

## A instrução estratégica do SRSD na escrita do ensaio de opinião

Sara Ferreira<sup>1</sup>

Maria Isabel Festas<sup>2</sup>

Maria Helena Damião<sup>3</sup>

Maria Prata<sup>4</sup>

### Resumo

Apresenta-se um estudo quase-experimental, onde foram adaptadas as estratégias do *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD), relacionadas com a planificação, a escrita e a revisão do ensaio de opinião e do texto expositivo, bem como estratégias de autorregulação da aprendizagem. Desenvolveram-se dois programas de intervenção, integrados nas aulas de Português, com o objetivo de averiguar a eficácia do ensino destas estratégias nas tipologias textuais supramencionadas e verificar se a aprendizagem de uma determinada tipologia é transferível para outra. A amostra (185 alunos do 8.º ano) foi dividida em dois grupos experimentais: A (n= 122), que trabalhou o texto expositivo, e B (n= 63), que trabalhou o de opinião. De acordo com a metodologia desta investigação, os alunos tiveram três momentos de avaliação (pré-teste, pós-teste e *follow-up*), onde cada um escreveu um texto de cada tipologia. Os textos foram todos codificados e transcritos (com correção de erros ortográficos) para um ficheiro Word, onde, além do tema, se contaram as palavras e se fez uma avaliação da estrutura, de forma a chegar a uma classificação global. Os resultados de que dispomos indicam que, relativamente ao texto de opinião, nos pós-testes e *follow-up* o grupo B (que trabalhou esta tipologia) teve um desempenho bastante superior ao grupo A (que trabalhou o texto expositivo), indicando que o programa teve sucesso, pelo menos no que respeita ao treino com o texto de opinião. Do mesmo modo, a ausência de melhoria do grupo A revela que não houve transferência da aprendizagem de uma tipologia para outra.

**Palavras-chave:** autorregulação da aprendizagem, escrita de textos, *Self-Regulated Strategy Development*, texto de opinião, texto expositivo.

### Introdução

Independentemente do tempo e do espaço, a escrita permite obter conhecimentos, partilhar ideias, exprimir pensamentos, sendo, portanto, “um dos principais recursos para o domínio de muitas tarefas intelectuais” (Rebelo et al., 2013, p. 32). Por este motivo, a escola assumiu o seu ensino como tarefa primordial, tendo vindo a reconhecer a escrita como uma competência básica

---

<sup>1</sup> Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e CEIS 20 - Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX - Universidade de Coimbra, Portugal, sara.ferreira@fpce.uc.pt

<sup>2</sup> Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e CEIS 20 - Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX - Universidade de Coimbra, Portugal, ifestas@fpce.uc.pt

<sup>3</sup> Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e CEIS 20 - Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX - Universidade de Coimbra, Portugal, hdamiao@fpce.uc.pt

<sup>4</sup> Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e CEIS 20 - Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX - Universidade de Coimbra, Portugal, mariab.prata@gmail.com

do sucesso académico e laboral. Todavia, dada a sua natureza complexa, a sua aprendizagem e o seu domínio prolongam-se por toda a escolaridade.

Vários estudos nacionais e internacionais (e.g. Ferreira et al., 2014; Festas et al., 2015; Graham & Harris, 2017; Harris & Graham, 2017; Rebelo, 1993; Rebelo 2008), indicaram a presença de dificuldades na escrita, manifestadas também por alunos portugueses (e.g. GAVE, 2011), e destacam a necessidade do seu ensino ser explícito.

Na senda destas investigações, desenvolvemos um estudo, de carácter quase-experimental – “O ensino da escrita através do *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD) (SFRH/BD/84392/2012)” – que assenta nas estratégias do programa SRSD (Harris et al., 2008) referentes à planificação do ensaio de opinião e do texto expositivo e que foram adaptadas para a língua e contexto portugueses. Temos por objetivo testar a eficácia do ensino de estratégias de escrita e de autorregulação, tal como constam no SRSD, em alunos do 8.º ano de escolaridade.

Como tal, desenvolvemos dois projetos de ensino de estratégias de escrita, em duas escolas do Ensino Básico do concelho de Coimbra, sujeitas a duas condições e que constituíram assim dois grupos experimentais: numa escola foram ensinadas as estratégias de escrita do texto expositivo e na outra foram treinadas as estratégias de escrita do ensaio de opinião.

