

## **ESCRITA DE TEXTOS NO QUARTO ANO DE ESCOLARIDADE: DESENVOLVIMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO**

Catarina Leitão & Iolanda Ribeiro  
Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho  
catarinafcl@gmail.com

### **Resumo**

O processo envolvido na aprendizagem da escrita pressupõe um desenvolvimento que não ocorre espontaneamente, mas que requer um ensino explícito e sistematizado. O presente estudo descreve a construção de um programa de intervenção no âmbito da competência de escrita compositiva e as mudanças observadas após a sua implementação num grupo de 26 alunos do quarto ano de escolaridade. O mesmo integrou estratégias de análise e produção de diferentes tipos de texto, facilitação processual (planificação, textualização e revisão), escrita colaborativa e reflexão sobre a escrita. Foi implementado directamente pelo professor durante o tempo lectivo e ao longo de três meses. A avaliação quantitativa ocorreu em três momentos e contemplou a escrita de contos, relatos e cartas. Verificou-se um aumento nas classificações dos parâmetros “tema e tipo de texto”, “coerência e pertinência da informação” e “estrutura e coesão do texto” entre o primeiro e o segundo momento. Também entre estes momentos, observou-se que foram os alunos com desempenhos iniciais mais baixos que apresentaram ganhos mais elevados ao nível das pontuações totais. Os resultados levam-nos a supor que o programa apresenta um conjunto de actividades que podem ser úteis no desenvolvimento da competência compositiva, principalmente em alunos com mais dificuldades.

### **INTRODUÇÃO**

Ler e escrever foram sempre consideradas competências escolares por excelência, sendo a sua aprendizagem uma das tarefas fundamentais a resolver pelas crianças na escolaridade básica. Contudo, no que diz respeito à escrita, não se considerou, durante muito tempo, a necessidade de a tornar objecto específico de estudo, já que se entendia que a sua aprendizagem decorria por transferência de outras competências (leitura, oralidade, gramática), precisando apenas de ser alvo de uma prática periódica (Pereira & Azevedo, 2003). Actualmente, graças a muitas investigações oriundas de diversos campos teóricos (Linguística textual, Pragmática, Psicologia Cognitiva...), defende-se que a aprendizagem e o desenvolvimento da competência de uso escrito pressupõem um ensino explícito, sistemático e uma prática frequente e supervisionada, nos quais se contemplem as diferentes variáveis implicadas na composição textual (situação; objectivos; tarefa a executar; destinatário; técnicas e estratégias envolvidas em produtos escritos de diferentes graus de complexidade - Pereira & Azevedo, 2003).

Um dos modelos mais influentes na descrição do processo de produção de textos foi apresentado por Hayes e Flower (1980), o qual identifica três processos cognitivos:

planificação, textualização e revisão. A planificação inclui a activação (recuperação na memória), a selecção e a organização do conteúdo, e a delimitação dos objectivos do texto (definição do conteúdo e da forma do texto atendendo ao destinatário e ao efeito que é procurado sobre este). A textualização, isto é, a conversão da planificação em texto, implica o encadeamento textual em função do conteúdo, do género e do destinatário. Por último, a revisão subdivide-se em avaliação do resultado (valorização da produção, da sua adequação ao planeado e às necessidades da audiência) e revisão e correcção do produzido (modificação e correcção de alguns aspectos do texto escrito). A revisão inclui a avaliação das acções desenroladas nos processos anteriores e afecta tanto os aspectos estruturais do discurso como a qualidade dos significados construídos (Englert, 1990 *cit. in* Gusmán, 2007; Fayol, 2007)

Scardamalia e Bereiter (1987) elaboraram um modelo desenvolvimental (1987; 1992), o qual propõe que o processo de escrita não pode assumir um modelo único de processamento, devendo considerar-se diferentes estádios de desenvolvimento relativamente a esta capacidade. Assim, sugerem que alguns escritores, inexperientes ou menos maduros, alcançam apenas o estádio de “formulação do conhecimento” (*Knowledge telling process*), enquanto outros, mais experientes ou mais maduros, avançam para o estado de “transformação do conhecimento” (*Knowledge transforming process*). Na estratégia de “formulação do conhecimento”, o escritor constrói um texto a partir de algo conhecido, transcrevendo os conhecimentos à medida que são activados na memória, sem necessidade de um plano prévio e sem recorrer a procedimentos de resolução de problemas. A estratégia, “transformação do conhecimento” (*Knowledge transforming process*), pelo contrário, representa o processo que o escritor experiente enfrenta quando pretende resolver um problema de escrita. Os problemas são resolvidos de forma consciente, atendendo quer ao problema de conteúdo, quer ao problema retórico. O escritor precisa de proceder a uma planificação e a reajustamentos ao nível do conteúdo conceptual e da forma, de acordo com a retórica do texto e constrangimentos comunicacionais e pragmáticos.

