

## O Programa de Escrita SRSD e a sua Adaptação para um Estudo em Escolas de Coimbra<sup>1</sup>

José Augusto da Silva Rebelo, Carla Sofia Gonçalves de Sousa, Miriam da Costa Inácio, João Luís Pimentel Vaz, Maria Isabel Ferraz Festas, Albertina Lima de Oliveira<sup>2</sup>

### Resumo

Este artigo, que pretende ser de revisão, tem por principal objetivo apresentar o programa SRSD para o ensino da escrita, utilizado num projeto de investigação, e descrever como foi feita a sua adaptação, para poder ser aplicado em escolas de Coimbra. Em função desse objetivo, contém considerações prévias sobre a aprendizagem e o ensino da escrita, referências a contextos em que os programas aparecem e a fundamentos que os suportam. Daí, a apresentação de investigações e de programas específicos neste domínio.

Palavras-chave: programa de escrita; ensino da escrita; adaptação do SRSD

### Introdução

Saber ler e escrever são, em sociedades modernas, competências indispensáveis para a vida dos cidadãos, tendo adquirido como que 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.

Apesar de tão essencial e de fazer parte da educação básica dos cidadãos, a aprendizagem da leitura e da escrita não ocorre espontaneamente. Passa por um

---

1 Elaborado no âmbito do projeto PTDC/CPE-CED/102010/2008 “Ensino de estratégias de escrita”, financiado pelo COMPETE do Quadro Comunitário de Apoio III e participado pelo FEDER.

2 José Augusto da Silva Rebelo - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra. E-mail: srebelo@ci.uc.pt

Carla Sofia Gonçalves de Sousa - Bolseira de investigação; Miriam da Costa Inácio - Bolseira de investigação; João Luís Pimentel Vaz - Escola Superior de Educação, Coimbra; Maria Isabel Ferraz Festas - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra; Albertina Lima de Oliveira - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

longo processo de aprendizagem, conducente a vários níveis de competência, sendo esta suscetível de ser aumentada e aperfeiçoada ao longo de toda a vida. Por isso, não é de admirar que cerca de 15% da população escolar encontre nesta aprendizagem dificuldades, que variam de leves a graves (Rebello, 2001).

A aprendizagem da leitura e da escrita incide sobre um mesmo objeto, a linguagem, ocupando-se a primeira em descodificar, interpretar e compreender mensagens escritas, e a última em codificar a Língua e o pensamento humano. São, portanto, como que partes de uma mesma medalha ou moeda, uma a da frente, outra a de trás.

Aqui, ocupar-nos-emos apenas da escrita.

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” (Rebello, 2008, p. 119). Através da escrita, os indivíduos podem expressar e dar significado aos seus pensamentos, partilhar ideias e sentimentos acerca dos mais variados assuntos. Assim, saber escrever não é simplesmente um pré-requisito para o 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, o seguinte: selecionar e organizar informação relevante, formular ideias, desenvolver e aperfeiçoar capacidades linguísticas, criar e estruturar o pensamento, sendo todos estes elementos considerados essenciais para um desempenho académico eficaz (Graham & Perin, 2007).

Apesar de ser tão relevante a aprendizagem da escrita, estudos neste domínio e resultados de provas de avaliação, quer internacionais quer nacionais, têm mostrado a ocorrência de níveis deficitários, da parte de muitos estudantes de todos os graus de ensino, no domínio dessa competência, os quais contribuem enormemente para altas taxas de insucesso escolar (GIASE, 2004/05; GAVE, 2010). A sua aprendizagem, tanto em fases elementares como nas mais avançadas, continua a revelar-se problemática no ensino das línguas, seja a materna ou qualquer uma outra (Rebello, 2008).

A tomada de consciência, por parte de investigadores e educadores, sobre as dificuldades na escrita, sobretudo da mais proficiente e avançada, e a verificação de altas taxas de insucesso nesta área, propiciou o aparecimento de estudos sobre a análise dos requisitos necessários para a sua aprendizagem, os quais conduziram à elaboração de programas que vieram a ser considerados eficazes para o seu ensino.

É sobre um dos programas elaborados especificamente para ajudar os alunos a diminuir e, eventualmente, a superar as dificuldades de escrita que aqui nos vamos ocupar. Antes, porém, de o fazer, referir-nos-emos a investigações sobre a escrita donde resultaram orientações e programas, destinados a promover e facilitar o seu ensino. Além disso, faremos algumas considerações sobre o aparecimento dos programas e a modificação de currículos para os implementar.

## Investigações sobre a escrita

Desde há cerca de três décadas, tem aumentado o interesse pela escrita enquanto objeto de estudo específico, dele resultando investigações baseadas em várias abordagens conceituais. Estas poder-se-iam distinguir em três categorias temáticas, a saber: 1) a estrutura e forma do texto (abordagem centrada no produto); 2) os processos psicológicos implicados na composição (abordagem centrada no processo); 3) a intervenção didática: técnicas ou estratégias para ensinar a escrever (abordagem centrada no contexto) (Mata, 2005). Destas abordagens, a categoria que tem assumido particular relevo, tanto no contexto internacional como nacional, é a que se ocupa da compreensão do processo de escrever, ou seja, das operações mentais implicadas na composição de textos e que, muitas vezes, se não manifestam externamente. Tal abordagem delega para segundo plano a investigação centrada no produto, a qual imperava até ao aparecimento desta.

