

PAINEL 5

ENSINANDO A ESCREVER: INSTÂNCIAS DE UMA EXPERIÊNCIA DE TESTAGEM DE MATERIAIS INSTRUCIONAIS

Juracy C. Marques
UFRGS/FACED/PG-Ed

RESUMO

Aqui são apresentados os resultados de um Projeto de Testagem Pesquisa de materiais instrucionais (instrução programada) e seus efeitos nos processos de aprendizagem em sala de aula. Trata-se de 12 Programas com temas básicos variados, de cunho sociológico, político ou econômico, para ensinar ortografia e as habilidades básicas da expressão escrita (fazer redações) como uma atividade que, ao mesmo tempo, revela e desenvolve o nível lingüístico.

Trabalha-se com cinco escolas de diferentes níveis sócio-econômicos e desagrega-se a variável sexo na análise dos erros dos Programas e na produção textual (redações). Os resultados confirmam ser a variável nível sócio-econômico a que melhor explica as diferenças de rendimento escolar. As diferenças sexuais, ainda que pequenas, são bem estabelecidas.

Conclui-se pela validade e relevância dos Programas com as reformulações que a testagem-pesquisa (com a participação de duas juízas) mostraram ser necessárias.

1. INTRODUÇÃO

Partindo de um estudo de caso (rapaz de 16 anos, 2ª série do 2º Grau de Ensino, nível sócio-econômico comparativamente alto), elaboraram-se 12 Programas (instrução programada) sobre dificuldades de ortografia para sanar deficiências deste aluno. Desde logo, verificou-se que ortografia é instrumento, é técnica e que, portanto, o essencial para bem corrigir eventuais deficiências nesta área prende-se ao desenvolvimento de habilidades da escrita (ato de redigir). Por sua vez, tais habilidades decorrem da fala (LUFT, 1982, Nº 3.477; WIEDMANN, 1983), ligando-se às habilidades de ouvir e ler, onde os comportamentos de atenção e discriminação são fundamentais (MACHADO, 1978).

Ao mesmo tempo, para bem escrever o aluno precisa "ter o que dizer" e isto relaciona-se com suas experiências anteriores das quais decorre um "saber", um certo nível de conhecimentos e informações que são sempre de caráter interdisciplinar. O que o aluno já sabe é o fator mais decisivo na aquisição de novas aprendizagens (AUSEBEL, 1968, pp. 163 e 352; PIAGET, 1952). LUFT (1983, Nº 3.539) assim reforça esta posição: "A gramática natural, sistema de regras individualmente interiorização e socialmente compartilhado por intuição, constitui o próprio saber lingüístico dos falantes — a chamada "competência lingüística" do falante nativo". Tenha-se presente, também, que a "competência lingüística" é adquirida através dos processos de socialização e que o aluno já inscreveu em sua biografia, antes de chegar à Escola de 2º Grau, um sem número de influências indeléveis e marcantes.

Decidiu-se, dessa forma, trabalhar com Temas Básicas, extraídos de jornais e revistas, dada a sua contemporaneidade, com efeitos de motivação para alunos e professores. Por outro lado, foi utilizado como critério para a seleção desses temas as características e preferências do aluno em foco (estudo de caso). Assim, cada um dos 12 Programas versa sobre um tema de caráter social, político ou econômico, analisado com perspectivas históricas e geográficas. Por ex. "O jovem e o velho"; "A questão palestina"; "A América Latina"; "Balanço de pagamentos".

Optou-se por uma abordagem mais universal que regional, tendo-se em vista tratar-se de adolescentes do 2º Grau de Ensino que começam a pensar em níveis mais abstratos (PIAGET, 1952) e interessar-se pelos grandes problemas do homem no seu mundo e no seu tempo.

Embora os Programas sejam trabalhados de forma analítica, minuciosa (MARQUES' 1979), com regras de ortografia e outras a ela relacionadas ou à escrita (pontuação, discurso direto, indireto e livre), a ênfase é colocada na produção textual — ato de escrever — tendo cada aluno de produzir, no mínimo, 12 redações sobre temas de certa complexidade. Isto permite que os jovens alarguem seu repertório de informações e pensem criticamente sobre elas. Tal procedimento é particularmente importante nos processos de ensino-aprendizagem da Língua Materna. SOARES (1982, Nº 5, p. XIII) põe a gramática a serviço da reflexão: "o ensino visa a levar o aluno a tomar consciência do funcionamento da língua, tornando explícita a gramática implícita em seus atos de comunicação".

