

Carla Sofia Gonçalves de Sousa

## O Modelo de *Resposta à Intervenção* no âmbito da promoção da expressão escrita

Tese de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob a orientação da Professora Doutora Maria Cristina Petrucci Almeida Albuquerque e co-orientação da Professora Doutora Maria Isabel Ferraz Festas.

Setembro de 2013



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Carla Sofia Gonçalves de Sousa

# O Modelo de *Resposta à Intervenção* no âmbito da promoção da expressão escrita

Tese de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob a orientação da Professora Doutora Cristina Petrucci Albuquerque e co-orientação da Professora Doutora Maria Isabel Festas.

Setembro de 2013



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

## Dedicatória

*Cada um que passa na nossa vida passa sozinho, pois cada pessoa é única, e nenhuma substitui outra. Cada um que passa na nossa vida passa sozinho, mas não vai só, nem nos deixa sós. Leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo. Há os que levam muito; mas não há os que não levam nada. Há os que deixam muito; mas não há os que não deixam nada. Esta é a maior responsabilidade da nossa vida e a prova evidente que duas almas não se encontram por acaso.*

Antoine de Saint-Exupéry

Dedico esta tese de mestrado a todos os que acompanharam este meu percurso e que nunca me deixaram sós, pois, pelo contrário, sempre me deixaram muito.

## Agradecimentos

À Professora Maria Cristina Petrucci Almeida Albuquerque, minha orientadora, e à Professora Maria Isabel Ferraz Festas, minha co-orientadora, tenho a agradecer toda a motivação, sugestões e críticas essenciais para concretizar este trabalho.

Quero agradecer também a toda equipa do *Projeto de Ensino de Estratégias de Escrita*, onde muito aprendi, me envolvi e criei grandes amizades. De facto, queria destacar que os dados apresentados no âmbito deste Projeto não foram, unicamente, recolhidos por mim, mas por todos os elementos da equipa, dos quais destaco, com carinho, as minhas colegas bolsistas de investigação.

Por último, embora não menos importantes, agradeço aos meus colegas do Mestrado de Psicologia do Desenvolvimento pelas constantes palavras de apoio e motivação.

## Resumo

A escrita não é apenas um preditor do sucesso acadêmico mas, cada vez mais, um requisito básico para a participação na vida em sociedade. Ensinar a escrever bem é uma tarefa do sistema educativo, contudo muitos alunos saem da escola sem terem adquirido bem esta competência. Nesta tese de mestrado estudámos o programa SRSD e o modelo RTI, partindo da análise de alguns dos dados obtidos no âmbito do *Projeto Ensino de Estratégias de Escrita*. Para tal, os autores desenvolveram 3 estudos diferenciados, mas interrelacionados e complementares, com o intuito de caracterizar e analisar os alunos *não respondentes* à intervenção (alunos que mantiveram e desceram os resultados), comparando-os com os alunos que apresentaram progressos. Os resultados indicam que os alunos *não respondentes* à intervenção revelavam piores resultados académicos e apresentavam um melhor desempenho na escrita antes da intervenção. Para além disso, apresentavam maiores dificuldades na execução e controlo das tarefas.

**Palavras-Chave:** escrita; dificuldades na escrita de textos; estratégias de escrita; autorregulação da aprendizagem; respostas à intervenção

## Abstract

Writing is not only a predictor of the academic success of the students but, ever more, a basic requirement for participation in civic life. Learning to write is an important skill it cuts across the whole curriculum. However many students finish school without having properly developed this skill. For this purpose we study the *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD) model and Response to Intervention (RTI) based on an analysis of some of the data obtained under the *Projeto Ensino de Estratégias de Escrita*. For this, the authors implemented three differentiated studies but interrelated and complementary, in order to characterize and analyze students not responding to intervention (students and kept down the results), comparing them with students who showed progress. The results indicate that students are not responding to the intervention showed the worst academic results and showed a better performance in writing before the intervention. In addition, had major difficulties of writing and control tasks.

**Keywords:** writing; writing difficulties; writing strategies; self-regulated learning; response to intervention

# Índice

Introdução .....	1
PARTE 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	6
Capítulo 1 – Self-Regulated Strategy Development (SRSD) .....	6
Capítulo 2 – Projeto Ensino de Estratégias de Escrita .....	14
<i>Metodologia</i> .....	16
<i>Participantes</i> .....	16
<i>Procedimentos</i> .....	18
<i>Resultados</i> .....	22
Capítulo 3 – Modelo de Resposta à Intervenção (RTI) .....	27
<i>A emergência do modelo RTI</i> .....	27
<i>Caracterização do modelo RTI</i> .....	29
<i>Identificação das respostas à intervenção</i> .....	31
<i>Implementação do modelo RTI</i> .....	35
<i>Modalidades de implementação</i> .....	36
<i>Criticas ao modelo RTI</i> .....	41
PARTE 2 – ESTUDOS EMPÍRICOS .....	44
Capítulo 1 .....	47
<i>Estudo 1</i> .....	47
<i>Objetivos</i> .....	48
<i>Participantes</i> .....	48
<i>Resultados</i> .....	50
<i>Discussão dos resultados</i> .....	67
Capítulo 2 .....	70
<i>Estudo 2</i> .....	70
<i>Objetivos</i> .....	70
<i>Participantes</i> .....	71
<i>Resultados</i> .....	73
<i>Discussão dos resultados</i> .....	93
Capítulo 3 .....	99

<i>Estudo 3</i> .....	99
<i>Objetivos</i> .....	99
<i>Participantes</i> .....	101
<i>Resultados</i> .....	102
<i>Discussão dos resultados</i> .....	128
Conclusão final .....	132
Bibliografia .....	136
Anexos	

## Índice das tabelas

Tabela 1- <i>Distribuição dos resultados no pré e pós-teste dos alunos do grupo experimental e do grupo de controlo</i>	23
Tabela 2 - <i>Distribuição dos resultados do pré e pós-teste de cada um das escolas do grupo experimental</i>	24
Tabela 3 - <i>Distribuição dos resultados do pré e pós-teste de cada um das escolas do grupo de controlo</i>	25
Tabela 4 - <i>Número de palavras no pré-teste e pós-teste no grupo experimental e no grupo de controlo</i>	26
Tabela 5 – <i>Resultados dos 28 alunos no pré e pós-teste</i>	51
Tabela 6 - <i>Distribuição e comparação dos alunos dos Subgrupos 1 e 2</i>	53
Tabela 7 - <i>Número de palavras no pré-teste e pós-teste dos Subgrupos 1 e 2</i>	53
Tabela 8 - <i>Respostas dos alunos dos Subgrupos 1 e 2 à primeira parte do Questionário</i>	54
Tabela 9 - <i>Análise de conteúdo das respostas dos alunos do Subgrupo 1 ao item 18</i>	56
Tabela 10 - <i>Análise de conteúdo das respostas dos alunos do Subgrupo 2 ao item 18</i>	58
Tabela 11 - <i>Análise de conteúdo das respostas do Subgrupo 1 ao item 19</i>	59
Tabela 12 - <i>Análise de conteúdo das respostas do Subgrupo 2 ao item 19</i>	60
Tabela 13 - <i>Análise de conteúdo das respostas do Subgrupo 1 ao item 20</i>	62
Tabela 14 - <i>Análise de conteúdo das respostas do Subgrupo 2 ao item 20</i>	63
Tabela 15 - <i>Análise de conteúdo das respostas do Subgrupo 1 ao item 21</i>	65
Tabela 16 - <i>Análise de conteúdo das respostas do Subgrupo 2 ao item 21</i>	66
Tabela 17 - <i>Distribuição dos resultados obtidos no pré e pós-teste no Grupo 1 e no Grupo 2</i>	75
Tabela 18 - <i>Distribuição dos resultados dos Grupos 1 e 2 em cada elemento do ensaio de opinião no pré-teste</i>	76
Tabela 19- <i>Distribuição dos resultados dos Grupos 1 e 2 em cada elemento do ensaio de opinião no pós-teste</i>	77
Tabela 20 - <i>Número de palavras no pré-teste e pós-teste do Grupo 1 e do Grupo 2</i>	78

Tabela 21- <i>Respostas dos alunos dos Grupos 1 e 2 aos 15 itens do Questionário</i>	79
Tabela 22 - <i>Respostas dos alunos do Grupo 1 e 2 ao item 16 do Questionário, respeitante aos temas que mais gostaram</i>	81
Tabela 23 - <i>Respostas dos alunos do Grupo 1 e 2 ao item 17 do Questionário, respeitante aos temas que menos gostaram</i>	82
Tabela 24 - <i>Análise de conteúdo das respostas dos alunos do Grupo 2 ao item 18 do Questionário</i>	83
Tabela 25 - <i>Análise de conteúdo das respostas do Grupo 2 ao item 19</i>	85
Tabela 26 - <i>Análise de conteúdo das respostas do Grupo 2 ao item 20</i>	88
Tabela 27 - <i>Análise de conteúdo das respostas do Grupo 2 ao item 21</i>	91
Tabela 28 - <i>Respostas dos Professores ao Questionário de Avaliação da Intervenção</i>	93
Tabela 29 - <i>Distribuição dos resultados de cada elemento do ensaio de opinião dos Grupos 1 e 2 no pré-teste</i>	104
Tabela 30 - <i>Distribuição dos resultados de cada elemento do ensaio de opinião dos Grupos 1 e 2 no pós-teste</i>	105
Tabela 31 - <i>Diferenças entre os resultados em cada um dos elementos do ensaio de opinião dos pré e o pós-testes no Grupo 1</i>	106
Tabela 32 - <i>Diferenças entre os resultados em cada um dos elementos do ensaio de opinião dos pré e o pós-testes no Grupo 2</i>	107
Tabela 33 - <i>Número de palavras no pré-teste e pós-teste dos alunos dos Grupos 1 e 2</i>	107
Tabela 34 - <i>Distribuição das respostas dos alunos dos Grupos 1 e 2 à primeira parte do Questionário</i>	108
Tabela 35 - <i>Respostas dos alunos do Grupo 1 e 2 ao item 16 do Questionário</i>	110
Tabela 36 - <i>Respostas dos alunos do Grupo 1 e 2 ao item 17 do Questionário</i>	111
Tabela 37 - <i>Análise de conteúdo das respostas do Grupo 1 ao item 18</i>	112
Tabela 38 - <i>Análise de conteúdos das resposta do Grupo 2 ao item 18</i>	114
Tabela 39 - <i>Análise de conteúdo das respostas do Grupo 1 ao item 19</i>	116
Tabela 40 - <i>Análise de conteúdo das respostas do Grupo 2ao item 19</i>	118
Tabela 41 - <i>Análise de conteúdo das respostas do Grupo 1ao item 20</i>	120
Tabela 42 - <i>Análise de conteúdo das respostas do Grupo 2 ao item 20</i>	122

Tabela 43 - <i>Análise de conteúdo das respostas do Grupo 1 ao item 21</i>	125
Tabela 44 - <i>Análise de conteúdo das respostas do Grupo 2 ao item 21</i>	127

## Introdução

Saber ler e escrever são, em sociedades modernas, competências indispensáveis para a vida dos cidadãos, tendo adquirido o estatuto de “necessidades primárias ou básicas”. Com efeito, sem elas, dificilmente os cidadãos poderão alcançar níveis razoáveis de independência e usufruir das potencialidades e oportunidades que a sociedade lhes oferece (Graham & Perin, 2007; Rebelo, 2008).

Apesar de tão essencial e de fazer parte da educação básica dos cidadãos, a aprendizagem da escrita não ocorre espontaneamente. Passa por um longo processo de aprendizagem, conducente a vários níveis de competência, sendo esta susceptível de ser aperfeiçoada ao longo de toda a vida (Hayes, 2011; Kellogg, 2008). A aprendizagem da escrita requer maturação, ensino e treino, que passa, segundo Kellogg (2008), por três fases: a fase inicial, em que a escrita é usada para se transmitir o que se sabe (papel mínimo atribuído à planificação e à revisão); a fase intermédia, em que o escritor transforma o que sabe para o seu proveito; e, a fase final, típica dos escritores mais competentes, em que estes transformam, de forma mais elaborada, o seu conhecimento para seu proveito e do leitor (tem em conta a interpretação do destinatário da mensagem ou leitor). As duas primeiras fases são usualmente usadas para descrever a escrita dos alunos mais jovens e a última para descrever a escrita dos escritores mais experientes.

De acordo com Rebelo (2008) a aprendizagem da escrita “é um requisito básico para capacitar os alunos a escreverem textos, isto é, a codificar a linguagem oral e o pensamento dos seus autores” (pág. 119). Através da escrita, os indivíduos podem expressar e dar significado aos seus pensamentos, partilhar ideias e sentimentos acerca dos mais variados assuntos (Graham, 2008; Rebelo, 2008). Assim, saber escrever não é simplesmente um pré-requisito para um desempenho académico eficiente, mas é, também, um dos principais recursos para o domínio de muitas tarefas intelectuais, pois, através da escrita, aprendemos, entre outras coisas, a seleccionar e organizar informação relevante, a formular ideias, a desenvolver e aperfeiçoar capacidades linguísticas, a criar e estruturar o pensamento (Graham & Perin, 2007; Graham, 2008).

Aprender a escrever é uma tarefa complexa e exigente (Harris, Graham, & Mason, 2003) não sendo de admirar que muitos alunos encontrem nesta aprendizagem dificuldades, que variam de leves a graves (Dockrell, 2009; Harris, Santangelo, & Graham, 2008; Rebelo, 2001). De facto, muitos alunos terminam a escola sem dominarem esta competência.

De acordo com Graham (2012) tal justifica-se, em grande parte, pela ausência de um ensino que incida diretamente sobre a escrita e pela crença de que as habilidades de composição seriam subsidiárias do desenvolvimento de outras áreas, como é o caso da leitura (Rogers & Graham, 2008).

Graham e Harris (1999) sintetizam do seguinte modo as dificuldades reveladas por muitos alunos na escrita de textos: 1) minimizam ou descuram o recurso a estratégias de autorregulação como a planificação, a monitorização, a avaliação e a revisão; 2) contrariamente aos escritores competentes, apresentam composições com muitos erros ortográficos; 3) redigem textos demasiado curtos e pouco elaborados; 4) mesmo que façam revisão do que escrevem, esta não é eficaz, uma vez que estes alunos não aperfeiçoam a qualidade do texto em termos de conteúdo e estilo, centrando-se em aspetos meramente formais; 5) preocupam-se muito com a forma e menos com o conteúdo.

Ainda assim, vários estudos indicam que os alunos com dificuldades de aprendizagem ou com outras necessidades educativas especiais são os que apresentam maiores dificuldades na escrita de textos, comparativamente aos alunos sem dificuldades (Albuquerque, 2002; Graham, Harris, & Larsen, 2001; Dockrell, 2009).

A investigação e os fracos resultados obtidos nas provas de língua materna, quer a nível internacional (Graham & Perin, 2007; Persky, Daane, & Jin, 2003), quer a nível nacional (GAVE, 2012; Rebelo, 2003; Sousa et al., 2013), têm, de facto, demonstrado que muitos alunos apresentam muitas dificuldades na escrita de textos (Rebelo, 2008). O Relatório Nacional de 2012, respeitante à Prova de Aferição de Língua Portuguesa do 1º ciclo do Ensino Básico, deixou claro que os alunos evidenciam um melhor desempenho ao nível da leitura e do funcionamento da língua do que ao nível da escrita. Nesse sentido, é sugerido, neste relatório, que se adopte um ensino sistemático que favoreça o conhecimento de técnicas básicas de organização textual de acordo com o tema proposto. Também os resultados dos testes intermédios nacionais, do 1º e 3º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário, de 2012, identificaram dificuldades em áreas críticas da aprendizagem, estruturantes para os percursos escolares dos alunos, como é o caso da disciplina de Português. Os problemas evidenciados nesta disciplina, ao nível dos processos de escrita, como a planificação e a revisão são recorrentemente identificados como fragilidades no currículo em todas as áreas. Estas dificuldades revelam-se, sobretudo, quando é solicitada a escrita de textos que sustentem as respostas a itens de resposta construída, em particular extensa.

Prova de todas estas dificuldades são também as altas taxas de insucesso escolar que se vão registando em Portugal (INE, 2012).

A tomada de consciência deste problema esteve na origem de muitos estudos que têm procurado identificar as práticas e estratégias de ensino mais eficazes para todos os alunos e que, por sua vez, conduziram à construção de programas de intervenção vocacionados para todos e particularmente, para os que apresentam dificuldades na aprendizagem da composição escrita (Graham & Harris, 2003; Harris, & Graham; 1996; Harris, Graham, Manson, & Friedlander, 2008).

Um exemplo desses programas é o *Self-Regulated Strategy Development (SRSD)* (Harris et al., 2008). Este programa pretende ensinar, de forma explícita e metódica, estratégias de escrita de textos e promover a utilização de estratégias de autorregulação (Harris et al., 2008). Contudo, apesar da sua eficácia comprovada no ensino de estratégias de escrita de textos (Graham & Harris, 2003; Graham & Perin, 2007; Rogers & Graham, 2008), os resultados apresentados reportam-se a grupos de alunos, podendo obscurecer o que se passa com muitos casos individuais (Graham, 2012; Lane, et al., 2011).

A aplicação deste programa em Portugal, com o *Projeto Ensino de Estratégias de Escrita* (FCT - PTDC/CPE-CED/102010/2008), veio comprovar que, de facto, alguns alunos não respondem adequadamente ao 1º nível de intervenção (em contexto de turma). Estes necessitam, pois, de uma instrução mais individualizada e ajustada às suas necessidades (2º nível) (Berkeley, Bender, Peaster, & Saunders, 2009; Lane, et al., 2011).

Estes níveis integram-se na operacionalização do modelo *Resposta à Intervenção* (RTI), constituído por níveis diferenciados e progressivamente mais seletivos de intervenção.

O 1º nível de intervenção desenvolve-se em contexto de turma, ao passo que no 2º se trabalha com os alunos que não apresentaram melhorias na 1ª fase (1º nível de intervenção) (NCRTI, 2010). Já a aplicação individualizada do programa (3º nível) destina-se, apenas, aos alunos que não responderam adequadamente às intervenções anteriores (McDougal, Graney, Wright, & Ardoin, 2010).

O modelo RTI surgiu como alternativa ao critério da discrepância ao ser, por um lado, um método preventivo do insucesso escolar para todos os alunos e, por outro, um método de identificação e intervenção para os alunos com dificuldades de aprendizagem (Fuchs & Fuchs, 2006; Fuchs et al., 2008; IDEIA, 2004; Little, 2009). Embora este modelo não seja recente (Bender & Shores, 2007), foi com a legislação federal norte-americana, em 2004 (IDEIA, 2004) que as respostas dos alunos à intervenção passaram a ser consideradas como uma parte formal do processo de identificação das dificuldades (Fuchs et al., 2012).

Apesar da popularidade internacional do modelo RTI, e embora a sua implementação já tenha sido proposta em Portugal (Correia & Martins, 2007), não existem, ainda, estudos nacionais que o tenham contemplado.

Nesse sentido, nesta tese de mestrado propomo-nos estudar o programa SRSD e o modelo RTI, partindo da análise de alguns dos dados obtidos no âmbito do Projeto *Ensino de Estratégias de Escrita*, em 2010. A escolha desta temática deve-se, em grande parte, ao meu envolvimento profissional, enquanto bolsista de investigação nesse Projeto e à minha vontade de explorar alguns dos resultados alcançados que necessitam de um estudo mais aprofundado. No âmbito do modelo RTI pretendemos analisar os dados dos alunos que, tendo seguido o Programa SRSD, não responderam à intervenção, não tendo melhorado os seus desempenhos na escrita de textos de opinião.

Nesse contexto, os objectivos desta tese são analisar o desempenho de alunos de escolas de Coimbra que não apresentam melhorias significativas depois da intervenção em contexto de turma, no sentido de determinar as razões da ausência de progressos; analisar os desempenhos e identificar as características dos alunos que não evidenciaram progressos no âmbito da implementação do programa SRSD; identificar as diferenças, de ordem sociodemográfica, escolar e motivacional, entre os alunos que manifestaram progressos e os *não respondentes* à intervenção; e, identificar as variáveis susceptíveis de interferir com o sucesso do programa SRSD.

Este trabalho é composto 2 partes distintas, divididas em capítulos e subcapítulos.

A primeira parte diz respeito ao enquadramento teórico, mais concretamente à revisão bibliográfica do programa *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD) e do modelo de *Resposta à Intervenção* (RTI) e à apresentação e análise dos resultados do *Projeto Ensino de Estratégias de Escrita*.

No capítulo 1 concentrar-nos-emos na apresentação do programa SRSD, nomeadamente nos seus objectivos, fases e estudos comprovativos da sua eficácia no ensino de estratégias de escrita. No capítulo 2 apresentaremos o *Projeto Ensino de Estratégias de Escrita*, tal como foi desenvolvido em escolas de Coimbra, debruçando-nos particularmente na metodologia utilizada e nos resultados alcançados. Finalmente, no capítulo 3 incidiremos no modelo RTI, mais concretamente na sua emergência, enquanto modelo alternativo ao critério da discrepância (amplamente criticado como método de identificação dos alunos com dificuldades de aprendizagem), nos métodos de identificação das repostas à intervenção, nos modelos de implementação e nas críticas ou desvantagens apontadas.

A segunda parte refere-se à apresentação, análise e discussão dos resultados dos três estudos desenvolvidos nesta tese de mestrado.

# PARTE 1

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

*Estudar. Aprender. Ensinar. Aprender e estudar. Ensinar a estudar. Aprender e ensinar a estudar... Não é, embora pudesse parecê-lo, um jogo de palavras. Cada verbo é um degrau, é um passo mais no caminho que conduz à meta do conhecimento, da liberdade, do auto-dominio.*

*José Cañas*

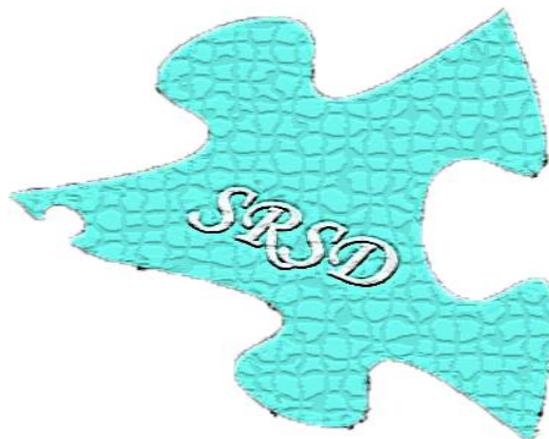


## Capítulo 1

### O programa Self-Regulated Strategy Development (SRSD)

*Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende.*

Leonardo da Vinci



Tendo em conta as dificuldades evidenciadas pelos alunos norte-americanos na escrita de textos e o facto do ensino da escrita merecer pouca atenção ao longo da escolaridade Harris, Graham e colaboradores desenvolveram o programa *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD) (Harris, 1982; Harris, & Graham, 1992; Harris & Graham, 1996; Harris, Graham, Manson, & Friedlander, 2008). Criado em 1982, este programa tem vindo a ser aperfeiçoado e trabalhado em várias áreas como a matemática e a leitura, embora seja no ensino da escrita que este mais se tem destacado.

O SRSD ensina, de modo explícito, procedimentos e estratégias de composição de textos, incentivando a autorregulação dos alunos (Graham, Gillespie, & McKeown, 2012). Segue um modelo baseado em evidência empírica, que integra várias teorias, como as do processamento da informação, as construtivista e sociocultural, e aplica resultados das investigações nas áreas da motivação, autorregulação, práticas emergentes no ensino da escrita com alunos com dificuldades de aprendizagem (Harris et al., 2003; Harris et al., 2008).

Trata-se de um programa que visa o desenvolvimento do conhecimento e da qualidade da escrita, das atitudes positivas face a esta (Harris et al., 2008) e das estratégias de autorregulação, autoinstrução e autoeficácia, desempenhando esta última, segundo vários autores (Lavelle, 2009; Little et al., 2010), uma forte influência no bom desempenho dos alunos, nomeadamente no esforço despendido numa tarefa e no grau de persistência face às dificuldades que nela encontram. De acordo com Harris e colaboradores (2008, pág. 13) “os alunos que acreditam que são capazes de desempenhar com sucesso determinada tarefa estão mais dispostos a optar por atividades desafiantes, a trabalhar arduamente, e a persistir quando as dificuldades surgem”. Daí que a autoeficácia seja encorajada e desenvolvida ao longo do SRSD.

Através do ensino de estratégias de autorregulação, pretende-se que os alunos se tornem capazes de estabelecer objetivos antes de iniciarem a tarefa de escrita, condição para que seja fomentada a sua atenção, motivação, esforço e a informação sobre o que é desejado ou necessário realizar, facilitando assim a planificação e a autoavaliação. Esta última implica que os alunos avaliem a sua atenção, o seu desempenho e o uso de estratégias de escrita, ao mesmo tempo que vão registando os resultados, no sentido de poderem, ao longo do processo, melhorar ou adaptar o seu desempenho ou comportamento.

A autoinstrução é, igualmente, uma estratégia muito importante, já que permite aos alunos orientar, organizar, estruturar e planejar o processo de escrita de um texto, bem como compreender os problemas e ultrapassá-los, lidar com a ansiedade e a frustração e promover o autorreforço.

O programa SRSD utiliza seis fases de ensino consideradas básicas para introduzir e desenvolver estratégias de escrita e de autorregulação, a saber: *Desenvolver e ativar os conhecimentos prévios*; *Discutir*; *Modelar*; *Memorizar*; *Apoiar*; *Desempenho autónomo* (Harris et al., 2003; Harris et al., 2008, Zumbrunn & Bruning, 2012).

Estas fases apresentam-se não como etapas fixas e pré-determinadas, mas como linhas gerais de orientação, podendo ser reordenadas, modificadas, repetidas ou eliminadas, de acordo com as necessidades e ambições dos professores e dos seus alunos (Harris et al., 2008).

Durante a primeira fase - *Desenvolver e ativar os conhecimentos prévios* - os alunos adquirem os conhecimentos, competências e vocabulário necessários para saberem usar com sucesso as estratégias de escrita e de autorregulação. Ao longo desta fase, o professor e os alunos discutem e exploram as características de uma boa composição e as estratégias de escrita de textos e de autorregulação que deverão ser aprendidas.

É este o período adequado para os alunos reconhecerem a importância das autoafirmações positivas no seu desempenho escrito e para aprenderem a aplicá-las. Por isso, o professor tem aqui a função de lhes mostrar como utilizar as autoafirmações de forma positiva.

Para alguns alunos, será necessário, na segunda e terceira fases, continuar a trabalhar os conhecimentos prévios, conjuntamente com a autorregulação.

Na segunda fase – *Discutir* – o professor e os alunos discutem as estratégias de escrita e de autorregulação a serem aprendidas e trabalhadas durante as sessões do SRSD. Estas estratégias são cuidadosamente explicadas aos alunos através de mnemónicas, sendo, igualmente, analisado o *como* e o *quando* do seu uso. Nesta fase, o professor pode organizar o processo de ensino das estratégias a partir do desempenho dos alunos, através da análise e da avaliação que estes fazem das suas composições escritas. Neste caso, o professor ajuda os alunos a definir os seus próprios objetivos de escrita.

Na terceira fase – *Modelar* – escrevendo uma composição modelo, o professor modela, em voz alta e de modo natural e entusiasta, como utilizar afirmações autorreguladoras durante a escrita (com todas as partes constituintes).

As autoafirmações ou autoinstruções são uma estratégia muito importante no processo de escrita, já que permite aos alunos orientar, estruturar e planejar o processo de escreverem um texto, compreender problemas e tornar-se capazes de ultrapassá-los, lidar com a ansiedade e a frustração e promover o autorreforço. De acordo com Harris e colaboradores (2008) existem seis tipos de autoinstruções, que poderão ser usados ao longo do processo de escrita, são eles: definição do problema, concentração e planificação do texto, autoavaliação, autocontrolo e autorreforço.

Na quarta fase – *Memorizar* - os alunos participam em atividades que os cativam e ajudam a memorizar os passos da estratégia (correspondentes às mnemónicas), bem como as suas autoinstruções. Esta memorização pode já ter sido iniciada nas fases anteriores.

A maior ou menor ênfase a colocar nesta ou noutra fase de ensino das estratégias de escrita dependerá do progresso que os alunos fizerem na aprendizagem. Alguns podem nem necessitar desta quarta fase, enquanto outros beneficiarão enormemente dela, devendo continuar, na seguinte, a trabalhar a memorização (Harris et al., 2008; Little et al., 2010).

Na quinta fase – *Apoiar* – o professor apoia os alunos no uso de estratégias de escrita, nas autoafirmações e noutros procedimentos de autorregulação. Esta fase é, geralmente, a mais longa de todas, sobretudo quando se trata de alunos com dificuldades na escrita de textos.

Finalmente, na sexta fase – *Desempenho autónomo* – os alunos são encorajados pelo professor a usar, de forma independente, as estratégias aprendidas ao longo da intervenção. Procura-se agora a automatização e a generalização das estratégias aprendidas.

Importa salientar que, embora as seis fases acabadas de referir, estejam, no SRSD, planeadas para apenas seis sessões, poderão ser-lhes dedicadas sessões suplementares, de acordo com as necessidades e dificuldades evidenciadas pelos alunos.

O SRSD tem sido aplicado com bastante sucesso, em todos os anos de escolaridade e em diferentes níveis de aprendizagem, quer em turmas inteiras (1º nível de intervenção), quer em pequenos grupos (2º nível de intervenção), e mesmo individualmente (3º nível de intervenção) (Graham & Harris, 2003; Harris et al., 2012).

Desde 1985, contam-se já mais de 40 estudos sobre a utilização do modelo SRSD, na área da escrita. Estes estudos, conduzidos por investigadores independentes, envolveram alunos de diversos níveis de ensino, desde o básico ao ensino superior, com quem foram trabalhadas estratégias de escrita para vários géneros de textos (Harris et al., 2008).

Harris e Graham desenvolveram, em 2003, uma meta-análise de 18 estudos realizados entre 1985 e 2002 que se serviram do modelo SRSD. Os resultados da meta-análise confirmaram a eficácia do ensino de estratégias, uma vez que alunos com e sem dificuldades de aprendizagem, bons e fracos escritores, melhoram, significativamente, as suas competências de escrita, em vários géneros de texto, após uma instrução com o SRSD (Harris & Graham, 2003). Além disso, foi possível verificar que as estratégias de autorregulação (definição de objetivos, automonitorização e autoinstruções) têm um papel muito importante no desempenho dos alunos com dificuldades de aprendizagem (Harris & Graham, 2003).

Estes resultados foram replicados noutra meta-análise conduzida por Graham e Perin, em 2007, cujo objectivo principal era identificar as práticas eficazes no ensino da escrita. Os dados obtidos permitiram sublinhar a importância do ensino explícito de estratégias facilitadoras dos processos de planificação, revisão e escrita (Graham & Perin, 2007).

Um ano depois, Rogers e Graham (2008) levaram a cabo uma meta-análise que, ao incluir vários estudos sobre estratégias de ensino da escrita, se revelou determinante na afirmação do modelo SRSD. Estes autores, após terem constatado que muitos alunos não desenvolviam as competências de escrita consideradas necessárias para o sucesso escolar e pessoal e que, portanto, a escola não cumpria com sucesso o seu papel de ensinar, realizaram uma meta-análise procurando identificar práticas de ensino de escrita eficazes. Identificaram nove práticas de ensino da escrita consideradas eficazes, a saber: o ensino e o uso da gramática; a definição de objetivos; o ensino de estratégias de edição; a escrita através de um processador de texto; o autorreforço na produção escrita; o uso de atividades de pré-escrita; o ensino de competências de construção frásica; o ensino de estratégias de escrita por parágrafos; e a planificação.

Apesar da importância comprovada da planificação no processo de escrita e na formação de bons escritores, este processo, geralmente, não é ensinado (Graham, 2006; Mayer, 2008; De La Paz & Graham, 1997, 2002).

Segundo Mayer (2008), planificar implica procurar e seleccionar informação na memória a longo prazo, acerca de uma determinada temática, e definir um plano para a composição do texto, de acordo com determinados objetivos.

Neste processo, o aluno tem de ter em conta exigências de cada género textual, delinear objectivos, seleccionar e organizar informações (armazenadas na memória) e adaptá-las a determinada finalidade e destinatário (Carvalho, 2001).

De La Paz e Graham, em 1997, levaram a cabo um estudo em que ensinaram a 3 alunos com dificuldades de aprendizagem estratégias de planificação de textos, com o objectivo destes se tornarem escritores mais reflexivos e competentes.

Antes da intervenção, estes alunos dedicavam pouco ou nenhum tempo à planificação de um texto, pois assim que lhe era dado um tópico começavam logo a escrever e em 3 ou 4 minutos o ensaio de opinião estava elaborado. Tipicamente iniciavam o ensaio com uma premissa, seguida por uma razão e uma ou duas elaborações e terminavam abruptamente sem conclusão. Contudo, após a intervenção, os resultados apontaram para melhorias significativas na qualidade dos ensaios de opinião, ao aumentarem o número de palavras e a presença de todos os elementos constituintes de um ensaio de opinião. Assim, estes autores concluíram que a escrita depende, em grande parte, da capacidade do escritor para planificar. Ainda assim, as vantagens da adopção e desenvolvimento de estratégias de planificação dependem, grandemente, das competências iniciais dos alunos, na medida em que estas estratégias se revelam mais eficazes na escrita de alunos mais capazes. De facto, os escritores competentes, à medida que vão escrevendo vão, pois, enriquecendo e melhorando o plano inicial. Pelo contrário, os alunos com dificuldades na escrita de textos, sobretudo os alunos com dificuldades de aprendizagem, seguem um processo menos elaborado de composição, ou seja, dedicam menos tempo à planificação e tendem a não adoptar estratégias de autorregulação da escrita (Albuquerque, 2002; De La Paz & Graham, 1997).

Em 2012, Kiuahara e colaboradores levaram a cabo um estudo para avaliar a eficácia do ensino de estratégias de planificação de textos de opinião, com 6 alunos com dificuldades na escrita de textos. Estes foram ensinados a planificar e a escrever textos de opinião através do SRSD. Tal como em estudos anteriores (De La Paz & Graham, 1997; Sexton, Harris, & Graham, 1998), este demonstrou que o ensino de estratégias de escrita de textos tem um efeito positivo na forma como estes escrevem (mais tempo reservado para a planificação do texto) e no que escrevem (ensaos de opinião mais completos e de melhor qualidade).

Segundo Little e colaboradores (2010), o SRSD, independentemente das características dos alunos, do seu ano de escolaridade e do género de texto a trabalhar, conduz a melhorias significativas no conhecimento e nas competências gerais de escrita, na motivação para escrever e na autorregulação dos alunos. Estes, com efeito, aprendem a usar estratégias que os tornam autossuficientes, competentes, e capazes de autorregular o processo de escrever.

Não obstante, as meta-análises também indicam que o modelo SRSD parece ser, especialmente, vantajoso para melhorar as competências de escrita dos alunos com dificuldades nesta área (Graham, 2006; Graham & Harris, 2003; Graham & Perin, 2007; Rogers & Graham, 2008).

Contudo, os estudos referidos mostram-nos os efeitos produzidos em grupos de alunos, não atendendo aos casos individuais (Graham, 2012; Lane et al., 2011). De facto, tudo indica que alguns alunos só mostram progressos numa aplicação mais frequente ou a níveis mais intensivos de intervenção, ou seja, que nem todos os alunos apresentam os resultados esperados no 1º nível de intervenção (em contexto de turma) (Ferreira et al., 2012; Rebelo et al., 2012; Sousa et al., 2012).

Assim, os alunos que não respondem adequadamente ao 1º nível de intervenção poderão ser apoiados num 2º nível de intervenção. Já a aplicação individualizada do programa (3º nível de intervenção), destina-se apenas aos alunos que não respondem adequadamente às intervenções anteriores (1º e 2º níveis), tendo a aplicação um carácter, ainda, mais intensivo e individualizado.

## Capítulo 2

### O Projeto Ensino de Estratégias de Escrita

*Escrever é fácil. Começas com uma letra maiúscula e terminas com um ponto final. No meio colocas ideias.*

Pablo Neruda



A aplicação do programa SRSD em Portugal, que decorreu entre Outubro de 2011 e Janeiro de 2012, no âmbito do *Projeto Ensino de Estratégias de Escrita* (FCT - PTDC/CPE-CED/102010/2008), teve como instituição de acolhimento a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra.

Este projeto teve como principais objetivos adaptar o programa SRSD para a língua e contexto educativo portugueses e, através da sua aplicação, melhorar as competências de escrita dos alunos do 8º ano de escolaridade, de escolas de Coimbra, promovendo, assim, o sucesso académico e a diminuição dos seus níveis de retenção. Mais especificamente, o *Projeto Ensino de Estratégias de Escrita* pretendeu ensinar, de forma explícita e metódica, estratégias de planificação e escrita de textos de opinião e promover o uso de estratégias de autorregulação (Rebelo et al., 2012; Sousa et al., 2012).

