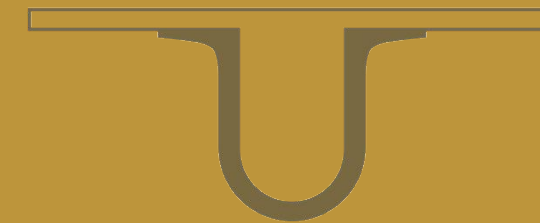




UNIVERSIDADE DE
COIMBRA



Maria José Bernardo Prata

**O ENSINO DO TEXTO ARGUMENTATIVO A
ALUNOS DO 9.º ANO DE ESCOLARIDADE
ESTRATÉGIAS COLABORATIVAS E DO SRSD**

Tese no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação na área da
Psicopedagogia orientada pela Professoras Doutora Maria Isabel
Ferraz Festas e Doutora Maria Helena Lopes Damião da Silva e
apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Agosto de 2018

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

O ENSINO DO TEXTO ARGUMENTATIVO A ALUNOS DO 9.º ANO DE ESCOLARIDADE Estratégias colaborativas e do SRSD

Maria José Bernardo Prata

Tese no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de Psicologia da Educação orientada pelas Professoras Doutoradas Maria Isabel Ferraz Festas e Maria Helena Lopes Damião da Silva e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Agosto de 2018



UNIVERSIDADE D
COIMBRA



Agradecimentos

Expresso a minha gratidão a todos os que me apoiaram na realização deste projeto de doutoramento, em particular:

- às minhas orientadoras, às Professoras Maria Isabel Ferraz Festas, pelo muito que aprendi e pelo rigor científico das suas orientações, e Maria Helena Lopes Damião da Silva pelos seus estímulos e pela sua disponibilidade e atenção;
- ao Professor Bruno de Sousa pela sua preciosíssima contribuição na obtenção e fundamentação dos resultados e à Professora Maria Albertina de Oliveira pela sua paciência na abordagem a temas menos acessíveis;
- ao Professor José Augusto Rebelo por ter aceite a minha colaboração no projeto sobre o Ensino de Estratégias de Escrita que me abriu o caminho para a investigação; à Fundação para a Ciência e Tecnologia por ter financeiramente possibilitado o meu estudo e à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação pelo enquadramento disponibilizado e pelos serviços da sua Biblioteca;
- aos diretores das escolas participantes, pela sua confiança no meu trabalho; às senhoras professoras, pela generosidade do seu envolvimento e melhoramentos do programa de treino; aos alunos, pelo seu entusiasmo e porque quiseram aprender;
- às minhas companheiras de doutoramento, à Sara, pela amizade que se foi sedimentando em múltiplas conversas sobre o que nos é essencial, e à Raquel, pela camaradagem, pelo incansável suporte e pela partilha certa das informações e do saber;
- à Marisa, pela sua ponderação e discernimento no trabalho conjunto, pelo seu empenhamento e companhia em viagens e transcrições;
- à Maria José, pela constância da sua amizade e apoio desde o meu primeiro ano em Coimbra.

À minha família, que permaneceu presente.

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Resumo

A escrita de textos é essencial para a aprendizagem escolar e a sua avaliação, decisiva para a vida adulta e para a participação política nas sociedades democráticas. Todavia, a escrita e, em particular, a escrita da argumentação, é uma tarefa cognitivamente complexa e exigente, pelo que muitos alunos apresentam falhas estruturais nesta habilidade. Em conformidade com as orientações curriculares da disciplina de Português para o 9.º ano de escolaridade, o principal objetivo da atual tese de doutoramento é o ensino de estratégias cognitivas para a escrita da argumentação. Para tal, desenvolvemos um programa instrucional que associou a estratégia cooperativa do *jigsaw* às estratégias de escrita do programa *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD), assumindo nós a sua eficácia para o ensino da escrita textual que tem sido demonstrada em estudos anteriores.

Na primeira parte da presente tese, expomos os fundamentos teóricos do nosso programa de treino. No seu primeiro capítulo, apresentamos alguns modelos sobre o processo cognitivo da escrita textual e expomos os princípios teóricos do SRSD. No segundo, refletimos sobre os princípios teóricos subjacentes às pedagogias centradas no aluno e dilucidamos as suas vantagens em comparação com abordagens à aprendizagem individual. O terceiro capítulo centra-se na escrita da argumentação como uma situação de resolução de problemas e explora duas abordagens ao seu ensino, a cognitiva que preconiza a instrução explícita de estratégias de escrita e a social que defende a sua prática em enquadramentos dialógicos.

Na segunda parte desta tese, reportamos o estudo quase-experimental com uma condição de comparação ($n = 109$ alunos) e outra experimental ($n = 121$ alunos) e metodologia de pré, pós-teste e prova de manutenção, que realizámos no ano letivo de 2013/2014 em três agrupamentos do 3.º ciclo do Ensino Básico. Numa ação de formação profissional sobre o SRSD, e específica a cada condição, preparámos as sete

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

professoras que lecionaram as duas fases do nosso programa de treino. Na sua primeira fase, da 1.^a à 5.^a sessão, todos os alunos participantes do 9.º ano de escolaridade aprenderam as estratégias do SRSD para a escrita da argumentação. Da 6.^a à 10.^a sessão da fase seguinte, os alunos da condição de comparação trabalharam individualmente nas tarefas de pré-escrita, enquanto os seus colegas da condição experimental praticaram as habilidades da argumentação no contexto cooperativo do *jigsaw*.

A análise multinível dos dados encontrou diferenças estatisticamente significativas, com aumento da qualidade argumentativa e dos elementos estruturais da tipologia estudada, a favor dos alunos da condição experimental, enquanto os colegas da condição de comparação apresentaram ganhos muito modestos. Os nossos resultados mostram que o programa que combinou as estratégias, a cooperativa do *jigsaw* e as do SRSD para a escrita do texto argumentativo, e foi treinado na condição experimental, teve um impacto positivo no desenvolvimento das habilidades da argumentação escrita dos alunos intervencionados. Por fim, discutimos os resultados apresentados, as limitações do estudo e indicamos sugestões para futuras investigações.

PALAVRAS-CHAVE: escrita textual; argumentação escrita; *Self-Regulated Strategy Development*; contextos colaborativos; estratégia do *jigsaw*.

Abstract

Writing skills enable members of society to learn in school, to act decisively and to participate in democratic societies. Democratic societies require discourse often in the form of argumentative writing. Such writing requires high order cognitive skills. Many students experience difficulties with argumentative writing due to structural failures with the task. This doctoral thesis tests cognitive strategies for teaching argumentative writing with Portuguese ninth grade students. We developed an instructional program that applied the cooperative jigsaw strategy to the Self-Regulated Strategy Development.

Part one of the thesis explains the theoretical foundations of our instructional program. The first chapter of the thesis explains the models about the cognitive process of writing and an expose on SRSD. The second chapter reflects on theories underlying student-centered pedagogies, analyses their effectiveness compared to individual approaches to learning and describes the cooperative strategy of the jigsaw. The third chapter focuses on teaching argumentative writing as a problem solving situation from the theoretical point of view that argumentation essentially is a dialogical and social activity.

The second part of the thesis reports the quasi-experimental study we conducted in the 2013-2014 school year in three primary education schools. The methodology of the study included a pre-test, post-test and follow-up. In a practice-based professional development in SRSD specific to each condition, we prepared seven teachers to teach the two phased training program. The first phase consisted of sessions one through five where 230 ninth grade students were trained in SRSD strategies for argumentative writing. In the second phase consisting of sessions six to ten, 109 students of the comparison group worked individually on pre-writing tasks while 121 students of the experimental group practiced argumentation in the cooperative context of the jigsaw.

A multilevel analysis found statistically significant increases in the argumentative quality and structural elements in the experimental group. Our results show that the experimental training program, which combined the strategies - the jigsaw and the SRSD - had a positive impact on the development of students' argumentative writing skills. The presented results, the limitations of the study, and potential future investigations are then discussed.

KEYWORDS: texte writing; argumentative writing; Self-Regulated Strategy Development; collaborative contexts; jigsaw.

Índice

Introdução	13
1.ª PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	21
Capítulo 1 - A escrita textual	22
1.1 A perspetiva cognitiva sobre a escrita	25
1.2 Modelos sobre o processo de escrita.....	27
1.2.1 O modelo dos processos cognitivos de escrita.....	27
1.2.2 O modelo revisto de Hayes	30
1.2.3 Os modelos desenvolvimentais	32
1.3 O processo de escrita.....	36
1.4 Programas de ensino da escrita textual.....	43
Resumo do capítulo.....	50
Capítulo 2 - A aprendizagem colaborativa	52
2.1 A aprendizagem entre pares: a colaboração e a cooperação	54
2.2 Princípios teóricos da aprendizagem colaborativa	59
2.2.1 As teorias sociais e socioculturais	60
2.2.2 As teorias sociocognitivistas	61
2.3 A colaboração na aprendizagem da escrita textual.....	63
2.3.1 A eficácia da aprendizagem colaborativa.....	67
2.3.2 A estratégia cooperativa do <i>jigsaw</i>	76
Resumo do capítulo.....	79
Capítulo 3 - A escrita da argumentação..	81
3.1 A argumentação	83
3.1.1 Contributos das teorias da argumentação.....	86
3.1.2 O género escolar do texto argumentativo	92
3.1.3 O ensino da argumentação nos documentos curriculares.....	94
3.2. As exigências cognitivas da escrita da argumentação	97
3.3 Estratégias para o ensino da escrita da argumentação.....	105
Resumo do capítulo.....	112

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

2. ^a PARTE - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	113
Enquadramento e problemática geral do estudo.....	115
Objetivos e questões da investigação	118
Método.....	119
Contexto e participantes	120
Procedimentos e materiais.....	134
Apresentação dos resultados	178
Conclusões	225
Limitações do presente estudo e sugestões para futuras investigações.....	230
Potencialidades do presente estudo.....	235
Referências bibliográficas	238

Lista de Quadros e Figuras

Quadros

Quadro 1	<i>Design</i> metodológico	120
Quadro 2	Alunos do agrupamento A1 por ciclo de ensino e beneficiários da Assistência Social e Escolar (ASE)	122
Quadro 3	Alunos do agrupamento A2 por ciclo de ensino e beneficiários da ASE	124
Quadro 4	Escolas e turmas do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico do agrupamento A2	125
Quadro 5	Alunos do agrupamento A3 por ciclo de ensino e beneficiários da ASE	125
Quadro 6	Anos de serviço e idade das professoras	127
Quadro 7	Turmas do 9.º ano lecionadas por cada professora	127
Quadro 8	Total das turmas e disciplinas lecionadas pelas professoras	128
Quadro 9	Dimensão das turmas por escolas e grupos (experimental e de comparação)	128
Quadro 10	Causas de exclusão e número de alunos excluídos das análises finais	129
Quadro 11	Alunos incluídos no estudo por turmas, escola e agrupamento	129
Quadro 12	Distribuição dos alunos por sexo por turma, escola e grupo (experimental e de comparação)	130
Quadro 13	Binomial T da distribuição do sexo masculino nos dois grupos (experimental e de comparação)	130
Quadro 14	Binomial T da distribuição do sexo feminino nos dois grupos (experimental e de comparação)	130
Quadro 15	Médias das classificações do 8.º ano	132
Quadro 16	Níveis de escolaridade dos pais	132
Quadro 17	Níveis de escolaridade das mães	133
Quadro 18	Fluxograma da ação de desenvolvimento profissional	142
Quadro 19	Tópicos dos testes de avaliação	146
Quadro 20	Sequência dos testes de avaliação	146
Quadro 21	Programa de treino: fases e conteúdos temáticos das sessões por grupo (experimental e de comparação)	152
Quadro 22	Reajustamento temporal da segunda fase e das sessões por grupo (experimental e de comparação)	163
Quadro 23	Resultados da avaliação total por agrupamento e por grupo (experimental e de comparação)	179

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Quadro 24	Resultados da avaliação holística por agrupamento e por grupo (experimental e de comparação)	181
Quadro 25	Resultados na variável introdução/tomada de posição/conclusão por agrupamento e por grupo (experimental e de comparação)	182
Quadro 26	Resultados na variável argumentos a favor por agrupamento e por grupo (experimental e de comparação)	182
Quadro 27	Resultados na variável contra-argumentos por agrupamento e por grupo (experimental e de comparação)	183
Quadro 28	Resultados da variável número de palavras por grupo	184
Quadro 29	Modelo 1. Modelação das análises de regressão multinível sobre o efeito do tratamento nas seis variáveis dependentes AT, AH, ITC, AF, CA e NP	188
Quadro 30	Modelo 2 - Modelação das análises de regressão multinível das covariáveis nas seis variáveis dependentes AT, AH, ITC, AF, CA e NP	191
Quadro 31	Médias e desvios padrões da fidelidade da aplicação do programa nas sessões 1 – 5	200
Quadro 32	Médias e desvios padrões da fidelidade da aplicação do programa nas sessões 6 – 10	200

Figuras

Figura 1	O modelo cognitivo do processo de escrita	28
Figura 2	O modelo revisto de Hayes	31
Figura 3	O modelo de contar os conhecimentos	34
Figura 4	O modelo de transformar os conhecimentos	36
Figura 5	Conceptualização teórica da investigação empírica	117
Figura 6	Agrupamentos e escolas dos subgrupos experimental e de comparação	121
Figura 7	Esquema de organização dos alunos na 1. ^a fase do <i>jigsaw</i>	166
Figura 8	Esquema de organização dos alunos na 2. ^a fase do <i>jigsaw</i>	166
Figura 9	Médias da avaliação total por grupo	180

Introdução

XXIX

Al andar se hace camino
y al volver la vista atrás
se ve la senda
que nunca se ha de volver a pisar.
Machado, A. (1912, p. 77).

A tese que agora apresentamos sobre o ensino de estratégias para a composição escrita do texto argumentativo foi financeiramente possível graças a uma bolsa de doutoramento¹ que a Fundação para a Ciência e Tecnologia nos concedeu para este fim. O estudo quase-experimental, que nela reportamos, integra-se no conjunto da investigação sobre o programa de treino de estratégias de escrita e de autorregulação *Self-Regulated Strategy Development* (em seguida SRSD), que tem vindo a ser conduzida internacionalmente há mais de 30 anos (Danoff, Harris, & Graham, 1993; Graham, Harris, & McKeown, 2013; Graham, McKeown, Kihara, & Harris, 2012; Graham & Perin, 2007a; Harris & Graham, 1996; Harris, Graham, Mason, & Friedlander, 2008) e mais recentemente no nosso país (Festas et al., 2015; Limpo & Alves, 2013; Rebelo et al., 2013; Sousa, 2013).

A intervenção em contexto escolar, que realizámos no ano letivo de 2013/2014, propunha-se avaliar a eficácia de um programa de treino sobre o ensino da escrita da argumentação que, no grupo experimental, associou as estratégias do SRSD à técnica cooperativa do *jigsaw* versus o ensino das suas estratégias individuais no grupo de comparação. Para tal, testámos as habilidades de escrita argumentativa dos alunos participantes em três momentos distintos: antes da intervenção, imediatamente após esta e quatro semanas depois do seu término.

Foram várias as razões que determinaram a nossa seleção da área de ensino da escrita textual e dentro desta do texto argumentativo.

Primeiro, o ensino da escrita de textos integrava o Programa de Português para o Ensino Básico (MEC, 2009) e as Metas Curriculares de Português do 1.º ao 3.º ciclo do Ensino Básico (MEC, 2012), ancorando estes dois documentos curriculares em vigor à data do nosso estudo o seu tema.

¹ SFRH/BD/84264/2012.

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

O nosso interesse pela área da escrita textual deve-se à sua relevância para as aprendizagens escolares e para a sua avaliação (Graham, 2006b). Com efeito, escrever sobre os conteúdos lidos e a aprender ajuda a clarificar as ideias e a estruturá-las, favorece desta forma a sua compreensão e memorização (Carvalho & Pimenta, 2005; Graham & Hebert, 2011), desenvolve as capacidades intelectuais de nível superior e condiciona o sucesso da vida académica (Applebee, 1984; Fidalgo, Harris, & Braaksma, 2017; Graham, 2006b). Em conformidade, os documentos curriculares mencionados prescrevem o estudo quer dos complexos sub-processos cognitivos inerentes à escrita de textos, quer das características estruturais de diferentes tipologias textuais, entre estas a argumentativa. O estudo da composição escrita do texto argumentativo estabelecido nas orientações curriculares para a disciplina de Português no 9.º ano de escolaridade, onde é matéria de avaliação final de ano e de ciclo (MEC, 2012, 2015), confere expressão programática ao realce da argumentação na vida diária, no mundo profissional, nos debates de cariz científico e no exercício dos direitos e deveres de cidadania na nossa sociedade democrática (Andriessen, 2005; Applebee, 2012; Breton & Gauthier, 2001; van Eemeren, Grootendorst, & Henkemans, 2002).

Em segundo lugar, no conjunto dos fatores que nos motivaram a enveredar pelo campo da escrita textual há a mencionar os problemas generalizados e as lacunas estruturais dos nossos alunos nesta área de desempenho, transversais à escolaridade obrigatória, frequentemente divulgados nos relatórios da tutela sobre os resultados dos exames nacionais de Português dos Ensinos Básico e Secundário (GAVE, 2009, 2011, 2012, 2013). Em especial, destacamos que o pior desempenho dos alunos portugueses neste campo respeita as tarefas que convocam conhecimentos indispensáveis para o domínio da escrita textual, supostamente adquiridos no ensino básico, como a textualização e a estruturação de um texto expositivo-argumentativo, de cariz não literário (GAVE, 2011).

Para além do enquadramento curricular, garantido pelo programa e metas curriculares da disciplina de Português, e das dificuldades dos nossos alunos na área da escrita textual, e dentro desta na composição do texto argumentativo, que conferem razão de ser à nossa intervenção, são ainda de referir outros aspetos que propiciaram o presente estudo.

Assim, gostaríamos de destacar o projeto piloto sobre o “Ensino de Estratégias de Escrita”² para a composição do texto de opinião (Festas et al., 2015; Rebelo et al., 2013), realizado no ano letivo de 2010/2011 com alunos do 8.º ano de escolaridade, que ajudou a divulgar o programa do SRSD junto das escolas da região e, posteriormente, facilitou a aceitação da nossa iniciativa pelos responsáveis das instituições escolares. No âmbito deste projeto, destacam-se as duas

² Referência PTDC/CPE – CED/102010/2008



conferências proferidas entre nós pelos investigadores Karen Harris e Steve Graham, coautores do SRSD, que atraíram a atenção de muitos professores de Português para o ensino de estratégias de autorregulação e de escrita textual e favoreceram a aceitação de futuras propostas de investigação baseadas naquele programa.

Supomos, também, que de entre os fatores que proporcionaram o generoso acolhimento à nossa proposta de intervenção dispensado tanto pelas professoras de Português como pelos diretores das escolas, conta-se o tipo e o formato da investigação que anunciávamos e que passamos a esclarecer. Empenhávamo-nos, então, numa intervenção em sala de aula teoricamente fundamentada e empiricamente testada em múltiplos trabalhos de investigação internacionais e nacionais, como o projeto de ensino da escrita do ensaio de opinião, já mencionado. Ao mesmo tempo, propúnhamo-nos disponibilizar aos professores de Português a oportunidade de adquirir conhecimentos sólidos sobre as estratégias e o modelo pedagógico do SRSD através da efetivação de uma ação de desenvolvimento profissional no âmbito do estudo planeado. De forma mais concreta, sugeríamos iniciar um processo interativo com os professores participantes que integraria a partilha dos conhecimentos angariados na vasta investigação sobre o SRSD e o seu envolvimento no aperfeiçoamento do nosso programa de treino. Este envolvimento previa a mobilização do saber e experiência dos professores, provenientes da sua prática pedagógica em sala de aula, a fim de melhorar as estratégias que iriam aprender, testar e ensinar aos seus alunos, garantindo desta maneira a sustentabilidade da investigação. Cremos que esta característica essencial do nosso projeto influenciou professores e responsáveis dos agrupamentos que, interessados em soluções viáveis para debelar as falhas dos seus alunos na escrita textual, anteviram na sua colaboração no nosso estudo sobre o ensino de estratégias para a escrita do texto argumentativo uma mais-valia para todos, alunos e docentes.

Quanto a nós e à nossa decisão de nos concentrarmos no ensino da argumentação escrita, moveu-nos, por um lado, a vontade de tomar parte na consolidação e na expansão da investigação sobre o ensino da escrita textual na perspetiva teórica da psicologia cognitiva e da instrução de estratégias de escrita, e, por outro, o propósito de contribuir para a adoção de técnicas pedagógicas validadas em contexto de sala de aula no nosso país, onde é uma prática pouco usual (Festas et al., 2015; Graham & Rijlaarsdam, 2016). Por fim, o intuito de melhorar as habilidades de escrita da argumentação dos alunos portugueses e, especialmente, daqueles do 9.º ano de escolaridade, coroou os motivos em que se alicerça o trabalho de que aqui daremos conta.

O presente estudo sobre estratégias para o ensino da escrita do texto argumentativo orienta-se pelo princípio subjacente a toda e qualquer investigação na área da Psicologia Educacional (Paris & Paris, 2001). Este princípio prescreve a ligação da teoria à prática e almeja garantir a utilidade dos resultados obtidos para todos os parceiros educativos envolvidos na investigação: O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

obviamente os alunos e todos aqueles que se confrontam com as suas implicações pedagógicas, sejam eles o professor perante a sua turma, diariamente em sala de aula, ou aqueles que delineiam as orientações curriculares. No nosso caso, pretendíamos verificar se os nossos resultados corroborariam, ou não, a suposição de que a habilidade de escrita individual da argumentação, especialmente, no respeitante à produção de contra-argumentos e de perspectivas alternativas à defendida, beneficiaria da antecedência de uma fase de discussão argumentativa oral no cenário cooperativo do *jigsaw*.

Parece-nos apropriado elucidar que a presente tese não tem como objeto de estudo a aprendizagem da escrita de acordo com as convenções ortográficas, gramaticais e sintáticas de uma língua, pressupondo-se adquirido o seu domínio assim como o de uma caligrafia legível, em razão de se tratarem de pré-requisitos indispensáveis à aprendizagem da escrita textual (Harris & Graham, 1996). Preterido o objetivo da aprendizagem da habilidade cognitiva da escrita, há a precisar que o nosso trabalho não se ocupa com as teorias da argumentação, embora não prescindamos de sumariar alguns dos seus contributos teóricos devido àquelas configurarem o conceito de texto argumentativo e, por conseguinte, condicionarem as características das estratégias para o ensino da sua composição escrita. Por fim, deixamos claro que este estudo se cinge à instrução presencial pelo professor em contexto de turma e não contempla a aprendizagem em contextos virtuais.

Esclarecidas estas questões prévias, acrescentamos que esta tese se estrutura em duas partes. A primeira compreende três capítulos que abordam cada uma das três vertentes teóricas que suportam a nossa investigação empírica. À descrição do estudo empírico dedicamos a sua segunda parte.

No Capítulo 1, da primeira parte, debruçamo-nos sobre a escrita textual de uma perspetiva cognitiva. Esta define-a como um processo reflexivo, complexo e dinâmico, que envolve os procedimentos de resolução de problemas (Flower & Hayes, 1981; Galbraith, 2009; Hayes, 1996; Hayes & Flower, 1980a; MacArthur & Graham, 2006), e acentua a recursividade das suas componentes principais, que são a planificação, a tradução e a revisão. A escrita é uma atividade essencialmente social, pelo que, de uma abordagem sociocultural, é influenciada pelos fatores externos ao escritor, como a tarefa e o contexto situacional e o futuro leitor do texto, pelos fatores internos de natureza afetiva e motivacional, pela sua habilidade de leitura e pelos seus diferentes tipos de conhecimentos, temáticos, discursivos e sobre a audiência.

Um dos objetivos da investigação empírica e teórica sobre a escrita de textos é a construção de modelos que a expliquem enquanto processo mental e sejam passíveis de aplicação instrucional. Por conseguinte, descrevemos os modelos com maior repercussão na produção científica que são o de Hayes e Flower (1980b) e a revisão posterior de Hayes (1996), e os dois modelos de

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Bereiter e Scardamalia (1987): o primeiro de exposição dos conhecimentos num texto escrito a partir de esquemas da oralidade característico da escrita imatura de um aluno no início da aprendizagem escolar; e o segundo que pormenoriza os processos mentais de um escritor proficiente e que pressupõe o avanço do processo de escrita e do texto pelo entrelaçamento de dois tipos de conhecimentos do escritor, os temáticos e os discursivos. Quer isto dizer que a formulação de um dado conteúdo exige a sua transformação estilística consoante os objetivos discursivos do seu autor; por sua vez os seus objetivos comunicativos para atingir uma audiência definida impõem-no à transformação dos seus recursos estilísticos tendo em vista os conhecimentos a transmitir.

Tendo empreendido a tentativa de entender a origem da pluralidade de exigências da complexa atividade cognitiva da escrita textual, seguir-se-á a sistematização das fragilidades persistentes dos alunos no desempenho nesta área de relevo académico, profissional, social e pessoal. Finalmente, e neste enquadramento, apresentamos alguns programas de ensino da escrita, em especial e mais aprofundadamente, o *Self-Regulated Strategy Development in Writing* (Harris & Graham, 1996, 2009, 2017; Harris et al., 2008), cuja eficácia assumimos e que constitui a base do programa de treino que testamos na parte empírica.

No Capítulo 2 dirigimos a nossa atenção para contextos de aprendizagem centrados no aluno. Referimo-nos, deste modo, às aprendizagens colaborativa e cooperativa que se integram na definição ampla do conceito da aprendizagem entre pares. Para entender a sua essência e poder averiguar a sua eficácia, tornou-se imprescindível lançar um olhar aos seus fundamentos teóricos.

Para tanto, afluíram alguns contributos teóricos que cunham as abordagens sociais, socioculturais e sociocognitivistas à aprendizagem colaborativa. Assim, as abordagens de índole social destacam o princípio fulcral da interdependência social positiva entre os membros de um grupo como o impulsionador da aprendizagem conjunta em grupos organizados com esta finalidade (Johnson & Johnson, 1992, 1999). Na linha de Vygotsky, as abordagens socioculturais fundamentam-se no princípio da interdependência dos processos sociais e individuais para a coconstrução do conhecimento e reconhecem nos contextos colaborativos o meio social e cultural primordial para a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo das crianças (John-Steiner & Mahn, 1996). As abordagens de índole sociocognitivista baseiam-se em Piaget, para destacar o papel da criança na construção ativa do seu conhecimento, e na teoria de Vygotsky para enfatizar a primazia da interação social para o desenvolvimento humano (John-Steiner & Mahn, 1996), e consideram os processos inerentes à colaboração para a aprendizagem como favorecedores da cognição individual.

Esboçadas as principais linhas teóricas, será a vez de observarmos com algum pormenor a eficácia da colaboração para a aprendizagem, principalmente, da escrita de textos. Da análise O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

efetuada desenhar-se-á um quadro multifacetado pela interação de diversos elementos em todo o caso impeditivo da generalização preliminar de eventuais benefícios a todos os alunos e a todas as tarefas de aprendizagem. Contudo e perante a constatação da escrita textual como uma atividade essencialmente social, alguns autores (Graham & Perin, 2007c; Rijlaarsdam, Janssen, Rietdijk, & van Weijen, 2017) sugerem a constituição de contextos colaborativos entre pares como suporte à realização de atividades relacionadas com a sua aprendizagem. Neste enquadramento, o *jigsaw*, uma estratégia cooperativa, sequenciada e direcionada pelo professor, que estrutura as atividades dos alunos de acordo com os princípios da interdependência social positiva e da responsabilização individual e coletiva, pode, por exemplo, configurar um desses cenários, e estimular a argumentação em torno de um tópico polémico incentivando o surgimento de diferentes perspetivas e respetivas fundamentações. Desta forma, e aplicado na fase prévia à escrita, o *jigsaw* pode criar o contexto social que, propiciando o diálogo entre os pares, promove o seu raciocínio e habilidades argumentativas com vantagens para a escrita posterior, e individual, da argumentação.

Destinamos o Capítulo 3 ao estudo do ensino da argumentação escrita tendo-se-nos afigurado oportuno introduzir aquelas contribuições da área das teorias da argumentação de relevo para o constructo operacional do texto argumentativo como um género escolar. Depois de termos acedido à definição desta tipologia textual através da exploração da sua génese, centramo-nos na sua posição nos programas curriculares portugueses, de onde partimos para ensaiar uma síntese dos problemas dos nossos alunos na sua aprendizagem.

Com efeito, é consensual que a escrita do texto argumentativo, tanto o seu ensino pelos professores como a sua aprendizagem pelos alunos, se rodeia de obstáculos causados pelas exigências cognitivas específicas da argumentação (Newell, Beach, Smith, & VanDerHeide, 2011), que é essencialmente uma atividade dialógica entre, pelo menos, dois interlocutores defensores de opiniões distintas sobre o mesmo tópico. Não obstante, na situação isolada de escrita, a ausência de um parceiro conversacional defensor de uma posição alternativa à defendida pelo aluno, representa uma dificuldade de relevo, sobretudo para escritores jovens e inexperientes nesta atividade.

É de lembrar, no entanto, que já antes de serem escolarizadas, as crianças argumentam em defesa dos seus pontos de vista em assuntos do seu interesse e que, posteriormente, na falta de conhecimento sobre esquemas adequados à escrita da argumentação, valem-se daqueles que aplicam na oralidade, desenvolvendo nos seus textos escolares apenas a sua perspetiva sobre o tópico. Apesar desta insuficiência muito comum, a grande maioria das tarefas escolares solicita a escrita de um texto argumentativo que pondere os prós e contras de possíveis posições em confronto e convença um leitor particular da posição adotada, ou refutada. Este requisito reveste-se, todavia, de uma maior complexidade para os alunos, pois que a característica da O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

persuasão de um texto argumentativo é-lhe conferida principalmente pela admissão de perspectivas divergentes sobre o tema e pela presença de contra-argumentos e da sua refutação. Deste modo, encerramos o Capítulo 3 perspetivando a aprendizagem da escrita da argumentação como um processo de resolução de problemas e convocando propostas de estratégias instrucionais que, centradas na sua essência dialógica, planificam uma fase de argumentação presencial entre pares prévia à sua composição escrita (Bereiter & Scardamalia, 1987; Hayes & Flower, 1980a).

Face à revisão da literatura efetuada nos três capítulos teóricos e em harmonia com as orientações curriculares no sentido de tentar superar as carências dos alunos na escrita da argumentação formulámos a questão que orientou o nosso estudo. Esta propunha-se averiguar a eficácia de um programa de treino assente nas estratégias do SRSD, adaptadas ao panorama cultural e educacional dos alunos portugueses do 9.º ano de escolaridade, associadas à estratégia cooperativa do *jigsaw* para promover as suas habilidades de escrita argumentativa.

Para operacionalizar a questão de investigação desenhámos um estudo com metodologia quase-experimental de pré, pós e teste de manutenção, e duas condições: a experimental, que testou a eficácia da associação de estratégias de escrita do SRSD e do *jigsaw*, esta última aplicada na fase de pré-planificação, e a de comparação que treinou apenas as estratégias daquele programa para a escrita do texto argumentativo.

Sete professoras de Português ensinaram as duas fases do programa instrucional em quatro escolas de três agrupamentos escolares, em doze turmas do 9.º ano de escolaridade, a 230 alunos, 121 organizados no grupo experimental e 109 no de comparação. Na primeira fase do programa, todos os alunos envolvidos na intervenção beneficiaram do ensino das estratégias do SRSD para a escrita do texto argumentativo adaptadas ao panorama cultural e educacional dos nossos participantes; na segunda, testámos duas abordagens instrucionais distintas consoante a condição de pertença do grupo. Assim, na experimental, os alunos treinaram a geração de conteúdos e a planificação prévia da escrita argumentativa no contexto cooperativo do *jigsaw*, enquanto os colegas da condição de comparação praticaram individualmente as atividades de pré-escrita. Em ambas as condições, os alunos redigiram um texto argumentativo individual em situação de pós-teste, imediatamente após o final do treino instrucional, e um teste de manutenção quatro semanas depois daquele.

Durante as dez semanas de intervenção em sala de aula, disponibilizámos às professoras suporte presencial nas aulas e formação profissional. Esta iniciou-se antes da aplicação do programa de treino e prolongou-se para além deste. O programa da ação formativa incluía a divulgação dos princípios pedagógicos do SRSD, o estudo e aperfeiçoamento dos guiões das aulas e dos restantes materiais didáticos, e o treino das estratégias instrucionais prévio à sua lecionação na turma. Para apoiar esta, tínhamos desenvolvido um conjunto de materiais didáticos, em parte, O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

adaptados do SRSD e, em parte, da nossa autoria. Afora estes, preparáramos também diversos instrumentos de medição, como as grelhas de cotação dos testes dos alunos, as listas para averiguar a fidelidade do cumprimento do programa de treino pelas professoras, e diferentes questionários para ambos como aqueles para inquirir sobre a aceitação social do programa pelos participantes, professora e alunos.

Do tratamento estatístico dos dados provenientes dos dois tipos de avaliação dos três testes escritos pelos alunos, uma estrutural e outra versando na sua qualidade holística, dos questionários aplicados a professoras e a alunos e das listas de verificação do cumprimento do programa de treino, obtivemos os resultados que discutimos na secção adequada. Após esta discussão, apresentamos as nossas conclusões e procedemos a uma reflexão sobre os méritos e as limitações do estudo, e da intervenção, que simultaneamente esboçam pistas para futuras investigações.

1.ª PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 - A Escrita Textual

Writing represents a unique mode of learning
- not merely valuable, not merely special, but unique.

Emig, J. (1977, p. 122).

Assente nas capacidades linguísticas partilhadas pela maioria dos humanos, a escrita ajuda a registar sentimentos, a explorar o que somos e o que sentimos, com reconhecidos benefícios psicológicos (MacArthur & Graham, 2006). A escrita materializa um processo de criação de símbolos através dos quais se estrutura o discurso de uma dada comunidade e cultura (Graham, 2006b; Kellogg, 1994), incentiva o sentido de herança cultural e possibilita reter e preservar do declínio e perda as memórias coletivas (Graham & Perin, 2007b); permite formar opiniões, defender crenças, exprimir intenções e desejos, conferir sentido à vida e ao mundo e supre, indubitavelmente, uma necessidade básica de comunicação conosco e com os outros (Graham & Perin, 2007b; Kellogg, 1994). A escrita é fundamental para o sucesso académico, no desempenho de inúmeras atividades profissionais e para o desenvolvimento social (Fidalgo et al., 2017).

Enquanto a aprendizagem da escrita concretiza a passagem da expressão oral para a gráfica e é fulcral para o desenvolvimento do pensamento simbólico (Vygotsky, 1986), a aprendizagem da escrita textual, que pressupõe o domínio da conversação oral, da leitura e do processamento da linguagem escrita (Bereiter & Scardamalia, 1987), marca a transição da comunicação com um interlocutor presente para a comunicação com uma audiência ausente, sendo decisiva para o desenvolvimento do raciocínio lógico abstrato (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Aprender a escrever textos, progressivamente mais longos e complexos, gera proveitos cognitivos com efeitos na aprendizagem geral dos alunos (Graham, 2006b). Escrever sobre a matéria lida, por exemplo, impulsiona as capacidade de selecionar, esclarecer e sintetizar as informações relevantes para um fim específico, facilita a capacidade de organizar ideias e de as integrar de forma coerente noutra contexto, e impele à construção de novos significados do que se lê (Graham & Perin, 2007a). E porque exige sucessivas tomadas de decisão sobre os

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

conteúdos a retirar do texto inicial e sobre como devem ser abordados da perspectiva e no âmbito do novo texto em elaboração, a escrita compositiva promove a transformação do pensamento e da linguagem do autor, que formula as suas ideias por palavras próprias consoante os seus objetivos comunicativos de atuação junto de uma dada audiência (Graham & Hebert, 2011; Klein & Boscolo, 2016).

Graças à sua permanência, o texto escrito permite a conexão de ideias, a sua reflexão, reexaminação e crítica, e estimula o envolvimento do aluno com o material lido e estudado. A escrita é, em suma, um meio único e indispensável para se aprender (Emig, 1977; Graham & Harris, 2013), por ajudar a clarificar e a estruturar as ideias acerca do que se lê, sobre o que se sabe e o que se decide escrever, por favorecer a compreensão e a memorização e desenvolver as capacidades intelectuais de nível superior, como a “análise” e a “síntese” (Applebee, 1984; Carvalho & Pimenta, 2005; Graham & Perin, 2007a).

A investigação sobre a escrita de textos tem sido realizada a partir de diversas perspetivas: linguísticas, psicológicas e pedagógicas, que cunham cada uma os métodos de abordagem ao seu objeto de estudo e os modelos propostos e conduzem a resultados distintos (Graham & Perin, 2007a). Alguns dos modelos mais influentes na investigação do ensino da escrita textual da perspetiva da psicologia cognitiva (Harris, Graham, Brindle, & Sandmel, 2009), com forte fundamento empírico (Klein, Arcon, & Baker, 2016), como os modelos de Hayes e Flower (Flower & Hayes, 1981; Hayes & Flower, 1980a), de Hayes (1996) e de Bereiter e Scardamalia (1987), referem-se a princípios das teorias cognitiva e sociocultural. Focalizando a nossa atenção nas primeiras, devemos esclarecer que elas abordam a escrita como um complexo processo mental, que envolve a coordenação de múltiplos subprocessos cognitivos sob a influência de fatores contextuais, motivacionais e socioculturais. As implicações desta abordagem apontam para um tipo de instrução que combine estratégias de escrita, gerais e específicas para diferentes tipologias e tipos de escrita e de autorregulação (e.g., Graham & Harris, 2017; Harris, Schmidt, & Graham, 1997). Estas últimas, porque possibilitam a monitorização da globalidade do processo pelo aluno, acautelam a sobrecarga cognitiva da sua memória de trabalho. Se o paradigma do modelo do processo de escrita da autoria de Hayes e Flower (1980), por exemplo, era marcadamente cognitivo, com uma representação restrita da influência exercida pelos fatores externos ao aluno, a investigação posterior, a exemplo o modelo revisto de Hayes (1996), é crescentemente dominada por teorias socioculturais como o patenteia o envolvimento de fatores contextuais de natureza social, histórica, política e cultural (Harris et al., 2009).

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Em regra, aprende-se a elaborar textos nas aulas de língua materna, mas também em outras disciplinas, proeminentemente, nas de conteúdos sociais e humanísticos, a partir de uma diversidade de fontes gráficas e audio-visuais (Hayes, 1996). Em contextos de ensino formal, e profissional, a escrita serve para expor os conhecimentos adquiridos e para avaliar as aprendizagens (e.g., Carvalho, 2001; Festas, 2002; Graham, 2006a). Todavia é sobejamente conhecida a relevância da escrita textual para as aprendizagens escolares e, por conseguinte, para o sucesso escolar, em virtude da sua transversalidade à instrução formal e à sua presença nos estudos superiores (GAVE 2010, 2012a, 2013; IAVE, 2015; Rebelo et al., 2013). Esta relevância está, de resto, patente nos documentos curriculares relativos à disciplina de Português, com destaque para os programas mais atuais (ME, 2009) e vigentes à data de realização do nosso estudo (MEC, 2012, 2014), nos quais se concede atenção à aprendizagem das habilidades fundamentais da escrita desde os primeiros anos de escolaridade e ao longo de todo o percurso de ensino.

Porém, compor um texto, ou mesmo frases mais longas e complexas, não é uma tarefa que os alunos dominem sem o conhecimento de estratégias cognitivas adequadas e sem treino demorado (Bereiter & Scardamalia, 1987; GAVE, 2012a; Graham, Harris, & Mason, 2005; IAVE, 2014). De facto, são vários os obstáculos com que os alunos se confrontam na escrita de textos, desde aqueles relacionados com a aprendizagem das componentes básicas da linguagem escrita aos específicos respeitantes à escrita de textos e às diferentes tipologias textuais. Trata-se de um problema grave pois para quem não domina a escrita reduzem-se as oportunidades de participação social, restringem-se as capacidades de auto-expressão e de manifestação cultural e artística (Graham, 2006b; Graham & Harris, 2000). Conhecimentos diminutos de escrita e de escrita textual minimizam gravemente a viabilidade de formação escolar e profissional, de emprego e de integração social (Graham & Perin, 2007a).

Neste capítulo, concentramo-nos, primeiro, na escrita textual à luz dos conhecimentos da psicologia cognitiva e exploramos alguns modelos que, sob influência desta abordagem teórica, procuram explicar a complexidade dos processos cognitivos convocados na elaboração escrita de textos; de seguida, dada a relevância da habilidade compositiva por si e, de modo muito concreto, para a aprendizagem escolar e a sua avaliação (Fidalgo et al., 2017; Graham, 2006a), orientamos o nosso estudo para as dificuldades nesta atividade manifestadas pelos alunos, em geral, e pelos alunos portugueses, em particular. Para melhorar o ensino da escrita e ajudar os alunos a aprender esta habilidade, têm sido desenvolvidos alguns programas instrucionais delineados na base de abordagens muito distintas ao ensino da escrita de textos. Por ser um dos mais eficazes, elegemos o SRSD (Graham & Harris, 2017; Santangelo, Harris, & Graham, 2016) para o nosso estudo, cuja apresentação finaliza o presente capítulo.

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

1.1 A perspectiva cognitiva sobre a escrita

Até aos finais dos anos 70 do século passado, a investigação sobre a composição textual focava-se no estudo do produto da escrita (Nystrand, 2006). Os professores, incidindo apenas nos aspetos de natureza linguística, ensinavam aos alunos a reconhecer as características de um texto construído segundo as regras da retórica e a reproduzi-las nas suas produções (Galbraith & Rijlaarsdam, 1999; Nystrand, 2006). Tratava-se de aprender a transpor as ideias para palavras escritas respeitando as regras de ortografia, de redigir frases corretas de acordo com as convenções gramaticais e sintáticas, e de compor um texto seguindo os preceitos do bom estilo e as normas tradicionais para a elaboração de tipologias textuais, pela observação e emulação dos exemplos fornecidos pelos escritores consagrados na literatura de uma língua (Galbraith & Rijlaarsdam, 1999; Nystrand, 2006).

Sob a influência da psicologia cognitiva, a investigação teórica e empírica na escrita textual focou-se nos fenómenos cognitivos subjacentes ao processo de elaboração do texto com o objetivo de construir modelos teoricamente fundamentados que o expliquem e sejam passíveis de aplicação educacional (Festas, 2002; MacArthur & Graham, 2006; Rijlaarsdam et al., 2008). Desta perspetiva, define-se o processo reflexivo de escrita textual como complexo e dinâmico, comparável a uma situação de resolução de problemas (Flower & Hayes, 1981; Galbraith, 2009; Hayes, 1996; Hayes & Flower, 1980b; MacArthur & Graham, 2006), cujas componentes principais (i.e., a planificação, a textualização e a revisão) não se iniciam uma após o término da anterior, nem se sucedem linear mas sim recursivamente. A sua complexidade advém da interação intra-componentes e entre estas e os fatores externos (e.g., a situação de escrita e a audiência) e internos ao escritor (diversos tipos de conhecimentos, a sua capacidade de memória e de atenção, e variáveis de natureza afetiva e motivacional). Ao longo do processo da escrita, o escritor faz sucessivas inferências, por exemplo, sobre os conhecimentos do tópico e interesses da sua audiência para o texto em elaboração (Hayes, 1996) e toma constantes decisões consoante o leitor visado e a finalidade comunicativa do seu texto (Applebee, 1984; Hayes, 1996; Hayes & Flower, 1980b; Kellogg, 1994).

Por conseguinte, a escrita textual assemelha-se a uma situação de resolução de problemas, ou seja, é um processo interno ao sistema cognitivo do escritor, apenas indiretamente inferido do seu comportamento, que pode ser influenciado pela criação de representações externas ou em interação com outros, e que envolve a representação e a manipulação mentais de conhecimentos. Este processo cognitivo, cujo processamento é guiado pelos objetivos do escritor, é pessoal já que o seu conhecimento e as suas habilidades ajudam a determinar o grau de facilidade, ou de dificuldade, com que ele supera os obstáculos à sua efetivação (Hayes, 1996; Mayer & Wittrock, 2006).

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

São, de facto, múltiplos os obstáculos com que o aluno se confronta, sem conhecer sequência de passos a seguir para a sua resolução (Hayes, 1996), mas que ele tem de superar para concretizar os múltiplos subprocessos intrínsecos à realização mental da escrita, e isto tanto na planificação, como na textualização, a nível semântico, por exemplo, quando quer encadear frases individuais para compor um período ou um trecho, ou quando quer construir um argumento para justificar a sua posição. Esta situação de resolução de problemas específica à escrita ganha relevância na falta de esquemas textuais próprios à tipologia solicitada (Hayes, 1996), tornando-se então, compreensível que a escrita de textos seja equiparada a um processo de tomada de decisões, particularmente quando os enunciados das tarefas se caracterizam pela pouca exatidão, revelam uma estrutura aberta (Kuhn, 2015; Sharp, 2016) e obrigam o aluno a decisões sucessivas, como no caso do texto argumentativo (Kellogg, 1994). Em regra, estes enunciados apenas esclarecem que o aluno deve tomar posição sobre o tópico sem definirem a posição que ele deve defender (Hayes, 1996).

A viragem epistemológica, a que nos referimos no início deste Capítulo, que passou a encarar a escrita textual como um complexo processo cognitivo e a define como semelhante a uma situação de resolução de problemas, conferiu também particular relevância à sua dimensão metacognitiva e viabilizou o desenvolvimento desta componente na sua aprendizagem (Harris et al., 2009). Em geral, descreve-se a metacognição como o conhecimento sobre o próprio conhecimento com duas componentes maiores: a do conhecimento sobre a própria cognição, e a regulação, autónoma e intencional, e o controlo da própria atividade cognitiva (cf. Harris et al., 2009).

O conhecimento sobre a própria cognição engloba três tipos de conhecimentos - o declarativo, o processual e o condicional -, como passamos a sintetizar guiando-nos pela descrição facultada por Harris e colegas (2009). Deste modo e de acordo com Harris e Graham (2009), o conhecimento declarativo concerne ao conhecimento do aluno sobre si próprio como escritor, sobre o seu saber sobre as mecânicas da escrita, planos e estratégias, gerais de escrita e específicas a tipologias particulares para abordar as tarefas exigidas, sobre os seus pontos fortes e fracos no desempenho destas tarefas escolares, e sobre o seu conhecimento afetivo, ou seja, as suas crenças sobre a sua auto-eficácia e a sua motivação para efetuá-las. O conhecimento processual, que inclui o conhecimento sobre o funcionamento de estratégias, gerais e específicas, e as habilidades de escrita, permite ao escritor aplicar os seus conhecimentos declarativos para alcançar os seus objetivos respeitantes à composição de textos escritos. Por fim, o conhecimento condicional refere-se ao conhecimento do escritor para selecionar as condições temporais, locais e os motivos que determinam a aplicação de uma dada estratégia a fim de concretizar uma atividade de escrita concreta. Este conhecimento possibilita ao escritor a análise da tarefa em mãos e a tomada de decisões sobre os processos adequados aos seus

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

objetivos. Os processos de deliberação consciente quer sobre o processo de escrita, quer sobre a seleção e aplicação de estratégias, e a monitorização da sobrecarga cognitiva das memórias de trabalho e a longo prazo pertencem aos mecanismos de controlo e regulação consciente da atividade de escrita próprios de um escritor proficiente.

1.2 Modelos sobre o processo de escrita

Na opinião de MacArthur e Graham (2006) a investigação sobre a escrita textual da perspetiva cognitiva foi decididamente influenciada pelo modelo de Hayes e Flower (1980a), pois que estes autores uniformizaram o vocabulário nesta área e postularam alguns princípios básicos que permanecem válidos na investigação atual (Harris et al., 2009). Entre estes princípios contam-se o da coordenação pelo escritor de todo o processo, que ele conduz pela definição de objetivos principais e de subobjetivos, o do recurso pelos escritores proficientes a diversas operações mentais para atingir os seus objetivos, o da complexidade e da não linearidade dos subprocessos envolvidos no processo, o da simultaneidade de múltiplas exigências cognitivas, e.g., a definição de planos, a procura de informação na memória a longo prazo, o desenvolvimento de conceptualizações para o texto, a aplicação de conhecimentos das mecânicas da escrita, que o escritor cognitivamente habilidoso gere, tendo em atenção os interesses dos, futuros, leitores do seu texto (Harris et al., 2009).

1.2.1 O modelo dos processos cognitivos de escrita

O modelo de Hayes e Flower (1980a), elaborado com base na análise dos registos dos pensamentos proferidos em voz alta (protocolos verbais) pelos participantes em tarefas de escrita, descreve o processo de escrita textual que define como uma situação de resolução de problemas. Ele inclui três grandes unidades: o meio envolvente à tarefa, os processos cognitivos e a memória a longo prazo (Flower & Hayes, 1981; Hayes & Flower, 1980b) (cf. Figura 1).

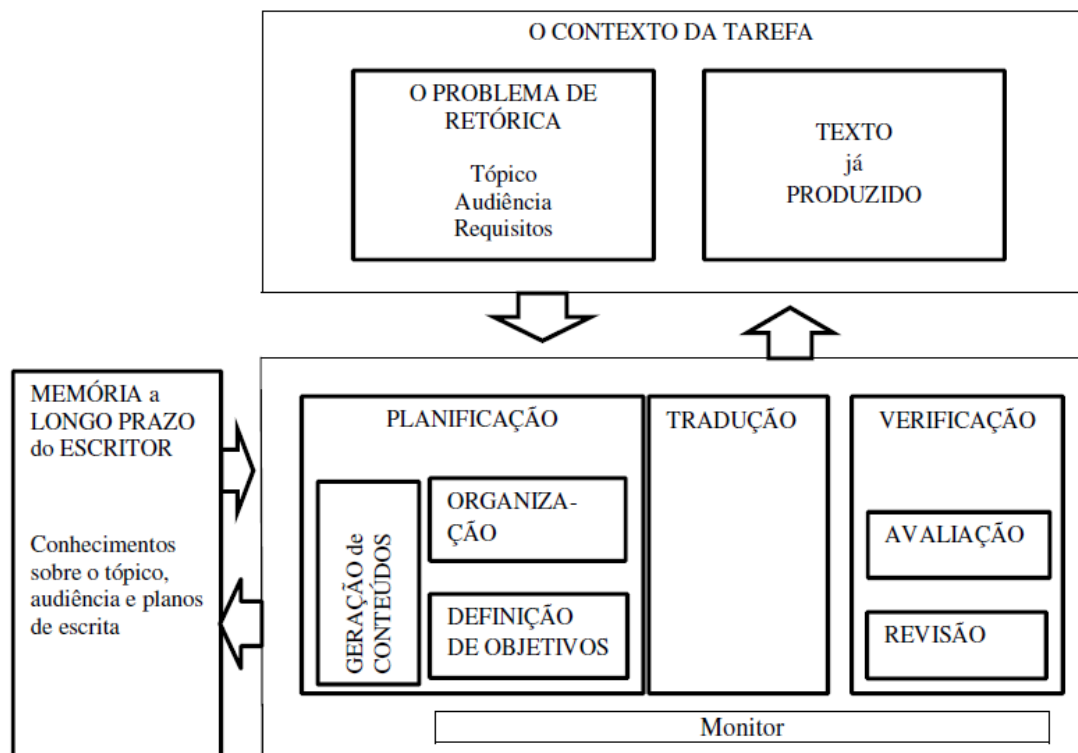


Figura 1. *O modelo cognitivo do processo de escrita (Hayes & Flower, 1980a).*

O contexto da tarefa comporta a questão de retórica e o texto já redigido, constituindo este último o fator mais influente imediatamente após o escritor ter transformado algumas ideias em texto escrito (Hayes & Flower, 1980b; Kellogg, 1987). O enunciado requer a atenção do escritor ao longo de toda a tarefa por conter informação sobre o tópico, designar a audiência prevista para o texto e, eventualmente, os seus objetivos (Hayes & Flower, 1980b). O texto já redigido continua a exigir a atenção e o tempo do escritor para evitar incongruências, repetições e contradições com as ideias e afirmações anteriores, e também para manter a continuidade na maneira de tratar o tema e não sofrer avanços abruptos (Flower & Hayes, 1981). Compreende-se assim que a conjugação de todos estes elementos, ou seja, os conhecimentos temáticos, a sua seleção adequada em função do futuro leitor, a planificação e texto já escrito, se atualize em cada frase produzida e determine o avanço do texto (Hayes & Flower, 1980b).

Na unidade da memória a longo prazo estão depositados os conhecimentos do escritor sobre o tópico, os destinatários do texto, a tipologia e o processo de escrita. A unidade dos processos de escrita inclui as operações mentais inerentes à composição subdividida nos subprocessos da planificação, textualização e revisão. Na planificação, o escritor usa a informação proveniente

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

do contexto da tarefa para recuperar, gerar e organizar os seus conhecimentos prévios armazenados na memória a longo prazo e definir objetivos de acordo com o enunciado. Em seguida, ele textualiza as suas representações mentais sobre o tópico, ou seja, transforma-as em palavras e frases (Hayes & Flower, 1980b). Na revisão, o escritor lê, avalia e corrige o texto escrito melhorando-o até à sua versão definitiva (Hayes & Flower, 1980b; Flower & Hayes, 1981). Em particular, pelos subprocessos da avaliação e melhoramento, o escritor verifica o texto para detetar e corrigir erros temáticos e discursivos para, em conformidade com os seus objetivos e planos para o texto, melhor o adequar a estes (Hayes & Flower, 1980b).

Neste modelo do processo de escrita da perspectiva de um escritor proficiente, a informação necessária à composição textual flui entre as constituintes do contexto da tarefa, a unidade dos processos cognitivos, e entre estes e a memória a longo prazo, sendo este movimento controlado por um mecanismo interno ao escritor, o monitor, que depende dos seus hábitos de escrita, do seu estilo pessoal e dos seus objetivos para o texto (Flower & Hayes, 1981; Hayes, 1996). Através deste mecanismo, o escritor determina a passagem entre os subprocessos, a interrupção de um a favor de outro, o prolongamento de um subjacente ao decurso de outro, por exemplo, o prolongamento do subprocesso da criação de ideias ao longo da textualização (Flower & Hayes, 1980; Hayes & Flower, 1980b).

Os subprocessos de planificação e revisão são recursivos e podem ser interrompidos em qualquer momento da composição, sempre que o escritor decide percorrer mentalmente a totalidade ou partes desta. Por exemplo, ao rever um trecho, ou uma frase, o escritor pode decidir criar ou procurar novas ideias, organizá-las, traduzi-las em texto e finalmente avaliar e rever a alternativa criada (Flower & Hayes, 1981). A avaliação permite, eventualmente, ao escritor reformular o seu plano para o texto ou, mesmo, reescrever partes mais ou menos extensas daquele. Escritores proficientes distinguem-se dos imaturos por saberem como aplicar os seus conhecimentos sobre o tópico, a audiência e os planos para a tipologia em trabalho e os subprocessos da planificação, textualização e revisão.

A aplicação recursiva dos subprocessos constituintes da escrita, que se sucedem de forma progressiva e regressiva (Albuquerque, 2002), não impede o domínio temporário de uma componente, por exemplo, da planificação no seu início e da revisão no final. De facto, os relatos, quer sobre a prática de escritores renomados como aqueles da investigação sobre a escrita de alunos produzida em sala de aula, documentam que cada componente do processo de composição é passível de ser interrompida ou alternada com outras (Flower & Hayes, 1981; Hayes, 1996), e que, em circunstâncias normais, a maior parte dos requisitos de planificação ou

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

de revisão acompanham o processo de textualização (Hayes & Flower, 1980a), permitem defini-lo, proceder a alterações e revisões e complexificá-lo à medida que o escritor avança na criação e estruturação das suas ideias (Flower & Hayes, 1981).

1.2.2 O modelo revisto de Hayes

Novos conhecimentos provenientes da investigação nas áreas da escrita textual, leitura, memória e motivação, favoreceram a revisão do modelo inicial de Hayes e Flower (1980a) e o desenvolvimento de um novo modelo que inclui as memórias de trabalho e a longo prazo e destaca o papel central da leitura nos processos de geração de conteúdos, planificação, textualização e revisão (Hayes, 1996) (Figura 2). Afora isto e tendo subjacente a premissa de que a escrita é configurada pelas convenções sociais e pela história das interações experienciadas por cada escritor, o modelo revisto de Hayes destaca o papel dos fatores sociais e a interferência dos elementos motivacionais e afetivos do escritor na definição de objetivos e nas múltiplas atividades da escrita. Nesta confluência, os escritores têm frequentemente de balancear objetivos contraditórios e solucionar conflitos, valendo-se, para tanto, de recursos linguísticos.

Assim sendo, as predisposições e crenças dos alunos relativamente à sua capacidade para levar a bom termo tarefas de escrita desempenham um papel de relevo na sua aprendizagem, pois aqueles que acreditam que a escrita é passível de aprendizagem esforçam-se mais, demonstram níveis inferiores de ansiedade, solicitam ajuda (Hayes, 1996) e escrevem melhores sínteses a partir de fontes (Cuevas et al., 2016). Além disso, para estes alunos a complexidade de algumas tarefas de escrita, que requerem uma reflexão mais intensa, pode reforçar a sua motivação e ter um impacto positivo na sua aprendizagem e desempenho (Hayes, 1996).

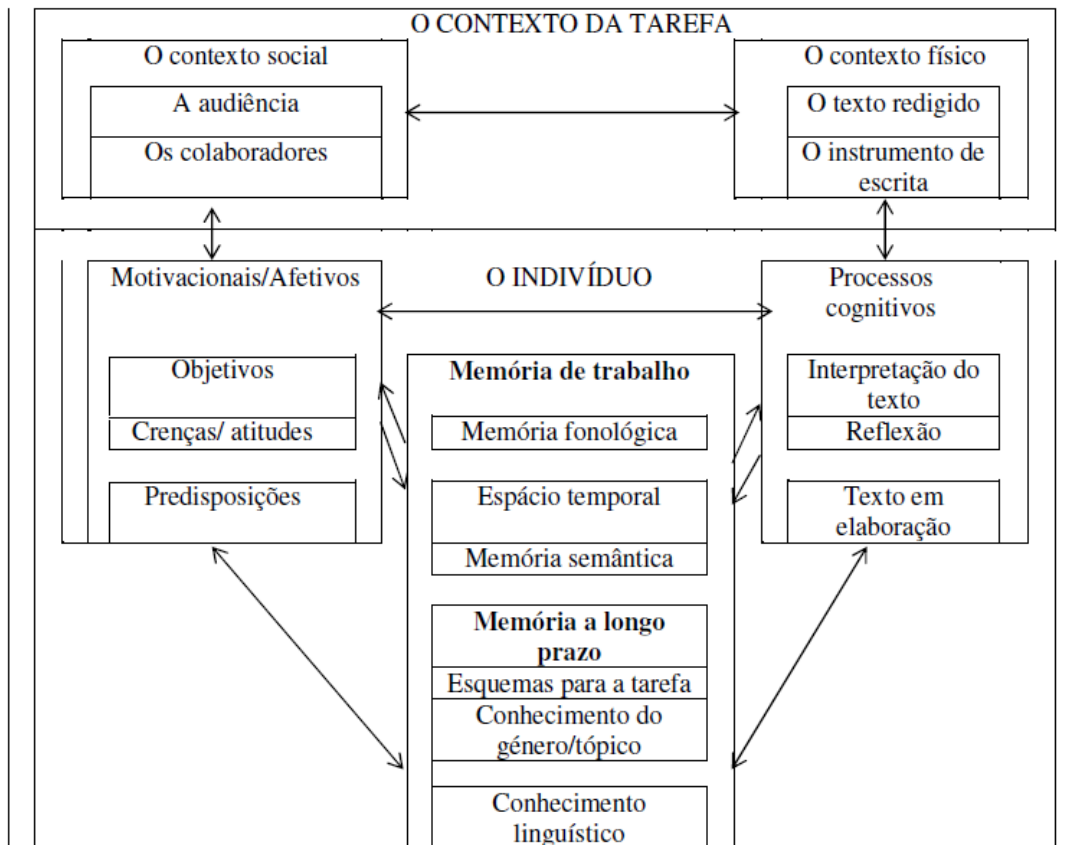


Figura 2 – O modelo revisado de Hayes (1996).

Hayes (1996) concede particular relevância aos aspectos contextuais-individuais e destaca a diminuta capacidade de processamento de informação da memória de trabalho. Vejamos: nela operam, simultaneamente, a geração e a organização de conteúdos, a sua textualização escrita e a avaliação do texto produzido. Aí têm também lugar as decisões exigidas pela produção textual (e.g., sobre semântica, linguística, tipologias e esquemas textuais), e assume-se que todas as atividades não automatizadas, como a procura de informação para compor o texto e a leitura para o entender, decorrem nela que permanece em constante intercâmbio com a memória a longo prazo.

Confrontando o modelo inicial sobre os processos de escrita (Hayes & Flower, 1980b) e o revisado de Hayes (1996) sobressai, neste último, a ampliação da dimensão reflexiva e de tomada de decisões em todos os momentos de execução da tarefa, em razão de serem exigidos esquemas específicos desconhecidos do escritor logo no seu início. Com efeito, a elaboração textual é

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

determinada, na maior parte das vezes, por enunciados de tarefas abertas que solicitam ao aluno o domínio de esquemas específicos para resolver os problemas que lhes são inerentes.

No modelo de Hayes (1996), a leitura e o grau de proficiência do escritor nesta habilidade desempenham um papel central quer na planificação e na interpretação do texto, quer na sua avaliação e revisão, diferenciando a leitura para compreender o texto produzido daquela para detetar insuficiências nele a nível formal. A primeira concerne tanto as fontes, como o texto em produção, e induz à construção de uma representação dos significados do material lido pela integração de conhecimentos semânticos, gramaticais, sintáticos e das crenças do leitor sobre as intenções do autores. Na leitura de fontes, a fim de o escritor obter informação acerca do tópico, interferem, entre outros fatores, a credibilidade que este lhes atribui a partir das inferências que faz delas. O processo de revisão exige dois tipos de leituras para detetar défices e incongruências: na primeira, o escritor concentra a sua atenção na elaboração do sentido interno do que lê para verificar se compreende o que escreveu e, a segunda, permite-lhe aperceber-se de falhas relacionadas com a ortografia, construção defeituosa de frases e organização ineficaz de partes e subpartes do texto a fim de proceder a transformações locais ou estruturais.

Pelo exposto, podemos afirmar que o processo de revisão se assemelha a um esquema de controlo da tarefa, composto sobretudo pela interpretação baseada na leitura, pela reflexão que conduz à tomada de decisões e pela produção de texto que determina como estes diferentes processos constitutivos são evocados e realizados sequencialmente na memória de trabalho com recurso à memória a longo termo (cf. Bereiter & Scardamalia, 1987).

1.2.3 Os modelos desenvolvimentais

Ao contrário dos modelos descritivos do processo de escrita da perspetiva do escritor proficiente, como os modelos apresentados, os dois modelos seguintes assentam numa abordagem desenvolvimental à aprendizagem da escrita (cf. Albuquerque, 2002). Os seus autores, Bereiter e Scardamalia (1987), basearam-se na análise dos registos de protocolos verbais para representarem os processos da escrita imatura de crianças no modelo de contar os conhecimentos e os processos decorrentes nos escritores adultos, maduros, no modelo de transformação dos conhecimentos.

Bereiter e Scardamalia (1987) assumem que no início da escolaridade, as crianças demonstram proficiência na oralidade mas só tardiamente adquirem um nível similar na escrita. Por conseguinte, subjacente aos dois modelos encontram-se as premissas de que a habilidade de escrita compositiva é adquirida por via de um treino continuado em contexto de aprendizagem. O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

formal, sobretudo, na disciplina de língua materna, e que um elevado nível de mestria nesta habilidade exige instrução intencional e esforços constantes do aluno prolongados, pelo menos, ao longo do ensino formal.

O modelo de contar os conhecimentos (Figura 3), entendido como uma simplificação do processo de geração de conteúdos do modelo de Hayes e Flower (Graham 2006a) e próprio de uma fase inicial da aprendizagem da escrita, assenta nas aptidões de linguagem oral e nas habilidades de escrita das crianças aprendidas na escola. Neste processo de escrita incipiente, o aluno tenta reduzir os obstáculos intrínsecos à produção textual pela otimização das suas estruturas cognitivas, desenvolvidas naturalmente, e pela minimização dos novos problemas surgidos durante a escrita (Bereiter & Scardamalia, 1987). A esta escrita baseada no emissor subjaz um pensamento elíptico que pressupõe que o leitor conhece a informação antecedente, pelo que o escritor prescinde de explicações de ordem lógica e causal e limita-se a acrescentar novos dados (cf. Flower, 1979).

Como esquematiza o modelo da Figura 3, a escrita imatura parece ser liderada não por uma intenção discursiva específica do escritor de comunicar com o leitor ou de o envolver no texto, mas antes pelo objetivo de informar o leitor sobre os conhecimentos temáticos do escritor que, juntamente com os seus conhecimentos de discurso, desempenham um papel central neste modelo (Olinghouse & Graham, 2009; Olinghouse, Graham, & Gillespie, 2015). A inexistência de um parceiro conversacional que pergunta e responde, replica, incentiva a conversa e favorece o surgimento de ideias sobre o tópico, mesmo se opostas às do escritor, este último apoia-se no enunciado da tarefa para recuperar da sua memória a longo prazo os conhecimentos sobre o tópico. Estes conhecimentos, relevantes ou irrelevantes, são expostos de modo linear em trechos justapostos, num discurso narrativo e fragmentado que não deixa antever qualquer referência à ideia global, fluindo a escrita pela associação por analogia das ideias, que traduzem o seu próprio processo de descoberta pelo escritor (Bereiter & Scardamalia, 1987; Flower, 1979).

A escrita de alunos em idade infantil desconhece uma intenção autoral e inicia-se imediatamente após a sua tomada de conhecimento do tópico e da tipologia textual exigida. Neste início súbito da composição, destaca-se a ausência, ou uma existência mínima, do envolvimento do seu autor em atividades de planificação, definição de objetivos e aplicação de estratégias de monitorização ou de autorregulação. A planificação, quando realizada, consiste mais num esboço concreto da tarefa e não difere nem em conteúdo nem na expressão frásica da versão definitiva do texto (cf. Bereiter & Scardamalia, 1987).

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Podemos dizer que a marca central deste modelo de escrita imatura é a verbalização do pensamento (Flower, 1979). O texto, produzido de uma forma similar àquela de que o aluno se serve para contar as suas experiências pessoais, evidencia marcas específicas do discurso oral, que lhe é familiar, com repetições de ideias e termos, palavras ou expressões marcadamente idiossincráticas, ou seja, carregadas de um sentido apenas seu conhecido (Bereiter & Scardamalia, 1987; Flower, 1979). A adequabilidade da informação, recuperada da memória, ao tópico e à tipologia é verificada com base no critério simples de dar continuidade ao trecho acabado de redigir, repetindo o aluno este procedimento até terminar o texto. A revisão restringe-se, em geral, a alterações locais e superficiais, concernentes a aspetos ortográficos, lexicais ou de pontuação, e não se foca nos elementos estruturais que deveriam organizar os conteúdos de acordo com os objetivos comunicativos delineados pelo escritor.

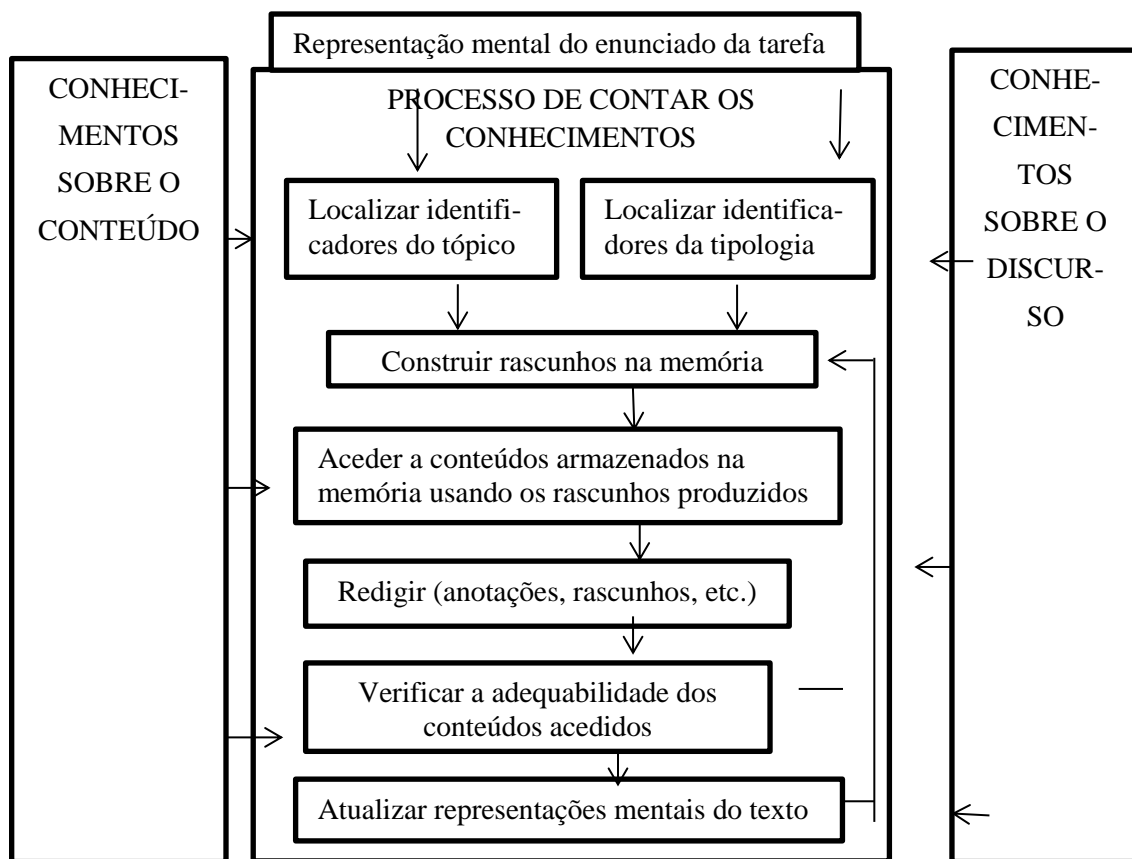


Figura 3 – O modelo de contar os conhecimentos (Bereiter & Scardamalia, 1987).

O modelo de transformar os conhecimentos (Figura 4) traduz o processo de escrita textual de escritores experientes ou cognitivamente avançados que refletem, decidem e controlam estrategicamente o processo de escrita explicitando uma seleção dos seus conhecimentos. O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

temáticos, reorganizando-os e usando intencionalmente elementos de retórica a fim de transmiti-los a um dado leitor de acordo com os seus objetivos discursivos para o texto (i.e., convencer, demonstrar, defender uma opinião, relatar, expor, etc.) (Bereiter & Scardamalia, 1987). O processo de reflexão madura sobre a escrita de que dá conta o modelo de transformar os conhecimentos deixa transparecer uma escrita elaborada, que antecipa os interesses do leitor para o texto em produção (Bereiter & Scardamalia, 1987).

O modelo apresentado na Figura 4 operacionaliza o processo de escrita em duas dimensões, que comunicam entre si: a dos conhecimentos temáticos e a dos conhecimentos de retórica sobre a tipologia textual a elaborar. Quer isto dizer que o escritor transforma as suas representações mentais sobre o tópico e a tipologia textual de acordo com os seus planos para o texto, orientando-se pelos seus objetivos comunicativos para este e atendendo às exigências de natureza retórica. O seu trabalho tende do plano do abstrato para o da concretização num texto progressivamente mais elaborado, que avança à medida que os problemas surgidos numa das dimensões – na do tema ou na de retórica - são resolvidos, recorrendo o escritor para tal aos meios que a outra dimensão lhe disponibiliza e em interação com o texto já produzido. Desta forma, a expressão dos conteúdos ocasiona a aplicação de um artifício estilístico, ou a intenção de querer alcançar determinado objetivo comunicativo induz à transformação dos conhecimentos sobre o tópico. A adequação dos conteúdos aos objetivos autorais é verificada em revisões sucessivas e substanciais, que o ajudam a manter presente os seus objetivos e planos, e eventualmente a transformá-los para melhor corresponder às antevisões do destinatário para aquele.

A elaboração textual dos conhecimentos por meio de uma interação reflexiva entre as duas vertentes, a dos conhecimentos temáticos e de retórica consoante a tipologia textual solicitada, exige grandes esforços cognitivos e elevado nível de abstração do escritor e tem implicações na maneira como ele funciona mentalmente. As implicações pedagógicas desta escrita, que reflete o pensamento sintético e abstrato do seu autor e, ao mesmo tempo, contribui para a sua ampliação cognitiva (Bereiter & Scardamalia, 1987), apontam para um ensino da escrita textual que capacite os alunos para desenvolver uma escrita que transforme os seus conhecimentos temáticos em função da sua intenção comunicativa.

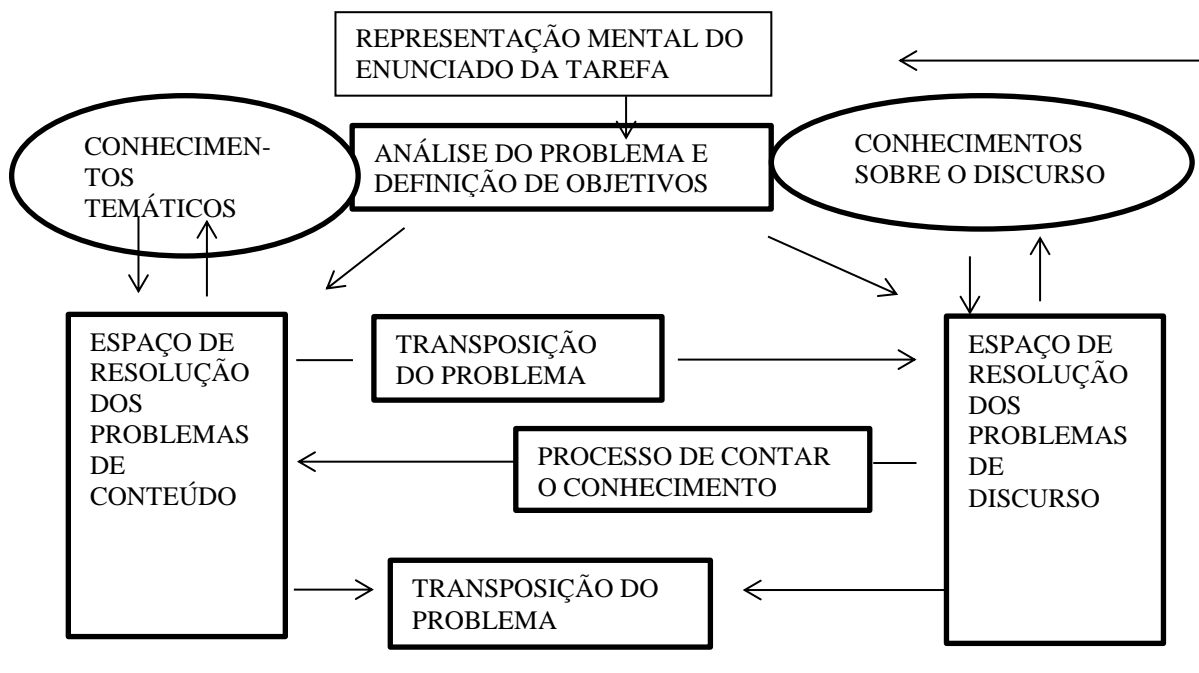


Figura 4. O modelo de transformar os conhecimentos (Bereiter & Scardamalia, 1987).

1.3 O processo de escrita

Vimos que o complexo processo cognitivo da escrita textual se consubstancia nas três grandes componentes da planificação, textualização e revisão e que para operacionalizar a variedade das sub-tarefas que lhe são inerentes, o escritor recorre às suas capacidades mentais da atenção e da memória, de trabalho e a longo prazo (Bereiter & Scardamalia, 1987; Festas, 2002; Flower & Hayes, 1981; Hayes, 1996; Kellogg, 1994). Estas capacidades são, porém, limitadas o que pode conduzir à sua sobrecarga cognitiva, sobretudo no caso de alunos principiantes na escrita textual (Bereiter & Scardamalia, 1987; Flower & Hayes, 1981; Hayes, 1996; Kellogg, 1994).

No que diz respeito à planificação, ela é entendida num sentido mais abrangente do que apenas a delineação de uma ideia geral sobre como iniciar e terminar um texto, envolvendo a geração de conteúdos temáticos e a sua organização, preliminares à composição e ao longo desta (Bereiter & Scardamalia, 1987; Hayes & Flower, 1980b). Para compreendermos o decurso do processo de escrita, situamos o início da tarefa com a tomada de conhecimento pelo aluno dos elementos constituintes do seu enunciado, i.e., o tópico, a tipologia textual pretendida e a audiência definida para o texto. Em seguida, os alunos elaborarão, a partir destas informações, uma primeira

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

representação mental daqueles elementos e dos objetivos comunicativos para o texto (e.g., expositivos, persuasivos ou narrativos) (Bereiter & Scardamalia, 1987), que os orientará na elaboração de um esboço dos primeiros planos e esquemas mentais, que são individualmente mais ou menos detalhados (Lassonde & Richards, 2013).

O rascunho ou o plano prévio da primeira representação mental, mais ou menos vaga da tarefa, ajudará o escritor nas atividades de procura e recolha de informação do exterior, na criação de ideias e resgate da memória a longo prazo de conhecimentos, internalizados, conceptuais e de discurso sobre a estrutura da tipologia textual. A recolha de informação abrange a consulta de fontes externas, livros e outros materiais disponíveis e exige o domínio de um conjunto vasto de habilidades cognitivas como, por exemplo, a procura, a leitura e a audição (Hayes, 1996; Kellogg, 1994). Após este passo, a informação recolhida e as primeiras ideias geradas serão selecionadas, categorizadas, re combinadas e estruturadas em ideias subordinadas, que analisam o tópico, e ideias principais que o sintetizam. De forma a verificar a adequabilidade das ideias desenvolvidas sobre o tema aos seus objetivos discursivos e à audiência (Galbraith & Rijlaarsdam, 1999; Hayes & Flower, 1986; Kellogg, 1994) o escritor procede à sua avaliação antes de prosseguir na geração de novas representações dos conhecimentos e de novos conceitos (Flower & Hayes, 1981).

É importante esclarecer que os conhecimentos prévios do escritor sobre o tópico e sobre o léxico específico são considerados decisivos para o sucesso da tarefa, predizendo a sua exatidão e a sua pluralidade a profundidade e a qualidade dos textos (Dillon, 1986; Olinghouse & Graham, 2009; Olinghouse et al., 2015). Com efeito, os conhecimentos temáticos e lexicais favorecem a produção de ideias e o processo de escrita, contribuem para aumentar a qualidade da informação contida nos textos (Kellogg, 1994) e a qualidade destes, sejam eles produzidos por estudantes universitários (Albin, Benton, & Khrantsova, 1996) ou por alunos do 4.º e 8.º anos de escolaridade (McCutchen, 1986), embora pareça ser frequente a ausência de um repertório lexical diversificado (Rei, 1998).

No caso dos alunos jovens, devido à ausência generalizada ou ao reduzido aprofundamento dos conhecimentos temáticos, o processo de planificação parece ser orientado pelos seus conhecimentos discursivos, a partir dos quais elaboram a primeira representação da tarefa (Olinghouse & Graham, 2009; Olinghouse et al., 2015; Saddler & Graham, 2007). Estes abrangem os conhecimentos substantivos sobre as características da boa escrita, gerais e relativos à tipologia, e sobre as componentes do processo de escrita (i.e., a planificação, a textualização e a revisão), os conhecimentos procedimentais (sobre esquemas, procedimentos e estratégias para realizar as diferentes componentes da tarefa, linguísticos (acerca do funcionamento da língua como a ortografia, a pontuação, o uso de maiúsculas e sintáticos) e de retórica, concernentes aos meios comunicativos para atingir os propósitos discursivos e a audiência prevista para o texto (Albuquerque, 2002; McCutchen, 2011). Porém, os conhecimentos discursivos são apenas um dos

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

meios que influenciam a compreensibilidade do texto, quanto à organização e estruturação dos conteúdos sobre o tópico, ao sentido das frases e à coerência dos parágrafos (Kellogg, 1994), tanto assim que os escritores experientes recorrem aos seus conhecimentos sobre o tema, a audiência e os planos de diferentes tipos de escrita, depositados na sua memória a longo prazo, em todos os momentos do processo de escrita, da planificação à textualização e à revisão (Olinghouse & Graham, 2009; Olinghouse et al., 2015).

O recurso aos conhecimentos discursivos disponíveis para elaborar a primeira representação da tarefa faz sentido se pensarmos que para os alunos imaturos na escrita, como argumentam Bereiter e Scardamalia (1987), a primeira e mais séria dificuldade consiste na geração autónoma da linguagem escrita, ou seja, em aprender a produzir individualmente conteúdos temáticos em sala de aula. Com efeito, na escrita a ausência das achegas de um parceiro dialógico representa uma elevada sobrecarga cognitiva, mormente, para os alunos menos proficientes. E isto porque, em comparação com as situações de comunicação oral, nas quais os interlocutores pela alternância das contribuições conversacionais, suas e do seu interlocutor, criam e associam ideias impulsionadoras do discurso e atualizam o seu objetivo discursivo ou intenção para este, a sua ausência na escrita tem implicações graves para os alunos menos hábeis nestas tarefas (Bereiter & Scardamalia, 1997).

Assim, na situação isolada de escrita, a origem dos impulsos para gerar novos conteúdos desloca-se inteiramente para a responsabilidade exclusiva do escritor e para a sua capacidade de associar ideias a outras retidas na sua memória, e que lhe são sugeridas pelo tópico ou pelo texto em processo (Bereiter & Scardamalia, 1987). Devemos notar que este obstáculo adquire maior relevância por efeito da natureza fechada dos esquemas discursivos intrínsecos à linguagem escrita distintos dos esquemas da oralidade (Bereiter & Scardamalia, 1987). Deste modo, enquanto os esquemas da oralidade, já conhecidos dos alunos no momento de serem escolarizados, assentam em processos de comunicação social como fonte para a criação e desenvolvimento de ideias e do próprio discurso, os esquemas da linguagem escrita dependem das capacidades individuais para recuperar conhecimentos da memória a longo prazo e para, a partir daí, desenvolver ideias sem o intercâmbio dialógico (Bereiter & Scardamalia, 1987; Kellogg, 1987).

Do exposto torna-se claro que a geração de conteúdos está associada a um elevado risco de sobrecarga cognitiva do escritor, que tem de tomar decisões contínuas sobre os conhecimentos que pretende revelar ao leitor, e que se agrava com a realização paralela, muito difundida, de tarefas de textualização (Hayes, 1996; Kellogg, 1994). De facto, e embora no início de uma tarefa de escrita, os alunos disponibilizem mais tempo à textualização (avaliada em 50%) e, no final dediquem mais tempo à revisão, por via de regra eles realizam-nas simultaneamente com a consequente distribuição por todas elas do recurso, já por si, limitado da atenção (Galbraith & Rijlaarsdam, 1999). Este hábito de escrita dificulta o processamento das diferentes informações

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

necessárias a cada processo e a consideração dos múltiplos aspetos de cada um, e ocasiona a sobrecarga atencional do autor comprometendo o desenrolar do processo de escrita e a qualidade do texto final (Bereiter & Scardamalia, 1987; Galbraith & Rijlaarsdam, 1999; Hayes, 1996; Kellogg, 1994).