Ao abrigo da Psicologia Cognitiva, surge, dentro desta perspetiva e deste contexto, o modelo de Flower e Hayes (1981), modelo que, pela descrição detalhada que faz dos processos mentais que decorrem no ato de escrita, se impôs, pelo seu dinamismo e flexibilidade, como referência de base para os estudos nesta área (Almeida, 2011; Campos, 2005; Carvalho, 2001, 2003). A escrita é, neste modelo, entendida “como um conjunto de processos mentais, hierarquicamente organizados, controlados pelo sujeito que escreve através da definição e redefinição constante de objetivos de natureza mais geral ou mais concreta” (Carvalho, 2001, p. 144), envolvendo três componentes principais: o *contexto da tarefa*, que diz respeito ao tema, ao destinatário e ao próprio texto em execução; a *memória a longo prazo* do sujeito que escreve, que armazena o conhecimento sobre o assunto a escrever, sobre o destinatário do texto e sobre o tipo de texto a ser produzido; e, por último, o *processo de escrita propriamente dito*. Relativamente a este último, Flower e Hayes referem que ele não é linear e nem tem etapas rígidas, mas permite que as atividades ligadas a cada uma destas fases possam surgir em diferentes momentos do processo de escrita, existindo uma interatividade entre as fases de planificação, redação e revisão. Na planificação, o escritor constrói uma representação interna do saber, pois estabelece objetivos, ativa e seleciona conteúdos e organiza a informação a utilizar na fase da redação. Ao redigir o texto, o autor transforma as ideias em linguagem visível, pelo que as expressões linguísticas são organizadas em frases, parágrafos e, eventualmente, secções, constituindo uma unidade em que estas se interligam entre si, estabelecendo relações de coesão linguística e de coerência lógica. Por fim, na revisão é requerida a reflexão sobre o texto já produzido, analisando-o em função dos objetivos inicialmente traçados e a sua, eventual, correção e reformulação.

Com base, sobretudo, no modelo de Flower e Hayes (1981), Bereiter e Scardamalia (1987) desenvolveram uma investigação no sentido de compreender a diferença entre os processos de redação de escritores principiantes e experientes, permitindo-lhes aquela concluir que os escritores experientes usam processos mais complexos e mais eficazes na composição escrita do que os escritores principiantes. Consequentemente, propuseram dois modelos de escrita: o *modelo de explicitação do conhecimento*, resultante da percepção que os escritores principiantes têm em produzir textos que respondam de forma simplista à situação que estão a abordar, sem a conceptualizarem; e o *modelo de transformação do conhecimento*, baseado na compreensão que os escritores experientes formam, constantemente, resultante de uma interação mental com o assunto, os leitores, o tópico e a situação retórica em geral, originando textos adaptados ao tema e às necessidades dos leitores (Preto-Bay, 2005).

Na sequência das suas investigações, Bereiter e Scardamalia introduzem um conceito que veio a revelar-se de extrema importância no processo de escrita: a autorregulação. Apontam, ainda, dois mecanismos associados e que contribuem para essa estratégia, a saber: a *concretização de objetivos* (*goal concretization*) e a *facilitação processual* (*procedural facilitation*) (Carvalho, 2001; Festas, 2002).

Harris, Schmidt e Graham (1997), ao longo dos seus estudos sobre as estratégias de aprendizagem no processo de escrita, acentuam e confirmam também a importância da autorregulação, sublinhando que as dificuldades da escrita estão associadas à falta desse mecanismo, de estratégias de composição e de destreza na escrita, bem como à falta de autoconfiança por parte do escritor. Referem ainda que a autorregulação do processo de escrita desempenha nesta um papel essencial e imprescindível, pois o escritor precisa de estar continuamente orientado para o seu objetivo, estar bem apetrechado de recursos e de manter-se reflexivo durante o processo.

Apesar de a investigação da escrita se encontrar, ainda, num estágio precoce, relativamente a outros campos, ela tem conhecido, nos últimos anos, grande incremento e difusão, em diversos países. No contexto espanhol, por exemplo, tem sido igualmente seguida a abordagem inspirada no cognitivismo, aplicando ao desenvolvimento de cada uma das fases do processo de escrita diversas estratégias grupais e individuais. Assim, de acordo com González (2009), têm sido realizadas interessantes investigações, que analisam os processos de composição escrita, descrevendo-os em sujeitos com necessidades educativas especiais.

Poder-se-á afirmar que, em geral, são os modelos de orientação cognitiva os que mais diretamente têm influenciado e instigado as investigações e a prática do ensino da escrita, sendo de realçar neles a forma detalhada como explicam o processo de escrever e a análise que fazem das diferentes componentes cognitivas implicadas nesse mesmo processo. São, no entanto, igualmente relevantes outros elementos,

como a motivação e o empenhamento dos professores e dos alunos, assim como todos os aspetos inerentes à didática e à aprendizagem académica, em geral.

Também em Portugal se tem registado um esforço no sentido de compreender o processo de escrita, extraíndo daí ilações para o seu ensino. É no início da década de 90 que surgem, no nosso país, os primeiros estudos no domínio da composição escrita. Gonçalves (1992) apresentou uma dissertação de Mestrado sobre o ensino de estratégias de revisão a alunos do 3º ciclo, utilizando um *design* quase-experimental, com autoinstrução, trabalho que foi continuado em projeto de investigação financiado pelo IIE (Gonçalves, 1997). Porém, a maioria dos estudos nacionais sobre a composição escrita, tanto os que analisam o seu processo como os que promovem o seu ensino, teve lugar no presente século e, nos últimos anos, tem conhecido grande incremento. Assim, incidindo sobre a revisão cooperada de texto, Santana (2007) publica um estudo longitudinal realizado em contexto de sala de aula. Alves (2009), estudando os processos cognitivos subjacentes à produção de texto, dedica à composição escrita a sua tese de doutoramento, no seguimento de outros estudos em que colaborou (Alves, Castro, & Olive, 2008; Alves, Castro, Sousa, & Stroemqvist, 2007; Olive, Alves, & Castro, 2009). Prata (2012), no âmbito da sua colaboração num projeto de investigação sobre estratégias de ensino da escrita, financiado pela FCT, versa este mesmo tema numa dissertação de Mestrado.

Dado o carácter recente de alguns destes estudos e o facto de, por vezes, dependerem de projetos de investigação ainda em curso, é de esperar que a sua publicação ocorra nos próximos anos.

Apresentamos, a seguir, conclusões de alguns estudos.