A escolha do texto de opinião, como o género textual a ser trabalhado neste Projeto, resultou, em primeiro lugar, da auscultação de vários professores de Português, que consideraram ser o género menos trabalhado no 8º ano de escolaridade. Em segundo lugar, a equipa de investigação reconheceu a importância da escrita do texto de opinião no sucesso académico dos alunos, na medida em que este depende grandemente da capacidade de comunicar e defender uma posição ou opinião acerca de um determinado assunto. De facto, escrever um ensaio de opinião implica, perante uma questão ou temática, apresentar uma opinião e argumentos que a suportem, de forma a convencer os leitores da sua posição (Little, 2001). Por último, a equipa de investigação atendeu, também, às dificuldades evidenciadas por muitos alunos na escrita deste género textual, revelando os que têm dificuldades de aprendizagem uma notória inferioridade (Dockrell, 2009; Graham & Harris, 2002). Segundo Crammond (1997), os alunos tendem a apresentar uma escrita persuasiva pobre, uma vez que têm dificuldades em desenvolver e defender as razões e argumentos que sustentam a sua posição, em organizá-los de forma lógica e sequencial num texto e em ligarem as ideias. Independentemente do género de texto, os alunos com dificuldades de aprendizagem revelam-se menos fluentes e coerentes do que aqueles sem dificuldades identificadas, produzindo composições com um menor número de palavras e frases (Albuquerque, 2002; Graham & Harris, 2002).

Esta situação parece dever-se a aspetos como: fraco domínio das componentes mecânica e convencional da expressão escrita, o que interfere negativamente com a geração de conteúdo, limitando a quantidade do texto produzido; dificuldade na ativação dos conhecimentos ao nível da memória a longo prazo (Graham 1990); dificuldade em generalizar ideias e seleccionar tópicos (Harris et al., 2003); desvalorização das suas capacidades, enquanto escritores, e atitudes negativas acerca da escrita (Graham & Harris, 2005); desvalorização do papel da planificação no processo de escrita, com dedicação de pouco tempo a este processo (De La Paz & Graham, 1997; Harris et al., 2003; Graham & Harris, 1993).

Após a selecção do género textual, das estratégias de escrita e do ano de escolaridade dos alunos envolvidos, prosseguiu-se com a implementação do projeto, cuja metodologia e resultados apresentamos de seguida.

### *Metodologia*

#### *Participantes*

A amostra inicial do Projeto era composta por 534 alunos do 8º ano de escolaridade, de seis escolas públicas de Coimbra, distribuídas aleatoriamente pelo grupo experimental ( $n = 283$  alunos) e pelo grupo de controlo ( $n = 251$  alunos). Contudo, devido à falta de autorização do uso dos dados dos seus educandos (no âmbito da investigação), a amostra foi reduzida para 508 alunos. Contudo, no final de toda a intervenção verificámos que nem todos os alunos tinham realizado todas as provas (pré-teste ou pós-teste) nem preenchido o Questionário de Avaliação da Intervenção, o que seria necessário para a prossecução do estudo. Por esta razão, foram eliminados 128 alunos da base de dados.

Assim, a amostra final do Projeto foi constituída por 380 alunos, sendo 214 do grupo experimental e 166 alunos do grupo de controlo, distribuídos por 25 turmas ( $n = 13$  grupo experimental;  $n = 12$  grupo de controlo) e envolvendo, ainda, 15 professoras de Português ( $n = 7$  grupo experimental;  $n = 8$  grupo de controlo).

A selecção das escolas foi balizada pelos seguintes critérios: estarem todas situadas na zona urbana; terem uma missão objectivos educativos semelhantes; serem frequentadas por alunos pertencentes a um mesmo nível socioeconómico (médio/elevado).

Para além disso, as seis escolas seleccionadas apresentavam uma missão educativa e regiam-se por objectivos pedagógicos comparáveis.

De forma a garantir a confidencialidade e imparcialidade no tratamento dos dados, quer das escolas, quer dos próprios alunos, estes foram alvo de um processo de codificação. É, portanto, nestes termos que apresentamos as seis escolas envolvidas no Projeto, sendo as escolas do grupo experimental codificadas em GE1, GE2, GE3 e as escolas do grupo de controlo identificadas com GC1, GC2, e GC3.

Das 3 escolas do grupo experimental a GE3 era a que apresentava, no ano lectivo, 2011/2012, mais alunos inscrito, sendo cerca de 950, distribuídos por, aproximadamente, 38 turmas. À excepção da escola GE1, as outras duas escolas eram frequentadas por alunos do ensino básico e do secundário. Nas 3 escolas os alunos eram, na sua maioria, de um nível socioeconómico médio e elevado. Da escola GE1 estiverem envolvidas, no Projeto, 92 alunos e 4 professoras de Português, da GE2 participaram 78 alunos e 2 professoras e, por último, da GE3 participaram 42 alunos e 1 professora.

Em relação às escolas do grupo de controlo, apenas na GC3 era ministrado o ensino básico e secundário e a GC2 era a que, no ano lectivo 2011/2012, integrava um maior número de alunos (1200 alunos, distribuídos por 26 turmas). Do ponto de vista socioeconómico, os alunos das 3 escolas eram provenientes de uma classe social de nível médio/elevado, cujos Encarregados de Educação detinham um nível de escolaridade, na generalidade, superior. No Projeto estavam envolvidos 50 alunos e 3 professoras de Português da GC1, 73 alunos e 3 professoras do GC2 e, por último, 40 alunos e 3 professoras da GC3.

Quanto aos alunos, na amostra do Projeto – grupo experimental e grupo de controlo - verificou-se uma predominância de raparigas ( $n = 205$ ) relativamente ao número de rapazes ( $n = 175$ ), não se registando, no entanto, diferenças estatisticamente significativas relativamente a esta variável ( $\chi^2 = .852, p = .356$ ). O mesmo se verificou em relação aos resultados académicos, nomeadamente às classificações a Português ( $t(303) = .316, p = .752$ ) e à média final às disciplinas nucleares do 3º período do ano lectivo antecedente ( $t(300) = 1.361, p = .175$ ). Quanto à variável idade constatámos que a média de idades do grupo de controlo ( $M = 162.72, DP = 7.84$ ) era superior à do grupo experimental ( $M = 159.97, DP = 5.23$ ), verificando-se uma diferença significativa de idades entre os grupos ( $t(265.68) = 3.853, p = .000$ ).

Quanto aos professores envolvidos no Projeto verificou-se que todos eram do sexo feminino, apresentando, em média, os do grupo experimental mais tempo de serviço (grupo experimental  $M = 27$ ,  $DP = 6.557$ ; grupo de controlo  $M = 25.71$ ,  $DP = 10.828$ ). No grupo experimental a professora com mais tempo de serviço (34 anos) formou-se em 1979, ao passo que a professora com menos tempo (16 anos) formou-se 1994.

No grupo de controlo, a professora com mais tempo de serviço (39 anos) formou-se em 1983, enquanto a professora com menos tempo (4 anos) se formou em 2007. Para além disso verifica-se que a maioria frequentou a licenciatura na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, à excepção de uma professora do grupo experimental e de duas professoras do grupo de controlo.

### *Procedimentos*

Numa primeira fase deste Projeto foram pedidas as devidas autorizações, em primeiro lugar ao DGIC (atual DGE), em segundo lugar, aos órgãos directivos das escolas/agrupamentos e, posteriormente, aos encarregados de educação dos alunos do 8º ano de escolaridade.

Assim, só após todos os consentimentos é que a equipa de investigação prosseguiu com o Projeto. Este foi implementado pelas professoras de Português dos alunos do 8º ano de escolaridade, ao longo de 4 meses, uma vez por semana, durante 45 minutos. De forma a assegurar a uniformização dos procedimentos e atividades no grupo experimental, as professoras deste grupo receberam formação inicial, onde lhes foi dado a conhecer o próprio programa, os materiais e exigências na sua aplicação. Para além disso, durante toda a implementação do programa, as professoras foram acompanhadas pela equipa de investigação, com vista à preparação/adaptação das sessões, ao esclarecimento de dúvidas e à entrega e recolha de materiais. Assim, as professoras receberam, no total, 14 horas de formação com a equipa de investigação do projeto.

Paralelamente à intervenção com o grupo experimental, no grupo de controlo eram desenvolvidas as atividades de escrita contempladas no programa de Português.

Com o objectivo claro de ajustarmos o programa SRSD ao contexto e alunos portugueses adaptámos as sessões originais do programa e criámos alguns instrumentos de trabalho.

Do programa SRSD foram adaptadas 5 sessões, respeitantes ao ensino de estratégias de escrita do ensaio de opinião para os alunos mais velhos, sendo que a 3ª sessão original deu lugar a 2 (3A e 3B), o que resultou, no final, em seis sessões adaptadas.

Para além do material das sessões, foram, também, adaptados diversos materiais de apoio nomeadamente cartão da mnemónica, ficha organizadora, gráficos, palavras de ligação, cartões de estímulo, exemplos de ensaios de opinião e certificado de desempenho.

As mnemónicas, elementos de auxílio à memorização das instruções/passos na escrita de um texto, tiveram de ser adaptadas para língua portuguesa, tendo havido a preocupação e cuidado de manter a estrutura e número de etapas das originais.

De entre as várias mnemónicas do programa, as mnemónicas POW+TREE mereceram uma atenção muito especial, uma vez que a equipa de investigação teve de procurar um termo em português que mantivesse o mesmo número de etapas e que captasse o sentido original. Daí surgiram as mnemónicas PODE+TRAVE.

Concretamente, a mnemónica PODE, a primeira a ser apresentada aos alunos, era uma estratégia para estes organizarem as ideias sobre um tema, em que o “P” representava “Pegar na ideia”, o O “Organizar as ideias” e “DE” “Dizer e Escrever mais”. Já a mnemónica TRAVE serviu para os alunos identificarem as partes de um bom ensaio de opinião, uma vez que o “T” significava “Tema”, o “R” “Razões, o “A” “Acabar” e “VE” “Ver e Examinar se todas as partes estão presentes”.

Os textos modelo, constantes no Programa original, cuja função era proporcionar aos alunos análises da sua estrutura, de forma a identificarem as partes que os compõem e a sua coerência interna, foram também adaptados à realidade dos alunos portugueses. Personagens importantes a nível político, desportivo e cultural, servindo de modelo e incentivo aos jovens foram escolhidas de modo a que fossem significativas e interessantes para os alunos portugueses.

Para além das sessões e dos materiais de trabalho, a equipa de investigação desenvolveu, no âmbito deste projeto, uma série de instrumentos de avaliação, nomeadamente uma grelha de recolha dos dados sócio-demográficos, uma grelha de análise dos testes, o Questionário de Avaliação da Intervenção por parte dos professores, o Questionário de Avaliação da Intervenção por parte dos alunos, e, finalmente, o Questionário de Actividades de Escrita.

Foi, de facto, a partir de uma grelha construída para o efeito que foram recolhidos os dados sociodemográficos dos alunos com vista à caracterização da amostra.

Esta grelha permitiu, pois, recolher informações como sexo, idade, data de nascimento, habilitações literárias e profissões do pai e da mãe, nível socioeconómico, classificações escolares, número de repetências escolares e necessidades educativas especiais dos alunos, quer do grupo experimental, quer do grupo de controlo.

Para além desta grelha, foi também construída uma grelha de análise e avaliação dos pré-testes e dos pós-testes.

Nesta grelha os avaliadores registaram, nos dois momentos – pré e pós teste -, os elementos estruturais de um ensaio de opinião, nomeadamente premissa, razões, elaborações e conclusão. A cada um desses elementos era atribuído uma pontuação: 1 ponto à premissa e à conclusão, 1 ponto a cada a cada razão e a cada elaboração. A ausência de premissa implicava uma pontuação total de 0, uma vez que os investigadores consideraram que não existindo uma posição o aluno não podia apresentar razões, elaborações nem conclusão (na medida em que todos estes elementos assentam na posição tomada).

O somatório destes valores resultava num valor compósito que traduzia o desempenho/competência dos alunos na escrita de um ensaio de opinião e permitia, assim, avaliar o impacto da intervenção.

Importa sublinhar que, de forma a determinar o acordo inter-avaliadores, um terço das provas foram avaliados por um segundo avaliador, tendo-se encontrado um acordo inter-avaliadores entre .77 e .88 ( $M=.84$ ).

O pré-teste foi aplicado no mês de Outubro de 2013, quer no grupo experimental, quer no grupo de controlo. O tema foi “Seria hoje possível viver sem computador?”, tendo os alunos 40 minutos para responder. Às professoras, juntamente com o pré-teste, foi dada uma ficha de instruções para a sua aplicação.

Já o pós-teste foi realizado no mês de Fevereiro de 2012, e a questão colocada foi “Seria hoje possível viver sem telemóvel?” Antes de serem analisados e avaliados pela equipa de investigação, os textos escritos foram transcritos e guardados em documento Word, removendo-se toda a informação que pudesse, de alguma forma, identificar o aluno, garantindo assim a máxima isenção dos avaliadores. Do mesmo modo, os erros ortográficos foram corrigidos, para que não influenciassem as avaliações.

Finalmente, foram construídos três questionários, são eles: o Questionário de Avaliação da Intervenção por parte dos alunos, o Questionário de Avaliação da Intervenção pelos professores e o Questionário de Actividades da Escrita.

O Questionário de Avaliação da Intervenção por parte do aluno (Cf. Anexo 1) serviu para avaliar a satisfação e o envolvimento dos alunos no Projeto. A primeira parte deste questionário era composta por 15 itens de resposta tipo Likert, numa escala de Discordo Totalmente a Concordo Totalmente. Através destes itens os alunos manifestavam a sua opinião relativamente às dificuldades sentidas, ao interesse e às vantagens do programa. Na segunda parte deste questionário (itens 16 e 15) os alunos poderiam seleccionar os dois temas que mais gostaram e os dois temas que menos gostaram.

Finalmente, a última parte do questionário correspondia a 4 itens de resposta aberta, em que se procurava conhecer quais as tarefas consideradas mais difíceis de compreender e de realizar e os aspectos que os alunos mais ou menos gostaram.

Já o Questionário de Avaliação da Intervenção pelos professores (Cf. Anexo 2) - tinha como objectivo avaliar a percepção/satisfação dos professores do grupo experimental, face à intervenção com o Programa SRSD, apresentando uma consistência interna entre .86 e .88. Este questionário permitiu, por um lado, recolher alguns dados acerca dos professores, nomeadamente sexo, situação profissional, tempo de serviço e habilitações literárias, e, por outro, conhecer a opinião dos professores acerca dos efeitos do programa. Para tal foram apresentados 8 itens, em que o professor teria que assinalar a alternativa que melhor se adequava, numa escala de “Discordo Totalmente” a “Concordo Totalmente”. Foi assegurado aos professores que as informações prestadas no questionário seriam mantidas confidenciais e só serviriam para fins académicos.

Por último, o Questionário de Actividades de Escrita (Cf. Anexo 3) foi aplicado aos professores do grupo de controlo, com o objectivo de avaliar como estes ensinam as competências de escrita aos seus alunos. Neste questionário, composto por 64 itens, era pedido aos professores para assinalar a alternativa correspondente à frequência da sua prática de ensino. O valor indicativo (Nunca; Até 30 minutos; De 31 minutos a 60 minutos; De 61 minutos a 90 minutos; e, Mais de 90 minutos) deveria corresponder, de forma aproximada, ao tempo médio em minutos que, por semana, o professor desenvolvia a atividade em causa nas suas aulas.

*Resultados*

Através da aplicação dos testes *t*-student e Qui-quadrado foi comprovado que os dois grupos - experimental e de controlo - eram equiparáveis ao nível das variáveis sexo ( $\chi^2 = .852$ ,  $p = .356$ ), às classificações obtidas a Português ( $t(303) = .316$ ,  $p = .752$ ) e às disciplinas centrais do currículo obtidas no ano lectivo antecedente ( $t(300) = 1.361$ ,  $p = .175$ ). Contudo, apresentaram diferenças estatisticamente significativas em relação à variável idade ( $t(265.688) = -3.853$ ,  $p = .000$ ), uma vez que a média de idades do grupo de controlo ( $M = 162.72$ ,  $DP = 7.84$ ) era significativamente superior à do grupo experimental ( $M = 159.97$ ,  $DP = 5.23$ ).

Numa análise mais detalhada dos resultados, como nos revela a Tabela 1, verificou-se que os alunos do grupo experimental e de controlo revelaram, ao nível do pré-teste, resultados muito similares, apresentando ambos valores muito baixos.

Já ao nível do pós-teste verificou-se que a média de resultados do grupo experimental ( $M = 6.09$ ,  $DP = 3.69$ ) era significativamente mais elevada do que a média dos resultados obtidos pelos alunos do grupo de controlo ( $M = 5.02$ ,  $DP = 3.61$ ), ainda que estes também registassem um aumento do pré para o pós-teste.

Tabela 1

*Distribuição dos resultados no pré e pós-teste dos alunos do grupo experimental e do grupo de controlo*

	Pré-teste		Pós-teste	
	M	DP	M	DP
Grupo Experimental	3.59	3.84	6.09	3.69
Grupo Controlo	3.90	3.44	5.05	3.61

A partir da aplicação do teste *t*-student, pudemos comprovar que os dois grupos não apresentaram diferenças significativas ao nível do pré-teste ( $t(378)=-.813$ ,  $p = .416$ ), mas apresentaram diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos no pós-teste ( $t(377.10)=7.15$ ,  $p = .000$ ).

Numa análise detalhada dos resultados de cada uma das escolas verificou-se que, no grupo experimental, tal como podemos observar na Tabela 2, os alunos das escolas GE1 e GE2 apresentaram diferenças significativas nos resultados obtidos entre o pré e o pós-teste (GE1  $t(91) = -5.453$ ,  $p = .000$ ; GE2  $t(78) = -4.211$ ,  $p = .000$ ), uma vez que os alunos da escola GE1 de uma média de 3.60 no pré-teste (DP = 4.353) passaram para uma média de 6.60 no pós-teste (DP = 3.797) e os alunos da escola GE2 de uma média de resultados, no pré-teste, de 3.54 (DP = 3.441) passaram para 6.09 no pós-teste (DP = 3.416). Logo, estas duas escolas apresentaram, em média, um aumento significativo dos resultados com a intervenção.

Já os alunos da escola GE3 não apresentaram diferenças significativas entre as duas provas ( $t(42) = -1.799$ ,  $p = .079$ ), já que de uma média de 3.65 valores no pré-teste (DP = 3.422) passaram para 5.02 no pós-teste (3.789).

Tabela 2

*Distribuição dos resultados do pré e pós-teste de cada um das escolas do grupo experimental*

Escolas	Pré-teste	Pós-teste	df	t
	M (DP)	M(DP)		
GE1	3.60 (4.353)	6.60 (3.797)	91	-5.453*
GE2	3.54 (3.441)	6.09 (3.416)	78	-4.211*
GE3	3.65 (3.422)	5.02 (3.789)	42	-1.799

\* $p < .05$

Por outro lado, as escolas do grupo de controlo, como demonstra a Tabela 3, não apresentaram diferenças significativas entre os resultados no pré e no pós-teste (GC1  $t(50) = .776$ ,  $p = .442$ ; GC2  $t(73) = 1.146$ ,  $p = .256$ ; GC3  $t(40) = 1.194$ ,  $p = .240$ ).

Tabela 3

*Distribuição dos resultados do pré e pós-teste de cada um das escolas do grupo de controlo*

Escolas	Pré-teste	Pós-teste	df	T
	M (DP)	M (DP)		
GC1	3.90 (3.454)	4.37 (3.200)	50	-.776
GC2	4.05 (3.428)	3.55 (2.948)	73	1.146
GC3	3.61 (.549)	2.88 (2.694)	42	1.194

Centrando a análise no grupo experimental ( $n = 214$  alunos), com o objectivo de verificar se todos os alunos melhoraram com a intervenção, observou-se que 129 alunos apresentaram uma melhoria significativa nos resultados do pré-teste para o pós-teste, 28 alunos não manifestaram progressos (mantiveram exactamente os mesmos resultados nas duas provas) e 57 alunos desceram os seus resultados. De facto, embora a maioria tenha efectivamente progredido, 85 alunos poderão ser considerados *não respondentes* à intervenção.

Concluindo, os resultados deste estudo vieram corroborar os já obtidos em estudos internacionais (Lane et al., 2011), em que apesar da eficácia comprovada do programa no ensino de estratégias de escrita, alguns alunos necessitam de uma instrução mais individualizada e ajustada às suas necessidades (Berkeley et al., 2009; Lane et al., 2011).

Em relação ao número de palavras, elemento frequentemente analisado nos estudos que envolvem o programa SRSD (De La Paz et Graham, 1997; Harris et al. 2012; Little et al. 2010; Macarthur & Philippakos, 2010) verificou-se, quer no grupo experimental, quer no grupo de controlo, uma descida no número de palavras do pré-teste para o pós-teste, tal como se pode observar na Tabela 4.

Tabela 4

*Número de palavras no pré-teste e pós-teste no grupo experimental e no grupo de controlo*

	Pré-teste			Pós-teste		
	M (DP)	Min.	Máx	M (DP)	Min.	Máx.
G. Experimental	228.32 (93.263)	56	560	175.92 (71.078)	50	554
G. Controlo	177.98 (84.356)	14	410	148.79 (83.146)	7	466

Concretamente, os alunos do grupo experimental de uma média de 228 palavras no pré-teste ( $DP = 93.263$ ) passaram para uma média de 176 palavras no pós-teste ( $DP = 71.078$ ). Já os alunos do grupo de controlo, de uma média de 178 palavras no pré-teste ( $DP = 84.356$ ) desceram para uma média de 149 palavras no pós-teste ( $DP = 83.146$ ), revelando valores mínimos muito baixos, comparativamente ao grupo experimental.

Comprovou-se, assim, que os alunos do grupo experimental escreviam, em média, textos mais longos do que os alunos do grupo controlo, sendo essa diferença significativa (pré-teste  $t(378) = 5.439, p = .000$ ; pós-teste  $t(324.350) = 3.359, p = .001$ ).

Para além disso, observou-se, através da aplicação do teste *t*-student para amostras emparelhadas, que os resultados entre o pré-teste e o pós-teste apresentaram diferenças significativas, quer no grupo experimental ( $t(213) = 9.737, p = .000$ ), quer no grupo de controlo ( $t(165) = 5.407, p = .000$ ), ou seja, a descida do número de palavras foi significativa nos dois grupos.

Quanto às respostas dos alunos do grupo experimental ao Questionário de Avaliação da Intervenção verificou-se que a maioria dos alunos concordou com os 15 itens da primeira parte do referido instrumento. Para além disso, a maioria dos alunos seleccionaram os temas “os alunos devem sair para o recreio?” e “Achas que os alunos da tua idade deveriam escolher as disciplinas que gostariam de ter na escola?” como os seus favoritos, ao mesmo tempo que elegeram os temas “Achas que os alunos da tua idade deveriam ter direito a voto?” e “Achas que os alunos da tua idade deveriam ser obrigados a viver um ano numa família num país de língua inglesa para aprender o idioma?” como os menos interessantes.

Finalmente, na última parte do questionário, composta por quatro itens de respostas abertas, os alunos eram questionados acerca das tarefas mais difíceis de compreender e realizar e das

tarefas que mais e menos gostaram. Neste âmbito, verificou-se que as tarefas recorrentemente referidas nas quatro questões eram: os temas dos textos de opinião, as estratégias autorregulação (mnemónicas), os materiais de apoio (tabelas de basquete e fichas organizadoras), aprender a estrutura do texto de opinião e desenvolver e organizar ideias.

Já no Questionário de Avaliação da Intervenção pelos professores importa referir que os professores unicamente seleccionaram as opções “Concordo” e “Concordo Totalmente” nos oito itens do questionário.

Finalmente, em relação ao Questionário de Actividades de Escrita, aplicado aos professores do grupo de controlo, verificou-se que alguns não dedicavam tempo, por semana, nas aulas de Português, a trabalhar a escrita de diários, de biografia ou autobiografias e de retratos e auto-retratos, a trocar textos com outras turmas e a divulgar os textos dos alunos na biblioteca. Para além disso estes não incentivavam os alunos a recorrer a várias fontes para definir um plano de escrita, a efectuarem a revisão pelos pares e a memorizarem as técnicas e processos de escrita. Por outro lado, todos os professores dedicaram 61 minutos ou mais aos textos poético, narrativo e dramático. Nos restantes itens do questionário, os professores referiram dedicar entre 30 a 90 minutos.

## Capítulo 3

### Modelo de Resposta à Intervenção (RTI)

*A mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original.*

Albert Einstein



*A emergência do modelo RTI*

Embora muito se tenha, nos últimos anos, investigado e avançado na área do ensino da escrita, com o desenvolvimento de vários programas de intervenção, continua a persistir um problema: nem todos os alunos respondem adequadamente às intervenções testadas empiricamente (McMaster, Fuchs, Fuchs, & Compton, 2005). De facto, embora a maioria dos alunos respondam à intervenção, alguns são sensíveis apenas a aplicações mais frequentes do programa ou a níveis mais intensivos de intervenção (Duhon, Mesmer, Atkins, Greguson, & Olinger, 2009).

Por essa razão, os investigadores têm-se revelado, cada vez mais, interessados em indicar o melhor método de identificação dos alunos *não respondentes* e em estudar e desenvolver intervenções efetivas, que permitam reduzir o insucesso académico (Duhon et al., 2009; Fuchs, Compton, Fuchs, Bryant, & Davis, 2008; Graham et al., 2012; Kiuvara et al., 2012; McMaster et al., 2005; Sexton et al., 1998; Zimbrunn & Bruning, 2012). Com efeito, o objetivo principal de todos os profissionais de educação é promover o sucesso de todos os alunos. Tal passa, necessariamente, pela identificação precoce das necessidades individuais e, conseqüentemente, pelo desenvolvimento e implementação de práticas de ensino eficazes (Jimerson, Burns, & VenderHeyden, 2007).

Um outro factor que também contribuiu para a emergência do modelo RTI prende-se com a identificação das dificuldades de aprendizagem. Na realidade, a partir de 1985, muitos investigadores colocaram em causa a validade e pertinência do critério da discrepância entre o potencial de aprendizagem (QI) e o nível de realização escolar, até então usado pelos profissionais na identificação dos alunos com dificuldades de aprendizagem (Fuchs & Young, 2006, O'Connor, 2000). De acordo com este critério, o nível de desempenho escolar dos alunos com dificuldades de aprendizagem encontrava-se, substancialmente, abaixo do que seria expectável pelos resultados num teste de inteligência. Neste caso, o fraco desempenho escolar era imprevisível (Fuchs, Deshler, & Reschly, 2004).

Fuchs e colaboradores (2008) referem que este critério tende a promover o “esperar para falhar”, uma vez que a manifestação da discrepância implica que as dificuldades dos alunos apenas eram identificadas em níveis de escolaridade mais avançados (geralmente a partir do 5º ano de escolaridade) e após várias situações de insucesso (Buffum, Mattos, & Weber, 2009; Fuchs et al., 2008; Vaughn & Fuchs, 2003).

Portanto, os alunos tinham, obrigatoriamente, de passar por várias retenções ou experimentarem vários inêxitos antes de revelarem discrepância e serem encaminhados para os serviços de apoio adequados.

Para além disso, nem todos os alunos com dificuldades de aprendizagem revelam uma discrepância significativa (Fuchs & Fuchs, 2006; Fuchs et al., 2004), e mesmo quando esta se verifica pode dever-se a outros fatores (emocionais, motivacionais, sociais, pedagógicos), que não as dificuldades de aprendizagem (Coleman, Buysse, & Neitzel, 2006).

De acordo com Fuchs, Deshler, e Reschly (2004) e Fuchs e Fuchs (2006), outra desvantagem deste critério é a dificuldade em operacionalizar a discrepância entre potencial de aprendizagem e nível de realização.

Para além disso, este critério parece fornecer dados muito limitados acerca das dificuldades dos alunos, já que apenas realça a diferença entre dois resultados (QI e desempenho escolar) e não avança com informações essenciais para o desenvolvimento de planos de intervenção individualizados (Kavale, 2005; Toffalo, 2010).

Em complemento a este panorama desfavorável, verificou-se nos EUA, um aumento drástico do número de alunos identificados com dificuldades de aprendizagem (Kavale, 2005). Tal dever-se-ia, possivelmente, a erros de diagnóstico, e resultava num aumento significativo dos custos com os serviços de educação especial (Berkeley et al., 2009).

É, pois, neste contexto de amplas críticas ao critério de discrepância, que surge o modelo de Resposta à Intervenção (RTI) (Berkeley et al., 2009; Buffum et al., 2009; Fuchs et al., 2008; McMaster & Wagner, 2007).

#### *Caracterização do modelo RTI*

O RTI pode ser definido como um método preventivo do insucesso escolar para todos os alunos e como um método de identificação e intervenção para os alunos com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento (Fuchs & Fuchs, 2006; IDEA, 2004; Little, 2009), segundo níveis progressivamente mais seletivos e intensivos (McMaster & Wagner, 2007).

Embora o modelo RTI possa adoptar diferentes modalidades de implementação (cf. subcapítulo 3.4.1) a maioria das escolas norte-americanas tem optado por implementar um sistema de múltiplos níveis (geralmente 3 ou 4 níveis) (Berkeley et al., 2009; Fuchs, Mock, Morgan, & Young, 2003; Glover & DiPerna, 2007; Gresham, 2007; Kalberg, Lane, & Menzies, 2010). O 1º nível de intervenção desenvolve-se em contexto de turma, ao passo que no 2º nível se trabalha com os alunos que não apresentaram melhorias no 1º nível de intervenção, envolvendo uma intervenção mais intensiva e um processo de monitorização dos resultados mais frequente (NCRI, 2010). Finalmente, a aplicação individualizada do programa (3º nível) destina-se, apenas, aos alunos que não responderam adequadamente às intervenções anteriores (McDougal et al., 2010).

O modelo RTI coloca a ênfase na implementação de intervenções com validade científica (NCRTI, 2010) e na monitorização sistemática dos resultados (respostas) dos alunos à intervenção (Buffum et al., 2009; Fuchs et al., 2008; Glover & DiPerna, 2007; Gresham, 2007; Jimerson et al., 2007; McMaster & Wagner, 2007; NRCLD, 2007).

De acordo com Gresham (2002), o modelo RTI centra-se na avaliação das respostas dos alunos à intervenção, ou seja, procura determinar se o desempenho académico ou o comportamento dos alunos se modificam em função da intervenção implementada. Assim, o modelo permite seleccionar, alterar e dosear as intervenções de acordo com as respostas dos alunos (que se poderão situar dentro ou fora da média de respostas dos seus pares) (Olson, Daly III, Andersen, Turner, LeClair, 2007). As respostas dos alunos à intervenção seriam, portanto, consideradas como uma parte formal do processo de identificação das dificuldades (Fuchs et al., 2012; NCRTI, 2010).

Nesse sentido, o RTI permite aos profissionais distinguir duas possíveis grandes causas do insucesso escolar dos alunos: por um lado, um ensino inadequado e, por outro, a existência de dificuldades/incapacidades por parte do aluno (Fuchs et al., 2008).

Se a maioria dos alunos da turma não manifestam progressos com a intervenção é porque necessitam da implementação de práticas de ensino eficazes e passíveis de beneficiarem todos os alunos.

Por outro lado, se apenas alguns alunos não apresentam melhorias (contrariamente ao esperado as respostas adequadas não aumentam com o decurso da intervenção) (Olson et al., 2007), pode-se inferir que as práticas de ensino na sala de aula são adequadas e que apenas esses alunos necessitam de uma intervenção mais intensiva e individualizada, ajustada às suas necessidades específicas (McMaster & Wagner, 2007; Olson et al., 2007).

Por conseguinte, segundo Little (2009) e o *National Center on Response to Intervention* (NCRTI, 2010), o RTI permite identificar precocemente os alunos em risco de insucesso escolar, com dificuldades de aprendizagem ou com outras problemáticas.

Concluindo, os grandes objectivos do RTI são proporcionar a todos os alunos as melhores oportunidades de sucesso escolar, identificar os alunos com dificuldades de aprendizagem ou problemas de comportamento e assegurar que estes recebem um ensino apropriado. Nesse sentido, os objectivos específicos deste modelo são reunir todos os recursos de forma a minimizar as consequências negativas, a longo prazo, associadas ao insucesso escolar e reforçar o processo de identificação das dificuldades dos alunos, através da análise e avaliação das suas respostas à intervenção (NCRTI, 2010).

Dada a importância em determinar o que constitui uma resposta adequada ou inadequada à intervenção, sobre a mesma nos ocuparemos de seguida.

#### *Identificação das respostas à intervenção*

A escola, antes de identificar os seus alunos como *não respondentes*, deve proceder a um complexo processo de “auditoria” à intervenção, nomeadamente em relação à sua qualidade e integridade. Por outras palavras, a escola tem de reavaliar todos os procedimentos adoptados, ao longo da intervenção, garantindo, assim, que o insucesso dos alunos não se justifica por um ensino incompleto ou insuficiente. Assim, só depois de constatar que, apesar dos esforços adoptados no ensino e acompanhamento de todos os alunos, estes continuam a não revelar progressos, é que a escola pondera o encaminhamento destes para uma intervenção ou serviços mais individualizados e especializados, o que poderá passar pelos serviços de educação especial.

A intervenção deverá obedecer a dois critérios fundamentais: incluir prática com evidência empírica e ser implementada com integridade, quer em contexto de turma, quer numa intervenção mais individualizada.

No 1º nível de intervenção deverá ser assegurado um ensino de alta qualidade nas áreas em que os alunos revelam maiores dificuldades. Uma intervenção é considerada de alta qualidade quando, pelo menos, 80% dos alunos de uma turma ou nível de ensino apresentam um desempenho médio ou acima da média de um valor ou medida previamente considerado como adequados (NCRTI, 2010).

Neste nível de intervenção, os conhecimentos/competências de escrita dos alunos são avaliados e os seus progressos são monitorizados para avaliar o impacto da intervenção. De facto, apenas podemos avaliar o sucesso de uma intervenção se tivermos em conta as competências base dos alunos (o domínio da escrita, por parte dos alunos, antes da intervenção) e os resultados após a intervenção é que podemos determinar o progresso atingido. Um dos pressupostos do modelo RTI é o de que quando um aluno não apresenta os progressos esperados numa intervenção em contexto de turma é porque necessita de uma intervenção mais especializada e individualizada para ter sucesso. São, de facto, necessárias fortes evidências para a escola abandonar este pressuposto e considerar que existem outros factores que expliquem melhor as dificuldades académicas dos alunos.

Para além da exigência quanto à validação empírica, numa intervenção de 2º e 3º níveis dever-se-á ter em conta o número e a duração das sessões, bem como a relação professor-alunos no sentido de verificar se esta última está estruturada e programada para responder às dificuldades evidenciadas pelos alunos. Mais concretamente, uma intervenção de 2º nível deverá ocorrer, no mínimo, três a cinco vezes por semana em sessões de 30 minutos ou mais, enquanto uma intervenção de 3º nível deverá ser realizada diariamente, em sessões de 30 minutos ou mais (Burns & Gibbons, 2008, cit. por Wright, 2010b; NCRTI, 2010). Para estas sessões não se deverá formar grupos de alunos com dificuldades ou necessidades muito divergentes, uma vez que torna a intervenção muito pouco individualizada e ajustada. Para além disso, toda a intervenção deverá ser implementada com integridade, isto é, deve-se garantir, através da monitorização dos dados, que todos os procedimentos inerentes à implementação do modelo RTI (por exemplo, o número de níveis de intervenção, os critérios de avaliação das respostas à intervenção) estão a ser devidamente cumpridos (Glover & DiPerna, 2007, Knotek, 2007). Sem este pressuposto da integridade cumprido é impossível determinar se um desempenho académico abaixo da média se deve ao facto do aluno não responder à intervenção ou, por outro lado, a uma intervenção pobre ou inconsistente.

Em segundo lugar, para além das exigências que o modelo RTI coloca à planificação e implementação da intervenção, a escola tem de seleccionar medidas ou instrumentos adequados para proceder à avaliação de todos os alunos de um determinado nível em áreas académicas particulares. Estas medidas, depois de testadas e validadas, devem revelar-se capazes de reconhecer o domínio ou dificuldade dos alunos em determinadas áreas/competências académicas.

Para além disso, estas medidas devem ser suficientemente abrangentes para fornecer informações úteis acerca do desenvolvimento de competências académicas dos alunos no decurso do ano lectivo. Assim, estas medidas são aplicadas a todos os alunos, no mínimo, três vezes por ano lectivo, sendo os resultados compilados para a escola definir os critérios locais de desempenho académico.

