

## O MODELO *SELF-REGULATED STRATEGY DEVELOPMENT* NO ENSINO DA ESCRITA DO ENSAIO DE OPINIÃO

Carla Sousa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, [carla\\_carap@hotmail.com](mailto:carla_carap@hotmail.com)

Miriam Inácio, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, [miriamci@gmail.com](mailto:miriamci@gmail.com)

Maria Prata, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, [mprata58@googlemail.com](mailto:mprata58@googlemail.com)

Sara Ferreira, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, [sarasjf@gmail.com](mailto:sarasjf@gmail.com)

Maria Isabel Festas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, [ifestas@fpce.uc.pt](mailto:ifestas@fpce.uc.pt)

Albertina Lima de Oliveira, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, [aolima@fpce.uc.pt](mailto:aolima@fpce.uc.pt)

**Resumo:** A escrita não é apenas um preditor do sucesso académico mas, cada vez mais, um requisito básico para a participação na vida em sociedade. Ensinar a escrever bem é uma tarefa do sistema educativo, contudo muitos alunos saem da escola sem terem adquirido bem esta competência. O projeto “Ensino de Estratégias de Escrita” (FCT - PTDC/CPE-CED/102010/2008), que decorreu em seis escolas públicas do concelho de Coimbra, tinha como principais objetivos adaptar para o contexto educativo português o programa *Self-Regulated Strategy Development* – SRSD (Harris, et al, 2008) e melhorar as competências de escrita e sua instrução. Para o efeito, seguindo o modelo *SRSD*, desenvolvemos um programa de ensino de estratégias de escrita de um ensaio de opinião com vista a verificar os resultados da sua instrução na composição de textos. Para a prossecução deste estudo usou-se uma metodologia quase-experimental de pré e pós-teste, com grupo de controlo. A amostra foi composta por 507 alunos do 8º ano, envolvendo ainda 15 professores. O programa de intervenção decorreu ao longo de 4 meses, nas aulas de Língua Portuguesa e cada sessão semanal teve a duração de 45 minutos, sendo da responsabilidade dos professores da disciplina. De forma a assegurar a standardização dos procedimentos e atividades no grupo experimental, os professores participaram em sessões de formação e acompanhamento durante todo o processo de intervenção. Os primeiros resultados indicam diferenças significativas entre os dois grupos revelando que o grupo experimental tem pontuações superiores.

**Palavras-Chave:** escrita; composição de textos; estratégias de escrita; autorregulação da aprendizagem; formação de professores

### Introdução

De acordo com Rebelo (2008) a aprendizagem da escrita “é um requisito básico para capacitar os alunos a escreverem textos, isto é, a codificar a linguagem oral e o pensamento dos seus autores”.

De facto, é através da escrita que os indivíduos podem expressar e dar significado aos seus pensamentos, partilhar ideias e sentimentos acerca de um determinado assunto. Sem dúvida, a escrita é, hoje em dia, considerada uma competência básica para a participação na sociedade (Graham & Perin, 2007). No entanto, muitos alunos terminam a escola sem dominarem esta competência. Isto fica-se a dever, em grande parte, à ausência de um ensino que incida diretamente sobre a escrita e à crença segundo a qual as habilidades de composição seriam subsidiárias do desenvolvimento de outras áreas, como é o caso da leitura (Graham, 2012).

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

A tomada de consciência, por parte de investigadores e educadores, das dificuldades existentes na produção escrita e das conseqüentes altas taxas de insucesso na área, quer nos E.U.A., conforme os resultados alcançados no *National Assessment of Educational Progress* (Persky, Daane & Jin, 2003), quer em Portugal, mediante avaliações como as do PISA (GIASE, 2004/2005) ou as que constam do relatório do GAVE de 2010, propiciou que se desenvolvessem estudos sobre a eficácia de estratégias e de métodos de ensino da escrita.

