



# livro de atas

**VI Encontro International  
de Formação na Docência**

**6th International Conference  
on Teacher Education**

**incte'22**  
international  
conference on  
teacher education

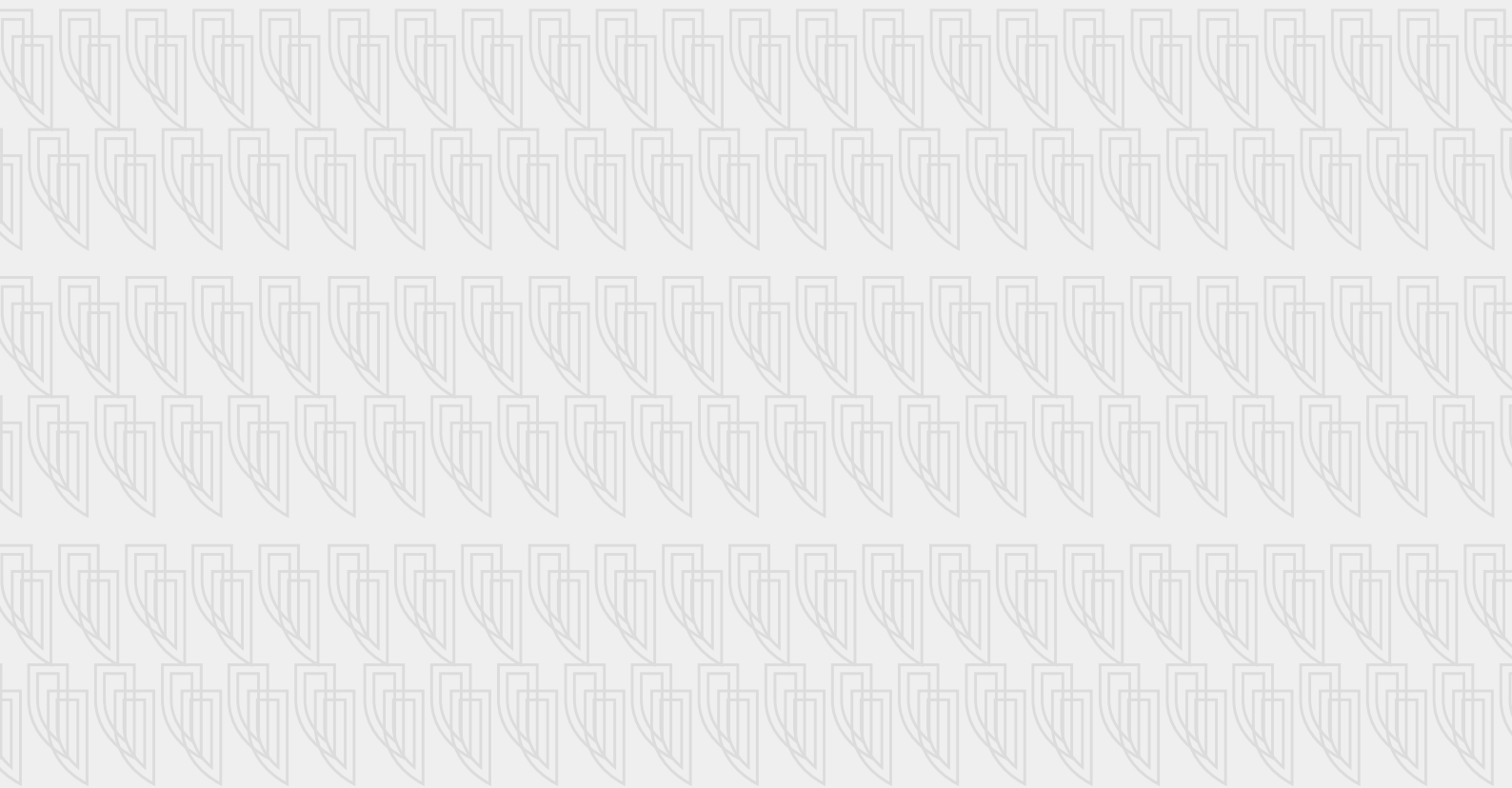


**INCERTEZAS E DESAFIOS**  
NA INVESTIGAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO

**UNCERTAINTIES AND CHALLENGES**  
IN EDUCATIONAL RESEARCH



**incte22**  
international  
conference on  
teacher education



**Bragança . 2022**





**Título | Title**

VI Encontro International  
de Formação na Docência | Livro de Atas

6th International Conference  
on Teacher Education | Conference Proceedings

**Editores | Editors**

Elisabete Mendes Silva, Cristina Mesquita, Manuel Vara Pires, Rui Pedro Lopes  
Instituto Politécnico de Bragança

**Editores de Comunicação e Design | Communication and Design Editors**

Jacinta & Carlos Casimiro da Costa | Instituto Politécnico de Bragança

**Publicação | Publisher**

Instituto Politécnico de Bragança

**Morada | Address**

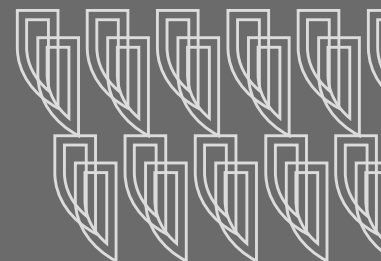
Escola Superior de Educação de Bragança  
Campus de Santa Apolónia  
5300-253 Bragança . Portugal  
<http://incte.ipb.pt/>  
[incte@ipb.pt](mailto:incte@ipb.pt)