Nesse sentido, a escola tem de definir linhas orientadoras ou critérios para determinar se um aluno *é não respondente* à intervenção.

Segundo Fuchs (2003), têm sido propostas três abordagens para a operacionalização das respostas à intervenção, são elas: abordagem da classificação, abordagem do progresso e, por último, a abordagem da dupla discrepância.

No âmbito da abordagem da classificação, um aluno é considerado *não respondente* à intervenção quando este apresenta uma resposta severamente discrepante da dos seus pares. Portanto, a escola define um determinado valor, validado empiricamente, abaixo do qual o desempenho académico do aluno é considerado “severamente discrepante” dos pares e, portanto, identificado como *não respondente* à intervenção.

Por exemplo, os alunos de uma dada escola realizam um teste de avaliação da fluência na leitura e verifica-se que a maioria dos alunos desse ano de escolaridade lêem correctamente 40 palavras por minuto. A escola define então o 40 como ponto de corte para a fluência na leitura e todos os alunos que apresentarem um resultado inferior são considerados como severamente discrepantes nesta competência (Wright, 2010b).

De acordo com Gresham (2007), este talvez seja o método mais direto para avaliar as respostas, uma vez que tem em conta o desempenho do aluno no final da intervenção (um dos objetivos de todas as intervenções passa, necessariamente, por produzir uma melhoria entre o pré-teste e o pós-teste). Nesse contexto, este método compara os resultados obtidos pelo aluno antes e depois da intervenção. Assim, se o aluno revela uma resposta adequada no pós-teste pode-se considerar que não necessita de intervenção adicional.

A desvantagem deste método é a de que ignora o conceito de progresso, fundamental na aprendizagem (Fuchs, 2003). Um aluno pode, de facto, apresentar resultados fracos mas estar a fazer progressos importantes, que interessam assinalar (Al Otaiba & Fuchs, 2006).

Já a abordagem do progresso avalia as respostas de acordo com a presença de ganhos por parte do aluno ao longo da intervenção (Gresham, 2007).

A escola selecciona uma fórmula para determinar quando o nível de progresso de um aluno é severamente discrepante do alcançado pelos pares. Contudo, ao analisar apenas o progresso dos alunos ignora a informação acerca do seu desempenho, nomeadamente a importância das classificações escolares (McMaster et al., 2005).

A alternativa às abordagens anteriores é a abordagem da dupla discrepância (Fuchs & Fuchs, 1998).

Esta abordagem, geralmente usada no modelo RTI, reúne, na identificação dos alunos *não respondentes*, os dois critérios definidos isoladamente nas abordagens anteriores: a presença de uma discrepância severa em termos de desempenho relativamente aos seus pares (alunos com a mesma idade cronológica e que frequentam o mesmo ano de escolaridade) e a presença de uma discrepância severa, relativamente aos pares, no progresso ou crescimento alcançado ao longo de toda a intervenção (Wright, 2010a, 2010b).

Assim, apesar das três abordagens referidas anteriormente identificarem a presença de uma discrepância como um possível indicador de dificuldades, cada uma define diferentes critérios para a mesma, o que conduz, necessariamente, a diferentes grupos e número de sujeitos (Fuchs et al., 2008).

Para além da intervenção e da avaliação, outro elemento fundamental no modelo RTI é a recolha de dados/monitorização do progresso ao longo de toda a intervenção. Paralelamente à intervenção ocorre o processo de monitorização do progresso, ou seja, são recolhidos dados que permitam avaliar o sucesso ou progresso dos alunos e da própria intervenção. No 2º nível, a intervenção é monitorizada, no mínimo, 1 a 2 vezes por mês, enquanto no 3º nível é 1 ou 2 vezes por semana (Burns & Gibbons, 2008, cit. por Wright, 2010b).

Finalmente, e após a intervenção e todo o processo de monitorização e recolha de dados, a escola procede à análise dos dados individuais dos alunos para determinar se algum pode ser identificado como *não respondente*, apesar da implementação de uma intervenção validada empiricamente. Assim, a escola, partindo do seu conceito de “discrepância severa”, identifica os alunos que apresentam um desempenho académico e um nível de progresso substancialmente abaixo dos dos seus pares.

### *Implementação do modelo RTI*

De acordo com McDougal e colaboradores (2010), o sucesso do modelo RTI depende, grandemente, da capacidade das escolas para desenvolver e implementar os melhores programas de intervenção e de obedecer a determinados princípios na sua implementação. Contudo, este processo revela-se extremamente moroso e complexo. Em vários estados norte-americanos, a implementação do modelo RTI chega a demorar anos, sendo considerado um processo contínuo e dinâmico, e não um processo completo e terminado a dada altura (Berkeley et al., 2009).

Nesse sentido, Wright (2010a) sintetizou todos os componentes essenciais do modelo RTI, ou seja, todos os elementos que as escolas deverão ter em conta aquando da planificação de uma intervenção. Esta listagem pode, portanto, ser usada como um guia, antes da implementação da intervenção, de forma a assegurar a qualidade e integridade da mesma.

Em primeiro lugar, a escola deverá considerar o tempo previsto para a intervenção e o contacto directo entre os professores e os seus alunos, uma vez que estes factores influenciam, grandemente, o sucesso de uma intervenção. Assim, os profissionais responsáveis pela implementação do modelo RTI têm de verificar se o tempo previsto para toda a intervenção (a duração e frequência das sessões e duração de toda intervenção) e o contacto directo entre professores e alunos são apropriados para o tipo e nível de intervenção (Burns & Gibbons, 2008, cit. por Wright, 2010a).

Em segundo lugar, a intervenção tem de ser adaptada às necessidades/dificuldades dos alunos e incluir práticas e estratégias efectivas de ensino. Para tal, o professor deve definir, com clareza e rigor, as dificuldades dos alunos, analisando, por exemplo, se estas se devem a défices no conhecimento, nas competências e/ou a factores motivacionais.

Quando estes factores surgem como parte do problema, o plano de intervenção deverá incluir estratégias para envolver e motivar os alunos para aprender e investir nesse processo.

Para além disso, o plano de intervenção deve incluir práticas consideradas eficazes pela investigação, tais como o ensino explícito, o envolvimento activo, a definição de expectativas de melhoria adequadas e o feedback regular.

Em todo este processo, o professor é o agente activo, com a responsabilidade de colocar todos estes aspectos em prática, na sala de aula.

Nesse sentido, é decisivo que o professor compreenda bem o seu papel na intervenção, acredite que pode fazê-lo com competência e saiba quem o pode ajudar, caso ocorra algum problema durante a intervenção (Knoteck, 2007; Wright, 2010a).

Finalmente, a intervenção só adquire significado se for acompanhada de um constante processo de monitorização e recolha de dados.

#### *Modalidades de implementação*

Atualmente, o RTI está em fase de desenvolvimento e implementação em cerca de 50 estados dos EUA (Berkeley et al., 2009; Kalberg, et al., 2010).

Cada escola, de acordo com as dificuldades e necessidades concretas dos seus alunos, tem adoptado e desenvolvido diferentes modalidades de implementação do RTI, que podem ser agrupadas em três grandes tipos: a implementação de uma intervenção específica empiricamente validada (*standard-protocol approaches*), a implementação de um processo de resolução de problemas (*problem solving approaches*); e a implementação em múltiplos níveis de intervenção (geralmente 3 ou 4 níveis), a qual é a mais comum (Fuchs et al., 2003; Gresham, 2007; Kalberg et al., 2010).

A implementação de uma intervenção específica tende a adotar intervenções em pequenos grupos, que podem ser implementadas com 15 a 20% dos alunos (Johnson, Mellard, Fuchs, & McKnight, 2006; McDougal et al., 2010), usualmente alunos com dificuldades de aprendizagem ou com problemas de comportamento (Gresham, 2007). Esta abordagem recorre ao uso de intervenções com validade comprovada em alunos com dificuldades semelhantes num determinado domínio, por um período de tempo pré-definido (Fuchs et al., 2003; Johnson et al., 2006).

Grimes e Kurns (2003) definem a modalidade de implementação de um processo de resolução de problemas como um processo que implica uma definição e análise sistemática e objetiva das dificuldades académicas e dos problemas de comportamento dos alunos e a implementação de um programa de intervenção ajustado e individualizado. De acordo com Deno (2002), a implementação de um processo de resolução de problemas inclui uma série de atividades destinadas a eliminar a discrepância entre o potencial do aluno e o seu nível de realização.

De acordo com Bender e Shores (2007), McDougal e colaboradores (2010) e VanDerHeyden, Witt e Gilbertson (2007), a implementação de um processo de resolução de problemas passa por quatro fases principais, designadamente: definição do problema, planificação da intervenção, implementação da intervenção e, por último, a avaliação dos progressos dos alunos.

De facto, a primeira fase, e uma das mais importantes, é a definição do problema, ou seja, a identificação da causa do problema manifestado pelo aluno. Nesta fase, distingue-se, geralmente, os problemas que resultam do aluno não poder fazer (*can't do*) e os problemas que derivam do não querer fazer (*won't do*).

A primeira situação significa que o aluno não apresenta a competência ou comportamento necessário para o sucesso, ou seja, verificam-se défices na aquisição de competências essenciais. Já o segundo tipo de problemas diz respeito a défices no desempenho, uma vez que os alunos sabem como realizar determinado comportamento ou actividade mas não o executam. Estes défices podem dever-se a uma série de factores, tais como falta de oportunidades para desenvolver as competências ou à falta de reforço positivo para repetir esses comportamentos ou competências (Gresham, 2007).

A última fase da implementação do processo de resolução de problemas envolve determinar se uma intervenção é, ou não, efectiva, ou seja, avaliar os progressos dos alunos após a intervenção. Este processo exige, necessariamente, recolha e análise de dados, em que a eficácia da intervenção é determinada empiricamente, através dos resultados obtidos pelos vários instrumentos e medidas de avaliação utilizadas (Gresham, 2007).

Todos estes passos são acompanhados, geralmente, por professores, diretores de escola, psicólogos e/ou professores de educação especial e encarregados de educação.

Apesar das vantagens apontadas às duas abordagens que acabámos de descrever, a maioria dos estados norte-americanos optou, precisamente, por implementar a abordagem de múltiplos níveis (Berkeley et al., 2009).

Embora o modelo RTI possa comportar um número variável de níveis de intervenção, a maioria das escolas norte-americanas tem optado por definir três níveis, diferenciados e progressivamente mais seletivos de intervenção, diretamente relacionados com as dificuldades dos alunos (Berkeley et al., 2009; Fuchs et al., 2005; Fuchs et al., 2008; McMaster et al., 2000; Toffalo, 2010).

Além disso, há também um aumento de intensidade das intervenções, o qual pode assumir múltiplas formas, tais como um aumento da frequência das sessões, uma redução do número de alunos do grupo e um ajustamento dos métodos de intervenção.

O 1º nível de intervenção, ou nível preventivo, desenvolve-se em contexto de turma e, geralmente, responde às necessidades de aproximadamente 80% dos alunos (Bender & Shores, 2007; Buffum et al., 2009; Little, 2009). Este nível de intervenção caracteriza-se pela implementação de métodos e planos de intervenção com validade empírica e por um sistema de monitorização dos progressos (que ocorre, geralmente, três vezes por ano).

Em todos os estados norte-americanos o 1º nível corresponde a uma intervenção em sala de aula, incluindo métodos e estratégias de ensino diferenciadas, dirigida a todos os alunos ou aos alunos com dificuldades, identificados através das classificações escolares (Berkeley et al., 2009).

Neste nível em particular, o processo de monitorização dos progressos dos alunos revela-se essencial e serve, essencialmente, para avaliar a eficácia do próprio programa de intervenção e para avaliar a capacidade de “resposta” dos alunos à mesma, no sentido de identificar os que poderão beneficiar de uma intervenção mais intensiva e individualizada (2º nível de intervenção) (Lane et al., 2008; Little, 2009). Assim, através da monitorização, os alunos em risco de insucesso escolar poderão receber, atempadamente, um acompanhamento ajustado às suas necessidades (Little, 2009).

Esta avaliação baseia-se nos dados, sistematicamente, recolhidos pelos professores durante o processo de intervenção, e deverá incluir os resultados de provas e produções dos alunos e o registo dos seus comportamentos na sala de aula. De facto, segundo Lane e Wehby (2002) e Lane (2007), o desempenho académico e o comportamento dos alunos não ocorrem de forma isolada e, portanto, devem ser analisados e trabalhados em conjunto, de forma a responder às múltiplas necessidades dos alunos (Buffum et al., 2009). A este último respeito, pode apontar-se um estudo levado a cabo por Kalberg e colaboradores (2010), que revelou que quando o modelo RTI é implementado separadamente do apoio a comportamentos positivos (*Positive Behavior Support, PBS*) evidenciados pelos alunos, alguns deles não revelam progressos com a intervenção. De acordo com estes autores, é possível que estes alunos não respondam à intervenção devido à interferência de determinadas variáveis comportamentais que impedem o sucesso da intervenção.

Em regra, verifica-se que no final deste nível cerca de 15% a 30% dos alunos não respondem adequadamente à intervenção (Bender & Shores, 2007; Buffum et al., 2009; Burns Deno, & Jimerson, 2007). Estes alunos poderão necessitar de uma intervenção mais intensiva e personalizada e, por essa razão, serão acompanhados num 2º nível de intervenção (McDougal et al., 2010; NCRI, 2010).

Contudo, antes que isso possa acontecer, cabe aos profissionais identificar e definir, de forma inequívoca, os problemas ou dificuldades inerentes ao insucesso desses alunos, para que posteriormente se possa desenvolver um plano de intervenção ajustado às suas necessidades (Buffum et al., 2009).

Nesse sentido, os profissionais começam por analisar, aprofundadamente, o grau de discrepância entre o potencial de aprendizagem dos alunos (o que era, portanto, expectável) e o seu nível de realização (as respostas dos alunos à intervenção). Paralelamente a isso, analisam os materiais produzidos pelos alunos na sala de aula, no sentido de determinar se o nível de desempenho observado se deve a uma dificuldade do aluno ou se resulta de uma incorreta implementação do 1º nível de intervenção (Burns et al., 2007).

Para além destes dados, os profissionais podem ter em consideração outras variáveis, como o contexto de aprendizagem e o comportamento dos alunos, a fim de melhor delimitarem as dificuldades manifestadas (Burns et al., 2007).

Todos estes dados servem, portanto, para caracterizar os alunos que não responderam ao 1º nível de intervenção e, conseqüentemente, para tomar decisões importantes em termos da natureza e da intensidade do 2º nível de intervenção, ou seja, para elaborar e implementar um plano de intervenção mais intensivo e individualizado (Fuchs et al., 2012).

O 2º nível de intervenção envolve, portanto, cerca de 15% a 30% dos alunos da turma (Mitchell, Stormont, & Gage, 2011; Reschly, 2003) e caracteriza-se por uma intervenção mais intensiva (poderá durar, aproximadamente, 6 a 10 semanas), em pequenos grupos (3 a 4 alunos), dentro ou fora do contexto de sala de aula (Fuchs & Fuchs, 2007; Otaiba & Torgesen, 2007). Para além disso, neste nível verifica-se um processo, ainda mais sistemático, de monitorização das respostas dos alunos (Kerins, Trotter, & Schoenbrodt, 2010). Relativamente a este nível de intervenção verificam-se algumas diferenças entre os estados norte-americanos, sobretudo, no que diz respeito à forma como a intervenção é desenvolvida.

Segundo Berkeley e colaboradores (2009), alguns estados desenvolvem intervenções específicas de acordo com as necessidades dos seus alunos, ao passo que outros seleccionam uma série de intervenções, validadas empiricamente para as dificuldades manifestadas pelos alunos, e procuram maximizar os recursos disponíveis formando grupos de alunos com necessidades académicas semelhantes.

Para além disso, nalguns estados a intervenção é implementada pelos professores da turma, enquanto noutros esta é da responsabilidade de uma equipa treinada e com supervisão de um especialista com experiência na intervenção.

Finalmente, os alunos que não respondem adequadamente ao 2º nível de intervenção são, ainda, encaminhados para o 3º nível de intervenção (McDougal et al., 2010).

É, pois, neste nível que residem as maiores diferenças de estado para estado, na medida em que nalguns estados a intervenção continua a ser desenvolvida em pequenos grupos, enquanto noutros essa intervenção passa a ser individualizada (Berkeley et al., 2009).

De acordo com os últimos autores, o presente nível envolve cerca de 5% dos alunos da turma e caracteriza-se por uma intervenção ainda mais intensiva e individualizada do que a do 2º nível e por um processo de monitorização contínuo (uma ou duas vezes por semana).

A aplicação individualizada do programa implica um aumento considerável da intensidade da intervenção, nomeadamente no alargamento do tempo de instrução direta que poderá, inclusive, comprometer os horários escolares.

Nalguns casos são, pois, necessárias alterações de horário, com o sacrifício de determinadas áreas ou disciplinas, como educação física ou educação visual, de forma a permitir um aumento de, pelo menos, 30 minutos por dia de intervenção (NCRTI, 2010).

A falta de progressos no 3º nível de intervenção não implica, necessariamente, o encaminhamento dos alunos para os serviços de educação especial. O RTI não é, de facto, sinónimo de educação especial, mas esta constitui um importante elemento na compreensão do RTI. A legislação federal norte-americana (IDEIA, 2004) veio permitir que os estados americanos recorrem à avaliação das respostas dos alunos a intervenções validadas cientificamente para determinar se um aluno manifesta dificuldades de aprendizagem. Neste contexto, as respostas dos alunos à intervenção, através dos vários níveis do RTI, seriam consideradas como parte da avaliação e identificação dos alunos com dificuldades de aprendizagem (NCRTI, 2010).

Assim, embora o RTI não sirva, isoladamente, para legitimar a inclusão dos alunos nos serviços especializados, alerta para a existência de um déficit ou dificuldade específica que deverá ser analisada.

Segundo Berkeley e colaboradores (2009) e McMaster e Wagner (2007), a educação especial deve ser encarada como uma opção quando as intervenções do RTI tiverem sido esgotadas, ou seja, somente quando os alunos não manifestam progressos em todos os níveis de intervenção. Nesse sentido, verifica-se que a maioria das escolas norte-americanas apenas encaminha os alunos para os serviços de educação especial após o seu insucesso em todos os níveis de intervenção do RTI. Contudo, nalgumas os alunos são encaminhados logo após o 2º nível de intervenção ou mesmo em qualquer momento do processo RTI (Berkeley et al., 2009).

As estratégias do RTI podem também ser usadas para determinar se um aluno está preparado para deixar de ser acompanhado pela educação especial e ser reintegrado no ensino regular. Neste âmbito, é elaborado e implementado um plano que permite apoiar os alunos no ensino regular e verificar, de acordo com o seu desempenho, se a reintegração está a ter sucesso (Powers, Hagans, & Miller, 2007).

Apesar da maioria das escolas norte-americanas ter optado por implementar os três níveis de intervenção, há que ressaltar que três estados optaram por um sistema de quatro níveis (Berkeley et al., 2009). Para o 4º nível de intervenção são encaminhados os alunos que não respondem adequadamente ao 3º nível de intervenção. Este nível corresponde, em termos práticos, à educação especial (Berkeley et al., 2009).

#### *Criticas ao modelo RTI*

Apesar de várias vantagens apontadas ao modelo RTI na identificação e intervenção com os alunos com dificuldades de aprendizagem (cf. subcapítulo 3.2, pág. 19), este não está isento de críticas (Berkeley et al., 2009). De facto, à medida que o modelo vem vindo a ganhar popularidade, várias críticas e questões têm surgido na literatura (Kratochwill, Clements, & Kalymon, 2007).

Uma das críticas, frequentemente, apontadas ao modelo RTI é de que este exclui os casos de insucesso de aprendizagem não expectável, uma vez que a presença de um QI médio ou acima da média não é tida em linha de conta (Berkeley et al., 2009).

Assim, o RTI negligencia as competências cognitivas dos alunos, enquanto uma variável a ter em conta nas tomadas de decisão, o que poderá resultar na identificação dos alunos com baixo funcionamento intelectual (*slow learners*) como apresentando dificuldades de aprendizagem (Berkeley et al., 2009; Kavale, 2005).

Para além disso, de acordo com Mastropieri e Scruggs (2005) o RTI não está preparado para distinguir dificuldades de aprendizagem de outros défices, como dificuldades intelectuais ou Perturbação Hiperatividade e Défice de Atenção.

Embora o ensino sistemático e um constante processo de monitorização do progresso dos alunos sejam componentes essenciais do RTI, não são suficientes para identificar alunos com dificuldades de aprendizagem. O critério da ausência de resposta à intervenção não pode ser o único na identificação das dificuldades de aprendizagem, pois a ausência de progressos pode ser, ou não, uma manifestação das dificuldades (Kavale, 2005).

De facto, a ausência de uma resposta adequada/esperada à intervenção pode dever-se a uma grande variedade de factores, que não as dificuldades de aprendizagem, como factores motivacionais, emocionais, sociais ou pedagógicos.

De acordo com Reynolds (2008, cit. por Toffalo, 2010), o RTI serve, sobretudo, para “assistir ao insucesso dos alunos” (“*watch them fail*”), o que acaba por corresponder ao “esperar para falhar” (“*wait-to-fail*”) tão caro ao critério da discrepância. Segundo Fuchs, Fuchs e Compton (2012) e Compton e colaboradores (2012), neste modelo, os alunos necessitam de experimentar o insucesso e revelar-se *não respondentes* à intervenção até serem encaminhados para um nível de intervenção adequado às suas necessidades. Isto é, os alunos têm de frequentar e não apresentar progressos numa intervenção de 1º nível (em contexto de turma) e numa intervenção em pequenos grupos (2º nível) para se tornarem elegíveis para uma intervenção ainda mais intensiva e individualizada (3º nível).

Nesse contexto, Fuchs, Fuchs e Compton (2012) levaram a cabo um estudo, com 127 crianças *não respondentes* ao 1º nível de intervenção que foram distribuídas por pequenos grupos e acompanhadas durante 14 semanas (num 2º nível de intervenção), com o objectivo de identificar a abordagem que permite indicar os alunos *não respondentes* ao 1º e 2º níveis de intervenção, de forma a permitir a passagem imediata para o 3º nível. Dos 127 alunos, 33 foram identificados como *não respondentes* ao 2º nível.

Uma das questões colocadas pelos investigadores era se seria possível, *à priori*, identificar estes 33 alunos como *não respondentes*, antes destes passarem pelos 1º e 2º níveis de intervenção, ou seja, se seria possível que estes alunos fossem logo acompanhados por uma intervenção mais intensiva, individualizada e ajustada às suas necessidades (3º nível). De acordo com os resultados obtidos, os dados do 2º nível de intervenção não são necessários para identificar os alunos *não respondentes*, indicando que alguns alunos podem ser encaminhados para o 3º nível através dos dados do 1º nível, evitando assim longos períodos de insucesso na aprendizagem.

Para além disso, uma avaliação diagnóstica e criteriosa no final do 1º nível de intervenção poderá, por um lado, evitar os “falsos positivos” (encaminhamento de alunos para níveis de intervenção de maior intensidade quando estes não necessitam), e, por outro lado, identificar claramente os alunos que necessitam de intervenções mais individualizadas (Fuchs & Fuchs, 2006).

Por outro lado, e uma vez que o RTI não permite determinar, com clareza, a causa do insucesso de aprendizagem dos alunos, Kavale e Flanagan (2007) alertam para o facto de o modelo RTI não sugerir o tipo de instrução que deverá ser implementada.

Segundo Kavale (2005), o RTI inclui intervenções com uma modesta validade empírica, ou seja, os resultados obtidos representam a falta de resposta à intervenção e não a presença ou ausência de insucesso.

Uma crítica apontada por Kratochwill e colaboradores (2007) é de que a grande maioria das medidas de monitorização do progresso académico centram-se na avaliação das diferentes competências académicas (como a fluência na leitura) e negligenciam os factores ou comportamentos que promovem a aquisição dessas mesmas competências, como a motivação e hábitos de estudo. Assim, estes factores tão determinantes na aprendizagem tendem a escapar ao controlo dos envolvidos na implementação do RTI.

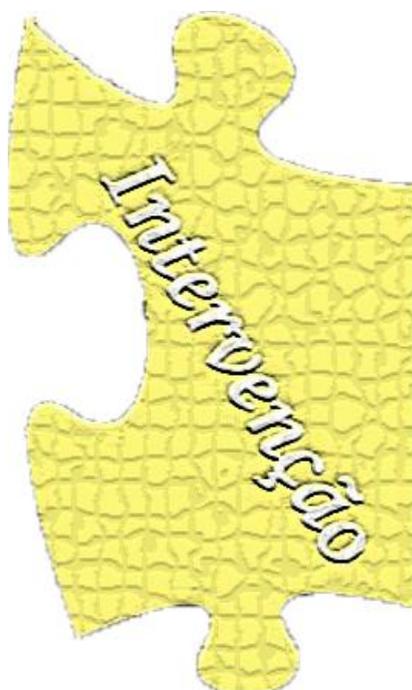
Finalmente, no RTI verifica-se uma grande variabilidade de critérios e métodos de identificação dos alunos *não respondentes*. Assim, a ausência de um indicador único e consensual conduz a diferentes avaliações e a diferentes grupos de alunos (Gresham, 2007).

## PARTE 2

### ESTUDOS EMPÍRICOS

*As ideias são como os tratados: pouco vale firmá-las com a nossa tinta quando não somos capazes de confirmá-las com uma gota do nosso sangue.*

Ramalho Ortigão



Na sequência da revisão bibliográfica apresentada anteriormente, procuramos, agora, centrar a nossa atenção no estudo dos alunos *não respondentes* ao 1º nível de intervenção com o Programa SRSD. Tal conhecimento se afigura bastante necessário face à relativa ausência de investigações nacionais neste domínio. Se em termos internacionais, o modelo RTI é amplamente estudado e reconhecido como método de prevenção, identificação e intervenção das dificuldades de aprendizagem, em Portugal não existem, ainda, estudos que o tenham contemplado. Procuramos, pois, saber *quem e como* são os alunos portugueses, cuja aprendizagem e desenvolvimento das competências de escrita são significativamente inferiores aos dos seus pares. Mais concretamente, pretendemos, neste trabalho, caracterizar os alunos *não respondentes* ao programa SRSD; identificar as divergências, mas também os padrões comuns, entre os alunos que manifestaram progressos e os *não respondentes* à intervenção; e, contribuir para a identificação das variáveis suscetíveis de intervir no sucesso do programa SRSD.

Estas finalidades gerais foram alvo de três estudos diferenciados, mas interrelacionados e complementares, que, para facilitar a sua análise, serão apresentados separadamente. No estudo 1 pretendemos descrever e analisar os alunos que não melhoraram com a intervenção, enquanto no estudo 2 estes são comparados com os alunos que progrediram com a intervenção, ao nível das características sociodemográficas, dos resultados académicos, dos resultados nos pré-teste e pós-teste e das respostas ao Questionário de Avaliação da Intervenção (cf. Anexo 1). Finalmente, no estudo 3 propomo-nos descrever as características sociodemográficas dos alunos que desceram os seus resultados e dos que melhoraram com a intervenção e analisar e comparar os resultados dos dois grupos. Concluindo, cada estudo apresenta objetivos muito concretos, envolve diferentes amostras e, conseqüentemente, permite diferentes análises e conclusões.

Dos 214 alunos (correspondentes na íntegra ao grupo experimental, no *Projecto Ensino de Estratégias de Escrita*) foram seleccionados, para este trabalho, grupos específicos, na medida em que nos interessa estudar, por um lado, os alunos *não respondentes* à intervenção e, por outro, os alunos que progrediram com a intervenção. Partindo da análise dos resultados no pré-teste e pós-teste podemos identificar, claramente, 3 grupos distintos de resultados à intervenção, nomeadamente: os alunos que mantiveram os seus resultados entre o pré e o pós-teste ( $n = 28$ ), os que desceram os resultados entre esses dois momentos de avaliação ( $n = 51$ ) e, finalmente, (a maioria) os que progrediram com a intervenção ( $n = 129$ ). Os dois primeiros grupos constituem o núcleo da presente investigação, enquanto o terceiro grupo serviu de base para a constituição de grupos de controlo (nos estudos 2 e 3).

Embora 129 alunos tenham revelado progressos com a intervenção, neste estudo seleccionámos apenas alguns, nomeadamente os que apresentaram um crescimento superior a um desvio-padrão acima da média ( $M = 2$ ;  $DP = 5.27$ ), ou seja, 8 ou mais pontos entre o pré-teste e o pós-teste. Este valor indica, efectivamente, progressos nítidos com a intervenção e, por conseguinte, assegura a constituição de um grupo suficientemente distinto do dos *não respondentes*.

Assim, a partir deste critério, seleccionámos um grupo de 41 alunos. Embora o estudo 3 integre, efectivamente, este grupo de alunos ( $n = 41$ ), no estudo 2 envolvemos apenas 28 alunos, na medida em que procurámos equiparar os dois grupos, para além das variáveis sociodemográficas e académicas, também no tamanho da amostra.

A parte empírica deste trabalho está, portanto, dividida em capítulos, em que cada um deles corresponde a um estudo em concreto.

# Capítulo 1

## Estudo 1

*A alegria que se tem em pensar e aprender faz-nos pensar e aprender ainda mais.*

Aristóteles



### *Objetivos*

Como já referimos anteriormente, neste trabalho interessa-nos, particularmente, estudar os alunos que, contrariamente ao expectável, não apresentaram progressos com o programa SRSD.

Assim, neste estudo, começamos por, ainda que modestamente, descrever e caracterizar os alunos que mantiveram os seus resultados com a intervenção (com progresso nulo entre o pré e o pós-teste) ao nível de variáveis sociodemográficas e dos resultados académicos. Assim, diligenciámos no sentido de verificar se a ausência de progressos tende a estar associada a determinadas variáveis sociodemográficas e académicas.

Em segundo lugar, visámos explorar os resultados obtidos no pré-teste e pós-teste (resultados médios, elementos do texto de opinião e número de palavras) e as respostas ao Questionário de Avaliação da Intervenção por parte do aluno, no sentido de traçar um perfil destes alunos, susceptível de informar futuros esforços de identificação e intervenção e de permitir a prevenção e/ ou redução dos casos de insucesso académico. O Questionário permite-nos, em particular, compreender, por um lado, o nível de envolvimento dos alunos com o programa e, por outro, o interesse que o programa suscitou nos mesmos. Consideramos, pois, que estes factores poderão estar relacionados com os resultados obtidos pelos alunos e, conseqüentemente, com o sucesso do próprio programa.

Em suma, no estudo 1 pretendemos descrever, em termos sociodemográficos e académicos, os alunos que não apresentaram progressos com o SRSD e averiguar eventuais divergências entre os dois subgrupos que não melhoraram com a intervenção.

### *Participantes*

Neste estudo, a constituição da amostra obedeceu ao critério de ausência de resposta à intervenção. Mais concretamente, esta amostra foi seleccionada com base nos resultados obtidos no pré e no pós-teste e na ausência de melhoria entre os dois testes.

Como pudemos constatar na revisão bibliográfica, têm sido propostas várias abordagens para a operacionalização das respostas à intervenção, ou seja, diferentes métodos de avaliação dos alunos considerados *não respondentes* à intervenção.

No presente estudo, optámos por adoptar os critérios definidos por Fuchs e Fuchs (1998) e Wright (2000) e correspondentes à abordagem do progresso. Neste sentido, são considerados *não respondentes* todos os alunos que, mesmo garantida a eficácia do programa, não apresentam progressos com a intervenção, situando-se, significativamente, abaixo do nível (resultados) alcançado pelos seus pares (alunos com a mesma idade cronológica e que frequentam o mesmo ano de escolaridade).

Assim, neste estudo estão envolvidos 28 alunos, que correspondem ao total que mantiveram os seus resultados com a intervenção.

Nesta amostra verifica-se uma ligeira predominância de raparigas ( $n = 15$ ) relativamente ao número de rapazes ( $n = 13$ ). No que diz respeito à variável idade, o aluno mais novo tem 154 meses e o mais velho 178, apresentando uma média de idades de 160.89 ( $DP = 5.12$ ). Destes 28 alunos, apenas um apresenta necessidades educativas especiais e, também, só um, é repetente.

No nosso estudo, o nível socioeconómico foi calculado com base na profissão principal (corresponde à profissão remunerada que o pai ou a mãe desempenham) e no nível de habilitações (correspondente ao grau de ensino mais elevado atingido pelos progenitores), e agrupado em três níveis, propostos em 2000 por Simões. São eles: nível socioeconómico baixo, nível socioeconómico médio e nível socioeconómico elevado, agregando cada um dos níveis determinadas categorias profissionais. Por exemplo, o nível socioeconómico baixo engloba trabalhadores não especializados da indústria e da construção civil, cozinheiros, empregados de mesa, electricistas e motoristas, até ao 8º ano de escolaridade. O nível socioeconómico médio inclui os profissionais técnicos intermédios independentes, empregados de escritório, agentes de segurança, professores do ensino primário e secundário e enfermeiros, do 9º ano de escolaridade ao 12º ano, cursos médios e superiores. Finalmente, o nível socioeconómico elevado integra os grandes proprietários ou empresários agrícolas, do comércio e da indústria, quadros superiores da administração pública, do comércio, da indústria e serviços, profissões liberais (médicos, gestores, engenheiros e professores de ensino superior), oficiais superiores das forças militares e militarizadas, do 4º ano de escolaridade (de modo a incluir os grandes proprietários) à licenciatura, mestrado ou doutoramento. Neste estudo, a maioria dos alunos apresenta um nível socioeconómico médio (42.9%), sendo 21.4% pertencente a um nível socioeconómico baixo e 35.7% a um nível socioeconómico elevado.

Quanto aos resultados académicos, mais concretamente à classificação a Português, no 3º período do ano anterior, apenas 1 aluno obteve uma classificação negativa (2 valores), sendo que 12 alunos (42.9%) obtiveram 3 valores, 8 alunos (28.6%) obtiveram 4 valores e, finalmente, 7 alunos (25%) obtiveram 5 valores.

Em termos médios, os alunos alcançaram, no final do 3º período do ano lectivo anterior, nas disciplinas nucleares (História, Geografia, Língua Estrangeira 1, Língua Estrangeira 2, Matemática, Físico-química, Ciências Naturais), uma classificação de 3.89 valores ( $DP = .768$ ) situando-se o valor mais baixo nos 2.71 e o mais alto nos 5 valores.

### *Resultados*

Tendo em conta os resultados alcançados pelos alunos nos pré e pós-testes o grupo foi dividido em Subgrupo 1 e Subgrupo 2. Embora os 28 alunos não apresentassem progressos com a intervenção, 15 alunos obtiveram 0 valores nos dois testes, os restantes 13 alunos apresentaram resultados que variam entre um a dez valores, como podemos observar na Tabela 5.

Tabela 5

*Resultados dos 28 alunos no pré e pós-teste*

Pontuação	Pré-teste	Pós-teste
	n	n
0	15	15
1	2	2
3	2	2
4	2	2
5	2	2
6	1	1
8	3	3
10	1	1
Total	28	28

Cientes que estamos perante duas situações diferentes, os resultados deste estudo reportar-se-ão à análise e comparação dos resultados destes dois subgrupos.

No Subgrupo 1 verifica-se uma predominância de raparigas ( $n = 11$ ) em relação ao número de rapazes ( $n = 4$ ) e uma média de idade que se situa nos 161 meses ( $DP = 6.23$ ). É a este grupo que pertencia 1 aluno com necessidades educativas especiais (NEE) e um outro repetente.

Não se verificam classificações negativas a Português, tendo 7 alunos obtido 3 valores, 3 obtido 4 valores e 5 alcançado os 5 valores, ou seja, estes alunos obtiveram em média 3.87 valores ( $DP = .915$ ) a esta disciplina.

Em termos de média final às disciplinas nucleares, no ano lectivo anterior, apenas 1 aluno apresenta um valor abaixo de 3 (2.71), pois os restantes estão distribuídos pelas classificações 3 ( $n = 7$ ), 4 ( $n = 4$ ) e 5 valores ( $n = 3$ ), apresentando em média 4 valores ( $DP = .784$ ). Quanto ao nível socioeconómico verifica-se uma predominância do nível socioeconómico elevado (60%), com apenas 13.3% a pertencer a um nível baixo.

Já no Subgrupo 2 verifica-se um maior número de rapazes ( $n = 9$ ) do que de raparigas ( $n = 4$ ) e uma média de idade que se situa nos 160.77 meses ( $DP = 3.70$ ). Em termos de classificação a Português (no 3º período do ano lectivo anterior), apenas 1 aluno apresenta uma classificação negativa (2 valores), ao passo que a maioria apresenta 3 (38.5%) e 4 valores (38.5%), o que em termos médios resulta em 3.62 valores a esta disciplina ( $DP = .870$ ). Quanto à média final às disciplinas nucleares, a maioria dos alunos apresenta, em média, 3,75 valores ( $DP = .756$ ). Em termos do nível socioeconómico a maioria enquadra-se no nível médio (61,5%).

