do texto parecem preocupar mais os jovens do 8º ano.

O Quadro 3-3-10 apresenta as categorias responsáveis pelas diferenças encontradas no momento que procede o processo de escrita propriamente dito, da tarefa poética.

Quadro 3-3-10 Categorias responsáveis pelas diferenças encontradas após o processo de escrita poética

	9C6	9C11	9C13	9C14	9C15	9C16	9C17	9C18	9C22	9C23	9C24	9C25	9C27	9C28	9C29
5º Ano			***									**			
8º Ano															
11º Ano					**										

Nota. *p<.05 **p<.01

As diferenças encontradas entre os grupos para o momento que procede a escrita poética, prendem-se com:

- a) a revisão do poema na procura de erros gramaticais, por parte dos jovens do 5º ano de escolaridade, de forma mais frequente que para os seus colegas dos outros anos;
- b) a verbalização mais frequente, por parte dos sujeitos do 5º ano, relacionada com a apresentação do poema a outras pessoas para comentarem e os ajudarem;
- c) a revisão com base na comparação do que foi escrito com o que foi pensado, o que se pretendia, por parte dos jovens do 11º ano;

C. Desenvolvimento das Crenças

3.1 Medidas de Diferenciação

A avaliação da diferenciação ou redundância para as respostas relativas aos processos utilizados nas três tarefas de escrita, foi realizada de forma a comparar cada momento avaliado (antes, durante e depois) nas três tarefas de escrita.

Para os três momentos, constata-se que os grupos são significativamente diferentes, mostrando a aplicação do teste post-

hoc de Newman-Keuls que o 11º e 8º anos diferenciam-se do 5º ano, mas não se diferenciam entre eles.

Os três índices médios encontrados para as actividades verbalizadas antes de começar a escrever foram, respectivamente para o 11º, 8º e 5º ano, de 2.162, 2.099 e 1.478. Os grupos são significativamente diferentes, $F(2,96) = 15.21$, para $p < .000002$. O 11º ano e o 8º ano diferenciam-se do 5º ano para $p < .0001$.

O valor médio dos índices resultantes das actividades referidas durante o processo de escrita propriamente dito, foi de 2.055, 2.001 e 1.354, para o 11º, 8º e 5º ano, respectivamente. Os grupos mostraram-se significativamente diferentes, $F(2,94) = 15.93$, para $p < .000001$. O 11º e 8º anos diferenciam-se do 5º ano para $p < .0001$.

Por último, o valor médio dos índices relativos às actividades verbalizadas após a realização da tarefa de escrita, foi de 1.824, 1.949 e 1.307, para o 11º, 8º e 5º ano, respectivamente. Mais uma vez os grupos mostraram-se significativamente diferentes, $F(2,95) = 11.34$, $p < .00005$, sendo o 11º ano diferente do 5º para $p < .001$ e o 8º ano diferente do 5º ano para $p < .0001$.

Podemos dizer que os jovens do 5º ano se mostram mais redundantes, ou seja, menos diferenciados na escolha das actividades que referem utilizar quer antes, quer durante, quer depois, para as três tarefas de escrita propostas, que os jovens do 8º e 11º ano. Quanto a estes dois últimos anos de escolaridade, os jovens revelam uma capacidade semelhante de diferenciação/redundância na escolha das actividades que referem

para as tarefas de escrita, em qualquer dos momentos avaliados.

Síntese

As actividades referidas para cada momento do processo de escrita, mostram-se significativamente diferentes para cada tarefa de escrita, na totalidade da amostra.

Relativamente ao momento que antecede a escrita propriamente dita, a pesquisa em livros ou apontamentos, a utilização de notas ou esquemas escritos para guiar a produção do texto, são verbalizadas de forma significativamente superior na escrita transaccional. A possibilidade de reelaboração do plano inicial, caracteriza significativamente menos este tipo de escrita.

A preocupação pelo leitor e pelas características do texto, são significativamente mais referidas na escrita poética.

Durante a escrita propriamente dita, as tarefas de escrita apelam para actividades de natureza diferente, basicamente porque se identificam na escrita poética crenças que a distinguem da escrita expressiva e transaccional. Assim, em primeiro lugar, esta tarefa origina um número superior de respostas de desconhecimento. Concomitantemente, durante a escrita poética, as preocupações de natureza gramatical são menos frequentes e as preocupações com as características do texto são mais verbalizadas.

Após a realização da escrita propriamente dita, as actividades de revisão na escrita expressiva são mais frequentemente gramaticais, sendo na escrita poética predominantemente de carácter estético, actividade esta menos referida na escrita transaccional.

Simultaneamente, na escrita poética as maiores preocupações com as características do texto, contribuem para distinguir esta tarefa das outras duas.

Quando analisados os anos de escolaridade separadamente, os grupos mostram-se significativamente diferentes em todos os momentos para a tarefa de escrita expressiva, no momento que antecede e procede a escrita na tarefa transaccional e no momento que procede a tarefa de escrita poética.

Salientam-se nos relatos verbais relativos ao momento que antecede a realização das tarefas de escrita expressiva e transaccional, as actividades de natureza mais vaga verbalizadas pelos jovens do 5º ano, e a referência menos frequente ao estabelecimento de objectos e utilização de notas ou apontamentos, nestes jovens, respectivamente para a escrita expressiva e transaccional. Os jovens do 8º ano referem preocupações pela apresentação gráfica do texto, de forma significativamente mais elevada que os seus pares, na tarefa de escrita transaccional. Os jovens do 11º ano parecem apelar mais frequentemente a planos conceptuais e esquemas escritos, respectivamente na escrita expressiva e transaccional. A concepção do título é uma actividade menos referida no 11º ano, na escrita expressiva, que nos outros anos de escolaridade da amostra.

Durante o processo de escrita propriamente dito, na escrita expressiva, as diferenças entre os grupos têm origem basicamente, na continuação de verbalizações de natureza vaga, bem como apelo à actividade de escrever o que se está a pensar (transcrição), no 5º

ano e na utilização de planos conceptuais, por parte do jovens do 11º ano.

Após a realização da escrita propriamente dita, nas três tarefas de escrita, as diferenças entre os grupos advêm primordialmente de estratégias de revisão diferentes: (a) os sujeitos do 5º ano referem mais frequentemente não fazerem nada depois de escreverem (na escrita expressiva) ou desconhecerem o que fazem (na escrita transaccional); (b) reverem o texto na procura da exactidão do significado (na escrita transaccional), ou na procura de erros gramaticais (na escrita poética); (c) mais frequentemente estes jovens apresentam os poemas a adultos para que estes os ajudem; (d) os jovens do 8º ano fazem mais frequentemente apelo a estratégias vagas de leitura e preocupam-se com a apresentação gráfica do texto, na tarefa de escrita transaccional, que os seus colegas; (e) os jovens do 11º ano referem de forma significativamente diferente e superior, a utilização de estratégias de revisão em que comparam o texto com os objectivos pretendidos, nas três tarefas de escrita propostas e; (f) estratégias de descentração e apresentação do texto a outras pessoas para comentarem, também diferenciam os sujeitos do 11º ano dos outros colegas, na tarefa de escrita expressiva, e a preocupação pelas características do texto obtém uma significância superior, neste grupo, na tarefa de escrita transaccional.

No que concerne ao desenvolvimento das crenças relativas às actividades do processo de escrita, os grupos mostram-se significativamente diferentes quanto à dispersão (ou redundância)

das actividades que referem em cada momento, para as três tarefas de escrita. Os sujeitos do 5º ano mostram maior redundância nas actividades referidas, ou seja, não discriminam da mesma forma que os seus colegas dos outros anos, as actividades, em função do tipo de escrita presente.

4. Percepção de Auto-eficácia

A. Identificação de Crenças e

B. Diferenças Entre Grupos

A maioria dos sujeitos do 5º ano (73.5%) atribui à tarefa de escrita expressiva a melhor qualidade das três tarefas pelas quais poderia optar. Os jovens do 11º ano referem também esta tarefa como exemplo da sua melhor escrita, mas numa percentagem de 58.8%. Os jovens do 8º ano dividem-se entre considerarem a tarefa de escrita expressiva e transaccional como exemplo da sua melhor escrita, obtendo a escolha percentagens de 45.7 e 48.6, respectivamente.

Relativamente a considerarem a tarefa de escrita poética como a sua melhor escrita, mais uma vez os sujeitos fornecem respostas muito semelhantes, que neste caso obtêm percentagens bastante baixas com valores percentuais entre 0% e 2.9%.

As respostas a esta questão revelam homogeneidade na amostra, quando se comparam os três anos de escolaridade.

Quando analisadas as razões subjacentes à escolha da tarefa

pela qual optaram, as diferenças voltam a não se mostrar significativas, sendo o conhecimento que possuem acerca do assunto e a ausência de constrangimentos, quer ao nível do conhecimento, estrutura ou retórica, os mais evocados, obtendo em conjunto uma percentagem de escolha de 73.0. As razões de ordem afectiva são a terceira categoria mais escolhida, obtendo um valor percentual de 11.1 da totalidade das respostas. Em todas as outras categorias as percentagens não vão além de 5.0.

Em termos de auto-avaliação da sua escrita, os jovens também não diferem significativamente. Deparamo-nos com uma percentagem de 38.2 que se auto-avalia positivamente, seguida de 30.4% das respostas indicadoras de uma escrita nem muito boa, nem muito má, e 17.6% das respostas são reveladoras de uma auto-avaliação negativa. Apenas 2.9% das respostas foram indicadoras de uma incapacidade de auto-avaliação e 10.8% das respostas relativizou a sua apreciação fazendo-a depender do grupo com quem se comparavam.

Esta distribuição de respostas, de acordo com o que foi dito anteriormente, mostrou um padrão bastante semelhante para todos os anos de escolaridade.

O tratamento dos dados respeitantes aos aspectos positivos e negativos referidos na sua escrita, foi realizado separadamente e em qualquer dos casos, a amostra mostrou-se homogénea.

Relativamente aos aspectos positivos referidos, a categoria mais escolhida prendeu-se com características de natureza

gramatical (ortografia, pontuação, sintaxe, vocabulário) e/ou caligrafia, obtendo uma percentagem de 31.3 das respostas dadas. A valorização do conteúdo ou das ideias expressas no texto, foi a segunda categoria mais referida, com 25% do total das respostas, seguida pela escolha da categoria reveladora de facilidade em transmitir para o papel aquilo que se pensa, com 16% das respostas. O impacto dos textos na audiência foi referido em 11.8% das respostas. As categorias com menor número de respostas foram as relacionadas com o treino, classificação académica e satisfação pessoal com o que escreve, por esta ordem de apresentação. A referência ao desconhecimento dos aspectos mais positivos da sua escrita foi referido em 7.6% das respostas.

No que concerne aos aspectos mais negativos de que se poderia revestir a sua escrita, o aspecto mais evocado para caracterizar as dificuldades com que se deparam na escrita foi de natureza gramatical, obtendo neste caso 64.2% das respostas recolhidas. A categoria referente à dificuldade em transmitir para o papel aquilo que pensa foi a segunda categoria mais elevada, com 10.4% das respostas. O conteúdo ou ideias expressas no texto obtiveram 8.5% das respostas e todas as outras categorias recolheram percentagens inferiores a 2.8%, com excepção da categoria reveladora de desconhecimento dos aspectos mais negativos da sua própria escrita, que obteve 6.6% da totalidade das respostas.

Se bem que a auto-avaliação e a apreciação no sentido positivo e negativo que fazem da sua própria escrita não permita diferenciar

os anos de escolaridade que compõem a amostra, ao serem-lhes solicitadas estratégias conducentes a uma otimização ou melhoria da sua escrita, eles mostram-se significativamente diferentes ($\chi^2(20) = 39.83$), para $p < .01$, permitindo dizer que a amostra não é homogênea quanto a esta questão.

No Quadro 3-4-1 apresentam-se as frequências observadas e percentagens das estratégias otimizadoras (remediativas) para uma escrita mais eficaz, para cada ano de escolaridade.

A referência à leitura enquanto estratégia conducente a uma melhor escrita é uma constante nos três anos de escolaridade. No entanto, para os sujeitos entrevistados, o conhecimento que pretendem obter com a leitura prende-se, fundamentalmente, com a aquisição de vocabulário e melhoria da ortografia, confirmando-se esta ideia pelo terceiro valor mais elevado obtido pela categoria "estrutura", onde os sujeitos dizem necessitar de aprender mais vocabulário, ortografia, pontuação e mesmo caligrafia. Também o treino ou a prática da escrita, é reconhecida pelos sujeitos como uma estratégia importante para melhorar a escrita, e este reconhecimento tem o seu valor mais elevado junto dos jovens do 11º ano.

A aprendizagem de elementos gramaticais e a atenção e concentração durante as aulas, são para o 5º ano as estratégias mais referidas para otimizar ou remediar a escrita de cada indivíduo.

Os sujeitos do 8º e 11º ano privilegiam o treino da escrita e a leitura enquanto oportunidade para aprender gramática.

A leitura enquanto oportunidade para conhecer o estilo ou a forma como os escritores escrevem, se bem que obtenha uma percentagem relativamente baixa, aumenta ao longo dos três anos de escolaridade, sendo mais elevada no 11º ano.

Quadro 3-4-1 Estratégias Optimizadoras (remediativas)

	Leit/Cul.	Leit/Cul.	Leit/Estr.	Leit.	Treino	At/Conc.	Estr.	Cont.	Des.	Afec.	NS	Totais
N = 100												
5º Ano	4	1	7	2	5	9	16	4	3	1	2	54
%	7.4	1.9	13.0	3.7	9.3	16.7	29.6	7.4	5.5	1.9	3.7	
8º Ano	8	2	17	1	13	2	7	3	2	2	0	57
%	14.0	3.5	29.9	1.8	22.8	3.5	12.3	5.3	3.5	3.5	0.0	
11º Ano	7	5	15	4	18	0	8	4	3	1	0	65
%	10.8	7.7	23.1	6.2	27.7	0.0	12.3	6.2	4.6	1.5	0.0	
Totais	19	8	39	7	36	11	31	11	8	4	2	176
%	10.8	4.5	22.2	3.9	20.5	6.3	17.6	6.8	4.5	2.3	1.1	

Gostaríamos de salientar a percentagem semelhante atribuída à aprendizagem de aspectos gramaticais como conducentes a uma melhor escrita, entre o 8º e 11º ano de escolaridade.

As categorias responsáveis pelas diferenças encontradas entre os grupos são apresentadas no Quadro 3-4-2.

Quadro 3-4-2 Categorias responsáveis pela ausência de homogeneidade nas estratégias conducentes à optimização (remediação) da escrita

	Leit/Cult.	Leit/Estil.	Leit/Estr.	Leit.	Treino	At/Conc.	Estr.	Cont.	Des.	Afec.	N.S.
5º Ano					*	****	***				**
8º Ano											
11º Ano						*					

Nota. *p<.05 **p<.01 ***p<.001

As estratégias ou actividades que mais contribuem para as diferenças encontradas entre os grupos, são as seguintes:

- a) a prática da escrita (treino) é uma actividade referida significativamente menos pelos jovens do 5º ano, que pelos seus colegas do 8º e 11º anos;
- b) a atenção/concentração durante as aulas é uma estratégia referida pelos sujeitos do 5º ano, de forma mais frequente que pelos sujeitos do 8º e 11º anos. Estes últimos, referem esta estratégia significativamente menos, que todos os outros sujeitos da amostra;
- c) a aprendizagem de elementos gramaticais como o vocabulário, a ortografia, a pontuação etc... (cat. Estrutura), é uma estratégia significativamente mais referida pelos sujeitos do 5º ano que pelos colegas dos outros anos de escolaridade;
- d) por último, é mais frequente os jovens do 5º ano verbalizarem não saberem o que poderiam fazer para melhorar a sua escrita, que os sujeitos do 8º e 11º anos.

Síntese

A tarefa de escrita expressiva foi referida pela maioria dos sujeitos como exemplo da sua melhor escrita (de entre as três tarefas apresentadas). Somente, os sujeitos do 8º ano oscilaram entre esta tarefa e a tarefa de escrita transaccional.

O conhecimento que se possui sobre o assunto e a ausência de constrangimentos, foram as duas razões mais apontadas, respectivamente, para a escolha da escrita transaccional e expressiva.

A maioria dos jovens consideram a sua escrita de boa qualidade

ou de nível médio. Aproximadamente 18% dos jovens avaliam a sua escrita de forma negativa.

Quando solicitados a referir os aspectos mais positivos da sua escrita, os sujeitos referem maioritariamente características de natureza gramatical, conteúdo ou ideias do texto e facilidade em transmitir para o papel o que pensam.

O relato dos aspectos mais negativos presentes nos textos prendeu-se, igualmente, com características de natureza gramatical (referidas o dobro das vezes nestas circunstâncias) e com a dificuldade em transmitir para o papel aquilo que se pensa.

A leitura é a estratégia mais apontada pelos jovens para a optimização da sua escrita. O conhecimento que pretendem obter com esta actividade, prende-se, fundamentalmente, com a aquisição de vocabulário e melhoria da ortografia. O treino ou a prática da escrita é a segunda estratégia mais referida para melhorar a escrita.

Podemos afirmar que as concepções que os jovens possuem acerca de si próprios enquanto escrevedores, avaliadas através de três questões relacionadas com: (a) a tarefa de escrita que julgam escrever melhor; (b) uma auto-avaliação no domínio da escrita com solicitações das razões apontadas para a avaliação realizada e; (c) o que necessitariam para escreverem (ainda) melhor, se mostraram, em termos gerais, muito semelhantes para os três anos de escolaridade.

No entanto, no respeitante às estratégias optimizadoras (ou remediativas) de uma escrita mais eficaz (alínea (c)), os grupos

mostraram-se significativamente diferentes.

Estas diferenças resultam fundamentalmente, de crenças presentes nos jovens do 5º ano e ausentes nos outros anos de escolaridade. Referimo-nos à importância atribuída à atenção e concentração nas aulas e à aprendizagem da gramática, bem como a menor referência que fazem ao treino da escrita e o desconhecimento que verbalizam relativamente ao que poderiam fazer para melhorar a sua escrita.

5. Atribuição de Eficácia

A. Identificação de Crenças

A actividade que obteve maior percentagem de respostas quanto à sua contribuição para uma boa escrita, foi a **leitura (16%)**. As seguintes três categorias mais referidas, foram respectivamente a **vocação/jeito (10.7%)**, as **bases de português da primária (10.1%)** e a **prática da escrita (9.5%)**. As categorias menos escolhidas foram a **vontade de escrever e atenção durante a escrita (1.2%)** e a **personalidade e as experiências de vida (1.8%)**.

B. Diferenças Entre Grupos

Os cálculos relativos à hipótese de nulidade utilizando a totalidade das categorias, revelou homogeneidade na amostra. No entanto, dado o número total de sujeitos da amostra, a ausência de significância das diferenças entre os anos de escolaridade poderia

ser resultado do elevado número de categorias concebidas para esta questão.

Desta forma, as categorias foram agrupadas de acordo com o critério "actividades directamente relacionadas com uma escrita mais eficaz/actividades indirectamente relacionadas com uma escrita mais eficaz" descrito no método. Os resultados continuaram a mostrar a homogeneidade da amostra quanto às atribuições que os jovens fazem sobre as origens de uma boa escrita.

Síntese

As origens de uma boa escrita mostraram-se de alguma forma, consonantes com as estratégias que os jovens referem poder melhorar a sua escrita, referimo-nos à leitura, bases de português da primária e prática da escrita, sendo a vocação ou jeito para escrever o segundo elemento mais verbalizado.

Os grupos mostraram-se homogéneos quanto às razões que evocam como origens de uma boa escrita, quer através das vinte categorias em que se agruparam as respostas, quer através das duas categorias mais amplas em que estas puderam ser agrupadas. Assim, e de acordo com o critério utilizado, os jovens não se diferenciam quanto a referirem como origens de uma boa escrita, actividades/elementos, directa ou indirectamente relacionados com uma escrita mais eficaz.

6. Motivação/Importância da Escrita

A. Identificação de Crenças

Os resultados obtidos para a questão que pretendeu indagar a importância que os jovens atribuem à expressão de forma escrita, ou se quisermos, as motivações que podem levar os jovens a atribuir importância à escrita, estão inscritos no Quadro 3-6-1, onde se apresentam as frequências observadas e respectivas percentagens por anos de escolaridade e para a totalidade da amostra.

Tomando a totalidade dos sujeitos da amostra, podemos observar que a possibilidade de auto-expressão que a escrita oferece, bem como a possibilidade para lidar com aspectos práticos da vida, e poder clarificar ou mesmo desenvolver aquilo que se pensa, são os objectivos principais atribuídos à escrita.

Quadro 3-6-1 Motivações para a Escrita

	13.1	13.2	13.3	13.4	13.5	13.6	13.7	13.8	13.9	13.10	13.11	13.12	13.13	13.14	Totais
$N = 102$															
5º Ano	3	6	6	9	1	1	5	14	1	6	0	3	1	0	56
%	5.4	10.7	10.7	16.1	1.8	1.8	8.9	25.0	1.8	10.7	0.0	5.4	1.8	0.0	
8º Ano	11	1	16	7	4	3	2	10	1	9	3	4	3	0	74
%	14.9	1.4	21.6	9.5	5.4	4.1	2.7	13.5	1.4	12.2	4.1	5.4	4.1	0.0	
11º Ano	4	0	15	6	4	3	0	8	2	14	0	4	6	0	66
%	6.1	0.0	22.7	9.1	6.1	4.5	0.0	12.1	3.0	21.2	0.0	6.1	9.1	0.0	
Totais	18	7	37	22	9	7	7	32	4	29	3	11	10	0	196
%	9.2	3.6	18.9	11.2	4.6	3.6	3.6	16.3	2.0	14.8	1.5	5.6	5.1	0.0	

A possibilidade proporcionada pela escrita para lidar com aspectos práticos da vida como deixar recados, saber assinar o seu nome, preencher formulários etc...é a razão mais apontada pelos jovens do 5º ano para se adquirir esta competência. Seguem-se em igual importância a possibilidade de, realizar a escolaridade, auto-expressão e desenvolver ou clarificar aquilo que se pensa através da escrita.