**ISBN + Handle**

978-972-745-301-6 | <http://hdl.handle.net/10198/25401>




**DOI**

<https://doi.org/10.34620/incte.2022>



## **Problemas e dificuldades de aprendizagem específicas na escrita: experiências de formação**

### **Learning disabilities and problems in writing: training experiences**

Catarina Liane Araújo<sup>1,3</sup>,  0000-0003-3930-7352, Ana Paula Loução Martins<sup>2</sup>,  0000-0002-2848-5754, António José Osório<sup>3</sup>,  0000-0002-9931-1962  
claraujo@esev.ipv.pt, apmartins@ie.uminho.pt, ajosorio@ie.uminho.pt

<sup>1</sup> *Centro de Estudos em Educação e Inovação, Escola Superior de Educação de Viseu, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal*

<sup>2</sup> *Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal*

<sup>3</sup> *Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal*

#### **Resumo**

No contexto escolar contactamos com um grupo significativo de professores que, nos últimos anos, tem referido a necessidade de formação, o desconhecimento de recursos e estratégias de intervenção eficazes e o sentimento de incapacidade sentida para lidarem com questões decorrentes de situações de risco e/ou de Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) na escrita dos alunos. Estes alunos experienciam insucesso na composição de textos, produzem uma escrita menos organizada, extensa, coerente e estratégica, o que condiciona a sua relação com a escola, a sua capacidade de expressão e poderá influenciar o seu futuro profissional. Nesse sentido, parece-nos pertinente tornar acessíveis métodos e estratégias de intervenção eficazes junto dos professores, com validade empírica: como modelo *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD), de modo a melhor apoiar estes alunos a lidarem com as suas necessidades específicas, promovendo experiências mais positivas face à escrita e a melhoria do conhecimento, motivação, autoeficácia e da qualidade de escrita em contextos formais de aprendizagem. Esta comunicação pretende partilhar a experiência de formação de 64 educadores, professores de 1.º Ciclo e de Educação Especial, a lecionarem em Agrupamentos de escolas da cidade de Braga, relativa à aprendizagem de estratégias de intervenção junto de problemas e DAE na escrita. Esta formação teve a duração de 50h (25h presenciais), contou com três grupos de formandos e decorreu ao longo de três meses. O principal objetivo deste curso de formação foi dotar os professores de conhecimentos quanto a estratégias de intervenção eficazes, na melhoria do desempenho da escrita, que podem utilizar junto de alunos com problemas de aprendizagem ou com DAE na escrita. Para isso abordaram-se temáticas relacionadas com a natureza, etiologia e características das DAE e dos problemas de escrita, numa perspetiva teórica; apresentam-se resultados de estudos de investigação, de estratégias de ensino eficazes e de outros assuntos relativos às necessidades, capacidades e características individuais de crianças com DAE, numa perspetiva cognitiva e de aprendizagem. Futuras implicações para as práticas pedagógicas dos profissionais da educação serão discutidas.

**Palavras-Chave:** formação de profissionais da educação, dificuldade de aprendizagem específicas na escrita, problemas de escrita, estratégias de intervenção.

### Abstract

In the school context, we are in contact with a significant group of teachers who in recent years have reported the need for training, a lack of knowledge of resources and effective intervention strategies and the feeling of inability to deal with issues arising from learning problems or Specific Learning Difficulties (SLD) in students' writing. These students rarely experience success in composing texts, produce less organised, extensive, coherent, and strategic writing, which conditions their relationship with school, their ability to express themselves, and may influence their professional future. In this sense, it seems pertinent to construct effective methods and intervention strategies with empirical validity such as the Self-Regulated Strategy Development (SRSD) model accessible to teachers to better help these students to deal with their specific needs, promoting more positive experiences towards writing and improving knowledge, writing quality, motivation and self-efficacy in formal learning contexts. Therefore, this paper aims to share the training experience of 64 educators, primary school teachers and special education teachers, teaching in school clusters in the city of Braga, regarding the learning of intervention strategies for specific learning problems and difficulties in writing. This training course had a duration of 50h (25h face-to-face) and had three groups of trainees and took place over three months. The main objective of this training course was to provide teachers with knowledge regarding effective intervention strategies, in the improvement of writing performance, which they can use with students with learning problems or with Specific Learning Difficulties (SLD) in writing. For this purpose, we addressed issues related to the nature, aetiology and characteristics of SLD and writing problems from a theoretical perspective; presentation of results of research studies, effective teaching strategies and other issues related to the needs, abilities and individual characteristics of the child with SLD from a cognitive and learning perspective. Future implications for the pedagogical practices of educational professionals will be discussed.

**Keywords:** professional development in education, learning difficulties in writing, writing problems, intervention strategies.