Com a finalidade de inserir o ambiente de ensino-aprendizagem criado pelos Programas num contexto, ao mesmo tempo, mais amplo e específico, no início de cada Programa, trabalha-se com uma pequena Mensagem, de cunho lingüístico. Por ex.: "A expressão escrita: clareza, correção, comunicação"; "Língua-gem não-sexista: gênero e número"; "Símbolos, significados e acordo social"; "A imitação e os meios de comunicação de massa".

Depois de testar os Programas face-a-face (estudo de caso), elaborando-os gradativamente, decidiu-se fazer sua testagem em cinco Escolas públicas de diferentes níveis sócio-econômicos. Decidiu-se, também, desenvolver concomitantemente uma pesquisa, com o auxílio de uma equipe de professores de Português que se constituíram, simultaneamente, em aplicadores dos Programas e coletadores de dados.

Este Projeto estendeu-se por um ano letivo e alcançou profunda e ampla participação da Delegacia de Ensino (37ª DE/SEC/RS), das Escolas, dos professores e dos alunos. Essa participação foi fundamental para criar um clima de alta expectativa em relação ao rendimento dos alunos, principalmente por parte dos profes-

sores que trabalham com escolas de baixo nível sócio-econômico. Isto é especialmente destacado porque, por princípio, nos Programas e na instrução programada a experiência de sucesso por parte do aluno é ingrediente fundamental da aprendizagem (MARQUES, 1979).

Em outra pesquisa (MARQUES e RASCHE, 1983), trabalhando com alunos da 1ª série do 1º Grau de Escolas de diferentes níveis sócio-econômicos, conseguimos comprovar a importância e significado das expectativas do professor em relação aos desempenhos de aprendizagem dos alunos. Ficou, então, claro para nós de que "os alunos em relação aos quais o professor tem grandes expectativas serão levados a bons desempenhos e os alunos em relação aos quais o professor tem pequenas expectativas apresentarão um desempenho inferior" (GOOD, 1981).

Como é típico, também, da instrução programada (MARQUES, 1979), o respeito ao ritmo próprio (diferentes usos de tempo para a mesma aprendizagem) foi embutido na própria programação destes materiais instrucionais. Do mesmo modo, a avaliação (teste de tipo objetivo e questão dissertativa) foi incorporada ao processo de aprendizagem. Com isto dá-se ao aluno o comando de sua avaliação — o quanto já sabe ou o quanto ainda necessita saber — em função dos objetivos que se propõe. O próprio aluno, com um gabarito fornecido pelo Programa, corrige o teste de tipo objetivo. Quanto à questão dissertativa, com o auxílio do professor, identifica as palavras certas e erradas e avalia a qualidade de sua redação: organização, unidade, coerência, clareza e concisão (SOARES, 1982, Nº 5).

Por conseguinte, esta testagem de materiais instrucionais, bem como a pesquisa que a envolveu, se propõe aos seguintes objetivos:

1. Testar (e reformular) materiais instrucionais para o ensino de redação e ortografia para alunos de 2º Grau de Ensino.
2. Verificar se há diferença no rendimento de aprendizagem entre moças e rapazes pertencentes a escolas que atendem populações de distintos níveis sócio-econômicos.
3. Explorar o uso e significado de temas básicos variados, de interesse geral, de acordo com o pressuposto de que "escreve bem quem tem o que dizer".