Escrever um texto pode ser comparado a uma situação de resolução de problemas cuja solução requer o conhecimento do domínio conceptual a ser expresso, o conhecimento linguístico relativo às regras gramaticais e itens lexicais que compõem o texto, o conhecimento pragmático, que permite ao escritor adoptar o conteúdo assim como a forma linguística, e o conhecimento procedimental, o qual possibilita a utilização e o processamento estratégico dos três tipos de conhecimento anteriores (Alamargot & Chanquoy, 2001). Contudo, verifica-se frequentemente que os alunos do 1º ciclo constroem os seus textos através de um mero acrescento de ideias, sem recorrerem a um plano prévio nem a uma revisão que atenda aos conteúdos e à estrutura, isto é, sem recorrerem a procedimentos de resolução de problemas (Barbeiro & Pereira, no prelo; Scardamalia & Bereiter, 1987).

A análise dos resultados das provas de aferição de Língua Portuguesa do 4º ano de escolaridade de 2001 a 2004 (DGIDC, 2003; 2004) indica que no item de expressão escrita compositiva o valor mais significativo de percentagem de respostas se verificou no nível intermédio (54% a 65%), sendo nos parâmetros “Coerência e pertinência da informação” e “Estrutura e coesão do texto produzido” que se registam as mais baixas percentagens no nível máximo. Estes dados permitem questionar se os alunos conseguem desenvolver ao longo da sua escolaridade estratégias de planificação e de revisão dos seus próprios textos, e se a escola fará um trabalho a este nível.

Dos aspectos referidos decorre a necessidade de intervir no domínio da escrita compositiva. Várias revisões concluem que um programa efectivo de escrita deve incluir o ensino explícito dos passos principais do processo de escrita (planificação, textualização e revisão), o ensino das dimensões críticas dos vários tipos de texto e estruturas que forneçam “*feedback*” aos alunos sobre o seu trabalho (Fayol, 2007; Pritchard & Honeycutt, 2006).

## **OBJECTIVO**

O presente estudo visa descrever a construção de um programa de intervenção no âmbito da competência de escrita de textos e as mudanças observadas após a sua implementação num grupo de alunos do quarto ano de escolaridade.

## **MÉTODO**

### ***Participantes***

No presente estudo participaram 26 alunos do 4.º ano de escolaridade, pertencentes a duas turmas de diferentes escolas do 1.º ciclo do ensino básico, situadas no distrito de Braga. Foram excluídos dois alunos por terem necessidades educativas especiais. As turmas foram seleccionadas de acordo com os horários e disponibilidade dos professores titulares.

O número de alunos do sexo feminino era consideravelmente superior aos do sexo masculino. Os alunos tinham idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos, sendo a média de idades semelhante para ambos os sexos (cf. Quadro 1). Sete alunos já tinham sido retidos. Todos os alunos são provenientes de um meio rural.

Quadro 1 – *Distribuição dos alunos em função das variáveis sexo e idade*

	Idade			
	N	M	DP	Amplitude
Masculino	8	9.8	0.71	9-11
Feminino	18	9.9	0.68	9-11
Total	26	9.9	0.68	9-11

### **Medidas**

Os alunos foram avaliados ao nível da expressão escrita compositiva, especificamente no que se refere à produção de três tipos de texto - o conto, a carta e o relato de uma experiência vivida. Foram utilizadas nove provas (três para cada tipo de texto), que foram elaboradas e cotadas de acordo com a estrutura e critérios das Provas de Aferição de Língua Portuguesa, 4º ano de escolaridade, do Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE). Foram considerados oito parâmetros: A – respeito pela extensão; B – respeito pelo tema e tipo de texto proposto; C – coerência e pertinência da informação; D – estrutura e coesão do texto produzido; E – correcção sintáctica; F – adequação e variedade de vocabulário; G – utilização adequada da pontuação; H – correcção ortográfica. O nível de desempenho relativo a cada um é codificado de 0 a 4. Como modo de assegurar a equivalência em termos de estrutura e grau de dificuldade, as tarefas propostas foram apreciadas por professores de Língua Portuguesa, recorrendo-se, assim, ao consenso de peritagem.

### **Procedimentos**

Recorreu-se a um *design* de grupo único com medidas repetidas de modo a apreciar a mudança no desempenho dos alunos. Foram avaliados em três momentos: antes do início do programa, durante a sua implementação e após o seu término. Em cada momento foram aplicadas três provas de escrita compositiva pela seguinte ordem: produção de um conto, de uma carta e de um relato.

A aplicação foi colectiva, no contexto de sala de aula e durante o tempo lectivo, por períodos de 45 minutos (para cada tipo de texto), tendo sido realizada pelo investigador. Os procedimentos e as instruções dadas foram iguais para todos os alunos e nos diferentes momentos, e seguiram as orientações presentes no Manual do Aplicador das Provas de Aferição do GAVE. Todas as provas de avaliação foram posteriormente classificadas por uma professora do ensino básico.