## 1 Escrita e Dificuldades de Aprendizagem Específicas

A escrita é uma competência essencial, complexa, exigente e assume-se como uma poderosa ferramenta de aprendizagem, demonstração e transformação do conhecimento. Esta poderá influenciar o sucesso académico, profissional ou pessoal. Assim, é fundamental que o processo de ensino-aprendizagem da escrita suporte a sua utilização eficaz e flexível em diferentes contextos (Graham, 2019). No entanto o processo de escrita de textos envolve vários recursos, funções e interações (Figura 1) o que coloca desafios na forma como se desenvolver uma instrução de escrita eficaz (especialmente num contexto de mutações constantes nas formas de escrita, por exemplo: linear, multimodal, etc.).

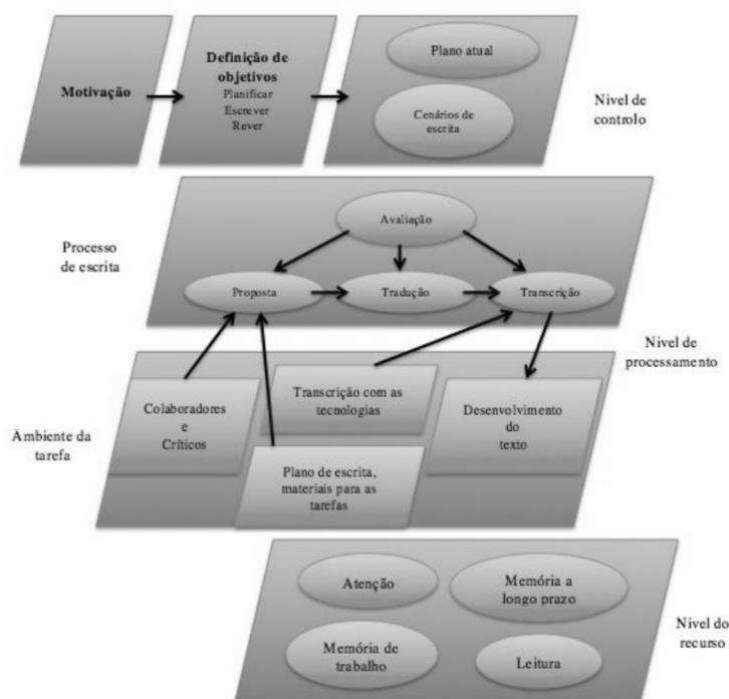


Figura 1: Modelo de Escrita (Hayes, 2012).

No modelo apresentado na Figura 1 observa-se a representação da complexidade do processo de escrita, com a introdução do papel da transcrição, dos pensamentos e ideias para palavras, da motivação no processo de escrita e evidencia-se, ainda, a forma de representação de diversos processos (ex.: planeamento e a revisão). De igual modo, destaca-se a importância da escrita em contexto tecnológico, a abordagem dos processos cognitivos individuais e dos processos que envolvem a transformação de ideias e pensamentos em linguagem escrita.

Pelo exposto, o desenvolvimento da eficácia na escrita exige despende tempo de modo a desenvolver conhecimentos, capacidades e estratégias para a produção da mensagem desejada na escrita (Graham & Harris, 2013). Contudo, existe um grupo de professores do 1.º Ciclo que sentem que não tem preparação para lidarem com alunos com problemas ou DAE na escrita (Araujo, 2017).

Os alunos com DAE apresentam alterações neurológicas e permanentes ao nível do processamento da informação que afetam diferentes áreas como a leitura e a escrita, entre outras, e envolve problemas de memória, motricidade, de linguagem, de pensamento ou metacognição. Estas dificuldades podem manifestar-se ao nível da escrita (nomeadamente através de disortografia) e envolver dificuldades na precisão gramatical, ortográfica e na clareza e organização da expressão escrita (American Psychiatric Association, 2013).

Por sua vez os problemas de escrita, apesar de poderem apresentar as mesmas manifestações, são situações temporárias e fruto de condições ambientais e individuais. Contudo quer no caso das DAE na escrita como nos problemas na escrita existe um conjunto de características comuns associadas a escritores pouco competentes (ex.

reduzido número de ideias, falta de planificação, pouca dedicação ao processo de escrita, entre outros) (Cruz, 2009).

Em geral, estes alunos apresentam um conjunto de características comuns que os obrigam a despendem mais esforço nas atividades de escrita, nomeadamente: a) falta de conhecimentos importantes sobre a escrita e o processo de escrita; b) dificuldades em gerar ideias e selecionar os temas; c) expõem mais o "conhecimento" "dizendo" em vez de planearem o conteúdo; d) dificuldades de acesso, geração e organização do conhecimento que possuem, revelando falta de estratégias para o fazerem; e) dificuldades com a mecânica e as competências de nível inferior a interferirem com o processo de escrita; f) exercem pouca revisão; mais frequentemente fazem alterações simples de palavras ou o foco na mecânica, em vez de fazerem mudanças significativas de conteúdo ou de organização; g) enfatizam o papel da mecânica para explicar a "boa escrita" e h) apresentam baixa autoeficácia e motivação, atribuições inadequadas e atitudes negativas (Araujo, 2017; Graham & Harris, 2009).