Ao aplicarmos os testes *t*-student e Qui-quadrado podemos verificar que estes dois subgrupos são equiparáveis quanto às variáveis idade ( $t(26) = .117$ ,  $p = .908$ ), nível socioeconómico ( $\chi^2 = 5.88$ ,  $p = .053$ ), classificação a Português ( $t(24) = 1.447$ ,  $p = .282$ ) e média final às disciplinas nucleares ( $t(24)=1.447$ ,  $p = .161$ ). Importa salientar que não foi possível conhecer os resultados académicos de 2 alunos, uma vez que estes tinham passado por um processo de transferência de escola e não tivemos acesso aos dados de anos lectivos anteriores.

Os dois subgrupos apenas apresentam diferenças estatisticamente significativas em relação à variável sexo, tal como se pode verificar na Tabela 6.

Tabela 6

*Distribuição e comparação dos alunos dos Subgrupos 1 e 2*

	Rapazes	Raparigas	$\chi^2$
Subgrupo 1	4	11	5.073*
Subgrupo 2	9	4	

\*p<.05

Como já referimos, em termos de resultados nos pré e pós-testes os alunos do Subgrupo 1 apresentaram uma pontuação igual a 0 nos dois testes, enquanto os alunos do Subgrupo 2 obtiveram resultados que variam entre 1 a 10 valores (Subgrupo 2). Assim, o Subgrupo 1 obteve uma média de 0 valores nos dois testes e o Subgrupo 2 5.08 ( $DP = 2.813$ ).

Para além disso verifica-se uma descida no número de palavras do pré para o pós-teste nos dois subgrupos, sendo mais acentuada no Subgrupo 2 que de uma média de 232 palavras no pré-teste ( $DP = 113.88$ ) descera para 160 palavras no pós-teste ( $DP = 57.490$ ). Nesse sentido, embora não se verifiquem diferenças significativas entre os dois subgrupos quanto ao número de palavras no pré-teste ( $t(26) = .817, p = .421$ ), esta figura-se significativa no pós-teste ( $t(26) = 2.428, p = .022$ ).

Para além disso, os alunos do Subgrupo 1 escreviam textos mais longos do que os do Subgrupo 2 quer no pré-teste, quer no pós-teste, como podemos confrontar com a Tabela 7.

Tabela 7

*Número de palavras no pré-teste e pós-teste dos Subgrupos 1 e 2*

	Pré-teste		Pós-teste	
	M	DP	M	DP
Subgrupo 1	262.87	84.609	210.07	52.627
Subgrupo 2	232.15	113.88	159.54	57.490

Neste trabalho, não poderíamos deixar de analisar as respostas dos alunos ao Questionário de Avaliação da Intervenção. Não nos parece, contudo, oportuno, neste momento, descrever o dito questionário, uma vez que isso já foi feito noutra momento deste trabalho (cf. Capítulo 2, Parte 1). Assim, iremos proceder a uma análise das respostas dos alunos do Subgrupo 1 e do Subgrupo 2 ao referido instrumento.

A primeira parte do questionário é composta por 15 itens, de resposta tipo Likert, numa escala de Discordo Totalmente (correspondente a 1 ponto na escala de cotação) a Concordo Totalmente (correspondente a 5 pontos). Estes itens permitem-nos avaliar o grau de concordância dos alunos relativamente a questões importantes do Projecto, tais como o interesse suscitado (“Gostei de participar no Projecto”) e a aprendizagem realizada (“Aprendi a argumentar melhor”). Nesse sentido, revela-se muito importante analisar as respostas dos alunos e, mais especificamente, comparar as respostas dadas pelos alunos do Subgrupo 1 e do Subgrupo 2, a fim de podermos traçar algumas considerações.

Tabela 8

*Respostas dos alunos dos Subgrupos 1 e 2 à primeira parte do Questionário*

Itens do Questionário	Subgrupos	Min- Max	M	DP
1 - Neste Projeto aprendi coisas novas.	Sub.1	3-5	4.20	.561
	Sub.2	3-5	4.31	.630
2 - Aprendi a escrever melhor.	Sub.1	3-5	4.00	.535
	Sub.2	4-5	4.54	.519
3 - O Projeto foi mais interessante do que eu pensava no início.	Sub.1	1-4	3.07	.884
	Sub.2	2-5	3.54	1.050
4 - Aprendi a organizar melhor as minhas ideias.	Sub.1	2-5	4.20	.775
	Sub.2	3-5	4.31	.751
5 - Gostei de participar no Projeto.	Sub.1	2-5	3.47	.494
	Sub.2	3-5	4.08	.704
6 - Aprendi a argumentar melhor.	Sub.1	3-5	4.07	.704
	Sub.2	3-5	4.31	.630
7 - Compreendi bem as tarefas	Sub.1	1-5	3.87	1.060

propostas.	Sub.2	2-5	3.85	.899
8 - Tive facilidade em realizar as atividades propostas.	Sub.1	1-5	3.33	.976
	Sub.2	2-5	3.77	.832
9 - O tempo dado na aula para realizar as tarefas foi suficiente.	Sub.1	1-5	3.07	1.033
	Sub.2	2-5	4.08	1.115
10 - As atividades realizadas foram agradáveis.	Sub.1	2-5	3.40	.986
	Sub.2	2-5	3.74	.925
11 - Acho que a minha turma se mostrou empenhada na realização das atividades.	Sub.1	1-4	2.87	.990
	Sub.2	2-5	3.54	.776
12 - Os temas dos textos foram interessantes.	Sub.1	1-5	3.60	1.121
	Sub.2	3-5	3.77	.832
13 - Acho que a minha turma aprendeu com este Projeto.	Sub.1	3-5	4.00	.845
	Sub.2	3-5	4.00	.577
14 - Os materiais (...) utilizados no Projeto foram interessantes.	Sub.1	3-5	4.13	.834
	Sub.2	2-5	3.92	.862
15 - Acho que a minha turma gostou de participar no Projeto.	Sub.1	2-5	3.40	.828
	Sub.2	3-5	3.85	.689

Como se pode observar na Tabela 8, as respostas dos alunos do Subgrupo 2 tendem a apresentar, em média, valores superiores, às do Subgrupo 1. Surgem como excepção os itens 7 (Subgrupo 1  $M = 3.87$ ,  $DP = 1.060$ ; Subgrupo 2  $M = 3.85$ ,  $DP = .899$ ), 13 (Subgrupo 1  $M = 4$ ,  $DP = .845$ ; Subgrupo 2  $M = 4$ ,  $DP = .577$ ) e 14 (Subgrupo 1  $M = 4.13$ ,  $DP = .834$ ; Subgrupo 2  $M = 3.92$ ,  $DP = .862$ ). Em relação, concretamente, ao item 13, “Acho que a minha turma aprendeu com este Projecto”, embora apresente em termos médios o mesmo valor nos dois subgrupos, verifica-se uma maior heterogeneidade de respostas no Subgrupo 1 ( $DP = .8451$  no Subgrupo 1 e no Subgrupo 2  $DP = .577$ ). Para além disso, através desta tabela, podemos comprovar que apenas alunos do Subgrupo 1 seleccionaram a resposta “Discordo Totalmente”, relativamente a seis itens desta parte do questionário.

Tal situação remete-nos precisamente para as dificuldades sentidas pelos alunos na realização das tarefas propostas ao longo do Projeto, o que pode ser justificado, eventualmente, por um possível desajuste do programa às suas necessidades e dificuldades (“O tempo dado na aula para realizar as tarefas foi suficiente”) e/ou por factores intrínsecos, como défices de competências/conhecimento (“Tive facilidade em realizar as tarefas propostas”) e desmotivação (“O Projeto foi mais interessante do que eu pensava no início”).

Concluindo, a grande maioria das respostas concentram-se, de facto, na opção “Concordo” (por exemplo, no item 1, a opção “Concordo” é seleccionada por 66.7% dos alunos do Subgrupo 1 e 53.8% pelos alunos do Subgrupo 2 e em relação ao item 2, 73.3% no Subgrupo 1 e 46.2% no Subgrupo 2 seleccionaram essa mesma opção).

De seguida seguem-se as opções de resposta “Não concordo, nem discordo” e “Concordo Totalmente”. As opções com menor número de menções são, sem dúvida, “Discordo Totalmente” e “Discordo”.

Importa, também, analisar a última parte do Questionário, composta por quatro itens de resposta aberta, em que se pretendia que os alunos expressassem a sua opinião relativamente às tarefas desenvolvidas no Projecto. Mais concretamente, era pedido aos alunos que indicassem, por palavras suas, as tarefas que consideraram mais difíceis de compreender e realizar e aquelas que gostaram mais e menos. As tabelas que se seguem resultam de uma análise de conteúdo às respostas dos alunos do Subgrupo 1 e do Subgrupo 2, às quatro questões do questionário, permitindo-nos visualizar as tarefas indicadas e o número de menções a que correspondem. Assim, optámos por apresentar item a item as respostas de cada um dos subgrupos, de forma a facilitar a sua visualização e análise.

Tabela 9

*Análise de conteúdo das respostas dos alunos do Subgrupo 1 ao item 18*

Categories	Subcategorias	Indicadores	Exemplos de unidades de registo	Contagem
Tarefa mais difícil de compreender	Temáticas	Apenas um tema	"Achas que os alunos da tua idade deveriam ser obrigados a viver um ano numa família num país de língua inglesa para compreender o idioma?"	1

		“É melhor viver na cidade ou no campo?”	1
Estrutura	Premissa	“Definir uma opinião, quando não se concorda com algo.”	1
Materiais de apoio	Tabela de Basquete	“A tabela de basquete.”	2
Transcrição		“(…) pôr as ideias em papel.”	4
Nenhuma	Facilidade	“Nenhuma, tive facilidade em compreender no geral.”	2
Sem especificação		“Não me recordo das tarefas.”	1

A análise de conteúdo das respostas do Subgrupo 1 ao item 18, “A Tarefa mais difícil de compreender, para mim, foi...” permitiu averiguar seis subcategorias. Tal como nos demonstra a Tabela 9, no Subgrupo 1, a subcategoria Transcrição é a que obteve um maior número de menções por parte dos alunos (26.67%). De acordo com os alunos a tarefa mais difícil de compreender está relacionada com a própria transcrição dos textos de opinião, nomeadamente em “(…) pôr as ideias em papel”. Para além disso, 2 alunos identificaram os temas dos textos de opinião como a tarefa mais difícil de compreender. Posteriormente, com alguma representatividade surgem as subcategorias “Materiais de apoio” e “Nenhuma”. Relativamente à primeira subcategoria, 2 alunos expressaram a sua dificuldade em compreender as tabelas de basquete. As tabelas de basquete (no original representadas por foguetes) serviram, precisamente, para os alunos verificarem e registarem as partes constituintes dos textos de opinião que iam escrevendo.

Há, ainda, que referir que 3 alunos (20%) não responderam a este item, o que nos parece um número relativamente elevado para o número total de alunos deste subgrupo.

De seguida analisamos as respostas dos alunos do Subgrupo 2 ao mesmo item.

Tabela 10

*Análise de conteúdo das respostas dos alunos do Subgrupo 2 ao item 18*

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Exemplos de unidades de registo	Contagem
Tarefa mais difícil de compreender	Temáticas	Apenas um tema	"Pensas que os jovens da tua idade deveriam ter direito a voto?"	2
			"É melhor viver na cidade ou no campo?"	2
			"Achas que os alunos da tua idade deveriam escolher as disciplinas que gostariam de ter na escola?"	1
			Materiais de apoio de Tabela de Basquete	2
Sem especificação			"Os cestos de basquete."	2
			Estratégias de autorregulação	Mnemónicas
			"Não sei."	1

Já a análise de conteúdo das respostas do Subgrupo 2 ao item 18 permitiu-nos identificar quatro subcategorias, sendo a primeira, "Temáticas", a que se revela mais representativa (38.47%). Como podemos comprovar na Tabela 10, 5 alunos identificaram esta subcategoria como a mais difícil de compreender. Para além disso, 2 alunos identificaram as tabelas de basquete como um dos materiais de apoio que tiveram mais dificuldade em compreender e 1 aluno refere as mnemónicas ("Saber o significado de PODE + TRAVE"). Finalmente, importa sublinhar que, neste subgrupo, 30.77% dos alunos não responderam a este item.

Concluindo, enquanto os alunos do Subgrupo 1 registaram maior número de menções na subcategoria Transcrição, os alunos do Subgrupo 2 elegeram a subcategoria Temática como a tarefa mais difícil de compreender. Para além disso, importa destacar que apenas no Subgrupo 1 é feita referência à subcategoria Estrutura, nomeadamente à dificuldade em definir uma premissa num texto de opinião.

Finda a análise do item 18 avançamos para a análise do segundo item de resposta aberta deste questionário.

Tabela 11

*Análise de conteúdo das respostas do Subgrupo 1 ao item 19*

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Exemplos de unidades de registo	Contagem
Tarefa mais difícil de realizar	Estrutura	Premissa	“A introdução nos textos.”	1
		Mais do que um elemento	“Cumprir as diversas etapas da construção do texto.”	2
	Temáticas	Apenas um tema	“Tive mais dificuldades a escrever um texto sobre o tema "as crianças devem ir à escola.”	2
			“O texto sobre "os alunos devem sair para o recreio.”	1
			“Achas que os alunos da tua idade deveriam ser obrigados a viver um ano numa família num país de língua inglesa para compreender o idioma?”	1
Materiais de apoio	Tabela de Basquete	de	“A das tabelas de basquete.”	1

Estratégias de autorregulação	Mnemónicas	“Decorar mnemónicas.”	1
Nenhuma	Facilidade	“Tive facilidade em tudo em geral.”	3
Sem especificação		“Não me recordo das tarefas.”	1

No item 19 do questionário, “A tarefa que tive mais dificuldade de realizar foi...”, verifica-se uma maior concentração de menções nas subcategorias Temáticas, Estrutura e Nenhuma, como podemos confrontar na Tabela 11. De facto, 26.67% dos alunos identificaram um tema como o mais difícil de realizar. Quanto à subcategoria Nenhuma verifica-se que 3 alunos referiram que não sentiram nenhuma dificuldade em realizar todas as tarefas propostas.

Com igual número de menções segue-se a subcategoria Estrutura, em que 3 alunos revelaram alguma dificuldade na introdução dos textos, na organização das ideias e em “cumprir as diversas etapas da construção do texto”.

A este item não responderam 2 alunos (13.33%) o que tem implicações na nossa análise, na medida em que reduz a amostra.

Tabela 12

*Análise de conteúdo das respostas do Subgrupo 2 ao item 19*

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Exemplos de unidades de registo	Contagem
Tarefa mais difícil de realizar	Temáticas	Apenas um tema	“Os alunos devem sair para o recreio?”	1
			“Achas que os alunos da tua idade deveriam ser obrigados	1

	a viver um ano numa família num país de língua inglesa para aprender o idioma?"	
	"É melhor viver na cidade ou no campo?"	3
Mais do que um tema	"Alguns dos temas, por se tornar um pouco repetitivo."	1
Estratégias de autorregulação	Mnemónicas "Decorar as mnemónicas."	2
Nenhuma	"Nenhuma."	1
Sem especificação	"Não sei."	1

Como comprova a Tabela 12, a análise de conteúdo das respostas dos alunos do Subgrupo 2 a este item permite-nos identificar claramente quatro subcategorias: Temáticas, Estratégias de autorregulação, Nenhuma e Sem especificação. À semelhança do Subgrupo 1 (e do item anterior) as respostas concentram-se na subcategoria Temáticas (46.15%), em que 5 alunos identificaram directamente um tema. Um aluno, ainda assim, indicou que alguns temas (não especificando quais) revelaram ser uma tarefa difícil de realizar, na medida em que se tornaram um pouco repetitivos. Em segundo lugar, segue-se a subcategoria "Estratégias de autorregulação", em que 2 alunos identificaram a aprendizagem das mnemónicas como a tarefa mais difícil.

Para além disso, 1 aluno referiu não ter tido nenhuma dificuldade e outro aluno escreveu que não sabia qual a tarefa mais difícil do Projeto. Importa, referir, ainda, que 3 alunos (23.07%) não responderam a este item.

Comparando as respostas dos alunos dos dois subgrupos, ao item relativo à identificação das tarefas mais difíceis de realizar, podemos verificar que apenas os alunos do Subgrupo 1 indicaram a aprendizagem da estrutura do ensaio de opinião, embora ambos tenham identificado as temáticas e as mnemónicas. Para além disso, nos dois subgrupos alguns alunos indicaram que não tiveram quaisquer dificuldades e outros que não se lembravam.

Finalmente, em ambos os subgrupos verificou-se uma percentagem significativa de alunos que não responderam a este item do questionário (Subgrupo 1 = 13.33% e Subgrupo 2 = 23.07%).

De seguida analisamos as respostas dos dois subgrupos ao item 20, “O que gostei mais de fazer foi...”, a partir das Tabelas 13 e 14.

Tabela 13

*Análise de conteúdo das respostas do Subgrupo 1 ao item 20*

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Exemplos de unidades de registo	Contagem
Tarefa mais interessante	Estrutura	Premissa	“Aprendi a elaborar melhor a minha opinião.”	1
		Argumentos	“Dar alguns argumentos.”	2
		Organização	“Aprender a organização.”	2
	Temáticas	Apenas um tema	"Achas que os alunos deveriam ser obrigados a praticar pelo menos um tipo de desporto?"	1
"É melhor viver na cidade ou no campo?"			1	
"Achas que os alunos da tua idade deveriam escolher as disciplinas que gostariam de ter na escola?"			1	
“O do se os jovens da tua idade deveriam ter direito de voto.”			1	
		Mais do que um tema	“Os textos finais.”	2

Exigências cognitivas da tarefa	Reflexão	“Reflectir acerca dos assuntos que não me lembraria durante o dia-a-dia.”	2
Nenhuma	Desinteresse	“Eu não gostei deste projecto, pois não gosto de escrever e achei um bocado aborrecido.”	1

No item 20 verifica-se uma maior concentração de menções na subcategoria Temáticas, com 40% das respostas. Como comprova a Tabela 13, 4 alunos referiram, claramente, a temática acerca da qual mais gostaram de escrever e, de forma mais vaga, 2 alunos indicaram “os textos finais” e os “textos de opinião” como as tarefas que mais gostaram de realizar. Posteriormente, com alguma representatividade surge a subcategoria Estrutura (38.46%). No âmbito desta subcategoria os alunos referiram, concretamente, que o que mais gostaram de fazer foi aprender a definir uma opinião (“Aprendi a elaborar melhor a minha opinião”) e a elaborar os argumentos num texto de opinião (“Argumentar”). Para além disso, 2 alunos fizeram referência à organização de um texto de opinião (“Aprender a organizar”). Tais respostas revelam-se extremamente importantes para este estudo se pensarmos que o ensino da estrutura do texto de opinião foi o objetivo principal. Para além disso, 2 alunos referiram o gosto que tiveram em reflectir e abordar diferentes temáticas (“Refletir acerca dos assuntos que não me lembraria durante o dia-a-dia”). Finalmente, na subcategoria Nenhuma, 1 aluno expressou o seu desagrado com o Projecto, uma vez que não gostava de escrever. Neste caso, o facto de não gostar de escrever poderá ter influenciado negativamente a sua motivação e investimento neste Projeto e, conseqüentemente, o seu desempenho.

Tabela 14

*Análise de conteúdo das respostas do Subgrupo 2 ao item 20*

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Exemplos de unidades de registo	Contagem
Tarefa mais interessante	Temáticas	Apenas um tema	"Achas que os alunos deveriam ser obrigados a praticar pelo menos um tipo	2

		de desporto?"	
		"Achar que os alunos deveriam escolher as disciplinas."	2
		"Os alunos devem sair para o recreio?"	1
		"Pensas que os jovens da tua idade deveriam ter direito de voto?"	2
	Mais do que um tema	"Textos de opinião."	1
Estratégias de autorregulação	Mnemónicas	"Aprender o PODE+TRAVE."	2
Exigências cognitivas da tarefa	Argumentar	"Argumentar de forma a fazer-me entender."	1
Transcrição		"Escrever sobre os temas que gostas."	2

No Subgrupo 2 verifica-se uma maior representatividade da subcategoria Temáticas, na medida em que 8 alunos (61.54%) indicaram-na como a sua tarefa preferida no Projeto.

Para além disso, 2 alunos indicaram a aprendizagem das mnemónicas como uma tarefa interessante e 2 alunos expressaram o seu gosto em escrever acerca de várias temáticas (por exemplo, "Escrever sobre os temas que gostas"). Neste item apenas 1 aluno não respondeu.

Na análise de conteúdo das respostas dos alunos dos dois subgrupos, podemos verificar que apenas os alunos do Subgrupo 1 referem o ensino/aprendizagem da estrutura do texto de opinião (quer como uma das tarefas mais difíceis, quer como uma das mais interessantes). De facto, esta subcategoria, tão central neste Projeto, não é mencionada pelos alunos do Subgrupo 2. Para além disso, apenas no subgrupo 1, 1 aluno referiu não ter gostado do Projeto, considerando-o aborrecido. Contudo, nos dois subgrupos alguns alunos destacaram os temas que mais gostaram de abordar e o seu próprio prazer em escrever/reflectir acerca dos mesmos.

Resta-nos, assim, analisar as respostas dos alunos dos dois subgrupos ao item 21, “O que menos gostei de fazer foi...”.

Tabela 15

*Análise de conteúdo das respostas do Subgrupo 1 ao item 21*

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Exemplos de unidades de registo	Contagem
Tarefa menos interessante	Estrutura	Razões	“Pensar nas razões para os temas.”	1
		Organização	“Realizar o planeamento do texto.”	1
	Temáticas	Apenas um tema	“Achas que os alunos deveriam ser obrigados a praticar pelo menos um tipo de desporto?”	1
			“É melhor viver na cidade ou no campo?”	1
			“As crianças deviam ir à escola?”	1
		Mais do que um tema	“Os textos dos temas que menos gostei.”	1
			“Não gostei muito dos temas pois no fundo eram um pouco repetitivos.”	1
			“Os temas eram demasiados estranhos.”	1
	Realização das tarefas	Funcionamento aulas	“Ouvir a professora e que esta interrompa as minhas ideias (..)”	1

		“O tempo um pouco reduzido, logo era necessário ser relativamente rápido a pensar nas ideias e a escrever.”	1
Nenhuma	Interesse	“Nada. Gostei de tudo e acho que aprendi!”	4
Sem especificação		“Não sei.”	1

Finalmente, na análise de conteúdo das respostas dos alunos do Subgrupo 1 ao item 21 podemos definir cinco subcategorias. Uma das subcategorias com maior representatividade é a Nenhuma, com 4 menções dos alunos (26.7%), em que os alunos indicaram que gostaram de tudo. Com 6 menções surge a subcategoria Temáticas (40% das respostas). Neste âmbito destacamos as respostas de 2 alunos que consideraram os temas um pouco repetitivos e demasiado estranhos. Devido à sua pertinência e ao necessário enquadramento (introdução de outros dados para análise), a análise destas respostas será desenvolvida na secção “discussão dos resultados” deste estudo. Posteriormente, com alguma representatividade segue-se a subcategoria Estrutura, em que 2 alunos mencionam o seu desagrado com a aprendizagem da mesma, nomeadamente na elaboração das razões e na planificação do texto. Ainda assim, 4 alunos reforçam o seu interesse pelo Projeto, ao responderem, por exemplo, “ (...) Gostei de tudo e acho que aprendi!”.

Tabela 16

*Análise de conteúdo das respostas do Subgrupo 2 ao item 21*

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Exemplos de unidades de registo	Contagem
Tarefa menos	Temáticas	Apenas um tema	"É melhor viver na cidade ou no campo?"	1

interessante		"As crianças deviam ir à escola?"	1
	Mais do que um tema	"Alguns dos temas."	1
Estratégias de autorregulação	Mnemónicas	"Decorar as mnemónicas."	2
	Frases autorreguladoras	"As frases autorreguladoras."	1
Materiais de apoio	Tabelas de basquete	"Preencher as tabelas de basquete, pois não são muito práticas (...)"	1
Exigências cognitivas da tarefa	Reflectir	"Dar sempre a minha opinião."	1
Transcrição		"Ter de escrever todos aqueles textos."	2
Nenhuma		"Nenhuma."	1
Sem especificação		"Não sei."	1

A partir da análise do conteúdo das respostas dos alunos do Subgrupo 2 ao item 21 podemos definir seis subcategorias, o que traduz uma grande heterogeneidade nas respostas dos 11 alunos que responderam a este item.

Uma das mais representativas é subcategoria Temáticas, em que 2 alunos identificaram especificamente os temas "É melhor viver na cidade ou no campo?" e "As crianças deviam ir à escola?" como os menos interessantes, enquanto 1 aluno respondeu "Alguns dos temas". Para além disso, 3 alunos identificaram as mnemónicas e frases autorreguladoras (subcategoria Estratégias de autorregulação), 2 reconheceram algum desagrado no próprio acto de escrever os textos e 1 aluno elegeu as tabelas de basquete (subcategoria Materiais de apoio). Importa, ainda, reforçar que não responderam a este item 2 alunos.

Comparando as respostas dos dois subgrupos, podemos verificar que em ambos a subcategoria Temáticas é a que apresenta um maior número de menções. Pelo contrário, nas restantes subcategorias já podemos traçar algumas diferenças entre os grupos. Em primeiro lugar, os alunos do Subgrupo 1 referiram a estrutura e alguns aspectos relacionados com a realização das tarefas, ao passo que os alunos do Subgrupo 2 apontaram mais para as estratégias de autorregulação (mnemónicas e frases autorreguladoras) e para as materiais de apoio ao programa (tabelas de basquete). Finalmente, mais alunos do Subgrupo 1 ( $n = 4$  Subgrupo 1,  $n = 1$  Subgrupo 2) expressaram o seu interesse e gosto pelo Projecto, não indicando nenhuma tarefa que tenham gostado menos.

### *Discussão dos resultados*

No estudo 1 concentrámo-nos, essencialmente, em descrever e caracterizar os alunos *não respondentes* à intervenção, ou seja, os alunos que mantiveram os seus resultados. Através da análise dos resultados destes alunos nos pré-teste e pós-teste, verificámos que este grupo deveria ser dividido em dois subgrupos distintos, nomeadamente os alunos que obtiveram 0 pontos nas duas provas e os alunos que obtiveram entre 1 e 10 pontos. Cientes de que estas situações são bastantes diferentes diligenciámos no sentido de analisar os dois grupos separadamente.

Em relação às variáveis sociodemográficas verificámos que os dois subgrupos apenas revelaram diferenças estatisticamente significativas na variável sexo ( $\chi^2 = 5.073$ ,  $p < .05$ ), em que no Subgrupo 1 predominavam alunos do sexo feminino ( $n = 11$ ) e no Subgrupo 2 alunos do sexo masculino ( $n = 9$ ). Já em relação às variáveis idade e nível socioeconómico os alunos apresentaram valores muito próximos.

No que diz respeito aos resultados académicos, embora não se verificassem diferenças significativas entre os subgrupos, importa destacar que os alunos do Subgrupo 1 revelaram um desempenho mais mediano do que os do Subgrupo 2. De facto, no Subgrupo 1, 1 aluno era repetente, outro apresentava necessidades educativas especiais e 46.6% obteve 3 valores a Português (no Subgrupo 2 38.5% dos alunos apresentaram esse mesmo valor). Já na classificação final às disciplinas nucleares verificámos que os alunos do Subgrupo 1 ( $M = 4$ ,  $DP = .784$ ) apresentaram, em média, um resultado superior aos do Subgrupo 2 ( $M = 3.75$ ,  $DP = .756$ ).

Quanto aos resultados nos pré-testes e pós-testes constatámos que todos os alunos mantiveram os mesmos resultados, sendo que 15 alunos obtiveram 0 pontos nas duas provas e 13 apresentaram resultados entre o 1 e os 10 valores. Em relação ao número de palavras nos testes verificou-se que ambos os subgrupos desceram, em média, o número de palavras do pré-teste para o pós-teste. Contudo, os alunos do Subgrupo 1 tenderam a apresentar textos mais longos do que os do Subgrupo 2, revelando diferenças significativas no número de palavras no pós-teste, em que os alunos do Subgrupo 1 escreveram, em média, 210 palavras ( $DP = 52.627$ ) e os do Subgrupo 2 escreveram 159 ( $DP = 57.490$ ).

Finalmente, na análise das respostas à primeira parte do Questionário observámos que, embora a maioria dos alunos de ambos os subgrupos tenha seleccionado a opção “Concordo”, 3 alunos do Subgrupo 1 discordaram totalmente de 6 dos 15 itens desta parte do Questionário. Tendo em conta que esses itens questionavam as dificuldades sentidas na realização das tarefas, o tempo dedicado às mesmas e o interesse pelos temas propostos leva-nos a equacionar a hipótese de que estes alunos necessitariam, efectivamente, de uma intervenção mais intensiva e ajustada às suas necessidades e dificuldades.

Finalmente, em relação aos itens de resposta aberta, em que era pedido aos alunos que, por palavras suas, indicassem as tarefas mais difíceis de realizar e de compreender, assim como as tarefas mais e menos interessantes, identificámos também algumas divergências entre os dois subgrupos de alunos.

No item 18, os alunos do Subgrupo 1 identificaram a subcategoria Transcrição, como a tarefa mais difícil de compreender, ao passo que os alunos do Subgrupo 2 elegeram a subcategoria Temáticas.

Já no item 19 (“A tarefa mais difícil de realizar, para mim, foi...”) a subcategoria Temáticas foi a que apresentou um maior número de menções nos dois subgrupos. Contudo, importa destacar que nos dois itens apenas os alunos do Subgrupo 1 identificaram a subcategoria Estrutura (1 aluno no item 18 e 3 alunos no item 19).

Questionados acerca das tarefas que mais gostaram de realizar (item 20), os alunos dos dois subgrupos destacaram as temáticas propostas para a escrita dos textos de opinião. De facto, esta subcategoria foi a que apresentou, nos dois subgrupos, maior número de menções, com 6 no Subgrupo 1 e 8 no Subgrupo 2. Também neste item apenas os alunos do Subgrupo 1 fizeram referência ao ensino/aprendizagem da estrutura do texto de opinião. Para além disso, 1 aluno do Subgrupo 1 referiu, explicitamente, não ter gostado do Projeto, ao responder “Eu não gostei deste Projeto, pois não gosto de escrever e achei um bocado aborrecido”.

Finalmente, à questão “O que menos gostei de fazer foi...” (item 21) 2 alunos do Subgrupo 2 responderam “O tempo era muito reduzido, logo era necessário ser relativamente rápido a pensar nas ideias e a escrever” e “Eu não gostei deste Projeto, pois não gosto de escrever e achei um bocado aborrecido”. Ao procurarmos analisar com mais detalhe estas respostas constatámos que estas pareciam corresponder aos comentários tecidos pelas professoras da turma. De facto, ao longo das reuniões de acompanhamento da equipa de investigação com as professoras responsáveis pela implementação do programa, uma ou duas manifestaram, em determinados momentos, algum desconforto relativamente aos temas propostos (que consideravam repetitivos) e ao tempo previsto para cada uma das tarefas. Nesse sentido passavam a ideia que estariam, de certa forma, a “acelerar” ou mesmo a “saltar” algumas etapas do programa, o que não correspondia, claramente, aos objectivos do Projeto (aspecto que foi sempre reforçado pela equipa de investigação). A partir desta análise das respostas dos alunos ao último item do questionário verificámos que os alunos com mais dificuldades na escrita de textos tendem a apresentar uma visão menos positiva da intervenção.

Embora não possamos afirmar que uma visão menos positiva da intervenção resulte, directamente, de falta de motivação ou de um autoconceito académico menos positivo, sublinhamos a importância destes factores em tarefas de escrita. De facto, a motivação surge em muitos casos associada ao desempenho da escrita, uma vez que os escritores mais competentes revelam-se mais motivados do que os alunos com dificuldades (Graham et al., 2012). Em particular, o facto de um aluno acreditar que será bem sucedido numa tarefa de escrita influencia a percepção e a complexidade da mesma, os objectivos de escrita, as reacções emocionais e a persistência face às dificuldades, ou seja, a aprendizagem e o desempenho na escrita de textos (Lavelle, 2009). Serão necessários estudos complementares para verificar estes dados.

## Capítulo 2

### Estudo 2

*Longo é o caminho do ensino por meio de teorias, mas breve e eficaz por meio de exemplos.*

Seneca



### *Objetivos*

Nas páginas que se seguem, dar-se-á conta de um outro estudo, em que se pretende analisar e comparar dois grupos particulares, nomeadamente, os alunos que mantiveram os seus resultados com a intervenção (caracterizados no estudo anterior) e os alunos que ganharam com a intervenção. Os dois grupos são, como demonstramos mais adiante, rigorosamente equivalentes ao nível de diversas variáveis sociodemográficas.

Assim, começamos por caracterizar a nossa amostra (composta por 2 grupos), ao nível das variáveis sociodemográficas e dos resultados académicos. Contudo, tendo em conta que os alunos que mantiveram os seus resultados já foram objecto de análises no estudo anterior, não dedicaremos muito tempo a caracterizá-los.

Em segundo lugar, procedemos à análise e comparação dos dois grupos ao nível dos resultados nos pré e pós-testes (nomeadamente o resultado médio, a pontuação obtida em cada um dos elementos do ensaio de opinião e o número total de palavras) e nas respostas ao Questionário de Avaliação da Intervenção por parte do aluno. Para além disso, analisamos, ainda que de forma breve, as respostas do Questionário de Avaliação da Intervenção por parte dos Professores e as actas de reuniões de acompanhamento (entre os professores e a equipa de investigação no decurso do programa de intervenção). Tal menção parece-nos relevante, na medida em que a avaliação do programa pelos professores poderá, eventualmente, estar relacionada com a avaliação e desempenho dos próprios alunos.

Em síntese, neste estudo pretendemos comparar o perfil dos alunos que não apresentaram progressos com a intervenção com o dos alunos que melhoraram os seus resultados, recorrendo à análise dos resultados académicos, dos pré e pós-testes e do Questionário preenchido pelos alunos e pelos professores, e identificar as variáveis que poderão potenciar o sucesso da intervenção.

### *Participantes*

A amostra deste estudo é composta por dois grupos – o grupo de alunos que mantiveram os seus resultados com a intervenção e o grupo de alunos que apresentaram progressos com a intervenção. Para facilitar a comunicação, o primeiro será apresentado, a partir deste ponto, como Grupo 1 e o segundo como Grupo 2.

O Grupo 1, devidamente caracterizado no estudo anterior, é composto por 28 alunos, cujos resultados se mantiveram do pré para o pós-teste, ou seja, não apresentaram progressos com a intervenção.

O Grupo 2 é composto por 28 alunos que apresentaram uma melhoria superior a um desvio-padrão acima da média (mais de 8 pontos entre os dois testes). Este valor (8 pontos) foi definido como ponto de corte na medida em que corresponde a mais de um desvio-padrão acima da média ( $DP=5.27$  e  $M=2.00 / 5.27+2.00=7.27$ ), já que o grupo experimental, submetido ao SRSD, apresentou entre o pré e o pós-teste uma média de 2. Um ponto de corte de 8 corresponde ao percentil 84, traduz progressos nítidos e, por conseguinte, permitiu a constituição de um grupo suficientemente distinto do dos não-respondentes. Ainda assim, 41 alunos tiveram, do pré-teste para o pós-teste, uma subida superior a 8 pontos. Contudo, neste estudo procurou-se a formação de dois grupos o mais equiparáveis possível, o que exigiu um processo de seleção da nossa amostra.

No processo de emparelhamento, para além de igualar os dois grupos relativamente ao seu tamanho, tivemos em conta as variáveis sexo, idade e nível socioeconómico.

No Grupo 1 verifica-se uma predominância de raparigas ( $n = 15$ ), relativamente ao número de rapazes ( $n = 13$ ). O mesmo se verifica no Grupo 2, com uma clara predominância de raparigas ( $n = 18$ ) em relação aos rapazes ( $n = 10$ ). Assim, esta diferença entre os grupos não é estatisticamente significativa ( $\chi^2 = .415, p = .587$ ). Em relação ao nível socioeconómico verifica-se, nos dois grupos, uma maior percentagem de alunos no nível socioeconómico médio (Grupo 1 - 42.9%; Grupo 2 - 53.6%), não se observando diferenças estatisticamente significativas ( $\chi^2 = .646, p = .724$ ).