Cada grupo foi submetido a 12 sessões de ensino explícito de escrita, com 45 minutos cada, integradas nas aulas de Português e lecionadas pelas professoras da disciplina. Estas professoras frequentaram uma oficina de formação, com a duração de 50 horas, mas, além disso, foram acompanhadas pela equipa de investigação ao longo de todo o processo de formação e implementação dos programas de escrita.

## **1 O ensino da escrita de textos com o SRSD**

A escrita é uma ferramenta fundamental que a humanidade tem à sua disposição. Vários autores (Bereiter & Scardamalia, 1987; Graham & Harris, 2005; Hayes & Flower, 1980; Kellogg, 1994; Morais, 2013; Rebelo, 2008) exaltam a importância que as palavras escritas têm na nossa vida. Permitem-nos, entre uma panóplia de atividades, organizar os nossos pensamentos, expressar as nossas opiniões, comunicar com terceiros mesmo que à distância (física e temporal), reunir, preservar e transmitir informações. Ou seja, está presente em diferentes contextos da nossa vida. Por este motivo é necessário compreender e aprimorar a forma como esta competência é ensinada, para que o sucesso da aprendizagem da escrita possa estar ao alcance de todos.

### **1.1 A escrita de textos**

No contexto educativo, a escrita possibilita não só a aquisição, mas também a transmissão e a produção de conhecimento. Por esta razão, a sua instrução é obrigatória, nos diferentes sistemas de ensino a nível mundial,

desde os primeiros níveis de escolaridade. A escrita permite a integração de experiências e aprendizagens prévias “de escuta, de elocução e de leitura” (Rebelo, 1993, p. 44). Além disso, como supramencionado, só por si, o ato de escrever é extremamente complexo, já que conhecimentos de natureza mecânica (e.g., caligrafia), convencional (e.g., ortografia, pontuação), linguística (e.g., sintaxe) e cognitiva (e.g., conteúdo, estrutura, organização interna dos textos) (Alamargot & Fayol, 2009; Albuquerque, 2002; Festas, 2002) são requeridos. Este facto torna a sua aprendizagem morosa que, aliás, se desenvolve ao longo de todo o sistema de ensino, ainda que não se limite a este e, neste processo de aquisição da escrita, o aluno deverá despende toda a sua atenção e esforço (Ferreira et al., 2014; Graham, 2008; Harris & Graham, 2017). Barbeiro e Pereira, (2007, p. 15) evidenciam a complexidade da escrita, afirmando que esta competência “exige a capacidade de selecionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar. A escrita encontra no texto a forma mais relevante de representação do conhecimento. Escrever é, em grande parte das situações, escrever um texto”.

Nesta sequência, Morais (1997, p. 92) afirma que o reconhecimento das tipologias textuais facilita, por um lado, a escrita, atuando como “princípio estruturante ou organizador”, e por outro lado funciona como um guia, o que simplifica a interpretação e compreensão de um texto. Vários estudos evidenciaram que os escritores experientes não a descumram durante a tarefa de escrita (Adam, 1992; Duarte, 2008; Preto-Bay, 2005; Silva, 2012). Por outro lado, Silva (2012) acrescenta que os programas de línguas dos ensinos básico e secundário têm dado um destaque crescente a esta temática.

Em suma, o modelo de ensino da escrita de textos deverá integrar as suas diferentes dimensões/componentes, que não podem dissociar-se ou ser postas de parte, bem como estender-se às diferentes tipologias textuais.

## 1.2 A instrução estratégica do SRSD

Na atualidade, o *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD) é considerado o modelo de instrução da escrita mais importante e relevante (Fidalgo, Harris, & Braaksma, 2017, p. 9). A sua eficácia foi comprovada em mais de 100 estudos, incluindo com *designs* verdadeiramente-experimentais, quase-experimentais e estudos de caso, desenvolvidos com alunos com e sem necessidades educativas especiais do 2.º Ciclo do Ensino Básico até ao 12.º ano de escolaridade e com adultos (Festas et al., 2015; Fidalgo, Harris, & Braaksma, 2017; Graham & Perin, 2007; Harris et al., 2008, Graham & Harris, 2017), tendo sido testado em vários países.

Os três grandes objetivos do SRSD são: auxiliar os alunos a dominar os processos cognitivos envolvidos na planificação, produção, revisão e edição de textos de diferentes tipologias (e.g., narrativo, expositivo, opinião, etc.); ajudar os alunos no desenvolvimento da sua autorregulação de modo a que se tornem capazes de monitorizar e gerir a sua escrita; incentivar o desenvolvimento de

atitudes positivas dos alunos perante a ação de escrever e sobre si próprios enquanto escritores (Harris et al., 2008).