O programa de treino iniciou-se no início do mês de Fevereiro e terminou em meados de Maio. A sua implementação foi levada a cabo directamente pelos professores titulares, sob a orientação das autoras, e decorreu semanalmente no contexto sala de aula, durante o tempo lectivo. As actividades não foram divididas em sessões com duração ou horário fixos, pois pretendeu-se que os professores as aplicassem no momento que considerassem mais pertinente (por exemplo, no tempos dedicados ao ensino da Língua Portuguesa). Contudo, as autoras do programa, conjuntamente com estes profissionais, estipularam objectivos e actividades a cumprir em cada semana, de forma a assegurar um ritmo semelhante entre ambas as turmas.

### **Programa “Planear e Escrever Torna Mais Fácil o Saber – 4º ano”**

O programa de intervenção “Planear e Escrever, Torna Mais Fácil o Saber – 4º ano” visa o aperfeiçoamento da produção escrita, centrando-se no processo subjacente à construção de textos (competência compositiva). Destina-se a alunos do 4º ano de escolaridade do Ensino Básico e pode ser implementado directamente pelos professores no contexto da sala de aula.

A construção do programa guiou-se pelas orientações do PNEP (Barbeiro & Pereira, no prelo), segundo as quais, o desenvolvimento da escrita deve combinar a aquisição de competências e conhecimentos específicos a aplicar pelo aluno no momento da produção textual, com o acesso às funções desempenhadas pela diversidade de textos.

O programa inicia com a proposta de realização individual da tarefa de escrita compositiva (elaboração de um texto) de uma prova de aferição de Língua Portuguesa (4º ano). Seguidamente, é sugerido que se analise, em grande grupo, a estrutura e objectivos da tarefa realizada, e os critérios utilizados na avaliação de textos (extensão, tema e tipo de texto, coerência e pertinência da informação, estrutura e coesão, sintaxe, vocabulário, pontuação e ortografia). Durante esta análise, é proposto que os alunos reflectam e classifiquem outros textos utilizando os critérios mencionados.

No programa são contemplados diversos tipos de texto: contos, relatos de experiências, diálogos, retratos, cartas, convites, recados, avisos e anúncios. Para cada tipo de texto são propostas algumas actividades.

A primeira actividade consiste na apresentação e análise das características de cada tipo de texto, para que os alunos tomem conhecimento acerca dos critérios e elementos a considerar na sua construção.

A segunda actividade incide sobre a análise das orientações e instruções das propostas de escrita, as quais são relativas às coordenadas e ao universo de referência inicial, ao tipo de texto e ao número de linhas. A construção das propostas presentes no programa partiu de tarefas

concretas de escrita, seleccionadas de entre as provas de aferição de 2001 a 2007 e disponibilizadas pelo GAVE.

Analisadas as instruções, a primeira proposta de escrita realiza-se no plano da escrita colaborativa entre alunos e professor, pretendendo-se a construção conjunta de um texto. O professor, funcionando como um modelo, instrui directamente e exemplifica um conjunto de actividades de facilitação processual ligadas às componentes do processo de escrita: planificação, textualização e revisão. Com o intuito de apoiar a planificação inicial, o programa inclui fichas com questões que pretendem guiar os alunos na reflexão acerca dos conteúdos a colocar no texto, de acordo com cada género textual. Espera-se assim que, de forma apoiada no conteúdo já expresso, os alunos cheguem à escrita compositiva, confrontando-se com a exigência da articulação do conteúdo. Após esta etapa, o professor procede para a textualização, redigindo o texto no quadro, enquanto solicita a participação dos alunos e os relembra dos critérios a cumprir. Nesta fase, os alunos terão de responder à exigência de encontrar as palavras ou unidades linguísticas que constituirão o texto, ligadas ao conteúdo que deverá ser expresso. Para apoiar esta tarefa, o professor deve enfatizar a retoma das palavras/expressões que foram activadas durante a planificação inicial e estimular a articulação e organização do texto, introduzindo conectores. À medida que o texto é construído, deve também estimular a revisão do que já foi escrito e a planificação do que se vai escrever a seguir. Na etapa de revisão final, o professor deve ler o texto em voz alta (as vezes que considerar conveniente), preencher a listas de verificação incluídas no programa de intervenção, e, com base nestas, proceder às reformulações que considerar conveniente. Todo este processo deve contar com a participação dos alunos. As listas mencionadas visam activar a verificação de determinados aspectos: conteúdo planeado, extensão, tema, tipo de texto, organização textual, construção frásica, vocabulário, ortografia e pontuação. As mesmas listas retomam as características que foram explicitadas como próprias do género textual que se está a trabalhar, fornecendo assim critérios de avaliação que permitem aos alunos pronunciar-se acerca da conformidade do texto redigido com o género em causa (Cassany, 2000).