Quanto aos resultados académicos, podemos verificar que a maioria dos alunos do Grupo 1 obteve 3 valores a Português no 3º período do ano lectivo anterior (35.7%), seguido por 25,6% que obtiveram 4 valores, 25% que atingiram os 5 valores e 3.6% que obtiveram 2 valores nesta disciplina ( $M = 3.81, DP = .895$ ). Importa apenas lembrar que não foi possível conhecer as classificações obtidas por 2 alunos, pelas razões já anteriormente expostas (Cf. Estudo 1). Já a grande maioria dos alunos do Grupo 2 obtiveram, a Português, uma classificação igual a 3 (32.1%) e 4 valores (32.1%) ( $M = 3.77, DP = .752$ ). Para além disso, não se verificam classificações abaixo de 3 valores e 14.3% alcançaram os 5 valores a esta disciplina. Neste grupo não nos foi possível conhecer os resultados académicos de 6 alunos desta amostra. Em relação a esta variável, os dois grupos não revelam diferenças estatisticamente significativas ( $t(47) = .542, p = .59$ ).

Em relação à média final nas disciplinas nucleares podemos observar que os alunos do Grupo 1 obtiveram uma classificação média de 3.96 ( $DP = .755$ ), enquanto os alunos do Grupo 2 obtiveram 4.05 valores ( $DP = .744$ ). Os dois grupos não apresentam, assim, diferenças significativas na média de classificações do 3º período do ano lectivo antecedente ( $t(46) = .454, p = .65$ ).

Finalmente, em relação à variável idade, embora a média de idades do Grupo 1 ( $M = 160.89, DP = 5.12$ ) seja um pouco superior à do Grupo 2 ( $M = 159.86, DP = 2.22$ ), tal diferença não é estatisticamente significativa ( $t(54) = 0.75, p = .46$ ).

Pelos resultados apresentados podemos afirmar que a comparabilidade dos dois grupos de alunos foi, de facto, plenamente conseguida.

### *Resultados*

Quanto aos resultados no pré-teste e no pós-teste dos alunos dos dois grupos procedemos a uma série de análises, nomeadamente dos resultados médios, dos elementos constituintes do ensaio de opinião e do número total de palavras. Nesse contexto, considerámos importante analisar os resultados de cada um dos grupos separadamente, ou seja, a evolução do pré-teste para o pós-teste dos alunos do Grupo 1 e dos do Grupo 2, ao mesmo tempo que comparamos os resultados entre grupos.

O Grupo 1 apresentou, quer no pré-teste, quer no pós-teste, um resultado médio de 2.36 ( $DP = 3.188$ ), produto de uma pontuação igual a 0 de 15 alunos. Estes alunos obtiveram exactamente o mesmo resultado entre o pré-teste e o pós-teste, ou seja, não se verificam diferenças entre os dois testes. Já os alunos do Grupo 2 apresentaram no pré-teste um resultado médio de .15 ( $DP = .77$ ) e no pós-teste 10.44 pontos ( $DP = 2.10$ ). Ao aplicarmos o teste  $t$  de amostras emparelhadas podemos verificar que existem, de facto, diferenças significativas entre os resultados obtidos no pré-teste e os alcançados no pós-teste pelos alunos do Grupo 2, ou seja, a melhoria foi significativa.

Extrapolando agora para uma análise inter-grupos podemos afirmar que também se verificam diferenças significativas nos resultados nos pré-teste e pós-teste entre os dois grupos.

Mais concretamente, no pré-teste, esta diferença ( $t(30.25) = 3.56, p = .001$ ) é favorável ao Grupo 1, o qual registou resultados médios mais elevados (Grupo 1,  $M = 2.36$ ; Grupo 2,  $M = .15$ ), bem como uma significativa variabilidade (Grupo 1,  $DP = 3.19$ ; Grupo 2,  $DP = .77$ ).

Importa, assim, sublinhar que 26 alunos do Grupo 2 apresentaram, no pré-teste, pontuação igual a 0 (daí um resultado médio tão baixo). Assim, o Grupo 1 “partiu” para a intervenção com melhores resultados do que o Grupo 2. No pós-teste também se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos ( $t(46.90) = 11.15$ ,  $p = .000$ ), contudo neste caso é o Grupo 2 que registou resultados médios superiores aos do Grupo 1 (Grupo 1,  $M = 2.36$ ,  $DP = 3.19$ ; Grupo 2,  $M = 10.44$ ,  $DP = 2.10$ ). Assim, o Grupo 2 de uma média de resultados de .15 passou para 10.44, o que traduz um aumento bastante significativo. Para além disso, continua-se a observar uma maior variabilidade de resultados no Grupo 1 (DP mais elevado). Todos estes dados poderão ser confrontados na Tabela 17.

Tabela 17

*Distribuição dos resultados obtidos no pré e pós-teste no Grupo 1 e no Grupo 2*

	Pré-teste		Pós-teste	
	M	DP	M	DP
Grupo 1	2.36	3.19	2.36	3.19
Grupo 2	.15	.77	10.44	2.10

Estes resultados conduzem-nos, inevitavelmente, à questão: Estará a causa da ausência de resposta na implementação do programa, uma vez que tal situação não se pode justificar com a pontuação obtida no pré-teste? De facto, embora 15 alunos do Grupo 1 apresentem um valor no pré-teste igual a 0, os restantes apresentam valores de pré-teste que variam de 1 até 10 valores, ou seja, 4 alunos obtiveram valores superiores ao Grupo 2.

Quanto aos elementos dos ensaios de opinião verificou-se que no Grupo 1, ao nível do pré-teste, 53.6% dos alunos ( $n = 15$ ) não apresentaram uma premissa no seu texto, contra 46.4% ( $n = 13$ ) que o fizeram. Nas razões, verifica-se que a grande maioria (60.7%) também não apresentou nenhuma razão, tendo 4 alunos apresentado, no máximo, cinco razões. O mesmo se verifica em relação às elaborações e à conclusão, que a maioria não incluiu no seu texto. Mais concretamente, apenas 25% dos alunos apresentaram alguma elaboração (75% não apresentou nenhuma) e 17.9% apresentaram uma conclusão (82.1% não apresentou).

Já no Grupo 2, também ao nível do pré-teste, os resultados são, ainda, mais expressivos, uma vez que na premissa, nas razões e elaborações apenas 3.6% ( $n = 1$ ) incluíram estes elementos no ensaio de opinião e nenhum aluno apresentou uma conclusão, como podemos observar na Tabela 18.

Tabela 18

*Distribuição dos resultados dos Grupos 1 e 2 em cada elemento do ensaio de opinião no pré-teste*

	Grupo 1			Grupo 2			gl	<i>t</i>
	M	DP	Min- Máx	M	DP	Min- Máx		
Premissa	.46	.508	0-1	.04	.189	01	40.44	3.637*
Razões	1.29	1.883	0-5	.07	.378	02	29.17	3.35*
Elaborações	.43	.920	0-4	.04	.189	01	29.27	2.21*
Conclusão	.18	.390	0-1	.00	.000	00	27	2.42*

\*  $p < .05$

Como nos indicam os valores da Tabela 18, através da aplicação do teste *t*-student podemos comprovar que os dois grupos apresentam diferenças estatisticamente significativas em todos os elementos constituintes do ensaio de opinião no pré-teste.

Já ao nível do pós-teste, no Grupo 1, verificam-se praticamente os mesmos resultados do pré-teste em cada um dos elementos do ensaio de opinião. As diferenças são muito pouco expressivas. Mais concretamente, no pré-teste 75% dos alunos não incluíram nenhuma elaboração no texto, enquanto no pós-teste a percentagem aumentou para 82.1% (aumentou, ainda, o número de alunos com 0 pontos neste elemento); e no pré-teste 82.1% dos alunos não apresentaram uma conclusão - ao passo que no pós-teste registou-se uma pequena descida deste valor, que passou para 78.6%.

No Grupo 2 registam-se progressos em todos os elementos do ensaio de opinião, com particular destaque para as razões e as elaborações. Assim, podemos verificar, com o apoio da Tabela 17, que todos os alunos apresentaram uma premissa (no pré-teste apenas 1 aluno não o tinha feito) e que a grande maioria apresentou três (21.4%) e quatro razões (35.7%) no ensaio de opinião, sendo que 1 aluno (3.6%) apresentou uma única razão.

Assim, no mínimo foi apresentada uma razão e no máximo oito razões. Quanto às elaborações, a maioria dos alunos deste grupo apresentou três elaborações (35.7%), sendo que somente 1 aluno não apresentou nenhuma (no pré-teste 27 alunos não tinham apresentado nenhuma elaboração). Se no mínimo 1 aluno não apresentou nenhuma elaboração, no máximo 2 alunos apresentaram oito (7.1%). Finalmente, em relação à conclusão, embora no pré-teste nenhum aluno tivesse apresentado uma conclusão, no pós-teste apenas 3 alunos continuaram a não o fazer, ou seja, 89.3% dos alunos apresentaram no pós-teste uma conclusão.

Tabela 19

*Distribuição dos resultados dos Grupos 1 e 2 em cada elemento do ensaio de opinião no pós-teste*

	Grupo 1			Grupo 2			gl	t
	M	DP	Min- Máx	M	DP	Min-Máx		
Premissa	.46	.508	0-1	1	.000	1-1	27	-5.58**
Razões	1.32	1.85	0-6	4.54	1.64	1-8	54	-6.76**
Elaborações	.36	.870	0-3	4.07	1.99	0-8	36.80	-9.07**
Conclusão	.21	.418	0-1	.89	.315	1-1	54	-4.64**

\*\* p < .01

Como podemos comprovar na Tabela 19, através da aplicação do teste *t*-student continuam a verificar-se, no pós-teste, diferenças estatisticamente significativas em todos os elementos do ensaio de opinião.

Outro factor que nos importa analisar é o número de palavras dos ensaios de opinião no pré-teste e no pós-teste nos dois grupos de alunos, dados esses que poderão ser facilmente consultados na Tabela 20.

Tabela 20

*Número de palavras no pré-teste e pós-teste do Grupo 1 e do Grupo 2*

	Pré-teste			Pós-teste		
	M	DP	Min-Máx	M	DP	Min-Máx
Grupo 1	248.61	98.59	63-505	186.61	59.70	81-327
Grupo 2	262.14	88.55	124-454	187.93	68.91	118-460

Como podemos observar na Tabela 20, regista-se, ao nível do pré-teste, uma maior amplitude de resultados no Grupo 1 (grupo mais heterogéneo), uma vez que o número máximo de palavras se situa nas 505 e o mínimo nas 63 ( $DP = 98.59$ ), enquanto no Grupo 2 o número máximo de palavras é 454 e o mínimo 124 ( $DP = 88.55$ ). Os alunos do Grupo 1 escreveram, em média, 249 palavras e os do Grupo 2 escreveram 262 palavras. Assim, os alunos do Grupo 2 (aqueles que melhoraram com a intervenção) já escreviam textos um pouco mais longos do que os alunos que mantiveram os seus resultados. Contudo, não se verificam, a esta nível, diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ( $t(54) = -.152, p = .880$ ).

Ao nível do pós-teste, verifica-se que ambos os grupos diminuíram o número médio de palavras por texto. No Grupo 1 verifica-se que, em média, os alunos escreveram no pós-teste 187 palavras ( $DP = 59.70$ ), apresentando textos com, no mínimo, 81 palavras e no máximo com 327. Já os alunos do Grupo 2 escreveram, em média, 188 palavras ( $DP = 68.91$ ), apresentando no mínimo 118 palavras e no máximo 460. Neste sentido, continuamos a observar uma ligeira superioridade dos alunos do Grupo 2, embora esta diferença não seja significativa ( $t(54) = .394, p = .695$ ). Embora se verifique que a amplitude dos resultados (a diferença entre o número mínimo e o número máximo de palavras) tenha diminuído no Grupo 1 (o que não ocorre no Grupo 2), continua-se a observar valores máximos e mínimos muito díspares, por exemplo o número máximo de palavras no Grupo 1 é de 327 enquanto o mínimo é 81 palavras.

De seguida passamos para a análise das respostas dos alunos ao Questionário de Avaliação da Intervenção, iniciando a mesma com a apresentação das respostas à primeira parte deste instrumento.

Tabela 21

*Respostas dos alunos dos Grupos 1 e 2 aos 15 itens do Questionário*

Itens do Questionário	Grupos	Min- Máx	M	DP	t
1 - Neste Projeto aprendi coisas novas.	1	3-5	4.25	.585	-1.841
	2	3-5	4.50	.577	
2 - Aprendi a escrever melhor.	1	3-5	4.25	.585	-.880
	2	3-5	4.36	.621	
3 - O Projeto foi mais interessante do que eu pensava no início.	1	1-5	3.29	.976	-.552
	2	1-5	3.36	.989	
4 - Aprendi a organizar melhor as minhas ideias.	1	2-5	4.25	.752	-.803
	2	3-5	4.39	.567	
5 - Gostei de participar no Projeto.	1	2-5	3.75	.752	-.806
	2	1-5	3.86	.848	
6 - Aprendi a argumentar melhor.	1	3-5	4.18	.670	-.580
	2	2-5	4.21	.833	
7 - Compreendi bem as tarefas propostas.	1	1-5	3.86	.970	.462
	2	2-5	3.75	.701	
8 - Tive facilidade em realizar as atividades propostas.	1	1-5	3.54	.922	-.705
	2	1-5	3.64	.780	
9 - O tempo dado na aula para realizar as tarefas foi suficiente.	1	1-5	3.54	1.170	-1.776
	2	1-5	3.93	1.086	
10 - As atividades realizadas foram agradáveis.	1	2-5	3.56	.956	-.199
	2	1-5	3.57	.920	
11 - Acho que a minha turma se mostrou empenhada na realização das atividades.	1	1-5	3.18	.945	-1.513
	2	2-5	3.57	.997	

12 - Os temas dos textos foram interessantes.	1	1-5	3.68	.983	-.513
	2	1-5	3.68	1.090	
13 - Acho que a minha turma aprendeu com este Projeto.	1	3-5	4	.720	-1.549
	2	3-5	4.32	.670	
14 - Os materiais (...) utilizados no Projeto foram interessantes.	1	2-5	4.04	.838	.150
	2	1-5	3.96	.922	
15 - Acho que a minha turma gostou de participar no Projeto.	1	2-5	3.61	.786	-.150
	2	1-5	3.61	.956	

Com base nos valores apresentados na Tabela 21 podemos afirmar que, em média, as respostas dos alunos se concentram na opção 4 da escala de cotação, ou seja, na opção “Concordo”. Para além disso, podemos verificar que, na grande maioria dos casos, as respostas são mais próximas do Concordo no Grupo 2 do que no Grupo 1, com excepção dos itens 7, 12, 14 e 15. Nos itens 7 (“Compreendi bem as tarefas do Projeto”) e 14 (“Os materiais (...) utilizados no Projeto foram interessantes”) o Grupo 1 apresenta, em média, valores mais elevados, embora no caso do último item se verifique uma maior variabilidade de respostas no Grupo 1 (respostas variam de Discordo Totalmente a Concordo Totalmente). Já nos itens 12 (“Os temas dos textos foram interessantes”) e 15 (“Acho que a minha turma gostou de participar no Projeto”), os dois grupos apresentam, em média, o mesmo resultado, embora se continue a verificar uma maior heterogeneidade de respostas no Grupo 2 (item 12, Grupo 1  $DP = .983$ ; Grupo 2  $DP = 1.090$  e item 15, Grupo 1  $DP = .786$ , Grupo 2  $DP = .956$ ). Finalmente, é, ainda, importante destacar que nos dois grupos (2 alunos de cada grupo) seleccionaram a opção Discordo Totalmente em relação a 10 itens deste questionário.

Ao compararmos estatisticamente os resultados, através do teste *t*-student, verificamos que não existem diferenças entre os grupos relativamente à primeira parte do questionário, como podemos confrontar na Tabela 21.

Na segunda parte do questionário – questões 16 e 17 – verificam-se diferentes escolhas no Grupo 1 e no Grupo 2 em relação aos temas que mais e menos gostaram (Cf. Tabelas 22 e 23).

Tabela 22

*Respostas dos alunos do Grupo 1 e 2 ao item 16 do Questionário, respeitante aos temas que mais gostaram*

Temas que gostaram mais	Grupos	Número de menções	Percentagem
- É melhor viver na cidade ou no campo?	1	12	42.9
	2	8	28.6
- As crianças devem ir à escola?	1	3	10.7
	2	3	10.7
- Os alunos devem sair para o recreio?	1	7	25
	2	5	17.9
- (...) os jovens (...) deveriam ter direito de voto?	1	10	35.7
	2	8	28.6
- (...) os alunos (...) deveriam escolher as disciplinas que gostariam de ter na escola?	1	8	28.6
	2	14	50
- (...) os alunos (...) deveriam ser obrigados a viver um ano numa família num país de língua inglesa para aprender o idioma?	1	4	14.3
	2	8	28.6
- (...) os alunos deveriam ser obrigados a praticar pelo menos um tipo de desporto?	1	9	32.1
	2	8	28.6

Em relação ao item 16, em que era pedido aos alunos para seleccionarem, a partir de uma lista, os dois temas que tinham gostado mais, como indica a Tabela 22, no Grupo 1, 42.9% seleccionaram o tema “É melhor viver na cidade ou no campo?” e 35.7% o tema “Pensas que os jovens da tua idade deveriam ter direito de voto?”. Já no Grupo 2, 50% dos alunos elegeram o tema “Achas que os alunos da tua idade deveriam escolher as disciplinas que gostariam de ter na escola?” como o seu favorito, ficando em segundo lugar, por empate, os temas “É melhor viver na cidade ou no campo?”, “Pensas que os jovens da tua idade deveriam ter direito de voto?”, e “Achas que os alunos deveriam ser obrigados a praticar pelo menos um tipo de desporto?”, cada um com 28.6%.

Tabela 23

*Respostas dos alunos do Grupo 1 e 2 ao item 17 do Questionário, respeitante aos temas que menos gostaram*

Temas que gostaram menos	Grupos	Número de menções	de Percentagem
- É melhor viver na cidade ou no campo?	1	7	25
	2	11	39.3
- As crianças devem ir à escola?	1	9	32.1
	2	11	39.3
- Os alunos devem sair para o recreio?	1	7	25
	2	9	32.1
- (...) os jovens (...) deveriam ter direito de voto?	1	9	32.1
	2	8	28.6
- (...) os alunos (...) deveriam escolher as disciplinas que gostariam de ter na escola?	1	7	25
	2	3	10.7
- (...) os alunos (...) deveriam ser obrigados a viver um ano numa família num país de língua inglesa para aprender o idioma?	1	12	42.9
	2	9	32.1
- (...) os alunos deveriam ser obrigados a praticar pelo menos um tipo de desporto?	1	3	10.7
	2	3	10.7

Como podemos verificar, a partir da Tabela 23, a maioria dos alunos do Grupo 1 (42.9%) seleccionou o tema “Achas que os alunos da tua idade deveriam ser obrigados a viver um ano numa família num país de língua inglesa para aprender o idioma?” como aquele que menos gostaram, seguido pelos temas “As crianças devem ir à escola?” e “Pensas que os jovens da tua idade deveriam ter direito de voto?”, cada um com nove menções (32.1%). Os alunos do Grupo 2 consideraram os temas “É melhor viver na cidade ou no campo?” e “As crianças devem ir à escola?” como os menos interessantes, com 11 menções cada um.

Finalmente, resta-nos analisar as respostas dos alunos em relação à terceira e última parte do questionário. Contudo, tendo em conta que as respostas dos alunos do Grupo 1 já foram, no estudo anterior, devidamente analisadas, procedemos apenas a uma síntese das suas respostas, no sentido de podermos estabelecer algumas comparações com os alunos do Grupo 2.

Ao item 18, “A tarefa mais difícil de compreender, para mim foi...”, 28.57% dos alunos do Grupo 1 identificaram um dos temas propostos para os textos de opinião como a tarefa mais difícil de compreender. Em segundo lugar, também com alguma representatividade surge a subcategoria Transcrição, uma vez que 5 alunos revelaram alguma dificuldade em “pôr as ideias em papel”. Para além disso, 2 alunos mencionaram a Estrutura (premissa), 4 os Materiais de apoio e 1 as Estratégias de autorregulação. Finalmente, 2 alunos não manifestaram nenhuma dificuldade na compreensão das tarefas (“Nenhuma, tive facilidade em compreender tudo no geral”) e 1 aluno respondeu não saber. Importa relembrar que 7 alunos não responderam a este item.

De seguida, através da Tabela 24, apresentamos as respostas dos alunos do Grupo 2 ao item 18.

Tabela 24

*Análise de conteúdo das respostas dos alunos do Grupo 2 ao item 18 do Questionário*

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Exemplos de unidades de registo	Contagem
Tarefa mais difícil de compreender	Temáticas	Apenas um tema	“Pensas que os jovens da tua idade deveriam ter direito a voto?”	1
			“Achas que os alunos da tua idade deviam ser obrigados a praticar pelo menos um tipo de desporto?”	1
		Mais do que um tema	“Compreender os temas propostos.”	1
	Estrutura	Razões	“(…) explicar os motivos.	1

	Organização	"Organizar as ideias"	
Materiais de apoio	Tabela de Basquete	"As tabelas de basquete."	1
	Fichas organizadoras	"Fichas organizadoras."	2
Transcrição		"(...) colocar as ideias no papel."	3
Estratégias de autorregulação	Mnemónicas	"Decorar a mnemónica PODE + TRAVE. Foi um bocado difícil."	3
Nenhuma	Facilidade	"Acho que as tarefas foram todas muito claras."	8
Sem especificação		"A primeira vez ainda não tinha muitos conhecimentos acerca do texto de opinião."	1
		"O Projeto de escrita"	1

Na análise de conteúdo das respostas dos alunos do Grupo 2 ao item "A tarefa mais difícil de compreender, para mim, foi..." podemos averiguar sete subcategorias, sendo uma delas "Sem especificação".

A subcategoria Nenhuma é a que apresenta maior representatividade (25%), uma vez que 8 alunos referiram não ter sentido nenhuma dificuldade na compreensão das tarefas. Posteriormente, com alguma representatividade seguem-se as subcategorias Estratégias de autorregulação, Transcrição e Temáticas, cada uma com 3 menções (10.71%). Em relação à primeira subcategoria, 3 alunos identificaram a aprendizagem da mnemónica como a tarefa mais difícil de compreender. Já na subcategoria Transcrição, 3 alunos reconheceram dificuldade na escrita dos textos de opinião, nomeadamente em "(...) colocar as ideias no papel. Na subcategoria Temáticas os alunos identificaram dois temas como difíceis de compreender. Para além disso, os alunos reconheceram alguma dificuldade em relação aos Materiais de apoio, nomeadamente nas tabelas de basquete e nas fichas autorreguladoras. Importa, ainda, referir que 5 alunos não responderam a este item.

Comparando as respostas dos alunos dos dois grupos, podemos verificar que estes elegeram diferentes tarefas como as mais difíceis de compreender. No Grupo 2 a subcategoria que apresenta maior número de menções é Nenhuma, ao passo que no Grupo 1 é a subcategoria Temáticas. Para além disso, os alunos do Grupo 1 revelaram maiores dificuldades na transcrição dos textos do que os do Grupo 2, uma vez que no primeiro grupo 5 alunos mencionaram essa subcategoria.

Finalmente, no Grupo 2 8 alunos referiram não ter sentido nenhuma dificuldade na compreensão das tarefas, ao passo que no Grupo 1 apenas 2 alunos fizeram essa referência.

Quanto ao item 19, “A tarefa que tive mais dificuldade de realizar foi...” podemos identificar, no Grupo 1, seis subcategorias, apresentando a subcategoria Temáticas um maior número de menções por parte dos alunos (10 menções, 35.71% dos alunos). Estes alunos identificaram um dos temas dos textos de opinião como a tarefa mais difícil de desenvolver no âmbito do Projeto. Posteriormente, podemos destacar as subcategorias Estratégias de autorregulação e Nenhuma, cada uma com 3 menções. Na primeira, os alunos referiram-se concretamente à memorização das mnemónicas e na segunda 3 alunos responderam não ter sentido nenhuma dificuldade na realização das tarefas. Finalmente, 2 alunos referiram aspectos relacionados com a aprendizagem da estrutura, 1 indicou as tabelas de basquete e 2 alunos não se lembravam das tarefas. Relembro que a este item não responderam 5 alunos deste grupo.

Através da Tabela 25 analisámos as respostas dos alunos do Grupo 2 a esta questão.

Tabela 25

*Análise de conteúdo das respostas do Grupo 2 ao item 19*

Categories	Subcategorias	Indicadores	Exemplos de unidades de registo	Contagem
Tarefa mais difícil de realizar	Temáticas	Apenas um tema	“ Achas que os alunos da tua idade deveriam ser obrigados a viver um ano numa família num país de língua inglesa para aprender o idioma?”	2
			“Os alunos devem sair para o	1

		recreio?”	
		“O texto sobre o direito a voto.”	2
		“Os jovens devem sair à noite?”	1
		“Escrever o texto “É melhor viver na cidade ou no campo?”	2
Estrutura	Razões	“Ter razões muito boas para justificar o que eu apoiava.”	1
	Conclusão	“Fazer boas conclusões”	1
Materiais de apoio	Fichas organizadoras	“Fichas organizadoras”	1
Transcrição		“Elaborar o texto.”	1
Exigências cognitivas da tarefa	Reflexão	“Pensar nas ideias”	5
Estratégias de autorregulação	Mnemónicas	“Decorar o PODE+TRAVE.”	1
Nenhuma	Facilidade	“Não tive dificuldade em realizar nenhuma.”	5
Sem especificação		“O Projeto de escrita”	1

Em relação ao item 19, “A tarefa que tive mais dificuldade de realizar foi...”, identificámos oito subcategorias.

Os alunos do Grupo 2 elegeram, com maior número de menções (28.57%), a subcategoria Temáticas, como a tarefa mais difícil de realizar. Posteriormente, com alguma representatividade seguem-se as subcategorias Exigências cognitivas da tarefa (17.86%) e Nenhuma (17.86%).

Na primeira subcategoria os alunos referiram a dificuldade em reflectir acerca dos temas que lhes são propostos, enquanto na subcategoria Nenhuma 5 alunos referiram que não tiveram dificuldades na realização das tarefas.

Para além disso, 2 alunos fizeram referência à aprendizagem da estrutura do texto de opinião, mais concretamente à elaboração das razões e da conclusão. Finalmente, outras subcategorias apontadas pelos alunos são Material de apoio, Transcrição, Estratégias de autorregulação e Sem Especificação. Em relação a esta última, um aluno voltou a referir que sentiu dificuldades em relação concretamente ao Projeto de Escrita. Importa, ainda, referir que 3 alunos não responderam a este item.

Tal como o Grupo 2, os alunos do Grupo 1 também identificaram, com maior número de menções, a subcategoria Temáticas (35.71%), seguido pela subcategoria Nenhuma, em que 4 alunos referiram não ter tido dificuldade na realização das tarefas propostas no Projeto. Para além disso importa sublinhar que as Estratégias de autorregulação foram ligeiramente mais mencionadas pelos alunos do Grupo 1, enquanto as subcategorias Exigências cognitivas da tarefa e Transcrição apenas são referidas pelos alunos do Grupo 2.

À questão “O que gostei mais de fazer foi...” (item 20), os alunos do Grupo 1 elegeram, mais uma vez, a subcategoria Temáticas, com 17 menções (60.71% dos alunos). Neste sentido, estes alunos identificaram, de entre os vários temas propostos ao longo da intervenção, um dos temas acerca do qual mais gostaram de escrever. Em segundo lugar, podemos destacar a subcategoria Estrutura em que 2 alunos referiram, concretamente, o gosto em aprender a argumentar e em “aprender os vários passos para a elaboração de uma correcta composição”. Para além disso, 2 alunos consideraram o recurso às mnemónicas como uma tarefa muito agradável, 1 aluno referiu o gosto em reflectir acerca de vários assuntos e outro respondeu não ter gostado. A este item apenas 1 aluno não respondeu.

De seguida, a partir da Tabela 26, analisámos as respostas do Grupo 2 ao item 20 do Questionário.

Tabela 26

*Análise de conteúdo das respostas do Grupo 2 ao item 20*

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Exemplos de unidades de registo	Contagem
Tarefa mais interessante	Temáticas	Apenas um tema	“Achas que os alunos da tua idade deveriam ser obrigados a viver um ano numa família num país de língua inglesa para aprender o idioma?”	3
			“(…) os jovens da tua idade deveriam ter direito a voto?”.	3
			“Achas que os alunos da tua idade deviam ser obrigados a praticar pelo menos um tipo de desporto?”	1
			“Achas que os alunos da tua idade deveriam escolher as disciplinas que gostariam de ter na escola?”	2
			“Os alunos devem sair para o recreio?”	1
		Mais do que um tema	“O texto de opinião.”	1
	Estrutura	Razões	“Dizer as minhas razões.”	1
	Transcrever	Sem outra especificação	“Foi redigir os textos.”	4
Exigências cognitivas da tarefa		Reflectir	“Reflectir sobre os temas apresentados.”	2
		Argumentar	“Argumentar”	1

Estratégias de autorregulação	Mnemónicas	“Decorar a mnemónica.”	3
Realização das tarefas	Interesse	“Foi tudo.”	2
Nenhuma		“Nada.”	1
Sem especificação		“Não me lembro.”	1

Quanto ao item 20, “O que mais gostei de fazer foi...”, definimos, com base na análise de conteúdo das respostas dos alunos do Grupo 2, oito subcategorias. A subcategoria Temáticas é a que apresenta maior representatividade, na medida em que 11 alunos (39.29%) identificaram um tema como a tarefa mais interessante que realizaram no âmbito do Projeto. Especificamente, os temas “Achas que os alunos da tua idade deveriam ser obrigados a viver um ano numa família num país de língua inglesa para aprender o idioma?” e “Pensas que os jovens da tua idade deveriam ter direito a voto?” obtiveram 3 menções cada um. Importa sublinhar que estes temas também foram identificados (por 4 alunos) como os mais difíceis de realizar. Não obstante, foram considerados interessantes e encontram-se entre os que os alunos mais gostaram. Posteriormente, com alguma representatividade segue a subcategoria Transcrever (14.29%), na medida em que 4 alunos referiram que a tarefa mais interessante foi, precisamente, escrever os textos. A esta subcategoria seguem-se outras duas, todas com o mesmo número de menções (10.71%), são elas: Estratégias de autorregulação e Exigências cognitivas da tarefa. Em relação à primeira subcategoria, 3 alunos consideraram que o mais interessante foi aprender e usar a mnemónica PODE+TRAVE na escrita dos textos de opinião (subcategoria Estratégias de autorregulação). Quanto à subcategoria Exigências cognitivas da tarefa podemos verificar que 3 alunos apreciaram a possibilidade de reflectirem e argumentarem acerca de várias temáticas

Em primeiro lugar, importa sublinhar que se verifica no Grupo 2 uma maior heterogeneidade de respostas a este item. De facto, enquanto no Grupo 2 definimos oito subcategorias, no Grupo 1 definimos seis subcategorias. Nessa ordem de ideias, embora a subcategoria Temática também surgisse no Grupo 2 como a mais representativa, no Grupo 1 esta assume 60.71% das respostas dos alunos (no Grupo 2 representava 35.71%).

Para além disso, no Grupo 1 verifica-se um maior número de menções na subcategoria Estrutura do que no Grupo 2. Mais especificamente, no Grupo 1 2 alunos referiram, como tarefa mais interessante, a elaboração dos argumentos e 3 alunos indicaram a aprendizagem da estrutura (elementos constituintes) do texto de opinião. Finalmente, nos dois grupos foi feita referência às exigências cognitivas da tarefa e às estratégias de autorregulação. Tal como no Grupo 2, no Grupo 1 1 aluno referiu não ter gostado do Projeto.

Por último, quando questionados acerca das tarefas que menos gostaram de realizar no Projeto de Escrita (item 21), 5 alunos do Grupo 1 identificaram um dos temas dos textos de opinião e 4 referiram-se aos textos de opinião de uma forma geral (“Não gostei muito dos temas (...)” e “Os temas eram demasiados estranhos.”). Para além da subcategoria Temáticas, foi possível identificar mais oito subcategorias, são elas: Estrutura, Estratégias de autorregulação, Materiais de apoio, Realização das tarefas, Exigências cognitivas da tarefa, Transcrição, Nenhuma e Sem especificação. Quanto à subcategoria Estrutura 1 aluno mostrou o seu descontentamento em relação à elaboração das razões e outro na realização do planeamento dos textos (organização). Nas Estratégias autorreguladoras 1 aluno referiu as frases autorreguladoras e 2 as mnemónicas (“Aprender o que era PODE + TRAVE, porque era aborrecido decorar.”) e nos Materiais de apoio 1 aluno indicou as tabelas de basquete. Para além disso, 2 alunos identificaram, como as tarefas que menos gostaram, algumas condições de implementação do programa nas aulas, nomeadamente “O tempo era reduzido (...)” e “Ouvir a professora e que era interrompa as minhas ideias (...)”. Finalmente, 1 aluno referiu não ter gostado de ter que dar sempre a sua opinião, 2 alunos reconheceram não gostar de escrever (“Ter que escrever todos aqueles textos.”), e 5 gostaram de tudo. Importa sublinhar que 2 alunos não responderam a este item.

De seguida, procedemos à análise das respostas dos alunos do Grupo 2 ao item 21 (cf. Tabela 27).

Tabela 27

*Análise de conteúdo das respostas do Grupo 2 ao item 21*

Categories	Subcategorias	Indicadores	Exemplos de unidades de registo	Contagem
Tarefa menos interessante	Temáticas	Apenas um tema	“Achas que os alunos da tua idade deveriam ser obrigados a viver um ano numa família num país de língua inglesa para aprender o idioma?”	1
			“Achas que os alunos da tua idade deveriam escolher as disciplinas que gostariam de ter na escola?”	2
			“Os alunos devem sair para o recreio? (...)”	1
			“É melhor viver na cidade ou no campo?”	2
			“As crianças devem ir à escola?”	2
			Mais do que um tema	“Os dois primeiros textos.”
Estrutura	Razões	“Ter de justificar as ideias.”	1	
Transcrever	Sem outra especificação	“Fazer textos de opinião.”	1	
Exigências cognitivas da tarefa	Reflectir	“Ter de pensar em diversos temas.”	1	
		Organizar	“Colocar ideias em ordem.”	2

Estratégias de autorregulação	Mnemónicas	“Decorar as mnemónicas.”	1
Realização das tarefas	Funcionamento aulas	“As sessões serem todas em acumulações, isto é, aulas a seguir a aulas.”	1
		“Ouvir as explicações.”	1
Nenhuma	Interesse	“Gostei de fazer tudo no geral.”	5
Sem especificação		“Não sei.”	1

Na análise de conteúdo ao item 21, “O que gostei menos de fazer foi...”, podemos averiguar sete subcategorias.

Neste item verifica-se a mesma tendência dos últimos dois itens, ou seja, também neste item a subcategoria Temáticas é a que apresenta maior número de menções por parte dos alunos (32.14%), tendo sido neste caso considerada a tarefa menos interessante. A tarefa eleita mais interessante passou agora a ser a menos agradável. Tal pode ser explicado pelo facto dos alunos terem gostado efectivamente de um tema, mas não apreciarem outros ou resultar de alguma contaminação de respostas (o conteúdo de umas influenciar as outras). Posteriormente, segue-se a subcategoria Nenhuma, em que 5 alunos responderam, por exemplo, “Gostei de fazer tudo no geral.” E “Gostei de tudo.” Para além disso, importa também referir que os alunos identificaram as subcategorias Estrutura (elaborar razões), Transcrever (escrever os textos), Exigências cognitivas da tarefa (reflectir e organizar) e Estratégias de autorregulação (aprender mnemónicas).

Tal como no Grupo 2, no Grupo 1 a subcategoria Temáticas apresenta 32.14% das respostas a este item. Portanto, também 9 alunos do Grupo 1 identificaram um ou mais temas em concreto como sendo a tarefa menos interessante. Para além disso, importa realçar que no Grupo 1 2 alunos identificaram questões relacionadas com a Estrutura, ou seja, revelaram algum descontentamento na aprendizagem da estrutura do ensaio de opinião. Este facto parece-nos muito importante se pensarmos que estes alunos não conseguiram efectivamente aprender a estrutura (fortemente trabalhada no Projeto), pois mantiveram a sua escrita de base (sem incluir os elementos essenciais de um texto de opinião).

Outro aspecto que nos parece muito relevante, na medida em que pode justificar, em parte, o desempenho dos alunos nas tarefas de escrita, é que 2 alunos referiram não gostar de escrever os textos de opinião (subcategoria Transcrição). Assim, o facto dos alunos não gostarem de escrever, sendo o Projeto inteiramente dedicado ao ensino da escrita, coloca, logo à partida, alguns entraves ao sucesso da intervenção.