A instrução do SRSD compreende seis fases recursivas, através das quais se desenvolvem as estratégias de escrita e de autorregulação: 1) Desenvolver e ativar os conhecimentos prévios; 2) Discutir; 3) Modelar; 4) Memorizar; 5) Apoiar; e 6) Desempenho autónomo (Harris et al., 2008; Harris et al., 2011). Estas fases funcionam como linhas orientadoras, podendo ser reordenadas, repetidas ou modificadas, de acordo com as necessidades dos alunos e dos professores.

O ensino das estratégias de escrita e autorregulação é feito através de mnemónicas que ajudam os alunos a recordar os passos necessários durante a escrita de um texto, com vista ao seu melhoramento (Harris et al., 2008; Harris et al., 2011). Concretamente, as estratégias de autorregulação trabalhadas com o SRSD são as seguintes: *definição de objetivos, autoinstrução, automonitorização, autorreforço, e autoavaliação* (Harris et al., 2011).

Ainda sobre a instrução com o SRSD, Harris et al. (2011) referem que esta tem cinco características importantes, a saber: 1) o desenvolvimento e o ensino explícito dos conhecimentos sobre a escrita e sobre estratégias de escrita e de autorregulação; 2) os alunos são vistos como colaboradores ativos, trabalhando com o professor e com os colegas; 3) a instrução é individualizada, pelo que os processos, as competências e os conhecimentos-alvo da instrução são adaptados às necessidades e capacidades dos alunos; 4) a instrução é baseada em critérios e não no tempo; 5) o SRSD é um processo em desenvolvimento, onde são introduzidas novas estratégias e atualizadas as já ensinadas.

Ao longo do seu ensino, os professores promovem a manutenção e generalização/transferência das aprendizagens, pelo que os alunos são incitados a: identificar oportunidades para usar as estratégias aprendidas em outras aulas ou contextos; discutir essas possíveis tentativas de utilização das estratégias e de que forma estas podem ser adaptadas em contextos diferentes; avaliar o seu êxito durante e após a instrução (Harris et al., 2011).

## **2 Método**

A necessidade de desenvolver estratégias de ensino realmente eficazes para diferentes tipologias textuais (Duarte, 2008; Harris et al., 2008; Preto-Bay, 2005) motivou e justificou a pertinência e relevância da presente investigação.

Neste âmbito, desenvolveram-se dois programas de ensino de estratégias de escrita de textos (expositivo e de opinião), com alunos do 8.º ano de escolaridade de duas escolas do ensino básico de Coimbra. Ambos seguiram o modelo SRSD, vocacionado para o ensino e treino de estratégias de escrita, mas enquanto os alunos de um dos grupos trabalharam a planificação e escrita do texto expositivo, os do outro grupo trabalharam o texto de opinião. No final, pretendia-se verificar a eficácia do ensino das estratégias de escrita e autorregulação nas duas tipologias textuais, verificar se a aprendizagem de

uma determinada tipologia seria transferível para outra e se isso se traduziria numa melhoria do desempenho escolar. Deste modo, definiram-se os seguintes objetivos gerais:

- Adaptar as estratégias do SRSD referentes à planificação e composição escrita do texto de opinião e do texto expositivo;
- Avaliar os efeitos da instrução do SRSD na escrita de alunos do 8.º ano de escolaridade;
- Verificar se a instrução num tipo de texto (expositivo e de opinião) tem efeitos no outro tipo de texto;
- Atestar a eficácia do SRSD no desempenho escolar geral dos alunos.

Neste artigo, iremos centrar-nos nos dados obtidos com o ensaio de opinião, apurados a partir de uma subamostra.

## 2.1 Participantes e delineamento

No estudo alargado, participaram 220 alunos do 8.º ano de escolaridade, de duas escolas públicas da área urbana do concelho de Coimbra, isto é, todos os alunos inscritos nesse ano de escolaridade em ambas as escolas.

Contudo, após a recolha dos consentimentos informados, indispensáveis para a concretização desta investigação no que toca ao tratamento de dados, constituiu-se a amostra de 185 alunos, os quais se distribuíram por dois grupos: condição A ( $n = 122$ ), que trabalhou o texto expositivo, e condição B ( $n = 63$ ) que trabalhou o ensaio de opinião (cf. Tabela 1).