No 8º ano constatamos que a principal razão pela qual a escrita se mostra uma actividade importante, prende-se com a possibilidade de auto-expressão que ela nos permite. Observamos igualmente, um valor funcional na escrita associado a aspirações profissionais, onde se reconhece que sem esta competência se está limitado na escolha de determinadas profissões. As razões de natureza mais pragmática, referidas mais frequentemente pelos sujeitos do 5º ano, aparecem neste grupo em terceiro lugar.

Os jovens do 11º ano, tal como os seus colegas do 8º, referem como motivação mais importante para se saber escrever, a possibilidade que a escrita oferece para uma auto-expressão. No entanto, a possibilidade de se clarificar o que se pensa através da escrita e mesmo obter um efeito terapêutico através dela, é referida por estes jovens numa percentagem praticamente semelhante à da auto-expressão. As motivações de carácter mais pragmático, são referidas em terceiro lugar, mas numa percentagem inferior à dos jovens do 5º e 8º anos.

B. Diferenças Entre Grupos

As respostas a esta questão não revelaram homogeneidade na amostra, obtendo-se um valor de qui-quadrado ($\chi^2(22) = 44.50$) para um nível de significância de $p < .01$.

As categorias responsáveis pelas diferenças encontradas na amostra constam do Quadro 3-6-2.

Os jovens dos diferentes anos de escolaridade possuem crenças

diferentes no que concerne à funcionalidade da escrita. A análise do Quadro 3-6-2 permite-nos compreender melhor essas diferenças, levando-nos a afirmar que:

a) a realização da escolaridade é uma razão apontada mais frequentemente pelos jovens do 5º ano para justificar a importância

Quadro 3-6-2 Categorias responsáveis pela ausência de homogeneidade nas razões que fazem da escrita uma actividade importante

	13.1	13.2	13.3	13.4	13.5	13.6	13.7	13.8	13.9	13.10	13.11	13.12	13.13
5º Ano		***					**	**					
8º Ano	**										**		
11º Ano													

Nota. *p<.05 **p<.01

ou funcionalidade da escrita, que pelos jovens do 8º e 11º anos;

b) os jovens do 5º ano, dão ainda significativamente mais respostas relacionadas com questões de conveniência e pragmatismo, que os seus colegas do 8º e 11º anos;

c) os jovens do 8º ano distinguem-se dos seus pares por atribuírem à escrita uma importância maior para a realização de aspirações profissionais, bem como serem os únicos a referir a independência que lhes traz saber escrever, não dependendo de terceiros.

Síntese

A possibilidade de auto-expressão que a escrita proporciona, bem como a possibilidade para lidar com aspectos práticos da vida, e poder clarificar ou mesmo desenvolver aquilo que se pensa, são as principais motivações que fazem da escrita uma actividade

importante, pela totalidade da amostra.

Os grupos não se mostraram homogêneos quanto às razões que fazem da escrita uma actividade importante. Se bem que a possibilidade de lidar com aspectos práticos da vida, como deixar um recado, escrever uma carta, preencher um formulário etc...e a possibilidade de auto-expressão, sejam respectivamente as categorias preferencialmente escolhidas pelos jovens do 5º ano e pelos sujeitos mais velhos da amostra (8º e 11º anos), não são estas as categorias responsáveis pelas diferenças encontradas entre os grupos.

As diferenças advêm principalmente do facto dos jovens do 5º ano referirem significativamente mais a escrita como actividade importante para a realização da escolaridade e atribuírem grande importância ao carácter pragmático de que a escrita se pode revestir. Os seus colegas do 8º ano referem-na como importante na realização de aspirações profissionais e independência que a competência lhes proporciona.

Concepções Acerca de Bons e Maus Escrevedores

A. Identificação de Crenças

O Quadro 3-7-1 apresenta a percentagem de respostas correctas, por história, para a totalidade da amostra.

Quadro 3-7-1 Percentagem de respostas correctas na totalidade da amostra para as onze histórias sobre bons e maus escrevedores

	HISTÓRIAS										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Respostas Correctas	35.9	80.6	72.8	61.2	65.0	50.5	52.4	90.3	50.5	90.3	25.2

As histórias 8 e 10 obtiveram a maior percentagem de respostas correctas, na totalidade da amostra. Podemos dizer que a grande maioria dos jovens, considera a organização das ideias antes de as começar a escrever (história 8), como uma actividade conducente a uma escrita de maior qualidade. A escolha do tema acerca do qual se vai escrever, é a alternativa mais escolhida, comparativamente à apresentação do tema pelo professor (história 10), e segundo os sujeitos, promotora de uma melhor escrita.

A flexibilidade face ao plano (história 2), é igualmente uma estratégia considerada mais adequada para produzir uma escrita de melhor qualidade. Os jovens dividem-se (50.5), entre considerarem a elaboração de planos relativos ao conteúdo ou à composição, como conducentes a uma escrita mais eficaz.

A utilização de uma estratégia de releitura (história 3) durante a escrita, é escolhida por aproximadamente 73% dos sujeitos. No entanto, a revisão centrada na avaliação das ideias e não tanto na verificação ortográfica e da pontuação, é escolhida apenas em 61.2% dos casos.

A realização dos trabalhos escritos que os jovens levam para casa, é entendida em 35% das vezes, como uma estratégia mais eficaz

para produzir uma escrita melhor, que a escrita muito frequente por iniciativa, mas onde os trabalhos escritos nem sempre são realizados.

O conhecimento face à audiência, avaliado através da história 7, parece oscilar entre considerar importante captar a atenção do leitor para que o texto seja considerado de melhor qualidade, e escrever mais para si próprio para atingir esse mesmo objectivo.

As histórias que obtiveram menor percentagem de respostas consideradas correctas, foram, por ordem decrescente, a 9, 1 e 11 (para além da história 6 acima referida).

Assim, metade dos jovens da amostra, considera que a aquisição de vocabulário e o conhecimento da ortografia e pontuação, são estratégias mais eficazes para melhorar a qualidade da escrita, enquanto que a outra metade, entende que essa qualidade poderia ser conseguida através da aquisição de mais ideias e inserção dessas mesmas ideias no texto (história 9)

A preocupação pela audiência, avaliada através da história 1, revela que os jovens pensam ser mais importante o escrevedor concentrar-se nas ideias sem pensar no leitor, do que pensar no leitor, perturbando assim as ideias.

Por último, a história 11, relativa à actividade de transcrição, onde as pausas e o ritmo de produção durante a escrita, foram os critérios utilizados para obter informação acerca das crenças dos sujeitos, mostra-nos que as longas pausas e a rapidez da escrita são entendidas como dando origem a uma escrita de pior qualidade.

B. Diferenças Entre Grupos

A comparação realizada sobre o número total de respostas consideradas correctas para a totalidade das onze histórias, para os três anos de escolaridade, não permite dizer que os grupos são independentes.

Quando analisadas por história, as respostas correctas, por ano de escolaridade, também não revelam independência dos grupos da amostra, excepto a história 5, cujo valor de qui-quadrado se mostra significativo $\chi^2(2) = 7.37, p < .05$. São os jovens do 5º ano os responsáveis por esta diferença encontrada, na medida em que acreditam, mais que os seus colegas do 8º e 11º anos, que a realização dos trabalhos escritos solicitados pelo professor, conduz a uma melhoria da escrita. Os seus colegas consideram que escrever frequentemente, mesmo não fazendo sempre os trabalhos de casa, é uma estratégia mais adequada para melhorar a escrita.

Apesar das respostas a dez das onze histórias, não diferenciarem os grupos, pensamos importante referir algumas diferenças encontradas.

Os jovens do 5º ano nas respostas à história 4 (tipo de revisão), preferem a alternativa que apresenta uma revisão de natureza mais ortográfica e de pontuação que os seus colegas. Os valores encontrados foram respectivamente, de 61.8, 28.6 e 26.5, para o 5º, 8º e 11º anos. Também as respostas à história 3, relativas à leitura daquilo que vai sendo escrito, mostram que essa actividade é considerada progressivamente menos importante,

obtendo-se valores de 85.3%, 74.3% e 58.8%, respectivamente para o 5º, 8º e 11º anos.

A audiência, avaliada através da história 7, permite dizer que os jovens do 8º ano, tendem a considerar a qualidade da escrita através do impacto que o texto provoca no leitor (65.7%), ao contrário dos jovens do 5º e 11º anos que optam, respectivamente, por esta alternativa, 44.1% e 47.1% das vezes.

Relativamente às estratégias que podem ajudar o escrevedor a melhorar a sua escrita (história 9), também se encontram algumas diferenças entre os grupos. Os jovens do 5º ano consideram que a aquisição de ideias e sua inserção nos textos é uma estratégia menos eficaz (referida 32.4% da vezes) que a aprendizagem da ortografia, vocabulário e pontuação. Os jovens do 8º ano, oscilam em igual percentagem, entre considerar uma e outra estratégia eficaz. Os sujeitos do 11º ano, consideram em 70.6% das respostas, a aquisição de ideias e sua inserção no texto, como uma estratégia mais adequada, por contraste com a aquisição de ortografia, vocabulário e pontuação.

Síntese

Da análise das respostas obtidas para as onze histórias, para a totalidade dos sujeitos, podemos dizer que o bom escrevedor, na concepção dos jovens é aquele que: (a) organiza as ideias antes de as começar a escrever; (b) vai inserindo ideias no texto, mesmo que elas lhe surjam pela primeira vez, quando já está a escrever; (c)

escolhe ele próprio o tema sobre o qual vai escrever; (d) vai relendo o texto à medida que o vai escrevendo; (e) escreve frequentemente por iniciativa própria, mesmo que nem sempre realize os deveres escolares de natureza escrita; (f) tem tendência a rever o texto na procura da coerência e clareza das ideias, mais do que na procura de erros ortográficos e de pontuação; (g) não tenta necessariamente captar a atenção do leitor; (h) tanto pode melhorar a sua escrita tentando adquirir mais ideias, como procurando aprender vocabulário, ortografia e pontuação; (i) não se preocupa em pensar em quem vai ler o texto e; (j) durante a escrita faz pausas curtas e frequentes, escrevendo a uma velocidade normal.

Não se encontram diferenças significativas entre os grupos, quer para a totalidade das respostas correctas em cada grupo, quer na análise das histórias individuais por ano de escolaridade. No entanto, podemos dizer que a estratégia de leitura do texto à medida que este vai sendo realizado, é progressivamente menos referida do 5º ao 11º ano. A revisão na procura da clareza e coerência das ideias e a aquisição de novas ideias, são estratégias preferidas pelos jovens mais velhos, contrastando com uma revisão de natureza mais gramatical e aprendizagem de vocabulário, ortografia e pontuação, preconizada pelos mais novos, para se realizar uma escrita de melhor qualidade. Também os trabalhos escritos escolares, são vistos significativamente menos, ao longo da escolaridade, como contribuindo para uma escrita de maior qualidade, que uma escrita frequente por iniciativa própria.

CAPÍTULO IV

INTERPRETAÇÃO, DISCUSSÃO E IMPLICAÇÕES DOS RESULTADOS

O processo de interpretação dos resultados será realizado de acordo com os dois momentos da entrevista e versará primeiramente sobre as tendências gerais reveladas pela amostra, seguidamente apreciará as mudanças entre os anos de escolaridade e finalmente debruçar-se-à sobre o desenvolvimento operado nas crenças.

Na apreciação das mudanças entre os anos de escolaridade, para cada tarefa de escrita identificadora da função da linguagem escrita explorada, serão agrupadas as crenças relativas aos objectivos, audiência e processo de escrita. Pretendemos desta forma, tornar a relação entre as crenças o mais significativa possível. Posteriormente, apresentar-se-ão as interpretações relativas às concepções de si próprio enquanto escrevedor, atribuições de uma boa escrita e motivações para a escrita.

Seguidamente, apresentar-se-à a interpretação relativa aos dados obtidos sobre as concepções acerca bons e maus escrevedores do segundo momento da entrevista.

Parte dos dados relativos à identificação das crenças terá que limitar-se à descrição apresentada na análise dos resultados, na ausência de uma fundamentação teórica que nos permita criar interpretações credíveis.

Concepções Acerca da Escrita

1. Tendências Gerais da Amostra

Função

A totalidade dos jovens da amostra revela conhecimentos que nos levam a concluir que concebem objectivos diferentes para as três tarefas de escrita (funções da linguagem).

Estes resultados mostram-se importantes no sentido de nos fornecer informação que permita validar as tarefas seleccionadas, ilustrando, senão três funções de escrita diferentes, pelo menos três tarefas de escrita diferentes.

Os próprios objectivos responsáveis pelas diferenças entre os objectivos de cada tarefa de escrita parecem fazer sentido quando tomados em conjunto. Assim, a tarefa de escrita poética apela significativamente mais para objectivos de expressão emocional e produção de um efeito estético, mostrando-se igualmente aquela que maior desconhecimento dos objectivos provoca nos sujeitos. Também a tarefa de escrita transaccional não só é utilizada como auxiliar de memória, como é realizada com objectivos de aprendizagem de conteúdos específicos (habitualmente curriculares), servindo simultaneamente propósitos de avaliação escolar. Finalmente, a escrita expressiva tem como objectivo principal a comunicação de informação ao outro, sem carácter avaliativo, se bem que surpreendentemente pareça ser realizada com o objectivo de melhorar as convenções linguísticas da expressão escrita.

A avaliação subjectiva das respostas realizadas pelos dois juizes responsáveis pela sua cotação, revelam justamente desacordo na forma como entendem, como um todo, as respostas dos sujeitos à tarefa de escrita expressiva fruto, provavelmente, da ambiguidade também revelada pela análise de residuais a que nos referíamos. Estes dados alertam-nos para a adequação da escolha da tarefa expressiva utilizada.

De acordo com os juizes, também a tarefa de escrita poética parece ser realizada com objectivos mais expressivos que poéticos. Este entendimento poderá resultar do facto dos juizes terem sido mais sensíveis ao conteúdo expresso pelos sujeitos que às preocupações associadas à forma de expressar esse conteúdo por escrito.

Audiência

A totalidade da amostra revela igualmente, uma consciência da audiência e audiências privilegiadas diferentes, em função da tarefa de escrita implicada.

A tendência geral da amostra sugere a dominância do professor enquanto audiência para a tarefa de escrita expressiva e em particular para a tarefa de escrita transaccional. Estes resultados mostram-se muito semelhantes aos encontrados em investigações que examinam as audiências para quem os jovens escrevem na escola (Applebee, 1984, cit. por Ruth & Murphy, 1988; Crowley, 1977, cit. por Faigley et al., 1985). Esta dominância só se encontra ausente na tarefa de escrita poética.

A referência ao próprio como receptor da mensagem não distingue as diversas tarefas, sendo praticamente em todas as elas a segunda audiência mais referida. No estudo de Britton e colaboradores (1975), a incidência de textos escritos efectivamente para o próprio, mostrou-se muitíssimo reduzida (0.5%), no entanto, não podemos esquecer que não estamos a estudar a análise da audiência presente no texto, mas a consciência de audiências concebíveis. Neste sentido, pensamos que os dados obtidos podem ser reveladores de uma necessidade de auto-afirmação dos jovens adolescentes (Inhelder & Piaget, 1970/1976) que parece raramente satisfeita na escola (Britton et al., 1975).

Note-se a ausência total de uma escrita dirigida a alguém que sabe menos que o estudante (leigo), a percentagem bastante reduzida com que concebem poder escrever para uma audiência desconhecida ou universal e a baixa percentagem com que dizem escrever para os seus pares.

Estes resultados corroboram de alguma forma os estudos que referem serem raras as oportunidades que o jovem tem para escrever para audiências "reais" (Birnbbaum, 1980; Britton et al., 1975; Moffett, 1968; Monahan, 1984; Tamburrini et al., 1984). Em termos das suas crenças, os jovens parecem ter dificuldade em conceber outras audiências que não o próprio, o professor e a família, sendo a maioria das respostas reveladoras do professor enquanto audiência dos seus textos.

O enviesamento que pode encerrar uma relação entre o escrevedor e este leitor privilegiado (o professor) no domínio

retórico da expressão escrita e do próprio processo de escrita, poderá vir a manifestar-se nos jovens da amostra.

Se bem que o desenvolvimento pleno da relação do escrevedor com o leitor do seu texto pareça pautar-se pela escrita dirigida a uma audiência desconhecida e universal, a presença de uma escrita dirigida aos pares já seria um sinal positivo desse mesmo desenvolvimento. Na impossibilidade de escrever num contexto largamente desconhecido, como o é escrever para uma audiência universal, crê-se que a resposta dos pares poderá promover uma descentração e fornecer um feed-back de natureza diferente que a fornecida pelo professor, no sentido de se estabelecer uma consciência mais aguda das necessidades do leitor (Graves, 1985; Katstra et al., 1987; Moffett, 1968). Neste sentido, os dados obtidos não nos parecem muito promissores.

Quando se analisam as categorias responsáveis pelas diferenças encontradas na audiência de cada tarefa de escrita, constatamos que a audiência da escrita poética se mostra mais orientada para o pessoas familiares e íntimas ao estudante e, tal como no estudo de Britton e colaboradores (1975), é a única onde a audiência universal aufere alguma expressão, mostrando que o professor não é de todo uma audiência para quem se escreva este tipo de textos. De facto, parece teoricamente improvável que esta escrita e a escrita expressiva se possam desenvolver em associação com uma audiência examinadora (Britton et al., 1975).

Contrariamente, a escrita transaccional, é realizada tendo em vista mais significativamente o professor e os pares. As

audiências mais familiares (família e amigos) são significativamente menos referidas, mostrando-se perfeitamente consonantes com os objectivos com que são realizados este tipo de textos, como acima referimos.

A audiência referida para a escrita expressiva é a menos informativa das três, revelando apenas que os pares são uma audiência significativamente menos referida para esta escrita que para qualquer uma das outras. Mais uma vez, há indícios de que esta tarefa possa despoletar informação ambígua nos sujeitos.

Os resultados obtidos para a audiência privilegiada em cada tarefa de escrita, mostram-se muito semelhantes aos encontrados para a audiência mais geral. O professor monopoliza as audiências da escrita expressiva e transaccional, chegando a atingir 80% das respostas para esta última tarefa e, o próprio é a audiência mais referida para a tarefa de escrita poética. Escrever para si próprio é mais referido para a escrita expressiva que para a escrita transaccional. Note-se que os jovens concebem-se pouco a si próprios como audiências deste último tipo de escrita, realizada como já referimos com objectivos de aprendizagem e de avaliação por parte do professor.

A família, os amigos e o professor diferenciam a audiência privilegiada na escrita poética, os primeiros pela sua maior referência, o último pela sua ausência. A audiência privilegiada na escrita transaccional faz sobressair o professor, sendo realizada significativamente menos para o próprio, para a família e para os amigos, em comparação com as outras tarefas de escrita.

Assim, no seu conjunto, estes resultados indiciam mais uma vez, a adequação das tarefas de escrita seleccionadas, mostrando-se contudo pouco informativos no que concerne à tarefa de escrita expressiva.

Processo

Relativamente ao processo de escrita, os jovens revelam crenças diferentes nos três momentos em que este processo pode ser dividido, em função das diferentes tarefas de escrita. Assim, as acções ou estratégias que crêem utilizar parecem ser afectadas pelo tipo de escrita envolvido, corroborando-se a Hipótese III a), e indo de alguma forma ao encontro de perspectivas que clamam pela concepção de processos diferentes em função do tipo de escrita envolvido (Ruth & Murphy, 1988; Steinberg, 1980).

As estratégias referidas poderão ser melhor entendidas se relacionadas com os objectivos e audiências das tarefas de escrita.

Assim, o carácter de expressão emocional e comunicação de informação aos outros sem carácter avaliativo, presentes respectivamente na escrita poética e expressiva, poderão criar a crença de uma menor necessidade de actividades de planificação, promovendo a ideia de uma maior flexibilidade face ao plano, ausente na escrita transaccional, cujo objectivo de aprendizagem provavelmente não poderá ser separado do carácter avaliativo de que esta escrita se reveste. A referência a actividades de planificação, como a busca de informação em documentos e a realização de notas ou esquemas parece-nos bastante consonante com

a escrita transaccional, onde o escrevedor sente maior necessidade de se certificar da exactidão do significado do que vai ser escrito e, dado o maior distanciamento com o conteúdo que pretende tratar, sente necessidade de o assinalar para não se esquecer dos aspectos que pretende tratar.

A prevalência de uma audiência mais íntima e simultaneamente mais universal em oposição ao professor como audiência, respectivamente na escrita poética e transaccional, parece promover maiores preocupações pelo leitor e pelas características do texto. Estes resultados podem ser entendidos como uma corroboração das preocupações de Moffett (1968) quando afirmava que a escrita realizada para o professor poderia distorcer a relação entre escrevedor e leitor na medida em que poderia não funcionar como uma verdadeira audiência. O professor mostra-se frequentemente alguém que sabe mais que o próprio estudante, (o próprio tópico é muitas vezes sugerido pelo professor), e nesta medida, pode-se distorcer o objectivo da escrita, dissociando-a da intenção efectiva de expressar algo para uma audiência necessitada dessa mensagem. Simultaneamente, o facto da escrita transaccional ter habitualmente como audiência o professor e ser realizada com pouca frequência para um leitor desconhecido, ao contrário do que parece acontecer na escrita poética, pode promover a crença de que o leitor do texto transaccional não tem que ser alvo de preocupação por parte do escrevedor.