É dado assente que um elemento muito necessário à composição textual concerne à multiplicidade de conhecimentos do escritor, por exemplo sobre o tópico e sobre os sub-processos de escrita (e.g., Kellogg, 1987; Lasonde & Richards, 2013). A mobilização dos conhecimentos temáticos nas atividades de planificação, prévia e paralela à composição textual, exige um elevado grau de abstração que permite distinguir uma escrita desenvolvida de uma incipiente (McCutchen, 2006). E isto porque uma planificação pormenorizada e aprofundada é própria de escritores experientes (Hayes & Flower, 1980a) que, movidos por intenções autorais, estruturam, previamente, as suas ideias atendendo aos interesses e motivações do leitor (Bereiter & Scardamalia, 1987; De La Paz & Graham, 2002; Flower, 1979; Flower & Hayes, 1981; Hayes & Flower, 1980a), e lhe dedicam muito mais tempo do que, por norma, os alunos o fazem.

Sobre o dispêndio de tempo com as atividades da planificação, lembramos que este fator não prediz automaticamente um texto bem elaborado (McCutchen, 2006), já que o aluno pode dispendir tempo com a planificação sem contudo se ocupar cognitivamente com ela (Hayes, 1996), como esclarecemos em seguida. Assim, a atribuição de tempo a uma tarefa concreta, por exemplo, à planificação, associa-se à atenção que lhe é dedicada e ao esforço cognitivo, isto é, a capacidade atencional alocada momentaneamente à sua resolução, podendo ambos – tempo e esforço atencional - ser independentes um do outro (Kellogg, 1987). Isto significa que um aluno pode, por exemplo, por motivo de repetições dedicar muito tempo a uma tarefa (por exemplo na recolha de informação) sem investir nela muito esforço cognitivo (Kellogg, 1987). Quanto às tarefas prévias à escrita, elas exigem do escritor tempo e esforço cognitivo, já que ele tem de gerir uma pluralidade de solicitações, por exemplo, e como já vimos, a recuperação de conhecimentos na memória a longo prazo, a criação e organização de ideias sobre o tema, a procura e recolha em fontes externas de conhecimentos necessários ao texto, a sua seleção, a definição e afinamento de objetivos que exigem cada uma por si a atribuição de esforço cognitivo e de capacidade atencional (Festas, 2002; Kellogg, 1987, 1994),.

Do que foi dito, torna-se claro que a planificação, porque orienta o processo inicial de escrita, constitui uma das formas de redução do esforço cognitivo, em virtude de libertar a atenção do escritor para outros aspetos sequentes da tarefa de escrita, como a textualização dos conhecimentos conceptuais a trabalhar no texto (Bereiter & Scardamalia, 1987), mas permanece para os alunos principiantes uma dificuldade efetiva.

Sabemos que, de facto, uma percentagem significativa de alunos, no final tanto da escolaridade básica como da secundária, revela problemas na planificação e inicia a escrita imediatamente. O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

após ter tomado conhecimento dos requisitos da tarefa, transpondo para o texto escrito os esquemas da linguagem oral (GAVE, 2012a, 2010, 2011, 2013).

Para além das exigências cognitivas inerentes à planificação, e relevantes para a escrita imatura, como vimos, surgem outras relacionadas com o subprocesso da textualização. A transformação dos conteúdos temáticos em frases e trechos escritos respeitando vários requisitos, desenrola-se em várias vertentes e implica o domínio de diversas habilidades cognitivas, que são por si, e conjugadas entre si, passíveis de ocasionar a sobrecarga cognitiva de alunos inexperientes, podendo conduzir ao bloqueamento da concretização da tarefa de escrita (e.g., Carvalho, 2001; Festas, 2002).

Com já expusemos, a textualização concorre com a planificação na afetação dos recursos atencionais, por natureza limitados, pois exige que o aluno possua conhecimentos suficientes e disponíveis (Bereiter & Scardamalia, 1987), de natureza conceptual e de discurso, e que transforme as suas representações abstratas sobre estes em palavras e frases, de acordo com os seus objetivos comunicativos para o texto (Graham, 2006a; Fayol, 2016). Contudo têm-se constatado que os principiantes adoptam, em regra, uma estratégia não reflexiva de apresentar os seus conhecimentos sobre o tópico, que expõem como no discurso oral e com as marcas deste (Bereiter & Scardamalia, 1987; Scardamalia & Bereiter, 1986b).

Afora estes problemas, outras complexidades inerentes à escrita em si como o domínio das habilidades mecânicas indispensáveis à escrita (Harris et al., 2008; Schlagal, 2013) agravam particularmente o desempenho dos alunos menos hábeis nelas. No entanto, são os conhecimentos ortográficos, sintáticos e gramaticais que capacitam o escritor para exprimir precisamente aquilo que ele pretende pela textualização exata das suas representações mentais em palavras e frases escritas (Fayol, 2016; Graham, 2006a), e uma ortografia defeituosa pode tornar-se num obstáculo à decifração rápida e fácil dos sinais gráficos, tornando demorada a leitura do texto já redigido, o que, em última instância, desincentiva a sua avaliação e revisão (Graham & Harris, 2013). De facto, o domínio dos fundamentos básicos da escrita, como a ortografia e a construção frásica, facilita a concentração do aluno na aprendizagem de estratégias de escrita e beneficia a sua aplicação fluente (Graham, Gillespie, & McKeown, 2013). Por estes motivos, Schlagal (2013) sugere a aquisição prévia das regras de ortografia para ajudar as crianças a se sentirem seguras nesta área, propiciando deste modo a receção de tarefas de escrita e favorecendo o seu envolvimento nelas, e evitando o desenvolvimento de sentimentos de relutância fundamentados na crença de não saber redigir para camuflar outras insuficiências. Parece que a aquisição dos conhecimentos básicos no início da escolaridade e o seu treino recursivo nos anos de ensino posteriores tornam os alunos mais confiantes no desempenho das tarefas de escrita textual (Rei, 1998).

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

A insegurança na ortografia e na sintaxe e a preocupação com a correção ortográfica e com o uso apropriado da pontuação são características típicas dos principiantes (Albuquerque, 2002; Festas et al., 2015), que ainda não alcançaram o controlo automático sobre estes aspetos. Com efeito, os alunos portugueses no final do ensino básico têm demonstrado falhas estruturais graves relacionadas com a competência de escrita, nomeadamente, na produção de enunciados corretos nos planos ortográficos, morfológico, sintático e de pontuação (IAVE, 2015). E porque não dominam de modo mecânico os aspetos convencionais da linguagem escrita, dedicam mais esforço à sua correção em detrimento de outros subprocessos, como a geração de conteúdos, com eventual redução do teor substancial do texto (Flower & Hayes, 1981; Galbraith, 2009; Kellogg, 1987). Estas insuficiências exigem-lhes recursos atencionais conscientes e direcionados que têm de partilhar entre as dimensões mecânicas e outros subprocessos cognitivos inerentes à escrita (Scardamalia & Bereiter, 1986), por exemplo, e como já vimos, com a recuperação de conhecimentos diversos e a sua organização com a consequente sobrecarga da sua memória de trabalho (Schlagal, 2013).

Para além destes défices, ao nível cognitivo mais simples, os alunos revelam outras lacunas de nível cognitivo mais complexo relacionadas com os processos de estruturação e de organização de conteúdos. E isto tanto na tarefa específica da composição textual como em respostas extensas que exigem processos cognitivos mais complexos mobilizadores de conhecimentos da gramática da frase e do texto (GAVE; 2010; IAVE, 2015). As lacunas respeitantes aos conhecimentos sobre processos de coesão e de estruturação textual, sobre as regras de organização dos conteúdos em parágrafos e sobre os recursos de conexão frásica são frequentemente observadas em alunos já no final do ensino secundário (GAVE, 2010). Estes mostram também uma fraca capacidade na ativação de operações cognitivas complexas solicitadas pelo raciocínio lógico, como sejam, por exemplo, a síntese e o estabelecimento de relações fundamentais à elaboração escrita (GAVE, 2013).

Seguindo a nossa exposição sobre os problemas dos alunos em responder adequadamente às exigências do processo cognitivo da escrita textual, há ainda que referir as suas insuficiências nos processos relacionados com a revisão.

A revisão inclui as atividades, alternadas, de leitura, avaliação, correção e reformulação do texto (Galbraith & Rijlaarsdam, 1999; Hayes, 1996). Na avaliação, o escritor confronta o texto produzido com os objetivos, prévios, que o guiaram na sua elaboração, verifica a atualidade e a presença dos conhecimentos que quer transmitir (Flower & Hayes, 1981) e, em suma, se os conteúdos, trabalhados e organizados em frases e parágrafos, estão em consonância com os objetivos definidos. Pelo exposto torna-se claro que os processos de revisão revelam mais uma vez a importância dos conhecimentos sobre o tópico, já mencionados, devido a estes ajudarem o

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

escritor a reconhecer e a resolver inconsistências de conteúdo entre o texto produzido e o projetado (McCutchen, 2006). Do que agora explicitamos, compreende-se que a natureza predominantemente abstrata da revisão (Kellogg, 1987) levante problemas aos alunos que lhe reservam pouco tempo e, por norma, se limitam à correção de erros ortográficos (MacArthur, 2013).

Às falhas generalizadas dos alunos nas tarefas de escrita não serão de todo indiferentes as práticas pedagógico-didáticas que, nas últimas décadas, se têm introduzido na escolaridade obrigatória. Esta, em geral, reserva pouco tempo para o ensino e treino da escrita (Carvalho, 2001), desvaloriza, de modo particular, a redação de respostas mais ou menos desenvolvidas (cf. Vieira, 2010), e não concede atenção à dimensão metacognitiva da aprendizagem (Scardamalia & Bereiter, 1986a).

Os resultados de numerosas provas e exames nacionais em diversos níveis de ensino sugerem que os programas curriculares da disciplina de Português não têm entendido nem valorizado a aprendizagem da escrita como uma habilidade multifacetada assente em operações cognitivas complexas, que convoca procedimentos de resolução de problemas e conhecimentos consolidados em certos domínios-chave (GAVE, 2010) e que requer a estruturação do pensamento e do discurso consubstanciado numa forma de intervenção e de socialização (MEC, 2014).

Da frequência, profundidade e persistência dos desempenhos insatisfatórios de um grande número de alunos, podemos inferir que o ensino nas aulas de Português omite a instrução explícita e intencional quer dos processos cognitivos subjacentes à composição textual, quer de técnicas específicas facilitadoras da sua aprendizagem, persistindo no ensino do texto como produto (Carvalho, 1999). Estas insuficiências permitem supor que as escolas não têm cumprido a sua função nesta área de aprendizagem (Carvalho, 2001; Graham & Perin, 2007c; Kellogg, 1987), e que os professores não têm sido treinados para o seu ensino (Santos, 1994), embora considerem este treino importante para o sucesso académico e profissional dos alunos (Graham & Rijlaarsdam, 2016). Com efeito, durante a formação inicial, os professores portugueses não aprendem estratégias de escrita que possam posteriormente trabalhar em sala de aula e que, por conseguinte, muito raramente o fazem, dedicando, em geral, pouco tempo letivo ao ensino de habilidades envolvidas na concepção e produção textual (Pardal & Festas, 2011; Pereira, 2001).

Perante as incipiências sumariadas, em momentos-chave, a tutela tem reiterado o papel positivo do treino recursivo das técnicas compositivas, destacando a importância de se adotar uma “abordagem centrada na consciência da dimensão processual da escrita” (GAVE, 2010, 2010, 2012a; IAVE, 2015), a incidir na planificação (associada à segmentação do texto em unidades menores, como as cláusulas e as orações, e em unidades maiores, como os parágrafos e os

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

tópicos) e na consolidação do conhecimento explícito de cadeias de referência e de conexões interfrásicas a convocar durante a textualização (GAVE, 2012a). Conseqüentemente, tem preconizado intervenções didáticas que reforcem o ensino da escrita textual, orientadas para a aprendizagem de estratégias processuais com o objetivo de garantir um crescente domínio das competências envolvidas na planificação, textualização e o reforço de práticas de revisão que integrem o plano ortográfico (GAVE, 2011). Afora isto, a tutela recomenda um trabalho sistemático em sala de aula que destaque as características das diferentes tipologias textuais e o treino das suas especificidades respeitantes aos processos de estruturação e organização de conteúdos para que os alunos alcancem o domínio da habilidade multifuncional da escrita (GAVE, 2010). Tem ainda sido enfatizada a importância da aquisição de técnicas adequadas à produção de textos com diversos graus de complexidade, por referência às diferentes tipologias, com múltiplas finalidades e em variadas situações de comunicação, que demonstrem um domínio intencional e apropriado da língua (MEC, 2014, 2012, 2015).

Os resultados da investigação de várias décadas nesta área de ensino têm reforçado a convicção de que um ensino eficaz na escrita convoca a instrução de estratégias, habilidades e conhecimentos específicos (De La Paz, 2007; De La Paz & Graham, 2002; Graham & Harris, 2017; MacArthur, 2017; Rijlaarsdam et al., 2017) e que a elaboração proficiente de textos requer a aquisição e a coordenação de estratégias reguladoras dos processos nela envolvidos (planificação, monitorização, avaliação e de revisão do texto escrito), o domínio automatizado das perícias mecânicas (grafia, ortografia, construção frásica) e o conhecimento consistente das diferentes tipologias textuais e das respetivas convenções de escrita (Graham & Perin, 2007d; Hayes, 1996; Hayes & Flower, 1980b; Scardamalia & Bereiter, 1986b).

1.4 Programas de ensino da escrita textual

Uma vez que a escrita textual capacita os alunos para beneficiarem das vantagens cognitivas intrínsecas a esta atividade (Bereiter & Scardamalia, 1987), e tendo em vista a sua formação como escritores proficientes, preconiza-se uma pedagogia da escrita guiada por objetivos de elevado nível cognitivo e pela aprendizagem e aplicação de mecanismos de autorregulação (Harris & Graham, 1992; Scardamalia & Bereiter, 1986b). Os primeiros devem conduzir à produção de textos escritos que traduzam uma elaboração reflexiva dos conhecimentos e não apenas a reprodução dos mesmos, como esquematizado no modelo de contar os conhecimentos

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

(Bereiter & Scardamalia, 1987). Os segundos perseguem o intuito de melhorar as capacidades metacognitivas dos alunos tendo em vista a sua autorregulação dos processos cognitivos de escrita durante a realização da tarefa (Bereiter & Scardamalia, 1986).

Nesta conformidade, Bereiter e Scardamalia (1987) definem cinco princípios orientadores da pedagogia da escrita:

- (1) a consciencialização pelos professores e pelos alunos das componentes cognitivas do processo de escrita textual e compreensão da sua natureza e função;
- (2) a modelação do processo da escrita pelos professores de forma a que, e para que, os alunos visualizem e consciencializem os processos de planificação e de textualização e as suas semelhanças com uma situação de resolução de problemas. Ao princípio da modelação por um escritor competente subjaz o conhecimento da sua eficácia na promoção das habilidades de escrita dos alunos tanto a nível do processo como a nível dos textos resultantes deste (Braaksma, Rijlaarsdam, & Van den Bergh, 2002; Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh, & Van Hout Wolters, 2004). Esta estratégia assenta nos princípios da aprendizagem pela observação de modelos da perspectiva da teoria sociocognitiva de Bandura (cf. Fidalgo & Torrance, 2017), e facilita as atividades cognitivas decisivas para a aprendizagem do processo de escrita, como a concentração na identificação da estratégia modelada, a análise dos passos que a compõem, a avaliação das ações integradas no modelo e a sua reconstrução (cf. Fidalgo & Torrance, 2017);
- (3) a definição autónoma pelo aluno do objetivo de aquisição de elevados níveis de competência na escrita;
- (4) a configuração, pelo professor, de um ambiente de aprendizagem, que apoie e favoreça o processo de escrita textual, e que crie oportunidades para os alunos experienciarem uma escrita com elevados níveis de exigência cognitiva em termos de transformação dos seus conhecimentos;
- (5) a disponibilização pelo professor de procedimentos facilitadores através da aquisição e do treino de rotinas simplificadas de escrita e de apoios externos que reduzam a carga atencional do aluno inerente à adoção de estratégias reguladoras de escrita (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Em conformidade com o que ficou dito, na área da pedagogia da escrita, têm sido elaborados programas que abordam a escrita como um processo cognitivo. Estes programas instrucionais preconizam a instrução explícita de estratégias cognitivas e metacognitivas com o objetivo de ajudar os alunos a identificar os momentos adequados à sua aplicação para evitar a sua sobrecarga atencional, que tende a aumentar com o surgimento de novas situações de resolução de problemas inerentes à progressão da tarefa.

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Apesar de internacionalmente serem conhecidos alguns programas³, em língua inglesa, de ensino de estratégias cognitivas e de autorregulação para a escrita textual (Graham et al., 2017), no contexto educacional português, os raros programas de ensino originais ou adaptados constituem, grosso modo, dois grupos: os que do ponto de vista da psicologia cognitiva preconizam o ensino de estratégias, de escrita e de autorregulação; e os que adotando uma perspectiva linguística ensinam a escrita de textos como um exercício de redação cujo sucesso depende da aprendizagem das componentes sintáticas, semânticas e pragmáticas.

Neste segundo grupo, integramos o “Curso de Redação” (Rei, 2007a; 2007b) constituído por dois volumes: “O Curso de Redação I - A Frase” (Rei, 2007a) destina-se à aprendizagem das componentes mecânicas da escrita e incide na sintaxe, pontuação, acentuação e ortografia; “O Curso de Redação II - O Texto” (Rei, 2007b) que se ocupa com o ensino das características das tipologias textuais, sistematiza as etapas canónicas da escrita (busca de ideias, disposição ou plano, e redação ou desenvolvimento) e exercícios didáticos para cada uma delas.

No primeiro grupo incluímos os programas “O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual” (Barbeiro & Pereira, 2007) e o programa em língua inglesa *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD) sobre a instrução direta de estratégias cognitivas e de autorregulação para o ensino da escrita textual. Este último tem sido objeto de múltiplos trabalhos de investigação empírica, alguns também no nosso país, e é base da presente tese, motivo pelo qual nos concentraremos em seguida nos seus fundamentos teóricos, nas características essenciais da sua instrução e fases de ensino. As estratégias específicas do SRSD para a escrita dos textos de opinião e argumentativo serão explanadas no Capítulo 3.

O programa “O ensino da escrita: a dimensão textual”

Este programa da autoria de Barbeiro e Pereira (2007) integra-se no conjunto de *Materiais Didáticos* elaborados no âmbito do Programa Nacional para o Ensino do Português e encontra-se disponível no sítio online da Direção-Geral da Educação. Definindo-se como uma orientação básica e sistemática para os professores para o ensino na turma, propõe-se refletir sobre as atividades de escrita textual, que aborda como um processo cognitivo. Neste sentido, e com o objetivo de fomentar o domínio progressivo das diferentes componentes da competência de composição escrita desde o primeiro ciclo do ensino básico, alertam-se os professores para os

³ Por exemplo, o “*Cognitive Strategy Instruction in Writing*”, o “*Strategy Content Learning*” entre outros.

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

fatores cognitivos, emotivos e sociais que acompanham a aprendizagem da escrita e a produção textual.

Os conteúdos de ensino são organizados em três secções. Na primeira definem-se os objetivos e os princípios orientadores. A segunda é dedicada à complexidade do processo da escrita e às implicações pedagógicas de um ensino focado nas suas componentes. Afora isto, nela exemplificam-se práticas pedagógicas e propõem-se aplicações concretas das estratégias, discutidas na secção anterior, em atividades direcionadas para o treino de cada uma das componentes do processo de escrita. Na terceira secção, explana-se o ensino da escrita de uma perspetiva integradora das duas dimensões da ação pedagógica mencionadas: o processo de escrita e os contextos onde se desenrolam as respetivas atividades, propondo-se três modalidades de ação didática detalhadas no respeitante ao ano de escolaridade, à finalidade geral da atividade e à sua função. Por exemplo, os autores propõem a modalidade da sequência didática para ensinar aos alunos critérios que os assistam na elaboração de múltiplos tipos de textos de diferentes tipologias.

São propostas duas áreas de ação pedagógica para a escrita: uma ao nível do ensino das componentes do processo de escrita, ou seja, da planificação, textualização e revisão, e a outra ao nível das tipologias textuais e das suas funções nas comunidades envolventes do aluno. Os autores definem sete princípios fundamentais orientadores do ensino da escrita, que passamos a apresentar: (i) a precocidade, (ii) a prática frequente da escrita pessoal, (iii) a aprendizagem das componentes do processo compositivo, (iv) a aprendizagem das tipologias textuais, (v) a aprendizagem sequencial das atividades de escrita com vista à produção textual autónoma, (vi) a aprendizagem de mecanismos de regulação interna e externa da escrita textual, (vii) a complexificação gradual das tarefas de escrita.

Tais princípios norteiam um conjunto de cinco estratégias, a saber: a facilitação procedimental, a escrita colaborativa, a reflexão sobre a escrita, a integração de saberes e a realização de funções. Estas estratégias são exemplificadas em atividades para cada uma das componentes do processo de escrita (a planificação, a textualização e a revisão) e para as duas áreas de ação: a área do processo de escrita e a área dos contextos sociais envolventes dos textos. As primeiras três estratégias (facilitação procedimental, escrita colaborativa, reflexão sobre a escrita) ganham relevo no que toca às componentes da escrita, enquanto as duas últimas (integração de saberes e realização de funções) são especificadas para os contextos sociais que enquadram a produção textual.

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

O programa “Self-Regulated Strategy Development”

Este programa filia-se na corrente que defende a instrução direta de estratégias para a composição escrita *Cognitive Strategy Instruction*⁴ (CSI) uma vez que o sucesso dos alunos nesta tarefa depende da sua habilidade para identificar e utilizar estratégias de aprendizagem, cognitivas e metacognitivas. O domínio destas estratégias tem efeitos favoráveis nas suas crenças sobre a sua auto-eficácia, motivação e atitudes sobre a própria aprendizagem (Harris & Graham, 1999). O CSI baseia-se nas teorias behavioristas e cognitivas e define-se como o ensino de rotinas, ou procedimentos mentais, estruturados e de estratégias de autorregulação ou metacognitivas que apoiam os alunos na monitorização e avaliação da sua compreensão dos processos de aprendizagem (Brown & Palincsar, 1982) para alcançar objetivos cognitivos como resolver um problema, estudar para um exame ou compreender um texto lido (Dole, Nokes, & Dritis, 2009). Desta forma, aos alunos são ensinados explicitamente a aplicar procedimentos baseados em práticas testadas em sala de aula, que incluem (i) a explicitação verbal e a modelação dos processos cognitivos e das estratégias de autorregulação, (ii) a instrução andaimada, (iii) o treino guiado e regularmente distribuído, e (iv) a automonitorização. Por conseguinte, nas intervenções escolares sobre o ensino de estratégias de escrita insiste-se na aprendizagem e treino de rotinas cognitivas com o objetivo da sua internalização pelos alunos a fim de garantir a sua aplicação flexível e autónoma. Estas intervenções que visam desenvolver as habilidades cognitivas da compreensão, análise, representação mental dos problemas e das suas soluções, para induzir a sua resolução, e avaliação desta, incluem o treino de comportamentos adotados sobre o ponto de vista da eficácia do pensamento e de comportamento cognitivos (Montague & Dietz, 2009).

O programa *Self-Regulated Strategy Development* foi desenvolvido nos anos oitenta pelos autores norte-americanos Karen Harris e Steve Graham (Harris, 1982; Harris & Graham, 1996, 2017) e destinava-se, na sua origem, à instrução de alunos com dificuldades de aprendizagem. Posteriormente, devido às similitudes das insuficiências dos alunos do ensino regular nas tarefas de escrita, o programa foi destinado à sua instrução nesta matéria. Em razão dos seus fundamentos teóricos abrangentes, da amplitude da sua base empírica, da diversidade de estratégias cognitivas estudadas e do seu foco na metacognição, o SRSD tem provado ser eficaz para a aprendizagem das componentes cognitivas do processo da escrita textual, de estratégias de

⁴ CSI que traduzimos pelo Ensino de Estratégias Cognitivas.

autorregulação e de estratégias específicas para a produção de diferentes tipologias textuais (Harris et al., 2009). As suas bases teóricas orientam-se por um princípio integracionista pelo que reúne diversas linhas de investigação provenientes de uma multiplicidade de perspetivas teóricas behavioristas, processamento de informação, cognitivas, sociocognitivas, construtivistas, socioculturais e outras (Harris & Graham, 2017; Harris et al., 2009).

A eficácia do SRSD tem sido testada em mais de 100 estudos empíricos (<http://www.thinksrsd.com/about/>) ao longo de mais de trinta anos de investigação (Harris, 1982; Harris & Graham, 1992; Harris et al., 2008) e confirmada em várias meta-análises (Gillespie & Graham, 2014; Graham & Harris, 2017; Graham, Harris, & McKeown, 2013; Graham et al., 2012; Graham & Perin, 2007a; Rogers & Graham, 2008). A meta-análise é um método de revisão que põe à disposição uma estimativa comparável dos efeitos obtidos por uma amostra de estudos sobre um tipo específico de instrução através da magnitude dos seus efeitos estatísticos (cf. Fidalgo et al., 2017; Graham & Harris, 2017; Graham et al., 2012). O valor das meta-análises para a investigação advém-lhes de permitirem agregar e ponderar a magnitude relativa de múltiplos estudos e as direções, positiva ou negativa, dos seus efeitos identificando-se assim práticas pedagógicas com repercussão na melhoria das habilidades cognitivas dos alunos (Graham & Harris, 2017; Graham et al., 2012).

Como referimos, o SRSD tem dado provas de ser particularmente eficaz para melhorar as habilidades de escrita textual de alunos dos ensinos regular (ver entre outros Graham, Harris, & Chamblers, 2016; Graham & Perin, 2007a) e especial (Baker, Chard, Ketterlin-Geller, Apichatabutra, & Doabler, 2009; Gillespie & Graham, 2014; Graham & Harris, 1989, 2003; Mason & Shriner, 2008) de todos os níveis de escolaridade obrigatória (Graham, McKeown, Kiuahara, & Harris, 2012) até ao ensino universitário (Graham, et al., 2013). O SRSD tem obtido efeitos positivos em estudos experimentais com sujeito único (Rogers & Graham, 2008), pequenos grupos de alunos (Sandmel et al., 2011) e turmas intactas (Ennis, Jolivette, Terry, Fredrick, & Alberto, 2014; Festas et al., 2015; Graham & Perin, 2007b; Rogers & Graham, 2008), em tratamentos aplicados por assistentes treinados para este fim (Harris et al., 2012) ou pelo professor regular da turma (Cuenca-Carlino & Mustian, 2013; Festas et al., 2015). De igual modo, são conhecidos os benefícios da instrução com o SRSD para a aprendizagem de frases (Limpo & Alves, 2013), para a produção de diferentes tipologias textuais, i.e., narrativa (Rogers & Graham, 2008), persuasiva (Kiuahara, O'Neill, Hawken, & Graham, 2012), argumentativa, em geral (Ferretti & Lewis, 2013) e argumentativa relacionada a matérias específicas, como, por exemplo, à História (De La Paz, Ferretti, Wissinger, Yee, & MacArthur, 2005).

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Este programa inclui estratégias cognitivas e de autorregulação para o ensino da escrita textual, está organizado em unidades temáticas e estas em lições estruturadas com uma orientação clara (Harris et al., 2008), apresentando cinco características principais:

- (1) Ensino explícito de estratégias gerais sobre o processo de escrita, de estratégias específicas consoante a tipologia textual e metacognitivas sobre o conhecimento declarativo, processual e condicional;
- (2) Focalização da instrução no aluno e criação de atividades de aprendizagem situadas socialmente. Para tal, pressupõe a colaboração dos alunos entre si e destes com o professor com vista quer à aprendizagem e avaliação dos seus esforços e progressos individuais na aprendizagem, quer à promoção simultânea da sua autorresponsabilização pelo seu processo de aprendizagem;
- (3) Individualização dos objetivos de instrução e do *feedback* para melhor responder às capacidades e necessidades educacionais dos alunos;
- (4) Desenvolvimento e progressão na instrução de acordo com critérios de mestria no uso das estratégias pelos alunos;
- (5) Desenvolvimento e aperfeiçoamento das estratégias do SRSD a partir da investigação empírica e teórica sobre o ensino e à aprendizagem de uma multiplicidade de perspetivas teóricas, pela integração de novas estratégias de escrita e de autorregulação e atualização das existentes (<http://www.intensiveintervention.org/chart/academic-intervention-chart/13666>; Harris et al., 2009).

O SRSD privilegia a aprendizagem de estratégias de escrita textual no conjunto de uma instrução global da língua materna que tem como objetivo o desenvolvimento das competências de escrita compositiva dos alunos e a sua consciencialização dos processos mentais envolvidos no processo de escrita; para tal, este programa concilia a aprendizagem e a automatização dos aspetos mecânicos da língua, das habilidades de transformação das ideias em palavras e frases, e do uso da escrita como uma ferramenta de expressão do pensamento, da sua exploração e aprofundamento. Consequentemente, o SRSD combina a instrução explícita e direta sobre:

- (i) O processo de escrita e as suas componentes;
- (ii) As estratégias de escrita gerais adequadas à geração de conteúdos, planificação e revisão, e específicas referentes às tipologias textuais da narrativa, expositiva, de opinião e argumentativa;
- (iii) As estratégias de autorregulação, como a definição de objetivos, as autoinstruções e a autoavaliação, aplicáveis a qualquer tarefa de aprendizagem de escrita ou de outra habilidade.

A instrução do SRSD estrutura-se em seis fases básicas, passíveis de serem ordenadas numa sequência flexível, de combinação noutros arranjos instrucionais ou de aplicação recursiva consoante a progressão da aprendizagem dos alunos, e que são:

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

- 1.^a fase de desenvolvimento e ativação de conhecimentos necessários sobre as estratégias de escrita e de autorregulação, a tipologia textual e as componentes do processo de escrita;
- 2.^a fase de discussão colaborativa entre o professor e os alunos sobre o significado e as vantagens do uso de estratégias, de escrita e de autorregulação, com o objetivo de ampliar o conhecimento metacognitivo daqueles;
- 3.^a fase da modelação, entusiástica e franca, pelo professor da aplicação das estratégias de escrita, de igual modo a seleção e modelação de estratégias de autorregulação durante a escrita compositiva de um texto;
- 4.^a fase de treino dos passos da estratégia de escrita com o objetivo da sua memorização pelos alunos;
- 5.^a fase de apoio disponibilizado pelo professor aos alunos durante o treino da aplicação das estratégias, a fim de manter a sua motivação e persistência durante a realização das tarefas. Redução do apoio do professor à medida que aumenta a autonomia dos alunos na sua realização;
- 6.^a fase de desempenho autónomo dos alunos das tarefas de escrita pela aplicação das respetivas estratégias de escrita e de autorregulação.

Resumo do capítulo

O interesse da psicologia cognitiva pela escrita textual é, em comparação com outras áreas de estudo, relativamente recente. Investigada desta perspetiva, a composição escrita de textos é entendida como um complexo processo cognitivo que engloba fatores, internos e externos ao escritor, e envolve diversos subprocessos, assemelhando-se a uma situação de resolução de problemas. Com o objetivo de compreender estes processos, a investigação teórica fundamentada empiricamente tem procurado desenhar modelos sobre o processo cognitivo da escrita textual, passíveis de aplicação pedagógica. Aqueles modelos com maior impacto na investigação sobre a aprendizagem da escrita, o de Hayes e Flower (1980b), a revisão de Hayes ao modelo anterior (1996) e os dois modelos de Bereiter e Scardamalia (1987), o de contar e o de transformar os conhecimentos, são descritos no segundo ponto deste capítulo.

Perante a complexidade de fatores, internos e externos ao escritor, condicionantes da tarefa de composição escrita, a multiplicidade de habilidades nas mecânicas da escrita e a diversidade de conhecimentos, sobre o tópico e de discurso, que aquele tem de convocar para a sua resolução, sob risco de sobrecarga das suas capacidades de atenção e de memória de trabalho, torna-se

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

compreensível que os alunos, sobretudo os principiantes, revelem insuficiências e apresentem um desempenho precário nesta área de conhecimento.

Para obviar às lacunas dos alunos na escrita textual e melhorar os seus conhecimentos nesta matéria escolar, têm sido construídos programas que refletindo abordagens pedagógicas várias: cognitivistas, sociocognitivas, socioculturais, entre outras, insistem no ensino de estratégias centradas em duas vertentes: a cognitiva sobre as componentes gerais da escrita, i.e., a geração de conteúdos, a planificação, a textualização e a revisão, e sobre as características específicas das tipologias textuais, e a vertente metacognitiva. Um destes programas, o SRSD, por abranger um amplo espectro de estratégias de escrita, gerais e específicas referentes às características das tipologias textuais, e de autorregulação na escrita, serve de base à nossa intervenção, em razão da qual apresentámos a sua fundamentação teórica, as principais características da instrução explícita das suas estratégias e as suas fases de instrução.

CAPÍTULO 2 – A aprendizagem colaborativa

... simply placing learners in a group and assigning them a task does not guarantee that they will work together (...), coordinate their activities (...), engage in effective collaborative learning processes (...), participate in argumentative discussions (...), or lead to positive learning outcomes.
Kirschner & Erkens (2013, p. 1).

No nosso século, aprender e trabalhar em colaboração são consideradas habilidades cruciais e imprescindíveis para a comunicação efetiva na vida profissional e fora desta (Dede, 2009; Kuhn, 2015), chegando alguns autores a fazer depender o futuro da economia e, também, da educação escolar, da capacidade da população de superar divergências colaborativamente (e.g., Thomas & Brown, 2011). Por seu turno, outros estudiosos defendem a capacidade da participação colaborativa na resolução de tarefas de aprendizagem como um meio para o desenvolvimento intelectual de quem nelas se envolve (e.g., Doise & Mugny, 1981). Parece, pois, que a noção de colaboração na aprendizagem escolar e no mundo do trabalho se polariza e se define, num polo, como um instrumento ou meio para o desenvolvimento mental de quem nela participa e, no outro, como uma habilidade em si que pressupõe esse desenvolvimento prévio (Kuhn, 2015).

A aprendizagem entre pares, quer isto dizer entre colegas que frequentam, por exemplo, a mesma turma ou o mesmo ano de escolaridade, relaciona-se, habitualmente, a métodos de ensino centrados no aluno (Arnold, Ducate, & Kost, 2012). Os seus teóricos preconizam contextos educacionais facilitadores das interações entre os educandos, pelo que privilegiam a sua organização em díades ou em grupos maiores, com vista a promover a sua aprendizagem, mas rodeiam esta de uma profusão de conceitos sem delimitar e clarificar o sentido de cada um (O'Donnell, 2006; Palincsar & Herrenkohl, 2002; Panitz, 1999). Entre a terminologia habitual, para além da noção de aprendizagem entre pares (O'Donnell, 2006), destacam-se a aprendizagem

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

colaborativa (Dillenbourg, Baker, Blaye, & O'Malley, 1996), a aprendizagem cooperativa (Johnson & Johnson, 1999) e de tutoria entre pares (Topping, 2015).

Neste capítulo focamos, primeiro, a nossa atenção na expressão de aprendizagem entre pares, em cujos contornos vastos, como iremos explicar, se incluem todas as formas sociais de aprendizagem, inclusive as colaborativas e as cooperativas. Estas duas formas são, na ausência de uma clara linha de demarcação, frequentemente, entendidas como sinónimos (e.g., Matthews, Cooper, Davidson, & Hawkes, 1995; McInnerney & Roberts, 2004; O'Donnell, 2006), designando apenas um tipo de trabalho escolar em sala de aula oposto ao tradicional, i.e., predominantemente traduzido por exposições magistrais dos docentes (cf. Gubera & Aruguete, 2013). De facto, as aprendizagens colaborativa e a cooperativa apresentam algumas características comuns, mas também outras distintas, valendo a pena aprofundar estes dois conceitos (Kreijns, Kirschner, & Jochems, 2003). Para melhor entendermos os objetivos pedagógicos das diferentes propostas de operacionalização destas duas formas de aprendizagem, debatemos aquelas que se nos afiguram serem as suas influências teóricas mais marcantes (Dillenbourg et al., 1996; Kuhn, 2015; O'Donnell, 2006; Palincsar & Herrenkohl, 2002; Todd & Dadlani, 2014).

Focando-se o nosso trabalho na aprendizagem da escrita textual, temos de assinalar que a colaboração entre os alunos para este fim se reveste, sem dúvida, de singularidades que advêm, em parte, da sua essência como uma atividade de índole comunicativa e social, porém, não se limitam a estas. Estas particularidades projetam-se na própria definição da colaboração para a aprendizagem da escrita textual que, em termos gerais, pode ser entendida como o envolvimento de terceiros em qualquer subprocesso da sua composição (Onrubia & Engel, 2009).

Subjacente a esta temática, permanece a verificação da eficácia de abordagens colaborativas ao ensino da escrita de textos, e em geral, comparativamente a uma abordagem individual (Kuhn, 2015) como uma das questões centrais da sua investigação teórica e empírica, pelo que lhe concedemos atenção aprofundada.

Dos arranjos pedagógicos em sala de aula que possibilitam a colaboração para a aprendizagem da escrita textual, e em virtude da sua relevância para o nosso trabalho, descrevemos a estratégia cooperativa do *jigsaw*, que estrutura a realização sequenciada das tarefas de aprendizagem mencionando a sua origem, aos seus objetivos e modo de funcionamento (Aronson, Stephan, Sikes, Blaney, & Snapp, 1978), com que encerramos o presente capítulo.

2.1 A aprendizagem entre pares: a colaboração e a cooperação

Referimos já a multiplicidade de conceitos relacionados com a aprendizagem que seleciona métodos de ensino centrados no aluno, pelo que procuramos agora fazer uma primeira diferenciação entre a aprendizagem entre pares, a colaborativa e a cooperativa. Estes três conceitos referem-se à organização dos alunos em pequenos grupos para aquele fim e opõem-se, preliminarmente, a métodos mais tradicionais e expositivos pelo professor, como mencionámos.

O princípio da aprendizagem entre pares reconhece os benefícios da interrelação entre crianças e jovens para o seu desenvolvimento cognitivo e é relativamente recente na história da pedagogia. A sua emergência encontra-se associada a mudanças de perspetivas sobre a criança e como ela aprende, sobre o papel do professor e sobre o próprio processo de aprendizagem (Vass & Littleton, 2010). Parece tratar-se de uma designação ampla que abrange todas as formas de entreajuda, colaborativas, cooperativas, de tutoria e de *feedback* entre colegas da mesma idade ou de diferentes faixas etárias, com níveis de desenvolvimento intelectual semelhantes ou diferentes, que partilham uma tarefa de aprendizagem (O'Donnell, Hmelo-Silver, & Erkens, 2013; Palincsar & Herrenkohl, 2002; Vass & Littleton, 2010). Por conseguinte, o conceito de aprendizagem entre pares pode referir-se a relações instrucionais assimétricas e simétricas entre os participantes. Quer isto dizer, que pode envolver relações entre um par mais competente, por exemplo um aluno mais velho nas funções de tutor, em todo o caso entre um colega que transmite conhecimento ou ensina e orienta, e outro colega que detém um nível de competência inferior ao primeiro e cuja tarefa é aprender e progredir intelectualmente (Quiamzade, 2007).

Definido o conceito vasto de aprendizagem entre pares, vale a pena ocuparmo-nos com a noção de aprendizagem colaborativa, mais restrita, que pressupõe uma relativa simetria das habilidades cognitivas dos membros de um grupo que, por exemplo, praticam um ensino recíproco e alternam os papéis de professor e de aluno ou reúnem esforços intelectuais para aprender juntos (Quiamzade, 2007). Deste exemplo, sobressai a característica de empenho mútuo e recíproco para coordenar a construção e manutenção de uma conceção partilhada sobre o processo e o produto da aprendizagem (Vass & Littleton, 2010). De acordo com estes autores (Vass & Littleton, 2010), na aprendizagem em colaboração os alunos partilham uma diversidade de perspetivas e de saberes provenientes das suas experiências, histórias e interesses pessoais a que tentam conferir um sentido comum para cumprir o objetivo também comum de aprendizagem.

Uma primeira tentativa de captar a essência da aprendizagem colaborativa leva-nos a confrontá-la com outra de carácter individualista e competitivo, da qual se distingue diametralmente devido à essência dos esforços desenvolvidos pelos alunos, aos objetivos de aprendizagem e aos recursos

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

de que se serve (Johnson & Johnson, 1999). A aprendizagem competitiva assenta em esforços individuais e individualistas, independentes ou indiferentes aos esforços e aos objetivos dos pares, mesmo se similares aos do próprio, e na ausência de objetivos de aprendizagem comuns, configura contextos de aprendizagem onde o sucesso individual é obtido em detrimento do sucesso dos colegas (Johnson & Johnson, 1999, 2009). Estas duas características, i.e., os esforços e o sucesso individuais, repercutem-se num clima de interdependência social negativa entre os membros de um grupo de aprendizagem, numa turma, por exemplo.

Em sentido lato, Panitz (1999) definiu a colaboração como uma filosofia sobre a interação social ou como um estilo de vida, não como uma metodologia pedagógico-didática. Uma postura colaborativa perante a aprendizagem designaria, por conseguinte, uma forma de interação entre os membros de uma díade ou de um grupo maior, que se entrelaçam na base do respeito e do reconhecimento mútuos pelas competências e habilidades de cada um (Panitz, 1999), a fim de construir entendimentos partilhados sobre conceitos, experiências e conhecimentos (cf. Palincsar & Herrenkohl, 2002). Para que a interação colaborativa em processos de aprendizagem, entre, pelo menos, dois parceiros, tenha lugar, Roschelle e colegas (1995) enumeram duas condições primordiais: a conversação e o empenhamento presencial e sincrónico dos participantes no cumprimento das tarefas.

Que a colaboração não pode ser entendida como um método educacional, como mencionámos, é corroborado por Dillenbourg (1999), que o justifica pela baixa possibilidade de prever os tipos específicos de interação que podem ocorrer entre os parceiros. Com efeito, os processos de interação colaborativa com vista à aprendizagem são condicionados por múltiplos fatores em mútua interação, como, por exemplo, a situação de aprendizagem e a sua composição, o papel do professor, a constituição dos grupos e o tipo de tarefas a efetuar, revestindo-se cada fator de uma variedade de aspetos que interagem entre si. Por estes motivos, Dillenbourg (1999) define a colaboração como uma situação social traduzida num *contrato social* - em cursivo no original - que organiza a aprendizagem, tendencialmente, entre parceiros com estatuto social e nível cognitivo semelhantes. As condições deste contrato, esclarece Dillenbourg (1999), assumem frequentemente a forma de instruções (e.g., “Preencham o exercício em pares”, “Cada grupo senta-se a uma mesa”, “Cada grupo recebe uma nota pelo projeto”) formuladas por terceiros, por exemplo, pelo professor, que regulam a ocorrência de processos interacionais entre os participantes nas atividades de aprendizagem. Estas atividades, que podem consistir em fornecer explicações, expressar desacordo, exercer mutuamente regulação ou provocar respostas, concretizam-se apenas pelo envolvimento mútuo e coordenado de todos os atores nas situações de colaboração criadas para aquele fim e implicam que o esforço intelectual aplicado no

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

desempenho, individual e comum, supere cognitivamente qualquer contribuição inicial individual (Kuhn, 2015).

Do que foi dito, supõe-se que os processos de interação colaborativa intra-grupo desencadeiam mecanismos de aprendizagem adicionais àqueles que resultam de atividades individuais para aprender, que obviamente não anulam (Dillenbourg, 1999). De igual modo, podemos conjecturar que do empenho posto nesses processos, cada interveniente retira mais benefícios, ao nível cognitivo e social, do que aqueles que recolheria apenas do seu empenho individual, tornando-se deste modo claro que a colaboração se reveste de uma dimensão mais profunda do que apenas a adição das contribuições individuais (Kaendler, Wiedmann, Rummel, & Spada, 2015). Devemos explicar que os benefícios da aprendizagem em colaboração se referem, principalmente, à aquisição de habilidades cognitivas superiores, como o raciocínio crítico, a análise e a síntese e à aprendizagem mais profunda (Stahl, Koschmann, e Suthers, 2006), isto é, ao conhecimento conceptual (Kuhn, 2015; Rockwood, 1995a, b), mas não a um saber decorrente de aprendizagens rotineiras (Kuhn, 2015; Pai, Sears, & Maeda, 2015). Aqueles benefícios envolvem também o nível socioemocional e abrangem dimensões como o respeito pelos outros e as competências de inter-relacionamento social (O'Donnell, 2006). Afora isto, à participação colaborativa dos alunos em tarefas de aprendizagem é, ainda, atribuída a estimulação da curiosidade e o aumento da autoconfiança e do interesse pelas atividades escolares (Kuhn, 2015).

Do exposto podemos facilmente imaginar que a habilidade cognitiva de colaborar intelectualmente, com o objetivo de obter o máximo proveito do seu e do processo de aprendizagem dos colegas, não surge de forma natural e, de uma perspetiva sociocultural, tem como toda a cognição uma origem social (cf. Kuhn, 2015). Não é também uma competência que se adquira apenas pela simples colocação em contextos que a favoreçam, como os grupos de alunos para trabalharem junto (Kirschner & Erkens, 2013). De natureza desenvolvimental, a habilidade de colaborar intelectualmente com parceiros com um desenvolvimento cognitivo semelhante adquire-se pelo treino e pela prática e o seu aperfeiçoamento é, pois, passível de influência instrucional. Entendida, porém, como um meio para a progressão intelectual dos seus participantes, a sua eficácia depende do tipo de tarefa que lhes é solicitada e de múltiplos fatores que exigem especificação (Kuhn, 2015).

Quanto ao conceito de aprendizagem cooperativa, ele refere-se a um conjunto de métodos de ensino com vista à coordenação do trabalho e das relações sociais dos alunos em pequenos grupos para que trabalhem juntos para otimizar a sua aprendizagem e a dos parceiros e atinjam metas de aprendizagem comuns (Lopes & Silva, 2009). A perspetiva estruturalista acentua este carácter de metodologia ao definir a cooperação na aprendizagem com uma estrutura isenta de conteúdo e sem referência a atividades didáticas concretas, mas antes como uma estratégia pedagógica que O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

prescreve uma sucessão de passos e procedimentos aplicáveis a vários momentos de uma mesma lição e a conteúdos de ensino distintos (cf. Kagan, 1989).

As situações de aprendizagem cooperativa, configuradas por estratégias de ensino específicas, regem-se pelo princípio da causalidade mútua entre o esforço e o desempenho individuais e o desempenho do grupo na realização das tarefas coletivas (Johnson & Johnson, 1999). Por conseguinte, o trabalho cooperativo num grupo de aprendizagem assenta na subdivisão das tarefas pelos membros do grupo, que as realizam individualmente e às quais limitam a sua responsabilidade individual assegurando, porém, a reunião final das contribuições parciais para atingir o objetivo comum de aprendizagem (Roschelle & Teasley, 1995; Vass & Littleton, 2010), na suposição de que os resultados da aprendizagem são proveitosos para o indivíduo e para o grupo. Deste modo, a realização dos objetivos individuais de aprendizagem subjaz ao cumprimento dos objetivos de aprendizagem coletivos e o mútuo cumprimento dos primeiros condiciona o sucesso do desempenho comum (Johnson & Johnson, 1999, 2009).

Formas de trabalho em cooperação dentro de um grupo de aprendizagem favorecem o aumento dos esforços individuais de coordenação do trabalho ou das relações sociais com os pares, ou colegas, tendo em vista a resolução conjunta de problemas comuns (Johnson & Johnson, 1999). Para além disso, podem também favorecer a disponibilidade de cada membro para dar e receber apoio e incentivar a prática de *scaffolding*⁵, ou seja, a disponibilidade de um membro mais habilidoso no desempenho de uma tarefa para ajudar outro menos competente apoiando os seus esforços sempre que este se mostre desanimado ou sem saber como prosseguir ainda que dê provas de ser capaz de realizar a tarefa (Perkins, Farady, & Bushey, 1991).

Na introdução a este capítulo começámos por afirmar na que alguns autores usam indistintamente os termos de aprendizagem colaborativa e cooperativa (O'Donnell, 2006); acrescentamos agora que outros entendem a cooperação como uma subcategoria cuidadosamente estruturada da colaboração (O'Donnell, 2006; Palincsar & Herrenkohl, 2002; Smith & MacGregor, 1992).

Kirschner (2001) e Janssen e colegas (2010), por exemplo, destacam as afinidades entre os dois tipos de aprendizagem, a colaborativa e a cooperativa, e acentuam que a organização, comum a ambas, dos alunos em pequenos grupos se deve a estes constituírem sistemas de informação com maior capacidade de processamento de informação do que o aprendiz individual com alívio para a carga atencional de cada um (Janssen et al., 2010; Kirschner, Paas, & Kirschner, 2009; Kreijns et al., 2003). Para além disso, as duas perspetivas à aprendizagem, afirmam estes autores (Janssen, Kirschner, Erkens, Paas, & Kirschner, 2010; Kirschner, 2001), desenvolvem as competências sociais dos participantes envolvidos na construção de uma representação comum

⁵ Que nós propomos traduzir por apoio andaimado.

sobre os processos de interação sociopsicológicos, como a capacidade de empatia, de confrontação com opiniões opostas e de aceitação de outras distintas da sua, pressupondo processos de interação e de atuação que exigem responsabilidade e empenho individuais.

Todavia estas duas abordagens à aprendizagem, a colaborativa e a cooperativa, distinguem-se entre si no que concerne à profundidade com que cada uma estrutura os processos de interação dentro do grupo de trabalho e quanto às normas reguladoras da ação dos seus membros (Herrmann, 2013; Johnson & Johnson, 2009; Smith & MacGregor, 1992; Todd & Dadlani, 2014). Deste modo, uma primeira distinção essencial refere-se à divisão do trabalho entre os alunos e ao grau de responsabilização de cada um pela sua efetivação. Em geral, os métodos de aprendizagem cooperativa preconizam a divisão da tarefa em sub-tarefas independentes e autónomas, passíveis de realização assíncrona, disponibilizando o grupo apenas o espaço social de apresentação e de reunião das contribuições individuais num todo, num artefacto ou numa solução que materializa o resultado final do processo de cooperação (Panitz, 1999; Todd & Dadlani, 2014). Por seu lado, uma abordagem colaborativa à aprendizagem insiste na realização conjunta e sincrónica da tarefa comum e no consequente envolvimento e responsabilização cognitiva de todos os membros por aquela ao longo de todo o processo de concretização (Roschelle & Teasley, 1995).

A divisão da tarefa comum por parcelas individuais, inerente à cooperação, favorece a especialização, pode acelerar o processo de resolução da tarefa de aprendizagem e conduzir à obtenção célere de um produto mais adequado à tarefa proposta. Afora isto, e dependente do método selecionado para coordenar as contribuições individuais e a atividade comum dos membros no grupo de trabalho, ela pode restringir a responsabilização individual à respetiva sub-tarefa. Por seu lado, a colaboração porque insiste numa realização conjunta ao longo do processo global parece conter em si mais potencial promotor de maior qualidade ao nível do produto final e do processo de aprendizagem individual (Arnold et al., 2012).

Uma segunda distinção entre ambas, a colaboração e a cooperação, diz respeito ao tipo de conhecimento a ser apreendido e à maturidade académica dos alunos. Assim, Rockwood (1995a, 1995b) defende que as estratégias cooperativas se adequam a um saber elementar, de ordem factual. Por exemplo, as operações de cálculo, a gramática e a ortografia da língua materna ordenam-se na matéria escolar que pode ser aprendida em estruturas cooperativas, em cuja coordenação o professor desempenha um papel chave como ensinante. Em contraste, a aprendizagem colaborativa é tida como mais adequada para a aprendizagem conceptual (e.g., Kuhn, 2015). Quanto à maturidade académica, é preciso lembrar que a colaboração, ao prescindir da divisão e da estruturação da tarefa global de aprendizagem em sub-tarefas, acentua a necessidade dos seus membros de aprenderem quer a negociar as formas para o seu cumprimento, quer os processos de monitorização pelos quais enveredam para concretizar a tarefa comum (cf. O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Malmberg, Järvelä, & Järvenoja, 2017). Para manter atual a sua meta de aprendizagem, os membros de grupos de aprendizagem colaborativa têm de aprender a aplicar formas de monitorização que abrangem a do seu próprio progresso, a dos pares e a do grupo tendo em vista chegar ao fim da tarefa (Malmberg et al., 2017). Neste contexto Dillenbourg (1999) chama a atenção para os critérios de operacionalização da divisão e de coordenação de tarefas em um e outro modo de trabalho. Assim, salienta este autor, na colaboração, a tarefa de pensar é distribuída transversalmente por todos os membros que coordenam, ou tentam coordenar, o seu pensamento de forma a construir, e a manter, uma conceção partilhada entre todos sobre a realização da tarefa ou sobre a resolução do problema, parecendo exigir um grau de maturidade mais apurado (Dillenbourg et al., 1996). Pelo exposto, é fácil de compreender que a construção do novo conhecimento em situações de aprendizagem colaborativa não pode ser explicado apenas por meio de processos cognitivos, em virtude da aprendizagem da metacognição ser decisiva para o êxito do trabalho comum tanto a nível individual como social (Malmberg et al., 2017). Por seu turno, a cooperação parece reger-se pelas regras próprias a uma dada estratégia pedagógica aplicada pelo professor com a finalidade de coordenar a realização estruturada da tarefa total (Johnson & Johnson, 1999) em sub-parcelas autónomas e da responsabilização individual de cada membro, a fim de criar um produto comum de aprendizagem pela junção das partes ou das contribuições individuais (Roschelle & Teasley, 1995).

2.2 Princípios teóricos da aprendizagem colaborativa

A aprendizagem colaborativa fundamenta-se em teorias que enfatizam os processos cognitivos ou os processos sociais na aprendizagem, sem contudo se excluírem mutuamente (O'Donnell, 2006). Desta forma, a vasta base teórica da aprendizagem colaborativa denota influências de princípios da psicologia social, sendo uma das suas principais fontes a teoria da interdependência positiva entre os membros de um grupo (Johnson & Johnson, 1992, 1999), os princípios da motivação, da recompensa e da coesão sociais que enformam várias técnicas de aprendizagem que derivam de uma abordagem social aos processos de aprendizagem.

A outra grande vertente da diversidade teórica que enforma a aprendizagem colaborativa é constituída por influências das teorias cognitivas, com ênfase para princípios do processamento de informação, dos princípios construtivistas de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo do sujeito em interação com o seu meio ambiente, dos princípios teóricos de Vygotsky sobre as

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

inter-relações dialéticas do indivíduo com o seu meio cultural e social para a aprendizagem como antecedente do desenvolvimento cognitivo (Janssen et al., 2010; O'Donnell, 2006).

Deste modo, e embora a aprendizagem colaborativa seja reivindicada pelas teorias socioculturais, a sua abordagem também pode ser sociocognitiva. Neste sentido, as contribuições de Vygotsky, que interrelacionam aspetos sociais, culturais e cognitivos, constituem um fundamento teórico central e cunham as abordagens socioculturais e sociocognitivas a este tipo de aprendizagem.

As abordagens socioculturais conferem primazia ao contexto cultural e às interações sociais para a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo do aluno (Vass & Littleton, 2010). Elas atribuem um papel relevante à linguagem e ao discurso (Onrubia & Engel, 2009) através dos quais o indivíduo interage com a comunidade envolvente e absorve as estruturas dos significados culturais e das relações sociais que lhe permitem construir sentidos partilhados por outros membros de uma comunidade de aprendentes (cf. Dillenbourg et al., 1996).

2.2.1 As teorias sociais e socioculturais

De acordo com Janssen e colegas (2010) e outros autores (Johnson & Johnson, 1999), as bases teóricas da aprendizagem em colaboração são múltiplas e têm raízes nas teorias na psicologia social sobre a dinâmica de grupos e a interdependência social positiva, o princípio da coesão social, da responsabilização individual e de grupo, da motivação extrínseca e da recompensa social. Estes princípios teóricos estruturam e coordenam o trabalho em conjunto de pessoas que são motivadas pelo desejo de contribuir com igual quinhão de responsabilidade para a finalização de uma tarefa coletiva (Lopes & Silva, 2009)

O princípio da interdependência positiva, distinto do mero sentimento de pertença ao grupo, é essencial para desencadear o sentido de responsabilidade mútua que impele os seus membros a corresponder adequadamente às expectativas comuns com efeitos na sua produtividade (Johnson & Johnson, 1999). Ao professor compete o primeiro passo para forjar a interdependência positiva entre os alunos ao organizar uma atividade de aprendizagem conjunta, pois é ele quem define e estrutura os objetivos comuns de aprendizagem, seleciona as atividades e direciona a sua realização e, em última instância, controla a sua sequência e decurso (Johnson & Johnson, 1999, 2009). Para regular as interações entre os alunos de um grupo de trabalho, o professor atribui ao grupo uma tarefa precisa e mensurável, subdivisível em tarefas parciais e individuais, assegura a sua complementaridade para a obtenção do produto final, e estabelece uma recompensa igual para todos os elementos (Johnson & Johnson, 1999, 2009). Do princípio da interação positiva entre os membros de um grupo decorre a responsabilização individual e a corresponsabilização pela utilidade de cada contribuição para o desempenho coletivo, sendo ambas favorecidas por oportunidades regulares de reflexão e de avaliação intra-grupo sobre os processos de aprendizagem e de interação social positiva. Este tipo de interação favorece um relacionamento

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

social sustentável, e gera as condições para a ocorrência de comportamentos de entreatajuda e encorajamento mútuos incentivadores do envolvimento pessoal e do ajustamento psicológico individual ao grupo. A interação positiva, pessoal e direta, entre os membros de um grupo favorece a construção de um sistema de apoio académico e social, forja relações de interdependência positiva e mantém desejável o cumprimento dos objetivos do aprendizagem comuns, mesmo se temporalmente longínquos.

As perspetivas socioculturais incluem componentes sociais e culturais e referenciam-se, entre outras, à teoria de Vygotsky sobre a aprendizagem que enfatiza a relação dialética entre a criança e o meio social e cultural envolvente como impulso para o seu crescimento, à teoria da participação social igualitária de todos os aprendentes em tarefas de aprendizagem autênticas, às teorias da aprendizagem situada que almejam situar as matérias curricularmente abstratas e as respetivas tarefas em situações sociais de aprendizagem com sentido para os alunos, à teoria da cognição distribuída que defende que a cognição partilhada por um grupo de pares em interação com os recursos sociais, físicos e intelectuais supera a contribuição cognitiva individual (Janssen et al., 2010; O'Donnell, 2006).

2.2.2 As teorias sociocognitivas

As abordagens de índole sociocognitiva à aprendizagem colaborativa têm raízes nas teorias de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo do sujeito pela sua construção ativa do conhecimento, nas contribuições de Vygotsky sobre a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo da criança, nas teorias sobre o processamento de informação e na teoria da aprendizagem sociocognitiva (Janssen et al., 2010).

Partindo da noção de Piaget do conflito cognitivo endógeno e do seu papel no desenvolvimento cognitivo individual, as abordagens cognitivistas repensam-no em dinâmicas de aprendizagem resultantes da interação entre pares da mesma classe etária. Deste modo, o impulso para o avanço intelectual do sujeito decorre de processos cognitivos internos que resultam da interação com o meio envolvente, físico e social, através de um complexo processo de adaptação individual. Estes processos, porque geram oportunidades de interação do sujeito em níveis sociais incentivadores e cognitivamente mais exigentes, conduzem ao surgimento de novos conflitos cognitivos internos (cf. Dillenbourg, 1999; O'Donnell, 2006). Desta perspetiva, o surgimento do conflito cognitivo endógeno pode, porém, ser inibido devido à preponderância intelectual de um parceiro adulto ou de um colega detentor de um elevado estatuto social graças, por exemplo, à sua popularidade, ou a crenças nas suas habilidades cognitivas, levando o aluno a aceitá-lo ou a orientar-se por ele. Desta suposição teórica decorrem várias implicações educacionais para a constituição de

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

contextos colaborativos de aprendizagem que privilegiam grupos de pares com maturidade intelectual simétrica.

Por conseguinte, privilegiam-se situações simétricas de colaboração, ou seja, entre pares com o mesmo nível de desenvolvimento cognitivo, e conjectura-se que os processos, maiormente, de verbalização e de coordenação de diferentes perspetivas sobre divergências intelectuais decorrentes da interação entre pares, com o mesmo nível de maturidade mental, favorecem o desenvolvimento cognitivo individual (Dillenbourg et al., 1996). Isto porque eventuais discrepâncias entre as soluções ou ideias debatidas entre aqueles introduz dúvidas sobre a correção do próprio conhecimento que podem originar a sua reconsideração, ou reconstrução, e conduzir deste modo à aprendizagem (Doise & Mugny, 1984).

A noção da zona de desenvolvimento proximal⁶, central na teoria de Vygotsky sobre a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, atribui um papel decisivo ao adulto, a quem compete reconhecer as necessidades de instrução da criança e providenciá-las no grau necessário ao avanço cognitivo do aprendente, mantendo o apoio até aquele atingir um nível de competência que lhe permita resolver sozinho as tarefas para as quais antes precisava de ajuda (Bidarra & Festas, 2005; O'Donnell, 2006). Este princípio fundamenta diferentes formas de colaboração entre um adulto, ou um aluno mais competente, e uma criança ou um aluno mais jovem tendo em vista a sua aprendizagem que antecede e, em regra, conduz ao seu desenvolvimento cognitivo (O'Donnell, 2006). O apoio do adulto no sentido da resolução autónoma de problemas de aprendizagem pela criança contém as componentes de modelação das estratégias cognitivas e de apoio andaimado, na medida que o professor transfere a responsabilidade do desempenho para o aluno consoante a sua progressão na execução autónoma da tarefa (O'Donnell, 2006).

Para a teoria da aprendizagem sociocognitiva é central o princípio da aprendizagem por observação de um modelo, em norma o professor. Subjacente a este pressuposto teórico encontra-se a definição da aprendizagem como um processo que evolui da fase da aquisição de comportamentos modelados, pela observação e memorização, para a fase de treino com o objetivo da aplicação autónoma da estratégia. A modelação pelo professor deve tornar visível para os alunos não só a estratégia, mas também o seu pensamento sobre a tarefa de aprendizagem, os objetivos e o próprio processo de aplicação e incluir o saber sobre a estratégia e o conhecimento dos procedimentos para aplicá-la eficazmente. Podemos facilmente imaginar que em situação social de sala de aula, os alunos primeiramente adquirem determinados modelos ao focarem a sua atenção nos comportamentos modelados pelo professor que, em seguida, memorizam. Num segundo momento, cabe-lhes o desempenho desse comportamento cujo aperfeiçoamento depende de treino continuado e de *feedback* específico sobre a habilidade em causa (cf. Pintrich & Schunk,

⁶ “Zona de desenvolvimento potencial” em Bidarra e Festas (2002).

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

1996). Com efeito, é atribuído um papel particularmente valioso ao *feedback* e ao reforço prestados pelo professor por este ajudar o aluno a assumir gradualmente a responsabilidade pelo seu próprio desempenho (O'Donnell, 2006).

Das perspetivas teóricas sobre o processamento de informação importa reter o princípio de que a interação entre os pares amplifica o desempenho individual por ensejar um processamento mais profundo e um empenhamento mais esforçado de cada um em processos básicos de aprendizagem, como a memorização, a ativação de esquemas, a repetição, a metacognição e a recuperação de conhecimentos da memória. Como as tarefas de aprendizagem passam a ser realizadas pelos alunos em conjunto, torna-se necessário que os professores conheçam e apliquem técnicas que estruturam e promovam a interação entre eles, se focarem em mecanismos estimuladores do processamento de informação e de redução da sobrecarga cognitiva individual (O'Donnell, 2006).

Das abordagens sociocognitivas, a colaboração na aprendizagem envolve preferencialmente um adulto, ou alguém a um nível de desenvolvimento cognitivo mais avançado, e um jovem, ou seja, alguém a um nível intelectual inferior ao do primeiro e que é guiado por aquele. Entre as aplicações pedagógicas dos princípios socioculturais à aprendizagem colaborativa conta-se, por exemplo, o modelo do ensino recíproco entre pares (por exemplo, para apoiar a aprendizagem da leitura) (Brown & Palincsar, 1982; Palincsar & Herrenkohl, 2002), diferentes formas de tutoria entre alunos (Palincsar & Herrenkohl, 2002) e a aprendizagem em grupos heterogéneos, por exemplo de alunos com diferentes níveis de aproveitamento escolar (Webb, Nemer, Chizhik, & Sugrue, 1998).

2.3 A colaboração na aprendizagem da escrita textual

Como expusemos no Capítulo 1, a escrita de textos é essencialmente social. De facto, quem escreve utiliza ferramentas culturais, como a linguagem, recorre a fontes de informação próprias à comunidade envolvente e disponíveis nesta (Bazerman, 2016; MacArthur & Graham, 2006), integra motivos e conteúdos múltiplos provenientes do contexto social em que se situa, e a que se refere (Bazerman, 2016), e dirige-se a um público com o qual partilha objetivos, convenções e um discurso comum à comunidade social de pertença (cf. Festas, 2002). De igual modo, o contexto social do escritor fornece as tipologias textuais de que se serve, cristalizando-se os seus requisitos formais por referência às convenções culturais e sociais de uma dada comunidade (Hayes, 1996; MacArthur & Graham, 2006).

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

A preocupação de envolver terceiros na produção de um texto, que assume várias formas mais ou menos diretas, revela também a sua vertente social. Assim, a colaboração de revisores, leitores, colegas e outros parceiros na elaboração de um texto corresponde à intenção do escritor de compreender os objetivos da comunidade à qual se dirige e de lhes corresponder. Este cuidado torna-se ainda mais premente quando devido a distintas culturas de pertença, a do autor e a da comunidade em que se situa, os seus objetivos de escrita entram em conflito ou divergem dos objetivos e das práticas daquela (Festas, 2002). Igualmente o apelo à comunicação com os leitores, que é uma forma de colaboração muito difundida e cujas raízes históricas remontam ao envolvimento da audiência na arte da retórica (Bazerman, 2016), atualmente presente nos fóruns virtuais, deixa antever processos sociais de participação de terceiros na escrita, que a justificam e a incentivam. Em suma, o intercâmbio entre os escritores e entre estes e o seu meio social enformam o texto e transparecem nele, mediados pelas interpretações dos primeiros.

Uma das componentes mais relevantes da colaboração na escrita textual é a sua vertente comunicativa, que tem sido potenciada e diversificada pelas novas oportunidades de interação em múltiplas constelações sociais, criadas pela *internet*, e também em contextos educacionais (Bazerman, 2016; Lowry et al., 2004). Por certo, nas abordagens teóricas à escrita textual, sociocognitivas como socioculturais, a colaboração assenta na conjectura de que sendo aquela uma atividade essencialmente comunicativa com raízes na interação social (Englert, Mariage, & Dunsmore, 2006; Festas, 2002; Schlagal, 2013), estas características intrínsecas evidenciam-se em todas as atividades que consubstanciam os subprocessos da planificação, textualização e revisão (Flower & Hayes, 1981) e pressupõem o intercâmbio ou a conversação com terceiros (cf. Kellogg, 1994). A colaboração na escrita de textos é uma componente essencial, tanto nas abordagens sociocognitivas como nas socioculturais (Englert et al., 2006; Festas, 2002; MacArthur & Graham, 2006; Van Steendam, 2016), e pode, pois, ser entendida como o envolvimento, direto ou indireto, explícito ou implícito de terceiros (parceiros na escrita ou leitores) em qualquer dos subprocessos de composição.

Entende-se pois que a abordagem social ao ensino da escrita tenha profundas implicações pedagógicas no respeitante à colaboração dos processos de produção textual, e que assumam uma diversidade de formas, como a modelação pelo professor ou a participação de vários alunos na composição de uma única peça. Esta última pode ser favorecida pela criação de atividades autênticas e de situações propícias intervenção de colegas em qualquer das fases da composição escrita, por exemplo, na procura e na partilha de informação com vista à planificação prévia (Corcelles & Castelló, 2015; Reznitskaya et al., 2001; Reznitskaya, Anderson, & Kuo, 2007), na própria redação individual do texto ou em comum com os pares (Storch, 2005; Wigglesworth & Storch, 2009), ou sob a orientação de um tutor (Topping, 2015), e também no processo de revisão final (Graham, Harris, & Herbert, 2011).

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

A criação de contextos colaborativos para a aprendizagem da escrita textual tem sido objeto de atenção de diversos quadrantes pedagógicos. Desta forma, tem-se produzido um vasto corpo de investigação teórica e empírica, em estudos quantitativos e qualitativos, tanto no domínio da aprendizagem da composição escrita, como no domínio da escrita para aprender conteúdos curriculares específicos, sejam eles a filosofia (Corcelles & Castelló, 2015), história (De La Paz et al., 2005), as ciências exatas (Asterhan & Schwarz, 2007), a primeira língua ou uma língua estrangeira (Englert et al., 2006; Van Steendam, 2016).

Domina todavia uma certa disparidade na definição e conceptualização da colaboração na escrita, o que levou Lowry e colegas (2004) a proporem um conceito interdisciplinar com base no modelo do processo cognitivo de Hayes e Flower (1980) (cf. Capítulo 1). Alguns autores entendem-na como uma tarefa específica (Giroud, 1999), mas para outros autores (Lowry et al., 2004), a escrita colaborativa tem lugar quando uma equipa se envolve num processo que reitera a comunicação, a negociação e a coordenação entre os seus membros para atingir o objetivo de criar um documento comum. Para tal, a equipa atribui diferentes papéis aos atores, aplica múltiplas estratégias de escrita e realiza várias atividades a fim de convocar várias perspetivas sobre o processo, sobre o texto em produção e sobre a monitorização do processo (Lowry et al., 2004). A escrita em colaboração pode ser entendida como o trabalho conjunto de pelo menos dois autores para produzir um único texto, responsabilizando-se cada um individualmente apenas pela sua contribuição, ou por uma parte específica realizada separadamente, ou pode concernir à elaboração do texto pela reunião de partes ou trechos compostos individualmente, incidir apenas numa das fases da composição, ou ter lugar ao longo do processo global de produção (cf. Lowry et al., 2004).

A controvérsia sobre esta última modalidade, ou seja, sobre a colaboração ao longo do processo global de produção, deve-se à complexidade inerente a uma tal iniciativa. Por este motivo, pode reservar-se a designação de escrita colaborativa exclusivamente para o produto resultante de uma autoria coletiva, manifeste-se esta, ou não, na redação de um texto por todos os participantes, presencialmente ou via internet. Em sintonia, uma visão restrita sobre a escrita em colaboração defende que nesta todos os membros devem participar na totalidade do processo, nas fases de planificação, textualização e de revisão, do qual resulta o texto elaborado conjuntamente (Corcelles & Castelló, 2015; Storch, 2005). Este deve integrar as participações individuais sincrónicas, tenham elas sido produzidas numa única fase do processo de composição (planificação, textualização ou revisão), ou em elaborações sequenciais de uma qualquer parte específica, como a introdução ou a conclusão (Dillenbourg et al., 1996). Subjacente a esta perspetiva encontra-se a ideia de que o envolvimento de todos os autores em todas as fases da composição promove a responsabilização, individual e coletiva, pela produção do texto, desenvolve o sentido de coautoria e, conseqüentemente, a motivação para intensificar o

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

envolvimento pessoal na totalidade dos processos de decisão sobre o conteúdo, estrutura e linguagem (cf. Storch, 2005).

Compreende-se facilmente que esta perspectiva exclui formas assíncrona de participação, como a revisão do texto, após composição, ou o *feedback* posterior à escrita, devido ao produto final não resultar de uma redação simultânea e comum (Storch, 2005), e a colaboração não ter ocorrido em nenhuma das suas fases de elaboração (cf. Van Steendam, 2016). Não obstante, na fase de revisão final, a colaboração permite a obtenção imediata de *feedback* sobre eventuais falhas no texto, favorece o seu reconhecimento e a sua relevação temporalmente mais próxima ao processo de elaboração, o que pode reverter a favor da qualidade da escrita (Storch, 2005). Em geral, a colaboração na forma de prestação de *feedback* entre pares é tida como vantajosa por ajudar a geração de melhores ideias e perspectivas diferentes (Nelson & Carson, 1998; Nöel & Robert, 2004).

Em suma, o empenhamento colaborativo de vários parceiros na escrita textual manifesta-se numa diversidade de padrões, admite várias estratégias para a sua realização, desde a escrita paralela, à junção de trechos de vários autores ou à adição de diferentes contribuições (Lowry et al., 2004; Onrubia & Engel, 2009) e pode, ou não, conduzir à produção conjunta de um texto (Van Steendam, 2016). Ele pode ser presencial ou à distância e consistir na procura com outros parceiros de ideias ou de informação temática para redigir conjuntamente um texto singular ou para proceder à sua revisão, na aceitação de *feedback* formulado por terceiros, ou na incorporação dos comentários de leitores ou de revisores (Kellogg, 1994).

Para os nossos propósitos, adotamos a ideia vasta de colaboração na escrita textual no sentido que lhe conferiu Klein (2015): esta acontece quando os pares se empenham em qualquer momento do ciclo de aprendizagem, ou apenas num dos respetivos subprocessos, seja ele a geração prévia de conteúdos, a planificação, a textualização ou a revisão, e este empenhamento contribui para a sua aprendizagem. Ele pode consistir numa contribuição oral, em diálogos e debates, ou escrita, pode ser presencial e síncrona, prestada em contextos de aprendizagem eletrónicos, ou disponibilizada de forma assíncrona em forma de comentários posteriores à redação do texto.

Integrando a colaboração diferentes perspectivas teóricas à aprendizagem, elas diferem sobretudo nos mecanismos de constituição das interações sociais promotoras da aprendizagem, pelo que se torna imprescindível conhecê-los (O'Donnell, 2006). Na aprendizagem da escrita, estes mecanismos relacionam-se essencialmente com a sua natureza, indiscutivelmente, social e comunicativa, como já debatemos, pelo que nos ocuparemos com as diferentes perspectivas sobre possíveis configurações para os arranjos pedagógicos para o seu ensino. Fundamentalmente, discutiremos a eficácia da aprendizagem em colaboração nesta área e sobre os fatores que interferem nos seus resultados, distinguindo a este propósito dois tipos de efeitos: aquele no

desempenho do grupo, por um lado, e a aprendizagem e o desempenho individuais, por outro (Webb et al., 1998).

2.3.1 A eficácia da aprendizagem colaborativa

A colaboração pode enformar múltiplas situações de aprendizagem escolar, como, por exemplo, o estudo de materiais pedagógicos, a participação numa aula, ou a resolução de problemas, pelo que se torna decisivo analisar as condições para a sua eficácia (Dillenbourg, 1999). Em primeiro lugar, ela requer a distribuição da atividade de pensar entre os membros de um grupo de trabalho (Palincsar & Herrenkohl, 2002) e a conjugação sincrónica dos esforços intelectuais de todos os indivíduos em cada um dos passos que compõem a tarefa de aprendizagem (Todd & Dadlani, 2014); em segundo lugar, a colaboração subentende a corresponsabilização cognitiva de todos os participantes pelo processo e produto da tarefa em causa, o que pressupõe a reflexão de cada membro sobre os próprios processos colaborativos (O'Donnell, 2006; Palincsar & Herrenkohl, 2002). Daqui se infere que a estruturação do trabalho colaborativo em sala de aula é um empreendimento necessário e complexo (Palincsar & Herrenkohl, 2002), que exige uma organização específica da função do professor, e dos alunos e, evidentemente, das interações dos alunos entre si e entre estes e o professor.

Sendo corrente a crença de que, comparativamente ao trabalho individual, a colaboração tem efeitos positivos nos desempenhos escolares, promove a aprendizagem individual e de grupo, desenvolve as habilidades cognitivas e as competências sociais dos seus participantes torna-se oportuno verificar a sua validade. Há mais de duas décadas Dillenbourg (1996) afirmou, perentoriamente, que a colaboração em si não é nem deixa de ser eficaz, mas que a sua eficácia é determinada pelas condições de realização, sobretudo pelo tipo de instrução disponibilizado e pela adequabilidade do apoio prestado aos alunos (Van Steendam, 2016).

Afigura-se assim que a eficácia da aprendizagem colaborativa parece depender de um vasto conjunto de variáveis. Para além da variável instrucional, que inclui o treino e o suporte continuado aos alunos na aquisição e melhoria das suas habilidades sociais de interação com os colegas com vista ao seu desenvolvimento cognitivo e socio-afetivo, e a fidelidade da aplicação da instrução (Topping et al., 2011), outros elementos parecem também condicionar o sucesso desta forma de trabalho pedagógico, tanto ao nível da aprendizagem individual como do desempenho do grupo (Kuhn, 2015; Pai et al., 2015; Van Steendam, Rijlaarsdam, Van den Bergh, & Sercu, 2014). Entre estes fatores de influência da eficácia da colaboração para a aprendizagem, contam-se a função instrucional do professor, a dimensão e a composição do grupo (Lassonde & Richards, 2013), o grau de estruturação da interação intra-grupo (Pai et al., 2004), a maturidade cognitiva dos alunos, a sua idade e os estilos de aprendizagem individuais, a matéria a ser

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

aprendida, a natureza da tarefa a ser concretizada e as condições da sua realização (Onrubia & Engel, 2009).

Acresce-se que afora o efeito de cada variável per si, a sua complexa interação repercute-se no tipo de relações estabelecidas entre os membros de um grupo e, obviamente, nos desempenhos e nos resultados da aprendizagem, ambos a nível individual e de grupo (Dillenbourg et al., 1996). Tendo isto em mente, a opção por formas de trabalho colaborativo em sala de aula deve ponderar que os processos coletivos de deliberação, que lhe são inerentes, assim como o ensino e a prática de procedimentos estruturadores da interação social consomem esforços e recursos. Estes podem ainda, dada a sua complexidade exigir mais atenção e tempo que, noutras circunstâncias, seriam alocados ao ensino dos conteúdos temáticos. Consequentemente, a instrução e o treino para a aprendizagem colaborativa podem reduzir as capacidades cognitivas dos alunos disponíveis para a realização da tarefa em si, com consequências tanto na qualidade do seu desempenho como na do produto (Ortiz, Johnson, & Johnson, 1996). Todavia em última instância, os efeitos cognitivos desta forma de aprendizagem devem ser preponderantes e justificá-la como decisão pedagógica (Minson & Mueller, 2012).

Explicitadas estas considerações preliminares, observemos, em seguida, como algumas das variáveis mencionadas podem interferir no sucesso da aprendizagem colaborativa entre pares.

As funções de ensino do professor

No que diz respeito às funções instrucionais do professor poder-se-á supor que elas se diluem com a implementação de formas de trabalho colaborativas. Porém, devemos salientar que isso não passa de uma aparência, pois essas funções, como, por exemplo, a planificação pormenorizada e a organização detalhada e precisa dos processos de ensino, a observação e regulação da interação entre os alunos, ainda que menos evidentes a olhos desprevenidos, são continuadas e exigentes. A ilustrar a importância da planificação em processos de ensino colaborativo, saliente-se um estudo de Topping e colegas (2011) com alunos do ensino secundário que não angariaram quaisquer ganhos, cognitivos, sociais ou afetivos dos processos colaborativos, provavelmente, devido à planificação pouco efetiva dos professores que, temporalmente limitados, não treinaram as habilidades sociais necessárias à aprendizagem cooperativa ou não tiveram de oportunidades para se concentrarem naquelas (Topping et al., 2011).

Com efeito, na planificação do trabalho didático assente na colaboração dos aprendentes, as atividades pedagógicas devem ser perspectivadas tendo em vista a criação de contextos intelectualmente ricos e estimuladores nos quais possa ter lugar a partilha de conhecimentos e, com base nesta, a resolução de problemas de aprendizagem e a própria aprendizagem (Brown, Collins, & Duguid, 1989; Palincsar & Herrenkohl, 2002).

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Esta ideia é, pois, contrária a uma outra muito comum que se traduz num aligeiramento da estruturação do trabalho do professor fazendo-se crer que a colocação dos estudantes em pares ou em grupos, presencialmente ou online tem efeitos automáticos na sua aprendizagem (Dillenbourg, 1999; Herrmann, 2013; Johnson & Johnson, 1999; Jones & Jones, 2008; Kirschner & Erkens, 2013; Kreijns et al., 2003; Kuhn, 2015; O'Donnell, 2006; Roschelle & Teasley, 1995; Topping, 2015; Van Steendam, 2016).

A organização da aprendizagem em contextos colaborativos, por exemplo a formação de grupos genuinamente cooperativos, e o próprio trabalho em contexto de sala de aula de acordo com orientações que visam os objetivos pedagógicos aliados à colaboração revela-se um empreendimento dificultoso (Johnson & Johnson, 2009; Muijs & Reynolds, 2011). Ele carece de um trabalho prévio, disciplinado e diário do professor que se torna num organizador e facilitador das aprendizagens com o objetivo primordial de incentivar processos individuais de reflexão dos alunos sobre o seu próprio envolvimento e desenvolvimento cognitivo e interacional.

Nas funções do professor, devemos ainda incluir a estimulação do diálogo entre os alunos, o incentivo à expressão das suas ideias, e a formulação de normas reguladoras do processo de colaboração (Palincsar & Herrenkohl, 2002). Na ótica de diversos autores (e.g., Johnson & Johnson, 1999, 2009; Kuhn, 2015; Muijs & Reynolds, 2011; Van Steendam, Rijlaarsdam, Van den Bergh, & Sercu, 2014) estas funções permitem ao professor enfrentar situações avessas à colaboração e regulá-las. A estas adversidades à aprendizagem colaborativa contam-se, por exemplo, a recusa dos alunos em partilhar e ou em disponibilizar tempo e materiais aos colegas, a manifesta impaciência perante as contribuições dos pares ou, mesmo, a falta de controlo e de autodomínio relacional (Muijs & Reynolds, 2011), a tendência não refreada para prestar contribuições redundantes ou a insistência em prestações individuais inexpressivas que em nada contribuem para o desempenho comum do grupo (Simms & Nichols, 2014).

Por conseguinte, é um dado assente que a eficácia da colaboração depende da sua estruturação prévia, dispondo os professores, para tal, de várias técnicas de ensino para organizar os alunos em grupos e a sua interação social no interior desses grupos (Johnson & Johnson, 1999, 2009). Acrescente-se que as convicções dos professores acerca deste tipo de metodologia e os meios a que recorrem para encorajar e manter a interação entre os alunos condicionam decisivamente os resultados deste tipo de aprendizagem (cf. Kaendler et al., 2015).

É preciso, pois, reafirmar que a instrução aliada ao treino, tanto em matéria académica como dos procedimentos de interação social, parecem constituir condições imprescindíveis à eficácia cognitiva do trabalho colaborativo (Kuhn, 2015; Roschelle & Teasley, 1995; Wentzel & Watkins, 2011). Para os estudiosos é unânime que o conhecimento e o ajustamento destes dois aspetos, ou seja o instrucional, com todas as suas facetas, e a eficácia cognitiva, constitui um dos maiores desafios da forma de trabalho pedagógico que é a aprendizagem colaborativa (cf. Dillenbourg,

1999; Herrmann, 2013; Kreijns et al., 2003; Kuhn, 2015; O'Donnell, 2006; Roschelle & Teasley, 1995).

As tarefas de aprendizagem: natureza e objetivos

Entre os fatores que provavelmente afetam o desempenho de um grupo de trabalho colaborativo, sem contudo exigirem per si a contribuição intelectual de todos os seus membros ou a promoverem, contam-se os objetivos pedagógicos das atividades de aprendizagem, a divisão das tarefas e a especialização daqui derivada (Kuhn, 2015). Por exemplo, o ensino de uma segunda língua em turmas com desempenhos heterogêneos sugere que o tipo de relações existentes entre os seus membros, a fim de comunicarem na língua de aprendizagem, condiciona mais a eficácia cognitiva da colaboração do que a proficiência de cada aluno nos respetivos conteúdos temáticos (Storch, 2013).