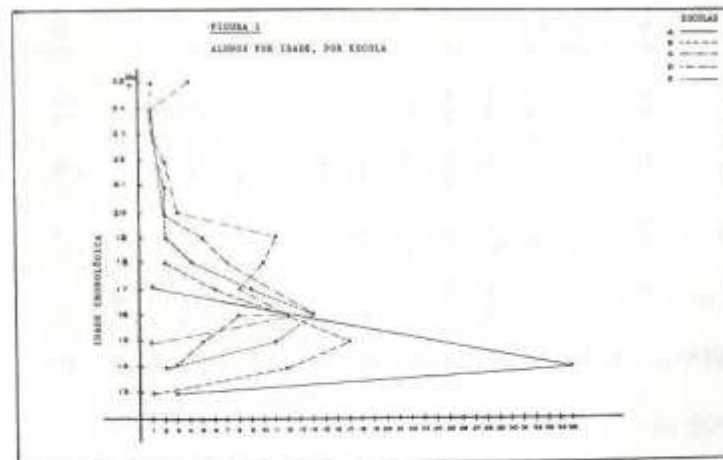
2. METODOLOGIA

A amostra constituiu-se inicialmente de 249 alunos que no final reduziu-se para 206, de cinco escolas, participantes do Projeto, de diferentes níveis sócio-econômicos.

A distribuição das idades cronológicas variou de 13 a 25 anos ou mais (TABELA Nº 1, Fig. 1). Os Programas foram aplicados indistintamente nas 1ªs, 2ªs e 3ªs séries do 2º Grau de Ensino e em duas turmas do noturno. Nota-se uma predominância de

moças na amostra, o que corresponde a um fenômeno comum nas Escolas de 2º Grau, particularmente nas de níveis sócio-econômicos médio e baixo. Há maior dispersão de idades cronológicas nessas mesmas escolas, concentrando-se as idades da chamada educação regular nas escolas de melhor nível sócio-econômico: 14, 15, 16 e 17 anos (Fig. 1). Há na amostra 18 rapazes e 42 moças com idades acima de 18 anos (TABELA Nº 1).

FIG. 1



Na determinação das escolas, conforme distintos níveis sócio-econômicos, seguiu-se a "Tabela de distribuição e ajustamento de vagas no Ensino de 1º e 2º Graus, segundo faixas de renda familiar mensal e número de pessoas que vivem dessa renda" (SEC/RS) e, para determiná-las, teve-se o auxílio da 37ª Delegacia de Educação, SEC, RS.

A equipe de testagem e pesquisa foi formada por um professor de Português de cada escola participante, incluindo-se o Colégio de Aplicação (UFRGS/FACED), além da Coordenadora de área do mesmo Colégio que serviu como consultora.

O material mimeografado (Programas) era liberado em diferentes momentos para cada uma das Escolas, conforme os modos peculiares de cada uma, para responder às tarefas decididas em reuniões da equipe do Projeto.

TABELA Nº 1 – DEFINIÇÃO DA AMOSTRA, POR ESCOLA, IDADE E SEXO

Idade Escolas/Sexo	13		14		15		16		17		18		19		20		21		22		23		24		25 ou +		TOTAL
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
A	M	1	16	11																							28
	F	2	29	4				1																			26
B	M		4	10	6	4	1																				25
	F	1	8	7	6	2	1																				25
C	M				3	5	5	4	2													1					20
	F			1	9	3	5	7	1											2			1	1			30
D	M			3	4	1	1																				9
	F		2	8	10	8	3	2																1			34
E	M		1	3	4	7										1								1	2	19	
	F		2	2	4	7	7	5	2	1													1		2	33	
TOTAL		4	52	49	46	38	23	18	5	2	2	2	2	3	5												249

Trabalhou-se ainda com duas Juízas (especialistas respectivamente em Lingüística e Produção de Materiais Instrucionais) e com fichas de avaliação de qualidade, preenchidas pelos alunos, ao final de cada um dos Programas.

Terminada a fase de aplicação, recolheu-se todo o material, em grande parte já tabulado pelos professores. A seguir, procederam-se às análises, através das contribuições qualitativas (juízas, professores e alunos) e dos dados quantitativos sobre os quais se fizeram cálculos de percentagem. Foram desagregadas as variáveis escola, sexo, tempos mínimos e máximos e dados de redação: número de palavras, percentagens de acertos e tempo utilizado.