Como acima referimos, a relação mais igualitária estabelecida

e o feed-back fornecido pelos colegas parece promover maior consciência e preocupação pelo leitor. Dada a ausência de preocupações com o leitor e características do texto na escrita transaccional por comparação a escrita poética, somos tentados a dizer que os pares, referidos significativamente mais na escrita transaccional, poderão ter poucas oportunidades de intervir e fazer sugestões à escrita do estudante.

A ausência de preocupações com a audiência ou com as características do texto, presente na escrita expressiva, poderá ser entendida de uma forma algo diferente. Alguns autores (Britton et al., 1975 ; Elbow, 1987, cit. por Rafoth, 1989), entendem que a preocupação pela audiência poderia ser detrimental na escrita expressiva, onde a procura de exploração e explicação do conteúdo para si próprio poderiam ficar severamente afectadas pela interferência de preocupações pelo leitor, numa fase precoce do processo de escrita.

O objectivo de criar um efeito estético no leitor, através da escrita poética, pode ajudar-nos a compreender a crença de que as características do texto devem ser uma preocupação presente durante a realização deste tipo de escrita, contrariamente ao que acontece na escrita transaccional, onde essas preocupações se mostram as mais reduzidas para as três tarefas de escrita.

Um dos aspectos que nos parece particularmente interessante, prende-se com o facto de só na escrita poética as preocupações gramaticais não estarem de todo presentes durante a realização e após o processo de escrita propriamente dito. Sabemos como os

escrevedores, e mais particularmente os escrevedores jovens e menos competentes, tendem a centrar a sua atenção nos aspectos gramaticais durante a transcrição e revisão do texto (Humes, 1983; Scardamalia & Bereiter, 1986). Ora, na escrita poética essas preocupações parecem tornar-se secundárias e hipotetizamos que a esse facto não deve ser alheio o entendimento desta escrita como uma forma de expressão emocional e simultaneamente uma forma de provocar um efeito na audiência. Estes dados fornecem-nos alguma esperança, no sentido desta preocupação poder transformar-se em algo secundário quando determinado tipo de objectivos estão presentes.

Concomitantemente, a preocupação pela revisão das características gramaticais do texto, como actividade diferenciadora da escrita expressiva das demais tarefas, mais uma vez, poderá ser sinal da possível desadequação da tarefa seleccionada, como pode fazer-nos suspeitar se este tipo de escrita estará a ser realizada na escola numa vertente efectivamente expressiva.

Um outro aspecto que ressalta da comparação das estratégias diferenciadoras das três tarefas de escrita, prende-se com a apreciação estética que é realizada mais frequentemente no final da realização do texto poético e de forma pouco frequente no final da escrita transaccional.

Podemos interpretar este resultado como indicador da ausência de uma componente retórica associada à escrita transaccional. Esta escrita parece não ter que ser apreciada nem pretender provocar um

agrado no leitor, ou em si próprio. Se relacionarmos este facto com o carácter de aprendizagem associado a esta escrita, ele parece-nos perfeitamente consonante com esse objectivo, dado que mais que um problema retórico, o jovem defronta-se com um problema de transformação do conhecimento, com vista ao entendimento desse mesmo conhecimento. No entanto, se o relacionarmos com uma escrita cujo objectivo é essencialmente avaliativo, neste caso, a ausência de uma preocupação retórica no processo de rever o texto, parece-nos um pouco mais grave. Mais uma vez não podemos deixar de estabelecer uma relação com a audiência a quem este tipo de textos se destina, e que poderá estar a criar nos jovens a crença de que a avaliação é um fim em si mesmo que esta escrita pretende cumprir, não importando por isso que elas nos agrade ou satisfaça o leitor desse texto, que como já referimos, lê-lo-à independentemente da forma como ele fôr escrito.

Resta-nos apenas referir uma outra característica que ressalta dos relatos associados ao processo de escrita e que se prende com o desconhecimento, por parte dos sujeitos, das estratégias utilizadas durante a realização da tarefa de escrita poética. Recordamos que os objectivos com que esta tarefa é feita são muitas vezes desconhecidos pelos escrevedores, o que nos alerta para a relação entre objectivos da escrita e consciência das estratégias a utilizar. Se o sujeito desconhece o que pretende alcançar com a escrita, talvez não crie uma ideia das estratégias a adoptar para alcançar um objectivo, na medida em que o desconhece. No entanto, esta interpretação remete-nos para um outro aspecto da escrita dos

estudantes e que diz respeito à sua frequência de realização.

Frequência de Realização dos Textos

Oitenta por cento dos jovens crê que a frequência com que se envolvem na realização de uma escrita poética é bastante reduzida e, neste sentido, a ausência de consciência dos processos utilizados pode ser resultado de pouca prática na tarefa. No entanto, o seu entendimento dos objectivos, audiência e estratégias desta escrita pode ser considerado bastante maturo, na medida em que reconhecem objectivos pessoais e simultaneamente de relação com o outro, concebem audiências universais e por isso mais longínquas do próprio e crêem estar envolvidas estratégias retóricas de forma mais premente que para as outras duas tarefas de escrita. Estes resultados levam-nos a sugerir se a escola não promoverá um sentido da escrita algo distorcido, na medida em que a tarefa menos realizada em contexto escolar, parece ser justamente aquela onde o jovem se aproxima mais das características presentes numa escrita matura.

A escrita transaccional é aquela que maior frequência de realização tem para os sujeitos, tendo como audiência privilegiada o professor, à semelhança do que revelam outros resultados presentes na literatura (Applebee, 1981, 1984, cit. por Ruth & Murphy, 1988). O distanciamento de audiências como a família e os amigos poderá ser positivo, no sentido de levar o jovem a escrever para audiências mais distantes, neste caso, o professor e os pares. No entanto, estes receptores parecem afectar as crenças do sujeito

relativamente ao cuidado a dispender na elaboração do conteúdo (premência das actividades de planeamento na escrita), afastando-o da necessidade de lidar com características retóricas do próprio texto. Neste sentido, julgamos que a escrita transaccional pode estar a transformar-se numa escrita para mostrar, afastando-a de um acto verdadeiramente comunicativo, restando-nos a esperança de que seja de facto utilizada também no sentido da aprendizagem, tal como relatam os sujeitos.

Para este nível mais geral de apreciação das tendências da amostra, abstemo-nos de fazer mais interpretações relativamente à escrita expressiva, pelo facto dos dados se mostrarem pouco elucidativos.

2. Apreciação das Mudanças Entre os Anos de Escolaridade da Amostra

Escrita Expressiva x Função, Audiência e Processo

Os jovens dos três anos de escolaridade revelam não possuir uma consciência semelhante dos objectivos inerentes à realização da tarefa de escrita expressiva.

Se bem que para todos os grupos esta tarefa seja entendida como uma forma de comunicar informação aos outros, esta expressão não é entendida como possuindo um carácter avaliativo. Este objectivo tende a aproximar-se dos objectivos com que habitualmente

escrevemos uma carta, narrando um acontecimento ou as nossas ideias a outra pessoa, distanciando-se assim de uma escrita de natureza mais transaccional. No entanto, salientamos a frequência reduzida de objectivos de expressão emocional e mesmo de prazer ou divertimento associados a este tipo de escrita, para todos os anos de escolaridade.

Os grupos mostram-se diferentes, devido basicamente às diferenças encontradas entre os jovens do 5º e 11º anos, podendo levar-nos a supor que os estudantes do 8º ano constituem um grupo mais heterogéneo. Estes últimos poderão assim, partilhar crenças semelhantes ora aos sujeitos mais novos, ora aos sujeitos mais velhos da amostra.

Chamamos igualmente a atenção do leitor para o facto dos sinais da análise de residual realizada sobre estas categorias, irem sempre no sentido de positivo/negativo, negativo/positivo do 5º ao 11º ano, sem que ao nível do 8º ano estas tendências sejam invertidas. Estes resultados numa análise meramente global parecem indiciar um desenvolvimento consistente entre os vários anos de escolaridade¹⁴.

Um dos objectivos ausentes nas verbalizações dos sujeitos mais novos, diz respeito à realização desta tarefa com o objectivo de aprender o assunto sobre o qual estão a escrever. Se associarmos os objectivos de aprendizagem de conteúdos à avaliação desses mesmos conhecimentos (objectivos presentes na escrita

¹⁴Esta constatação aplica-se a praticamente todos os resultados das análises de residuais realizadas no presente trabalho.

(transaccional), os jovens do 5º ano poderão possuir uma crença mais "pura" dos objectivos da escrita expressiva que os colegas dos outros anos de escolaridade, ao não entenderem a escrita expressiva no sentido transaccional, como acontece junto da maioria dos estudantes do "liceu" (Clark & Florio, 1982, cit. por Ruth & Murphy, 1988). A este propósito referiremos como os estudantes do 5º ano se distinguem dos seus colegas por considerarem o professor como uma audiência menos concebível para este tipo de textos.

No entanto, a referência mais reduzida à possibilidade desta tarefa de escrita sugerir objectivos de aprendizagem de conteúdos específicos, pode encerrar um outro significado que não nos parece incompatível com as considerações acima tecidas, mas consiste numa outra forma de entender esta diferença.

Na base desta ausência de consciência de objectivos de aprendizagem na escrita, pode encontrar-se a ideia de que a escrita é o resultado do que já pensámos e não daquilo que podemos pensar pelo facto de a utilizar (Scardamalia & Bereiter, 1987).

O facto destes sujeitos referirem mais significativamente este tipo de escrita como uma forma de deixar registado o que pensam parece-nos poder relacionar-se com o que acabámos de dizer. Se de facto, o sujeito não se dá conta ou não transforma o que pensa enquanto escreve, uma das diferenças mais concretas entre o pensamento e a escrita, é que a segunda é uma "concretização" do pensamento, e assim, uma das razões para escrever sobre algo, prende-se justamente com a possibilidade de o visualizar mais facilmente. No entanto, este objectivo partilhado pelos sujeitos

mais novos pode levar-nos simultaneamente a pensar que a escrita pode servir de apoio à permanência do pensamento, que de outra forma seria esquecido se não fosse escrito. A este facto não deve ser alheio o estágio das operações concretas ou a transição para o estágio das operações formais em que o sujeito se encontra, necessitando ainda de um apoio exterior para "dar vida" ao seu pensamento. A significância das diferenças encontradas parece justificar isso mesmo, na medida em que os jovens do 11º ano relatam este objectivo significativamente menos que qualquer dos outros anos de escolaridade avaliados.

Um outro objectivo bastante diferenciador das crenças partilhadas pelos grupos, diz respeito à capacidade de verbalização dos sujeitos do 11º ano da procura de um auto-conhecimento cognitivo e emocional com este tipo de escrita.

Os estudantes do 11º ano, não só encontram objectivos de reflexão pessoal sobre pensamentos e emoções neste tipo de escrita, como se dão conta que essa reflexão é fruto dos processos nos quais se envolvem.

A escrita expressiva utilizada de acordo com estes objectivos, ao servir propósitos de descoberta e exploração de pensamentos e emoções, parece apelar para uma estratégia de escrita enquanto oportunidade de transformação desses mesmos pensamentos e emoções e poderá ser considerada assim, uma concepção mais madura da sua utilização (Bereiter, 1980; Scardamalia & Bereiter, 1987).

Se bem que a utilização de uma escala ordinal, especificada da forma como o fizemos, não nos permita compreender amplamente a que

é que o sujeito se está a referir quando diz que raramente ou às vezes, se envolve na actividade, a frequência referida pelos sujeitos leva-nos a constatar que este tipo de escrita não é realizado frequentemente, não se encontrando maior envolvimento neste tipo de escrita nos anos mais baixos da escolaridade, à semelhança do que se constata na investigação de Britton e colaboradores (1975).

As consequências desta frequência reduzida podem ser pouco positivas por duas ordens de razões. Em primeiro lugar, a escrita expressiva tem sido advogada, justamente por permitir explorar preocupações e interesses pessoais, funcionando assim como uma forma de promover o gosto pela escrita e facilitar o processo de escrita (Britton et al., 1975; Graves, 1985; Scardamalia & Bereiter, 1986; Walmsley, 1983). Habitualmente o sujeito conhece melhor o tema, sente-se mais livre de constrangimentos e desenvolve a actividade com maior fluência. Se não for dada oportunidade ao estudante de escolher e poder escrever mais livremente sobre temas do seu interesse, poderemos estar a fomentar um certo desinteresse pela actividade de escrita. Em segundo lugar, o desenvolvimento de outros tipos de escrita considerados mais maduros pode ficar algo ameaçado por este facto, na medida em que os constrangimentos são maiores e a sensação de lidar adequadamente com os desafios, se bem que considerados mais fáceis, pode ser completamente estranha ao escrevedor e fazê-lo desistir da tentativa de lidar com o complexo processo envolvido numa escrita mais madura.

A consciência da audiência para este tipo de escrita também se

revela diferente em função dos anos de escolaridade.

Em termos meramente percentuais, esta escrita possui como audiências concebíveis o professor e a família, para os sujeitos mais novos, e o professor e o próprio para os sujeitos mais velhos. Na medida em que o professor se mostra uma constante, as diferenças ocorrem entre a referência a uma audiência mais familiar e a escolha do próprio enquanto audiência destes textos.

Por comparação com os sujeitos mais velhos, nos sujeitos mais novos a escrita expressiva não tem tanto como receptor da mensagem o próprio, nem o professor, mas sim a família. Estes resultados são consonantes com a perspectiva de Moffett (1968), ao afirmar que a audiência do texto escrito passa por uma sequência semelhante à do processo de socialização, como foi descrito por Piaget. De acordo com esta perspectiva, o jovem não diferencia a vida individual da vida social (Piaget, 1977) e neste sentido, escrever para si é o mesmo que escrever para os que lhe estão mais próximo.

Sendo a escrita uma actividade solitária onde o jovem deixa de receber uma série de estimulação que o envolve e faz continuar a comunicação, tem necessidade de preencher esse "vazio", por uma sensação de comunhão com os que lhe estão próximo e que dão sentido a esta actividade.

Quando se refere que as primeiras composições revelam um discurso egocêntrico, em nosso entender, isso pode não significar a concepção do próprio como audiência desses textos, mas simplesmente, não ter consciência da necessidade de explicitar de

forma diferente o discurso que lhe parece tão coerente e que os pais compreendem tão bem ou melhor que o próprio.

Relembremos que o jovem não parece ainda conceber como objectivo da escrita, uma forma de exploração e identificação de pensamentos pessoais, e nesse sentido, a "concretização" do pensamento prossegue e torna-se uma actividade com sentido, se fôr apoiada por um sentimento de partilha e entendida como uma forma de comunicar com os que lhe estão próximo e que melhor podem compreender os seus pensamentos. Mais tarde, o jovem poderá ganhar consciência de que se trata de uma escrita efectivamente pessoal e que o próprio conteúdo explorado advém de preocupações e interesses pessoais que o podem levar a envolver-se nessa actividade.

Neste sentido, surge a família como a audiência que permite distinguir os jovens do 11º ano de todos os outros. Para os escrevedores mais velhos existe como que uma demarcação de uma exploração pessoal de significado de uma partilha com a família, como se as duas coisas fossem incompatíveis. Sabemos como uma das tarefas mais importantes da adolescência é a independência e autonomia face à família, apoiada pela integração no grupo de pares (Claes, 1985). A construção de uma identidade pessoal passa pela diferenciação do próprio daqueles que até então eram considerados indivisíveis e simultaneamente desiguais em poder e saber. Estes resultados podem ser interpretados como expressão da necessidade do jovem se envolver numa exploração pessoal, onde a ausência de uma relação com a família poderá ser um indício da necessidade de socializar a sua escrita, não no sentido de a partilhar como

anteriormente, mas no sentido de se fazer compreender no contexto de uma relação de poder e saber iguais, mas necessariamente menos próxima.

No entanto, a escrita destes jovens não parece estar apenas a separar-se de uma audiência profundamente familiar. Atendamos à audiência que distingue os jovens do 8º ano de escolaridade para compreender a nossa posição.

Quem, depois da família, se encontra mais próximo do estudante, de forma a acompanhá-lo, nessa travessia solitária de "comunicar" sem interlocutor? Parece-nos possível pensar no professor. Os jovens do 8º ano, referem-no mais frequentemente como audiência dos seus textos expressivos, parecendo entendê-lo como um substituto da família.

Pelo menos três interpretações nos parecem possíveis a este propósito. Em primeiro lugar, o professor estabelece uma relação de confiança, de forma a que os jovens sejam "capazes" de abandonar uma audiência mais próxima e verem-no como alguém com quem podem expressar através da escrita preocupações e interesses de uma forma bastante pessoal. Em segundo lugar, o professor como audiência, pode justamente dar-nos a entender que a tarefa de escrita expressiva passa a possuir um carácter menos expressivo e mais orientado para a realização de tarefas escolares (a este propósito note-se a percentagem mais elevada obtida pela categoria Aprendizagem/Estrutura/Linguagem, no 8º ano, revelando que os jovens a entendem como uma actividade cujo objectivo é melhorar aspectos gramaticais do seu texto escrito). Em terceiro lugar, a

referência ao professor enquanto audiência possível para estes textos é menos referida pelos jovens do 11º ano, que pelos jovens do 8º ano, e neste sentido, pode revelar a necessidade dos jovens mais velhos quererem estabelecer uma relação baseada numa maior igualdade entre escrevedor/leitor, ou deixarem de acreditar que seja possível estabelecer uma relação de confiança, necessária a uma escrita expressiva, com o professor.

Quando referíamos que os jovens não pareciam estar apenas a separar-se de uma audiência profundamente familiar, tínhamos em mente a ideia de que após essa separação e depois da conquista do professor enquanto audiência confiável, parece haver necessidade de a dirigir a outros receptores menos próximos, mas precisamente por essa razão, com os quais nos possamos sentir mais livres.

Dada a ausência de audiências para quem os jovens do 11º ano dirijam substancialmente mais a sua escrita expressiva, por contraste com os jovens dos 5º e 8º anos, somos tentados a concluir que não encontraram ainda a quem dirigi-la.

Assim, se bem que pareça existir uma mudança na audiência concebível para este tipo de textos, no sentido de uma audiência mais próxima que progressivamente se vai afastando para receptores mais distantes, a concepção de uma audiência universal não parece "ocupar" as crenças dos jovens. A mudança nos últimos anos de escolaridade parece fazer-se mais pela não aceitação das audiências concebidas até aí, que pela consciência de novas audiências para quem se pode dirigir a mensagem.

Os resultados sobre a audiência para quem efectivamente mais

escrevem este tipo de textos (privilegiada), não só revelam que a amostra não é homogênea, como de alguma forma permitem corroborar algumas hipóteses de interpretação avançadas.

A família é mais significativamente preferida pelos jovens do 5º ano, o professor é a audiência para quem mais escrevem os jovens do 8º ano e os jovens do 11º ano "refugiam-se" neles próprios e demarcam-se da audiência constituída pelo professor. Empregamos a palavra "refugiar" porque estes estudantes não referem um maior número de vezes o próprio como receptor da mensagem que os jovens do 8º ano. Só o fazem quando de alguma forma são "obrigados" a seleccionar uma de entre as várias audiências referidas e esta escolha parece fazer-se simultaneamente em detrimento do professor enquanto audiência.

Parece-nos assim, que na ausência da concepção de qualquer outra audiência que não a família ou o professor, o jovem mais velho, distanciado já um pouco mais da família na medida em que a refere menos que qualquer dos outros colegas, tem necessidade de se demarcar do professor enquanto audiência deste tipo de textos. Contudo, a escolha do próprio enquanto receptor privilegiado pelos sujeitos mais velhos não deve ser separado do egocentrismo adolescente em que o jovem se encontra e que foi menosprezado pelas principais teorias acerca da relação que se estabelece entre emissor e receptor da mensagem escrita.

Assim, a ausência de uma audiência universal para este tipo de textos, pode não ser fruto da inexistência de alternativas válidas ao professor enquanto receptor da mensagem, mas pode reflectir uma

necessidade dos jovens testarem e clarificarem o que pensam e de se envolverem nesta nova capacidade de tomar o próprio pensamento como conteúdo de reflexão. Estes objectivos não só são efectivamente referidos por estes jovens, como a acompanhar estes objectivos possuem muitas vezes a ideia de que são incompreendidos e que ninguém pode entender o que sentem e o que pensam (Sprinthall & Sprinthall, 1990), podendo ser compreendida de outra forma a referência a si próprio.

As estratégias em que crêem envolver-se nos três momentos da realização desta tarefa de escrita, mostram-se significativamente diferentes para os três anos de escolaridade. Mais uma vez, as diferenças entre os grupos parecem ser resultado das diferenças entre as estratégias relatadas pelos jovens mais novos e mais velhos da amostra, mostrando-se os estudantes do 8º ano um grupo provavelmente heterogéneo que não os permite diferenciar claramente dos outros jovens da amostra.

Assim, os jovens do 5º ano referem mais frequentemente recuperar informação relevante para a tarefa, quer antes, quer durante o processo de escrita, o que nos pode levar a considerar que possuem pouca consciência das estratégias que utilizam, na medida em que se prendem a características bastante gerais como "lembro-me do que quero dizer", no entanto, a referência à recuperação de informação para a tarefa pode ilustrar dificuldades em conseguir gerar conteúdo para as suas composições (Bereiter & Scardamalia, 1982). Ao verbalizarem com menos frequência estabelecer objectivos antes de começar a escrever, parecem revelar

características encontradas nalguns estudos acerca do desempenho de crianças (Scardamalia & Bereiter, 1986). Referem também com maior frequência o processo de transcrição propriamente dito como actividade privilegiada enquanto estão a escrever, ou seja, parecem utilizar-se do que de mais concreto identificam nessa fase do processo. No final da realização dos seus textos, dizem também mais frequentemente não fazerem nada, ou seja, não verbalizam qualquer actividade de revisão do texto.