Carvalho (1999), partindo da avaliação da capacidade dos alunos dos segundo e terceiro ciclos do ensino básico para adequar o texto escrito a um contexto de comunicação, aplicou uma estratégia de ensino da escrita, baseada na *facilitação processual* e com o objetivo de promover esta competência, analisando, igualmente, os processos de revisão utilizados pelos participantes. Este seu estudo permitiu-lhe concluir que

a capacidade de adequar o texto escrito à situação de comunicação implica, por um lado, um grau de desenvolvimento cognitivo que permita ao sujeito ter em consideração realidades ausentes e, por outro, a automatização de outras dimensões do processo de escrita, de modo a que a adequação do texto à situação de comunicação possa ser analisada sem que isso provoque um bloqueamento dos mecanismos de processamento de informação. (Carvalho, 2001, p. 148)

Quanto aos processos de revisão do texto apresentados pelos alunos, o mesmo autor constatou que, maioritariamente, os estudantes revelaram características típicas de um tipo de escrita não desenvolvida, uma vez que não alteravam as produções

que iam escrevendo. No entanto, havia distinções entre os níveis de escolaridade: ao nível do quinto ano as alterações, quando realizadas, centravam-se em aspetos meramente artificiais, ao passo que, ao nível do nono, já havia alguma preocupação com a estrutura do texto.

Azevedo (1999, 2000) procurou também, através de estratégias de *facilitação processual*, promover a superação dos erros de alunos do quinto ano de escolaridade. Para tal, deteve-se sobre a caracterização dos tipos de erro mais frequentes e avaliou o impacto da aplicação das referidas estratégias. Concluiu o seguinte: a análise dos erros constitui um excelente ponto de partida para uma intervenção pedagógica adequada às necessidades individuais; as competências básicas de revisão, desde que a tarefa seja facilitada, estão ao alcance da maioria dos alunos; a *facilitação processual* contribui para a aprendizagem da escrita, tornando possível a realização de tarefas que os escritores principiantes nem sempre realizam; o trabalho de pares constitui um fator de aprendizagem, já que facilita a tomada de consciência dos pontos fracos e da necessidade de melhorar o desempenho; a abordagem individualizada por parte do professor revelou-se, também, um fator eficaz na remediação do erro. Segundo Azevedo (1999), os participantes envolvidos no estudo mostraram uma evolução da sua capacidade de escrita, através dos elementos seguintes: aumento da extensão dos textos, organização e volume da informação, construção das frases, utilização mais frequente e variada de conectores, uso mais consciente dos sinais de pontuação e diminuição global de erros cometidos.

Pires (2001) estudou a planificação da escrita em alunos dos nono e décimo segundo anos de escolaridade. Para isso, implementou um programa que procurava auxiliar os alunos a planificar a sua escrita de textos, com base num conjunto de materiais organizados sequencialmente. O objetivo era promover a competência de escrita e descrever os processos de planificação dos sujeitos envolvidos. Este estudo permitiu concluir que os alunos desses dois níveis de ensino concebem, de forma distinta, o rascunho/plano, quer no aspeto formal, quer no funcional: no nono ano, os planos/rascunhos assumem geralmente a forma de texto, não se diferenciando da versão final; no décimo segundo ano é já visível um certo afastamento entre o rascunho/plano e o texto, o que pressupõe um conjunto mais variado de operações textuais na passagem de um para o outro. A estratégia de *facilitação processual* revelou-se, então, eficaz na promoção de tarefas de planificação, pois os alunos dedicaram mais tempo a planificar, diminuíram o número de palavras do rascunho/plano, e acentuaram as diferenças entre o rascunho/plano e a versão final do texto produzido.

À semelhança do que aconteceu noutros países, as investigações realizadas por Carvalho (2001) e Martins (2010) sublinharam também a importância dos mecanismos de autorregulação para o processo de escrita. Indicaram que grande parte

da competência de escrita advém da capacidade de monitorizar e dirigir o próprio processo de composição, usando as estratégias cognitivas de forma consciente e deliberada. Consideraram também que o recurso aos mecanismos autorreguladores pode facilitar a realização de tarefas que acarretam mais dificuldades e, ao mesmo tempo, promovem o desenvolvimento cognitivo, sendo este o alvo pretendido que resultará de uma transformação, ao automatizar e incorporar alterações de comportamento.

Como atrás foi salientado, todo este tipo de investigações em torno da escrita, tanto a nível internacional como nacional, constituiu a base para elaborar programas específicos, destinados a ajudar os estudantes a aprender a escrever, compondo textos de género e estilo variados.

## **O ensino da escrita em Portugal**

Em resultado das conclusões e orientações decorrentes da investigação sobre a escrita, os currículos para o ensino desta foram sofrendo alterações, quer noutros países, quer em Portugal.

No contexto nacional, as repercussões dos estudos têm-se verificado nas orientações programáticas que o Ministério da Educação veicula, especificamente através do novo *Programa de Português para o Ensino Básico* (2009), onde o processo da escrita surge como objeto de treino e de aprendizagem. Também os manuais escolares vão procurando acompanhar e implementar as novidades programáticas introduzidas. Porém, a análise de práticas mostra que alguns mantêm ainda claramente uma visão da escrita enquanto produto (Silva, 2006), ou que o treino da competência de escrita não valoriza ainda o aspeto processual (Pardal, 2009).

Mesmo que os alunos sejam avaliados pelos seus professores como tendo bom desempenho na escrita, isto não significa que já tenham adquirido as (sub) competências essenciais para uma escrita adequada. O que muitas vezes acontece é os professores valorizarem apenas determinados modelos de escrita sem se preocuparem em ensinar os seus alunos a tornarem-se competentes na utilização da escrita como competência linguística independente (Pereira, 2008). Ora, o seu desempenho, que muitas vezes fica aquém do desejável, pode estar relacionado com a falta de formação. Por isso, Martins (2010) refere que, sem formação inicial a este nível, só um reduzido número de docentes tem conhecimento específico acerca do processo de escrita, bem como de um saber-fazer didático-pedagógico que o seu ensino exige. Cabral (2004), por sua vez, ao caracterizar as conceções e representações de escrita dos estudantes finalistas do Ensino Superior, futuros professores de línguas, concluiu que estes possuem conceções e representações

ainda bastante próximas das mais tradicionais sobre o processo da escrita e, por conseguinte, da avaliação da mesma.