3. RESULTADOS

As principais contribuições das juízas, dos professores e dos alunos dizem respeito à melhoria dos Programas, tendo-se em vista sua reformulação. Assim podem ser resumidas:

a) Levar em conta na elaboração e redação dos "quadros" e das "cortinas" dos Programas que "a escrita segue-se à fala e não vice-versa. O som vem primeiro do que a sua representação gráfica (grafema)".

b) Não grafar formas erradas (críticas à avaliação de múltipla-escolha). Substituir por testes de lacuna ou outros de tipo objetivo, onde o aluno tenha que escrever a forma certa e não apenas assinalar.

c) Eliminar a forma de carta da mensagem inicial, colocando um título para esta mensagem lingüística.

d) Dar um pequeno texto sobre o Tema Básico, evitando a ordem de voltar atrás para examinar "quadros" anteriores.

e) Dar ao comando uma outra diagramação (talvez tipo frase corrida) para não confundir com a regra (mais importante).

f) 80% de acertos seria considerado satisfatório e não 90% como era tradicional.

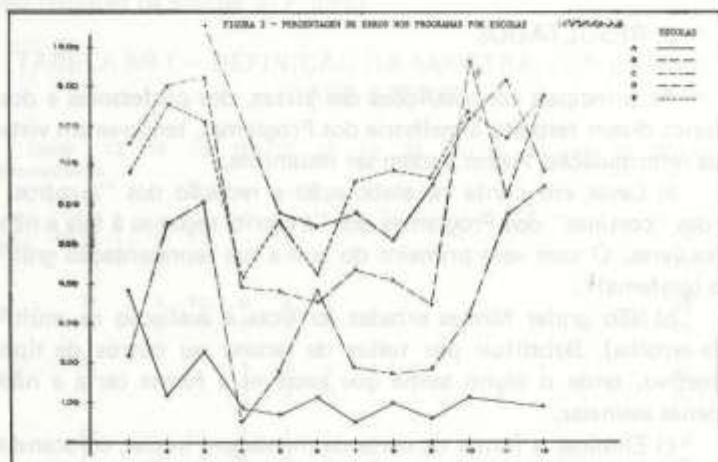
g) Facilitar as possibilidades de compreensão quanto ao significado das palavras. O uso de dicionário nas escolas de baixo nível sócio-econômico torna-se difícil, por sua inexistência.

h) Manter as palavras: Excelente, Jóia, Legal! A gente se sente bem.

i) Não sublinhar sempre as respostas corretas. Fica fácil demais.

Quanto à análise de itens (quadros dos Programas) e das questões de avaliação de tipo objetivo, por Programa e por Escola (TABELA Nº 2), a variável nível sócio-econômico parece explicar melhor que qualquer outra o número de erros e suas diferenças. Quer dizer: quanto mais alto o nível sócio-econômico dos alunos de determinada escola, menor o número de erros (Fig. 2).

FIG. 2



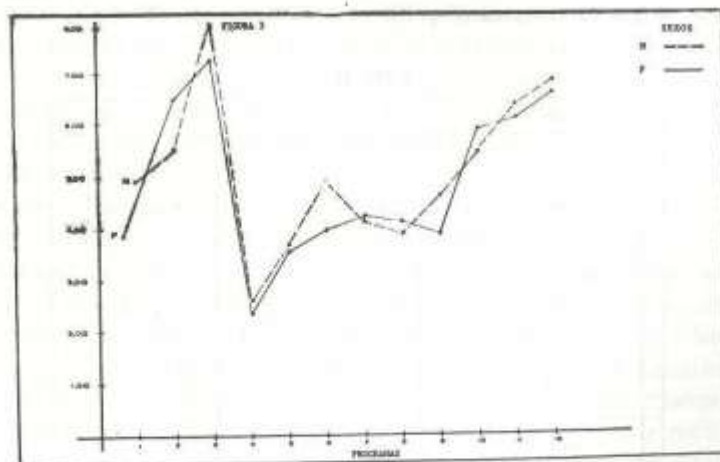
Por outro lado, notam-se resultados mais homogêneos nas escolas de nível sócio-econômico mais alto (TABELA Nº 2, Fig. 2). As percentagens de erros ficaram sempre aquém dos 10% (com exceção de uma escola, no Programa 3, o mais difícil). A Escola D não fez os três primeiros Programas, considerados muito fáceis pelo professor, tratando, segundo ele, de assuntos que os alunos já dominavam. A Escola A não fez o Programa 11 pelas mesmas razões (TABELA Nº 2 e Fig. 2).