Após a análise das respostas dos alunos ao Questionário de Avaliação da Intervenção, importa agora analisar também o Questionário de Avaliação da Intervenção por parte dos professores. Dos Grupos 1 e 2 deste estudo fazem parte sete professores, correspondentes às três escolas envolvidas, sendo todos do sexo feminino e no mínimo com 16 anos de experiência lectiva.

Tabela 28

*Respostas dos Professores ao Questionário de Avaliação da Intervenção*

Itens do Questionário	Min-Máx	M	DP
1. Aprendessem a escrevê-lo.	4-5	4.71	.488
2. Consolidassem os passos que são precisos para o escrever.	4-5	4.86	.378
3. Escrevessem a sua posição.	4-5	4.71	.488
4. Explicitassem as razões que sustentam a tomada de posição.	4-5	4.57	.535
5. Apresentassem os argumentos que justificam as razões dadas.	4-5	4.57	.535
6. Elaborassem a sua escrita de textos de opinião.	4-5	4.57	.535
7. Adquirissem estratégias de auto-regulação na escrita.	4-5	4.57	.535
8. Se tenham interessado pela escrita.	4-5	4.43	.535

Como podemos observar na Tabela 28, os professores, em média, seleccionaram a opção “Concordo” (valor 4 na escala de cotação) em relação aos oito itens do Questionário.

Aliás, as respostas variam, precisamente, entre as opções Concordo e Concordo Totalmente, verificando-se que nenhuma professora discordou das afirmações. Concluindo, as professoras confirmaram que o programa contribuiu para os alunos aprenderem a escrever, a consolidar os passos que são precisos para escrever (premissa, razões, elaborações e conclusão), a desenvolverem estratégias de autorregulação na escrita e a desenvolverem o gosto pela escrita.

Contudo, importa aqui destacar que esta avaliação realizada pelas professoras dos dois grupos nem sempre corresponde às considerações tecidas pelas mesmas no âmbito das reuniões de acompanhamento. Estas reuniões, desenvolvidas entre as professoras de cada uma das escolas e a equipa de investigação, serviram, essencialmente, para uma monitorização constante dos resultados e para o esclarecimento de possíveis dúvidas ou dificuldades. Tendo em conta a importância que estes dados tinham na investigação, todas estas informações foram sendo registadas e, posteriormente, analisadas e discutidas em sede de reunião de acompanhamento do projecto (com todos os elementos da equipa de investigação). Nesse contexto, interessa-nos aqui deixar apenas o apontamento (uma vez que já foi analisado anteriormente) que algumas professoras (sobretudo duas professoras), da mesma escola, manifestaram algum desconforto e insegurança relativamente aos materiais (temas propostos para os textos de opinião) e o tempo previsto para cada tarefa (embora esse tempo nunca tenha sido imposto).

### *Discussão dos resultados*

O programa SRSD pretende ensinar, de forma explícita e metódica, estratégias de escrita de textos e promover a utilização de estratégias de autorregulação (Harris et al., 2008). Contudo, apesar da sua eficácia amplamente comprovada no ensino de estratégias de escrita (Graham & Harris, 2003; Graham & Perin, 2007; Rogers & Graham, 2008), tal parece reportar-se a grupos de alunos, e não a casos individuais (Graham, 2012; Lane, et al., 2011). De facto, tudo indica que nem todos os alunos apresentam os resultados esperados no 1º nível de intervenção (em contexto de turma), alguns só apresentam progressos numa aplicação mais frequente ou a níveis mais intensivos de intervenção (Baker, Chard, Ketterlin-Geller, Apichatabutra, & Doabler, 2009).

No estudo abordámos o grupo dos alunos *não respondentes* à intervenção, comparando-o com um grupo de alunos que progrediu. Sendo estes grupos equivalentes em termos de variáveis sociodemográficas, o que ditou então o insucesso de 28 alunos? Esta foi, de facto, a questão chave/orientadora do nosso estudo.

Procurámos, assim, identificar o perfil dos alunos *não respondentes* e dos alunos que apresentaram progressos com a intervenção, com base nos resultados académicos, nos resultados nos pré e pós-testes (resultado médio, resultado nos elementos do ensaio e número de palavras) e nas respostas ao Questionário de Avaliação da Intervenção.

Quanto aos resultados académicos, verificámos que os alunos do Grupo 2 apresentavam, em média, melhores resultados, nomeadamente na disciplina de Português e na média final das disciplinas nucleares do ano lectivo anterior. Contudo, essa diferença não se revelou estatisticamente significativa.

Em relação aos resultados no pré e no pós-teste observámos, de facto, diferenças significativas entre os dois grupos de alunos. Em primeiro lugar, importa sublinhar que apenas os alunos do Grupo 2 apresentaram diferenças entre os resultados no pré-teste e no pós-teste, ou seja, revelaram um crescimento significativo entre os dois testes. Já os alunos do Grupo 1 mantendo a mesma média de resultados entre os dois testes não revelaram diferenças.

Já numa análise inter-grupos podemos verificar que no pré-teste as diferenças foram favoráveis ao Grupo 1, uma vez que este registou resultados médios mais elevados. Os alunos do Grupo 2 apresentaram, na sua maioria, um resultado igual a 0 no pré-teste, tendo alcançado um resultado médio muito baixo ( $M = .15$ ,  $DP = .77$ ). Nesse sentido, os alunos do Grupo 1 apresentaram melhores resultados na escrita do que os alunos do Grupo 2. Contudo, tal situação inverteu-se no pós-teste em que os alunos do Grupo 2 de uma média de  $.15$  ( $DP = .77$ ) no pré-teste passaram para um resultado de  $10.44$  no pós-teste ( $DP = 2.10$ ). O Grupo 2 registou, assim, um aumento bastante significativo de um teste para outro. Para além disso, observámos uma maior variabilidade de resultados no Grupo 1, quer no pré-teste, quer no pós-teste, uma vez que os seus resultados totais variavam entre 0 e 10 pontos.

Estes resultados parecem sugerir que o modelo SRSD atua de forma mais eficaz nos alunos com maiores dificuldades na escrita de textos, do que nos alunos mais competentes. De facto, os alunos que revelaram, no pré-teste, melhores resultados (Grupo 1) foram aqueles que mantiveram os seus resultados.

Pelo contrário, os alunos que obtiveram um resultado bastante fraco no pré-teste (antes de iniciar a intervenção) apresentaram um crescimento significativo no pós-teste. Consideramos, assim, que tal hipótese merece ser devidamente explorada no futuro.

No que diz respeito aos elementos do ensaio de opinião, verificámos que os alunos do Grupo 1 obtiveram exactamente os mesmos resultados no pré e no pós-teste, ao passo que os alunos do Grupo 2 melhoraram, significativamente, em todos os elementos. Enquanto no pré-teste a maioria dos alunos do Grupo 2 não apresentavam premissa, razões, elaborações nem conclusão, no pós-teste estes elementos passaram a ser incluídos nos textos.

Finalmente, analisámos também o número de palavras dos dois testes e averiguámos que os alunos do Grupo 2 escreviam, em média, mais palavras do que os alunos do Grupo 1, ou seja, os alunos do Grupo 2 escreviam textos mais longos. Contudo, verificou-se, nos dois grupos, uma redução do número de palavras entre o pré e o pós-teste. Tal resultado, embora não estivesse previsto, também não nos surpreendeu. Tal como em estudos anteriores (Harris et al., 2012; Lane et al., 2011), o facto dos alunos escreverem melhor não implica a escrita de textos mais longos. Pelo contrário, os alunos ao aprenderem a planificar e estruturar um texto, tornam-se escritores mais eficazes, metódicos e objectivos, verificando-se que as suas composições incluem mais elementos e menos informações inapropriadas (Harris et al., 2012).

Para além dos resultados nos testes foram, também, analisadas as respostas dos alunos ao Questionário de Avaliação da Intervenção.

Em relação à primeira parte do questionário, composta por 15 itens de resposta tipo Likert, verificámos que, embora a maioria dos alunos dos dois grupos tenha seleccionado a opção Concordo, dois alunos de cada um dos grupos seleccionaram a opção Discordo Totalmente. Contudo, analisando o perfil de cada um destes alunos constatámos que os dois alunos do Grupo 1 tinham obtido 0 pontos no pré e no pós-teste, ao passo que os alunos do Grupo 2 tinham obtido 0 pontos no pré-teste mas 11 e 12 pontos no pós-teste (textos com todos os elementos constituintes). Importa, ainda, referir que essa resposta foi dada por alunos dos dois grupos em relação a quatro itens que diziam directamente respeito ao interesse pelo Projeto e pelos temas do texto de opinião, à facilidade na realização das tarefas e ao tempo dispensado para as actividades. Por outro lado, nos itens em que apenas alunos de um dos grupos seleccionou Discordo Totalmente houve sempre alunos do outro grupo a seleccionar a opção Concordo.

Assim, os alunos dos dois grupos mostraram alguma concordância nas respostas à primeira parte do questionário, comprovada pela aplicação do teste *t*-student que demonstra que não existem, de facto, diferenças estatisticamente significativas.

Nos itens 16 e 17 (segunda parte do questionário) os alunos a partir de uma listagem de temas seleccionaram os dois temas que gostaram mais e menos de abordar. Nas respostas a estes itens podemos identificar algumas diferenças entre os dois grupos.

Os alunos do Grupo 1 elegeram os temas “É melhor viver na cidade ou no campo?” (42.9%) e “Achas que os jovens da tua idade deveriam ter direito de voto?” (35.7%) como os seus dois temas preferidos, ao passo que os alunos do Grupo 2 seleccionaram os temas “Achas que os alunos da tua idade deveriam escolher as disciplinas que gostariam de ter na escola?” (50%) e, com igual número de menções (28.6%), “Pensas que os jovens da tua idade deveriam ter direito de voto?”, “É melhor viver na cidade ou no campo?”, “Achas que os alunos deveriam ser obrigados a praticar pelo menos um tipo de desporto?” e “Achas que os alunos da tua idade deveriam ser obrigados a viver um ano numa família num país de língua inglesa para aprender o idioma?”.

Quanto aos dois temas que menos gostaram, os alunos do Grupo 1 seleccionaram “Achas que os alunos da tua idade deveriam ser obrigados a viver um ano numa família num país de língua inglesa para aprender o idioma?” (42.9%) e, os dois com 32.1%, “Pensas que os jovens da tua idade deveriam ter direito de voto?” e “As crianças devem ir à escola?”. Já os alunos do Grupo 2 consideraram menos interessantes os temas “É melhor viver na cidade ou no campo?” e “As crianças devem ir à escola?”.

Analisando as escolhas dos temas podemos constatar que os alunos do Grupo 1 gostaram mais de temas mais habituais, com menores exigências ao nível da pesquisa de razões e elaborações, desinteressando-se por temas mais distanciados do real e mais exigentes em termos cognitivos. Já os alunos do Grupo 2 tenderam a escolher, como seus preferidos, temas mais complexos e que exigiam uma maior reflexão da sua parte.

Finalmente, na última parte do questionário, composta por quatro itens de resposta aberta, podemos destacar algumas similitudes e diferenças entre os grupos.

No item 18, respeitante às tarefas mais difíceis de compreender, verifica-se que os alunos dos dois grupos indicaram as Temáticas, a Estrutura, a Transcrição, os Materiais de apoio e as Estratégias de autorregulação.

Contudo, na subcategoria Estrutura, os alunos do Grupo 1 referiram-se à dificuldade em definir uma opinião, enquanto os do Grupo 2 reconheceram alguma dificuldade em explicar os motivos (razões) da posição adotada e em organizar as próprias ideias. Para além disso, importa destacar que 8 alunos do Grupo 2 referiram não ter sentido nenhuma dificuldade na compreensão das tarefas, enquanto no Grupo 1 apenas 2 alunos o fizeram. Assim, os alunos do Grupo 2 consideraram as tarefas do Projeto mais acessíveis e fáceis de compreender, do que os alunos do Grupo 1.

Já no item 19, “A tarefa mais difícil de realizar foi...”, podemos verificar que, embora nos dois grupos seja identificada a subcategoria Estrutura, no Grupo 1 os alunos referiram-se a toda a estrutura enquanto os do Grupo 2 reconheceram, especificamente, dificuldades nas razões e na conclusão. Para além disso, apenas os alunos do Grupo 2 identificaram alguma dificuldade em transcrever os textos e em reflectir acerca dos temas propostos. Finalmente, neste item continua-se a observar que mais alunos do Grupo 2 responderam não ter tido dificuldades na realização das tarefas.

Tal como nos itens anteriores, nos itens 20 e 21, em que era pedido aos alunos para indicarem as tarefas que tinham gostado mais e menos de realizar, a subcategoria Temáticas é a mais representativa.

No item 20 (tarefas que mais gostaram) os alunos do Grupo 2 apresentaram uma maior heterogeneidade de respostas, o que implicou um processo mais complexo de análise e categorização dos dados. Apenas os alunos do Grupo 2 identificaram as subcategorias Estratégias de autorregulação (mnemónicas) e Transcrição (escrita do textos) como tarefas que gostaram de aprender e/ou trabalhar no âmbito do Projeto. Realçamos que a subcategoria Transcrição foi nos itens anteriores considerada uma das tarefas mais difíceis de compreender e realizar por estes alunos.

Para além disso, importa sublinhar que os alunos do Grupo 1 foram os que revelaram maior interesse pela aprendizagem da estrutura, uma vez que 5 alunos mencionaram esta subcategoria. Já no Grupo 2 apenas 1 aluno referiu o gosto por elaborar as razões que suportavam a sua posição. Finalmente, nos dois grupos 1 aluno referiu não ter gostado do Projeto, embora no Grupo 2 2 alunos responderam ter gostado de tudo.

Finalmente, em relação ao item 21, referente às tarefas que os alunos menos gostaram de realizar, verificamos que apenas os alunos do Grupo 2 fizeram referência às subcategorias Transcrição e às Exigências cognitivas da tarefa (reflexão).

Quanto à subcategoria Estrutura verifica-se uma maior resistência dos alunos do Grupo 1 aos diferentes elementos do ensaio de opinião. De facto, 1 aluno reportou-se especificamente à definição das razões, enquanto outro considerou pouco interessante planear um texto. Importa lembrar que no item 20 5 alunos identificaram a subcategoria Estrutura como uma das mais interessantes. Em todos os itens esta subcategoria foi sendo mais referida pelos alunos do Grupo 1 do que pelos do Grupo 2. Este dado parece-nos muito importante se pensarmos que estes alunos não conseguiram efectivamente aprender a estrutura (fortemente trabalhada no Projeto), pois mantiveram a sua escrita de base (sem incluir os elementos essenciais de um texto de opinião).

Finalmente, importa destacar que 1 aluno do Grupo 1 referiu não ter gostado do Projeto uma vez que não gosta de escrever. Sem dúvida que as atitudes dos alunos face à escrita e a motivação poderão estar fortemente relacionadas com o desempenho na escrita (Lavelle, 2009; MacArthur & Philippakos, 2010).

Para além do questionário para alunos, neste estudo, embora com um carácter meramente indicativo (dado o tamanho da amostra), descrevemos e analisámos também as respostas dos professores (envolvidos na implementação do Projeto nas turmas). Todos os professores concordaram ou concordaram totalmente que os seus alunos aprenderam, com o Projeto, a escrever um texto de opinião, a definir uma posição, a explicitar as razões e a apresentar argumentos e que adquiriram, de facto, estratégias de autorregulação na escrita.

Concluindo, os alunos dos Grupos 1 e 2 apresentaram diferenças significativas, sobretudo, ao nível dos desempenhos nos pré e pós-testes, nomeadamente no resultado médio, nos elementos do ensaio de opinião e nas respostas à última parte do Questionário de Avaliação da Intervenção. A ausência de progressos dos alunos pode, portanto, dever-se à necessidade destes serem acompanhados numa intervenção mais intensiva e ajustada às suas necessidades ou à existência de défices e/ou problemas de comportamento que impedem o sucesso da intervenção. Quando os alunos não apresentam progressos com a intervenção em contexto de turma são encaminhados para um nível de intervenção mais intensivo (frequente) e mais individualizado. A intervenção de 1º nível serve, portanto, para os alunos *não respondentes* como um período de identificação das dificuldades manifestadas e de encaminhamento para um nível mais ajustado às suas necessidades.

## Capítulo 3

### Estudo 3

*O conhecimento dirige a prática; no entanto, a prática aumenta o conhecimento.*

Thomas Fuller



### *Objetivos*

No estudo 3 iremos analisar os alunos que desceram os seus resultados no decorrer da intervenção. Este grupo de alunos, embora presente, na sua maioria, bons resultados no pré-teste, evidencia resultados muito baixos no pós-teste. Por outras palavras, com a intervenção em vez de melhorarem os seus resultados (como seria expectável, dada a eficácia comprovada deste programa) desceram-nos. Trata-se, por isso, de um grupo específico de *não respondentes* de acordo com a abordagem do progresso (Fuchs, 2003), e a nosso ver, merecedor de uma análise descritiva e comparativa. E, pois, neste contexto, que importa, em primeiro lugar, procedermos a uma breve caracterização sociodemográfica e académica deste grupo, no sentido de identificar as variáveis que poderão, directa ou indirectamente, influenciar os resultados obtidos.

Em segundo lugar, vamos, neste estudo, comparar dois grupos: os alunos que desceram os seus resultados com a intervenção (Grupo 1) e os alunos que melhoraram com a intervenção (Grupo 2), sendo as comparações relativas quer aos resultados académicos, quer aos resultados no pré e pós-teste e às respostas ao Questionário de Avaliação da Intervenção por parte do aluno. Neste estudo não fará sentido voltarmos a analisar o Questionário de Avaliação da Intervenção por parte dos Professores uma vez que essa análise já foi feita no estudo anterior (a amostra dos professores é a mesma nos dois estudos). Procuramos, assim, justificar como é que alguns alunos desceram os seus resultados (apesar dos bons resultados iniciais), enquanto outros (submetidos à mesma intervenção) melhoraram os seus resultados.

Em resumo, este estudo tem como objectivos específicos identificar as características sociodemográficas do Grupo 1; analisar os resultados académicos do Grupo 1; analisar e comparar os resultados académicos e os resultados no pré e pós-teste dos Grupos 1 e 2; analisar as respostas ao Questionário de Avaliação da Intervenção por Parte do Aluno do Grupo 1 e do Grupo 2; e, a partir dessas análises, identificar factores que poderão estar associados aos resultados obtidos pelos dois grupos.

### *Participantes*

No estudo 3 estão envolvidos 98 alunos, sendo 57 do Grupo 1 e 41 do Grupo 2. O Grupo 1 compreende todos os alunos que desceram os seus resultados com a intervenção, ou seja, que apresentam uma evolução negativa do pré para o pós-teste.

Já o Grupo 2 corresponde aos alunos que ganharam com a intervenção, mais especificamente, que progrediram 8 ou mais pontos do pré-teste para o pós-teste. O critério de formação deste segundo grupo (grupo 2) já foi definido no estudo anterior.

Os alunos do Grupo 1 tinham em média 160.19 meses de idade ( $DP = 4.93$ ), tendo o aluno mais novo 149 meses e o mais velho 173 meses de idade. A maioria destes eram raparigas ( $n = 30$ ), 3 apresentavam necessidades educativas especiais e 9 alunos eram repetentes. A maioria dos alunos (49.1%) pertencia, de acordo com a classificação proposta por Simões (2000), a um nível socioeconómico médio, sendo 29.8% enquadrados num nível socioeconómico baixo e 21.1% num nível socioeconómico elevado.

Ao nível dos resultados académicos dos alunos não tivemos acesso ao registo das classificações de 12 alunos a Português e às disciplinas nucleares no 3º período do ano anterior. Nesse sentido, apenas podemos apresentar as classificações de 45 alunos deste grupo, sendo que 49.1% alcançaram 3 valores a Português ( $M = 3.33$ ,  $DP = .739$ ), 17.5% dos alunos 4 valores, 7% 5 valores e 5.3% obtiveram uma classificação inferior a 3 valores. Já às disciplinas nucleares os alunos obtiveram, em média, 3.53 valores ( $DP = .717$ ), sendo a classificação mínima 2.57 e a máxima 5 valores.

Os alunos do Grupo 2 apresentavam, em média, 160.03 meses de idade ( $DP = 5.484$ ), tendo o aluno mais novo 145 meses e o mais velho 177 meses de idade. Também neste grupo se verificavam uma predominância de raparigas (53.7%,  $n = 22$ ) em relação aos rapazes (46.3%,  $n = 19$ ). Contrariamente ao grupo anterior, neste grupo não incluía alunos com necessidades educativas especiais e 5 alunos reprovaram no ano anterior. Em relação ao nível socioeconómico podemos verificar que a maioria pertencia ao nível médio (58.5%), sendo que 19.5% se enquadrava no nível baixo e 22% no nível elevado.

Quanto aos resultados académicos, rondavam, a Português, os 3.63 valores ( $DP = .751$ ) e às disciplinas nucleares os 3.89 valores ( $DP = .756$ ). Importa referir que, devido a questões processuais, não tivemos acesso aos resultados académicos de 10 alunos deste grupo.

A partir da aplicação dos testes *t*-student e Qui-quadrado podemos verificar que estes grupos são equiparáveis em relação às variáveis idade ( $t(95) = .158, p = .875$ ), sexo ( $\chi^2 = .010, p = .920$ ) e nível socioeconómico ( $\chi^2 = 1.401, p = .496$ ).

### *Resultados*

Em relação aos resultados académicos dos alunos do Grupo 1 e do Grupo 2 podemos verificar que estes não revelam diferenças estatisticamente significativas em termos de classificação a Português no 3º período do ano lectivo antecedente ( $t(74) = -1.602, p = .113$ ).

Contudo, através da aplicação do teste *t*-student, podemos observar que os alunos dos dois grupos apresentam diferenças significativas em termos de classificação às disciplinas nucleares no final do ano lectivo ( $t(75) = -2.223, p = .029$ ), revelando os alunos do Grupo 2 um resultado médio superior ( $M = 3.89, DP = .756$ ) ao do Grupo 1 ( $M = 3.25, DP = .717$ ).

Para além dos resultados académicos, importa-nos analisar e comparar os resultados nos pré-teste e pós-teste (resultados médios, elementos do texto de opinião e número de palavras) de cada um dos grupos isoladamente (análise intra-grupo) e entre ambos (análise inter-grupos).

Os alunos do Grupo 1 obtiveram, ao nível do pré-teste, um resultado médio de 7.72 valores ( $DP = 3.232$ ), tendo no mínimo obtido 2 pontos e no máximo 18 pontos. Todos os alunos apresentaram, claramente, uma premissa ( $M = 1, DP = .000$ ) e apenas 2 alunos (3.5%) não apresentaram nenhuma razão, sendo que a maioria incluiu 2 (17.5%), 3 (24.6%) ou 4 razões (19.3%) nos seus textos ( $M = 3.95, DP = 2.166$ ). Importa, ainda, sublinhar que 18 alunos apresentaram mais de cinco razões. Quanto às elaborações 18 alunos (31.6%) não as incluíam nos seus textos, embora os restantes 39 alunos (68.4%) apresentassem entre 1 a 11 elaborações. Finalmente, na conclusão verificámos que uma percentagem bastante significativa de alunos não apresentou conclusão nos seus textos (45.6%).

Já os alunos do Grupo 2 apresentaram, na sua maioria, ao nível do pré-teste, uma pontuação igual a 0 ( $M = .15, DP = .77$ ). Mais concretamente, tal como podemos observar na Tabela 27, a grande maioria dos alunos não apresentou premissa (92.7% dos alunos,  $M = .07, DP = .26$ ), razões (97.6%) ( $M = .05, DP = .312$ ), elaborações (97.6%,  $M = .02, DP = .16$ ) nem conclusão (97.6%,  $M = .02, DP = .16$ ).

Tabela 29

*Distribuição dos resultados de cada elemento do ensaio de opinião dos Grupos 1 e 2 no pré-teste*

	Grupo 1		Grupo 2		df	t
	M (DP)	Min-Máx	M (DP)	Min-Max		
Premissa	1.00 (.000)	1-1	.07 (.264)	0-1	40	22.51**
Razões	3.95 (2.166)	0-9	.05 (.312)	0-2	59.45	13.75**
Elaboraões	2.23 (2.598)	0-11	.02 (.156)	0-1	56.66	6.70**
Conclusão	.54 (.503)	0-1	.02 (.156)	0-1	70.27	7.33**

\*\* p < .01

Assim, verificam-se diferenças estatisticamente significativas, entre os dois grupos, quer no resultado médio do pré-teste ( $t(95.826) = -29.122$ ,  $p = .000$ ), quer em todos os elementos do texto de opinião (cf. Tabela 29). De facto, importa destacar que os resultados apontavam para uma clara vantagem dos alunos do Grupo 1 em relação aos do Grupo 2, tendo em conta que os primeiros já incluíam nos seus textos praticamente todos os elementos do texto de opinião e apresentavam, portanto, um resultado médio satisfatório, o que não acontecia com os alunos do Grupo 2.

Em relação ao pós-teste, no Grupo 1, verifica-se uma grande descida nos resultados do pré para o pós-teste, uma vez que estes alunos obtiveram, em média, no pós-teste, 3.95 pontos, ( $DP = 2.78$ ). Assim, de um valor mínimo de 2 no pré-teste passaram para 0 no pós-teste e de um máximo de 18 no pré-teste desceram para 11 no pós-teste. Em todos os elementos do texto de opinião se verifica essa descida nos resultados, como podemos observar na Tabela 30. No pós-teste, 24.6 % dos alunos ( $n = 14$ ) não apresentaram premissa ( $M = .75$ ,  $DP = .434$ ), 33.3 % ( $n = 19$ ) não apresentaram nenhuma razão ( $M = 1.98$ ,  $DP = 1.904$ ), 64.9 % ( $n = 37$ ) não produziram elaborações ( $M = .72$ ,  $DP = 1.146$ ) e 50.9 % ( $n = 29$ ) não terminaram o texto com uma conclusão ( $M = .49$ ,  $DP = .504$ ).

Já no Grupo 2 observa-se, precisamente, o oposto. De uma média de .17 no pré-teste passaram para 10.22 pontos ( $DP = 1.93$ ) no pós-teste, ou seja, de um mínimo de 0 e de um máximo de 4 pontos passaram para um mínimo de 8 e máximo de 16 pontos.

Tal como podemos observar na Tabela 30 no pós-teste todos os alunos do Grupo 2 apresentaram uma premissa ( $M = 1.00$ ,  $DP = .000$ ) e razões (de uma a oito razões) ( $M = 4.54$ ,  $DP = 1.704$ ). Para além disso, apenas 7.3% dos alunos ( $n = 3$ ) não incluíram nenhuma elaboração ( $M = 3.76$ ,  $DP = 2.059$ ) e 7.3% ( $n = 3$ ) não terminaram o texto com uma conclusão ( $M = .93$ ,  $DP = .264$ ).

Tabela 30

*Distribuição dos resultados de cada elemento do ensaio de opinião dos Grupos 1 e 2 no pós-teste*

	Grupo 1		Grupo 2		df	t
	M (DP)	Min-Max	M (DP)	Min-Máx		
Premissa	.75 (.434)	0-1	1(.000)	1-1	56	-4.27**
Razões	1.98 (1.904)	0-7	4.54 (1.704)	1-8	96	-6.84**
Elaborações	.72 (1.146)	0-5	3.76 (2.059)	0-8	57.76	-8.54**
Conclusão	.49 (.504)	0-1	.93 (.264)	0-1	88.71	-5.55**

\*\* p < .01

Assim, os dois grupos apresentam diferenças altamente significativas, ao nível do pós-teste, quer no resultado médio do teste ( $t(62.270) = 17.489$ ,  $p = .000$ ), quer em todos os elementos do texto de opinião (cf. Tabela 30).

Através da aplicação do teste *t*-student para amostras emparelhadas podemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativas nos resultados entre o pré-teste e o pós-teste no Grupo 1 ( $t(56) = 10.253$ ,  $p = .000$ ) e no Grupo 2 ( $t(40) = -33.462$ ,  $p = .000$ ). Já em relação a cada um dos elementos do ensaio, verifica-se que, no Grupo 1, existem, de facto, diferenças estatisticamente significativas entre o pré-teste e o pós-teste no que diz respeito à premissa ( $t(56) = 4.270$ ,  $p = .000$ ), razões ( $t(56) = 7.774$ ,  $p = .000$ ), e elaborações ( $t(56) = 4.871$ ,  $p = .000$ ).

Contudo, tal como podemos comprovar na Tabela 31, não se verificam diferenças no que diz respeito à conclusão ( $t(56) = .622$ ,  $p = .536$ ), uma vez que os alunos alcançaram pontos muito próximos nos dois testes, nomeadamente, no pré-teste, obtiveram uma média de .54 ( $DP = .503$ ) e no pós-teste uma média de .49 ( $DP = .504$ ).

Tabela 31

*Diferenças entre os resultados em cada um dos elementos do ensaio de opinião dos pré e o pós-testes no Grupo 1*

	Pré-teste	Pós-teste	t (56)	p
	M (DP)	M (DP)		
Premissa	1(.000)	.75 (.434)	4.270	.000
Razões	3.95 (2.166)	1.98 (1.904)	7.774	.000
Elaboraões	2.23 (2.598)	.72 (1.146)	4.871	.000
Conclusão	.54 (.503)	.49 (.504)	.622	.536

Já no seio do Grupo 2 verificam-se diferenças significativas em todos os elementos do ensaio de opinião: premissa ( $t(40) = -22.509$ ,  $p = .000$ ), razões ( $t(40) = -17.309$ ,  $p = .000$ ), elaborações ( $t(40) = -11.521$ ,  $p = .000$ ) e conclusão ( $t(40) = -19.235$ ,  $p = .000$ ), como podemos observar na Tabela 32.

Tabela 32

*Diferenças entre os resultados em cada um dos elementos do ensaio de opinião dos pré e o pós-testes no Grupo 2*

	Pré-teste		Pós-teste	
	M (DP)	M (DP)	t (40)	p
Premissa	.07 (.264)	1 (.000)	-22.509	.000
Razões	.05 (.312)	4.54 (1.704)	-17.309	.000
Elaboraões	.02 (.156)	3.76 (2.059)	-11.521	.000
Conclusão	.02 (.156)	.93 (.264)	-19.235	.000

Na análise dos testes importa, também, ter em conta o número total de palavras no pré-teste e no pós-teste.

Como se pode comprovar na Tabela 33 nos dois grupos os alunos apresentaram mais palavras no pré-teste do que no pós-teste.

Tabela 33

*Número de palavras no pré-testes e pós-teste dos alunos dos Grupos 1 e 2*

	Pré-teste		Pós-teste	
	M (DP)	Min- Máx	M (DP)	Min- Máx
Grupo 1	202.14 (82.39)	73403	162.82 (65.02)	56336
Grupo 2	243.76 (87.32)	108454	174.54 (64.248)	87460

No Grupo 1 de uma média de 202.14 palavras ( $DP = 82.39$ ) no pré-teste passaram para 162.82 palavras no pós-teste ( $DP = 65.02$ ) e no Grupo 2 de uma média de 243.76 no pré-teste ( $DP = 87.32$ ) passaram para 174.54 palavras no pós-teste ( $DP = 64.54$ ).

Através da aplicação do teste *t*-student podemos observar que os dois grupos não apresentam diferenças significativas no número de palavras do pré-teste ( $t(96) = -2.406, p = .08$ ). e no pós-teste ( $t(96) = -.884, p = .379$ ).

Tal como já verificámos no Estudo 2, os alunos que progrediram, escreviam textos ligeiramente mais longos do que os alunos *não respondentes* à intervenção, ainda que tal diferença não se afigure significativa.

Relativamente ao Questionário de Avaliação da Intervenção importa analisar e comparar as respostas dos alunos do Grupo 1 e do Grupo 2, pelo que começaremos por nos debruçar sobre as respostas destes dois grupos à primeira parte do Questionário (15 itens).

Tabela 34

*Distribuição das respostas dos alunos dos Grupos 1 e 2 à primeira parte do Questionário*

Itens do Questionário	Grupos	Min-Máx	M	DP
1 - Neste Projeto aprendi coisas novas.	1	3-5	4.48	.580
	2	2-5	4.34	.728
2 - Aprendi a escrever melhor.	1	3-5	4.34	.629
	2	3-5	4.22	.652
3 - O Projeto foi mais interessante do que eu pensava no início.	1	1-5	3.33	1.00
	2	1-5	3.22	1.037
4 - Aprendi a organizar melhor as minhas ideias.	1	3-5	4.37	.565
	2	1-5	4.20	.813
5 - Gostei de participar no Projeto.	1	1-5	3.85	.864
	2	1-5	3.73	1.001
6 - Aprendi a argumentar melhor.	1	2-5	4.22	.847
	2	2-5	4.15	.823
7 - Compreendi bem as tarefas propostas.	1	2-5	3.74	.712
	2	2-5	3.73	.708
8 - Tive facilidade em realizar as atividades propostas.	1	1-5	3.63	.792
	2	1-5	3.54	.809
9 - O tempo dado na aula para realizar as tarefas foi suficiente.	1	1-5	3.89	1.086
	2	1-5	3.59	1.183

10 - As atividades realizadas foram agradáveis.	1	1-5	3.56	.934
	2	1-5	3.48	1.025
11 - Acho que a minha turma se mostrou empenhada na realização das atividades.	1	1-5	3.52	.975
	2	1-5	3.44	.976
12 - Os temas dos textos foram interessantes.	1	1-5	3.63	1.079
	2	1-5	3.56	1.141
13 - Acho que a minha turma aprendeu com este Projeto.	1	3-5	4.30	.669
	2	2-5	4.17	.771
14 - Os materiais (...) utilizados no Projeto foram interessantes.	1	1-5	3.96	.940
	2	1-5	3.88	1.122
15 - Acho que a minha turma gostou de participar no Projeto.	1	1-5	3.59	.971
	2	1-5	3.59	.921

Tal como podemos observar na Tabela 34, os resultados médios de cada um dos itens são bastante próximos entre os grupos, pois apenas nos itens 1, 4 e 13 os grupos apresentam valores mínimos diferentes. Para além disso, podemos verificar que o item com uma pontuação mais baixa, nos dois grupos, é o item 3 (“O Projeto foi mais interessante do que eu pensava no início.”) e o item com pontuações mais altas é o 2 (“Aprendi a escrever melhor.”), uma vez que nenhum aluno discordou da afirmação, ou seja, nenhum aluno seleccionou as opções “Discordo totalmente” e “Discordo”.

A análise meramente descritiva dos resultados permite-nos concluir que não existem diferenças nas respostas dos dois grupos.

Passamos, desta forma, para a análise das respostas aos itens 16 e 17 do Questionário. Neste sentido, começamos por analisar as respostas do Grupo 1 e do Grupo 2 ao item 16 “O que mais gostei de fazer foi...”.

Como podemos observar na Tabela 35, 43.9 % dos alunos do Grupo 1 identificaram o tema “Achas que os alunos deveriam ser obrigados a praticar pelo menos um tipo de desporto?” como o mais interessante, seguido pelo tema “Achas que os alunos da tua idade deveriam escolher as disciplinas que gostariam de ter na escola?” com 22 menções (38.6%).

Tabela 35

*Respostas dos alunos do Grupo 1 e 2 ao item 16 do Questionário*

Temas que gostaram mais	Grupos	Número de menções	Percentagem
- É melhor viver na cidade ou no campo?	1	17	29.8
	2	11	26.8
- As crianças devem ir à escola?	1	6	10.5
	2	4	9.8
- Os alunos devem sair para o recreio?	1	14	24.6
	2	10	24.4
- (...) os jovens (...) deveriam ter direito de voto?	1	8	14
	2	9	22
- Achas que os alunos da tua idade deveriam escolher as disciplinas que gostariam de ter na escola?	1	22	38.6
	2	20	48.8
Achas que os alunos da tua idade deveriam ser obrigados a viver um ano numa família num país de língua inglesa para aprender o idioma?	1	12	21.1
	2	10	24.4
Achas que os alunos deveriam ser obrigados a praticar pelo menos um tipo de desporto?	1	25	43.9
	2	13	31.7

Já no Grupo 2, 48.8 % dos alunos elegeram o tema “Achas que os alunos da tua idade deveriam escolher as disciplinas que gostariam de ter na escola?” como o seu favorito, seguido pelo tema “Achas que os alunos deveriam ser obrigados a praticar pelo menos um tipo de desporto?” com 13 menções (31.7%).

Através da análise da Tabela 35 podemos concluir que os alunos dos dois grupos tenderam a eleger os mesmos temas como os seus favoritos, convergindo até no tema com menor número de menções.

Já no item 17, os dois temas que os alunos do Grupo 1 menos gostaram foram “Pensas que os jovens da tua idade deveriam ter direito de voto?” (52.6%) e Achas que os alunos da tua idade deveriam ser obrigados a viver um ano numa família num país de língua inglesa para aprender o idioma?” com 25 menções (43.9%), tal como podemos comprovar na Tabela 36.