Porque os professores são os principais destinatários das produções dos alunos durante o ensino obrigatório, é a eles que cabe, em primeira instância, dominar o processo que vai ser alvo de aprendizagem e avaliação, pelo que se torna urgente formá-los para aplicarem as mais recentes orientações. Efetivamente, os professores são mediadores do desenvolvimento das capacidades de escrita dos alunos. Por isso, deverão ensinar-lhes uma escrita, sujeita a aperfeiçoamento e correção de textos, orientados gradualmente para leitores diversificados, não se limitando a contextos escolares. Daí a importância em haver *feedback* dos professores e dos seus pares, promovendo a interação entre os sujeitos, desenvolvendo habilidades linguísticas e aperfeiçoando a forma e o estilo da escrita. Assim, o aluno deverá poder desfrutar de um tempo de escrita contínua e acompanhada, que lhe permita uma prática de reflexão e de escrita, aperfeiçoando os textos que escreve (Almeida, 2011).

## **O programa SRSD**

Perante a constatação dos problemas de escrita, existentes em alunos americanos, e o facto de o ensino da escrita merecer pouca atenção nos currículos escolares, Harris, Graham, Manson e Friedlander desenvolveram um programa específico para o ensino da escrita, baseado no modelo *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD), que foi sendo aperfeiçoado durante vários anos e foi publicado no livro *Powerful Writing Strategies for all Students* (2008).

Este programa foi desenvolvido e aperfeiçoado, pelos seus autores, durante cerca de 25 anos. Segue um modelo baseado em evidência empírica, que integra várias teorias e linhas de investigação, como as do comportamento e do processamento da informação, as construtivista e sociocultural, e aplica resultados das investigações nas áreas da motivação, autorregulação, práticas emergentes no ensino da escrita e sobre características dos alunos com dificuldades de aprendizagem (Harris, Graham, & Mason, 2005; Harris, Santangelo, & Graham, 2008). E continuou a evoluir, integrando também agora elementos das áreas de investigação emergentes, tais como: o desenvolvimento de competências num determinado assunto, o domínio gradual da linguagem escrita, práticas emergentes do ensino da escrita, motivação, autorregulação, características de alunos com grandes dificuldades de aprendizagem, pedagogia eficaz (Harris, Santangelo, & Graham, 2008, cf. pp. 397-399).

Embora haja outros modelos, como o CSIW (*Cognitive Strategy Instruction in Writing*) e o SIM (*Strategy Instruction Model*), em que certos programas e formação

no âmbito do ensino da composição escrita se baseiam, o SRSD, pela sua dimensão teórica alargada (não apenas a cognitiva), pelo número de estudos com ele efetuados (mais de 40) e pela estrutura interna que adquiriu (sob a forma de manual, com programa específico e bem elaborado, com orientações teóricas, instruções, materiais de aplicação e processo de avaliação) destaca-se como programa de intervenção no ensino da escrita.

O modelo SRSD foi também aplicado nas áreas da matemática e da leitura, mas é no ensino da escrita que adquire maior destaque. Tem sido utilizado, 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, Lane, Graham, Driscoll, Sandmel, Brindle, & Schatsneider, 2012).

Em contexto de turma (1º nível), aplica-se a todos os alunos, sendo o professor de turma quem orienta as sessões e dirige a intervenção.

No segundo nível de intervenção, os alunos que não responderam adequadamente ao primeiro, ou seja, aqueles que não apresentaram as melhorias esperadas com a aplicação do programa em contexto de turma, são apoiados em pequenos grupos, dentro ou fora da sala de aula.

A aplicação individualizada do programa (3º nível de intervenção), destina-se apenas aos alunos que não responderam adequadamente às intervenções anteriores (1º e 2º níveis), tendo a aplicação um caráter mais intensivo e individualizado.

O SRSD apresenta estes três grandes objetivos: ensinar, de forma explícita e metódica, estratégias de escrita de textos bem planificados, redigidos e revistos, de acordo com o seu género textual; promover e desenvolver, explicitamente, a utilização de determinadas estratégias de autorregulação (estabelecendo objetivos e ensinando a automonitorização, a autoinstrução e o autorreforço); e, finalmente, promover o desenvolvimento de atitudes e a adoção de convicções positivas acerca da escrita e de quem escreve (Harris, Santangelo & Graham, 2008).

O SRSD promove e desenvolve o conhecimento e a qualidade da escrita, as atitudes face a esta e a autoeficácia, desempenhando esta última, segundo vários autores (Lavelle, 2009; Little, Lane, Harris, Graham, Story, & Sandmel, 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 facto, de acordo com Harris e colaboradores (2008, p. 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, elemento fundamental do SRSD, pretende-se que os alunos se tornem capazes de estabelecer objetivos antes de iniciarem a tarefa de escrita. Ora, isto faz com que sejam fomentadas a sua atenção, motivação e o seu esforço, e se lhes forneça informação sobre o que é desejado ou necessário realizar, facilitando assim a planificação e promovendo a autoavaliação. Esta implica que os alunos autoavaliem a sua atenção, o seu desempenho e 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 no processo de escrita, já que permite aos alunos orientar, organizar, estruturar e planear o processo ao escreverem um texto, compreender problemas e tornar-se capazes de 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*. Estas fases apresentam-se não como etapas fixas e pré-determinadas, mas como linhas gerais de orientação. Com efeito, podem ser reordenadas, modificadas, repetidas ou eliminadas, de acordo com as necessidades e ambições dos alunos e professores. De facto, pretende-se que estes colaborem mutuamente na aquisição, implementação, avaliação e modificação das estratégias de escrita e da autorregulação (Harris et al., 2008).

Durante a primeira fase - *Desenvolver e ativar os conhecimentos prévios* - os alunos adquirem os conhecimentos, competências e vocabulário necessários para aprender e aplicar com sucesso as estratégias da escrita e da autorregulação.

Assim, ao longo dela, o professor e os alunos discutem e exploram as características de uma boa composição e as estratégias da escrita de textos e da autorregulação, que deverão ser aprendidos.

É este o período adequado para os alunos reconhecerem a importância das autoafirmações no seu desempenho da escrita e aprenderem a aplicá-las, dando-se conta de que as autoafirmações negativas podem prejudicar o seu desempenho. 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 implementar o desenvolvimento e a ativação dos conhecimentos prévios, conjuntamente com a autorregulação.

Na segunda fase - *Discutir* - o professor e os alunos discutem as estratégias de ensino e da autorregulação a serem aprendidas e trabalhadas durante as sessões do SRSD, ou seja, determinam como e quando serão usadas as estratégias, que são

cuidadosamente explicadas aos alunos através de mnemónicas. As referidas estratégias formam as bases para desempenhar bem a tarefa que se tem em mãos, isto é, a de escrever um bom texto, por exemplo em Língua Portuguesa, e para generalizar conhecimentos e competências a outros domínios e contextos de escrita.