Um dos programas que mais se tem destacado, pela sua eficácia, no ensino da escrita de diversos géneros textuais é o *Self-Regulated Strategy Development (SRSD)* desenvolvido

por Harris, Graham, Manson e Friedlander (2008). Este incide no ensino, de modo explícito e metódico, de procedimentos e de estratégias de escrita de textos, e promove o uso de estratégias de autorregulação (Graham & Harris, 1999; Rebelo, 2008).

O nosso projeto de investigação *Ensino de Estratégias de Escrita*, partindo do programa SRSD, pretendeu fomentar a generalização de mudanças explícitas e sistemáticas no ensino da escrita, de forma a melhorar as competências de escrita de ensaios de opinião dos alunos do 8.º ano de escolaridade.

Dada a importância do SRSD para o nosso projeto de investigação, explicamo-lo de seguida, para, posteriormente, nos determos sobre o estudo realizado.

### **O programa de desenvolvimento de estratégias de autorregulação**

Atendendo às dificuldades evidenciadas por muitos alunos na escrita de textos e à pouca atenção dada ao ensino desta habilidade ao longo da escolaridade, Harris et al. (2008) desenvolveram o programa SRSD.

Criado em 1982, este programa tem vindo a ser aperfeiçoado e trabalhado em várias áreas como a matemática e a leitura, embora seja no ensino da escrita que tenha assumido maior destaque. O SRSD tem vindo a ser aplicado, com bastante sucesso, em todos os níveis de escolaridade (desde o elementar ao ensino superior) na turma, em pequenos grupos e individualmente (Graham & Harris, 2003, Harris, Lane, Graham, Driscoll, Sandmel, Brindle & Schatsneider, 2012).

O SRSD apresenta estes três grandes objetivos: ensinar, de forma explícita e metódica, procedimentos de escrita de textos; incrementar a utilização de estratégias de autorregulação (definição de objetivos, automonitorização, autorreforço e autoafirmações); e, finalmente, promover, nos alunos, o desenvolvimento de atitudes e a adoção de convicções positivas acerca da escrita e de si próprios como escritores (Harris, Santangelo & Graham, 2008).

Assim, este programa trabalha a escrita, as atitudes e a autoeficácia, desempenhando esta última, segundo vários autores (Lavelle, 2009, Little, Lane, Harris, Graham, Karen & Sandmel, 2010), um papel determinante no bom desempenho dos alunos, mais concretamente no esforço despendido na tarefa e no grau de persistência face às dificuldades que nela encontram. Daí que esta seja encorajada e desenvolvida ao longo do programa.

O programa SRSD inclui seis fases consideradas básicas para introduzir e promover estratégias de escrita e de autorregulação, a saber: *Desenvolver e ativar os conhecimentos prévios; Discutir; Modelar; Memorizar; Apoiar; Desempenho autónomo.*

Na primeira fase - *Desenvolver e ativar os conhecimentos prévios* - os alunos adquirem os conhecimentos, vocabulário e conceitos relativos ao género de texto a ser trabalhado, de forma a aprender e a aplicar com sucesso as estratégias da escrita e da autorregulação.

Já na segunda fase – *Discutir* - o professor e os alunos discutem o significado e as vantagens da escrita e do uso de autoafirmações.

Na fase seguinte – *Modelar* – o professor modela, em voz alta, a utilização de afirmações autorreguladoras durante a composição de um texto modelo.

Na quarta fase – *Memorizar* – os alunos participam em atividades que os ajudam a memorizar os passos da estratégia. Embora alguns alunos não necessitem desta fase, outros beneficiam grandemente dela e deverão continuar a trabalhar a memorização.

Segue-se a quinta fase – *Apoiar* – em que o professor dá suporte aos alunos no uso de estratégias de escrita, nas autoafirmações e noutros procedimentos de autorregulação.

Finalmente, na sexta fase – *Desempenho autónomo* – os alunos são incentivados, pelo professor, a usar as estratégias aprendidas sem a sua ajuda ou sem a colaboração de outros colegas.

Estas fases apresentam-se como linhas gerais, e não como etapas fixas e pré-determinadas, uma vez que podem ser reordenadas, modificadas, repetidas ou eliminadas, de acordo com as necessidades e ambições dos alunos e dos professores.