Após a proposta de escrita colaborativa com o professor, propõem-se actividades de escrita a pares e de escrita individual. Nestes momentos, os alunos devem escrever um texto de acordo com uma proposta de escrita que lhes é apresentada e cumprir as fases de planificação, textualização e revisão (recorrendo às fichas fornecidas pelo programa), como modelado pelo professor. Podem ser convidados a apresentar os seus textos à turma, podendo estes ser alvo de revisão conjunta. Este procedimento facilita o distanciamento necessário à detecção de problemas existentes na escrita, a decisão acerca dos modos de resolução dos mesmos e a

construção de critérios de apreciação de textos (Barbeiro & Pereira, no prelo; Cassany, 2000; Niza, 1998).

O programa contempla também actividades de trabalho de casa, as quais correspondem a actividades de produção intermédia, incidindo particularmente em alguns parâmetros: pontuação, correcção ortográfica, substituição de palavras e expansão do texto. Estes exercícios breves têm por função levar o aluno a utilizar, manipular, reempregar determinadas noções “localizadas”, para posteriormente ser capaz de as inserir no exercício da produção integral (Pereira & Azevedo, 2003).

## RESULTADOS

No tratamento estatístico dos dados apresentados nesta secção foi utilizado o programa SPSS – *Statistical Package for Social Sciences*, versão 16.0.

Na análise da diferença de resultados relativos à classificação global dos textos (somatório dos parâmetros extensão do texto, tema e género, coerência e pertinência da informação, estrutura e coesão, sintaxe, vocabulário, pontuação e ortografia) recorreu-se à análise de variância de medidas repetidas (cf. Quadro 2). Na selecção deste teste teve-se em consideração o facto de se utilizar uma amostra emparelhada avaliada em três momentos distintos (Pestana & Gageiro, 2000).

Quadro 2 – *Diferenças entre os momentos de avaliação relativamente às classificações totais dos três tipos de texto (conto, relato e carta)*

	Momento 1		Momento 2		Momento 3		F	p
	M	DP	M	DP	M	DP		
Conto	17.9	7.48	17.4	5.92	17,5	6.49	0.178	>0.05
Relato	16.5	7.79	18.0	6.37	17,6	6.99	1.543	>0.05
Carta	16.4	7.27	16.9	6.73	15,3	6.01	1.375	>0.05

Os resultados do teste Shapiro Wilk sugerem que a distribuição é normal no que concerne à escrita de contos e de relatos nos diferentes momentos. Quanto à escrita de cartas, os dados apontam para uma distribuição normal nos dois primeiros momentos, mas não no terceiro (SW=0.884, gl=26; p<0.05). A presença de *outliers* pode explicar o desvio observado.

Relativamente à medida conto não se rejeita a esfericidade quer utilizando o teste de Mauchly ( $p > 0.05$ ), quer a medida de correcção epsilon de Huynh-Feldt ( $0.75 < 0.976 < 1$ ). Quanto às medidas relato e carta, apenas se assumiu a esfericidade através da medida de correcção epsilon de Huynh-Feldt (0.832 e 0.800, respectivamente), uma vez que o teste de Mauchly apresentou um grau de significância inferior a 0.05.

Quanto à diferença entre os três momentos, não se registaram resultados significativos em nenhuma das medidas ( $p > 0.05$ ).

De forma a verificar a possível ocorrência de algumas diferenças em função do nível inicial, procedeu-se à divisão dos sujeitos em quatro grupos, correspondentes a quatro quartis, de acordo com a classificação global obtida em cada tipo de texto no primeiro momento de avaliação. Efectuou-se, também, o cálculo da diferença de classificações entre o segundo e o primeiro momento (V1), e entre o terceiro e o segundo (V2) (cf. Quadro 3).

Quadro 3 – *Diferenças entre os grupos de alunos nos três momentos de avaliação*

	Grupo 1			Grupo 2			Grupo 3			Grupo 4			F	gl	p	
	N	M	DP	N	M	DP	N	M	DP	N	M	DP				
Conto	V1	6	4.2	2.71	8	- 0.3	2.25	8	- 3.6	3.16	4	- 1.3	1.89	10.135	3, 25	<0.05
	V2	6	0.3	3.14	8	- 0.6	2.72	8	1.8	4.53	4	- 2.5	2.08	1.515	3, 25	>0.05
Relato	V1	6	6.0	2.10	7	1.7	3.25	7	1.7	3.95	6	- 3.8	5.78	6.208	3, 25	<0.05
	V2	6	- 2.3	2.66	7	0.3	3.90	7	- 0.7	1.70	6	1.2	3.13	1.563	3, 35	>0.05
Carta	V1	7	1.0	6.95	5	4.0	3.67	9	- 1.1	5.06	5	- 1.4	6.88	1.034	3, 25	>0.05
	V2	7	- 0.6	3.60	5	- 1.0	1.87	9	- 2.9	4.28	5	- 0.8	2.28	0.766	3, 25	>0.05

Legenda: V1 – Diferença de desempenho entre o segundo e o primeiro momento; V2 - Diferença de desempenho entre o terceiro momento e o segundo momento.