De igual modo, a natureza das tarefas determina a eficácia da aprendizagem colaborativa. Em face disto, muitos dos estudos em sala de aula incidem apenas num único tipo de tarefas, respetivamente naquelas bem definidas e estruturadas que exigem respostas claras e fechadas na área da aprendizagem conceptual (Kuhn, 2015; Sharp, 2016). Questiona-se, porém, a eficácia do trabalho colaborativo na resolução de tarefas mais complexas referentes a processos analíticos não estruturados que induzem respostas abertas e admitem várias alternativas corretas, ainda que umas qualitativamente superiores a outras, como é o caso de exercícios fundamentados em conflitos de posições. Dando continuidade a este pensamento, parece que no caso de conteúdos académicos complexos, a serem resolvidos através de processos argumentativos que exigem a colaboração entre todos os membros, as mudanças conceptuais apenas ocorrem sob determinadas condições instrucionais (Asterhan & Schwarz, 2007). Desta forma, apenas os estudantes que se envolveram em processos argumentativos inerentes a uma discussão dialética, que exigia prover explicações e justificações sobre a posição tomada e a avaliação das diferentes soluções apresentadas, beneficiaram cognitivamente da aprendizagem colaborativa (Asterhan & Schwarz, 2007). Estes resultados corroboram aqueles que predizem que o discurso alternado entre os parceiros, próprio de diálogos em contextos colaborativos, contribui para otimizar a eficácia da colaboração (cf. Asterhan & Schwarz, 2007).

Em geral, a instrução sobre a matéria de aprendizagem é determinante para aproximar cognitivamente alunos em grupos inicialmente heterogêneos (Van Steendam et al., 2014) e para reduzir a sobrecarga cognitiva aliada a tarefas complexas para todos os participantes e, em especial, para aqueles intelectualmente mais fracos (Wiedmann, 2012). Em acréscimo, instruções sobre os conteúdos programáticos que sirvam também à preparação da colaboração favorecem o

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

desenvolvimento de habilidades sociais requeridas em situações de aprendizagem colaborativa e influenciam positivamente os resultados da tarefa a realizar (Wentzel & Watkins, 2011).

Do exposto facilmente deduzimos que a definição dos fatores que influenciam os resultados da aprendizagem em colaboração não é uma questão simplista. Assim, no caso de tarefas em argumentação, a instrução para chegar a um acordo, ou seja, para atingir um objetivo comum, parece obter melhores resultados do que a instrução para persuadir, que obriga a que cada membro exceda o par em razões que aumentam a plausibilidade da sua posição (Garcia-Mila, Gilabert, Erduran, & Felton, 2007, 2013).

Por conseguinte, tarefas direcionadas por uma perspectiva unilateral, cujo único objetivo é partilhado por todos os participantes, beneficiam mais de processos colaborativos do que aquelas guiadas pela presença de perspectivas bilaterais ou multilaterais. Nas primeiras, regista-se um intercâmbio intelectual entre os participantes, que através da pesquisa de informação complementar procuram uma solução única para o problema que lhes foi atribuído, que contudo também poderiam obter individualmente (Kuhn, 2015). Por exemplo, em tarefas deste tipo, participantes adultos totalizaram melhorias na aquisição e aplicação de novo conhecimento conceptual declarativo (Pease & Kuhn, 2011), e crianças melhoram o seu conhecimento de conceitos em temas das ciências sociais (Wirkala & Kuhn, 2011). Não obstante os resultados sugerem que as melhorias são independentes da colaboração e se devem antes à experiência dos participantes de trabalhar num problema que apenas admite uma única solução que, caso errada, aumenta a consciência individual, ou do grupo, sobre a necessidade de aperfeiçoar o percurso resolutivo e para encontrar outra solução (Kuhn, 2015).

Esta problemática torna-se particularmente brisante se nos recordarmos que, em oposição a tarefas unilaterais, as tarefas na argumentação exigem uma perspectiva bilateral, ou seja, a ponderação de pelo menos duas perspectivas alternativas sobre o mesmo tópico, que se orientam respetivamente por dois objetivos: por um lado, o enfraquecimento da posição e dos argumentos do opositor e, por outro lado, o desenvolvimento de esforços de cada um para melhor fundamentar as suas próprias razões e mais eficazmente anteceder os contra-argumentos do oponente (Walton, 1989). Em diálogos argumentativos, cada parceiro experiencia que a sua análise do pensamento do opositor se faz acompanhar da análise do seu próprio pensamento por aquele, e que esta análise se traduz, reciprocamente, na fundamentação da posição contrária na tentativa de anteceder os contra-argumentos à posição desafiada (Crowell & Kuhn, 2014; Kuhn & Crowell, 2011; Kuhn, Zillmer, Crowell, & Zavala, 2013). Este empenhamento em conhecer o pensamento do parceiro dialógico por meio da reflexão sobre o seu próprio pensamento torna-se mais interativo e mais eficaz pelo esforço mútuo dos dois arguentes em conciliar as suas posições conflituosas pelo diálogo metacognitivo, residindo aqui os benefícios intelectuais da atividade colaborativa (Kuhn, 2015). Quer isto dizer, que a interação dialógica entre os parceiros propicia

quer a reflexão sobre a perspectiva oposta quer o entrelaçamento refletivo das razões desta na sua perspectiva individual sobre o tópico.

Os vários fatores discutidos chamam a atenção para a complexidade das ingerências na eficácia da colaboração em processos de aprendizagem. Com efeito, os estudos realizados maiormente nos ensinios básico (cf. Van Steendam et al., 2014) e secundário (Kuhn, 2015; Sampson & Clark, 2009), em ciências, em matemática e na aprendizagem assistida por computador, não permitem corroborar a suposição da primazia universal da aprendizagem colaborativa nem com todos os tipos de grupos e nem com todos os alunos, nem como todos os tipos de tarefas (Kuhn, 2015). Por exemplo, num estudo com alunos do ensino secundário que trabalharam na procura da solução para um problema de química, as explicações elaboradas em grupo não se revelaram de qualidade superior àquelas provenientes do trabalho individual (Sampson & Clark, 2009). Do mesmo modo, verificou-se que pares, que se sentem excessivamente seguros sobre uma decisão tomada em conjunto, tendem a preterir informações disponibilizadas por terceiros e a reduzir a atividade de pensar autonomamente (Minson & Mueller, 2012).

A constituição dos grupos

Na questão fulcral sobre a eficácia de formas colaborativas de aprendizagem em contexto escolar, merecem ser analisados os critérios orientadores da constituição dos grupos de trabalho (Dillenbourg, 1999). Por conseguinte, coloca-se a questão se grupos heterogéneos, i. e., grupos cujos membros têm diferentes rendimentos escolares, desempenham melhor do que grupos homogéneos. Van Steendam (2014) sugere que a resposta depende essencialmente do tipo da participação individual nos processos colaborativos, podendo, numa configuração mista, os alunos cognitivamente menos avançados aproveitar da ajuda dos mais competentes. Em apoio a esta posição, Wiedmann (2012) deixa antever que o conflito intelectual gerado em grupos heterogéneos beneficia a aprendizagem dos alunos menos dotados por estes interrogarem as posições defendidas no grupo e o próprio desempenho coletivo. Desta forma, em debates sobre um tema de ciências exatas realizados em grupos mistos do 7.º e 8.º anos de escolaridade, as contribuições de colegas cognitivamente mais fracos, como manifestar e defender opiniões e parafrasear sugestões de colegas mais hábeis, mostraram-se decisivas quer para a sua aprendizagem, testada individualmente, quer para o desempenho do grupo (cf. Webb & Palincsar, 1996). Do mesmo modo, estudos em contexto universitário permitem recomendar a constituição de grupos heterogéneos, já que os participantes menos habilidosos na escrita melhoram os seus textos pela incorporação dos comentários sobre os conteúdos facultados pelos colegas mais talentosos (Patchan, Hawk, Stevens, & Schunn, 2013). Uma sugestão no mesmo sentido foi expressa num estudo realizado no ensino básico, no qual se observou que alunos menos

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

habilidosos progrediram através da modelação de estratégias de escrita textual efetuada pelos pares mais proficientes na matéria (McCutchen, 2011).

No cenário de grupos de trabalho com competências mistas, os alunos com um desempenho médio constituem um caso particular. Estes, manifestamente, aprendem menos em grupos heterogéneos, talvez devido à ausência de apoio do professor ou dos colegas mais avançados, que preferem apoiar aqueles mais fracos na resolução das tarefas comuns (Webb & Palincsar, 1996).

Os conhecimentos provenientes da investigação empírica carecem de unanimidade no que concerne aos proveitos que os alunos cognitivamente mais avançados retiram da aprendizagem colaborativa. Com efeito, ainda que estes alunos tendam a atribuir sentido a qualquer tarefa de aprendizagem (Rijlaarsdam & Couzijn, 2000) e desempenhem bem em contextos de rendimentos homogéneos (Hooper & Hannafin, 1991) e heterogéneos (Skon, Johnson, & Johnson, 1981), alguns estudos revelam que uma distância cognitiva muito pronunciada entre os membros de um grupo pode ser insuperável tornando a colaboração pouco motivadora e vantajosa para os participantes mais avançados (Van Steendam et al., 2014).

Por exemplo, no caso de tarefas complexas, os alunos com melhor aproveitamento académico parecem obter mais sucesso em díades homogéneas (Fuchs, Fuchs, Hamlett, & Karns, 1998; Hooper & Hannafin, 1988), o que se pode justificar pelas dificuldades na colaboração com colegas que cognitivamente lhes ficam muito aquém (cf. Kuhn, 2015; Van Steendam et al., 2014). Não obstante, pela adoção do “papel de professor” e pelas frequentes explanações disponibilizadas aos colegas intelectualmente menos hábeis, aqueles alunos acabavam por beneficiar da sua participação em grupos de desempenho heterogéneos. Ainda assim entre os professores parece ser muito difundida a crença de que os bons alunos retiram poucos proveitos cognitivos da interação em grupos heterogéneos, devido a não se sentirem expostos a reptos intelectuais de monta, o que diminui o rendimento e a magnitude da sua aprendizagem (Hooper & Hannafin, 1991). E contudo, os fatores instrução e treino adquirem uma maior projeção no caso destes alunos, pois que carecem de aprender como orientar a aprendizagem dos seus parceiros com menor êxito escolar e como lhes disponibilizar *feedback* positivo. Porém, uma vez orientados neste sentido, aumenta a qualidade das relações de aprendizagem em grupos heterogéneos e verifica-se um efeito positivo nos resultados da colaboração (Wentzel & Watkins, 2011).

A relevância do fator heterogeneidade/homogeneidade dos rendimentos escolares deve-se à elevada probabilidade de, em qualquer grupo, se registarem quer competências iniciais heterogéneas quer também a presença de, pelo menos, um aluno cognitivamente mais competente (Kuhn, 2015). Desta maneira, sobretudo em cenários colaborativos dominados pela distância cognitiva de um elemento relativamente aos outros, este pode, por exemplo, usufruir de um estatuto privilegiado (cf. O'Donnell, 2006) e por tal influenciar a solução comum, provocar ou impor a aceitação da sua solução ou decisão, e desta forma contribuir para a resignação dos colegas (Webb & Palincsar, 1996), sem que qualquer processo colaborativo de aprendizagem

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

tenha tido lugar dentro do grupo (Kuhn, 2015). Nestes cenários instrucionais coloca-se ainda a questão da passagem de conhecimento de um participante intelectualmente mais avançado para outro menos competente, que beneficia cognitivamente da transferência sem coadjuvar no desempenho comum. Este efeito que define a melhoria cognitiva individual proveniente da colaboração entre pares, na ausência de benefícios cognitivos imediatos resultantes do desempenho do grupo, é considerado por Kuhn (2015) como o critério mínimo para avaliar a eficácia de processos de aprendizagem colaborativos.

Afora o nível de desempenho individual, alguns autores consideram imprescindível o elevado grau de maturidade académica dos alunos para a implementação de formas de trabalho colaborativo (Rockwood, 1995b, 1995a). Por exemplo, Arnold e colegas (2012) advertem que o papel do professor em contextos de aprendizagem colaborativa depende muito da idade e preparação dos alunos, e Kuhn (2015) chama a atenção para que um desequilíbrio a este nível pode conduzir à variação de resultados entre grupos.

No respeitante a alunos adultos, as funções do professor parecem ser limitadas. Assim, embora estas não possam deixar de se traduzir na criação de ambientes propiciadores à aprendizagem, o decurso do trabalho pedagógico do professor depende principalmente dos objetivos de aprendizagem dos alunos e do tipo de interações que eles são capazes de estabelecer entre si, bem como da qualidade destas (MacArthur & Lembo, 2009). Quanto a alunos mais jovens devemos considerar que a sua preferência para modelos tendencialmente semelhantes a eles próprios e o seu elevado grau de consciência sobre a sua auto-eficiência facilita a aprendizagem em contextos colaborativos que praticam a modelação (cf. O'Donnell, 2006).

Para além dos fatores estudados, a eficácia da aprendizagem colaborativa parece relacionar-se a outros de índole social e sociopsicológicos com ganhos a nível socio-emocional, cognitivo e comportamental (Kuhn, 2015). Hooper e colega (1991) apontam que diferenças no desempenho atribuídas à composição do grupo correspondem, de facto, a défices nos processos de interação entre os participantes na colaboração. Desta maneira, é comumente aceite que a natureza das interações sociais decide o sucesso da aprendizagem colaborativa (Kuhn, 2015) e mais substancialmente para o grupo do que para cada indivíduo (cf. Hooper & Hanafin, 1991). Porém, os processos interrelacionais não se instalam automaticamente num grupo, mesmo se a realização das tarefas de aprendizagem for tecnicamente possível, como no caso da mediação por computadores. Por exemplo, no contexto da aprendizagem colaborativa assistida por computadores, três aspetos são determinantes para desencadear os processos de interação que promovem a sua eficácia: uma pedagogia funcional de instrução, conteúdos de aprendizagem relevantes e a formação de uma comunidade de aprendentes (Kreijns et al., 2003).

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Vários autores (Kuhn, 2015; Van Steendam et al., 2014) partilham a ideia de que o sucesso da colaboração depende, por exemplo, menos da homogeneidade ou heterogeneidade em termos de proficiência académica do grupo do que dos efeitos conjugados de outras variáveis em interação. Este aspeto é relevante quando se trata de orientar a colaboração entre crianças e adolescentes, que não dominam as habilidades imprescindíveis a interações positivas requeridas pelos métodos de trabalho colaborativo. De facto, a aquisição destas habilidades não dispensa o treino adequado para facultar e receber apoio, habilidades sem as quais se torna difícil participar construtivamente em processos colaborativos de aprendizagem em grupo (Kuhn, 2015).

Em suma, a eficácia de formas de trabalho colaborativas e o desenvolvimento académico dos participantes são indissociáveis das condições da sua realização, particularmente da instrução prévia e do treino dos pares e, mais ainda, das oportunidades criadas para o seu relacionamento e à natureza deste.

No aproveitamento do potencial da colaboração para a aprendizagem da escrita textual torna-se necessário entender as inter-relações sociais em jogo nestes processos e de que forma elas são afetadas pela conjugação de vários fatores externos e internos. Assim, a eficácia da colaboração para fins educacionais nesta área depende do cumprimento de múltiplos requisitos, como a instrução sobre o funcionamento das regras de colaboração (Van Steendam et al., 2014), sendo determinante para o seu sucesso a instrução e o suporte aos alunos durante a realização da tarefa (Van Steendam, 2016), o tipo de interações entre eles (Marttunen & Laurinen, 2012), os padrões que enformam a colaboração (Storch, 2002) e a sua associação à complexidade da tarefa (Van Steendam et al., 2014).

Contextos colaborativos para a aprendizagem da escrita terão um efeito positivo na composição textual se propiciarem o debate entre os participantes que defendem posições opostas sobre o tópico, facilitarem a explicitação dos próprios processos de raciocínio e o enriquecimento das posições individuais pela incorporação de elementos provenientes de outras perspetivas (cf. Kuhn, 2015). Ademais, estes contextos devem viabilizar a troca de experiências e de ideias, facilitar a acumulação de conhecimentos e melhorar as relações sociais entre os parceiros envolvidos no intercâmbio, presencial ou em outro (cf. Lowry et al., 2004; Kuhn, 2015). Em tarefas de escrita textual é de salientar que a colaboração facilita a conjugação e a expansão de informações disponíveis e necessárias à elaboração do texto (MacArthur, Graham, & Schwartz, 1991), favorece a aprendizagem mútua de estratégias de autorregulação (Corcelles & Castelló, 2015), motiva os alunos a refletir criticamente sobre o texto em elaboração e aprofunda a sua consciência da existência da audiência para aquele (Boscolo & Ascorti, 2004).

Em geral, as contribuições de terceiros, professores, pares ou tutores, em qualquer dos subprocessos constituintes do processo de escrita aligeiram a sobrecarga cognitiva individual e são, porquanto, entendidas como proveitosas para a sua aprendizagem. Dominados os procedimentos que regulam a colaboração e empenhando-se os alunos nela, as vantagens O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

cognitivas manifestam-se em textos que, por princípio, são mais aprimorados no respeitante ao vocabulário, mais complexos denotando uma qualidade geral superior (Yarrow & Topping, 2001) e respondem mais adequadamente ao tópico ou à tarefa solicitada (Fernández Dobao, 2012; Storch, 2005; Yarrow & Topping, 2001).

A abordagem cognitiva à aprendizagem da escrita textual enfatiza dois aspetos fundamentais com ilações para a estruturação de contextos pedagógicos colaborativos. São estes, e como expusemos no Capítulo 1, a sua complexidade, advinda da multiplicidade dos subprocessos cognitivos envolvidos (Flower & Hayes, 1981; Kellogg, 1994) e das interações com os fatores externos ao escritor, e a sua semelhança com uma situação de resolução de problemas (Bereiter & Scardamalia, 1987; Hayes & Flower, 1980b). Destes dois fatores decorre a sobrecarga dos recursos cognitivos individuais, por natureza limitados, da atenção e da memória de trabalho (e.g., Festas, 2002; Graham & Harris, 2014). Esta sobrecarga afeta os alunos inexperientes e que, sem consciência dos processos cognitivos inerentes à composição textual, não dominam estratégias de escrita, nem de autorregulação, para lidar com a pluralidade de requisitos inerentes a este tipo de tarefa escolar cujas exigências ultrapassam, em regra, as suas capacidades cognitivas (Gillespie & Graham, 2014; Graham et al., 2012; Graham & Perin, 2007c).

Aludimos atrás (cf. Capítulo 1), que estas são as principais causas para os problemas dos alunos na escrita textual e para o generalizado desempenho deficitário nesta área de desempenho, fenómeno transversal a vários níveis de escolaridade e a vários sistemas de ensino (e.g., Festas et al., 2015; Rogers & Graham, 2008). Pelo que, face à complexa natureza do processo da escrita textual e ao conseqüente risco de sobrecarga cognitiva dos alunos no desempenho destas tarefas, não surpreende que uma das recomendações pedagógicas ao ensino da escrita incida na configuração de contextos de aprendizagem que promovam o trabalho colaborativo entre os alunos nos diversos momentos do processo (Graham & Perin, 2007c).

2.3.2 A estratégia cooperativa do *jigsaw*

Afirmámos que as metodologias educativas que colocam o aluno no centro do ensino se opõem às praticadas na escola tradicional. Acrescentamos agora que elas aparecem com o movimento da educação nova incentivada pelo pensamento e ação de John Dewey, no transição do século XIX para o XX. Em tempos mais recentes, sobretudo depois da segunda metade do século XX, o entusiasmo pelo trabalho colaborativo em contextos de ensino formal aparece associado à necessidade de superar questões sociais e culturais e, em alguns casos, a tentativas para prevenir e superar conflitos raciais em sala de aula (Aronson et al., 1978; Johnson & Johnson, 1989, 1999), ou para facilitar a integração de grupos minoritários em universidades multiculturais (Strauss & U, 2007).

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Antes de observarmos o funcionamento da estratégia do *jigsaw*, que ilustra a aplicação dos princípios pedagógicos inerentes à conceção de contextos cooperativos de aprendizagem, lembramos que para a sua concretização, em geral, os professores dispõem de programas instrucionais⁷, por exemplo, os “Guiões para a Aprendizagem Cooperativa” (Dansereau, 1985), o “Student Team Learning” (STAD) (Slavin, 1991) e o “Cooperative Integrated Reading and Composition” (CIRC), e o recurso a técnicas instrucionais estruturadas e sequencialmente faseadas. De entre estas, talvez as mais conhecidas sejam o *think-pair-share*, a investigação em grupo, o debate em plenário de turma e o *jigsaw*, cingindo-nos nós a este último no âmbito desta tese devido à sua seleção para a nossa intervenção instrucional.

No que diz respeito ao *jigsaw*, historicamente, esta estratégia instrucional foi usada nas escolas públicas norte-americanas que, na sequência da política antissegregacionista, passaram a constituir turmas integracionistas com crianças e adolescentes de origem afro e latino-americana. Não obstante, tornou-se necessário acautelar que os conflitos raciais e sociais existentes nos meios externos à escola transitassem para a sala de aula e fossem disputados dentro destas com sequelas nefastas nos processos de aprendizagem dos alunos. Desta forma, foi concebida uma estratégia que objetivava criar processos de trabalho assentes na interdependência dos alunos entre si e na sua coordenação de forma a motivá-los para adotar formas de inter-relacionamento de carácter colaborativo, alternativo à competitividade dominante entre os diversos grupos étnicos. De modo mais concreto, o *jigsaw*, foi desenvolvida pelo psicólogo social norte-americano Elliot Aronson e a sua equipa, na segunda metade do século XX (<https://www.jigsaw.org/information/>), com fundamento em princípios teóricos da interdependência social positiva e da responsabilização individual e de grupo. O *jigsaw* exemplifica uma forma de trabalho cooperativo associada ao trabalho individual dos alunos que prescinde da exposição do professor sobre um conteúdo temático.

Esta estratégia foi delineada para facilitar a aprendizagem de matérias extensas, subdivisíveis em parcelas complementares, com o fim de valorizar cada contribuição individual para o sucesso coletivo, e de otimizar os esforços individuais no interior de pequenos grupos (Aronson et al., 1978; Johnson & Johnson, 1999). Desta caracterização muito breve, facilmente compreendemos que esta estratégia pedagógica de sala de aula pode criar contextos propiciadores para a aprendizagem da escrita de textos (Galbraith & Rijlaarsdam, 1999; Graham & Perin, 2007c).

Embora o *jigsaw* possa ser praticado em versões ligeiramente modificadas e simplificadas, todas elas pressupõem a preparação intensiva, prévia e pormenorizada pelo professor, e o cumprimento rigoroso pelos alunos de uma sequência de procedimentos que se organizam em três fases principais, como passamos a ilustrar. Desta forma e supondo que o professor estabelece quatro

⁷ <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=WWCircirc07>.

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

sub-tarefas – S1, S2, S3, S4 –, para tratamento de um conteúdo, vejamos, como pode organizar os alunos em sala de aula nessas duas fases que requerem interação:

Primeira fase

- Organização dos alunos em grupos de base, sendo cada grupo constituído por tantos membros quanto o número de sub-tarefas obtidas. No nosso exemplo, cada grupo de base tem quatro membros;
- Atribuição a cada membro, de cada grupo de base, de uma sub-tarefa pela qual é responsável individualmente. Seguindo o nosso exemplo, em cada grupo de base há um representante de cada um das quatro tarefas mencionadas, i.e., S1, S2, S3 e S4.

Segunda fase

- dissolução dos grupos de base;
- formação dos grupos de peritos, cada um constituído por, um máximo, de quatro alunos originários de quatro grupos de base, incumbidos da mesma sub-tarefa. De acordo com o nosso exemplo seriam formados os grupos de peritos S1, S2, S3 e S4;
- a cada grupo de peritos compete preparar meticulosa e responsabilmente a respetiva sub-tarefa de forma a que cada membro do grupo possa apresentá-la posteriormente nos respetivos grupos de base.

Terceira fase

- retorno aos grupos de base;
- articulação das contribuições individuais com vista à realização da tarefa comum;
- avaliação do desempenho individual e do desempenho do grupo de base.

Como se compreende dos procedimentos expostos, é indispensável que cada membro consciencialize, primeiro, a exclusividade das informações partilhadas no seu grupo de peritos perante os seus parceiros no respetivo grupo de base, que as desconhecem, com o objetivo da resolução da tarefa de aprendizagem comum; segundo, que cada participante tenha consciência que a unicidade dessas informações, para a resolução coletiva da tarefa de aprendizagem no seu grupo de base, cria uma relação de interdependência entre os seus membros. Esta consciência deverá conduzir ao cumprimento de dois objetivos: a prestação de uma contribuição positiva individual, para a resolução da tarefa de aprendizagem comum no grupo de base, tendo em vista a O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

avaliação do desempenho do grupo; a resolução com êxito da tarefa individual, já que os conteúdos de ambas as tarefas avaliativas, a do grupo de base e a individual, incidem no conjunto das prestações individuais dos seus membros.

Desta forma, o grupo de base apenas pode resolver competentemente a tarefa de que foi incumbido se todos os seus membros tiverem realizado eficazmente o seu quinhão; por seu turno, cada aluno apenas terá sucesso nas tarefas de avaliação individuais posteriores, se os seus colegas no grupo de base, em tempo oportuno, tiverem contribuído conscientemente para a resolução da tarefa comum (Johnson & Johnson, 1999).

Na base do que foi exposto no Ponto 2. sobre a distinção entre a aprendizagem colaborativa e a cooperativa afigura-se-nos que a estratégia do *jigsaw*, que acabámos de caracterizar, reúne traços das duas. A primeira fase de realização e de responsabilização pela contribuição individual poderá ser conotada ao princípio de cooperação que prevê a realização não presencial e assíncrona de cada contribuição e a restrição da responsabilidade individual apenas a esta. Todavia o decurso das atividades da segunda e terceira fases pressupõem um entendimento de índole colaborativo entre os membros do grupo tanto para assegurar o desempenho inicial, de nível individual, como o desempenho coletivo no grupo de base no momento de articulação das contribuições individuais.

Resumo do capítulo

A colaboração na aprendizagem é uma das abordagens de ensino centradas no aluno. Ela exige o empenhamento esforçado e responsável de cada um no processo de aprendizagem e tem lugar quando os alunos trabalham juntos para atingir objetivos de aprendizagem comuns.

A colaboração, que comparativamente a contextos individuais, é considerada eficaz para promover a aprendizagem em sala de aula, depende da conjugação de vários fatores, e em comparação com outros métodos apresenta resultados discutíveis. Entre estes destaca-se a qualidade das interações sociais no grupo, sendo a sua estruturação um empreendimento complexo com uma vertente desenvolvimental que exige instrução e treino (Kuhn, 2015; Roschelle & Teasley, 1995; Wentzel & Watkins, 2011). A instrução e o treino dos alunos para atuar colaborativamente, sobretudo no caso de tarefas abertas e pouco estruturadas (Van Steendam et al., 2014), têm maior impacto na eficácia cognitiva individual do que outros fatores, por exemplo, a composição do grupo (Hooper & Hannafin, 1991). Sendo a escrita uma atividade intrinsecamente comunicativa e social (Englert et al., 2006; Festas, 2002; Harris & Graham, 2013; Hayes, 1996), a colaboração permite dar forma a enquadramentos favoráveis à sua aprendizagem.

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Por exemplo, o *jigsaw* uma estratégia cooperativa de trabalho em grupo, regulada por uma sequência estrita e faseada de procedimentos, que promove a responsabilização individual e a interação positiva intra-grupo, parece configurar contextos de interação dialógica promotores da geração de conteúdos prévia à escrita contribuindo, desta forma, para aligeirar a carga cognitiva individual associada às tarefas de planificação.

Capítulo 3 – O ensino da escrita da argumentação

A ausência quase geral, (...),
de um ensino sólido e estruturado da argumentação,
apoiado numa cultura geral ampla e interessada na utilização prática,
transforma os nossos jovens em cidadãos lançados à água sem aprendizagem prévia e
posteriormente censurados por não saberem nadar.
Ensinar sistematicamente a argumentação (...) permitiria, ao mesmo tempo, diminuir a
desigualdade flagrante neste domínio e proporcionar um pouco mais de racionalidade a um
mundo onde talvez ela escasseie.
Breton & Gauthier (2001, p. 148, 149).

Para abordarmos o tema do presente capítulo começamos por definir a argumentação como uma atividade social e verbal do pensamento expressa em linguagem natural (Lopes, 1997) do dia a dia (Lopes, 1997; Perkins et al., 1991). Como prática pedagógica em sala de aula, o seu ensino reveste-se de diversas formas, como, por exemplo, a sua escrita e as discussões argumentativas em pequenos grupos ou em plenário de turma (Schwarz & Asterhan, 2010).

Estudar o ensino da escrita do texto argumentativo em contexto de aprendizagem formal implica posicionarmo-nos numa área de investigação pluri e interdisciplinar (Lopes, 1997), com uma diversidade de referências teóricas que incluem, entre outras, as teorias da argumentação e as das tipologias textuais, e marcada pelos conhecimentos provenientes da investigação empírica sobre o ensino da escrita textual empreendida de diferentes perspetivas, com métodos, focos de análise e resultados distintos. Não constituindo as teorias da argumentação o tema da presente tese, torna-se, contudo, pertinente aludir a algumas das suas contribuições, porquanto elas transparecem nas abordagens ao ensino da escrita do texto argumentativo, de relevância para o nosso estudo.

A principal função da argumentação consiste na resolução de conflitos de opiniões apelando à razoabilidade das partes em confronto, numa recusa manifesta da força física e do confronto bélico (Breton & Gauthier, 2001). Para tal, a argumentação cria um espaço de negociação onde pontos de vista controversos podem ser defendidos e refutados, reservando, por conseguinte, um desfecho aberto (Golder, 1992). Pela própria atividade de argumentar, cada participante viabiliza do seu horizonte e da sua perspetiva a passagem entre dois estados de pensamento: de um inicial,

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

que admite a controvérsia de posições sobre um assunto polémico, para outro final que apela ao entendimento das posições em confronto, por exemplo recorrendo a estratégias persuasivas.

Saber argumentar bem, ou seja, saber optar racionalmente entre alternativas opostas, desenvolver razões, de suporte e contra a posição tomada, e estruturá-las quer de forma progressiva (das premissas para a conclusão) quer de forma regressiva (da conclusão para as premissas), de forma a defender uma posição, ou a persuadir o interlocutor, ou a audiência, da viabilidade de uma alternativa, é um instrumento útil e fundamental para resolver controvérsias sociais e conflitos diários em todos os domínios da vida (e.g., Breton & Gauthier, 2001; Reznitskaya et al., 2007; Schwarz & Asterhan, 2010). Esta habilidade capacita o cidadão a participar atentamente no debate verbal de opiniões que tangem a sua sociedade e contribui assim para a existência e continuidade da democracia (Breton & Gauthier, 2001; Graham, Gillespie, & McKeown, 2013; Kuhn, 1991; Reznitskaya & Anderson, 2002).

Pelo exposto, compreende-se o interesse das instâncias oficiais escolares pela argumentação, oral e escrita. Em Portugal, o seu ensino integra as metas curriculares e os programas de Português em vigor no Ensino Básico (MEC, 2012, 2015), os Programas e Metas Curriculares para o Ensino Secundário (MEC, 2014), e a sua expressão escrita é avaliada nos exames nacionais (IAVE, 2015). Por exemplo, em países francófonos, o ensino da argumentação está instituído nos documentos curriculares da disciplina de Francês (Boissinot, 1999; Schneuwly & Dolz, 2009); nos EUA, lidera as metas de aprendizagem da componente de escrita na disciplina de Inglês, porém, supera-os, porquanto aprender a argumentar racionalmente, na base de premissas sólidas e de uma demonstração relevante, é transversal a todo o currículo (National Governors Association Center for Best Practices, Council of Chief State School Officers & Practices, 2010).

O ensino da composição escrita do texto argumentativo, pode ser perspetivado de uma abordagem dialógica, consubstanciando aspetos peculiares de duas atividades cognitivas exigentes: a argumentação e a escrita textual, que tornam a sua escrita e a sua avaliação exigentes (Schwarz & Asterhan, 2010). Afora este aspeto, ele encerra particularidades que, comparativamente ao ensino de outros géneros textuais, dificultam quer a prática pedagógica dos professores quer a sua aprendizagem pelos alunos (e.g., Ferretti & Lewis, 2013; Newell et al., 2011).

De acordo com a sequência dos tópicos agora aflorados, iniciaremos este capítulo pelas questões terminológicas e por expor algumas considerações teóricas acerca da argumentação. Prosseguimos, definindo o género escolar do texto argumentativo, cujo ensino é o objeto do nosso estudo, averiguando o seu posicionamento nos documentos curriculares portugueses. Em razão das dificuldades experienciadas pelos alunos na sua aprendizagem debatemos algumas propostas para o seu ensino: a primeira entende a escrita da argumentação como uma situação de resolução de problemas e envereda pelo ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas. A outra pressupõe a argumentação como uma atividade essencialmente conversacional e situa o ensino da sua escrita em contextos dialógicos prévios à escrita.

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

3.1 A argumentação

Quer na argumentação que ocorre em situações discursivas na comunicação do dia a dia, quer na terminologia associada ao texto argumentativo no âmbito do ensino das tipologias textuais, cruzamo-nos com as noções de “argumentar”, “argumento” e “argumentação” (Dolz, Gagnon, & Canelas-Trevisi, 2009; Schwarz & Asterhan, 2010).

Na linguagem das conversações diárias, as expressões “argumento” e “argumentação” são frequentemente identificadas como diferenças de opiniões e discussões acerca de um assunto (Schwarz & Asterhan, 2010; Stein & Miller, 1991). Com efeito, o processo argumentativo, ou uma argumentação, emerge face a um tópico polémico e discutível e supõe um desacordo ou desentendimento inicial entre dois parceiros conversacionais (Golder & Pouit, 1999). Ele implica que cada interveniente (que pode ser apenas um indivíduo em situação de conflito interior) avance uma posição distinta, porventura oposta, e que, por um lado, a justifique com raciocínios racionais, ou argumentos, e, que por outro lado, refute justificadamente as razões de suporte do ponto de vista alternativo (Kuhn & Udell, 2007; Walton, 1992). Um argumento pode também representar um raciocínio ou uma razão que demonstra a lógica, a verdade ou a falsidade de uma afirmação ou de uma tese, como no esquema de argumento de Toulmin, que apresentamos mais à frente.

No entendimento usual e quotidiano, a polissemia do termo argumentação, que abrange três significados interligados, tem sido assinalada por autores de áreas de conhecimento distintas (e.g., Kuhn & Udell, 2003; Schwarz & Asterhan, 2010), pelo que se nos afigura clarificador para o nosso tema tentar precisar as suas definições.

A atividade de argumentar concretiza-se num discurso verbal produtor de uma asserção, ou tese, e de uma constelação de razões que, consoante a sua função, são assumidas como argumentos a favor ou contra. Esta constelação que apresenta, prototipicamente, uma estrutura binária, formada por premissas e por uma conclusão, é regulada por princípios que fundamentam a defesa ou a refutação da tese inicial (Lopes, 1997; van Eemeren & Grootendorst, 2004), e pode

ter o objetivo, entre outros, de modificar as representações do parceiro conversacional sobre o tópico debatido (Golder & Pouit, 1999), de convencer ou de persuadir o interlocutor, ou a audiência, da plausibilidade da posição tomada (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1983).

A argumentação refere-se, em primeiro lugar, a uma atividade racional, expressa verbalmente e levada a cabo por dois, ou mais, interlocutores em defesa, ou em refutação, de um ou mais pontos de vista diferentes sobre um assunto controverso; em segundo lugar, a argumentação diz respeito ao produto resultante da atividade de argumentar, ou seja, à cadeia de argumentos produzidos por qualquer dos protagonistas nesta atividade (Kuhn, 1991; Schwarz & Asterhan, 2010; van Eemeren & Grootendorst, 2004; van Eemeren, Grootendorst, & Henkemans, 1996); por fim, o termo “argumentação” sintetiza os procedimentos verbais, empreendidos pelo arguente, que lhe

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

permitem expor, estruturar e interligar as razões a favor ou contra uma dada posição com um determinado objetivo comunicativo que pode ser o de agir sobre as representações do interlocutor ou da audiência (Breton & Gauthier, 2001; Plantin, 1996, 2016; van Eemeren & Grootendorst, 2004).

No contexto da presente tese, usamos o conceito de “argumento” para designar uma justificação da posição adotada, ou seja, uma razão a favor desta, ao passo que a noção de “contra-argumento” define uma construção que, de uma perspectiva oposta à defendida, antevê uma crítica à posição tomada e justifica a posição alternativa.

Explanados estes três termos centrais, gostaríamos ainda de registrar outra diversidade terminológica com que nos deparamos na revisão da literatura em torno da temática da escrita da argumentação e de tentar precisar as características das designações em curso.

Referimo-nos, antes de mais, à distinção entre as definições de texto, ou de ensaio, de opinião e a de texto argumentativo. A primeira surge nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e nos Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (MEC, 2012, 2015) que determinam o ensino da sua composição escrita para os 7.º e 8.º anos de escolaridade. O ensaio de opinião caracteriza-se como um texto simples, no qual o seu autor apenas expressa a sua opinião, sobre um tema, que justifica e exemplifica (Ferretti & Fan, 2016; Ferretti, Lewis, & Andrews-Weckerly, 2009), pelo que antecede e prepara o estudo do texto argumentativo. Este, mais complexo (Lane, Harris, Graham, Driscoll, Sandmel, Morphy, Hebert, & House, 2011) integra as diretivas curriculares para anos escolares mais avançados (MEC, 2012).

Crowhurst (1991) descreve o ensaio de opinião como sendo tradicionalmente composto por cinco parágrafos: afirmação da opinião do escritor, apresentação desenvolvida de três razões de suporte e conclusão. Em face desta caracterização, o texto de opinião distingue-se do texto argumentativo por prescindir de considerar perspectivas opostas à defendida e, por conseguinte, por se abster de tematizar eventuais críticas à posição tomada (Ferretti & Fan, 2016).

Ainda no campo da argumentação ocorre outra confusão, sobretudo na literatura de língua inglesa (Crowhurst, 1990a; Ferretti & Fan, 2016), causada, possivelmente, pela frequente ausência de uniformidade no uso de conceitos referentes a esta tipologia textual, apesar da referência comum a um mesmo constructo. Com efeito, as designações de *argumentative writing/ written argumentation* (escrita argumentativa/ argumentação escrita) (Ferretti & Lewis, 2013; Graham & Harris, 1989; Sexton, Harris, & Graham, 1998) e *argumentative essay* (ensaio argumentativo) (Graham & MacArthur, 1988) coexistem com a de *persuasive writing* (escrita persuasiva) (Applebee, Langer, Mullis, Latham, & Gentile, 1994; Bereiter & Scardamalia, 1982, 1987; Ennis, Harris, Lane, & Mason, 2014; Graham et al., 2012; Kiuahara et al., 2012). Por vezes, *persuasive* (persuasiva) e *argumentative written* (escrita argumentativa) são empregues como sinónimos (Ennis & Jolivet, 2014), ou a última é usada como um hiperónimo (Song & Ferretti, 2013) que inclui o tipo particular do texto persuasivo (Ferretti et al., 2009).

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Abstraindo do facto das noções em causa se referirem à escrita da argumentação, e antes de nos ocuparmos com as suas propriedades enquanto processo, convém tornar visível a essência da argumentação para entendermos no que se diferenciam os dois conceitos agora em análise. A argumentação é, de antemão, uma atividade social que tem lugar nas conversas de todos os dias entre dois, ou mais, interlocutores que defendem visões distintas sobre o mesmo assunto, mas empenhados em resolver verbalmente o seu dissenso de opiniões, e que para tal apresentam argumentos racionais quer a favor da posição adotada, quer de contestação à posição refutada (van Eemeren & Grootendorst, 1999). Definido o discurso argumentativo, devemos ainda esclarecer que ele pode assumir um carácter persuasivo ou de convencimento do interlocutor. De antemão, há a elucidar que, de um ponto de vista semântico, convencer e persuadir aspiram a objetivos distintos, visando o primeiro a transformação de uma opinião ou de uma perspectiva, enquanto persuadir pretende conduzir a uma ação, embora na prática, e de acordo com Plantin (2016) sejam usados como sinónimos.

Retomando o nosso propósito de precisar as características que tornam persuasivo um discurso argumentativo, há primeiro que ter em atenção que os argumentos, que não se reduzem aos seus elementos constitutivos individuais (van Eemeren & Grootendorst, 2004; van Eemeren et al., 1996), estão imbuídos de propósitos comunicativos diversos e podem aumentar, ou reduzir, a aceitabilidade das opiniões em confronto apenas na globalidade das estruturas argumentativas que os configuram (Breton & Gauthier, 2001; Walton, 1992; Walton, Reed, & Macagno, 2008). Estas estruturas podem almejar, por exemplo, o convencimento do parceiro dialógico sobre as vantagens, ou desvantagens, de uma das posições em confronto, ou a confluência destas para a elaboração de uma nova perspectiva sobre o tópico (Felton & Herko, 2004), como já dilucidámos. Desta forma, num discurso argumentativo com a finalidade comunicativa da persuasão, ou do convencimento, os interlocutores selecionam estratégias, ou estruturas argumentativas compostas por uma tese, ou posição defendida, e por uma posição alternativa sobre o mesmo tópico e respetivas razões de suporte, cujo carácter persuasivo reside numa forma convencional de representar as relações entre estes elementos (Ferretti et al., 2009). O poder de convencimento de uma cadeia argumentativa assenta, por conseguinte, numa articulação particular dos elementos constitutivos de uma estrutura discursiva específica direcionada, na sua globalidade, para aquela finalidade discursiva. Com efeito, numa argumentação com o intuito recíproco de convencimento do parceiro dialógico, cada um enaltece os méritos da sua própria posição, desenvolve justificações bem fundamentadas e apresenta provas causais, em resposta às razões apresentadas pela posição oposta acentuando as insuficiências e discrepâncias desta. Todavia é precisamente o reconhecimento desta última e a ponderação das respetivas razões com a finalidade dupla de acentuar as suas incongruências e falhas e de as aproveitar no contexto da cadeia argumentativa em proveito próprio, com o intuito de antever e minar possíveis críticas à própria posição (Walton, 1992; Walton et al., 2008), que avoluma e intensiva o efeito persuasivo do discurso

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

argumentativo (Ferretti et al., 2009). Asterhan, por exemplo, destaca o papel da crítica e do conflito de opiniões inerente à argumentação dialógica como preditor dos ganhos conceituais dos participantes num processo argumentativo principalmente em temas complexos (Asterhan, 2013). Pelo exposto torna-se claro que o discurso argumentativo num registo oral não se rege por um esquema pré-definido, porém, progride pela alternância das achegas dos parceiros e consoante o teor destas, e reserva-se um final aberto, decidindo a maleabilidade, reflexiva e discursiva, de cada interlocutor no ajustamento dos seus argumentos aos do outro o sucesso das suas estratégias argumentativas (e.g., Bereiter & Scardamalia, 1987; Felton & Herko, 2004). Do que foi dito, relembramos, a argumentação como ocorre na vida diária é, essencialmente, dialógica, ela reconhece a controvérsia do tópico e, por conseguinte, a contestabilidade de uma posição sobre este, qualquer que ela seja.

Vejamos o alcance destas características do discurso argumentativo oral para a definição de texto argumentativo escrito, pois que, e em oposição à dialética inerente ao intercâmbio argumentativo entre falantes presenciais. O segundo conceito refere-se a um produto elaborado na situação individual de escrita. Por norma, nesta o aluno é solicitado a tomar posição sobre o tópico, pré-fixado no enunciado da tarefa, com a finalidade de convencer o leitor - frequentemente o professor - da tese que defende, ou refuta, pelo desenvolvimento de razões e apresentação de provas. Em suma, o texto escrito inclui componentes, que o individualizam de outras tipologias, e que implicam que o seu escritor mantendo em mente a controvérsia do tópico dê conta das suas diversas facetas ponderadas num suposto diálogo com um parceiro figurado, ou seja contrabalance os prós e contras de qualquer que seja a sua posição sobre aquele tópico, com a finalidade de persuadir o interlocutor – que é, de facto, o leitor - sobre a plausibilidade da posição adotada (Felton & Herko, 2004; Song & Ferretti, 2013).

Para terminar a delimitação conceptual dos termos texto argumentativo/texto persuasivo, e de acordo com Song e Ferreti (2013), afigura-se-nos que a noção mais abrangente neste domínio se refere a um texto argumentativo que pode possuir, entre outras, a característica particular da persuasão (Ferretti et al., 2009), se, na sua globalidade, ele denota o intuito de convencer o leitor sobre a plausibilidade da posição defendida. A centralidade do conceito do texto argumentativo de índole persuasivo para o presente trabalho justifica a sua repetição ao longo das páginas que o compõem, recorrendo nós a sinónimos como a escrita argumentativa e a escrita da argumentação.

3.1.1 Contributos das teorias da argumentação

Para Walton (1992) as abordagens teóricas recentes sobre a argumentação, nas áreas mais diversas do conhecimento, devem-se à ideia pragmática de que o argumento é algo que pode ser usado de forma adequada ou inadequada, nas conversações do dia a dia. Assim, e face à plethora de estudos de orientações diversas provenientes de correntes disciplinares com interesses O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

heurísticos e propósitos práticos distintos, cingimo-nos àquelas reflexões nesta área do conhecimento com significado para a nossa investigação e que são, pela sua ordem de apresentação, o esquema argumentativo de Toulmin (1958, 2003), a nova retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958, 1983), a teoria pragmatialéctica (van Eemeren & Grootendorst, 2004) e a teoria dialógica (Walton, 1992).

Se a obra de Aristóteles constitui a referência histórica e clássica nos estudos sobre a argumentação, onde este conceito surge associado à Lógica, como a arte de pensar corretamente, à Retórica como a arte de falar bem e à Dialética, a arte de dialogar bem (Plantin, 2016), a renovação do interesse teórico contemporâneo por esta temática e a sua aspiração à autonomia atribui-se aos estudos de Toulmin e ao trabalho conjunto de Perelman e Olbrechts-Tyteca, ambos datados de 1958 na sua primeira edição.

O modelo argumentativo de Toulmin⁸

Entre outros aspetos inovadores, Toulmin (1958, 2003) estuda a apresentação de provas lógicas e a justificação de conclusões na argumentação quotidiana e formula as suas estruturas gerais próprias do discurso racional expresso em linguagem comum. Este autor esquematizou a estrutura argumentativa mínima que inclui um conjunto de dados e uma conclusão emergente daqueles através de uma regra de passagem. O esquema argumentativo, muito divulgado em diferentes áreas do saber, assegura a passagem dos Dados (D) para a Conclusão (C) através da Garantia ou Certificação (W), ou seja, a regra que justifica essa passagem. Reproduzimos o modelo da célula argumentativa simples adaptado de Silva (cf. Silva, 2012, p. 155):

⁸ Plantin (2016) chama a atenção para as dificuldades inerentes à tradução do substantivo inglês *argument* que admite em Francês, consoante o contexto, as traduções de *argument*, *argumentation* e *dispute*, em Português, respetivamente: “argumento” (no sentido de razão) “argumentação” e “disputa”. Silva (2012) traduz o esquema desenvolvido por Toulmin (1958) por modelo do argumento de Toulmin e Grácio refere-se à célula argumentativa ou ao padrão básico de um argumento <https://www.ruigracio.com/VCA/OModeloToulmin.htm>.

(D) Dados:

O Harry nasceu nas Bermudas

(W) Garantia ou Certificação, ou seja a regra que justifica a passagem dos Dados para a Conclusão:

As pessoas nascidas nas Bermudas são geralmente cidadãs britânicas

(C) Conclusão :

O Harry é cidadão britânico

Este esquema simples pode ser complexificado pela introdução de elementos, como o Suporte ou Apoio e Modalizadores que remetem para uma restrição (Silva, 2012), que o abre à crítica. Desta forma, a regra de passagem pode ser modalizada e sofrer uma Restrição (R):

A menos que os pais de Harry sejam cidadãos estrangeiros

Ou, pode ser reforçada (B):

Dados os estatutos vigentes

Embora cada uma das Premissas, que integram os Dados, a Justificação e o Reforço, e a Conclusão contenham informação diferente, a passagem das primeiras para a Conclusão é possível graças à relação ao nível dos conteúdos (Silva, 2012). Esta relação, que se encontra na origem do movimento argumentativo fulcral entre os Dados e a Conclusão – ou nova Tese –, admite duas possibilidades de ordenação num texto (Silva, 2012): a organização progressiva, mais comum na argumentação escrita, decorre das Premissas para a Tese (O Harry nasceu nas Bermudas logo é cidadão britânico). Na oralidade, a transição tende a ser de ordem regressiva, da Tese para as Premissas (O Harry é cidadão britânico porque nasceu nas Bermudas) (cf. Lopes, 1997). A validade de uma argumentação depende da estruturação dos seus enunciados e do movimento argumentativo que permite, através de regras gerais, ou de um argumento, justificar uma inferência (As pessoas nascidas nas Bermudas são geralmente cidadãs britânicas) e concluir um enunciado (ou seja, uma tese ou Conclusão) de outro enunciado (os Dados).

De acordo com Toulmin, é de notar ainda que uma argumentação, definida como um composto formado por uma asserção (declarada na Conclusão) e as razões justificadoras (expressas na Garantia ou regra de passagem), explícitas ou implícitas, admite uma multiplicidade de formas. Duas argumentações distintas pertencem contudo ao mesmo campo se ao nível dos conteúdos existe uma relação entre os Dados, a Garantia ou regra de passagem e a Conclusão, embora a Conclusão e cada uma das Premissas contenham informação diferente, como no exemplo disponibilizado atrás.

Afora o mérito de o esquema de Toulmin consistir num sistema simples de referência para estudar a argumentação numa multiplicidade de domínios (Hayes, 2006), e de ter criado uma linguagem comum para a discussão e análise dos argumentos do discurso racional expresso na linguagem

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

natural de aplicação quotidiana (Perkins et al., 1991), o foco na função exclusivamente justificadora da regra de passagem (Garantia) permite verificar a ausência de contra-argumentos, e da sua refutação, que são elementos estruturais num texto argumentativo (Plantin, 1990).

A Nova Retórica

Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958, 1983) situam-se na continuidade da Retórica Antiga para estudar a função persuasiva e unilateral da argumentação. Estes autores insistem na sua dimensão ética e na procura de uma lógica de valores alargando a retórica a uma lógica argumentativa do pensamento não formal, ou seja, não matemático, expresso em língua natural. Na Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca, a argumentação investiga as técnicas discursivas que têm o objetivo de provocar ou reforçar a aceitabilidade de uma tese proposta ao consentimento de uma audiência. De uma perspetiva comunicacional, a Nova Retórica explora todo o tipo de discurso que tem a finalidade de persuadir um auditório particular, pelo que o orador tendo em vista a eficácia da sua mensagem dirige a sua atenção para as questões relacionadas com a receção do seu discurso e com a audiência do mesmo.

Em conformidade, Perelman e Olbrechts-Tyteca centram-se na análise de técnicas argumentativas articuladas em torno de dois eixos: o do discurso em si e das suas técnicas, e aquele constituído pelo impacto do discurso no recetor de acordo com a finalidade discursiva do orador, preocupações partilhadas, sem dúvida, também por outras abordagens funcionais ao ensino do texto argumentativo (Coirier, Andriessen, & Chanquoy, 1999).

A teoria pragmatialética

Esta teoria desenvolve a partir de diversos substratos teóricos uma abordagem normativa à argumentação e interessa-se pela elaboração de regras de avaliação dos argumentos selecionados para resolver racionalmente diferenças de opiniões apelando à razoabilidade dos interlocutores. Por conseguinte, distancia-se de perspetivas da área da linguística (Plantin, 1990) ao postular que as expressões verbais não são por natureza argumentativas e só adquirem esta característica quando desempenham uma determinada função no processo comunicativo (van Eemeren & Grootendorst, 2004). Este processo desenvolve-se pelo intercâmbio de argumentos, cuja estrutura decide a aceitação, ou a refutação, de um dos pontos de vista em confronto (van Eemeren, Grootendorst, & Henkemans, 1996, 2002; van Eemeren & Grootendorst, 2004). Na definição destes autores (van Eemeren & Grootendorst, 2004):

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Argumentation is a verbal, social, and rational activity aimed at convincing a reasonable critic of the acceptability of a standpoint by putting forward a constellation of propositions justifying or refuting the proposition expressed in the standpoint (p. 1)⁹.

Desta definição, salientam-se três vertentes da argumentação: uma atividade verbal, oral ou escrita, que se concretiza por intermédio do uso da linguagem; uma atividade social regulada por normas de avaliação crítica da eficácia da cadeia argumentativa com vista à resolução de um diferendo de opiniões pela aceitabilidade, ou a refutabilidade, de uma das posições em conflito; uma atividade racional baseada em considerações do pensamento em torno de um ponto de vista controverso. A argumentação, a favor ou contra uma dada posição, pode ser simples, se apenas apresenta uma razão, ou consistir numa estrutura mais complexa quando organiza as razões de suporte ou de refutação numa cadeia cuja análise exige a consideração de fatores contextuais e pragmáticos.

A teoria pragmadialética alia uma vertente dialética à dimensão pragmática da argumentação e revela a função dupla do argumento condicionado por fatores situacionais (van Eemeren & Grootendorst, 2004; Walton, 1989). A definição pragmática de argumento, que consiste numa asserção relevante para obter uma determinada conclusão de acordo com procedimentos adequados a um diálogo racional, postula que a sua função justificadora, ou de refutação, depende da sua posição na cadeia argumentativa e das regras que a regulam consoante os propósitos comunicativos do seu proponente. A natureza dialética caracteriza a argumentação como uma discussão crítica, com um tipo específico de diálogo que tem por objetivo a resolução de uma controvérsia conversacional (Walton, 1992).

Como dissemos, a teoria pragmadialética apresenta uma forte preocupação normativa pelo que define as normas da avaliação da eficácia da argumentação, materializadas na descrição técnica de argumentos, e na identificação das regras da discussão cujas fases sucessivas identifica e esclarece. Assim, na primeira fase, ou na abertura, os interlocutores reconhecem uma divergência e declaram as duas posições em confronto: a defendida e a contestada. Após esta, os protagonistas anunciam a decisão de procurar pela discussão crítica o acordo para a sua dissensão, assumindo-se um como proponente e outro como opositor. Na terceira fase, a da argumentação em si (remetemos para a polissemia do termo já mencionada), os interlocutores trocam argumentos de justificação ou de refutação. Para atingir o consenso final, eles dispõem de várias possibilidades: a resolução da controvérsia, a retirada da posição defendida ou o abandono da contestação (van Eemeren & Grootendorst, 2004).

9 Propomos a seguinte tradução: A argumentação é uma atividade verbal, social e racional que tem o objetivo de convencer um juiz racional da aceitabilidade de um ponto de vista pela apresentação de uma constelação de proposições destinadas a justificar (ou a recusar) o ponto de vista.

A teoria dialógica

Esta abordagem teórica postula que a argumentação ocorre num contexto de diálogo e foca-se em argumentos baseados em suposições plausíveis tal como frequentemente ocorrem em situações conversacionais do dia a dia (Walton, 1992). Deste modo, o raciocínio usado na argumentação, assente na plausibilidade, é uma espécie de raciocínio prático e útil que, na ausência de provas evidentes a favor de uma das posições discordantes e em conflito, admite ser corrigido, revisto e mesmo refutado e deve ser avaliado nas situações de diálogo, em que ocorre, portanto entre duas partes que se encontram envolvidas em justificar, ou refutar, um determinado ponto de vista. Na base de um raciocínio presumível, ou seja que assume hipoteticamente a probabilidade das justificações ou dos argumentos apresentados, encontram-se opiniões de natureza temporária, o que permite, com o avançar da argumentação e perante novas suposições ou na sua ausência, o seu abandono [de uma opinião] e a formulação de uma nova tese. Por conseguinte e devido à característica de incerteza das opiniões em confronto, o critério da plausibilidade parece mais apropriado para analisar a adequabilidade de argumentos assentes na suposição de que algo é verdadeiro até que o parceiro dialógico apresente provas mais plausíveis em demonstração do contrário, como acontece frequentemente em diálogos sobre assuntos diários. Torna-se assim óbvio que a adequabilidade dos argumentos de um raciocínio argumentativo plausível não é medida pelo seu sucesso em convencer o parceiro conversacional, mas apenas pela sua função clarificadora da opinião hipotética e temporariamente plausível. Desta forma, dependendo do posicionamento do argumento e da sua finalidade no diálogo argumentativo e das regras que regulam o intercâmbio dialógico, ele pode fundamentar, ou refutar, uma posição (Walton, 1992; Walton et al., 2008). Por conseguinte, os participantes de um diálogo argumentativo focam-se mutuamente na cadeia argumentativa elaborada pelo outro e perseguem dois objetivos: pelo primeiro tentam assegurar que o oponente produza asserções passíveis de ser usadas em benefício próprio, quer isto dizer a favor a posição individual defendida. Com o segundo, eles concentram-se em corroer a cadeia argumentativa justificadora da posição oposta identificando e explorando as suas fraquezas em proveito da posição que defendem (Walton, 1989, 1992).

Em suma, a teoria dialógica é pragmatialética e analisa o raciocínio presumível como um tipo distinto de discurso que ocorre em diferentes situações argumentativas, como o diálogo na vida de todos os dias, o debate público, a negociação, mas também a questionação científica, entre outras (Klein & Rose, 2010; Walton, 1992). Esta teoria convida a uma atitude aberta perante a argumentação que defende como um intercâmbio de argumentos a favor, ou contra, a plausibilidade de uma opinião na ausência de provas e factos imbatíveis que decidam a contenda. Nesta abordagem à argumentação, os argumentos são meios que permitem transferir a plausibilidade de um ponto de vista para outro, oposto, sendo a sua adequabilidade avaliada por meio de perguntas críticas, apropriadas a cada diálogo argumentativo e sobre a sua contribuição para aumentar a plausibilidade da posição tomada. Estas perguntas baseiam-se no princípio de

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

que os argumentos, sendo formas convencionadas de representar as relações entre eles e a posição defendida, ou refutada, são distintos entre si, não se reduzem aos seus elementos constitutivos individuais e perseguem diferentes propósitos comunicativos que apenas se concretizam na globalidade dos esquemas argumentativos que configuram (van Eemeren et al., 2002; Walton, 1992; Walton et al., 2008). Muitos esquemas argumentativos são refutáveis por natureza, pois, mesmo após ter sido aceite, um argumento pode vir a ser posteriormente refutado, se novas provas forem tomadas em consideração e o parceiro dialógico colocar perguntas sobre a sua plausibilidade antes de ter de aceitar a conclusão (Walton et al., 2008).

Em suma, ao avaliarem a contribuição de cada argumento para o aumento da plausibilidade da posição defendida, as perguntas críticas antevêm potenciais contra-argumentos, e respetivas refutações, e funcionam como critérios normativos da relevância e eficácia de uma dada estrutura justificativa consoante os objetivos comunicativos do escritor (cf. Song & Ferretti, 2013).

3.1.2 O género escolar do texto argumentativo

Prosseguindo na caracterização do nosso objeto de estudo, relembramos que, não obstante as achegas das teorias da argumentação, se trata antes de mais de operacionalizar um conceito, o de texto argumentativo, para efeitos do ensino da sua composição escrita nas aulas de língua materna (cf. Dolz et al., 2009).

A noção de texto inscreve-se na área da linguística do texto e descreve uma unidade que manifesta as características formais apenas de um determinado tipo de discurso, no caso presente, o argumentativo (Silva, 2012). Em contraste, a noção de sequências textuais refere-se a protótipos adquiridos socialmente, presentes em discursos reais, e propicia o reconhecimento de esquemas de agrupamentos semânticos de enunciados, na sua maioria breves, como, por exemplo, aproximadamente argumentativos ou narrativos (Adam, 1992, 1995).

Centrando-nos, porém, nas características do texto que trabalhamos ao longo da nossa intervenção, afigura-se-nos mais adequada a noção de “texto extenso” (*extended text*) como o entende McCutchen (1986). Neste sentido, a ideia de texto argumentativo extenso designa, primeiro, uma peça (escrita) composta de várias frases semântica e pragmaticamente organizadas numa estrutura coerente orientada por uma estratégia argumentativa, implícita ou explícita, que pode ser de índole persuasiva.

Segundo, a coesão desta estrutura é garantida pelos conectores textuais que organizam hierarquicamente os argumentos, a favor e contra a tese estabelecida, e os coordenam numa sequência linear de acordo com as regras da língua escrita e com um esquema argumentativo estandardizado (Piolat, Roussey, & Gombert, 1999; Roussey & Gombert, 1996).

Terceiro, ela veicula um discurso contraditório porque admite alternativas, sobre um tópico controverso, cujas razões de suporte, para cada uma das posições em confronto, são elaboradas e O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

desenvolvidas numa cadeia argumentativa. Esta, quando imbuída de uma intenção persuasiva, pondera os prós e contras de cada posição em confronto com o objetivo de refutar justificadamente a posição oposta à defendida e para chegar a uma conclusão que, captando o cerne da linha argumentativa sustentada, reforça o intuito de convencimento do seu autor da plausibilidade da posição defendida (Adam, 1992, 1995a; MEC, 2012; Coirier et al., 1999; van Eemeren & Grootendorst, 2004).

A noção de texto argumentativo, que acabámos de dilucidar, harmoniza-se com a definição que adotamos na presente tese e postulada nos documentos curriculares da disciplina de Português em vigor no ano letivo de 2012/2013, aquando da realização do nosso estudo. De acordo com estes documentos, num texto argumentativo escrito, o autor cruza, pelo menos, dois pontos de vista, o seu e o de um suposto parceiro conversacional, subentendendo-se desta forma a argumentação como uma atividade verbal essencialmente oral e dialógica (Adam, 1992, 1995; Boissinot, 1999; MEC, 2012; Kuhn & Crowell, 2011; Kuhn, Hemberger, & Khait, 2016; Walton, 1989). Na escrita argumentativa, prossegue o documento em causa (MEC, 2012), o escritor gere os argumentos a favor da sua posição e antecipa possíveis objeções que diligenciam enfraquecê-la. Ele faz avançar a cadeia argumentativa pelo intercâmbio entre razões de suporte à posição defendida e objeções, implícitas ou explícitas, porém, refutadas, num movimento mais ou menos simétrico e igualitário ou confere-lhe formas mais complexas ou ambíguas em virtude da apropriação individual da língua para alcançar os seus objetivos discursivos (cf. Coirier et al., 1999).

Assim, reunindo as múltiplas contribuições, desenvolvidas nos pontos antecedentes, apresentamos uma definição de texto argumentativo elaborado, ou extenso, suportada nos documentos curriculares para o ensino do Português (MEC, 2012; ME, 2009), que integra um composto de oito elementos (Coirier et al., 1999; De La Paz, 2001; Harris et al., 2008), constituindo cada um deles um pré-requisito do posterior, a saber:

1. Apresentação do tópico (cf. De La Paz, 2001; Harris et al., 2008);
2. Reconhecimento da existência de um conflito entre, pelo menos duas, posições sobre este tópico (cf. Golder & Pouit, 1999; Stein & Bernas, 1999);
3. Tomada de posição sobre o tópico (cf. Golder & Coirier, 1994; Harris et al., 2008).
4. Apresentação de uma posição alternativa sobre o tópico (cf. Felton & Herko, 2004; Ferretti & Fan, 2016);
5. Suporte da posição tomada pela apresentação de razões desenvolvidas e justificadas apoiadas em exemplos pertinentes (cf. De La Paz, 2001; Harris et al., 2008);
6. Apresentação de razões de apoio da posição alternativa (cf. Perkins et al., 1991);
7. Refutação justificada da posição alternativa (cf. De La Paz, 2001; Harris et al., 2008);
8. Conclusão das posições em confronto com referência ao argumento mais relevante a favor da posição defendida tendo em vista o convencimento do leitor sobre a pertinência desta em virtude

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

dos argumentos aduzidos (De La Paz, 2001; Harris et al., 2008; Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1983; Stein & Miller, 1991).

3.1.3 O ensino da argumentação nos documentos curriculares

Sendo a argumentação uma atividade social, crucial para o desenvolvimento da habilidade humana de pensar, é a sua essência comunicativa e dialógica que, em opinião de Schwarz e Asterhan (2010), subjaz ao ressurgimento atual do seu ensino em contextos educacionais. Assim, e embora no âmbito do ensino formal a prática da argumentação seja transversal às áreas das Humanidades e das Ciências Exatas, o ensino da sua composição escrita enquanto género escolar ocorre no âmbito da disciplina de língua materna.

Schneuwly e Dolz (2009) defendem que disciplinas como o Português e o Francês, nos respetivos sistemas instrucionais, possuem um carácter escolar misto que emerge dos seus conteúdos particulares e respetivas didáticas. Com efeito, os seus conteúdos temáticos e objetivos de ensino não correspondem, em si, a nenhuma disciplina académica estruturando-se em torno de uma tríade complexa e heterogénea composta pelas componentes das atividades de linguagem (leitura, escrita e recitação, não constando esta última dos programas curriculares portugueses), do trabalho sobre a língua (gramática, vocabulário, ortografia) e sobre a literatura (Schneuwly & Cordeiro, s.d.; Schneuwly & Dolz, 2009).

Como sumariamente aludimos, no nosso sistema educativo a eleição do ensino da tipologia argumentativa como conteúdo curricular é recente e não integrava os Programas do Ensino Liceal de 1948 (MEN, 1948). Numa sinopse sobre os conteúdos programáticos para a disciplina de Português¹⁰ contidos nos documentos curriculares após 1948 constatamos alguma flutuação quanto ao ensino da argumentação.

Desta forma, nos objetivos metodológicos, transversais a outras disciplinas, do Programa do Ensino Primário de 1978 formulava-se a orientação vaga para a aprendizagem da expressão, sem receio, das opiniões, sentimentos e juízos críticos. Os Programas de Português para o Ensino Básico de 1991 referem o ensino do texto de opinião, enquanto para o Ensino Secundário mencionam a aprendizagem do texto argumentativo. O programa de 2009 (ME, 2009) e as Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico de 2012 (MEC, 2012) prescrevem, desde o terceiro ano do 1.º ciclo de escolaridade, o ensino de conhecimentos dos processos cognitivos complexos inerentes ao processo da composição textual bem como a instrução das características

¹⁰ No espaço temporal que dista entre os documentos curriculares de 1948 e os vigentes à data da realização do nosso estudo, a disciplina em causa foi temporariamente intitulada de Língua Portuguesa.

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

específicas das várias tipologias textuais. O programa de Português de 2009 define como metas para a expressão oral do 2.º ciclo a compreensão das linhas gerais de uma argumentação e a sua exposição clara e explicitamente marcada. Para o 3.º ciclo, este documento postula a prática da interação oral sobre assuntos do quotidiano, de interesse pessoal, social ou escolar do aluno, como base para a aprendizagem da argumentação lógica adaptada às situações e finalidades comunicativas de convencimento do interlocutor. No respeitante à escrita, ele estipula a produção de tipos e formatos de textos adequados ao desenvolvimento da argumentação lógica, assente em exemplos pertinentes, com intencionalidades e finalidades argumentativas, que demonstrem o uso de mecanismos retóricos para agir sobre a audiência (ME, 2009).

O Programa de Português para o Ensino Básico, em vigor no ano de realização do nosso estudo, prescreve o ensino de um texto de características argumentativas no domínio da escrita do 7.º ano de escolaridade em diante, coexistindo a sua prática oral nestes três anos de estudos (MEC, 2014, 2012, 2015). Nos documentos normativos sobre os conteúdos programáticos da disciplina de Português para o Ensino Secundário (Ministério da Educação e Ciência, 2014) constatamos que o ensino da argumentação não inclui explicitamente o texto argumentativo, ao contrário do respetivo documento para o Ensino Básico, como acabámos de observar.

Posteriormente ao nosso estudo, nas Metas Curriculares para o Ensino Básico de 2015, a escrita da argumentação simples, que apresenta uma posição e enuncia argumentos em defesa de duas opiniões contrárias (dois argumentos para cada posição) sobre um tema, proposto pelo professor, é referenciada no domínio da oralidade no 5.º ano e retomada sucessivamente nos anos seguintes (MEC, 2015, p. 65). A escrita do texto de opinião faz parte das metas de aprendizagem do 5.º ano, cuja aprendizagem aumenta de complexidade no respeitante ao número dos seus elementos estruturais. No 7.º ano, é introduzido o conceito de texto argumentativo no domínio da produção escrita sem referência à contra-argumentação. A produção escrita de um texto argumentativo com “argumentos que diminuam a força das ideias contrárias” (MEC, 2015, p. 81) e outros opostos à proposta do professor consta dos conteúdos dos 8.º e 9.º anos.

A complexidade crescente no ensino da argumentação oral e escrita, objeto de atenção dos documentos curriculares para o Ensino Básico, não se nos afigura continuada no Ensino Secundário. Embora no Programa e as Metas Curriculares para a disciplina de Português no Ensino Secundário, em vigor desde 2014, se afirme que “o trabalho a desenvolver em domínios como a Oralidade, a Leitura e a Escrita releva fundamentalmente de uma conceção escalar (textos e géneros vão sendo progressivamente mais complexos)” (MEC, 2014), a escrita do texto de opinião é apenas treinada no 10.º e 11.º anos e nem o seu treino nem o do do texto argumentativo constam dos conteúdos programáticos do 12.º ano.

Sem pretender tomar as orientações curriculares de outros sistemas de ensino por medidas universais, gostaríamos de contrapor as recomendações do *Common Standards Initiative* (Common Core State Standards Initiative, 2017) que enfatiza o ensino da argumentação oral e

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

escrita desde os primeiros anos de escolaridade já que a habilidade de redigir argumentos bem fundamentados é um requisito necessário tanto ao sucesso acadêmico como profissional¹¹. No sistema educativo francês o ensino da composição escrita da argumentação, e a sua didática, usufruem de uma presença longa pois remontam historicamente ao ensino da dissertação literária que foi absorvida no processo constitutivo da disciplina escolar de Francês ao longo da segunda metade do século XIX (Dolz, Gagnon, & Thévenay-Christen, 2009).

Sobre a dissertação literária esclarecemos que ela constituía um exercício de composição escrita na qual o aluno traduzia as suas ideias sobre um texto literário pela convocação das elevadas habilidades cognitivas de análise, síntese e organização em conformidade com um determinado plano de retórica (Dolz et al., 2009). Para melhor entender os laços remotos entre a dissertação literária e o atual texto argumentativo devemos acrescentar que à evolução deste último, e simultaneamente da sua didática, para um objeto de ensino escolar não são alheios os movimentos de transformação da escola associados à necessidade de melhor lidar com a heterogeneidade social da massa de alunos que, a partir da década de 60 do século XX, passou a aceder à escolaridade geral. Na democratização dos conteúdos de ensino, o programa curricular de Francês distanciou-se do estudo da literatura para, marcado progressivamente pela corrente comunicativa então dominante na área de ensino das línguas faladas, privilegiar tendencialmente a sua aprendizagem em situações de comunicação real (cf. Boissinot, 1999). Em conformidade, as tarefas de produção, oral e escrita, de textos escolares, entre estes do argumentativo, focaram-se na resposta às solicitações comunicativas da vida de todos os dias (Dolz et al., 2009).

No respeitante ao ensino da tipologia argumentativa, a renovação dos conteúdos curriculares e das abordagens pedagógicas, a que nos reportámos, parecem ter coexistido com remanescentes práticas de escrita, similares à dissertação literária, incentivadoras da exposição do raciocínio do aluno sobre tópicos restritos que se deslocaram da literatura para aqueles da vida real (Dolz et al., 2009). Esta redefinição temática das tarefas de escrita argumentativa não minimizou, porém, as suas elevadas exigências cognitivas, nem tão pouco os problemas gerais associados à sua produção e experienciados por uma grande maioria de alunos (e.g., Newell et al., 2011) e que analisaremos no ponto seguinte. 3.2.

Wiley e Voss (1999) lembram que a investigação sobre os efeitos das tarefas de escrita têm vindo a concluir que, comparativamente à narrativa, a escrita da argumentação produz textos qualitativamente diferentes em termos de transformação, integração e causalidade entre as ideias. Ela parece conduzir a um processo de escrita textual mais ativo e construtivo por parte dos alunos, promove uma interação mais conceptual entre as suas representação sobre a situação de

¹¹ “While all three text types are important, the Standards put particular emphasis on students’ ability to write sound arguments on substantive topics and issues, as this ability is critical to college and career readiness.” <http://www.corestandards.org/ELA-Literacy/W/11-12/>.

escrita e os conteúdos trabalhados no texto contribuindo para o melhor entendimento da matéria de estudo.

As afirmações anteriores estão em sintonia com a opinião unânime sobre a complexidade da elaboração escrita do texto argumentativo e sobre os problemas daí advindas para os alunos, principalmente se jovens e inexperientes nas tarefas de composição textual (Bereiter & Scardamalia, 1982; Coirier et al., 1999; Crowhurst, 1988, 1990, 1991; Ferretti, Andrews-Weckerly, & Lewis, 2007; Ferretti & Fan, 2016; Golder & Coirier, 1994; Klein et al., 2016; Kuhn & Udell, 2007; Newell et al., 2011). A isto acrescentamos que, apesar de na literatura especializada sobre o ensino do texto argumentativo falhar o consenso sobre a denominação e definição (como expusemos) do texto argumentativo, afigura-se-nos justificado debruçarmo-nos atentamente sobre as peculiaridades da escrita desta tipologia textual, que a tornam difícil sobretudo para aqueles alunos que não dominam estratégias de escrita, nem gerais, como a geração de conteúdos, planificação e revisão, nem outras específicas ao tipo de texto em estudo (Coirier et al., 1999; Graham & Harris, 1997; Harris et al., 1997).

3.2. As exigências cognitivas da escrita da argumentação

A investigação no nosso país sobre o ensino escolar da argumentação (Alves, 2012; Marques, 2010), residual no domínio da sua expressão escrita, tem constatado que a maior parte dos nossos alunos carecem de hábitos argumentativos e sentem timidez e insegurança em situação de debate oral (Marques, 2010). Em concreto, as suas maiores dificuldades envolvem a produção de contra-argumentos e de argumentos a favor da posição adotada, a manutenção da orientação argumentativa, o desenvolvimento de exemplos, a reformulação da sua opinião em consequência da reflexão sobre os argumentos dos interlocutores e a elaboração de uma síntese dos pontos debatidos em conclusões que as encerrem (Rodrigues, 2008). Na escrita, as lacunas gerais dos alunos portugueses na morfologia e na sintaxe, nos processos de estrutura e de coesão específicos de uma dada terminologia (GAVE, 2012a) avolumam-se na composição de tipologias mais rígidas, como os textos de opinião e o expositivo-argumentativo de cariz não literário, devido ao seu elevado grau de abstração e por solicitarem processos cognitivos de ordem superior (GAVE, 2011).

Em linha com os nossos resultados, estudos internacionais (Coirier et al., 1999; Coirier, Favart, & Chanquoy, 2002; Crowhurst, 1988, 1990, 1991; Kuhn, 1991; Kuhn & Crowell, 2011; Newell et al., 2011) têm divulgado múltiplas falhas dos alunos no desempenho da escrita textual, a que

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

aludimos no Capítulo 1, e outras concernentes às peculiaridades da escrita da tipologia argumentativa a que nos dedicamos em seguida. Grosso modo, os alunos mais novos ignoram particularmente o uso de conectores e de marcadores textuais apropriados à argumentação escrita (cf. Crowhurst, 1990, 1991, 1996), pelo que não efetuam a transição entre os argumentos, nem entre estes e a conclusão a que chegam (Ferretti et al., 2007). E isto, apesar de, na escrita persuasiva, o uso dos conectores textuais e a elaboração da conclusão do texto pertencerem aos aspetos cognitivamente menos exigentes e passíveis de fácil instrução, contrapõe Crowhurst (1991). Mais ainda, muitos alunos prescindem frequentemente de processos quer de planificação, prévia à escrita e a acompanhar a sua progressão, quer de revisão iniciando e terminando abruptamente os seus textos que, por conseguinte, contêm défices estruturais e incoerências a nível do tratamento do tema (Crowhurst, 1990, 1991; Feilke, 1996; Kuhn & Udell, 2003).

Grande número dos alunos principiantes nas tarefas de escrita revela limitações profundas em desenvolver conteúdos temáticos e em fundamentar a sua argumentação em razões lógicas e concludentes e em ilustrá-las com exemplos pertinentes, produzindo textos pouco extensos e desprovidos de estruturas argumentativas (Applebee et al., 1994; GAVE, 2011; Kuhn, 1991). Na maioria dos casos, os alunos quando instados a compor uma argumentação não apresentam provas genuínas do que afirmam (Kuhn, 1991), restringem-se a argumentos de suporte à posição defendida (Applebee et al., 1986), ou concedem-lhes a primazia em comparação com aqueles justificadores de posições opostas à sua sobre o tópico (Klein et al., 2016; Perkins et al., 1991). Em regra, preterem estas últimas (Ferretti et al., 2009) e ignoram informações relevantes, se contrárias ao seu ponto de vista, que privilegiam (Perkins et al., 1991; Song & Ferretti, 2013), e que não reflete as críticas formuladas de uma perspetiva alternativa (Kuhn, 1991, 2015). Frequentemente, os alunos adotam uma visão subjetiva sobre o tópico, que não adaptam aos seus propósitos comunicativos (Felton & Kuhn, 2001). Afora estas insuficiências, aduzem um reduzido número de contra-argumentos, desconhecem critérios para avaliar a sua cadeia argumentativa (Ferretti et al., 2009; Golanics & Nussbaum, 2008; Nussbaum & Edwards, 2011; Song & Ferretti, 2013) e revelam dificuldades em usar provas evidentes para enfraquecer uma posição alternativa sobre o tópico (Kuhn & Moore, 2015).

Muitas das falhas patentes nas composições argumentativas dos alunos ao longo da sua escolaridade devem-se às elevadas exigências cognitivas da escrita desta tipologia textual que, comparativamente a outras tipologias, por exemplo, a narrativa ou a descritiva (Bereiter & Scardamalia, 1982), dificultam quer a prática pedagógica dos professores (Newell et al., 2011), quer a sua aprendizagem pelos alunos (e.g., Ferretti & Lewis, 2013). De facto, constata-se que os alunos geralmente revelam melhores desempenhos na escrita de outras tipologias do que na argumentação, onde obtêm classificações inferiores, e que frequentemente produzem narrativas quando solicitados a escrever um texto persuasivo (cf. Crowhurst, 1990, 1991).

As falhas a que aludimos na argumentação escrita de uma maioria de alunos dificilmente poderão, porém, ser atribuídas de uma forma generalizada à sua insuficiente ou inexistente habilidade de argumentar oralmente (Felton & Herko, 2004). Com efeito e dependendo do seu grau de familiaridade com o tópico, e com o interlocutor, as crianças, desde muito jovens, aplicam esquemas de argumentação oral, que adquirem através da sua participação em conversas com parceiros da mesma faixa etária e com adultos (e.g., Coirier et al., 1999; Crowhurst, 1996; Felton & Kuhn, 2001; Ferretti & Fan, 2016). Crianças mais velhas conseguem sistematicamente ter em atenção os interesses do seu interlocutor e produzir argumentos lógicos, bem fundamentados e ancorados numa argumentação complexa, desde que preenchidos três requisitos: i) conhecimento do tópico e familiaridade com a situação argumentativa, ii) um grau mínimo de envolvimento subjetivo com a situação argumentativa e a expectativa de obter algo, e iii) a compreensão pelo problema e informação recordada ao longo do processo argumentativo (Stein & Miller, 1991). Acrescente-se que as crianças conseguem ponderar razões a favor de posições opostas, embora a compreensão de objetivos distintos do seu seja um dos atributos da argumentação que mais dificuldades levanta aos participantes num diálogo presencial (Stein & Bernas, 1999). Kuhn (Crowell & Kuhn, 2014; Kuhn & Crowell, 2011; Kuhn et al., 2016; Kuhn & Udell, 2003), por exemplo, frisa a natureza desenvolvimental das habilidades dialógicas da argumentação defendendo a sua aquisição e o seu aprofundamento pelo envolvimento das crianças, e dos adolescentes, em situações frequentes de diálogos ricos e alargados sobre tópicos do seu interesse. Todavia tudo indica que os problemas de raciocínio manifestados durante a argumentação escrita não são exclusivos das crianças ou dos alunos jovens, pois que também os adultos desenvolvem uma argumentação incompleta omitindo razões para todas as perspetivas em confronto, fracassam na avaliação das relações lógicas entre as diferentes componentes argumentativas, e são parciais na apreciação das justificações de cada perspetiva e incongruentes na manutenção da linha argumentativa a respeito do tópico (cf. Perkins et al., 1991).

Para além dos problemas relacionados com o domínio das habilidades argumentativas pelas crianças, alguns também comuns aos adultos, como vimos, há que mencionar outros aspetos que dificultam o exercício da escrita desta tipologia textual. Passamos a esclarecer que destes, alguns dependem dos objetivos formulados para a tarefa de escrita da argumentação, outros relacionam-se com a situação de escrita escolar em sala de aula e, finalmente, alguns concernem ao âmbito dos conhecimentos do escritor sobre o tópico do texto, o processo de escrita e a tipologia pretendida.

Assim, uma das complexidades associadas à escrita da argumentação e causadora de um desempenho insuficiente dos alunos prende-se com os objetivos definidos no enunciado da tarefa, como passamos a esclarecer. A definição de objetivos ajuda a orientar o aluno durante o processo de escrita (Ferretti & Fan, 2016) e, em regra, persuadir um leitor pré-definido constitui a solicitação mais comum para a escrita da tipologia argumentativa em contexto escolar (Ferretti & O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Fan, 2016). Para o alcançar, os alunos são instados a induzir a consonância de opiniões conflituosas pelo aumento da aceitabilidade da sua própria posição através do enaltecimento dos seus méritos em detrimento da posição oposta, insistindo nas suas limitações. Este contrabalançar de argumentos a favor e contra uma posição sobre o tópico deve enformar um texto que inclua todos os elementos estruturais, convencionados da argumentação escrita, bem elaborados, desenvolvidos e logicamente organizados (De La Paz, Ferretti, Wissinger, Yee, & MacArthur, 2012). E isto porque o efeito persuasivo de um texto, que deve ter por finalidade o convencimento do seu leitor, aumenta com a presença estruturada de todas as suas partes constituintes, especialmente de uma posição alternativa à defendida e dos contra-argumentos, refutados, à posição tomada (Nussbaum & Kardash, 2005).

Por exemplo, a definição prévia do objetivo para incluir mais razões e refutações levou a que alunos do 7.º e 8.º anos de escolaridade com dificuldades de aprendizagem produzissem textos com um maior número destes elementos (Page-Voth & Graham, 1999). Alunos do 6.º ano com dificuldades de aprendizagem instruídos para produzir razões justificativas da sua posição e refutações de posições alternativas aumentaram após treino o número de elementos solicitados (Ferretti, MacArthur, & Dowdy, 2000).

Não obstante, objetam Ferretti (2009) e outros (e.g., Golanics & Nussbaum, 2008; Nussbaum & Kardash, 2005), o objetivo explicitado no enunciado da tarefa de persuadir o leitor pode suscitar a redução da qualidade da argumentação escrita, porque muitos alunos omitem os contra-argumentos devido à sua crença, muito difundida, de que a sua apresentação, mesmo se refutados, enfraquece a posição que adotam sobre o tópico. Porém, este não é o único motivo para a omissão de contra-argumentos, pois sendo a sua elaboração considerada particularmente exigente por muitos estudantes, estes prescindem de os integrar no texto (cf. Persky et al., 2003).

Conquanto a omissão de contra-argumentos, bem elaborados, reduza a qualidade persuasiva de um texto desta tipologia, não podemos deixar de enumerar outros fatores cuja ausência parece produzir um efeito semelhante. A estes contam-se os argumentos de suporte, bem fundamentados, à posição defendida (Graham & Harris, 1989), as perspectivas alternativas e a sua refutação (De La Paz et al., 2012; Ferretti et al., 2009). A omissão destes elementos estruturais da argumentação escrita pode, eventualmente, indiciar a falta de conhecimentos do aluno sobre o tópico, necessários à construção de argumentos convincentes e bem-desenvolvidos (Coirier et al., 1999; Stein & Miller, 1991).