Por vezes, nesta fase, o professor organiza o processo de ensino da estratégia a partir do desempenho dos alunos, ou seja, partindo da análise e avaliação que os alunos fazem às suas composições escritas. Neste caso, o professor ajuda os alunos a definir os seus próprios objetivos de escrita.

Na terceira fase - *Modelar* - o professor modela, em voz alta, como utilizar afirmações autorreguladoras durante a escrita, descrevendo teatralmente uma composição modelo (com todas as partes constituintes de um texto). E fá-lo de modo eficaz, natural, entusiasta e atraente. Inicialmente os alunos servem-se de alguns materiais (mnemónicas e fichas organizadoras), que são incluídos na modelação para conduzir à prática de exercícios que possam concretizar, interiorizar e generalizar as aprendizagens.

As autoafirmações ou autoinstruções procuram traduzir as necessidades dos alunos e apelar a estes elementos: 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) e os das suas autoinstruções. Esta memorização pode já ser 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 instruendos fizerem na aprendizagem. Alguns podem nem necessitar desta quarta fase, enquanto outros beneficiarão enormemente dela, devendo continuar, na fase seguinte, a trabalhar na memorização. Esta é especialmente importante para alunos com dificuldades neste nível (Harris et al., 2008; Little, Lane, Harris, Graham, Story, & Sandmel, 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 as fases deste ensino, sobretudo para 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 dedicadas a elas sessões suplementares de acordo com as necessidades e dificuldades evidenciadas pelos alunos.

## Estudos sobre o SRSD

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 elementar ao ensino superior, servindo-se de estratégias para vários géneros de textos (Harris et al., 2008).

Com o objetivo de sintetizar e reunir os resultados obtidos pelos estudos empíricos que investigaram o ensino de estratégias de escrita através do SRSD, realizaram-se várias meta-análises (Graham, 2006; Graham & Harris, 2003; Graham & Perin, 2007; Rogers & Graham, 2008). Destas, referiremos algumas, com o intuito de dar a conhecer os resultados a que conduziram.

Harris e Graham fizeram, em 2003, uma meta-análise sobre 18 estudos realizados entre 1985 e 2002, que se serviram do modelo SRSD. Os resultados confirmaram a eficácia do ensino de estratégias de escrita, através do modelo SRSD, em melhorar, significativamente, as competências de escrita, em vários géneros de texto, de alunos do 1º ao 3º ciclo do ensino básico, quer eles tivessem dificuldades de aprendizagem, quer fossem bons ou fracos escritores (Graham, Harris, & Mason, 2005). Além disso, foi possível verificar que as estratégias de autorregulação (com definição de objetivos, automonitorização e autoafirmações) têm um papel muito importante no desempenho dos alunos com dificuldades de aprendizagem (Graham, Harris, & Mason, 2005).

Outra meta-análise, neste mesmo domínio, foi conduzida por Rogers e Graham, em 2008. Estes autores, após terem constatado que muitos alunos não desenvolviam competências de escrita consideradas necessárias para ter 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. Com este estudo, identificaram nove práticas de ensino da escrita consideradas eficazes, a saber: a planificação; 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 das competências de construção frásica; e o ensinar de estratégias de escrita por parágrafos. Estas investigações e meta-análises confirmam, portanto, que o SRSD é um modelo de ensino eficaz para todos os alunos, os que têm dificuldades na escrita, e os alunos que têm bom desempenho na mesma. Assim, independentemente das características dos alunos, do seu ano de escolaridade e do género de texto a trabalhar, o SRSD conduz a melhorias significativas nestas áreas: no conhecimento e nas competências gerais da escrita, na motivação para escrever e na autorregulação dos alunos. Estes, com efeito, aprendem a recorrer a estratégias, que os tornam autossuficientes, competentes, e capazes de autorregular o processo de escrever.

Além disso, as meta-análises 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).

## **Tradução e adaptação do SRSD**

Como atrás foi referido, o “Desenvolvimento de Estratégias Autorreguladoras” (SRSD) da Escrita é um modelo que tem vindo a ser aplicado num programa muito estruturado, para o ensino da escrita de textos, elaborado e publicado, nos Estados Unidos da América (Harris et al., 2008).

Por ter sido desenvolvido e testado num país estrangeiro e editado em Língua Inglesa, o SRSD não é suscetível de ser aplicado em Portugal, antes de ser adaptado para esse efeito. Assim, como a intenção da equipa do projeto de investigação “Ensino de estratégias de escrita” era usar o SRSD como peça fundamental deste projeto, a primeira tarefa consistiu em traduzi-lo e adaptá-lo para Português.

Esta tradução e adaptação do SRSD ocorreram durante o referido projeto de investigação e tiveram como objetivo disponibilizar o Programa numa língua acessível aos colaboradores intervenientes, e ajustá-lo à realidade da escola portuguesa, tendo sempre em vista a funcionalidade da sua aplicação no estudo a realizar.

Descreveremos, a seguir, o processo de tradução e adaptação.

O processo de tradução e adaptação do SRSD foi precedido de uma análise e reflexão, por parte dos elementos da equipa de investigação, sobre os objetivos visados pelo Programa, a filosofia que o suporta e a fundamentação das opções metodológicas. Neste particular, mereceu atenção especial a primeira parte do livro, constituída por quatro capítulos. Neles são apresentados os objetivos da construção do Programa, a razão da sua escolha e o modo como foram estabelecidos; são referidas e explicitadas as seis etapas de instrução a seguir (desenvolvimento do conhecimento básico, discussão, modelação, memorização, apoio, realização autónoma); é exposto o modo de implementação do Programa, conducente à autorregulação; são apresentadas diretrizes sobre o modo de avaliar a eficácia do Programa.

A discussão do conteúdo da primeira parte do livro, alargada depois a toda a estrutura do Programa, que consta da segunda parte, levou os membros da equipa a concluir que deveriam ser eles próprios a fazer a tradução e, simultaneamente, a adaptação, já que não se trataria de proceder a uma tradução meramente técnica, mas a uma adaptação científica de um programa de formação.