TABELA Nº 2 – ERROS NOS PROGRAMAS POR ESCOLA

Escolas Programas	A	%	B	%	C	%	D	%	E	%	T	%
1	172	3,98	304	7,60	82	2,13	—	—	286	6,87	844	4,27
2	51	1,18	360	9,00	226	5,65	—	—	361	8,67	998	6,05
3	69	2,39	374	9,35	243	6,07	414	10,56	344	8,26	1.444	7,61
4	13	0,73	157	3,90	20	0,50	—	—	174	4,18	364	2,61
5	12	0,45	151	3,77	88	2,20	186	5,96	232	5,80	669	3,76
6	38	1,31	146	3,65	94	3,91	180	5,62	175	4,37	633	3,66
7	9	0,33	178	4,45	90	2,25	230	5,86	266	6,65	773	4,14
8	25	1,00	162	4,05	83	2,16	205	5,12	276	6,90	751	4,11
9	15	0,53	153	3,82	87	2,21	221	6,57	264	6,60	740	4,09
10	41	1,55	253	6,58	129	3,22	283	8,22	330	8,25	1036	5,73
11	—	—	250	6,25	236	5,90	312	9,33	308	7,70	1115	6,27
12	37	1,32	348	8,70	254	6,47	228	6,95	355	8,70	1222	6,75
TOTAL	482		2836		1632		2268		3371		10589	
%		1,34		6,17		3,55		7,13		6,91		5,02

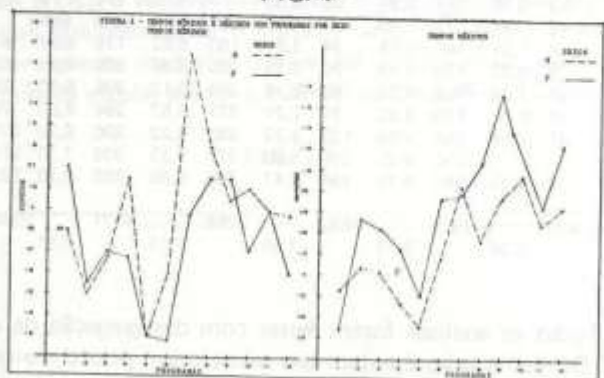
Todas as análises foram feitas com desagregação da variável sexo. Os meninos apresentam um número um pouco maior de erros, no conjunto dos Programas comparativamente às meninas (Fig. 3). Quanto aos tempos mínimos e máximos para a realização

FIG. 3



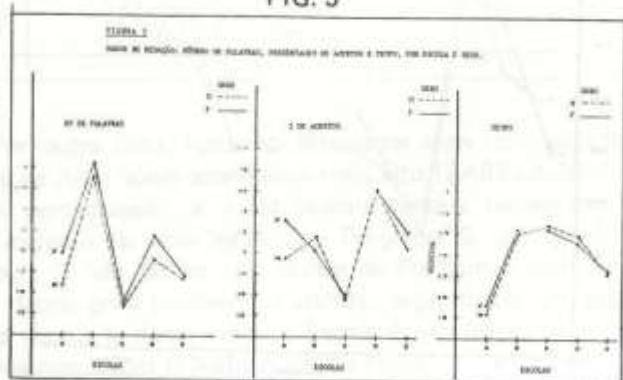
de cada um dos Programas: nos tempos mínimos os meninos, no conjunto dos 12 Programas, demoram a concluir um pouco mais do que as meninas, mas nos tempos máximos inverte-se a relação, mostrando-se as meninas mais lentas ou demoradas do que os meninos (Fig. 4).

FIG. 4



Nas redações, os tempos não se diferenciam quanto à variável sexo, nas cinco Escolas estudadas (Fig. 5). Entretanto, na produção textual, número de palavras, as meninas produzem um pouco mais do que os meninos (Fig. 5).