Importa referir que o grupo da condição A tem um número de sujeitos bastante superior ao grupo da condição B, em virtude do número de alunos, do 8.º ano de escolaridade, inscritos nessas escolas. Assim, no total estiveram envolvidas 10 turmas ( $n = 7$  experimental;  $n = 3$  de controlo).

Uma vez que os programas de escrita seriam implementados nas aulas de Português, colaboraram nesta investigação as seis docentes de Português ( $n = 5$  condição A;  $n = 1$  condição B), todas do sexo feminino, das turmas do 8.º ano. À semelhança da distribuição do número de alunos pelos dois grupos, também a disparidade do número de professoras, por grupo, se deve a questões de organização de cada escola, pelo que não nos foi possível controlar esta variável.

Estabelecido o contexto de aplicação dos programas de intervenção e o público-alvo, estivemos limitados às turmas das escolas que aceitaram colaborar neste estudo, não nos sendo possível fazer uma distribuição aleatória dos participantes pelos dois grupos.

Por este motivo não foi possível um controlo experimental completo, dado estarmos perante um grupo intacto, pelo que, para evitar possíveis problemas de controlo em termos de distorção causada por esta seleção (Tuckman, 2000), foram definidos alguns critérios e procedimentos para preservarem a validade interna do estudo. Assim, tivemos o cuidado de

contactar escolas do ensino básico, urbanas e situadas no mesmo concelho, que apresentassem características sociodemográficas similares para que os grupos fossem equivalentes. Dado que a intervenção foi realizada em contexto de sala de aula, é importante destacar que o número de alunos participantes foi condicionado pelas inscrições existentes nas turmas do 8.º ano de escolaridade e, posteriormente, à recolha dos consentimentos informados dos encarregados de educação que autorizaram a participação dos seus educandos neste estudo.

Relativamente à subamostra em estudo neste artigo, é constituída por quatro turmas ( $n = 81$ ), das duas escolas participantes, sendo que duas turmas pertencem ao subgrupo experimental, que trabalhou o ensaio de opinião ( $n = 45$ ), e as outras duas ao subgrupo de comparação que trabalhou o texto expositivo ( $n = 36$ ). A diferença numérica que se verifica entre estes subgrupos deve-se ao facto de terem sido incluídos todos os alunos (com autorização) dessas mesmas turmas. Deste modo, observa-se uma ténue predominância de rapazes ( $n = 44$ ) nesta amostra, relativamente ao número de raparigas ( $n = 37$ ), tal como consta na tabela 1 que apresenta a distribuição dos alunos, da subamostra, por sexo.

**Tabela 1.** Distribuição da subamostra por sexo

	<b>Raparigas</b>	<b>Rapazes</b>	<b>Totais</b>
<b>Subgrupo Experimental (ensaio de opinião)</b>	28	17	45
<b>Subgrupo de comparação (texto expositivo)</b>	9	27	36
<b>Totais</b>	37	44	---

A média de idades da subamostra (cf. Tabela 2) é superior no subgrupo experimental com uma média a rondar os 13.02 anos ( $DP = 0.54$ ), relativamente ao subgrupo de comparação que apresenta uma média de idades de 12.97 anos ( $DP = 0.85$ ). No que respeita a esta variável, existe uma diferença de idades significativa entre os subgrupos ( $p < .001$ ).

**Tabela 2.** Média e Desvio-Padrão das idades (em anos) dos alunos da subamostra

	<b>Média</b>	<b>DP</b>	<b>Min.</b>	<b>Máx.</b>
<b>Subgrupo Experimental</b>	13.02	0.54	12	15
<b>Subgrupo de Comparação</b>	12.97	0.85	12	17

## 2.2 Material e instrumentos

Para a elaboração das sessões dos dois projetos de escrita, utilizaram-se os materiais do manual *Powerful writing strategies for all students* (Harris et al, 2008), onde, além de uma componente teórica sobre o modelo de instrução SRSD, constam lições e materiais para o ensino da composição escrita de diferentes tipos de texto (narrativo, expositivo, argumentativo, texto de opinião) e ainda outras estratégias para o enriquecimento vocabular, para a revisão de textos e para a leitura e escrita de textos informativos.