Assim, embora inicialmente a intenção fosse recorrer aos serviços de tradução de uma empresa, cedo a equipa de investigação abandonou essa ideia. Com efeito, tornava-se claro que a tradução deveria ser realizada por quem não só dominasse bem o Inglês e Português, como também conhecesse bem o Programa, fosse perito na área da Psicologia e da Educação (áreas de incidência do Programa) e capaz de proceder a adaptações do texto, tendo em conta os aspetos linguísticos, culturais e sociais da população a quem o Programa iria ser aplicado.

Ponderados todos estes requisitos, os elementos do grupo de investigação assumiram a tarefa de traduzir e adaptar o Programa, visto reconhecerem que podiam satisfazer as condições acabadas de expor.

O processo de tradução e adaptação foi partilhado pelos membros da equipa de investigação, que entre si foram trocando o trabalho pessoal realizado e dando contributos de melhoria, sob a supervisão do coordenador do projeto. Para além da circulação de informação por *e-mail*, foram periodicamente realizadas reuniões presenciais para apreciação e clarificação das traduções produzidas. À medida que os textos foram sendo considerados “acabados”, submeteram-se à apreciação de uma especialista em Língua Portuguesa, a fim de, eventualmente, introduzir modificações ou dar sugestões para melhoramento. Por último, o texto final era enviado para o investigador responsável, que o recolhia e distribuía por toda a equipa de investigação. Este processo foi seguido quer na tradução quer na adaptação do Programa.

A adaptação, sobretudo quando se tornava necessário substituir e/ou criar novos textos e materiais, resultou de muitas reuniões da equipa, em que foram analisados, avaliados, sugeridos e criados textos e materiais alternativos ou complementares, sempre que os originais eram considerados menos atrativos, ou culturalmente menos adequados à população portuguesa.

## **Adaptações ou alterações gerais**

Ao propor adaptações ou modificações a introduzir, a equipa de investigação regeu-se por princípios, que procurou observar sempre que possível, a saber: interpretar e compreender bem o sentido do texto, reproduzindo na tradução idêntico significado; manter a estrutura original inalterada, visto ela estar orientada para instruções faseadas e progressivas, com o objetivo de conduzir os alunos à obtenção do melhor desempenho na composição escrita e da autorregulação durante o processo; avaliar e diferenciar os elementos essenciais do Programa, considerados inalteráveis, confrontando-os com os que são circunstanciais e culturalmente contextualizados,

de modo a ponderar a alteração destes últimos, uma vez que o Programa iria ser aplicado a alunos portugueses, a viver no seu país.

As adaptações e modificações introduzidas incidiram sobre quatro elementos: mnemónicas, siglas, materiais, textos modelo.

Nas **mnemónicas**, elementos centrais do Programa para fácil memorização, pelos alunos, das instruções a observar em cada lição, houve a preocupação de manter-lhes o sentido e o mesmo número de etapas, que têm no texto americano. Efetivamente, os termos representados nas mnemónicas têm, por si próprios, significado. Assim, no original, constam para mnemónicas os termos seguintes: POW (poder, ser capaz, conseguir), SPACE (espaço), TREE (árvore), STOP (stop, parar), DARE (ousar), PLANS (Planos), SCAN (examinar, perscrutar), REVISE (rever), WRITE (escrever, compor textos escritos). Além disso, cada letra, de qualquer mnemónica, representa uma instrução, que deverá ser seguida. Por exemplo, em POW, o “P” está para “Pick my idea” (Pegar (captar) a minha ideia), o “O” para “Organize my notes” (Organizar as minhas notas) e o “W” para “Write and say more” (Escrever e dizer mais).

Encontrar para as mnemónicas citadas termos correspondentes em Português, em que das letras que os formassem se obtivesse as mesmas instruções do texto original, não foi tarefa fácil. Porém, a contribuição e criatividade de todos os membros da equipa de investigação ultrapassaram, com êxito, as dificuldades. Assim, por exemplo, para a mnemónica POW encontrou-se, em Português, a correspondente “PODE”, em que as duas primeiras letras se mantêm como referência significativa e a sílaba “DE” é apresentada como unidade, com o significado de “Dizer e Escrever mais”. Seguindo procedimento idêntico a este, conseguiram-se, com êxito, adaptações e modificações das mnemónicas, necessárias para tornar o Programa funcional e operacional para ser utilizado com alunos portugueses.

Desta aplicação, porque integrada num projeto de investigação, poder-se-iam tirar ilações acerca do ajustamento do Programa.

As **siglas**, facilitadoras da memorização de determinadas perguntas que os instruídos se deveriam fazer, aquando da aprendizagem das estratégias de escrita, utilizadas conjuntamente com as mnemónicas, foram alteradas em conformidade com a formulação portuguesa. Assim, por exemplo, em POW + WWW, esta sigla, que referia para as perguntas “**W**ho is the main character?”, “**W**hen does the story take place?” e “**W**here does the story take place?”, foi modificada para QQQ, indicando as perguntas seguintes em Português: “**Q**uem é a personagem principal?”, “**Q**uando tem lugar a história?” e “**O**nde tem lugar a história?”. Ocorreu procedimento idêntico quando outras siglas deixavam de fazer sentido em Português.

Alguns **materiais**, como cartões de mnemónicas com respetivas siglas, gráficos de foguetões, figuras respeitantes a textos e quadros, foram substituídos por outros, por

não fazerem sentido dentro das modificações elaboradas. Na escolha de substitutos atendeu-se à funcionalidade dos mesmos e ao poder de atração a desempenhar junto dos alunos portugueses, tendo em conta a sua idade, os seus interesses e motivação.

Dos **textos modelo**, constantes no Programa original, cuja função é proporcionar aos alunos análises da sua estrutura, de forma a identificarem as partes que os compõem e a sua coerência interna, nem todos foram considerados suficientemente relevantes e adaptados aos alunos portugueses a quem iria ser aplicado o Programa. Com efeito, alguns deles contêm informação e referem acontecimentos, atrativos para a população norte-americana, mas pouco relevantes para o contexto nacional. É o caso de textos onde se destacam personagens importantes a nível político, desportivo e cultural, servindo de modelo e incentivo aos jovens. Esses textos encontram-se sobretudo nos três últimos capítulos do Programa. Após análise e reflexão, a equipa decidiu substituí-los por outros, mais significativos e atraentes para os alunos portugueses.