Os resultados do teste Shapiro Wilk rejeitam a normalidade da distribuição na escrita de relatos relativamente a V1 no grupo 2 (SW= 0.577, gl=7;  $p < 0.05$ ) e no grupo 4 (SW=0.743, gl=6;



$p < 0.05$ ). Nestes casos, os dados sugerem que as distribuições são simétricas e leptocúrticas ( $\text{curtose} < 2$ ). A presença de *outliers* e o reduzido  $n$  podem explicar estes resultados.

O teste de Levene sugere a igualdade de dispersões (pressuposto de homocedasticidade) em V1 e em V2 entre todos grupos para os três tipos de texto, considerando um nível de significância de 0,05.

De modo a verificar se os grupos têm ou não médias iguais em V1 e em V2, recorreu-se à análise de variância univariada (Pestana & Gageiro, 2000). Na medida conto ( $F_{(3, 25)} = 10.135$ ;  $p < 0.05$ ) e na medida relato ( $F_{(3, 25)} = 6.208$ ;  $p < 0.05$ ) as diferenças entre os grupos são estatisticamente significativas em V1. Através do teste Post Hoc (Scheffé), concluiu-se que na medida conto tais diferenças são significativas entre os grupos 1 e 2, 1 e 3, e entre 1 e 4. Na medida relato só se encontraram diferenças significativas entre os grupos 1 e 4. Nos casos referidos, o grupo 1 apresentou a maior diferença de classificações entre o primeiro e o segundo momento, isto é, os alunos com piores desempenhos na avaliação inicial foram os que apresentaram ganhos mais relevantes.

Importa salientar que se encontraram descidas nas médias das pontuações globais, embora não significativas, como se pode constatar tanto no quadro 2 (na escrita de cartas do segundo momento para o terceiro) como no quadro 3 (resultados negativos). As descidas verificaram-se sobretudo do segundo para o terceiro momento.

Para além da análise das classificações globais obtidas, pretendeu-se também descrever os resultados relativos a cada um dos parâmetros de classificação separadamente, ao longo dos três momentos de avaliação (cf. Quadro 4). Para isso, utilizou-se o teste de Friedman, uma vez que este permite comparar os valores de uma variável ordinal (neste caso, cada um dos parâmetros) quando existem pelo menos três condições de emparelhamento (Pestana & Gageiro, 2000).

Na escrita de relatos apenas se encontrou uma diferença significativa no parâmetro “estrutura e coesão do texto”. Na escrita de cartas registaram-se diferenças nos parâmetros “respeito pelo tema e tipo de texto” e “coerência e pertinência da informação”. Tal significa que as classificações destes parâmetros são diferentes ao longo dos três momentos.

Quadro 4 – *Diferenças entre os momentos de avaliação relativamente às classificações dos parâmetros dos três tipos de texto (conto, relato e carta)*

	Momento 1		Momento 2		Momento 3		Friedman	p
	M	DP	M	DP	M	DP		
<b>Conto</b>								
A	3.7	0.88	3.9	0.27	3.8	0.49	1.143	>0,05
B	2.3	0.93	2.4	0.89	2.2	1.07	1.344	>0,05
C	2.2	1.05	2.2	0.86	2.2	0.97	0.419	>0,05
D	2.1	1.09	2.0	0.96	2.1	0.98	1.529	>0,05
E	2.2	1.12	1.9	0.94	2.0	0.98	3.174	>0,05
F	2.0	1.06	1.9	0.94	2.0	0.94	0.565	>0,05
G	2.0	1.23	1.8	1.02	1.8	1.03	3.647	>0,05
H	1.5	0.99	1.3	0.93	1.4	0.81	1.647	>0,05
<b>Relato</b>								
A	3.6	0.90	3.7	0.98	3.7	0.67	0.929	>0,05
B	2.0	1.11	2.4	0.86	2.2	1.03	5.019	>0,05
C	2.1	1.11	2.4	0.89	2.2	1.06	3.714	>0,05
D	1.8	1.13	2.2	0.93	2.1	1.07	7.538	<0,05
E	2.0	1.11	2.0	1.02	2.0	0.98	0.452	>0,05
F	1.9	1.10	2.0	0.94	2.0	0.98	0.727	>0,05
G	1.8	1.21	2.9	0.97	1.9	1.02	1.755	>0,05
H	1.4	1.10	2.5	0.91	1.4	0.90	2.211	>0,05
<b>Carta</b>								
A	3.3	1.23	3.8	0.51	3.9	0.40	3.000	>0,05
B	1.9	1.16	2.2	0.98	1.8	0.95	7.373	<0,05
C	1.9	0.97	2.2	1.08	1.7	0.87	7.968	<0,05
D	2.0	1.02	2.0	1.08	1.7	1.01	4.704	>0,05
E	2.1	1.06	1.8	0.98	1.7	0.87	5.150	>0,05
F	2.0	1.04	1.8	0.98	1.7	0.93	3.650	>0,05
G	1.9	1.20	1.7	1.00	1.6	0.86	4.836	>0,05
H	1.4	1.02	1.4	0.98	1.3	0.88	0.533	>0,05