Contrariamente, os jovens do 11º ano são menos vagos (ou revelam menores preocupações com o gerar de conteúdo), verbalizam planos conceptuais para lidar com a tarefa antes e durante a realização da escrita, ou seja, verbalizam consciência de determinado tipo de dificuldades e de estratégias para o poder superar, mas surpreendentemente dizem organizar as várias ideias num plano de escrita, por escrito. Dizemos surpreendentemente, na medida em que se trata de uma escrita expressiva, onde a preocupação por uma organização e sequência não parece tão premente, de acordo com a relação que se subentende estar presente entre escrevedor e leitor do texto.

A menor referência à preocupação pelo título junto destes jovens, leva-nos a suspeitar se nos sujeitos mais jovens, a sua importância não funcionará como um substituto ao estabelecimento de objectivos. Recordemos a este propósito que os jovens mais novos dizem não começar a escrever sem primeiro determinarem o título da composição, com se não soubessem sobre que escrever na sua ausência.

Também as actividades de revisão diferenciam os jovens mais velhos dos restantes anos de escolaridade, pela presença de preocupações pela comparação do texto com os objectivos pretendidos, pelo facto de recorrerem à descentração como forma de apreciar o texto e por facultarem o texto a outras pessoas para que elas o comentem.

Estes dados não nos parecem muito simples de interpretar. Em primeiro lugar, os jovens do 11º ano parecem efectivamente ser capazes de verbalizar estratégias de forma mais precisa, isso no entanto nunca nos permitirá dizer que os jovens mais novos não estão conscientes dessas mesmas estratégias, podem simplesmente não ter sofisticação suficiente para as verbalizar (Faigley et al., 1985; Garner, 1988; Meichenbaum et al., 1985). No entanto, independentemente desta possível sofisticação verbal, os sujeitos do 11º ano referem duas estratégias que os diferenciam dos outros grupos, mas que parecem aproximar-se de estratégias de uma escrita muito organizada e pouco pessoal, fazendo-nos supor que entendem a tarefa como algo mais transaccional que expressivo. Referimo-nos à utilização de um esquema por escrito e à facultação do documento a terceiros para comentarem.

No entanto, a tarefa pode ser entendida como expressiva se interpretarmos a referência à organização escrita como resultado de um fenómeno de desejabilidade social. Ou seja, recorrer a uma organização, de preferência escrita, é advogada habitualmente pelos professores, e sendo a primeira tarefa a ser solicitada na entrevista aos sujeitos, pode ter influenciado a referência a esta



estratégia. Também uma análise suplementar ao material nos permitiu verificar que a referência a terceiros para lerem o texto, era habitualmente solicitada a indivíduos próximos do sujeito, como os irmãos e amigos e um pouco menos a familiares.

A escrita expressiva desenvolve-se para formas mais maduras da mesma (Britton et al., 1975) e, neste sentido, as estratégias utilizadas pelos sujeitos mais velhos parecem-nos mais próximas desta possibilidade. Se bem que não seja claro a que se referem quando utilizam o conceito de escrita expressiva matura (Wilkinson et al., 1980), pensamos tratar-se de uma escrita que se bem que seja próxima, revele, entre outros aspectos, um contexto e uma sequência compreensível para uma audiência pouco familiarizada com o sujeito que escreve.

Gostaríamos ainda de salientar, a existência de poucas estratégias diferenciadoras, se bem que significativas, das crenças partilhadas pelos jovens acerca das actividades desenvolvidas durante a escrita.

Escrita Transacional x Função, Audiência e Processo

Os jovens dos três anos de escolaridade revelam possuir uma consciência semelhante dos objectivos inerentes à realização da tarefa de escrita transacional.

Entendem-na como uma forma de aprendizagem de conteúdos específicos, habitualmente de natureza curricular e, como forma de

serem avaliados.

Assim, a maioria dos jovens é capaz de verbalizar que esta escrita lhes permite aprender uma determinada matéria, mas não explicitam de que forma essa escrita os ajuda, ou seja, como isso permite que aprendam.

Desta forma, a crença de que escrever permite aprender o conteúdo sobre o qual incide a nossa escrita, não nos parece suficiente (se bem que possa constituir um sinal nesse sentido) para que possamos falar de consciência da transformação do nosso pensamento pelo facto de o escrevermos. Para tal seria necessário que o jovem revelasse crenças consideradas metacognitivas no presente trabalho.

Julgamos que se os jovens associarem a escrita transaccional ao trabalho escrito típico realizado na escola, tenderão a entendê-la como mais uma tarefa de aprendizagem, mesmo que não saibam explicar como é que isso lhes permite aprender.

Simultaneamente, esta escrita mostra-se a única para a qual a avaliação que permite ao professor parece constituir um objectivo da sua realização, levando-nos a suspeitar que ela se realiza com o objectivo de mostrar a aprendizagem, mais do que explorar essa mesma aprendizagem (Applebee, 1981, cit. por Faigley et al., 1985; Applebee, 1984; Britton et al., 1975).

Sob determinado ponto de vista, parece-nos positivo que os jovens concebam desde cedo que este tipo de escrita, que se mostra o que mais realizam na escola, possa ser realizado com o objectivo de aprender determinado conteúdo (Applebee, 1984). No entanto, se

associada a esta preocupação existir uma outra de avaliação, hipotetizamos que o jovem poderá sentir-se pouco confortável na exploração mais profunda desse conteúdo, receoso de explicar mal a matéria ou mesmo de escrever incorrecções acerca dela, o que poderá ter menor probabilidade de acontecer no domínio da mera opinião ou expressão de ideias (tarefa de escrita expressiva). Como consequência, o jovem associa a escrita expressiva a uma exploração mais auto-consciente, contrariamente ao que é capaz de expressar relativamente à escrita transaccional. Sob outro ponto de vista, parece-nos surpreendente que a tarefa realizada mais frequentemente na escola, seja aquela que origina crenças mais semelhantes e menos idiossincráticas da parte dos estudantes.

A utilização de uma mesma tarefa académica ao longo da vida escolar do estudante, tem habitualmente como objectivo, orientá-lo no sentido de a entender, abordar e lidar com ela de uma maneira diferente, e recordamos a este propósito a noção de currículo em espiral de J. Bruner (Bruner, 1960). Assim, poderemos pensar que à manutenção da sua frequência ao longo dos vários anos de escolaridade, possa não estarem associados ou não estarem a ser compreendidos diferentes propósitos com que esta escrita podia ser realizada. Recordemos que para a escrita expressiva os estudantes mais velhos foram capazes de expressar objectivos metacognitivos e metaemocionais, ou seja, foram capazes de verbalizar de que forma isso os ajudava no processo de descoberta de pensamentos e sentimentos pessoais, o que para a totalidade das respostas à escrita transaccional não foi além de 12.8% das verbalizações.

Como continuam a entendê-la da mesma forma? Porque é que as crenças associadas à escrita expressiva e poética se modificam, apesar da pouca frequência com que são realizadas e, a escrita transaccional, à qual corresponde maior prática, se mantém ao serviço dos mesmos objectivos ao longo da escolaridade dos estudantes da amostra?

Relembremos como o estudo de Britton e colaboradores (Britton et al., 1975; Bereiter, 1980) se mostrou algo decepcionante, ao ter que reconhecer que estudar a escrita dos estudantes parecia não se diferenciar muito do estudo do que a escola faz da escrita desses mesmos estudantes. Neste sentido, as crenças surgiram como uma forma de poder apreciar as ideias acerca da escrita, de alguma forma distanciadas do trabalho escrito efectivamente desenvolvido, se bem que no âmbito da escrita desenvolvida em contexto escolar.

Assim, a ideia de que as crenças relativas à escrita transaccional também possam estar impregnadas dos valores, ideias e concepções partilhados ou veiculados pela escola ou entendidos pelos alunos como partilhados e veiculados pela escola, parece-nos uma interpretação possível, justificando assim, em parte, a ausência de mudança ou lugar para idiosincrasias acerca destas tarefas de escrita.

Uma outra questão permanece sem resposta: Como é que uma escrita conducente à aprendizagem é simultaneamente utilizada para avaliação? Será que parte dos alunos conseguem entendê-la como aprendizagem e a outra parte entende-a como avaliação?

A este propósito, não deveremos menosprezar uma outra

interpretação possível e que se prende com o entendimento da tarefa de escrita transaccional, por parte dos sujeitos entrevistados. A questão colocada solicitava o jovem a esclarecer os objectivos com que realizava uma composição ou trabalho acerca de uma matéria apresentada na aula.

Escrever uma composição sobre uma matéria apresentada na aula pode ser realizado como uma forma de aprender ou estudar a matéria, sem que esta se destine a ser apresentada a outra pessoa que não o próprio. Já o trabalho acerca dessa matéria, destina-se habitualmente a ser apresentado e nesse sentido o professor e os pares podem-se mostrar audiências para quem se escreve.

Assim, interpretando a questão na primeira acepção poderá surgir mais frequentemente a ideia de escrever para aprender, enquanto que na segunda acepção o jovem poderá entender esse trabalho como algo cujo objectivo principal é ser avaliado.

Vejamos se a audiência concebível para este tipo de textos e a quem a escrita efectivamente se destina nos pode ajudar a optar por uma das interpretações que fizémos.

O professor continua a ser a audiência mais referida para este tipo de textos, aumentando substancialmente a frequência com que foi referida para a tarefa de escrita expressiva e auferindo sempre mais de 50% das verbalizações.

Neste sentido, parece-nos que se pode tratar efectivamente de uma escrita cujo objectivo é mostrar conhecimentos, mais do que explorar esses mesmos conhecimentos.

Os três anos de escolaridade não se mostraram homogéneos

quanto às audiências concebíveis para este tipo de escrita.

Mais uma vez a diferença entre os grupos resulta das respostas dadas pelos jovens do 5º e 11º ano. Os primeiros concebem a família como audiência possível, enquanto que os segundos não só a concebem significativamente menos, como referem o próprio enquanto receptor da mensagem de forma significativamente superior.

Os jovens do 5º ano uma vez mais ao realizarem uma escrita sobre um conteúdo escolar, revelam a presença de uma audiência mais próxima. Os jovens do 11º ano repetem de alguma forma o padrão presente na escrita expressiva, ou seja, os familiares não se mostram de todas as audiências concebíveis, surgindo a referência ao próprio que os distingue dos demais colegas.

Se bem que o professor seja a audiência mais referida pelos jovens de todos os anos de escolaridade, os grupos mostram-se diferentes pela possibilidade de inserirem ou não a família como sua audiência e os sujeitos mais velhos referem-se significativamente mais a si próprios como receptores dessa mensagem.

Assim, mais uma vez a mudança operada nas audiências concebíveis que permite distinguir os grupos, parece relacionar-se com aspectos do desenvolvimento da socialização e, tal como acima referimos, a referência ao próprio não nos parece necessariamente um entrave ao desenvolvimento da consciência das necessidades do leitor, mas fruto de uma necessidade de auto-afirmação do estudante e mesmo da consciência da aprendizagem que promove.

Contudo, se a referência ao próprio se basear na crença de que

uma escrita transaccional se destina de facto a si mesmo, isso parece-nos poder criar alguns problemas. Porque por definição a escrita transaccional exige referências específicas e exactas acerca do que é conhecido sobre a realidade, obrigando assim o escrevedor a tornar mais explícita a linguagem e o contexto utilizado, de forma a que ela possa ser entendida de facto como uma "transacção". Ao conceber-se a si próprio como audiência desta escrita, muitas destas exigências tornam-se dispensáveis, sendo mais difícil exhibir uma escrita considerada efectivamente transaccional.

Relativamente à audiência privilegiada para este tipo de escrita, esta mostra-se homogénea na amostra, revelando o professor como a audiência maioritariamente referida e o próprio com alguma expressão nos jovens mais velhos, mas não significativamente diferente da referência realizada nos outros anos de escolaridade.

A crenças semelhantes quanto ao objectivo da escrita parece, de alguma forma, corresponderem crenças igualmente semelhantes acerca da audiência. Se bem que as audiências concebíveis se mostrem diferentes nos vários anos de escolaridade, a audiência para quem efectivamente os jovens julgam escrever mostra-se muito mais uniforme, mostrando o professor como alvo predominante deste tipo de escrita.

As estratégias em que os jovens crêem envolver-se nos três momentos da realização desta tarefa de escrita, só se mostram significativamente diferentes em função dos anos de escolaridade, para o momento que antecede e procede o processo de escrita. Mais uma vez, as diferenças entre os grupos parecem ser resultado das

diferenças entre as estratégias relatadas pelos jovens mais novos e mais velhos da amostra.

Relativamente ao momento que antecede o processo de escrita propriamente dito, os jovens mais novos repetem estratégias vagas de recuperação de ideias em memória e referem recorrer menos vezes a notas (apontamentos) pessoais como forma de recordarem o que pretendem escrever. A referência à organização do material, por escrito, volta a ser referido pelos sujeitos mais velhos, parecendo possuir uma maior consciência da necessidade de organizar as ideias por escrito antes de as começar a escrever, cuja presença pode constituir um sinal de escrita mais madura (Faigley et al., 1985).

Os jovens do 8º ano distinguem-se dos seus colegas pelo facto de expressarem preocupações pela apresentação gráfica do documento, antes de o começarem a escrever.

Em termos gerais, se bem que estas estratégias diferenciem os grupos, repete-se a existência de pouca diversidade nas estratégias responsáveis pela diferença. Parece-nos que o aspecto mais positivo destes relatos, prende-se com a crença, por parte dos jovens do 11º ano, da necessidade de organizar as ideias antes de as começar a escrever.

Após o processo de escrita propriamente dito, as estratégias referidas tendem a diversificar-se. Os jovens do 5º ano referem mais significativamente rever os seus textos com uma preocupação pela exactidão do significado do que foi escrito, se bem que também se diferenciem por não saber o que fazem quando terminam o seu texto; enquanto que os jovens do 11º ano referem realizar a revisão

através da comparação dos objectivos pretendidos com o que acabaram de escrever, sendo considerada esta última estratégia mais madura (Sommers, 1980, cit. por Faigley et al., 1985; Scardamalia & Bereiter, 1986). A referência à mera leitura do texto, como estratégia que diferencia os jovens do 8º ano dos seus colegas, pode revelar a crença de que rever significa de forma mais premente para estes sujeitos ler o texto, sem o modificar. A preocupação pela apresentação gráfica torna a mostrar-se uma crença mais partilhada por estes jovens e parece-nos lícito recear que a preocupação gráfica possa ser realizada à custa do sacrifício do significado, na medida em que alterar o texto significa "estragar" a apresentação ou pode não compensar o esforço de ter que o escrever de novo (Birnbaum, 1980).

Também pela primeira vez os jovens do 11º ano distinguem-se dos seus colegas por acreditarem que as características do texto devem ser uma preocupação na realização de textos transacionais. Esta constatação parece-nos corroborar as interpretações acima tecidas, a propósito da referência ao próprio poder ser fruto de necessidades de auto-afirmação e não resultado de considerarem de facto que este tipo de textos se destina ao próprio.

No que concerne ao processo de escrita propriamente dito, os jovens mais velhos não revelam maior consciência, nem crenças em estratégias diferentes dos seus colegas mais jovens. Na medida em que a revisão ortográfica e a exactidão do significado são uma preocupação premente em todos os anos de escolaridade, parece-nos lícito pensar que as estratégias consciencializadas pelo 5º ano não

sofreram alteração de molde a que pudessem ser utilizadas outras nos graus de instrução mais elevados da amostra. Também as preocupações retóricas são semelhantes não se manifestando estratégias diferentes junto dos sujeitos mais velhos da amostra.

Surpreende-nos o facto da tarefa mais realizada pelos jovens não promover uma consciência diferente das estratégias a utilizar durante o processo de escrita, propriamente dito, ao longo dos vários anos de escolaridade. Parece-nos possível que as instruções relativamente ao processo de escrita não se tornem mais específicas durante a instrução ou não sejam compreendidas pelo sujeito quando isso é realizado na escola.

Escrita Poética x Função, Audiência, Processo

Os jovens dos três anos de escolaridade revelam não possuir uma consciência semelhante dos objectivos inerentes à realização da tarefa de escrita poética. No entanto, esta diferença resulta fundamentalmente do facto dos jovens do 5º ano não saberem, ao contrário dos seus colegas, qual possa ser o objectivo de realizar uma escrita desta natureza e não atribuírem a esta escrita um objectivo de auto-conhecimento.

Estes resultados são corroborados pelo estudo de Tamburrini e colaboradores (1984), onde metade das crianças do mesmo ano de escolaridade responderam não fazer ideia sobre os objectivos deste tipo de escrita.

Contudo, importa realçar, que para a grande maioria dos sujeitos entrevistados, o poema se caracteriza pela sua rima, apesar de reconsiderarem a sua posição quando se lhes pergunta se têm de facto que rimar. Contrariamente às crianças mais novas do estudo acima indicado, os sujeitos da amostra não associam o conteúdo dos poemas a aspectos relacionados com a natureza como o verão, os pássaros e as flores. Os objectivos prendem-se com a expressão de sentimentos e associada a este conteúdo surge de forma mais notória a noção de prazer associada à escrita, inexistente na escrita transaccional e pouco referida na escrita expressiva. Esta tarefa mostrou ser a única que espontaneamente desencadeou expressões de desagrado quanto ao gosto pela sua realização.

Assim, a expressão de sentimentos e a necessidade de articular aspectos fonéticos, sintácticos, lexicais e semânticos da expressão escrita, mostram-se os objectivos mais referidos em qualquer ano de escolaridade da amostra.

No entanto, tal como acima referimos, a amostra não se mostra homogénea, na medida em que metade dos jovens do 5º ano desconhecem os objectivos desta escrita e, nunca referem a realização dos poemas como uma oportunidade para um auto-conhecimento emocional. Também os jovens do 8º ano referem mais significativamente a expressão de ideias como um objectivo desta escrita.

Deparamo-nos mais uma vez com uma maior consciência por parte dos sujeitos mais velhos da amostra (8º e 11º anos), da possibilidade deste tipo de escrita poder encerrar uma descoberta e exploração de sentimentos/emoções pessoais, parecendo poder ser

utilizada no sentido da transformação de emoções e não meramente como forma de registrar essas mesmas emoções.

Se recordarmos que esta tarefa de escrita é aquela que segundo a crença do sujeito, menos frequentemente é realizada, nunca tendo sido desempenhada por 48% dos sujeitos, a exploração das crenças mostra-se mais significativa, na medida em que os objectivos parecem poder-se desenvolver na ausência de uma prática efectiva.

Pela primeira vez, o professor deixa de ser a audiência mais referida para este tipo de textos. Os amigos e namorados são o alvo preferencial de escolha nos sujeitos do 8º e 11 anos e, a família mostra-se a audiência mais referida junto dos jovens mais novos da amostra. No entanto, a amostra mostrou-se homogênea quanto às audiências concebíveis. Ou seja, nem os jovens mais novos deixaram de referir os amigos como audiências possíveis, nem os jovens mais velhos afastaram a família como uma audiência concebível. Também o próprio obteve uma percentagem de referência alta, como receptor deste tipo de textos.

Esta mudança na audiência concebível neste tipo de texto, faz-nos pensar que esta função parece ser entendida como algo totalmente à parte e discriminável das outras duas tarefas de escrita. O mesmo foi constatado por Tamburrini e colaboradores (1984) junto da amostra de 5º ano que avaliaram.

Assim, parece-nos lícito pensar que quanto mais a tarefa se afasta de uma realização escolar, mais as audiências se diversificam e se concebe uma audiência distante como receptora da mensagem. Repare-se como a natureza emocional da mensagem não é

incompatível com a sua leitura por parte de estranhos, como acima já referimos, mas poderá ser fruto do desenvolvimento do entendimento desta tarefa num contexto mais "natural", seja fora da escola, seja dentro da escola com propósitos outros que não avaliativos.

O estudo de Britton e colaboradores (1975) constata como a escrita poética se torna mais rapidamente orientada para uma audiência universal que a escrita transacional.

Julgamos que estes dados podem ser interpretados recorrendo a dois aspectos da mensagem escrita. Primeiro, não existe uma utilidade prática na escrita poética, ao contrário do que ocorre na escrita transacional, ela é apenas uma troca de experiências reais ou imaginárias e nesse sentido a necessidade de captar a atenção do leitor pode mostrar-se mais premente. Em segundo lugar, a escrita transacional apesar de ser uma troca "utilitária", é habitualmente realizada para alguém que, não só conhece a informação, como a conhece melhor que os próprios estudantes. Neste sentido, julgamos que a concepção de uma audiência universal na escrita poética dos estudantes não só permite verificar que essa concepção está presente e mostra-se possível, como nos alerta para a possibilidade das tarefas desenvolvidas na escola, de alguma forma, coartarem o desenvolvimento de audiências mais distantes do próprio.

A audiência privilegiada na escrita poética não se mostra diferente nos diversos anos de escolaridade, no entanto, os valores revelados no teste de homogeneidade, encontram-se muito próximo do nível de significância habitualmente utilizado. Neste contexto

podemos dizer que os jovens do 5º ano privilegiam novamente uma audiência próxima ao sujeito (família), pela primeira vez os jovens do 8º ano concebem uma outra audiência que não o professor, ou seja, alguém com quem podem estabelecer uma relação mais igualitária e mais uma vez os jovens mais velhos voltam a posicionar-se como alvo privilegiado deste tipo de mensagens.