Paralelamente, atualmente, os modelos de ensino da escrita sobrevalorizam o erro, as atividades de escrita são muitas vezes descontextualizadas e nem sempre respeitam os interesses dos alunos, o dificulta o seu processo de aprendizagem. Nesse sentido torna-se pertinente o acesso a métodos e estratégias de intervenção eficazes, com validade empírica, pelo que se apresenta, de seguida, a experiência de ações de formação realizadas sobre problemas e DAE: estratégias de intervenção.

## **2 Ações de Formação**

O principal objetivo destas formações foi dotar os professores de conhecimentos quanto a estratégias de intervenção eficazes na melhoria do desempenho da escrita, que podem utilizar junto de alunos com problemas de aprendizagem ou com DAE na escrita.

Estas ações contaram com a participação de 64 profissionais da educação, na sua maioria do género feminino, sendo que 61% eram professores de 1.º Ciclo; 37% eram professores de educação especial e 2% educadores de infância, distribuídos por três grupos de formação. Todos os professores lecionavam em Agrupamentos de Escolas da cidade de Braga. Esta formação teve a duração de 50h (25h presenciais), contou com três grupos de formandos e decorreu ao longo de três meses.

Abordaram-se temáticas relacionadas com a natureza, etiologia e características das DAE e problemas de escrita, numa perspetiva teórica; apresentaram-se resultados de estudos de investigação, estratégias de ensino eficazes e abordaram-se assuntos relativos às necessidades, capacidades e características individuais da criança com DAE numa perspetiva cognitiva e de aprendizagem. Especificamente, ao longo das 8 sessões de formação, com cerca de 3 horas, foram abordados os seguintes conteúdos: o processo de escrita; os problemas e dificuldades de aprendizagem específicas na escrita; estratégias baseadas em evidências (especialmente as estratégias de autorregulação), a importância do papel do professor como otimizador de respostas educativas eficazes, as potencialidades das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de escrita. Por fim, realizou-se uma reflexão sobre o processo de seleção de recursos pedagógicos.

### 3 Práticas Baseadas em Evidências abordadas na formação

De seguida apresentam-se sete Práticas Baseadas em Evidências (PBE) abordadas ao longo da formação, fruto do levantamento realizado por Araújo (2017) e ainda das recomendações de Graham e Perin (2007).

#### 3.1 Modelo Self-Regulated Strategy Development (SRSD)

As estratégias de autorregulação são estratégias que pretendem auxiliar os alunos a gerir os seus comportamentos, pensamentos e emoções em função dos objetivos que pretendem alcançar. Estas estratégias ajudam os alunos a lidarem com as suas necessidades específicas, promovendo experiências mais positivas em relação à escrita e melhorando o conhecimento, a qualidade de escrita, a motivação e a autoeficácia em contextos de aprendizagem formal. Podem ser utilizadas junto de alunos com e sem problemas na escrita de diferentes níveis de escolaridade, e normalmente a sua aprendizagem varia entre 8 a 12 sessões (20 a 40 minutos, cada). A aplicação das estratégias apresenta algumas premissas como: a) os alunos que enfrentam desafios significativos e frequentemente, beneficiam da capacidade para lidarem diretamente com as características dos indivíduos: afetivos, comportamentais e cognitivos, os pontos fortes e necessidades e b) as variáveis ecológicas (incluindo redes sociais, educacionais, culturais e sistemas do aluno) também devem ser consideradas. Esses alunos, muitas vezes, exigem uma intervenção mais ampla e estruturada, com uma instrução explícita para o desenvolvimento de competências, estratégias e entendimento dos seus pares, de forma mais fácil (Graham et al., 2008).

Algumas das componentes da autorregulação implicam a definição de objetivos específicos (ex. melhoria da qualidade de escrita, maior conhecimento sobre as diferentes tipologias textuais, redução no número de erros no texto, etc.). Implicam, ainda, a utilização de autoinstruções (ex. o que é suposto fazer? Preciso de estar concentrado.), de autorreforço (ex. Estou a ficar melhor nisto! O trabalho compensa.) e ainda a automonitorização através de gráficos onde os alunos identificam os elementos textuais presentes e vão verificando os avanços ou retrocessos ao longo do tempo, antecipando o que é esperado que façam. É envolvido, também, a criação de imagens mentais das estruturas textuais (ex. com gráficos organizadores) e a generalização para outros tipos de textos (Araújo, 2017). Apresentam-se nas Figuras 2 e 3 exemplos de materiais de apoio à implementação destas estratégias.



Figura 2: Mnemónica PATO.

PATO+ESTRUTURA - Palavras Auxiliares

Primeiro	Em conclusão	Porque
Primeiramente	Finalmente	como
Segundo	Por último	visto que
A seguir	Por fim	dado que
Em seguida	Para terminar	uma vez que
Por outro lado	Em suma	pois
Por outra parte	Por consequência	já que
Terceiro	Em último lugar	por isso
Mais uma razão		
Outra razão		

Figura 3: Palavras Auxiliares.