Desde 1985 contam-se já mais de 40 estudos que investigaram o ensino de estratégias de escrita através do modelo SRSD (Graham e Harris, 2003, Harris et al., 2008).

Assim, com o objetivo de reunir e sintetizar os resultados dos vários estudos realizaram-se várias meta-análises (Graham, 2006, Graham & Harris, 2003, Graham & Perin, 2007, Rogers & Graham, 2008).

Todas as investigações e meta-análises realizadas confirmam que, de facto, o SRSD é um programa de ensino eficaz para todos os alunos, com e sem dificuldades.

Assim, independentemente das características dos alunos, do seu ano de escolaridade e do género de texto, trabalhar a escrita através do programa SRSD conduz a melhorias significativas no conhecimento e competências gerais de escrita, na motivação para escrever e na autorregulação dos alunos.

Além disso, as meta-análises indicam que o SRSD parece ser especialmente vantajoso para melhorar as competências de escrita dos alunos com dificuldades (Graham, 2006, Graham & Harris, 2003, Graham & Perin, 2007, Rogers & Graham, 2008).

### **Método**

O nosso projeto de investigação *Ensino de Estratégias de Escrita* tinha como objetivos principais: adaptar o SRSD para a língua e contexto educativo portugueses e verificar os efeitos do ensino das estratégias na composição de um ensaio de opinião.

Para a prossecução deste estudo usou-se uma metodologia quase-experimental de pré e pós-teste.

*Participantes*

No presente estudo participaram 507 alunos do 8º ano, de seis escolas públicas da área urbana do concelho de Coimbra, divididos em grupo experimental (n= 285) e de controlo (n= 222). No total estiveram envolvidas 25 turmas (n=13 experimental; n= 12 controlo) e 15 professores de Língua Portuguesa (n= 7 experimental; n= 8 controlo).

Neste artigo, apresentamos apenas os primeiros resultados parciais obtidos, sendo que a nossa subamostra é constituída por 6 turmas (n=115) de duas escolas do ensino básico, situadas na zona urbana de Coimbra, uma pertencente ao grupo experimental (n=63) e a outra ao grupo de controlo (n=52), e na qual se verifica uma predominância de raparigas (n=65) relativamente ao número de rapazes (n=50), como se verifica na tabela 1.

**Tabela 1** - Distribuição da subamostra por género

	<b>Raparigas</b>	<b>Rapazes</b>
<b>Escola Experimental</b>	39	24
<b>Escola de Controlo</b>	26	26
<b>Totais</b>	<b>65</b>	<b>50</b>

**Tabela 2** - Média e Desvio-Padrão das idades da subamostra de alunos

<b>Grupos</b>	<b>Idade</b>			
	Média	DP	Min.	Máx.
<b>Escola Experimental</b>	12,97	0,58	11,0	14,0
<b>Escola de Controlo</b>	13,51	0,69	12,8	16,4

Tal como se pode ver na tabela 2, a média de idades na escola de controlo: 13,51 (DP=0,69) é superior à da escola experimental: 12,97 (DP=0,58), havendo uma diferença significativa de idades entre os grupos ( $p < 0.001$ ).

### *Procedimento*

Antes da implementação do programa obtiveram-se as autorizações do Ministério da Educação, das escolas participantes e dos encarregados de educação de todos os alunos das turmas do 8º ano de escolaridade.

Nesta fase foram, também, adaptadas cinco lições sobre a planificação e a escrita de um ensaio de opinião, de acordo com o modelo SRSD (Harris et al., 2008), e desenvolvidos os instrumentos de avaliação, a ficha de recolha de dados sociodemográficos dos alunos e todos os materiais das sessões.

O programa de intervenção decorreu, junto do grupo experimental, ao longo de 4 meses, tendo sido aplicado uma vez por semana, durante 45 minutos, nas aulas de Língua Portuguesa. Durante o mesmo tempo, os alunos das turmas de controlo desenvolveram as atividades de escrita contempladas no programa de Língua Portuguesa.