Desenha-se assim um quadro sobre os fatores com influência na qualidade da argumentação escrita, de onde, para além dos objetivos para a escrita enunciados na tarefa escolar, que já debatemos, sobressai o papel dos conhecimentos do escritor, temáticos e processuais. Estes conhecimentos evidenciam-se na formulação de argumentos, a favor e contra a posição defendida pelo seu autor, e à idealização de perspectivas alternativas àquela, constituindo todos eles

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

elementos estruturais materializados em cadeias argumentativas que exigem conhecimentos específicos para a sua construção num texto coeso.

De entre os múltiplos conhecimentos prévios do escritor úteis para redigir um texto argumentativo, são de referir os conhecimentos sobre o tópico porque, como Schwarz e Asterhan (2008) afirmam, ninguém pode participar numa discussão sem possuir conhecimentos mínimos sobre o seu tema, que tem de ser passível de debate (Golder & Pouit, 1999).

Com efeito, os conhecimentos do escritor, tanto os temáticos, que possam sustentar adequadamente a posição tomada, como os procedimentais para construir argumentos, apresentar provas e deduzir inferências corretas, determinam a especificidade argumentativa do texto escrito e contribuem para aumentar a qualidade do seu raciocínio argumentativo (Kuhn, 1991; Stein & Miller, 1991). Sobre os conhecimentos sobre o tema, Kuhn (1991) defende que a sua posse tem um efeito positivo no número de argumentos a favor da posição defendida, embora este efeito se possa, eventualmente, dever ao facto de os alunos estarem melhor informados sobre as vantagens de justificar a sua própria posição do que a posição alternativa à sua (Stein & Miller, 1993).

Porém, a geração de conteúdos necessários à composição do texto é uma tarefa cognitiva exigente, mesmo se os tópicos vão ao encontro dos interesses e da experiências de alunos jovens (Crowhurst, 1991), como concluiu De Bernardi e Antolini (1996) num estudo com alunos do 11.º ano de escolaridade. Neste estudo, os textos dos alunos que conheciam bem o tema embora o considerassem desinteressante apresentavam uma estrutura argumentativa mais desenvolvida, do que os textos sobre um tópico mais interessante, porém, menos conhecido do seu autor (De Bernardi & Antolini, 1996). Afora o fator do interesse dos alunos jovens sobre o tópico, é de considerar que temas que exijam conhecimentos e vocabulário especializados, que excedam a experiência comum dos alunos, dificultam particularmente a geração de conteúdos (Kuhn, 1991). Os condicionalismos aliados ao tema e ao interesse que este desperta nos alunos, e que acabámos de mencionar, fazem supor que os conhecimentos prévios do escritor sobre o tópico não são o único fator de influência para o desenvolvimento das ideias que lhe permitam apresentar razões a favor e contra a posição adotada, especialmente estas últimas e que deixam trespassar a qualidade do raciocínio argumentativo de que o texto está imbuído (Kuhn, 1991).

Deste modo, e relacionado com o que acabámos de afirmar, é de ponderar que a aquisição e o aperfeiçoamento da habilidade de escrita desta tipologia dependem, sem dúvida, de uma multiplicidade de requisitos que superam o domínio dos conhecimentos temáticos e processuais do escritor. Entre estes contam-se a sua capacidade de abstração e de generalização, principalmente, se o texto argumentativo incidir sobre temáticas universais e se visar um público geral (Crowhurst, 1990). Acrescente-se que a escrita argumentativa sendo semelhante a uma situação de resolução de problemas, pressupõe, primeiro, que o aluno reconheça a existência de um problema, ou seja, de uma controvérsia acerca do tópico, considerando este de uma perspetiva diferente da sua e debatendo os seus prós e contras através de uma discussão verbal, (Golder & O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Pouit, 1999; Stein & Miller, 1993), e isto sem as achegas de um antagonista que a represente. Segundo, que, partindo do reconhecimento da existência de uma polémica, produza razões de suporte para, pelo menos, uma posição oposta à defendida, e que antecipe eventuais críticas a esta última presentes na elaboração dos argumentos a favor da sua posição (Crasnich & Lumbelli, 2004; Crowhurst, 1990; Felton & Herko, 2004; Felton & Kuhn, 2001; Ferretti & Fan, 2016).

Para além dos conhecimentos temáticos, cuja profundidade depende da familiaridade do escritor com o tópico, os conhecimentos processuais desempenham um papel relevante, mormente, na escrita imatura (Bereiter & Scardamalia, 1987; Olinghouse & Graham, 2009; Olinghouse et al., 2015). A estes, acrescentam-se os conhecimentos sobre o futuro leitor e sobre a situação argumentativa que, por facilitarem, ambos, a geração de argumentos compreensíveis e aceitáveis são considerados pré-requisitos fulcrais para a escrita desta tipologia (Coirier et al., 1999; Ferretti & Lewis, 2013). Afora isso, a escrita proficiente exige sólidos conhecimentos linguísticos e sobre a tipologia exigida (De La Paz & McCutchen, 2011; McCutchen, 2011).

Assim, e não obstante, a qualidade argumentativa de um texto da tipologia argumentativa depender rigorosamente da inclusão de pontos de vista alternativos à posição adotada e da sua sustentação em provas causais e razões concludentes (Ferretti & Fan, 2016), para o que contribuem os conhecimentos temáticos e procedimentais do escritor, os alunos revelam falhas a este nível, como já explanámos. De facto, tanto as crianças como os adultos apresentam tendencialmente mais razões de suporte da posição que defendem do que argumentos justificativos de uma perspetiva que contradiga a sua por conjeturarem que estes enfraquecem ou mesmo impugnam a sua posição (Stein & Miller, 1993).

Mencionámos acima o papel do interlocutor conversacional para a construção do processo argumentativo que, suportando outro ponto de vista sobre o tópico, manifesta as suas dúvidas e críticas à posição do seu parceiro expressas em contra-argumentos, elementos tipicamente argumentativos preditores da qualidade persuasiva da argumentação escrita. Posto isto, há que aprofundar o seu papel na argumentação oral e considerar os efeitos da sua ausência, na situação individual de escrita, que leva à produção de textos frequentemente carenciados de qualquer propósito comunicativo (Kuhn et al., 2016).

Supõe-se, como já aludimos, que as diversas insuficiências dos alunos na escrita da argumentação, por exemplo, no desenvolvimento de perspetivas alternativas e de contra-argumentos, e na perpetuação da orientação persuasiva (GAVE, 2012c, 2012a), não são atribuíveis ao desconhecimento de estruturas argumentativas da oralidade. Esta suposição fundamenta-se, como já explorámos, nos conhecimentos empíricos de que as estruturas cognitivas da persuasão se revelam cedo na linguagem infantil, e que tanto crianças como adolescentes usam esquemas argumentativos, simples, compostos de argumentos a favor da sua posição para tentar convencer os seus oponentes em conversas do seu interesse (Crowell & Kuhn, 2014; Crowhurst, 1990). Estes esquemas simples podem ser enriquecidos, por exemplo, através da exposição a O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

modelos de argumentação mais complexos, praticada por adultos, e passar a incluir contra-argumentos, refutações, e possíveis qualificações e restrições dos argumentos de base (Felton & Kuhn, 2001; Kuhn, 1991; Kuhn & Crowell, 2011).

Desta forma e conquanto as crianças pratiquem a argumentação nas conversas com pares, e adultos, pode questionar se os esquemas da oralidade, que conhecem e aplicam, são apropriados à escrita da argumentação. Sobre este ponto é de ter em mente que os diálogos argumentativos possuem uma estrutura aberta que vai sendo enformada pelas contribuições individuais de cada interveniente (Bereiter & Scardamalia, 1982). Quer isto dizer que o diálogo argumentativo não evolui de acordo com um modelo previamente determinado e conhecido dos dialogantes, já no início de um processo argumentativo, mas que, pelo contrário, ele compõe-se e evolui por adaptação alternada das deixas individuais e, possui, por conseguinte, um desfecho inicialmente desconhecido dos interlocutores (Bereiter & Scardamalia, 1982; Reznitskaya et al., 2001, 2007; Scardamalia & Bereiter, 1986b).

Com efeito, na oralidade o diálogo argumentativo avança pelo intercâmbio das achegas de cada oponente, nas quais cada um defende simultaneamente a sua posição e refuta a do interlocutor, defensor de uma posição alternativa sobre a controvérsia (Adam, 1992, 1995). Por outras palavras, uma argumentação progride pela articulação alternada da coexistência de argumentos e de contra-argumentos, num processo em que cada interlocutor ajusta os primeiros – os argumentos de suporte à sua posição - às razões do parceiro, e antecipa nos segundos – nos contra-argumentos - as possíveis refutações daquele à sua posição, numa tentativa recíproca de convencimento do outro da plausibilidade do respetivo ponto de vista (Reznitskaya et al., 2001, 2007; Scardamalia & Bereiter, 1986b; Walton, 1992; Walton et al., 2008).

Sobre os esquemas da oralidade é pois preciso dizer que estes são mais fáceis de aprender, e de transferir para a escrita, apenas, no caso das tipologias textuais da narração ou da descrição, mas não da argumentação, em razão da estrutura aberta deste discurso, como já expusemos (Bereiter & Scardamalia, 1982, 1987). Por conseguinte, a aplicação dos esquemas e das habilidades orais na escrita da argumentação exige do aluno o domínio de habilidades específicas a esta tarefa e a posse de esquemas próprios para a geração das suas componentes estruturais, tais que os contra-argumentos e perspectivas controversas sobre o tema (Ferretti & Fan, 2016; Ferretti & Lewis, 2013).

E isto porque, em contraste com a situação argumentativa conversacional, nas tarefas de escrita, a ausência do parceiro dialógico conduz à concentração no aluno, individual e isolado, da produção das contribuições a favor e contra o tópico da discussão. Esta concentração de papéis, a favor e contra, leva a que o escritor tenha de coordenar várias representações mentais - sobre a sua própria opinião e sobre a posição do suposto adversário conversacional sobre o tópico, e sobre as do leitor a quem se destina o texto (Gárate & Melero, 2004) -, e de gerir posições alternativas e respetivas razões sobre o mesmo tópico (Roussey & Gombert, 1996). Por outras palavras, para

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

além dos argumentos a favor da sua posição, o aluno tem de produzir as achegas de um suposto parceiro na forma de contra-argumentos, que mais não são do que reflexões críticas sobre a sua própria posição e a sua sustentação (Golder & Coirier, 1994; Kuhn & Udell, 2007). Mais ainda, a argumentação escrita implica que o aluno inculque ao intercâmbio das razões a favor e contra, a sua posição, uma latente orientação argumentativa conducente a uma conclusão que, idealmente persuasiva, atraia as simpatias da audiência – por regra, o professor - para a posição adotada.

Pelo que foi dito, é fácil entender que sendo a escrita da argumentação uma tarefa cognitivamente exigente, a gestão simultânea dos diversos elementos e requisitos aliados à ausência do parceiro dialógico conduz a uma sobrecarga das capacidades da atenção e da memória de trabalho dos alunos no desempenho destas tarefas, como já elucidámos (Ferretti & Fan, 2016; Hayes & Flower, 1980b; Kuhn & Udell, 2007; Reznitskaya et al., 2001). Explicámos no Capítulo 1 que no início da aprendizagem da escrita, os alunos aplicam a estratégia de “contar” os seus conhecimentos temáticos, ou seja, apenas os textualizam sem qualquer transformação de sentido a fim de cumprir os seus objetivos discursivos para o texto (Bereiter & Scardamalia, 1982). Na escrita da argumentação, esta estratégia traduz-se na tentativa de aplicação de esquemas conhecidos e usados na oralidade, por desconhecimento de outros específicos à tipologia em consonância com os requisitos e exigências cognitivas da sua escrita (Bereiter & Scardamalia, 1982; Chambliss & Murphy, 2002; Coirier et al., 1999; Reznitskaya & Anderson, 2002).

Pelo que dissemos, depreende-se que os problemas dos alunos, crianças e adolescentes, na escrita da argumentação surgem associados à recriação, nesta situação individual, da dialética própria à argumentação dialógica. Sugere-se também o seu agravamento em virtude, por um lado, da inadequabilidade dos esquemas da argumentação oral à escrita, devido à sua estrutura intrinsecamente aberta, como vimos, e, por outro, em virtude do desconhecimento por parte dos alunos de estratégias argumentativas específicas à escrita (Crowell & Kuhn, 2014; Felton & Herko, 2004; Kuhn & Crowell, 2011; Kuhn et al., 2016; Kuhn, Shaw, & Felton, 1997; Reznitskaya et al., 2001) Torna-se claro que o desconhecimento de estratégias, que apoiem os alunos a gerir a multiplicidade dos subprocessos em jogo, transparece em textos deficitários pontuados pela omissão de pontos de vista alternativos e de contra-argumentos (Ferretti et al., 2009, 2000), que falham a transição entre os argumentos (Song & Ferretti, 2013) e o seu objetivo comunicativo (Roussey & Gombert, 1996).

3.3 Estratégias para o ensino da escrita da argumentação

De tudo o que foi dito compreende-se que os problemas dos alunos na escrita da argumentação sendo multifacetados não residem, em primeira linha, na produção oral de argumentos, mas sim na sua formulação e estruturação escritas (Bereiter & Scardamalia, 1987; Coirier et al., 1999; Felton & Herko, 2004). Pois embora as crianças desde cedo apliquem estruturas argumentativas de persuasão e de convencimento nas suas interações conversacionais com os pares e adultos (e.g., Kuhn, 1991), a escrita da tipologia argumentativa constitui uma tarefa cognitivamente difícil para os alunos jovens que manifestam problemas estruturais no seu desempenho, como dilucidámos. Apesar das suas elevadas exigências cognitivas e dos problemas daí advindos para os alunos, sobretudo inábeis nestas tarefas, e para além da importância intrínseca da habilidade intelectual do raciocínio argumentativo (Kuhn et al., 2016), a escrita da argumentação está presente no ensino formal como meio de aprendizagem e da sua avaliação numa grande diversidade de disciplinas, sociais, humanísticas e das ciências naturais e exatas (Andrews, Torgerson, Low, & McGuinn, 2009; Klein & Boscolo, 2016; Klein & Yu, 2013; Rijlaarsdam & Couzijn, 2000) e, posteriormente, na vida diária e profissional, pelo que o seu ensino não deve ser ignorado ou minimizado, nem procrastinado (cf. Breton & Gauthier, 2001). Em razão da complexidade da composição escrita da argumentação e das insuficiências estruturais dos alunos no seu desempenho, a instrução explícita com vista à aprendizagem e ao domínio das habilidade de escrita da argumentação sendo muito necessária (Graham & Perin, 2007c; Kuhn, 1991; Kuhn et al., 2016) é passível de várias abordagens (Ferretti & Fan, 2016; Kuhn et al., 2016).

Como já expusemos, da perspectiva da psicologia cognitiva, a escrita da argumentação é entendida como um complexo processo cognitivo semelhante a uma situação de resolução de problemas, que requiere o conhecimento e o domínio de estratégias de autorregulação (Graham & Harris, 1997), possível de ser ensinada através da instrução explícita e do treino de estratégias cognitivas de escrita gerais e específicas a esta tipologia (De La Paz, 1999, 2001; De La Paz et al., 2005; Ferretti & Fan, 2016).

No enquadramento teórico que esboçámos, a abordagem dialógica ao ensino da escrita da argumentação fundamenta-se no conhecimento empírico de que, por norma, as pessoas se envolvem em diálogos para solucionar as suas divergências de opinião (Walton, 1992). Esta abordagem surge na esteira das teorias socioculturais que postulam que situações de interação presencial e dialógica entre pares favorecem o desenvolvimento de estruturas cognitivas e de funções mais elevadas do pensamento, como o raciocínio crítico individual, as habilidades argumentativas e a aquisição de competências sociais (Kuhn, 2015; Kuhn et al., 2016; Reznitskaya & Anderson, 2002; Reznitskaya et al., 2007).

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

As intervenções escolares em harmonia com a perspectiva dialógica criam cenários pedagógicos propiciadores da interação conversacional em pequenos grupos, de diferentes dimensões, e geram oportunidades de envolvimento dos alunos em diálogos e debates orais sobre tópicos do seu interesse com a finalidade de controlar a ausência do parceiro conversacional na situação posterior de escrita (Crowell & Kuhn, 2014; Felton & Kuhn, 2001; Kuhn et al., 1997; Reznitskaya et al., 2001; Scardamalia & Bereiter, 1986b). A configuração de contextos facilitadores do diálogo entre alunos, jovens e adolescentes, para promover as suas habilidades argumentativas, individuais e de diálogo, justifica-se por duas ordens de razões. A primeira tem que ver com o carácter intrinsecamente dialógico da atividade social da argumentação (van Eemeren & Grootendorst, 2004; van Eemeren et al., 1996). A segunda justificação remete para as origens desenvolvimentais da argumentação na conversação de todos os dias (Kuhn, 1991; Kuhn & Udell, 2003). Com efeito, os processos de intercâmbio verbal que ocorrem entre crianças e jovens quando inseridas em contextos favorecedores da sua interação verbal podem ser equiparados aos processos de aquisição e de desenvolvimentos das habilidades argumentativas que têm lugar pela sua exposição à argumentação nas conversas diárias (Kuhn et al., 2016, 2013). Com efeito, os contextos dialógicos, em díades e em pequenos grupos de pares, desfrutam da primazia de estimular o inter-relacionamento entre os alunos e de promover a exteriorização dos seus pensamentos e a exposição de pontos de vista pessoais, mesmo se alternativos ou discordantes dos já expostos pelos interlocutores e, por conseguinte, de favorecer a experiencição da contestação e da crítica em grupos e ambientes mais resguardados a turma (Kuhn & Crowell, 2011; Reznitskaya et al., 2001, 2007). Estas experiências promotoras das habilidades da argumentação dialógica são também favoráveis àqueles alunos que sentem problemas ou manifestam relutância em criticar as posições de colegas e, portanto, em formular contra-argumentos, e aos que prescindem de justificações para o que afirmam, seja por insegurança na matéria ou por considerarem os seus conhecimentos inferiores aos dos colegas (Golanics & Nussbaum, 2008). Afora o exposto, a prática da argumentação dialógica prévia à escrita tem efeitos positivos na compreensão das estruturas argumentativas (Felton & Kuhn, 2001; Kuhn & Udell, 2003, 2007), na meta-compreensão e na avaliação dos argumentos produzidos (Kuhn et al., 2013) e por favorecer os processos de ponderação gera as condições para que os alunos se sintam motivados a elaborar e a expressar cadeias argumentativas cada vez mais fortes que incluem as duas perspetivas sobre o tema (Crowell & Kuhn, 2014; Felton & Herko, 2004; Ferretti & Fan, 2016; Kuhn & Crowell, 2011; Kuhn et al., 1997; van Eemeren & Grootendorst, 2004; Walton, 1989), tendencialmente mais persuasivas, compostas de contra-argumentos que exprimem o seu desacordo relativo a posições alternativas (Kuhn & Udell, 2003) e de argumentos de suporte à posição defendida (Boscolo & Gelati, 2013; Ferretti & Lewis, 2013).

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Num estudo ao longo de três anos para desenvolver o pensamento argumentativo, Kuhn e colegas mostraram que a inclusão de uma fase de discussão presencial prévia melhora a habilidade da escrita argumentativa dos participantes do 4.º e do 8.º anos de escolaridade, que passaram a considerar perspectivas distintas das suas, otimizando desta forma o efeito persuasivo da sua argumentação a favor da posição defendida (Crowell & Kuhn, 2014; Kuhn & Crowell, 2011). Em comparação com os textos dos alunos que durante a intervenção participaram em discussões lideradas pelo professor no contexto plenário de turma e treinaram mais frequentemente a escrita argumentativa, os ensaios redigidos pelos alunos da condição intervencionada continham mais argumentos de suporte à posição defendida e consideravam duas vertentes opostas da mesma controvérsia (Crowell & Kuhn, 2014; Kuhn & Crowell, 2011).

Face à complexidade da escrita argumentativa tornam-se manifestas as vantagens das propostas de ensino que integram propostas de diálogo, ou de debate, em pares (Crowell & Kuhn, 2014; Kuhn et al., 2016, 1997) ou em pequenos grupos (Reznitskaya et al., 2007), prévios à escrita. O treino da argumentação dialógica emerge como um enquadramento pedagógico crucial do desenvolvimento das habilidades argumentativas individuais e dialógicas (Crowell & Kuhn, 2014; Kuhn & Crowell, 2011; Kuhn et al., 2013; Piolat et al., 1999; Reznitskaya et al., 2001) por favorecer a potencialização o raciocínio argumentativo e facilitar a produção intencional de contra-argumentos e de argumentos com efeitos positivos na qualidade dos textos escritos (Crowell & Kuhn, 2014; Ferretti & Lewis, 2013; Kuhn & Crowell, 2011; Reznitskaya et al., 2001; Schwarz & Asterhan, 2010). Deste modo, a abordagem dialógica ao ensino da escrita da argumentação prescreve o envolvimento prévio à escrita dos alunos em diálogos ricos e extensos sobre tópicos do seu interesse e por um largo período de tempo com o objetivo de desenvolver as suas habilidades argumentativas individuais, e dialógicas, e a sua compreensão das estruturas argumentativas (Felton & Kuhn, 2001; Kuhn et al., 1997; Kuhn & Udell, 2003).

Este entendimento sobre os benefícios da interação verbal e dialógica entre pares para a melhoria da argumentação escrita assenta na suposição que, no momento individual da escrita, os alunos revivem através do monólogo interior as ideias geradas anteriormente em conversação com os pares, atualizam as posições em confronto sobre o tópico e as cadeias argumentativas desenvolvidas para as reconstruir no seu texto. Esta reconstrução das habilidades argumentativas praticadas verbalmente com um parceiro dialógico é suportada pelo ensino de estratégias de escrita e da instrução andaimada do professor (Felton & Herko, 2004; Nussbaum & Edwards, 2011). Com efeito, o ensino explícito de estratégias para a escrita da argumentação, quer isto dizer, de uma instrução que contém a explicação explícita e direta pelo professor da estratégia, do objetivo e das razões que a fundamentam e do momento e das condições em que deve ser aplicada, tem revelado ser um instrumento poderoso para desenvolver o raciocínio argumentativo e a escrita da argumentação (Alexander, Graham, & Harris, 1998; Graham & Harris, 2013; MacArthur, 2017).

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Das abordagens ao ensino da escrita da argumentação da perspectiva da psicologia cognitiva distingue-se a proposta pedagógica do SRSD e as suas estratégias gerais, de escrita e de autorregulação, e específicas para esta tipologia. Como já tivemos oportunidade de destacar no Capítulo 1, o SRSD é um dos programas mais estudados para o ensino da escrita textual e também da tipologia argumentativa (De La Paz & Graham, 1997a, 1997b; Graham & Harris, 1989; Graham et al., 2013; Sexton et al., 1998), para a sua planificação (Kihara et al., 2012) e revisão (Graham & MacArthur, 1988; Song & Ferretti, 2013), com efeitos positivos no aumento no número de elementos estruturais e na qualidade global dos textos. Para o ensino da argumentação, o SRSD contém quatro estratégias e um conjunto de materiais de apoio, que se desdobra em duas versões adequadas, respetivamente, a alunos mais jovens, do primeiro ciclo de escolaridade, e a alunos mais velhos de anos de escolaridade mais avançados (Harris, Graham, Mason, & Friedlander, 2008a).

As estratégias do SRSD para o ensino da tipologia textual argumentativa organizam-se no par POW (*Pick my idea, Organize my notes, Write and say more*)¹² e TREE (*Topic sentence, Reasons, Ending, Examine*)¹³, e no par STOP (*Suspend judgment, Take a side, Organize ideas, Plan more as you write*)¹⁴ e DARE (*Develop your topic sentence, Add supporting ideas, Reject arguments for the other side, End with a conclusion*)¹⁵ (De La Paz, 2001; Harris & Graham, 1996; Harris et al., 2008). Os acrónimos POW e STOP têm a finalidade de apoiar os alunos no processo de planificação e objetivam a geração e organização de conteúdos sobre o tópico na fase prévia à composição escrita do texto (Graham & Harris, 2005), ao passo que TREE e DARE visam a estruturação dos conteúdos temáticos, gerados anteriormente, num texto completo em consonância com as características de um ensaio, respetivamente, de opinião e argumentativo, servindo ao aluno como um plano para e durante a sua composição (MacArthur, 2017).

As estratégias POW e TREE incidem no ensino de uma forma simples do ensaio de opinião (Ferretti & Fan, 2016; Harris & Graham, 1996), sem instruir explicitamente os alunos para considerar uma posição alternativa à sua (Ferretti & Lewis, 2013). TREE diz respeito aos elementos da introdução ao tópico, razões de suporte à posição defendida, exemplos ilustrativos desta e uma conclusão (Festas et al., 2015; Harris & Graham, 1996; Rebelo et al., 2013). Os estudos realizados mostraram que o treino com POW e TREE ajudou os alunos dos 5.º e 6.º anos de escolaridade a despendem mais tempo com a planificação prévia, com aumento do número de elementos estruturais e melhoria da qualidade geral dos seus textos (Sexton et al., 1998). Para além destes progressos, estes alunos aprenderam a atribuir importância ao esforço e à aplicação

¹² Traduzidas por *Pego uma ideia; Organizo as minhas ideias; Escrevo mais* (Rebelo et al., 2013).

¹³ Traduzidas por: *Frase introdutora do tópico; Razões; Terminar; Examinar* (Rebelo et al., 2013).

¹⁴ Traduzimos por: *Suspende a apreciação do tópico; Toma posição; Organiza as ideias; Continua a planificar enquanto escreves.*

¹⁵ Traduzimos por: *Desenvolve a frase introdutora do tópico; Adiciona ideias de suporte; Rejeita os argumentos a favor da posição contrária; Termina com uma conclusão.*

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

de estratégias para o aperfeiçoamento do seu desempenho na escrita textual (Sexton et al., 1998). Um programa de ensino aplicado a alunos do 8.º ano de escolaridade baseado na tradução e adaptação para Português das duas mnemónicas em causa (Ferreira et al., 2012; Festas et al., 2015; Prata, 2012; Rebelo et al., 2013) revelou um aumento do número dos elementos discursivos presentes nos ensaios de opinião redigidos após treino (Festas et al., 2015; Prata, 2012).

Para o ensino da argumentação escrita, o SRSD contém as mnemónicas STOP e DARE (De La Paz, 2001) que estruturam um discurso composto por um número mínimo de frases declarativas relacionadas entre si. Este discurso inclui uma introdução, a posição do seu autor sobre a controvérsia e as razões que a sustentam, uma posição oposta à defendida e argumentos coadjuvadores, exemplos significativos que os clarificam, contra-argumentos desenvolvidos de uma perspetiva oposta à posição defendida, refutações e uma conclusão.

Os estudos realizados com as estratégias STOP e DARE revelaram que a sua instrução influenciou positivamente as habilidades de escrita argumentativa sobre temas históricos de alunos com dificuldades de aprendizagem do 5.º ano de escolaridade (De La Paz & Graham, 1997a, 1997b). Os resultados obtidos mostraram que, após treino, as suas composições continham mais palavras e mais elementos estruturais da tipologia estudada, como por exemplo refutações. O ensino das estratégias STOP e DARE ajudou os alunos intervencionados do 8.º ano de escolaridade a incluir mais elementos discursivos nos seus textos e a melhorar a sua escrita argumentativa sobre controvérsias históricas (De La Paz & Graham, 2005).

A estratégia AIMS (*Attract the reader's attention; Identify the problem of the topic so the reader understands the issues; Map the context of the problem or provide background needed to understand the problem; State the thesis so the premise is clear*)¹⁶ associada às estratégias STOP e DARE ajudaram os alunos do 10.º ano de escolaridade com problemas de aprendizagem a dedicar mais tempo à planificação prévia dos seus textos. Após instrução, os textos destes alunos tornaram-se mais elaborados, continham refutações de posições alternativas e fundamentações pertinente da posição defendida (Kihara et al., 2012). Principalmente o treino com AIMS parece ajudar os alunos a contextualizar o tópico do ensaio numa introdução destinada a captar a atenção do leitor (Kihara et al., 2012).

A escrita da argumentação tem sido também objeto de estudos cujo objetivo é a aprendizagem dos subprocessos da planificação e da revisão. O ensino de estratégias incidente no processo de revisão parece proporcionar aos alunos os meios de reflexão e de reestruturação dos conteúdos temáticos para melhor cumprir os seus objetivos discursivos e para elaborar critérios de avaliação da sua cadeia argumentativa (MacArthur, 2013). Não obstante e apesar das vantagens do processo de revisão para promover a clarificação de ideias já elaboradas (Scardamalia & Bereiter,

¹⁶ Tradução: Chama a atenção do leitor; Identifica o problema relacionado com o tópico de forma a que o leitor o compreenda; Mapeia o contexto do problema ou facultar os conhecimentos necessários para se entender a questão; Formula a tua tese de forma a que as premissas sejam claras.

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

1986a) e para adequar o sentido do texto e do seu estilo aos propósitos comunicativos do escritor, os alunos, em geral, e sobretudo os mais inábeis na composição de textos restringem os seus procedimentos de revisão apenas a aspetos pontuais como a ortografia e a pontuação (MacArthur, 2013).

Deste modo, as mnemónicas PLANS (*Pick goals, List ways to meet goals, And, make Notes, Sequence notes*)¹⁷, e SCAN (*Does it make Sense?, is it Connected to my belief?, can you Add more?, Note errors?*)¹⁸ do SRSD (Graham, MacArthur, Schwartz, & Page-Voth, 1992) foram criadas para guiar os alunos nos processos específicos, respetivamente, de planificação e de revisão.

Deste modo, o ensino da estratégia PLANS ajudou alunos com dificuldades de aprendizagem a incluir mais elementos argumentativos nos seus textos, que se tornam mais longos e mais coerentes, e a melhorar a sua qualidade geral (Graham et al., 1992). De igual modo, a estratégia SCAN melhorou a prática de revisão dos textos argumentativos produzidos por alunos dos 5.º e 6.º anos de escolaridade, que após instrução procederam a uma reflexão mais profunda sobre o sentido das frases redigidas, questionando-se se aquelas traduziam as ideias que eles queriam transmitir no seu texto e se conseguiam adicionar mais razões que melhor fundamentassem a sua posição (Graham & MacArthur, 1988).

Recusando a dicotomia entre estas duas perspetivas, a social e a cognitiva, para o ensino da escrita da argumentação, Ferretti e Lewis (2013) defendem a sua complementaridade a fim de promover o raciocínio argumentativo individual, as habilidades dialógicas argumentativas e as de escrita da argumentação de alunos da escolaridade básica ao ensino universitário. Neste sentido, aqueles autores (Ferretti & Lewis, 2013) vão ao encontro do convite expresso pelos autores do SRSD à comunidade estudiosa nesta área para prosseguirem o desenvolvimento e aperfeiçoamento do programa (Harris & Graham, 1996; Harris et al., 2009). Com esta finalidade, uma das vias adotadas consiste na amplificação e aprofundamento das estratégias do SRSD pela sua associação a outras, por exemplo, que têm origem na abordagem social à argumentação e que insiste na configuração de contextos de interação dialógica entre os alunos a fim de favorecer as suas habilidades argumentativas com impacto na escrita posterior do texto argumentativo, como explanámos oportunamente. Nesta conformidade, várias propostas para o ensino da composição escrita do texto argumentativo refletem a combinação das duas abordagens, a social e cognitiva, e por conseguinte associam às estratégias cognitivas e de autorregulação, uma componente de interação social a fim de promover as habilidades da argumentação oral e escrita. Por conseguinte, fazem todo o sentido as recomendações para o ensino da escrita desta tipologia

¹⁷ Tradução: Define objetivos; Lista os meios para os atingir; E; Toma notas, Sequencia-as.

¹⁸ Tradução proposta: Faz sentido o que escrevi?; Está relacionado com aquilo em que acredito?; Posso acrescentar mais alguma coisa?; Tem erros?

defensoras da criação de cenários conversacionais prévios sobre temas do interesse dos alunos, de preferência selecionados por estes, e que se dirijam a uma audiência definida (Crowell & Kuhn, 2014; Ferretti & Lewis, 2013; Kuhn, Hemberger, & Khait, 2016; Reznitskaya et al., 2001, 2007). Como exemplo, referimos um estudo que no âmbito do treino de estratégias de revisão do texto argumentativo se centrou na elaboração, autónoma, de perguntas e respostas para avaliar a eficácia dos argumentos formulados (Song & Ferretti, 2013). Estes autores definiram três condições de treino: (i) a condição de formulação de perguntas e respostas críticas ASCQ (*Ask and anSwEr Critical Questions – Pergunta e responde perguntas críticas*), para treinar a elaboração de contra-argumentos no enquadramento instrucional do SRSD; (ii) a condição de treino do esquema argumentativo AS em concordância com os princípios instrutivos do SRSD para a adição de mais razões de suporte aos argumentos por consequência (*Argumentation Schemes – Esquemas argumentativos*); (iii) a da estrutura argumentativa comum às outras duas condições mas sem qualquer outra instrução adicional. Na condição ASCQ, os estudantes treinaram a aplicação da estratégia com o objetivo de aprender a elaborar perguntas sobre a eficácia de dois tipos de estruturas argumentativas: a da argumentação por consequência e da argumentação por exemplo. Deste modo, os participantes foram instados a desenvolver perguntas sobre as consequências da aplicação de uma dada medida e a responder-lhes. Por exemplo, o argumento “Se esta medida for aplicada, podem ocorrer consequências positivas” admitia duas perguntas: a primeira, sobre a existência de provas de que a medida produziria consequências; a segunda, sobre a existência de indícios de que as consequências seriam positivas, o que aumentaria a plausibilidade e aceitabilidade da medida, conferindo maior consistência à fundamentação apeladora da sua aplicação. Ao inverso, a existência de provas ou de sinais de que a implementação da medida traria consequências negativas e implicaria prescindir-se dela. Para além da formulação de perguntas para avaliar a eficácia dos argumentos por consequência, Song e Ferretti (2013) estudaram a avaliação da pertinência de argumentos que almejavam generalizar a validade de uma certa afirmação a partir de casos particulares. As perguntas formuladas diligenciavam averiguar a veracidade e a representatividade de um exemplo ilustrativo da probabilidade da generalização da afirmação a demonstrar, ou a inquirir sobre a existência de circunstâncias impeditivas ou facilitadoras da sua generalização (Song & Ferretti, 2013). Os resultados deste estudo mostraram que o treino de perguntas e de respostas escritas promove a aplicação de estratégias de revisão levando os alunos a formular mais contra-argumentos, refutações e posições alternativas, a refletir mais profundamente sobre diferentes perspetivas da mesma questão e a antecipar contestações às suas justificações (Song & Ferretti, 2013). Afora isto, os textos produzidos pelos estudantes da condição ASCQ eram qualitativamente melhores do que os textos produzidos pelos alunos das condições de comparação (Nussbaum & Edwards, 2011; Song & Ferretti, 2013).

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Resumo do capítulo

Iniciámos o atual capítulo chamando a atenção do leitor para as questões terminológicas que rodeiam o ensino da argumentação e para a polissemia que envolve este termo. Após, esclarecermos o uso que lhe damos no contexto deste tese, afluíramos algumas contribuições das teorias da argumentação relevantes para os nossos propósitos. Encerramos este ponto com a definição do género escolar do texto argumentativo e o seu lugar nos documentos curriculares portugueses que enquadraram a nossa intervenção e estudo.

A aprendizagem da escrita do texto argumentativo, as suas exigências e complexidade cognitivas foram tematizadas no ponto **que lhe segue seguinte**. Neste constatámos que as falhas dos alunos na produção escrita da argumentação deverão ser atribuídas, grandemente, às características específicas desta tipologia e não, por exemplo, a uma suposta inabilidade em argumentar, porquanto em crianças eles aplicam na oralidade estruturas argumentativas e de persuasão em conversas com os pares e adultos. Destacámos alguns aspetos determinantes para a qualidade da escrita argumentativa e passíveis de gerar problemas aos alunos. Por fim, debruçámo-nos sobre o ensino de estratégias de escrita da argumentação, incidindo primeiro nas propostas de criação de contextos dialógicos prévios à escrita e, segundo, nas estratégias cognitivas do SRSD para a escrita da argumentação.

2.^a PARTE - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

The argumentative writing of essays is problematic though, because the biases and weakness in content and structure of written arguments may be attributed more to the difficulties of engaging in the argumentative writing process itself than to shortcomings in the participation of students in a previous argumentative activity. Also, gains from argumentative interactions may stem from the writing process itself, which demands very rich cognitive activity.

In spite of these caveats, written arguments are nevertheless used to measure gains from previous argumentative activities This kind of methodology is justifiable though, if the researcher keeps in mind that the written argument is the product of two activities: the argumentative interaction and the writing process.

Schwarz & Asterhan, 2010, p. 152.

Iniciamos a segunda parte da presente tese com o enquadramento e a definição da problemática do seu estudo, a delimitação do tema e o esboço dos três domínios teóricos que o enformam conceptualmente; segue-se a definição dos objetivos e a exposição das questões que o orientam. O estudo empírico sobre o ensino de estratégias para a composição escrita do texto argumentativo a alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico, no ano letivo de 2013/2014, ocupa o centro desta parte e será relatada pela seguinte ordem: contexto e participantes, procedimentos e materiais usados. Por fim, apresentamos e discutimos os resultados que obtivemos sem descurar a alusão final às limitações e às potencialidades do trabalho realizado e as sugestões sobre tópicos a aprofundar em investigações futuras.

Antes, porém, de nos debruçarmos sobre a investigação empírica, torna-se necessário informar que a sua concretização requereu o cumprimento prévio de alguns requisitos de índole ética e deontológica. Há, pois, que salientar a observância dos princípios e orientações práticas que norteiam a relação do investigador das Ciências da Educação com os participantes nos seus estudos (SPCE, 2014). No que toca ao presente trabalho, evidenciou-se o dever de informar as escolas, os professores, os pais ou os encarregados de educação, e os alunos sobre os aspetos que envolvem a sua participação voluntária na investigação. Em conformidade com estas recomendações, no início do ano letivo do estudo, em reunião de turma ou através dos educandos, os encarregados de educação receberam informação sobre a duração, os conteúdos temáticos e objetivos do programa de treino, e a garantia de anonimato e de confidencialidade na recolha e no tratamento dos dados. A carta informativa, em que previamente agradecíamos o consentimento dos encarregados de educação para a nossa iniciativa, continha um destacável para outorgação, ou recusa, do seu consentimento (Anexo 1).

A nossa solicitação aos encarregados de educação foi precedida da Autorização da Direção-Geral de Educação (DGE), que nos foi concedida por correio eletrónico pelo Ministério da Educação e Ciência em 25 de julho de 2013, para aplicar um questionário em meio escolar e para recolher os dados sociodemográficos dos alunos em ficha própria (Anexo 2). Esta ficha permitia recolher e anotar (i) os dados de identificação do aluno, i.e., o nome, o sexo, a data de nascimento e a idade em meses; (ii) o código individual que lhe foi atribuído no estudo e os dados referentes ao ano de escolaridade, à escola, à turma e ao seu número de alunos, ao número de repetências, às classificações em Português e à média total obtida no 3.º período do ano anterior ao do estudo, (iii) a profissão e as habilitações escolares do pai e da mãe, classificadas nas categorias de Analfabeto, Inferior ao 9.º ano, Equivalente ao 9.º ano, Secundário ou equivalente não concluído, Secundário ou equivalente concluído, Licenciatura ou Bacharelato, Mestrado, e Doutoramento.

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Enquadramento e problemática geral do estudo

No seguimento do que explanámos no Capítulo 1 sobre as exigências da composição textual e, no Capítulo 3, do texto argumentativo, e tendo em mente os desempenhos deficitários dos alunos portugueses neste domínio, a área de ensino da escrita textual revelou-se ser merecedora de investigação, tendo-nos dedicado a ela na presente tese.

Relembramos que o nosso tema, que é o ensino de estratégias para a composição escrita do texto argumentativo, se inscreve nas orientações curriculares da disciplina de Português para o 9.º ano de escolaridade, como explicitamos em seguida. A área temática da escrita textual constitui parte integrante do Programa de Português para o Ensino Básico (ME, 2009) e das Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (MEC, 2012), que se centram no que “desse programa é considerado essencial que todos os alunos aprendam, ao abrigo do consignado no Despacho n.º 17169/2011, de 23 de Dezembro de 2011” (MEC, 2012, p. 4). Em conformidade, estes documentos curriculares prescrevem o ensino de (i) textos com características argumentativas a partir do 7.º ano de escolaridade, (ii) estratégias compositivas relacionadas com o plano, resumo e síntese daquela tipologia textual e (iii) técnicas gerais de planificação, textualização e de revisão (MEC, 2012; ME, 2009). Por conseguinte, estes conteúdos curriculares pressupõem o domínio mínimo das competências de escrita textual e da habilidade de redigir frases completas, mestria esta enfatizada por Harris e colegas (Harris, Graham, Mason, & Friedlander, 2008) como condição imprescindível para a aprendizagem de estratégias de composição textual. Pelo exposto, torna-se manifesto que o nosso tema se demarca da área de ensino da habilidade da escrita, que admitimos estar adquirida, para se focar na área de ensino da escrita textual.

Na continuidade destas elucidações prévias, esclarecemos que a seleção do 9.º ano para a aplicação do programa coincide com o disposto nos documentos curriculares mencionados. Ademais, ao preferirmos o texto argumentativo como objeto de estudo a ser ensinado aos alunos acatámos as recomendações das professoras de Português consultadas que declararam distinguir entre o texto de opinião e o argumentativo, concentrando-se neste último apenas a partir do 9.º ano do Ensino Básico, e isto por dois motivos. Primeiro, em virtude da complexidade inerente a este género textual, o seu ensino é didaticamente antecedido pelo estudo do ensaio de opinião, mormente no 7.º e no 8.º anos de escolaridade. Segundo, em virtude da disciplina de Português no 9.º ano encerrar com um exame nacional de 3.º ciclo aumentava, a seu ver, a probabilidade da respetiva tarefa de produção escrita consistir na elaboração de um texto argumentativo. Ainda de acordo com a opinião daquelas docentes, a expectativa de que os conhecimentos sobre a tipologia argumentativa viessem a ser examinados na referida prova agiria como um elemento promotor do empenho dos alunos na sua participação nas propostas didáticas do programa de

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

intervenção e na aprendizagem das estratégias ensinadas. Consequentemente, os alunos colheriam mais proveitos do seu envolvimento no nosso estudo, o que contribuiria para um maior sucesso do programa de treino.

Identificadas as premissas iniciais do projeto em causa, passamos agora a expor a conceptualização do estudo empírico, focado na fase de pré-planificação do texto argumentativo. Deste modo, pretendíamos investigar a eficácia de uma metodologia que visava favorecer a geração de conteúdos a serem transformados em argumentos e contra-argumentos a integrar posteriormente uma argumentação escrita. Esta conceptualização, que esquematizaremos mais à frente na Figura 6, resulta da articulação das três áreas de investigação com que nos ocupámos na parte teórica desta tese, a saber: a abordagem cognitiva à escrita textual e as estratégias do SRSD para o seu ensino (Capítulo 1), o papel da colaboração para superar a ausência do parceiro dialógico na argumentação escrita, tomando como exemplo a estratégia cooperativa do *jigsaw* (Capítulo 2) e o género escolar do texto argumentativo escrito e estratégias para o seu ensino que aliam abordagens sociais e cognitivas (Capítulo 3).

No respeitante ao programa do SRSD, assumimos o êxito da sua abordagem cognitiva ao ensino da composição textual, que tem sido metódica e meticulosamente confirmada, também, em meta-análises (Graham & Harris, 2017; Graham et al., 2012; Graham & Perin, 2007a, 2007c; Rogers & Graham, 2008). Este programa de ensino de estratégias de escrita inclui estratégias gerais facilitadoras dos subprocessos da escrita (geração de ideias, planificação e revisão do texto) (Harris & Graham, 1996; Harris et al., 2008), estratégias para a planificação e estruturação, entre outras tipologias, do texto argumentativo (De La Paz, 2001; De La Paz et al., 2005; De La Paz & Graham, 1997b, 2002; Kihara et al., 2012) e estratégias de autorregulação (Graham et al., 2005; Harris & Graham, 1992, 1996; Sexton et al., 1998).

Posto isto, e tomando como ponto de partida a argumentação como uma prática social, que adolescentes conhecem e praticam nas conversas diárias (Kuhn & Crowell, 2011; Kuhn et al., 2013), diligenciámos criar, pela aplicação no grupo experimental da estratégia do *jigsaw*, um contexto dialógico que apoiasse as competências argumentativas dos participantes. Procedendo desta maneira, tencionávamos adicionar uma mais-valia às estratégias de geração e de organização de conteúdos do SRSD e, no contexto de uma estratégia cooperativa, otimizá-las pela disponibilização dos parceiros dialógicos ausentes do processo de escrita da argumentação (Crowell & Kuhn, 2014; Felton & Herko, 2004; Kuhn & Crowell, 2011; Reznitskaya et al., 2007). Pelo ensino das estratégias de planificação do SRSD para a tipologia textual em apreço visávamos operacionalizar a transferência para a composição escrita das habilidades argumentativas, praticadas e desenvolvidas na argumentação verbal, como a formulação de posições alternativas sobre o tópico, de contra-argumentos à posição defendida e de argumentos de suporte a esta.

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Perante o enquadramento teórico esboçado e para concretizar os nossos objetivos de investigação, desenvolvemos um estudo de carácter quase-experimental para um projeto de intervenção em sala de aula a fim de verificar a eficácia de um programa de ensino de estratégias para a composição escrita da argumentação, com duas condições, a experimental e a de comparação, que confrontavam uma abordagem cooperativa associada às estratégias do SRSD em alternativa a uma abordagem individual a este programa para a escrita do texto argumentativo. O programa de treino foi aplicado em duas fases sequenciais: a primeira, comum às duas condições em estudo, consistiu na instrução e no treino das estratégias de planificação e de estruturação do SRSD para a escrita argumentativa. A segunda fase diferenciou-se por condição. Desta forma, os alunos da condição experimental trabalharam no contexto cooperativo do *jigsaw* para, a partir da informação extraída de textos de apoio, praticar em pequenos grupos a argumentação oral sobre um tema controverso. Enquanto isto, os alunos da condição de comparação trabalharam individualmente para, a partir de material de apoio, semelhante àquele disponibilizado aos seus colegas do grupo experimental, obter informação sobre o tópico e planificar um texto argumentativo. Em ambas as condições, os alunos redigiram em situação individual um texto argumentativo.

Assim, resumimos, tanto a metodologia colaborativa como a individual, aplicadas ambas na fase prévia à planificação, visavam promover o desenvolvimento de conteúdos que consubstanciassem o texto argumentativo a redigir individualmente pelos alunos, das duas condições, numa fase posterior de trabalho seguindo para tal as estratégias do SRSD como um plano de escrita (MacArthur, 2017).

A conceptualização teórica que fundamenta o nosso programa de treino está graficamente representada na Figura 5:

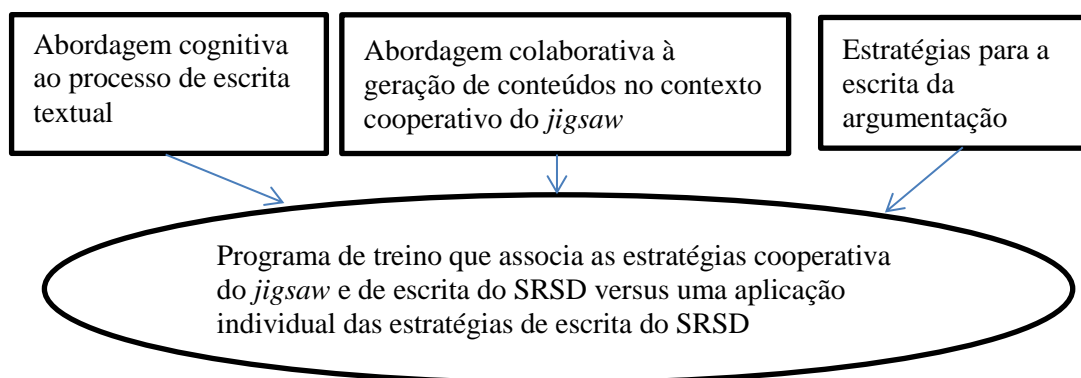


Figura 5. Conceptualização teórica da investigação empírica

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Objetivos e questões da investigação

O objetivo principal da nossa intervenção, que conduzimos no ano letivo de 2013/2014 em quatro escolas do Ensino Básico, concerne a verificação da eficácia de um programa de treino, com duas condições, a experimental e a de comparação. Na condição experimental associámos a técnica cooperativa do *jigsaw* (Aronson et al., 1978) às estratégias de planificação e de estruturação do SRSD para a escrita da argumentação, enquanto na condição de comparação o programa instrucional se focou na aplicação individual das respetivas estratégias do SRSD para a escrita desta tipologia. Torna-se assim claro que a questão substancial que animou o nosso estudo diz respeito à influência de uma abordagem cooperativa no desenvolvimento das habilidades argumentativas dos alunos do 9.º ano do Ensino Básico, comparada com uma abordagem individual, refletidas num texto argumentativo escrito. À vista disto, questionamo-nos se os textos produzidos na sequência da aplicação de estratégias conjugadas, as do SRSD e a do *jigsaw*, registariam um aumento do número de elementos estruturais, sobretudo de contra-argumentos, uma posição alternativa à defendida e de argumentos a favor da posição tomada, ou apenas daqueles mais gerais como a apresentação do tema, a tomada de posição e a conclusão (Persky et al., 2003). Indagamos ainda se o possível aumento do número de componentes discursivas, típicas desta tipologia textual, conduziria a uma melhoria da qualidade global dos textos, e se estes se tornariam mais longos.

Para além dos objetivos mencionados, são de referir ainda aqueles relacionados com a aplicação do programa instrucional pelas professoras. Assim, na maioria dos estudos sobre o SRSD, as intervenções em sala de aula têm sido operacionalizadas por assistentes de investigação, especialmente treinados para este fim, e poucos programas são administrados pelos professores do ensino regular nas suas turmas (De La Paz, 1999; De La Paz et al., 2005; De La Paz & Graham, 2002). Sobre esta temática, Harris e colegas (2012) afirmam que a aplicação fidedigna de planos de intervenção validados empiricamente e aplicados por professores em sala de aula correlaciona com a sua aceitação social. Mais ainda, estes autores (Harris et al., 2012) enfatizam depender a fidelidade da aplicação pelos professores da sua formação específica sobre o programa de treino, a ser ensinado nas aulas, e do suporte que lhes é disponibilizado durante a sua instrução aos alunos.

Em razão destes pressupostos e para satisfazer os requisitos da fidelidade da aplicação e da validade social do nosso programa instrucional, procurámos envolver os professores numa formação de desenvolvimento profissional, predominantemente centrada no SRSD e inserida nos seus contextos socioculturais de ação. Assim, pretendíamos que este programa formativo e os conhecimentos transmitidos no seu âmbito tivessem, ambos, significado para as professoras participantes e que fossem viáveis e coerentes com os princípios pedagógicos da instituição onde estas atuavam. Por fim, mas não menos relevante, desejávamos que estes elementos O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

favorecessem e requeressem a participação empenhada das docentes na aprendizagem das estratégias que simultaneamente ensinavam nas suas aulas (cf. Festas et al., 2015). Destes intuitos, impunha-se averiguar se o nosso programa de treino baseado no SRSD, que disfruta de uma elevada validade social comprovada em múltiplos estudos (Festas et al., 2015; Harris et al., 2012), seria administrado fidedignamente pelas professoras de Português nas suas aulas e socialmente aceite por estas e pelos alunos intervencionados.

Como último objetivo visávamos a preparação de um conjunto coerente de materiais didáticos em Português para o ensino do texto argumentativo que, servindo os nossos intuitos de investigação, fosse também adequado ao ensino posterior de turmas intactas em contextos de sala de aula alheios à investigação. Com esta finalidade, o conjunto de materiais didáticos deveria ser consistente, compreensível e acessível de forma a poder ser usado por um grande número de professores, mesmo se não viessem a ter a oportunidade de beneficiar de formação profissional sobre o SRSD.

Método

Para alcançar os objetivos expostos delineámos um estudo empírico de carácter quasi-experimental com duas condições para responder à questão, que norteou a nossa investigação, sobre a eficácia de um programa de ensino de estratégias para a escrita do texto argumentativo, aplicado pelas professoras de Português a alunos do 9.º ano de três agrupamentos do Ensino Básico, no ano letivo de 2013/2014.

A seleção de um *design* quasi-experimental deve-se aos condicionalismos do sistema educativo português que não permite a constituição aleatória de grupos dentro de turmas, um requisito indispensável a um estudo experimental (Creswell, 2012). Esta circunstância justifica que as configurações mais usuais de estudos em meio educacional comparem dois ou mais grupos entre si, sendo que o investigador tem, frequentemente, que dispor das unidades intactas existentes na sua amostra, sejam elas turmas ou escolas, para não quebrar processos de aprendizagem interinos a cada uma, o que constituiria um perigo iminente em caso da criação de grupos artificiais.

Em virtude do número de alunos inscritos em cada um dos três agrupamentos participantes foi-nos possível criar um grupo experimental e outro de comparação, cada um com seis turmas intactas e um número similar de alunos, ambos intervencionados ao longo de dez sessões nas aulas de Português, e avaliados em três momentos distintos (O_1, O_2, O_3) (Tuckman, 2000), antes

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

da intervenção pelo pré-teste, depois desta pelo pós-teste e um mês mais tarde pelo teste de manutenção (Quadro 1). Cada grupo cumpriu duas fases instrucionais, a primeira comum aos dois grupos (X) e a segunda específica à condição a que cada um pertencia (Y_1 e Y_2) (Quadro 1).

Na 1.^a fase, os alunos dos dois grupos aprenderam e treinaram a planificação e a estruturação de um texto argumentativo de acordo com os princípios pedagógicos e as estratégias do SRSD. Como mencionámos, a 2.^a fase decorreu distintamente para cada grupo de acordo com a condição de pertença da escola, tendo os alunos da condição experimental praticado a argumentação colaborativamente no contexto da estratégia cooperativa do *jigsaw* com o objetivo de desenvolverem conteúdos a serem transferidos, posteriormente, para um texto escrito desta tipologia; enquanto isto, os alunos do grupo de comparação exercitaram individualmente a geração de conteúdos com uma finalidade semelhante à perseguida pelos seus colegas do grupo experimental.

Quadro 1
Design Metodológico

Grupo	Pré-teste	Intervenção	Pós-teste	Teste de manutenção	
experimental	M	O_1	X X_1	O_2	O_3
de comparação	M	O_1	X	O_2	O_3

O programa em estudo foi aplicado pelas professoras de cada turma, em dez sessões nas aulas regulares de Português. Para garantirmos uma aplicação homogénea, controlada e fundamentada em conhecimentos sólidos e sustentáveis do programa de treino, arquitetámos uma ação de formação de desenvolvimento profissional para as docentes, que iniciada antes das sessões com os alunos em sala de aula se prolongou paralelamente a estas.

Contexto e participantes

Agrupamentos e escolas

O presente estudo decorreu no ano letivo de 2013/2014 simultaneamente em quatro escolas públicas do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico da área urbana e suburbana de uma cidade média da região centro do país, com uma população superior a cem mil habitantes.

As quatro escolas participantes no estudo, denominadas por A, B, C e D integravam três agrupamentos escolares designados por A1, A2 e A3, como se passa a especificar. Assim, ao

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

agrupamento A1 pertencia a escola A; o agrupamento A2 englobava as escolas B e C e a escola D fazia parte do agrupamento A3.

À data de início da implementação do programa instrucional, na escola A estavam matriculados 440 alunos, as escolas B e C registavam 375 discentes, e a escola D incluía 789 alunos, sobressaindo a superioridade numérica dos alunos desta última.

Em razão da similitude entre os números de alunos inscritos, de um lado, nas escolas A, B e C (815 alunos) e, de outro, na escola D (789 discentes), foi-nos possível constituir dois grupos: um que incluía o agrupamento A1 e o agrupamento A2 e outro grupo apenas com o agrupamento A3. Os dois grupos foram aleatoriamente afetos à condição experimental (agrupamentos A1 e A2) e à condição de comparação (agrupamento A3), como mostra a Figura 6.

A amostra do presente estudo compunha-se inicialmente de 277 alunos do 9.º ano do Ensino Básico, 142 no grupo experimental e 135 no grupo de comparação, organizados em doze turmas de quatro escolas públicas de três agrupamentos do ensino básico.

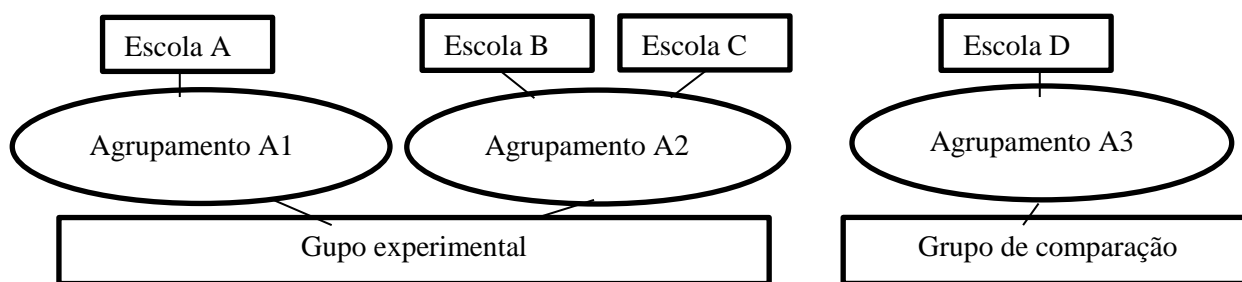


Figura 6. Agrupamentos e escolas dos grupos experimental e de comparação.

Caracterização sociodemográfica do agrupamento A1

A escola A situada numa freguesia suburbana é a sede do agrupamento A1 que engloba 29 estabelecimentos de ensino e serve a população de uma área geográfica organizada administrativamente em nove freguesias. No ano letivo de 2013/2014, os 166 professores deste agrupamento ensinavam 1531 alunos, inscritos do nível pré-escolar ao último ano do 3.º ciclo do Ensino Básico, dos quais cerca de metade, do 1.º ao 3.º ciclo, beneficiava dos serviços da Assistência Social e Escolar (cf. Quadro 2).

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Quadro 2

Alunos do Agrupamento A1 por Ciclo de Ensino e Beneficiários da Assistência Social e Escolar (ASE)

Níveis de ensino	Pré-escolar	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo
Estabelecimentos de ensino	10	18	1	
Total de alunos	281	930	241	293
Beneficiários da ASE	Sem informação	40%	50%	

Uma vez que o estudo, que agora relatamos, incidiu no 9.º ano, serão apenas considerados os 293 alunos das nove turmas do terceiro ciclo: três do ensino regular por cada ano de escolaridade, duas turmas de Percurso Alternativo (PA), respetivamente uma no 7.º e outra no 9.º ano, e uma turma de Educação e Formação de Adultos.

No Projeto Educativo, a que nos reportamos e que foi elaborado no ano letivo de 2013/2014, o agrupamento A1 declarou-se Território Educativo de Intervenção Prioritária, com contrato de autonomia por cinco anos consecutivos motivo pelo qual podia contar com os serviços de duas psicólogas.

Numa macro perspetiva, a maioria da comunidade extraescolar do agrupamento situava-se socialmente nos escalões baixo e médio/baixo e dependia, como principal meio de subsistência, do trabalho assalariado que, em geral, desenvolvia nos três setores da economia. Contudo havia algumas particularidades a realçar, pois que apenas a população mais idosa trabalhava em pequenas explorações agrícolas tradicionais do setor primário destinadas ao autoconsumo. No setor secundário, dominavam as pequenas unidades de produção relacionadas com a agricultura local e com a construção civil, e ainda duas grandes áreas industriais de data recente. A ocupação no setor terciário, no pequeno comércio e nos serviços, quer locais quer na cidade contígua, parecia ser o modo de vida comum e predominante da população ativa das freguesias envolventes do agrupamento A1.

Numa análise mais fina e restrita às famílias dos alunos do agrupamento em análise, o Projeto Educativo descrevia que a maioria dos núcleos familiares era constituída por quatro elementos, e que as famílias numerosas surgiam, predominantemente, na comunidade cigana então residente na área de abrangência da escola sede do agrupamento.

Quanto ao modo de vida dos pais e mães dos alunos, evidencia-se a par do pequeno número dos quadros técnicos o grande número de trabalhadores assalariados ou independentes nos setores secundário e terciário, sobretudo empregados de comércio, serviços e operários; principalmente no grupo das mães sobressaía a ausência de qualificações profissionais. A situação de desemprego era comum a muitos pais e a precaridade dos modos de vida espelhava-se na elevada percentagem de crianças que beneficiavam, nos escalões A e B, da ASE (cf. Quadro 2).

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

No concernente às habilitações literárias, 70% dos pais e encarregados de educação declararam um nível de escolaridade baixo, do 1.º ao 3.º ciclos do Ensino Básico, ou sem qualquer instrução, enquanto nos alunos do 3.º ciclo, havia registos de pais e mães analfabetos.

A existência, na área geográfica abarcada pelo agrupamento, de bairros sociais com uma forte presença de membros da etnia cigana era responsável por algumas particularidades. Por consequência e afora as situações estruturais de pobreza, exclusão social e risco, desestruturação familiar e rupturas várias no domínio laboral e no percurso de vida que marcavam a vida de alguns alunos, esta componente de índole sociodemográfica era também fonte da ocorrência de graves lacunas no conhecimento linguístico. Como salientava o documento consultado, até à escolarização muitas crianças oriundas de contextos familiares e sociais detentores de baixos níveis de literacia não tinham usufruído de oportunidades para desenvolver competências na língua portuguesa, cujo domínio é presuposto nesse momento. As suas carências linguísticas, inicialmente na expressão oral, persistiam e transpareciam na expressão escrita em todas as áreas da aprendizagem do ensino formal e concorriam para o elevado grau de insucesso escolar próprio de alguns grupos de alunos dentro do agrupamento A1.

Caracterização sociodemográfica do agrupamento A2

As escolas B e C do agrupamento A2 serão caracterizadas em conjunto a partir do respetivo Projeto Educativo, que foi desenvolvido em 2013 para o triénio findo em 2016. O agrupamento A2 abarcava todo o espectro educativo que se estende do pré-escolar ao secundário (cursos científico-humanísticos e cursos profissionais) e era o único agrupamento participante no nosso estudo que oferecia formação profissional diurna e cursos do ensino secundário (cf. Quadro 3).

Este agrupamento encontra-se localizado numa área marcada por um património arquitetónico rico e serve a população de duas freguesias de periferia, uma de carácter mais urbano e outra distintamente rural.

Sobre os níveis socioeconómicos da população ativa da comunidade extraescolar, há a destacar que embora o setor primário, numa das duas freguesias circundantes, fosse relevante, a maioria dos habitantes das duas freguesias trabalhava nos setores terciário e secundário na cidade próxima, para onde se deslocava diariamente. Refira-se ainda que a par do crescimento demográfico e urbanístico, do alargamento do espaço comercial e da maior diversificação da oferta cultural das últimas décadas, no espaço geográfico afeto ao agrupamento persistiram, até ao ano de realização do presente estudo, situações prementes de carência socioeconómica que se traduziam no elevado número de alunos abrangidos pela ASE (cf. Quadro 3). Dos 523 alunos que frequentavam o 2.º e 3.º ciclos, muitos beneficiavam dos serviços da ASE nos escalões A e

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

B, e muitos outros, em número não especificado no documento consultado, apesar de não serem abrangidos pela ASE, tinham acesso a um reforço alimentar oferecido pelo agrupamento.

Quadro 3

Alunos do Agrupamento A2 por Ciclo de Ensino e Beneficiários da ASE

Alunos e escolas	Pré-escolar	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	Ensino secundário
Estabelecimentos de ensino	8	11	2		1
Total de alunos	213	722	230	293	521
Beneficiários da ASE	Sem informação	194	85	115	183

Na sua auto-avaliação, este agrupamento elencava dois pontos fortes: a oferta educativa diversificada, que incluía a via profissionalizante a partir do décimo ano; e as médias superiores à média nacional nas provas de avaliação externa nas disciplinas de Português e de Matemática no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. No referido documento mencionavam-se como pontos fracos, entre outros, a taxa de transição para o 10.º ano inferior às metas delineadas.

Afora a ausência de fidelização dos alunos ao agrupamento na transição de ciclos de escolaridade, era visível que a última crise económica do país e o envelhecimento generalizado da população eram fatores que reduziram o contingente de alunos, com a consequente restrição do número de turmas e o aumento de efetivos em cada uma. Estes fenómenos, com consequências negativas ao nível da organização do ensino, tinham contribuído para a degradação da qualidade das condições de trabalho dos professores, e de estudo para os alunos, e diminuído a oferta educativa do agrupamento.

No ano letivo de 2013/2014, os alunos matriculados no agrupamento A2 eram provenientes da área geográfica envolvente e de outras localidades mais distantes pertencentes a concelhos limítrofes, marcadamente rurais. A totalidade dos discentes das escolas B e C residia na sua periferia urbana e rural e, uma grande parte, em agregados familiares com baixo nível económico e sociocultural, o que, em geral, era reconhecido como um constrangimento à ação educativa da entidade escolar.

No ano letivo de 2013/2014, no agrupamento A2 lecionavam 223 professores. Duas professoras tinham a seu cargo as aulas de Português das quatro turmas do 9.º ano das escolas B e C com um total de 100 alunos.

Como o Quadro 4 revela, os alunos dos cursos do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, que apenas funcionavam nas escolas B e C, formavam 15 turmas do agrupamento A2.

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Quadro 4

Escolas e Turmas do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico do Agrupamento A2

Escolas	B			C		
	7.º	8.º	9.º	7.º	8.º	9.º
Anos de escolaridade	7.º	8.º	9.º	7.º	8.º	9.º
Total de turmas	3	3	3	2	3	1
Total de alunos	523					

Caracterização sociodemográfica do agrupamento A3

As informações disponíveis sobre o agrupamento A3 não permitem a sua caracterização sociodemográfica tão pormenorizada quanto a dos agrupamentos antecedentes. Contudo foi-nos possível aferir que ele era manifestamente urbano e recebia, sobretudo, crianças e adolescentes provenientes das três freguesias citadinas envolventes, embora alguns alunos fossem oriundos de povoações mais afastadas. Por certo que os diversos ramos do setor terciário, bem representado na zona circundante da cidade, atraíam muitos empregados que, nas suas deslocações diárias para o local de trabalho, acompanhavam os filhos inscritos nos vários estabelecimentos de ensino do agrupamento A3.

No ano letivo do nosso estudo, os oito estabelecimentos de ensino deste agrupamento acolhiam 1 534 alunos, com uma percentagem de alunos beneficiários da ASE que rondava os 27%, e 146 professores e educadores de infância ocupados por ciclo de escolaridade (Quadro 5).

A maioria dos pais e encarregados de educação do agrupamento A3 valorizava as aprendizagens escolares dos seus educandos e colocava elevadas expectativas na missão formativa da escola. Apenas uma minoria de famílias e alguns alunos com dificuldades de integração exigiam esforços direcionados dos responsáveis do agrupamento para prevenir ou minorar o risco de abandono escolar.

Quadro 5

Alunos do Agrupamento A3 por Ciclo de Ensino e Beneficiários da ASE

Alunos e escolas	Pré-escolar	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo
Estabelecimentos de ensino	2	5		1
Total de alunos	143	602	373	416
Beneficiários da ASE	27%			

Desde anos, informava o Projeto Educativo do agrupamento em vigor na altura, mantinha-se constante o número de alunos e de turmas, à exceção do 3.º ciclo que vinha a registar um decréscimo de inscritos. Esta ocorrência devia-se à proximidade geográfica de outra escola

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

pública, que lecionava o 3.º ciclo juntamente com o Ensino Secundário o que ocasionava que muitos alunos da escola D, logo após terminarem o 2.º ciclo, preferissem a sua transferência para aquela.

O agrupamento em causa distinguiu-se pela constância dos resultados dos seus alunos nas disciplinas de Português e de Matemática tanto nas provas de aferição do 1.º ciclo, como nos exames finais do 2.º e 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, e as suas médias naquelas duas disciplinas permaneciam superiores à média nacional, respetivamente com 12% (1.º ciclo), 15% a 20% (2.º ciclo) e 15% a 30% (3.º ciclo). Se bem que em 2013 as médias dos exames finais do 3.º ciclo tanto em Português como em Matemática tenham registado uma descida, ambas superaram em 8% as médias nacionais. Assinale-se que no agrupamento A3 se desconhecia a existência de situações relevantes de comunidades linguísticas, culturais ou étnicas, ainda que nele convivessem alunos de 17 nacionalidades, mormente oriundos de países africanos de expressão portuguesa.

No seu Projeto Educativo, este agrupamento orgulhava-se de se encontrar estavelmente inserido na comunidade sociocultural circundante. Para favorecer esta integração, o agrupamento A3 celebrara diversos contratos de parceria com diferentes instituições de cultura e de saúde locais e realizava regularmente atividades formativas abertas a crianças, jovens e adultos, que em muito superavam a sua missão educativa no âmbito da escolaridade básica.

Professores

O programa instrucional desenhado por nós foi aplicado por sete professoras de Português: três no grupo experimental e quatro no grupo de comparação. Todas possuíam o grau de licenciatura em Letras, conferido por universidades portuguesas, e todas tinham obtido o grau de profissionalização em exercício.

No respeitante à sua situação profissional, as sete docentes eram funcionárias públicas e pertenciam ao Quadro de Efetivos com Nomeação Definitiva da sua instituição. No início do nosso estudo, a professora mais idosa e com mais anos de serviço atuava no grupo experimental, ao passo que a mais jovem e com menos tempo de serviço lecionava no grupo de comparação (cf. Quadro 6). A média das idades das professoras no grupo experimental era de 57 anos ($DP = 2.65$) e no grupo de comparação de 54.25 anos ($DP = 3.90$).

Todas as docentes participantes no estudo possuíam uma longa experiência no desempenho da sua profissão: entre 28 e 38 anos no grupo experimental e 24 a 34 anos no grupo de comparação, sendo a média de tempo de serviço no primeiro grupo de 31.67 anos ($DP = 5.51$) e no segundo de 29 anos ($DP = 4.40$), como sistematizamos no Quadro 6. Em relação ao tempo

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

de serviço no ensino, o teste de Mann-Whitney aplicado à amostra ($n = 7$) verificou que não há diferenças estatisticamente significativas (Mann-Whitney $U = 8.0$, $n_1 = 4$, $n_2 = 3$, $p = .629$) entre as professoras dos dois grupos, experimental e de comparação.

Quadro 6
Anos de Serviço e Idade das Professoras

Grupo	Agrupamento	Escolas	Professoras	Anos de serviço	Idade
experi- mental	A1	A	P1	38	58
			P2	29	54
	A2	B/C	P3	28	53
de comparação	A3	D	P4	27	52
			P5	34	56
			P6	24	47
			P7	31	54

Como se pode observar no Quadro 7, no que concerne ao número de turmas de Português do 9.º ano que cada professora ensinava, três professoras do grupo experimental tinham a seu cargo, respetivamente, uma, duas e três turmas, enquanto no grupo de comparação, duas professoras ensinavam uma turma cada e duas professoras ensinavam respetivamente duas turmas.

Quadro 7
Turmas do 9.º ano Lecionadas pelas Professoras

Grupo	Agrupamento	Escola	Professoras	Turmas
experi- mental	A1	A	P1	a1
			P2	b1, c1
	A2	B/C	P3	a2, b2, d2
de comparação	A3	D	P4	a3
			P5	b3
			P6	c3, f3
			P7	d3, e3

Para se obter uma ideia mais completa sobre as atividades letivas desenvolvidas pelas docentes reunimos no Quadro 8 a informação acerca do número de disciplinas, para além da de Português, e de turmas por anos de escolaridade, de cuja docência aquelas estavam incumbidas.

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

O número de turmas ensinadas pelas professoras participantes no estudo variava entre cinco a três em três disciplinas distintas: Português, Francês e Expressão Dramática.

A distribuição destas disciplinas por professora era a seguinte: três professoras, uma no grupo experimental e duas no de comparação, ministravam apenas a disciplina de Português. Todas as outras ensinavam duas matérias: no grupo experimental, uma tinha a seu cargo a disciplina de Expressão Dramática e outra uma turma de Francês; no grupo de comparação, uma docente era responsável por uma turma de Francês e uma colega por três turmas desta língua.

Quadro 8

Total das Turmas e Disciplinas Lecionadas pelas Professoras

Professoras, turmas e disciplinas	GE				GC			
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	
Professoras								
Turmas de Português do 9.º ano	1	2	3	1	1	2	2	
Turmas de Português de outros anos de escolaridade	1	1	1	2	2	2	-	
Turmas noutras disciplinas	1	1	-	-	-	1	3	
Total de turmas lecionadas	3	4	4	3	3	5	5	

Alunos

Aquando do início da nossa intervenção, 277 alunos integravam as 12 turmas participantes, cuja dimensão flutuava entre um mínimo de 18 e o máximo de 28 elementos. Como se pode observar no Quadro 9, as duas turmas mais reduzidas, com 18 discentes cada, pertenciam uma ao grupo de comparação e outra ao grupo experimental; este último comportava a turma maior (28 alunos) e as duas turmas mais numerosas das 12 turmas participantes, respetivamente nas escolas B e C.

Quadro 9

Dimensão Inicial das Turmas Participantes por Grupo (Experimental e de Comparação)

Alunos	Grupo experimental (n = 142)						Grupo de comparação (n = 135)					
	A			B			C			D		
Turmas	a ₁	b ₁	c ₁	a ₂	b ₂	c ₂	a ₃	b ₃	c ₃	d ₃	e ₃	f ₃
Alunos	20	22	18	28	27	27	18	22	26	22	22	25

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

No que diz respeito ao número de alunos por turma, o teste estatístico de Mann–Whitney não revelou diferenças estatisticamente significativas (Mann–Whitney $U = 22.0$, $n_1 = n_2 = 6$, $p = .589$) entre os dois grupos.

No Quadro 10 sistematizamos as causas individuais para a exclusão dos participantes das análises estatísticas e o número de alunos diferenciados por item.

Quadro 10

Causas de Exclusão das Análises Finais e Total de Alunos Excluídos por Grupo (Experimental e de Comparação)

Causas da mortalidade de casos	GE	GC	Totais
Recusa de consentimento do encarregado de educação	-	8	8
Portador de necessidades educativas especiais	2	6	8
Falante de Português língua não nativa	3	1	4
Transferência para outra escola	4	1	5
Ausência a uma das provas	13	10	23
Total de alunos excluídos	21	26	47

Como mostra o Quadro 11, em consequência da exclusão de 47 alunos, 21 no grupo experimental e 26 no de comparação, apurámos um total de 230 alunos, todos de nacionalidade portuguesa. Destes 230 alunos, 121 pertenciam ao grupo experimental e 109 ao grupo de comparação, reunidos em 12 turmas.

Quadro 11

Alunos Incluídos no Estudo por Escola, Turma e Grupo (Experimental e de Comparação)

Alunos	GE ($n = 121$)						GC ($n = 109$)					
	A		B		C		D					
Turmas	a_1	b_1	c_1	a_2	b_2	d_2	a_3	b_3	c_3	d_3	e_3	f_3
Alunos iniciais	20	22	18	28	27	27	18	22	26	22	22	25
Totais iniciais	142						135					
Alunos finais	17	19	18	23	22	22	15	19	20	17	20	18
Total de alunos							230					

Quanto à distribuição dos alunos da nossa amostra por sexo e por turma, no grupo experimental havia mais rapazes ($n = 74$, 32.2%) do que raparigas ($n = 47$, 20.4%). No grupo de comparação

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

ocorria o inverso e havia mais raparigas ($n = 60$, 26.1%) do que rapazes ($n = 49$, 21.3%), como se encontra sistematizado no Quadro 12.

Quadro 12

Distribuição dos Alunos por Sexo por Turma, por Escola e por Grupo (Experimental e de Comparação)

GE ($n = 121$)				GC ($n = 109$)			
Escola	Turma (n)	Rapazes	Raparigas	Escola	Turma (n)	Rapazes	Raparigas
A	a ₁ (17)	8	9	D	a ₃ (15)	11	4
	b ₁ (19)	11	8		b ₃ (19)	9	10
	c ₁ (18)	12	6		c ₃ (20)	8	12
B	a ₂ (23)	16	7	d ₃ (17)	5	12	
	b ₂ (22)	16	6	e ₃ (20)	5	15	
C	d ₂ (22)	11	11	f ₃ (18)	11	7	
Totais por sexo		74	47	Totais por sexo		49	60

Em virtude da distribuição desigual dos sexos pelos dois grupos, experimental e de comparação, analisamos esta variável por meio do teste não paramétrico bimonial para duas amostras independentes, que verifica hipóteses sobre a proporção da ocorrência de características dicotômicas de uma mesma variável.

Os resultados do teste evidenciam que sendo a percentagem de rapazes mais elevada (61.2%) no grupo experimental do que no grupo de comparação (45.0%), apenas a proporção dos rapazes (cf. Quadro 13), mas não a das raparigas (cf. Quadro 14), era estatisticamente significativa entre os dois grupos ($X_1^2 = 5.42$, $p = .020$).

Quadro 13

Binomial T da Distribuição do Sexo Masculino nos dois Grupos (Experimental e de Comparação)

Grupo	n	Proporção observada	Teste proporção	Significância exata (bilateral)
de comparação	49	.40	.50	.30
experimental	74	.60		
Total de rapazes	123	1.00		

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Quadro 14

Binomial T da Distribuição do Sexo Feminino nos dois Grupos(Experimental e de Comparação)

Grupo	<i>n</i>	Proporção observada	Teste proporção	Significância exata (bilateral)
de comparação	60	.56	.50	.246
experimental	47	.44		
Total de raparigas	107	1.00		

No respeitante à idade, constatámos que em ambos os grupos o aluno mais novo tinha 13.83 anos. Porém, os extremos entre os alunos mais jovens e os participantes mais velhos diferiam mais no grupo experimental ($n = 121$) no que no grupo de comparação ($n = 109$). No primeiro, a idade mais elevada era de 17.50 anos e no segundo de 16.17 anos. Há que acrescentar que, no grupo experimental, nove alunos tinham 16 e cinco tinham 17 anos de idade, portanto havia um total de 14 alunos com mais de 16 anos; no grupo de comparação apenas um aluno tinha 16 anos de idade. Pela aplicação do teste t verificámos que a diferença entre as médias das idades [$t_{(183)} = -3.82$, $p < .001$] dos alunos do grupo experimental e dos do grupo de comparação era estatisticamente significativa, sendo os alunos do grupo experimental em média mais velhos do que os seus colegas do grupo de comparação.

No que diz respeito às retenções, foram verificadas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos ($p < .001$). A percentagem média dos alunos que repetiram um ano de escolaridade foi de 13.5% no grupo experimental e de 1.7% no grupo de comparação. Pelo teste estatístico de Mann–Whitney averiguámos uma diferença estatisticamente significativa (Mann–Whitney $U = -4.636$, $n_1 = 109$, e $n_2 = 121$, $p < .001$) entre os dois grupos no concernente ao número de alunos repetentes. Deste modo, na variável número de retenções, havia mais alunos no grupo experimental que tinham repetido mais anos letivos do que no grupo de comparação. Porém, quanto ao número de vezes que os alunos ficaram retidos, em regra uma ou duas, não se obtiveram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos em estudo ($p = .515$).

A análise das classificações obtidas pelos alunos no final do ano letivo, anterior ao nosso estudo, permitiu obter uma caracterização mais fina no tocante ao aproveitamento académico dos alunos de cada grupo. Embora no sistema de avaliação português no ensino básico, os alunos sejam classificados de um a cinco valores, em nenhum dos grupos, nem em Português nem no conjunto das disciplinas nucleares, a classificação mínima obtida foi inferior a 2 valores. No Quadro 15, disponibilizamos as médias obtidas na disciplina de Português, e no conjunto das disciplinas nucleares, constituído este pelas línguas estrangeiras, Inglês ou Espanhol ou Francês, e pelas disciplinas de História, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Físicas e Química e Geografia.

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Como sistematizamos no Quadro 15, tanto na disciplina de Português como no conjunto das disciplinas nucleares, as médias obtidas pelos alunos do grupo experimental, respetivamente de 3.14 ($DP = 0.70$) e de 3.31 ($DP = .61$), foram ligeiramente inferiores às médias dos alunos do grupo de comparação quer em Português quer no conjunto das disciplinas nucleares.

A aplicação do teste estandardizado de Mann–Whitney revelou um efeito estatístico nas médias escolares no ano letivo anterior ao nosso estudo na disciplina de Português e no conjunto das disciplinas nucleares. Comparativamente aos alunos do grupo experimental, os alunos do grupo de comparação tiveram melhor desempenho na disciplina de Português (Mann–Whitney $U = 3.797$, $n_1 = 109$, e $n_2 = 121$, e $p < .001$) e no conjunto das disciplinas nucleares (Mann–Whitney $U = 2.991$, $n_1 = 109$, e $n_2 = 121$, $p = .003$) e as diferenças são estatisticamente significativas (cf. Quadro 15).

Quadro 15

Médias das Classificações do 8.º Ano em Português e no Conjunto das Disciplinas Nucleares

Grupos	Português			Disciplinas nucleares		
	<i>M (DP)</i>	Mín.	Máx.	<i>M (DP)</i>	Mín.	Máx.
experimental ($n = 121$)	3.14 (.70)	2	5	3.31 (.61)	2	5
de comparação ($n = 109$)	3.53 (.79)	2	5	3.56 (.65)	2	5

Nos quadros seguintes, registamos o nível das habilitações académicas dos pais (Quadro 16) e das mães (Quadro 17) dos alunos. No grupo experimental, havia mais casos de pais (66 pais) com o nível de escolaridade inferior ao 9.º ano e o nível de habilitações desconhecidas do que no grupo de comparação (29 pais). A situação inverte-se nos níveis de bacharelato, mestrado e doutoramento, pois que os pais com estas habilitações são mais numerosos no grupo de comparação, com 47 casos, do que no grupo experimental, onde apenas 11 pais completaram a licenciatura e o mestrado e nenhum o doutoramento (cf. Quadro 16). Numa escala com seis categorias, do nível inferior ao 9.º ano de escolaridade ao nível máximo do doutoramento, os pais dos alunos do grupo de comparação revelaram ser detentores de níveis de escolaridade mais elevados do que os pais dos alunos do grupo experimental.

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Quadro 16

Níveis de Escolaridade dos Pais

Níveis de habilitações literárias dos pais	GE (n = 121)	GC (n = 109)	N = 230
Inferior ao 9.º ano	38	18	56
9.º ano	28	11	39
Secundário ou equivalente concluído	29	31	60
Licenciatura/Bacharelato	8	36	44
Mestrado	3	4	7
Doutoramento	0	7	7
Desconhecido	15	2	17

No que toca aos níveis de habilitações das mães, observamos registos similares. Desta forma, no grupo experimental há mais mães com níveis de escolaridade inferiores ao 9.º ano (36 casos) e com o 9.º ano (27 casos) do que no grupo de comparação com, respetivamente, sete e oito casos. Ao inverso, os casos de mães com habilitações ao nível do secundário ou equivalente concluído são mais numerosos no grupo de comparação (40 casos) do que no grupo experimental (22 casos). Nos níveis de licenciatura/bacharelato, mestrado e doutoramento observamos um padrão similar; no grupo de comparação, 43 mães tinham concluído a licenciatura ou o bacharelato, seis detinham o grau de mestrado e cinco o de doutoramento, para respetivamente 19 casos, cinco e zero no grupo experimental (cf. Quadro 17).