Legenda: A – respeito pela extensão; B – respeito pelo tema e tipo de texto proposto; C – coerência e pertinência da informação; D – estrutura e coesão do texto; E – correcção sintáctica; F – adequação e variedade de vocabulário; G – utilização adequada da pontuação; H – correcção ortográfica.

## CONCLUSÃO

No programa “Planear e escrever, torna mais fácil o saber - 4º ano” adoptaram-se alguns dos procedimentos sugeridos na literatura como adequados para a intervenção no domínio da escrita de textos (e.g., Fayol, 2007; Mata, 2000; Pritchard & Honeycutt, 2006). Especificamente, instrui-se directamente acerca das componentes do processo de escrita (planificação, textualização e revisão) e das características dos diferentes géneros textuais, e utilizou-se a modelação, a prática e o fornecimento de *feedback*.

Tendo em conta a revisão teórica esperar-se-ia uma melhoria nas classificações dos alunos a nível quantitativo. Contudo, considerando o total da amostra relativamente aos três tipos de texto (conto, relato e carta), não se registaram diferenças significativas quer na classificação global quer na maioria dos parâmetros analisados individualmente. A maioria das classificações obtidas situou-se no nível intermédio.

Quanto à análise individual dos parâmetros, apenas se registaram diferenças na “estrutura e coesão do texto” na escrita de relatos, e no “respeito pelo tema e tipo de texto” e “coerência e pertinência da informação” na escrita de cartas. Nestes parâmetros, as classificações subiram do primeiro para o segundo momento, mas voltaram a descer no terceiro momento. Os ganhos registados no segundo momento podem estar relacionados com o ensino dos distintos géneros textuais e com o treino nas componentes de planificação, textualização e revisão. A literatura aponta que a aprendizagem das componentes do processo de escrita, contribui de forma significativa para a melhoria da coesão, coerência e estrutura dos textos (Alamargot & Chanquoy, 2001; Hayes, 2004).

Uma explicação para o facto de não se encontrarem melhorias significativas, tanto no que diz respeito às classificações globais como às da maioria dos parâmetros, e para o facto de se encontrarem descidas no terceiro momento, pode estar relacionada com os instrumentos utilizados na avaliação. As tarefas de escrita eram diferentes entre os três momentos (para cada tipo de texto) e, embora tenham sido sujeitas a um consenso de peritagem, podiam apresentar distintos graus de complexidade. Para além do referido, o conhecimento que os alunos têm relativamente aos distintos conteúdos exigidos nas provas de avaliação, o qual é variável, pode facilitar ou limitar a produção escrita (Hayes & Flower, 1980; Scardamalia & Bereiter, 1987;

Fayol, 2007). A justificação para a utilização de instrumentos com propostas distintas relacionou-se com a tentativa de evitar que as crianças pudessem repetir o que tinham escrito previamente (dado o curto espaço de tempo entre os momentos de avaliação).

A diferença de conteúdos das provas de avaliação não explica, no entanto, o facto de não se terem encontrado ganhos nos parâmetros relativos à correcção sintáctica, vocabulário, ortografia e pontuação. Tal pode dever-se à pouca incidência nestes aspectos durante o programa. Embora tidos em conta na elaboração de textos durante as sessões, estava previsto que fossem mais especificamente treinados nas actividades de aperfeiçoamento da escrita que iriam para trabalho de casa, as quais não foram implementadas de forma sistemática. A intervenção nestes parâmetros é fundamental para uma escrita mais eficaz (Berninger *et al.*, 1998; Graham, 1999 *cit. in* Fayol, 2007).

Embora não se tenham verificado melhorias nas classificações globais, observaram-se, do primeiro para o segundo momento, diferenças significativas entre o grupo de alunos que inicialmente apresentava piores resultados e os restantes grupos. Estes resultados levam a supor que os alunos com piores desempenhos iniciais poderão tornar a sua escrita mais eficaz, se tiverem a oportunidade de participar em programas de instrução explícita e directa no âmbito das componentes do processo de escrita (Seijas, 2003).