Tabela 36

*Respostas dos alunos do Grupo 1 e 2 ao item 17 do Questionário*

Temas que gostaram menos	Grupos	Número de menções	Percentagem
- É melhor viver na cidade ou no campo?	1	13	22.8
	2	14	34.1
- As crianças devem ir à escola?	1	6	10.5
	2	15	36.6
- Os alunos devem sair para o recreio?	1	13	22.8
	2	10	24.4
- (...) os jovens (...) deveriam ter direito de voto?	1	30	52.6
	2	12	29.3
- Achas que os alunos da tua idade deveriam escolher as disciplinas que gostariam de ter na escola?	1	9	15.8
	2	4	9.8
Achas que os alunos da tua idade deveriam ser obrigados a viver um ano numa família num país de língua inglesa para aprender o idioma?	1	25	43.9
	2	15	36.6
Achas que os alunos deveriam ser obrigados a praticar pelo menos um tipo de desporto?	1	11	19.3
	2	5	12.2

Já os alunos do Grupo 2 elegeram os temas “As crianças devem ir à escola?” e “Achas que os alunos da tua idade deveriam ser obrigados a viver um ano numa família num país de língua inglesa para aprender o idioma?” como os menos interessantes, com 15 menções cada um. Já o tema “Achas que os alunos da tua idade deveriam escolher as disciplinas que gostariam de ter na escola?”, escolhido no grupo anterior como um dos menos interessantes, é o que recebeu menor número de menções neste grupo (9.8%).

Na selecção dos temas menos interessantes verificam-se, portanto, algumas diferenças entre os dois grupos, uma vez que as suas escolhas não coincidem totalmente.

Finalmente, resta-nos analisar as respostas dos alunos à terceira e última parte do Questionário, ou seja, aos itens de resposta aberta. Para tal recorreremos à análise de conteúdo e aos passos que lhe são inerentes, tais como à leitura atenta das respostas dos alunos e a sua categorização/codificação (Amado, 2000).

Assim, as tabelas que se seguem apresentam a análise de conteúdo realizada às respostas dos alunos do Grupo 1 e do Grupo 2 aos itens 18 (“A Tarefa mais difícil de compreender para mim foi...”), 19 (“A tarefa que tive mais dificuldade de realizar foi...”), 20 (“O que gostei mais de fazer foi...”) e 21 (“O que gostei menos de fazer foi...”).

Neste trabalho optámos por proceder a esta análise para cada pergunta separadamente, pelo que começaremos por analisar as respostas dos alunos do Grupo 1 e, de seguida, do Grupo 2 em relação ao item 18.

Tabela 37

*Análise de conteúdo das respostas do Grupo 1 ao item 18*

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Exemplos de unidades de registo	Contagem
Tarefa mais difícil de compreender	Temáticas	Apenas um tema	“Pensas que os jovens da tua idade deveriam ter direito a voto?”	5
			“Realizar o texto sobre Achas que os alunos da tua idade deviam ser obrigados a praticar pelo	2

		menos um tipo de desporto?”	
		“É melhor viver na cidade ou no campo?”	3
	Mais do que um tema	“Os temas”	1
		“Alguns temas.”	1
Estrutura	Premissa	“Como dar a opinião”	1
	Razões	“Foi explicar as razões.”	2
	Conclusão	“A conclusão.”	1
Transcrição		“Fazer textos.”	1
Exigências cognitivas da tarefa	Organização	“Organizar as ideias.”	2
Estratégias de autorregulação	Mnemónicas	“Reproduzir o texto de acordo com a mnemónica.”	2
	As frases autorreguladoras	“As frases autorreguladoras.”	1
Materiais de apoio		“O que era para fazer na folha das tabelas de basquete, não percebi o objectivo.”	3
Realização das tarefas	Dificuldade	“Foram quase todas pois os enunciados eram pouco objectivos.”	3
Nenhuma	Facilidade	“Tudo era fácil.”	11
Sem especificação		“Não me lembro	1

Como podemos observar na Tabela 37, a análise de conteúdo das respostas dos alunos do Grupo 1 ao item 18 resultou em nove subcategorias. Posteriormente, com alguma representatividade segue-se a subcategoria Nenhuma. De facto, 11 alunos (19.30%) referiram não ter tido nenhuma dificuldade em compreender as tarefas, só manifestada expressamente por 3 alunos (“Foram quase todas pois os enunciados eram pouco objectivos.”).

À subcategoria Nenhuma segue-se a subcategoria Estrutura, na medida em que 4 alunos identificaram a elaboração da premissa, das razões e da conclusão como a tarefa mais difícil de compreender. Finalmente, outros aspectos também referidos pelos alunos dizem respeito às estratégias de autorregulação (mnemónicas e frases autorreguladoras), aos materiais de apoio (tabelas de basquete), à transcrição e às exigências cognitivas da tarefa (organização). Importa, ainda, referir que 13 alunos (22.81%) não responderam a este item, o que representa uma redução significativa da nossa amostra.

Quanto ao Grupo 2 segue a análise de conteúdo das respostas ao item 18 na Tabela 38.

Tabela 38

*Análise de conteúdo das respostas do Grupo 2 ao item 18*

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Exemplos de unidades de registo	Contagem
Tarefa mais difícil de compreender	Temáticas	Apenas um tema	“Pensas que os jovens da tua idade deveriam ter direito de voto?”	1
			“A do tema Achas que os alunos deveriam ser obrigados a praticar pelo menos um tipo de desporto?”	1
			“É melhor viver na cidade ou no campo?”	2
		Mais do que um tema	“Compreender os temas propostos.”	2
	Estrutura	Razões	“(…) explicar os motivos.”	2
	Organização	“Organizar as ideias (…)”	1	

Transcrição		“Redigir”	3
Projecto de Escrita		“O Projeto de Escrita”	1
Estratégias de autorregulação	Mnemónicas	“Decorar as mnemónicas PODE + TRAVE.”	3
Materiais de apoio	Fichas organizadoras	“Fichas organizadoras.”	2
	Tabelas de basquete	“As tabelas de basquete.”	1
Nenhuma	Facilidade	“Acho que as tarefas foram todas muito claras.”	11
Realização das tarefas	Dificuldade	“Todos”	1

Das oito subcategorias definidas, a que tem maior representatividade neste grupo é Nenhuma, uma vez que 11 alunos (26.83%) revelaram não ter nenhuma dificuldade na compreensão das tarefas propostas no âmbito do Projeto. Neste contexto, apenas 1 aluno respondeu ter dito dificuldade em compreender todas as tarefas. Em segundo lugar, com maior número de menções, surge a subcategoria Temáticas, identificada por 6 alunos (14.63%). A esta subcategoria seguem-se, com alguma representatividade, as subcategorias Estratégias de autorregulação, em que 3 alunos apontaram para a aprendizagem das mnemónicas e Materiais de apoio em que 3 alunos identificaram as tabelas de basquete e as fichas organizadoras como as tarefas mais difíceis de compreender. Finalmente, também, com 3 menções surgem as subcategorias Transcrição e Estrutura, em que os alunos se referiram concretamente à elaboração das razões e à organização das ideias no texto. Importa, ainda, referir que 10 alunos (24.39%) optaram por não responder a este item.

Comparando as respostas de cada um dos grupos ao item 18 verificámos que em ambos um número significativo de alunos responderam ter compreendido facilmente todas as tarefas propostas no âmbito do Projeto, embora seja mais evidente no Grupo 2 (Grupo 1 19.30% e Grupo 2 26.83%). Para além disso, nos dois grupos a subcategoria Temáticas foi uma das que registou maior número de menções por parte dos alunos.

Outro aspecto que nos parece importante destacar, dada a natureza do trabalho desenvolvido no Projeto, são as respostas dos alunos à subcategoria Estrutura. Neste contexto, 3 alunos do Grupo 2 referiram a dificuldade em compreender a elaboração das razões e 4 alunos do Grupo 1 reconheceram alguma dificuldade em definir uma premissa e em apresentar as razões e as elaborações. Finalmente, nos dois grupos é feita referência aos materiais de apoio, às estratégias autorreguladoras, às exigências cognitivas da tarefa e ao próprio acto de escrever/transcrever.

Através da análise de conteúdo às respostas dos alunos do Grupo A ao item 19 averiguámos sete subcategorias, que podemos analisar na Tabela 39.

Tabela 39

*Análise de conteúdo das respostas do Grupo 1 ao item 19*

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Exemplos de unidades de registo	Contagem
Tarefa mais difícil de realizar	Temáticas de	Apenas um tema	“Achas que os alunos da tua idade deveriam ser obrigados a viver um ano numa família num país de língua inglesa para aprender o idioma?”	3
			“Pensas que os jovens da tua idade deveriam ter direito de voto?”	1
			“Os alunos devem sair para o recreio?”	1
			“Achas que os alunos da tua idade deveriam escolher as disciplinas que gostariam de ter na escola?”	1
			“Achas que os alunos deveriam ser obrigados a praticar pelo menos um tipo	3

		de desporto?”	
		“As crianças devem ir à escola?”	1
		“É melhor viver na cidade ou no campo?”	5
	Mais do que um tema	“Alguns temas dos textos.”	6
Estrutura	Razões	“Arranjar razões para justificar as minhas opiniões.”	5
Transcrição		“Escrever o texto de opinião.”	5
Exigências cognitivas da tarefa	Reflectir	Falar sobre alguns assuntos que não conseguia desenvolver muito.”	2
Estratégias de autorregulação	Mnemónicas	“Fazer os textos argumentativos usando sempre a mesma mnemónica.”	4
Nenhuma		“Compreendi tudo com facilidade.”	10
Realização das tarefas	Dificuldade	“Tudo.”	2

Como podemos verificar na Tabela 39, a subcategoria Temáticas é a mais representativa, com 21 menções (36.84%). Dos sete temas referidos o que apresentou maior número de menções foi “É melhor viver na cidade ou no campo?” (5 menções), seguido pelos temas “Achas que os alunos deveriam ser obrigados a praticar pelo menos um tipo de desporto?” e “Achas que os alunos da tua idade deveriam ser obrigados a viver um ano numa família num país de língua inglesa para aprender o idioma?” (3 menções).

Posteriormente, com alguma representatividade surge a subcategoria Nenhuma, em que, tal como no item anterior, alguns alunos referiram não ter sentido nenhuma dificuldade na realização das tarefas (10 menções). De seguida, com 5 menções seguem-se as subcategorias Transcrever e Estrutura. De facto, alguns alunos reconheceram dificuldades em redigir o texto de opinião e na elaboração das razões que sustentassem a sua tomada de posição. Finalmente, 4 alunos referiram alguma dificuldade na aprendizagem da mnemónica PODE+TRAVE (subcategoria Estratégias de autorregulação) e 2 alunos identificaram a subcategoria Exigências cognitivas da tarefa. Importa, ainda, referir que 9 alunos não responderam a este item.

Tabela 40

*Análise de conteúdo das respostas do Grupo 2 ao item 19*

Categories	Subcategorias	Indicadores	Exemplos de unidades de registo	Contagem
Tarefa mais difícil de realizar	Temáticas	Apenas um tema	“Achas que os alunos da tua idade deveriam ser obrigados a viver um ano numa família num país de língua inglesa para aprender o idioma?”	2
			“Pensas que os jovens da tua idade deveriam ter direito de voto?”	3
			“Os alunos devem sair para o recreio?”	1
			“Os jovens devem sair à noite?”	1
			“É melhor viver na cidade ou no campo?”	2

		“Os países mais ricos deviam ajudar os países mais pobres?”	1
Estrutura	Razões	“Arranjar argumentos para a minha opinião.”	5
	Conclusão	“Fazer boas conclusões.”	1
	Organização	“Organizar”	1
Transcrição		“Elaborar o texto”	1
Exigências cognitivas da tarefa	Reflexão	“Pensar nas ideias.”	3
Estratégias de autorregulação	Mnemónicas	“Decorar o PODE + TRAVE”	1
Projeto de Escrita		“O Projeto de escrita.”	1
Materiais de apoio	Fichas organizadoras	“Fichas organizadoras.”	1
Nenhuma	Facilidade	“Não tive dificuldade em realizar nenhuma.”	9
Sem especificação		“Tarefa.”	1

Uma leitura atenta e a consequente análise de conteúdo das respostas do Grupo 2 ao item permitiu-nos identificar nove subcategorias. Como podemos verificar na Tabela 40, a subcategoria com maior representatividade neste grupo é Temáticas, com 10 menções (24,39%). Dos seis temas referidos destacamos o tema “Pensas que os jovens da tua idade deveriam ter direito de voto?” como aquele com maior número de menções. Posteriormente, com alguma representatividade (9 menções), segue-se a subcategoria Nenhuma, ao incluir todas as respostas dos alunos que manifestaram facilidade em realizar as tarefas propostas.

Em terceiro lugar, 7 alunos mencionaram a subcategoria Estrutura, mais concretamente, 5 alunos reconheceram alguma dificuldade em desenvolver as razões, 1 aluno a conclusão e 1 aluno a organização. Com 3 menções segue-se a subcategoria Exigências cognitivas das tarefas, em que 3 alunos manifestaram dificuldade em reflectir acerca dos temas. A este item não responderam 7 alunos.

A partir das análises anteriores podemos verificar que os alunos dos dois grupos, embora apresentem um maior número de menções nas subcategorias Temáticas e Nenhuma, revelam algumas diferenças importantes. Se no item anterior os alunos do Grupo 1 as dificuldades de compreensão, quando assinaladas, diziam respeito à estrutura e aos temas, neste item, as dificuldades de realização, para além dos temas, contemplam a execução e o controlo da tarefa. De facto 5 alunos deste grupo referiram a subcategoria Transcrição (enquanto no Grupo 2 foi mencionado por 1 aluno) e 4 alunos identificaram a subcategoria Estratégias de autorregulação (no Grupo 2 apenas 1 aluno).

Para além disso, no que diz respeito à subcategoria Estrutura verificamos que os alunos do Grupo 1 ( $n = 5$ ) apenas se referiram à elaboração das razões, ao passo que os alunos do Grupo 2 referiram-se às razões ( $n = 5$ ), à conclusão ( $n = 1$ ) e à organização do texto de opinião (todos os elementos) ( $n = 1$ ). Portanto, enquanto os alunos do Grupo 1 reconheceram maiores dificuldades na transcrição e nas estratégias de escrita, os alunos do Grupo 2 foi na Estrutura, embora no item tenham sido os que melhor aproveitaram o SRSD.

Tabela 41

*Análise de conteúdo das respostas do Grupo 1ao item 20*

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Exemplos de unidades de registo	Contagem
Tarefa mais interessante	Temáticas	Apenas um tema	“Achas que os alunos da tua idade deveriam ser obrigados a viver um ano numa família num país de língua inglesa para aprender o idioma?”	2

		“ (...) era possível viver sem telemóvel.”	1
		“Os alunos devem sair para o recreio?”	3
		“Achas que os alunos da tua idade deveriam escolher as disciplinas que gostariam de ter na escola?”	1
		“Achas que os alunos deveriam ser obrigados a praticar pelo menos um tipo de desporto?”	4
		“É melhor viver na cidade ou no campo?”	6
	Mais do que um tema	“Alguns temas interessantes.”	6
Estrutura	Razões	Argumentos sobre os temas sugeridos	2
	Elaboraões	“Escrever os motivos de cada pergunta e o porquê.”	1
	Organização	“Aprender a organizar melhor as minhas ideias”.	1
Transcrição		“Expressar-me.”	7
Materiais de apoio	Tabelas de basquete	“Tabelas de basquete.”	1
		“Ver o PowerPoint.”	1
Exigências cognitivas da tarefa	Reflectir	“Discutir com a turma acerca dos temas.”	2
Atitudes face à escrita		“Sentir que já sabia fazer um texto argumentativo.”	1

Estratégias de autorregulação	Mnemónicas	“Aprender a mnemónica.”	3
Realização das tarefas	Interesse	“Tudo.”	3
Sem especificação		“Indiferente.”	1

A análise de conteúdo das respostas dos alunos do Grupo 1 ao item 20, “O que gostei mais de fazer foi...”, permitiu-nos averiguar nove subcategorias. A subcategoria com maior representatividade é Temáticas, com 23 menções (40.35%). Concretamente, 17 alunos identificaram seis temas como os mais interessantes, em que se destaca o tema “É melhor viver na cidade ou no campo?” com 6 menções. De seguida, com alguma representatividade surge a subcategoria Transcrever, em que 7 alunos (12.28%) mencionaram o seu gosto por escrever acerca de vários temas.

Em terceiro lugar, surgem, com 4 menções, a subcategoria Estrutura (razões, elaborações e organização) e com 3 menções as subcategorias Realização das tarefas e Estratégias de autorregulação. Importa, ainda, destacar que 10 alunos não responderam a este item (17.54%).

No Grupo 2 podemos identificar oito subcategorias, como podemos comprovar na Tabela 42.

Tabela 42

*Análise de conteúdo das respostas do Grupo 2 ao item 20*

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Exemplos de unidades de registo	Contagem
Tarefa mais interessante	Temáticas	Apenas um tema	“Achas que os alunos da tua idade deveriam ser obrigados a viver um ano numa família num país de língua inglesa para aprender o idioma?”	3

		“Pensas que os jovens da tua idade deveriam ter direito de voto?”	4
		“Os alunos devem sair para o recreio?”	1
		“Achas que os alunos da tua idade deveriam escolher as disciplinas que gostariam de ter na escola?”	2
		“Achas que os alunos deveriam ser obrigados a praticar pelo menos um tipo de desporto?”	2
Estrutura	Razões	“Dizer as minhas razões.”	2
	Organização	“Verificar se tinha todas as partes.”	1
Transcrição		“Foi redigir os textos.”	5
Exigências cognitivas da tarefa	Reflexão	“Reflectir sobre os temas apresentados.”	2
Estratégias de autorregulação	Mnemónicas	“Decorar a mnemónica.”	5
Realização das tarefas	Interesse	“Foi tudo.”	3
Nenhuma		“Nada.”	2
Sem especificação		“Não me lembro.”	1

A subcategoria com maior representatividade, no item 20, é Temáticas, com 12 menções (29.27%).

Especificamente, o tema “Pensas que os jovens da tua idade deveriam ter direito de voto?” é o que apresenta maior número de menções por parte dos alunos. Em segundo lugar, 5 alunos destacaram a subcategoria Transcrição, revelando efectivamente o gosto pelo acto de escrever, e outros 5 a subcategoria Estratégias de autorregulação, ao indicarem o interesse no recurso à mnemónica PODE+TRAVE na escrita dos textos. Na subcategoria Realização das tarefas 3 alunos referiram ter gostado de todas as tarefas, embora 1 aluno na subcategoria Nenhuma respondesse não ter gostado de nada. Neste item faltam as respostas de 6 alunos.

Comparando as respostas dos dois grupos em relação ao item “O que gostei mais de fazer foi...” identificámos algumas diferenças que importam analisar. Embora nos dois grupos a subcategoria Temáticas tenha sido a que recebeu maior número de menções, os alunos do Grupo 1 referiram-se mais a aspectos relacionados com a estrutura, os materiais de apoio e a transcrição dos textos. Apesar destes alunos terem identificado a subcategoria Transcrição como uma das tarefas mais difíceis de realizar, 7 alunos consideraram-na agora uma das tarefas mais interessantes no Projeto. Assim, enquanto foi mencionado por 7 alunos do Grupo 1, foi referida por 5 alunos do Grupo 2. Também a subcategoria Estrutura foi mais mencionada pelos alunos do Grupo 1, sendo que os alunos do Grupo 2 já a tinham identificado como uma das tarefas mais difíceis de realizar.

Do mesmo modo, os alunos do Grupo 1 apontando, nos itens anteriores, dificuldade em memorizar e desenvolver as estratégias de autorregulação da escrita, esta subcategoria foi mais mencionada pelos alunos do Grupo 2 (5 alunos). Por último, importa, ainda, destacar que 1 aluno do Grupo 1 revelou-se bastante entusiasmado com o facto de sentir que já sabia escrever um texto de opinião.

Finalmente, resta-nos proceder à análise de conteúdo das respostas dos alunos do Grupo 1 e do Grupo 2 em relação ao item 21, relativo às tarefas considerada menos interessantes.

No Grupo 1, tal como podemos verificar na Tabela 43, identificámos oito subcategorias.

Tabela 43

*Análise de conteúdo das respostas do Grupo 1 ao item 21*

Categories	Subcategorias	Indicadores	Exemplos de unidades de registo	Contagem
Tarefa menos interessante	Temáticas	Apenas um tema	“Achas que os alunos da tua idade deveriam ser obrigados a viver um ano numa família num país de língua inglesa para aprender o idioma?”	2
			“Pensas que os jovens da tua idade deveriam ter direito de voto?”	7
			“Os alunos devem sair para o recreio?”	2
			“Achas que os alunos da tua idade deveriam escolher as disciplinas que gostariam de ter na escola?”	1
			“Achas que os alunos deveriam ser obrigados a praticar pelo menos um tipo de desporto?”	1
			“As crianças devem ir à escola?”	4
			“O texto com o tema “É melhor viver na cidade ou no campo?”	1
			Mais do que um tema	“Compreender os temas.”

Estrutura	Razões	“Explicar as minhas razões.”	2
Transcrever		“Escrever todas as vezes.”	4
Estratégias de autorregulação	Mnemónicas	“Trabalhar no início a estratégias PODE+TRAVE.”	3
Materiais de apoio	Tabela de basquete	“A tabela de basquete.”	2
Nenhuma	Interesse	“Nada.”	6
Realização das tarefas		“Realizar sempre o mesmo tipo de tarefas.”	4
	Funcionamento da aula	“Ter que esperar que os alunos mais lentos acabassem de escrever.”	1
Sem especificação		“Não me lembro.”	1
		“Indiferente.”	1

Em relação ao item 21, os alunos do Grupo 1 voltaram a identificar, com maior número de menções, a subcategoria Temáticas. Esta obteve, especificamente, 21 menções (36.84%), sendo que 18 alunos identificaram o tema acerca do qual menos gostaram de escrever e 3 referiram-se aos temas de alguma forma geral (“Compreender os temas.”).

Dos seis temas referidos, o tema com maior número de menções foi “Pensas que os jovens da tua idade deveriam ter direito de voto?” (7 menções), ou seja, foi o tema que os alunos menos gostaram. Posteriormente, com alguma representatividade surge a subcategoria Nenhuma, com 6 menções no total (10.52%). Nesta subcategoria, 6 alunos referiram gostar de tudo, embora 5 alunos tenham referido não gostar das tarefas (subcategoria Realização das tarefas). Nessa mesma subcategoria, 1 aluno referiu não gostar de esperar pelos alunos mais lentos terminassem de escrever e 4 alunos mencionaram o carácter repetitivo das tarefas. Tal como no item 19, os alunos do Grupo 1 voltaram a referir algumas dificuldades/desinteresse com a transcrição de textos, uma vez que foi mencionado por 4 alunos.

Já a subcategoria Estratégias de autorregulação foi mencionada por 3 alunos. Importa, ainda, referir que 11 alunos não responderam a este item.

Tabela 44

*Análise de conteúdo das respostas do Grupo 2 ao item 21*

Categories	Subcategorias	Indicadores	Exemplos de unidades de registo	Contagem
Tarefa menos interessante	Temáticas	Apenas um tema	“Achas que os alunos da tua idade deveriam ser obrigados a viver um ano numa família num país de língua inglesa para aprender o idioma?”	1
			“Os alunos devem sair para o recreio?”	1
			“Achas que os alunos da tua idade deveriam escolher as disciplinas que gostariam de ter na escola?”	2
			“As crianças devem ir à escola?”	2
			“É melhor viver na cidade ou no campo?”	2
			“Achas que os adolescentes da tua idade devem fazer trabalhos remunerados?”	1
			Mais do que um tema	“Os dois primeiros temas.”

Estrutura	Razões	“Ter de justificar as ideias.”	1
	Organização	“Colocar as ideias em ordem.”	3
Transcrição		“Fazer textos de opinião.”	2
Exigências cognitivas da tarefa	Reflectir	“Ter que pensar em diversos temas.”	1
Ler		“Ler.”	1
Estratégias de autorregulação	Mnemónicas	“Decorar as mnemónicas”	2
Realização das tarefas	Funcionamento das aulas	“As sessões serem em acumulações, isto é, aulas a seguir a aulas.”	1
		“Ouvir as explicações.”	1
Nenhuma	Interesse	“Gostei de tudo no geral”	9
		“Tudo.”	1
Sem especificação		“Não sei.”	1

Na análise de conteúdo das respostas dos alunos do Grupo 2 podemos identificar oito subcategorias. Como nos indica a Tabela 44, as subcategorias Temática e Nenhuma são as que apresentam um maior número de menções, com 10 cada uma (24.39%). Posteriormente, com 4 menções segue-se a subcategoria Estrutura, na medida em que 1 aluno referiu não ter gostado de justificar as suas ideias e 3 alunos mencionaram a organização das ideias como uma das tarefas que menos gostaram de realizar.

Partindo das análises anteriores, verificamos algumas diferenças entre os dois grupos, que importam aqui destacar. No item 21, a subcategoria Transcrição voltou a ser mais mencionada pelos alunos do Grupo 1 do que pelos do Grupo 2. Para além disso, importa sublinhar a referência que os primeiros fizeram ao carácter repetitivo das tarefas e, nesse contexto, à desmotivação com o Projeto.

Por outro lado, e no seguimento das respostas aos itens 18 e 19, a subcategoria Estrutura voltou a ser mais mencionada pelos alunos do Grupo 2, ou seja, 1 aluno referiu as razões e 3 a organização do texto. Já no Grupo 1 2 alunos responderam não gostar de escrever as razões.

### *Discussão dos resultados*

No estudo 3 estudámos um grupo muito particular de alunos *não respondentes* à intervenção, ou seja, os alunos que desceram os seus resultados do pré-teste para o pós-teste. Funcionando como grupo de controlo ou comparação, seleccionámos também um grupo de alunos que melhorou os seus resultados com a intervenção. Estes dois grupos foram, assim, devidamente analisados, nomeadamente em relação às variáveis sociodemográficas, resultados académicos, resultados nos pré e pós-testes e respostas ao Questionário de Avaliação da Intervenção.

Através da aplicação de testes estatísticos confirmámos que, estes dois grupos são equiparáveis em relação às variáveis idade, sexo e nível socioeconómico, apresentando uma diferença significativa em relação aos resultados académicos, mais concretamente nas classificações às disciplinas nucleares. O Grupo 1 apresentava uma classificação média de 3.53 valores ( $DP = .717$ ) às disciplinas nucleares, no 3º período do ano anterior, sendo inferior à classificação obtida pelos alunos do Grupo 2 ( $M = 3.89$ ,  $DP = .756$ ). Embora tais diferenças não se afigurem significativas, importa sublinhar que no Grupo 1 3 alunos apresentavam necessidades educativas especiais e 9 eram repetentes, enquanto o Grupo 1 não integrava alunos com necessidades educativas especiais e 5 alunos tinham reprovado no ano lectivo anterior.

Assim, embora os alunos do Grupo 2 fossem considerados melhores alunos do que os do Grupo 1, estes últimos apresentaram, ao nível do pré-teste, um desempenho na escrita bastante superior aos alunos do Grupo 2 ( $M = .15$ ,  $DP = .77$ ). Contudo, no pós-teste, esta situação inverteu-se e os alunos do Grupo 2 apresentaram melhores resultados do que os alunos do Grupo 1. De facto, os alunos do Grupo 1 de uma média de 7.72 no pré-teste desceram para 3.95 no pós-teste, enquanto no Grupo 2 os alunos de uma média de .15 no pré-teste passaram para 10.22 no pós-teste.

Estes dados, juntamente com os alcançados no estudo anterior, parecem indicar que o programa é mais eficaz com os alunos com maiores dificuldades na escrita de textos. Poderá o programa, eventualmente, tornar-se pouco motivador para os alunos já com competências? Embora o programa possa ser aplicado a todos os alunos, de acordo com Tracy, Reid e Graham (2009) muitas das características estão particularmente ajustadas às necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou com dificuldades na escrita de textos. Já de acordo com De La Paz e Graham (1997) a eficácia do programa SRSD depende grandemente das competências iniciais dos alunos, sendo que esta é mais notória nos alunos mais capazes. Contudo, seriam necessários estudos para explorar esta hipótese.

Através na análise dos resultados obtidos pelos alunos no pré-teste e pós-teste podemos verificar que estes apresentavam diferenças estatisticamente significativas, sendo que a desvantagem apresentada, inicialmente, pelos alunos do Grupo 2, inverteu-se no pós-teste. Tal como se verificou no estudo 2, também no estudo 3 os alunos do Grupo 1 encontravam-se em situação de vantagem em relação ao Grupo 2, revelando um melhor desempenho na escrita de textos antes da intervenção (melhores resultados no pré-teste). Já em relação ao número de palavras nos testes, embora não se verifiquem diferenças significativas, constatámos que os alunos do Grupo 2 escreviam textos ligeiramente mais longos do que os alunos do Grupo 1 (tal como já se tinha observado no Estudo 2).

Para além dos resultados dos testes, foram também analisadas as respostas dos alunos ao Questionário de Avaliação da Intervenção.

Uma análise descritiva das respostas dos alunos à primeira parte do Questionário permitiu-nos verificar que não existem diferenças significativas entre os dois grupos, uma vez que a maioria das respostas dos alunos de ambos os grupos concentrou-se na opção “Concordo” nos 15 itens. Contudo, importa reforçar que, embora não verifiquem diferenças significativas, os alunos do Grupo 2 apresentaram um maior número de menções com a opção “Concordo totalmente” do que os alunos do Grupo 1.

Já na segunda parte do referido instrumento, verificou-se que os alunos convergiram quanto aos dois temas que mais gostaram de abordar, embora tenham apresentado algumas diferenças na escolha dos dois temas que menos gostaram.

Finalmente, a terceira parte do questionário (composta por quatro itens de resposta aberta) é a que permite uma análise mais extensa e detalhada.

No item 18, referente às tarefas mais difíceis de compreender, verificámos que nos dois grupos um número significativo de alunos (no Grupo 1 19.30% e no Grupo 2 26.83%) responderam ter compreendido facilmente todas as tarefas propostas no âmbito do Projeto. Para além disso, nos dois grupos a subcategoria Temáticas foi uma das que registou maior número de menções por parte dos alunos. Outro aspecto que nos parece importante destacar, dada a natureza do trabalho desenvolvido no Projeto, são as respostas dos alunos à subcategoria Estrutura. Neste contexto, apenas 2 alunos do Grupo 2 referiram a dificuldade em compreender a elaboração das razões, ao passo que 4 alunos do Grupo 1 reconheceram alguma dificuldade em definir uma premissa e em apresentar as razões e as elaborações. Finalmente, nos dois grupos é feita referência aos materiais de apoio, às estratégias autorreguladoras, às exigências cognitivas da tarefa e ao próprio acto de escrever/transcrever.

A partir da análise do conteúdo das respostas dos alunos ao item 19, respeitante às tarefas mais difíceis de realizar, identificámos algumas diferenças importantes. Se no item anterior os alunos do Grupo 1 as dificuldades de compreensão, quando assinaladas, diziam respeito à estrutura e aos temas, neste item, as dificuldades de realização, para além dos temas, contemplam a execução e o controlo da tarefa. Para além disso, no que diz respeito à subcategoria Estrutura verificamos que os alunos do Grupo 1 reconheceram alguma dificuldade na elaboração das razões, ao passo que os alunos do Grupo 2 sentiram dificuldades na elaboração das razões, da conclusão e na organização do texto de opinião (todos os elementos). Assim, embora no item 18 esta subcategoria tenha sido mais mencionada pelos alunos do Grupo 1 (como a tarefa mais difícil de compreender), neste item os alunos do Grupo 2 revelaram maiores dificuldades.

Já as respostas ao item 20 permitiram-nos identificar as tarefas consideradas mais interessantes pelos alunos. Embora nos dois grupos, a maioria dos alunos tenha identificado os temas dos textos de opinião, os alunos do Grupo 1 referiram mais aspectos relacionados com os materiais de apoio, a estrutura e a transcrição. Os alunos do Grupo 1 tinham, nos itens 18 e 19, identificado a transcrição dos textos como uma tarefa difícil de compreender e realizar. Contudo, neste item esta foi uma das subcategorias mais mencionadas pelos alunos ( $n = 7$ ), tendo sido referido por 5 alunos do Grupo 2. Para além disso, os alunos do Grupo 2 tinham identificado a subcategoria Estrutura como uma das tarefas que sentiram maiores dificuldades de realização, tendo sido, assim, neste item, mais referida pelos alunos do Grupo 1.

Do mesmo modo, a subcategoria Estratégias de autorregulação foi mais mencionada pelos alunos do Grupo 1, o que foi ao encontro das respostas aos itens anteriores, em que estes tinham identificado dificuldades na memorização e desenvolvimento de estratégias de autorregulação da escrita. Finalmente, importa também destacar que 1 aluno do Grupo 1 revelou-se bastante entusiasmado com o facto de sentir que já sabia escrever um texto de opinião.

Quanto às tarefas que os alunos menos gostaram (item 21) identificámos também algumas diferenças entre os grupos. A subcategoria Transcrição voltou a ser mais mencionada pelos alunos do Grupo 1 do que pelos do Grupo 2. Para além disso, importa sublinhar a referência que os primeiros fizeram ao carácter repetitivo das tarefas. Por outro lado, e no seguimento das respostas aos itens 18 e 19, a subcategoria Estrutura voltou a ser mais mencionada pelos alunos do Grupo 2, ou seja, 1 aluno referiu as razões e 3 a organização do texto. Já no Grupo 1 2 alunos responderam não gostar de escrever as razões.

## Conclusão final

Aprender a escrever é uma tarefa complexa e exigente (Harris, Graham, & Mason, 2003) que passa por um longo processo de aprendizagem, conducente a vários níveis de competência, sendo esta susceptível de ser aperfeiçoada ao longo de toda a vida (Hayes, 2011; Kellogg, 2008). Nesse sentido, não é de admirar que muitos alunos terminem a escola sem dominarem esta competência (Rebello, 2008).

A tomada de consciência deste problema esteve na origem da construção de programas de intervenção vocacionados para todos e particularmente, para os que apresentam dificuldades na aprendizagem da composição escrita (Graham & Harris, 2003; Harris, & Graham; 1996; Harris, Graham, Manson, & Friedlander, 2008), como é o caso do *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD) (Harris et al., 2008). Este programa, apesar da sua eficácia comprovada no ensino de estratégias de escrita de textos (Graham & Harris, 2003; Graham & Perin, 2007; Rogers & Graham, 2008), não contempla todos os casos individuais (Graham, 2012; Lane, et al., 2011).

A aplicação deste programa em Portugal, com o *Projeto Ensino de Estratégias de Escrita*, veio comprovar que, de facto, alguns alunos não respondem adequadamente ao 1º nível de intervenção (em contexto de turma) e que necessitam, portanto, de uma instrução mais individualizada e ajustada às suas necessidades (Berkeley, Bender, Peaster, & Saunders, 2009; Lane, et al., 2011).

Estes níveis integram-se na operacionalização do modelo de Resposta à Intervenção (RTI), constituído por níveis diferenciados e progressivamente mais seletivos de intervenção. O RTI é, por um lado, um método preventivo do insucesso escolar para todos os alunos e, por outro, um método de identificação e intervenção para os alunos com dificuldades de aprendizagem (Fuchs & Fuchs, 2006; Fuchs et al., 2008; IDEIA, 2004; Little, 2009). As respostas dos alunos à intervenção passaram a ser consideradas como uma parte formal do processo de identificação das dificuldades (Fuchs et al., 2012) com a legislação federal norte-americana, em 2004 (IDEIA, 2004).

Nesta tese de mestrado propusemo-nos, pois, a estudar o programa SRSD e o modelo RTI, partindo da análise de alguns dos dados obtidos no âmbito do *Projeto Ensino de Estratégias de Escrita*. Para tal foram levados a cabo 3 estudos diferenciados, mas complementares e interrelacionados.

No Estudo 1, de carácter essencialmente descritivo, procurou-se caracterizar e analisar os resultados dos alunos *não respondentes* à intervenção, nomeadamente os alunos que mantiveram os seus resultados com a intervenção.

No Estudo 2 comparámos o perfil de dois grupos específicos de alunos, os *não respondentes* (mantiveram os resultados) e os que melhoraram os seus resultados com a intervenção, recorrendo à análise das variáveis sociodemográficas, dos resultados académicos, dos resultados nos pré-testes e pós-testes e das respostas ao Questionário de Avaliação da Intervenção por parte dos alunos e dos professores. Finalmente, no Estudo 3 descrevemos e analisámos um grupo muito particular de alunos *não respondentes* à intervenção, os que desceram os seus resultados, usando como grupo de controlo os alunos que melhoraram os seus resultados com a intervenção. De forma a facilitar a análise e compreensão dos resultados obtidos nos estudos desenvolvidos neste trabalho, a partir deste ponto, referir-nos-emos ao Grupo 1, englobando os alunos dos Grupo 1 dos Estudos 2 e 3 (*não respondentes* à intervenção), e os alunos do Grupo 2, que integra, também, os alunos dos Grupos 2 dos Estudos 2 e 3 (progrediram com a intervenção).