De forma a assegurar a uniformização dos procedimentos e atividades no grupo experimental, os professores participaram em sessões de formação e acompanhamento durante todo o processo de intervenção. Nesse contexto, sempre que necessário, procedeu-se ao reajustamento do programa às necessidades e progressos dos alunos.

Paralelamente foram sendo recolhidos nas escolas os dados sociodemográficos dos alunos com vista à caracterização da amostra.

### **Resultados**

Aplicando-se o teste do Qui-quadrado e do T-Student podemos verificar que os dois subgrupos da nossa subamostra são equivalentes quanto ao sexo, às habilitações literárias dos pais, às classificações em Língua Portuguesa e nas disciplinas centrais do currículo obtidas no ano de escolaridade antecedente.

Apenas em relação à variável idade encontramos diferenças estatisticamente significativas entre os dois subgrupos, uma vez que a média de idades dos alunos do subgrupo de controlo é superior à dos alunos do subgrupo experimental.

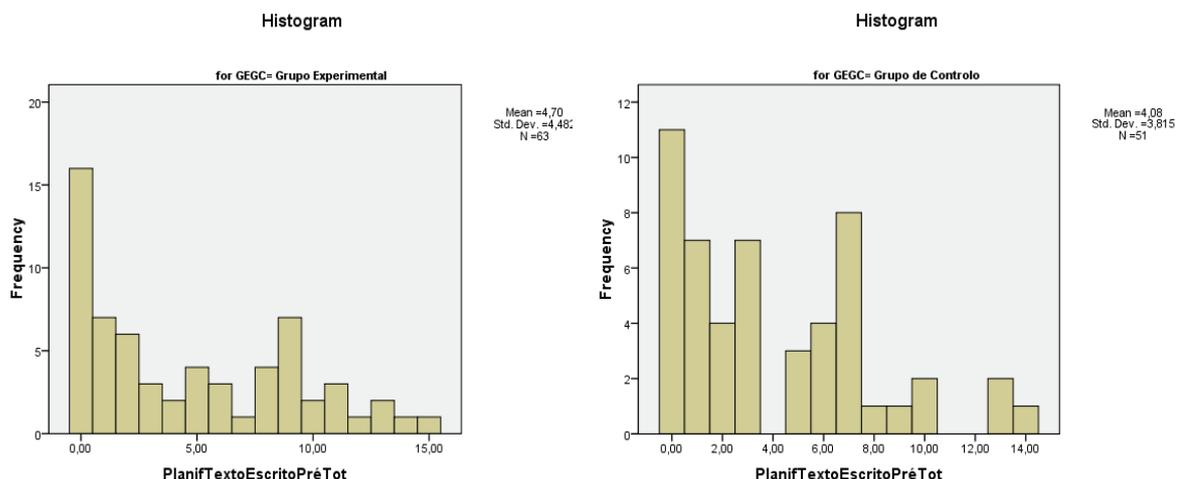
Através da análise dos pré e dos pós-testes, utilizando uma grelha de avaliação concebida para esse efeito, os avaliadores registaram os elementos estruturais de um ensaio de opinião presentes em cada texto individual, nomeadamente: a premissa sobre o tema proposto, o número de razões abonadas a favor da premissa, o número de elaborações explicitando cada razão e uma conclusão coerente validando a opinião defendida na premissa.

O somatório destes elementos, avaliados na escrita do ensaio de opinião, resultou num valor compósito que traduziu o desempenho/competência individual dos alunos.

Mais concretamente podemos observar, através das figuras 1 e 2, os resultados dos alunos do grupo experimental e do grupo de controlo ao nível do pré-teste (figura 1), ou seja, antes da implementação do programa, e ao nível do pós-teste (figura 2), imediatamente após a realização das sessões com o SRSD.

