U.PORTO

MESTRADO EM PSICOLOGIA
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO

O impacto de uma intervenção SRSD no desempenho na escrita e na autoeficácia de alunos do 6.º ano: O Programa "Mãos à Obra"

Sofia Laura Baltazar Schmid

M

2026

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

O IMPACTO DE UMA INTERVENÇÃO SRSD NO DESEMPENHO NA ESCRITA E NA AUTOEFICÁCIA DE ALUNOS DO 6.º ANO: O PROGRAMA "MÃOS À OBRA"

Sofia Laura Baltazar Schmid

Outubro, 2026

Dissertação apresentada no Mestrado em Psicologia, Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Doutora ***Ana Camacho*** (FPCEUP) e coorientada pelo Professor Doutor ***Rui Alexandre Alves*** (FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspetivas, trabalho e interpretações da autora no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto concetuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, a autora declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. A autora declara que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Sem prejuízo do disposto anteriormente, a autora declara que recorreu a ferramentas de Inteligência Artificial durante o processo de elaboração deste trabalho. Em particular, utilizou-se ChatGPT e Gemini para obter apoio na tradução das fontes citadas, na revisão da clareza e coerência textual, bem como na verificação de aspetos gramaticais e ortográficos. O recurso a estas ferramentas limitou-se aos usos descritos, mantendo-se as ideias, a análise, a interpretação dos resultados, a elaboração científica e a redação inicial da Dissertação integralmente da responsabilidade da autora.

Resumo

O presente estudo avaliou os efeitos do programa "Mãos à Obra", baseado no modelo *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD), no desempenho em textos de opinião e na autoeficácia para a escrita. Participaram seis alunos do 6.º ano de escolaridade, distribuídos por dois grupos. Adotou-se um desenho de investigação de caso único com múltiplas linhas de base e introdução escalonada da intervenção. O programa compreendeu sete sessões de ensino explícito da mnemónica TREE e de estratégias de autorregulação. Avaliaram-se como medidas de desempenho escrito a qualidade textual, os elementos do texto de opinião e a extensão textual ao longo da linha de base, da intervenção e do pós-intervenção. A autoeficácia foi avaliada antes e após o programa como medida de motivação. Os dados de escrita foram sujeitos a análise visual e ao cálculo de Tau/Tau-U; as diferenças na autoeficácia foram analisadas através do teste de Wilcoxon. Os resultados mostraram ganhos mais consistentes nos elementos do texto de opinião: todos os participantes atingiram a pontuação máxima durante a intervenção e cinco mantiveram-na no pós-intervenção. A qualidade textual apresentou melhorias em vários alunos, embora com trajetórias distintas, enquanto a extensão não revelou um aumento uniforme. A autoeficácia aumentou nos seis participantes, com valores estatisticamente significativos na pontuação global e nas dimensões convenções e autorregulação. Na ideação, a diferença foi marginalmente significativa. Os resultados sugerem benefícios da intervenção, principalmente na estrutura dos textos e na confiança nas capacidades de escrita, tendo em conta a reduzida amostra e as limitações metodológicas.

Palavras-chave: SRSD; textos de opinião; autoeficácia para a escrita; autorregulação; desenho experimental de caso único com múltiplas linhas de base.

Abstract

This study evaluated the effects of the programme "Mãos à Obra", based on the *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD) model, on opinion writing performance and writing self-efficacy. Six sixth-grade students participated in the study and were divided into two groups. A single-case multiple-baseline design was adopted, with a staggered introduction of the intervention. The programme included seven sessions of explicit instruction in the TREE mnemonic and self-regulation procedures. Writing performance measures included text quality, opinion essay elements, and text length, assessed across the baseline, intervention, and post-intervention phases. Self-efficacy was assessed before and after the programme as a motivational measure. Writing data were examined through visual analysis and Tau/Tau-U calculations; changes in self-efficacy were analysed using the Wilcoxon signed-rank test with exact p-values. The results showed the most consistent gains in opinion essay elements: all participants achieved the maximum score during the intervention, and five retained this score at post-intervention. Text quality improved for several students, although individual trajectories differed, whereas text length did not increase consistently. Overall self-efficacy increased for all six participants, with statistically significant differences in the overall score and in the conventions and self-regulation dimensions. The difference in ideation was marginally significant. The findings suggest benefits of the intervention, particularly for text structure and confidence in writing abilities, but were interpreted with caution due to the small sample and methodological limitations.

Keywords: SRSD; opinion writing; writing self-efficacy; self-regulation; single-case experimental design.

Índice

Introdução 7

Modelos Teóricos da Escrita 7

Autoeficácia para a Escrita 9

O Modelo *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD) 11

Etapas da Instrução *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD) 13

O Presente Estudo 15

Método 16

Participantes e Desenho de Investigação 16

Variáveis do Estudo 17

Medidas Dependentes 17

Medida Independente – Programa "Mãos à Obra" 19

Procedimento 20

Plano de Análise de Dados 21

Resultados 22

Qualidade Textual 22

Elementos do Texto de Opiniã 25

Extensão Textual 28

Autoeficácia para a Escrita 30

Discussão 32

Impacto do Programa "Mãos à Obra" no Desempenho na Escrita 32

Impacto do Programa "Mãos à Obra" na Autoeficácia para a Escrita 33

Limitações e Estudos Futuros 34

Conclusão 36

Referências 37

Anexos A-F 42

Introdução

A escrita constitui uma capacidade versátil, que permite atingir uma variedade de objetivos, abrangendo a comunicação, a aprendizagem e a disseminação de informação (Graham, 2018). Opera como um veículo para a partilha de dados, a narração de eventos, a autoexploração e o registo de vivências. A escrita pode ainda ter benefícios noutros contextos. Numa síntese de estudos sobre escrita expressiva, Smyth (1998) identificou efeitos positivos em indicadores de saúde psicológica e física associados à expressão escrita de experiências emocionais.

No contexto educacional, a escrita confere a capacidade de comunicar e adquirir conhecimento em diversas áreas curriculares. Ao longo do percurso escolar, os alunos utilizam a escrita para múltiplos fins, a defesa de perspetivas, a demonstração de conhecimento sobre um tópico, a sumarização de conteúdos e o registo de notas durante as aulas, entre outros propósitos. Crucialmente, o ato de escrever sobre o material em estudo facilita a compreensão e aprendizagem dos alunos (Graham et al., 2020). Segundo Applebee (1984), a organização das ideias em texto pode ajudar a explicitar as conexões entre elas, enquanto o processo de escrever oferece uma oportunidade de análise de pressupostos subjacentes ao conteúdo a ser estudado, que poderiam, de outra forma, permanecer por analisar.

Graham e Harris (2019) descrevem a escrita como uma ferramenta versátil e multifacetada, cuja importância se estende ao percurso académico e à participação social. Os autores assinalam, contudo, que o desenvolvimento desta competência constitui um desafio para muitos alunos e defendem a adoção de práticas de ensino fundamentadas na investigação. Por conseguinte, os alunos com dificuldades na expressão escrita podem encontrar-se em desvantagem no seu percurso escolar e enfrentar barreiras no acesso ao ensino superior e à vida profissional (Graham et al., 2011). Neste contexto, a investigação sobre o ensino da escrita oferece orientações para apoiar o desenvolvimento desta competência ao longo da escolaridade básica (Graham et al., 2015). Abaixo, sintetizo os pressupostos de modelos teóricos da escrita, investigação anterior sobre a motivação para a escrita – nomeadamente autoeficácia – e, ainda, o modelo de intervenção SRSD, que constituiu o modelo de base para a presente dissertação de mestrado.

Modelos Teóricos da Escrita

O Modelo de Organização dos Processos de Escrita de Hayes e Flower (1980) é considerado um modelo central e um dos mais influentes, a partir de uma perspetiva cognitiva. Hayes e Flower conceptualizam a escrita como uma atividade de resolução de problemas, orientada para objetivos, que exige a coordenação de vários processos cognitivos complexos para que o escritor alcance os seus propósitos. O seu modelo de composição escrita abrangeu três componentes principais: o ambiente da tarefa, a memória de longo prazo do escritor e o processo de escrita. A dificuldade inerente à escrita pode ser explicada pela complexidade da tarefa. De facto, como Hayes (1996) propõe no seu modelo atualizado, a escrita envolve a interação entre o indivíduo (incluindo os seus processos cognitivos, memória, motivação e afeto) e o ambiente da tarefa, nas dimensões social e física. Numa perspetiva complementar, Graham (2018a) conceptualiza a escrita como uma atividade simultaneamente individual e social. No modelo Writer(s)-Within-Community, a produção textual é influenciada pelas características do escritor e pelas práticas e expectativas da comunidade em que escreve. Neste modelo, Graham atribui um papel fundamental às crenças motivacionais do escritor, nomeadamente à autoeficácia para a escrita.

Dado que a escrita é uma atividade marcadamente complexa (Hayes, 1996), a sua aprendizagem pode constituir um desafio. Os alunos necessitam, assim, de atender às regras ortográficas e aos aspetos mecânicos da escrita enquanto mantêm, ao mesmo tempo, o foco na organização e no propósito da produção textual (Harris & Graham, 2009).

Scardamalia e Bereiter (1986) identificaram cinco áreas da competência de escrita particularmente desafiantes para os alunos em idade escolar: a criação de conteúdo, a estruturação da composição, a formulação de objetivos e de planos de nível superior, a execução eficiente dos aspetos mecânicos da escrita, a revisão do texto e a reformulação dos objetivos. Além disso, Bereiter e Scardamalia (1987) distinguiram dois processos distintos que podem ser aplicados por escritores em diferentes fases do desenvolvimento: o processo de simples recuperação e registo das ideias à medida que surgem ("knowledge telling"), típico de escritores noviços; e o processo em que o escritor seleciona as ideias de forma intencional e premeditada, e as reorganiza em função dos objetivos do texto ("knowledge transforming"), típico de escritores mais competentes.

Estas dificuldades podem ser ainda mais acentuadas nos alunos com dificuldades de aprendizagem, cuja produção escrita tende a ser menos elaborada, coerente e eficaz do que a dos seus pares sem dificuldades (Harris & Graham, 2009) e em que o processo de "knowledge telling" impera. Os escritores mais competentes tendem a dominar com maior perícia competências de transcrição, como regras de ortografia, e também mobilizam aspetos

cognitivos e de autorregulação e controlo da atenção de forma mais ágil (Graham & Harris, 2000).

Autoeficácia para a Escrita

A motivação é um construto central para compreender o sucesso académico, com impacto no empenho e no desempenho dos estudantes nas suas atividades escolares. Segundo Wentzel e Wigfield (2009), caracteriza-se pelo esforço que dedicam às tarefas, sustentado pelas crenças, valores e objetivos que determinam quais procuram realizar e a sua persistência em alcançá-las, bem como pelos critérios que estabelecem para determinar quando uma tarefa foi efetivamente realizada.

No contexto da escrita, a motivação está relacionada com a competência, havendo evidência de que os escritores mais proficientes tendem a apresentar níveis mais elevados de motivação para escrever (Graham, 2006). Adicionalmente, as atitudes face à escrita e as crenças de autoeficácia contribuem para a predição da qualidade dos textos escritos pelos alunos (Graham et al., 2017).

Neste âmbito, a autoeficácia emerge como um elemento central da ação humana, conforme proposto pela Teoria Sociocognitiva de Bandura (1982, 1995, 1997). Assente na influência recíproca entre fatores pessoais, comportamentos e ambiente, esta teoria define a autoeficácia como a crença individual nas próprias capacidades para organizar e executar as ações necessárias para lidar com determinadas situações. Segundo Bandura (1995), estas crenças dizem respeito a capacidades específicas que influenciam o funcionamento humano através de processos cognitivos, motivacionais, afetivos e de seleção. Indivíduos com elevada autoeficácia tendem a estabelecer metas desafiantes, a investir mais esforço nas tarefas, a persistir perante as dificuldades e a selecionar atividades que consideram capazes de realizar (Bandura, 1997). A autoeficácia não corresponde, portanto, a uma medida direta da competência que o indivíduo possui, mas à forma como avalia a sua capacidade para a mobilizar numa tarefa concreta (Bandura, 1997). Por isso, a perceção que um aluno tem das suas capacidades de escrita pode não coincidir com o desempenho na escrita.

Por sua vez, Klassen (2002), numa revisão de estudos com adolescentes, verificou que a autoeficácia desempenhava, na maioria dos estudos analisados, um papel relevante na predição do desempenho escrito. Pajares (2003) também identificou, na literatura, uma associação consistente entre a autoeficácia para a escrita e o desempenho dos alunos. Num estudo com alunos do ensino básico, Pajares e Valiante (1999) verificaram que a autoeficácia

para a escrita foi o único construto motivacional a predizer a competência de escrita quando considerada juntamente com outras variáveis motivacionais e escolares.

Bruning et al. (2013) propuseram um modelo tridimensional da autoeficácia para a escrita, que contempla a ideação, as convenções e a autorregulação. A autoeficácia para a ideação engloba as crenças do escritor na sua capacidade de gerar ideias para o texto, expressá-las por escrito e organizá-las. A autoeficácia para as convenções inclui as crenças sobre a capacidade de utilizar convenções da escrita para expressar essas ideias, como construir frases completas e cumprir regras de gramática, ortografia e pontuação. Por fim, a autoeficácia para a autorregulação contempla as crenças do escritor na sua capacidade de gerir o comportamento e as emoções durante a escrita. Esta dimensão inclui, por exemplo, iniciar a tarefa, evitar distrações, lidar com a frustração, ter presentes os objetivos de escrita e persistir quando a tarefa se torna difícil.

Segundo Bandura (1997), as crenças de autoeficácia desenvolvem-se a partir da interpretação de quatro fontes de informação: as experiências de sucesso na realização de uma tarefa, a observação do desempenho de outras pessoas, o encorajamento e o feedback recebidos, e as reações físicas e emocionais perante a atividade. No ensino da escrita, a oportunidade de superar dificuldades e reconhecer os próprios progressos, pela modelação e feedback, pode influenciar a forma como os alunos avaliam as suas capacidades enquanto escritores.

A investigação na área da educação sugere que a motivação para a escrita pode diminuir ao longo do percurso escolar. Algumas alterações na motivação para a produção escrita podem manifestar-se ainda durante o 1.º ciclo do ensino básico. Num estudo longitudinal realizado na Noruega, Skar et al. (2024) observaram uma ligeira diminuição das atitudes positivas face à escrita entre o início do 1.º ano e o final do 2.º ano de escolaridade, tanto nos alunos que participaram na intervenção como nos do grupo de controlo. Por sua vez, num estudo com alunos do 3.º ao 8.º ano, De Smedt et al. (2020) identificaram diferenças entre níveis de ensino compatíveis com uma diminuição da motivação para a escrita.

Camacho et al. (2020) verificaram que alunos portugueses do 6.º, 7.º e 8.º anos apresentavam atitudes significativamente menos positivas face à escrita do que os alunos do 5.º ano. Uma possível explicação, retomada por Camacho et al. (2023) a partir de Boscolo e Hidi (2007), é que após o ensino primário as oportunidades de utilizar a escrita como ferramenta de comunicação e colaboração podem tornar-se mais escassas. Neste contexto, alguns alunos podem passar a encarar a produção escrita como uma tarefa académica rígida e pouco estimulante, associada sobretudo à avaliação dos professores.

Num estudo longitudinal com alunos portugueses, Rasteiro e Limpo (2023) observaram alterações nas crenças motivacionais relativas à escrita durante a transição do 6.º para o 7.º ano de escolaridade. Neste período, as atitudes face à escrita tornaram-se menos positivas e os motivos para escrever enfraqueceram, embora não se tenha verificado uma diminuição semelhante nas crenças de autoeficácia. Estes resultados mostram que as diferentes dimensões da motivação não evoluem necessariamente da mesma forma. Para os alunos com dificuldades de escrita, a realização das tarefas pode constituir um desafio acrescido. Neste contexto, Graham e Harris (2005) salientam a importância do ensino explícito de estratégias destinadas a apoiar o desenvolvimento das competências de escrita e a proporcionar experiências mais positivas com a escrita.

A falta de conhecimento sobre como abordar uma tarefa de escrita pode acentuar as dificuldades que os alunos enfrentam nesta atividade. Num estudo com alunos do 1.º ano, Klein et al. (2022) verificaram que aqueles que receberam ensino de estratégias apresentaram, em comparação com o grupo de controlo, melhorias na compreensão de como orientar e regular a própria escrita e na qualidade dos textos produzidos.

A dificuldade percebida na realização das tarefas pode, por sua vez, influenciar a vontade de escrever. Numa revisão de estudos com alunos dos primeiros anos de escolaridade, Alves-Wold et al. (2024) identificaram relatos em que as crianças associavam sentimentos negativos face à escrita às dificuldades em organizar ideias, construir frases e aplicar convenções da língua escrita. Assim, quando os alunos sentem que não conseguem concretizar o que pretendem escrever, o seu interesse pela atividade pode diminuir.

A associação entre atitudes face à escrita e desempenho foi também examinada por Ekholm et al. (2018), numa revisão sistemática dedicada a este construto. Na maioria dos estudos que avaliaram a relação entre atitudes e desempenho, atitudes mais positivas face à escrita contribuíam para prever indicadores do desempenho, incluindo a qualidade dos textos.

A relevância das crenças de autoeficácia e dos processos de autorregulação evidencia a necessidade de considerar, no ensino da escrita, tanto as competências envolvidas na produção textual como a perceção que os alunos têm da sua capacidade para escrever. Graham et al. (2017) salientam a contribuição dos aspetos estratégicos e motivacionais para o desempenho escrito. Neste enquadramento, importa considerar abordagens de ensino que articulem estas dimensões, como o modelo Self-Regulated Strategy Development (SRSD).

O Modelo *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD)

O modelo SRSD, desenvolvido por Karen R. Harris e Steve Graham, constitui uma abordagem de ensino baseada na evidência que visa responder à complexidade da aprendizagem da escrita e aos desafios de proporcionar uma instrução eficaz neste domínio (Harris & Graham, 2016). Articula o desenvolvimento de conhecimentos e competências de escrita com o ensino explícito de estratégias de planificação, produção e revisão textual, bem como estratégias de autorregulação, nomeadamente a definição de objetivos, as autoinstruções, a monitorização do desempenho e a autoavaliação. Contempla ainda a promoção de atitudes positivas perante a escrita e o fortalecimento das crenças de autoeficácia dos alunos enquanto escritores (Harris & Graham, 2018a).

A evidência da eficácia do modelo SRSD é sustentada pelos resultados de meta-análises. Especificamente, Graham e Perin (2007) identificaram, numa meta-análise com alunos do 4.º ao 12.º ano, efeitos positivos do ensino de estratégias na qualidade textual, com resultados particularmente favoráveis das intervenções baseadas no modelo SRSD. Paralelamente, Graham et al. (2013) reuniram evidência que comprova a eficácia do modelo na melhoria do desempenho escrito de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Em contexto nacional, Camacho et al. (2023) analisaram uma intervenção dirigida à escrita de textos de opinião com 191 alunos do 6.º ano. Os resultados evidenciaram benefícios no desempenho escrito e na autoeficácia para a ideação, sem, contudo, demonstrar melhorias igualmente abrangentes nas crenças relativas às convenções e à autorregulação.

Harris e Graham (2018b) descrevem seis características do modelo SRSD que visam responder às necessidades dos alunos e apoiar o desenvolvimento de uma escrita progressivamente mais autónoma.

Entre estas características, destaca-se o ensino explícito acompanhado de apoio sistemático à aprendizagem. Especificamente, este apoio, designado por *scaffolding*, consiste numa orientação ajustada às necessidades do aluno, a qual é gradualmente reduzida à medida que este adquire maior autonomia na utilização das estratégias (Harris & Graham, 2018a). A instrução contempla estratégias específicas para o género textual em causa (e.g., texto de opinião) e estratégias de autorregulação que auxiliam o aluno a gerir a própria atividade.

A par do suporte cognitivo, o modelo favorece a dimensão motivacional. A aprendizagem decorre num ambiente colaborativo, no qual o/a docente procura promover o envolvimento do aluno e uma perceção mais positiva de si enquanto escritor. A responsabilidade pela tarefa é transferida de forma progressiva para o aluno, em articulação com o domínio das estratégias (Harris et al., 2015).

Neste sentido, a flexibilidade instrucional do modelo permite adequar o ensino às necessidades individuais. Os objetivos definidos com os alunos orientam os ajustamentos e tornam o progresso percetível. A individualização constitui, por isso, um princípio estruturante do modelo, mesmo quando a intervenção decorre em grupo (Harris & Graham, 2018a).

Quanto à progressão, o modelo privilegia a mestria das estratégias em detrimento da mera exposição ao tempo de instrução. Deste modo, a transição para uma utilização autónoma deve atender ao desempenho demonstrado pelo aluno. Este princípio orienta as decisões pedagógicas, embora a sua concretização possa depender das condições em que a intervenção é realizada (Harris & Graham, 2009).

Para além da aprendizagem inicial, o modelo contempla a promoção da manutenção e da generalização. O/a professor/a auxilia os alunos a compreender a pertinência das estratégias e a identificar oportunidades para aplicá-las em novos contextos (por exemplo, novos géneros textuais ou outras áreas, como a leitura). Esta preparação pode incluir a revisão das estratégias e a reflexão sobre as adaptações necessárias perante exigências de novas tarefas de escrita (Harris et al., 2008).

Por fim, a instrução pode prolongar-se ao longo da escolaridade e abranger diferentes géneros textuais. A aprendizagem inicial constitui, assim, a base para o desenvolvimento posterior, à medida que os alunos enfrentam desafios de escrita mais complexos (Harris & Graham, 2018a).

Etapas da Instrução *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD)

O modelo SRSD organiza-se em seis etapas flexíveis e recursivas, cuja concretização depende dos conhecimentos e das necessidades dos alunos (Harris et al., 2008). Por exemplo, o desenvolvimento de conhecimentos prévios e a discussão são habitualmente articulados nas sessões iniciais, em vez de abordados como fases estanques (Harris & Graham, 2018a).

No presente estudo, estas orientações sustentam o programa "Mãos à Obra", o qual se centra no ensino explícito de estratégias de escrita e de autorregulação para a produção de textos de opinião.

A primeira etapa, desenvolvimento de conhecimentos prévios ("Develop background knowledge"), tem como objetivo preparar os alunos para a aprendizagem da estratégia. Na escrita de um texto de opinião, envolve a compreensão da finalidade deste género textual e o

reconhecimento da estrutura que permite defender uma posição. O/a professor/a identifica os conhecimentos a consolidar antes de avançar (Harris et al., 2008).

Na fase de discussão ("Discuss it"), o/a professor/a apresenta a estratégia e explora com os alunos a sua utilidade. A análise de textos permite relacionar os procedimentos ensinados com as características de um texto de qualidade. Abre-se espaço para debater as dificuldades que os alunos enfrentam e compreender de que modo a estratégia pode auxiliar a superá-las (Harris et al., 2008).

A etapa de modelação ("Model it") torna visíveis os processos cognitivos subjacentes à estratégia de escrita. O/a professor/a recorre à verbalização do pensamento em voz alta enquanto planifica, compõe e reve o texto, explicitando as tomadas de decisão e a monitorização do próprio desempenho. As autoinstruções exemplificam como ultrapassar obstáculos, ao passo que a autoavaliação demonstra como verificar se o texto cumpre o objetivo definido (Harris et al., 2008).

A memorização ("Memorize it") assegura a retenção dos passos da estratégia e a compreensão do seu significado. As mnemónicas, como a TREE (utilizada no presente estudo), funcionam como suporte de recordação (Harris et al., 2008).

Após a apresentação e modelação, a prática apoiada ("Support it") proporciona oportunidades para a aplicação da estratégia sob orientação docente. Caso persistam lacunas, podem ser reintroduzidas as etapas anteriores (Harris et al., 2008).

No desempenho independente ("Independent performance"), pretende-se que os alunos mobilizem as estratégias de escrita e de autorregulação de forma autónoma. Esta fase permite avaliar em que medida o aluno aplica as aprendizagens sem o apoio direto que caracterizou a prática acompanhada (Harris et al., 2008).

Na escrita de textos de opinião, a mnemónica TREE proporciona uma orientação explícita para a estruturação textual (Camacho et al., 2023; Harris et al., 2008). No programa "Mãos à Obra", a mnemónica traduz-se em: "Tenho uma opinião", "Razões", "Explicações ou exemplos" e "Encerramento". Esta mnemónica contempla oito elementos: uma opinião, três razões, uma explicação/exemplo associado a cada razão e um encerramento.

Por último, a autorregulação assume um papel central no SRSD através do ensino explícito destas estratégias. Especificamente, a definição de objetivos estabelece as metas a alcançar, enquanto a monitorização e a autoavaliação favorecem o reconhecimento dos progressos e das necessidades de ajuste. Por sua vez, as autoinstruções orientam a aplicação das estratégias e sustentam a persistência perante a exigência da tarefa escrita (Graham & Harris, 2005).

Assim, a aplicação do modelo SRSD visa tornar as exigências do processo de escrita mais controláveis e favorecer uma produção escrita progressivamente mais autónoma, apoiada pela aplicação de estratégias de escrita e de autorregulação em conjunto com o desenvolvimento de crenças de autoeficácia robustas.

O Presente Estudo

O presente estudo teve como objetivo avaliar os efeitos de uma intervenção baseada no modelo SRSD, que articula o ensino explícito de estratégias de escrita com estratégias de autorregulação, no desempenho em textos de opinião e nas crenças de autoeficácia dos alunos relativas às suas capacidades de escrita. Para esse efeito, adotou-se um desenho de investigação de caso único (*single case design*) e analisou-se a evolução do desempenho escrito ao longo da linha de base, da intervenção e do pós-teste, assim como as alterações na autoeficácia entre os momentos de avaliação pré e pós-intervenção.

O programa "Mãos à Obra", dirigido à escrita de textos de opinião, foi implementado junto de seis alunos do 6.º ano de escolaridade. A conceção do programa teve como principal referência empírica a intervenção de Camacho et al. (2023), ao passo que a adaptação da mnemónica TREE, das atividades e dos respetivos materiais assentou nas orientações de Harris et al. (2008). O programa visou tornar o processo de escrita mais explícito e estruturado através do ensino da estratégia TREE, da introdução de palavras e expressões de transição específicas e da aplicação de estratégias de autorregulação.

Formularam-se as seguintes questões de investigação:

1. Que mudanças ocorreram na qualidade textual, no número de elementos do texto de opinião e na extensão textual, individualmente e por grupo, após a introdução escalonada da intervenção e no pós-intervenção?
2. Como evoluiu a autoeficácia para a escrita, globalmente e nas dimensões Convenções, Ideação e Autorregulação, entre a avaliação inicial e a fase de pós-intervenção?

Com base na evidência relativa ao SRSD, formularam-se duas hipóteses:

H1. Prevê-se uma melhoria do desempenho em várias medidas de escrita após a introdução da intervenção SRSD, nomeadamente qualidade textual, número de elementos do texto de opinião e extensão textual.

H2. Prevê-se um aumento nos níveis reportados de autoeficácia para a escrita entre a avaliação inicial e a fase pós-intervenção.

Método

Participantes e Desenho de Investigação

Participaram no estudo seis alunos do 6.º ano de escolaridade, pertencentes à mesma turma de uma escola do ensino básico. À data da recolha de dados, todos tinham 12 anos de idade. A amostra incluiu cinco participantes do género feminino e um do género masculino, identificados com os códigos P1 a P6. A seleção decorreu da articulação entre a instrutora, o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) e a diretora de turma (também docente da disciplina de Português). Esta baseou-se na disponibilidade para participar regularmente nas sessões, mediante consentimento informado dos encarregados de educação e assentimento dos alunos (anexo A).

Embora se pretendesse selecionar alunos com dificuldades na escrita, a amostra integrou desempenhos escolares heterogéneos. A aluna P1 apresentava nível 3 a Português, diagnóstico de Perturbação por Défice de Atenção e Hiperatividade (PHDA), dificuldades cognitivas, medicação para a atenção e acompanhamento pelo SPO. Os restantes participantes apresentavam níveis 4 ou 5 a Português, sem dificuldades escolares significativas reportadas. Todos já tinham trabalhado o texto de opinião em contexto letivo, mas nenhum havia recebido ensino sistemático da mnemónica TREE nem dos procedimentos de autorregulação do programa SRSD.

A caracterização sociodemográfica, recolhida através de um questionário preenchido pelos encarregados de educação (Anexo B), revelou que quatro alunos viviam com ambos os progenitores, uma aluna em regime de guarda partilhada e outra com a mãe e o respetivo companheiro. Os encarregados de educação de quatro participantes tinham formação superior, ao passo que os restantes tinham concluído o ensino secundário. Quanto aos hábitos de literacia, cinco alunos liam algumas vezes por semana e um diariamente; a escrita não escolar era rara

em quatro casos, inexistente num e diária noutro. Todos tinham acesso à internet e a maioria dispunha de computador e de espaço próprio de estudo.

O estudo adotou um desenho experimental de caso único (Single-Case Experimental Design, SCED), com múltiplas linhas de base entre participantes. Este desenho permitiu acompanhar o desempenho individual ao longo do tempo, sendo a linha de base referência para identificar alterações posteriores (Horner et al., 2005). Os alunos foram distribuídos por dois grupos de três elementos, de acordo com a compatibilidade dos horários escolares e a disponibilidade da instrutora: o G1 integrou P1, P2 e P3, e o G2 incluiu P4, P5 e P6. A intervenção decorreu presencialmente, nas instalações da escola. O G1 realizou três recolhas de linha de base e o G2 efetuou cinco. Assim, quando o G1 iniciou o programa, o G2 permaneceu nesta fase durante mais duas recolhas. A introdução escalonada teve como intuito verificar a correspondência temporal entre o início da intervenção e as mudanças no desempenho (Cooper et al., 2007).

Durante a intervenção foram recolhidos quatro textos individuais por participante para avaliar as medidas de desempenho escrito: a qualidade textual e os elementos do texto de opinião (medidas principais), bem como a extensão textual (medida secundária). Os conectores e expressões de transição específicos do texto de opinião foram ensinados durante o programa e foram inicialmente equacionados como medida de avaliação; contudo, acabaram por ser retirados da análise por se revelarem redundantes em relação aos elementos do texto de opinião. Decorrida uma semana após a conclusão do programa, cada aluno produziu um novo texto sem os apoios instrucionais (pós-teste). Por outro lado, a medida motivacional (autoeficácia) foi avaliada antes da primeira recolha de linha de base e no pós-intervenção, pelo que não integrou a estrutura de avaliação repetida do desempenho escrito.

Variáveis do Estudo

Medidas Dependentes

As variáveis dependentes compreenderam três medidas de desempenho escrito: a qualidade textual, os elementos do texto de opinião e a extensão textual, assim como uma medida motivacional, a autoeficácia para a escrita. Os textos foram transcritos para computador para reduzir a influência da caligrafia na avaliação.

A **qualidade textual** foi avaliada através de uma escala holística de 1 a 7 pontos, adaptada de Camacho et al. (2023), com igual ponderação das razões ou argumentos, coerência, vocabulário e sintaxe. Pontuações superiores indicavam maior qualidade. Os textos foram anonimizados, ordenados aleatoriamente e classificados por três avaliadores independentes (i.e., estudantes de licenciatura treinados para o efeito e cegos ao desenho do estudo), que desconheciam a fase de produção. A pontuação final correspondeu à média das três classificações. As correlações entre avaliadores foram positivas e elevadas: $r = .78$ (avaliadores 1 e 2), .74 (avaliadores 1 e 3) e .80 (avaliadores 2 e 3). A escala e os respetivos critérios encontram-se no anexo C.

Os **elementos do texto de opinião** foram avaliados através de uma grelha de contagem dos oito componentes da mnemónica TREE do programa: uma opinião, três razões, uma explicação ou exemplo para cada razão e um encerramento. Cada elemento recebeu um ponto, numa escala de 0 a 8. As razões foram contabilizadas separadamente quando expressavam ideias distintas; na ausência de explicação ou exemplo, atribuiu-se apenas o ponto relativo à razão.

A **extensão textual**, considerada uma medida secundária, correspondeu ao número total de palavras de cada texto, obtido através da função de contagem do *Microsoft Word*. Foi interpretada como a quantidade de produção escrita.

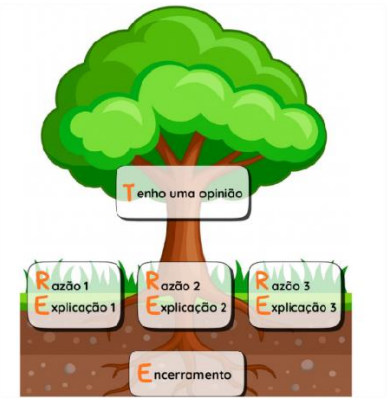
Por último, a **autoeficácia para a escrita** foi avaliada através da versão portuguesa da *Self-Efficacy for Writing Scale* utilizada por Camacho et al. (2023), baseada em Bruning et al. (2013). Os 16 itens abrangem Convenções, Ideação e Autorregulação e são respondidos entre 0 (“tenho a certeza absoluta de que não consigo”) e 100 (“tenho a certeza absoluta de que consigo”). Pontuações superiores indicam maior confiança nas capacidades de escrita. As Convenções avaliam a confiança na aplicação das regras e dos recursos linguísticos da escrita; a Ideação, na geração e expressão de ideias; e a Autorregulação, na gestão da atenção, do esforço e da persistência durante a tarefa. A instrutora aplicou a escala antes da primeira produção de linha de base e, no pós-intervenção, antes do texto final. Os alunos responderam individualmente, em papel, na sala das sessões; receberam apenas esclarecimentos sobre instruções ou significado dos itens. Não ocorreram respostas omissas. (Escala e distribuição dos itens por dimensão – anexo D).

Medida Independente – Programa "Mãos à Obra"

A variável independente correspondeu à implementação do programa "Mãos à Obra" pela estudante de mestrado (designada como instrutora), baseado no modelo SRSD e adaptado da intervenção de Camacho et al. (2023). O programa compreendeu a sete sessões de aproximadamente 45 minutos, realizadas em dois pequenos grupos. A mnemónica TREE, ("Tenho uma opinião", "Razões", "Explicações ou exemplos" e "Encerramento"), serviu de guia de orientação principal aos alunos para realizar a planificação e a inclusão dos oito elementos do texto de opinião.

Tenho uma opinião	Primeiro parágrafo (Introdução)	Na primeira parte, o escritor dá a sua opinião. Esta parte é como o tronco de uma árvore, que deve ser forte.
Razões	Parágrafos seguintes (Desenvolvimento)	Depois, o escritor introduz as razões que apoiam a sua opinião. As razões são como as raízes que suportam o tronco. Quanto mais raízes a árvore tiver, mais forte o tronco será.
Explicações		Após cada razão, o escritor explica melhor a razão para a sua opinião. Explicar significa desenvolver as razões. Se explicares bem, mais fortes serão as razões e mais forte será o tronco.
Encerramento	Último parágrafo (Conclusão)	A última parte é o encerramento. É a parte em que o escritor conclui o texto.

Segundo o truque TREE, um texto de opinião deve ter, pelo menos, **8 partes:**



Inicialmente, trabalharam-se os conhecimentos sobre o género textual específico e a memorização da estratégia. Seguiu-se a modelação da planificação e da escrita pela instrutora, tendo sido integradas as estratégias com pensamento em voz alta. Na sessão 4, o plano foi construído em conjunto com os alunos e a escrita foi individual. Nas sessões 5 e 6, a planificação e a escrita foram individuais, com recurso, sempre que necessário, ao organizador gráfico de planeamento TREE, que permite registar e ordenar as ideias antes de redigir o texto, ao cartão com a mnemónica, que recorda os elementos do texto, e à lista de palavras e expressões de transição típicas de um texto de opinião. Na sessão 7, estes materiais foram retirados, mantendo-se apenas um espaço em branco para elaborar o plano e um lembrete inicial da instrutora sobre a importância da planificação. Em suma, as etapas instrucionais do modelo SRSD foram articuladas ao longo das sete sessões, nos grupos de três. Cada sessão privilegiou determinados conteúdos e atividades, embora as etapas fossem retomadas e ajustadas às necessidades e ao progresso dos alunos, sem uma correspondência totalmente rígida entre etapa e sessão.

As estratégias de autorregulação estiveram presentes da primeira à sexta sessão, com a expectativa de que já estivessem interiorizadas na sétima. Especificamente, a definição de

objetivos centrou-se na inclusão dos oito elementos TREE; as autoinstruções que incentivam à automonitorização e à autoavaliação, designadas "frases-bússola", orientaram as tarefas de escrita. Para monitorizar o progresso pessoal, utilizou-se o registo "O progresso das minhas obras!" para que os alunos contabilizassem a inclusão dos elementos TREE e das palavras ou expressões de transição em cada texto produzido.



Os materiais foram organizados num manual do aluno e num manual da instrutora, elaborados com base em Camacho et al. (2023) e nas orientações do livro *Powerful Writing Strategies For All Students* de Harris et al. (2008). O manual do aluno reuniu o contrato de participação, a escala de autoeficácia para a escrita, as páginas de avaliação da linha de base e do pós-intervenção, as instruções e fichas das sessões, os textos-modelo e contrastantes, o organizador gráfico TREE, as "frases-bússola", o registo de progresso, os espaços para feedback e a ficha de avaliação do programa. Como materiais de apoio, foram ainda utilizados o cartão com a mnemónica TREE e a lista de palavras e expressões de transição. No término da intervenção foram entregues certificados de participação a cada aluno.

O manual da instrutora especificou os objetivos, conteúdos, atividades, instruções e recursos necessários para cada sessão. Excertos de cada manual, dos materiais de apoio e a lista de temas constam no anexo E e a descrição detalhada das sessões no anexo F.

Procedimento

O estudo decorreu desde o meio do 2.º período até ao final do 3.º período do ano letivo de 2025/2026, com sessões semanais em horários distintos para os dois grupos, de acordo com a organização escolar e a disponibilidade dos participantes. O programa "Mãos à Obra" foi

implementado pela mestranda, designada como instrutora. Cada grupo participou em sete sessões de intervenção, dedicadas ao ensino da estratégia TREE e de estratégias de autorregulação, com progressão da modelação e da prática guiada para a prática independente. Portanto, o G1 realizou 11 sessões e o G2 realizou 13. Na primeira recolha, os alunos preencheram individualmente a escala de autoeficácia para a escrita antes de produzirem o primeiro texto de linha de base. Uma semana após a conclusão do programa, realizaram um novo texto de opinião sem acesso aos materiais de apoio e voltaram a preencher a escala. A fidelidade da implementação foi avaliada por observadores externos previamente treinados, através de uma grelha com as componentes previstas para cada sessão. Foram observadas cinco das 14 sessões de intervenção (35.7%), nas quais todos as componentes previstas foram concretizadas correspondendo a uma fidelidade de 100% nas sessões observadas.

Plano de Análise de Dados

A análise incidiu sobre as três medidas de desempenho escrito, que representam as variáveis dependentes do estudo, a qualidade textual, os elementos do texto de opinião e a extensão textual (medida secundária), e sobre uma medida motivacional, a autoeficácia para a escrita. Para as medidas de escrita, realizou-se primeiro a análise visual das pontuações individuais. Em complemento à análise visual, comparou-se a linha de base com a intervenção nas três medidas de desempenho escrito, através da ferramenta *Tau-U Calculator* do *Single-Case Research Calculator* (Parker et al., 2011). A tendência da linha de base foi avaliada em todos os participantes e medidas. As comparações sem correção foram identificadas como Tau. Nos casos com com tendência de linha de base positiva, realizaram-se análises complementares de sensibilidade com correção dessa tendência, identificadas como Tau-U corrigido, para verificar a sua influência. Os resultados foram organizados por medida, com análise individual dos participantes. A avaliação pós-intervenção (sessão única) foi analisada visual e descritivamente, sem inclusão nos cálculos.

Quanto à autoeficácia, calcularam-se as pontuações das dimensões Convenções, Ideação e Autorregulação e a pontuação global. As diferenças entre as avaliações iniciais e finais foram examinadas através do teste de *Wilcoxon* para amostras emparelhadas (Wilcoxon, 1945), realizado no *IBM SPSS Statistics*.

Resultados

Qualidade Textual

Tabela 1

Qualidade Textual

Participante e Grupo	Linha de base	Intervenção	Pós-intervenção	*Tau*	*Z*	*p*
P1 (G1)	1.00; 2.67; 1.67	5.33; 2.67; 3.67; 4.00	4.33	.92	1.95	.05
P2 (G1)	5.00; 5.67; 4.67	5.67; 5.33; 4.33; 4.67	6.00	-.17	-0.35	.72
P3 (G1)	3.67; 4.33; 4.33	5.00; 4.67; 6.67; 4.67	4.00	1.00	2.12	.03
P4 (G2)	3.67; 4.33; 2.67; 3.67; 4.67	5.00; 4.67; 5.33; 3.33	4.67	.55	1.35	.18
P5 (G2)	4.00; 4.33; 2.00; 3.00; 3.00	5.00; 6.67; 5.67; 5.00	3.33	1.00	2.45	.01
P6 (G2)	3.33; 4.00; 3.67; 6.33; 5.33	5.33; 5.00; 5.00; 5.00	5.00	.25	0.61	.54

A pontuação máxima desta medida era de 7 pontos (ver Figuras 1 e 2). No Grupo 1 (ver Tabela 1), P1 apresentou na linha de base valores relativamente baixos com $M = 1.78$. Ao iniciar a intervenção, registou um aumento evidente no primeiro momento (5.33), seguido de uma descida (2.67) e de uma recuperação progressiva (3.67 e 4) nas pontuações de qualidade textual, o que demonstra uma melhoria global ao longo da intervenção, $M = 3.92$. No pós-intervenção, registou 4.33, valor que se manteve superior ao nível da linha de base e alinhado com o desempenho da fase de intervenção. Estatisticamente, obteve um Tau = .92 (p = .05), que após a correção da tendência da linha de base (Tau-U = .83, $p = .08$) tornou-se num valor marginalmente significativo (ver Tabela 1).

P2 manteve, na linha de base, pontuações com $M = 5.11$ e aproximou-se do valor mais elevado da intervenção. Durante a intervenção, as pontuações diminuíram inicialmente e subiram ligeiramente no final. Permaneceram dentro da amplitude basal, sem melhoria global nesta fase ($M = 5$). No pós-intervenção, alcançou o valor máximo de qualidade textual (6), com desempenho superior ao das fases anteriores. Obteve um Tau = -.17 ($p = .72$), resultado que não atingiu significância estatística.

A P3 registou na linha de base uma subida inicial e uma posterior estabilização ($M = 4.11$). Na intervenção subiu os valores de qualidade textual, embora com oscilações no seu desempenho, o que evidencia uma melhoria global ao longo desta fase ($M = 5.25$). No pós-intervenção, desceu para 4.00 e regressou ao intervalo da linha de base, pelo que não manteve um valor de acordo com as fases anteriores. A alteração nos valores de qualidade textual foi significativa antes da correção (Tau = 1.00, $p = .03$), mas marginalmente significativa após a correção da tendência basal (Tau-U = .83, $p = .08$) (ver Tabela 1).

No Grupo 2 (ver Tabela 1), a P4 oscilou na linha de base entre 2.67 e 4.67 ($M = 3.60$). Durante a intervenção, iniciou com valores elevados de qualidade textual, mas apresentou uma descida no último momento (3.33), valor que se sobrepôs à linha de base; contudo, a análise visual revela uma melhoria global ao longo da intervenção ($M = 4.58$). No pós-intervenção, registou 4.67, pelo que manteve um nível igual ao pico da fase inicial. No entanto, não atingiu significância estatística (Tau = .55, $p = .18$; Tau-U = .40, $p = .33$).

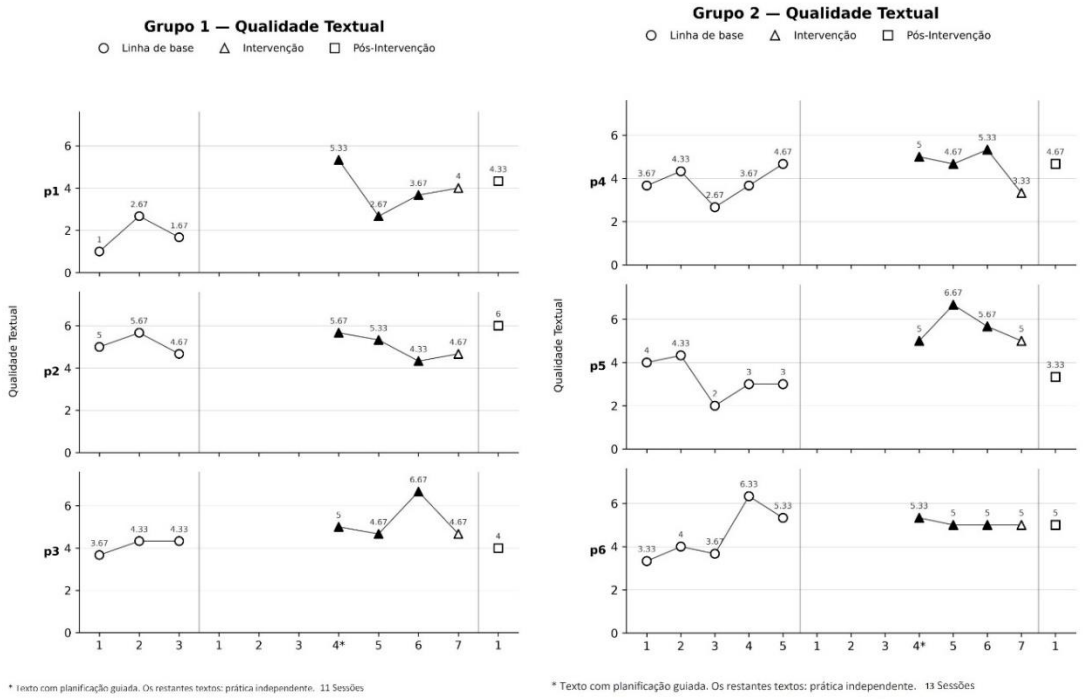
A P5 apresentou na linha de base valores entre 2.00 e 4.33 ($M = 2.93$). Na intervenção, revelou um aumento claro, sem qualquer sobreposição dos valores de qualidade textual com a fase inicial, o que demonstra uma melhoria geral do seu desempenho ao longo da intervenção com ($M = 5.58$). No pós-intervenção, desceu para 3.33 e situou-se abaixo dos valores da intervenção, mas dentro do intervalo da linha de base, pelo que, na linha da P3, também não manteve um valor de acordo com as fases anteriores. Obteve um Tau = 1 ($p = .01$), valor que atingiu significância estatística.

O P6 revelou uma linha de base variada com tendência ascendente (3.33 a 6.33) tendo atingido um efeito de teto na linha de base na quarta produção textual (6.33). Durante a intervenção, os valores estabilizaram, embora estes tenham ficado dentro do intervalo de valores basais, pelo que a análise visual não indica uma melhoria global do seu desempenho ao longo desta fase e sem ultrapassar o seu valor máximo da linha de base, $M = 5.08$. Manteve uma pontuação de qualidade textual de 5 no pós-intervenção, nível que permaneceu dentro do

intervalo da linha de base e em conformidade com a intervenção, sem significância estatística (Tau = .25, p = .54; Tau-U = -.05, p = .90) (ver Tabela 1).

Figuras 1 e 2

Evolução da Qualidade Textual ao longo do Estudo por Grupo e Participante



Em síntese, (ver Figura 1 e 2), a análise visual sugeriu um aumento geral nas pontuações de qualidade textual para a maioria dos alunos. P1, P3, P4 e P5 melhoraram o seu desempenho ao longo da intervenção, o que contrasta com P2 e P6. Estes dois participantes apresentaram um efeito de teto ou valores muito próximos do máximo na linha de base, o que manteve os seus desempenhos durante a intervenção semelhantes aos da fase inicial.

No pós-intervenção, P1 e P2 apresentaram resultados superiores ao nível médio da linha de base, com P2 a alcançar a pontuação mais alta da sua série. P4 igualou o máximo da sua linha de base. Por outro lado, P3, P5 e P6 não mantiveram a melhoria da intervenção, tendo regressado a valores dentro do intervalo da linha de base no pós-intervenção.

Em termos estatísticos, a comparação Tau sem correção foi significativa na P3 (G1) e na P5 (G2). Após a aplicação da correção da tendência basal (Tau-U), a alteração na P3 deixou

de atingir significância estatística, e apenas a P5 manteve um efeito estatisticamente significativo ($p < 0,05$) (ver Tabela 1).

Elementos do Texto de Opinião

Tabela 2

Elementos do Texto de Opinião

Participante e Grupo	LB	Intervenção	Pós-intervenção	Tau	*Z*	*p*
P1 (G1)	1; 3; 3	8; 5; 7; 8	8	1.00	2.12	.03
P2 (G1)	7; 7; 7	8; 8; 8; 8	8	1.00	2.12	.03
P3 (G1)	7; 6; 7	8; 8; 8; 8	8	1.00	2.12	.03
P4 (G2)	8; 5; 4; 6; 8	8; 8; 8; 8	8	0.60	1.47	.14
P5 (G2)	4; 4; 2; 3; 3	8; 8; 8; 8	6	1.00	2.45	.01
P6 (G2)	7; 6; 4; 5; 8	8; 8; 8; 8	8	0.80	1.96	.05

De acordo com a as Figuras 3 e 4, na medida de elementos do texto de opinião, a pontuação máxima era de 8 pontos (1 ponto – opinião, 3 pontos – razões, 3 pontos – explicações/exemplos, 1 ponto – encerramento).

No Grupo 1, a P1 começou a linha de base com 1 ponto e subiu para 3 pontos. Na intervenção, atingiu o valor máximo de 8 pontos, desceu depois para 5 e 7, e voltou a subir para 8 pontos (M = 7.00). No pós-intervenção, manteve os 8 pontos. Não obteve significância estatística após a correção da tendência basal (Tau-U = .83, p = .08); contudo, a análise visual revela que o seu desempenho global melhorou durante a intervenção (M = 7.00) e no pós-intervenção, relativamente à linha de base (1; 3; 3; M = 2.33).

A P2 atingiu significância estatística na comparação entre a linha de base e a intervenção (Tau = 1.00, p = .03) e a análise visual demonstra uma melhoria: passou de uma linha de base estável de 7 pontos para o valor máximo de 8 pontos em todas as produções da intervenção e do pós-intervenção (média na intervenção de 8).

A P3 também registou significância estatística (Tau = 1.00, p = .03), e a análise visual confirma um ganho no desempenho, ao evoluir de pontuações de 6 e 7 na linha de base para o valor máximo de 8 pontos em todas as avaliações da intervenção e no pós-intervenção (média na intervenção de 8).

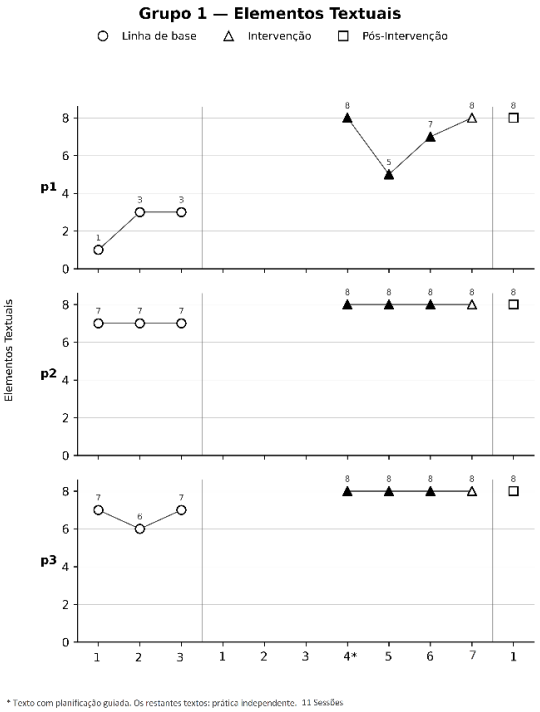
No Grupo 2 (ver Tabela 2), a P4 não obteve significância estatística nem antes nem após a correção da tendência basal (Tau = .60, p = .14; Tau-U = .55, p = .18). Esta participante variou na linha de base entre 4 e 8 pontos (M = 6.20) e atingiu um efeito teto na primeira produção textual, obtendo maior variabilidade na linha de base. Após a introdução da intervenção, o seu desempenho estabiliza no nível máximo de 8 pontos ao longo de toda a intervenção e no pós-intervenção (M = 8).

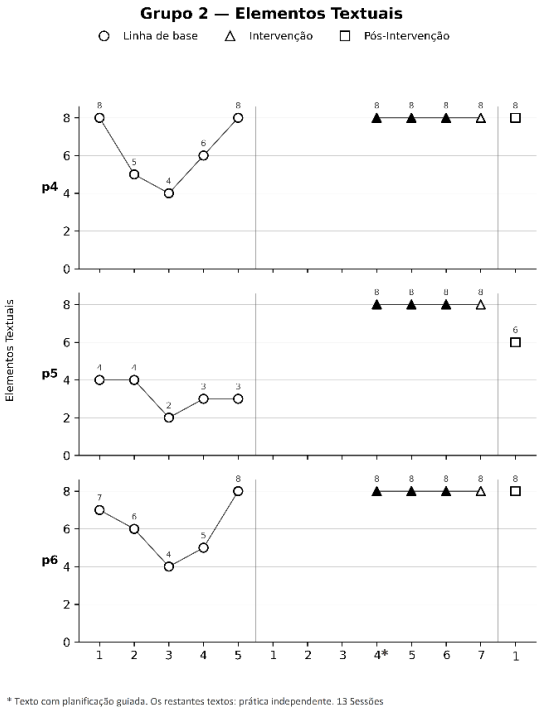
A P5 alcançou significância estatística (Tau = 1.00, p = .01) e revelou um desempenho claramente superior da linha de base para a intervenção, com o valor máximo de 8 pontos em todas as produções escritas da fase de intervenção (M = 8). Contudo, o número de elementos textuais no texto pós-intervenção desceu para 6, valor que ficou abaixo do nível da intervenção, mas acima do intervalo de valores da linha de base (2 a 4 pontos; M = 3.20).

O P6 registou 4, 8, 5, 6 e 8 elementos textuais nas produções escritas da linha de base (M = 6.20), com efeito de teto (8) registado duas vezes. Fixou o seu desempenho no valor máximo de 8 pontos durante toda a intervenção e manteve-o no pós-intervenção, atingindo significância estatística (Tau = .80, p = .05) 2 (ver Tabela 2).

Figuras 3 e 4

Evolução do nº de Elementos do Texto de Opinião ao longo do Estudo por Grupo e Participante





Em síntese, todos os alunos melhoraram o seu desempenho relativo aos elementos textuais ao longo da intervenção. P1, P2, P3, P4 e P6 mantiveram o ganho no pós-intervenção e a pontuação máxima de 8 elementos textuais. Na P5, o valor no pós-intervenção diminuiu em relação à intervenção, mas permaneceu superior à média e ao valor máximo da sua linha de base. Em todos os participantes, o resultado do pós-intervenção situou-se acima da média da linha de base (ver Figuras 3 e 4).

As comparações Tau sem correção foram estatisticamente significativas nas três participantes do Grupo 1 e na P5 do Grupo 2. Mesmo após a correção, P6 manteve um resultado estatisticamente significativo.

Extensão Textual

Tabela 3

Extensão textual

Participante e Grupo	LB	Intervenção	Pós-intervenção	Tau	Z	*p*

P1 (G1)	123; 79; 59	92; 65; 78; 104	97	0.00	0.00	1.00
P2 (G1)	78; 115; 92	85; 100; 108; 169	144	0.33	0.71	.48
P3 (G1)	108; 101; 108	84; 122; 126; 118	73	0.50	1.06	.29
P4 (G2)	127; 114; 72; 110; 95	82; 115; 108; 121	125	0.10	0.25	.81
P5 (G2)	115; 126; 98; 102; 116	120; 143; 126; 169	93	0.85	2.08	.04
P6 (G2)	99; 95; 123; 164; 105	107; 129; 94; 123	112	0.05	0.12	.90

A medida de extensão textual prendia-se com o número de palavras descritas em cada texto. Como se observa na Tabela 3, no Grupo 1, a P1 registou 123, 79 e 59 palavras nos três textos da linha de base (M = 87). Na intervenção, oscilou entre 92, 65, 78 e 104 palavras (M = 84.75), e obteve 97 palavras no pós-intervenção. Não atingiu significância estatística (Tau = .00, p = 1.00).

A P2 obteve 78, 115 e 92 palavras nos textos da linha de base (M = 95.00), e subiu na intervenção para 85, 100, 108 e 169 palavras (M = 115.50), com 144 palavras no pós-intervenção. Não obteve significância estatística nem antes nem após a correção da tendência basal (Tau = .33, p = .48; Tau-U = .25, p = .60).

A P3 registou 108, 101 e 108 palavras na linha de base (M = 105.67), subiu na intervenção para 84, 122, 126 e 118 palavras (M = 112.50) e desceu para 73 palavras no pós-intervenção, sem atingir significância estatística (Tau = .50, p = .29) (ver Tabela 3).

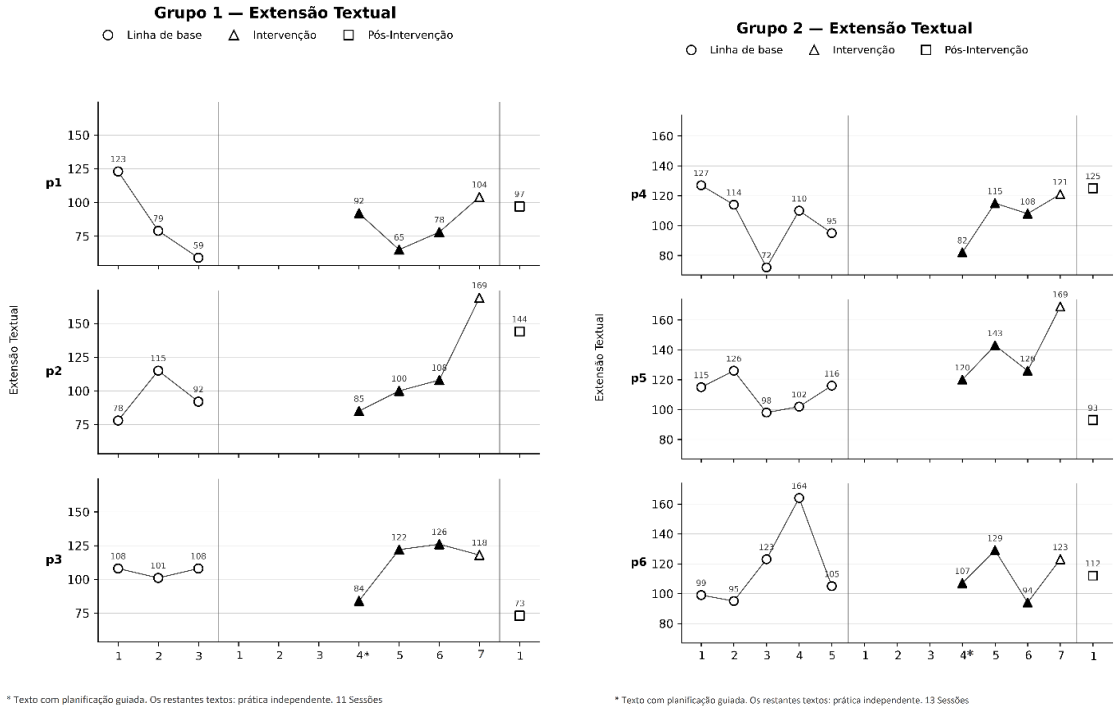
No Grupo 2 (ver Tabela 3), a P4 variou na linha de base entre 127, 114, 72, 110 e 95 palavras (M = 103.60), registou na intervenção 82, 115, 108 e 121 palavras (M = 106.50) e alcançou 125 palavras no pós-intervenção. A alteração não foi estatisticamente significativa (Tau = .10, p = .81).

A P5 apresentou 115, 126, 98, 102 e 116 palavras na linha de base (*M* = 111.40), aumentou na intervenção para 120, 143, 126 e 169 palavras (*M* = 139.50) e obteve 93 palavras no pós-intervenção. Atingiu significância estatística da fase da linha de base para a fase de intervenção (Tau = .85, *p* = .04).

O P6 oscilou entre 99, 95, 123, 164 e 105 palavras na linha de base (*M* = 117.20), registou 107, 129, 94 e 123 palavras na intervenção (*M* = 113.25) e 112 palavras no pós-intervenção. Os resultados não atingiram significância estatística nem antes nem após a correção da tendência basal (Tau = .05, *p* = .90; Tau-U = -.15, *p* = .71).

Figuras 5 e 6

Evolução da Extensão Textual ao longo do Estudo por Grupo e Participante



Em síntese, os alunos não apresentaram um padrão uniforme de melhoria ao longo da intervenção no que diz respeito à extensão dos textos. Observou-se um aumento da extensão média na P2, P3, P4 e P5 durante a intervenção, enquanto P1 e P6 mantiveram valores semelhantes ou inferiores à linha de base (ver Figuras 5 e 6).

No pós-intervenção, apenas P2 conservou um valor superior a todas as produções da linha de base, enquanto P1, P4 e P6 permaneceram dentro do intervalo basal, e P3 e P5 registaram os valores mais baixos dos seus desempenhos.

As comparações sem correção não foram estatisticamente significativas nas três participantes do Grupo 1, nem na P4 e no P6 do Grupo 2. Apenas a P5, no Grupo 2, apresentou um aumento estatisticamente significativo. As correções aplicadas à P2 e ao P6 não alteraram as conclusões estatísticas.

Autoeficácia para a Escrita

As pontuações médias de autoeficácia aumentaram entre a avaliação inicial e o pós-intervenção nas três dimensões e na escala global, como se verifica na Tabela 4.

Tabela 4

Resultados Descritivos e Inferenciais do Teste de Wilcoxon

Medida	Média pré-intervenção(*DP*)	Média pós-intervenção *(DP)*	*W*	*Z*	*p*	*r*
Convenções	79.00 (11.16)	91.87 (5.43)	0	-2.20	.031	.64
Ideação	77.27 (12.25)	90.70 (8.66)	1	-1.99	.063	.57
Autorregula-ção	77.25 (11.62)	90.11 (8.85)	0	-2.20	.031	.64
Escala global	77.80 (10.83)	90.84 (6.40)	0	-2.20	.031	.64

Nas convenções e na autorregulação, todos os seis participantes apresentaram pontuações superiores no pós-intervenção. As diferenças foram estatisticamente significativas (W = 0, Z = -2.20, p = .031, r = .64).

A ideação apresentou o maior aumento médio, correspondente a 13.43 pontos. Cinco participantes aumentaram a pontuação e um apresentou uma ligeira diminuição. A diferença foi marginalmente significativa segundo o teste de Wilcoxon e apresentou uma magnitude elevada (W = 1, Z = -1.99, p = .063, r = .57).

Na pontuação global, a média aumentou de 77.80 para 90.84 pontos. Todos os participantes apresentaram valores superiores no pós-intervenção esta foi estatisticamente significativa (W = 0, Z = -2.20, p = .031, r = .64) (ver Tabela 4).

Quanto ao desempenho individual, P1 iniciou o estudo com a pontuação global mais baixa (61.88) e obteve o maior aumento para 81.75 no pós-intervenção com aumento particularmente expressivo nas convenções e na ideação. É possível que este resultado se articule com a caracterização desta participante como a aluna com dificuldades mais evidentes na escrita, o que poderá ter proporcionado uma margem superior para o crescimento da sua perceção de competência.

P5 evoluiu de uma pontuação global inicial de 73.75 para 93.12 no pós-intervenção, e registou acréscimos mais acentuados na ideação, e aumentos similares nas outras dimensões.

P6 passou de uma pontuação global de 78.38 para 96.62 no pós-intervenção. Foi único participante a apresentar ganhos em todos os 16 itens da escala, o que sugere um padrão de mudança consistente. Nas sessões, observaram-se manifestações de insegurança em P6 relativamente às suas capacidades de escrita (ver Tabela 4).

A P2 e a P4 partiram de pontuações globais iniciais elevadas, o que limitou a margem de progressão. A P2 evoluiu de 88.31 para 94.56 pontos no pós-intervenção.

A P4 progrediu de 91.38 para 95.25 pontos no pós-intervenção e destacou-se como a única participante a registar uma redução numa dimensão, ao apresentar um decréscimo de 1.40 pontos na ideação, embora tenha compensado essa descida com aumentos na autorregulação e nas convenções. No caos, em Convenções, registou-se um ganho impulsionado por melhorias na pontuação e no cumprimento de regras gramaticais e na Ideação destaca-se a subida na confiança de produção de ideias originais. Na Autorregulação, observou-se um aumento impulsionado pela confiança em começar rapidamente, evitar distrações e definir objetivos antes de escrever.

Por sua vez, a P3 passou de 73.12 para 83.75 no pós-intervenção com melhorias quase idênticas na autorregulação e na ideação e menos predominantes nas convenções (ver Tabela 4).

Discussão

O presente estudo visou avaliar os efeitos da implementação do programa de intervenção "Mãos à Obra", fundamentado no modelo Self-Regulated Strategy Development (SRSD), no desempenho da escrita de textos de opinião e nas crenças de autoeficácia de seis alunos do 6.º ano de escolaridade. A intervenção articulou o ensino explícito da mnemónica TREE, de conectores de transição com estratégias de autorregulação (definição de objetivos, autoinstrução e monitorização).

Os resultados demonstraram que o programa promoveu ganhos na qualidade textual e sobretudo na estrutura dos textos de opinião produzidos, bem como uma evolução positiva e estatisticamente significativa na autoeficácia para a escrita. Contudo, a magnitude e a estabilidade das mudanças variaram consoante a medida analisada e o perfil inicial de cada participante.

Impacto do Programa "Mãos à Obra" no Desempenho na Escrita

Para responder à primeira questão de investigação, analisaram-se as alterações na qualidade textual, nos elementos do texto de opinião e na extensão textual ao longo das fases do estudo.

Na qualidade textual, a análise visual revelou uma trajetória ascendente e uma melhoria do nível médio durante a intervenção para a maioria dos participantes (P1, P3, P4 e P5). No entanto, o teste inferencial Tau-U confirmou significância estatística apenas na P5 ($p = .01$). No pós-intervenção, quando os alunos escrevem sem recurso aos materiais de suporte, apenas a P1 e a P2 mantiveram pontuações superiores à sua linha de base, enquanto os restantes participantes regressaram a valores compreendidos no intervalo inicial. Este padrão converge parcialmente com a literatura sobre o ensino explícito de estratégias, que identifica benefícios na qualidade textual, mas não implica uma evolução equivalente em todos os alunos, como ocorreu no presente estudo (Graham et al., 2012).

Nos elementos do texto de opinião, os ganhos revelaram-se consistentes e expressivos. Todos os alunos atingiram a pontuação máxima de 8 pontos durante a intervenção. Na análise inferencial, as mudanças foram estatisticamente significativas para a P2, P3 e P5 ($p < .05$). Mais relevante ainda, no pós-intervenção, cinco dos seis alunos (P1, P2, P3, P4 e P6) mantiveram a pontuação máxima, o que aponta para uma consolidação efetiva da mnemónica TREE na

ausência dos materiais de suporte. Este resultado converge com a investigação sobre o SRSD, nomeadamente com as melhorias nos aspetos discursivos dos textos de opinião descritas por Limpo e Alves (2013) e com os ganhos na escrita argumentativa observados no estudo de caso único de Graham e Harris (1989).

Por contraste, na extensão textual, não se verificou um padrão uniforme de crescimento. Embora a P2, P3, P4 e P5 tenham aumentado o número médio de palavras durante a intervenção, apenas a P5 apresentou uma alteração estatisticamente significativa (Tau = .85, p = .04). No pós-intervenção, a extensão textual regrediu para valores basais na maioria dos casos. Uma possível interpretação é que a aprendizagem das estratégias favoreceu a organização do conteúdo, sem um aumento consistente da produção escrita, à semelhança do padrão observado por Harris et al. (2012).

Impacto do Programa "Mãos à Obra" na Autoeficácia para a Escrita

Relativamente à segunda questão de investigação, os resultados do teste de Wilcoxon confirmaram um aumento estatisticamente significativo entre a avaliação pré e pós-intervenção na pontuação global de autoeficácia para a escrita (W = 0, Z = -2.20, p = .031, r = .64), bem como nas dimensões de convenções (p = .031, 1.00) e autorregulação (p = .031, r = .64). A dimensão de ideação registou o maior aumento absoluto em pontos (M = 13.43), embora o valor p tenha ficado no limiar da significância (p = .063), mantendo um tamanho do efeito de elevada magnitude (r = .57).

Estes resultados apontam para a validação das hipóteses formuladas. A H1 sugeria uma melhoria nas medidas de desempenho na escrita, o que se confirmou parcialmente. Houve um impacto expressivo e generalizado na medida principal de elementos do texto de opinião e alguns ganhos na qualidade textual, a par de uma maior oscilação na extensão textual. A H2 sugeria um aumento da autoeficácia, que se confirmou, com evoluções estatisticamente significativas e magnitudes de efeito robustas nas perceções dos alunos sobre o seu próprio desempenho.

Estes resultados são parcialmente coerentes com literatura sobre o SRSD. Efetivamente, Graham et al. (2012) sustentam os benefícios do ensino de estratégias e da autorregulação na qualidade textual. Contudo, os efeitos na autoeficácia são menos uniformes. Por exemplo, Camacho et al. (2023) identificaram melhorias na ideação, sem benefícios comparativos equivalentes nas convenções e na autorregulação, mas corroboram igualmente que a instrução

explícita de estratégias melhora diretamente a inclusão de componentes estruturais do texto e a qualidade textual.

P1, que apresentava dificuldades na escrita e um diagnóstico de PHDA, destacou-se pela melhoria nos elementos do texto de opinião e na autoeficácia. A melhoria na estrutura textual é consistente com os resultados de Harris et al. (2019), que observaram ganhos nos elementos dos textos persuasivos em alunos com dificuldades na escrita após uma intervenção SRSD. P6, que se mostrava inseguro quanto às suas capacidades de escrita, apresentou um aumento da autoeficácia em todos os itens da escala, sobretudo na dimensão de autorregulação.

P4 e P2 na autoeficácia apresentavam pontuações pré-intervenção próximas ao máximo, respetivamente 91.38 e 88.31, o que deixava menor margem para melhorias. No pós-intervenção, P6 foi o participante mais próximo dos 100 pontos (96.63), seguido da P4 (95.25) e da P2 (94.56).

Limitações e Estudos Futuros

Este estudo apresenta algumas limitações. A seleção dos participantes para este estudo ocorreu através do trabalho colaborativo entre o Serviço de Psicologia e Orientação do Agrupamento de Escolas, a diretora de turma da turma de 6.º ano e a mestranda. A seleção teve de ser fundamentada na disponibilidade de horários dos alunos e na escassez de tempo para a implementação de um rastreio sistemático, o que resultou numa amostra sobretudo sem dificuldades de aprendizagem e com bom desempenho escolar, com exceção da P1. Para além disso, os alunos já se encontravam familiarizados com o género textual de texto de opinião, que já tinha sido avaliado em testes. Os alunos não detinham, no entanto, conhecimento das estratégias autorregulatórias do modelo SRSD e desconheciam as componentes específicas do programa. Isto fez com que a maioria dos alunos tenha iniciado a intervenção já num nível de conhecimento elevado, sendo que, por isso, se atingiu quase um efeito de teto em termos de desempenho, demonstrando inicialmente pontuações de qualidade textual elevadas. Assim, a intervenção aparenta ter contribuí para uma melhoria mais expressiva nos elementos textuais e na autoeficácia para a Escrita.

Assim, para estudos futuros, propõe-se um rastreio ou despiste inicial mais sistemático, nomeadamente através de recolhas de textos de opinião junto da população em estudo, abrangendo desde a totalidade dos alunos da mesma turma até outras turmas do mesmo ano de escolaridade ou de múltiplos anos, em função da população-alvo pretendida. Adicionalmente, sugere-se a aplicação da tarefa do alfabeto como medida complementar para aferir a rapidez de

escrita, em função da população-alvo definida ou do ano de escolaridade em que o modelo SRSD venha a ser aplicado, visto que esta medição é indicativa da automatização (ou não) dos aspetos mais mecânicos da competência escrita.

Em termos metodológicos, relativamente ao delineamento Single-Case Experimental Design (SCED), Kratochwill et al. (2010) recomendam pelo menos três oportunidades de demonstração do efeito da intervenção em três momentos distintos. Num delineamento de linhas de base múltiplas, estas oportunidades são organizadas através da introdução escalonada da intervenção entre participantes, grupos, comportamentos ou contextos. Assim, importa prever linhas de base com extensões distintas e comparar os padrões observados nas diferentes séries antes e após a introdução da variável independente, no caso, a intervenção SRSD "Mãos à Obra". No entanto, tal não se verificou no presente estudo, devido à disponibilidade dos alunos e à gestão de horários compatíveis entre a escola e a vida pessoal dos mesmos. O estudo foi desenvolvido com apenas dois grupos de 3 alunos cada, constituindo uma amostra de 6 participantes, com duas extensões de linha de base e apenas dois momentos distintos de introdução da intervenção, o que limita as oportunidades de replicação do efeito em momentos diferentes.

Por conseguinte, considera-se que poderá ser metodologicamente mais adequado que estudos futuros incluam pelo menos três momentos distintos de introdução da intervenção, por exemplo através de três grupos com início escalonado, sem que exista uma exigência de três alunos por grupo. Adicionalmente, importa contemplar um maior número de observações de linha de base, as quais podem ser previamente planeadas, à semelhança do procedimento adotado no presente estudo. Segundo Kratochwill et al. (2010), no delineamento de linhas de base múltiplas, pelo menos cinco observações por fase permitem cumprir este critério sem reservas; três ou quatro observações por fase permitem cumpri-lo com reservas. Estes critérios devem ser articulados com o início escalonado da intervenção e com a análise dos padrões entre fases, de modo a verificar se as mudanças ocorrem após a intervenção nos participantes que já iniciaram a intervenção, enquanto os restantes mantêm o padrão da linha de base.

Com vista a aprofundar o conhecimento e a consolidação das estratégias ensinadas ao longo da intervenção, teriam sido benéficas pelo menos mais duas sessões de modelação e mais duas sessões de prática com recurso aos materiais de apoio, nomeadamente o cartão com a TREE, as palavras e expressões de transição e a estrutura de planeamento disponível no manual do aluno. Assim, estudos futuros deverão prever um período mais alargado para a modelação e para as sessões de prática guiada ou apoiada, com vista a uma melhor retenção do conteúdo e das estratégias do programa (Harris & Graham, 2009).

Relativamente à avaliação do desempenho escrito no momento de pós-intervenção, considera-se que o número de medições foi reduzido para permitir sustentar que o conhecimento se manteve ou que a intervenção se revelou, de facto, eficaz (Kratochwill et al., 2010). Por conseguinte, em estudos futuros, devem ser incluídos mais momentos de pós-intervenção, no mínimo 2 num espaço de 3 semanas, e posteriormente a avaliação de manutenção, com pelo menos 3 momentos de avaliação longitudinal adicional. Esta estrutura revela-se fundamental para verificar a retenção da informação por parte dos alunos, em consonância com as premissas do delineamento de um desenho experimental de caso único (Kratochwill et al., 2010).

Adicionalmente, a última sessão decorreu na penúltima semana de aulas, momento em que os alunos se apresentavam já desatentos e com pouca recetividade para a permanência na escola e para a realização de tarefas de escrita, após o período de avaliações no final do ano letivo. Por sua vez, a pós-intervenção ocorreu no último dia de aulas, o que sugere a possibilidade de ambas as circunstâncias terem tido impacto na concentração dos alunos, podendo ter resultado num desempenho inferior ao que seria expectável em condições distintas.

Conclusão

O presente estudo sugere que o programa "Mãos à Obra", contribuiu para apoiar a aprendizagem da escrita de textos de opinião. As melhorias foram particularmente claras na estrutura textual e na autoeficácia, com uma maior confiança dos alunos nas suas capacidades de escrita. Apesar das diferenças individuais na qualidade dos textos e da ausência de um aumento consistente da extensão, os resultados apoiam a pertinência desta abordagem em contexto escolar. Embora a interpretação dos resultados tenha tido em conta a reduzida amostra e as limitações metodológicas, o estudo constitui um contributo para futuras intervenções e para a investigação sobre a manutenção dos progressos observados.

Referências

Alves-Wold, A., Walgermo, B. R., McTigue, E., & Uppstad, P. H. (2024). The ABCs of writing motivation: A systematic review of factors emerging from K–5 students' self-reports as influencing their motivation to write. *Frontiers in Education, 9*, Article 1396484. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1396484

Applebee, A. N. (1984). Writing and reasoning. *Review of Educational Research, 54*(4), 577–596. https://doi.org/10.3102/00346543054004577

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*(2), 122–147. https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1–45). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.003

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics: Vol. 2. Reading, writing, and language learning* (pp. 142–175). Cambridge University Press.

Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbrunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology, 105*(1), 25–38. https://doi.org/10.1037/a0029692

Bruning, R. H., & Kauffman, D. F. (2016). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (2nd ed., pp. 160–173). The Guilford Press.

Camacho, A., Alves, R. A., Silva, M., Ferreira, P., Correia, N., & Daniel, J. R. (2023). The impact of combining SRSD instruction with a brief growth mindset intervention on sixth graders' writing motivation and performance. *Contemporary Educational Psychology, 72*, Article 102127. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102127

Camacho, A., Silva, M., Santos, S., Jacques, T., & Alves, R. A. (2020). Atitudes face à escrita em adolescentes portugueses. *Indagatio Didactica, 12*(2), 143–157. https://doi.org/10.34624/id.v12i2.17466

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis* (2nd ed.). Pearson/Merrill-Prentice Hall.

De Smedt, F., Rogiers, A., Heirweg, S., Merchie, E., & Van Keer, H. (2020). Assessing and mapping reading and writing motivation in third to eight graders: A self-determination

theory perspective. *Frontiers in Psychology, 11*, Article 1678. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01678

Ekholm, E., Zumbrunn, S., & DeBusk-Lane, M. (2018). Clarifying an elusive construct: A systematic review of writing attitudes. *Educational Psychology Review, 30*(3), 827–856. https://doi.org/10.1007/s10648-017-9423-5

Graham, S. (2006). Writing. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 457–478). Lawrence Erlbaum Associates.

Graham, S. (2018a). A revised writer(s)-within-community model of writing. *Educational Psychologist, 53*(4), 258–279. https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406

Graham, S. (2018b). Introduction to conceptualizing writing. *Educational Psychologist, 53*(4), 217–219. https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1514303

Graham, S., & Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist, 35*(1), 3–12. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_2

Graham, S., & Harris, K. R. (2005). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Paul H. Brookes Publishing.

Graham, S., & Harris, K. R. (2019). Evidence-based practices in writing. In S. Graham, C. A. MacArthur, & M. A. Hebert (Eds.), *Best practices in writing instruction* (3rd ed., pp. 3–28). The Guilford Press.

Graham, S., Harris, K. R., & Hebert, M. A. (2011). *Informing writing: The benefits of formative assessment*. Alliance for Excellent Education. https://media.carnegie.org/filer_public/37/b8/37b87202-7138-4ff9-90c0-cd6c6f2335bf/ccny_report_2011_informing.pdf

Graham, S., Harris, K. R., Kiuhara, S. A., & Fishman, E. J. (2017). The relationship among strategic writing behavior, writing motivation, and writing performance with young, developing writers. *The Elementary School Journal, 118*(1), 82–104. https://doi.org/10.1086/693009

Graham, S., Harris, K. R., & McKeown, D. (2013). The writing of students with LD and a meta-analysis of SRSD writing intervention studies: Redux. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (2nd ed., pp. 405–438). The Guilford Press.

Graham, S., Harris, K. R., & Santangelo, T. (2015). Research-based writing practices and the Common Core: Meta-analysis and meta-synthesis. *The Elementary School Journal, 115*(4), 498–522. https://doi.org/10.1086/681964

Graham, S., Kiuhara, S. A., & MacKay, M. (2020). The effects of writing on learning in science, social studies, and mathematics: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 90*(2), 179–226. https://doi.org/10.3102/0034654320914744

Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 445–476. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445

Graham, S., McKeown, D., Kiuhara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 879–896. https://doi.org/10.1037/a0029185 Harris, K. R., & Graham, S. (2009). Self-regulated strategy development in writing: Premises, evolution, and the future. *British Journal of Educational Psychology Monograph Series II, 6*, 113–135. https://doi.org/10.1348/978185409X422542

Harris, K. R., & Graham, S. (2016). Self-regulated strategy development in writing: Policy implications of an evidence-based practice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 3*(1), 77–84. https://doi.org/10.1177/2372732215624216

Harris, K. R., & Graham, S. (2018). Self-regulated strategy development: Theoretical bases, critical instructional elements, and future research. In R. Fidalgo, K. R. Harris, & M. Braaksma (Eds.), *Design principles for teaching effective writing: Theoretical and empirical grounded principles* (pp. 119–151). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004270480_007

Harris, K. R., Graham, S., & Adkins, M. (2015). Practice-based professional development and Self-Regulated Strategy Development for Tier 2, at-risk writers in second grade. *Contemporary Educational Psychology, 40*, 5–16. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.02.003

Harris, K. R., Ray, A. B., Graham, S., & Houston, J. D. (2019). Answering the challenge: SRSD instruction for close reading of text to write to persuade with 4th and 5th grade students experiencing writing difficulties. *Reading and Writing, 32*, 1459–1482. https://doi.org/10.1007/s11145-018-9910-1

Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Friedlander, B. (2008). *Powerful writing strategies for all students*. Paul H. Brookes Publishing.

Harris, K. R., Lane, K. L., Graham, S., Driscoll, S. A., 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), 103–119. https://doi.org/10.1177/0022487111429005

Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1–27). Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). Lawrence Erlbaum Associates.

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children, 71*(2), 165–179. https://doi.org/10.1177/001440290507100203

Limpo, T., & Alves, R. A. (2013). Teaching planning or sentence-combining strategies: Effective SRSD interventions at different levels of written composition. *Contemporary Educational Psychology, 38*(4), 328–341. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.07.004

Klassen, R. M. (2002). Writing in early adolescence: A review of the role of self-efficacy beliefs. *Educational Psychology Review, 14*(2), 173–203. https://doi.org/10.1023/A:1014626805572

Klein, P., Bildfell, A., Dombroski, J. D., Giese, C., Sha, K. W.-Y., & Thompson, S. C. (2022). Self-regulation in early writing strategy instruction. *Reading & Writing Quarterly, 38*(2), 101–125. https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1919577

Kratochwill, T. R., Hitchcock, J., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M., & Shadish, W. R. (2010). *Single-case designs technical documentation*. What Works Clearinghouse. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/docs/referenceresources/wwc_scd.pdf

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly, 19*(2), 139–158. https://doi.org/10.1080/10573560308222

Pajares, F., & Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology, 24*(4), 390–405. https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0995

Parker, R. I., Vannest, K. J., Davis, J. L., & Sauber, S. B. (2011). Combining nonoverlap and trend for single-case research: Tau-U. *Behavior Therapy, 42*(2), 284–299. https://doi.org/10.1016/j.beth.2010.08.006

Rasteiro, I., & Limpo, T. (2023). Examining longitudinal and concurrent links between writing motivation and writing quality in middle school. *Written Communication, 40*(1), 30–58. https://doi.org/10.1177/07410883221127701

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1986). Research on written composition. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 778–803). Macmillan.

Skar, G. B., Graham, S., Huebner, A., Kvistad, A. H., Johansen, M. B., & Aasen, A. J. (2024). A longitudinal intervention study of the effects of increasing amount of meaningful writing across grades 1 and 2. *Reading and Writing, 37*(6), 1345–1373. https://doi.org/10.1007/s11145-023-10460-0

Smyth, J. M. (1998). Written emotional expression: Effect sizes, outcome types, and moderating variables. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*(1), 174–184. https://doi.org/10.1037/0022-006X.66.1.174

Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (2009). Introduction. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 1–8). Routledge.

Wilcoxon, F. (1945). Individual comparisons by ranking methods. *Biometrics Bulletin, 1*(6), 80–83. https://doi.org/10.2307/3001968

Anexo A

Consentimento Informado para Participação em Estudo de Intervenção na Escrita

Exmo.(a) Encarregado(a) de Educação,

Vimos por este meio solicitar a sua autorização para a participação do seu educando num programa de intervenção na escrita, a realizar em contexto escolar, no âmbito da Dissertação de Mestrado intitulada *O impacto de uma intervenção SRSD no desempenho na escrita e na autoeficácia de alunos do 6.º ano: O Programa "Mãos à Obra"*, desenvolvida pela mestranda Sofia Laura Baltazar Schmid, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

O programa destina-se a alunos do 6.º ano de escolaridade e será implementado na Escola Básica de Gueifães. O seu educando foi identificado como podendo beneficiar desta intervenção na área da escrita, com particular incidência na produção de textos de opinião, visando o desenvolvimento e robustecimento das competências de escrita, o uso de estratégias de autorregulação e o aumento da confiança e da perceção de autoeficácia na escrita.

A intervenção tem uma finalidade educativa e científica, procurando reforçar competências relevantes para o percurso escolar, num contexto estruturado, positivo e ajustado à idade dos alunos. O programa baseia-se num modelo de intervenção com eficácia científica comprovada.

A intervenção será realizada na Escola Básica de Gueifães, no gabinete do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), em horário a definir em articulação com a escola, sem interferir com o normal funcionamento das atividades letivas. Terá uma duração aproximada de sete semanas, correspondendo a uma sessão semanal de cerca de 45 minutos, em pequeno grupo (entre 3 e 6 alunos), existindo ainda momentos breves de recolha de textos antes do início da intervenção.

As sessões serão dinamizadas pela mestranda em Psicologia Sofia Laura Baltazar Schmid, em articulação com o Serviço de Psicologia e Orientação da escola, nomeadamente a Dra. Paula Marques, com a Diretora de Turma, Professora Ana Mota, e com supervisão académica do Professor Rui Alves e da Investigadora Ana Camacho, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

No âmbito do estudo, será solicitado aos alunos que produzam textos de opinião em

diferentes momentos (antes, durante e após a intervenção), bem como o preenchimento de

um questionário breve sobre a perceção de autoeficácia na escrita, adequado à idade. Os dados recolhidos incluem produções escritas, registos de desempenho ao longo da intervenção e respostas ao instrumento de avaliação da autoeficácia.

A participação neste estudo é totalmente voluntária. O seu educando poderá desistir a qualquer momento, sem necessidade de justificação e sem qualquer consequência negativa para o seu percurso escolar, avaliações ou relação com a escola. Não são previstos riscos significativos associados à participação; caso a criança manifeste cansaço, desconforto ou desmotivação, a participação poderá ser ajustada ou interrompida.

Todos os dados recolhidos serão tratados de forma confidencial e anonimizada, sendo utilizados exclusivamente para fins científicos e académicos, no âmbito da dissertação de mestrado. Os resultados serão apresentados apenas de forma agregada, não permitindo a identificação dos participantes.

Caso concorde com a participação do seu educando neste estudo, solicitamos que assine a declaração abaixo. Para esclarecimentos adicionais, poderá contactar a estudante responsável através do endereço up202407807@up.pt ou a orientadora do estudo, Ana Camacho de Carvalho Carneiro de Sousa (anacamacho@fpce.up.pt).

Declaração de Consentimento

Declaro que fui devidamente informado(a) sobre os objetivos e procedimentos do estudo acima descrito e que autorizo a participação do meu educando no programa de intervenção na escrita “Mãos à Obra”.

Nome do(a) aluno(a):_____

Nome do(a) Enc. de Educação: _____

Assinatura: _____

Data: ____/ ____/ _____

Anexo B

U.PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Questionário Sociodemográfico

Programa de intervenção na escrita desenvolvido no âmbito da Dissertação de Mestrado intitulada *O impacto de uma intervenção SRSD no desempenho na escrita e na autoeficácia de alunos do 6.º ano: O Programa "Mãos à Obra"*, realizada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, por Sofia Laura Baltazar Schmid.

Caro(a) Encarregado(a) de Educação,

Este questionário tem como objetivo recolher informação sociodemográfica e contextual relevante para a caracterização dos participantes no estudo. As informações recolhidas são estritamente confidenciais, serão tratadas de forma anonimizada e utilizadas exclusivamente para fins de investigação científica.

Agradecemos que responda com a maior exatidão possível.

Identificação do/a aluno/a

Nome do(a) seu/sua educando(a):

_____

Data de nascimento: ____/ ____/ _____

Ano e turma: _____

Composição do agregado familiar

O/A aluno(a) vive permanentemente com (assinale a opção que melhor descreve a situação):

☐ Ambos os pais (biológicos ou adotivos)
☐ Apenas com a mãe
☐ Apenas com o pai

☐ Com outros familiares (ex.: avós, tios) - Especificar:_____

☐ Outra situação - Especificar: _____

Número de irmãos: _____

Idades dos irmãos:_____

O/A aluno(a) é:
☐ Mais velho(a) ☐ Do meio ☐ Mais novo(a) ☐ Filho(a) único(a)

Caracterização do/a Encarregado/a de Educação

(Responder relativamente ao(s) adulto(s) principal(is) responsável(is) pelo(a) aluno(a))

Habilitações literárias do/a Encarregado/a de Educação:

☐ Ensino Básico (até ao 9.º ano)
☐ Ensino Secundário (12.º ano)
☐ Curso Técnico/Profissional
☐ Ensino Superior (Licenciatura ou grau superior)
☐ Outro - Especificar: _____

Hábitos de leitura, escrita e estudo em casa

Com que frequência alguém lê individualmente ou lê com a criança em casa?

☐ Diariamente
☐ Algumas vezes por semana
☐ Raramente
☐ Nunca

Com que frequência o seu educando(a) escreve em casa no âmbito de tarefas não escolares ou como passatempo?

☐ Diariamente
☐ Algumas vezes por semana
☐ Raramente
☐ Nunca

A criança tem acesso regular a (pode assinalar mais do que uma opção):

☐ Computador/portátil
☐ Tablet próprio
☐ Internet em casa
☐ Espaço adequado para estudar e/ou ler

Percurso escolar e saúde do/a aluno/a

O/A aluno(a) já beneficiou anteriormente de alguma das seguintes intervenções? (pode assinalar mais do que uma opção)

☐ Apoio pedagógico ou explicações (Português ou outras disciplinas)
☐ Intervenção na área da fala ou da linguagem (ex.: Terapia da Fala)
☐ Acompanhamento por dificuldades de aprendizagem (ex.: Dislexia)
☐ Acompanhamento por dificuldades atencionais (ex.: PHDA)
☐ Nenhuma das anteriores

Como descreveria, de forma geral, o percurso escolar da criança até ao momento?

☐ Sem dificuldades significativas
☐ Com algumas dificuldades
☐ Com dificuldades significativas
☐ Teve de repetir algum ano - Qual? _____

☐ Assinale esta opção caso um dos níveis negativos no primeiro período tenha sido a disciplina de Português

Nome do(a) Enc. de Educação: _____

Assinatura: _____ Data:

/ ___/ _____

Anexo C

Procedimento de Avaliação da Qualidade Textual

Estudo: O impacto de uma intervenção SRSD no desempenho na escrita e na autoeficácia de alunos do 6.º ano: O Programa "Mãos à Obra"

CRITÉRIOS - TEXTO DE OPINIÃO				
	Nível	Definição	Texto de opinião muito mau (1)	Texto de opinião muito bom (7)
a. RAZÕES/ ARGUMENTOS	Ideias	Relevância e qualidade das razões. Variedade das razões	Poucas razões que sustentem a opinião inicial. Razões pobres e repetidas várias vezes ao longo do texto.	Razões relevantes e variadas que fundamentem a opinião inicial. As razões são desenvolvidas e são incluídos exemplos.
b. COERÊNCIA	Estrutura do texto	Inclusão da opinião inicial, das razões e da conclusão. Ligação entre as diferentes partes do texto.	Texto sem todas as partes típicas de um texto de opinião.	Texto com opinião, azões e conclusão. As ideias ligam-se de forma lógica.

c. **VOCABULÁRIO**	Palavras	Fluidez do discurso. Utilização de conectores do discurso característicos de textos de opinião (ver exemplos abaixo). Riqueza, diversidade e significado das palavras. Exemplos de conectores do discurso característicos de um texto de opinião: "Na minha opinião", "Penso que", "Acredito que", "Em primeiro lugar", "Em segundo lugar", "Em terceiro lugar", "Seguidamente", "Finalmente", "Por um lado", "Por outro lado", "De facto", "Por exemplo", "Concluindo", "Em conclusão", "Finalmente", "Por estas razões, julgo que".	Parca inclusão de conectores do discurso. Pouca diversidade de vocabulário, repetições e uso impróprio das palavras.	Ampla inclusão de conectores do discurso. Vocabulário rico, diversificado e domínio do significado das palavras.
d. **SINTAXE**	Frases	Construção das frases Acordo gramatical Conjugação verbal Diversidade de estruturas	Frases mal construídas e sem sentido, com estruturas repetitivas.	Frases bem construídas, com estruturas diversificadas e que transmitem a mensagem com clareza.

#Definição de um texto de opinião

Um bom texto de opinião:

- Tem uma frase inicial que explica ao leitor aquilo em que o escritor acredita **(opinião)**; Dá
- ao leitor pelo menos três razões que apoiam a opinião **(razões)**;
- Desenvolve cada uma das razões **(elaboração das razões)**;
  Tem uma boa frase de conclusão **(conclusão)**.

#Tarefa de avaliação da qualidade textual

Por favor, avalie os textos de opinião com um **valor entre 1 e 7**, dando o **mesmo peso a estes 4 aspetos:**

a.	b.
Razões/Argument	**Coerênc**

Procedimento de avaliação direto

Ler o texto e avaliá-lo de imediato, não demorando mais de 1/2 min por

Procedimento de avaliação indireto

Ler o texto e decidir se este é positivo, negativo ou neutro. Se positivo, decidir entre 5, 6, 7; se negativo decidir entre 1, 2, 3; se neutro, reconsiderar se é 4 ou pode ser 3 ou 5.

Notas

- Em caso de dúvidas, comparar com os textos do treino/âncoras e usar o procedimento indireto.
- Se persistirem erros ortográficos ou de pontuação, não contar para a avaliação.
- Não beneficiar automaticamente um texto por ser longo nem prejudicar automaticamente um texto por ser curto.
- Não penalizar textos por estarem escritos em Português do Brasil.

TEXTOS ÂNCORA

Estudo: O impacto de uma intervenção SRSD no desempenho na escrita e na autoeficácia de alunos do 6.º ano: O Programa "Mãos à Obra"

6º ano de escolaridade - Textos de exemplo

fictícios "Dá a tua opinião sobre comer doces todos os dias"

Exemplo de um texto muito mau (nota 1-2)

Na minha opinião, comer doces todos os dias é mau. Os doces têm açúcar e fazem mal. Também fazem mal aos dentes. Não é saudável, por isso acho que não devemos comer doces todos os dias.

Exemplo de um texto mais ou menos (nota 4)

Na minha opinião, comer doces todos os dias não é muito saudável.
Em primeiro lugar, comer muitos doces pode prejudicar os nossos dentes, porque o açúcar pode causar cáries e dores.
Os doces podem fazer com que uma pessoa engorde, pois têm muito açúcar e muitas calorias.
Por outro lado, os doces também podem ser bons porque são saborosos e podem deixar-nos felizes.
Concluindo, comer doces todos os dias não é aconselhável porque pode causar problemas nos dentes, aumentar o peso e devemos comer doces com moderação.

Exemplo de um texto muito bom (nota 7)

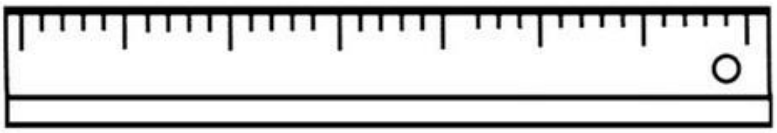
Na minha opinião, comer doces todos os dias pode ser prejudicial para a nossa saúde, apesar de serem alimentos que muitas pessoas gostam.
Em primeiro lugar, o consumo diário de doces pode provocar problemas nos dentes, como as cáries, porque o açúcar em excesso prejudica a proteção dos dentes. Por exemplo, algumas pessoas precisam de ir muitas vezes ao dentista devido ao consumo exagerado de doces.
Em segundo lugar, comer doces todos os dias pode contribuir para o aumento de peso, pois estes alimentos têm muitas calorias e não fornecem todos os nutrientes que o nosso corpo precisa.
Por último, o excesso de açúcar pode causar problemas de saúde, por isso devemos ter uma

alimentação equilibrada e não exagerar nos doces.
Por estas razões, julgo que comer doces todos os dias não é uma boa escolha, pois pode causar problemas nos dentes, aumentar o peso e prejudicar a nossa saúde

Anexo D

Self-Efficacy for Writing Scale (Bruning, 2013)

A seguir vais escrever um texto de opinião. Antes, indica em que medida achas que consegues realizar cada uma das atividades de escrita enquanto estiveres a escrever o texto de opinião. Podes escolher qualquer número entre 0 e 100. O número 0 significa que tens a certeza absoluta que não consegues realizar a atividade. À medida que o número aumenta, vais tendo cada vez mais certeza que consegues. O 100 significa que tens a certeza absoluta que consegues**. Não há respostas certas nem erradas.**



0 = Tenho a certeza absoluta que não consigo.

50 = Tenho mais ou menos a certeza que consigo.

100 = Tenho a certeza absoluta que consigo.

Exemplo: Acho que consigo responder corretamente a questões sobre um texto que li. Escreve um número entre 0 e 100:

Quando escrevo um texto de opinião à mão:

1. Consigo escrever as palavras sem erros ortográficos.

Escreve um número entre 0 e 100: _____

2. Consigo pensar em muitas ideias para o meu texto.

Escreve um número entre 0 e 100: _____

3. Consigo estar concentrado(a) a escrever pelo menos durante 15 minutos.

Escreve um número entre 0 e 100: _____

4. Consigo fazer a pontuação das frases corretamente.

Escreve um número entre 0 e 100: _____

5. Consigo começar os parágrafos nos sítios certos.

Escreve um número entre 0 e 100: _____

6. Consigo não me distrair enquanto escrevo.

Escreve um número entre 0 e 100: _____

7. Consigo pensar em muitas ideias criativas e originais.

Escreve um número entre 0 e 100: _____

8. Consigo escrever frases completas.

Escreve um número entre 0 e 100: _____

9. Consigo saber exatamente em que partes do meu texto vou colocar as minhas ideias.

Escreve um número entre 0 e 100: _____

10. Consigo começar a escrever rapidamente.

Escreve um número entre 0 e 100: _____

11. Consigo pôr as minhas ideias por escrito.

Escreve um número entre 0 e 100: _____

12. Consigo escrever frases que cumprem as regras da gramática.

Escreve um número entre 0 e 100: _____

13. Consigo pensar em muitas palavras para descrever as minhas ideias.

Escreve um número entre 0 e 100: _____

14. Consigo controlar a minha frustração (irritação) enquanto escrevo.

Escreve um número entre 0 e 100: _____

15. Consigo pensar nos meus objetivos para o texto antes de escrever.

Escreve um número entre 0 e 100: _____

16. Consigo continuar a escrever mesmo quando é difícil.

Escreve um número entre 0 e 100: _____

Dimensão	
Convenções	AE1, AE4, AE5, AE8 e AE12
Ideação	AE2, AE7, AE9, AE11 e AE13
Autorregulação	AE3, AE6, AE10, AE14, AE15 e AE16

Anexo E – Excertos dos Manuais da Instrutora e dos Participantes; Cartão TREE e Palavras e Expressões de Transição; Temas para a Escrita de Textos de Opinião ao longo do Programa "Mãos à Obra"

Excertos do Manual da Instrutora

SESSÃO 1

INTRODUÇÃO AO TEXTO DE OPINÃO

- **1ª recolha da Escala de Autoeficácia + textos de Linha de base completados**

CONTEXTUALIZAÇÃO

- Na primeira sessão é apresentado o programa MÃOS À OBRA aos alunos e desenvolvido o conhecimento dos alunos sobre o que é um texto de opinião e as partes que o constituem.

OBJETIVOS PARA OS ALUNOS

- Escrita de um texto de opinão sem instrução - Tema: Dá a tua opinião sobre adotar um animal de estimação;
- Irão aprender sobre as características de um bom texto de opinião;
- Serão capazes de identificar as partes de um texto de opinião lido na aula com o truque TREE.

MATERIAIS

- Manual do aluno;
- Cartão TREE.

1º PASSO: APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA MÃOS À OBRA:

- Dizer aos alunos que ao longo das próximas semanas vão participar no Programa MÃOS À OBRA. O objetivo deste programa é ensinar os alunos a escreverem bons textos de opinião. Para isso, os alunos vão aprender a fazer um plano do texto antes de o escrever. Dizer aos alunos que não basta escreverem planos, também é muito importante esforçarem-se.

Assegurar que os alunos sabem o que é um plano, discutindo o significado de "fazer um plano" (i.e., pensar, procurar ideias, decidir o que se vai escrever, ir procurar livros sobre o tema, tirar apontamentos sobre o que queremos dizer, etc). Se necessário, dar um exemplo fora da escrita: planear as férias de Verão.

- Incentivar os alunos a completarem e assinarem o contrato. A Intrutora assina o contrato com os alunos/as.

Nas aulas do Programa MÃOS À OBRA vou aprender a escrever bons textos de opinião.
Para isso tenho de fazer um plano do texto e esforçar-me.

2º PASSO: INTRODUÇÃO AO TEXTO DE OPINÃO:

- Neste passo, a Instrutora pergunta aos alunos se sabem o que é uma "opinião" e explica o significado deste conceito. **15 minutos**

O QUE É UMA OPINIÃO?

Uma opinião é aquilo em que uma pessoa acredita ou o que pensa sobre um determinado assunto. Uma opinião é diferente de um facto. Enquanto um facto é uma informação que pode ser verificada, uma opinião é um modo de pensar.

Exemplo de um facto: O filme DivertidaMente é sobre emoções.
Exemplo de uma opinião: A personagem Alegria é a minha personagem favorita.

- A Instrutora explica quais são as características de um bom texto de opinião.

CARACTERÍSTICAS DE UM BOM TEXTO DE OPINIÃO

Um bom texto de opinião:

• Tem uma frase inicial cativante que explica ao leitor aquilo em que o escritor acredita;
• Dá ao leitor pelo menos três razões que apoiam a opinião;
• Desenvolve cada uma das razões;
• Tem uma boa frase de conclusão.

Um bom texto de opinião deve fazer sentido e incluir todas as partes. Também deve ser interessante de ser escrito e de ser lido. O objetivo do escritor é convencer o leitor.

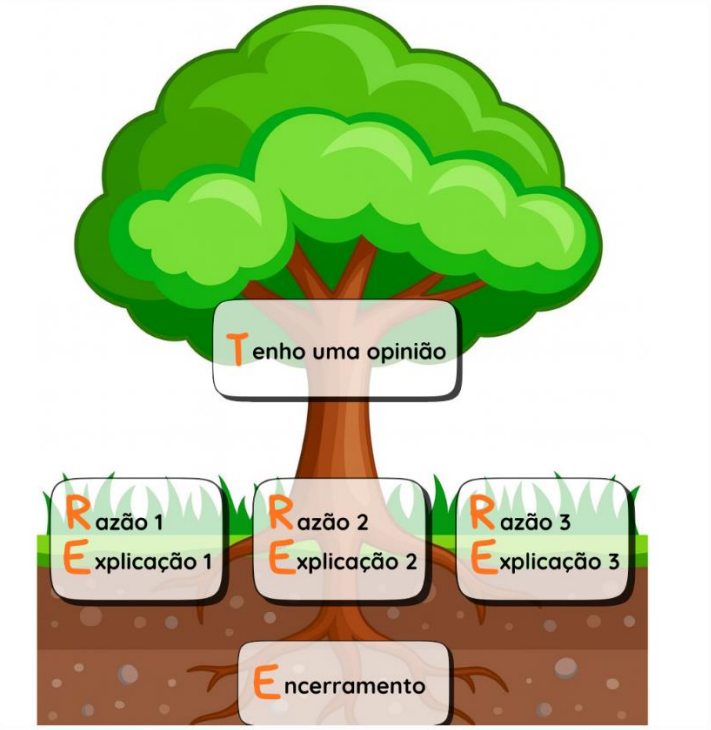
3º PASSO: INTRODUÇÃO AO TRUQUE TREE:

- A Instrutora diz aos alunos que vão aprender um truque para se lembrarem das partes de um bom texto de opinião. O truque consiste na mnemónica "TREE" que significa árvore em inglês. **15 minutos**

Tenho uma opinião	Primeiro parágrafo	Na primeira parte, o escritor dá a sua opinião. Esta parte é como o tronco de uma árvore, que deve ser forte.
Razões	Parágrafos seguintes	Depois, o escritor introduz as razões que apoiam a sua opinião. As razões são como as raízes que suportam o tronco. Quanto mais raízes a árvore tiver, mais forte o tronco será.
Explicações		Após cada razão, o escritor explica melhor a razão para a sua opinião. Explicar significa desenvolver as razões. Se explicares bem, mais fortes serão as razões e mais forte será o tronco.
Encerramento	Último parágrafo	A última parte é o encerramento. É a parte em que o escritor conclui o texto.

Segundo o truque TREE, um texto de opinião deve ter, pelo menos, **8 partes:**

(1) **T**enho uma Opinião; (2) **R**azão 1; (3) **E**xplicação 1; (4) **R**azão 2; (5) **E**xplicação 2; (6) **R**azão 3; (7) **E**xplicação 3; (8) **E**ncerramento



3

4º PASSO: ENCONTRAR AS PARTES DE UM TEXTO DE OPINIÃO COM OS ALUNOS:

- Neste passo, a Instrutora lê um texto de opinião em voz alta e pede que os alunos acompanhem a sua leitura. O objetivo desta atividade é que os alunos aprendam a identificar as partes de um texto de opinião com o apoio da Instrutora. **5 minutos**
- Depois de ler o texto, no quadro, a Instrutora demonstra como registar notas usando o truque TREE. Explicar aos alunos que o truque TREE deve ser usado antes da escrita do texto. Acrescentar que o truque TREE ajuda a planear o que os alunos vão escrever no texto de opinião. **10 minutos**

INDICAÇÃO 1

1. Dizer aos alunos para registarem nos seus manuais as notas que a Instrutora vai fazer no quadro.

2. Incentivar os alunos a colocarem um círculo à volta das palavras típicas de um texto de opinião, prestando atenção às palavras de transição entre cada razão: Na minha opinião'; 'Em primeiro lugar'; 'Em segundo lugar'; 'Finalmente'; 'Em conclusão'

Dá a tua opinião sobre praticar desporto todos os dias.

Na minha opinião, praticar desporto todos os dias é muito importante.

Em primeiro lugar, acho que o desporto ajuda a manter o corpo forte e saudável. Muitas pessoas passam muito tempo sentadas, e por isso é bom mexer o corpo para não ficarmos cansados ou sem energia. **Em segundo lugar**, praticar desporto faz bem à mente. Quando fazemos exercício, sentimos menos stress e ficamos mais calmos, o que ajuda a concentrar melhor nas aulas e nos trabalhos. **Finalmente**, o desporto diário também ajuda a criar bons hábitos. Por exemplo, quando treinamos todos os dias, aprendemos a ser mais organizados e a cumprir aquilo a que nos propomos.

Em conclusão, considero que praticar desporto todos os dias é uma ótima forma de cuidar do corpo e da mente.

Excertos do Manual dos Participantes

Linha de base:

1.º Dá a tua opinião sobre adotar um animal de estimação.

Escreve aqui as tuas ideias para o texto (3 minutos)**:**

Escreve aqui o teu texto (15 minutos)**:**

5

SESSÃO 1

1. Fica atento(a) às explicações da Instrutora sobre o que é uma opinião e sobre as características de um bom texto de opinião. **15 minutos**

O QUE É UMA OPINIÃO?

Uma opinião é aquilo em que uma pessoa acredita ou o que pensa sobre um determinado assunto. Uma opinião é diferente de um facto. Enquanto um facto é uma informação que pode ser verificada, uma opinião é um modo de pensar.

Exemplo de um facto: O filme DivertidaMente é sobre emoções.
Exemplo de uma opinião: A personagem Alegria é a minha personagem favorita.



CARACTERÍSTICAS DE UM BOM TEXTO DE OPINIÃO

- Tem uma frase inicial cativante que explica ao leitor aquilo em que o escritor acredita;
- Dá ao leitor pelo menos três razões que apoiam a opinião;
- Desenvolve cada uma das razões;
- Tem uma boa frase de conclusão.

Um bom texto de opinião deve fazer sentido e incluir todas as partes. Também deve ser interessante de ser escrito e de ser lido. O objetivo do escritor é convencer o leitor.

SESSÃO 3

1. As palavras mágicas ajudam a melhorar os textos de opinião!
Está atento(a). Poderão acrescentar outras palavras mágicas. **5 minutos**



PALAVRAS MÁGICAS	
Tenho uma opinião	Na minha opinião, Penso que Acredito que Atualmente,
Razões	Em primeiro lugar, Em segundo lugar, / Seguidamente, / Além disso , Em terceiro lugar, / Por último, / Finalmente, Por um lado, ... Por outro lado, ...
Explicação	De facto, Por exemplo, Assim,
Encerramento	Concluindo, Em conclusão, Para finalizar, Por todas estas razões, julgo que

2. A Instrutora vai demonstrar como se escreve um texto de opinião sobre o tema **Dá a tua opinião sobre adotar um animal de estimação**. Fica muito atento(a) e utiliza os espaços seguintes e o plano para registar tudo o que a Instrutora escrever no quadro. **30 minutos**

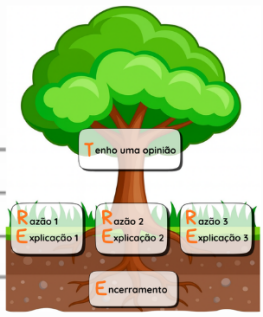
1. Eu quero ...

2. Para isso, vou ...

O MEU PLANO

Tenho uma opinião		
Razões e **E**xplicações	Razão 1 Explicação 1	
	Razão 2 Explicação 2	
	Razão 3 Explicação 3	
Encerramento		

3. Agora tenho de ...



19

4. Para terminar vou ...

3. Abaixo, vais escrever as **tuas próprias frases-bússola.** Tal como uma bússola, essas frases vão indicar-te o caminho a seguir para escreveres um bom texto de opinião.
10 minutos

Frases-Bússola

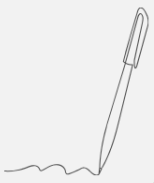


Eu quero...

Para isso, vou...

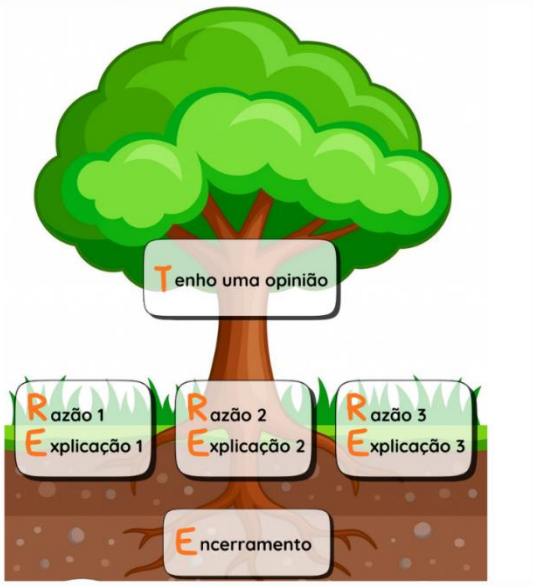
Agora tenho de...

Para terminar, vou...



20

Cartão TREE e Palavras e Expressões de Transição



PALAVRAS MÁGICAS	
Tenho uma opinião	Na minha opinião, Penso que Acredito que Atualmente,
Razões	Em primeiro lugar, Em segundo lugar, / Seguidamente, / Além disso , Em terceiro lugar, / Por último, / Finalmente, Por um lado, ... Por outro lado, ...
Explicação	De facto, Por exemplo, Assim,
Encerramento	Concluindo, Em conclusão, Para finalizar, Por todas estas razões, julgo que

Temas para a Escrita de Textos de Opinião ao longo do Programa "Mãos à Obra"

Linha de base

1.º Dá a tua opinião sobre adotar um animal de estimação.

2.º Dá tua opinião sobre a realização dos trabalhos para casa.

3.º Dá a tua opinião sobre a importância do pequeno-almoço.

4.º Dá a tua opinião sobre passar tempo ao ar livre.

5.º Dá a tua opinião sobre a importância de praticar desporto.

Intervenção

Sessão 3: Dá a tua opinião sobre adotar um animal de estimação.

Sessão 4: Dá a tua opinião sobre a importância da leitura diária.

Sessão 5: Dá a tua opinião sobre ajudar nas tarefas de casa.

Sessão 6: Dá a tua opinião sobre a importância da reciclagem.

Sessão 7: Dá a tua opinião sobre o uso do telemóvel na escola.

Pós-intervenção

Dá a tua opinião sobre comer doces todos os dias.

Anexo F

Sessões Programa "Mãos a Obra"

Sessão 1 - Introdução ao texto de opinião: desenvolvimento de conhecimentos prévios

Objetivos e conteúdos: Distinguir facto e opinião, compreender a finalidade persuasiva e conhecer a TREE e os oito elementos do texto de opinião.

Atividades e tema: Apresentação do programa e exploração de factos e opiniões. Explicação da

opinião, das três razões, das respetivas explicações ou exemplos e do encerramento. Identificação dos elementos num texto-modelo e registo no organizador gráfico. Não foi recolhido um novo texto para análise.

Materiais: Manual do aluno, texto-modelo, cartão TREE e organizador gráfico.

Autorregulação e condições de apoio: Ensino explícito, exemplos e orientação da Instrutora.

Sessão 2 - Compreender e memorizar a TREE: discussão da estratégia e memorização

Objetivos e conteúdos: Recordar a estratégia e reconhecer a sua utilidade, analisar o desempenho inicial e introduzir o contra-argumento e a automonitorização.

Atividades e tema: Evocação oral da TREE, com pistas quando necessário. Comparação de dois textos quanto à opinião, razões, explicações, transições e encerramento, seguida da discussão de uma ideia contrária à posição defendida. Análise do primeiro texto de linha de base, apenas após a conclusão dessa fase, com identificação dos elementos presentes e ausentes. Preenchimento do primeiro foguetão. Não foi recolhido um novo texto.

Materiais: Cartão TREE, textos contrastantes, primeiro texto de linha de base, grelha de análise e registo "O progresso das minhas obras!".

Autorregulação e condições de apoio: Autoavaliação do desempenho inicial e automonitorização, com pistas e orientação da Instrutora.

Sessão 3 - Modelação da planificação e da escrita

Objetivos e conteúdos: Observar a aplicação da TREE, aprender palavras e expressões de transição e construir autoinstruções.

Atividades e tema: Apresentação de transições de opinião, ordenação, adição, contraste, explicação, exemplificação, consequência e conclusão. Demonstração da planificação, redação e revisão com pensamento em voz alta e construção das "frases-bússola". O texto foi elaborado com participação conjunta e finalidade instrucional; não integrou as análises nem os foguetões. O tema não está especificado nos apontamentos.

Materiais: Organizador TREE, cartão da mnemónica, lista de transições e espaço de registo das "frases-bússola" no manual.

Autorregulação e condições de apoio: Modelação do objetivo de escrever um texto com oito partes, da autoinstrução de planificar com a TREE e da autoavaliação final. Orientação da

Instrutora e participação colaborativa.

Sessão 4 - Planificação colaborativa e escrita individual: prática guiada

Objetivos e conteúdos: Aplicar a TREE com orientação, iniciar a produção individual da intervenção e monitorizar o texto.

Atividades e tema: Evocação da TREE e das "frases-bússola". Construção conjunta do plano sobre a importância da leitura diária, com seleção e organização das ideias no quadro. Demonstração da transformação de notas em frases, seguida de redação individual com palavras próprias. Identificação dos elementos e transições, preenchimento do segundo foguetão e comparação com o texto de referência da linha de base.

Materiais: Manual, quadro, organizador TREE, cartões, lista de transições e registo de progresso.

Autorregulação e condições de apoio: Perguntas orientadoras, autoinstruções verbalizadas e apoio da Instrutora na elaboração do plano. Escrita individual, com automonitorização e autoavaliação.

Sessão 5 - Escrita individual apoiada: prática guiada com menor orientação

Objetivos e conteúdos: Aplicar a TREE e aumentar a responsabilidade pela planificação e redação.

Atividades e tema: Evocação da TREE, seguida de planificação e redação individuais sobre a participação nas tarefas domésticas. Identificação dos elementos e transições e preenchimento do terceiro foguetão.

Materiais: Organizador TREE, cartões, lista de transições, manual e registo de progresso.

Autorregulação e condições de apoio: Materiais visuais disponíveis. A Instrutora não participou na planificação, mas esclareceu dúvidas e apoiou dificuldades de geração ou organização das ideias. Automonitorização e autoavaliação.

Sessão 6 - Feedback e escrita individual: prática guiada com redução do apoio

Objetivos e conteúdos: Reconhecer o progresso, identificar aspetos a melhorar e preparar uma aplicação mais autónoma.

Atividades e tema: Análise individual do texto anterior com a Instrutora. Feedback sobre aspetos conseguidos e possibilidades de melhoria, registado pelo aluno no manual. Planificação e redação

individuais sobre a importância da reciclagem, seguidas da identificação dos elementos e transições e do preenchimento do quarto foguetão.

Materiais: Texto anterior, espaço de feedback no manual, organizador TREE, cartões, lista de transições e registo de progresso.

Autorregulação e condições de apoio: Definição de aspetos a melhorar, automonitorização e autoavaliação. Materiais visuais disponíveis e intervenção da Instrutora apenas quando necessária.

Sessão 7 - Aplicação com retirada dos materiais: prática independente

Objetivos e conteúdos: Aplicar as estratégias sem materiais estruturados, concluir o registo de progresso e avaliar o programa.

Atividades e tema: Planificação em espaço em branco e redação individuais sobre o uso do telemóvel na escola. Preenchimento do quinto foguetão e da ficha de avaliação sobre a utilidade, a dificuldade e os aspetos positivos e negativos do programa. Entrega de certificados e reconhecimento do esforço e do progresso.

Materiais: Folha com espaço em branco para o plano e a redação, registo de progresso, ficha de avaliação do programa e certificados.

Autorregulação e condições de apoio: Produção sem organizador TREE, cartão ou lista de transições e sem ajuda na geração, seleção ou organização das ideias. Prática independente e autoavaliação após a escrita.