Para tal, recorreremos à adaptação para português das lições do ensaio de opinião, realizada e testada pela equipa do projeto de investigação Ensino de Estratégias de Escrita (PTDC/CPE-CED/102010/2008). Tal como explicado por Rebelo et al. (2013), fez-se “uma adaptação científica de um programa de formação” (p. 43) e não simplesmente uma tradução técnica, pelo que houve um trabalho prévio de análise e reflexão sobre os objetivos do SRSD, a sua filosofia e as suas metodologias. Utilizámos as mnemónicas PODE+TRAVE (do ensaio de opinião) desenvolvidas no âmbito deste projeto e reformulámos/adaptámos algumas lições aos objetivos desta investigação. Para o projeto de escrita do texto expositivo recorreu-se ao capítulo 16 do mesmo manual. É importante salientar que as sessões e as mnemónicas associadas foram adaptadas para a língua e contexto cultural portugueses, estando em consonância com o programa de Português do 8.º ano de escolaridade. Deste trabalho, resultaram pastas com materiais teóricos e exercícios para os alunos e pastas com os materiais do professor que incluíam os guiões das lições e vários instrumentos de apoio. Os guiões das sessões continham a planificação de cada lição, o sumário, objetivos, materiais, tempo previsto e a descrição detalhada, passo a passo, com procedimentos e orientações gerais para a realização da aula.

Desenvolveram-se provas destinadas aos três momentos de avaliação (pré-teste, pós-teste e *follow-up*), que se materializaram, cada uma, numa folha A4 pautada com um tema para ensaio de opinião ou texto expositivo. No total havia três temas para cada uma das tipologias e cada aluno escreveu, ao longo do tempo, três ensaios de opinião e três textos expositivos, sendo que estes temas foram previamente aleatorizados e distribuídos de forma a não se verificarem repetições.

Desenvolveram-se também alguns instrumentos de avaliação necessários a esta pesquisa (e.g., ficha de recolha de dados sociodemográficos, questionários, listas de verificação, etc.), mas que não serão alvo de análise neste texto.

## 2.3 Procedimento

Esta investigação não poderia ser realizada sem um conjunto de autorizações (Direção Geral de Educação, Agrupamentos de escola, encarregados de educação), pelo que foi por aí que iniciámos o nosso trabalho.

Paralelamente, e como o estudo continha uma componente de formação de professores, requereu-se a acreditação de uma oficina de formação junto do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), que se

destinava às professoras participantes. Previamente à implementação, as professoras de Português iniciaram a oficina de formação intitulada “Estratégias para a composição escrita de diferentes tipologias textuais de acordo com o programa *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD) de Karen Harris e Steve Graham”, a qual se estendeu até ao término do projeto de escrita. Esta contemplou três blocos diferentes com a duração de 50 horas no total, sendo atribuídos 2,4 créditos no final. Dado que as professoras seriam responsáveis pela implementação do projeto, pretendia-se que estas adquirissem conhecimentos teóricos e competências práticas para desenvolver um ensino explícito de estratégias de planificação, composição e revisão do ensaio de opinião, estratégias gerais de escrita e procedimentos de autorregulação (e.g., estabelecimento de objetivos para a escrita, auto-monitorização, autoinstrução, autorreforço, autoavaliação).

Outro procedimento importante para estabelecer a equivalência dos grupos foi a realização de testes de avaliação em três momentos diferentes: antes e após a intervenção e ainda outro, um mês passado do final da mesma. Esta intervenção, tal como já mencionado, incluía dois projetos diferentes de ensino da composição escrita nas aulas de Português: um grupo aprendeu as estratégias de composição escrita do texto expositivo e ao outro grupo foram ensinadas as estratégias para a composição escrita do texto de opinião. Assim, os alunos fizeram um pré-teste para cada tipologia. Imediatamente após o término dos projetos de escrita, os alunos realizaram o pós-teste para avaliar os resultados da intervenção e um mês após esta avaliação, foi feito o *follow-up*. Foram garantidas condições de aplicação semelhantes, nos três momentos de avaliação, que foram controladas pela equipa de investigação. Realçamos ainda que os temas de cada um dos textos das tipologias estudadas foram aleatorizados nos três momentos de avaliação, pelo que, no final, cada aluno realizou seis testes diferentes.