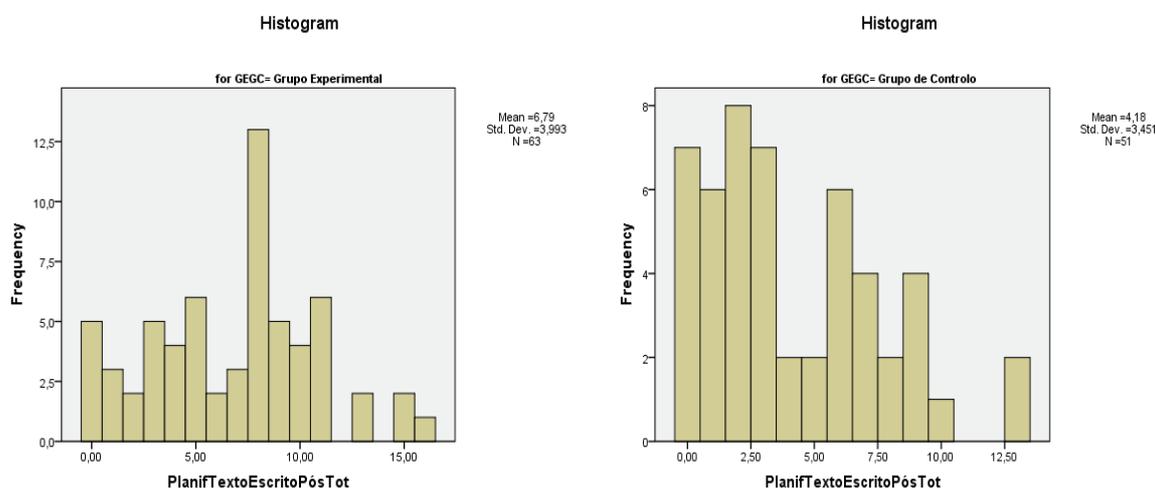
A figura 1 mostra a distribuição dos resultados obtidos pelos dois subgrupos no pré-teste. Pode-se observar que a distribuição dos dois subgrupos tende a ter a mesma configuração, sendo que o grosso das respostas se encontra nos valores mais baixos.

**Figura 1** – Distribuição dos resultados no pré-teste dos grupos experimental e de controlo



A análise da figura 2 permite verificar que os resultados mais baixos no subgrupo de controlo aumentaram, enquanto no subgrupo experimental diminuíram. Verifica-se, de facto, que a maioria dos alunos do subgrupo experimental, após a intervenção, passou a apresentar resultados mais elevados na escrita de um ensaio de opinião.

**Figura 2** – Distribuição dos resultados nos pós-testes no grupo experimental e no grupo de controlo



Na tabela 3 pode-se analisar os valores obtidos através da ANOVA Mista (medidas repetidas). Através deles pode-se observar que os ganhos do grupo experimental, já registados nas estatísticas descritivas, não se devem ao acaso, mas são o resultado do tratamento (intervenção). Quer a comparação dentro do mesmo grupo (do pré para o pós-teste) quer a comparação entre grupos (grupo experimental - grupo de controlo) revelam diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0.05$ ).

Quanto à interação entre o tempo e os subgrupos da amostra pode-se verificar que existem de facto diferenças estatisticamente significativas ao longo do tempo nos resultados

dos subgrupos, ou seja, os subgrupos foram apresentando diferentes resultados ao longo da implementação do programa.

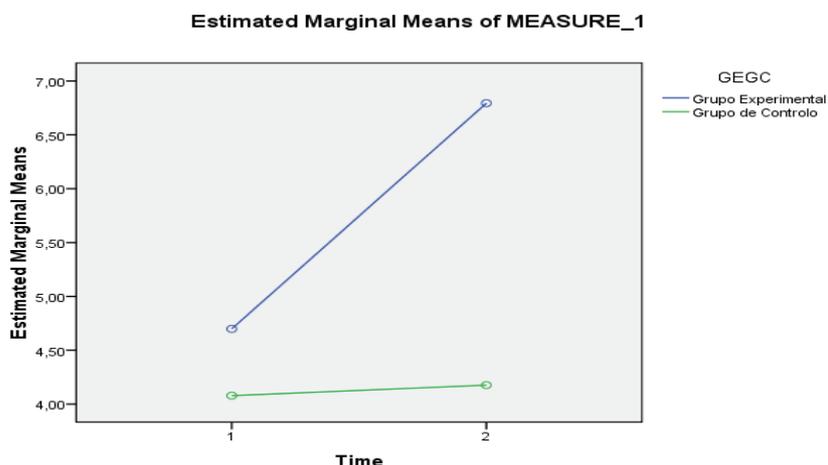
**Tabela 3 – ANOVA Mista – medidas misturadas**