### **Adaptações ou modificações específicas no “texto de opinião”**

O projeto de investigação “Ensino de estratégias de escrita” teve por população alvo alunos do 8º ano de escolaridade de escolas de Coimbra, a quem foram ensinadas, durante três meses, estratégias para a composição de textos de opinião (*persuasive writing*), aplicando o Programa SRSD.

A escolha para ensino do “texto de opinião”, que ocupa os capítulos 8 e 9 do Programa SRSD, deveu-se ao facto de, após recolha de opiniões junto de professores de Língua Portuguesa, se considerar que a lecionação daquele género de texto não é suficientemente abordada no currículo escolar português e por os próprios professores terem manifestado interesse e necessidade de instrução nesse domínio – o que os motivava e poderia envolver mais na colaboração e aplicação do Programa.

Além disso, os consultores do referido projeto de investigação afirmaram ser essa uma boa escolha. Por um lado, aconselharam escolher um único género de texto e, por outro, viam o ensino da escrita do texto de opinião como relevante para o grupo etário visado, sendo o programa de dez lições também suscetível de ser implementado no período de tempo que a equipa de investigação tinha ao seu dispor.

Após estas ponderações, a atenção dos elementos da equipa centrou-se na adaptação do Programa e dos materiais respeitantes ao ensino da escrita de ensaios ou textos de opinião, de modo a tê-los operacionais para poderem ser aplicados e testados em escolas de Coimbra, em turmas do 8º ano de escolaridade.

As dez lições (as cinco do capítulo 8, destinadas aos alunos mais velhos, e as cinco do capítulo 9) do Programa SRSD, respeitantes ao ensino de estratégias de

escrita de textos de opinião, foram especificamente adaptadas e programadas para que os professores de Língua Portuguesa as pudessem implementar, em turmas do 8º ano de escolaridade, em sessões de aproximadamente 45 minutos.

Para isso, e para facilitar a visualização e observação da estrutura de cada lição, transpôs-se a mensagem das lições dos referidos capítulos para um “guião do professor”, que, no seu conjunto, formava um *dossier* e era disponibilizado a cada um dos professores do grupo de escolas experimental. O guião continha a planificação de cada lição (sumário, objetivos, materiais, tempos...) com a informação pormenorizada dos vários passos e procedimentos a seguir na concretização da aula.

Além do guião, que foi elaborado, desenhado e impresso especificamente para o projeto de investigação, também os materiais a usar durante as lições, quer pelos professores quer pelos alunos, foram submetidos a idêntico tratamento. Após este, foi disponibilizado aos professores participantes um *dossier* com todos os materiais a utilizar durante as lições e, aos alunos, um *dossier* com os materiais requeridos por cada lição.

Na elaboração, tanto dos guiões e materiais para professores como dos materiais a usar pelos alunos, existiu, da parte dos investigadores, a preocupação de manter-se fiéis aos objetivos e sentido do Programa e de o procurar melhorar em alguns aspetos, tais como: apresentação gráfica, cor, desenho, ilustração e facilidade de manipulação. Estes elementos destinavam-se a chamar a atenção, a motivar e incentivar professores e alunos a colaborar, participar e aprender.

## Considerações finais

Como já na Introdução se referiu, aprender a escrever bem, de modo a ser capaz de transmitir informações, mensagens e reflexões linguisticamente bem codificadas, logicamente bem estruturadas, não repetitivas, atraentes e bem orientadas para os possíveis leitores, é competência que se adquire gradualmente, ao longo da vida, e geralmente ao longo dos vários anos de escolaridade. É resultado de uma aprendizagem que, sendo faseada, é suscetível de aperfeiçoamento contínuo.

Porque se não aprende espontaneamente e requer aquisição de variadas competências, desde o conhecimento e execução de grafemas, a escrita de palavras, a composição de frases até ao encadeamento destas em textos coerentes, lógicos e bem elaborados, não é de admirar que, durante os vários anos escolares, ocorram problemas no domínio desta competência, pois o processo é longo e está sujeito a desvios e a não ser assimilado convenientemente. Assim, mesmo no ensino superior, não é difícil encontrar estudantes com grandes dificuldades ao confrontarem-se com a necessidade de fazer composições escritas. Sabe-o por experiência quem for ou

tiver sido docente deste nível de ensino ou tiver orientado dissertações de mestrado e de doutoramento.

Por isso, todo o esforço dirigido à formação de professores e à facilitação da aprendizagem neste domínio torna-se, em Portugal, não só necessário como se recomenda e merece ser apoiado. Parece ser esta a situação que, desde os últimos anos, se vem verificando, sobretudo através de projetos de investigação, que a FCT tem apoiado. É também este o caso do projeto “Ensino de estratégias de escrita”, em que o presente artigo se insere, cujo objetivo é ensinar a escrever bem, com rapidez e eficácia, alunos de classes regulares, em especial os que tiverem dificuldades na estruturação e composição de textos.

Para execução desta tarefa, a equipa de investigação do mencionado projeto optou pela utilização do SRSD, que aqui é apresentado. Como se trata de um programa americano, testado cientificamente, em vários países, e reconhecido como altamente eficaz para o ensino da escrita, houve necessidade de proceder à sua adaptação, cujo processo foi aqui exposto, para poder ser aplicado e testado em escolas portuguesas.

Com a apresentação desse programa e a adaptação deste, embora ainda parcial, para a sua utilização com alunos portugueses, os autores deste artigo pensam ter contribuído para dar a conhecer as características do SRSD e, eventualmente, promover a sua utilização em escolas nacionais, de modo a estimular e facilitar a aprendizagem da escrita. Reconhecem, no entanto, haver, em Portugal, necessidade de fazer ainda muitos estudos sobre ele, tentando adaptá-lo integralmente, e de testar as adaptações em população portuguesa, de maneira a conseguir um programa de ensino da escrita, avaliado cientificamente e que demonstre alto valor e eficácia.