Os estudos permitiram-nos verificar que, em primeiro lugar, os alunos do Grupo 1 (*não respondentes*) eram os que apresentavam, em médias, piores resultados académicos (classificações a Português e disciplinas nucleares no ano lectivo anterior e mais casos de necessidades educativas especiais e de repetências). Contudo, estes revelaram, antes da intervenção, um melhor desempenho na escrita do que os restantes alunos. De facto, embora os alunos do Grupo 2 se encontrassem, à partida, em vantagem, tal não se traduziu nos resultados alcançados no pré-teste. Contudo, no pós-teste a situação inverteu-se e os alunos com piores resultados no pré-teste melhoraram os seus resultados e os que apresentavam melhores resultados mantiveram-nos ou desceram-nos. Estes dados remetem-nos para a hipótese do Programa SRSB ser mais eficaz nos alunos com mais dificuldades na escrita de textos e com melhores competências cognitivas. Embora esta relação (entre desempenho na escrita e competências cognitivas) seja algo controversa, é possível que estas competências desempenhem um papel importante (Zumbrunn & Bruning, 2012), na medida em que se verifica que alguns alunos têm dificuldade em compreender e memorizar determinados processos. Para além dos resultados médios dos alunos nos pré e pós-testes analisámos também o número de palavras dos textos elaborados pelos alunos.

Assim, pudemos verificar, em primeiro lugar, que os alunos do Grupo 2 escreviam, antes e após a intervenção, textos mais longos do que os alunos do Grupo 1 (embora essa diferença não se afigure significativa) e, em segundo lugar, que todos os alunos, em média, desceram o número de palavras do pré-teste para o pós-teste. Tal como em estudos anteriores (Harris et al., 2012; Lane et al., 2011), o facto dos alunos escreverem melhor não significa que passem a elaborar textos mais longos. Pelo contrário, de acordo com Harris e colaboradores (2012) os alunos ao aprenderem a planificar e estruturar um texto, tornam-se escritores mais eficazes, metódicos, verificando-se que as suas composições incluem mais elementos e menos informações inapropriadas.

Para além dos resultados nos pré-testes e pós-testes também a análise das respostas ao Questionário de Avaliação da Intervenção nos conduziu a uma série de dados importantes para o nosso estudo. Estes dados dizem, sobretudo, respeito à análise de conteúdo realizada às respostas aos itens de resposta aberta do Questionário, que nos permitiu identificar as tarefas consideradas, pelos alunos, como mais difíceis de compreender e realizar, por outro lado, conhecer as tarefas que estes mais e menos gostaram.

Neste contexto, pudemos identificar que os alunos do Grupo 1 (*não respondentes* à intervenção), apresentavam mais dificuldades na aprendizagem da estrutura do texto de opinião, na execução (transcrição) e no controlo das tarefas (estratégias autorreguladoras da escrita) do que os alunos do Grupo 2 (progrediram com a intervenção). Segundo Harris e colaboradores (2006) os alunos com dificuldades na escrita de textos apresentam dificuldades em autorregular o processo de escrita e desenvolvem atitudes negativas acerca da escrita e de si próprios como escritores. Quanto às tarefas que estes mais gostaram de realizar verificámos que os alunos do Grupo 2 gostaram mais de aprender as estratégias de autorregulação e dos materiais de apoio do que os alunos do Grupo 1, sendo que a última subcategoria não foi, neste contexto, mencionada por nenhum aluno do Grupo 1.

Sem dúvida que, mais do que dar respostas a algumas questões, este trabalho permitiu-nos abrir caminho a muitas outras perguntas e remeteu-nos para outras problemáticas que merecem ser exploradas e estudadas. De facto, seria extremamente importante que fossem recolhidos e analisados outros dados dos alunos para além das características sociodemográficas e dos resultados académicos. Embora nalguns estudos (Harris et al., 2012, Sexton, Harris, & Graham, 1998), a relação entre desempenho na escrita e competências cognitivas não se tenha revelado significativa, seria importante identificar se os alunos *não respondentes* à intervenção apresentam défices cognitivos que os impeçam/difícultem a aquisição de determinadas competências.

Nesse sentido, poder-se-ia perceber a razão pela qual os alunos com melhores resultados académicos apresentaram, neste estudo, progressos com a intervenção, embora apresentassem, no início da intervenção (pré-teste) um pior desempenho na escrita, do que os alunos *não respondentes*. Tendo em conta, sobretudo, as respostas dos alunos ao Questionário de Avaliação da Intervenção, aspectos de ordem motivacional parecem exercer, também, um papel determinante no desempenho dos alunos na tarefa de escrita. De acordo com Harris e colaboradores (2012) os alunos com dificuldades na escrita de textos tendem a apresentar uma visão negativa acerca da escrita e de si próprios como escritores. Estudos futuros deverão, pois, continuar a explorar os elementos ou factores que poderão estar associados à resposta dos alunos ao SRSD. Outro dado que poderia conduzir a interpretações interessantes seria uma avaliação qualitativa (conteúdo) dos textos elaborados pelos alunos no início e no final da intervenção, no sentido de verificar se os alunos que revelam progressos com a intervenção apresentam também bons textos em termos de conteúdo. Uma outra limitação que podemos apontar a este estudo é a falta de avaliação dos efeitos da intervenção a longo prazo, de forma a identificar se os resultados obtidos no pós-teste se mantêm ao longo do tempo. Finalmente, sugerimos que os resultados alcançados neste estudo sejam replicados com alunos noutros níveis de escolaridade e com outros géneros textuais.

## Bibliografia

- (1) Al Otaiba, S., & Torgesen, J. (2007). Effects from intensive standardized kindergarten and first-grade interventions for the prevention of reading difficulties. In S. Jimerson, M. Burns, & A. VanDerHeyden (Eds.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention* (pp. 212–222). New York: Springer.
- (2) Albuquerque, C. (2002). A composição escrita nas dificuldades de aprendizagem. *Psychologica*, 30, 79-94.
- (3) Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Referência*, 5, 53-63.
- (4) American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington D.C.: American Psychological Association.
- (5) Baker, S., Chard, D., Ketterlin-Geller, L., Apichatabutra, C., & Doabler, C. (2009). Teaching writing to at-risk students: The quality of evidence for Self-Regulated Strategy Development. *Exceptional Children*, 75, 303-318.
- (6) Bender, W., & Shores, C. (2007). *Response to intervention: A Practical guide for every teacher*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- (7) Berkeley, S., Bender, W., Peaster, L., & Saunders, L. (2009). Implementation of Response to Intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 85-9. doi:10.1177/0022219408326214
- (8) Buffum, A., Mattos, M., & Weber, C. (2009). *Pyramid response to intervention: RTI, professional learning communities, and how to respond when students don't learn*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- (9) Burns, M., Deno, S., & Jimerson, S. (2007). Toward a unified Response-to-Intervention model. In S. Jimerson, M. Burns, & A. VanderHeyden (Eds.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention* (pp.3-9). New York, NY, US: Springer Science. doi: 10.1007/978-0-387-49053-3
- (10) Carvalho, J. (2001). O ensino – aprendizagem da escrita: avaliar capacidades, promover competências. In B. Silva, & L. Almeida (Eds.). *Actas do VI Congresso Galaico Português de Psicopedagogia* (pp. 143-150). Braga: CIEd/IEP/UM.
- (11) Coleman, M., Buysse, V. & Neitzel, J. (2006). Recognition Response: An early intervening system for young children at-risk for learning disabilities. Executive summary. Chapel Hill: The University of North Carolina at Chapel Hill, FPG Child Development Institute.

- (12) Compton, D., Gilbert, J., Jenkins J., Fuchs D., Fuchs L., Cho E., Barquero L., & Bouton B. (2012). Accelerating chronically unresponsive children to tier 3 instruction: What level of data is necessary to ensure selection accuracy? *Journal of Learning Disabilities*, 45(3), 204-216. doi:10.1177/0022219412442151
- (13) Correia, L. & Martins, A. (2007). Specific learning disabilities and the Portuguese educational system. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(3), 189-195.
- (14) Crammond, J. (1997). An analysis of argument structure in expert and student persuasive writing. *Dissertation abstracts International*, 63 (7), 2455A. Acedido Novembro 5, 2012, em Dissertation and Theses Database.
- (15) De La Paz, S. & Graham, S. (1997). Strategy Instruction in Planning: Effects on the Writing Performance and Behavior of Student with Learning Difficulties. *Exceptional Children*, 63(2), 167-181.
- (16) De La Paz, S. & Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 687-698. doi:10.1037//0022-0663.94.4.687
- (17) Deno, S. (2002). Problem-solving as best practice. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in School Psychology IV*, National Association of School Psychologists, Washington, D.C.
- (18) Dockrell, J. (2009). Causes of delays and difficulties in the production of written text. In R. Beard, D., Myhill, J. Riley, & M. Nystrand (Eds.), *The Sage Handbook of Writing Development* (pp. 489-505). London: Sage Publications Inc.
- (19) Duhon, G., Mesmer, E., Atkins, M., Greguson, L., & Olinger, E. (2009). Quantifying intervention intensity: A systematic approach to evaluating student response to increasing intervention frequency. *Journal of Behavioral Education*, 18, 101-118. doi:10.1007/s10864-009-9086-5
- (20) Ferreira, S., Prata, M., Inácio, M., Sousa, C., Festas, M. I., & Oliveira, A. L. (2012). Ensino de estratégias de escrita em aulas de Língua Portuguesa. In Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria (Eds.), *Actas da I Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp.109-113). Leiria: ESECS - Instituto Politécnico de Leiria.
- (21) Fuchs, L. (2003). Assessing intervention responsiveness: Conceptual and technical issues. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18, 172-186.

- (22) Fuchs, D., Compton, D., Fuchs, L., Bryant, J., & Davis, N. (2008). Making “secondary intervention” work in a three tier responsiveness-to-intervention model: Findings from the first grade longitudinal reading study of the National Research Center on Learning Disabilities. *Reading and Writing Quarterly: An Interdisciplinary Journal*, 21(4), 413-439. doi:10.1007/s11145-007-9083-9
- (23) Fuchs, D., Deshler, D., & Reschly, D. (2004). National Research Center on Learning Disabilities: Multimethod studies of identification and classification issues. *Learning Disabilities Quarterly*, 27, 189-195.
- (24) Fuchs, D., & Fuchs, L. (2006). Introduction to Response to Intervention: What, why and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99. doi:10.1598/RRQ.41.1.4
- (25) Fuchs, L., & Fuchs, D. (2007). A model for implementing responsiveness to intervention. *Teaching Exceptional Children*, 39, 14-20.
- (26) Fuchs, D., Fuchs, L., & Compton, D. (2012). Smart RTI: A next-generation approach to multilevel prevention. *Exceptional Children*, 78, 263-278.
- (27) Fuchs, D., Fuchs, L., Compton, D., Bouton, B., Caffrey, E., & Hill, L. (2007). Dynamic assessment as responsiveness to intervention: A scripted protocol to identify young at-risk readers. *Teaching Exceptional Children*, 39(5), 58-63.
- (28) Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P., & Young, C. (2003). Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(3), 157-171.
- (29) Fuchs, D., & Young, C. (2006). On the irrelevance of intelligence in predicting responsiveness to reading instruction. *Exceptional Children*, 73, 8-17
- (30) Gabinete de Avaliação Educacional (2012). *Provas de Aferição 1.º Ciclo – Língua Portuguesa. Relatório 2012. Acedido em Janeiro 4, 2013, em [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=24&fileName=Rel\\_PA\\_LP\\_2012.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=24&fileName=Rel_PA_LP_2012.pdf)*
- (31) Glover, T., & DiPerna, J. (2007). Service delivery for Response to Intervention: Core components and directions for future research. *School Psychology Review*, 36, 526-540.
- (32) Graham, S. (1990). The role of production factors in learning disabled students' compositions. *Journal of Educational Psychology*, 82, 781-791. OU Graham, S. (1999). Handwriting and spelling instruction for students with learning disabilities: A review. *Learning Disability Quarterly*, 22, 79-98
- (33) Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing: A meta-analysis. In McArthur, C., Graham, S., & Fitzgerald, J. (Eds.). *Handbook of writing research* (pp. 187-207). New York: Guilford.

- (34)Graham, S. (2008). Research on writing development, practice, instruction, and assessment. *Reading and Writing*, 21, 1-2. doi:10.1007/s11145-007-9069-7
- (35)Graham, S. (2012, Março). *Effective writing instruction*. Comunicação apresentada na Conferência Evidence – based practices in writing, FPCE, Coimbra, Portugal
- (36)Graham, S., Gillespie, A., & McKeown, D. (2012). Writing: importance, development, and instruction. *Reading and writing*, 26, 1-15. doi:10.1007/s11145-012-9395-2
- (37)Graham, S. & Harris, K. (1993). Self-Regulated Strategy Development: Helping students with learning problems develop as writers. *Elementary School Journal*, 94, 169-181
- (38)Graham, S. & Harris, K. (1999). Assessment and intervention in overcoming writing difficulties: An Illustration from the self-regulated development model. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 30 (3), 255-264.
- (39)Graham, S. & Harris, K. (2002). Prevention and intervention for struggling writing. M. Shinn, G. Stoner, & H. Walker (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* (pp. 589-610). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- (40)Graham, S., & Harris, K. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies. In H. Swanson, K., Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 323-344). New York: Guilford Press
- (41)Graham, S., & Harris, K. (2005). *Writing better: Teaching writing processes and self-regulation to students with learning problems*. Baltimore: Brookes.
- (42)Graham, S., Harris, K., & Larsen, L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties with students with learning disabilities: Review of a research program. *Learning Disability Quarterly*, 14, 89-114.
- (43)Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445-476. doi:10.1037/0022-0663.99.3.445
- (44)Gresham, F. (2007). Evolution of the Response-to-Intervention concept: Empirical foundations and recent developments. In S. Jimerson, M. Burns, & A. VanderHeyden (Eds.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention* (pp. 3-9). New York, NY, US: Springer Science. doi:10.1007/978-0-387-49053-3
- (45)Grimes J., Kurns, S. (2003, Dezembro). *An intervention-based system for addressing NCLB and IDEA expectations: A multiple tiered model to ensure every child learns*. Comunicação apresentada em Research Center on Learning Disabilities Responsiveness-to-Intervention Symposium, Kansas City, MO.

- (46) Harris, K.R. (1982). Cognitive-behavior modification: Application with exceptional students. *Focus on Exceptional Children*, 15, 1-16.
- (47) Harris, K., & Graham, S. (1992). Self-Regulated Strategy Development: A part of writing process. In M. Pressley, K. Harris & J. Guthrie (Eds.). *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 277-309). San Diego: Academic Press.
- (48) Harris, K., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composing and self-regulation* (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge, MA: Brookline Books.
- (49) Harris, K., Graham, S., & Manson, L. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of Self-Regulated Strategy Development with and without peer support. *American Educational Research Journal*, 43, 295-340.
- (50) Harris, K., Graham, S., Brindle, M., & Sandmel, K. (2009). Metacognition and children's writing. In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 131-153). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- (51) Harris, K., Graham, S., & Manson, L. (2003). Self-regulated strategy development in the classroom: Part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 35(7), 1-16.
- (52) Harris, K., Graham, S., Manson, L., & Friedlander, B. (2008). *Powerful writing strategies for all students*. Baltimore, MA: Brookes.
- (53) Harris, K., Lane, K., Graham, S., Driscoll, S., Sandmel, K., Brindle, M., & Schatschneider, C. (2012). Practice-based professional development for self-regulated strategies development in writing: A randomized controlled study. *Journal of Teacher Education*, 63, 103-119. doi:10.1177/0022487111429005.0663.99.3.44
- (54) Harris, K., Santangelo, T., & Graham, S. (2008). Self-regulated strategy development in writing: Going beyond NLEs to a more balanced approach. *Instructional Science*, 36, 395-408. doi:10.1007/s11251-008-9062-9
- (55) Hayes, J. (2011). Kinds of knowledge-telling: Modeling early writing development. *Journal of Writing Research*, 3(2), 73-92.
- (56) Individuals with Disabilities Education Improvement (2004). Public Law 108-466. Acedido Outubro, 10, 2012, em [http://frwebgate.access.gpo.gov/cgi-bin/getdoc.cgi?dbname=108\\_cong\\_public\\_laws&docid=f:publ446.108](http://frwebgate.access.gpo.gov/cgi-bin/getdoc.cgi?dbname=108_cong_public_laws&docid=f:publ446.108)
- (57) Instituto Nacional de Estatística (INE), acedido em Outubro, 10, 2012, em [http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_perfterrindic](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_perfterrindic)

- (58) Jimerson, S., Burns, M., & VanderHeyden, A. (2007). Response to Intervention at school: The science and practice of assessment and intervention. In S. Jimerson, M. Burns, & A. VanderHeyden (Eds.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention* (pp. 3-9). New York, NY, US: Springer Science. doi:10.1007/978-0-387-49053-3
- (59) Johnson, E., Mellard, D., Fuchs, D., & McKnight, M. (2006). *Responsiveness to Intervention (RTI): How to do it*. Lawrence, KS: National Research Center on Learning Disabilities.
- (60) Kalberg, J., Lane, K., & Menzies, H. (2010). Using systematic screening procedures to identify students who are nonresponsive to primary prevention efforts: Integrating academic and behavioral measures. *Education and Treatment of Children*, 33(4), 561-584.
- (61) Kavale, K. (2005). Identifying specific learning disability: Is responsiveness to intervention the answer? *Journal of Learning Disabilities*, 38, 553-562.
- (62) Kavale, K., & Flanagan, D. (2007). Ability-achievement discrepancy, Response to Intervention, and assessment of cognitive abilities/processes in specific learning disabilities identification: Toward a contemporary operational definition. In S. Jimerson, M. Burns, & A. VanderHeyden (Eds.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention* (pp.130-147). New York, NY, US: Springer Science. doi:10.1007/978-0-387-49053-3
- (63) Kellogg, R. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26.
- (64) Kerins, M., Trotter, D., & Schoenbrodt, L. (2010). Effects of a tier 2 intervention on literacy measures: Lessons learned. *Child Language Teaching and Therapy*, 26(3), 287-302. doi:10.1177/0265659009349985
- (65) Kiuahara, S., O'Neill, R., Hawken, L., & Graham, S. (2012). The Effectiveness of Teaching 10<sup>th</sup>-Grade Student STOP, AIMS, and DARE for Planning and Drafting Persuasive Text. *Exceptional Children*, 78(3), 335-355
- (66) Knotek, S. (2007). Consultation within Response to Intervention Models. In S. Jimerson, M. Burns, & A. VanderHeyden (Eds.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention* (pp.53-64). New York, NY, US: Springer Science. doi:10.1007/978-0-387-49053-3

- (67) Kratochwill, T., Clements, M., & Kalymon, K. (2007). Response to intervention: Conceptual and methodological issues in implementation. In S. Jimerson, M. Burns, & A. VanDerHeyden (Eds.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention*. New York: Springer.
- (68) Lane, K. (2007). Identifying and supporting students at risk for emotional and behavioral disorders within multi-level models: Data driven approaches to conducting secondary interventions with an academic emphasis. *Education and Treatment of Children, 30*, 135-164.
- (69) Lane, K., Graham, S., Harris, K., Little, M., Sandmel, K., & Brindle, M. (2010). Story writing: The effects of self-regulated strategy development for second-grade students with writing and behavioral difficulties. *Journal of Special Education, 44*, 107 – 128.
- (70) Lane, K., Harris, K., Graham, S., Driscoll, S., Sandmel, K., Morphy, P., Hebert, M., & House, E. (2011). Self-Regulated Strategy Development at tier 2 for second-grade students with writing and behavioral difficulties: A randomized controlled trial. *Journal of Research on Education Effectiveness, 4*(4), 322-353. doi:10.1080/19345747.2011.558987
- (71) Lane, K., Harris, K., Graham, S., Weisenbach, J., Brindle, M., & Morphy, P. (2008). The effects of self-regulated strategy development on the writing performance of second-grade students with behavioral and writing difficulties. *Journal of Special Education, 41*(4), 234 – 252. doi:10.1177/0022466907310370
- (72) Lane, K. & Wehby, J. (2002). Addressing antisocial behavior in schools: A call for action. *Academic Exchange Quarterly, 6*, 4-9.
- (73) Lavelle (2009). Writing through college: Self-efficacy and instruction. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley, & M. Nystrand (Eds.), *The sage of writing development*. (pp. 415-421). London: Sage Publications Inc.
- (74) Little, M. (2001). Successful school improvement using classroom-based research. *Educational Leadership, 2*(1), 41–44.
- (75) Little, M. (2009). *Response to Intervention (RTI) for Teachers. Classroom Instructional Problem Solving*. Colorado: Love Publishing Company.
- (76) Little, M., Lane, K., Harris, K., Graham, S., Story, M., & Sandmel, K. (2010). Self-regulated strategies development for persuasive writing in tandem with schoolwide positive behavioral support: Effects for second-grade students with behavioral and writing difficulties. *Behavioral Disorders, 35*, 157-179.
- (77) MacArthur, C., & Philippakos, Z. (2010). Instruction in a strategy for compare – Contrast writing. *Exceptional Children, 76*, 438-456.

- (78) Mastropieri, M., & Scruggs, T. (2005). Feasibility and consequences of response to intervention: Examination of the issues and scientific evidence as a model for the identification of individuals with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 525-531.
- (79) Mayer, R. (2008). *Learning and Instruction*. New Jersey: Pearson, Merrill Prentice Hall.
- (80) McDougal, J., Graney, S., Wright, J., & Ardoin, S. (2010). *RTI in practice. A practical guide to implementing effective evidence-based interventions in your school*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- (81) McMaster, K., Fuchs, D., Fuchs, L., & Compton, D. (2005). Responding to Nonresponders: An Experimental Field Trial of Identification and Intervention Methods. *Council for Exceptional Children*, 71(4), 445-463
- (82) McMaster, K., & Wagner, D. (2007). Monitoring response to general education instruction. In S. Jimerson, M. Burns, & A. VanderHeyden (Eds.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention* (pp. 223-233). New York, NY, US: Springer Science. doi: 10.1007/978-0-387-49053-3
- (83) Mitchell, B., Stormont M. & Gage, N. (2011). Tier Two Interventions Implemented within the Context of a Tiered Prevention Framework. *Behavioral Disorders*, 36(4), 241-261
- (84) National Center on Response to Intervention. (2010). *Essential components of RTI – A closer look at response to intervention*. Acedido em Outubro, 10, 2012, em <http://www.rti4success.org>
- (85) National Research Center on Learning Disabilities (2007). *Responsiveness to intervention in the SLD determination process* (Brochure). Lawrence, KS: Author
- (86) Nicol, A. & Pexman, P. (1999). Presenting your findings. A practical guide for creating tables. Washington, DC: American Psychological Association.
- (87) O'Conner, R. (2000). Increasing the intensity of intervention in kindergarten and first grade. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15, 43-54.
- (88) Olson, S., Daly III, E., Andersen, M., Turner, A., & LeClair, C. (2007). Assessing student response to intervention. In S. Jimerson, M. Burns, & A. VanderHeyden (Eds.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention* (pp.117-127). New York, NY, US: Springer Science. doi: 10.1007/978-0-387-49053-3
- (89) Persky, H. R., Daane, M. C., Jin, Y. (2003). The national report card: writing 2002. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

- (90) Powers, K., Hagans, K., & Miller, M. (2007). Using Response to Intervention to promote transition from special education services. In S. Jimerson, M. Burns, & A. VanderHeyden (Eds.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention* (pp.418-426). New York, NY, US: Springer Science. doi:10.1007/978-0-387-49053-3
- (91) Rebelo, J. (2001). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições ASA.
- (92) Rebelo, J. (2008). Dificuldades na aprendizagem da escrita. Dificuldades de aprendizagem en la escritura In R. G. Arroyo (Ed.) *La comunicacion escrita: Cognición, multilinguismo y tecnologias* (pp. 113-139). Granada: Editorial Natívola.
- (93) Rebelo, J., Ferreira, S., Festas, M., Inácio, M., Prata, M., Sousa, C., & Oliveira, A. L. (2012, Maio). Teaching writing strategies in Portuguese language classes using the - *Self-Regulated Strategy Development (SRSD) Model*. Paper presented at the International Counseling and Education Conference (ICEC), Istambul, Turkey.
- (94) Reschly, D. (2003, dezembro). What if LD identification changed to reflect research findings? Comunicação apresentada em the National Research Center on Learning Disabilities Responsiveness-to-Intervention Symposium, Kansas City, MO.
- (95) Rogers, L., & Graham, S. (2008). A meta-analysis of single design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 100, 879-906. doi:10.1037/0022-0663.100.4.879
- (96) Sexton, M., Harris, K., & Graham, S. (1998). Self-regulated strategy development and the writing process: Effects on essay writing and attributions. *Exceptional Children*, 64, 295-311.
- (97) Silva, E. M., & Albuquerque, C. P. (2011). Atraso do desenvolvimento: A imprecisão de um termo. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 12(1), 19-39
- (98) Simões, M. (2000). Investigações no âmbito da aferição nacional do Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.) (1ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- (99) Sousa, C., Inácio, M., Ferreira, S., Prata, M., Festas, M., & Oliveira, A. (2012, Junho). O Mata, F. Peixoto, J. Morgado, V. Monteiro, & J. Silva (Eds.), *Actas do 12º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação* (pp.1284-1295). Lisboa, Portugal.

- (100) Toffalo, D. (2010). Linking school neuropsychology with Response-to-Intervention Models. In D. Miller (Ed.), *Best Practices in school neuropsychology: Guidelines for effective practice, assessment, and evidence-based intervention*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- (101) Tracy, B, Reid, R, & Graham, S. (2009). Teaching young students strategies for planning and drafting stories: The impact of Self-Regulated Strategy Development. *The Journal of Educational Research*, 102, 323–331.
- (102) VanDerHeyden, A., Witt, J., & Gilbertson, D. (2007). A multi-year evaluation of the effects of a Response to Intervention (RTI) model on identification of children for special education. *Journal of School Psychology*, 45, 225-256.
- (103) Vaughn, S., & Fuchs, L. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to intervention: The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 137-146.
- (104) Wright, J. (2010a). Academic interventions “critical components” checklist. *Intervention Central*. Acedido em [www.interventioncentral.org](http://www.interventioncentral.org).
- (105) Wright, J. (2010b). Evaluating a student’s “Non-Responder” status: An RTI checklist. *Intervention Central*. Acedido em [www.interventioncentral.org](http://www.interventioncentral.org)
- (106) Zumbrunn, S., & Bruning, R. (2012). Improving the writing and knowledge of emergent writers: the effects of self-regulated strategy development. *Reading and Writing*. 26, 91-110. doi:10.1007/s11145-012-9384-5

## **Anexo 1**

## Avaliação do Projeto

Escola \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

Nome \_\_\_\_\_

*Agora que terminaste o Projeto “Ensino de Estratégias de Escrita”, gostaríamos de saber a tua opinião sobre ele. Para tal, pedimos-te que respondas a todas as questões. Não há respostas certas nem erradas; o que importa é a tua opinião sincera. O questionário é confidencial e não tem qualquer outro objetivo senão ajudar a compreender como decorreu o Projeto e o que pensas dele.*

***Assim, assinala a tua opinião, colocando uma cruz (X) nos espaços correspondentes da escala que, a seguir, se apresenta.***

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Neste Projeto aprendi coisas novas.					
2. Aprendi a escrever melhor.					
3. O Projeto foi mais interessante do que eu pensava no início.					
4. Aprendi a organizar melhor as minhas ideias.					
5. Gostei de participar no Projeto.					
6. Aprendi a argumentar melhor.					
7. Compreendi bem as tarefas propostas.					
8. Tive facilidade em realizar as atividades propostas.					
9. O tempo dado na aula para realizar as tarefas foi suficiente.					
10. As atividades realizadas foram agradáveis.					
11. Acho que a minha turma se mostrou empenhada na realização das atividades.					
12. Os temas dos textos foram interessantes.					
13. Acho que a minha turma aprendeu com este Projeto.					
14. Os materiais (pastas, fichas, etc.) utilizados no Projeto foram interessantes.					
15. Acho que a minha turma gostou de participar no Projeto.					

*16. Dos temas que, a seguir, se apresentam, coloca uma cruz (X) nos dois de que mais gostaste.*

É melhor viver na cidade ou no campo?	
As crianças devem ir à escola?	
Os alunos devem sair para o recreio?	
Pensas que os jovens da tua idade deveriam ter direito de voto?	
Achas que os alunos da tua idade deveriam escolher as disciplinas que gostariam de ter na escola?	
Achas que os alunos da tua idade deveriam ser obrigados a viver um ano numa família num país de língua inglesa para aprender o idioma?	
Achas que os alunos deveriam ser obrigados a praticar pelo menos um tipo de desporto?	

*17. Dos temas que, a seguir, se apresentam, coloca uma cruz (X) nos dois de que gostaste menos.*

É melhor viver na cidade ou no campo?	
As crianças devem ir à escola?	
Os alunos devem sair para o recreio?	
Pensas que os jovens da tua idade deveriam ter direito de voto?	
Achas que os alunos da tua idade deveriam escolher as disciplinas que gostariam de ter na escola?	
Achas que os alunos da tua idade deveriam ser obrigados a viver um ano numa família num país de língua inglesa para aprender o idioma?	
Achas que os alunos deveriam ser obrigados a praticar pelo menos um tipo de desporto?	

**Responde, agora, às questões que se seguem, escrevendo a tua opinião nas linhas em branco.**

18. A tarefa mais difícil de compreender, para mim, foi:

---

---

19. A tarefa que tive mais dificuldade de realizar foi:

---

---

20. O que gostei mais de fazer foi:

---

---

21. O que gostei menos de fazer foi:

---

---

*Muito agradecemos a tua colaboração!*

## **Anexo 2**



Senhor(a) Professor(a)

No âmbito da aplicação do Programa de Ensino de Estratégias de Escrita, da autoria de Steve Grahem e Karen Harris, vimos pedir-lhe que responda ao presente questionário. Asseguramos-lhe que as informações que prestar serão **mantidas confidenciais** e **só servirão para os fins científicos** referidos, pelo que lhe solicitamos que responda com sinceridade.

Agradecemos mais uma vez a sua disponibilidade.

1. Sexo:  Masculino  Feminino    2. Tempo de serviço \_\_\_\_\_ anos

3. Nível/eis de ensino que leciona \_\_\_\_\_

4. Situação profissional \_\_\_\_\_

5. **Habilitações** (complete o seguinte quadro):

Grau	Ano de obtenção do grau	Instituição onde obteve o grau
Licenciatura		
Mestrado		
Doutoramento		
Outra		

Por favor, dê a **sua opinião sobre os efeitos do programa**. Para tanto, considere os itens que se seguem e **assinale** com um **X** a **alternativa** que melhor a traduz, utilizando a **seguinte escala**:

- DC - Discordo totalmente;
- D - Discordo;
- NCND – Não concordo nem discordo;
- C - Concordo;
- CT - Concordo totalmente.

Relativamente ao texto de opinião, o programa contribuiu para que os alunos:	DT	D	NCCD	C	CT
1. Aprendessem a escrevê-lo.					
2. Consolidassem os passos que são precisos para o escrever.					
3. Escrevessem a sua posição.					
4. Explicitassem as razões que sustentam a tomada de posição.					
5. Apresentassem os argumentos que justificam as razões dadas.					
6. Elaborassem a sua escrita de textos de opinião.					
7. Adquirissem estratégias de auto-regulação na escrita.					
8. Se tenham interessado pela escrita.					

Muito obrigada.

## **Anexo 3**

## QUESTIONÁRIO SOBRE AS ACTIVIDADES DE ESCRITA

Somos uma equipa da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra que está a estudar a escrita de textos. Estamos ligados a um projeto de investigação, financiado pela FCT, em que se pretende trabalhar um programa de competências de composição de textos, junto dos alunos portugueses do Ensino Básico. Dentro do conjunto de atividades necessárias à concretização deste projeto inclui-se a caracterização das práticas vocacionadas para o ensino da escrita, desenvolvidas pelos professores nas salas de aula. É neste contexto que pedimos o favor de preencher o presente questionário.

Os dados recolhidos são anónimos e destinam-se exclusivamente a fins de investigação.

No preenchimento do questionário deve assinalar com uma cruz (x) a alternativa que melhor corresponde à frequência da sua prática de ensino. O valor indicado deve corresponder, de forma aproximada, ao tempo médio em minutos que, por semana, desenvolve a atividade em causa nas suas aulas. No caso de se enganar, pode riscar e colocar uma nova cruz na alternativa desejada.

**A sua colaboração é muito importante para a realização deste trabalho.**

1. **Sexo:**  Masculino  Feminino      2. **Tempo de serviço** \_\_\_\_\_ anos

3. **Nível/eis de ensino que leciona** \_\_\_\_\_

4. **Situação profissional** \_\_\_\_\_

5. **Habilitações** (complete o seguinte quadro):

Grau	Ano de obtenção do grau	Instituição onde obteve o grau
Licenciatura		
Mestrado		
Doutoramento		
Outra		

Relativamente à escrita de textos, com os meus alunos, trabalho	Nunca	Até 30 m	De 31m a 60m	De 61m a 90m	Mais de 90m
1. O texto argumentativo/ensaio/de opinião					
2. A construção gramatical					
3. A elaboração de planos/esquemas prévios					
4. O vocabulário					
5. A revisão dos erros ortográficos					
6. O uso dos conhecimentos prévios na planificação do texto					
7. O uso de adjetivos					
8. A leitura, na turma, dos textos produzidos pelos alunos					
9. As regras de pontuação					
10. O texto poético					
11. O texto narrativo					
12. As funções dos diferentes tipos de texto					
13. A criação de ideias					
14. A escrita de diários					
15. A reformulação de passagens dos textos escritos pelos alunos					
16. Textos para blogues					
17. A leitura, pelos alunos, do texto após ter sido escrito					
18. A ortografia					
19. A revisão da construção gramatical					
20. O texto conversacional					
21. O uso dos sinais auxiliares de escrita					
22. A troca de textos com outras turmas					
23. A reescrita do texto					
24. As convenções próprias aos diferentes tipos de textos					
25. A escrita autónoma do aluno					
26. Elementos de coesão textual					
27. O texto descritivo					
28. A revisão feita autonomamente					
29. As conclusões a redigir no final dos textos					
30. A escrita de biografias e autobiografias					

31. A divulgação dos textos escritos pelos alunos na biblioteca da escola					
32. A “tomada de posição” nos textos argumentativos/ de ensaio/ de opinião					
33. A revisão da pontuação					
34. As normas de citação					
35. O texto expositivo/informativo					
36. A definição de tópicos e subtópicos					
37. A escrita de retratos/auto-retratos					
38. A divulgação dos textos dos alunos junto de outros leitores					

Relativamente à escrita de textos, com os meus alunos, trabalho	Nunca	Até 30 m	De 31m a 60m	De 61m a 90m	Mais de 90m
39. A introdução dos textos					
40. O recurso a várias fontes para definir o plano da escrita					
41. Os conetores					
42. A escrita colaborativa					
43. O estabelecimento dos objetivos do texto a escrever					
44. A procura de razões/argumentos para as posições tomadas nos textos argumentativos /de ensaio/ de opinião					
45. O uso de verbos de ação					
46. Os elementos constituintes dos textos narrativos ( <i>quem, o quê, onde, quando, como...</i> )					
47. Explicação da forma como se escreve o texto					
48. A revisão pelos pares					
49. O desenvolvimento da informação incompleta					
50. O texto instrucional					
51. A ordenação da informação a escrever					
52. As explicações/provas a dar para as razões/argumentos apontadas nos textos argumentativos/de ensaio/de opinião					

53. O treino da escrita por parte do aluno					
54. A mudança das partes do texto pouco conseguidas					
55. As frases mais complexas					
56. A comparação entre o texto escrito e aquilo que se pretendia escrever					
57. Escrita do texto pelo professor, perante os alunos, com clarificação do processo de produção					
58. A avaliação da adequação do que se escreveu					
59. O texto dramático					
60. A memorização, por parte do aluno, das técnicas e processos da escrita					
61. Apresentação de um texto modelo e sua desmontagem perante os alunos					
62. A seleção dos conteúdos					
63. A extensão dos textos					
64. Os exemplos dos argumentos dos textos argumentativos/ de ensaio/ de opinião					

**Muito obrigada pela colaboração**