No que concerne às estratégias referidas para os três momentos em que podemos dividir o processo de escrita, a amostra mostra-se homogênea, excepto no que concerne às estratégias realizadas no momento que procede o processo de escrita propriamente dito. No entanto, os valores encontrados no teste de homogeneidade para o momento que antecede o processo de escrita propriamente dito mostram-se muito próximo da significância.

Os grupos mais uma vez distinguem-se pelas respostas dos sujeitos mais velhos e mais novos da amostra. Novamente encontramos muito poucas estratégias, se bem que diferenciadoras, do processo de escrita relatado.

Assim, os sujeitos mais novos parecem rever os seus poemas com vista à detecção e alteração de problemas gramaticais, à semelhança do que ocorre junto de escrevedores menos experientes (Nold, 1981), enquanto que os sujeitos mais velhos procuram comparar o que escreveram com os objectivos por eles estabelecidos, aproximando-se uma vez mais de uma revisão considerada mais matura (Faigley et al., 1985; Scardamalia & Bereiter, 1986). A referência a pedidos de comentário por parte dos estudantes mais novos a terceiros, parece-nos poder ser interpretado como um sinal de insegurança por

parte dos jovens relativamente ao seu desempenho nesta tarefa, na medida em que referem a este propósito pedir ajuda ao professor no sentido de melhorar as rimas ou as palavras utilizadas.

Assim, a consciência das estratégias utilizadas no processo de escrita parece de alguma forma ser afectada pela sua menor frequência de realização. No entanto, temos que reconhecer que a sua realização mais frequente não parece ser sinónimo de maior consciência, como tivemos oportunidade de referir a propósito da escrita transaccional.

Em nosso entender, se bem que as capacidades de abstracção cognitiva pareçam interferir nas concepções partilhadas pelos estudantes acerca dos objectivos da escrita, esta capacidade parece adquirir um papel secundário à medida que a intervenção da escola se mostra preponderante. A nossa posição resulta do facto da tarefa da escrita transaccional apresentar objectivos semelhantes ao longo dos vários anos de escolaridade.

Neste sentido, também as crenças acerca dos objectivos da escrita (e não apenas a escrita realizada pelos estudantes) parecem resultar, em parte, da intervenção de outros factores mais específicos que não apenas a capacidade de abstracção.

Contudo, na medida em que só para a escrita transaccional não se assiste a uma mudança nas crenças, pensamos poder interpretar estes resultados no sentido do entendimento dos objectivos estar a ser afectado pelo desenvolvimento cognitivo dos jovens, excepto quando a escola intervém mais significativamente.

Assim, a hipótese Ia) só parcialmente poderá ser corroborada.

No que concerne às mudanças operadas na consciência da audiência (concebível e predominante/privilegiada) ao longo dos anos de escolaridade, as hipóteses IIa) e IIc) só parcialmente podem ser corroboradas. Os jovens revelam crenças semelhantes para a audiência concebível na escrita poética e na audiência privilegiada para a escrita transacional (os resultados para a audiência privilegiada na escrita poética encontram-se muito próximos dos níveis de significância tradicionalmente utilizados).

Se relativamente à hipótese da mudança nos objectivos referimos que a intervenção da escola parece tender a uniformizar concepções, a relação entre a audiência e a frequência de escrita sugere-nos pistas importantes sobre a necessidade de uma intervenção exterior para que ao movimento de descentração se associe uma mudança na relação entre escrevedor e leitor.

Esta nossa posição advém da associação entre a ausência de mudança na audiência concebível para a escrita poética e a sua escassa realização por parte dos estudantes. Parece-nos que o envolvimento nas tarefas de escrita pode fomentar uma consciência da audiência concebível, se bem que a sua realização orientada predominantemente para uma audiência específica possa coartar a consciência de audiências privilegiadas diferentes, como ocorre na escrita transacional, ao longo dos diversos anos de escolaridade.

Mais uma vez a noção de descentração cognitiva parece interagir com a experiência de escrita (porque as tarefas mais realizadas mostram audiências concebíveis diferentes) e com as

oportunidades de escrever para uma variedade de audiências (na medida em que a tarefa mais orientada para uma só audiência, não revela audiências privilegiadas diferentes).

Os resultados relativos às mudanças entre os anos de escolaridade face às estratégias verbalizadas para a realização do processo de composição (hipótese IIIb)), não se mostram simples de interpretar..

Constatamos que a uma maior experiência na tarefa de escrita (transaccional) não parece associar-se uma diferente consciência dos processos utilizados, mas para uma maior inexperiência na tarefa (poética) encontramos resultados semelhantes.

Julgamos apenas poder dizer que as crenças acerca dos processos de escrita não parecem mudar consistentemente à medida que o jovem vai realizando a sua escolaridade.

Sintetizando, o papel da instrução parece-nos bastante importante na medida em que conceitos como a abstracção e descentração cognitiva, se bem que nos forneçam algumas pistas no sentido de afectarem as crenças partilhadas acerca da escrita, por si só não parecem suficientes para explicar as crenças reveladas.

Parece-nos existir uma relação entre possibilidades cognitivas e "realidades" educacionais, se bem que a partir do estudo das crenças, se possam detectar mudanças que os produtos escritos não permitem identificar.

Essas mudanças parecem ser menos evidentes ao longo do desenvolvimento do jovem quando a instrução se encontra muito presente ou praticamente ausente. Neste sentido a sua acção

parece-nos marcante, se bem que a forma como parece estar a ser conduzida possa indiciar um sub-aproveitamento das mudanças cognitivas que ocorrem nos jovens.

Concepções Acerca de Si Próprio Enquanto Escrevedor (Percepção de Auto-eficácia)

A percepção de auto-eficácia, relativamente às três tarefas de escrita propostas, mostra-se homogénea para os três anos de escolaridade.

A maioria dos jovens diz escrever melhor a tarefa de escrita expressiva, justamente aquela considerada mais fácil pela semelhança que oferece com a linguagem oral, teoricamente mais próxima de uma prosa baseada no escrevedor (Flower, 1979; Meadows, 1991). Parece existir uma ligeira oscilação entre a escolha deste tipo de escrita e a escrita transaccional, no 8º ano de escolaridade, se bem que a diferença como dissemos não se mostre significativa.

Assim, a partir do momento em que a escrita obrigue a lidar com aspectos como a integração do conhecimento de uma forma mais cuidada, tomando em consideração elementos retóricos imprescindíveis à compreensão do material escrito, ou envolva um carácter mais artístico que instrumental, características estas que correspondem respectivamente à escrita transaccional e poética, os jovens reconhecem encontrar maiores dificuldades e não se sentem

por isso tão competentes.

Se a oscilação ocorrida no 8º ano puder ser interpretada como uma tendência no sentido de se envolverem numa escrita mais desafiante, porque mais exigente, essa tendência parece desaparecer no 11º ano. No entanto, a referência à sensação de competência na tarefa de escrita expressiva, no 11º ano, não só poderá encerrar uma noção de escrita expressiva mais madura, como poderá ser resultado da sensação de alcançar um auto-conhecimento cognitivo e emocional que esta escrita parece promover junto destes estudantes.

O conhecimento que possuem sobre o assunto, parece ser um índice importante que os leva a avaliar a sua escrita de forma mais positiva. Assim, podemos interpretar esta razão apontada pelos jovens de duas formas distintas, se bem que complementares. A tarefa de escrita expressiva mostrou-se aquela em que o escrevedor poderia escolher o tópico do assunto a tratar. Vários autores têm chamado a atenção para o valor motivacional da escolha do tópico (Graves, 1985; Katstra et al., 1987; Ruth & Murphy, 1988), se bem que os seus efeitos na qualidade da escrita dos estudantes não mostre uma correlação significativa (Ruth & Murphy, 1988). Por outro lado, o conhecimento do conteúdo a tratar, pode dar origem a uma maior percepção da escrita como uma actividade com propósito, na medida em que o escrevedor tem algo a dizer, por razões específicas, sendo capaz de alcançar por isso algum efeito na audiência.

Uma outra das razões reveladas pelos jovens, mostram-nos que

a ausência de preocupações com o conteúdo, com a linguagem escrita e com a retórica, faz com que o escrevedor avalie mais positivamente a escrita que realiza.

Julgamos poder dizer que os jovens avaliam a qualidade da escrita pela sensação de um "esforço cognitivo" menor que dispendem com a actividade, ou seja, pela ausência de constrangimentos típicos no acto de composição escrita.

Assim, o que parece estar na origem da percepção de auto-eficácia nas tarefas de escrita são razões motivacionais, afectivas e de facilidade em lidar com o próprio processo de escrita. Note-se a ausência da referência ao impacto dos textos na audiência como forma do jovem apreciar a sua eficácia na escrita, contrariamente ao que é revelado por muitos escritores consagrados (Miller, 1982).

As sugestões que podem surgir destes dados prendem-se com cinco aspectos. Em primeiro lugar, a escrita expressiva, pela sua forma mais livre e despreocupada pode tornar-se efectivamente uma maneira do jovem ganhar confiança nas suas competências de escrita, gosto por esta actividade e sentir-se assim mais disponível para empreender tarefas de escrita mais exigentes. Em segundo lugar, a referência ao conhecimento que possuem sobre um assunto, abre boas perspectivas para a realização de uma escrita transaccional, na medida em que os conhecimentos que os jovens adquirem na escola podem ser postos ao serviço de uma escrita informativa ou persuasiva para terceiros que não têm acesso a esses conhecimentos. Em terceiro lugar e, de alguma forma relacionada com a segunda sugestão, os jovens deveriam ser estimulados a perceberem

igualmente a sua escrita com base em índices exteriores ao próprio. Ou seja, é também da dialéctica surgida entre escrevedor e leitor (e não só da relação entre sujeito e conteúdo) que se desenvolve o discurso escrito e, neste sentido, a existência de "audiência reais" são um primeiro passo para a consciência da audiência e da ponderação das necessidades do leitor (Crowley, 1977, cit. por Faigley et al., 1985; Moffett, 1968). Em quarto lugar, julgamos importante que os estudantes passem a acreditar que a "dureza" do processo de escrita é fruto das nossas limitadas capacidades de processamento da informação e não necessariamente de uma deficiência por parte do escrevedor (Flower & Hayes, 1981; Scardamalia, 1981). A grande maioria dos escritores consagrados continua a afirmar que a escrita é um processo difícil ao cabo de anos de experiência (Bryson et al., 1991). Se esta crença não for modificada tememos que não se progrida nem se invista em formas mais maduras de escrita. Por último, seria importante que os jovens reconhecessem que o conhecimento revelado num texto não é apenas (ou não se mostra fundamentalmente) resultado de um conhecimento prévio, mas resulta da tentativa e da necessidade de o escrever. Ou seja, que a escrita não é um processo de mera descrição do conhecimento, mas de transformação desse mesmo conhecimento (Scardamalia & Bereiter, 1987).

Para as respostas dos jovens relativamente ao que mais gostavam de escrever, de entre as três tarefas propostas, não foram construídas categorias de análise de conteúdo, nem apresentados resultados, pela sua sobreposição quase perfeita às respostas

verbalizadas para a questão que acabámos de interpretar.

Assim, a tarefa onde o jovem se sente mais eficaz é quase sempre aquela em que gosta mais de escrever. Estes resultados parecem ir ao encontro de uma prescrição proposta por Bruner na sua teoria de instrução (Bruner, 1966/1975), quando afirma que é difícil gostarmos, envolvermo-nos e investirmos numa actividade onde não nos sentimos competentes.

Parece-nos urgente que o jovem adquira conhecimentos e estratégias de escrita de forma a sentir-se competente na realização de textos que não exclusivamente expressivos, de forma a desenvolver uma motivação que lhe permita progredir para formas mais maduras de escrita.

No entanto, a maioria dos jovens crê escrever bem ou de forma aceitável, apesar de constatarmos que não se sentem competentes em tarefas de escrita mais desafiadoras e onde a necessidade de lidar com o complicado processo de escrita se mostra mais premente, não havendo diferenças nos diferentes anos de escolaridade da amostra.

A avaliação positiva que fazem da sua escrita em termos gerais parece apoiar-se em duas perspectivas bastante distintas da competência escrita. A mais referida é baseada na mestria das competências gramaticais e, a segunda, baseia-se no conteúdo das ideias escritas.

Alguns autores têm referido como gradualmente o jovem interioriza uma visão da composição como um outro exercício onde é necessário demonstrar competência na utilização das convenções linguísticas (Birnbaum, 1980).

No presente estudo, a crença na realização de uma escrita de qualidade deve-se substancialmente ao entendimento da escrita enquanto actividade de manuseamento de competências específicas, habitualmente de natureza gramatical. A partir do momento em que não cometem erros ortográficos, de pontuação e possuem algum vocabulário, os jovens crêem de alguma forma ter atingido aquilo que se considera uma competência escrita.

Contudo, a valorização do conteúdo ou ideias do texto, parece apelar para uma consciência do sentido da escrita um pouco diferente da acima referida. Parte dos jovens parece possuir um entendimento da escrita de uma forma que consideramos mais positiva, pois esta deixa de ser apenas uma exibição de competências gramaticais e passa a contemplar as ideias presentes no texto. No entanto, esta última perspectiva, se distanciada do impacto que provoca na audiência, poderá dificultar a transição de uma escrita baseada no escrevedor para uma escrita baseada no leitor (Flower, 1979), tanto mais que os jovens voltam a referir a facilidade em transmitir para o papel aquilo que pensam como a terceira razão mais escolhida para considerarem a sua escrita positiva.

Quando nos debruçamos sobre os aspectos mais negativos que os jovens atribuem à sua escrita, encontramos uma referência amplamente maioritária às suas dificuldades de natureza gramatical.

Estes resultados parecem indiciar, claramente, uma consciência de que estas competências não só são muito importantes (menosprezando por exemplo, o conteúdo expresso, a organização das

ideias e o impacto na audiência), como se encontram deficitárias, fruto de uma avaliação pessoal e/ou exterior realizada sobre a escrita dos jovens.

A escolha das dificuldades gramaticais como exemplo dos aspectos mais negativos da escrita por parte dos sujeitos da amostra, sugere-nos várias considerações.

A crença de que a mestria da estrutura da linguagem é uma das necessidades mais prementes da escrita destes sujeitos, leva-nos em primeiro lugar a pensar que a automatização destas competências não se realizou. No entanto, é a presença desta crença junto dos escrevedores do 8º e 11º anos da amostra que nos levam a entender este resultado como um indicador negativo para o desenvolvimento de formas mais maduras de escrita. Neste sentido, julgamos que os jovens permanecem preocupados com esquemas considerados de ordem "inferior" que sabemos dificultar a utilização de esquemas de ordem "superior" que têm que esperar pela automatização dos primeiros para poderem actuar (Bereiter, 1980; Scardamalia & Bereiter, 1986). Por exemplo, para que a escrita seja calculada para ter um efeito desejado na audiência (escrita transaccional), o esforço para tornar a escrita em conformidade com as convenções típicas da linguagem escrita tem de estar automatizado. Esta automatização não implica mestria, mas proficiência no sentido do comportamento em causa requerer pouca ou nenhuma atenção consciente por parte do sujeito. Assim, esta crença revelada pelos sujeitos pode tornar-se impeditiva da utilização de outro tipo de competências importantes para o desenvolvimento da escrita.

Concomitantemente, esta crença pode fomentar como um dos objectivos da escrita a mestria desta competência, mais do que a procura de significado naquilo que escreve, quer para a comunicação com os outros, quer para consigo próprio. A este propósito podemos recorrer aos valores percentuais inscritos nos quadros relativos aos objectivos das tarefas de escrita e constatar como para o 8º ano este objectivo chega a atingir 20% das respostas dos sujeitos.

A segunda consideração prende-se com os possíveis efeitos de natureza motivacional que esta crença pode comportar. Vários estudos mostram como a fluência escrita é afectada negativamente quando o entusiasmo inicial pela escrita e pela comunicação de informação aos outros através dela, é substituído pela preocupação pela ortografia, pontuação e sintaxe (Katstra, et al., 1987). Se esta preocupação permanece, existe a probabilidade de que o jovem desenvolva atitudes negativas face à escrita, na medida em que as preocupações gramaticais o impedem de alcançar a fluência e o efeito que reconhece muitas vezes existir numa escrita matura.

Finalmente, poderemos ainda interpretar estes resultados como fruto da atenção, por parte dos professores, centrada neste tipo de competências e que pode levar os jovens a valorizar os aspectos gramaticais onde se sentem ineficazes. Esta é sem dúvida uma problemática complexa e não estamos de forma alguma a desvalorizar a questão ortográfica ou mais genericamente gramatical. No entanto, julgamos importante alertar o professor para a necessidade de recorrer a estratégias diferentes das até aqui utilizadas, no sentido de ajudar o estudante a colmatar esta deficiência (se ela

de facto existir). Recordemos que esta crença não se mostra significativamente diferente ao longo dos anos de escolaridade, podendo levar-nos a pensar que as estratégias utilizadas ao longo dos anos não se têm mostrado eficazes. Simultaneamente, quer através da superação do problema, quer através da valorização de outros aspectos importantes para a comunicação e para a utilização da escrita numa vertente de aprendizagem, o professor estará a ajudar o estudante, ao permitir-lhe orientar a sua atenção para outros aspectos considerados mais importantes na tarefa de lidar eficazmente com o processo de escrita.

Também a dificuldade em transmitir para o papel aquilo que pensa se mostrou um sinal indicador daquilo que consideram mais negativo na sua escrita.

Esta crença pode revelar uma maior maturidade do escrevedor, ao ser capaz de tomar o seu próprio ponto de vista na apreciação que faz acerca da sua escrita e reconhecer que o que escreve não se coaduna com a intenção pretendida (Bereiter, 1980).

Simultaneamente ela poderá constituir um sinal de alerta para o professor, no sentido em que o jovem parece sentir a necessidade de conhecer estratégias que o ajudem a transformar os seus pensamentos através da escrita ou mesmo aprender a lidar com a complexa actividade de composição. Esta primeira interpretação advém do entendimento desta preocupação, como sinal da insatisfação que o jovem pode sentir em se limitar a escrever as ideias tal como elas se encontram em pensamento, sem as conseguir transformar ou enriquecer pela palavra escrita. A segunda interpretação surge do

facto desta preocupação poder funcionar como um alerta para o facto da actividade de composição não estar a ser separada em sub-rotinas, tal como o fazem os escrevedores mais experientes (Scardamalia, 1981).

No entanto, não podemos deixar de hipotetizar que subjacente a esta crença poderá encontrar-se a ideia de que a escrita se limita à actividade de passar para o papel o que se pensa e quando tal não ocorre, o jovem atribui-lhe um significado negativo.

As estratégias que os jovens crêem poder levá-los a remediar ou otimizar a sua escrita, não se mostram semelhantes para os três anos de escolaridade da amostra.

As diferenças parecem ocorrer entre o 5º ano e os outros dois anos de escolaridade da amostra. Assim, os jovens do 5º ano crêem que o estudo da gramática, mais precisamente a aprendizagem da ortografia e pontuação e a melhoria da caligrafia resultaria numa melhoria da sua escrita. Numa perspectiva desenvolvimentista esta preocupação parece ser adequada (Meadows, 1991), na medida em que o jovem ainda não teve oportunidade suficiente para aprender a escrever fluentemente em conformidade com as convenções gramaticais. No entanto, a estratégia referida parece-nos pouco adequada, pois o estudo da gramática e o envolvimento em exercícios gramaticais descontextualizados do discurso não se mostram os mais eficazes (Applebee, 1984; Calkins, 1979, cit. por Birnbaum, 1980). Ao contrário, o treino ou a prática nestes anos mais baixos da escolaridade parecem ser uma estratégia bastante eficaz (Graves, 1985), mostrando-se justamente aquela em que os estudantes mais

novos menos acreditam, por comparação com os seus colegas mais velhos.

Igualmente diferenciador dos vários anos de escolaridade, mostra-se a crença partilhada pelos sujeitos mais novos, de que a atenção e concentração a dedicar às aulas é uma estratégia eficaz para melhorar a sua escrita. Uma interpretação possível para esta crença é a de que ela pode resultar do estágio de desenvolvimento cognitivo em que o sujeito se encontra, onde respeito por tudo o que é veiculado por uma figura de autoridade, neste caso o professor, tende a ser respeitado e a ser entendido como funcional. Uma outra interpretação pode prender-se com o facto destes sujeitos reconhecerem uma melhoria no seu desempenho através do que aprendem nas aulas, que não é reconhecida pelos sujeitos mais velhos.

Independentemente da mudança que ocorre nas crenças dos sujeitos, muitos acreditam na eficácia da leitura para a melhoria da sua escrita, se bem que esta se mostre fundamentalmente uma forma de adquirir vocabulário e melhorar a ortografia.

Esta estratégia sugere-nos, por parte do sujeito, a necessidade de aprender através da modelagem, mais concretamente, através da observação de uma escrita competente. Os jovens estão provavelmente conscientes de que através da leitura podemos interiorizar estruturas de escrita acerca do que lemos. Referimos a este propósito a percentagem ligeiramente superior, se bem que não significativa, de jovens do 11º ano que pretendem através da leitura apreender estilos de escrita e formas de expôr as ideias de maneira a enriquecer um estilo pessoal.

No entanto, esta estratégia relaciona-se primordialmente com a aprendizagem de ortografia e vocabulário que reconheceram provavelmente não aprender através da gramática e dos exercícios que acima referimos. Parece-nos que de uma forma ligeiramente sofisticada, os jovens mais velhos referem a leitura com propósitos semelhantes à necessidade de aprender estruturas gramaticais relatada pelos sujeitos mais novos.

Sem pretender de alguma forma menosprezar a actividade e gosto pela leitura, julgamos que esta crença pode tornar-se uma ameaça ao desenvolvimento das competências de escrita. Em primeiro lugar, os jovens através da leitura contactam primordialmente com uma escrita muito competente, com a qual se quiserem competir sairão na maioria dos casos perdedores (Moffett, 1968). A análise de textos de escritores e a atenção aos detalhes e formas utilizadas (com vista à melhoria da sua escrita), não parece ajudar o jovem a detectar as suas dificuldades e a encontrar formas específicas de lidar com elas.

Por outro lado, a leitura fornece-nos um produto acabado no qual não é discernível o processo utilizado pelo escritor. Ou seja, a forma como o escritor lida com o processo de escrita, as estratégias que utiliza e a forma como ultrapassa as dificuldades que sente, permanecem opacas e podem fomentar a ideia de "dom" por oposição a investimento e procura de soluções na maior parte dos casos trabalhosas.

Em nosso entender, se bem que a leitura possa contribuir para uma optimização da escrita, essa contribuição deve ser entendida de

forma cautelosa (Walmsley, 1983), pois muitas vezes advém de esquemas implícitos que vamos apreendendo, de uma consciência da necessidades do leitor que vamos interiorizando, entre outros aspectos, que não nos ajudam directamente na nossa actividade de escrita. Julgamos ser importante fomentar junto dos alunos a ideia de que a escrita envolve uma série de processos específicos com os quais o escrevedor tem que lidar e organizar (compôr) de forma flexível e reflectida, de maneira a alcançar os objectivos que pretende.

O treino ou a prática na actividade mostra-se também uma crença partilhada pelos estudantes mais velhos da amostra, como acima referimos. Esta crença parece-nos bastante positiva por duas ordens de razões. A primeira, prende-se com a consciência por parte dos estudantes de que a escrita pode ser uma actividade que se desenvolve, mas para que tal ocorra necessita de ser praticada.

Contudo, importa realçar que a prática por si só não se mostra muito eficaz (Hardcastle et al., 1983; Scardamalia, 1981). É necessário instruir os estudantes em estratégias específicas, de forma a poderem abordar a tarefa e aprender a lidar com ela de maneira diferente.

Desta forma, a segunda razão associa-se ao empenhamento e envolvimento necessário para que o ensino de estratégias de aprendizagem da escrita possa ser bem sucedido. Se o jovem acreditar que o treino é necessário, as estratégias a veicular para o ensino da escrita e o próprio envolvimento na actividade como

forma de aprendizagem, tenderão a ser entendidas como formas que necessitam de ser praticadas para se tornarem úteis.

Origens de uma Boa Escrita (Atribuição de Eficácia)

Os grupos mostraram-se mais uma vez homogêneos quanto às características, actividades ou estratégias que julgam encontrar-se na origem de uma escrita mais eficaz.

Estes resultados mostram-se difíceis de interpretar, não só pelo número elevado de categorias construídas para atender à variabilidade encontrada nos vários aspectos referidos pelos jovens, como o seu agrupamento em duas categorias mais abrangentes também não ter revelado qualquer diferença entre os grupos.

Contudo, tentaremos tecer algumas considerações acerca dos resultados encontrados.

A amostra mais uma vez crê ser a leitura a actividade que mais contribui para uma escrita eficaz, tendendo a segunda preferência a ser dividida entre a vocação ou jeito para escrever, as bases de português da "primária" e a prática da escrita.

Relativamente à leitura julgamos que esta referência se pode interpretar da mesma forma como a interpretámos como estratégia optimizadora da escrita. As três outras preferências curiosamente foram consideradas todas pelos peritos como actividades directamente relacionadas com uma escrita mais eficaz. No entanto, parece-nos que a vocação e as bases de português da "primária"

poderão mostrar-se competências para as quais o próprio pode contribuir de forma pouco significativa.

A importância das bases de português da "primária" podem revelar uma acuidade extraordinária por parte dos jovens (fruto de uma auto-consciência e/ou de uma consciência estimulada pelo professor) de que sem a aquisição de uma sintaxe, ortografia e pontuação, a progressão para outras competências de escrita se tornam extremamente difíceis. Ou seja, a preocupação e a atenção a dedicar a esquemas inferiores, dificulta, senão impossibilita, a utilização da escrita centrada no significado.

Contudo, o jovem associa-a a um momento da escolaridade particular e já longínquo e como acima observámos a tarefa de superar essas dificuldades não parece estar a surtir muito efeito. De facto, segundo alguns autores (Moffett, 1968), a aprendizagem da pontuação e sintaxe em particular, deverá assemelhar-se à forma como as crianças aprendem a falar, ou seja, de maneira implícita e orientada para a comunicação.

Parece-nos urgente que no ensino "primário" estas competências mais básicas se tornem algo automatizadas, ou que o professor do "liceu" encontre formas de assegurar que estas competências não irão receber a máxima atenção por parte do estudante, para que ele se sinta não só mais competente como mais fluente e mais satisfeito com a escrita que desenvolve (Bereiter, 1980; Katstra et al., 1987).

À crença relativa à vocação, jeito ou facilidade em exprimir-se por escrito como uma origem da boa escrita, não deverá ser

estranha a leitura de escritores consagrados e o pouco conhecimento relativo ao processo e estratégias de composição. Seria importante ajudar o jovem a compreender que muitas vezes aquilo a que chamamos vocação é resultado de uma forma diferente de abordar a tarefa de escrita, seja através da organização dos pensamentos, da divisão dos constrangimentos sentidos durante a actividade de escrita, da sensibilidade ao leitor, de uma revisão cuidada, da utilização da escrita como forma de descobrir e explorar pensamentos e ideias, entre muitos outros aspectos (e.g. Bryson et al., 1991; Collins & Gentner, 1980; Graham & Harris, 1989; Hayes & Flower, 1986).

A organização das respostas em duas categorias mais amplas, mostra-nos como os jovens se dividem, independentemente do ano de escolaridade em que se encontram, entre considerar actividades mais directamente ou indirectamente relacionadas com a escrita, como estando na origem de uma boa escrita.

Em primeiro lugar, importa referir que a forma como as actividades foram divididas pode ser alvo de crítica, ao não se posicionar muito claramente dentro de um modelo acerca do entendimento da escrita.

Em segundo lugar, e acreditando na adequação da categorização, podemos interpretar estes resultados como indiciando um aumento escasso da consciência, por parte dos jovens, acerca de actividades que se mostram mais relacionadas com a escrita, à medida que recebem a sua educação escolar.

Motivações Para a Escrita (Importância da Escrita)

As respostas a esta questão não revelaram homogeneidade na amostra.

Os jovens do 5º ano entendem a escrita num sentido mais pragmático, ao qual não deverá ser alheio o estágio de desenvolvimento cognitivo em que se encontram. Assim, o jovem entende a escrita ao serviço da resolução de problemas muito concretos e próximos das suas necessidades, tal como a possibilidade de realizar a escolaridade e poder responder às solicitações que lhe são feitas, como escrever um recado e comunicar em circunstâncias particulares. Estas crenças parecem bastante adequadas às necessidades das crianças e por isso susceptíveis de as levar a entender a escrita como uma actividade não só importante, como nalguns casos imprescindível (Meadows, 1991).

Já os jovens do 8º ano distinguem-se dos seus colegas por verbalizarem significativamente mais vezes, objectivos relacionados com aspirações profissionais e de independência.

Qualquer destes objectivos pode conduzir-nos ao entendimento da escrita como um meio para o jovem se poder afirmar na sociedade, quer através de um posto de trabalho com determinado estatuto, quer através da autonomia ou auto-suficiência que adquire face aos outros. Assim, resolvidas questões pragmáticas, mais relacionadas com o momento presente, o jovem modifica a funcionalidade da escrita, entendendo-a ao serviço de uma das tarefas com a qual se

está a defrontar durante a adolescência e que diz respeito à necessidade de encontrar um lugar e de se afirmar na sociedade dos adultos (Inhelder & Piaget, 1970/1976).

Os estudantes mais velhos, se bem que não refiram de forma significativamente superior qualquer outro objectivo, distinguem-se de facto dos seus colegas por não valorizarem da mesma maneira os objectivos acima descritos.

Recorramos então às percentagens adquiridas pelas categorias utilizadas para analisar estas respostas. Se bem que de forma não significativamente superior à referência utilizada pelos colegas, os jovens do 11º ano referem mais vezes a utilização da escrita como possibilidade de desenvolver ou clarificar aquilo que se pensa, ou mesmo obter um efeito terapêutico através da escrita, a par da auto-expressão (também referida pelos jovens do 8º ano). Parece-nos existir nestas crenças acerca da importância da escrita, objectivos de descoberta e exploração pessoal, ou seja, a utilização da escrita ao serviço da reflexão acerca do mundo e de si próprio. Esta necessidade encontra-se também de acordo com as tarefas desenvolvimentistas da adolescência e parece dirigir-se no sentido de encontrar na escrita uma possibilidade de diálogo consigo mesmo e de reflexão interiorizada (Claes, 1985; Inhelder & Piaget, 1970/1976).

Poderíamos propôr, através das nossas interpretações sobre a importância da escrita para os jovens, um trajecto no sentido da escrita permitir um contacto com os outros, um contacto com a sociedade mais alargada e um contacto com o próprio.

Esta forma de entender a importância da escrita remete-nos para a análise dos objectivos das tarefas seleccionadas e preferências dos jovens e das audiências identificadas.

Parece ser através da escrita expressiva que os jovens do 5º ano satisfazem o seu objectivo de comunicar com os outros e os jovens do 11º ano encontram objectivos de auto-conhecimento cognitivo e emocional. Já os objectivos de afirmação na sociedade dos jovens do 8º ano podem relacionar-se com a utilização da escrita para aprender factos, conseguida maioritariamente através da escrita transaccional e, através da escrita expressiva para a aquisição de competências gramaticais. A escolha das tarefas onde se sentem mais competentes e gostam mais de realizar podem ser entendidas como aquelas que mais se encontram de acordo com as suas motivações para a escrita.

Relativamente à audiência, a maior referência à família, ao professor e ao próprio, respectivamente para o 5º, 8º e 11º anos de escolaridade, como diferenciador das audiências concebíveis ou privilegiadas pelos jovens, parece-nos mostrar-se bastante consonantes com os objectivos últimos da escrita.

Esta interrelação das motivações e audiências de escrita, encaminha-nos cada vez mais para o entendimento da referência ao próprio como audiência de escrita, como um sinal, não só do próprio desenvolvimento cognitivo do sujeito, como de novas possibilidades da utilização e entendimento da escrita. Esta perspectiva de alguma forma mostra-se contrária à ideia de uma escrita para o próprio poder ser considerada mais imatura.

3. Desenvolvimento das Crenças

A apreciação do desenvolvimento das crenças através de um índice de diferenciação permite corroborar a hipótese Ib), IIId), IIIc), não se corroborando no entanto a hipótese IIb).

Assim, os jovens do 8º e 11º anos de escolaridade diferenciam com maior frequência os objectivos com que se podem realizar as três tarefas de escrita que os seus colegas do 5º ano. Poderemos afirmar, que pelo menos a partir do 8º ano, os estudantes parecem ter adquirido crenças mais maduras porque mais diferenciadas, relativamente aos objectivos das diferentes funções de escrita.

No entanto, no respeitante às audiências concebíveis, ou seja, às audiências para quem podem escrever este tipo de textos, os estudantes mais velhos não discriminam mais as audiências que os seus colegas mais jovens. Contudo, quando o sujeito é solicitado a explicitar para quem efectivamente escreve, os estudantes do 11º ano mostram-se mais diferenciados do que os seus outros colegas. Ou seja, aos vários tipos de escrita associam-se audiências privilegiadas significativamente diferentes para os jovens do 11º ano.

Podem ser consideradas várias interpretações a este propósito.

A primeira relativa à diferença entre possibilidade e "realidade". No domínio da consciência das possibilidades os jovens não parecem modificar as suas crenças, no entanto, os jovens mais velhos parecem ter desenvolvido uma maior discriminação da

adequação das audiências de "facto possíveis" ou mais "aconselháveis" para cada função de escrita, permitindo-nos falar não tanto em desenvolvimento da consciência da audiência, mas desenvolvimento da consciência da adequação da audiência a diversos propósitos ou objectivos.

A segunda interpretação relaciona-se com o próprio índice utilizado. Se existem diferenças entre os grupos, para duas das três tarefas de escrita relativamente às audiências concebíveis, é porque os sujeitos verbalizam audiências significativamente diferentes. No entanto, se referirem sempre o mesmo tipo de audiências para as três tarefas, concordámos em não considerar esse critério como sinal de desenvolvimento. Mas efectivamente, o desenvolvimento da consciência da audiência pode fazer-se não apenas por diferenciação face às funções de escrita, mas também através da "recusa" de determinado tipo de audiências, como por exemplo a família e os professores, por parte dos sujeitos mais velhos. A utilização de um critério de diferenciação pode mostrar-se incompleto para avaliar o desenvolvimento da consciência da audiência (e o desenvolvimento em geral).

Por último, a consciência da audiência pode não resultar fundamentalmente de um processo de descentração cognitivo, mas depender de outros factores mais específicos que levam os jovens a poderem conceber diferentes audiências possíveis em função do tipo de linguagem escrita envolvido.

No entanto, face à diferenciação corroborada na hipótese IIId), o desenvolvimento de audiências apropriadas aos objectivos ou

funções de escrita parece ser mais tardia que a discriminação de que a diferentes escritas podem corresponder diferentes objectivos. Ou seja, primeiramente percebe-se que há razões diferentes que nos levam a escrever determinado tipo de textos e só depois que estas razões não são apropriadas a qualquer audiência.

Se o jovem vai discriminando audiências através do feed-back que recebe e essa discriminação tende a fazer-se relativamente tarde, não acompanhando as razões que temos para escrever, talvez o feed-back não esteja a ser feito nas melhores condições. Poderá encontrar-se associada a esta "demora" ou ausência de desenvolvimento, o facto do jovem escrever predominantemente para o professor, e a audiência tornar-se assim durante algum tempo um conceito desligado do significado do que é escrito (Birnbaum, 1980). Ou, a impossibilidade de escrever para outras audiências que não as concebíveis já durante o 5º ano de escolaridade, seja de tal forma uma realidade que esta se sobreponha às capacidades de descentração.

No que concerne às estratégias referidas a propósito de cada momento em que foi dividido o processo de escrita, os jovens do 5º ano mostram-se menos diferenciados quanto à aplicação de estratégias diferentes para resolver tarefas de escrita diferentes, que os seus colegas do 8º e 11º anos de escolaridade.

Surpreende-nos no entanto, que as estratégias utilizadas para cada tarefa de escrita não se desenvolvam entre o 8º e 11º anos. Os jovens do 11º ano não parecem ganhar maior consciência da possibilidade de utilizar estratégias diferentes para as três

tarefas de escrita que os seus colegas do 8º ano.

Podemos falar de desenvolvimento das crenças acerca dos processos de escrita, na medida em que os jovens verbalizam envolver-se em processos diferentes para cada tarefa escrita, adequando as estratégias à tarefa que pretendem resolver. Apesar disso, julgamos, pelas dificuldades verbalizadas pelos estudantes noutros momentos da entrevista e pelas estratégias seleccionadas, que o desenvolvimento operado fica aquém do que seria necessário promover.

Concepções Acerca de Bons e Maus Escrevedores

1. Apreciação da Mudanças Entre os Anos de Escolaridade da Amostra

As crenças relativas ao bom escrevedor não se mostraram diferentes nos vários anos de escolaridade da amostra, quer na totalidade das respostas correctas fornecidas, quer na análise das respostas a cada história (excepto para uma história).

Uma comparação qualitativa entre estes resultados e os encontrados no primeiro momento da entrevista sugere-nos algumas considerações.

Podemos hipotetizar que estes resultados ilustram uma diferença entre competência e desempenho. Ou seja, o facto dos sujeitos mais novos não se diferenciarem dos seus colegas mais velhos e estes últimos manifestarem crenças bastante adequadas relativamente ao que expressaram para algumas questões do primeiro

momento da entrevista, leva-nos a sugerir que os jovens possuem regras que não utilizam espontaneamente. Assim, uma das implicações educacionais mais importantes, prende-se com a necessidade de fornecer indícios da competência aos estudantes, quando estes se envolvem na actividade de escrita. Estes indícios poderão ajudar o jovem a relembrar a regra e a utilizá-la durante o desempenho.

Contudo, a partir destes resultados não podemos deixar de colocar a hipótese de efectivamente existirem diferenças nas competências dos sujeitos mais velhos e mais novos da amostra, que não se revelam no desempenho (nas histórias). Assim, devido a limitações cognitivas, mais concretamente limitações na busca em memória, os jovens mais novos podem não ser tão exaustivos nem tão sistemáticos como os seus colegas mais velhos numa situação onde têm que gerar as estratégias (1º momento da entrevista) e não apenas avaliá-las (2º momento da entrevista). Se a competência não existir de facto nos sujeitos mais novos e se revelar nestas histórias pelo facto de exigir avaliação e não geração, então não bastará que a instrução se baseie apenas em indícios, mas mostrar-se-à necessário explicitar estratégias, de forma a que os estudantes as conheçam e possam decidir a partir desse conhecimento.

No entanto, a partir destes resultados parece-nos bastante lícito concluir que não vale a pena dar "receitas" aos alunos, pois eles não só parecem possuir determinadas competências, como se mostram capazes de tomar decisões apropriadas com base nas

comparações que estabelecem entre várias estratégias possíveis.

Pelo contrário, a apresentação de alternativas mais ou menos específicas poderá fomentar a avaliação entre as estratégias que os estudantes utilizam e as que lhes são sugeridas, ajudando-os naquilo em que parecem precisar de mais ajuda, ou seja, na auto-regulação das estratégias e não apenas no conhecimento dessas mesmas estratégias.

Contudo, apesar das crenças acerca do desempenho de bons escrevedores poderem ser consideradas bastante positivas, os jovens consideram a preocupação pela audiência uma estratégia pouco eficaz. Também as estratégias relativas à optimização da escrita e actividades de transcrição se revelam muito semelhantes às crenças encontradas para o primeiro momento da entrevista, defendendo a aprendizagem de aspectos de natureza gramatical para melhorar a sua escrita e manifestando concepções "erróneas" acerca da forma como se desenrola o sub-processo de transcrição..

A manutenção destas crenças em situações onde os jovens têm a possibilidade de se concentrar na comparação entre estratégias, tendo a possibilidade de emitir opiniões baseadas numa ponderação de alternativas, leva-nos a sugerir que estas crenças se podem encontrar mais enraizadas, necessitando por isso de uma atenção especial por parte do professor.

Estamos conscientes que a análise das justificações fornecidas pelos estudantes nos poderia permitir compreender mais profundamente os resultados encontrados. No entanto, não foi possível realizar essa análise no âmbito deste trabalho.

LIMITAÇÕES DO PRESENTE ESTUDO

Muitas vezes as investigações deparam-se com o problema do seu material não ser ilustrativo daquilo que os jovens podem fazer, mas sim do que foram capazes de fazer em determinadas circunstâncias. Esta limitação não só se aplica no caso do presente estudo, como também se estende à relação funcional entre crenças e desempenho. Ou seja, como é que o conhecimento que o jovem partilha acerca da actividade é utilizado na realização dessa mesma actividade.

Alguns autores referem como as capacidades conceptuais parecem estar de alguma forma mais desenvolvidas que as capacidades funcionais, ou seja, falta aos jovens os meios funcionais para usar esse conhecimento (Bereiter & Scardamalia, 1982). Desta forma, apesar das relações existentes entre crenças e desempenho, a necessidade de as prescrutar parece-nos importante no sentido de tornar estes resultados o mais significativos possível.

As próprias características dos instrumentos utilizados impõem algumas limitações à validade dos resultados obtidos.

Relativamente ao primeiro momento da entrevista não devem ser descurados os efeitos do experimentador, quer na possibilidade de insinuar respostas, quer nas expectativas que pode ter transmitido aos sujeitos. Neste último caso, os sujeitos entrevistados podem ter dado respostas baseadas naquilo que julgaram que o experimentador pretendia e não com base no que efectivamente pensavam.

No que concerne às histórias o processo de validação não se encontra concluído, sendo necessário discriminar as histórias mais sensíveis aos critérios utilizados. Assim, o valor de diagnóstico das histórias construídas terá que ser entendido com algumas reservas.

Um outro aspecto importante a realçar deste estudo diz respeito ao seu carácter transversal com vista à realização de interpretações desenvolvimentistas. Estamos conscientes de que as diferenças entre os grupos podem ser um reflexo de práticas educativas (familiares e/ou escolares) inerentes ao coorte de pertença e não reflectirem diferenças associadas meramente aos anos de escolaridade dos sujeitos (Lerner & Hultsch, 1983). Concomitantemente, a extrapolação dos resultados deverá ser cautelosa, na medida em que estamos a trabalhar num domínio onde os dados disponíveis não nos permitem estimar os parâmetros da população.

Um outro aspecto tomado em consideração na constituição da amostra prendeu-se com a selecção de jovens oriundos de famílias (pai e mãe) com um grau de instrução médio ou superior. Foi nosso objectivo conseguir por parte dos jovens entrevistados um maior grau de sofisticação nas respostas produzidas, de forma a que as concepções mais inadequadas pudessem ser extensíveis à população em geral. No entanto, por esta mesma razão, alguns dos conhecimentos revelados podem não constar do sistema de crenças de muitos estudantes e necessitarem por isso de uma abordagem diferente em termos da instrução.