Quadro 17

Níveis de Escolaridade das Mães

Níveis de habilitações literárias das mães	GE (n = 121)	GC (n = 109)	N = 230
Inferior ao 9.º ano	36	7	43
9.º ano	27	8	35
Secundário ou equivalente concluído	22	40	62
Licenciatura/Bacharelato	19	43	62
Mestrado	5	6	11
Doutoramento	0	5	5
Desconhecido	12	0	12

A aplicação do teste estatístico estandardizado de Mann-Whitney para comparar os níveis de escolaridade dos pais e das mães dos alunos, numa escala de seis categorias, do nível inferior à escolaridade obrigatória ao nível superior do doutoramento, revelou diferenças estatísticas para

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

as variáveis grau de escolaridade dos pais (Mann–Whitney $U= 5.634$, $n_1 = 109$, e $n_2 = 121$, $p < .001$) e grau de escolaridade das mães (Mann–Whitney $U= 6.171$, $n_1 = 109$, e $n_2 = 121$, $p < .001$). Os pais (mães e pais) dos alunos do grupo de comparação evidenciaram níveis mais elevados de escolaridade do que os pais (mães e pais) dos alunos do grupo experimental.

Concluimos que no respeitante às variáveis sociodemográficas, que são o número de alunos por sexo, a idade, as médias escolares em Português e no conjunto das disciplinas nucleares, o número de alunos com retenções e os níveis de escolaridade dos pais e das mães, os alunos, dos dois grupos em estudo, os alunos do experimental e os do grupo de comparação diferiam entre si e as diferenças são estatisticamente significativas. Deste modo, e relativamente ao grupo de comparação, no grupo de experimental a proporção de rapazes ($p = .020$) é mais elevada, os alunos são significativamente mais velhos ($p < .001$) e há mais alunos com retenções escolares ($p < .001$). Por seu lado, relativamente ao grupo experimental, o grupo de comparação apresenta níveis mais elevados de habilitações literárias dos pais ($p < .001$) e das mães ($p < .001$) e, para o ano anterior ao da intervenção, melhores médias na disciplina de Português ($p < .001$) e no conjunto das disciplinas nucleares ($p = .003$).

Procedimentos e materiais

Na presente secção descreveremos os procedimentos seguidos para realizar a intervenção e caracterizamos os materiais usados. Desta forma, primeiro damos conta dos procedimentos empreendidos para solicitar as autorizações de diversas instituições, recrutar as escolas e informar as pessoas envolvidas no projeto, a saber: os diretores do agrupamento, os pais e encarregados de educação, os professores e os alunos. Em segundo lugar, ocupamo-nos com os procedimentos relacionados com a realização da ação de formação de desenvolvimento profissional dos professores. Em terceiro lugar, informamos sobre a preparação de materiais pedagógicos e de testagem, como os testes de avaliação e os questionários usados em momentos distintos do estudo. A descrição das sessões de treino no grupo experimental e no grupo de comparação e das três sessões de avaliação da intervenção ocupa o centro desta secção.

No conjunto dos procedimentos iniciais relacionados com a operacionalização do projeto de intervenção em contexto escolar, adquirem particular relevo a submissão de documentos à Direção Geral da Educação (DGE), ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) a fim de ser aprovada a proposta de ação de formação contínua para os professores, e à Direção da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação para que fosse autorizado o projeto de intervenção e a realização das sessões de formação nas suas instalações.

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Em consonância com os princípios ético-deontológicos para a investigação em Ciências da Educação tínhamos submetido à DGE a “Ficha para a Recolha dos Dados Sociodemográficos dos Alunos”; esta ficha e a posterior autorização da DGE, que autorizava a consulta dos registos escolares dos alunos tendo em vista a recolha dos seus dados sociodemográficos, foram apresentadas aos encarregados de educação e às direções dos agrupamentos escolares.

A condução de uma investigação em meio escolar obriga o investigador, perante professores, alunos, encarregados de educação e responsáveis das instituições envolvidas, à observação de alguns princípios éticos e deontológicos (SPCE, 2014) que são, entre outros,

- a disponibilização da informação necessária sobre a natureza e os objetivos da investigação,
- o assegurar da privacidade, da discrição, da confidencialidade e do anonimato no tratamento e no armazenamento dos dados e
- a partilha e divulgação, junto dos participantes, dos resultados finais obtidos pela análise estatística dos dados e da investigação.

Em consonância com os princípios expostos, solicitámos em carta aos diretores dos agrupamentos, a participação das turmas do 9.º ano da respetiva instituição escolar no nosso estudo a decorrer nas aulas de Português, comprometendo-nos nós a divulgar os resultados obtidos no final da investigação. Em exposição, anexada, sobre a proposta de intervenção, informávamos sobre o programa de ensino, o seu decurso e objetivos, e incluíamos uma cópia das autorizações da DGE e do CCPFC, um exemplar, respetivamente, do formulário para a recolha dos dados sociodemográficos dos alunos e do pedido de consentimento aos encarregados de educação.

Autorização do Conselho Científico e Pedagógico da Formação Contínua

Com o objetivo de preparar as professoras participantes para aplicar o programa de ensino, a autora desta tese, conjuntamente com outra formadora,¹⁹ ambas acreditadas pelo CCPFC submeteram a este último, em regime de corresponsabilidade, a proposta para uma ação de formação intitulada “Estratégias para a Composição Escrita de Diferentes Tipologias Textuais de acordo com o Programa *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD)”, de Karen Harris e

¹⁹ Sara Sofia Jesus Ferreira autora do projeto de doutoramento “O ensino da escrita de textos através do *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD). Um estudo quasi-experimental com alunos do 8.º ano de escolaridade”, Referência FCT [SFRH/BD/84392/2012], a quem agradecemos a autorização para nomear o seu projeto de doutoramento.

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Steve Graham, a qual foi acreditada com 2,4 créditos, sob a referência CCPFC/ACC – 75156/13.

Recrutamento das escolas

Como já esclarecemos, antes de iniciarmos o programa instrucional foi necessário proceder ao recrutamento de escolas e solicitar a aprovação das respetivas direções. Sobre este procedimento inaugural há que informar que dois, dos três agrupamentos participantes, tinham, noutra contexto, manifestado espontaneamente o seu interesse em colaborar, pelo que chegado o momento oportuno confirmámos a sua participação. Para a sua decisão terá, eventualmente, contribuído a divulgação do estudo, efetuado de 2010 a 2012, sobre o “Ensino de Estratégias de Escrita” para a composição do texto de opinião e a divulgação do SRSD nas conferências realizadas por dois dos seus autores, a que aludimos na introdução desta tese. O terceiro agrupamento aceitou participar após contacto telefónico da autora, exposição presencial e por escrito dos objetivos e atividades do projeto de intervenção.

Obtida a autorização da DGE, bem como das direções dos agrupamentos, realizámos nas respetivas escolas uma reunião com as professoras incumbidas da docência da disciplina de Português às turmas do 9.º ano de escolaridade no ano letivo de 2013/2014. A estas docentes, que dispunham do poder de decisão sobre a sua participação no nosso projeto, expusemos a conceptualização do estudo e os seus objetivos, o cronograma de atuação nas escolas e o plano de intervenção. Das oito professoras contactadas, sete aceitaram a parceria.

No momento subsequente, a diretora de cada turma participante informou os pais e encarregados de educação sobre a afetação de treze aulas da disciplina de Português ao nosso projeto de intervenção e solicitou o consentimento daqueles para a participação dos respetivos educandos e para a recolha dos dados sociodemográficos em ficha própria.

Finda a intervenção nas escolas, tornou-se imperioso que reconhecêssemos e agradecêssemos a confiança depositada e a colaboração de todos os participantes. Desta maneira, fizemos chegar a cada diretor/a dos agrupamentos uma carta agradecendo a oportunidade concedida, o empenho e a colaboração positiva de todos os membros da comunidade escolar que tinham contribuído para o decurso harmonioso e para o êxito do estudo. Também aos encarregados de educação expressámos, em carta, a nossa gratidão pelo respeito manifestado pelo trabalho das professoras e pelo nosso.

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Após a obtenção dos resultados do estudo, enviámos aos diretores de cada agrupamento no final do ano letivo de 2014/2015 um relatório final da investigação e uma apresentação em *power point* que divulgámos em reunião com as professoras.

A primeira parte deste “Relatório de Apresentação dos Resultados da Investigação” resumia muito sucintamente os fundamentos teóricos do nosso programa de ensino, continha um breve enquadramento do estudo, a definição dos seus objetivos principais e dos procedimentos seguidos para as avaliações, estrutural e holística, dos testes realizados pelos alunos. No referente à avaliação holística, revelávamos os níveis, mínimo e máximo, de classificação expectáveis dentro da totalidade das provas produzidas, a escala e os parâmetros de avaliação usados. Sobre a avaliação de estrutura disponibilizávamos a respetiva grelha.

A segunda parte do relatório era distinta por agrupamento e sigilosa no respeitante a qualquer informação ou alusão a outros participantes. Cumpríamos, desta forma, os preceitos éticos e deontológicos que guiaram a nossa intervenção e assegurávamos a privacidade dos participantes, a discrição, a confidencialidade e o anonimato no tratamento dos dados. Por conseguinte, na segunda parte do relatório disponibilizámos informação específica sobre os alunos participantes do agrupamento – número, distribuição por sexo por turma -, uma descrição sucinta do programa de treino aplicado e os resultados obtidos nos dois tipos de avaliação, a holística e a estrutural.

Como mencionámos, divulgámos este relatório de apresentação dos resultados da investigação em sessões assistidas pelas professoras de Português, que aplicaram o programa, e outras interessadas em conhecê-lo. As professoras presentes abordaram os seguintes pontos: a otimização do programa de treino aplicado, a necessidade de incluir estratégias para o ensino de outras tipologias textuais em futuros programas de investigação e o alargamento deste tipo de estudos a outros anos de escolaridade. Algumas professoras relataram também as suas experiências sobre o ensino, posterior ao nosso estudo e em turmas alheias à nossa intervenção, das estratégias do SRSD destacando as reações positivas dos alunos.

Ação de formação de desenvolvimento profissional de professores

Como já foi aflorado, e a fim de garantirmos a aplicação fidedigna do programa de treino em todas as turmas participantes, as professoras frequentaram uma ação de formação de desenvolvimento profissional, para a qual tínhamos desenvolvido um programa parcialmente em comum com outro projeto, como mencionámos.

Esta ação de formação aberta a docentes de Português de todos os ciclos do Ensino Básico e do Secundário foi, com exceção de duas participantes, apenas frequentada pelas professoras

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

encarregadas da lecionação desta disciplina aos 8.º e 9.º anos de escolaridade nas escolas envolvidas nos dois projetos de intervenção. As duas participantes, que não aplicaram o programa de treino nas suas aulas, ensinavam, respetivamente, turmas do 7.º ano e do Ensino Secundário e colaboraram na elaboração e aperfeiçoamento dos materiais didáticos e de avaliação do programa instrucional.

No que diz respeito à metodologia de avaliação da ação de formação, esta compreendeu a verificação da assiduidade das formandas mediante o preenchimento de uma folha de registo de presenças por sessão e a elaboração individual de um relatório final. Este relatório sobre as atividades de cada docente desenvolvidas no âmbito de aplicação do programa de treino nas turmas de Português foi estruturado por tópicos que traduziam o trabalho desenvolvido nas duas componentes, do programa da ação de formação, do saber teórico e do saber-fazer.

A vertente do saber teórico abordava dois temas: os princípios pedagógicos do SRSD subjacentes ao ensino de estratégias de escrita e metacognitivas aliadas ao processo de composição escrita, e as estratégias gerais de escrita deste programa (i.e., a planificação, a textualização e a revisão). Na vertente do saber-fazer, os conteúdos da ação incidiram na aquisição de procedimentos de autorregulação associados à escrita e de competências práticas para desenvolver um ensino direto de estratégias de planificação, composição e de revisão textuais. Dependendo da condição de pertença da sua escola, as professoras adquiriram e treinaram competências específicas referentes a três tipologias textuais, em alternativa: (i) o texto expositivo, (ii) o ensaio de opinião, (iii) o texto argumentativo e (iv) o texto argumentativo associado a uma técnica cooperativa para favorecer a argumentação dialógica e oral.

Oportunamente tínhamos referido que a ação de formação convergia os propósitos formativos de dois programas de treino, pelo que para poder atingir os objetivos intrínsecos e particulares a cada um, organizámos o programa da ação em três blocos, com uma duração total de 50 horas, e sequencializados no fluxograma apresentado no Quadro 18. Da sua duração total, sete horas foram dedicadas às duas sessões do 1.º bloco comum a todas as formandas e realizadas em corresponsabilidade pelas duas formadoras. O 2.º bloco, de 18 horas, subdividiu-se em dois ramos, cada um da exclusiva responsabilidade de uma das formadoras e correlativos aos respetivos projetos de investigação, ou seja, um respeitante ao ensino do ensaio de opinião e ao texto expositivo, e o outro relativo ao ensino da tipologia do texto argumentativo, a que nos cingiremos na descrição das sessões de formação. As 25 horas do 3.º bloco da ação foram integralmente reservadas à elaboração individual pelas formandas do relatório de formação entregue em julho de 2014 à FPCE-UC, entidade promotora desta ação de formação profissional.

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Traçada a sua estrutura global, passaremos agora a pormenorizar o 1.º e o 2.º blocos, limitando-nos neste último à parte da formação que nos coube em responsabilidade e que incidia no ensino do texto argumentativo.

As duas sessões do 1.º bloco, de 3 h e 30 min cada, tiveram lugar nas instalações da FPCE-UC. Na 1.ª sessão inaugural da Oficina de formação, prévia às sessões nas escolas, apresentámos um *power point* sobre os conteúdos temáticos das vertentes do saber teórico e do saber prático. A componente do saber teórico incluía a exposição compacta do programa de ensino SRSD, a exposição das razões que justificam o uso de estratégias de autorregulação no processo de aprendizagem da escrita textual, a apresentação de algumas estratégias para a composição escrita de textos e a explanação de conhecimentos teóricos e empíricos sobre o ensino de estratégias de autorregulação e de composição escrita. A componente do saber prático versava o ensino de (i) estratégias gerais e específicas para a composição escrita de textos (argumentativo, informativo e de opinião) e de (ii) autorregulação, e de (iii) técnicas para a elaboração de materiais pedagógicos e de avaliação das mudanças alcançadas nas práticas em sala de aula após o treino das estratégias ensinadas.

Na 1.ª parte da sessão inaugural, as formadoras incentivaram um debate plenário sobre as necessidades educativas dos alunos no respeitante aos géneros textuais e emergentes da prática profissional das formandas; na 2.ª parte, as formadoras expuseram os fundamentos teóricos do SRSD; por fim, sintetizaram o saber proveniente da investigação realizada sobre este programa realçando o Projeto de “Ensino de Estratégias de Escrita” (que já mencionámos).

A 2.ª sessão comum e de encerramento da oficina de formação teve como objetivo principal a partilha entre as formandas das experiências e conhecimentos adquiridos durante a aplicação do programa instrucional em sala de aula. Após esta partilha em plenário, as formadoras incentivaram a discussão em torno das especificidades das dinâmicas geradas, das reações dos alunos às estratégias ensinadas e dos problemas surgidos na sua aplicação. O penúltimo ponto da ordem de trabalhos previa a formulação pelas formandas de propostas específicas e concretas de melhoria dos programas de treino. Por fim, as professoras foram detalhadamente informadas sobre os procedimentos a seguir para a elaboração do relatório final, tendo a equipa de formação disponibilizado uma estrutura medular para este fim. A sessão encerrou-se com o preenchimento do questionário individual de avaliação da formação.

Na caracterização do 2.º bloco da formação concentramo-nos apenas nas sessões efetuadas nas escolas participantes no presente projeto de investigação paralelas à intervenção nas turmas. Este decurso paralelo entre as sessões de formação profissional e as aulas de aplicação do

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

programa treinado pelas professoras é uma característica intrínseca de programas de desenvolvimento profissional baseados na prática (Festas et al., 2015; Harris et al., 2012).

As professoras participantes foram oito: três afetas ao grupo experimental, quatro ao grupo de comparação, e uma que participou na preparação dos instrumentos de avaliação e no material didático usado nas aulas, como já informámos.

As sessões de formação individualizadas por escola decorreram em duas fases distintas. A primeira, que incidiu na formação sobre as estratégias do SRSD para o texto argumentativo, foi idêntica nas escolas experimentais e de comparação. Na segunda fase, os conteúdos diferenciaram-se consoante a condição de pertença da escola, sem que esta tenha sido revelada. Deste modo, enquanto as professoras do grupo de comparação se familiarizaram com os materiais de apoio a serem usados pelos alunos, os procedimentos de suporte ao trabalho de exploração desse material e as estratégias de geração de conteúdos e de planificação da composição do texto argumentativo, as professoras do grupo experimental estudaram a aplicação dos procedimentos do *jigsaw*.

Os objetivos centrais das sessões de formação específica por escola foi o de contribuir para a expansão das competências pedagógicas das formandas e dos seus conhecimentos sobre o ensino das características específicas da tipologia argumentativa, de as consciencializar sobre o estado da aprendizagem dos seus alunos no respeitante à escrita do texto argumentativo e de as preparar para a aplicação dos guiões das aulas (cf. Festas et al., 2015; Harris et al., 2012). Em geral, estas sessões previam oportunidades para

- (i) a aprendizagem participativa das formandas das novas estratégias de escrita em colaboração com as formadoras,
- (ii) o treino das estratégias, de escrita e de autorregulação do SRSD, e do *jigsaw* antes da sua aplicação na aula,
- (iii) a análise crítica das aulas anteriores,
- (iv) a discussão do *feedback* facultado pela equipa de investigação, em tempo útil relativo à aula seguinte,
- (v) o aperfeiçoamento dos guiões das aulas e dos materiais pedagógicos de apoio à instrução dos alunos.

As oportunidades de aprendizagem previstas tinham como objetivo favorecer e intensificar a compreensão das professoras acerca das novas estratégias, incentivar a sua reflexão crítica sobre estas e sobre os procedimentos a seguir no seu ensino e, de igual modo, de viabilizar a tomada de conhecimento dos materiais antes da sua aplicação nas turmas (cf. Festas et al., 2015; Graham, Harris, et al., 2016; Harris et al., 2012). Por conseguinte, estas sessões foram estruturadas à volta da apresentação, do debate e do aperfeiçoamento dos guiões para as O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

professoras (que serão apresentados a seguir a esta descrição) e dos restantes materiais didáticos de apoio às aulas, e ao treino dos procedimentos para instruir os alunos de acordo com o programa aplicado na escola de atuação das formandas.

Na formação individualizada, por escola, seguimos a sequência das lições nas turmas e trabalhamos em pormenor e passo a passo com as formandas os guiões e os respetivos materiais de suporte de acordo com uma metodologia que exigia fases de instrução e de simulação do ensino pela formadora e pelas formandas. Por conseguinte, cada sessão de formação iniciava-se com uma reflexão conjunta sobre a aula anterior. Nesta fase, procedíamos em conjunto com as professoras à avaliação dos materiais didáticos, já aplicados, no sentido de detetar fragilidades nos conteúdos e nos procedimentos e de aperfeiçoar a sua viabilidade e aplicabilidade na prática pedagógica. Para este fim, revíamos os passos descritos no guião da sessão em análise, confrontávamos os procedimentos de aplicação, as fichas e os textos com a sua aplicação na prática e com as reações dos alunos e reajustávamos os guiões e os materiais aos objetivos de ensino. A segunda fase era dedicada à discussão dos objetivos de ensino da sessão de treino seguinte, ao estudo do respetivo guião e dos conteúdos temáticos, e à apreciação e adequação dos materiais de apoio. Na parte final das sessões individuais por escola, treinávamos os procedimentos de instrução e a sua automatização, principalmente aqueles associados ao treino dos passos das mnemónicas e da aplicação das fases sequenciadas do *jigsaw*. Nesta parte, cabia às formandas a tarefa de ajustamento desta técnica cooperativa ao número dos alunos da sua turma bem como às suas especificidades de natureza comportamental e afetiva; mais concretamente, cabia às professoras a constituição dos grupos de base do *jigsaw* de forma a favorecer o desenrolar proveitoso do debate final sem perder de vista o reagrupamento temporário dos alunos nos grupos de peritos.

No âmbito do 2.º bloco realizado nas escolas, promovemos também sessões especiais com as duas professoras de Português não envolvidas na aplicação do nosso programa instrucional. Assim, algumas das sessões deste bloco, antecedentes à aplicação do programa de treino, foram reservadas à preparação, correção, adequação e melhoria dos guiões dos professores e dos materiais de apoio para os alunos. Numa sequência de sessões posteriores ao término da aplicação do programa instrucional, foram discutidos e adequados os critérios e os instrumentos de avaliação dos testes produzidos pelos alunos, como as grelhas de avaliação estrutural e holística e os textos de referência.

Como já referimos, o número restrito de formandas presente nas sessões de formação específicas em cada escola permitiu um trabalho intenso e minucioso de preparação prévia das aulas de treino nas turmas. Outros fatores, como a proximidade temporal entre as sessões de formação e a aplicação do programa instrucional em sala de aula, o contacto regular entre a equipa de formação e as formandas, o acompanhamento e o *feedback* disponibilizados a todas as

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

professoras sobre a aplicação do programa na sua turma, favoreceram o envolvimento e empenho de cada uma nesta oficina de formação e contribuíram substancialmente para a aplicação fidedigna do programa de treino nas respetivas turmas (cf. Graham, Harris, et al., 2016).

Quadro 18

Fluxograma da Ação de Formação de Desenvolvimento Profissional

Blocos	Sessões	Duração	Data
1.º bloco comum	Sessão inicial	3 h30 min.	05/10/2013
	Sessão de encerramento	3 h 30 min.	21/06/2014
2.º bloco específico por projeto e por grupo	9 a 12 sessões sobre o ensino de estratégias para a escrita do texto argumentativo		De outubro de 2013 a março de 2014
	1.ª fase – conteúdos comuns aos dois grupos (experimental e de comparação	18 horas	
	2.ª fase - conteúdos distintos consoante a condição de pertença da escola (experimental ou de comparação)		
3.º bloco	Elaboração individual do relatório final	25 horas	Entrega a 31/07/2014

Os principais materiais de trabalho utilizados nas sessões formativas nas escolas foram os “Guiões das Aulas” e os respetivos materiais de apoio. No final da formação, as professoras preencheram o “Questionário de Avaliação da Formação”.

Os critérios de avaliação da participação de cada formanda na ação de formação incidiram na assiduidade individual, na aplicação do programa de treino em sala de aula, ou no trabalho de preparação de materiais didáticos e de avaliação, e no relatório final tendo constituído este a peça central da avaliação individual.

No respeitante aos tópicos focados nos relatórios da autoria das formandas há que evidenciar a presença de duas constantes: uma, a referência às lacunas estruturais dos alunos na área da escrita textual e, a outra, a opinião generalizada de que a nossa intervenção nas suas turmas contribuiu significativamente para que, em regra, os seus alunos melhorassem a qualidade dos textos escritos nas tipologias ensinadas e evidenciassem preocupações com a estrutura e organização de ideias noutras tipologias (sobre a generalização das habilidades de escrita numa dada tipologia no caso de alunos fracos, cf. Graham, Hebert, Sandbank, & Harris, 2016). Entre os motivos para a melhoria qualitativa dos textos dos alunos produzidos após a intervenção, as professoras enumeraram nos seus relatórios (i) o ensino dos processos cognitivos implicados na composição textual, que possibilitou aos alunos aprender a valorizar e a aplicar os processos de planificação inicial e de estruturação do texto; (ii) o ensino direto de estratégias específicas às tipologias textuais, o seu treino e o tempo dedicado às atividades de escrita textual; (iii) a maior O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

consciencialização dos alunos sobre atitudes autorreguladoras da atividade da composição escrita.

Entre as propostas formuladas pelas formandas, contavam-se a realização de ações de formação profissional sobre estratégias para o ensino de outras tipologias textuais.

Guiões das aulas

Os guiões das aulas para as professoras foram os principais instrumentos usados na planificação do estudo empírico e de aplicação do programa de treino em sala de aula, e o fundamento do trabalho de cada sessão formativa nas escolas. Estas orientações, individuais para cada sessão nas turmas, apoiavam-se no modelo do SRSD para o ensino do texto argumentativo (Harris, Graham, Mason, & Friedlander, 2008a) e tinham a finalidade de garantir a universalidade de conteúdos e a uniformidade do seu ensino em cada turma consoante a pertença da escola ao grupo, experimental ou de comparação.

De acordo com os materiais disponibilizados no SRSD (Harris & Graham, 1996; Harris et al., 2008), a estrutura formal de cada guião continha o sumário dos conteúdos da lição, os objetivos de aprendizagem, as instruções pormenorizadas à professora para ensinar as estratégias de escrita e de autorregulação, e uma lista dos materiais didáticos precisos para efetivar cada sessão. A parte dos procedimentos subdividia-se em quatro fases: A- Contextualizar; B - Ensinar e aplicar a estratégia; C – Praticar; D – Encerrar. Para cada fase de trabalho eram especificadas as instruções e os materiais didáticos necessários para a realização da atividade de aprendizagem, e a duração prevista para esta.

Os procedimentos e as atividades da primeira fase (A), explicitados no guião, visavam contextualizar a matéria que iria ser lecionada por referência ao saber dos alunos. Desta forma, a professora deveria começar por dirigir a atenção da turma para os conteúdos que iriam ser objeto de instrução a partir da ativação dos conhecimentos prévios sobre o tema. Após isto, em contexto de debate plenário, ela deveria fazer a ponte entre os conhecimentos existentes e as estratégias e conceitos objeto da instrução, de forma a desenvolver nos alunos o seu conhecimento conceptual.

Na fase (B) - Ensinar e aplicar a estratégia - eram pormenorizados sequencialmente os procedimentos pedagógicos para ensinar as estratégias de escrita e de autorregulação pela modelação pela professora do processo cognitivo da escrita textual.

Na fase (C) – Praticar - eram explicitados os procedimentos para que os alunos treinassem as estratégias ensinadas, ou partes destas. Por fim, em (D), a professora deveria sintetizar o que tinha sido aprendido, informar brevemente sobre os conteúdos da sessão seguinte e encerrar a aula.

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Do conjunto dos guiões das aulas anexámos o guião da 5.^a sessão como exemplo para as cinco sessões idênticas para o grupo experimental e o de comparação, e um exemplar dos guiões para a 6.^a e a 7.^a lição de cada grupo, uma vez que na segunda fase do treino foi aplicado um programa de treino distinto em cada escola consoante a sua condição de pertença.

Questionário de avaliação da formação de desenvolvimento profissional

Este questionário compreendia três grupos de questões. O primeiro incluía cinco perguntas para serem respondidas numa escala de tipo Lickert, de 1 (*discordo totalmente*) a 4 (*concordo totalmente*). Estas questões relativas à satisfação dos participantes com a formação incidiam sobre (1) os aspetos gerais da formação, como os materiais, a duração da oficina, e as relações interpessoais estabelecidas ao longo da ação; (2) os conteúdos temáticos da ação, o seu aprofundamento, e a metodologia utilizada; (3) a utilidade da formação para a prestação docente, designadamente na disponibilização de saberes e/ou de apoio para modificar, inovar e melhorar aspetos da prática docente, e a utilidade da modelação das estratégias de escrita e de autorregulação para ampliar as práticas letivas; (4) o desempenho das formadoras quanto à capacidade de motivar as formandas, de comunicar com clareza, de gerir o tempo das atividades de formação, de dominar os conteúdos da formação e de adequar o seu relacionamento com as participantes; (5) a estrutura dos materiais e o seu ajustamento aos anos de escolaridade a que se destinavam e aos seus fins didáticos, a clareza da formulação dos enunciados, a probabilidade de os textos motivarem os alunos a participar nas aulas dos projetos de investigação e a adequação dos tópicos das composições à faixa etária das turmas. Os pontos 2) e 3) incluíam um item cada um. No ponto 2), solicitava-se uma apreciação global do programa de formação, numa escala que abrangia os parâmetros de insuficiente, regular, bom, muito bom e excelente. No ponto 3), as formandas eram incentivadas a comentar a oficina de formação tendo em vista contribuir para melhorar futuras iniciativas formativas.

Testes de avaliação

Foram realizados três testes de avaliação de eficácia do programa. Na primeira semana das nossas atividades educacionais nas escolas, entre final de outubro e início de novembro de 2013, realizámos o pré-teste. Os alunos escreveram o pós-teste na semana imediatamente a seguir ao término do programa de treino, durante o mês de março de 2014. Depois do intervalo mínimo de quatro semanas após a última sessão do programa instrucional, mais precisamente na 13.^a semana de atividades, os alunos redigiram o teste de manutenção.

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

A realização de testes num estudo quasi-experimental, como o atual, impôs a observação de alguns princípios. Desta maneira, para obviarmos ao efeito de Hawthorne (Ary, Jacobs, & Razavieh, 1990; Tuckman, 2000), ou seja que as respostas e atitudes dos participantes numa experiência sejam eventualmente condicionadas pelo conhecimento do seu estatuto no estudo em que tomam parte, tomámos algumas precauções. Estas consistiram sobretudo em evitar que entre os alunos se instalasse a ideia de que participavam num estudo educacional, pelo que apenas os informámos de que iriam aprender algumas estratégias com vista a melhorar as suas habilidades na composição escrita do texto argumentativo. Justificámos este propósito, por um lado, pelo elevado grau de exigência da tipologia textual em causa e, por outro, pelo facto da tipologia estudada constituir matéria curricular do 9.º ano e, por conseguinte, de a sua composição poder vir a ser objeto da prova final de ciclo na disciplina de Português.

Além das providências mencionadas, assegurámos necessariamente a semelhança das condições de testagem em todas as turmas. Por este motivo, antes do início da respetiva sessão, entregámos à professora em cada turma a “Folha de Orientações” (Anexo 3) sobre os procedimentos a respeitar na realização dos testes, e distribuímos a cada aluno um exemplar de duas páginas pautadas do teste (Anexo 4), codificado consoante a lista pré-elaborada por turma. No final destas sessões, as professoras devolveram-nos os testes dos alunos dentro de envelopes, datados e identificados por turma e escola.

A realização dos testes iniciou-se com a leitura, em voz alta, pela professora das orientações para a sua escrita, e finalizou-se 45 minutos depois com a entrega pelos alunos das provas individuais, datadas e sem assinatura, como em situação dos exames nacionais. Estes procedimentos repetiram-se aquando da escrita do pós-teste e do teste de manutenção, respetivamente na 12.ª e na 13.ª semanas da intervenção nas escolas.

Os testes de avaliação da eficácia do programa consistiam numa composição escrita de um texto argumentativo sobre um de três tópicos (A, B, C), subordinados a um tema comum, como pormenorizaremos no Quadro 19. Os enunciados dos testes de avaliação consistiam numa afirmação breve sobre um tópico controverso e na solicitação ao aluno para que, num texto argumentativo, tomasse posição sobre aquele, pesando os prós e contras. Assim, no tópico A os alunos eram instados a discutir as vantagens e desvantagens do grupo de amigos; o tópico B solicitava a ponderação das consequências da aceitação das regras do grupo de amigos em caso de conflito destas com as regras familiares. O tópico C pretendia que os alunos confrontassem as vantagens e desvantagens da existência de um líder no grupo de amigos.

Quadro 19

Tópicos dos Testes de Avaliação

Tópico A	Os jovens gostam de pertencer a um grupo de amigos e muitos só aí encontram segurança. Num texto argumentativo, toma posição sobre as vantagens e desvantagens do grupo de amigos.
Tópico B	Para não serem excluídos do seu grupo, muitos jovens sentem-se obrigados a adotar determinados comportamentos, chegando mesmo a infringir regras familiares. Num texto argumentativo, toma posição sobre as vantagens e desvantagens de aceitar as regras do grupo
Tópico C	Em alguns grupos de amigos, há um líder que exerce grande influência na vida dos outros membros. Num texto argumentativo, toma posição sobre as vantagens e desvantagens da presença do líder no grupo

A criação de condições de avaliação idênticas em todas as turmas nos três momentos de avaliação compeliu-nos à distribuição aleatória dos tópicos pelos alunos, na proporção de 1/3, por prova, em cada turma, atendendo, contudo, a algumas particularidades. Procurou-se, pois, obstar a que possíveis diferenças na qualidade dos textos se ficassem a dever a diferentes graus de dificuldade do tema ou do enunciado, pelo que a aleatoriedade na atribuição dos tópicos aos alunos no pré-teste ditou a sequência da sua atribuição no pós-teste e no teste de manutenção. Por este motivo, elaborámos previamente uma lista de distribuição dos tópicos que fixaram seis sequências distintas para os três testes para cada aluno, considerando em cada teste a proporção de 1/3 por tópico em cada turma. De acordo com o exposto no Quadro 20, supondo-se que o aluno X redigiu o pré-teste sobre o tópico B, que ele tinha sido atribuído aleatoriamente, no pós-teste ele teve que responder ao tópico C e no teste de manutenção ao tópico A, ou, em alternativa, redigiu o pós-teste sobre o tópico A e o último teste sobre o tópico C.

Quadro 20

Sequência dos Tópicos dos Testes

	Sequências dos tópicos por aluno					
Pré-teste	A	A	B	B	C	C
Pós-teste	B	C	C	A	B	A
Teste de manutenção	C	B	A	C	A	B

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Cotação dos testes

Antes da cotação, procedemos ao seguinte tratamento individual de cada prova:

1. Anonimização, caso esta ainda não tivesse ocorrido;
2. Digitalização de duas cópias distintas, A e B, de cada teste, ambas em documentos *word*, para obstar a que o tipo de caligrafia e a sua legibilidade influenciassem a avaliação de conteúdo (Graham et al., 2011a; Graham, Harris, & Hebert, 2011b; Graham, Hebert, et al., 2016). A cópia A reproduzia um texto desprovido de qualquer tipo de erro para evitar que o avaliador ao proceder à avaliação estrutural se sentisse constrangido pela presença de erros (ortográficos, gramaticais, de acentuação, uso indevido de maiúsculas e de pontuação). A cópia B, reservada à avaliação holística ou global, reproduzia fielmente o texto original também no respeitante a eventuais erros, gramaticais e de concordância sintática, uma vez que os parâmetros de avaliação holística incluíam a ortografia e a sintaxe (Graham et al., 2011a, 2011b).

Todas as provas de avaliação da eficácia do programa de ensino foram cotadas por referência a critérios quantitativos e holísticos de acordo com os critérios formulados pelo GAVE/IAVE (GAVE, 2012b) para a avaliação de textos de uma tipologia similar produzidos pelos alunos no âmbito de exames nacionais de Português para o 9.º ano de escolaridade.

Os dois tipos de grelhas de avaliação, a que se centrava nos elementos estruturais e a que focava sobre a qualidade global ou holística do textos, foram elaboradas em várias sessões de trabalho que realizámos com um grupo de professoras do Ensino Básico e do Ensino Secundário, como caracterizaremos mais à frente.

Os critérios de avaliação quantitativa incidiam sobre o número de elementos estruturais do texto argumentativo, tal como foram ensinados e exercitados durante o programa de treino, e a extensão das provas. A pontuação final obtida na avaliação quantitativa exprimia a soma dos elementos individuais argumentativos presentes nos textos. O critério da extensão do texto relaciona-se com o processo de geração de conteúdos, que é uma das componentes centrais no modelo de contar os conhecimentos (Graham, 2006b; Olinghouse et al., 2015).

Os critérios qualitativos determinaram um tipo de cotação focado na qualidade global do texto que indicia o desempenho dos alunos na escrita desta tipologia (Olinghouse et al., 2015).

A cotação quantitativa ou estrutural dos testes de avaliação de eficácia do program foi levada a cabo por cotadores independentes e a avaliação holística foi efetuada por professoras de Português, com prática de correção dos exames nacionais da sua disciplina. Os cotadores como as professoras corretoras desconheciam a condição de pertença dos testes que avaliavam e tinham sido preparados antecipadamente para esta tarefa.

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

A concordância interavaliadores foi calculada pelo índice K de Coken tendo-se obtido para a cotação dos elementos estruturais dos testes (cotação quantitativa) os valores de .95, .98 e .98, respetivamente, para o pré, o pós-teste e o teste de manutenção; para a cotação qualitativa, os graus de concordância interavaliadores alcançados foram no índice K de Cohen: .76 (pré-teste), .83 (pós-teste) e .88 (teste de manutenção).

Os elevados valores de K de Cohen levaram-nos a decidir apenas pelos valores obtidos por um dos corretores e por uma das professoras corretoras, tendo nós considerado os valores auferidos pelo segundo avaliador apenas em caso de discordância significativa entre as duas avaliações.

Grelha de cotação estrutural

Os 13 itens desta grelha de avaliação dos elementos estruturais do texto argumentativo, ensinados nas sessões do programa instrucional, perfaziam seis partes correspondentes aos elementos da mnemónica ADORAR, das quais quatro se subdividiam em onze subpartes (Anexo 5) (cf. Ferretti et al., 2009; Song & Ferretti, 2013). Na adaptação de DARE orientámo-nos pelos critérios da funcionalidade e dos objetivos da mnemónica original, tendo sido selecionado um acrónimo português adequado ao vocabulário dos alunos do 9.º ano de escolaridade.

Este acrónimo em Português, criado por nós, estruturava o texto argumentativo a partir do modelo DARE (Harris et al., 2008) que significa: D – *Develop Your Topic Sentence*; A – *Add Supporting Ideas*; R – *Reject Arguments for the Other Side*; E – *End with a Conclusion*.

Subpartes		
A	Apresentar o tema	
D	(Dizer) a posição defendida	
O	Opinar em contrário	Apresentar uma opinião alternativa, contra-argumento(s), elaboração(ões) e exemplo(s)
R	Refutar a opinião contrária	Refutar a opinião contrária e apresentar elaboração(ões)
A	Argumentar a favor	Reafirmar a posição defendida, apresentar elaboração(ões) e exemplos
R	Rematar com uma conclusão	Reafirmar a posição defendida, e argumento principal ou a síntese dos argumentos mencionados.

A grelha de cotação estrutural listava as partes e subpartes da mnemónica (Anexo 5) que eram classificadas de acordo com dois critérios de classificação. O primeiro critério diferenciava O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

entre a presença, a que atribuímos um ponto, e a ausência, zero pontos, na cotação das seguintes partes do texto: a apresentação do tema, a apresentação da posição defendida, a apresentação da posição alternativa, a refutação da posição alternativa e a conclusão.

Aplicámos o segundo critério, que consistia na atribuição de um ponto por cada elemento reportado, aos contra-argumentos, aos argumentos a favor da posição adotada, ambos desenvolvidos com elaborações e exemplos, e, na conclusão, ao argumento principal ou à síntese dos argumentos mencionados ao longo do texto.

Grelha de cotação da qualidade holística

Esta grelha de avaliação da qualidade holística, ou global, dos textos argumentativos refere-se à eficácia das suas estratégias persuasivas para mudar a opinião do leitor sobre um assunto controverso ou para adotar um determinado comportamento (Ferretti et al., 2009; Song & Ferretti, 2013).

Adaptámos grelha de avaliação da qualidade holística dos critérios de avaliação da composição de um texto de opinião incluído na Prova Final de Língua Portuguesa (Disciplina 91) do 3.º ciclo do Ensino Básico, da autoria do Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação (GAVE, 2012b), realizada na 1.ª Chamada em 2012 e regulada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro.

A grelha de classificação original (GAVE, 2012b) incluía os seguintes parâmetros de avaliação: A - Tema e Tipologia, B - Coerência e Pertinência da Informação, C - Estrutura e Coesão, D - Morfologia e Sintaxe, E - Repertório Vocabular e F – Ortografia, e relacionava a descrição dos níveis de desempenho de cada parâmetro ao tema e à tipologia solicitados pelo que avalia a eficácia do efeito persuasivo como descrito acima (Ferretti et al., 2009; Song & Ferretti, 2013).

Desta forma, para a descrição dos níveis de desempenho da grelha de avaliação holística (Anexo 6) dos textos elaborados no âmbito do nosso programa corresponder às exigências do tema e da tipologia solicitados, procedemos a algumas transformações e adaptações, como passamos a especificar.

Em primeiro lugar, alterámos a descrição dos níveis de desempenho relativos ao parâmetro A, sobre o “Tema” e “Tipologia”. O primeiro, sobre o tema, passou a incidir no grupo de amigos, em vez de na escolha da profissão; no respeitante à tipologia adaptámos os descritores dos níveis de desempenho de forma a contemplar as exigências da elaboração de um texto argumentativo.

Em segundo lugar, os níveis de desempenho, que adoptámos do modelo original, estipulavam uma classificação mínima de 0 a máxima de 5 pontos. Os níveis intercalares de 2, 3 e 4, não

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

pormenorizados na grelha primitiva, permaneceram não detalhados na atual; embora ficasse salvaguardada a atribuição de 0 pontos sempre que, em qualquer parâmetro, o texto produzido ficasse aquém da pontuação mínima de 1 ponto.

Por fim, e ao contrário da instrução contida na tarefa original de composição do ensaio de opinião, que nos serviu de padrão, não delimitámos a extensão dos textos dos alunos.

Textos de referência

Durante a tarefa de transcrição dos testes para documentos *word*, procedemos, a estagiária e a autora desta tese, individual e autonomamente à seleção de textos para obtermos valores de comparação, máximos, médios e mínimos, para cada tópico. Da comparação dos resultados das duas seleções individuais, obtivemos um total de seis textos, três para cada tópico, respetivamente três testes com a classificação máxima de cinco pontos e três com a classificação mínima de um ponto. O conjunto de textos assim selecionado foi posteriormente apresentado e discutido com a professora com quem trabalhámos intensamente os critérios de avaliação das provas dos alunos. Posteriormente, os professores corretores revidiram a classificação inferior, fixada previamente por nós, e atribuíram a alguns testes a classificação inferior de zero pontos, passando estes a preencher o lugar inferior da escala de avaliação global (Anexo 7). Os textos dos alunos que exemplificavam os níveis intercalares de 2 a 4 pontos foram selecionados pelas professoras avaliadoras em trabalho comum.

Preparação dos materiais para o ensino do programa de treino

De forma a operacionalizarmos o programa instrucional preparámos um conjunto vasto de materiais didáticos, destinados às duas fases de instrução e aos dois grupos (experimental e de comparação). Este conjunto englobava duas mnemónicas, diversos textos de apoio e diferentes tipos de fichas de instrução, de trabalho, verificação e avaliação. Destes materiais, criámos alguns especificamente para este programa e outros adaptámos do SRSD.

Dos materiais adaptados, destacamos a mnemónica original DARE (De La Paz, 2001; Harris et al., 2008) para estruturar o texto argumentativo, que forçou a criação de uma mnemónica específica em Português. Deste modo e a fim de criarmos uma sigla que fosse ao encontro de preocupações comuns à faixa etária dos alunos visados, se enquadrasse no seu vocabulário atual e recorrente e, por estes motivos, se tornasse apelativa, ao mesmo tempo que reunia o consenso das professoras participantes, sujeitamos nas primeiras sessões de formação a nossa primeira versão ADORO-TE como adaptação do original DARE. Em tentativas várias e conjuntas das

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

professoras de todas as escolas participantes, chegou-se à versão final de ADORAR que reuniu o consenso geral.

Os textos argumentativos modelos, na versão do professor e na do aluno, e os textos de apoio destinados à preparação da escrita do texto argumentativo foram produzidos em quatro fases. Na primeira, adaptámos e adequámos estes textos, originariamente publicados na imprensa diária ou produzidos anteriormente pelos alunos, aos objetivos didáticos do nosso programa de treino. Numa segunda fase, duas professoras de Português procederam a uma revisão e alteraram-nos parcialmente. No âmbito das sessões formativas nas escolas, e antes de os distribuímos aos alunos, submetemos os testes à apreciação das professoras participantes que procederam às alterações finais.

Ordenámos o conjunto de recursos didáticos, assim obtido, em duas pastas distintas, a “Pasta da Professora” e a “Pasta do Aluno”. Na primeira incluímos materiais exclusivos para as professoras e um exemplar de todos os materiais incluídos na “Pasta do Aluno”. Os conteúdos desta incluíam uma parte comum aos dois grupos, experimental e de comparação, que compreendia todos os materiais necessários à realização do programa instrucional da 1.^a à 5.^a sessão, e um conjunto distinto para a 2.^a parte do programa de treino, da 6.^a à 10.^a sessão, consoante a escola de pertença do aluno. Para evitar extravios de materiais, as pastas dos alunos ficaram depositadas na sala de aula, ou nas suas proximidades, até o final do ano letivo.

Sessões de aplicação do programa de treino

Nesta secção descrevemos as sessões de implementação do programa de treino e os materiais de apoio usados em cada uma. Para contextualizarmos a sequência dos procedimentos da sua aplicação ao longo de dez semanas, interrompidas pelas férias escolares e atividades letivas colidentes, relembramos que tínhamos formado dois grupos, o experimental e o de comparação, e que cada um foi instruído em duas fases, respetivamente de cinco sessões cada: a primeira comum aos dois grupos e a segunda distinta para cada um (cf. Quadro 21).

Esta planificação inicial foi ajustada posteriormente em virtude de acertos temporais a que foi necessário proceder. Com efeito, o desfasamento existente ao nível da duração dos tempos letivos, de aulas de 50 min cada na condição de comparação, e respetivamente de 45 e 90 min nas escolas do grupo experimental, permitiu a realização de uma sessão extra nas turmas do grupo experimental. Esta sessão de 45 min foi dedicada à finalização de uma tarefa de escrita iniciada na sessão anterior, como descrevemos na parte destinada à segunda fase do programa de treino (cf. Quadro 22).

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Quadro 21

Programa de Treino: Fases e Conteúdos Temáticos das Sessões por Grupo (Experimental e de Comparação)

Fases		Sessões			
1. ^a fase GE/GC	1. ^a sessão STOP	2. ^a sessão ADORAR	3. ^a sessão Articuladores textuais	4. ^a sessão Treino das mnemónicas	5. ^a sessão Modelação da escrita
2. ^a fase GE	6. ^a sessão <i>Jigsaw</i>	7. ^a sessão <i>Jigsaw</i> e treino de escrita	8. ^a sessão <i>Jigsaw</i>	9. ^a sessão <i>Jigsaw</i> e treino de escrita	10. ^a sessão Treino de escrita
GC	Geração individual de conteúdos	Planificação individual e treino de escrita	Geração individual de conteúdos	Planificação individual e treino de escrita	Treino de escrita

Assistimos, nós e uma estagiária de Ciências de Educação, à maioria das sessões de intervenção, tanto no grupo experimental como no grupo de comparação. Às nossas funções como observadoras competia a assistência das aulas, o apoio das professoras sempre que necessário e solicitado – como, por exemplo, nas sessões de *jigsaw* nas turmas experimentais, e o preenchimento das “Listas de verificação do cumprimento do programa pelas professoras”.

Todas as sessões de aplicação do programa se iniciaram e terminaram em plenário. Dos procedimentos de início da sessão, faziam parte a revisão dos conteúdos aprendidos na sessão anterior e a introdução aos conteúdos temáticos da sessão atual. No encerramento, os alunos enumeravam, primeiro, os conteúdos que tinham aprendido e que a professora sintetizava antes de anunciar a matéria da sessão seguinte. Após cada sessão, a professora e as observadoras presentes preencheram individualmente a lista de verificação respeitante à sessão concluída e caracterizadas mais à frente.

Iniciaremos esta secção, sobre os procedimentos seguidos nas aulas para a aplicação do programa de treino, com a descrição das cinco sessões da primeira fase do programa instrucional comum aos dois grupos em estudo, experimental e de comparação. Para cada sessão, descreveremos os seus objetivos de ensino, os materiais usados e os procedimentos realizados pelas professoras (cf. *Design* metodológico). Na caracterização da segunda fase do programa caracterizaremos, primeiro, as sessões realizadas no grupo experimental e, após estas, as sessões do grupo de comparação.

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Primeira fase do programa de treino

1.^a sessão

1 - *Objetivos de ensino*

A 1.^a sessão tinha como objetivos promover a discussão sobre os conceitos de “argumento”, “argumentação”, “argumentar” e “texto argumentativo”, consolidar os conhecimentos dos alunos sobre as razões para aprender a escrever o texto argumentativo e memorizar o significado das componentes da mnemónica STOP.

2 – *Materiais*

Com exceção das mnemónicas, que adaptámos do SRSD, desenvolvemos de raiz os restantes materiais para a 1.^a sessão instrucional, que foram:

“Ficha de definições”	Ficha para as professoras com o objetivo de uniformizar a terminologia sobre a argumentação (Anexo 8)
“Ficha sobre o campo lexical de argumentar”	Ficha para sensibilizar os alunos sobre o vocabulário do uso quotidiano relacionado com a argumentação
“Ficha sobre as partes do texto argumentativo”	Ficha para ajudar os alunos a imaginar possíveis conteúdos e destinatário(s) para um texto argumentativo do seu agrado
“Ficha sobre a mnemónica STOP”	Ficha de explicação das componentes individuais de STOP adaptada do SRSD (cf. Anexo 9)

A mnemónica STOP tinha a função de orientar os alunos na fase da planificação (cf. MacArthur, 2017) e de ajudá-los a consciencializar que esta fase não se resumia, ou se concluía, com a organização das ideias inicialmente coligidas, mas que decorria paralelamente a toda a composição. Durante a escrita e à medida que o texto vai sendo estruturado e redigido, surgem mais ideias, umas são rejeitadas e outras reformuladas. Desta forma, a estruturação e a planificação permanecem tarefas recorrentes ao longo de todo o processo da composição textual.

Assumimos o acrónimo original STOP: S - *Suspend Judgement*; T - *Take a Side*; O - *Organize Ideas*; P - *Plan More as You Write* (Harris, Graham, Mason, & Friedlander, 2008b) e traduzimos para o Português as instruções associadas a cada letra:

S Sugere ideias	A letra S sinalizava aos alunos que deveriam desenvolver ideias sobre o tópico proposto
T Toma posição	Perante as ideias geradas, o T lembrava aos alunos que tinham que tomar uma posição em função do número e da substancialidade das

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

ideias reunidas

- O** Organiza as ideias A letra inicial da palavra Organiza recordava aos alunos que deveriam selecionar as ideias anotadas e ordená-las de acordo com regras sobre a sua pertinência
- P** Planifica mais enquanto escreves O último passo da mnemónica STOP estabelecia a ponte entre as fases da planificação e da subsequente redação

3 – Procedimentos

Iniciámos esta sessão com a distribuição aos alunos das doze turmas da 1.^a edição do “Questionário de Envolvimento Educacional” (Anexo 31).

A professora prosseguiu a aula dinamizando um debate em plenário sobre as diversas aceções dos vocábulos “argumento”, “argumentar”, “argumentação” e “texto argumentativo”, tendo os alunos sumariado os conceitos e as definições aprendidas. Em seguida, a professora esclareceu o vocábulo “mnemónica”, introduziu STOP e treinou com os alunos a sua memorização.

2.^a sessão

1 - Objetivos de ensino

Dos objetivos de ensino da 2.^a sessão faziam parte a aprendizagem da mnemónica ADORAR e a identificação das partes do texto argumentativo traduzidas nas componentes daquelas.

2 – Materiais

- “Mnemónica ADORAR” Apresentação em *power point* que explicava as partes individuais da mnemónica e demonstrava a sua aplicação passo a passo.
- Texto argumentativo modelo (TA1) “Poderiam os jovens, hoje em dia, prescindir do computador?” Texto argumentativo modelo que se baseava nos conhecimentos prévios dos alunos sobre as partes de um texto e introduzia novos conceitos sobre as componentes argumentativas, aprofundando desta forma o seu saber conceptual (Anexo 10).
- Texto argumentativo (TA2) “Deve haver uma idade mínima para aceder às redes sociais?” Texto modelo cuja organização gráfica permitia a identificação e o registo das partes e subpartes do texto argumentativo em consonância com a mnemónica ADORAR (Anexo 11).

Como já mencionámos, os textos modelo tinham sido, em parte, retirados, da imprensa diária e, em parte, de produções realizadas no Projeto de Escrita, adaptados, em várias fases, e revistos por professoras de Português.

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Em termos de organização gráfica, o TA1 formava uma macro-estrutura subdividida em partes e subpartes de acordo com os elementos da mnemónica ADORAR. Assim, a “Introdução” englobava duas subcomponentes: a “Apresentação do tema” e a “Tomada de posição”. A parte central do texto, o desenvolvimento, foi subtitulada de “Confronto de ideias” que, em consonância com as componentes da mnemónica ADORAR, se subdividia em “Opinião contrária”, “Refutação” e “Posição defendida”.

Na margem direita do texto, a componente da “Opinião contrária” foi subdividida em: “Posição alternativa”, “Razões justificativas” e “Exemplos”. A “Conclusão” integrava dois subtrechos identificados de “Síntese dos argumentos a favor” ou o “Principal argumento a favor” discutidos no texto, e a “Reafirmação da posição defendida”.

3 – Procedimentos

Após revisão em plenário da função da mnemónica STOP e do significado das letras constituintes, a parte central da aula foi destinada ao ensino da mnemónica ADORAR. Deste modo, a professora introduziu e esclareceu cada uma das letras da mnemónica de forma similar à usada para ensinar a mnemónica STOP. Tendo em vista a internalização das partes e subpartes do texto argumentativo, a professora trabalhou as componentes da mnemónica associando-as às partes do TA1 “Poderiam os jovens, hoje em dia, prescindir do computador?” A tarefa solicitada aos alunos, em pares, consistia na atribuição a cada parte do texto da respetiva letra da mnemónica ADORAR.

Como suporte da aprendizagem da mnemónica e da identificação das suas componentes num texto, os alunos, em díades, identificaram as partes e subpartes dos textos “Deve haver uma idade mínima para aceder às redes sociais?” associando-as às componentes da mnemónica ADORAR.

3.ª sessão

1 - Objetivos de ensino

Esta sessão teve o objetivo de consolidar os conhecimentos dos alunos sobre as componentes das duas mnemónicas em estudo, os elementos estruturais do texto argumentativo e rever alguns articuladores textuais e a sua função no texto argumentativo.

2 – Materiais

Texto argumentativo modelo (TA3) “Aos 15 já se pode sair à noite apenas com os amigos?”	Texto resultante de uma colagem de trechos retirados de textos anonimizados produzidos pelos alunos no âmbito do Projeto de Escrita (Anexo 12).
---	---

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Ficha de instrução sobre as componentes estruturadas do texto argumentativo.

Esta ficha disponibilizava um esquema do texto argumentativo que aprofundava os conhecimentos gerais dos alunos sobre a sua estrutura e apoiava a tarefa da planificação (Anexo 13).

Ficha de revisão dos articuladores textuais mais frequentes num texto argumentativo e das suas funções.

Esta ficha continha ainda ensinamentos sobre a organização dos argumentos em parágrafos, e pontuação, de forma a convencer o leitor da plausibilidade da posição defendida (Anexo 14).

3 – Procedimentos

A aula iniciou-se com a revisão das mnemónicas STOP e ADORAR; em seguida, os alunos trabalharam em pares na reconstituição do TA3. Para resolver esta tarefa, a professora instruiu os alunos para identificarem, primeiro, os articuladores textuais que sinalizavam uma parte ou subparte do texto. Em segundo lugar, para fazerem corresponder as partes e subpartes às letras da mnemónica ADORAR. A correção oral da tarefa foi realizada coletivamente com recurso à versão integral do texto na posse da professora.

Embora esta tarefa tenha sido desempenhada em díades e, porque similar a um item dos enunciados das provas de Português para o Ensino Básico, conhecida e exercitada nas aulas, revelou-se árdua para muitos alunos, talvez por requer a observação atenta e concentrada das partes do texto, a procura persistente dos articuladores textuais e o reconhecimento da sua função.

4.ª sessão

1 - Objetivos de ensino

Consolidar as aprendizagens sobre as componentes do texto argumentativo, em associação com as letras da mnemónica ADORAR.

2 – Materiais

Cópia do pré-teste.

“Ficha de verificação das partes e subpartes do texto argumentativo”

Grelha de verificação que permite a autocorreção de qualquer texto argumentativo. (Anexo 15)

Procedimentos

A professora assegurou-se, primeiro, de que os alunos conheciam o significado de cada uma das letras das siglas STOP e ADORAR; segundo, aplicou a técnica de *brainstorming* para

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

contextualizar o saber dos alunos sobre articuladores textuais e a sua função e, terceiro, solicitou aos alunos que identificassem oralmente no TA3 alguns articuladores textuais e os associassem às partes e subpartes do texto argumentativo.

A tarefa subsequente envolveu a revisão da mnemónica ADORAR e, em pares, a identificação e anotação, na “Ficha de Verificação” do princípio e do fim das frases que iniciavam e finalizam as partes, e subpartes, do texto argumentativo redigido em situação de pré-teste.

O aluno deveria preencher com as letras do acrónimo ADORAR a 1.ª coluna à esquerda desta ficha. A coluna adjacente estava preenchida com as respetivas partes do texto argumentativo. Na 3.ª coluna, estavam anotadas as subpartes do texto argumentativo. Na 4.ª coluna, o aluno deveria registar o início da frase do seu texto correspondente a cada parte/subparte mencionada e, na 5.ª coluna, o fim dessas mesmas frases.

A maioria dos alunos verificou, autonomamente, frase a frase, a presença das partes e subpartes da estrutura argumentativa na sua copia do pré-teste. É de notar que não tendo nenhum aluno sido inquirido sobre o resultado desta análise, muitos deles declararam espontaneamente que o seu texto não cumpria os requisitos da tipologia solicitada. Com a ajuda da ficha sobre os articuladores de texto, foram ainda assinalados nos respetivos pré-testes os articuladores textuais e identificada a sua função. A identificação dos articuladores textuais não nos pareceu ter amenizado os problemas surgidos na reorganização dos segmentos do texto, pois que se a maioria dos alunos identificou um número razoável de articuladores, uma grande parte deles falhou a justificação da sua função.

5.ª sessão

1 - Objetivos de ensino

Modelação pela professora do subprocesso da planificação do texto argumentativo pela aplicação da mnemónica STOP e dos cartões-chave. Treino da composição escrita pela associação das mnemónicas STOP, para planificar o texto argumentativo, e ADORAR para o redigir (Anexo 16).

2 – Materiais

Apresentação em *power point* sobre a mnemónica STOP

Material de apoio para a modelação e organização das componentes da mnemónica STOP e na transição desta para a estratégia ADORAR.

“Cartões-Chave” da mnemónica STOP

Oito cartões-chave que desdobravam as componentes individuais de STOP em instruções parciais na forma de perguntas diretas ao aluno (Anexo 17)

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

“Ficha para a chuva de ideias”	Ficha parcialmente adaptada do SRSD que listava as regras gerais do debate em grupo (Anexo 18)
“Ficha de organização dos argumentos”	Ficha que ajudava a estruturar os contra-argumentos, do mais para o menos pertinente, e dos argumentos a favor do menos para o mais convincente (Anexo 19)
“Ficha de autoinstruções” com destacável com instruções para as professoras sobre a estratégia da modelação	Ficha de instrução que exemplificava as estratégias de autorregulação do SRSD, definia o princípio da autoinstrução e os seus objetivos (Anexo 20)
Coleção ordenada de frases para iniciar as partes do texto argumentativo	Estas frases facilitavam o início dos parágrafos introdutórios de cada subparte do texto em composição (Anexo 21)

3 – Procedimentos

A 5.ª sessão iniciou-se de acordo com o padrão já conhecido da fase de abertura, ou seja, com um breve momento de recapitulação das duas mnemónicas em estudo. Em seguida, as professoras, apoiando-se na apresentação em *power point*, iniciaram o processo de modelação da escrita do texto argumentativo aplicando a mnemónica STOP como facilitadora da planificação.

A modelação da fase de pré-planificação frente à turma revelou-se, como já tinha acontecido nas sessões de formação, uma tarefa difícil, se bem que amenizada pelo envolvimento dos alunos, por exemplo, na etapa de gerar conteúdos (De La Paz, 2001). Em todas as turmas foi cumprido o objetivo da modelação, que foi o de mostrar aos alunos um modelo credível e praticável da aplicação autónoma e passo a passo da mnemónica STOP.

Assim, após a primeira instrução de sugerir ideias (S), os alunos foram solicitados a proceder em conformidade e a desenvolver ideias a favor ou contra as “Saídas noturnas dos adolescentes”. As ideias sugeridas foram anotadas pela professora no quadro numa das duas colunas paralelas, desenhadas anteriormente, sob os títulos A favor ou Contra.

Para praticar este passo, os alunos tinham estudado anteriormente as regras incluídas na “Ficha para a chuva de ideias” com o objetivo de garantir a igualdade de oportunidades de participação para todos no processo de gerar ideias. Estas regras asseguravam o envolvimento de todos os alunos sem que o processo de gerar conteúdos fosse dominado pela crítica pessoal, repetição ou a preponderância de um participante em detrimento dos outros. Sobre as regras de participação, há ainda que referir o seguinte. A primeira regra “Levantar a mão antes de falar” precisava do princípio básico da discussão em grupo e prescrevia a obrigatoriedade de manifestar o desejo de exprimir a opinião pessoal através de um sinal visual, em vez de um sinal acústico. A segunda

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

norma “Esperar que o colega termine de expor a sua ideia” prescrevia um comportamento geral que visava obstar à interrupção de um colega no seu uso da palavra. O terceiro preceito, “Não interromper os colegas com palavras ou ruídos”, reiterava sem ambiguidades o princípio do respeito mútuo à manifestação da opinião individual. A quarta regra proibia a crítica das opiniões dos colegas com palavras, gestos ou mímicas. O princípio que garantia a expressão da opinião individual era reformulado na quinta regra que impedia o abuso deste direito através, por exemplo, da repetição de ideias já formuladas. A penúltima norma determinava a brevidade e clareza no discurso e evitava a imoderação no uso da palavra, quer pela dilatação temporal quer pela repetição apelando para uma formulação concisa. A última regra impedia a monopolização da chuva de ideias e garantia um espaço de debate democrático em sala de aula a fim de permitir a todos os alunos a oportunidade de contribuir, de uma forma ordenada, para o avanço da composição do texto.

A participação dos alunos na chuva de ideias foi produtiva e grande número deles mostrou-se capaz de fundamentar oralmente a sua opinião. Foi gratificante verificar que, apesar de alguns receios de que a realização da chuva de ideias em plenário pudesse originar indisciplina e barulho, as contribuições prestadas sucederam-se ordenadamente. Foi visível que os alunos acataram o princípio de que, nesta fase da planificação, todas as ideias são igualmente valiosas e não devem ser criticadas para que o seu autor não se sinta coartado no exercício do seu direito de expressar em voz alta os pensamentos suscitados pelo tópico. Desta maneira, pudemos constatar a interiorização em muitas turmas de algumas regras básicas do debate público.

Durante a projeção do T, de STOP, os alunos foram instados a ponderar sobre a relevância, uma a uma, das ideias coligidas, o que conduziu à rejeição de algumas, e à decisão sobre a posição a defender na fase seguinte. A professora realçou a importância de definir a posição a tomar, a favor ou contra, consoante o número das ideias criadas e a sua pertinência para a composição posterior do texto, devendo os alunos refletir e ensaiar, previamente, a formulação das ideias desenvolvidas em argumentos a usar para suportar a posição tomada. A acompanhar a projeção da letra O, a professora recordou aos alunos que eles deveriam ordenar os argumentos a favor e os argumentos contra, de acordo com critérios distintos que exemplificou (Anexo 19). Por fim, foi projetada a última letra de STOP que incitava os alunos a prosseguir na geração de ideias e na planificação do texto de acordo com as instruções da mnemónica ADORAR.

Neste último momento da pré-planificação, a professora ensinou aos alunos algumas regras de seleção dos argumentos com vista a fundamentarem a sua posição mais solidamente e a refutarem a posição alternativa mais convincentemente. Desta forma, os alunos deveriam iniciar a planificação começando por tomar uma posição consoante a relevância das ideias coligidas, para cada uma das frações a favor ou contra o tópico, tendo a professora explicado ser possível tomar uma posição contra a tese colocada. No caso do tópico para a composição ensaiada, ou

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

seja, sobre as saídas noturnas dos adolescentes, a posição tomada poderia ser a sua recusa. Porém, a professora chamou a atenção dos alunos de que a tomada de posição deveria ser estratégica e dependente da qualidade e da quantidade de ideias geradas, a favor ou contra o tópico. Por conseguinte, os alunos deveriam selecionar os argumentos que melhor conseguissem desenvolver e justificar, tomando uma posição coerente com esta seleção prévia. Esta organização e estruturação estratégicas das ideias, previamente à escrita, está em concordância com os conhecimentos provenientes de estudos precedentes, e facilita o aproveitamento e a transformação das ideias surgidas em conversação em argumentos a inserir num texto escrito (Felton & Herko, 2004). Neste contexto, a professora explicou os conteúdos da “Ficha de organização dos argumentos” e justificou os critérios adotados para a organização dos contra-argumentos e dos argumentos a favor que assentam na suposição de que o leitor retém mais facilmente o último argumento lido, pelo que no caso dos contra-argumentos este deveria ser o menos significativo e no caso dos argumentos a favor o mais relevante para suportar a posição defendida. Esta ordem tinha o objetivo de diminuir a força argumentativa dos contra-argumentos, pela colocação do mais contundente num plano mais distanciado do final do texto e de assim esvanecê-lo na memória do leitor; ao mesmo tempo, procurava-se relativizar a sua relevância através da refutação que a rematava e da argumentação a favor que a continuava. Neste sentido, os argumentos a favor deveriam aumentar a sua força partindo do menos para o mais contundente.

Na fase seguinte, a professora iniciou no quadro a modelação da escrita do texto argumentativo subordinado ao tema das saídas noturnas dos adolescentes. Para tal, ela começou por refletir em voz alta sobre os seus objetivos de escrita e sobre a sequência dos passos iniciais do processo. Nesta fase, os alunos puderam observar a aplicação da componente da autorregulação na formulação, em voz alta pelas professoras, de objetivos para a tarefa de escrita: “Qual é a minha finalidade para esta parte do texto?” ou “O que tenho de fazer agora?”.

A componente da autoinstrução foi talvez aquela que mais ressaltou nas diferentes modelações concretizada pelas docentes. Com efeito, a interação da professora com a turma foi mais visível sempre que aquelas solicitavam a opinião dos alunos para a formulação das suas ideias ou ajuda para tomar uma decisão num momento de impasse, por exemplo, em perguntas como estas: “O que é que acham que eu devo fazer/escrever agora?”, ou “Estão de acordo? Primeiro apresento o assunto do texto e só depois escrevo qual é a minha posição?”, ou “Aqui coloco um ponto final, não acham? Se não coloco, a frase torna-se muito longa.”.

O processo de modelação tornou transparente que durante a redação podem surgir ideias, que o autor considera inicialmente brilhantes, mas que posteriormente rejeita por vários motivos. Por exemplo, porque (i) após alguma reflexão discorda delas, (ii) a sua pertinência inicial se dissipa em confronto com o texto já escrito, (iii) não fazem sentido com a continuidade do texto, (iv) se

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

tornaram supérfluas ou desadequadas com a reorganização dos objetivos parciais ou gerais que ele vai definindo para o texto, (v) já não lhe parecerem determinantes para justificar o ponto de vista defendido. Em suma, as professoras modelaram o processo de escrita com todos os seus momentos de geração e organização das ideias, indecisão e reorganização, correção, reformulação e reescrita, e introduziram várias facetas da componente de autorregulação, por exemplo, definindo objetivos e formulando autoinstruções.

Após este exercício de modelação dos primeiros passos da composição do texto, os alunos prosseguiram individualmente a escrita de um texto individual, numa folha para este fim, consultando a mnemónica ADORAR e os seguintes materiais de suporte:

1. Os “Cartões-chave” subdividem as instruções da mnemónica STOP para a geração de conteúdos em oito subcomandos. Eles materializam um dos princípios pedagógicos do SRSD, a saber, o do ensino explícito passo a passo, facilitam a concretização sequenciada de cada subatividade, referente às componentes individuais da mnemónica STOP, até o aluno concluir a pré-planificação e conduzem-no para a atividade seguinte de organização dos conteúdos gerados. Desta forma, os Cartões-chave contribuem para evitar a realização simultânea de tarefas distintas, como, por exemplo, a criação de ideias e a textualização, e ajudam a reduzir a quantidade de informação processada pela memória de trabalho. Sendo a peça chave na fase da organização das ideias, os “Cartões-chave” apoiam a interiorização da sequência dos passos necessários para o cumprimento da tarefa global, sem risco de omissão ou de alteração da sua ordem, pelo que o seu uso torna o processo de pré-planificação mais claro e ordenado, mesmo para aqueles alunos poucos experientes na escrita.

A letra S da mnemónica STOP orientava a sugestão inicial de ideias sobre o tópico e desdobrava-se nos passos seguintes. O primeiro cartão, através de uma pergunta e consequente resposta agenciativa: “Já anotei ideias a favor e contra? Se ainda o não fiz, faço isso agora.”, recordava ao aluno que deveria anotar ideias, tanto a favor como contra o tópico. No segundo, associado ao S, a pergunta “Consigo pensar em mais ideias a favor e contra?” incitava o aluno a desenvolver mais ideias e encorajava-o a anotar todas as ideias surgidas mesmo se lhe parecessem inadequadas ao tópico. O terceiro cartão incitava-o a pensar sobre o tópico de outra perspetiva. Assim, estes três cartões relativos ao S favoreciam a geração de ideias e insistiam na anotação de todas aquelas que ocorressem ao aluno sobre o tema, quer a favor quer contra.

O T de STOP remetia para a tarefa de tomar posição sobre o tópico através da pergunta “Sou a favor ou contra?”. O aluno tinha de tomar partido por uma das posições em confronto, e de assinalá-la, considerando que a iria defender.

Os comandos parciais da letra O de STOP, destinados à organização dos argumentos e dos contra-argumentos, distribuíam-se por três cartões num diálogo de pergunta-resposta. Assim, no primeiro cartão, o aluno era lembrado que deveria assinalar pelo menos três ideias a favor, que O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

se lhe afigurassem mais fáceis de sustentar. O segundo cartão verificava se o aluno já tinha assinalado pelo menos três ideias contrárias à sua posição. O último cartão, vinculado à letra O, ajudava o aluno a organizar as ideias geradas e estruturava os argumentos de suporte da posição defendida do menos para o mais convincente, enquanto os contra-argumentos eram ordenados consoante a diminuição da sua pertinência.

O último cartão desta série lembrava ao aluno a necessidade de prosseguir a planificação paralelamente à redação e resumia os passos associados a cada uma das letras da mnemónica ADORAR.

2. Na “Ficha para a chuva de ideias” o aluno anotava as ideias que ocorreram quer no momento da pré-planificação quer posteriormente, de maneira a poder tomar uma posição sobre o tópico. Após registo, o aluno era incentivado a organizá-las de acordo com a sua importância para defender, ou refutar, uma dada posição sobre o tópico.

3. A “Ficha de organização dos argumentos” ajudava os alunos a organizar as suas ideias de acordo com a sua importância.

4. Na “Ficha de autoinstruções” o aluno podia anotar as autoinstruções que considerasse importantes, por exemplo, concentrar-se, direcionar a tarefa, otimizar os seus esforços, estabelecer objetivos parciais, para o processo de escrita.

5. A coleção ordenada de frases para iniciar as partes do texto argumentativo ajudava os alunos na tarefa de iniciar a redação específica de cada parte/subparte do texto.

A 5.^a sessão terminou com a síntese das fases do processo de composição pelos alunos em conjunto com professora.

Segunda fase do programa de treino

A segunda parte do programa de treino diferenciou-se consoante a condição em que foi aplicado, tendo os alunos do grupo experimental exercitado a geração e a planificação de conteúdos no contexto cooperativo do *jigsaw*, ao passo que os alunos da condição de comparação atuaram individualmente com objetivos semelhantes.

Devemos ainda informar que em virtude da autonomia que o sistema escolar português confere às direções dos agrupamentos na fixação dos horários, na escola D (grupo de comparação) os tempos letivos duravam 50 minutos, enquanto nas escolas A, B e C (grupo experimental) eram de 45 minutos. Esta diferença na extensão nos tempos letivos originou a que, no final da

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

primeira fase do nosso programa de treino, os participantes do grupo de comparação tivessem um excedente de 35 minutos de instrução, pelo que foi necessário proceder, na segunda fase, a acertos temporais a favor do grupo experimental.

Desta forma e para reajustar o tempo de instrução, na segunda fase do programa, em cada turma do grupo experimental foram realizadas duas sessões duplas de 90 minutos cada e introduzida uma sessão adicional de um tempo letivo, de 45 minutos, dedicada exclusivamente à composição escrita. Após este reajustamento, o programa instrucional nas turmas do grupo experimental contabilizou 11 sessões, num total de 495 minutos, distribuídas por sete aulas individuais de 45 minutos e duas aulas duplas de 90 minutos, e nas turmas do grupo de comparação 500 minutos repartidos por dez sessões de 50 minutos cada (Quadro 22).

Quadro 22

Programa de Treino: Reajustamento Temporal da Segunda Fase e Sessões por Grupo (Experimental e de Comparação)

Grupos	Sessões da 2. ^a fase					
	6. ^a sessão	7. ^a sessão	8. ^a sessão	9. ^a sessão	10. ^a sessão	11. ^a sessão
GE 495 minutos	<i>Jigsaw</i>	<i>Jigsaw</i> e treino de escrita	Treino de escrita	<i>Jigsaw</i>	<i>Jigsaw</i> e treino de escrita	Treino de escrita
GC 500 minutos	Geração individual de conteúdos	Planificação individual e treino de escrita	Geração individual de conteúdos	Planificação individual e treino de escrita	Treino de escrita	

É de referir que a forma de trabalho individual aplicada no grupo de comparação permitiu uma administração mais fluida dos tempos letivos dedicados à composição, enquanto os procedimentos próprios da técnica do *jigsaw*, praticada no grupo experimental, absorveram tempo que se tornou escasso para o cumprimento da redação individual. Na 2.^a edição do *jigsaw*, por mérito da experiência adquirida nas sessões anteriores, os alunos das turmas experimentais revelaram um grau de mestria que lhes permitiu agilizar mais rapidamente a dinâmica própria a esta forma de trabalho e tornou superflua o recurso a um tempo letivo suplementar.

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Sessões do grupo experimental

6.^a e 7.^a sessões

1 - *Objetivos de ensino*

Sessão dupla, de 90 minutos, para treino das habilidades da argumentação oral sobre um tema polémico no âmbito da estratégia cooperativa do *jigsaw* (cf. Anexo 22).

2 – *Materiais*

Conjunto de quatro textos para a 1.^a edição do *jigsaw* Textos reelaborados a partir de artigos jornalísticos da época sobre o tema do *ranking* das escolas (cf. Anexo 23)

Regras de funcionamento do *jigsaw* e ficha de verificação do cumprimento das fases do *jigsaw* Ficha para ensinar aos alunos a desenvolverem colaborativamente argumentos, de suporte e contra-argumentos (cf. Anexo 24)

3 – *Procedimentos*

Como a maioria dos alunos não terminara a composição iniciada na 5.^a sessão, foram reservados os quinze primeiros minutos desta sessão para a ultimização daquela tarefa.

Após a recolha das composições sobre o tema das saídas noturnas dos adolescentes, iniciadas ainda na 5.^a sessão, a professora esclareceu os procedimentos da nova fase do programa de ensino a decorrer no contexto cooperativo de *jigsaw*.

Primeiro, a professora explicou que a técnica cooperativa do *jigsaw* é adequada à aprendizagem de matérias complexas e vastas, passíveis de serem parceladas, por exemplo, em textos distintos, embora complementares e/ou portadores de perspetivas diversas sobre o mesmo tema (Johnson & Johnson, 1999).

Segundo, a professora esclareceu os alunos sobre o desenrolar do *jigsaw* no que concerne à formação e função dos dois grupos distintos: o de peritos, assim apelidado por os seus membros almejarem obter um conhecimento especializado, todavia parcial, sobre um tema comum a um grupo mais alargado de colegas, e o grupo de base (Lopes & Silva, 2009). A professora esclareceu que a divisão de tarefas, estruturadas numa sequência regulada, entre os membros dos grupos perseguia o cumprimento dos objetivos de aprendizagem individuais e de grupo (Johnson & Johnson, 1999; Lopes & Silva, 2009).

Terceiro, a professora esquematizou no quadro a formação dos grupos de *jigsaw* e a sequência das suas tarefas (Aronson et al., 1978). A descrição original da sequência das tarefas prevê três fases de trabalho: na primeira, são formados os grupos de base; na segunda, constituem-se os grupos de peritos e, na, terceira os alunos voltam a trabalhar no seu grupo de base.

Devido a restrições temporais decorrentes do programa curricular anual da disciplina de Português, e para otimizar os noventa minutos da sessão dupla, a professora explicou que O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

prescindia do desenrolar clássico e aplicar uma versão mais simplificada desta técnica. Por conseguinte, a professora começou por formar o grupo de peritos, como ilustra a Figura 8, de acordo com critérios previamente estudados.

Como já informámos, dado que aplicámos a técnica do *jigsaw* em duas edições seguidas, sem repetição do tema trabalhado, elaborámos dois conjuntos de quatro textos, respetivamente, um para cada tema.

Em cada conjunto temático, cada um dos textos, ao qual fora anexado a explicitação de vocábulos desconhecidos e algumas perguntas que orientavam a sua exploração, abordava apenas uma parte ou um aspeto do tema polémico comum, de forma a que apenas o conjunto disponibilizasse um quadro informativo mais completo sobre o tema. A complementaridade dos conteúdos tinha o objetivo de facilitar a sustentação de diferentes pontos de vista na discussão sobre o tema, comum, dos textos de um conjunto.

Na primeira edição do *jigsaw* sobre o *ranking* das escolas, o texto A versava o tema em geral e a influência que a posição de uma escola exercia no processo de seleção da instituição escolar para os alunos. O texto B centrava-se nas características socioeconómicas dos alunos que, em regra, frequentam os dois tipos de ensino, o privado ou o público, e nas características socioculturais das escolas consoante a sua localização geográfica. A influência da posição de uma escola no *ranking* sobre os participantes do todo educativo, quer isto dizer, a nível da chefia da escola, professores, alunos e encarregados de educação, era discutida no texto C. O texto D abordava a necessidade e o objetivo da avaliação externa das escolas e questionava a eficácia dos critérios do atual *ranking*.

Como afirmámos, a técnica do *jigsaw* prevê a sequência de dois grupos, o de peritos e o de base, tendo nós adotado a terminologia de Lopes e Silva (2009). As letras A, B, C e D indicam simultaneamente, um texto do conjunto de quatro sobre o mesmo tópico e o grupo de (quatro) peritos que trabalha esse texto. Os membros de cada grupo de peritos estão numerados de um a quatro. Como se depreende da Figura 7, por exemplo, no grupo A, os membros numerados de A1, A2, A3 e A4, exploraram o texto A, enquanto nos grupos B, C e D os colegas exploraram, respetivamente, os textos B1 a B4, C1 a C4 e D1 a D4. Os esquemas das Figuras 7 e 8 foram adaptados de Costa (1994, p.36).

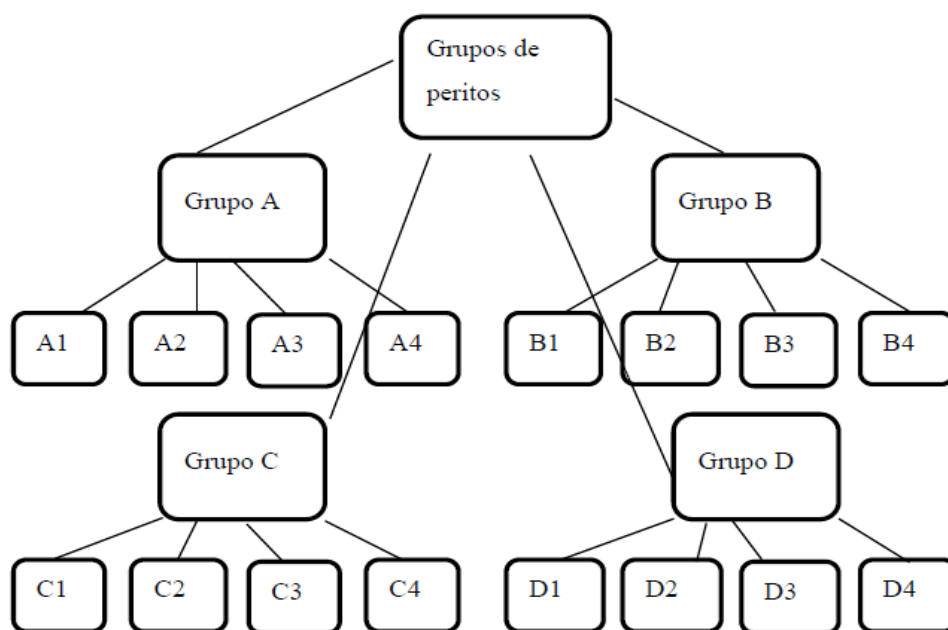


Figura 7. Constituição dos grupos de peritos.

Na segunda fase do *jigsaw*, como ilustra a Figura 8, foram desfeitos os grupos anteriores e constituídos os grupos de base, compostos, respetivamente, por um membro de cada um dos grupos de peritos, tendo a professora agrupado os alunos de acordo com os critérios definidos. Por exemplo, o grupo de base 1 incluía o aluno A1, proveniente do grupo de peritos A, o aluno B1, oriundo do grupo de peritos B, e assim sucessivamente. Nos grupos de base, os alunos prosseguiram com a planificação do texto que iriam redigir no momento seguinte.

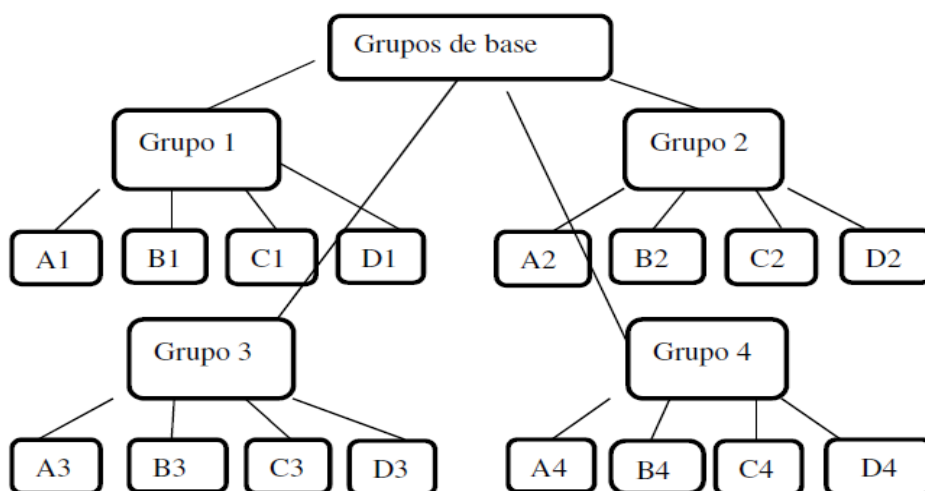


Figura 8. Esquema de organização dos alunos na 2.ª fase do *jigsaw*.

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

As atividades dos grupos de base foram efetuadas em regime de cooperação e abarcavam quatro etapas de pré-planificação de um texto argumentativo pela ordem que passamos a enumerar:

1. Partilha de informação proveniente do trabalho do grupo de peritos na 1.^a fase.
2. Participação na discussão com tomada de posição sobre o tópico comum e a sua fundamentação.
3. Anotação na respetiva ficha para a chuva de ideias de razões a favor e contra a posição tomada. Este registo escrito, ao contrário das contribuições orais, permite e favorece a reflexão posterior, no momento da planificação do texto (cf. Kuhn & Crowell, 2011).
4. Seleção das ideias em função da sua pertinência para sustentar ou rebater uma dada posição e a sua reformulação em argumentos, constituídos por uma afirmação, respetiva justificação e exemplos.

A interação social no enquadramento de cada um dos dois grupos do *jigsaw* foi intensificada e intencionalmente favorecida por várias estratégias de apoio adotadas pela professora, por nós e pela mestrandia, presentes em todas as sessões de *jigsaw*. Assim, pudemos verificar, por um lado, que o intercâmbio verbal nos grupos de base se desenrolou dentro dos contornos de uma discussão argumentativa tendo cada membro apresentado a informação de que dispunha sobre o tópico. Estas apresentações individuais, porque baseadas maioritariamente na especialização precedente ocorrida no grupo de peritos, defendiam tendencialmente pontos de vista parciais, frequentemente contraditórios, e favoreciam assim a dinâmica argumentativa dentro do grupo de base.