## Referências bibliográficas

- Almeida, M. (2011). *Desafios ao desenvolvimento profissional: do trabalho colaborativo ao nível da escola a um grupo sobre a escrita* (Dissertação de doutoramento). Lisboa, Instituto de Educação.
- Alves, R. A. (2009). *A mente enquanto escreve: A automatização da execução motora na composição escrita* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Porto, Porto.
- Alves, R. A., Castro, S. L., & Olive, T. (2008). Execution and pauses in writing narratives: Processing time, cognitive effort and typing skill. *International Journal of Psychology*, 43, 969-979.
- Alves, R. A., Castro, S. L., Sousa, L., & Stroemqvist, S. (2007). Influence of typing skill on pause-execution cycles in written composition. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.), M. Torrance, L. van Waes, & D. Gailbraith (Vol. Eds.), *Writing and cognition: Research and applications* (pp. 55-65). Amsterdam: Elsevier.
- Azevedo, F. (1999). *Da análise do erro ao ensino-aprendizagem da escrita* (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho, Braga.

- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever - através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cabral, M. L. (2004). A revisão no processo de avaliação da escrita no ensino superior: Concepções e representações dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 275-303.
- Campos, A. (2005). Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da composição escrita. In J. A. B. Carvalho, L. F. Barbeiro, A. C. Silva, & J. Pimenta (Org.), *A escrita na escola, hoje. Problemas e desafios* (pp. 11-26). Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Carvalho, J. (1999). *O Ensino da Escrita - da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: U.M. - I.E.P. - C.E.E.P.
- 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.
- Carvalho, J. (2003). *Escrita. Percursos de investigação*. Braga: I. E. P. Universidade do Minho.
- Festas, M. I. F. (2002). Principais tendências no ensino da escrita de textos. *Psychologica*, 30, 173-175.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981) A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- GAVE (2010). *Provas de aferição 2º ciclo - Língua Portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- GIASE (04/05). *Estatísticas da educação 04/05*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gonçalves, M. D. (1992). *Processos psicológicos na revisão da composição escrita: Contributos para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem* (Tese de Mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Gonçalves, M. D. (1997). *Escrever para pensar, escrever para aprender: Tarefas de escrita para o desenvolvimento da capacidade de auto-regulação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- González, R. A. (2009). *Desarrollo metacognitivo y sociocultural de la composición escrita: Interculturalidad y tecnologías en la enseñanza de la escritura multilingüe*. Granada: Editorial Nativola.
- Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing: A meta-analysis. In C. McArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 187-207). New York: Guilford.
- 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.
- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 207-241.
- 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
- Harris, K., Graham, S., Manson, L., & Friedlander, B. (2008). *Powerful writing strategies for all students*. Baltimore, MA: Brookes.
- Harris, K., Lane, K., Graham, S., Driscoll, S., Sandmel, K., Brindle, M., & Schatschneider, C. (2012). *Practice-based professional development for self-regulated strate-*

- gies development in writing: a randomized controlled study. *Journal of Teacher Education* 63(2), 103-119. DOI: 10.1177/0022487111429005
- 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
- Harris, K., Schmidt, T., & Graham, S. (1997). *Strategies for Composition and Self-Regulation in the Writing Process*. Consultado em: <http://www.lonline.org/article/6207>.
- Lavelle, E. (2009) Writing through college: self-efficacy and instruction. In R. Beard, J. Riley, D. Myhill, & M. Nystrand, (Eds.), *The sage handbook of writing development*. Los Angeles: SAGE Publications Ltd.
- 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(2) 157-179.
- Martins, I. (2010). *A escrita em alunos universitários - Contributo para uma "revisão" do processo* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Mata, F. S. (2005). Procesos cognitivos en la expresión escrita: modelos teóricos e investigación empírica. In F. S. Mata (Ed.), *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales* (pp. 15-43). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Olive, T., Alves, R. A., & Castro, S. L. (2009). Cognitive processes in writing during pauses and execution periods. *European Journal of Cognitive Psychology*, 21, 758-785.
- Pardal, E. (2009). *A competência da escrita em manuais do 10º ano de português* (Dissertação de mestrado). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Editora.
- Pires, R. (2001). *Da planificação como componente do processo de escrita* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga.
- Prata, M. (2012) *Ensino de estratégias de escrita. Um estudo quase-experimental em duas escolas do ensino básico de Coimbra*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Preto-Bay, A. M. (2005). Alguns aspectos pedagógicos do ensino da escrita: o processo e o género textual. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(1), 7-27.
- Rebelo, J. A. S. (2001). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Rebelo, J. A. S. (2008). Dificuldades na aprendizagem da escrita. Dificuldades de aprendizagem en la escritura. In R. A. González (Ed.), *La Comunicación escrita: Cognición, multilingüismo y tecnologías* (pp. 113-139). Granada: Editorial Nativola.
- 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
- Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita: Estudo sobre a revisão cooperada do texto*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. (2006). *Concepções de Escrita nos Manuais "Para-Escolares" destinados a alunos e/ou professores* (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho, Braga.

## **SRSD Writing Program and its Adaptation for a Study in Coimbra Schools**

### **Abstract**

Aiming to be a revision, the principal purpose of this paper is to present the SRSD program to teach writing, used in a research project, and to describe the process of its adaptation in order to be applied in Coimbra schools. According to that purpose, this paper comprises previous references about learning and teaching writing, it refers to the context where the programs emerged and to its bases. That is the reason why topics on writing research and specific programs to teach the writing skills are included here.

Key-words: writing program; learning to write; SRSD adaptation

## **Le Programme SRSD de l'Écriture et son Adaptation pour une Étude dans des Écoles à Coimbra**

### **Résumé**

Cet article, qui prétend être de révision, a le but principal de présenter le programme SRSD pour l'enseignement de l'écriture, utilisé dans un projet de recherche, et de décrire comme a été faite son adaptation, pour pouvoir être appliqué dans des écoles à Coimbra. En fonction de cet objectif, il contient des préalables considérations sur l'apprentissage et l'enseignement de l'écriture, des références à des contextes où les programmes surviennent et à des fondements qui les supportent. C'est pourquoi la présentation des recherches et des programmes spécifiques dans ce domaine est incluse.

Mots-clé: programme d'écriture; enseignement de l'écriture; adaptation du SRSD