Julgamos que as implicações educacionais propostas não se esgotam com as tecidas neste trabalho. Perante os conhecimentos e dificuldades reveladas pelos jovens, uma série de estratégias de instrução específicas poderiam ser delineadas de forma a contemplar esses conhecimentos. Contudo, dados os objectivos possíveis no presente trabalho, essas sugestões tomaram a forma de pistas muito gerais que, em nosso entender, podem num primeiro momento alertar o professor para o desenvolvimento e recursos revelados pelas crenças dos jovens, mas que num segundo momento necessitam de ser explicitadas de forma mais concreta para poderem tornar-se instrumentos úteis ao serviço de uma utilização da escrita mais eficaz. As próprias pistas sugeridas no presente trabalho deverão ser acompanhadas por uma observação atenta do seu impacto nos jovens, quer relativamente às possibilidades de aceitação, quer na transformação da escrita e sua utilização por parte dos estudantes.

Quatro questões se nos colocam no fim deste trabalho de forma mais premente, as quais gostaríamos de desenvolver em trabalhos futuros acerca da escrita. Qual o tipo de relação que se estabelece entre crenças e desempenho? Qual o impacto que uma modificação nas crenças poderá ter nesse mesmo desempenho? De que forma o desenvolvimento associado às crenças afectará as possibilidades de intervenção específicas? E quais as formas de instrução mais adequadas para levar o jovem a modificar e activar o conhecimento que possui?

REFERÊNCIAS

- Applebee, A. (1984). Writing and reasoning. Review of Educational Research, 54, 577-596.
- Bakeman, O. & Gottman, J. (1986). Observing interaction: An introduction to sequential analysis. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bardin, L. (1979). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70 (original publicado em 1977).
- Beaugrande, R. (1984). Text production: Toward a science of composition, Vol. XI in the series Advances in Discourse Processes. N.J.: Ablex.
- Beaugrande, R. (1987). Writing and meaning: Contexts of research. In A. Matsuhashi (Ed.), Writing in the real time (pp. 1-33). N.J.: Ablex.
- Bereiter, C. (1980). Development in writing. In L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), Cognitive processes in writing (pp. 73-93). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1982). From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process. In R. Glaser (Ed.), Advances in instructional psychology Vol 2. (pp. 1-64). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1983). Levels of inquiry in writing research. In P. Mosenthal, L. Tamor & S. Walmsley (Eds.), Research on writing: Principles and methods (pp. 3-25). N.Y.: Longman.
- Bereiter, C., Burtis, P. & Scardamalia, M. (1988). Cognitive operations in constructing main points in written composition. Journal of Memory and Language, 27, 261-278.
- Birnbaum, J. (1980). Why should I write? Environmental influences on children's views of writing. Theory into Practice, XIX, 202-210.
- Blatchford, P. (1992). Academic self assessment at 7 and 11 years: its accuracy and association with ethnic group and sex. British Journal of Educational Psychology, 62, 35-44.
- Brewer, M. & Lui, L. (1984). Categorization of the elderly by the elderly: effects of perceiver's category membership. Personality and Social Psychology Bulletin, 10, 585-595.
- Britton, J., Burgess, T., Martin, N., McLeod, A. & Rosen, H. (1975). The development of writing abilities (11-18). Hampshire: MacMillan Education.
- Brown, G. (1984). Metacognition: New insights into old problems? British Journal of Educational Studies, 32, 213-219.
- Brown, A., Bransford, J., Ferrara, R. & Campione, J. (1983). Learning, remembering, and understanding. In P. Mussen (Ed.), Handbook of child psychology, Vol.III, (Cognitive Development, J. Flavell & E. Markman (Eds.), 4thed. (pp.77-166). N.Y.: John Willey.

- Bruner, J. (1960). O processo da educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Bruner, J. (1975). Uma nova teoria da aprendizagem. Rio de Janeiro: Bloch Editores. (original publicado em 1966).
- Bryson, M., Bereiter, C, Scardamalia, M. & Joram, E. (1991). Going beyond the problem as given: problem solving in expert and novice writers. In R. Sternberg & P. Frensch (Eds.), Complex problem solving: Principles and mechanisms (pp. 61-84). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Burtis, P., Bereiter, C., Scardamalia, M. & Tetroe, J. (1983). The development of planning in writing. In B. Kroll & G. Wells (Eds.), Explorations in the development of writing: Theory, research and practice (pp. 153-174). N.Y.: John Wiley.
- Cannell, C. & Kahn, R. (1968). Interviewing. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), Handbook of social psychology Vol. II (2nd ed) (pp. 526-595). Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Carlin, E. (1986). Writing development: theory and practice. In A. Wilkinson (Ed.), The writing of writing (pp. 177-196). Philadelphia: Open University Press.
- Claes, M. (1985). Os problemas da adolescência. Lisboa: Verbo.
- Collins, A. & Gentner, D. (1980). A framework for a cognitive theory of writing. In L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), Cognitive processes in writing (pp. 51-72). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Cooley, E. & Ayres, R. (1988). Self-concept and success-failure attributions of nonhandicapped students and students with

- learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 21, 174-178.
- Cooper, C. (1983). Procedures for describing written texts. In P. Mosenthal, L. Tamor & S. Walmsley (Eds.), Research on writing: Principles and methods (pp. 287-313). N.Y.: Longman.
- Daly, J. (1978). Writing apprehension and writing competency. The Journal of Educational Research, 72, 10-14.
- Daly, J. (1985). Writing apprehension. In M. Rose (Ed.), When a writer can't write (pp. 43-82). N.Y: Guilford.
- Eblen, C. (1983). Writing across-the-curriculum: A survey of a university faculty's views and classroom practices. Research in the Teaching of English, 17, 343-348.
- Englert, C. & Raphael, T. (1988). Constructing well-formed prose: process, structure, and metacognitive knowledge. Exceptional Children, 54, 513-520.
- Englert, C., Raphael, T., Fear, K. & Anderson, L. (1988). Student's metacognitive knowledge about how to write informational texts. Learning Disability Quarterly, 11, 18-46.
- Ericsson, K. & Simon, H. (1984). Protocol analysis: Verbal reports as data. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Everitt, B. (1977). The analysis of contingency tables. London: Chapman and Hall.
- Fagan, W. (1988). Concepts of reading and writing among low-literate adults. Reading Research and Instruction, 27, 47-60.
- Faigley, L., Cherry, R., Jolliffe, D. & Skinner, A. (Eds.), (1985). Assessing writers' knowledge and processes of composing.

Norwood, N.J: Ablex.

- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. American Psychologist, 34, 906-911.
- Flavell, J. (1981). Cognitive monitoring. In W. Dickson (Ed.), Children's oral communication skills (pp. 35-60). N.Y.: Academic Press.
- Flower, L. (1979). Writer-based prose: a cognitive basis for problems in writing. College English, 41, (19-37).
- Flower, L. & Hayes, J. (1977). Problem-solving strategies and the writing process. College English, 39, 449-461.
- Flower, L. & Hayes, J. (1980). The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. In L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), Cognitive processes in writing (pp. 31-50). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). Plans that guide the composing process. In C. Frederiksen & J. Dominic (Eds.), Writing: The nature, development, and teaching of written communication Vol.2 (pp. 39-58). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Flower, L., Hayes, J., Carey, L., Schriver, K. & Stratman, J. (1986). Detection, diagnosis, and the strategies of revision. College Composition and Communication, 37, 16-55.
- Frederiksen, C. & Dominic, J. (1981). Introduction: Perspectives on the activity of writing. In C. Frederiksen & J. Dominic (Eds.), Writing: The nature, development, and teaching of written communication Vol.2 (pp. 1-20). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

- Frederiksen, C., Frederiksen, J. & Bracewell, R. (1987). Discourse analysis of children's test production. In A. Matsuhashi (Ed.), Writing in real time: Modeling production processes (pp. 254-290). N.J.: Ablex.
- Freedman, S. (1983). Student characteristics and essay test writing performance. Research in the Teaching of English, 17, 313-325.
- Freeman, E. & Sanders, T. (1987). Probing children's concepts of writing functions: a developmental research instrument (Comunicação apresentada no American Educational Research Association Annual Meeting, Washington, D.C., Abril 24).
- Garner, R. (1988). Verbal-report data on cognitive and metacognitive strategies. In C. Weinstein, E. Goetz & P. Alexander (Eds.), Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation (pp. 63-76). N.Y.: Academic Press.
- Graham, S. & Harris, K. (1989). Cognitive training: implications for written language. In J. Hughes & R. Hall (Eds.), Cognitive-behavioral psychology in the schools (pp. 247-279). N.Y.: Guilford.
- Graves, D. (1985). All children can write. Learning Disabilities Focus, 1, 36-43.
- Greeno, J. (1989). A perspective on thinking. American Psychologist, 44, 134-141.
- Griffiths, M. & Wells, G. (1983). Who writes what, and why. In B. Kroll & G. Wells (Eds.), Explorations in the development of

writing: Theory, research and practice (pp. 119-152). N.Y.: John Wiley.

Hayes, J. (1990). Individuals and environments in writing instruction. In B. Jones & L. Idol (Eds.), Dimensions of thinking and cognitive instruction (pp. 241-263). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Hayes, J. & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), Cognitive processes in writing (pp. 3-30). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Hayes, J. & Flower, L. (1983). Uncovering cognitive processes in writing: An introduction to protocol analysis. In P. Mosenthal, L. Tamor & S. Walmsley (Eds.), Research on writing: Principles and methods (pp. 207-220). N.Y.: Longman.

Hayes, J. & Flower, L. (1986). Writing research and the writer. American Psychologist, 41, 1106-1113.

Hayes, J., Flower, L., Schriver, K., Stratman, J. & Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. In S. Rosenberg (Ed.), Advances in applied psycholinguistics (pp. 176-240). Cambridge: Cambridge University Press.

Hardcastle, J., McLeod, A., Mellor, B., Richmond, J. & Savva H. (1983). Growth, community and control in secondary school writers. In B. Kroll & G. Wells (Eds.), Explorations in the development of writing: Theory, research and practice (pp. 209-247). N.Y.: John Wiley.

- Holsti, O. (1968). Content analysis. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.); Handbook of social psychology Vol.II (2nd ed) (pp. 596-692). Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Humes, A. (1983). Research on the composing process. Review of Educational Research, 53, 201-216.
- Hurtig, M-C. & Zazzo, B. (1969). Milieux et facteurs sociaux. In R. Zazzo (Ed.), Des garçons de 6 a 12 ans (pp. 43-75). Paris: PUF.
- Inhelder, B. & Piaget, J. (1976). Da lógica da criança à lógica do adolescente. São Paulo: Livraria Pioneira Editora (original publicado em 1970).
- Kardash, C. & Amlund, J. (1991). Self-reported learning strategies and learning from expository text. Contemporary Educational Psychology, 16, 117-138.
- Katstra, J., Tollefson, N. & Gilbert, E. (1987). The effects of peer evaluation on attitude toward writing and writing fluency of ninth grade students. Journal of Educational Research, 80, 168-172.
- King, B. (1979). Measuring attitudes toward writing: The King construct scale. (Comunicação apresentada no Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication, 30th, Minneapolis, Minnesota, Abril 5-7) ED 172258.
- Kirsch, G. (1991). Writing up and down the social ladder: a study of experienced writers composing for contrasting audiences. Research in the Teaching of English, 25, 33-53.
- Kowal, S. & O'Connell, D. (1987). Writing as language behavior:

- Myths, models, methods. In A. Matsuhashi (Ed.), Writing in the real time (pp. 108-132). N.J.: Ablex.
- Kroll, B. & Wells, G. (Eds.), (1983). Explorations in the development of writing: Theory, research and practice. N.Y.: John Wiley.
- Lerner, R. & Hultsch, D. (1983). Human development: a life-span perspective. N.J.: McGraw Hill.
- Lopes da Silva, A. & Sá, I. (1989). Um programa para o desenvolvimento de estratégias de estudo, reflexões sobre uma prática clínica. Revista Portuguesa de Psicologia, 25, 93-108.
- Lynch, E. & Jones, S. (1989). Process and product: a review of the research on LD children's writing skills. Learning Disability Quarterly, 12, 74-86.
- Mandler, G. (1985). Cognitive psychology: An essay in cognitive science. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Marcelo, C. (1991). Documento de trabalho distribuído no 1º Seminário "O Pensamento do Professor", realizado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa, 13-15 Novembro.
- Matsuhashi, A. (Ed.), (1987). Writing in real time: Modeling production processes. N.Y.: Ablex.
- Meadows, S. (1991). The development of writing. In P. Light, S. Sheldon & M. Woodhead (Eds.), Learning to think (Child Development in Social Context 2) (pp. 175-184). London: The Open University.
- Meichenbaum, D., Burland, S., Gruson, L. & Cameron, R. (1985).

- Metacognitive assessment. In S. Yussen (Ed.), The growth of reflection in children (pp. 3-30). Orlando: Academic Press.
- Miller, S. (1982). How writers evaluate their own writing. College Composition and Communication, 33, 176-183.
- Moffett, J. (1968). Teaching the universe of discourse. Boston: Houghton Mifflin.
- Monahan, B. (1984). Revision strategies of basic and competent writers as they write for different audiences. Research in the Teaching of English, 18, 288-304.
- Mosenthal, P. (1983). On defining writing and classroom writing competence. In P. Mosenthal, L. Tamor & L. Walmsley (Eds.), Research on writing: Principles and methods (pp. 26-71). N.Y.: Longman.
- Mosenthal, P., Tamor, L. & Walmsley, S. (Eds.), (1983). Research on writing: Principles and methods. N.Y.: Longman.
- Myers, M. & Paris, S. (1978). Children's metacognitive knowledge about reading. Journal of Educational Psychology, 70, 680-690.
- Nisbet, J. & Shucksmith, J. (1986). Learning strategies. London: Routledge & Kegan Paul.
- Nisbett, R. & Ross, L. (1980). Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Nisbett, R. & Wilson, T. (1977). Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. Psychological Review, 84, (pp. 231-259).

- Nold, E. (1981). Revising. In C. Frederiksen & J. Dominic (Eds.), Writing: The nature, development, and teaching of written communication Vol.2 (pp. 67-79). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Odell, L. (1980). Teaching writing by teaching the process of discovery: an interdisciplinary enterprise. In L. Greag & E. Steinberg (Eds.), Cognitive processes in writing (pp. 139-154). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Odell, L., Goswami, D. & Herrington, A. (1983). The discourse-based interview: A procedure for exploring the tacit knowledge of writers in nonacademic settings. In P. Mosenthal, L. Tamor & S. Walmsley (Eds.), Research on writing: Principles and methods (pp. 221-236). N.Y.: Longman.
- Paris, S. & Jacobs, J. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. Child Development, 55, 2083-2093.
- Paris, S. & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. Fly Jones & L. Idol (Eds.), Dimensions of thinking and cognitive instruction (pp. 15-51). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Patton, M. (1980). Qualitative evaluation methods. Beverly Hills: Sage.
- Piaget, J. (1926). A representação do mundo na criança. Rio de Janeiro: Editora Record.
- Piaget, J. (1977). A linguagem e o pensamento da criança. Lisboa: Morais Editores (original publicado em 1923)..

- Pintrich, P., Cross, D., Kozma, R. & McKeachie, W. (1986). Instructional psychology. Annual Review of Psychology, 37, 611-651.
- Pramling, I. (1988). Developing children's thinking about their own learning. British Journal of Educational Psychology, 58, 266-278.
- Rafoth, B. (1989). Audience and information. Research in the Teaching of English, 23, 273-290.
- Raphael, R., Englert, C. & Kirschner, B. (1989). Student's metacognitive knowledge about writing. Research in the Teaching of English, 23, 343-379.
- Reese, H. & Overton, W. (1970). Models of development and theories of development. In L. Goulet & P. Baltes (Eds.), Life-span developmental psychology: Research and theory (pp. 115-145). N.Y.: Academic Press.
- Rentel, V. & King, M. (1983). Present at the beginning. In P. Mosenthal, L. Tamor & S. Walmsley (Eds.), Research on writing: Principles and methods (pp. 139-176). N.Y.: Longman.
- Roen, D. & Willey, R. (1988). The effects of audience awareness on drafting and revising. Research in the Teaching of English, 22, 75-88).
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. N.Y.: Holt, Rinehart & Winston.
- Rubin, D. & Rafoth, B. (1986). Social cognitive ability as a predictor of the quality of expository and persuasive writing among college freshmen. Research in the Teaching of English,

20, 9-21.

- Ruth, L. & Murphy, S. (1988). Designing writing tasks for the assessment of writing. Norwood, N.J.: Ablex.
- Ryckman, D., Pedkham, P., Mizokawa, D. & Sprague, D. (1990). The survey of achievement responsibility (SOAR): Reliability and validity data on an academic attribution scale. Journal of Personality Assessment, 54, 265-275.
- Scardamalia, M. (1981). How children cope with the cognitive demands of writing. In C. Frederiksen & J. Dominic (Eds.), Writing: The nature, development and teaching of written communication Vol. 2 (pp. 81-103). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1985). Development of dialectical processes in composition. In D. Olsen, N. Torrance & A. Hildyard (Eds.), Literacy, language and learning: The nature and consequences of reading and writing (pp. 307-329). Cambridge: Cambridge University Press.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1986). Research on written composition. In M. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (pp.778-803). N.Y.: MacMillan.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), Advances in applied psycholinguistics: Reading, writing and language learning Vol.2 (pp. 142-175). Cambridge: Cambridge University Press.
- Scardamalia, M. & Paris, P. (1985). The function of explicit

- discourse knowledge in the development of text representations and composing strategies. Cognition and Instruction, 2, 1-39.
- Shook, S., Marrion, L. & Ollila, L. (1989). Primary children's concepts about writing. Journal of Educational Research, 82, 133-138.
- Siegel, S. (1975). Estatística não-paramétrica. São Paulo: McGraw-Hill. (original publicado em 1956).
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1990). Educational psychology (5^a ed.). N.Y.: McGraw-Hill.
- Stahl, A. (1974). Structural analysis of children's compositions. Research in the Teaching of English, 8, 184-205.
- Stahl, A. (1977). The structure of children's compositions: developmental and ethnic differences. Research in the Teaching of English, 11, 156-163.
- Stallard, C. (1974). An analysis of the writing behavior of good student writers. Research in the Teaching of English, 8, 206-218.
- Steinberg, E. (1980). A garden of opportunities and a thicket of dangers. In L. Greag & E. Steinberg (Eds.), Cognitive processes in writing (pp. 155-167). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Sternberg, R. (1985). Review of Meichenbaum, Burland, Gruson and Cameron's "Metacognitive assessment". In S. Yussen (Ed.), The growth of reflection in children (pp. 31-35). Orlando: Academic Press.
- Tamburrini, J., Willig, J. & Butler, C. (1984). Children's

- conceptions of writing. In H. Cowie (Ed.), The development of children's imaginative writing (pp. 188-199). London & Canberra: Croom Helm.
- Tamor, L. & Bond, J. (1983). Text analysis: Inferring process from product. In P. Mosenthal, L. Tamor & S. Walmsley (Eds.), Research on writing: Principles and methods (pp. 99-138). N.Y.: Longman.
- Yussen, S. (1985). The role of metacognition in contemporary theories of cognitive development. In D. Forrest-Pressley, G. Mackinnon & T. Walter (Eds.), Metacognition, cognition and human performance: Theoretical perspectives Vol.1 (pp. 253-283). Orlando: Academic Press.
- Wagner, D., Spratt, J., Gal, I. & Paris, S. (1989). Reading and believing: Beliefs, attributions and reading achievement in moroccan schoolchildren. Journal of Educational Psychology, 81, 283-293.
- Walmsley, S. (1983). Writing disability. In P. Mosenthal, L. Tamor & S. Walmsley (Eds.), Research on writing: Principles and methods (pp. 267-286). N.Y.: Longman.
- Wellman, H. (1985). The origins of metacognition. In D. Forrest-Pressley, G. Mackinnon & T. Walter (Eds.), Metacognition, cognition and human performance Vol. 1 (pp. 1-31). Orlando: Academic Press.
- Wilkinson, A., Barnsley, G., Hanna, P. & Swan, M. (1980). Assessing language development. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkinson, A., Barnsley, G., Hanna, P. & Swan, M. (1983). Towards

- a comprehensive model of writing development. In B. Kroll & G. Wells (Eds.), Explorations in the development of writing: Theory, research and practice (pp. 43-68). N.Y.: John Wiley.
- Wolcott, W. & Buhr, D. (1987). Attitude as it affects developmental writer's essays. Journal of Basic Writing, 6, 3-15.
- Wong, B., Wong, R. & Blenkinsop, J. (1989). Cognitive and metacognitive aspects of learning disabled adolescent's composing problems. Learning Disability Quarterly, 12, 300-322.
- Vala, J. (1990). A análise de conteúdo. A.S. Silva e J.M. Pinto (Eds.) Metodologia das ciências sociais (4ª ed.) (pp. 101-128). Porto: Ed. Afrontamento.