O processo argumentativo gerava-se pelo avançar da sustentação da posição defendida por cada interveniente, que se empenhava na tarefa de persuadir os seus parceiros da plausibilidade da posição defendida, e desenvolvia com essa finalidade as suas habilidades de fundamentação da sua posição e de refutação dos argumentos dos oponentes.

Na formulação do critério da heterogeneidade dos desempenhos escolares para a formação dos grupos de *jigsaw*, orientámo-nos pela suposição de que processos de interação verbal entre alunos cognitivamente mais ágeis e alunos mais lentos favorecem tanto o surgimento de posições diferenciadas e alternativas sobre a controvérsia, como o desenvolvimento de uma pluralidade de argumentos e, sobretudo, de contra-argumentos, com diferentes graus de elaboração, que na fase de escrita, idealmente, fluiriam na composição do texto.

Constatámos que o critério da heterogeneidade no respeitante aos desempenhos académicos dos alunos, em geral, e em particular na disciplina Português, e ao seu comportamento em sala de aula, se revelou favorecedor do intercâmbio de informações tanto nos dois grupos da estratégia.

E isto porque nos grupos de base, os alunos que apresentavam uma contribuição fraca eram

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

instados pelos colegas mais exigentes a disponibilizar mais informação ou a esclarecer melhor uma ideia, o que por sua vez incentiva os alunos na exteriorização e na clarificação do seu pensamento. Também para aqueles mais hábeis ou mais fluentes, o intercâmbio com colegas mais fracos pareceu motivá-los a formular perguntas mais precisas e mais diretas.

Em geral, pudemos também observar que a fase da exploração textual, desenvolvida nos grupos de peritos, revelou-se a mais difícil para os alunos. E isto porque embora eles dispusessem de um conjunto de perguntas orientadoras da exploração dos conteúdos de cada texto, verificámos, na primeira turma onde realizámos esta dinâmica, que a complexidade dos textos dificultava esta tarefa. Após simplificação e reformulação, os textos voltaram a ser aplicados sem ocorrências nas restantes turmas. Contudo, observámos que, apesar das tarefas de seleção das ideias e de resumo de informação terem sido realizadas por todos os alunos, os desempenhos individuais foram muito irregulares.

Tanto a professora como nós prestámos apoio a todos os grupos nas diversas atividades da estratégia o que contribuiu positivamente para a dinamização da discussão intragrupos, para o fortalecimento da crença individual e do grupo nas suas capacidades dialógicas e para o reforço da autoimagem de cada participante perante o grupo. As dúvidas expressas pelos alunos, sobretudo na primeira sessão de *jigsaw*, relativas à substancialidade dos argumentos que formulavam, manifestavam a sua incerteza decorrente da prática diminuta, ou mesmo ausente, de tais atividades. O retorno positivo da professora e da nossa parte, por exemplo confirmando a viabilidade dos argumentos formulados, ou sugerindo a sua reformulação com o objetivo de cumprir a sua função persuasiva junto, primeiro do colega e posteriormente do leitor, incentivou o aperfeiçoamento das habilidades argumentativas. Os alunos dedicam depois mais tempo a elaborar, aprofundar e otimizar os argumentos em construções frásicas mais corretas e mais claras e num registo de língua mais cuidado.

Muitas das perguntas dos alunos, como por exemplo: “Posso dizer assim? Eu sou contra o *ranking* das escolas, porque este *ranking* compara as médias das escolas públicas com as médias das escolas privadas e toda a gente sabe que as escolas privadas têm melhores alunos?” requeriam uma resposta da nossa parte. Nestas situações, em que sobressaía o registo oral, quer na seleção do vocabulário, quer na repetição de alguns termos e na imprecisão afeta a outros, a nossa resposta incluía o elogio e o reforço positivo “Esse argumento a favor da tua posição é muito adequado, e eu estou convencida de que consegues aprofundá-lo e desenvolver mais argumentos com tanto peso como esse.” Em segundo lugar, e consoante as insuficiências patentes na pergunta formulada, orientávamos o aluno para que ele pudesse melhorar aspetos concretos do seu contributo para a discussão, de forma a alcançar um maior efeito persuasivo nos seus auditores, por exemplo, pelo aprimoramento da frase e pela seleção cuidadosa dos termos. Manifestávamos estas sugestões, por exemplo, da seguinte forma “Estou certa de que

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

conheces outras palavras menos usuais, ou seja, pouco frequentes, que possam surpreender o teu leitor e favorecer assim a sua adesão à tua posição. Tenta com os teus colegas substituir pelo menos um dos termos mais conhecidos por outro menos comum. Depois chama-me outra vez, se quiseres, porque eu estou muito curiosa por ver aquilo de que vocês são capazes!”

Estas dificuldades gerais, embora predominantes na primeira fase do *jigsaw*, manifestaram-se também nas fases subsequentes com outras mais específicas da composição do texto escrito. Os alunos reportaram-nos também os problemas que sentiam na comunicação intragrupo pelo que tinham de envidar esforços cognitivos menos habituais. De facto, a defesa de uma posição perante os outros, a construção de argumentos sólidos e a seleção de exemplos adequados, exigiam-lhes forte concentração atencional para verbalizar e transmitir as suas ideias de uma forma simples e clara, sobretudo, sintética e em palavras próprias, para que o teor da sua contribuição e o seu mérito fossem valorizados pelos pares. Era frequente ouvir-mos o comentário “Eu sei o que quero dizer mas não sei como dizer...”

Neste contexto, ganhou particular relevo o papel das orientadoras (professora e investigadoras) na disponibilização de *feedback* e no uso de estratégias direcionadas para promover a habilidade de estruturação frásica dos alunos. Desta maneira e perante exemplos de contribuições confusas e longas, revelou-se eficaz recordar ao aluno a consulta da lista de articuladores textuais para seleccionar aqueles que o ajudariam a conferir mais ordem e simplicidade aos pensamentos que queria verbalizar. Especialmente, a chamada de atenção para o uso de articuladores textuais que sequencializavam as frases, assim como a insistência numa construção frásica que adotasse o modelo “Verbo de opinião + frase expositiva composta de uma afirmação e de uma justificação pertinente” tiveram eficácia traduzida em formulações mais claras e muitas vezes ensaiadas por dois ou mais membros do grupo. Quando acompanhadas de *feedback*, as construções frásicas que introduziam partes e subpartes argumentativas iam sendo interiorizadas pelos alunos que puderam depois, na situação de escrita, revivê-las na sua memória e gerá-las em frases escritas, como pudemos constatar numa fase muito posterior do nosso trabalho.

Em suma, tanto o efeito de novidade suscitado pela estrutura faseada do *jigsaw*, como a expectativa e a curiosidade pelas formas de interação que cada uma delas oferecia, foram fatores que pareceram concorrer para a boa aceitação das sessões desta estratégia pela grande maioria dos alunos, assim como para a sua participação nelas.

Após a realização das fases do *jigsaw*, a professora lembrou aos alunos que o trabalho prévio desenvolvido, com fases de exploração de textos, discussão, defesa de uma posição e a sua sustentação, e refutação fundamentada de posições alternativas e dos contra-argumentos, se destinara a preparar a escrita de um texto argumentativo a ser redigido na sessão seguinte.

8.ª sessão

1 - Objetivos de ensino

Composição do texto planificado nas sessões anteriores.

2 – Materiais

Materiais de suporte para a planificação e redação do texto argumentativo e “Ficha de autoinstruções” (Anexo 20).

3 – Procedimentos

A professora iniciou esta sessão de 45 minutos reservada à composição escrita do texto, planificado na sessão anterior, resumindo o trabalho realizado e enfatizando o registo dos argumentos e contra-argumentos desenvolvidos durante o debate sobre o tema do *ranking* das escolas.

A professora explicou também que a pré-planificação no âmbito do *jigsaw* tivera o propósito de facilitar a escrita individual do texto argumentativo. Realçou ainda que cada aluno deveria atender ao número e à relevância das ideias anotadas, na respetiva ficha da chuva de ideias, de forma a facilitar a fundamentação da posição a tomar sobre o tópico.

Neste contexto, a professora mencionou a “Ficha de autoinstruções”, elaborada individualmente, que os alunos deveriam consultar sempre que surgissem dificuldades, dúvidas e hesitações no processo de escrita. Para além desta, a “Ficha de frases” (Anexo 21) que ajudam a iniciar as partes do texto argumentativo, a “Ficha de componentes” (Anexo 13) e a “Ficha de verificação” (Anexo 15) das componentes do texto argumentativo que se vieram a revelar muito úteis ao longo da tarefa de escrita e no momento de revisão e melhoria do texto.

Como nós assistimos a todas as sessões de *jigsaw*, pudemos observar os hábitos de escrita dos alunos e constatar que um número não irrelevante persistia em organizar o texto nas partes tradicionais de “Introdução”, “Desenvolvimento” e “Conclusão”. Contudo, à maioria dos alunos, bastava lembrar-lhes que tinham treinado uma mnemónica que os ajudava a estruturar o texto mais detalhadamente e, por conseguinte a incluir mais partes e subpartes específicas à tipologia argumentativa, para que repensassem e se autocorrigissem. Em geral, notámos que muitos alunos se serviam da “Ficha de componentes” (Anexo 13) e da “Ficha de verificação” (Anexo 15) das componentes do texto argumentativo a fim de reorganizar o texto em elaboração e que, procedendo autonomamente, assimilavam a estrutura em estudo.

9.^a e 10.^a sessões

1 - Objetivos de ensino

Debate argumentativo no contexto do *jigsaw* como estratégia de pré-planificação.

2 – Materiais

A maioria dos textos usados na 2.^a edição do *jigsaw*, duas semanas após a 1.^a, foram recriados a partir de produções de colegas do 8.º ano de escolaridade no contexto do Projeto de Escrita, como já aludimos, e outros adaptados da obra *Psicologia do Adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista* (Sprinthall & Collins, 1994, p. 135). Por conseguinte, os textos A, B, C e D, distribuídos aos alunos no início da 2.^a edição do *jigsaw*, abordavam por esta ordem: os grupos de adolescentes e as tensões familiares; as relações sociais entre os pares dentro dos grupos da mesma faixa etária; as influências dos grupos de colegas a nível de aquisição de informações sobre diversos temas e a nível da aquisição de normas; e o fenómeno da comparação social e da conformidade no seio de grupos de pares (Anexo 25).

Tal como os textos usados na 1.^a edição do *jigsaw*, também os relativos a este tópico continham algumas explicações sobre vocabulário, eventualmente desconhecido, e eram acompanhados de perguntas exploratórias.

3 – Procedimentos

A professora iniciou esta sessão dupla, de 90 minutos, participando aos alunos que iriam treinar a pré-planificação no contexto do *jigsaw* cujos procedimentos operacionais já conheciam.

Depois de terem sido distribuídos os materiais de apoio e constituídos os grupos, os alunos operacionalizaram disciplinadamente as várias fases de trabalho. Tanto assim que a tarefa pedagógica das três orientadoras incidiu, sobretudo, no esclarecimento de dúvidas sobre vocabulário, na disponibilização de reforço positivo e de *feedback*, de acordo com o princípio da técnica de *scaffolding*, ou seja, reduzindo a sua presença nas tarefas de cada grupo à medida que se consolidava a autonomia dos alunos na aplicação das técnicas aprendidas. A principal preocupação das orientadoras durante a atividade de escrita consistiu em lembrar aos alunos as estratégias de autorregulação, que os poderiam ajudar a regular a sua atividade em momentos de algum desânimo, e de os assistir durante a composição dos textos.

Esta sessão terminou nos contornos das sessões anteriores, quer isto dizer que a professora, em colaboração com a turma, sumariou os conteúdos trabalhados na aula e anunciou concisamente a última sessão.

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

11.^a sessão

1 - Objetivos de ensino

Finalização da composição do texto planejado nas sessões anteriores

2 – Materiais

Materiais de suporte para a planificação e redação do texto argumentativo e “Ficha de autoinstruções” (Anexo 20).

3 – Procedimentos

Nesta sessão foram seguidos os procedimentos descritos na 8.^a sessão do grupo experimental.

Sessões do grupo de comparação

Como já revelámos, da 6.^a à 10.^a sessão, o programa de ensino decorreu de forma distinta consoante a condição de pertença de cada escola. Na escola afeta à condição de comparação, os alunos foram instruídos para planificar e redigir individualmente o texto argumentativo. Todas as sessões de ensino neste grupo foram lecionadas pelas professoras e muitas foram assistidas por duas orientadoras, a investigadora e a colega estagiária, como já aludimos.

6.^a sessão

1 - Objetivos de ensino.

Exploração individual de um conjunto de textos sobre um tema comum com o objetivo de gerar conteúdos a serem integrados num texto argumentativo.

2 – Materiais

Conjunto de quatro textos e respetivas perguntas orientadoras para a sua exploração (Anexo 27); materiais de apoio à planificação e escrita do texto argumentativo conhecidos dos alunos.

3 – Procedimentos

A professora explicou que os alunos deveriam explorar os textos de apoio respondendo às perguntas exploratórias. Após esta fase, deveriam proceder como tinham treinado nas aulas sobre a planificação e escrita do texto argumentativo, ou seja, deveriam tomar posição sobre o tema tendo em conta as ideias anotadas a favor e contra. Sobre a posição a tomar, os alunos foram instruídos que deveria ser estratégica, atendendo ao número e à relevância dos argumentos que conseguiriam elaborar a partir das ideias anotadas. A professora explicou também que deveriam planificar individualmente o texto consultando os materiais de apoio.

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Tanto a professora como as duas orientadoras foram frequentemente solicitadas a esclarecer o significado de alguns vocábulos; frequentemente, elas lembraram os alunos que poderiam usar todos os materiais conhecidos e já trabalhados anteriormente.

Da nossa observação do trabalho desenvolvido pelos alunos, constatámos que a maioria, talvez pelo inusitado da tarefa, teve de envidar grandes esforços para, com base na sua leitura dos textos de apoio, formular ideias sobre o tópico e para as transformar em argumentos e contra-argumentos sobre o tópico, tendo muitos falhado a tarefa.

7.^a sessão

1 - Objetivos de ensino

Planificação e redação individual do texto argumentativo sobre o tópico do *ranking* de escolas.

2 – Materiais

Materiais de apoio à escrita do texto argumentativo. Das nossas observações, constatámos em todas as turmas que os mais consultados foram a “Ficha de frases” (Anexo 21) que ajudam a formular as componentes do texto argumentativo, as fichas sobre as componentes do texto argumentativo e de verificação das partes e subpartes constituintes (Anexo 13 e 14).

8.^a sessão

Sessão de 50 minutos semelhante à 6.^a, tendo muitos alunos dedicado os primeiros 30 minutos à finalização do texto já iniciado. Na segunda parte da aula, os alunos estudaram os textos de suporte ao tema seguinte sobre os grupos de colegas (Anexo 28).

Tal como na 6.^a sessão, a professora e as duas orientadoras foram solicitadas a esclarecer o significado de vocábulos e tiveram oportunidades repetidas de lembrar aos alunos a existência de materiais de apoio que poderiam e deveriam consultar. Constatámos mais uma vez que a planificação individual constituiu para muitos alunos uma tarefa difícil, tendo muitos ignorado a contra-argumentação.

9.^a sessão

Nesta sessão de 50 minutos, alguns alunos terminaram a planificação do seu texto e iniciaram a redação, enquanto outros dedicaram a totalidade da aula à escrita. Mais uma vez observámos que as fichas mais usadas foram a “Ficha de frases”, que ajudam a iniciar as partes do texto argumentativo, e a “Ficha de componentes” que muitos utilizaram como uma *check list* de

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

controlo da inclusão de todas as partes e subpartes do texto argumentativo, assim que finalizada a escrita.

10.ª sessão

Os alunos finalizam o segundo texto argumentativo.

Sessão de agradecimento comum aos grupos experimental e de comparação

Antes do término do ano letivo, e após autorização de cada uma das professoras participantes, encerrámos o programa instrucional em todas as turmas, de ambos os grupos, com uma sessão presencial de agradecimento aos alunos pelo seu envolvimento e ótimo desempenho nas sessões instrucionais e nos testes, e às professoras pela excelente condução daquelas.

Avaliação do programa de treino

Como referimos oportunamente, no final de cada sessão de treino, as professoras autoavaliaram o seu cumprimento dos itens contidos no respetivo guião. Uma lista idêntica, a ser caracterizada no ponto seguinte, foi preenchida individualmente por cada membro da equipa de investigação sempre que, sós ou em conjunto, assistiu às sessões.

Para além destas listas, as professoras preencheram o questionário de satisfação com o programa antes do início e imediatamente após o término da sua aplicação.

Todos os alunos preencheram vários questionários: o de satisfação com o programa nas sessões de pré e de pós-teste, o de envolvimento na escola respetivamente no início da 1.ª e na sessão de escrita do teste de manutenção.

As listas de verificação do cumprimento do programa pelas professoras

Para cada uma das sessões de treino, tínhamos elaborado uma lista para verificar o grau de exatidão com que as professoras cumpriam as instruções contidas nos guiões das aulas. Construídas à imagem dos respetivos guiões, estas listas elencavam os procedimentos que a professora deveria seguir para ensinar os conteúdos temáticos da sessão, inclusive as atividades de aprendizagem realizadas em conjunto com os alunos ou apenas por estes, em trabalho individual, de pares ou de grupo.

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Cada lista continha uma introdução elucidativa do seu objetivo e função e uma grelha de quatro colunas. Na primeira, da esquerda para a direita, identificavam-se os procedimentos e atividades correspondentes aos explanados no guião da professora. Na segunda coluna, a professora assinalava em alternativa se tinha ou não seguido os procedimentos e realizado as atividades descritas. A terceira coluna destinava-se a justificar a eventual omissão de atividades, alterações das atividades ou das sequências propostas nos guiões ou outros desvio a este, como, por exemplo, uma aplicação incompleta. Na quarta coluna, a professora podia comentar a atividade ou propor outras adicionais ou a sua substituição.

Em momento oportuno, referimos que a primeira parte do programa de treino, ou seja, a matéria instruída da 1.^a à 5.^a sessão, foi comum aos dois grupos, pelo que as listas de verificação do cumprimento do programa pelas professoras foram idênticas para todas as turmas (Anexo 32). Ao contrário, na segunda parte, da 6.^a à 10.^a sessão, as listas de verificação de cumprimento do programa para o grupo experimental (Anexo 33) diferiam das listas usadas no grupo de comparação (Anexo 34).

No grupo experimental, as listas de verificação das duas sessões duplas – respetivamente a 6.^a e 7.^a e a 9.^a e 10.^a sessões - eram idênticas uma vez que esta última sessão, de 90 min, repetiu a planificação da 6.^a e 7.^a sessões, também de 90 min, tendo os alunos apenas trabalhado conjuntos de textos que versavam temas distintos. As listas de verificação da 8.^a e da 10.^a sessões incidiam nas instruções da professora para conduzir uma aula prática de escrita individual do texto argumentativo.

No grupo de comparação, a semelhança de procedimentos permitiu o uso de uma lista de verificação semelhante, respetivamente, para a 6.^a e 7.^a sessões, e para a 8.^a e 9.^a sessões (Anexo 34).

Questionário de satisfação com o programa para as professoras⁵

O questionário de satisfação para as professoras, que se destinava a verificar a aceitação social do programa instrucional por aquelas, foi elaborado e validado pela equipa de investigação responsável pelo projeto piloto Ensino de Estratégias de Escrita²⁰, e ligeiramente adaptado para os propósitos da atual investigação. Todas as professoras participantes preencheram este questionário num momento anterior ao início e noutra após término do programa de treino.

O formulário continha uma parte reservada ao levantamento dos dados pessoais das participantes: sexo, anos de serviço, níveis de ensino lecionados no ano letivo de implementação do programa, situação profissional, ano de obtenção do grau académico e este em quatro

²⁰ Referência PTDC/CPE – CED/102010/2008



categorias: licenciatura, mestrado, doutoramento ou outro, e o nome da instituição conferidora do grau (Anexo 29).

Neste questionário, as professoras avaliavam a aceitabilidade do programa numa escala de tipo Likert com cinco categorias: de discordo totalmente (correspondente a 1) a concordo totalmente (correspondente a 5 pontos).

Os 17 itens do questionário inquiriam a opinião das participantes sobre a contribuição do programa para aprofundar o saber dos alunos sobre o texto argumentativo, os seus objetivos, as suas partes e subpartes, sobre a eficácia das práticas de planificação prévia, de estruturação e de redação, e sobre o domínio de estratégias para a escrita deste género textual e de autorregulação. A consistência interna deste instrumento medida pelo coeficiente α de Cronbach foi alta: α de Cronbach .99, antes do início da aplicação do programa, e de α de Cronbach .85, após o seu término.

Questionário de satisfação com o programa para os alunos

Análogo ao questionário para as professoras, o questionário de satisfação com o programa para os alunos, que averiguava o grau de aceitação social do programa por aqueles, também fora desenvolvido e validado pela equipa de investigação responsável pelo projeto O Ensino de Estratégias de Escrita²¹, e ajustado ao programa de treino em curso. Os alunos preencheram-no na sessão de redação do pré-teste, antes do início do programa, e imediatamente após a escrita do pós-teste.

Em duas páginas de formato A4, este questionário incluía numa breve introdução ao preenchimento numa escala de tipo Likert de cinco pontos idêntico, idêntica à do questionário de satisfação com o programa para as professoras.

Os 38 itens do questionário inquiriam, na generalidade, a opinião dos alunos sobre (i) a relevância de saber compor textos argumentativos, (ii) o grau de dificuldade nas tarefas propostas pelo programa de intervenção, (iii) o grau de preferência pelas formas sociais para a resolução das tarefas que enquadravam a realização das atividades do programa, (iv) a motivação e o empenho para aprender as estratégias ensinadas cooperativas, e (v) as expectativas do respondente quanto à eficácia das estratégias de escrita e de autorregulação para melhorar o seu desempenho na composição deste tipo de texto (Anexo 30).

A consistência interna deste instrumento medido pelo coeficiente α de Cronbach revelou α de Cronbach .99 antes do início da intervenção e α de Cronbach .98 após o término daquela.

²¹ Referência PTDC/CPE – CED/102010/2008



Questionário Educacional sobre o Envolvimentos dos Alunos na Escola

Este questionário (Veiga, 2013), com uma escala com qualidades psicométricas elevadas, inclui 20 itens que averiguam o envolvimento dos alunos na escola em quatro dimensões.

A dimensão cognitiva (itens 1 - 5), que se reporta à perspetiva do aluno sobre o seu empenhamento pessoal na aprendizagem e na aplicação de estratégias de autorregulação, engloba perguntas sobre a escrita académica, a compreensão da leitura e estratégias de aprendizagem; a dimensão afetiva (itens 6 a 10) refere-se ao sentido de pertença à escola e a emoções que colegas e escola desencadeiam no aluno. Os itens 11 a 15 referem-se à dimensão comportamental e abrangem as ações e práticas direcionadas para a escola; a dimensão agenciativa (itens 16 - 20) avalia as contribuições positivas do aluno para o processo instrutivo em sala de aula (Veiga, 2013).

O corpo do questionário é antecedido pelas instruções de preenchimento numa escala tipo Likert com pontuação de um a seis, exprimindo 1 o desacordo total, 6 o acordo total, e as pontuações intermediárias 2 para bastante em desacordo, 3 para mais em desacordo que de acordo, 4 para mais de acordo que em desacordo e 5 para bastante de acordo.

Num espaço reservado, os alunos inseriam o ano de escolaridade, o sexo, a idade e a data de nascimento, as notas do último período nas disciplinas de Matemática e de Português, o número de reprovações, os cursos preferidos, as habilitações escolares da mãe e do pai, a identificação da escola e da turma e o número de alunos desta (Anexo 31).

O envolvimento atingiu a pontuação total de 55 a 114 com uma consistência interna de $.80 \infty$ de Cronbach. No total, a dimensão cognitiva alcançou uma pontuação de 9 a 27 e a consistência interna de $.67$ medida pelo ∞ de Cronbach. A dimensão afetiva revela pontuações totais entre 12 a 30, e uma consistência interna de $.78 \infty$ de Cronbach. A pontuação da dimensão comportamental atingiu de 10 a 30 pontos com uma consistência interna de $.89$ medida pelo ∞ de Cronbach. Quanto à dimensão agenciativa a pontuação total situa-se entre 5 a 30 pontos e a consistência interna é de $.87 \infty$ de Cronbach.

Apresentação dos resultados

Nesta secção apresentamos os resultados obtidos pela avaliação dos testes dos alunos (pré, pós-teste e teste de manutenção), das listas de verificação de cumprimento do programa pelas professoras e dos questionários de satisfação com a intervenção preenchidos por professoras e alunos.

Para avaliarmos se o programa de treino melhorou a competência de escrita argumentativa dos alunos do 9.º ano de escolaridade, examinámos os dados provenientes da avaliação dos testes ao nível (i) quantitativo ou estrutural representado na variável avaliação total (AT) que se refere à soma de todos os elementos estruturais estudados, i.e., apresentação do tema, tomada de posição, argumentos a favor, apresentação de uma posição alternativa, refutação, contra-argumentos e conclusão; (ii) da qualidade global ou holística representado na variável avaliação holística (AH); (iii) a fim de obtermos uma análise mais fina, avalíamos os resultados obtidos nos itens apresentação do tema, tomada de posição e conclusão incluídos na variável com a mesma designação (ITC), no item argumentos a favor (AF) e contra-argumentos (CA); e ao nível (iv) do número de palavras escritas (NP).

Para além dos dados provenientes das avaliações, estrutural e holística, das provas dos alunos, analisámos também os efeitos das covariáveis idade, sexo, retenções, médias obtidas na disciplina de Português, médias obtidas no conjunto das disciplinas nucleares, grau de habilitação dos pais e grau de habilitação das mães. O tratamento aplicado, ou seja, a combinação das estratégias do SRSD com a componente cooperativa do *jigsaw*, consistiu na variável independente.

As análises estatísticas descritivas foram efetuadas com o programa IBM SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), Versão 22.0. para Windows. As análises multinível foram realizadas com o programa R 3.2.4. Todas as hipóteses formuladas foram testadas com referência ao nível de significância 5% ($\alpha = .05$).

Análises descritivas

Nos Quadros 23 a 28 podemos observar os resultados das análises descritivas das variáveis dependentes, avaliação total, avaliação holística, introdução/tomada de posição/conclusão, argumentos a favor, contra-argumentos e número de palavras, organizados por agrupamento e O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

por grupo, experimental e de comparação. Uma vez que o grupo de comparação era constituído apenas por um agrupamento (A3), e para evitar repetir informações, reunimos numa única coluna os respetivos resultados sob o cabeçalho GC.

No Quadro 23, vemos que no pré-teste na variável avaliação total a média mais elevada ($M = 1.75$; $DP = 2.38$) foi registada pelo agrupamento A3 e a inferior pelo agrupamento A1 ($M = .96$; $DP = 1.69$). No conjunto das três provas, todos os agrupamentos obtiveram a pontuação mais baixa no pré-teste.

A diferença entre as médias obtidas pelo grupo experimental ($M = 1.16$; $DP = 1.95$) e pelo grupo de comparação ($M = 1.75$; $DP = 2.38$) no pré-teste não é estatisticamente significativa [$t(209,577) = -2.06$, $p = .020$].

Os três agrupamentos melhoraram as suas médias no pós-teste; a média do grupo experimental ($M = 8.04$; $DP = 4.76$) foi superior à do grupo de comparação ($M = 4.35$, $DP = 4.79$) e a diferença entre as duas médias é estatisticamente significativa [$t(228) = 5.85$, $p < .000$]. Nesta prova, o agrupamento A2 obteve a pontuação mais elevada ($M = 8.27$; $DP = 5.07$) e a mais baixa foi atingida pelo agrupamento A3.

No teste de manutenção, o agrupamento A2 obteve a média mais elevada ($M = 9.15$; $DP = 4.70$). A média do grupo experimental foi superior à média do grupo de comparação.

Quadro 23

Resultados da Avaliação Total por Agrupamento e por Grupo (Experimental e de Comparação)

	A1 (<i>n</i> = 55)	A2 (<i>n</i> = 66)	GE (<i>n</i> = 121)	GC (<i>n</i> = 109)
Testes	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)
Pré-teste	.96 (1.69)	1.32 (2.14)	1.16 (1.95)	1.75 (2.38)
Pós-teste	7.76 (4.43)	8.27 (5.07)	8.04 (4.76)	4.35 (4.79)
Teste de manutenção	8.25 (3.83)	9.15 (4.70)	8.74 (4.33)	3.28 (3.92)

A Figura 9 mostra o padrão distinto da evolução das médias na avaliação total no grupo experimental e no de comparação. Assim, no grupo experimental, as médias desta variável melhoraram continuamente do pré ($M = 1.16$; $DP = 1.95$) para o teste de manutenção ($M = 8.74$; $DP = 4.33$), tendo este grupo registado a média mais elevada nesta última prova. Ao contrário, no grupo de comparação a média da avaliação total subiu do pré para o pós-teste, mas desceu deste para o teste de manutenção, embora esta média seja superior à do pré-teste.

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

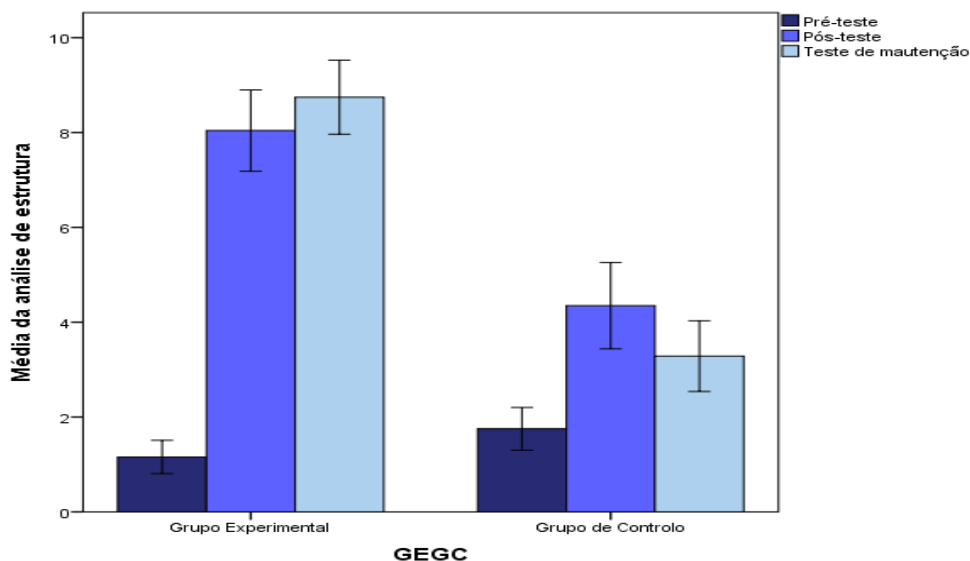


Figura 9. Médias da avaliação total por grupo.

No Quadro 24 podemos consultar os resultados da avaliação holística por agrupamento e por grupo, experimental e de comparação.

No pré-teste, a média do grupo experimental de 1.81 ($DP = .77$) foi superior à média do grupo de comparação ($M = 1.46$; $DP = .68$), e a diferença entre as duas médias é estatisticamente significativa [$t(228) = 3.662$, $p < .001$].

Todos os agrupamentos subiram as médias no pós-teste. Nesta prova, a média mais alta deve-se ao agrupamento A2 ($M = 2.54$; $DP = .98$) e a mais baixa ao agrupamento A3. O grupo experimental obteve uma média mais elevada ($M = 2.51$; $DP = .92$) do que o grupo de comparação ($M = 1.95$; $DP = .90$), e a diferença entre as duas médias no pós-teste é estatisticamente significativa [$t(228) = 4.63$, $p < .001$].

As médias dos grupos, experimental e de comparação, desceram do pós para o teste de manutenção, embora tenham permanecido superiores às médias do pré-teste.

Em virtude da imprevisibilidade da significância estatística [$t(228) = 3.662$, $p < .001$] encontrada para a diferença entre as médias do grupo experimental e do grupo de comparação no pré-teste, tornou-se necessário tomar em consideração os resultados da avaliação holística efetuada pelo segundo avaliador. Deste modo, as médias da avaliação holística do segundo avaliador no pré-teste foram, respetivamente ($M = 1.53$; $DP = .710$) para o grupo experimental e ($M = 1.44$; $DP = .602$) para o grupo de comparação, e a diferença entre os dois valores não é estatisticamente significativa [$t(228) = 1.056$, $p = .146$].

No pós-teste, registaram-se diferenças estatisticamente significativas [$t(120) = 25,661$, $p < .001$] entre as médias obtidas para o grupo experimental pelo avaliador 1 ($M = 1.81$; $DP = .77$) e pelo avaliador 2 ($M = 1.53$; $DP = .710$). Para o grupo de comparação verificaram-se diferenças

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

estatisticamente significativas [t(108) 22,257, $p = < .001$] entre as médias obtidas pelo avaliador 1 ($M = 1.46$; $DP = .68$) e pelo avaliador 2 ($M = 1.44$; $DP = .602$).

Quadro 24

Resultados da Avaliação Holística por Agrupamento e por Grupo (Experimental e de Comparação)

	A1 (<i>n</i> = 55)	A2 (<i>n</i> = 66)	GE (<i>n</i> = 121)	GC (<i>n</i> = 109)
Testes	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)
Pré-teste	1.94 (.88)	1.71 (.66)	1.81 (.77)	1.46 (.68)
Pós-teste	2.48 (.84)	2.54 (.98)	2.51 (.92)	1.95 (.90)
Teste de manutenção	2.27 (.64)	2.11 (.66)	2.18 (.65)	1.82 (1.20)

Tendo em vista uma análise mais fina, e como já mencionámos, agrupámos numa única variável “introdução/tomada de posição/conclusão” os resultados obtidos pelos agrupamentos e por cada grupo, experimental e de comparação, em cada um destes itens.

No Quadro 25 constatamos que nas três provas, as médias inferiores e superiores nesta variável foram obtidas pelo agrupamento A1, respetivamente, no pré ($M = .47$; $DP = .69$) e no teste de manutenção ($M = 1.89$; $DP = .66$). No conjunto das três provas, as médias do pré-teste foram as mais baixas para os três agrupamentos. O grupo experimental melhorou continuamente do pré para o teste de manutenção, enquanto o grupo de comparação obteve o valor mais alto no pós-teste ($M = 1.20$; $DP = .80$) e desceu na prova final.

Como o Quadro 25 ilustra, os agrupamentos A1 e A2, ambos do grupo experimental, subiram as médias do pré para o pós-teste. Na variável em análise, ou seja na variável introdução/tomada de posição/conclusão, os três agrupamentos melhoraram as suas médias no pós-teste, embora o grupo experimental tenha obtido valores mais elevados ($M = 1.77$; $DP = .79$) do que o grupo de comparação ($M = 1.20$; $DP = .80$).

No teste de manutenção, a média mais alta foi obtida pelo agrupamento A1 ($M = 1.89$; $DP = .66$) e a inferior verificada no agrupamento A3.

Quadro 25

Resultados na Variável Introdução/Tomada de Posição/Conclusão por Agrupamento e por Grupo (Experimental e de Comparação)

	A1 (n = 55)	A2 (n = 66)	GE (n = 121)	GC (n = 109)
Testes	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>
Pré-teste	.47 (.69)	.61 (.63)	.55 (.66)	.62 (.59)
Pós-teste	1.73 (.71)	1.80 (.86)	1.77 (.79)	1.20 (.80)
Teste de manutenção	1.89 (.66)	1.88 (.83)	1.88 (.75)	.85 (.94)

Os resultados obtidos na variável argumentos a favor podem ser consultados, por agrupamento e por grupo, experimental e de comparação, no Quadro 26.

Nesta variável, constatamos que o melhor desempenho foi obtido no teste de manutenção pelo agrupamento A2 e o mais fraco no pré-teste ($M = .49$; $DP = 1.37$) pelo agrupamento A1.

No pré-teste, o agrupamento A3 obteve uma média mais elevada ($M = .87$; $DP = 1.62$) do que os agrupamentos A1 e A2.

No pós-teste, todos os agrupamentos melhoraram as suas médias, mas a média do grupo experimental ($M = 3.27$; $DP = 2.35$) foi mais elevada do que a média do grupo de comparação.

No teste de manutenção, o agrupamento A2 obteve a média mais elevada ($M = 3.68$; $DP = 2.03$).

Deste quadro inferimos para a variável argumentos a favor um padrão evolutivo similar ao descrito nas variáveis avaliação total e introdução/tomada de posição/conclusão para o grupo experimental, que progrediu continuamente do pré para o teste de manutenção e alcançou nesta prova final a melhor média de 3.43 ($DP = 1.95$).

Quadro 26

Resultados Obtidos na Variável Argumentos a Favor por Agrupamento e por Grupo (Experimental e de Comparação)

	A1 (n = 55)	A2 (n = 66)	GE (n = 121)	GC (n = 109)
Testes	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>
Pré-teste	.49 (1.37)	.53 (1.24)	.51 (1.30)	.87 (1.62)
Pós-teste	3.02 (2.02)	3.48 (2.58)	3.27 (2.35)	2.08 (2.46)
Teste de manutenção	3.13 (1.83)	3.68 (2.03)	3.43 (1.95)	1.61 (1.98)

O Quadro 27 sistematiza os resultados alcançados na variável contra-argumentos por agrupamento e por grupo, experimental e de comparação.

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

No conjunto das três provas, constatamos que os três agrupamentos obtiveram no pré-teste os valores mais baixos, tendo o agrupamento A1 obtido a média inferior ($M = .00$; $DP = .000$) e o agrupamento A3 a média superior.

No pré-teste, o grupo de comparação obteve uma média ($M = .26$; $DP = .83$) superior à do grupo experimental ($M = .10$; $DP = .61$).

Na situação de pós-teste, os três agrupamentos melhoraram as suas médias, e o agrupamento A1 obteve a média mais alta ($M = 3.02$; $DP = 2.52$). Nesta prova, o grupo experimental obteve uma média mais elevada ($M = 3.00$; $DP = 2.43$) do que o grupo de comparação.

No teste de manutenção, a média do agrupamento A3 desceu, enquanto as pontuações dos agrupamentos A1 e A2 subiram, sendo a média do grupo experimental superior à média do grupo de comparação. Neste teste final, a média mais elevada de 3.59 ($DP = 2.70$) ficou a dever-se ao agrupamento A2.

Quadro 27

Resultados Obtidos na Variável Contra-Argumentos por Agrupamento e por Grupo (Experimental e de Comparação)

	A1 (<i>n</i> = 55)	A2 (<i>n</i> = 66)	GE (<i>n</i> = 121)	GC (<i>n</i> = 109)
Testes	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)
Pré-teste	.00 (.00)	.18 (.82)	.10 (.61)	.26 (.83)
Pós-teste	3.02 (2.52)	2.98 (2.37)	3.00 (2.43)	1.06 (2.07)
Teste de manutenção	3.24 (2.23)	3.59 (2.70)	3.43 (2.49)	0.83 (1.73)

No Quadro 28 podemos observar os valores respeitantes à variável número de palavras. Constatamos que no pré-teste, os alunos do grupo experimental escreveram um mínimo de 68 e o máximo de 670 palavras ($Md = 205$; $DP = 8.33$). No grupo de comparação, os alunos produziram o mínimo de 69 e o máximo de 580 palavras ($Md = 217$; $DP = 8.33$) e, em média, escreveram textos ligeiramente mais longos, com 7.09 palavras mais, do que os alunos do grupo experimental.

No pós-teste, os alunos do grupo experimental escreveram um número mínimo de 96 e um máximo de 567 palavras ($Md = 227$; $DP = 6.33$), enquanto os alunos do grupo de comparação escreveram um mínimo de 30 e o máximo de 596 palavras ($Md = 227$; $DP = 7.3$). Em geral, os textos dos dois grupos foram mais longos nesta prova do que no pré-teste, e os textos produzidos pelos alunos do grupo de comparação em situação de pós-teste continham em média três palavras mais do que aqueles produzidos pelos colegas do grupo experimental após treino.

Os testes de manutenção dos alunos do grupo experimental foram em média ligeiramente mais extensos ($Md = 200$; $DP = 5.93$), com um mínimo de 60 e um máximo de 409 palavras, do que

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

os textos dos alunos do grupo de comparação, que escreveram um mínimo de 49 e um máximo de 344 palavras ($Md = 184$; $DP = 6.00$). Os testes de manutenção dos dois grupos foram os mais curtos das três provas, tendo a diferença sido mais acentuada no grupo de comparação do que no grupo experimental.

Quadro 28

Resultados da Variável Número de Palavras por Grupo, Experimental e de Comparação

Testes	GE (n = 121)			GC (n = 109)		
	Mín.	Máx.	Md (DP)	Mín.	Máx.	Md (DP)
Pré-teste	68	670	205 (8.33)	69	580	217 (87.01)
Pós-teste	96	567	227 (6.33)	30	596	227 (7.3)
Teste de manutenção	60	409	200 (5.93)	49	344	184 (6.00)

Sumariando os resultados obtidos nas estatísticas descritivas por agrupamento e por grupo, experimental e de comparação no pré, no pós-teste e no teste de manutenção:

No pré-teste, os melhores resultados foram obtidos pelo agrupamento A1 na variável avaliação holística, pelo agrupamento A2 na avaliação total e pelo agrupamento A3 nas variáveis introdução/tomada de posição/conclusão, argumentos a favor e argumentos contra. No pré-teste, registou-se uma ligeira vantagem do grupo de comparação sobre o grupo experimental nas variáveis avaliação total, introdução/tomada de posição/conclusão, argumentos a favor e contra-argumentos.

No pós-teste, o agrupamento A2 alcançou a melhor pontuação nas variáveis avaliação total, avaliação holística, introdução/tomada de posição/conclusão e argumentos a favor e o agrupamento A1 na variável contra-argumentos. Nesta prova, os alunos do grupo experimental pontuaram acentuadamente melhor do que os do grupo de comparação em todas as variáveis, mas não do número de palavras.

No teste de manutenção e em relação aos resultados do pós-teste, o agrupamento A1 baixou na variável avaliação holística, embora relativamente às médias dos agrupamentos A2 e A3 a sua média seja a mais elevada nesta variável. Em relação ao pós-teste, o agrupamento A2 melhorou nas variáveis avaliação total, argumentos a favor e contra-argumentos. Nesta prova, o grupo experimental melhorou os seus resultados nas variáveis avaliação total, introdução/tomada de posição/conclusão, argumentos a favor e contra-argumentos, mas baixou abruptamente na variável avaliação holística. Os alunos da condição de comparação pioraram, com exceção da variável introdução/tomada de posição/conclusão, em todas as variáveis analisadas do pós para o teste de manutenção.

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

No respeitante ao número de palavras escritas, os agrupamentos A2 e A3 revelam um padrão de evolução semelhante, já que o número de palavras escritas aumentou do pré para o pós-teste e diminuiu deste para o teste de manutenção, com uma redução muito acentuada no caso dos textos produzidos pelos alunos do agrupamento A3. Nesta variável, os participantes do agrupamento A1 prosseguiram no teste de manutenção a tendência redutora já delineada do pré para o pós-teste.

Em cinco das variáveis quantitativas, a saber, a avaliação total, introdução/tomada de posição/conclusão, argumentos a favor e contra-argumentos, o grupo experimental demonstrou uma progressão contínua do pré para o teste de manutenção.

Análises multinível

Para respondermos adequadamente aos objetivos que guiaram a investigação empírica e à questão principal sobre a eficácia do programa de treino com duas condições, uma restrita às estratégias do SRDS (0 = SRSD), aplicada no grupo de comparação, e outra que aliava as estratégias de escrita do SRSD a uma estratégia cooperativa (1 = SRSD/*jigsaw*), realizada no grupo experimental, recolhemos informação para cada aluno sobre o seu desempenho na composição do texto argumentativo em três observações independentes, mais precisamente antes do início da intervenção (pré-teste), imediatamente após o seu término (pós-teste) e um mês após este (teste de manutenção) para averiguarmos a continuidade dos seus efeitos.

A fim de estudarmos os dados coligidos a partir destas medidas repetidas de avaliação individual da escrita argumentativa, selecionámos uma análise multinível, tendo em consideração a dependência natural das três observações, uma vez que não se trata de um estudo experimental duplo-cego. Assim, foram elaborados dois modelos no programa R 3.2.4 com o pacote estatístico para análises multinível (Bliese, 2013).

O Modelo 1 tem como objetivo avaliar a repercussão do tratamento aplicado nas duas condições descritas sobre as seis variáveis dependentes, a saber: a avaliação total (AT) que agrupou os 13 itens correspondentes aos elementos avaliados através da grelha de avaliação total, a avaliação holística (AH), a introdução, tomada de posição e conclusão, agrupadas num item, (ITC), os argumentos a favor (AF), os contra-argumentos (CA) e o número de palavras escritas (NP) (Prata, De Sousa, Festas, & Oliveira, 2018).

Neste modelo, que tencionava captar o efeito da variável independente tratamento ao longo do tempo, o valor de $i = 0, 1, 2$ representa, respetivamente, o pré-teste (0), o pós-teste (1), e o teste de manutenção (2), e o valor de $j = 1, \dots, 230$ cada aluno individual. De acordo com Bliese (2013), o Modelo 1 define-se pela seguinte fórmula:

$$Y_{ij} = \pi_{0j} + \pi_{1j} (\text{Tempo}_{ij}) + r_{ij}$$
$$\pi_{0j} = \beta_{00} + \beta_{01} (\text{Tratamento}_j) + u_{0j}$$
$$\pi_{1j} = \beta_{10} + \beta_{11} (\text{Tratamento}_j) + u_{1j}$$

Uma vez que o grupo de comparação incluía apenas o agrupamento A3, e o grupo experimental era constituído por dois agrupamentos de escolas (A1 e A2), tornou-se necessário considerar um conjunto de outros modelos para averiguar de onde provinham as diferenças estatisticamente significativas que, com exceção do número de palavras (NP), foram encontradas entre os dois grupos nas variáveis: avaliação total (AT), avaliação holística (AH), introdução, tomada de posição e conclusão (ITC), argumentos a favor (AF) e contra-argumentos (CA).

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Em adição ao Modelo 1, no Modelo 2 a variável tratamento foi substituída pela variável agrupamento, com três categorias, em representação de cada um dos três agrupamentos mencionados. O Modelo 2 analisa as relações entre aquelas variáveis (AT, AH, ITC, AF, CA e NP) e as covariáveis sexo (0 = masculino, 1 = feminino), idade centrada no seu valor médio por motivos de interpretação, número de retenções escolares de cada aluno, média obtida na disciplina de Português, média total obtida no conjunto das disciplinas nucleares, nível de escolaridade dos pais e nível de escolaridade das mães, ambos em três categorias: inferior ao 9.º ano, do 9.º ao 12.º e superior ao 12.º ano de escolaridade.

No Modelo 2 o valor $i = 0, 1, 2$ corresponde, nesta ordem, ao pré-teste, pós-teste e teste de manutenção e o valor $j = 1, \dots, 230$ a cada um dos alunos participantes. Para as variáveis de carácter categorial, como agrupamento, nível de escolaridade do pai e nível de escolaridade da mãe, foram tomadas como referência o agrupamento A3 e um nível de escolaridade igual ou inferior ao 9.º ano, que correspondia à escolaridade obrigatória no momento do estudo. O Modelo 2 configura-se como segue:

$$\begin{aligned}
 Y_{ij} &= \pi_{0j} + \pi_{1j} (\text{Tempo}_{ij}) + r_{ij} \\
 \pi_{0j} &= \beta_{00} + \beta_{01} (\text{Agrupamento}) + \beta_{02} (\text{Sexo}_j) + \beta_{03} (\text{Idade}_j) + \beta_{04} \\
 & (\text{Retenções}_j) + \beta_{05} (\text{Média em Português}_j) + \beta_{06} (\text{Média total}_j) + \beta_{07} \\
 & (\text{Nível de Escolaridade Pai}_j) + \beta_{08} (\text{Nível de Escolaridade Mãe}_j) + u_{0j} \\
 \pi_{1j} &= \beta_{10} + \beta_{11} (\text{Agrupamento}) + \beta_{12} (\text{Sexo}_j) + \beta_{13} (\text{Idade}_j) + \beta_{14} \\
 & (\text{Retenções}_j) + \beta_{15} (\text{Média Português}_j) + \beta_{16} (\text{Média Total}_j) + \beta_{17} (\text{Nível} \\
 & \text{de Escolaridade Pai}_j) + \beta_{18} (\text{Nível de Escolaridade Mãe}_j) + u_{1j}
 \end{aligned}$$

A maximização da probabilidade restrita logarítmica permitiu calcular um total de 11 modelos. As correlações interclasses (CIC), que representam a magnitude de dependência entre as observações, foram calculadas na base dos correspondentes modelos nulos (i.e., sem covariâncias) para as seis variáveis dependentes propostas. A variância dos resultados entre 4.1% (introdução, tomada de posição e conclusão) e 24.0% (avaliação holística) justificou a necessidade de um modelo de coeficiência aleatório. Todos os modelos sugerem (i) um efeito quadrático da variável tempo sobre as variáveis dependentes, (ii) a necessidade de permitir declives da linha de regressão para variar aleatoriamente a modelação da variabilidade nos resultados obtidos pelos alunos ao longo do tempo, e (iii) a incorporação de uma estrutura autorregressiva com correlações seriais e heterogeneidade nas estruturas de erro sempre que as alterações nos modelos gerados foram estatisticamente significativas.

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Resultados das análises de regressão multinível

Modelo 1

O Modelo 1 pretende averiguar o efeito das duas condições, Tratamento 0 (apenas SRSD) e Tratamento 1 (SRSD mais estratégia cooperativa do *jigsaw*) nas variáveis avaliação total (AT), avaliação holística (AH), introdução, tomada de posição e conclusão (ITC), argumentos a favor (AF), contra-argumentos (CA) e número de palavras (NP).

Como evidencia o Quadro 29, não se registam diferenças estatisticamente significativas da variável tratamento no número de palavras (NP) nem entre os agrupamentos A1 e A2, nem entre estes dois agrupamentos do grupo experimental e o agrupamento A3 do grupo de comparação ($p = .751$).

Com a exceção já mencionada da variável número de palavras, o Quadro 29 regista diferenças estatisticamente significativas ($p < .001$) entre, por um lado, os agrupamentos A1 e A2 do grupo experimental e, por outro, o agrupamento A3 do grupo de comparação. Desta forma, nas variáveis avaliação total (AT), avaliação holística (AH), introdução, tomada de posição e conclusão (ITC), argumentos a favor (AF) e contra-argumentos (CA) constata-se diferenças estatisticamente significativas ($p < .001$) entre os dois agrupamentos A1 e A2 do grupo experimental e o agrupamento A3 do grupo de comparação, tendo os alunos do grupo experimental pontuado mais alto nestas variáveis do que os alunos do grupo de comparação. Porém, para todas as variáveis analisadas, i.e., (AT), (AH), (ITC), (AF), (CA) e (NP), os resultados dos agrupamentos A1 e A2 entre si não registam diferenças estatisticamente significativas provenientes da variável tratamento (cf. Quadro 29).

Quadro 29

Modelo 1. Modelação das Análises de Regressão Multinível sobre o Efeito do Tratamento nas seis Variáveis Dependentes AT, AH, ITC, AF, CA e NP

		<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>DF</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Avaliação Total (AT)	Constante	3.128	0.280	456	11.179	0.000
	Tempo	16.430	4.811	456	3.415	0.001
	Tempo ²	-22.664	4.982	456	-4.549	0.000
	Tratamento	2.852	0.386	228	7.393	0.000
	Tempo x Tratamento	64.929	6.633	456	9.788	0.000
	Tempo ² x Tratamento	-15.610	6.868	456	-2.273	0.024
	Avaliação Holística (AH)	Constante	1.746	0.059	456	29.464
Tempo		3.935	1.126	456	3.494	0.001
Tempo ²		-3.863	1.060	456	-3.644	0.000
Tratamento		0.423	0.082	228	5.180	0.000

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Quadro 29

Modelo 1. Modelação das Análises de Regressão Multinível sobre o Efeito do Tratamento nas seis Variáveis Dependentes AT, AH, ITC, AF, CA e NP

		<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>DF</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Avaliação Holística (AH)	Tempo x Tratamento	0.009	1.553	456	0.005	0.996
	Tempo ² x Tratamento	-2.508	1.461	456	-1.716	0.087
Introdução/Toma-da de posição/ Conclusão (ITC)	Constante	0.824	0.046	456	17.925	0.000
	Tempo	1.222	0.915	456	1.33	0.182
	Tempo ²	-6.481	0.959	456	-6.757	0.000
	Tratamento	0.547	0.066	228	8.231	0.000
	Tempo x Tratamento	13.306	1.371	456	9.706	0.000
	Tempo ² x Tratamento	-0.563	1.425	456	-0.395	0.693
Argumentos a Favor (AF)	Constante	1.520	0.135	456	11.282	0.000
	Tempo	7.871	2.432	456	3.236	0.001
	Tempo ²	-10.452	2.610	456	-4.005	0.000
	Tratamento	0.885	0.186	228	4.765	0.000
	Tempo x Tratamento	23.414	3.353	456	6.983	0.000
	Tempo ² x Tratamento	-5.667	3.598	456	-1.575	0.116
Contra-Argumentos (CA)	Constante	0.716	0.137	456	5.242	0.000
	Tempo	6.100	2.767	456	2.205	0.028
	Tempo ²	-6.475	2.439	456	-2.655	0.008
	Tratamento	1.461	0.188	228	7.760	0.000
	Tempo x Tratamento	29.617	3.814	456	7.765	0.000
	Tempo ² x Tratamento	-8.824	3.362	456	-2.625	0.009
Número de palavras (NP)	Constante	213.021	5.802	456	36.717	0.000
	Tempo	-361.855	84.831	456	-4.266	0.000
	Tempo ²	-318.771	68.950	456	-4.623	0.000
	Tratamento	2.541	7.999	228	0.318	0.751
	Tempo x Tratamento	268.265	116.957	456	2.294	0.022
	Tempo ² x Tratamento	106.320	95.061	456	1.118	0.264

Nota. Valor de $p < .001$ está em negrito.

O Tratamento diz respeito à instrução das estratégias do SRSD associadas a uma estratégia cooperativa no grupo experimental versus uma instrução restrita às estratégias do SRSD no grupo de comparação.

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Modelo 2

O Modelo 2 tem como objetivo averiguar a origem das diferenças estatisticamente significativas observadas no Modelo 1 e se elas se devem à variável tratamento ou podem ser atribuídas ao agrupamento. Deste modo, para além de analisar o papel da covariável agrupamento, o Modelo 2 integra as covariáveis sexo (0 = masculino, 1 = feminino), idade, retenções, média na disciplina de Português, média total no conjunto das disciplinas nucleares, nível de escolaridade dos pais e nível de escolaridade das mães, ambos com três categorias cada (< 9.º ano, 9.º - 12.º ano, > 12.º ano de escolaridade), para verificar a sua interação com as seis variáveis dependentes que, repetimos, são: avaliação total, avaliação holística, introdução, tomada de posição e conclusão, argumentos a favor, contra-argumentos e número de palavras.

No Quadro 30 sistematizamos os resultados obtidos pelo Modelo 2. Nas covariáveis retenções e nível de escolaridade dos pais nas três categorias descritas, i.e., nível inferior ao 9.º ano, nível entre o 9.º e o 12.º ano e nível superior ao 12.º ano de escolaridade, não se verificam diferenças estatísticas significativas entre os desempenhos na escrita do texto argumentativo dos alunos dos três agrupamentos.

Para além destes resultados, a covariável sexo correlaciona com as variáveis avaliação holística ($p = .009$), introdução, tomada de posição e conclusão ($p = .004$) e número de palavras ($p = .013$), e as diferenças são estatisticamente significativas, tendo as raparigas pontuado mais alto do que os rapazes nestas três variáveis.

Em adição, verifica-se uma interação entre a covariável idade e a escrita do texto argumentativo e este efeito é significativo para os alunos mais velhos que pontuaram melhor nas variáveis avaliação total ($p = .013$), introdução, tomada de posição e conclusão ($p = .037$), argumentos a favor ($p = .027$) e contra-argumentos ($p = .045$).

Afora estes resultados, os alunos com médias mais altas a Português pontuaram melhor na avaliação holística ($p = .023$), mas não nas restantes variáveis, ou seja, avaliação total, introdução, tomada de posição e conclusão, argumentos a favor e contra-argumentos. Constatase também um efeito estatisticamente significativo da covariável média total no conjunto das disciplinas nucleares nas variáveis avaliação total, introdução, tomada de posição e conclusão, argumentos a favor, contra-argumentos e número de palavras. Desta forma, os alunos com uma média total mais elevada no conjunto das disciplinas nucleares obtiveram melhores resultados nas variáveis avaliação total, introdução, tomada de posição e conclusão, contra-argumentos ($p < .001$), avaliação holística ($p = .013$), argumentos a favor ($p = .004$) e número de palavras ($p = .003$).

Por fim, os alunos cujas mães tem um nível de escolaridade inferior à obrigatória (< 9.º ano) obtiveram piores resultados na avaliação holística e este valor é estatisticamente significativo ($p = .019$).

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Quadro 30

Modelo 2 - Modelação das Análises de Regressão Multinível das Covariáveis nas seis Variáveis dependentes AT, AH, ITC, AF, CA e NP

		<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>DF</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Avaliação total (AT)	Constante	-5.903	1.186	398	-4.979	0.000
	Tempo	-102.648	20.759	398	-4.945	0.000
	Tempo ²	45.622	23.783	398	1.918	0.056
	Idade	0.089	0.036	199	2.508	0.013
	Sexo (Feminino)	0.517	0.351	199	1.474	0.142
	Agrupamento1	3.007	0.453	199	6.632	0.000
	Agrupamento 2	3.719	0.486	199	7.650	0.000
	Média de Português	0.245	0.402	199	0.610	0.542
	Média total	2.112	0.482	199	4.385	0.000
	Retenções	-0.707	0.558	199	-1.268	0.206
	Nível escolaridade dos pais (9-12)	0.085	0.452	199	0.188	0.851
	Nível escolaridade dos pais (> 12)	-0.539	0.636	199	-0.848	0.397
	Nível escolaridade das mães (9-12)	0.578	0.508	199	1.137	0.257
	Nível escolaridade das mães (> 12)	1.019	0.627	199	1.624	0.106
	Tempo x Idade	1.182	0.623	398	1.896	0.059
	Tempo ² x Idade	-0.290	0.714	398	-0.406	0.685
	Tempo x Sexo	7.134	6.145	398	1.161	0.246
	Tempo ² x Sexo	0.124	7.041	398	0.018	0.986
	Tempo x Agrupamento1	65.445	7.940	398	8.242	0.000
	Tempo ² x Agrupamento 1	-15.877	9.097	398	-1.745	0.082
	Tempo x Agrupamento 2	72.901	8.513	398	8.563	0.000
	Tempo ² x Agrupamento 2	-11.187	9.754	398	-1.147	0.252
	Tempo x Média de Português	-5.104	7.041	398	-0.725	0.469
	Time ² x Média de Português	0.834	8.066	398	0.103	0.918
	Tempo x Média Total	35.280	8.435	398	4.183	0.000
	Tempo ² x Média Total	-18.377	9.664	398	-1.902	0.058
	Tempo x Retenções	-12.968	9.764	398	-1.328	0.185
	Tempo ² x Retenções	-12.904	11.186	398	-1.154	0.249
	Tempo x Nível de Escolaridade dos Pais (9-12)	1.352	7.920	398	0.171	0.865
	Tempo ² x Nível de Escolaridade dos Pais (9-12)	-13.955	9.073	398	-1.538	0.125
	Tempo x Nível de Escolaridade dos Pais (>12)	1.593	11.128	398	0.143	0.886
	Tempo ² x Nível de Escolaridade dos Pais (>12)	-6.093	12.750	398	-0.478	0.633
	Tempo x Nível de Escolaridade das Mães (9-12)	11.629	8.904	398	1.306	0.192

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Quadro 30

Modelo 2 - Modelação das Análises de Regressão Multinível das Covariáveis nas seis Variáveis dependentes AT, AH, ITC, AF, CA e NP

		<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>DF</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Avaliação total (AT)	Tempo ² x Nível de Escolaridade das Mães (9-12)	11.453	10.201	398	1.123	0.262
	Tempo x Nível de Escolaridade das Mães (>12)	8.132	10.985	398	0.740	0.460
	Tempo ² x Nível de Escolaridade das Mães (>12)	-2.071	12.586	398	-0.165	0.869
Avaliação Holística (AH)	Constante	-0.331	0.259	398	-1.279	0.202
	Tempo	-3.756	5.643	398	-0.666	0.506
	Tempo ²	6.528	5.181	398	1.260	0.208
	Idade	0.013	0.008	199	1.678	0.095
	Sexo (Feminino)	0.202	0.077	199	2.639	0.009
	Agrupamento 1	0.667	0.099	199	6.728	0.000
	Agrupamento 2	0.636	0.106	199	5.985	0.000
	Média de Português	0.202	0.088	199	2.295	0.023
	Média Total	0.263	0.105	199	2.499	0.013
	Retenções	-0.082	0.122	199	-0.676	0.500
	Nível de Escolaridade dos Pais (9-12)	0.103	0.099	199	1.042	0.299
	Nível de Escolaridade dos Pais (> 12)	0.075	0.139	199	0.543	0.588
	Nível de Escolaridade das Mães (9-12)	0.264	0.111	199	2.373	0.019
	Nível de Escolaridade das Mães (> 12)	0.325	0.137	199	2.373	0.019
	Tempo x Idade	0.263	0.169	398	1.552	0.121
	Tempo ² x Age	0.101	0.156	398	0.646	0.518
	Tempo x Sexo	-1.530	1.670	398	-0.916	0.360
	Tempo ² x Sexo	-1.547	1.534	398	-1.008	0.314
	Tempo x	-0.454	2.158	398	-0.210	0.833
	Agrupamento 1					
	Tempo ² x	-1.367	1.982	398	-0.690	0.491
	Agrupamento 1					
	Tempo x	0.292	2.314	398	0.126	0.900
Agrupamento 2						

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Quadro 30

Modelo 2 - Modelação das Análises de Regressão Multinível das Covariáveis nas seis Variáveis dependentes AT, AH, ITC, AF, CA e NP

		<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>DF</i>	<i>T</i>	<i>p</i>	
Avaliação Holística (AH)	Tempo ² x Agrupamento 2	-5.723	2.125	398	-2.694	0.007	
	Tempo x Média de Português	0.966	1.914	398	0.505	0.614	
	Tempo ² x Média de Português	0.485	1.757	398	0.276	0.783	
	Tempo x Média Total	1.504	2.293	398	0.656	0.512	
	Tempo ² x Média Total	-2.949	2.105	398	-1.401	0.162	
	Tempo x Retenções	-3.003	2.654	398	-1.132	0.259	
	Tempo ² x Retenções	-1.190	2.437	398	-0.489	0.625	
	Tempo x Nível de Escolaridade dos Pais (9-12)	1.425	2.153	398	0.662	0.508	
	Tempo ² x Nível de Escolaridade dos Pais (9-12)	-0.426	1.976	398	-0.215	0.830	
	Tempo x Nível de Escolaridade dos Pais (>12)	-0.175	3.025	398	-0.058	0.954	
	Tempo ² x Nível de Escolaridade dos Pais (>12)	-2.722	2.777	398	-0.980	0.328	
	Tempo x Nível de Escolaridade das Mães (9-12)	0.647	2.420	398	0.267	0.790	
	Tempo ² x Nível de Escolaridade das Mães (9-12)	0.469	2.222	398	0.211	0.833	
	Tempo x Nível de Escolaridade das Mães (>12)	-0.592	2.986	398	-0.198	0.843	
	Tempo ² x Nível de Escolaridade das Mães (>12)	1.451	2.742	398	0.529	0.597	
	Introdução/Tomada de Posição/ Conclusão (ITC)	Constante	-0.767	0.203	398	-3.776	0.000

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Quadro 30

Modelo 2 - Modelação das Análises de Regressão Multinível das Covariáveis nas seis Variáveis dependentes AT, AH, ITC, AF, CA e NP

		<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>DF</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Introdução/Toma- da de Posição/ Conclusão (ITC)	Tempo	-10.126	4.757	398	-2.129	0.034
	Tempo ²	-0.403	4.964	398	-0.081	0.935
	Idade	0.013	0.006	199	2.100	0.037
	Sexo (Feminino)	0.178	0.061	199	2.917	0.004
	Agrupamento 1	0.608	0.080	199	7.636	0.000
	Agrupamento 2	0.693	0.086	199	8.038	0.000
	Média de Português	0.103	0.071	199	1.444	0.150
	Média Total	0.324	0.085	199	3.811	0.000
	Retenções	-0.146	0.098	199	-1.494	0.137
	Nível de Escolari- dade dos Pais (9- 12)	0.031	0.079	199	0.391	0.696
	Nível de Escolari- dade dos Pais (> 12)	0.078	0.111	199	0.695	0.488
	Nível de Escolari- dade das Mães (9- 12)	0.071	0.089	199	0.798	0.426
	Nível de Escolari- dade das Mães (> 12)	-0.042	0.111	199	-0.374	0.709
	Tempo x Idade	0.148	0.151	398	0.983	0.326
	Tempo ² x Idade	0.173	0.154	398	1.120	0.263
	Tempo x Sexo	1.660	1.444	398	1.149	0.251
	Tempo ² x Sexo	-0.995	1.490	398	-0.668	0.505
	Tempo x Agrupamento 1	13.532	1.882	398	7.189	0.000
	Tempo ² x Agrupamento 1	-0.581	1.941	398	-0.299	0.765
	Tempo x Agrupamento 2	12.095	2.051	398	5.896	0.000
	Tempo ² x Agrupamento 2	0.624	2.094	398	0.298	0.766
	Tempo x Média de Português	-1.110	1.678	398	-0.662	0.509
	Tempo ² x Média de Português	0.745	1.736	398	0.429	0.668
	Tempo x Média Total	4.554	2.001	398	2.276	0.023
	Tempo ² x Média Total	-2.457	2.078	398	-1.182	0.238

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Quadro 30

Modelo 2 - Modelação das Análises de Regressão Multinível das Covariáveis nas seis Variáveis dependentes AT, AH, ITC, AF, CA e NP

		<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>DF</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Introdução/Toma- da de Posição/ Conclusão (ITC)	Tempo x Retenções	-3.995	2.298	398	-1.738	0.083
	Tempo ² x Retenções	-3.633	2.392	398	-1.519	0.130
	Tempo x Nível de Escolaridade dos Pais (9-12)	-0.092	1.875	398	-0.049	0.961
	Tempo ² x Nível de Escolaridade dos Pais (9-12)	0.440	1.923	398	0.229	0.819
	Tempo x Nível de Escolaridade dos Pais (< 12)	-0.636	2.635	398	-0.241	0.809
	Tempo ² x Nível de Escolaridade dos Pais (>12)	-0.419	2.715	398	-0.154	0.878
	Tempo x Nível de Escolaridade das Mães (9 - 12)	0.500	2.108	398	0.237	0.813
	Tempo ² x Nível de Escolaridade das Mães (9-12)	2.805	2.184	398	1.284	0.200
	Tempo x Nível de Escolaridade das Mães (>12)	-1.190	2.628	398	-0.453	0.651
	Tempo ² x Nível de Escolaridade das Mães (>12)	1.394	2.720	398	0.513	0.608
	Argumentos a favor (AF)	Constante	-1.990	0.618	398	-3.218
Tempo		-43.981	11.323	398	-3.884	0.000
Tempo ²		20.156	12.761	398	1.580	0.115
Idade		0.041	0.019	199	2.233	0.027
Sexo (Feminino)		0.220	0.183	199	1.203	0.230
Agrupamento 1		0.922	0.237	199	3.896	0.000
Agrupamento 2		1.265	0.254	199	4.990	0.000
Média de Português		0.164	0.210	199	0.784	0.434
Média Total		0.738	0.251	199	2.937	0.004
Retenções		-0.319	0.291	199	-1.098	0.273
Nível de Escolaridade dos Pais (9-12)		-0.055	0.236	199	-0.232	0.817

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Quadro 30

Modelo 2 - Modelação das Análises de Regressão Multinível das Covariáveis nas seis Variáveis dependentes AT, AH, ITC, AF, CA e NP

		<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>DF</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Argumentos a favor (AF)	Nível de Escolaridade dos Pais (> 12)	-0.384	0.331	199	-1.158	0.248
	Nível de Escolaridade das Mães (9-12)	0.355	0.265	199	1.339	0.182
	Nível de Escolaridade das Mães (> 12)	0.615	0.327	199	1.878	0.062
	Tempo x Idade	0.563	0.340	398	1.658	0.098
	Tempo ² x Idade	-0.214	0.383	398	-0.559	0.577
	Tempo x Sexo	4.883	3.352	398	1.457	0.146
	Tempo ² x Sexo	-1.242	3.778	398	-0.329	0.743
	Tempo x	22.876	4.331	398	5.282	0.000
	Agrupamento 1					
	Tempo ² x	-4.315	4.881	398	-0.884	0.377
	Agrupamento 1					
	Tempo x	29.537	4.644	398	6.361	0.000
	Agrupamento 2					
	Tempo ² x	-3.367	5.233	398	-0.643	0.520
	Agrupamento 2					
	Tempo x Média de Português	-2.536	3.840	398	-0.660	0.509
	Tempo ² x Média de Português	1.699	4.328	398	0.393	0.695
	Tempo x Média Total	14.010	4.601	398	3.045	0.002
	Tempo ² x Média Total	-10.694	5.185	398	-2.062	0.040
	Tempo x Retenções	-3.149	5.326	398	-0.591	0.555
	Tempo ² x Retenções	-3.359	6.002	398	-0.560	0.576
	Tempo x Nível de Escolaridade dos Pais (9-12)	4.552	4.320	398	1.054	0.293
	Tempo ² x Nível de Escolaridade dos Pais (9-12)	-5.809	4.868	398	-1.193	0.233
	Tempo x Nível de Escolaridade dos Pais (>12)	6.475	6.070	398	1.067	0.287
	Tempo ² x Nível de Escolaridade dos Pais (>12)	-3.032	6.841	398	-0.443	0.658
	Tempo x Nível de Escolaridade das Mães (9-12)	6.278	4.857	398	1.293	0.197
	Tempo ² x Nível de Escolaridade das Mães (9-12)	8.707	5.473	398	1.591	0.112

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Quadro 30

Modelo 2 - Modelação das Análises de Regressão Multinível das Covariáveis nas seis Variáveis dependentes AT, AH, ITC, AF, CA e NP

	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>DF</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Contra-argumentos (CA)					
Tempo x Nível de Escolaridade das Mães (>12)	4.323	5.992	398	0.721	0.471
Tempo ² x Nível de Escolaridade das Mães (>12)	5.066	6.753	398	0.750	0.454
Constante	-3.198	0.594	398	-5.387	0.000
Tempo	-49.519	11.838	398	-4.183	0.000
Tempo ²	24.903	11.509	398	2.164	0.031
Idade	0.036	0.018	199	2.015	0.045
Sexo (Feminino)	0.127	0.176	199	0.724	0.470
Agrupamento 1	1.499	0.227	199	6.604	0.000
Agrupamento 2	1.775	0.243	199	7.293	0.000
Média de Português	-0.024	0.201	199	-0.119	0.905
Média Total	1.063	0.241	199	-4.406	0.000
Retenções	-0.257	0.279	199	-0.920	0.359
Nível de Escolaridade dos Pais (9-12)	0.114	0.226	199	0.504	0.615
Nível de Escolaridade dos Pais (> 12)	-0.233	0.318	199	-0.732	0.465
Nível de Escolaridade das Mães (9-12)	0.144	0.255	199	0.566	0.572
Nível de Escolaridade das Mães (> 12)	0.436	0.314	199	1.389	0.166
Tempo x Idade	0.508	0.355	398	1.429	0.154
Tempo ² x Idade	-0.229	0.346	398	-0.662	0.509
Tempo x Sexo	0.983	3.504	398	0.280	0.779
Tempo ² x Sexo	2.393	3.407	398	0.702	0.483
Tempo x Agrupamento 1	29.839	4.528	398	6.590	0.000
Tempo ² x Agrupamento 1	-10.902	4.402	398	-2.477	0.014
Tempo x Agrupamento 2	31.694	4.855	398	6.528	0.000
Tempo ² x Agrupamento 2	-8.217	4.720	398	-1.741	0.082
Tempo x Média Português	-1.504	4.015	398	-0.375	0.708
Tempo ² x Média de Português	-1.944	3.903	398	-0.498	0.619
Tempo x Média Total	16.982	4.810	398	3.530	0.000
Tempo ² x Média Total	-4.671	4.676	398	-0.999	0.318
Tempo x Retenções	-6.239	5.568	398	-1.121	0.263
Tempo ² x Retenções	-6.184	5.413	398	-1.142	0.254
Tempo x Nível de Escolaridade dos Pais (9-12)	-2.970	4.516	398	-0.658	0.511
Tempo ² x Nível de Escolaridade dos Pais (9-12)	-8.152	4.391	398	-1.857	0.064

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Quadro 30

Modelo 2 - Modelação das Análises de Regressão Multinível das Covariáveis nas seis Variáveis dependentes AT, AH, ITC, AF, CA e NP

		<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>DF</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Contra-argumentos (CA)	Tempo x Nível de Escolaridade dos Pais (>12)	-3.935	6.346	398	-0.620	0.536
	Tempo ² x Nível de Escolaridade dos Pais (>12)	-2.248	6.170	398	-0.364	0.716
	Tempo x Nível de Escolaridade das Mães (9-12)	4.121	5.077	398	0.812	0.417
	Tempo ² x Nível de Escolaridade das Mães (9-12)	-0.361	4.936	398	-0.073	0.942
	Tempo x Nível de Escolaridade das Mães (>12)	4.093	6.264	398	0.653	0.514
	Tempo ² x Nível de Escolaridade das Mães (>12)	-8.998	6.090	398	-1.477	0.140
Número de Palavras (NP)	Constante	60.225	27.079	398	2.224	0.027
	Tempo	-625.817	411.160	398	-1.522	0.129
	Tempo ²	212.586	329.419	398	0.645	0.519
	Idade	0.507	0.813	199	0.624	0.533
	Sexo (Feminino)	20.197	8.016	199	2.519	0.013
	Agrupamento1	14.332	10.358	199	1.384	0.168
	Agrupamento 2	17.427	11.105	199	1.569	0.118
	Média de Português	7.830	9.184	199	0.853	0.395
	Média Total	32.996	11.003	199	2.999	0.003
	Retenções	-7.281	12.736	199	-0.572	0.568
	Nível de Escolaridade dos Pais (9-12)	-6.211	10.331	199	-0.601	0.548
	Nível de Escolaridade dos Pais (> 12)	16.668	14.517	199	1.148	0.252
	Nível de Escolaridade das Mães (9-12)	7.244	11.615	199	0.624	0.534
	Nível de Escolaridade das Mães (> 12)	-19.069	14.330	199	-1.331	0.185
	Tempo x Idade	-23.451	12.344	398	-1.9	0.058
	Tempo ² x Idade	23.418	9.890	398	2.368	0.018
	Tempo x Sexo	52.404	121.719	398	0.431	0.667
	Tempo ² x Sexo	35.721	97.521	398	0.366	0.714
	Tempo x Agrupamento 1	78.600	157.272	398	0.5	0.618
	Tempo ² x Agrupamento 1	205.660	126.005	398	1.632	0.103
	Tempo x Agrupamento 2	288.49	168.618	398	1.711	0.088
	Tempo ² x Agrupamento 2	56.305	135.096	398	0.417	0.677
	Tempo x Média de Português	-5.946	139.448	398	-0.043	0.966

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Quadro 30

Modelo 2 - Modelação das Análises de Regressão Multinível das Covariáveis nas seis Variáveis dependentes AT, AH, ITC, AF, CA e NP

		<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>DF</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Número de Palavras (NP)	Tempo ² x Média de Português	226.357	111.725	398	2.026	0.043
	Tempo x Média Total	38.441	167.070	398	0.23	0.818
	Tempo ² x Média Total	-332.371	133.856	398	-2.483	0.013
	Tempo x Retenções	385.588	193.382	398	1.994	0.047
	Tempo ² x Retenções	-391.56	154.937	398	-2.527	0.012
	Tempo x Nível de Escolaridade dos Pais (9-12)	-75.472	156.861	398	-0.481	0.631
	Tempo ² x Nível de Escolaridade dos Pais (9 -12)	7.597	125.676	398	0.06	0.952
	Tempo x Nível de Escolaridade dos Pais (>12)	-252.949	220.416	398	-1.148	0.252
	Tempo ² x Nível de Escolaridade dos Pais (>12)	22.349	176.596	398	0.127	0.899
	Tempo x Nível de Escolaridade das Mães (9-12)	77.229	176.351	398	0.438	0.662
	Tempo ² x Nível de Escolaridade das Mães (9-12)	-8.916	141.292	398	-0.063	0.950
	Tempo x Nível de Escolaridade das Mães (>12)	361.228	217.580	398	1.66	0.098
	Tempo ² x Nível de Escolaridade das Mães (>12)	-197.730	174.324	398	-1.134	0.257

Fidelidade da aplicação do programa

A análise estatística das listas de auto-avaliação preenchidas pelas professoras sobre o cumprimento das instruções do programa de treino revelou graus de fidelidade comparáveis entre ambos os grupos. As professoras do grupo de comparação autoavaliaram-se como tendo cumprido 89% do programa nas sessões da primeira parte, e a totalidade das sessões da segunda

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

parte. O respeito pelo programa prescrito no grupo experimental foi considerado pelas professoras superior a 78% na primeira parte e superior a 86% na segunda.

Como vemos nos Quadros 31 e 32, respetivamente para a 1.^a e 2.^a partes, as médias da autoverificação pelas professoras foram mais elevadas no grupo de comparação do que no grupo experimental, tanto na primeira (1.^a à 5.^a sessão) como na segunda parte (6.^a à 10.^a sessão) do programa.

No grupo de comparação, as assistentes de investigação assistiram, em média, a 89% das sessões da primeira parte e a 92% das da segunda parte do programa; no grupo experimental, estiveram presentes, em média, em 66% das sessões da primeira parte e em 71% das da segunda parte do programa.

As médias das percentagens provenientes das análises sobre a integridade da aplicação do programa obtidas para as observações das assistentes de investigação foram inferiores para o grupo de comparação. Como podemos verificar para a 1.^a parte (Quadro 31) e para a 2.^a parte do programa (Quadro 32), a observação efetuada pelas observadoras independentes aponta para um elevado grau de cumprimento do programa pelas professoras semelhante nos dois grupos em estudo.

Quadro 31

Médias e Desvios Padrões da Fidelidade da Aplicação do Programa nas Sessões 1 – 5

Observações	GE Sessões 1 – 5				GC Sessões 1 – 5			
	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Professoras	83.8	91.8	87.4%	3.6	85.8	94.3	89.4%	3.2
Observadora	71.3	86.7	78.2%	6.0	61.3	72.8	66.8%	4.8

Quadro 32

Médias e Desvios Padrões da Fidelidade da Aplicação do Programa nas Sessões 6 – 10

Observações	GE Sessões 6 – 10				GC Sessões 6 – 10			
	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Professoras	85.3	91.7	87.6%	2.7	89.0	100.0	92.6%	5.6
Observadora	83.5	92.7	86.2%	3.81	56.0	89.0	71.3%	15.9

De acordo com Harris e colegas (2012), os resultados sobre a integridade de aplicação do programa concernem (i) à auto-avaliação de cada sessão pelas professoras; (ii) ao número de sessões observadas pelas assistentes de investigação e (iii) ao número de sessões avaliadas simultaneamente pelas professoras e pelas assistentes de investigação.

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Para a segunda parte do programa, a disparidade entre as médias provenientes da auto-avaliação e da observação pela assistente, deve-se à sobrevalorização desta de um incidente disciplinar que não afetou de sobremaneira a professora na sua atividade pedagógica nem interrompeu o programa de treino.

Todos os resultados obtidos sobre a integridade de aplicação do programa são elevados, tanto na auto-avaliação das professoras como na observação pelas assistentes de investigação, cumprem as nossas expectativas e estão em consonância com aqueles provenientes de investigações anteriores (Festas et al., 2015; Harris et al., 2012).

Validade social

A cotação dos questionários de satisfação com o programa pelas professoras e pelos alunos antes da intervenção e após esta permitiu analisar a validade social do programa de treino junto dos participantes.

No respeitante às professoras, no grupo experimental ($n = 3$) constatamos uma média de satisfação de 84.00 ($DP = .0$) antes da intervenção e de 84.33 ($DP = .577$) após esta. As professoras do grupo de comparação ($n = 4$) mostraram um grau de satisfação com o programa mais elevado após a intervenção ($M = 82.25$; $DP = 3.40$) do que antes do seu início ($M = 76.00$; $DP = 10.52$).

As análises dos questionários dos alunos expuseram a evolução da sua aceitação junto dos participantes de ambos os grupos. Desta maneira, os alunos do grupo de comparação mostraram-se menos satisfeitos com o programa após a intervenção ($M = 109.38$; $DP = 35.39$) do que antes do seu início ($M = 113.66$; $DP = 34.76$), não sendo a diferença entre as duas médias estatisticamente significativa ($t_{(108)} = 1.75$, $p = .08$).

Os alunos do grupo experimental também se mostraram ligeiramente mais insatisfeitos com o programa depois da intervenção ($M = 131.83$; $DP = 19.57$) do que antes do seu início ($M = 133.17$; $DP = 25.23$), sem que a diferença das médias entre os dois momentos seja estatisticamente significativa ($t(120) = .544$, $p = .588$).

Discussão dos Resultados

Findo o programa de treino que combinou a estratégia cooperativa do *jigsaw* com as estratégias do SRSD, na condição experimental, versus uma abordagem individual às estratégias deste programa, no grupo de comparação, com o objetivo de melhorar as habilidades de escrita da argumentação dos alunos do 9.º ano de escolaridade, estes participantes foram incentivados a compor individualmente um texto argumentativo sobre um tópico seu conhecido e controverso, que incidia em aspetos da sua experiência de vida (Felton & Herko, 2004; cf. também Coirier et al., 1999; Ferretti & Fan, 2016). Para efetivarem esta tarefa, os alunos dos dois grupos, experimental e de comparação, tinham treinado esquemas para a escrita da argumentação definidos como representações convencionadas da estrutura justificativa de um ponto de vista (De La Paz et al., 2012). O esquema exercitado organizava o texto argumentativo em partes e subpartes que incluíam, por esta ordem, a apresentação do tópico, a tomada de posição, a apresentação de um ponto de vista alternativo, o desenvolvimento de contra-argumentos, justificados e apoiados em exemplos, e sua refutação, argumentos de sustentação da posição tomada, desenvolvidos e exemplificados, e uma conclusão que, retomando a posição inicial e resumindo os argumentos principais, salientava o objetivo, transversal à globalidade do texto, de convencer o leitor da plausibilidade da posição defendida no seu início.

Tendo nós monitorizado os progressos dos alunos no desempenho da escrita argumentativa em três momentos distintos, a saber, num momento anterior ao início da intervenção, imediatamente após o seu final e quatro semanas mais tarde, e apresentado os resultados obtidos, estamos agora em condições de avaliar a eficácia do programa de intervenção para responder justificadamente a cada uma das questões da investigação formuladas na introdução à parte empírica da presente tese.

A questão fulcral que norteou o nosso trabalho de investigação dizia respeito às repercussões de uma abordagem cooperativa versus uma abordagem individual no desenvolvimento da habilidade da escrita da argumentação dos alunos do 9.º ano de escolaridade. Por conseguinte, questionámos, primeiro, se a associação de estratégias, de planificação e escrita do SRSD e a cooperativa do *jigsaw* para gerar conteúdos, melhorou e, em caso afirmativo, de que modo e em que grau, a composição dos textos argumentativos dos alunos participantes.