As estratégias de ensino autorregulado envolvem seis passos (Graham & Harris, 2008):

- 1) Desenvolvimento do conhecimento sobre a estratégia (abordar diferentes tipologias, desenvolver vocabulário específico e introduzir a definição de objetivos e a automonitorização);
- 2) Debate sobre a estratégia (explorar as capacidades de escrita e de autoregulação, introduzir gráficos de autocontrole, explicitar benefícios das estratégias, explorar processos de colaboração e o papel das atitudes face à escrita);
- 3) Modelagem da estratégia (onde o professor explicita de forma colaborativa todo o processo de escrita e de autorregulação, incluindo as autoafirmações, autorregisto e autorreforço);
- 4) Memorização da estratégia (exploração e memorização de mnemónicas que auxiliam o processo de chamada da informação durante a escrita ou exploração de tipologias textuais específicas: ex: PATO – Penso nas minhas ideias; Anota-as; Trato de as organizar; Olho, escrevo e digo mais!);
- 5) Suporte/ apoio no uso da estratégia (apoio por parte do professores e pares a alcançar sucesso na tarefa, discussão da manutenção e generalizações) e
- 6) Independência no uso da estratégia (retirada progressiva de apoio mediante o aumento da autonomia dos alunos; estímulo à manutenção e generalização).

Ainda, segundo Graham e Harris (2008) na utilização de estratégias de ensino autorregulado o professor tem que ser entusiasta e modelar comportamentos, pensamentos e/ou reforços; envolver os alunos na colaboração e procura estratégias específicas que funcionem como rede de apoio; proporcionar oportunidades aos alunos para usarem a estratégia e elogiar e reforçar os esforços dos alunos.

### **3.2 Atividades de pré-escrita**

As atividades de pré-escrita pretendem auxiliar o escritor a refletir sobre as suas ideias e a organizá-las antes de as transcrever. A realização de atividades como: chuvas de ideias ou pesquisas, por exemplo, auxiliam o escritor a melhorar a sua qualidade de escrita (Graham & Perin, 2007).

### **3.3 Definição de objetivos**

A definição de objetivos, antes de iniciar o processo de escrita, tem-se revelado um aspeto importante e com efeitos positivos na melhoria de competências de escrita dos alunos. O processo deve ocorrer de forma explícita e na maior parte das vezes negociado com o aluno (De entre alguns objetivos que necessitam ser trabalhados quais aqueles em que se vão focar?). Deste modo, os alunos conhecem quais os objetivos pretendidos, para um determinado período de tempo, e o processo de avaliação da escrita torna-se mais claro (Festas, 2002; Graham & Perin, 2007). Por exemplo: um aluno que revele dificuldades ao nível da ortografia poderá definir escrever com menos erros; um aluno com dificuldade ao nível da identificação de tipologias textuais poderá assumir como objetivo identificar o tipo de texto e elementos estruturais presentes antes do processo de escrita.

### **3.4 Escrita de pares**

De acordo com as teorias sociocognitivas e socioculturais os contextos sociais são essenciais para a aquisição e desenvolvimento das competências humanas. Assim, os alunos aprendem sobre o papel da alfabetização através da participação no quotidiano e

das experiências diárias em casa, na escola e na comunidade. Vários autores defendem o apoio dos pares no processo de escrita em sala de aula por considerarem benéfica a observação da escrita de outros para o processo de escrita de cada aluno (MacArthur et al., 2006), assim como as práticas colaborativas de escrita (ex.: Graham, Harris, et al., 2015). Deste modo, os alunos podem trabalhar com os pares, auxiliando-se mutuamente no processo de revisão, modelados e orientados pelos professores (ex.: fornece critérios de avaliação para as revisões e permite a introdução de novos critérios) o que permite que os alunos reflitam e desenvolvam, em simultâneo, o seu processo de escrita (MacArthur, 2009).

### **3.5 Ferramentas tecnológicas**

Autores como Tavares e Barbeiro (2011) ou MacArthur (2009) consideram que a utilização das TIC durante o processo de escrita pode ser favorável à melhoria da qualidade do texto produzido. Deste modo, durante o processo de planificação o escritor recorre à memória e/ou a recursos externos (ex.: pesquisa, observação, reescrita) para formular ideias que podem ser integradas no texto e que posteriormente são selecionadas e organizadas. De notar, ainda, que as potencialidades gráficas de formação e produção do texto (ex.: emoticons, hipertexto, multimodalidade), bem como a possibilidade de retroversão de ações, desenvolvem a confiança e criam condições para que o aluno veja o erro de outra forma, uma vez que este pode "experimentar" no computador, sem deixar essa marca de erro, possibilitando ainda a estimulação de experiências de aprendizagem e de fluência tecnológica (MacArthur, 2009; Tavares & Barbeiro, 2011). Os alunos tendem, em geral, a ficarem mais motivados para escrever quando usam as TIC (Hidi & Boscolo, 2006), contudo depende das suas competências base (ex. se já estão ou não habituados a digitar no computador) (MacArthur, 2009). Adicionalmente, o recurso às tecnologias como suporte visual explícito (ex. mapas mentais) permite aos alunos criar ideias e narrativas mais complexas, assim como escrever com menos erros (Carnahan et al., 2012).