ÍNDICE DE QUADROS - METODOLOGIA

QUADRO 2-1-1 - Distribuição da amostra por anos de escolaridade e sexo e percentagem de indivíduos do sexo feminino e masculino, por ano de escolaridade.....	96
QUADRO 2-1-2 - Nível cultural dos pais (grau de instrução mais elevado de um dos progenitores).....	96
QUADRO 2-1-3 - Distribuição dos estudantes do 11º ano por áreas científicas.....	97
QUADRO 2-1-4 - Média, desvio padrão e amplitude de idades por ano de escolaridade.....	97
QUADRO 2-2-1 - Frequência e percentagem por categorias atribuída a cada tarefa de escrita do Questionário de Classificação de Tarefas de Escrita.....	101
QUADRO 2-2-2 - Mediana das Tarefas de Escrita.....	102
QUADRO 2-2-3 - Categorias "puras" predominantes em cada tarefa e respectiva frequência de solicitação, em valores de mediana.....	105
QUADRO 2-2-4 - Respostas ao pré-teste para as onze histórias, de acordo com a qualidade da escrita dos escrevedores.....	108
QUADRO 2-2-5 - Respostas ao pré-teste nas onze histórias, para quatro níveis de instrução.....	109
QUADRO 2-2-6 - Respostas ao pré-teste nas onze histórias, para sub-grupos constituídos pelos sujeitos mais novos e mais velhos.....	109

ÍNDICE DE QUADROS - ANÁLISE DE RESULTADOS

QUADRO 3-1-1 - Objectivos das tarefas de escrita para os três anos de escolaridade.....	165
QUADRO 3-1-2 - Categorias responsáveis pelas diferenças entre os objectivos das três tarefas de escrita.....	167
QUADRO 3-1-3 - Objectivos da Escrita Expressiva.....	168
QUADRO 3-1-4 - Categorias responsáveis pela não homogeneidade da amostra, relativamente aos objectivos da escrita expressiva.....	170
QUADRO 3-1-5 - Objectivos da Escrita Poética.....	172
QUADRO 3-1-6 - Categorias responsáveis pela não homogeneidade da amostra, relativamente aos objectivos da escrita poética.....	173
QUADRO 3-1-7 - Percentagem das categorizações realizadas para classificar como um todo as respostas dos sujeitos às questões relativas às funções da linguagem escrita, por juiz, para o 11º ano.....	176
QUADRO 3-1-8 - Percentagem das categorizações realizadas para classificar como um todo as respostas dos sujeitos às questões relativas às funções da linguagem escrita, por juiz, para o 8º ano.....	177
QUADRO 3-1-9 - Percentagem das categorizações realizadas para classificar como um todo as respostas dos sujeitos às questões relativas às funções da linguagem escrita, por juiz, para o 5º ano.....	178
QUADRO 3-2-1 - Audiências das tarefas de escrita, para os três anos de escolaridade.....	181
QUADRO 3-2-2 - Categorias responsáveis pelas diferenças entre as audiências das três tarefas de escrita.....	182
QUADRO 3-2-3 - Audiência na escrita expressiva.....	183
QUADRO 3-2-4 - Categorias responsáveis pela não homogeneidade nas audiências referidas para a escrita expressiva.....	184
QUADRO 3-2-5 - Audiência e escrita transaccional.....	185

QUADRO 3-2-6 - Categorias responsáveis pela não homogeneidade nas audiências referidas para a escrita transacional.....	186
QUADRO 3-2-7 - Audiência e escrita poética.....	186
QUADRO 3-2-8 - Audiências privilegiadas para cada tarefa de escrita, para a totalidade da amostra.....	188
QUADRO 3-2-9 - Categorias responsáveis pelas diferenças entre as audiências predominantes nas três tarefas de escrita.....	189
QUADRO 3-2-10 - Audiência predominante em cada tarefa de escrita para cada ano de escolaridade.....	190
QUADRO 3-2-11 - Categorias responsáveis pela não homogeneidade nas audiências preferencialmente referidas para a escrita expressiva.....	191
QUADRO 3-3-1 - Categorias responsáveis pelas diferenças encontradas no processo que antecede as três tarefas de escrita, para a totalidade da amostra.....	197
QUADRO 3-3-2 - Categorias responsáveis pelas diferenças encontradas durante o processo para as três tarefas de escrita, para a totalidade da amostra.....	199
QUADRO 3-3-3 - Categorias responsáveis pelas diferenças encontradas após o processo para as três tarefas de escrita, para a totalidade da amostra.....	199
QUADRO 3-3-4 - Qui-quadrado e significância dos resultados encontrados para os processos nas três tarefas de escrita, quando comparados os anos de escolaridade.....	201
QUADRO 3-3-5 - Categorias responsáveis pelas diferenças encontradas no processo que antecede a escrita expressiva....	201
QUADRO 3-3-6 - Categorias responsáveis pelas diferenças encontradas durante o processo de escrita expressiva.....	202
QUADRO 3-3-7 - Categorias responsáveis pelas diferenças encontradas após o processo de escrita expressiva.....	202
QUADRO 3-3-8 - Categorias responsáveis pelas diferenças encontradas no processo que antecede a escrita transacional.	204
QUADRO 3-3-9 - Categorias responsáveis pelas diferenças encontradas após o processo de escrita transacional.....	205
QUADRO 3-3-10 - Categorias responsáveis pelas diferenças	

encontradas após o processo de escrita poética.....	208
QUADRO 3-4-1 - Estratégias optimizadoras (remediativas).....	217
QUADRO 3-4-2 - Categorias responsáveis pela ausência de homogeneidade nas estratégias conducentes à optimização (remediação) da escrita	217
QUADRO 3-6-1 - Motivações para a escrita.....	222
QUADRO 3-6-2 - Categorias responsáveis pela ausência de homogeneidade nas razões que fazem da escrita uma actividade importante.....	224
QUADRO 3-7-1 - Percentagem de respostas correctas na totalidade da amostra para as onze histórias sobre bons e maus escrevedores.....	226

COMPOSIÇÃO SOBRE A OPINIÃO DO ALUNO ACERCA DE.....
UM TEMA PROPOSTO POR ELE PRÓPRIO
POEMAS.....
RELATOS SOBRE UMA VISITA DE ESTUDO.....
COMPOSIÇÃO SOBRE UMA MATÉRIA APRESENTADA NA AULA.....
ESCREVER UMA HISTÓRIA A PARTIR DE IMAGENS.....
CRÔNICAS.....
RECONTAR UMA HISTÓRIA.....
DIÁLOGOS.....
COMPOSIÇÃO SOBRE A OPINIÃO DO ALUNO ACERCA.....
DE UM TEMA PROPOSTO PELO PROFESSOR

Observações:

Obrigada Pela Sua Participação

ANEXO II

Índice da Tarefa

Tarefa		Total
Categoria Expressiva (A)		
Histórias	$24.0 * 0.5 + 2 * 12.5$	37.00
Diálogos	$29.6 * 0.5 + 2 * 12.5$	39.80
História a partir de imagens	$32.0 * 0.5 + 2 * 12.5$	41.00
Composição sobre opinião aluno/tema proposto pelo professor	$32.1 * 0.5 + 2 * 12.5$	41.05
Composição sobre opinião aluno/tema proposto por si próprio	$48.1 * 0.5 + 2 * 12.5$	<u>49.05</u>
Composição sobre si próprio	$69.3 * 0.5 + 1 * 12.5$	47.15
Categoria Transacional (B)		
Recontar uma história	$32.0 * 0.5 + 2 * 12.5$	41.00
Crônicas	$39.1 * 0.5 + 0 * 12.5$	19.55
Trabalhos Escritos	$55.2 * 0.5 + 3 * 12.5$	65.10
Relatório de uma experiência	$57.7 * 0.5 + 2 * 12.5$	53.85
Relatos sobre uma visita de estudo	$75.9 * 0.5 + 2 * 12.5$	62.95
Composição sobre matéria apresentada na aula	$80.8 * 0.5 + 2 * 12.5$	<u>65.40</u>
Notícias	$83.3 * 0.5 + 1 * 12.5$	54.15

Categoria Poética (C)

Conclusão para um texto	$28.0 * 0.5 + 2 * 12.5$	39.00
Poemas	$62.5 * 0.5 + 1 * 12.5$	<u>43.75</u>
Peças de teatro	$69.6 * 0.5 + 0 * 12.5$	34.80

Nota a sublinhado encontram-se os valores do índice mais elevados por categoria e correspondem às tarefas seleccionadas para a entrevista

ANEXO III

GUIÃO PARA A ENTREVISTA SOBRE CONCEPÇÕES ACERCA DA ESCRITA

Concepções acerca dos objectivos e características das diferentes categorias de escrita:

1a. Para que serve escrever uma composição onde dá a sua opinião (expressa as suas ideias) sobre um tema proposto por si próprio?

*(Porque razão escreve uma composição onde dá a sua opinião (expressa as suas ideias) sobre um tema proposto por si próprio)? (O que é que se pode desenvolver em nós escrevendo uma composição onde damos a nossa opinião (expressamos as nossas ideias) sobre um tema proposto por nós próprios)?

1b. Com que frequência escreve composições onde dá a sua opinião (expressa as suas ideias) sobre um tema proposto por si próprio?

Dar ao sujeito a seguinte escala:

1. Nunca escrevo
2. Raramente escrevo
3. Escrevo às vezes
4. Escrevo muitas vezes

2a. Para que serve escrever uma composição (ou trabalho) sobre uma matéria apresentada na aula?

*(Porque razão escreve uma composição (ou trabalho) sobre uma matéria apresentada na aula)? (O que é que se pode estar a desenvolver em nós escrevendo uma composição (ou trabalho) sobre uma matéria apresentada na aula)?

2b. Com que frequência escreve composições (ou trabalhos) sobre uma matéria apresentada na aula?

Dar ao sujeito a mesma escala referida em 1b.

3a. Para que serve escrever poemas?

*(Porque razão escreve poemas)? (O que é que se pode estar a desenvolver em nós escrevendo poemas)?

3b. Com que frequência escreve poemas?

Dar ao sujeito a mesma escala referida em 1b e 2b.

Concepções acerca da audiência:

4a. Para quem escreve composições onde dá a sua opinião (expressa as suas ideias) sobre um tema proposto por si próprio? Para mais alguém?

4b. Das pessoas que referiu diga qual é aquela para quem mais escreve, depois aquela que vem a seguir, até à menos importante.

5a. Para quem escreve composições (ou trabalhos) sobre uma matéria apresentada na aula? Para mais alguém?

5b. Das pessoas que referiu diga qual é aquela para quem mais escreve, depois aquela que vem a seguir, até à menos importante.

6a. Para quem escreve poemas? Para mais alguém?

6b. Das pessoas que referiu diga qual é aquela para quem mais escreve, depois aquela que vem a seguir, até à menos importante.

Concepções acerca dos processos utilizados para cada categoria de escrita:

7. Quando escreve uma composição onde vai dar a sua opinião/expressar as suas ideias sobre um tema proposto por si próprio, o que é que pensa, faz ou o preocupa:

7a. Antes de começar a escrever a composição?

7b. Enquanto está a escrever?

7c. Logo depois de ter acabado de escrever?

8. Quando escreve uma composição (ou trabalho) sobre uma matéria apresentada na aula, o que é que pensa, faz ou o preocupa:

8a. Antes de começar a escrever a composição (ou trabalho)?

8b. Enquanto está a escrever?

8c. Logo depois de ter acabado de escrever?

9. Quando escreve um poema, o que é que pensa, faz ou o preocupa:

9a. Antes de começar a escrever o poema?

9b. Enquanto está a escrever?

9c. Logo depois de ter acabado de escrever?

**Concepções acerca de si próprio enquanto escrevedor:
(Percepção da Auto-eficácia)**

10. O que é que acha que escreve melhor, uma composição onde dá a sua opinião (expressa as suas ideias) sobre um tema proposto por si próprio, uma composição (ou trabalho) sobre uma matéria apresentada na aula ou um poema?
Porque é que diz isso?

11. E destas três qual a que gosta mais de escrever?
Porquê?

12a. Acha que escreve bem? Quais são os pontos mais positivos da sua escrita? E quais são os pontos mais negativos da sua escrita?

*(Porque é que diz isso)?

12b. O que é que era preciso para escrever (ainda) melhor?

**Concepções acerca das origens de uma boa escrita:
(Atribuição de eficácia)**

12c. Escrever bem pode depender de quê?

*(Quando alguém escreve muito bem, como por exemplo um escritor, como é que acha que ele conseguiu isso)?

**Concepções sobre as motivações para a escrita:
(Importância da escrita)**

13. É importante escrever?

*(Qual a importância da escrita)?

Porque é que diz isso?

ANEXO IV

Material Para Avaliação das Concepções acerca de Bons e Maus escrevedores

1. Audiência (preocupação): Ao escrever uma composição o primeiro rapaz concentra-se nas ideias que quer escrever e nunca pensa em quem vai ler a composição. O segundo rapaz, pensa em quem vai ler a composição, mesmo que isso atrapalhe nesse momento as ideias que tem na cabeça. Quem é que vai escrever melhor, o primeiro ou o segundo? Porquê?

2. Planificar (flexibilidade): Duas raparigas prepararam um plano da composição antes de a começarem a escrever. A primeira rapariga não alterou o plano que tinha feito, mesmo quando lhe apareceu uma ideia em que não tinha pensado. A segunda utilizou uma ideia que lhe surgiu enquanto estava a escrever, não seguindo contudo, o plano que tinha feito no início da composição. Quem é que vai escrever melhor, a primeira ou a segunda? Porquê?

3. Rever (avaliação): O primeiro rapaz enquanto está a escrever volta várias vezes atrás. O segundo rapaz, volta atrás poucas vezes. Quem é que vai escrever melhor, o primeiro ou o segundo? Porquê?

4. Rever (objectivo de revisão): A primeira rapariga quando acabou de escrever a composição reviu-a avaliando se as ideias que escreveu estavam claras e alterando-as quando não estavam. Preocupou-se menos em verificar os erros de ortografia, os pontos e vírgulas. A segunda rapariga reviu a sua composição procurando os erros ortográficos e verificando os pontos e as vírgulas, sem se preocupar muito com a avaliação da clareza das ideias. Quem é que vai escrever melhor, a primeira ou a segunda? Porquê?

5. Motivação (gosto pela escrita): A primeira rapariga escreve muitas vezes em casa sem que ninguém lho peça para fazer, mas às vezes não faz os trabalhos escritos que a professora lhe pede. A segunda rapariga embora não escreva por iniciativa própria, faz sempre todos os trabalhos escritos que a professora pede. Quem é que vai escrever melhor, a primeira ou a segunda? Porquê?

6. Planificar (tipo de plano): Dois rapazes fizeram um plano antes de começarem a escrever a sua composição. O primeiro rapaz preocupou-se em pensar no conteúdo do que iria escrever (o que dizer). O segundo rapaz preocupou-se com a maneira como ia escrever o que queria dizer. Quem é que vai escrever melhor, o primeiro ou o segundo? Porquê?

7. Audiência (estratégias): A primeira rapariga quando escreve uma composição tenta impressionar quem a vai ler, pensando na melhor forma de captar a atenção do leitor. A segunda rapariga não tenta impressionar quem vai ler a sua composição pois acha que isso não se deve fazer, preferindo escrever mais para si do que para os outros. Quem é que vai escrever melhor, a primeira ou a segunda? Porquê?

8. Planificar (organização de ideias): O primeiro rapaz ao fazer uma composição escolhe as ideias e pensa nelas antes de as começar a escrever. O segundo rapaz, faz a composição escrevendo todas as ideias que lhe vão aparecendo e pela ordem com que lhe aparecem. Quem é que vai escrever melhor, o primeiro ou o segundo? Porquê?

9. Aprendizagem: Dois rapazes querem melhorar a sua escrita. Quando se lhes perguntam como a poderiam melhorar, o primeiro rapaz diz que conseguirá escrever melhor se aprender a escrever melhor as palavras, souber mais vocabulário (palavras), aprender a fazer a pontuação melhor e se aprender a escrever textos mais longos e mais bem apresentados. O segundo rapaz diz que conseguirá escrever melhor se conseguir ter mais ideias e se conseguir acrescentar coisas mais importantes ao seus textos. Quem é que vai escrever melhor, o primeiro ou o segundo? Porquê?

10. Motivação (existência de algo para dizer): A primeira rapariga não gosta de escolher os temas da sua composição e prefere que o professor os apresente. A segunda rapariga prefere escolher os temas acerca dos quais vai escrever. Quem é que vai escrever melhor, a primeira ou a segunda? Porquê?

11. Transcrever: Se olharmos para dois rapazes enquanto estão a escrever vemos que o primeiro rapaz faz longas pausas entre aquilo que escreve e quando recomeça a escrever, escreve bastante depressa. O segundo rapaz, faz pausas curtas e mais frequentes e quando recomeça a escrever fá-lo a uma velocidade normal. Quem é que vai escrever melhor, o primeiro ou o segundo? Porquê?

ANEXO V

Algumas Indicações a Utilizar Pelo Entrevistador:

Existe a possibilidade de se utilizarem questões alternativas para ajudar os sujeitos a discriminar os objectivos nas diferentes questões. Essas questões estão assinaladas com com um "*", na entrevista.

Poderá ser de toda a conveniência utilizar contra-provas de forma a aprofundar as respostas a determinadas questões, aumentar a riqueza dos dados obtidos e fornecer pistas acerca do nível de respostas que é desejado.

Desta forma, sugerem-se contra-provas de clarificação, detalhe, elaboração e encorajamento.

Apresentam-se alguns exemplos para cada tipo de contra-prova:

Clarificação: a utilizar quando o que o sujeito diz é ambíguo ou não é facilmente compreendido pelo entrevistador. Exemplos: "o que é que quer dizer por...", "não sei se percebi bem o que disse quando referiu...".

Elaboração: a utilizar quando se pretende levar o sujeito a falar mais sobre o assunto. Exemplo: "pode-me dizer um pouco mais sobre isso".

Detalhe: a utilizar quando se pretende obter pormenores específicos sobre determinado assunto. Exemplos: "quem", "onde", "o quê", "quando" e "como". Este tipo de contra-prova poderá ser particularmente útil nas questões relativas às concepções sobre os processos utilizados nas diferentes categorias de escrita.

Encorajamento: a utilizar quando se pretende levar o sujeito a falar mais sobre o assunto e ajudá-lo a discriminar o nível de respostas que é desejado. Reservamos estas contra-provas para ilustrar estratégias não verbais, muito embora estejamos conscientes que podem em muitos casos, pretender alcançar o mesmo objectivo que as contra-provas de elaboração.

Exemplos: indicações não verbais de encorajamento, como abanar a cabeça (suavemente), pequenas vocalizações de aquiescência etc...

ANEXO VI

Material

Entrevista:

As questões formuladas na entrevista e as respectivas respostas do sujeito estão identificadas com o número atribuído a esse sujeito no canto superior direito da folha e constituem o material que deverá analisar.

Nestas folhas, o juiz deverá sublinhar as unidades de registo escolhidas e assinalar para cada unidade a categoria que lhe atribuiu.

Categorias para classificar as respostas:

Para cada questão ou grupo de questões da entrevista discriminam-se categorias distintas em documentos separados, identificados pelo número da questão a que dizem respeito. Essas categorias estão definidas e são acompanhadas por exemplos reais de respostas dos sujeitos a este estudo e pretendem ilustrar cada uma das categorias.

Folha de cotação:

Nas folhas de cotação para cada sujeito, o juiz deverá assinalar a(s) categoria(s) identificadas em cada resposta do sujeito.

Em todas as folha de cotação, deverá ser inscrito o número atribuído pelo investigador ao sujeito, no local assinalado para o efeito.

Instruções Para os Juizes Cotadores das Respostas à Entrevista

Cada categoria é identificada por duas ou três notações. A primeira e a segunda notações identificam a questão da entrevista que foi colocada ao sujeito (número e letra), a terceira notação (número) identifica a categoria propriamente dita. Casos existem em que para a identificação da questão da entrevista, é suficiente uma notação (número), seguida da respectiva notação (número) para a identificação da categoria.

O sujeito é identificado por um número que consta em todas as folhas de resposta respeitantes a esse sujeito. Deverá escrever esse número nas respectivas folhas de cotação para que o sujeito possa ser identificado.

Pretende-se que classifique a resposta do sujeito a cada questão da entrevista numa ou em várias categorias que constam do material que lhe foi entregue para cada questão. Para tal é necessário encontrar unidades de registo dentro da resposta do sujeito.

A escolha das unidades de registo não foi realizada previamente. As unidades de registo dependerão de si e devem ser escolhidas com base na descoberta de "núcleos de sentido" (temas) que compõem as respostas e cuja presença deverá ser assinalada na folha de cotação.

Desta forma, o tema é a unidade de registo a escolher, ou seja, uma afirmação acerca de um assunto e que pode ser uma palavra, frase, uma frase composta ou uma frase condensada, por influência da qual pode ser afectado um vasto conjunto de formulações singulares. A unidade de registo poderá assim ter um comprimento variável e não deverá ser de ordem linguística, mas antes de ordem psicológica. Poderá utilizar toda a resposta do sujeito à questão para enquadrar e/ou compreender com maior exactidão, o conteúdo expresso nas unidades de registo a seleccionar ou seleccionadas.

As categorias são mutuamente exclusivas. Assim, cada unidade de registo só poderá ser incluída numa categoria.

Deverá sublinhar na resposta do sujeito a(s) unidade(s) de registo por si escolhidas e identificá-las com a notação da categoria pela qual optou. Deverá igualmente, assinalar na folha de cotação, a presença das categorias que identificou, fazendo para o efeito um "x" na(s) categoria(s) escolhida(s).

Pretende-se que assinale apenas a presença da categoria na resposta do sujeito e não a sua frequência. Assim, a partir do momento que identificou uma categoria numa unidade de registo, todas as outras verbalizações do sujeito que devam ser incluídas nessa categoria deverão ser menosprezadas.

Quando se der conta na resposta do sujeito, de um tema que julgue importante e para o qual não existe uma categoria onde o possa incluir, deverá assinalá-lo por "NC" e referir numa ou duas palavras o conteúdo subjacente.

Sempre que não houver resposta por parte do sujeito, deverá assinalar na folha de cotação: não há resposta.

Muito obrigada pela sua participação.

CONT. ANEXO VI

Legendas Para Leitura das Entrevistas

- R: - verbalizações emitidas pelo sujeito entrevistado.
- - verbalizações emitidas pelo entrevistador
- ... - paragem no discurso verbal do sujeito.
- (longa pausa) - paragem longa no discurso verbal do sujeito.

- (.....) - palavra ou palavras não compreendidas ao fazer a transcrição áudio para texto.
- (palavras?) - incerteza por parte do indivíduo que fez a transcrição quanto à palavra verbalizada pelo sujeito.

- (palavras) - comentários do entrevistador que devem ser tomados em consideração na cotação da resposta do sujeito.