Relembramos que o nosso estudo não questiona e que, pelo contrário, assume como comprovada a eficácia dos princípios pedagógicos e das estratégias do programa SRSD, O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

também daquelas para a escrita argumentativa (De La Paz, 1999; Graham & Harris, 2017; Graham & Perin, 2007; Kiuahara, O'Neill, Hawken, & Graham, 2012) como explanámos nos Capítulos 1 e 3. Recordamos que as estratégias deste programa para o ensino da escrita textual foram ensinadas na 1.^a fase do nosso programa de treino aos alunos dos dois grupos em estudo, experimental e de comparação, motivando-nos a eficácia geral do SRSD e, em particular, a das suas estratégias para a tipologia treinada a antecipar a semelhança de alguns dos resultados em ambos os grupos.

Interessou-nos, portanto, saber se os textos, produzidos pelos alunos do grupo experimental na sequência do treino que associou as estratégias do SRSD e do *jigsaw*, registariam um aumento do número de contra-argumentos, ou apenas um acréscimo daqueles elementos mais fáceis de gerar como os argumentos a favor da posição tomada, a apresentação do tema, a tomada de posição e a conclusão. De igual modo, indagámos se a instrução ministrada neste grupo conduziria ao aperfeiçoamento da qualidade holística dos textos dos seus alunos e se este aperfeiçoamento se relacionaria e, caso afirmativo, de que modo e em que grau, com um eventual acréscimo de elementos estruturais próprios à tipologia estudada. Por conseguinte, tivemos também interesse em esclarecer se as transformações mencionadas implicariam o aumento do número de palavras escritas. Por fim, averiguámos se o programa de treino fora administrado fidedignamente pelas professoras e qual o grau de satisfação destas e dos alunos com aquele.

1. Delineado o enquadramento onde se inscreve a discussão dos resultados obtidos, ocupamo-nos, em seguida, com as possíveis explicações para a primeira questão que orientou o nosso estudo. Esta, indagava se as melhorias gerais, a nível da qualidade holística e a nível quantitativo, traduzida esta última num aumento do número dos elementos estruturais próprios da tipologia argumentativa, verificadas nos textos pós-treino da condição experimental, poderiam ser atribuídas à instrução de que os seus alunos desfrutaram e que associou, relembramos, as estratégias de escrita do SRSD e a cooperativa do *jigsaw*.

De antemão, podemos afirmar que a relevância dos benefícios gerais, ao nível da qualidade holística e estrutural, registada nos textos dos alunos do grupo experimental, confrontados com os progressos modestos registados nos textos dos alunos do grupo de comparação, comprova as vantagens da instrução aplicada no grupo experimental para a melhoria das suas habilidades de escrita da argumentação.

(i) Vimos, pois, que os benefícios auferidos pelo grupo experimental se traduziram no aumento generalizado dos elementos estruturais específicos da tipologia argumentativa. Com efeito, as composições pós-intervenção incluíam, mais frequentemente, uma tomada de posição sobre o tópico e um ponto de vista alternativo, argumentos de suporte à posição defendida, contra-

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

argumentos e refutações, e exemplos elucidativos de uns e de outros. Com mais frequência, estes textos eram encimados por uma introdução com a apresentação do assunto a ser discutido e finalizados com uma conclusão que captava e reforçava o intuito persuasivo do seu autor.

Uma vez que este aperfeiçoamento, na forma de um aumento dos elementos discursivos próprios da argumentação, foi estatisticamente significativo nos textos produzidos pelo grupo experimental, em relação à melhoria registada nos textos do grupo de comparação, pode-se admitir que ele se relaciona com a argumentação dialógica, prévia à escrita, que os seus alunos praticaram presencialmente em contexto colaborativo (cf. Crowell & Kuhn, 2014; Kuhn & Crowell, 2011). Lembramos que enquanto isso, os colegas do grupo de comparação desenvolveram individualmente os conteúdos a integrar no texto argumentativo. Esta suposição, i.e., de que o envolvimento dos alunos do grupo experimental nos diálogos orais no contexto cooperativo do *jigsaw* otimizou as suas habilidades argumentativas e intensificou a produção escrita de elementos estruturais, como mencionámos, adquire maior consistência se atendermos a que as estratégias do SRSD para a escrita da argumentação tinham sido ensinadas nos dois grupos.

(ii) Todavia e uma vez que o grupo experimental era constituído por dois agrupamentos, poder-se-ia supor que o aumento notório dos elementos estruturais específicos, que mencionámos, se ficou a dever ao desempenho particular dos alunos de um dos dois agrupamentos. Porém, a melhoria da qualidade estrutural a que nos referimos é comum às produções dos dois agrupamentos da condição experimental, permanecendo omissos, nas dimensões alcançadas nos textos destes alunos, nas produções dos colegas da condição de comparação. Esta evidência exclui, por conseguinte, a covariável agrupamento como explicação para o êxito do grupo experimental, que pode ser atribuído ao treino de que beneficiou.

2. A segunda questão, que orientou o nosso estudo, incidia sobre as expressões possíveis que a melhoria geral dos textos da condição experimental poderiam revelar. Desta forma, e tendo em atenção que as estratégias do SRSD foram ensinadas aos participantes dos dois grupos em estudo, interrogámo-nos se o treino de estratégias associadas, reiteramos, as do SRSD e a do *jigsaw*, teria impacto preferencial em alguns dos elementos estruturais próprios da tipologia argumentativa, por exemplo, se aumentaria o número de contra-argumentos e de perspetivas alternativas, e mesmo de argumentos de suporte à posição defendida, ou apenas o daqueles elementos cognitivamente menos exigente, como a apresentação do tema, a tomada de posição e a conclusão.

(i) De antemão, reconhecemos que a presença num texto escrito de componentes tipicamente argumentativas, essencialmente de contra-argumentos e de uma perspetiva alternativa à posição

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

tomada, antecipando ambos a contestabilidade desta última, pressupõem a existência de conhecimentos temáticos do escritor. De facto, e como dilucidámos no Capítulo 3, a inexistência, ou a posse reduzida destes conhecimentos, dificulta, e mesmo ameaça a elaboração quer de diferentes perspetivas sobre o tópico, que iluminem as suas múltiplas facetas, por vezes, opostas, quer de críticas à posição tomada expressas na contra-argumentação.

Com respeito à posse e à profundidade dos conhecimentos conceptuais do escritor é de dizer que eles não só distinguem uma escrita proficiente (McCutchen, 2011) como garantem o desenvolvimento de posições alternativas sobre o tópico e a sua fundamentação (Crowhurst, 1996; De La Paz et al., 2012). Todavia estes conhecimentos são uma fonte favorável à produção da escrita, apenas se a sua textualização, ou seja, a sua transformação em texto escrito ocorrer de acordo com os objetivos comunicativos do seu autor (Bereiter & Scardamalia, 1987), e obedecer às regras da tipologia requerida (Hayes & Flower, 1980b). Torna-se assim notória a imprescindibilidade de ambos, do saber temático e sobre as características discursivas da tipologia solicitada, neste caso a argumentativa, para o cumprimento da finalidade particular, embora frequentemente pouco transparente, da argumentação com o objetivo de convencer o leitor da plausibilidade da posição defendida (Ferretti et al., 2009).

Acerca do papel dos conhecimentos sobre o tópico, tornamos presente que os alunos de ambos os grupos, durante o treino de escrita, tiveram acesso a um conjunto idêntico de textos, que disponibilizando informação variada e complementar sobre o tema apoiavam a elaboração de múltiplos argumentos de suporte às posições em confronto (Schwarz & Asterhan, 2010). Afigura-se-nos, por conseguinte, que a igualdade criada entre os dois grupos no respeitante ao acesso às informações sobre o tópico elimina ou pelo menos relativiza o papel da variável conhecimentos do escritor, que, por conseguinte, não pode ser tomada como causa, única, para o aumento do número de elementos discursivos, mormente daqueles cuja criação é cognitivamente mais exigente e identificados em maior número nos textos do grupo experimental.

(ii) Descartando o fator do saber temático como explicação das vantagens auferidas pelo grupo experimental, resta esclarecer o papel da posse de conhecimentos discursivos da argumentação para a melhoria dos textos desta tipologia. E isto tanto mais quanto uma das características da escrita imatura é, na ausência de conhecimentos prévios do escritor sobre o tema, o seu aproveitamento para a elaboração do texto. Para tal, temos de nos debruçar sobre o treino das estratégias do SRSD, que disponibilizam um plano de escrita, que teve lugar nos dois grupos em estudo. De antemão temos de ponderar que sendo reconhecido o efeito destas estratégias para a melhoria, geral, da escrita argumentativa, era expectável o aumento significativo do número dos seus elementos discursivos. Este aumento foi, de facto, registado nos textos produzidos em ambos os grupos, contudo ele foi significativamente superior no grupo experimental do que no O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

grupo de comparação. Desta feita, o fator conhecimentos discursivos, porque relacionado com as características das estratégias do SRSD, ensinadas e treinadas nos dois grupos, experimental e de comparação, não poderá ser interpretado como fonte única dos progressos na escrita argumentativa registados pelos alunos do grupo experimental.

(iii) Em virtude do exposto, faz todo o sentido procurarmos a explicação para os resultados, agora discutidos, nas características da intervenção levada a cabo no grupo experimental, principalmente no que concerne à presença de posições alternativas, ao aumento do número de contra-argumentos, e de argumentos de suporte.

Desta maneira, e em primeiro lugar, destacamos a componente dialógica da intervenção, realizada no grupo experimental, presente nas atividades estruturadas do *jigsaw*. Estas atividades centraram-se, na sua primeira fase, na exploração colaborativa de um tópico no grupo de peritos e, na segunda fase, no intercâmbio dialógico de informações, individuais e complementares, que os pares tinham recolhido nos grupos de trabalho anteriores (cf. descrição do funcionamento dos grupos de *jigsaw* no Ponto 2.3.2).

Subjacente à seleção da estratégia cooperativa do *jigsaw* para promover as habilidades da argumentação individual e dialógica, encontra-se a suposição, primeiro, de que a especialização sobre um tema controverso, – que ocorre no contexto colaborativo do grupo de peritos –, é obrigatoriamente parcial e incompleta. Segundo, a escolha desta estratégia supõe que o intercâmbio de informações, incompletas mas complementares, sobre o tópico, que tem lugar na segunda fase, suscita a emergência de posições alternativas sobre este e a sua discussão. Do que foi exposto, torna-se compreensível que esta discussão entre pares em torno de diferentes posições promove, e exige, o aprofundamento das justificações aduzidas por cada uma e o refinamento das críticas às perspectivas oponentes (cf. Felton & Herko, 2004).

Ainda no respeitante às características da intervenção no grupo experimental, devemos refletir sobre as peculiaridades inerentes à situação de argumentação dialógica, distintas daquelas da situação de escrita. Estas reflexões devem ser alargadas à forma como poderão essas peculiaridades ter contribuído para o aperfeiçoamento dos textos no que toca à presença de elementos manifestamente argumentativos.

Posto isto, observemos que num diálogo oral e presencial os argumentos a favor de uma posição são gerados por um parceiro e alternam com as objeções e dúvidas à sua plausibilidade, na forma de contra-argumentos, do seu interlocutor. Esta alternância das achegas, de um e de outro par, estimula o aumento do número de razões a favor e o seu aprofundamento quer através da sua reformulação, tornando-as mais claras e mais exatas, quer através do acrescentamento de novas justificações, mais adequadas, e sublinhadas por exemplos mais esclarecedores. Parece-nos compreensível que este processo da argumentação dialógica, entre pares, seja regido pela reciprocidade das tentativas de convencimento dos interlocutores sobre a plausibilidade da

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

própria posição, o que implica a ponderação, mútua, das razões do outro, ou seja, dos contra-argumentos, e a sua refutação. Não obstante, a refutação dos contra-argumentos para ser eficaz, ou seja, para que surta o efeito, duplo e simultâneo, de minimizar o seu teor de crítica e, ao invés, de convertê-lo a favor da própria posição de forma a anteceder-lhes eventuais objeções, obriga à sua adequação intencional ao raciocínio lógico do parceiro e à elaboração de cadeias argumentativas mais consistentes, compostas de argumentos a favor e contra e refutações (cf. Felton & Herko, 2004; Reznitskaya et al., 2001).

Em síntese, esboça-se a ideia de que a situação de intercâmbio conversacional no âmbito do *jigsaw* suscitou a emergência de diferentes posições sobre o tema, e do seu debate suportado pelas respetivas justificações a favor da posição tomada e de contestação das posições oposta na forma de contra-argumentos. Por conseguinte, esta situação dialógica impulsionou o próprio processo argumentativo favorecendo a exposição de cada interveniente à experiência da contestabilidade da sua posição (Kuhn, 2015), sensibilizando-o para considerar outras maneiras de ver o tópico e para refutar os contra-argumentos à sua posição integrando-os na cadeia argumentativa de forma a melhor servir o seu objetivo de convencimento do oponente (e.g., Felton & Herko, 2004). Sendo esta dialética intrínseca ao diálogo oral e, neste caso presencial, resta-nos entender como poderá ela ter agido na situação isolada da escrita individual. Assim, supomos que nesta situação cada aluno revive, per si, em diálogo interior as cadeias argumentativas produzidas pelos parceiros presenciais e recria no texto escrito aqueles elementos básicos da argumentação, mormente uma posição alternativa e a respetiva defesa, em forma de contra-argumentos, que refuta de forma a fortalecer a sua opinião (Felton & Herko, 2004).

(iv) Mesmo admitindo que estas atividades dialógicas presenciais, no âmbito do *jigsaw*, promoveram as habilidades argumentativas dos alunos do grupo experimental e lhes disponibilizaram o parceiro conversacional omissos na situação isolada de escrita (cf. Graham & Perin, 2007d; Kuhn et al., 2013), contribuindo para a inserção nos seus textos dos elementos fulcrais da argumentação, é preciso ter presente que o domínio da argumentação oral não implica a sua transferência automática e direta para a argumentação escrita, e vice-versa. Como explanámos no Capítulo 3, um dos problemas dos alunos jovens nesta tipologia textual consiste exatamente na aplicação das suas habilidades argumentativas orais na forma escrita da argumentação (Andrews et al., 2009; Felton & Herko, 2004). Em suma, a mera participação nas atividades de interação dialógica oral, como as que realizámos no contexto do *jigsaw*, parecem-nos todavia insuficiente, para explicar apenas per si, e pelos motivos aludidos, os ganhos substanciais na escrita registados pelos alunos da condição experimental, principalmente, aqueles relativos à presença de posições alternativas e de contra-argumentos.

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Lembramos que o escritor imaturo tende a expor os seus conhecimentos de uma forma não refletida sobre o tópico e tal como os exprime na oralidade, transferindo para os seus textos escritos as características do seu discurso oral (Bereiter & Scardamalia, 1987). Estas insuficiências gerais parecem avolumar-se na escrita argumentativa, devido à essência dialógica da argumentação e ao seu elevado grau de exigência cognitiva, como mostrámos. Estas exigências, lembramos, advêm da necessidade de o escritor, em paralelo à sua posição, ter de gerar uma alternativa sobre o mesmo tópico e ter de textualizar ambas em cadeias argumentativas estruturadas que fundamentam as duas, admitindo críticas à posição que defende, na forma de contra-argumentos que tem de refutar, justificadamente, como acabámos de elucidar (e.g., Ferretti & Fan, 2016; Newell et al., 2011). Com efeito, na escrita da argumentação, o aluno isolado tem que imaginar um diálogo com um par, ausente, detentor de uma posição divergente da sua, de desenvolver para cada uma das posições – a sua e a do parceiro virtual - justificações distintas, de ordená-las em argumentos e contra-argumentos estruturados em dois blocos semanticamente opostos, mas articulados entre si por elementos adequados que transformam as várias componentes argumentativas – posições sobre o tópico, argumentos, contra-argumentos e refutações - num texto coeso e coerente perpassado por uma orientação argumentativa concludente (Piolat et al., 1999; Roussey & Gombert, 1996). Sabemos que, em consequência destas elevadas exigências próprias da escrita deste género textual, os alunos desenvolvem pouco a sua argumentação limitando-se a justificar minimamente a sua posição (Salahu-Din, Persky, & Miller, 2008), que, por tendência, privilegiam, o que já de si refreia a elaboração de perspetivas alternativas e diminui a qualidade argumentativa dos seus textos (Ferretti et al., 2009; Klein et al., 2016; Perkins et al., 1991).

Por conseguinte, supomos que as estratégias do SRSD, principalmente, ADORAR (a versão portuguesa de DARE), providenciou o esquema argumentativo que, já na fase da argumentação oral, anterior à escrita, ajudou o aluno a identificar as componentes distintas do discurso argumentativo. Lembramos que as estratégias do SRSD, como as mnemónicas usadas no nosso programa para a planificação e composição do texto argumentativo, incluem conhecimentos de estrutura e de processo, ou seja, consistem numa sequência de passos que orientam o aluno na geração e organização de conteúdos, que as torna apropriadas a serem aplicadas como um plano de escrita (MacArthur, 2017). Assim, enquanto organizadora de conteúdos e diretriz de planificação para a escrita, hipotisámos que a mnemónica ADORAR, na situação isolada de escrita, serviu aos alunos para articular as cadeias argumentativas geradas oralmente e armazenadas na memória de trabalho. A sua reprodução em diálogo interior levou à geração de um discurso argumentativo escrito coeso, coerente e completo, no qual se evidenciam aqueles elementos mais difíceis de produzir individualmente como o são uma posição alternativa à defendida e, principalmente, os contra-argumentos a esta última (cf. Felton & Herko, 2004).

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

3. De igual modo, indagámos sobre as causas do aperfeiçoamento da qualidade holística dos textos dos alunos do grupo experimental, e se o acréscimo de elementos estruturais próprios da tipologia argumentativa influenciaria este tipo de qualidade e, em caso afirmativo, de que modo e em que grau.

De antemão, há que dizer que, inesperadamente, as diferenças constatadas entre os dois avaliadores na avaliação holística do pré-teste sugerem a presença de elementos subjetivos na avaliação desta variável pelo que faz todo o sentido aludir à necessidade de investigações futuras focadas na temática dos critérios de avaliação das provas dos alunos. Estas discrepâncias entre os dois avaliadores permanecem omissas na avaliação do pós-teste pelo que não nos parece haver objeções aos dados, da avaliação holística para esta prova, que revelam a melhoria do grupo experimental após treino com o programa de ensino aplicado neste grupo.

Posto isto, a resposta à questão sobre as causas para a melhoria da qualidade holística dos testes dos alunos do grupo experimental, exigiu-nos uma abordagem em vários momentos. Assim,

(i) num primeiro momento, questionámo-nos se a definição prévia de objetivos específicos para a escrita da argumentação terá contribuído para o aperfeiçoamento da qualidade holística dos textos dos alunos do grupo experimental (Ferretti et al., 2009, 2000; Nussbaum & Kardash, 2005). A relevância desta questão para o nosso estudo advém da constatação, por Ferretti e colegas (2009), que a definição prévia de objetivos para a escrita direciona a atividade dos alunos, mesmo daqueles mais fracos nesta área, para a produção dos elementos típicos solicitados e foca-os nesta. Ou seja, a formulação específica de objetivos para o texto (como no nosso caso de tomar uma posição sobre as vantagens e desvantagens de um dado tópico, cf. Anexo 4), ao direcionar o processo de escrita ajuda os alunos a otimizar os seus conhecimentos, temáticos sobre o tipo de discurso, permitindo-lhes desta forma a gestão mais eficaz das múltiplas exigências cognitivas da escrita desta tipologia (Ferretti et al., 2009).

Afora a definição prévia de objetivos, tinham sido ensinadas a todos os alunos participantes as estratégias do SRSD que definiam como objetivo a composição de um texto argumentativo estruturado, que integrasse todos os elementos treinados (i.e., uma posição a favor e uma posição alternativa sobre o mesmo tópico, argumentos justificativos de uma e de outra, a refutação dos contra-argumentos, justificações e exemplos e por fim uma conclusão que evidenciasse a intenção de convencimento do escritor no respeitante à maior plausibilidade da sua posição sobre a posição contestada). Por conseguinte, tínhamos definido objetivos explícitos para a escrita da argumentação comuns aos dois grupos, experimental e de comparação, e a ambos tinham sido instruídas as estratégias do SRSD para a composição desta tipologia.

Pelo que ficou dito, afigura-se-nos que no nosso estudo a definição prévia de objetivos para a escrita não pode ser considerada exclusivamente determinante para a melhoria holística estatisticamente significativa observada nos textos dos alunos da condição experimental. E isto,

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

porque tendo este elemento de instrução sido comum às duas condições, os textos do grupo de comparação apenas registaram um aperfeiçoamento modesto nesta variável em relação à progressão abrupta dos seus colegas do grupo experimental.

(ii) Num segundo momento, trata-se de entender se o programa ensinado no grupo experimental pode ter causado as melhorias estatisticamente significativas registadas na avaliação holística.

Lembramos que, das duas fases do nosso programa instrucional, a primeira, sobre o ensino das estratégias do SRSD para a escrita da argumentação, foi comum aos dois grupos, experimental e de comparação, mas que, na segunda fase, a associação das estratégias de escrita do SRSD à estratégia cooperativa do *jigsaw* apenas foi treinada no grupo experimental. É ainda de ter em mente a eficácia comprovada das estratégias gerais de escrita (e.g., Graham & Harris, 2017) e das estratégias de escrita da argumentação do SRSD (De La Paz & Graham, 1997a, 1997b, 2005; Graham et al., 1992), e que, após instrução, os textos desta tipologia são mais longos, contêm mais elementos argumentativos, como refutações de posições alternativas (De La Paz & Graham, 1997b), argumentos mais elaborados a favor da posição adotada e informações relevantes que contextualizam o tópico (Kihara et al., 2012).

Por conseguinte, faz sentido pensar que há uma relação entre as melhorias estatisticamente significativas na avaliação holística e nas variáveis estruturais, isto é avaliação total, introdução/tomada de posição, argumentos a favor e contra-argumentos, verificadas no grupo experimental após instrução com as estratégias do SRSD. Com efeito, poder-se-ia, admitir uma relação causal entre a primeira e o acréscimo dos elementos estruturais específicos da tipologia argumentativa, que são uma perspetiva alternativa, contra-argumentos e argumentos de suporte à posição tomada, uma vez que o aumento de elementos como a introdução, a tomada de posição e a conclusão não prognosticam este tipo de qualidade (De La Paz et al., 2012).

Se, por um lado, esta suposição nos parece reforçada pelos resultados do grupo de comparação, com progressos expressivos na variável avaliação total e outros mais ligeiros nas variáveis avaliação holística, introdução/tomada de posição, argumentos a favor e contra-argumentos, por outro lado, ela deixa-nos espaço para atribuir ao treino aplicado na condição experimental, que combinou dois tipos de estratégias como temos vindo a referir, um efeito significativamente maior para a progressão que agora discutimos.

Tanto mais que a qualidade holística da argumentação escrita não depende apenas dos argumentos isolados nem do seu número, mas sim do cumprimento de um dado objetivo comunicativo, por exemplo o convencimento do leitor sobre as vantagens da posição defendida (Walton, 1992), que perpassando a globalidade do texto se consubstancia numa estrutura particularmente persuasiva (van Eemeren & Grootendorst, 2004; van Eemeren et al., 1996; Walton, 1992). Por conseguinte, a explicação para o aperfeiçoamento da qualidade holística dos textos do grupo experimental deve ter em linha de conta os efeitos do treino que combinou a O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

argumentação dialógica, antecedente à escrita, às estratégias de escrita do SRSD. A prática da argumentação dialógica, reafirmamos, revela-se eficaz no desenvolvimento das habilidades argumentativas de alunos adolescentes, que passam, por exemplo, a produzir mais elementos escritos próprios desta tipologia, como alternativas à sua perspectiva fortalecendo desta forma a orientação persuasiva da sua argumentação (Ferretti et al., 2009; Kuhn et al., 2013), pelo que somos induzidas a ver neste exercício uma explicação para o aperfeiçoamento da qualidade holística dos seus textos.

Tanto mais e como expusemos no Capítulo 3, o diálogo entre pares é essencial para o desenvolvimento da competência social da argumentação e do raciocínio argumentativos que crianças e jovens adquirem e aperfeiçoam através da sua exposição a controvérsias habituais da vida diária (Felton & Kuhn, 2001; Kuhn, 1991; Kuhn et al., 2013). Estima-se que a integração de crianças e jovens em ambientes intelectualmente enriquecedores seja suficiente para aqueles aprenderem pela audição e pelo treino a justificar a sua posição e a questionar criticamente o suporte argumentativo fornecido pelos seus interlocutores em abono das respetivas opiniões (Kuhn et al., 2016, 2013). Por este motivo somos levadas a admitir a ocorrência de processos similares nos nossos alunos do grupo experimental experienciados no contexto dialógico do *jigsaw*. Podemos imaginar que, nestes grupos de trabalho, uma vez emitida uma posição sobre o tópico, a favor ou contra, o seu autor se expunha às críticas formuladas pelos defensores de outras posições, distintas ou antagónicas, ou a contributos dos colegas que, no mínimo, enfatizavam outros aspetos da problemática. Perante perspectivas diversas sobre o mesmo assunto, e críticas à sua opinião, cada membro ter-se-á sentido compelido, estrategicamente, quer a persistir na sua posição, fortalecendo as suas justificações, quer a aceitar criticamente as razões dos seus interlocutores, com o objetivo duplo e simultâneo de enfraquecê-las, enquanto tal, ou de minimizá-las a favor da própria posição (cf. Walton, 1992). Tornemos presente que uma das sub-tarefas, efetuadas nos grupos de base do *jigsaw*, consistia no desenvolvimento de justificações, ou de refutações, para as diferentes perspectivas sobre o tópico do debate. Por conseguinte, tudo indica que o diálogo entre perspectivas diferentes e respetivas fundamentações, praticado nestes grupos de trabalho cooperativo, intensificou e promoveu o desenvolvimento das habilidades argumentativas dos alunos do grupo experimental (cf. Kuhn et al., 2013).

Ao formularmos esta suposição temos em linha de conta as características socioeconómicas dos participantes do grupo experimental que, sendo maioritariamente oriundos de meios intelectuais pouco estimulantes, presumivelmente, beneficiam de oportunidades reduzidas para experimentar situações argumentativas devido a condicionalismos vários, por exemplo de natureza linguística, do seu meio familiar e social (cf. Neuman, Kaefer, & Pinkham, 2018). À vista do exposto, parece-nos provável que o espaço social de cooperação, criado pelo *jigsaw*, em razão de promover o intercâmbio dialógico a fim de fundamentar as posições divergentes sobre

um tópico comum, tenha oferecido a estes alunos, uma oportunidade, quiçá pouco frequente, de experimentar a controvérsia e de exercer a crítica mútua de ideias entre pares.

Que os alunos do grupo experimental, no geral, apreciaram este exercício de intercâmbio e de discussão regulada com um objetivo pré-determinado, constatámos frequentemente na forma entusiástica como eles se envolveram nos debates intragrupo e na vivacidade com que procuravam mais razões para fundamentar a sua posição, principalmente, em situação de confronto com os colegas, e como desafiavam estes para melhor justificar o que afirmavam. Não há, porém, que escamotear ou omitir que este prazer, associado ao exercício da argumentação verbal, e renovado em cada sessão de *jigsaw*, em todas as turmas onde foi realizado, era alimentado pela sua idealização como um contraste à tarefa da escrita, previamente anunciada, que se lhes afigurava mais complexa e dificultosa, em todo o caso menos aliciante.

Retomando a ideia de que a melhoria holística registada nos textos dos alunos do grupo experimental deve ser atribuída à combinação de estratégias, as do SRSD e a cooperativa do *jigsaw*, precisamos ainda de entender de que modo a sua participação na controvérsia dialógica gerada no *jigsaw* favoreceu o desenvolvimento da sua competência argumentativa (Felton & Kuhn, 2001; Kuhn, 1991; Kuhn et al., 2013). Sobre a centralidade da exposição e participação dos jovens a argumentações dialógicas do dia a dia há que reter dois aspetos.

Primeiro, ao domínio da habilidade da argumentação oral das crianças aquando da sua escolarização, como explanámos no Capítulo 3, contrastam os défices manifestados pelos alunos na sua expressão escrita ao longo da escolaridade. Segundo, a transformação das habilidades argumentativas da oralidade em texto escrito não acontece por si (cf. De La Paz & McCutchen, 2011).

Mantendo estas premissas presentes, lembramos que, de entre os benefícios da prática da argumentação no contexto do *jigsaw*, conta-se o ensaio da pré-planificação do texto argumentativo, através da formulação da defesa justificada da posição adotada, do aprofundamento das razões apresentadas a seu favor e das críticas expressas às posições divergentes dos pares. Parece-nos compreensível supor que este ensaio favorece a reflexão metacognitiva dos alunos sobre os processos argumentativos aumentando o conhecimento consciente dos elementos da argumentação as possibilidades de eficácia das intervenções individuais. Queremos nós dizer que o conhecimento metacognitivo dos alunos sobre as componentes do processo argumentativo permitiu-lhes a sua nomeação correta e o seu uso intencional. Faz sentido supor que o conhecimento dos alunos sobre o que consiste uma posição alternativa, um argumento de suporte, um contra-argumento e uma refutação facilita, primeiro, a sua identificação no diálogo oral, e sua integração adequada na construção da argumentação escrita com efeitos positivos na qualidade holística dos textos.

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Afigura-se-nos, pois, que a interdependência positiva entre os membros do grupo de *jigsaw* forjada pelo objetivo comum de trocar informações sobre o tópico, para mais solidamente fundamentar uma posição e mais pertinentemente criticar a oposta, ao criar as oportunidades de verbalização em voz alta das ideias individuais sobre o tópico, de forma inteligível para os colegas, facilitou a identificação das externalizações do raciocínio argumentativo de cada um como elementos constituintes do discurso argumentativo (cf. Felton & Herko, 2004; Kuhn, Hemberger, & Khait, 2016). Supomos que a identificação destes elementos estruturais da argumentação foi proporcionada pelo treino prévio do SRSD (De La Paz & Graham, 1997b; Graham, Harris, et al., 2013; Graham & Perin, 2007c), e intensificada pela consulta renovada dos materiais de apoio, que mantinham presentes as partes da mnemónica do SRSD e, desta forma, atualizavam o conhecimento dos elementos argumentativos, e contribuía para a sua internalização (cf. Felton & Herko, 2004). É plausível que a consulta continuada e repetida dos materiais de apoio favoreceu a apropriação e a aplicação correta do vocabulário específico necessário à descrição das componentes da argumentação, e ajudou ao desenvolvimento da metacognição dos alunos sobre o discurso argumentativo.

Esta aprendizagem dos elementos constitutivos da argumentação e a progressão deste conhecimento tornou-se-nos evidente ao longo das nossas observações dos grupos de *jigsaw* em funcionamento. Nestas ouvíamos cada vez mais amiúde o vocabulário próprio da argumentação em frases como estas: “Qual é que é a tua posição?”, “Quais é que são os teus argumentos a favor?”, “Quais é que são os teus argumentos contra?” ou, no caso daqueles alunos de expressão mais fluente “Refuto o que dizes!” “Contesto!”. A utilização destas, e de outras construções semelhantes, permite imaginar a substituição progressiva do léxico, impreciso e restrito aos termos de “introdução, desenvolvimento e conclusão”, com que os alunos do grupo experimental descreviam inicialmente as partes de um texto argumentativo, por um vocabulário que evidenciava conhecimentos detalhados e acurados acerca das componentes da estrutura argumentativa, que sabiam identificar e nomear em situação.

Tudo indica que a intensificação do uso, cada vez mais frequente e seguro, do vocabulário específico à argumentação, por um lado, favoreceu o processo de internalização dos elementos argumentativos e, por outro, a expansão da consciência individual sobre o seu e sobre o pensamento dos pares acerca dos conhecimentos nesta tipologia textual (Kuhn et al., 2016), sobre as relações entre as suas componentes, e sobre a monitorização do próprio discurso e do dos colegas (Felton & Herko, 2004; Kuhn et al., 2016). No processo individual de escrita, este conhecimento metacognitivo terá facilitado a reconstituição das componentes da argumentação oral e a sua geração em seqüências argumentativas lineares escritas compostas de pelo menos quatro elementos, i.e., uma posição tomada e uma posição alternativa, argumentos a favor da

primeira e contra-argumentos, expressas de acordo com as regras da linguagem (Adam, 1992; De La Paz & McCutchen, 2011; Roussey & Gombert, 1996).

Parece-nos compreensível que esta geração do discurso argumentativo escrito com base no discurso produzido na oralidade tenha sido reforçada pela anotação na “Ficha de chuva de ideias” (cf. Anexo 18) dos elementos produzidos nos diálogos argumentativos conduzidos nos grupos do *jigsaw*. Com efeito, o registo das ideias, geradas oralmente, na respetiva coluna desta ficha (cf. Anexo 18) exigia a sua análise e seleção prévias, e possibilitava a sua identificação, por exemplo, como uma razão de apoio ou como uma crítica, necessária à sua elaboração em elementos constitutivos do texto escrito (cf. Felton & Herko, 2004; Ferretti et al., 2009). Faz também sentido imaginar que o uso deste e de outros materiais de apoio, como por exemplo a ficha sobre frases introdutoras das partes do texto argumentativo e sobre os articuladores textuais (cf. Anexos 15 e 21), ajudaram os alunos a, de acordo com o plano de escrita disponibilizado pela mnemónica ADORAR, saber como encadear os elementos discursivos num texto completo e qualitativamente melhor cuja coerência e coesão conferiam maior plausibilidade à sua posição e concludentemente encaminhavam o leitor para aderir a ela pela razão.

Destes diálogos, os alunos do grupo experimental puderam reter na sua memória de trabalho construções frásicas, denotadoras da ponderação de pontos de vista alternativos, por exemplo “Por um lado existem as boas influências porque um membro do grupo pode ser bom numa disciplina e outro noutra e assim podem ajudar-se nos estudos, por outro lado existem as más influências e um membro do grupo que fume pode levar os amigos do grupo também a fumar”. Também a construção mais frequente de frases adversativas contrabalançando os dois lados, contraditórios, da mesma realidade, como a anterior e como o exemplo “Os adolescentes sentem mais segurança no grupo de amigos, porém nos grupos também existem rivalidades e às vezes alguns membros têm medo de ser postos de lado” subentendiam um processo reflexivo que levou à internalização das estruturas argumentativas praticadas nos diálogos orais.

Por conseguinte e em resposta à questão, que formulámos no início deste ponto, sobre a relação entre a superioridade holística e o aumento dos elementos estruturalmente argumentativos, registados nos textos dos alunos do grupo experimental, somos de opinião que tendo o contexto dialógico do *jigsaw* favorecido o desenvolvimento das suas habilidades argumentativas, estes alunos puderam, orientados pelas estratégias de escrita do SRSD gerar uma representação mental dos seus textos escritos a partir das cadeias argumentativas produzidas nas discussões anteriores (cf. Felton & Herko, 2004). A atualização na sua memória de trabalho dos diálogos orais, que continham um elevado número de elementos estruturais, como, por exemplo, uma posição alternativa e contra-argumentos, permitiu aos alunos gerar as componentes escritas do texto argumentativo que eles estruturaram de acordo com o plano de escrita que tinham

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

treinado, ou seja, as estratégias do SRSD (Alamargot, Caporossi, Chesnet, & Ros, 2011; De La Paz & McCutchen, 2011). De igual modo, o desenvolvimento do seu conhecimento metacognitivo sobre a argumentação, aliado ao treino das estratégias deste programa, ajudou-os a identificar e a estruturar os elementos argumentativos de uma forma lógica e coerente em textos escritos que se tornaram qualitativamente mais aperfeiçoados.

4. Por fim, procurámos verificar se as melhorias qualitativas e o aumento do número de elementos discursivos típicos do texto argumentativo aumentariam a sua extensão.

O aumento do número de elementos estruturais verificado nas produções dos alunos da condição experimental, após treino, pode sugerir que tendo-se tornado mais completos, os seus textos também se tornaram mais longos (cf. Crossley & McNamara, 2016). Todavia o acréscimo de 13 palavras, em média, do pré para o pós-teste não é estatisticamente significativo o que impede o reconhecimento de uma progressão nesta variável.

No que respeita aos efeitos do ensino das estratégias de planificação do SRSD na extensão dos textos aos alunos intervencionados, os resultados da investigação empírica não revela unanimidade. Por exemplo, o ensino das estratégias POW e TREE para a planificação do ensaio de opinião a alunos do 8.º ano de escolaridade constatou uma diminuição de 28 palavras, em média, do pré para o pós-teste (Festas et al., 2015). Por seu lado, De La Paz e Graham (1997a, 1997b) notaram que o treino das estratégias STOP e DARE para a planificação e escrita da argumentação sobre temas históricos produziu um aumento do número dos elementos argumentativos, incluindo refutações, e um conseqüente acréscimo do número de palavras. Posteriormente, estes dois autores (De La Paz & Graham, 2005) averiguaram um acrescentamento dos elementos estruturais e a melhoria da qualidade geral no treino destas estratégias em contexto da turma. Estes resultados foram corroborados por Kihara e colegas (2012) após o ensino das estratégias STOP, AIMS e DARE.

De antemão, pode pensar-se que, pelo facto de a melhoria global dos textos após treino não ser dependente do aumento do número de palavras, o impacto do programa de treino aplicado não poder ser apenas explicado pelo aumento da motivação dos alunos nas tarefas de escrita (cf. López, Torrance, Rijlaarsdam, & Fidalgo, 2017).

Posto isto, a resposta possível para o acréscimo mínimo do número de palavras no nosso estudo é fornecida pelo próprio treino com o SRSD. De facto, como as estratégias deste programa orientam a organização mais cuidadosa dos conteúdos temáticos, pelo recurso a estruturas textuais mais complexas e inclusão de trechos mais apropriados, e pela renúncia de outros tematicamente menos pertinentes e menos adequados aos propósitos comunicativos do escritor (Harris et al., 2012), a sua aplicação tem um efeito redutor nas repetições de vocabulário e/ou de ideias e, conseqüentemente, condiciona ou bloqueia o aumento do número de palavras.

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

5. Os resultados obtidos no presente trabalho levantam algumas questões relacionadas com as características sociodemográficas e socioculturais dos participantes que carecem de uma análise pormenorizada. Assim, reavivamos, afora o fator idade favorável ao grupo experimental, uma vez que os seus alunos eram, em média, mais velhos do que os do grupo de comparação, aqueles viram as suas possibilidades de realização escrita agravadas pelo seu fraco rendimento escolar, patente na suas médias inferiores às dos seus colegas, do grupo de comparação, no elevado número de retenções e pela predominância do sexo masculino nas suas turmas. Afora, estes fatores desfavoráveis ao desempenho da escrita, no grupo experimental sobressaíam também o nível socioeconómico e os níveis socioculturais das mães, ambos inferiores aos respetivos níveis dos seus colegas do grupo de comparação. Perante este quadro torna-se necessário observar e explicar os efeitos de cada uma destas covariáveis no desempenho da escrita.

5.1 No que concerne à idade, constatamos que os alunos mais velhos pontuaram melhor nas variáveis avaliação total, introdução/tomada de posição/conclusão, argumentos a favor e contra-argumentos, mas não na variável avaliação holística, e escreveram textos mais longos.

De antemão informamos que estes resultados são expectáveis. Assim, oferece-se uma explicação, de ordem geral, que admite o melhor desempenho de alunos mais velhos nas tarefas de escrita textual em virtude desta habilidade progredir com a prática, que pode estar associada ao avanço da escolarização, e com a idade (De La Paz et al., 2012; Greenwald, Persky, Campbell, & Mazzeo, 1999; Midgette, Haria, & MacArthur, 2008; Persky et al., 2003; Salahu-Din et al., 2008; National Center for Education Statistics [NCES], 2012). Com efeito, os alunos mais velhos são mais fluentes na produção de frases (De La Paz & McCutchen, 2011) e possuem, eventualmente, mais conhecimentos de discurso (Saddler & Graham, 2007) que, de acordo com o modelo de contar os conhecimentos, são um elemento importante para o sucesso da escrita imatura (Bereiter & Scardamalia, 1987). Por certo, também, que a aprendizagem escolar terá um efeito no desenvolvimento dos conhecimentos sobre os processos substantivos da escrita, i.e., sobre as características da boa escrita e sobre como levar a bom termo o próprio processo de escrita, com impacto positivo nas produções textuais (Olinghouse & Graham, 2009). Para além do fator mais tempo de escolarização, associado à idade, presume-se que os alunos mais velhos estão mais conscientes do papel do esforço individual para o seu êxito na realização deste género de tarefas (Olinghouse et al., 2015).

A estas justificações para o efeito positivo da idade na escrita, contrapomos que as informações escolares sobre os nossos participantes mais velhos, em número de 14 com mais de 16 anos de idade, todos membros do grupo experimental, dificilmente suportam estas conjeturas. Com efeito, o seu elevado número de retenções, as suas médias fracas na disciplina de Português e no conjunto das disciplinas nucleares (cf. Quadro 16) apontam para a existência de fragilidades estruturais na escrita textual e para um baixo desempenho escolar ao qual parece ser alheia a O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

consciência do esforço para o êxito escolar. Pelo exposto, somos de opinião que a explicação mais plausível para as boas pontuações dos alunos mais velhos nas covariáveis indicadas, recapitulamos nas variáveis avaliação total, introdução/tomada de posição/conclusão, argumentos a favor e contra-argumentos, parece ser aquela encontrada por MacArthur (2017). Este autor defende que alunos mais velhos, mesmo aqueles com problemas nesta área, não necessitam de uma instrução intensa sobre as estratégias específicas de uma tipologia, mas apenas de ajuda para a sua aplicação correta (MacArthur, 2017). De facto, os alunos mais velhos inseriram todas as componentes estruturais do texto argumentativo, que tinham sido estudadas, pelo que o número destes elementos individuais (AT, ITC, AF e CA) aumentou, mas não a qualidade holística dos seus textos.

A qualidade holística do texto argumentativo, de acordo com os critérios que aplicámos (cf. Anexo 6), e que lembramos são da autoria do GAVE (GAVE, 2012b) para a avaliação de textos produzidos nos exames de Português do 9.º ano de escolaridade, relaciona-se com aspetos de coerência e coesão, e com a concludência do raciocínio argumentativo que lhe está subjacente, e que no nosso estudo deveria ser o de convencimento do leitor sobre as vantagens do ponto de vista tomado pelo escritor. Provavelmente a habilidade de compor textos coerentes e coesos explica-se melhor pela posse de amplos conhecimentos, bem desenvolvidos e sedimentados, a nível de estrutura e coesão textual, pontuação, morfologia e sintaxe, e do domínio de um repertório lexical variado e adequado ao tópico (cf. Anexo 6), que vão sendo adquiridos ao longo da escolaridade, maiormente, no contexto da disciplina de Português, mas que as notas baixas destes alunos nesta disciplina, e no conjunto das disciplinas nucleares, dificilmente permitem antever.

Deste modo, e apesar do efeito da idade ser um resultado expectável, as características sociodemográficas dos nossos alunos sugerem a necessidade de investigação diferenciada respeitante diferentes níveis de qualidade de um texto argumentativo.

5.2 Para além desta desigualdade sociodemográfica ao nível da idade entre os dois grupos em estudo, a favor do grupo experimental, e que acabámos de explorar, há que sopesar a distribuição desemparelhada dos sexos, em virtude do elevado número de raparigas no grupo de comparação. No ensino básico, é conhecida a primazia das alunas na escrita textual (Greenwald, Persky, Campbell, & Mazzeo, 1999; Persky et al., 2003; Salahu-Din et al., 2008; NCES, 2012), que escrevem composições mais longas (Malecki & Jewell, 2003), mais detalhadas e elaboradas num estilo mais estruturado (Levine & Geldman-Caspar, 1996), com um maior número de frases subordinadas, adjetivos e verbos, do que os seus colegas masculinos (Kanaris, 1999), embora estas diferenças entre os sexos se esbatam tendencialmente com a idade, e com o

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

avançar da escolarização, e deixem de ser perceptíveis nos anos de ensino seguintes (Francis, Read, Melling, & Robson, 2003).

Conquanto os nossos resultados harmonizem com aqueles da investigação internacional, eles manifestam algumas particularidades. Assim, das seis variáveis em estudo, as raparigas apenas pontuaram melhor em três: na avaliação holística, introdução/tomada de posição/conclusão e no número de palavras. A presença da introdução/tomada de posição/conclusão provavelmente contribuiu para o aumento do número de palavras escritas e também para a melhoria na variável avaliação holística, pois que estes elementos tornam os textos mais completos, e possivelmente, mais estruturados com proveitos para a sua qualidade global.

Contudo e tendo presente os critérios de avaliação holística aplicados no nosso estudo (cf. Anexo 6) compreende-se que o aperfeiçoamento dos textos das alunas nesta variável não resultará apenas do aumento dos elementos estruturais próprios da tipologia estudada, permanecendo em aberto a questão sobre as causas do seu melhor desempenho na escrita da argumentação.

5.3 Prosseguindo as nossas reflexões sobre as diferenças sociodemográficas entre os dois grupos participantes e o seu efeito na escrita da argumentação são de referir os níveis de escolaridade das mães e o baixo desempenho na avaliação holística dos alunos cujas mães possuíam o nível de escolaridade mínimo.

Concernente aos níveis de escolaridade dos progenitores (cf. NCES, 2012), há, primeiro, que ter presente que estes pertencem ao complexo conjunto de fatores de índole educacional, cultural e social que influenciam a produção da escrita textual e condicionam a sua eficácia (Persky et al., 2003). Segundo, destes fatores tem sido constatada uma relação positiva entre o nível de escolaridade dos pais (como designação para pai e mãe) e o desempenho dos filhos que é tanto mais elevado quanto o primeiro o é (NCES, 2012), envolvendo a explicação para a influência do baixo nível de escolaridade das mães no desempenho da escrita dos filhos várias dimensões.

(i) Em primeiro lugar, assente na teoria da zona do desenvolvimento proximal de Vygotsky, postula-se que, na aprendizagem da escrita, as crianças beneficiam de interações sociais com adultos mais experientes, pelo que as interações de mães detentoras de reduzidos conhecimentos escolares com os filhos parecem não promover as suas habilidades de escrita. Sabe-se, também, que o enquadramento familiar condiciona a aprendizagem das habilidades básicas de literacia, fundamentais para o desenvolvimento posterior da capacidade de usar a escrita (e a leitura) como instrumentos para adquirir conhecimentos, desenvolver as próprias potencialidades e participar ativamente na sociedade (cf. Aram, 2010). De facto, e apesar das mudanças cruciais no mundo do trabalho e das alterações estruturais na unidade familiar, as mães continuam a desempenhar o papel mais relevante na parentalidade (Aram, 2010). Nos cenários familiares

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

predominam as características da interação das mães na aprendizagem das habilidades básicas de escrita no primeiro nível de escolaridade (Aram & Levin, 2001), e a ascendência daquelas na assistência à aprendizagem da escrita dos seus filhos, neste período inicial da escolaridade, prediz o nível de literacia no segundo ciclo (Aram & Levin, 2004), independentemente do estatuto socioeconómico e dos níveis de literacia das crianças no início da escolaridade, dos níveis de escolaridade das mães e do nível de literacia do contexto familiar (Aram, 2010; Aram & Levin, 2001).

Este predomínio das mães, em comparação com o papel dos pais na aprendizagem da escrita, deve-se a vários atributos da sua inter-relação com os filhos, entre estes ao facto de aquelas obterem um maior grau de cooperação das crianças na realização das tarefas de escrita e de as reforçarem mais, prestando-lhes os filhos maior atenção (Aram, 2010). De acordo com esta autora (Aram, 2010), a supremacia das mães advém de elas se sentirem mais responsáveis pelo desenvolvimento dos filhos e por passarem mais tempo com eles. Afora isto, as mães estão mais acostumadas às atividades escolares – pelo menos no jardim infantil -, mantêm mais contactos com os professores dos filhos e assistem mais frequentemente às reuniões na escola, pelo que, e em comparação com os pais, elas estão mais familiarizadas na assistência aos filhos nas tarefas escolares e possuem mais experiência neste papel (cf. Aram, 2010).

Em face do que foi afirmado, fazem sentido os nossos resultados no respeitante ao baixo nível de desempenho na escrita do texto argumentativo dos alunos cujas mães detêm um nível de escolaridade mínimo e são coincidentes com aqueles provenientes de outros estudos.

(ii) Somos também de opinião que esta interpretação harmoniza com a informação sobre o baixo nível económico dos alunos (Persky et al., 2003; Salahu-Din et al., 2008) beneficiando um elevado número dos nossos participantes, em maioria no grupo experimental, da Assistência Social e Escolar (cf. Quadros 2 e 4). Este dado ganha mais relevância se considerarmos a localização das escolas (cf. Persky et al., 2003; NCES, 2012). Assim, das três instituições pertencentes à condição experimental, duas situavam-se em áreas suburbanas com fortes características rurais e a terceira revelava profundos traços da presença acentuada de famílias alheias à educação escolar.

Sabe-se que, em idade pré-escolar, as crianças moradoras de zonas habitacionais dominadas por uma pobreza concentrada encontram pouco suporte no seu meio familiar e ambiental para o desenvolvimento dos seus conhecimentos escolares de língua e de estruturas formadoras do saber (Neuman et al., 2018). No jardim infantil, estes alunos desfrutavam de oportunidades limitadas de aprendizagem da língua, tanto mais que muitos educadores num processo de acomodação linguística tendencialmente simplificam a sua linguagem no contacto com crianças de meios desfavorecidos (Neuman et al., 2018), registando os conhecimentos de língua destas crianças um crescimento limitado (Neuman et al., 2018).

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

De acordo com Neuman e colegas (2018), as crianças provenientes de meios familiares com baixo estatuto socioeconómico sofrem de uma desvantagem dupla no desenvolvimento das suas competências de literacia e de língua derivada do seu meio familiar e da sua inserção, por norma, em contextos sociais desfavorecidos. Estas desvantagens que se refletem nas suas interações linguísticas, experienciadas cedo na escola, em casa com a família e com o seu meio vicinal têm impactos profundos que se prolongam pela adolescência e adultez (Neuman et al., 2018).

Neste contexto, e reavivando a caracterização sociodemográfica dos agrupamentos participantes disponível nos respetivos Projetos Educativos, sobressai a elevada representatividade no grupo experimental de uma população carenciada aos níveis económico, social e cultural. Retomando a discussão em torno dos efeitos do SRSD consoante o tipo de alunos, coloca-se a questão se programas vocacionados para o ensino da escrita de textos, como o SRSD, não obtêm melhores resultados com alunos cognitivamente menos hábeis, e mais carenciados, do que com aqueles mais proficientes nas tarefas de escrita textual.

Sabemos que este programa de ensino, com efeitos poderosos na qualidade da escrita de alunos mais inábeis, alcança ainda maior repercussão nas habilidades de escrita daqueles com dificuldades de aprendizagem (Graham 2006). Um resultado compreensível, já que, para além destes alunos disporem de uma margem mais dilatada para aperfeiçoamento (Harris et al., 2012), o SRSD foi desenvolvido na suposição de que estes últimos, por demonstrarem dificuldades inibidoras da escrita, beneficiariam de uma abordagem instrucional que leva em conta as suas características afetivas, comportamentais e cognitivas, os seus pontos fortes e as suas necessidades específicas de aprendizagem (Harris, 1982; Harris et al., 2009b). Sabe-se também que a instrução através da observação de modelos, uma das componentes fulcrais no SRSD, favorece a aprendizagem de alunos mais fracos em virtude de permitir deslocar os seus esforços cognitivos de tarefas executivas (na escrita) para os processos cognitivos realizados por outros (na escrita) (Braaksma et al., 2002).

Nesta linha de raciocínio, alunos com conhecimentos deficitários em Português, como os nossos participantes do grupo experimental, muito provavelmente, aproveitam mais da instrução do SRSD, cujas mnemónicas, de estrutura e aplicação simples, talvez preencham lacunas mais profundas no respeitante ao domínio de estratégias para a organização e estruturação dos conteúdos num texto escrito. Com efeito, entre os nossos alunos do grupo experimental, em geral cognitivamente mais fracos, o acrónimo ADORAR foi rapidamente memorizado, tendo-se tornado numa palavra de uso prático talvez porque tornava visível e compreensível a estrutura de todas as partes de um texto argumentativo.

Do exposto, emerge a ideia de que as desigualdades sociodemográficas entre os dois grupos participantes, o experimental e o de comparação, agravadas pela presença de um maior número O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

de alunos mais fracos no primeiro, comprovadas pelas suas médias a Português e no conjunto das disciplinas nucleares, desfavoráveis aos alunos do grupo experimental, favoreceram o efeito da instrução com o SRSD que, devido ao seus princípios instrucionais obtém um impacto maior em alunos mais desfavorecidos cognitivamente (cf. Sousa, 2013).

(iii) No que concerne à influência das boas médias, nomeadamente de Português, nas pontuações mais elevadas na variável avaliação holística, e no do conjunto das disciplinas nucleares nas variáveis avaliação total, avaliação holística, contra-argumentos, introdução/tomada de posição/conclusão e número de palavras, observou-se uma vantagem dos alunos com um melhor rendimento escolar, em Português e no conjunto das disciplinas nucleares, nas tarefas de escrita.

A discussão desta vantagem tem de tomar em consideração que médias elevadas na disciplina de Português antecipam uma boa pontuação na avaliação holística de textos argumentativos. E isto porque, em geral, se admite que a eficácia na escrita depende das competências iniciais, sendo estas mais pronunciadas nos alunos com melhores desempenhos na disciplina de língua materna, neste caso, em Português (cf. De La Paz, 2007). Bons alunos possuem habilidades mais desenvolvidas de escrita, e alunos mais habilidosos na escrita produzem textos mais fluentes (De La Paz & McCutchen, 2011) aplicando mais estratégias próprias, neste caso, da tipologia argumentativa baseadas em factos e provas, frequentemente repetem as mesmas estratégias para tópicos diferentes, e produzem textos mais aperfeiçoados (De La Paz et al., 2012). Por norma, estes alunos, dispõem de mais conhecimentos temáticos e desenvolvem perspectivas diversas sobre o tópico que fundamentam com mais razões. Em acréscimo, sentem-se mais motivados para realizar tarefas de escrita, fazem-no com mais à-vontade e empenham-se mais nelas (MacArthur, Philippakos, & Ianetta, 2015). Por exemplo, Roussey e Gombert (1996) verificaram que uma tarefa de recomposição de um texto argumentativo foi facilmente resolvida por alunos com boas competências na escrita.

Os nossos resultados corroboram os de De La Paz e colegas (2012) que observaram um efeito do tipo de aluno, bons versus maus escritores. Deste modo, os alunos com boas habilidades de escrita textual, ao contrário de maus escritores, elaboram e estruturam melhor a sua escrita argumentativa de teor histórico e produzem cadeias argumentativas fundamentadas em provas e exemplificadas. Eles acrescentam mais elementos estruturais como a introdução, que anuncia os argumentos, e a conclusão, que os sumariza. Para além destes aperfeiçoamentos, o aumento do número de argumentos prevê um maior efeito persuasivo do texto, contribuindo a presença mais elevada de elementos estruturais específicos para um aumento da qualidade holística da peça escrita (De La Paz et al., 2012).

O efeito das notas a Português e no conjunto das disciplinas nucleares na escrita do texto argumentativo entende-se melhor se tivermos em linha de conta as desigualdades O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

sociodemográficas entre os dois grupos em estudo, o experimental e o de comparação. Assim, temos de notar que o efeito das boas notas a Português sendo inicialmente favoráveis ao grupo de comparação, não parece ter favorecido os seus resultados após treino. Com efeito, as pontuações nas variáveis avaliação total, avaliação holística, introdução/tomada de posição/conclusão, argumentos a favor, contra-argumentos obtidas pelos alunos do grupo experimental revelam um efeito estatisticamente significativo do tratamento aplicado neste grupo, mas não nos resultados dos alunos da condição de comparação. Em nossa opinião, o efeito favorável das notas a Português dos alunos do grupo de comparação, que não se refletiu nos seus resultados, modestos na avaliação holística e avaliação total, acentua a eficácia do programa aplicado, tanto mais que o SRSD parece ser mais poderoso com alunos com resultados académicos mais fracos e mais carenciados (Sousa, 2013). Neste contexto torna-se notório a necessidade de estudos que aprofundem o efeito do SRSD com alunos com características sociodemográficas distintas.

6. No que concerne aos resultados obtidos pelos alunos do grupo de comparação há que equacionar a abordagem instrucional seguida, que incidia no trabalho individual tanto na fase de geração de conteúdos como na fase da sua planificação e estruturação, e as suas consequências na produção de conteúdos temáticos. A abordagem individual, adotada no grupo de comparação, lembramos, provocou diversas manifestações de desconforto e de desagrado, tendo os alunos frequentemente exteriorizado o desejo de partilhar a tarefa com os colegas. Este desconforto não foi contudo subscrito pelas professoras que habitualmente praticam uma abordagem individual às tarefas de escrita e exclusivamente esta em situações de avaliação. Como mencionámos, foram numerosos os alunos que, devido às suas dificuldades em obter informações para gerar conteúdos a partir do material disponibilizado, prescindiram da sua consulta. Pode supor-se que esta recusa teve como consequência a limitação, pelo menos o não aumento, dos conhecimentos disponíveis para consubstanciar a sua argumentação, o que, e como discutimos em ponto anterior, moderou a qualidade e a quantidade dos elementos discursivos, específicos à tipologia solicitada, presentes nos seus textos e restringiu a sua qualidade holística.

Com efeito, no material de apoio disponibilizado para este fim o tema de escrita era problematizado de diversas perspetivas, de forma a que os alunos equacionando-as elaborassem mais razões, a favor e contra, as posições em alternativa e as fundamentassem mais convincentemente. É, pois, provável que as incipientes aplicações da estrutura argumentativa do SRSD, registadas nos textos dos alunos do grupo de comparação, possam ser atribuídas à ausência de conhecimentos temáticos suficientes, e que este défice tenha limitado o desenvolvimento de pontos de vista alternativos e de respetivas razões de suporte e, por conseguinte, quer o aumento do número de constituintes individuais argumentativas como a O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

qualidade holística dos seus textos. Estas explicações estão em conformidade com a importância dos conhecimentos prévios do escritor para a da escrita da argumentação, como debatemos.

Poder-se-á também conjecturar que no grupo de comparação a ausência do exercício prévio da argumentação oral teve um efeito contrário aquele que esta prática parece ter desencadeado junto dos colegas da condição experimental. Quer isto dizer que equacionamos, por um lado, a falta de intercâmbio conversacional ter coibido o aprofundamento dos conhecimentos temáticos do escritor necessários ao desenvolvimento de perspectivas alternativas e à geração consequente de razões justificativas e de refutações, como já expusemos. Por outro lado, que aquela ausência tenha refreado a geração mental das cadeias argumentativas necessárias à produção do texto escrito.

7. Para responder às questões que guiaram o nosso estudo, e em adição à análise dos resultados pós-intervenção, interessou-nos averiguar se as melhorias alcançadas na escrita argumentativa perdurariam no tempo. Constatámos que na prova de manutenção, o desempenho dos alunos do grupo experimental apenas baixou nas variáveis avaliação holística e número de palavras, ao invés dos alunos do grupo de comparação que pontuaram pior em todas as variáveis analisadas. Esta diminuição encontra-se no âmbito do expectável, pelo que não nos merece maior desenvolvimento.

Contudo gostaríamos de destacar os decréscimos observados nos desempenhos dos alunos do grupo experimental que, na última prova do nosso estudo, parece terem ficado por conta do agrupamento A1. Acrescentamos esta informação baseada nas nossas observações de campo nas quais registámos o grande alvoroço em que se encontravam os alunos deste agrupamento na sessão do teste de manutenção, que, por motivos alheios ao nosso programa, não conseguiram encontrar a tranquilidade necessária para o realizar. Talvez este estado de excitação forneça uma explicação possível para a quebra tão acentuada do seu desempenho em comparação com o dos alunos do agrupamento A2 do grupo experimental. Pelos motivos enunciados, torna-se óbvio a necessidade de estudos que esclareçam os efeitos do envolvimento comportamental e afetivo dos alunos na efetivação de tarefas de escrita (cf. MacArthur, 2017).

8. Em ambos os grupos, tínhamos previsto uma elevada aceitação do programa de treino tanto pelas professoras como pelos alunos. Os resultados da avaliação dos questionários de satisfação das docentes confirmaram esta suposição e são consistentes com aqueles provenientes de intervenções baseadas no programa SRSD, nacionais (Festas et al., 2015) e noutros sistemas de ensino (Harris et al., 2012).

É de notar a satisfação das professoras das duas condições, experimental e de comparação, com o programa instrucional, com ligeiras diferenças estatisticamente não significativas. Deste

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

modo, as professoras da escola de comparação aumentaram a sua satisfação com o progredir da intervenção ao contrário das suas colegas na condição experimental. O ligeiro aumento registado junto das primeiras talvez se explique pelos resultados obtidos pelos seus alunos na escrita do texto argumentativo, incluído na primeira prova de avaliação formativa do segundo período. Nesta prova, externa à nossa intervenção, os alunos da condição de comparação aplicaram com êxito as estratégias de planificação treinadas no nosso programa.

Ao contrário dos alunos do grupo experimental, cujo grau de satisfação com o programa permaneceu constante ao longo da intervenção, os colegas do grupo de comparação reduziram a sua satisfação do pré para o pós-teste, embora esta diminuição não seja estatisticamente significativa.

No geral, há a salientar a consistência dos nossos resultados, da avaliação do programa e da sua aceitação social pelos alunos, com outros obtidos noutras investigações que apontam para a eficácia da instrução explícita e metódica das estratégias do SRSD aplicada pela professora em turmas intactas no contexto de aulas regulares (De La Paz, 2005; Festas et al., 2015; MacArthur, Philippakos, & Ianetta, 2015).

Conclusões

Os nossos alunos, dizem-nos os relatórios sobre os resultados dos exames nacionais e das provas de aferição dos Ensinos Básico e Secundário, revelam dificuldades persistentes ao nível da escrita textual, por exemplo nos processos de estruturação e de coesão, e no cumprimento das instruções quanto ao tema e ao tipo de texto (GAVE, 2012b). Não nos surpreende, portanto, a redundância das recomendações tutelares que insistem na realização de tarefas em sala de aula direcionadas para o ensino e treino de aspetos relativos à coesão textual, uma vez que se trata de aprendizagens que os alunos deverão mobilizar para o aperfeiçoamento quer do processo de escrita quer do da leitura. No respeitante à expressão escrita, as orientações curriculares preconizam um trabalho sistemático de aprendizagem e prática quer das características de diferentes tipologias textuais quer dos subprocessos relacionados com a composição de textos de forma a assegurar um crescente domínio das capacidades cognitivas envolvidas na planificação, textualização e revisão textuais (GAVE, 2008, 2009, 2012b; 2013).

O carácter estrutural das fragilidades aludidas na elaboração tanto de respostas curtas como de textos mais desenvolvidos, transversais à escolaridade obrigatória e com prolongamento pelo ensino superior, foi uma das razões de ser do presente estudo em contexto escolar. Conhecidas da maioria dos parceiros educacionais, estes défices dos alunos são, por via de regra, justificados pelos professores, que convivem diariamente com eles, mormente, com a escassez de hábitos de leitura e de escrita dos seus educandos e com a sua tendência, crescente, para o uso de abreviaturas e de expressões sintéticas nos intercâmbios de mensagens de texto.

Para além destas razões do domínio do senso comum, a literatura especializada evidencia outros fatores responsáveis do desempenho deficiente dos alunos portugueses nesta área de saber tão relevante para o seu sucesso escolar, social e profissional futuro. Assim, como causas aponta-se para a tradição, no ensino formal da língua materna, da reduzida atribuição de tempo à instrução e treino da escrita (Carvalho, 2001). Mais ainda, nomeia-se um paradigma de ensino que cultiva, em geral, a facilidade ao nível dos conteúdos e das atividades pedagógicas, sugeridas nos manuais, e eventualmente adotadas em sala de aula, em detrimento de um ensino profundo valorizador da escrita como conteúdo e meio de aprendizagem e focalizado nos seus complexos processos e subprocessos cognitivos (Rei, 1998; Vieira, 2010). Às razões enumeradas, acrescentam-se, ainda, as carências na formação inicial dos professores. Esta privilegia a conceção de escrita como um produto (Carvalho, 1999), ao invés de realçar os processos. O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

cognitivos que subjacentes ao seu desempenho, desconceitua a caracterização das peculiaridades de cada tipologia textual e não assinala nem recomenda o treino de estratégias de escrita como uma mais-valia instrucional, passíveis de vir a ser ensinadas aos seus alunos no futuro (Pardal & Festas, 2011; Pereira, 2001). Para compor este quadro de abandono a que é votado o ensino da escrita textual, entre nós e noutros sistemas de ensino, a crença sobre o seu carácter inato e sobre a sua aprendizagem natural traduzido na expressão de que alguns alunos têm mais jeito do que outros (Bindle, Graham, Harris, & Hebert, 2015; De La Paz & Graham, 2002).

Neste enquadramento balizado, numa vertente, pela relevância da habilidade da escrita textual para as aprendizagens académicas e a sua avaliação, e para a vida pessoal e profissional (Breton & Gauthier, 2001; Graham, 2006b; Kuhn, 1991, 2015), e noutra pelas dificuldades dos alunos em gerir adequadamente as exigências cognitivas desta atividade devido a uma multiplicidade de fatores como o seu desconhecimento de estratégias de composição textual, sobressaem as particularidades e os elevados requisitos cognitivos inerentes à escrita da argumentação. Com um lugar claramente definido no Programa de Português para o Ensino Básico (ME, 2009) e nas Metas Curriculares desta disciplina para o 9.º ano de escolaridade (MEC, 2012), o ensino da escrita do texto argumentativo, também por motivos da sua complexidade, é antecedido por aquele do texto de opinião e distingue-se pelo seu intuito persuasivo ou de convencimento de uma audiência pré-definida, tal como é, em regra, definido nas tarefas escolares. E isto porque, o texto argumentativo pressupõe o conflito entre, pelo menos, duas posições, a defendida e uma alternativa representante de outra visão sobre o mesmo tópico, polémico, que se desenvolve numa cadeia argumentativa que pesa os prós e os contras de cada posição. Esta cadeia argumentativa é configurada por uma constelação de argumentos de suporte e de contra-argumentos. Os primeiros, a favor da posição defendida, que anteveem, absorvem e transformam as suas possíveis fraquezas e eventuais críticas com o objetivo duplo, e simultâneo, de enfraquecer a posição alternativa e a contra-argumentação, que refutam, e de mais solidamente convencer o leitor da plausibilidade da posição adotada, tal como tivemos oportunidade de dilucidar no Capítulo 3.

Os conhecimentos provenientes de diversos estudos empíricos sobre o ensino de estratégias do SRSD e de outros orientados pela abordagem dialógica à argumentação para a escrita do texto argumentativo, e a experiência auferida com a nossa participação no projeto “Ensino de Estratégias de Escrita”, que mencionámos no início da presente tese, abalçaram-nos a conjecturar o objetivo geral que norteou a nossa tese. Foi este o querer saber se uma abordagem cooperativa em comparação com uma abordagem individual melhora as produções argumentativas dos nossos alunos do 9.º ano de escolaridade. Estas melhorias, antevíamos nós, deveriam incidir tanto na estruturação em partes e subpartes de um texto argumentativo coeso e O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

coerente, como também, e obrigatoriamente, na presença daqueles elementos exclusivos e essenciais da argumentação de carácter persuasivo, que são uma posição alternativa à defendida pelo escritor, a discussão dos prós e contras desta última em cadeias argumentativas, desenvolvidas, que incluem argumentos de suporte emparelhados com contra-argumentos e a respetiva refutação.

Tendo nós delineado estes objetivos gerais para o nosso estudo, partimos para a sua fundamentação teórica e orientámos a revisão da literatura ao longo de três linhas principais que vieram a constituir outros tantos pilares teóricos da nossa investigação empírica, a saber:

(1) A escrita textual entendida da perspetiva da psicologia cognitiva como um complexo processo mental (Hayes & Flower, 1980a), que envolve aspetos internos e externos ao escritor (Hayes, 1996; Kellogg, 1994), passível de ser ensinada (Bereiter & Scardamalia, 1982, 1987; Graham & Harris, 1997) através da instrução explícita de estratégias de escrita (Graham & Harris, 2017). Definido o paradigma em que situamos a nossa investigação e no contexto de uma abordagem assente na instrução de estratégias cognitivas de escrita para dominar a habilidade da composição textual, selecionámos o programa de treino *Self-Regulated Strategy Development* (Harris & Graham, 1996, 2017; Harris et al., 2008). Não foi nosso objetivo testar a eficácia das estratégias deste programa, que assumimos, e cujos princípios teóricos de índole integracionista (Harris & Graham, 1996, 2017), características de instrução e ensinamentos testados empiricamente, consubstanciaram o nosso programa instrucional.

(2) Uma abordagem colaborativa à aprendizagem que tem sido recorrentemente proposta com o objetivo de facilitar, promover e apoiar as aprendizagens escolares em sala de aula, e mais especificamente as habilidades de escrita textual, por exemplo de alunos jovens, inexperientes ou com problemas nestas tarefas (Graham & Perin, 2007d; MacArthur, 2017), pelo que averiguámos a sua eficácia sobretudo no respeitante aos seus efeitos na aprendizagem da escrita de textos. Afora isto, ocupámo-nos com a clarificação de conceitos, paralelos, associados a uma visão do ensino centrada no aluno e com a caracterização da estratégia cooperativa do *jigsaw* (Aronson et al., 1978) em virtude de nos termos decidido pela sua aplicação no âmbito do nosso programa de treino.

(3) As estratégias para o ensino da escrita da argumentação e os ensinamentos, empíricos e teóricos, auferidos da análise de estudos sobre a sua instrução de duas abordagens distintas mas desejavelmente complementares e que são: a abordagem cognitiva à escrita que preconiza o ensino de estratégias, por exemplo as do programa SRSD, e a abordagem dialógica ao ensino da argumentação, que prescreve a prática da argumentação oral em contextos dialógicos numa fase prévia à escrita (e.g., Crowell & Kuhn, 2014; Crowhurst, 1996; De La Paz, Ferretti, Wissinger,

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

Yee, & MacArthur, 2012; De La Paz & Graham, 1997a; Felton & Herko, 2004; Ferretti, Lewis, & Andrews-Weckerly, 2009; Garcia-Mila, Gilabert, Erduran, & Felton, 2013; Kuhn, Shaw, & Felton, 1997; Nussbaum & Edwards, 2011; Nussbaum & Kardash, 2005; Reznitskaya et al., 2001).

Desta forma, munidas de vários conceitos em torno da escrita da argumentação e de estratégias para o seu ensino, assentes nas contribuições teóricas exploradas nos três capítulos sobre a revisão da literatura, procurámos no âmbito do último capítulo suporte empírico para construir o nosso programa instrucional. Servimo-nos, portanto, de vários modelos que patenteiam, todos eles, uma abordagem cognitiva ao processo de escrita e preconizam o ensino de estratégias. Estas estratégias incidem, por exemplo, na definição de objetivos para a escrita (Ferretti et al., 2009, 2000; Nussbaum & Kardash, 2005), no treino dos processos de planificação (De La Paz & Graham, 1997b) e de revisão pela formulação de perguntas de avaliação das razões a favor da posição defendida e da contra-argumentação (Song & Ferretti, 2013).

Afora estes, outros estudos criadores de contextos de interação dialógica, prévios à escrita, com o objetivo de promover a geração de contra-argumentos e de argumentos de suporte à posição defendida (Crowell & Kuhn, 2014; Felton & Herko, 2004; Kuhn & Crowell, 2011; Kuhn et al., 2016; Reznitskaya et al., 2001, 2007; Song & Ferretti, 2013) reiteram as vantagens de oferecer aos alunos uma ponte facilitadora da passagem da argumentação oral e dialógica, presencial entre pares, para a situação isolada da composição escrita. Os estudos mencionados filiados na abordagem dialógica ao ensino da escrita da argumentação têm, obviamente, em comum o intuito de configurar constelações de interação social que desencadeiem o debate sobre um tema polémico de interesse e do conhecimento dos alunos (Felton & Herko, 2004; Kuhn & Crowell, 2011; Kuhn et al., 1997; Reznitskaya et al., 2001). Afigura-se-nos a supremacia da seleção de um tópico controverso, situado no horizonte das experiências de vida dos alunos (Crowhurst, 1996; Ferretti & Lewis, 2013), como uma estratégia favorecedora da elaboração de posições distintas e da respetiva fundamentação. Com efeito, num grupo pequeno de pares que tem por tarefa conjunta a discussão de um assunto polémico torna-se expectável que surjam tomadas de posições distintas, porventura antagónicas, e que a expressão de cada opinião individual suponha o seu suporte em razões pertinentes e, porventura, mais convincentes do que as alegações dos parceiros. A interação dialógica assim desencadeada pode, por exemplo, interpelar cada interveniente a justificar a posição que defende, a refletir sobre as razões advogadas pelos seus interlocutores, a contestá-las e a aproveitá-las em benefício da sua própria posição (Walton, 1992).

Da nossa reflexão sobre os três pilares teóricos, a que nos referimos, e apoiadas nos ensinamentos empíricos, provenientes dos estudos consultados, retirámos um conjunto de orientações pedagógicas que nos permitiram (i) alicerçar o nosso programa de treino, (ii) definir O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

as orientações para a ação de formação profissional das professoras participantes, (iii) formular as questões que conduziram a nossa investigação quase-experimental com duas condições, a experimental e a de comparação, e (iv) elaborar um conjunto de materiais, em parte adaptados do SRSD e em parte originais, de suporte à aplicação do programa de treino.

O programa instrucional que construímos foi aplicado por sete professoras de Português ao longo de dez e onze semanas, em cerca de 500 minutos de tempos letivos, a uma amostra final de 230 alunos do 9.º ano de escolaridade de três agrupamentos do Ensino Básico distribuídos pelos grupos experimental e de comparação.

A escrita dos alunos dos dois grupos, experimental e de comparação, foi testada em três momentos distintos: antes e imediatamente após treino e na prova de manutenção, esta realizada quatro semanas depois do pós-teste para verificar a perduração dos efeitos consagrados naquele. Finalizado o tratamento dos dados obtidos pela avaliação estrutural e holística dos textos produzidos individualmente pelos alunos das duas condições, os resultados provenientes das análises de estatística descritiva e multinível permitem-nos responder às questões que orientaram a nossa investigação e que sintetizamos juntamente com as possíveis respostas.

Parece-nos inegável que a instrução das estratégias do SRSD associadas à prática dialógica no contexto cooperativo do *jigsaw*, favorecedor da geração de conteúdos temáticos e propiciador das habilidades argumentativas individuais e dialógicas, beneficiou as competências de escrita da argumentação dos alunos participantes do 9.º ano de escolaridade (cf. Kuhn et al., 2013). Estes benefícios assumem uma expressão qualitativa e quantitativa; esta última traduziu-se no aumento dos elementos estruturalmente argumentativos, como o reconhecimento de uma posição alternativa à defendida pelo autor do texto, argumentos de suporte a esta última, contra-argumentos e a respetiva refutação, e ainda de outros não preditores da qualidade argumentativa, como a introdução ao tema e uma conclusão. O apuramento da qualidade holística manifestou-se em textos melhor estruturados e completos, com uma organização coesa e coerente dos seus elementos estruturais de acordo com uma intenção nítida de convencimento da audiência sobre a plausibilidade da posição defendida (cf. De La Paz et al., 2012).

Aos resultados expectáveis relacionados com a associação de estratégias, as do SRSD e a do *jigsaw*, aplicada no grupo experimental, acrescentam-se os elevados graus de satisfação com o programa por parte de professoras e alunos. Afora isto, constatou-se um efeito na escrita das covariáveis sexo, idade e baixo nível sociocultural das mães, que com exceção do fator idade era previsível.

Por fim, mencionamos alguns aspetos relacionados com a planificação da ação de desenvolvimento profissional e provenientes das nossas observações de campo. A despeito dos seus benefícios para o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos intervencionados,

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

a instrução de estratégias, que incluem múltiplas componentes e a que subjazem complexos mecanismos, revela-se particularmente difícil para os professores em situação regular de turma (Fidalgo et al., 2017; MacArthur, 2017). Das componentes, a modelação do processo de textualização, central no ensino de estratégias, e apesar da preparação intensiva, apoiada nos guiões, que lhe dedicámos nas sessões específicas de formação profissional, revelou-se ser a mais exigente e a mais desconfortável. Parafraseando MacArthur (2017), a variabilidade dos estilos individuais de ensino, que mencionámos, potencia-se em estudos, como o nosso, que envolvem a planificação de interações colaborativas entre os alunos na aula. Deste modo, a análise dos detalhes inerentes às práticas individuais de ensino, em sala de aula, pode ajudar a melhorar o nosso conhecimento sobre os níveis de suporte disponibilizado pelos professores e, deste modo, contribuir para o desenvolvimento das habilidades pedagógicas primordiais ao ensino das estratégias e para aperfeiçoamento da instrução dos alunos em situações de intensa interação (cf. MacArthur, 2017). Deixamos aqui estas reflexões que, em futuras investigações, talvez possam ajudar a controlar melhor a instrução de estratégias de escrita consoante as necessidades individuais dos alunos e de cada turma.

Limitações do presente estudo e sugestões para futuras investigações

São várias as limitações do presente estudo que importaria, se possível, evitar no futuro.

(1) A primeira relaciona-se com as restrições colocadas à investigação experimental em contexto de sala de aula em instituições escolares devido ao impedimento de agir sobre a constituição de turmas formadas.

(2) Em segundo lugar, por motivos da investigação teria sido ideal e muito necessário a constituição de uma terceira condição de controlo, preferencialmente, em turmas paralelas da mesma escola, que apenas aplicasse o programa curricular da disciplina de Português durante o período da intervenção.

Prescindimos desta terceira condição por dois motivos. Um de ordem ética, porque os seus participantes não obteriam qualquer mais-valia do seu empenho numa intervenção com um tal *design* metodológico. O segundo, relacionado com a dimensão das escolas participantes, com o número das suas turmas e das professoras, e com as restrições institucionais, a que aludimos anteriormente. Não obstante, somos de opinião que, em futuras investigações, deverá ser

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

estudada a possibilidade de um delineamento metodológico que contemple uma terceira condição com as características mencionadas e que justificamos como se segue.

Embora seja improvável que qualquer intervenção seja efetiva para todos os alunos e responda individualmente às necessidades educacionais na escrita textual de cada participante (Harris et al., 2012), sobretudo se aplicada pelas professoras no contexto de sala de aula (Harris & Graham, 2009), como a atual, defendemos que as diferenças observadas nos nossos resultados evidenciam a necessidade de investigações futuras para esclarecer efeitos diferenciados, resultantes da aplicação de programas de treino de estratégias de escrita baseados no SRSD e na estratégia cooperativa do *jigsaw*. Quer isto dizer que apenas a condução de um estudo que inclua condições distintas que abordem, respetivamente, as estratégias individualizadas do SRSD (condição 1), a do *jigsaw* (condição 2) e a associação das duas estratégias (condição 3), poderá fornecer respostas concludentes sobre a ação de cada componente, por si, e da sua associação para a melhoria das habilidades de escrita argumentativa dos alunos. Para além desta diferenciação ao nível da instrução seria também imprescindível planificar intervenções que comparassem os resultados da aplicação destas estratégias em grupos largos, como a turma (Graham et al., 2012; Harris et al., 2012; Lane et al., 2011), em grupos individualizados de alunas e de alunos, e também em instituições escolares de localização e caracterização sociodemográfica distintas: urbanas, periféricas citadinas e outras de cariz mais rural.

Deixamos aqui estas sugestões que talvez possam animar investigações futuras que melhor clarifiquem os nossos resultados.

(3) Outra limitação concerne a própria estratégia de *jigsaw*. Questionamos se o dispêndio de tempo afeto aos seus aspetos organizacionais não poderiam ter sido reduzidos, ou evitados, pela seleção de outra estratégia, menos complexa e menos demorada, que imbuídos dos princípios de interrelação cooperativa e de interdependência social positiva, que lhe são intrínsecos, disponibilizasse o enquadramento de intercâmbio favorável à geração de conteúdos necessários à produção escrita do texto argumentativo.

Esperamos que esta dúvida, associada à metodologia que nós seleccionámos, desperte o interesse de outros investigadores.

(4) Sugerimos, muito vivamente, que em investigações posteriores sejam esclarecidas as influências da constituição de díades no desenvolvimento das habilidades argumentativas dos participantes. Estas díades deveriam assumir papéis distintos na argumentação pleiteando, na primeira fase, uma a favor e outra contra uma dada posição e alternando na fase seguinte para que os seus membros treinassem a defesa justificada de posições distintas sobre o mesmo tópico.

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

(5) Temos ainda de reconhecer como uma das limitações do nosso estudo a ausência de testagem dos efeitos, imediatos após treino e antes do início da aplicação da estratégia do *jigsaw*, da instrução isolada com as estratégias do SRSD, não dispoñdo nós de informações para avaliar o seu impacto na escrita do texto argumentativo ao nível de todos os alunos, sendo esta outra sugestão passível de exploração em estudos futuros.

(6) O prescindirmos, na segunda parte da nossa intervenção, de um programa específico para a condição de comparação, obviamente diferenciado daquele praticado na condição experimental, constitui outra das limitações do presente estudo. O facto de no atual programa os alunos do grupo de comparação gerarem individualmente argumentos, a favor e contra, sem apoio de outras estratégias adequadas para a tarefa, enquanto os alunos da condição experimental aproveitaram de um programa suplementar, direcionado para o treino das suas habilidades argumentativas, pode ter beneficiado os resultados destes últimos.

Pensamos que o isolamento na elaboração das tarefas, como já descrevemos, colocou os alunos do grupo de comparação perante elevadas exigências cognitivas que um treino mais intensivo e mais explícito de estratégias de autorregulação poderia ter contribuído para amenizar (cf. Hacker et al., 2015). De acordo com as nossas observações, a sobrestimação das habilidades de composição escrita, por parte de um número significativo dos alunos deste grupo, e a insuficiência de conhecimentos temáticos e condicionais da sua maioria, afetou, por exemplo, a sua avaliação da tarefa de escrita e, por conseguinte, a seleção de procedimentos estratégicos úteis à sua efetivação (cf. Harris, Graham, Brindle, & Sandmel, 2009).

Estes aspetos deverão ser considerados em intervenções futuras e providenciar-se no sentido dos alunos dos grupos em estudo beneficiarem de condições de intervenção semelhantes.

(7) A natureza não avaliativa dos testes realizados no âmbito do nosso programa pode ter influenciado o empenhamento dos alunos na sua redação. Questionamo-nos, primeiro, se a integração das provas de avaliação da eficácia do nosso programa instrucional no processo de avaliação formativa de cada turma intervencionada, poderia ter incentivado (mais) os alunos a se empenharem (mais) na escrita; e, segundo, de que forma o carácter não vinculativo dos testes terá condicionado, reduzido, ou evitado o esforço e o empenhamento dos alunos na sua redação. A estas perguntas, para as quais não encontramos resposta, mas que poderão ser úteis ao esboço de investigações futuras, resta-nos acrescentar a informação das professoras da condição de comparação de que o texto argumentativo incluído no teste de avaliação formativa, de final de 1.º período, tinha evidenciado elementos provenientes da instrução das estratégias do SRSD conduzida no âmbito no nosso programa e, até então, desconhecidos dos alunos. Não obstante, estes progressos parecem não ter motivado os referidos alunos a se empenharem mais, ou a permanecerem empenhados, nas respetivas atividades, manifestando sinais precoces de cansaço

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

e enfado que se agravaram no teste de manutenção. Terão estes sinais sido desencadeados pela sobrecarga cognitiva inerente à geração de conteúdos na base dos textos de apoio, manifestada pela maioria dos alunos deste grupo? Terão outras particularidades, não consciencializadas por nós, moderado a ação do programa instrucional no progresso dos alunos do grupo de comparação?