O processador de texto é reconhecido como uma prática baseada em evidências devido à facilidade com que permite a edição do texto (ex.: adicionado, alterado, movido ou excluído) de forma simples e rápida, o encorajamento do processo de revisão (ex.: evita processos de recopia da informação), o estímulo à publicação ou divulgação dos textos para uma audiência real e a possibilidade de personalização (MacArthur, 2009). Por sua vez apesar do corretor ortográfico apresentar algumas limitações como a identificação de palavras como erros que na realidade não são (ex.: homónimos, ortografia próxima, gírias), da inexistência da ortografia correta relativamente às palavras pretendidas na lista de sugestões ou ainda da dificuldade do aluno reconhecer a ortografia correta na lista de sugestões revela-se uma mais-valia para quem ter uma caligrafia ilegível ou disortografia.

Também, Thompson et al. (2016) sintetizaram ainda algumas das evidências científicas das tecnologias de apoio junto de alunos com DAE, como corretores ortográficos, sintetizadores de texto, sintetizadores de voz ou preditores de palavras, reforçando a possibilidade de feedback e ajuda à identificação de erros e realização de uma correção mais rápida.

### **3.6 Aprendizagens autênticas**

As competências e processos de escrita devem ser trabalhados em contexto e de modo a tornarem as aprendizagens funcionais e criando oportunidades para os alunos expandirem

os seus conhecimentos, tanto ao nível dos processos de escrita (ex.: planificação, avaliação e revisão do texto) como quanto a competências básicas de escrita (ex.: vocabulário, gramática, ortografia, pontuação ou capacidades de argumentação). Similarmente, reforça competências relativas a descrever, demonstrar, inferir e fornecer feedback positivo (Araújo, 2017; Graham & Haris, 2007).

### 3.7 Competências básicas de escrita

No que se refere a competências básicas estas revelam-se essenciais no processo de escrita e devem ser trabalhadas de forma isolada, antes da composição de textos (MacArthur, 2009). Constituem práticas de escrita recomendadas, por exemplo: combinação de frases, através da exploração e ensino para a construção de frases cada vez mais complexas e sofisticadas, com a utilização de conectores discursivos; o ensino explícito de regras ortográficas e ainda o recurso a lista de palavras difíceis ou ao estabelecimento de relações entre palavras (ex: porta-portagem) (Barbeiro, 2011; Graham & Perin, 2007).

Em geral podemos afirmar que estas constituem algumas das práticas baseadas em evidências já reconhecidas pela literatura. Importa ressaltar que as intervenções junto de alunos com problemas e dificuldades na escrita passam por exercícios repetidos, o respeito pelo ritmo apropriado, o feedback corretivo, o tempo de processamento adequado, a monitorização das respostas fornecidas, bem como um ensino explícito, estruturado, intensivo, sistemático e individualizado. Contudo, atendendo à especificidade de cada aluno, apesar destas práticas terem evidências científicas e terem maior probabilidade de sucesso, não é garantida a sua eficácia uma vez que depende do contexto, intervenientes, situações e de outras componentes diversas que afetam não só o processo de escrita, como as relações e interações entre as pessoas (Graham, 2019).

### 4 Exemplos de produções de materiais no âmbito das ações de formação

No âmbito desta ação de formação os professores foram convidados a adaptar e construir recursos para os seus alunos, de modo que pudessem utilizá-los nos seus contextos profissionais. Como consequência seguem exemplos das produções dos formandos relativas à produção de textos narrativos (Figura 4, 5 e 6; Quadro 1 e 2) ou textos descritivos (Figuras 7, 8 e 9).

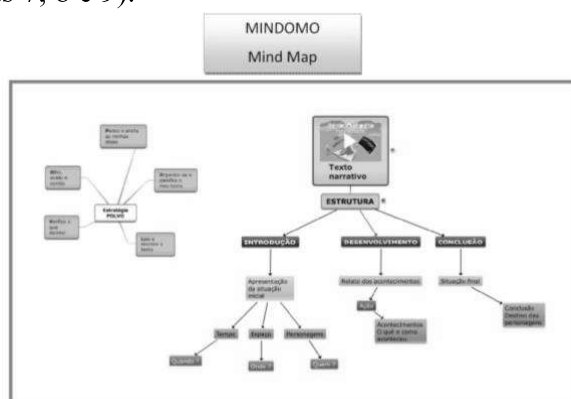
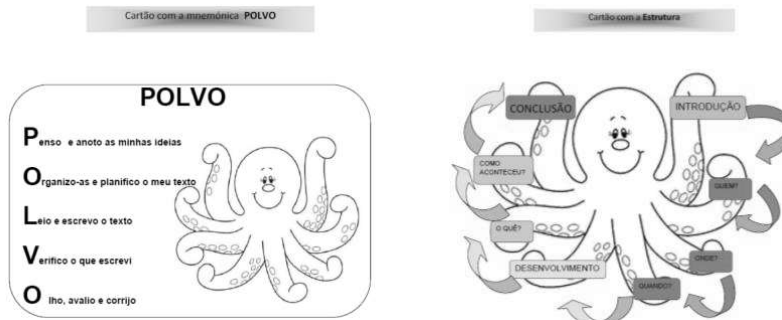


Figura 4: Mapa mental sobre textos narrativos.



Figuras 5 e 6: Mnemónica e gráfico visual organizador.

Quadro 1: Mosaico de ideias para a escrita de textos narrativos.