Restrições de natureza prática não permitiram que se pudesse recorrer a um *design* experimental com selecção e distribuição aleatória de sujeitos por um grupo experimental e de controlo, tendo-se, por isso, adoptado um *design* de grupo único com medidas repetidas. Como tal, não é permitido estabelecer uma relação de causalidade entre os resultados obtidos e a intervenção nem excluir hipóteses alternativas explicativas. Seria importante refinar e desenvolver o presente estudo em investigações futuras, recorrendo a um *design* verdadeiramente experimental. Adicionalmente, seria também importante efectuar avaliações *follow-up*.

Um outro aspecto que interessa questionar refere-se à adequabilidade da avaliação às componentes alvo de intervenção. Mais concretamente, esta avaliação debruçou-se sobre os textos finais dos alunos, isto é, sobre os produtos finais (de modo a seguir os procedimentos de classificação utilizados nas provas de aferição), e não sobre o processo de escrita. Para além da análise dos textos finais, poderiam ser fornecidas aos alunos fichas (organizadores) de planificação (semelhantes às disponibilizadas pelo programa), as quais seriam avaliadas com base numa escala de pontos (e.g. Seijas, 2003).

A implementação do programa foi iniciada a meio do 2º período do ano lectivo, tendo decorrido durante três meses. É possível que a duração do programa não tenha sido suficiente para incrementar as competências de escrita. A aprendizagem da escrita exige tempo de manutenção

que permita uma integração plena do conhecimento e a sua mobilização, face a exigências de gradual complexidade (Barbeiro & Pereira, no prelo).

Apesar das limitações enunciadas, o programa “Planear e escrever, torna mais fácil o saber” pode proporcionar algumas contribuições no âmbito do ensino e treino da escrita: representa um conjunto de actividades de instrução explícita que podem ser implementadas directamente pelo professor no contexto turma e articuladas com outras tarefas ou conteúdos neste domínio; apresenta sugestões que permitem mobilizar estratégias de facilitação processual e tirar partido da escrita colaborativa e da reflexão ligada à vertente metadiscursiva; e, pode constituir um meio para a criação de um ambiente favorável à superação dos problemas encontrados na escrita, através da partilha, do suporte e do *feedback* fornecido pelos colegas e professor.

## REFERÊNCIAS

- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Allal, L., Chanquoy, L., & Largy, P. (2004). *Revision. Cognitive and instructional processes*. Norwell, MA: Kluwer Academic Publisher.
- Azevedo, H. (2008). *Ler e escrever para aprender: um estudo exploratório de intervenção nos problemas de aprendizagem iniciais da leitura e da escrita*. Tese de mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga.
- Barbeiro, L. B., & Pereira, L. A. (no prelo). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Beach, R., & Friedrich, R. (2006). Response to writing. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 222-234). New York: The Guilford Press.
- Bereiter, C., Burtis, P. J., & Scardamalia, M. (1988). Cognitive operations in constructing main points in written composition. *Journal of Memory and Language*, 27, 261-278.
- Berninger, V. W. (1999). Coordinating transcription and text generation in working memory during composing: automatic and constructive processes. *Learning Disability Quarterly*, 22, 2, 99-112.
- Berninger, V., Fuller, F., & Whitaker, D. (1996). A process approach to writing development across the life span. *Educational Psychology Review*, 8, 193-218.
- Berninger, V., & Richards, T. (2002). *Brain literacy for educators and psychologists*. San Diego, CA: Elsevier Science.

- Berninger, V., Vaughan, K. B., Abbott, R. D., Brooks, A., Abbott, S. P., Reed, E. (1998). Early intervention for spelling problems: Teaching spelling units of varying size within a multiple connection framework. *Journal of Educational Psychology*, 90, 587-605.
- Bui, Y. N., Shumaker, J. B., & Deshler, D. D. (2006). The effects of a strategic writing program for students with and without learning disabilities in inclusive fifth-grade classes. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21, 4, 244-260.
- Cacamise, D. J. (1987). Idea generation in writing. In A. Matsuhashi (Ed.), *Writing in real time*. Norwood, NJ: Ablex.
- Camps, A. (2006). *Propostas didáticas para aprender a escrever*. Porto Alegre: Artmed.
- Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Editorial Graó.
- Chanquoy, L., Foulín, J. N., & Fayol, M. (1990). The on-line management of short text writing by children and adults. *CPC/European Bulletin of Cognitive Psychology*, 10, 513-540.
- Defior, S. (1996). *Las Dificultades de Aprendizaje: un enfoque cognitivo - lectura, escritura, matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Departamento da Educação Básica [ME-DEB] (2001). *Currículo nacional do ensino básico - competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Departamento da Educação Básica [ME-DEB] (2004). *Organização curricular e programas, ensino básico – 1º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado em 1 de Novembro de 2007 de <http://sitio.dgidec.min-edu.pt>
- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [ME-DGIDC] (2003). *Provas de Aferição do Ensino Básico: 4.º, 6.º e 9.º anos – 2003*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado em 1 de Novembro de 2007 de <http://www.gave.pt>
- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [ME-DGIDC] (2004). *Provas de Aferição do Ensino Básico: 4.º, 6.º e 9.º anos – 2004*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado em 1 de Novembro de 2007 de <http://www.gave.pt>
- Engel, T., & Streich, R. (2006). Yes, there is room for soup in the curriculum: Achieving accountability in a collaboratively planned writing program. *The Reading Teacher*, 59, 7, 660-679.
- Englert, C. S. (1990). Unravelling the mysteries of writing through strategy instruction. In T. E. Scruggs & B. L. Wong (Eds.), *Intervention Research in learning disabilities* (pp. 186-223). New York: Springer-Verlag.
- Faigley, L., & Witte, S. (1982). Analysing revision. *College Composition and Communication*, 32, 400-414.