Fonte	Soma dos Quadrados	gl	Média dos Quadrados	F	Sig.
Efeito entre sujeitos	73,837	1	73,837	8,401	,005
Intra sujeitos (erro)	984,358	112	8,789		
Efeito Intra Sujeitos	67,790	1	67,790	4,781	,031
<b>Tempo*GEGC</b>	<b>56,211</b>	<b>1</b>	<b>56,211</b>	<b>3,965</b>	<b>,049</b>
Tempo*GEGC (erro)	1587,969	112	14,178		

Tal como previsto, como se pode observar no gráfico da figura 4, os resultados obtidos nos pós-testes pelo subgrupo experimental são bastante superiores aos obtidos pelos resultados do subgrupo de controlo.

A figura 4 mostra que o efeito de interação é significativo entre os dois subgrupos, uma vez que é bastante evidente a evolução do subgrupo experimental ao longo do tempo (durante a intervenção). Já o subgrupo de controlo manteve praticamente os mesmos resultados ao longo do tempo.

**Figura 4 – Representação gráfica das médias dos pré e pós-testes - efeitos de interação**



## Conclusão

Os resultados indicam claramente que as estratégias de escrita de um ensaio de opinião, ensinadas e desenvolvidas no programa, tiveram efeitos positivos no desempenho dos alunos.

De facto, podemos verificar um importante efeito de interação inter e intra-grupos uma vez que os alunos do subgrupo experimental, ao longo do tempo da intervenção, foram evoluindo e melhorando, enquanto os alunos do subgrupo de controlo mantiveram os resultados.

Em suma, os resultados demonstraram que os alunos do grupo experimental aprenderam a organizar, de forma lógica e sequencial, as partes constituintes de um texto de opinião, a assumir e a defender a sua posição ou premissa sobre o assunto exposto e a concluir de forma coerente. Assim, concluímos que responderam à instrução e ao treino desenvolvidos no programa SRSD.

## Referências

- Crammond, J. C. (1997). An analysis of argument structure in expert and student persuasive writing. *Dissertation abstracts International*, 63 (7), 2455A. Retrieved May 5, 2008, from Dissertation and Theses Database.
- GIASE (04/05). Estatísticas da Educação 04/05. Lisboa: Ministério da Educação.
- Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing: A meta-analysis. In McArthur, C., Graham, S., & Fitzgerald, J. (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 187-207). New York: Guilford
- Graham, S. (2012). *Effective Writing Instruction*. Comunicação apresentada na Conferência Evidence – based practices in writing. FPCE, Coimbra
- Graham, S. & Harris, K. R. (1999). Assessment and intervention in overcoming writing difficulties: An Illustration from the self-regulated development model, *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 30 (3), 255-264
- Graham, S., & Harris, K. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies. In Swanson, H., Harris, K. & Graham, S. (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp 323-344). New York: Guilford Press
- 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 strategies development in writing: a randomized controlled study. *Journal of Teacher Education* 63 (2) pp. 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
- Lavelle, E. (2009) Writing through college: self-efficacy and instruction in Beard, R., Riley, J., Myhill, D., Nystrand, M. (Eds.) *The sage handbook of writing development*. 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
- Rebelo, J. A. S. (2008). Dificuldades na aprendizagem da escrita. Dificultades de aprendizaje en la escritura. [pp. 113-139] In Arroyo, R. G. *La Comunicación escrita: Cognición, multilinguismo y tecnologías*. 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