Elementos e estrutura do texto narrativo

**MOSAICO DE IDEIAS**

Com a ajuda do mosaico planifica o teu texto.  
Faz as tuas escolhas pintando um retângulo para cada componente do texto.

Introdução					
Tempo Quando?	Há muitos, muitos anos...	Era uma vez...	Certo dia...	Numa manhã...	Na época em que os animais falavam?
Local Onde?	Num palácio	Num castelo.	Na floresta.	No campo.	Na quinta.
Personagens Quem?	Uma princesa e um príncipe.	Um rei e a filha	Animais (leões?)	Dois amigos.	O vento e o sol.
Desenvolvimento - Ação					
(Problema) O que queriam?	Descobrir um tesouro secreto.	Arranjar comida.	Acabar com a poluição	Ajudar um amigo doente	Destruir um dragão
Quem ajudou?	Um príncipe	Um leão	Uma bruxa.	Um mago	Uma menina
O problema resolveu-se como?	Com uma poção mágica.	Com um feitiço.	Com uma luta.	Com palavras sábias.	Com sorte.
Conclusão					
Como termina a história?	E foram felizes para sempre.	Mataram o dragão.	Resolveram viajar pelo planeta para o protáger.	Ficaram muito amigos.	Agradeceram a ajuda.

Quadro 2: Cartão de revisão do texto narrativo.

Grelha de verificação de texto narrativo

**CARTÃO DE REVISÃO DO TEXTO NARRATIVO**

• Após a escrita de um texto, deves ter o cuidado de o rever, com o objetivo de identificares algumas incorreções e efetuares os ajustes necessários. Para tal, deves reler o que escreveste e, caso seja necessário, podes apagar, corrigir e mesmo reformular o teu texto.  
 • Usa como orientação a grelha de verificação. Há coisas a ter em conta especificamente nos textos narrativos, os primeiros deves ter em conta em todos os tipos de texto.  
 • Podes ainda melhorar o teu texto e garantir o seu sucesso.  
 • Se necessitares usa o sintetizador de voz, para te ajudar a detetar erros.

GRELHA DE VERIFICAÇÃO			
No meu texto...			
	Sim	Não	
Em todos os tipos de texto	Usar uma caligrafia que possibilite a sua leitura por outros?		
	Deixei um espaço para indicar os parágrafos?		
	Utilizei a letra maiúscula para iniciar as frases?		
	Utilizei a letra maiúscula nos nomes próprios?		
	Apliquei corretamente as regras de translineação?		
	Apliquei corretamente a acentuação?		
	Pontuei corretamente o texto?		
	Escrevi as frases de forma correta e clara?		
	Organizei as minhas ideias em diferentes parágrafos?		
	Evitei a repetição desnecessária de palavras?		
	Tive em conta a concordância em número e género entre as palavras?		
	Apliquei corretamente os tempos verbais?		
	Tive em conta a ortografia correta das palavras?		
Texto narrativo	Dei um título ao texto?		
	Escrevi quando se passou a história?		
	Escrevi onde se passou a história?		
	Escrevi quem são as personagens?		
	Apresentei o (s) problema (s) ou acontecimentos?		
	Como foi resolvida a situação?		
Dei um fim para a história?			

Assim, os materiais apresentados ajudam os alunos a organizarem as suas ideias (Figura 5), a facilitar a chamada da informa (Figura 6 e 7), a auxiliar o processo de escrita e a compreensão dos elementos textuais (Quadro 1) e ainda a rever o seu processo de escrita (Quadro2), auxiliado ou não com ferramentas de apoio.

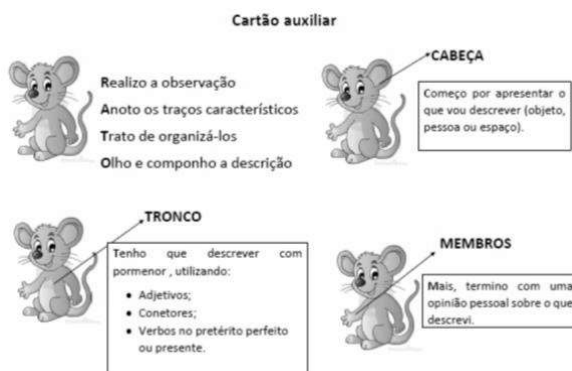


Figura 7: Gráfico organizador com mnemónica.

Por sua vez, para a escrita de textos descritivos (Figura 8, 9 e 10) foram verificadas a seguinte adaptação das estratégias de autorregulação:

**Rato + estrutura - Esquema de Organização**

**Introdução** – Começo por apresentar o que vou descrever (objeto, pessoa ou espaço).  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**Desenvolvimento** - descrevo com pormenor utilizando:  
 • Adjetivos;  
 • Conectores;  
 • Verbos no pretérito imperfeito ou presente.  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**Frase final** – Termino com uma opinião pessoal sobre o que escrevi.  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**Rever**  
 O meu texto tem todas as partes?  
 Sim  Não

Figura 8: Esquema de organização.