Concretamente, durante a fase de intervenção, implementou-se o projeto de escrita do ensaio de opinião, onde se trabalhou a estrutura do texto, o léxico e estratégias de autorregulação da aprendizagem. As doze sessões do projeto, integrado nas aulas de Português, tiveram a duração de 45 minutos cada uma e o seu ensino era da responsabilidade das professoras da disciplina, tal como já referido. No final de cada lição, as professoras preencheram uma lista de verificação com todos os passos previstos para essa sessão, confirmando a sua realização ou dando nota de alguma alteração, caso tivessem realizado atividades fora da planificação (e.g., repetição de alguma atividade realizada anteriormente, para consolidação das aprendizagens). A equipa de investigação teve um papel coadjuvante em algumas sessões, onde apoiou os alunos durante as atividades, supervisionou e orientou, semanalmente, o trabalho das professoras para garantir a fidelidade dos procedimentos e das atividades, que sofreram reajustamentos sempre que se justificou.

Finda a intervenção avaliaram-se os textos realizados nos três momentos de avaliação e procedeu-se ao seu tratamento estatístico. Os textos escritos pelos alunos (pré-teste, pós-teste e *follow-up*) foram transcritos (com correção



de erros ortográficos) para um ficheiro Word, onde se indicou o tema e o número de palavras de cada texto. Estes foram alvo de uma investigação analítica, onde se utilizou uma grelha de avaliação para registar os elementos estruturais de um ensaio de opinião, presentes em cada texto, de acordo com a estrutura ensinada no projeto: a premissa sobre o tema proposto, o número de razões abonadas a favor da premissa, o número de elaborações de cada razão e uma conclusão validando a premissa. Desta forma, atribuiu-se um ponto por cada elemento presente.

### 3 Resultados

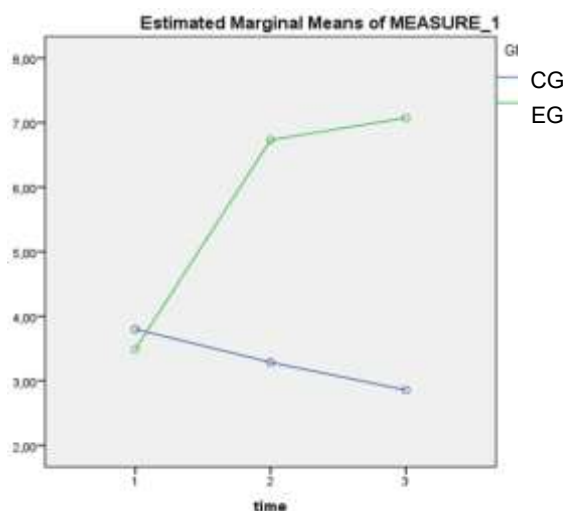
De forma a verificar se os subgrupos que constituíam a nossa amostra eram equivalentes, realizámos um teste do Qui-Quadrado. Apurámos que ambos eram equivalentes na maioria das variáveis sociodemográficas em análise, nomeadamente quanto ao sexo, às habilitações literárias dos pais, às classificações de Português e à média das notas nas disciplinas centrais do currículo obtidas no ano letivo anterior (História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Físico-Química, Língua Estrangeira 1 e Língua Estrangeira 2). Apenas verificámos uma diferença significativa na variável idade.

Os resultados obtidos pelo subgrupo experimental (cf. Tabela 3), realizada uma ANOVA Mista (medidas repetidas), indicam que decorrem do tratamento a que este subgrupo foi sujeito (intervenção).

**Tabela 3.** Resultados obtidos com a ANOVA

Fonte	Soma dos quadrados	Gl	Média dos quadrados	F	Sig.
<b>Tempo*GEGC</b>	221.681	2	110.840	10.980	.001
<b>Tempo*GEGC (erro)</b>	221.681	148	10.094		

Na Figura 1, que contém a representação gráfica das médias dos resultados obtidos nos três momentos de avaliação, é evidente a evolução do subgrupo experimental ao longo do tempo (durante a intervenção e após a mesma), contrariamente ao subgrupo de comparação, onde se verifica um decréscimo constante que nem a maturação dos sujeitos nem as experiências de aprendizagem de que foram alvo nesse período temporal reverteram.



**Figura 1.** Representação gráfica das médias dos pré-testes, pós-testes e follow-up - efeitos de interação

A Tabela 4 apresenta com exatidão os resultados médios dos testes realizados pelos alunos nos três momentos de avaliação. Quanto aos pré-testes, verificamos que o subgrupo de comparação obteve resultados superiores ( $M = 3.80$ ;  $DP = 3.64$ ) relativamente ao subgrupo experimental ( $M = 3.49$ ;  $DP = 3.52$ ), contudo estas diferenças não são significativas ( $p > .05$ ).