FIG. 5



Fez-se, ainda, uma análise da qualidade dos Programas, com apoio em fichas respondidas pelos alunos, após cada um deles. Não houve diferença marcante entre as escolas, relativamente a tais apreciações. Nesta ficha os alunos fizeram muitas sugestões para a melhoria dos Programas, algumas delas mencionadas no início deste item sobre resultados.

4. DISCUSSÃO

As Escolas participantes e seus professores tiveram inteira liberdade na utilização dos Programas como material instrucional a ser inserido em seus projetos pedagógicos e estilos de ensino-aprendizagem. Daí resultou uma variedade de situações que demonstraram, no concreto das salas de aula, as possibilidades de usos alternativos desta instrução programada.

Assim, evidenciaram-se como bons empregos, com resultados satisfatórios, os seguintes procedimentos: a) nas turmas comuns, em atividades de grande grupo, como tarefa regular de sala de aula; b) em pequenos grupos, em sala de aula, com discussão sobre o Tema Básico (preparo para a redação); c) como trabalho de casa, com supervisão do professor ou de um aluno mais adiantado, funcionando como tutor; d) como recuperação de deficiências, num ensino tipo individualizado com professor ou colega-tutor; e) como auto-ensino, o aluno realizando o Programa em casa e trazendo só a redação para corrigi-la com o auxílio do professor.

A variável sócio-econômica apresenta bom valor explicativo para o maior ou menor número de erros, comparativamente entre as cinco Escolas (TABELA Nº 2 e Fig. 2). Contudo, chama a atenção de que, naquelas Escolas onde o professor se mostrou mais motivado e comprometido com o Projeto de Testagem-Pesquisa, desenvolvendo por isso um ensino de melhor qualidade, os alunos tiveram um melhor desempenho, independentemente do nível sócio-econômico (TABELA Nº 2 e Fig. 2). Em outra pesquisa (MARQUES E RASCHE, 1983) constatamos que "as crianças pobres não são intelectualmente deficientes ou pobremente motivadas para aprender". O que ocorre é que o professor, em geral,

de escolas que atendem crianças ou adolescentes de baixo nível sócio-econômico tem expectativas baixas em relação aos rendimentos e aprendizagens desses alunos e por isso não desenvolve um ensino adequado ao potencial de rendimento que existe. Por sua vez a criança ou adolescente capta esta desmotivação, revelada na maior parte das vezes por atitudes de desânimo e até de cansaço. O aluno responde, também, com esta mesma atitude, acontecendo como consequência o que PAPERT (1980, p. 42) chama de fenômeno no qual "a deficiência se transforma em identidade" e daí por diante é assumido o rótulo: "não tenho condições, não sei Português, não posso aprender essas coisas complicadas".

Quanto à variável sexo, as diferenças são pequenas, mas bem estabelecidas (Figs. 3, 4 e 5), tanto em relação às percentagens de erros nos Programas (Fig. 3), como quanto aos tempos mínimos e máximos para a realização dos Programas (Fig. 4) e, ainda, quanto ao número de palavras produzidas nas redações (Fig. 5).

A diferença pequena, mas significativa e bem estabelecida, foi constatada por HYDE (1981), revisando, entre outros, os estudos abrangentes de MACCOBY e JACKLIN (1974). As diferenças devidas à variável sexo podem ser tão pequenas que tendem a ser mascaradas por outras variáveis situacionais, mas são confiáveis e estatisticamente significantes quando todas as variáveis são levadas em consideração (GLASS; McGAW e SMITH, 1981; EAGLY, 1983). Portanto, a diferença pequena por nós encontrada não é desprezível, mas encontra suporte, inclusive no fato de ser pequena, nesses estudos anteriores.

