

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

Miriam Inácio, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, miriamci@gmail.com

Maria Prata, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, mprata58@googlemail.com

Sara Ferreira, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, sarasjf@gmail.com

Maria Isabel Festas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, ifestas@fpce.uc.pt

Albertina Lima de Oliveira, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, 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

	Raparigas	Rapazes
Escola Experimental	39	24
Escola de Controlo	26	26
Totais	65	50

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

Grupos	Idade			
	Média	DP	Min.	Máx.
Escola Experimental	12,97	0,58	11,0	14,0
Escola de Controlo	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.

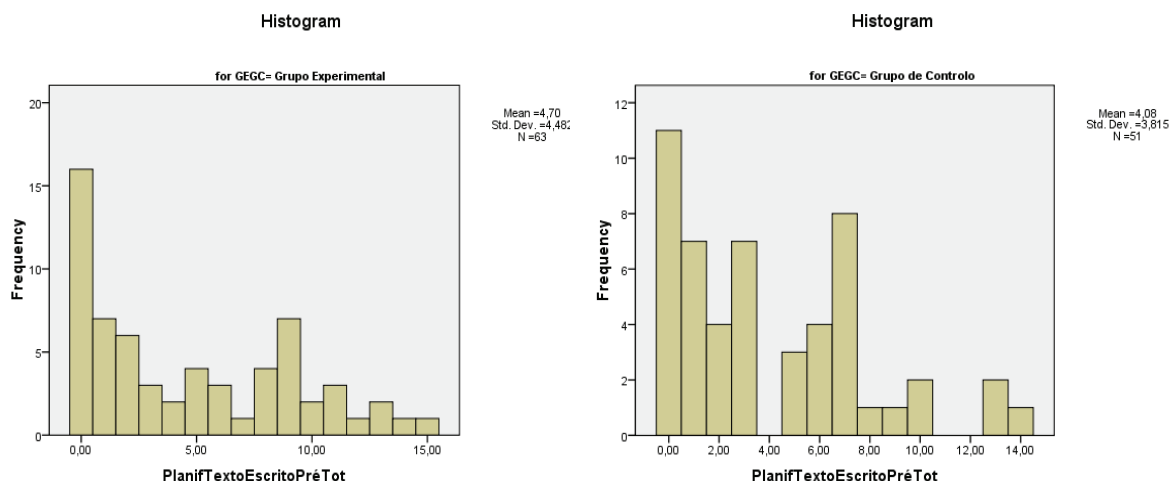
Através da análise dos pré e dos pós-testes, utilizando uma grelha de avaliação concebida para esse efeito, os avaliadores registaram os elementos estruturais de um ensaio de opinião presentes em cada texto individual, nomeadamente: a premissa sobre o tema proposto, o número de razões abonadas a favor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

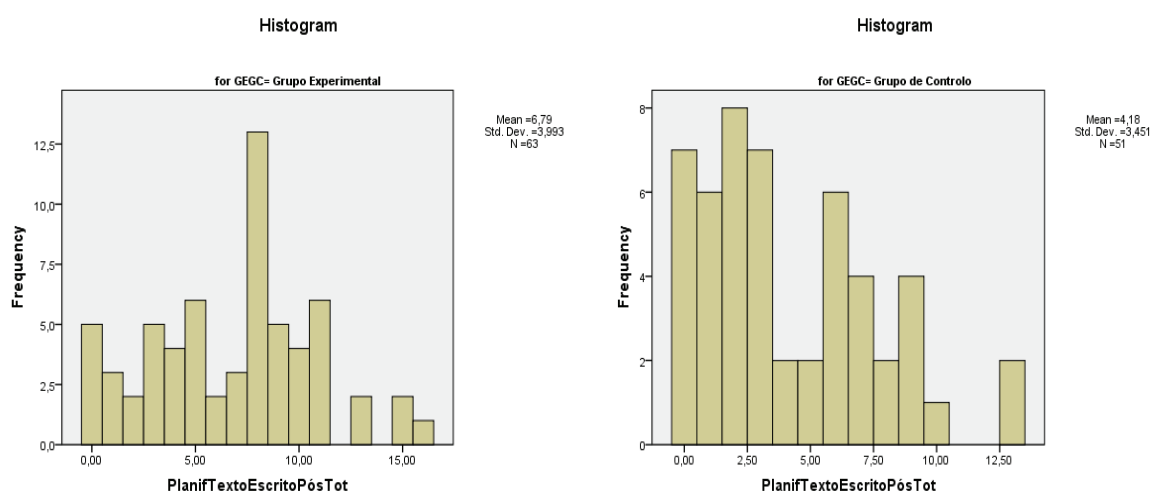
A figura 1 mostra a distribuição dos resultados obtidos pelos dois subgrupos no pré-teste. Pode-se observar que a distribuição dos dois subgrupos tende a ter a mesma configuração, sendo que o grosso das respostas se encontra nos valores mais baixos.

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.

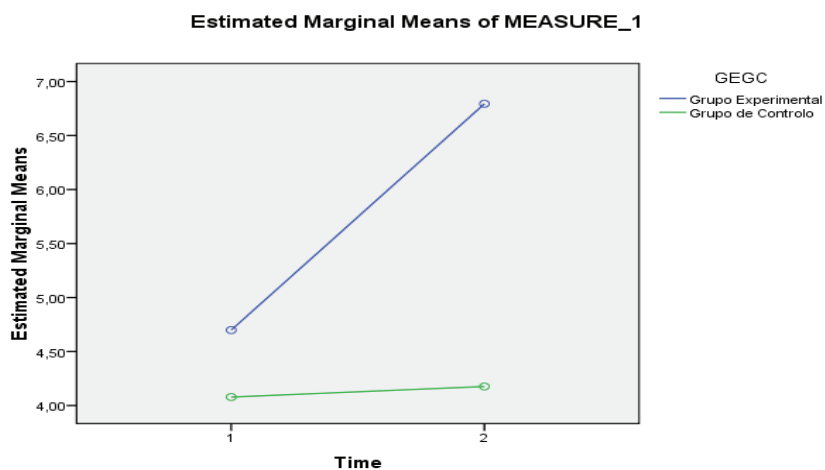
Tabela 3 – ANOVA Mista – medidas misturadas

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
Tempo*GEGC	56,211	1	56,211	3,965	,049
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