**Tabela 4.** Médias (e desvios-padrão) dos resultados dos pré-testes, pós-testes e follow-up, nos subgrupos experimental (GE) e de comparação (GC)

		Média	DP
Pré-teste	GE	3.49	3.52
	GC	3.80	3.64
	Total	3.63	3.55
Pós-teste	GE	6.73	2.35
	GC	3.29	3.23
	Total	5.14	3.26
Follow-up	GE	7.07	2.83
	GC	2.85	3.57
	Total	5.13	3.81

Relativamente aos pós-testes, a análise da mesma tabela permite-nos constatar que a média dos resultados relativos aos elementos estruturais do ensaio de opinião redigidos pelo subgrupo experimental é significativamente ( $p < .05$ ) mais elevada ( $M = 6.73$ ;  $DP = 2.35$ ) do que a média obtida na mesma variável pelo subgrupo de comparação ( $M = 3.29$ ;  $DP = 3.23$ ). De facto, findo o programa de intervenção, a maioria dos alunos do subgrupo experimental obteve resultados superiores na escrita do ensaio de opinião relativamente ao pré-teste. Já no follow-up, as diferenças estatisticamente significativas ( $p < .05$ ) mantêm-se entre os elementos estruturais presentes nos textos, sendo que a média dos resultados alcançados pelo subgrupo experimental atingiu o valor máximo das três avaliações, permanecendo mais elevada ( $M = 6.73$ ;  $DP = 2.35$ ), do que média obtida na mesma variável pelo subgrupo de comparação ( $M = 3.29$ ;  $DP = 3.23$ ).

#### **4 Discussão**

Os resultados obtidos nas análises realizadas revelam que os alunos do subgrupo experimental, isto é, os que trabalharam o ensaio de opinião no programa de intervenção, aprenderam as competências de planificação e redação ensinadas e as aplicaram com sucesso na composição escrita dos testes realizados nos três momentos de avaliação, contrariamente ao subgrupo de comparação cujo desempenho até decresceu ao longo do tempo.

De facto, o efeito de interação obtido demonstrou que, relativamente aos alunos do subgrupo de comparação, os do subgrupo experimental foram evoluindo de forma bastante mais positiva demonstrando-se, assim, o efeito do programa de treino. De forma prática, estes resultados traduziram-se em textos bem estruturados e organizados, onde se expõe claramente uma premissa sobre o assunto tratado e se verifica um aumento do número de razões e elaborações que sustentam a mesma premissa.

Em suma, concluímos que os alunos que trabalharam o ensaio de opinião responderam à instrução e treino de que foram alvo nas sessões de intervenção do programa de escrita.

Como já referido, os resultados parciais aqui apresentados, relativos ao ensaio de opinião, pertencem a um estudo mais extenso em que se trabalhou mais uma tipologia textual, o texto expositivo. Futuramente, e concluídas todas as análises, pretendemos verificar se, efetivamente, a generalidade dos resultados dos alunos que trabalharam o ensaio de opinião seguem a tendência dos resultados apresentados anteriormente e, adicionalmente, os resultados relativos ao texto expositivo pelo grupo que o trabalhou. Por outro lado, iremos averiguar se houve transferência da aprendizagem de uma tipologia para outra.