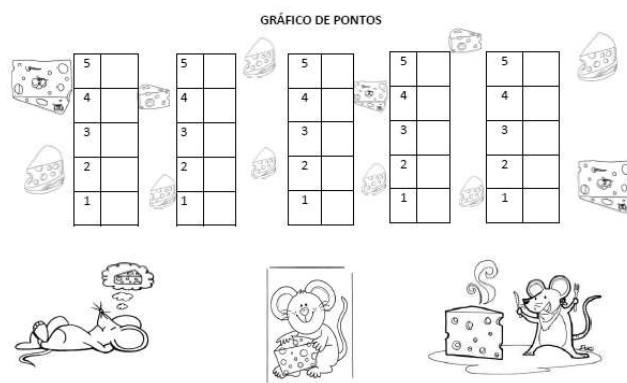


Figura 9: Gráfico de pontos.

Neste caso o gráfico organizador para textos descritivos auxilia a re Chamada da informação, a compreensão da estrutura e etapas, o esquema organizador auxilia o processo de transposição e organização de ideias e o gráfico de pontos auxilia a monitorização da presença dos elementos nos textos descritivos.

## 5 Conclusões

Da implementação deste tipo de ações de formação, da análise dos planos de integração, das reflexões críticas individuais e das respostas aos questionários de avaliação da ação de formação permitiram verificar que a maior parte dos formandos reconheceram a necessidade de formação nesta temática e consideraram que as atividades desenvolvidas permitiram cumprir as suas expectativas, com a apresentação de novas estratégias que consideram úteis em contexto de sala de aula. Os formandos consideraram ainda que tempo de formação foi adequado e que os conteúdos chegaram de forma facilitada.

Globalmente o trabalho de grupo foi uma metodologia valorizada pelos formandos, bem como a partilha de materiais práticos e a sustentação científica das abordagens. Como pontos menos positivos consideraram que a avaliação foi exigente e que o grupo de formandos tinha um número elevado.

Por fim, os professores sugeriram futuramente a criação de módulos específicos por áreas (ex. ortografia, vocabulário) de modo a explorar em maior profundidade as estratégias específicas de cada área.

Em suma, atendendo às atividades desenvolvidas e às opiniões dos formandos foi possível fornecer recursos e competências para apoiar os professores e alunos a lidarem de forma mais informada sobre os problemas e as DAE na escrita. Como próximo passo sugere-se a criação de comunidades de partilha de práticas entre docentes e investigadores.

## 6 Referências

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.97808904com25596>.
- Araújo, C. (2017). *Dificuldades de aprendizagens específicas na escrita de textos argumentativos de opinião: O papel das estratégias de autorregulação no contexto das Tecnologias de*

- Informação e Comunicação* [Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho]. <http://hdl.handle.net/1822/48602>.
- Carnahan, C. R., Williamson, P. S., Hollingshead, A., & Israel, M. (2012). Using technology to support balanced literacy for students with significant disabilities. *Teaching Exceptional Children, 45*(1), 20-29.
- Cruz (2019). *Dificuldades de aprendizagem específicas*. LIDEL.
- Hayes, J. R. (2012). *Modeling and Remodeling Writing*. *Written Communication, 29*(3), 369-388. <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>
- Harris, K.R. et al (2008). *Powerfull writing strategies for all Students*. Paul H. Brooks Publishing Co.
- Hidi, S. & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 144-157). Guilford Press.
- Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education, 43*(1), 277–303. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821125>
- Graham S. & Harris k. (2009). Almost 30 years of writing research: Making sense of it all with The Wrath of Khan. *Learning Disabilities Research & Practice, 24*(2), 58–68. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2009.01277.x>
- Graham, S., & Harris, K. (2013). Common core state standards, writing, and students with LD: Recommendations. *Learning Disabilities Research and Practice, 28*(1), 28-37. <http://doi.org/10.1111/ldrp.12004>
- Graham, S., & Harris, K. R. (2016). A path to better writing. *The Reading Teacher, 69*(4), 359–365. <https://doi.org/10.1002/trtr.1432>
- Graham, S., & Perin, D. (2007). Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high Schools. A Report to Carnegie Corporation of New York. Layout 1 (carnegie.org)
- Graham, S., Harris, K. R., & Santangelo, T. (2015). Research- based writing practices and the common core meta-analysis and meta-synthesis. *Elementary School Journal, 115*(4), 498-522. doi:10.1086/681964
- Festas, F. (2002). Principais tendências no ensino da escrita de textos. *Psycologica, 30*, 173-175.
- MacArthur, C.A. (2006). The effects of the new technologies on writing and writing processes. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fritzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 248-262). Guildford Press.
- MacArthur, C. (2009). Reflections on Research on Writing and Technology for Struggling Writers. *Learning Disabilities Research & Practice, 24*(2), 93-103.
- Tavares, C. & Barbeiro, L. (2011). *As Implicações das TIC no ensino da Língua*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Thompson, R., Tanimoto, S., Abbott, R., Nielsen, K., Lyman, R. D., Geselowitz, K., Habermann, K., Mickail, T., Raskind, M., Peverly, S., Nagy, W. & Berninger, V. (2016). Relationships between language input and letter output modes in writing notes and summaries for students in grades 4 to 9 with persisting writing disabilities. *Assistive Technology*. doi:10.1080/10400435.2016.1199066.