- Fayol, M. (2000). Comprendre et produire des textes écrits : l'exemple du récit. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage*, vol. 2. Paris : P.U.F.
- Fayol, M., (2007). La production de textes et son apprentissage. In Observatoire National de la Lecture (Ed.), *Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir* (pp. 21-34). Paris: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Retirado em 15 de Novembro de 2007 de <http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2007/Eciredestextes/>.
- Fitzgerald, J. & Teasley, A. B. (1986). Effects of instruction in narrative structure on children's writing. *Journal of Educational Psychology*, 78, 424-432.
- Graham, S. (1983a). Effective spelling instruction. *Elementary School Journal*, 83, 560-568.
- Graham, S. (1999). Handwriting and spelling instruction for students with learning disabilities: a review. *Learning Disability Quarterly*, 22, 78-98.
- Graham, S., Harris, K., & Larsen, L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16, 2, 74-84.
- Graham, S., Schwartz, S., & MacArthur, C. (1995). Effects of goal setting and procedural facilitation on the revising behaviour and writing performance of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology*, 87, 2, 230-240.
- Gusmán, A. G. (2007). *La expresión escrita de alumnos de etnia gitana, escolarizados en educación primaria*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. R. Ransdell (Eds.), *The science of writing* (pp. 1-27). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. (2004). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5<sup>a</sup> ed., pp. 1399-1430). Newark: International Reading Association.
- Hayes, J. R. (2006). New directions in writing theory. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 28-40). New York: Guilford Press.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing process. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive process in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kellog, R. T. (1999). Components of working memory in text production. In M. Torrence & G. C. Jeffery (Eds.), *The cognitive demands of writing: processing capacity and working memory in text production* (pp. 62-41). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Lo, J., & Hyland, F. (2007). Enhancing students' engagement and motivation in writing: The case of primary students in Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 16, 4, 219-237.

- Lopes, J. A. (2004). Ler ou não ler: eis a questão! In J. A. Lopes, M. G. Velásquez, P. P. Fernandes, & V. N. Bártolo (coords.), *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura* (pp. 13-51). Coimbra: Quarteto.
- Lopes, J. A. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita: perspectivas de avaliação e intervenção*. Porto: Edições ASA.
- Mata, F. S. (2000). *Necesidades educativas especiales en la expresión escrita*. Granada: Universidad de Granada.
- McAteer, E., & Demissie, A. (1992). Schoolchildren's revision tactics. *Instructional Science*, 21, 109-124.
- McCutchen, D. (2000). Knowledge, processing, and working memory: Implications for a theory of writing. *Educational Psychologist*, 35, 13-23.
- Niza, S. (1998). *Criar o gosto pela escrita: formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pereira, L. A., & Azevedo, F. (2003). *Como abordar... a produção de textos escritos*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, L. A., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Areal Editores.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2000). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pritchard, R. J., & Honeycutt, R. L. (2006). The process approach to writing instruction: examining its effectiveness. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 275-290). New York: Guilford Press.
- Rebelo, J. S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Rohman, D. G., & Wlecke, A. O. (1964). *Prewriting: the construction and application of models for concept formation in writing*. East Lansing, MI: Michigan State University.
- Seijas, R. G. (2003). Propuesta de intervención en los procesos cognitivos y estructuras textuales en niños con DAE. *Psicothema*, 15, 3, 458-463.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1983). The development of evaluative, diagnostic and remedial capabilities in children's composing. In M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language, developmental and educational perspectives* (pp. 67-96). New York: John Wiley & Sons.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-60.



Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.

Velasquez, M. G. (2007). *Percursos desenvolvimentais de leitura e escrita: estudo longitudinal com alunos do 1º ciclo do ensino básico*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga.