

**ENSINO DE ESTRATÉGIAS PARA A COMPOSIÇÃO ESCRITA DO TEXTO ARGUMENTATIVO
TEACHING STRATEGIES FOR THE WRITTEN COMPOSITION OF THE ARGUMENTATIVE TEXT**

**Maria José Bernardo Prata
Sara Sofia de Jesus Ferreira
Maria Isabel Ferraz Festas
Maria Helena Damião da Silva
Marisa Daniela da Costa**

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra
mariab.prata@gmail.com

<http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.363>

*Fecha de Recepción: 11 Febrero 2014
Fecha de Admisión: 30 Marzo 2014*

ABSTRACT

This paper aims to present a research project on teaching strategies to facilitate the written composition of the argumentative text by 9th grade students aged from 14 to 17 years. This project has a quasi-experimental methodological design with experimental (n = 140) and control (n= 130) groups, and pre, post and retention test.

The written composition strategies, which were translated from the Self-Regulated Strategy Development (SRSD) (Harris et al., 2008), and adapted for the Portuguese school context, will be taught to all participating students (n=270). However, depending on experimental or control group, two distinct methods of study of texts aimed to foster the development of ideas, but external to the SRSD (Harris et al., 2008), were associated to their written strategies.

Given the effectiveness of SRSD (Harris et al., 2008), which has been proved in over 30 years of research, we focused our research on these different methods for studying texts. Thus far, we aim to verify which of these methods promotes lexical development, and the quality and variety of arguments, to be reversed in argumentative texts produced later by the students both groups. For this, the experimental group will be taught to study texts explicitly and directly in the collaborative context of jigsaw. In turn, the students in the control group will perform individually the study of texts to create ideas.

The instructional program is taught once a week in Portuguese classes, over twelve sessions by seven teachers, who participated in training sessions appropriate to each group, experimental or control group.

This teaching program was initiated in October 2013 and is running parallel until mid-March

ENSINO DE ESTRATÉGIAS PARA A COMPOSIÇÃO ESCRITA DO TEXTO ARGUMENTATIVO

2014 in four basic public schools, three located in the periphery and one in the urban area of Coimbra.

The three tests to evaluate the teaching program will be conducted by all participating students and they will be analysed using quantitative and qualitative criteria.

Keywords: writing und self-regulated strategy; argumentative text; SRSD; jigsaw; teacher instruction; Portuguese lessons.

RESUMO

Esta comunicação tem por objetivo apresentar um projeto de investigação quase-experimental, com metodologia de pré, pós e teste de retenção, sobre o ensino de estratégias facilitadoras da composição escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano do Ensino Básico português, com 14 a 17 anos de idade. As estratégias de composição escrita, que foram traduzidas do Self-Regulated Strategy Development (SRSD) (Harris et al., 2008) e adaptadas para o contexto escolar português, são ensinadas a todos os alunos participantes (n=270). Porém, consoante se trate do grupo experimental ou de controlo, foram-lhes associadas métodos distintos de exploração prévia de textos, alheios ao modelo do SRSD (Harris et al., 2008), com vista ao desenvolvimento lexical e de criação de ideias, o que reverterá nos textos argumentativos a serem redigidos posteriormente.

Assumida a eficácia do SRSD (Harris et al., 2008), testado em mais de 30 anos de investigação, centramos o foco da nossa investigação nos dois métodos de exploração de textos como promotores da criação de ideias. Para isso, na fase prévia à composição textual, os alunos do grupo experimental (n=140) são instruídos, de forma explícita e direta, no contexto colaborativo do jigsaw, enquanto os alunos do grupo de controlo (n=130) realizam as tarefas de exploração de textos exclusivamente de forma individual.

Este programa foi iniciado em outubro de 2013 e decorre até meados de março de 2014, paralelamente, em quatro escolas públicas do Ensino Básico, três localizadas na periferia e uma na área urbana de Coimbra. É aplicado uma vez por semana, ao longo de doze sessões por sete professoras de Português, que participaram em sessões de formação adequadas respetivamente a cada grupo, experimental e de controlo.

As três medidas de avaliação do programa serão realizadas por todos os alunos participantes e analisadas segundo critérios quantitativos e qualitativos.

Palavras-chave: estratégias de escrita; texto argumentativo; SRSD; jigsaw; formação de professores; ensino de Português.

PROMOÇÃO DE SAÚDE E EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE NAS ESCOLAS

INTRODUÇÃO

Esta comunicação tem por objetivo apresentar um projeto de investigação quase-experimental no domínio da composição escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano do Ensino Básico português. Tem como modelo as estratégias facilitadoras da composição escrita do *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD) (Harris, Graham, Mason & Friedlander, 2008) para a referida tipologia textual, associadas a técnicas de exploração prévia de textos com vista à criação de ideias e ao desenvolvimento lexical dos alunos.

Na primeira parte da presente apresentação, expomos as dificuldades manifestadas, em geral, pelos alunos na composição escrita de textos, especificamente, no texto argumentativo, que fundamentam a pertinência do atual projeto de investigação, assim como o seu enquadramento teórico. Na segunda parte, referir-nos-emos aos objetivos da investigação, aos seus participantes e procedimentos, assim como aos resultados apenas disponíveis por altura do congresso.

FAMILIA Y FACTORES PSICOSOCIALES

Saber compor textos é uma habilidade requerida em diversas disciplinas do ensino formal, imprescindível para se aprender, para se consciencializar e estruturar o que se aprendeu e para verificar as aprendizagens em situações avaliativas (Carvalho, 2005). É uma tarefa que, além do contexto escolar, tem lugar tanto na vida profissional como na vida de todos os dias. Através da escrita, expressamos as nossas opiniões e sentimentos, comunicamos e partilhamos. Ela permite-nos compreender a vida e a nós próprios (Kellogg, 1999).

Os relatórios oficiais publicados pelo Ministério da Educação sobre o desempenho dos alunos portugueses na área da escrita textual constataam défices estruturais que atravessam a escolaridade obrigatória e se mantêm ao longo do ensino superior (GAVE, 2011; Sousa, 2011). Com efeito, os textos produzidos por alunos e estudantes em contexto escolar e académico caracterizam-se, em geral, por incorreções ortográficas, sintáticas e de pontuação, pela pobreza de léxico e de conteúdos, e por não satisfazerem os requisitos de composição referentes à tipologia textual a que supostamente correspondem. Em suma, podemos afirmar que a eficácia dos referidos textos fica muito aquém do estabelecido nas metas curriculares do ciclo de ensino que os seus autores frequentam (GAVE, 2011). As origens destas lacunas, comuns também em textos de alunos de outros sistemas educativos, têm sido abordadas e discutidas pela literatura especializada (Graham, MacArthur, & Fitzgerald, 2013; Crowhurst, 1991).

Em Portugal, entre as causas fundamentais para os resultados mencionados, Albuquerque (2002) denuncia o ensino facultado na disciplina de Português por este não privilegiar aspetos que promovam as capacidades cognitivas dos alunos. Corroborando estas afirmações, Vieira (2010) menciona a degradação do ensino desta disciplina em virtude das orientações pedagógicas e das decisões políticas sobre a escola; estas, tendo em vista resultados estatísticos indicadores do sucesso do nosso sistema educativo, têm desvirtuado os conteúdos cognitivos e preferido estratégias de facilitação quanto aos objetivos e práticas de aprendizagem. Em particular, no que diz respeito à escrita, constata Duarte (2008), quer o ensino dos mecanismos básicos, tais como a ortografia e as regras de sintaxe, quer a prática da formulação de frases e da redação têm sido negligenciados, prolongadamente, desde os primeiros anos de escolaridade.

PROCESSOS COGNITIVOS DA COMPOSIÇÃO ESCRITA DE TEXTOS

A composição escrita de textos requer do escritor conhecimentos sobre a linguagem escrita, a gramática e a sintaxe, os meios de retórica, o tema e aqueles relativos à estrutura e aos preceitos específicos da tipologia textual em elaboração (Festas, 2002). Ademais, e para que um texto seja eficaz e cumpra os propósitos do seu autor, é necessário que este disponha de conhecimentos sobre o destinatário e que saiba aplicar estratégias de escrita, como a planificação, a textualização e a revisão (Bereiter & Scardamalia, 1987). As operações cognitivas envolvidas no processo de redação são várias, complexas e simultâneas, implicando a atenção e o recurso à memória, a fixação de objetivos para a escrita, a criação de ideias e a sua organização tendo em vista estes mesmos objetivos, a textualização e sucessivos processos de revisão durante e após a escrita (Flower & Hayes, 1981).

O texto que vai sendo composto, e que resulta de uma relação intercambial entre o plano das ideias criadas e o plano da retórica, ou seja, a forma como aquelas estão encadeadas e se apresentam, é a resposta do autor aos seus objetivos, parciais e gerais de escrita, que ele vai reformulando e especificando ao longo da tarefa, os quais participam do objetivo principal, mais lato, de disponibilizar eficazmente conhecimentos temáticos a uma determinada audiência (Bereiter & Scardamalia, 1987). Este fio condutor, que assegura a coerência do texto, forma, juntamente com os objetivos mais particulares, a grelha pela qual o texto em progressão é avaliado em termos da sua eficácia (Flower & Hayes, 1981). Uma vez que a textualização procura responder aos objeti-

ENSINO DE ESTRATÉGIAS PARA A COMPOSIÇÃO ESCRITA DO TEXTO ARGUMENTATIVO

vos formulados pela organização das ideias criadas, a composição textual assemelha-se a uma situação de resolução de problemas (Bereiter & Scardamalia, 1987). Para tal, durante o processo de escrita, o escritor proficiente coordena, recursivamente, múltiplas operações cognitivas, as quais se constituem nos três grandes blocos da planificação, textualização e revisão (Flower & Hayes, 1981).

Porém, o escritor imaturo produz textos não orientados por objetivos de escrita e os seus conhecimentos sobre o tema sucedem-se, sem plano nem estrutura, num discurso semelhante ao da oralidade (Bereiter & Scardamalia, 1987). Para muitos alunos, o desconhecimento de estratégias de composição escrita aliado à ausência de estratégias de autorregulação, tais como a automonitorização, a autoinstrução e o autorreforço, que ajudam a enfrentar positivamente a composição textual escrita, tornam esta tarefa uma exigência desmesurada para a qual eles não têm capacidade de resposta acabando por desenvolver uma atitude de aversão (Harris et al., 2008).

O SELF-REGULATED STRATEGY DEVELOPMENT

O SRSD (Harris et al., 2008) é um programa de ensino de estratégias de escrita e de autorregulação que promove a composição escrita de textos e que se fundamenta em princípios de instrução direta e explícita (Harris et al., 2008). Foi inicialmente planeado, em 1982, como complemento didático para reforçar a aprendizagem de alunos com dificuldades cognitivas. Como a sua eficácia tem sido testada e reconhecida, em numerosos estudos internacionais, tem sido aplicado, com sucesso, quer por professores quer por instrutores treinados, em situação de sala de aula, com grupos pequenos ou no ensino individual para promover a composição escrita de vários tipos textuais em diferentes níveis de ensino (Graham & Perin, 2007; Harris et al., 2008). Em Portugal, os seus benefícios no respeitante ao ensino da escrita compositiva de textos, designadamente na aprendizagem da composição escrita do ensaio de opinião, foi verificada em dois projetos distintos (Ferreira, Prata, Inácio, Sousa, Festas, & Oliveira, 2012; Limpo & Alves, 2013).

As estratégias do SRSD (Harris et al., 2008) incidem em duas vertentes: a primeira, assente na técnica da mnemónica, engloba os procedimentos explícitos e sistemáticos necessários para ensinar, melhorar e fomentar o desempenho dos alunos na redação de textos específicos (ensaio de opinião, texto argumentativo, expositivo, narrativo e informativo) e técnicas gerais de escrita como a planificação, a elaboração de frases sintaticamente complexas e a revisão textual. A segunda vertente, fortemente articulada com a primeira, incide no ensino de estratégias autorreguladoras, as quais são decisivas para facilitar a aprendizagem de comportamentos otimizados de escrita e para os fazer perdurar no tempo (Limpo & Alves, 2013). Fixar objetivos para a escrita, exercer a autoinstrução, a automonitorização e o autorreforço são procedimentos metacognitivos que tornam os alunos mais autoconfiantes e, desta forma, promovem o desenvolvimento de atitudes positivas perante a composição de textos.

O ensino explícito, de acordo com Archer e Huges (2011), assenta no papel organizacional e de apoio do professor que, através de instruções claras e racionais, fornece explicações e demonstrações sobre o tema da aprendizagem, com o fim último de promover um desempenho autónomo dos alunos.

A COMPOSIÇÃO ESCRITA DO TEXTO ARGUMENTATIVO

O conteúdo da argumentação, presente num texto argumentativo escrito, materializa-se numa sequência de enunciados elaborados de acordo com um plano textual que reflete o protótipo argumentativo, com o objetivo de convencer o leitor da validade da tese inicialmente afirmada ou da posição tomada sobre um tema (Adam, 2011). Para tal, esta é suportada por ideias, razões ou evidências, elaboradas e relacionadas com a tese por um princípio mais geral, que pode ser o recon-

hecimento social, e que permite coerentemente extraí-la das razões que a fundamentam (Newell et al., 2011; Toulmim, 1958).

Newell et al. (2011), na sua meta-análise sobre o ensino da argumentação escrita, do ensino básico ao 12.º ano de escolaridade, constata dificuldades tanto por parte dos alunos como por parte dos professores, respetivamente, na aprendizagem e no ensino da redação do texto argumentativo. Sendo a argumentação predominantemente oral e dialógica, enquanto atividade escrita efetuada em contexto de sala de aula, ela é sobretudo individual. Nesta situação e para compensar a ausência das contribuições discursivas da autoria de um interlocutor real, a composição escrita do texto argumentativo requer dos alunos, sobretudo dos iniciantes, a disponibilização de enormes recursos cognitivos para simultaneamente atualizar informações sobre o tema, estruturas argumentativas e para abstrair e generalizar (Crowhurst, 1990). Do mesmo modo, o facto de segmentos argumentativos poderem ocorrer num leque variado de géneros, e.g., cartas, discursos, reportagens e outros, propicia ao aluno dificuldades acrescidas, quer na sua identificação quer no seu uso (Bereiter & Scardamalia, 1987; Crammond, 1997; Kuhn, 1990; Newell & al., 2011).

Embora, as crianças, desde cedo, usem formas faladas de argumentação e de persuasão e a vida diária, familiar e escolar, ofereça oportunidades várias e significativas para o seu exercício, os alunos revelam um desempenho deficitário nos passos escritos da argumentação (Crowhurst, 1990; Ferretti & Lewis, 2013). Em geral, nos seus textos argumentativos, eles enunciam poucas razões de suporte, que expressam através de um vocabulário incipiente e imaturo, e as quais organizam frouxamente em estruturas de carácter mais descritivo do que fundamentador, revelando pouca sensibilidade a perspetivas alternativas e a uma avaliação crítica das suas (Newell et al., 2011). Estas observações permitem depreender que a capacidade da argumentação escrita carece de uma instrução específica, efetiva e intencionada (Ferretti & Lewis, 2013).

No que concerne às dificuldades manifestadas pelos professores, Newell et al. (2011) menciona que estas incidem maiormente numa certa relutância em convocar para a sala de aula temas controversos, passíveis de se tornarem fontes de conflito, e desta forma perturbar o ambiente de aprendizagem que se deseja ser pacífico. Adicionalmente, como revela Hillocks (citado em Newell et al., 2011), não demonstraram saber lidar de forma indubitável e precisa com os conceitos pertencentes ao campo lexical da argumentação, tais como argumento, tese e garantia, nem possuir conhecimentos quer ao conteúdo quer aos procedimentos necessários ao ensino da argumentação.

Estes dados são reforçados pela pobreza das instruções sobre o texto argumentativo que os manuais de Português para o 9.º ano de escolaridade, em geral, evidenciam. Com efeito, estes vinculam uma informação reduzida e superficial sobre a sua estrutura, instituindo que esta se compõe de introdução, desenvolvimento e conclusão (Santiago & Paixão, 2013). Esporadicamente complementam estas instruções indicando que o texto argumentativo inclui diferentes tópicos, designadamente a apresentação da opinião defendida, a posição pessoal, os argumentos justificativos da opinião contrária, os contra-argumentos e uma conclusão (Marques & Silva, 2013). Não obstante esta última referência, os ensinamentos fornecidos sobre o texto argumentativo em manuais escolares primam pela inconsistência e imprecisão quer quanto à designação desta tipologia textual, variando entre texto argumentativo, ensaio de opinião com elementos argumentativos e texto persuasivo, quer quanto à sua estrutura formal interna (Crowhurst, 1999).

O JIGSAW

Graham e Perin (2007) verificaram que as habilidades da composição escrita de alunos adolescentes são eficazmente melhoradas pela aplicação de estratégias facilitadoras da elaboração colaborativa de tarefas preparatórias em pequenos grupos, pois que a dinâmica de grupo em sala de

ENSINO DE ESTRATÉGIAS PARA A COMPOSIÇÃO ESCRITA DO TEXTO ARGUMENTATIVO

aula influencia tanto o comportamento cognitivo como o comportamento social dos alunos (Arends, 1997; O'Donnell, 2006).

O *jigsaw* consiste numa técnica complexa de trabalho colaborativo em pequenos grupos e de fases de trabalho individual. Mantendo o equilíbrio entre ambas, esta técnica promove a interdependência entre as contribuições de cada membro e a corresponsabilidade pelo bom rendimento de todos como único garante do desempenho individual (Arends, 1997; Aronson, 2005; Johnson & Johnson, 1999).

Para tal, o professor desempenha um papel fulcral ensinando explicitamente aos alunos seguindo o princípio de *scaffolding*, prestando instruções precisas, claras, passo a passo, do mais simples para o mais complexo e dando retorno positivo sobre os progressos do grupo na realização das tarefas mas também como coordenador garantindo a organização dos grupos segundo os princípios que gerem a interdependência positiva entre os membros dos grupos, mantendo o objetivo de fomentar progressivamente o desempenho individual e autónomo de todos os alunos na realização das tarefas de aprendizagem (Aronson, Wilson & Akert, 2005). Kuhn e Udell (2003) defendem que a prática da argumentação colaborativa, em pequenos grupos em sala de aula, tais que os do *jigsaw*, desenvolve a competência argumentativa e consequentemente a habilidade de escrita argumentativa dos alunos.

O PROJETO ENSINO DE ESTRATÉGIAS PARA A COMPOSIÇÃO ESCRITA DO TEXTO ARGUMENTATIVO

OBJETIVOS

O atual projeto de Ensino de estratégias para a composição escrita do texto argumentativo tem como objetivo ensinar a alunos do 9.º ano do Ensino Básico, estratégias de redação que melhorem a sua habilidade da composição escrita do texto argumentativos, de acordo com o modelo SRSD (Harris et al., 2008). Este modelo engloba técnicas de organização de ideias, de planificação e escrita, as quais são combinadas com o estudo prévio de textos temáticos, um passo não previsto pela respetiva mnemónica do SRSD, com o objetivo de fomentar o desenvolvimento lexical e a criação de ideias que se refletirão na composição posterior do texto argumentativo. A exploração temática, mencionada, efectua-se no contexto de duas estratégias distintas de ensino, consoante se trate do grupo experimental ou de controlo; assim, no primeiro, os alunos trabalham de forma colaborativa direcionados pelo professor, enquanto no segundo procedem individualmente.

Pretende-se responder às seguintes questões metodológicas:

- primeiro, se existe uma correlação entre a exploração prévia de textos e a sequente composição escrita do texto argumentativo, no que concerne a geração de ideias com vista ao desenvolvimento de argumentos que sustentem a posição defendida pelo autor;
- segundo, qual das duas estratégias, se o *jigsaw*, uma estratégia colaborativa, ou uma abordagem individual à compreensão de textos, promove o desenvolvimento de habilidades de argumentação a serem refletidas na composição escrita do texto argumentativo;
- por fim, se as estratégias do SRSD (Harris et al., 2008) destinadas à planificação e composição do texto argumentativo, tal como foram traduzidas e adaptadas por nós, e ensinadas pelos docentes da disciplina, sob nossa orientação e supervisão, melhoram a escrita argumentativa dos alunos participantes.

Em síntese, as questões que orientam o atual trabalho de investigação centram-se sobretudo no estudo da eficácia de dois métodos de exploração de textos e de criação de ideias, com implicações concretas na operacionalização do ensino das estratégias do SRSD (Harris et al., 2008) para a composição escrita do texto argumentativo.

Trata-se, pois, de um projeto de investigação de carácter quase-experimental, com grupo experimental e de controlo e metodologia de pré, pós e teste de manutenção, que engloba duas componentes, designadamente a instrucional, destinada aos alunos, e a de formação docente.

PARTICIPANTES

Neste projeto estão envolvidos 270 alunos, entre os 14 e os 17 anos de idade, que frequentam quatro escolas públicas do segundo ciclo de Coimbra, uma cidade universitária localizada no centro do país. Os alunos do grupo experimental (n=140) estão organizados em seis turmas de três escolas da periferia da cidade; os alunos do grupo de controlo (n=130) englobam seis turmas de uma escola situada na área urbana. Sete professoras de Português aplicam o programa instrucional.

PROCEDIMENTO

Como referimos, o atual programa instrucional combina as estratégias de escrita concernentes ao texto argumentativo do modelo SRSD (Harris et al., 2008) com técnicas para desenvolver a criação de ideias e a aquisição de léxico dos alunos com o objetivo da elaboração posterior de um texto argumentativo. Assumida a eficácia das estratégias do modelo adoptado, tal como é demonstrado entre outros por De La Paz e Graham (2002) e pela meta-análise de Graham e Perin (2007), na melhoria do desempenho dos alunos na composição escrita, designadamente na redação do texto argumentativo, deslocamos o foco de investigação para a comparação de duas técnicas, distintas, de exploração de textos iguais em ambos os grupos. Diferenciamos estas técnicas como se segue.

No grupo experimental, os alunos trabalham em pequenos grupos praticando princípios colaborativos (Lopes & Silva, 2013). Assim, para o estudo dos textos temáticos, criação de ideias e sua organização, bem como para a planificação do texto seguir-se-á a técnica de *jigsaw*, a qual assenta em critérios pedagogicamente bem definidos e fundamentados. A execução das tarefas é orientada pelo professor que ensina e disponibiliza o apoio necessário, vigia e presta *feedback* sobre o desenrolar das atividades nos vários grupos nos quais a turma foi organizada.

No grupo de controlo, o ensino centra-se fundamentalmente na apresentação dos textos que se destinam ao estudo individual, os quais são acompanhados de instruções de trabalho, semelhantes às formuladas no manual adotado para a disciplina de Português, e se remete para um papel não interveniente. Neste grupo, todas as tarefas precedentes à escrita, ou seja de desenvolvimento e organização de ideias, assim como de planificação da escrita, serão realizadas exclusivamente de forma individual.

A respetiva estratégia do SRSD (Harris et al., 2008) e todos os materiais didáticos de apoio às aulas foram adaptados à realidade cultural e escolar dos alunos portugueses. Imediatamente antes do início da intervenção foram realizados os pré-testes. Após a última sessão do programa serão efetuados os pós-testes e, um mês mais tarde, a terceira prova de medição para avaliarmos a duração dos efeitos do programa no tempo.

DURAÇÃO DO PROGRAMA INSTRUCIONAL E FREQUÊNCIA DAS SESSÕES

O atual programa de ensino teve início em outubro do presente ano letivo. Prolongar-se-á por doze sessões semanais, respetivamente de um tempo letivo de 45 ou de 50 minutos, consoante a distribuição semanal da carga horária de Português nos estabelecimentos de ensino intervencionados, dado que aquela é regulada autonomamente pelas escolas. As sessões são lecionadas pela professora da disciplina em contexto de sala de aula em turmas com o mínimo de 17 alunos e um máximo de 29 alunos.

ENSINO DE ESTRATÉGIAS PARA A COMPOSIÇÃO ESCRITA DO TEXTO ARGUMENTATIVO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para tomarem conhecimento dos princípios pedagógicos e métodos didáticos subjacentes à componente instrucional, os docentes de Português frequentaram ações de formação distintas, dependente do grupo experimental ou de controlo que ensinam, estando aquela organizada em três fases. A primeira, prévia ao início das aulas do programa nas escolas e comum a todos os professores envolvidos no projeto, teve como objetivo fornecer um enquadramento teórico breve e conciso sobre os princípios didáticos do SRSD (Harris et al., 2008). A segunda fase, que se tem desdobrado em múltiplas sessões de acompanhamento, tem decorrido de forma paralela e temporalmente próxima das aulas do programa, segue conteúdos e planos de trabalho distintos pois que se destina a formar os professores sobre o método e estratégias específicas a serem ministradas em cada sessão do programa instrucional.

Após o término da intervenção nas escolas, será realizada uma sessão final de formação que, à semelhança da primeira, reunirá todos os docentes de ambos os grupos, experimental e de controlo. Nesta sessão serão apresentados e discutidos os primeiros resultados do estudo empírico. Cada professor participará com uma exposição sobre a aplicação da fase instrucional na sua turma, colocando assim à disposição dos colegas o seu conhecimento e experiência no ensino das estratégias ensinadas, de forma a que cada docente possa aproveitar e retirar ensinamentos do conjunto das práticas letivas realizadas em cada escola participante no projeto.

RESULTADOS

Devido a circunstâncias alheias ao projeto, o programa de intervenção prolonga-se, em duas escolas do grupo experimental, até meados de março de 2014, pelo que não poderemos aguardar resultados antes do final de junho de 2014.

As três provas de medição do programa realizadas pelos alunos serão submetidas a uma avaliação qualitativa de forma a determinar as diferenças na evolução da escrita. Esta avaliação holística sobre a complexidade e estrutura dos argumentos presentes será levada a efeito por duas professoras de Português, devidamente instruídas para o efeito, porém, não participantes no programa instrucional. As provas dos alunos serão também objeto de uma avaliação quantitativa na qual será comparado o número e a diversidade de palavras, assim como o número e a complexidade gramatical das frases.

CONCLUSÕES

Esperamos por altura deste Congresso poder avançar algumas respostas sobre os efeitos das metodologias de ensino aplicadas para a melhoria dos textos argumentativos dos alunos intervenionados no que concerne ao enriquecimento lexical e à criação de ideias.

BIBLIOGRAFIA

- Albuquerque, C. (2002). A composição escrita nas dificuldades de aprendizagem. *Psychologica*, 30, 79-94.
- Adam, J. M. *Les textes: Types et Prototypes - Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan, 1992.
- Archer, A. A. & Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction. Effective and efficient teaching*. New York: The Guilford Press.
- Arends, R. I. (1997). *Classroom instruction and management*. USA: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Aronson, E. (2000-2014). Jigsaw classroom. <http://www.jigsaw.org/> (03 de março de 2014).

- Aronson, E., Wilson, T. W., Akert, R.M. (2005). *Social psychology*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Carvalho, J. A. B., & Pimenta, J. M. R. (2005). Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido. [pp. 1877 – 1886]. Braga, Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia: Centro de Investigação em Educação.
- Crammond, J. (1998). The Uses and Complexity of Argument Structures in Expert and Student Persuasive Writing. *Written Communication*. DOI: 10.1177/0741088398015002004 <http://wcx.sagepub.com/content/15/2/230> (27 de maio de 2013).
- Crowhurst, M. (1990). Teaching and Learning the Writing of Persuasive/Argumentative Discourse. *Canadian Journal of Education/ Revue canadienne de l'éducation*, 15, 348-359. <http://www.jstor.org/stable/1495109> (10 de fevereiro de 2013).
- Crowhurst, M. (1991). Interrelationships Between Reading and Writing Persuasive Discourse. *Research in the Teaching of English*, 25, 314-338. <http://www.jstor.org/stable/40171415> (10 de fevereiro de 2013).
- De La Paz, S. & Graham, S (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94 (4), 687–698.
- Duarte, I. M. (2008). Ensino da língua portuguesa em Portugal: o texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários (pp. 210-232). In *Língua Portuguesa: educação & mudança*. Rio de Janeiro: Editora Europa.
- Ferreira, S., M., Prata, Inácio, M., Sousa, C., Festas, M. I., & Oliveira, A. L. (2012). Ensino de estratégias de escrita em aulas de Língua Portuguesa. In Actas da I Conferência Internacional de Investigação, Práticas e Contextos em Educação. Leiria: ESECS - Instituto Politécnico de Leiria, ISBN: 978-989-95554-9-5 (pp.109-113).
- Festas, M. I. (2002). Principais tendências no ensino da escrita de textos. *Psychologica*. 30, 173-185.
- GAVE (2011). Provas de Aferição 2.º ciclo – Língua Portuguesa. Lisboa: Ministério da Educação.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school – A report to Carnegie Corporation of New York. Washington: Alliance For Excellent Education.
- Harris, K., Graham, S., Mason, L., & Friedlander, B. (2008). Powerful writing strategies for all students. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individual learning. 5th edition. Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Kellogg, R. T. (1994). *The Psychology of Writing*. New York : Oxford University Press, 1999.
- Kuhn, D. & Udell, W. (2003). The Development of Argument Skills. *Child Development*, 74, (1245-1260). <http://www.jstor.org/stable/3696176> (22 de janeiro de 2013).
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2013). A aprendizagem colaborativa na sala de aula. Um guia prático para o professor. Lisboa: Lidel.
- 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, 328-341. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.07.004> (08 de novembro de 2013).
- Marques, C. & Silva, I. (2013). *Português 9.º Ano*. Porto: Edições ASA.
- Newell, G.E., Beach, R., Smith, J., VanDerHeide, J., Kuhn, D., & Andriessen, J. (2011). Teaching and learning argumentative reading and writing: a review of research. *Reading Research Quarterly*,

ENSINO DE ESTRATÉGIAS PARA A COMPOSIÇÃO ESCRITA DO TEXTO ARGUMENTATIVO

- 46, 273-304. <http://www.jstor.org/stable/41228654> (08 de fevereiro de 2013)
- O'Donnell, A. M. (2006). The Role of Peers and Group Learning. In Patricia A. Alexander & Winne, Phijlip H. (Edts.) Handbook of Education. (pp. 781-802). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Santiago, A. & Paixão, S. (2013). P9 – Português – 9.º Ano. Lisboa: texto Editores
- Sousa, H. D. (coord.) (2011). Exames nacionais - Relatório 2010. Lisboa: GAVE.
- Toulmin, S. E. (1958). The uses of argument. Cambridge: Cambridge University Press. Pearson Education, Inc.
- Vieira, M.C. (2010). O ensino do Português. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.