Nos tempos mínimos para a realização dos Programas, os meninos utilizam-se de mais tempo do que as meninas, terminam a tarefa depois delas. Nos tempos máximos, porém, a relação se inverte: as meninas demoram mais, terminam depois que os meninos (Fig. 4). Elas são mais persistentes e comprometidas? Será que produziram mais palavras na redação porque demoram mais? EAGLY (1983) chama a atenção para o fato de que, nas situações sociais, em geral, o sexo entra na linha de contra para estabelecer relações de "status" e prestígio. Assim, em muitas situações sociais o ser homem concede ao sujeito superioridade, o que o leva

a ter mais poder de influência e decisões, submetendo-se menos às prescrições. Daí porque, talvez, desempenhem as tarefas escolares (realizar os Programas e as redações) de uma forma menos cuidadosa do que as meninas. Por outro lado, estas são mais dependentes da aprovação dos outros — do Professor ou Professora — e freqüentemente a recebem mais do que os meninos, reforçando esta dependência. "Algumas investigações sobre diferenças sexuais na interação com o professor constataram que as meninas tendem a receber maior número de aprovações e menor número de críticas que os meninos" (BARROSO, 1980, p. 357).

Os princípios teóricos que fundamentaram a elaboração dos Programas, os procedimentos de pesquisa e a testagem dos materiais instrucionais foram confirmados e enriquecidos pelas experiências nas várias instâncias deste Projeto. Muitos deles já foram comentados na Introdução. Em síntese, eles são.

- 1) Partir das características, experiências e necessidades do sujeito que aprende.
- 2) Alargar o repertório de informações e pensar criticamente sobre elas.
- 3) Conduzir vários focos de interesse, com simultaneidade, construindo o conhecimento de maneira interfacetada (interdisciplinar).
- 4) Propor situações de ensino-aprendizagem que evoluam do mais simples para o mais complexo, do sabido para o desconhecido.
- 5) Usar reforço e "feedback" imediatos como recursos didáticos na relação ensino-aprendizagem.
- 6) Respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem, dando flexibilidade de tempo na realização de tarefas escolares.
- 7) Manter um nível de expectativa alta em relação aos desempenhos dos alunos, assegurando-lhes a vivência de sucesso pela aquisição gradativa e progressiva do conhecimento.
- 8) Dar o comando da avaliação ao sujeito, incorporando-a ao processo de ensino-aprendizagem.
- 9) Levar em consideração princípios específicos de Linguística e a especificidade didática do ensino da Língua Materna:
 - a) a fala precede à escrita, o som, a sua representação gráfica;

b) a gramática da Língua é natural aos falantes-ouvintes dessa mesma Língua,

c) não há só uma variedade correta da Língua;

d) a aquisição de novos padrões lingüísticos é mais importante do que a correção dos padrões já assimilados,

e) atenção e discriminação se constituem em habilidades essenciais na aprendizagem, tanto da leitura como da escrita (ato de rodigir).

10) Enfatizar o ato de escrever (redações), como atividade síntese que tanto revela como desenvolve o nível lingüístico.

A presente pesquisa e a própria testagem dos materiais instrucionais, embora sua riqueza e toda uma série de sugestões de melhoria dos Programas, têm suas limitações.

Os mesmos professores aplicadores dos Programas foram os auxiliares de pesquisa para a coleta de dados e seu registro. Isto tem suas vantagens e desvantagens. A vantagem, além do treinamento do professor em serviço, é introduzir de imediato alterações de programação que beneficiam o ensino e tão logo a aprendizagem dos alunos. A desvantagem é uma certa perda de rigor, pois tanto a coleta como o registro dos dados tornam-se menos uniformes, sistemáticos e precisos, dada a dinamicidade das situações de ensino-aprendizagem na concretude das salas de aula.

O acompanhamento através de reuniões sistemáticas da Equipe de Testagem-Pesquisa apóia-se mais nos princípios das pesquisas participantes do que nas de cunho experimental e quantitativo. Não obstante, para bem testar os materiais instrucionais é preciso quantificar, pois, de outro modo, as comparações seriam demasiado complexas, senão impossíveis. De posse dos dados quantitativos sabe-se, no entanto, que eles representam reduções que não fazem justiça ao montante de experiências e ensinamentos que a prática, com suas inúmeras interações humanas, ensinou. Como diz LUCKESI (1984, p. 213), "o mecanismo ação-reflexão garantirá ao educador uma forma metodológica, racional e dinâmica para a criação de um corpo de conhecimentos próprios e originais, independentes e inovadores, situados e não restritivos". Perde-se em rigor na testagem de teorias e no avanço do conhecimento por cumulatividade do saber sistemático, mas ganha-se

em experiência e em competência e, talvez, no compromisso para melhor desempenhar-se nas funções inerentes ao ensino, ajudando os alunos a aprenderem de forma mais prazerosa e eficiente.