## Referências bibliográficas

- Adam, Jean-Michel (1992). *Les textes: Types et prototypes - Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- Alamargot, Denis, & Fayol, Michel (2009), Modeling the development of written composition. In Roger Beard, Debra Myhill, Jeni Riley, & Martin Nystrand (Eds.), *The SAGE handbook of writing development* (pp. 23-47). London: SAGE.
- Albuquerque, Cristina P. (2002). O ensino da escrita nas dificuldades de aprendizagem: De uma perspectiva dicotômica a uma perspectiva integradora. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 36(1, 2 e 3), pp. 27-45.
- Barbeiro, Luís F., Pereira, Luísa Á. (2007). *O ensino da escrita: Dimensão textual*. Lisboa: ME /DGIDC.
- Bereiter, Carl, & Scardamalia, Marlene (1987). *The psychology of written composition*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Duarte, Isabel M. (2008). Ensino da língua portuguesa em Portugal: O texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários. *Língua Portuguesa: educação & mudança*. Consultado em novembro de 2013, em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5789.pdf>
- Ferreira, Sara, Damião, Maria H., Prata, Maria, & Brites, Tatiana (2014). O ensino de estratégias de autorregulação e de escrita do texto expositivo e do ensaio de opinião no 8.º ano de escolaridade. *Atas do XII Congresso da SPCE* (pp. 1657-1663). Vila Real: UTAD.
- Festas, Isabel, Oliveira, Albertina, Rebelo, José A., Damião, Maria H., Harris, Karen, Graham, Steve (2015). Professional development in Self-Regulated Strategy Development: Effects on the writing performance of eighth grade Portuguese students. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 17-27. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2014.05.004.
- Festas, Isabel (2002). Principais tendências no ensino da escrita de textos, *Psychologica*, 30, 173-185.
- Fidalgo, Raquel, Harris, Karen R., & Braaksma, Martine (2017). Design principles for teaching effective writing: An introduction. In Raquel Fidalgo & Thierry Olive (Series Eds.) & Raquel Fidalgo, Karen R. Harris, & Martine Braaksma (Vol. Eds.), *Studies in writing series: Vol. 34. Design principles for teaching effective writing* (pp. 3-12). Leiden: Brill.
- GAVE (2013). *Análise preliminar dos resultados. Provas finais de ciclo. Exames finais nacionais 2013* (PDF). Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Retirado de [http://iave.pt/np4/file/112/PrelimReport\\_Exams\\_2013\\_PDFCon.pdf](http://iave.pt/np4/file/112/PrelimReport_Exams_2013_PDFCon.pdf)

- Graham, Steve (2008). *Effective writing instruction for all students*. Wisconsin: Renaissance Learning.
- Graham, Steve, & Harris, Karen (2005). *Writing better- Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Graham, Steve, & Perin, Dolores (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington: Alliance for Excellent Education.
- Graham, Steve, & Harris, Karen R. (2017). Evidenced-based writing practices: A meta-analysis of existing meta-analysis. In Raquel Fidalgo & Thierry Olive (Series Eds.) & Raquel Fidalgo, Karen R. Harris, & Martine Braaksma (Vol. Eds.), *Studies in writing series: Vol. 34. Design principles for teaching effective writing* (pp. 13-37). Leiden: Brill.
- Harris, Karen, Graham, Steve, Mason, Linda, & Friedlander, Barbara (2008). *Powerful writing strategies for all students*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Harris, Karen, Graham, Steve, MacArthur, Charles, Reid, Robert, & Mason, Linda (2011). Self-regulated learning process and children's writing. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 187-202). New York: Routledge.
- Harris, K. R., & Graham, S. (2017). Self-Regulated Strategy Development: Theoretical bases, critical instructional elements, and future research. In Raquel Fidalgo & Thierry Olive (Series Eds.) & Raquel Fidalgo, Karen R. Harris, & Martine Braaksma (Vol. Eds.), *Studies in writing series: Vol. 34. Design principles for teaching effective writing* (pp. 119-151). Leiden, NL: Brill.
- Hayes, John R., & Flower, Linda (1980). Identifying the organization of writing processes. In Lee W. Gregg & Erwin R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (1st ed., pp. 3-30). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kellogg, Ronald T. (1994). *The psychology of writing*. New York and Oxford: Oxford University Press.
- Morais, José (2013). *Alfabetizar em democracia*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Morais, Maria F. A (1997). *Análise temática. Contributo para o estudo das diferenças textuais tipológicas* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Preto-Bay, Ana M. R. (2005). Alguns aspectos pedagógicos do ensino da escrita: o processo e o género textual. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(1), 7-27.

- Rebelo, José A. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Rebelo, José A. (2008). Dificuldades na aprendizagem da escrita. In R. González (Ed.), *La comunicación escrita: Cognición, multilingüismo y tecnologías* (pp. 113-139). Granada: Asprogrades.
- Rebelo, José, Sousa, Carla, Inácio, Miriam, Vaz, João P., Festas, Maria Isabel, Oliveira, Albertina L. (2013). O Programa de escrita SRSD e a sua adaptação para um estudo em escolas de Coimbra. *Revista Portuguesa de Pedagogia* 47(1), 31-51.
- Silva, Paulo N. (2012). *Tipologias textuais: Como classificar textos e sequências*. Coimbra: Almedina.
- Tuckman, Bruce W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.