5. CONCLUSÕES

1) A variável nível sócio-econômico explica mais e m hor que qualquer outra as diferenças quanto à desempenho — rendimento escolar — dos alunos das diferentes Escolas.

2) As diferenças sexuais são pequenas, mas bem estabelecidas, sendo que as meninas tendem a errar nos Programas um pouco menos que os meninos, produzem maior número de palavras nas redações e utilizam-se de tempos mínimos menores que os rapazes, mas demoram mais nos tempos máximos.

3) As competências e o nível de motivação do professor podem minimizar as diferenças de nível sócio-econômico e sexuais no Ensino de 2º Grau.

4) A pesquisa de tipo participante demonstrou ser adequada para testar materiais instrucionais nas situações concretas de sala de aula.

5) A consultoria de especialistas, tanto na produção de materiais instrucionais quanto no desenvolvimento de projetos experimentais de ensino, eleva não só o nível de participação como a precisão dos conceitos que são trabalhados nas situações de ensino-aprendizagem.

6) A exploração de temas básicos variados no ensino de conteúdos — ortografia e desenvolvimento da expressão escrita — produz ensino multidisciplinar, levanta o nível de informação dos alunos, facilita o ato de redigir e confirma o pressuposto de que "escreve bem quem tem o que dizer".

REFERÊNCIAS

1. AUSEBEL, D.P., NOVAK, J.D. e HANERIAN, H. *Psicologia Educacional; a cognitive view*. New York, Holt, Rinehart e Winston, 1968.
2. BARROSO, C.L.M. Diferenças sexuais. In J.C. MARQUES (org.) *Psicologia Educacional: contribuições e desafios*. Porto Alegre, Ed. Globo, 1980. (pp. 328-465).
3. EAGLY, A.H. Gender and social influence; a social psychological analysis. *American Psychologist* 38(9):971-981, 1983.
4. GLASS, G.V., McGRAW, D. e SMITH, M.L. *Meta-analysis in social research*. Beverly Hills, Cal., Sage Publications, 1981.
5. GOOD, T.L. Teacher expectations and student perceptions: a decade of reserch. *Educational Leadership*, 38(5): 415-422, 1981.
6. LUFT, C. Mundo das palavras. *Correio do Povo*, Nº 3.477, 1982.
7. LUFT, C. Mundo das palavras. *Correio do Povo*, Nº 3.539, 1983.
8. LUCKESI, C.C. Elementos para uma didática no contexto de uma pedagogia para a transformação. III Conferência Brasileira de Educação, v. Simpósios. Niterói, 12-15 Out., 1984 (pp. 202-217).
9. MACHADO, V.L.S. Aprendizagem de comportamento textual: pré-requisitos. In A.L. NERY et al. *Aprendizagem de leitura: pesquisa e ensino*. São Paulo, Símbolo, 1978.
10. MARQUES, J.C. *A aula como processo; um programa de auto-ensino*. Porto Alegre, Ed. Globo, 1979.
11. MARQUES, J.C. e RASCHE, V.M.R. Expectativa do Professor e o rendimento escolar do Aluno. UFRGS/FINEP, Curso de Pós-Graduação em Educação, Relatório de Pesquisa, Dez. de 1983.
12. PAPER, S. *Mindstorms: children, computers and powerful ideas*. New York, Basic Books, 1980.
13. PIAGET, J. *The origin of intelligence in children*. New York, International University Press, 1952.
14. SOARES, M. *Comunicação e Expressão (Livro do Professor)*. Novo Português através de textos. Nº 5. São Paulo, Ed. Abril-Educação, 1982.
15. WIEDMAN, L. Consultoria na avaliação dos Programas do Projeto Testagem-Pesquisa de Materiais Instrucionais: "Comunicação escrita e correção ortográfica". UFRGS/FACED, Pós-Graduação em Educação, 1983.