A ausência de respostas a estas questões dita a imperatividade de controlo, em investigações futuras, de possíveis fatores de influência dos resultados decorrentes do delineamento metodológico.

(8) O alongamento temporal da intervenção para além das férias de Natal não nos pareceu benéfico nem para esta, nem para o estudo, e defendemos que deveria ser evitado no futuro. Com o seu prolongamento, aumentaram as preocupações dos alunos e das professoras e ambos pressionaram no sentido de a intervenção chegar rapidamente ao seu término.

A crescente inquietação das professoras e de alunos a este respeito de forma alguma nos passou despercebida. Nas professoras, a extensão temporal da intervenção induziu o receio da insuficiência do tempo remanescente a ser dedicado aos restantes conteúdos programáticos de relevância para o exame final do 9.º ano de Português. Da parte dos alunos, após o início do segundo período, instalou-se em alguns o desânimo sobre as notas obtidas no final do primeiro período e o desinteresse aliado à perspectiva iminente de retenção; muitos outros canalizaram a sua atenção e esforços para o exame intermédio de Matemática que, no ano letivo de 2013/2014, teve lugar no início de abril e desviou o seu interesse do nosso programa.

Nos relatórios da formação profissional da responsabilidade das docentes, sobressaiu a unanimidade das suas propostas de antecipação do início de intervenções similares para o início do ano letivo, de forma a poder terminá-las atempadamente. Investigações futuras deverão integrar esta sugestão, respeitante à calendarização, e ajustar a preparação da intervenção de forma a iniciar a sua aplicação no começo do ano letivo.

(9) Sem dúvida que outra insuficiência do nosso estudo, e malgrado os nossos esforços para estabelecer a sua equivalência, diz respeito à desigualdade de índole sociodemográfica registada na constituição dos dois grupos participantes, o experimental e o de comparação, que, como constatámos, influenciaram o desempenho dos alunos na escrita e podem ter afetado os resultados obtidos.

Sintetizando as nossas reflexões no que toca às limitações do presente estudo associadas às desigualdades sociodemográficas constatadas entre os alunos participantes podemos assentar o seguinte.

No enquadramento dos conhecimentos atuais sobre o sucesso do SRSD com alunos cognitivamente menos hábeis e socialmente mais desfavorecidos (Sousa, 2013), as

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

características sociodemográficas dos nossos alunos terão, porventura, constituído uma base propícia à instrução das suas estratégias predictoras dos seus bons resultados.

Deste conhecimento salienta-se a necessidade de persistir na investigação empírica com o objetivo de esclarecer os efeitos da instrução das estratégias do SRSD, gerais de escrita e específicas para o texto argumentativo, por exemplo, junto de alunos com diferentes desempenhos académicos e com distintas características sociodemográficas. Procedendo desta forma poder-se-á eventualmente averiguar se, por exemplo, bons alunos necessitam de abordagens instrucionais distintas daquelas a aplicar junto de colegas com piores rendimentos escolares, se as diferenças de sexo na escrita aconselham treinos específicos para alunos e para alunas, ou que aspetos e características da instrução deverão ser enfatizadas para atingir alunos com problemas de aprendizagem tão particulares como era o caso dos nossos.

Quanto a esta problemática deveremos lembrar que o SRSD não contempla casos individuais em sala de aula (Graham et al., 2012; Lane et al., 2011; Sandmel et al., 2011), desconhecendo-se as especificidades decorrentes de um treino comum em contexto de turma aplicado pelo professor a alunos com aproveitamentos académicos distintos (cf. De La Paz & Graham, 2002, 2005). Afora esta limitação deste programa instrucional, rareiam os estudos sobre o efeito da instrução das suas estratégias na otimização das habilidades de escrita textual de bons alunos (Ferretti & Fan, 2016), em comparação com o número de estudos com alunos mais fracos e com dificuldades de aprendizagem, como expusemos.

Por todos os motivos expostos, e como já afirmámos, seria indiscutivelmente louvável que se envidassem ainda mais esforços para atenuar as desigualdades de carácter sociodemográfico entre os participantes de uma intervenção da natureza da nossa, de forma a se obter a maior equivalência entre os grupos em estudo.

Em virtude da novidade dos procedimentos que adotámos no respeitante à associação de estratégias, a cooperativa do *jigsaw* às do SRSD, tornam-se necessários estudos de replicação e de aprofundamento dos efeitos das estratégias deste programa em alunos com outras características sociodemográficas e escolares (cf. MacArthur, 2017). A par disto, os resultados que discutimos apontam também para a necessidade de aprofundar os nossos conhecimentos sobre a aplicação do *jigsaw* em contextos de aprendizagem da argumentação, tanto em tarefas de planificação como de revisão. No futuro, estas reflexões talvez possam contribuir para controlar melhor a instrução de estratégias de escrita consoante as necessidades individuais dos alunos e de cada turma.

Potencialidades do presente estudo

Por fim, gostaríamos de nos pronunciar sobre os aspetos meritórios do presente estudo.

Em primeiro lugar, aquele relacionado com o impacto da instrução aplicada, tendo em mente as diferenças sociodemográficas das escolas participantes. Assim, e como já tivemos oportunidade de referir, somos de opinião de que os resultados globais evidenciam as potencialidades do programa de treino que associou as estratégias do SRSD às do *jigsaw* e elevam a sua aptidão para o fim a que se propôs.

Em segundo lugar, e a reforçar o primeiro aspeto, relembramos a proveniência sociocultural de muitos alunos. Ao contrário de muitos estudos realizados em meios sociais urbanos, a nossa intervenção, que teve lugar em freguesias da periferia citadina, sendo uma estruturalmente rural e a outra considerada Território de Intervenção Prioritário, revela um certo pioneirismo na disseminação dos benefícios do SRSD de eficácia comprovada com alunos socialmente mais desfavorecidos.

Em terceiro lugar, o estudo concretizado afigura-se-nos ser o primeiro no nosso país sobre o ensino da escrita da argumentação. Com exceção do projeto sobre o ensino de estratégias para a escrita do ensaio de opinião (Ferreira et al., 2012; Festas et al., 2015; Rebelo et al., 2013; Sousa, 2013), e com base na informação disponível, os raros estudos nesta área efetivados entre nós focam-se no ensino da argumentação oral (Alves, 2012; Marques, 2010). Por motivos da ausência de investigações empíricas sobre o SRSD em meios escolares no contexto cultural português, tornou-se impreterível traduzir e adaptar, para a nossa língua e para a realidade educacional e cultural dos nossos alunos, as mnemónicas STOP e DARE e o correspondente material de apoio do SRSD. Ideal seria que, desta forma, tivéssemos aberto o caminho para que este programa e as suas estratégias para a argumentação escrita, agora em Português, continuassem a ser estudadas, ensinadas e treinadas entre nós e, obviamente, aperfeiçoadas.

Do facto de a nossa intervenção ter sido aplicada em turmas completas e pelas professoras de Português, ou seja, em condições de instrução diária em sala de aula, acresce-lhe outra vantagem por comparação à maior parte dos estudos sobre o SRSD conduzidos em condições criadas especialmente para esse fim (Ferretti & Lewis, 2013).

Outro aspeto de apreço, do estudo agora concluído, respeita a avaliação holística das provas produzidas pelos alunos no âmbito da intervenção. Para este fim tínhamos adaptado, primeiro, os respetivos critérios da autoria do GAVE (2012) para a avaliação dos textos produzidos em situação de exames nacionais de Português do 9.º ano de escolaridade e, segundo, deixámos os textos dos nossos participantes serem avaliados por duas professoras desta disciplina, instruídas para este efeito e com experiência na correção de exames nacionais. Tanto quanto temos O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

conhecimento, os estudos conduzidos anteriormente com base no SRSD sobre o ensino da escrita da argumentação não contemplaram este tipo de análise dos testes, que, não obstante, permite quer um melhor entendimento dos progressos dos alunos na escrita deste género textual, quer uma avaliação mais profunda da eficácia do programa de treino. Talvez que o tempo consumido, os recursos humanos exigidos e os dispendiosos custos financeiros associados a este empreendimento tenham sido as razões para a sua omissão em estudos antecedentes. Em adição, e, supomos, também uma inovação do nosso estudo, recolhemos sistematicamente dados sobre a integridade de aplicação do programa e a sua aceitação social por alunos e professoras.

Outro mérito concerne o nosso programa de desenvolvimento profissional baseado na prática. Assim, o programa específico da ação de formação profissional disponibilizou um acompanhamento intensivo, regular e individualizado das professoras que aplicaram o nosso programa de treino, por condição e escola. Lembramos que na condição experimental, o número de três professoras, na constelação de duas numa escola e de uma no outro estabelecimento de ensino, permitiu um intercâmbio profundo e intenso entre nós e as docentes na análise e reflexão sobre situações individuais de turma com o intuito de aperfeiçoar as estratégias e os procedimentos para o seu ensino. Somos de opinião que este trabalho regular concorreu para a qualidade do programa de treino e para a sua aplicação fidedigna nas aulas. Neste contexto, cremos que tanto a constituição de grupos de *jigsaw* como o suporte disponibilizado aos alunos durante o seu funcionamento, muito aproveitaram da nossa observação frequente das aulas intervencionadas, do treino minucioso dos passos desta estratégia, e do diálogo aberto direcionado para objetivos claramente definidos, que se estabeleceu entre as professoras e nós nas sessões específicas de formação profissional. De igual modo, pensamos que uma situação similar se criou na condição de comparação, tendo as sessões regulares de formação profissional permitido uma compreensão mais profunda das técnicas e das instruções para o ensino das estratégias do SRSD.

Da nossa assiduidade e acompanhamento às aulas de aplicação do programa, e do intenso intercâmbio com todas as professoras participantes resultou uma parceria benéfica à condução do programa. Esta parceria assegurou uma implementação mais efetiva das estratégias estudadas (cf. Fidalgo et al., 2017), contribuiu para o seu aperfeiçoamento e, em última instância, para o êxito da intervenção, e para melhor assegurar a transposição dos resultados obtidos no campo científico de teste para o campo educacional, com implicações nas práticas instrucionais das professoras nas suas turmas.

Por fim, mas sem dúvida um dos mais relevantes méritos deste estudo, diz respeito ao envolvimento, às contribuições e o empenhamento das 7 professoras e dos mais de 230 alunos envolvidos. O empenhamento das primeiras deve-se, cremos, à oportunidade gerada de participarem numa experiência quase inédita para aumentar o seu conhecimento de estratégias

O ensino da escrita do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade/Estratégias colaborativas e do SRSD

no âmbito de um programa de desenvolvimento profissional com efeitos sustentáveis, e à sua possibilidade de contribuírem diretamente para o aperfeiçoamento do programa de ensino, à medida que o aplicavam nas suas aulas. Os desejos manifestados nos relatórios individuais da formação pelas professoras de realização de futuras intervenções confirmaram o entusiasmo com que se dedicaram ao nosso projeto.

Quanto aos alunos, acreditamos que o seu empenhamento adveio dos seus proveitos, imediatos, do ensino das estratégias inovadoras, de domínio e aplicação clara e acessível. Como nos relataram algumas professoras, no decurso do ano letivo, os alunos tentaram generalizar as estratégias aprendidas a outros tipos de textos, o que já tinha sido experienciado noutra estudo (Tracy, Reid, & Graham, 2009), tendo continuado a aplicá-las no Ensino Secundário e mesmo a divulgá-las junto de colegas. Se outras razões não houvesse para a condução do nosso estudo, estas falam da carência sentida pelos alunos em dominar estruturas simples e claras que os orientem na composição de textos, pelo que seria de saudar a introdução nas aulas regulares de Português da instrução direta, explícita e passo a passo de estratégias para a escrita textual, como o são as de escrita e de autorregulação do SRSD.

Bibliografia

- Adam, J. M. (1992). *Les textes: Types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Adam, J. M. (1995). Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication, dialogue. *Comunicación, Lenguaje & Educación*, 25, 9–22.
- Alarmagot, D., Caporossi, G., Chesnet, D., & Ros, C. (2011). What makes a skilled writer? Working memory and audience during text composition. *Learning and Individual Differences*, 21, 505–516.
- Albin, M., Benton, S., & Khrantsova, I. (1996). Individual differences in interests and narrative writing. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 305–324.
- Albuquerque, C. P. (2002). A composição escrita nas dificuldades de aprendizagem. *Psychologica*, 30, 79–94.
- Alexander, P. P., Graham, S., & Harris, K. R. (1998). A perspective on strategy research: Prospects and progress. *Educational Psychology Review*, 10(2), 129–154.
- Alves, P. (2012). *Argumentação oral em contexto de debate: uma proposta de intervenção didáctica no ensino*. Universidade de Lisboa.
- Andrews, R., Torgerson, C., Low, G., & McGuinn, N. (2009). Teaching argument writing to 7-14 year olds: an international review of the evidence of successful practice. *Cambridge Journal of Education*, 39(3), 291–310. <http://doi.org/10.1080/03057640903103751>
- Andriessen, J. (2005). Arguing to learn. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 443–459). Cambridge: Cambridge University Press. <http://doi.org/DOI: https://doi.org/10.1017/CBO9780511816833.027>
- Applebee, A. N. (1984). Writing and reasoning. *Review of Educational Research*, 54(4), 577–596. Retirado de <http://www.jstor.org/stable/1170176>
- Applebee, A. N. (2012). Informal reasoning and writing instruction. In J. F. Voss, D. N. Perkins, & J. W. Segal (Eds.), *Informal reasoning and education*. Hillsdale, NJ.
- Applebee, A. N., Langer, J. A., Mullis, I. V. S., Latham, A. S., & Gentile, C. A. (1994). *NAEP 1992: Writing report card*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Aram, D. (2010). Writing with young children: a comparison of paternal and maternal guidance. *Journal of Research in Reading*, 33(1), 4–19. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01429.x>

- Aram, D., & Levin, I. (2001). Mother-child joint writing in low SES: Sociocultural factors, maternal mediation and emergent literacy. *Cognitive Development, 16*, 831–852.
- Aram, D., & Levin, I. (2004). The role of maternal mediation of writing to kindergartners in promoting literacy achievements in second grade: A longitudinal perspective. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 17*, 387–409.
- Arnold, N., Ducate, L., & Kost, C. (2012). Collaboration or cooperation? Analyzing group dynamics and revision processes in Wikis. *CALICO Journal, 29*(3), 431–448.
- Aronson, E., Stephan, C., Sikes, J., Blaney, N., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
- Ary, D., Jacobs, L. C., & Razavieh, A. (1990). *Introduction to research in education*. Fort Worth: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Asterhan, C. S. C. (2013). Epistemic and interpersonal dimensions of peer argumentation: Conceptualization and quantitative assessment. In M. Baker, J. Andriessen, & S. Järvelä (Eds.), *Affective learning together: Social and emotional dimensions of collaborative learning* (pp. 251–27). In M. Baker, J. Andriessen, & S. Järvelä (Eds.), *Affective learning together: Social and emotional dimensions of collaborative learning* (pp. 251–271). New York: Routledge.
- Asterhan, C. S. C., & Schwarz, B. B. (2007). The effects of monological and dialogical argumentation on concept learning in evolutionary theory. *Journal of Educational Psychology, 99*, 626–639.
- Baker, S., Chard, D. J., Ketterlin-Geller, L., Apichatabutra, C., & Doabler, C. (2009). Teaching writing to at-risk students: The quality of evidence for self-regulated strategy development. *Exceptional Children, 75*(3), 303–318.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual* (1.^a ed.). Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação. Retirado de <http://www.dge.mec.pt/materiais-didaticos-elaborados-no-ambito-do-pnep>
- Bazerman, C. (2016). What do sociocultural studies of writing tell us about learning to write? In S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (2nd ed., pp. 11–23). New York: The Guilford Press.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1982). From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology Vol.2* (pp. 1–64). NJ: Erlbaum: Hillsdale.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berninger, V., Whitacker, D., Feng, Y., Swanson, H. L., & Abbott, R. D. (1996). Assessment of planning, translating and revision in junior high writers. *Journal Of School Psychology, 34*(1), 23–52.

- Bidarra, M. da G., & Festas, I. (2005). Construtivismo(s): implicações e interpretações educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 177–195.
- Bindle, M., Graham, S., Harris, K. R., & Hebert, M. (2015). Third and fourth grade teacher's classroom practices in writing: A national survey. *Reading and Writing*, 28(9). <http://doi.org/DOI 10.1007/s11145-015-9604-x>
- Bliese, P. (2016). *Multilevel modeling in R (2.5): A Brief Introduction to R, the multilevel package and the nlme package*. Retirado de https://cran.r-project.org/doc/contrib/Bliese_Multilevel.pdf.
- Boissinot, A. (1999). Argumentation et littérature. Retirado de <http://www.atelier.eduscol.education.fr/D0033/fxnpub03.pdf>
- Boscolo, P., & Ascorti, K. (2004). Effects of collaborative revision on children's ability to write understandable narrative texts. In L. Allal, L. Chanquoy, & P. Largy (Eds.), *Revision Cognitive and Instructional Processes: Studies in writing, Vol. 13* (1st ed., pp. 157–170). Dordrecht: Kluwer.
- Boscolo, P., & Gelati, C. (2013). Best practises in promoting motivation for writing. In S. Graham, C. A. MacArthur, & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (2nd ed., pp. 284–308). New York: The Guildford Press.
- Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., & Van den Bergh, H. (2002). Observational learning and the effects of model-observer similarity. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 405–415. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.405>
- Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., & Van Hout Wolters, B. H. A. M. (2004). Observational learning and its effects on the orchestration of writing processes. *Cognition and Instruction*, 22(1), 1–36. http://doi.org/10.1207/s1532690Xci2201_1
- Breton, P., & Gauthier, G. (2001). *História das Teorias da Argumentação* (1.). Lisboa: Editorial Bizâncio, Lda.
- Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1982). Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2(1), 1–17.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42. Retirado de http://www.jstor.org/stable/1176008?seq=1#page_scan_tab_contents
- Carvalho, J. A. (1999). *O Ensino da escrita - da teoria às práticas pedagógicas* (1st ed.). Braga, Portugal: C.E.E.P.-U.Minho.
- Carvalho, J. A. (2001). O Ensino da Escrita. In F. Sequeira, J. A. B. Carvalho, & Á. Gomes (Eds.), *Ensinar a escrever: teoria e prática: actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*, (p. p.73-92). Braga, Portugal: Braga : Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A., & Pimenta, J. M. R. (2005). Escrever para aprender, escrever para expimir o aprendido. In B. D. Silva & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do Congresso Galaico-Português*

de Psicopedagogia (pp. 1877–1885). Braga, Portugal: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

- Chambliss, M. J., & Murphy, P. K. (2002). Fourth and fifth graders representing the argument structure in written texts. *Discourse Processes*, 34, 91–115.
- Chan, C., Burtis, J., & Bereiter, C. (1997). Knowledge building as a mediator of conflict in conceptual change. *Cognition and Instruction*, 15(1), 1–40.
- Coirier, P., Andriessen, J., & Chanquoy, L. (1999). From Planning to Translating: The Specificity of Argumentative Writing. In J. Andriessen & P. Coirier (Eds.), *Foundations of Argumentative Text Processing* (1st ed., pp. 1–28). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Coirier, P., Favart, M., & Chanquoy, L. (2002). Ordering and structuring ideas in text: From conceptual organization to linguistic formulation. *European Journal of Psychology of Education* ·, Vol. XVII(2), 157–175. <http://doi.org/DOI: 10.1007/BF03173256>
- Common core state standards initiative. common core state standards for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects Appendix A: Research Supporting Key Elements of the Standards Glossary of Key Terms (2017). Retirado de http://www.corestandards.org/assets/Appendix_A.pdf
- Corcelles, S. M., & Castelló, M. (2015). Learning philosophical thinking through collaborative writing in secondary education. *Journal of Writing Research*, 7(1), 157–200. <http://doi.org/10.17239/jowr-2015.07.01.07>
- Costa, M. D. (2014). *Leitura e produção escrita. Desafios para os alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico*. (Relatório de Mestrado não publicado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Coimbra.
- Crasnich, S., & Lumbelli, L. (2004). Improving argumentative writing by fostering argumentative speech. In G. Rijlaarsdam, H. Van den Bergh, & M. Couzijn (Eds.), *Studies in Writing: Vol. 14. Effective learning and teaching of writing* (2nd ed., pp. 181–196). Amsterdam.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. (4th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Crossley, S. A., & McNamara, D. S. (2016). Say more and be more coherent: How text elaboration and cohesion can increase writing quality. *Journal of Writing Research*, 7(3), 351–370. <http://doi.org/10.17239/jowr-2016.073.02>
- Crowell, A., & Kuhn, D. (2014). Developing dialogic argumentation skills: A 3-year intervention study. *Journal of Cognition and Development*, 15(2), 363–381. <http://doi.org/10.1080/15248372.2012.725187>
- Crowhurst, M. (1988). Research Review: Patterns of Development of Writing Persuasive/Argumentative Discourse. *The Educacional Resources Information Center, ED 299596, CS 506374*, 47.

- Crowhurst, M. (1990). Teaching and learning the writing of persuasive/argumentative discourse. *Canadian Journal of Education/ Revue Canadienne de l'éducation*, 15(4), 348–359.
- Crowhurst, M. (1991). Interrelationship between Reading and writing Persuasive Discourse. *Research in the Teaching of English*, 25(3), 314–338.
- Crowhurst, M. (1996). Teaching and learning argumentative writing in the middle school years. In Deborah P. Berrill (Ed.), *Perspectives on written argument* (pp. 57–72). Cresskill: NY: Hampton Press.
- Cuenca-Carlino, Y., & Mustian, A. L. (2013). Self-Regulated Strategy Development: Connecting persuasive writing to self-advocacy for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 39(1), 3–15. Retirado de https://www.jstor.org/stable/23890739?seq=1#page_scan_tab_contents
- Cuevas, I., Mateos, M., Martín, E., Luna, M., Martín, A., Solari, M., ... Martín, I. (2016). Collaborative writing of argumentative syntheses from multiple sources: The role of writing beliefs and strategies in addressing controversy. *Journal of Writing Research*, 8(2), 205–226. <http://doi.org/205-226>. doi: 10.17239/jowr-2016.08.02.02
- Danoff, B., Harris, K. R., & Graham, S. (1993). Incorporating strategy instruction within the writing process in the regular classroom: Effects on normally achieving and learning disabled students' writing. *Journal of Reading Behavior*, 25, 295–322.
- Dansereau, D. (1985). Learning strategy research. In J. Segal, S. Chipman, & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills, Vol. 1: Relating instruction to research*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- De Bernardi, B., & Antolini, E. (1996). Structural differences in the production of written arguments. *Argumentation*, 10(175–196).
- De La Paz, S. (1999). Self-Regulated Strategy Instruction in regular education settings: Improving outcomes for students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 14(2), 92–106. http://doi.org/10.1207/sldrp1402_3
- De La Paz, S. (2001). Stop and Dare: A persuasive writing strategy. *Intervention in School and Clinic*, 36(4), 234. Retirado de <http://search.proquest.com/education/docview/211711828/9976D8FC35314BB2PQ/2?accountid=43959>
- De La Paz, S. (2007). Managing cognitive demands for writing: Comparing the effects of instructional components in strategy instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 23(3), 249–266.
- De La Paz, S., Ferretti, R. P., Wissinger, D., Laura Yee, & MacArthur, C. A. (2005). Teaching historical reasoning and argumentative writing in culturally and academically diverse middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 97.
- De La Paz, S., Ferretti, R. P., Wissinger, D., Yee, L., & MacArthur, C. A. (2012). Adolescents' disciplinary use of evidence, argumentative strategies, and organizational structure in

writing about historical controversies. *Written Communication*, 29(4), 412–454.
<http://doi.org/https://doi.org/10.1177/0741088312461591>

- De La Paz, S., & Graham, S. (1997a). Effects of dictation and advanced planning instruction on the composing of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 203–222. Retirado de https://www.researchgate.net/profile/Susan_De_La_Paz/publication/232590040_Effects_of_Dictation_and_Advanced_Planning_Instruction_on_the_Composing_of_Students_with_Writing_and_Learning_Problems/links/5652410908ae1ef929756ef1.pdf
- De La Paz, S., & Graham, S. (1997b). Strategy instruction in planning: Effects on the writing performance and behavior of students with learning difficulties. *Exceptional Children*, 63. <http://doi.org/10.1177/001440299706300202>.
- 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.
- De La Paz, S., & Graham, S. (2005). Effects on historical reasoning instruction and writing strategy mastery in culturally and academically diverse middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 139–156. <http://doi.org/10.1177/0741088312461591>
- De La Paz, S., & McCutchen, D. (2011). Learning to Write. In R. Mayer & P. Alexander (Eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (1st ed., pp. 32–54). New York and London: Routledge Taylor.
- Dede, C. (2009). *Comparing Frameworks for “21st Century Skills.”* Harvard. Retirado de http://watertown.k12.ma.us/dept/ed_tech/research/pdf/ChrisDede.pdf
- Dillenbourg, P. (1999). Introduction: What do you mean by “collaborative learning”? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches* (pp. 1–19). Oxford, UK: Elsevier.
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., & O’Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. In E. E. Spada & P. Reiman (Eds.), *Learning in Humans & Machines: Towards an Interdisciplinary Learning Science* (pp. 189–211). Oxford, UK: Elsevier.
- Dillon, R. F. (1986). Issues in cognitive psychology and instruction. In R. F. Dillon & R. J. Sternberg (Eds.), *Cognition and Instruction* (1st ed., pp. 1–12). Orlando: Academic Presse, Inc.
- Doise & Mugny G. (1981). *Le développement social de l’intelligence* (1st ed.). Paris: InterEditions.
- Dole, J. A., Nokes, J. D., & Drits, D. (2009). Cognitive strategy instruction. In G. G. Israel & S. E. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension*. (p. 347). Routledge Taylor and Francis Group.
- Dolz, J., Gagnon, R., & Canelas-Trevisi, S. (2009). Cartes conceptuelles des objets d’enseignement. In B. Schneuwly & J. Dolz (Eds.), *Des Objets Enseignés en Classe de Français* (1st ed., pp. 65–75). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

- Dolz, J., Gagnon, R., & Thévenay-Christen, T. (2009). Éclairage Historique des Objects d'Enseignement Analysés. In B. Schneuwly & J. Dolz (Eds.), *Des Objects Enseignés en Classe de Français* (1st ed., pp. 45–64). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28(2), 122–128. Retirado de <http://www.jstor.org/stable/356095>
- Englert, C. S., Mariage, T. V., & Dunsmore, K. (2006). Tenets of sociocultural theory in writing instruction research. In C. A. MacArthur, S. Graham, & F. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 208–221). New York: Guilford Press.
- Ennis, R. P., Harris, K. R., Lane, K. L., & Mason, L. H. (2014). Lessons learned from implementing Self-Regulated Strategy Development with students with emotional and behavioral disorders in alternative educational settings. *Behavioral Disorders*, 40(1), 68–77.
- Ennis, R. P., & Jolivette, K. (2014). Using Self-Regulated Strategy Development for Persuasive Writing to Increase the Writing and Self-Efficacy Skills of Students with Emotional and Behavioral Disorders in Health Class. *Behavioral Disorders*, 40(1), 26–36. Retirado de <http://media.proquest.com/media/pq/classic/doc/3612788011/fmt/pi/rep/NONE?cit%3AAuthor=Ennis%2C+Robin+Parks%3BJolivette%2C+Kristine&cit%3Atitle=Using+Self-Regulated+Strategy+Development+for+Persuasive+Writing+to+...&cit%3Apub=Behavioral+Disorders&cit%3Avol=>
- Ennis, R. P., Jolivette, K., Terry, Fredrick, & Alberto. (2014). Classwide teacher implementation of self-regulated strategy development with students with E/BD in a residential facility. *Journal of Behavioral Education*. <http://doi.org/10.1007/s10864-014-9207-7>
- Fayol, F. (2016). From language to text: The development and learning of translation. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Feilke, H. (1996). From syntactical to textual strategies of argumentation. Syntactical development in written argumentation texts by students aged 10 to 22. *Argumentation*, 10(2), 197–212.
- Feilke, H. (1986). Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. Zu Entwicklung der Fähigkeit, Texte zu Strukturieren.(PDF). Retirado de <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2008/6138/pdf/FeilkeOrdnungUnordnung.pdf>
- Felton, M., & Herko, S. (2004). From dialogue to two-side argument: Scaffolding adolescents' persuasive writing. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 27, 135–153.
- Felton, M., & Kuhn, D. (2001). The development of argumentative discourse skill. *Discourse Processes*, 32(2–3), 135–153.
- Fernández Dobao, A. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing*, 21, 40–58. <http://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.12.002>

- Ferreira, S., Prata, M. J., Inácio, M., Sousa, C. S., Festas, I., & Oliveira, A. L. (2012). Ensino de Estratégias de Escrita em Aulas de Língua Portuguesa. In I. P. de Leiria (Ed.), *Livros de Actas. I Conferência Internacional: Investigação, Práticas e Contextos em Educação*. (p. 109–113.). Leiria.
- Ferretti, R. P., Andrews-Weckerly, S., & Lewis, W. E. (2007). Improving the argumentative writing of students with learning disabilities: Descriptive and normative considerations. *Reading and Writing Quarterly*, 23(3), 267–285. <http://doi.org/doi/abs/10.1080/10573560701277740>
- Ferretti, R. P., & Fan, Y. (2016). Argumentative writing. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (2nd ed.). NY: Guilford.
- Ferretti, R. P., & Lewis, W. E. (2013). Best practices in teaching argumentative writing. In S. Graham, C. A. MacArthur, & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (2nd ed., pp. 113–140). New York: Guilford Press.
- Ferretti, R. P., Lewis, W. E., & Andrews-Weckerly, S. (2009). Do goals affect the structure of students' argumentative writing strategies? *Journal of Educational Psychology*, 101, 577–589. <http://doi.org/doi.org/10.1037/a0014702>
- Ferretti, R. P., MacArthur, C. A., & Dowdy, N. S. (2000). The effects of an elaborated goal on the persuasive writing of students with learning disabilities and their normally achieving peers. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 694–702.
- Festas, I. (2002). Principais tendências no ensino da escrita de textos. *Psychologica*, 30, 173–185.
- Festas, I., Oliveira, A. L., Rebelo, J. A., Damião, H., Harris, K. R., & Graham, S. (2015). Professional development in Self-Regulated Strategy Development: Effects on the writing performance of eighth grade Portuguese students. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 17–27. <http://doi.org/DOI: 10.1016/j.cedpsych.2014.05.004>
- Fidalgo, R., Harris, K. R., & Braaksma, M. (2017). Design principles for teaching effective writing: An introduction. In R. Fidalgo, K. H. Harris, & M. Braaksma (Eds.), *Design principles for teaching effective writing* (1st ed., pp. 3–12). Leiden: Brill: Brill. <http://doi.org/10:1163/9789004270480>
- Fidalgo, R., & Torrance, M. (2017). Developing writing skills through Cognitive Self-Regulation Instruction. In R. Fidalgo, K. R. Harris, & M. Braaksma (Eds.), *Design Principles for Teaching Effective Writing* (1st ed., Vol. 284, pp. 89–118). Leiden: Brill: Brill. http://doi.org/10.1163/9789004270480_006
- Flower, L. (1979). Writer - based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English*, 41(1), 19–37. Retirado de https://www.uvm.edu/wid/emerson/workshop1/5-Writer_Based_Prose.pdf
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. Retirado de <http://www.jstor.org/stable/356600>

- Francis, B., Read, B., Melling, J., & Robson, L. (2003). University Lecturers' Perceptions of Gender and Undergraduate Writing. *British Journal of Sociology of Education*, 24(3), 357–373. <http://doi.org/doi.org/10.1080/01425690301891>
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hamlett, C. L., & Karns, K. (1998). High achieving students' interactions and performance on complex mathematical tasks as a function of homogeneous and heterogeneous pairings. *American Educational Research Journal*, 35, 227–67.
- Gabinete de Avaliação Educacional. (2010). *Relatório. Um olhar sobre os resultados dos exames nacionais* (PDF). Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de http://iave.pt/np4/file/110/Report_2009.pdf
- Gabinete de Avaliação Educacional. (2012a). *Exames nacionais - Relatório 2011* (PDF). Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de http://www.iave.pt/images/FicheirosPDF/Docs_Avalia%C3%A7%C3%A3o_Alunos/Relat%C3%B3rios/Rel_Exames_2011.pdf
- Gabinete de Avaliação Educacional. (2012b). *Prova Final do 3.º ciclo do Ensino Básico Língua Portuguesa/Prova 91/1.ª chamada/2012* (PDF). Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Retirado de http://exame.leyaeducacao.com/portugues9/pdf/Exames/exame_2012_1f.pdf
- Gabinete de Avaliação Educacional. (2013). *Análise preliminar dos resultados. Provas finais de ciclo. Exames finais nacionais 2013* (PDF). Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Retirado de http://iave.pt/np4/file/112/PrelimReport_Exams_2013_PDFCon.pdf
- Galbraith, D. (2009). Cognitive models of writing. *Journal German as a Foreign Language*, 2–3(6–22). Retirado de <http://www.gfl-journal.de/2-2009/galbraith.pdf>
- Galbraith, D., & Rijlaarsdam, G. (1999). Effective strategies for the teaching of learning of writing. *Learning and Instruction*, 9, 93–108.
- Gárate, M., & Melero, A. (2004). Teaching how to write argumentative texts at primary school. In G. Rijlaarsdam, H. Van den Bergh, & M. Couzijn (Eds.), *Effective learning and teaching of writing* (2nd ed., pp. 323–337). Amsterdam: Kluwer Academic Publishers.
- Garcia-Mila, M., Gilabert, S., Erduran, S., & Felton, M. (2013). The effect of argumentative task goal on the quality of argumentative discourse. *Science Education*, 9(4), 497–523. <http://doi.org/10.1002/sce.21057>
- Gillespie, A., & Graham, S. (2014). A meta-analysis of writing interventions for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 80(4), 454–473.
- Giroud, A. (1999). Studying argumentative text processing through collaborative writing. In G. Rijlaarsdam, (Series Eds.) & Espéret, E, J. Andriessen, & P. (Vol. E, Coirier (Eds.), *Foundations of argumentative text processing* (pp. 149–178). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Golanics, J. D., & Nussbaum, E. M. (2008). Enhancing online collaborative argumentation through question elaboration and goal instructions. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24, 167–180. <http://doi.org/doi:10.1111/j.1365-2729.2007.00251.x>

- Golder, C. (1992). Production of elaborated argumentative discourse: The role of cooperativeness. *European Journal of Psychology of Education, Vol VII*(1), 51–59.
- Golder, C., & Coirier, P. (1994). Argumentative Text Writing: Developmental Trends. *Discourse Processes, 18*, 187–210.
- Golder, C., & Pouit, D. (1999). For a debate to take place the topic must be debatable. In J. Andriessen & P. Coirier (Eds.), *Foundations of Argumentative Text Processing* (1st ed., pp. 137–148). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Graham, S. (2006a). Strategy instruction and the teaching of writing: A meta-analysis. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (2nd ed., pp. 187–207). New York: The Guilford Press.
- Graham, S. (2006b). Writing. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (2nd ed., pp. 457–478). Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graham, S., Gillespie, A., & McKeown, D. (2013). Writing: Importance, development, and instruction. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 26*(1), 1–15.
<http://doi.org/doi:10.1007/s11145-012-9395-2>
- Graham, S., & Harris, K. R. (1989). Improving learning disabled students' skills at composing essays: Self-instructional strategy training. *Exceptional Children, 56*(3), 201–214.
Retirado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001440298905600305>
- Graham, S., & Harris, K. R. (1997). It can be taught, but it doesn't develop naturally: Myths and realities in writing instruction. *School Psychology Review, 26*, 414–424.
- 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.
http://doi.org/doi:10.1207/S15326985EP3501_2
- Graham, S., & Harris, K. R. (2005). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore: MD: Paul H. Brookes.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2013). Designing an effective writing program. In *Best practices in writing instruction* (2nd ed., pp. 3–25). New York: The Guilford Press.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2014). Conducting high quality writing intervention research: Twelve recommendations. *Journal of Writing Research, 6*(2), 89–123.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2017). Evidence-based writing practices: A meta-analysis of existing meta-analyses. In R. Fidalgo, K. R. Harris, & M. Braaksma (Eds.), *Design principles for teaching effective writing* (1st ed., pp. 13–37). Leiden: Brill.
- Graham, S., Harris, K. R., & Chamblers, A. B. (2016). Evidence based practice and writing instruction. A review of reviews. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (2nd ed., pp. 211–226). New York: The Guilford Press.
- Graham, S., Harris, K. R., & Hebert, M. (2011a). *Informing writing: The benefits of formative assessment*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

- Graham, S., Harris, K. R., & Hebert, M. (2011b). It is more than just the message: Analysis of presentation effects in scoring writing. *Focus on Exceptional Children*, 44(4), 1–12.
- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, (30(2)), 207–241. <http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.08.001>
- 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 L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (pp. 405–438). New York: Guilford Press.
- Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to Read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710–785.
- Graham, S., Hebert, M., Sandbank, M. P., & Harris, K. R. (2016). Assessing the writing achievement of young struggling writers: Application of generalizability theory. *Learning Disability Quarterly*, 39(2), 72–82. <http://doi.org/s2014DOI:10.1177/0731948714555019>
- Graham, S., & MacArthur, C. A. (1988). Improving learning disabled students' skills at revising essays produced on a word processor: Self-instructional strategy training. *The Journal of Special Education*, 22, 133–152.
- Graham, S., MacArthur, C. A., Schwartz, S., & Page-Voth, V. (1992). Improving the compositions of students with learning disabilities using a strategy involving product and process goal setting. *Exceptional Children*, 58(4), 322–334.
- Graham, S., McKeown, D., Kihara, 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. <http://doi.org/dx.doi.org/10.1037/a0029185>.
- Graham, S., & Perin, D. (2007a). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445–476.
- Graham, S., & Perin, D. (2007b). What we know, what we still need to know: Teaching adolescents to write. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 313–335.
- Graham, S., & Perin, D. (2007c). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – a report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Graham, S., & Rijlaarsdam, G. (2016). Writing education around the globe: introduction and call for a new global analysis. *Reading and Writing*, 29(5), 781–792. <http://doi.org/doi:10.1007/s11145-016-9640-1>
- Greenwald, E. A., Persky, H. R., Campbell, J. R., & Mazzeo, J. (1999). *NAEP 1998 Writing Report Card for the Nation and the States*. Washington, DC. Retrieved de <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/pubs/main1998/1999462.asp>

- Gubera, C., & Aruguete, M. S. (2013). A comparison of collaborative and traditional instruction in higher education. *Social Psychology of Education, 16*(4), 651–659. <http://doi.org/DOI.10.1007/s11218-013-9225-7>
- Hacker, D. J., Dole, J. A., Ferguson, M., Adamson, S., Roundy, L., & Scarpulla, L. (2015). The short-term maintenance effects of Self-Regulated Strategy Development in writing for middle school students. *Reading and Writing Quarterly, 31*(4), 351–372. <http://doi.org/10.1080/10573569.2013.869775>
- Harris, K. R. (1982). Cognitive-behavior modification: Application with exceptional students. *Focus on Exceptional Children, 15*(1), 1–16.
- Harris, K. R., & Graham, S. (1992). Self-regulated strategy development: A part of the writing process. In M. Pressley, K. Harris, & J. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 277–309). New York: Academic Press.
- Harris, K. R., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation* (2nd ed.). Cambridge MA: Brookline Books.
- Harris, K. R., & Graham, S. (1999). Programmatic intervention research: Illustrations from the evolution of self-regulated strategy development. *Learning Disability Quarterly, 22*, 251–262.
- Harris, K. R., & Graham, S. (2009). Self-Regulated Strategy Development in writing: Premises, evolution, and the future. *British Journal of Educational Psychology, 6*, 113–135.
- Harris, K. R., & Graham, S. (2017). Self-Regulated Strategy Development: Theoretical bases, critical instruction, and future research. In R. Fidalgo, K. R. Harris, & M. Braaksma (Eds.), *Design principles for teaching effective writing* (1st ed., pp. 119–151). Leiden: Brill.
- Harris, K. R., Graham, S., Brindle, M., & Sandmel, K. (2009). Metacognition and children's writing. In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (1st ed., pp. 131–153). Mahwah, NY: Routledge Taylor and Francis Group.
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L., & Friedlander, B. (2008). *Powerful writing strategies for all students*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Harris, K. R., Lane, K. L., Graham, S., Driscoll, S., Sandmel, K., Brindle, M., & Schatschneider, C. (2012). Practice-based professional development for self-regulated strategies development in writing: A randomized controlled study. *Journal of Teacher Education, 63*(2), 103–119. <http://doi.org/10.1177/0022487111429005>.
- Harris, K. R., Schmidt, T., & Graham, S. (1997). Strategies for composition and self-regulation in the writing process. Retirado de <http://literacyhow.com/wp-content/uploads/2013/08/Graham.pdf>
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In M. C. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications* (1st ed., pp. 1–27). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Hayes, J. R. (2006). New directions in writing theory. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 28–40). New York: The Guildford Press.
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1980a). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (1st ed., pp. 31–50). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1980b). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (1st ed., pp. 3–30). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Herrmann, K. J. (2013). The impact of cooperative learning on student engagement: Results from an intervention. *Active Learning in Higher Education*, 14(3), 175–187.
<http://doi.org/DOI: 10.1177/1469787413498035>
- Hoogeveen, M., & Gelderen, A. van. (2013). What works in writing with peer response? A review of intervention studies with children and adolescents. *Educational Psychology Revue*, 25, 473–502. <http://doi.org/10.1007/s10648-013-9229-z>
- Hooper, S., & Hannafin, M. J. (1988). Cooperative CBI: The effects of heterogeneous versus homogeneous grouping on the learning of progressively complex concepts. *Journal of Educational Computing Research*, 4(4), 413–424.
<http://doi.org/https://doi.org/10.2190/T26C-3FTH-RNYP-TV30>
- Hooper, S., & Hanafin, M. J. (1991). The effects of group composition on achievement, interaction, and learning efficiency during computer-based cooperative instruction. *Educational Technology Research and Development*, 39(3), 27–40.
<http://doi.org/10.1007/BF02296436>
- Instituto de Avaliação Educativa. (2015). *Relatório Nacional 2010-2014. Provas finais do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico* (PDF). Lisboa. Retirado de http://www.iave.pt/images/FicheirosPDF/Docs_Avalia%C3%A7%C3%A3o_Alunos/Relat%C3%B3rios/Relat_EB_2015_LV.pdf
- Janssen, J., Kirschner, F., Erkens, G., Paas, F., & Kirschner, P. A. (2010). Making the black box of collaborative learning transparent: Combining process-oriented and cognitive load approaches. *Educational Psychologie Revue Psychol Rev*, 22, 139–154.
<http://doi.org/10.1007/s10648-010-9131-x>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina: MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1992). *Positive interdependence: The heart of cooperative learning*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individual learning* (5th ed.). Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <http://doi.org/DOI: 10.3102/0013189X09339057>
- John-Steiner, V., & Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31(3/4), 191–206.
- Jones, K. A., & Jones, J. L. (2008). Making cooperative learning work in the college classroom: an application of the ‘five pillars’ of cooperative learning to post-secondary instruction. *The Journal of Effective Teaching*, 8(2), 61–76. Retirado de files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1055588.pdf
- Kaendler, C., Wiedmann, M., Rummel, N., & Spada, H. (2015). Teacher competencies for the implementation of collaborative learning in the classroom: A framework and research review. *Educational Psychology Review*, 27(505–536).
- Kagan, S. (1989). The structural approach to cooperative learning. *Educational leadership*, 12–15. Retirado de http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198912_kagan.pdf
- Kanaris, A. (1999). Gendered journeys: Children’s writing and the construction of gender. *Language and Education*, 13(4), 254–268.
- Kellogg, R. T. (1987). Effects of topic knowledge on the allocation of processing time and cognitive effort to writing processes. *Memory & Cognition*, 15(3), 256–266.
- Kellogg, R. T. (1988). Attentional Overload and Writing Performance: Effects of Rough Draft and Outline Strategies. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 14(2), 355–365.
- Kellogg, R. T. (1994). *The psychology of writing*. New York and Oxford: Oxford University Press.
- Kirschner, P. A. (2001). Using integrated electronic environments for collaborative teaching/learning. *Research Dialogue in Learning and Instruction*, 2(1), 1–10.
- Kirschner, F., Paas, F., & Kirschner, P. A. (2009). A Cognitive Load Approach to Collaborative Learning: United Brains for Complex Tasks. *Educational Psychology Review*, 21, 31–42. <http://doi.org/DOI 10.1007/s10648-008-9095-2>
- Kirschner, P. A., & Erkens, G. (2013). Toward a framework for CSCL research. *Educational Psychologist*, 48(1), 1–8. <http://doi.org/10.1080/00461520.2012.750227>
- Kiuhara, S., O’Neill, R., Hawken, L., & Graham, S. (2012). The effectiveness of teaching 10th Grade STOP, AIMS, and DARE for planning and drafting persuasive text. *Exceptional Children*, 78(335–355).
- Klein, P. D. (2015). Mediators and moderators in individual and collaborative writing to learn. *Journal of Writing Research*, 7(1), 201–214. <http://doi.org/doi.org/10.17239/jowr-2015.07.01.08>

- Klein, P. D., Arcon, N., & Baker, S. (2016). Writing to learn. In C. MacArthur, J. Fitzgerald, & S. Graham (Eds.), *Handbook of writing research* (2nd ed., pp. 243–256). New York: The Guildford Press.
- Klein, P. D., & Boscolo, P. (2016). Trends in research on writing as learning activity. *Journal of Writing Research*, 7(3), 311–350. <http://doi.org/doi:10.17239/jowr-2016.07.3.01>
- Klein, P. D., & Rose, M. (2010). Teaching Argument and Explanation to Prepare Junior Students for Writing to Learn. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 433–461.
- Klein, P. D., & Yu, A. M. (2013). Best Practices in Writing to Learn. In S. Graham, C. MacArthur, & J. Fitzgerald (Eds.), *Best Practices in Writing Instruction* (2nd ed., pp. 166–189). New York: The Guildford Press.
- Kirschner, F., Paas, F., & Kirschner, P. A. (2009). A Cognitive Load Approach to Collaborative Learning: United Brains for Complex Tasks. *Educational Psychology Review*, 21, 31–42. <http://doi.org/DOI10.1007/s10648-008-9095-2>
- Kreijns, K., Kirschner, P. A., & Jochems, W. (2003). Identifying the pitfalls for social interaction in computer supported collaborative learning environments: A review of the research. *Computers in Human Behavior*, 19(3), 335–353.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. New York: Cambridge University Press.
- Kuhn, D. (2015). Thinking together and alone. *Educational Researcher*, 44(1), 46–53. <http://doi.org/10.3102/0013189X15569530>
- Kuhn, D., & Crowell, A. (2011). Dialogical argumentation as a vehicle for developing young adolescents' thinking. *Psychological Science*, 22(4), 545–552. <http://doi.org/10.1177/0956797611402512>
- Kuhn, D., Hemberger, L., & Khait, V. (2016). Dialogic argumentation as a bridge to argumentative thinking and writing / La argumentación dialógica como puente para el pensamiento y la escritura argumentativa. *Infancia y Aprendizaje / Journal for the Study of Education and Development*, 39(1), 25–48. <http://doi.org/10.1080/02103702.2015.1111608>
- Kuhn, D., & Moore, W. (2015). Argumentation as core curriculum. *Learning: Research and Practice*, 1(1), 66–78.
- Kuhn, D., Shaw, V., & Felton, M. (1997). Effects of dyadic interaction on argumentative writing. *Cognition and Instruction*, 15, 287–315.
- Kuhn, D., & Udell, W. (2007). Coordinating own and other perspectives in argument. *Thinking & Reasoning*, 13(2), 90–104.
- Kuhn, D., & Udell, W. (2003). The development of argument skills. *Child Development*, 74(5), 1245–1260. <http://doi.org/Doi:10.1111/1467-8624.00605>
- Kuhn, D., Zillmer, N., Crowell, A., & Zavala, J. (2013). Developing Norms of Argumentation: Metacognitive, Epistemological, and Social Dimensions of Developing Argumentative Competence. *Cognition and Instruction*, 31(4), 1–41. Retirado de

https://www.researchgate.net/publication/259176615_Kuhn_D_Zillmer_N_Crowell_A_Zavala_J_2013_Developing_norms_of_argumentation_Metacognitive_epistemological_and_social_dimensions_of_developing_argumentive_competence_Cognition_Instruction_31_4_56-496

- Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Driscoll, S., Sandmel, K., Morphy, P., ... Schatschneider, C. (2011). Self-Regulated Strategy Development at tier 2 for second-grade students with writing and behavioral difficulties: A randomized controlled trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4, 322–353. [http://doi.org/DOI: 10.1080/19345747.2011.558987](http://doi.org/DOI:10.1080/19345747.2011.558987)
- Lassonde, C., & Richards, J. C. (2013). Best practices in teaching planning for writing. In S. Graham, C. A. MacArthur, & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (2nd ed., pp. 193–214). New York: The Guildford Press.
- Levine, T., & Geldman-Caspar, Z. (1996). Informal science writing produced by boys and girls: writing preference and quality. *British Educational Research Journal*, 22(4), 421–439.
- Limpo, T., & Alves, R. (2013). Teaching planning or sentence-combining strategies: Effective SRSD interventions at different levels of written composition. *Contemporary Educational Psychology*, 38(328–341). <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.07.004>
- Lopes, A. C. M. (1997). A argumentação: uma área de investigação pluridisciplinar. *Revista Portuguesa de Filologia*, XXI(Separata), 157–175.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – Um guia prático para o professor*. (1st ed.). Lisboa: Lidel Edições.
- López, P., Torrance, M., Rijlaarsdam, G., & Fidalgo, R. (2017). Effects of Direct Instruction and Strategy Modeling on Upper-Primary Students' Writing Development. *Frontiers in Psychology*, 8. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01054>
- Lowry, P. B., Curtis, A., & Lowry, M. R. (2004). Building a taxonomy of collaborative writing to improve empirical research, writing practice, and tool development. *Journal of Business Communication (JBC)*, 41(1), 66–99. Retirado de https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=666141
- MacArthur, C. A. (2013). Best practices in teaching evaluation and revision. In S. Graham, C. A. MacArthur, & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (New York, pp. 215–235).
- MacArthur, C. A. (2017). Thoughts on what makes strategy instruction work and how it can be enhanced and extended. In R. Fidalgo, K. R. Harris, & M. Braaksma (Eds.), *Design principles for teaching effective writing* (1st ed., pp. 235–252). Leiden: Brill.
- MacArthur, C. A., & Graham, S. (2006). Writing research from a cognitive perspective. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (1st ed., pp. 24–40). New York: Guilford Press.
- MacArthur, C. A., Graham, S., & Schwartz, S. (1991). Knowledge of revision and revising behavior among students with learning disabilities. *Journal Learning Disability Quarterly*, 14(1), 61–73. [http://doi.org/DOI: 10.2307/1510373](http://doi.org/DOI:10.2307/1510373)

- MacArthur, C. A., & Lembo, L. (2009). Strategy instruction in writing for adult literacy learners. *Reading and Writing, 22*(9), 1021–1039.
- MacArthur, C. A., Philippakos, Z. A., & Ianetta, M. (2015). Self-regulated strategy instruction in college developmental writing. *Journal of Educational Psychology, 107*(3), 855–867. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/edu0000011>
- Machado, A. (1912). *Campos de Castilla. Poesías completas. Antonio Machado (1875-1939)*. Retirado de http://www.espacioebook.com/sigloxx_98/machado/machado_camposdecastilla.pdf
- Malecki, C. K., & Jewell, J. (2003). Developmental, gender, and practical considerations in scoring curriculum-based measurement writing probes. *Psychology in the Schools, 40*(4), 379–390. <http://doi.org/https://doi.org/10.1002/pits.10096>
- Malmberg, J., Järvelä, S., & Järvenoja, H. (2017). Capturing temporal and sequential patterns of self-, co-, and socially shared regulation in the context of collaborative learning. *Contemporary Educational Psychologist, 49*, 160–174. <http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.01.009>
- Marques, C. M. (2010). *A argumentação oral formal em contexto escolar*. Universidade de Coimbra.
- Marttunen, M., & Laurinen, L. (2012). Participant profiles during collaborative writing. *Journal of Writing Research, 4*(1), 53–79.
- Mason, L. H., & Shriner, J. G. (2008). Self-regulated strategy development instruction for writing an opinion essay: Effects for six students with emotional/behavior disorders. *Reading and Writing, 21*(1–2), 71–93. <http://doi.org/DOI: 10.1007/s11145-007-9065-y>
- Matthews, R. S., Cooper, J. L., Davidson, N., & Hawkes, P. (1995). Building bridges between cooperative and collaborative learning. *Change, 27*(4), 34–40.
- Mayer, R. E., & Wittrock, M. C. (2006). Problem solving. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 287–303). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- McCutchen, D. (1986). Domain knowledge and linguistic knowledge in the development of writing ability. *Journal of Memory and Language, 25*, 431–444.
- McCutchen, D. (2006). Cognitive factors in the development of children's writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 115–130). New York: Guilford Press.
- McCutchen, D. (2011). From novice to expert: Implications of language skills and writing relevant knowledge for memory during the development of writing skill. *Journal of Writing Research, 3*, 51–68.
- McInnerney, J. M., & Roberts, T. S. (2004). Collaborative or cooperative learning? In *Online collaborative learning: Theory and practise* (pp. 203–214). Hershey PA: Idea Group Publishing.

- Ministério da Educação e Ciência. Programa e Metas Curriculares de Português Ensino Secundário (2014). Lisboa. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_metas_curriculares_portugues_s_secundario.pdf
- Ministério da Educação Nacional. Programas do Ensino Liceal (1948). Portugal: Diário do Governo de 22-10-1948 - I Série - N. 247.
- Minson, J. A., & Mueller, J. S. (2012). The cost of collaboration: Why joint decision making exacerbates rejection of outside information. *Psychological Science*, 23(3), 219–224. <http://doi.org/10.1177/0956797611429132>
- Montague, M., & Dietz, S. (2009). Evaluating the evidence base for cognitive strategy instruction and mathematical problem solving. *Council for Exceptional Children*, 75(3), 285–302. Retirado de <http://media.proquest.com/media/pq/classic/doc/1667546121/fmt/pi/rep/NONE?cit%3Aauth=Montague%2C+Marjorie%3BDietz%2C+Samantha&cit%3Atitle=Evaluating+the+Evidence+Base+for+Cognitive+Strategy+Instruction+and+Mathematical+Problem+Solving&cit%3Apub=Exceptional>
- Mugny, G., & Doise, W. (1978). Socio-cognitive conflict and structure of individual and collective performances. *European Journal of Social Psychology*, 8, 181–192.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2011). *Effective teaching: Evidence and practice* (3rd ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- National Governors Association Center for Best Practices, Council of Chief State School Officers, N. G. A. C. for B., & Practices, C. of C. S. S. O. Common core state standards for English language arts & literacy in history/social studies, science, and technical subjects (2017). Washington D.C. USA. Retirado de <http://www.corestandards.org>
- Nelson, G. L., & Carson, J. G. (1998). ESL students' perceptions of effectiveness in peer response groups. *Journal of Second Language Writing*, 7(2), 113–131.
- Neuman, S. B., Kaefer, T., & Pinkham, A. M. (2018). Double Dose of Disadvantage: Language Experiences for Low-Income Children in Home and School. *Journal of Educational Psychology*, 110(1), 102–118. <http://doi.org/dx.doi.org.10.1037/edu0000201>
- Newell, G. E., Beach, R., Smith, J., & VanDerHeide, J. (2011). Teaching and learning argumentative reading and writing: A review of research. *Reading Research Quarterly*, 46(3), 273–304. <http://doi.org/org/10.1598/RRQ.46.3.4>
- Nöel, S., & Robert, J.-M. (2004). Empirical study on collaborative writing: What do co-authors do, use and like? *Computer Supported Cooperative Work*, 13(1), 63–89.
- Nussbaum, E. M., & Edwards, O. V. (2011). Critical questions and argument stratagems: A framework for enhancing and analyzing students' reasoning practices. *Journal of the Learning Sciences*, 20, 443–488.
- Nussbaum, E. M., & Kardash, C. M. (2005). The effect of goal instructions and text on the generation of counterarguments during writing. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 157–169. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.157>

- Nussbaum, E. M., & Schraw. (2007). Promoting argument-counterargument integration in students' writing. *The Journal of Experimental Education*, 76(1), 59–92. <http://doi.org/doi/abs/10.3200/JEXE.76.1.59-92?src=recsys>
- Nystrand, M. (2006). The social and historical context for writing research. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (1st ed., pp. 11–27). New York: Guilford Press.
- O'Donnell, A. M. (2006). The role of peers and group learning. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- O'Donnell, A. M., Hmelo-Silver, C. E., & Erkens, G. (2013). *Collaborative learning, reasoning, and technology* (1st ed.). Hoboken: Taylor and Francis.
- Olinghouse, N., & Graham, S. (2009). The relationship between the discourse knowledge and the writing performance of elementary-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 1(101), 37–50. <http://doi.org/DOI: 10.1037/a0013462>
- Olinghouse, N., Graham, S., & Gillespie, A. (2015). The relationship of discourse and topic knowledge to fifth grader's written performance. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 391–406.
- Onrubia, J., & Engel, A. (2009). Strategies for collaborative writing and phases of knowledge construction in CSCL environments. *Computers & Education*, 53(4), 1256–1265. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.06.008>
- Ortiz, A., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). The effect of positive goal and resource interdependence on individual performance. *Journal of Social Psychology*, 136, 243–249.
- Page-Voth, V., & Graham, S. (1999). Effects of goal-setting and strategy use on the writing performance and self-efficacy of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology*, 91, 230–240.
- Pai, H.-H., Sears, D. A., & Maeda, Y. (2015). Effects of small-group instruction learning on transfer: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 27(1), 79–102.
- Palincsar, A. S., & Herrenkohl, L. R. (2002). Designing collaborative learning contexts. *Theory into Practice*, 41(1), 26–32.
- Panitz, T. (1999). Collaborative versus cooperative learning- a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. Retirado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf>
- Pardal, E., & Festas, I. (2011). A competência de escrita em Manuais do 10.º ano de Português. Comunicação apresentada no XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía, Corunha, 2011.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89–101. Retirado de http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/paris_pari_s01.pdf

- Patchan, M. M., Hawk, B., Stevens, C. A., & Schunn, C. D. (2013). The effects of skill diversity on commenting and revisions. *Instructional Science*, *41*(2), 381–405. <http://doi.org/10.1007/s11251-012-9236-3>.
- Pease, M. A., & Kuhn, D. (2011). Experimental analysis of the effective components of problem-based learning. *Science Education*, *95*(1), 57–86. <http://doi.org/10.1002/sce.20412>
- Pereira, L. A. (2001). A formação de professores para o ensino da escrita. *Cadernos de Formação de Professores*, *2*, 35–49.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1983). *Traité de l'argumentation-La nouvelle rhétorique* (4. edição). Bruxelles: Ed. de l'Univ. de Bruxelles.
- Perkins, D. N., Farady, M., & Bushey, B. (1991). Everyday reasoning and the roots of intelligence. In J. F. Voss, D. N. Perkins, & J. W. Segal (Eds.), *Informal reasoning and education* (pp. 83–105). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Persky, H. R., Daane, M. C., & Jin, Y. (2003). *The Nation's Report Card: Writing 2002 (NCES Document No 2003–529)*. Washington, D.C. Retirado de <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/main2002/2003529.pdf>
- Pintrich, P., & Schunk, D. (1996). *The role of expectancy and self-efficacy beliefs in motivation in education: Theory, research & applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Piolat, A., Roussey, J.-Y., & Gombert, A. (1999). The development of Argumentative Schema in Writing. In J. Andriessen & P. Coirier (Eds.), *Studies in Writing: Vol. 5 Foundations of Argumentative Text Processing* (1st ed., pp. 117–135). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Plantin, C. (1990). *Essais sur l'argumentation: introduction linguistique à l'étude de la parole argumentative*. Paris: Kimé.
- Plantin, C. (1996). *L'Argumentation* (1st ed.). Paris: Éditions du Seuil.
- Plantin, C. (2016). *Dictionnaire de l'argumentation. Une introduction aux études de l'argumentation* (ENS Éditio). Lyon.
- Prata, M. J. (2012). *Ensino de estratégias de escrita. Um estudo quase- experimental em duas escolas do Ensino Básico de Coimbra*. Universidade de Coimbra.
- Prata, M. J., De Sousa, B., Festas, I., & Oliveira, A. L. (2018). Cooperative methods and SRSD as a tool to implement argumentative writing skills. *The Journal of Educational Research*, 1–16. <http://doi.org/https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1427037>
- Quiamzade, A. (2007). Imitation and performance in confrontations between competent peers: The role of the representation of the task. *European Journal of Psychology of Education*, *XXII* (3), 243–258.
- Rebelo, J. A., Sousa, C. S., Inácio, M., Vaz, J., Festas, I., & Oliveira, A. L. (2013). O Programa de Escrita e a sua adaptação para um estudo em escolas de Coimbra. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *47*(1), 31–51.

- Rei, J. E. (1998). *A Escrita Escolar e seus Agentes. Um Estudo de Opiniões de Alunos e Professores*. Vila Real: UTAD.
- Rei, J. E. (2007a). *Curso de Redacção I - A Frase* (1.^a ed.). Porto: Porto Editora Lda.
- Rei, J. E. (2007b). *Curso de Redacção II - O Texto* (1.^a ed.). Porto: Porto Editora Lda.
- Reznitskaya, A., & Anderson, R. C. (2002). The argument schema and learning to reason. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 319–334). New York: The Guildford Press.
- Reznitskaya, A., Anderson, R. C., & Kuo, L. (2007). Teaching and learning argumentation. *The Elementary School Journal*, *107*(5), 449–472. <http://doi.org/10.1086/518623>
- Reznitskaya, A., Anderson, R. C., McNurlen, B., Nguyen-Jahiel, K., Archodidou, A., & Kim, S.-Y. (2001). Influence of oral discussion on written argument. *Discourse Processes*, *32*(2–3), 155–175.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Van Steendam, E., Van den Bergh, H. (2008). Observation of peers on learning to write. Practise and research. *Journal of Writing Research*, *1*(1), 53–83. <http://doi.org/doi:10.17239/jowr-2016.01.01.3>
- Rijlaarsdam, G., & Couzijn, M. (2000). Writing and learning to write: A double challenge. In J. R. Simons, V. der Linden, & T. Duffy (Eds.), *New learning* (pp. 157–190). Dordrecht: Kluwer.
- Rijlaarsdam, G., Janssen, T., Rietdijk, S., & van Weijen, D. (2017). Reporting design principles for effective instruction of writing: Interventions as constructs. In R. Fidalgo, K. R. Harris, & M. Braaksma (Eds.), *Design principles for teaching effective writing* (1st ed., pp. 280–313). Leiden: Brill.
- Rockwood, H. S. I. (1995a). Cooperative and collaborative learning. *The national teaching & learning forum*, *4*(6), 8–9.
- Rockwood, H. S. I. (1995b). Cooperative and collaborative learning. *The national teaching and learning forum*, *5*(1), 8–10.
- Rodrigues, S. (2008). *Dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa*. Lisboa: Direção Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.
- Rogers, L. A., & Graham, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology*, *100*, 879–906. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.100.4.879>.
- Roschelle, J., & Teasley, S. D. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In C. O'Malley (Ed.), *Computer supported collaborative learning* (pp. 69–97). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Roussey, J.-Y., & Gombert, A. (1996). Improving argumentative writing skills: Effect of two types of aids. *Argumentation*, *10*, 283–300.

- Saddler, B., & Graham, S. (2007). The relationship between writing knowledge and writing performance among more and less skilled writers. *Reading and Writing Quarterly*, 23(3), 231–247.
- Salahu-Din, Persky, H. R., & Miller, C. A. (2008). *The nation's report card: Writing 2007 (NCES Document No 2008-468)*. Washington, D.C.
- Sampson, V., & Clark, D. (2009). The impact of collaboration on the outcomes of scientific argumentation. *Science Education*, 93(3), 448–484. <http://doi.org/10.1002/sce.20306>
- Sandmel, K., Wilson, K., Harris, K. R., Lane, K. L., Graham, S., Oakes, ... Steinbrecher, T. D. (2011). Success and failure with tier 2 SRSD for timed writing tests among 2nd through 5th grade students with writing and behavior difficulties: Implications for evidence-based practices. In T. Scruggs & M. Mastropieri (Eds.), *Advances in Learning and Behavioral Difficulties: Assessment and Intervention* (1st ed., p. 251–294.). Bingley: Emerald.
- Santangelo, T., Harris, K. R., & Graham, S. (2016). Self-regulation and writing: An overview and meta-analysis. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research, Vol. 2* (pp. 174–193). NY: Guilford.
- Santos, A. (1994). A escrita no ensino secundário. In F. I. Fonseca (Ed.), *Pedagogia da Escrita - Perspectivas* (1st ed., pp. 21–44). Porto: Porto Editora.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1986a). Writing. In R. F. Fillon & R. J. Sternberg (Eds.), *Cognition and Instruction* (1st ed., pp. 59–81). Orlando: Academic Press.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1986b). Written Composition. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 778–803). New York: Macmillan.
- Schlagal, B. (2013). Best practices in spelling and handwriting. In S. Graham, C. A. MacArthur, & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (2nd ed., pp. 257–283). New York and London: The Guilford Press.
- Schneuwly, B., & Cordeiro, C. S. (n.d.). Gêneros na escola: forma escolar e ensino-aprendizagem de língua. Retirado de http://www.vila.com.br/html/outros/2010/30_anos/pdf_30/30_textos/09_Bernard.pdf
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (Eds.). (2009). *Des objets enseignés en classe de français* (1st ed.). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Schwarz, B. B., & Asterhan, C. S. C. (2010). Argumentation and reasoning. In K. Littleton, C. Wood, & J. K. Staarman (Eds.), *International Handbook of Psychology in Education* (1st ed., pp. 137–176). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Sexton, M., Harris, K. R., & Graham, S. (1998). Self-Regulated Strategy Development and the writing process: Effects on essay writing and attributions. *Exceptional Children*, 64(3), 295–311. <https://doi.org/10.1177/001440299806400301>
- Sharp, L. (2016). Acts of Writing: A Compilation of Six Models that Define the Processes of Writing. *International Journal of Instruction*, 9(2), 77–90. <http://doi.org/10.12973/iji.2016.926a>

- Silva, P. N. da. (2012). *Tipologias textuais - Como classificar textos e sequências*. (Almedina, Ed.). Coimbra.
- Simms, A., & Nichols, T. (2014). Social loafing: a review of the literature. *Journal of Management Policy and Practice*, 15(1), 58–67. Retirado de http://www.na-businesspress.com/JMPP/NicholsT_Web15_1_.pdf
- Slavin, R. E. (1991). *Student Team Learning: A Practical Guide to Cooperative Learning (Developments in Classroom Instruction)*. (National Education Association, Ed.) (3rd ed.). Washington.
- Smith, B. L., & MacGregor, J. T. (1992). What is collaborative learning? In A. S. Goodsell, M. R. Maher, V. Tinto, J. MacGregor, & Barbara Leigh Smith (Eds.), *Collaborative learning: a sourcebook for higher education*. (PDF). Washington: National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment, University Park, PA. Retirado de <http://www.cte.hawaii.edu/Webster101/docs/ED357705.pdf>
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). Instrumento de regulação ético-deontológica carta ética Portugal (PDF). Retirado de <http://www.spce.org.pt/regulacaoeticodeontologia.html>
- Song, Y., & Ferretti, R. P. (2013). Teaching critical questions about argumentation through the revising process: Effects of strategy instruction on college students' argumentative essays. *Reading and Writing*, 26, 67–90.
- Sousa, C. S. (2013). *O modelo de resposta à intervenção no âmbito da promoção da expressão escrita*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Coimbra.
- Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (1994). *Psicologia do Adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista*. (04-1994th ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stahl, G., Koschmann, T., & Suthers, D. (2006). Computer supported collaborative learning. An historical perspective (PDF). In R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 409–426). Cambridge: Cambridge University Press. Retirado de http://gerrystahl.net/cscl/CSCL_English.pdf
- Stein, N. L., & Bernas, R. (1999). The early emergence of argumentative knowledge. In J. Andriessen & P. Coirier (Eds.), *Foundations of argumentative text processing*. (1st ed., pp. 97–116). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Stein, N. L., & Miller, C. A. (1991). I win - You lose: The development of argumentative thinking. In J. F. Voss, D. N. Perkins, & J. W. Segal (Eds.), *Informal reasoning and education* (pp. 265–290). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stein, N. L., & Miller, C. A. (1993). A theory of argumentative understanding: Relationships among position preference, judgements of goodness, memory, and reasoning. *Argumentation*, 7, 183–204.
- Storch, N. (2002). Patterns of Interaction in ESL Pair Work. *Language Learning. A Journal of Research in Language Learning*, 52(1), 119–158. <http://doi.org/10.1111/1467-9922.00179>

- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14, 153–173. <http://doi.org/doi:10.1016/j.jslw.2005.05.002>
- Storch, N. (2013). *Collaborative writing in L2 classrooms*. Bristol: Multilingual Matters Ltda.
- Strauss, P., & U, A. (2007). Group assessments: dilemmas facing lecturers in multicultural tertiary classrooms. *Higher Education Research & Development*, 26(2), 147–161. <http://doi.org/dx.doi.org/10.1080/07294360701310789>
- Sutherland, J. A., & Topping, K. J. (1999). Collaborative creative writing in eight-year-olds: comparing cross-ability fixed role and same-ability reciprocal role pairing. *Journal of Research in Reading*, 22(2), 154–179. <http://doi.org/10.1111/1467-9817.00080>
- The Nations Report Card for Education Statistics (2012). *The Nation's Report Card: Writing 2011 (NCES 2012–470)* (PDF). Washington, D.C. Retirado de <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/main2011/2012470.pdf>
- Thomas, D., & Brown, J. S. (2011). *A new culture of learning. Cultivating the imagination for a world in constant change* (1st ed., Vol. 219). Lexington, KY: CreateSpace.
- Todd, R., & Dadlani, P. (2014). Collaborative information use by high school students in a digital learning environment: Connecting metatheory, theoretical frameworks and methodology. *Libraries in the Digital Age (LIDA) Proceedings, 13*. Retirado de <http://ozk.unizd.hr/proceedings/index.php/lida/article/view/155>
- Topping, K. J. (2015). Peer tutoring: old method, new developments / Tutoría entre iguaes: método antiguo, nuevos avances. *Infancia y Aprendizaje Journal for the Study of Education and Development*, 38(1), 1–29. <http://doi.org/10.1080/02103702.2014.996407>
- Topping, K. J., Thurston, A., Tolmie, A., Christie, D., Murray, P., & Karagiannidou, E. (2011). Cooperative learning in science: intervention in the secondary school. *Research in Science and Technological Education*, 29(1), 91–106. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/02635143.2010.539972>
- Toulmin, S. E. (1958, 2003). *The uses of argument*. Cambridge, U.K: Cambridge, U.K. New York: Cambridge University Press.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (1999). From Analysis to Presentation: A Pragmadiological Approach to Writing Argumentative Texts. In J. Andriessen & P. Coirier (Eds.), *Foundations of Argumentative Text Processing* (1st ed., pp. 59–73). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (2004). *A systematic theory of argumentation: The pragmadiological approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Eemeren, F. H., Grootendorst, R., & Henkemans, F. S. (1996). *Fundamentals of argumentation theory: A handbook of historical backgrounds and contemporary developments*. Mahwah, NJ.: Erlbaum.

- van Eemeren, F. H., Grootendorst, R., & Henkemans, F. S. (2002). *Argumentation: Analysis, evaluation, presentation*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Van Steendam, E. (2016). Editorial: Forms in collaboration in writing. *Journal of Writing Research*, 8(2), 183–204. <http://doi.org/10.17239/jowr-2016.08.02.01>
- Van Steendam, E., Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., & Sercu, L. (2014). The mediating effect of instruction on pair composition in L2 revision and writing. *Instructional Science An International Journal of the Learning Sciences*, 42(3). <http://doi.org/DOI.10.1007/s11251-014-9318-5>
- Vass, E., & Littleton, K. (2010). Peer collaboration and Learning in the classroom. In K. Littleton, C. Wood, & J. K. Staarman (Eds.), *International Handbook of Psychology in Education* (1st ed., pp. 105–136). Leeds: Emerald Group Publishing Limited.
- Veiga, F. H., Reeve, J., Wentzel, K., & Robu, V. (2014). *Assessing students' engagement: A review of instruments with psychometric qualities*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Retirado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/18036/1/E-Book_ICIEAE_assessing_students_engagement.pdf
- Vieira, M. do C. (2010). *O Ensino do Português* (1st ed.). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Voss, J. F., Wiley, J., & Sandak, R. (1999). Reasoning in the construction of argumentative texts. In G. Rijlaarsdam, E. Esperét, (Series Eds.), J. Andriessen, P. Coirier, & (Vol Eds.) (Eds.), *Studies in writing: Vol. 5 Foundations of argumentative text processing* (pp. 1–28). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts: Mit University Press Group. Retirado de http://s-f-walker.org/pubsebooks/pdfs/Vygotsky_Thought_and_Language.pdf
- Walton, D. N. (1989). Dialogue theory for critical thinking. *Argumentation*, 3(2), 169–184. Retirado de http://www.dougwalton.ca/papers_in_pdf/89DiaTheo.pdf
- Walton, D. N. (1992). *Plausible argument in everyday conversation*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Walton, D. N., Reed, C., & Macagno, F. (2008). *Argumentation Schemes* (2nd ed.). Cambridge, USA: Cambridge University Press.
- Webb, N., Nemer, K., Chizhik, A., & Sugrue, B. (1998). Equity issues in collaborative group assessment: Group composition and performance. *Educational Research Journal*, 35(4), 607–661.
- Webb, N., & Palincsar, A. S. (1996). Group processes in the classroom. In D. B. & R. Calfee (Ed.), *Handbook of educational psychology* (pp. 841–873). New York: Macmillan.
- Wentzel, K. R., & Watkins, D. E. (2011). Instruction based on peer interactions. In Richard E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (1st ed., pp. 322–343). New York and London: Routledge Taylor and Francis Group.

- Wiedmann, M., Leach, R. C., Rummel, N., & Wiley, J. (2012). Does group composition affect learning by invention? *Instructional Science*, *40*(4), 711–730. <http://doi.org/10.1007/s11251-012-9204-y>
- Wigglesworth, G., & Storch, N. (2009). Pair versus individual writing: Effects on fluency, complexity and accuracy. *Language Testing*, *26*(3), 445–466. <http://doi.org/10.1177/0265532209104670>
- Wiley, J., & Voss, J. F. (1999). Constructing arguments from multiples sources: Tasks that promote understanding and not just memory. *Journal of Educational Psychology*, *91*(2), 301–311.
- Wirkala, C., & Kuhn, D. (2011). Problem-based learning in K–12 education. Is it effective and how does it achieve its effects. *American Educational Research Journal*, *48*(5), 1157–1186.
- Yarrow, F., & Topping, K. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, *71*(2), 261–282. <http://doi.org/10.1348/000709901158514>.

Anexos

Anexo 1- Carta informativa aos encarregados de educação

Coimbra, setembro de 2013

Projeto

Ensino de Estratégias para a composição escrita do texto argumentativo

Referência SFRH/BD/84264/2012 da Fundação para a Ciência e Tecnologia

Ex.^{o(a)} Senhor(a) Encarregado(a) de Educação,

As turmas do 9.º ano da Escola (Nome da Escola), que o(a) seu(sua) educando(a) frequenta, participam no projeto de doutoramento de Maria José Bernardo Prata sobre o *Ensino de Estratégias para a composição escrita do texto argumentativo*, orientado pelas Professoras Maria Isabel Ferraz Festas e Maria Helena Damião da Silva, ambas docentes da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Através deste projeto, autorizado pela Direção Geral de Educação, pretende-se ensinar aos(às) alunos(as) estratégias que os(as) ajudam a desenvolver o vocabulário e a adquirir conhecimentos específicos com vista a melhorar a composição escrita do texto argumentativo. Trata-se de um projeto diretamente relacionado com a aquisição de conhecimentos escolares para o qual são apenas requeridas informações do foro académico.

Venho, por este meio, solicitar a autorização de V. Ex.^a para que o seu (sua) educando(a) participe neste projeto, que se realizará em algumas aulas de Português, e para que possam ser recolhidos os respetivos dados escolares, os quais serão tratados confidencial e anonimamente apenas para fins de investigação no âmbito deste projeto.

Queira, por favor, para efeitos deste assunto considerar-me à sua disposição.

Com os meus melhores cumprimentos.

Maria José Bernardo Prata

✂ _____

Consentimento informado

Agradeço que complete com os respetivos dados do(a) seu(sua) educando(a), que assine e que devolva através do(a) aluno(a).

Autorizo o(a) aluno(a)

da turma 9.º _____ a participar no Projeto *Ensino de Estratégias para a composição escrita do texto argumentativo*.

Não autorizo o(a) aluno(a)

da turma 9.º _____ a participar no Projeto *Ensino de Estratégias para a composição escrita do texto argumentativo*.

Assinatura do(a) Encarregado (a) de Educação

Anexo 3 – Orientações para a professora

Folha de orientações

Nota para a professora: A professora transmitirá, em voz alta para toda a classe, apenas as informações e instruções abaixo.

1. Vais receber duas folhas pautadas para fazer uma composição. Na primeira dessas folhas, escreves, por favor, o teu próprio nome, a tua turma e a data de hoje. O código deixas em branco. Se precisares de mais folhas, informa a tua professora.
2. O tema que vais desenvolver é o que consta no cimo da primeira página das duas folhas pautadas.
3. Dispões de 40 minutos para fazer a composição. Começa agora, por favor.

Muito obrigada pela sua colaboração,
Maria Prata

Anexo 5 - Grelha de avaliação de estrutura ou quantitativa

Código _____

Tópico _____

Grelha de avaliação de estrutura dos testes

Elementos trabalhados nas sessões

		Cotação Sim (1)/Não (0)		Não argu- mento (0)
A	Apresentação do tema			
D	Tomada de posição			
O	Apresentação da posição contrária			
	1. Argumentos que sustentam a posição contrária ⁽²⁾			
	2. Justificação ⁽²⁾			
	3. Exemplo ⁽²⁾			
R	Refutação			
A	Argumentos que sustentam a posição defendida ⁽²⁾			
	1. Justificação ⁽²⁾			
	2. Exemplo ⁽²⁾			
R	1. Reafirmação da posição defendida			
	2. Argumento principal ou síntese de argumentos a favor			

⁽¹⁾ Exemplo de um não argumento: Acho que é perigoso sair à noite porque há muitos perigos.

⁽²⁾ Por cada argumento, justificação e exemplo presentes no texto atribuir 1 ponto; se ausente, 0 pontos.

Anexo 6 - Grelha de avaliação qualitativa

Código _____

Tópico _____

Grelha de cotação holística ou global

Pontuação Parâmetros	Descrição dos níveis de desempenho				
	5	4	3	2	1
Coerência e pertinência da informação B	<p>Redige um texto que respeita plenamente os tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • apresenta o tema; • manifesta, de forma inequívoca, um ponto de vista pessoal sobre o tópico; • apresenta uma posição alternativa à sua sobre o tópico; • apresenta razões que sustentam a posição alternativa; • conhece exemplos usados por esta; • refuta convincentemente as suas razões; • retoma a sua posição e apresenta razões que a defendam; • apresenta exemplos pertinentes para as razões de defesa alegadas; • tenta convencer o leitor da sua opinião. <p>Produz um discurso coerente</p> <ul style="list-style-type: none"> • com informação pertinente, progressão temática evidente • com abertura, desenvolvimento e conclusão adequados ao tema. 	Nível Intercalar	<p>Redige um texto que respeita parcialmente os tópicos dados, com alguns desvios e com alguma ambiguidade.</p> <p>Produz um discurso globalmente coerente, com lacunas ou com algumas insuficiências que não afetam a lógica do conjunto.</p>	Nível Intercalar	<p>Redige um texto que desrespeita quase totalmente os tópicos dados.</p> <p>Produz um discurso inconsistente, com informação ambígua ou confusa.</p>
Estrutura e coesão C	<p>Redige um texto bem estruturado e articulado.</p> <p>Segmenta as unidades de discurso com parágrafos, com marcadores discursivos, de acordo com a estrutura textual definida.</p> <p>Domina os mecanismos de coesão textual. Por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • usa processos variados de articulação interfrásica; recorre, em particular, a conectores diversificados (de causa/ explicação, de inferência, de oposição, de condição...); • assegura a manutenção de conexões entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto. <p>Pontua de forma sistemática, pertinente e intencional.</p>	Nível Intercalar	<p>Redige um texto estruturado e articulado de forma satisfatória.</p> <p>Segmenta assistematicamente as unidades de discurso.</p> <p>Domina suficientemente os mecanismos de coesão textual. Por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • usa processos comuns de articulação inter-frásica; faz um uso pouco diversificado de conectores; • assegura, com algumas descontinuidades, a manutenção de conexões entre coordenadas de enunciação ao longo do texto. <p>Pontua sem seguir sistematicamente as regras, o que não afeta a inteligibilidade do texto.</p>	Nível Intercalar	<p>Redige um texto sem estruturação aparente.</p> <p>Organiza o texto de forma muito elementar ou indiscernível, com repetições e com lacunas geradoras ou rupturas de coesão.</p> <p>Pontua de forma assistemática, com infrações de regras elementares.</p>

Morfologia e sintaxe D	<p>Manifesta segurança no uso de estruturas sintáticas variadas e complexas e domina processos de conexão interfrásica.</p> <p>Domina processos de conexão interfrásica (concordância, flexão, propriedades de seleção...).</p>	Nível Intercalar	<p>Manifesta um domínio aceitável no uso de estruturas sintáticas diferentes e recorre a algumas das estruturas complexas mais frequentes.</p> <p>Apresenta incorreções pontuais nos processos de conexão interfrásica.</p>	Nível Intercalar	<p>Recorre a um leque limitado de estruturas sintáticas, usando predominantemente a parataxe.</p> <p>Apresenta muitas incorreções nos processos de conexão interfrásica, o que afeta a inteligibilidade do texto.</p>
Repertório vocabular E	<p>Utiliza vocabulário variado e adequado (sinonímia, adjetivação). Procede a uma seleção intencional de vocabulário para expressar cambiantes de sentido.</p>		<p>Utiliza vocabulário adequado, mas comum e com algumas confusões pontuais. Recorre a um vocabulário elementar para expressar cambiantes de sentido.</p>		<p>Utiliza vocabulário restrito e redundante, recorre sistematicamente a lugares-comuns (com prejuízo da comunicação).</p>
Ortografia F	<p>Não dá erros ortográficos e apresenta registo cuidado.</p>		<p>Dá três ou quatro erros ortográficos em cerca de 100 palavras.</p>		<p>Dá de oito a dez erros ortográficos em cerca de 100 palavras.</p>

No âmbito do parâmetro - Ortografia -, são também considerados os erros de :

- Acentuação;
- Translineação;
- Uso indevido de minúscula ou de maiúscula inicial.

Adaptado de Critérios de classificação do GAVE para a Prova Final de Português do 3.º ciclo do Ensino Básico, 2012.

Anexo 7 – Textos de referência

Nota 5

Tópico A

Este texto tem o objetivo de incitar o leitor à reflexão sobre se pertencer a um grupo de amigos é, ou não, vantajoso. Eu sou da opinião de que pertencer a um grupo é vantajoso.

Algumas pessoas consideram que pertencer a um grupo de amigos não é vantajoso, porque o grupo pode fazer com que a autoestima de um jovem baixe. Como, por exemplo se um dos membros do grupo se vestir melhor ou tiver mais sorte em relações amorosas. E ainda porque o grupo pode levar à prática de maus hábitos, por exemplo, o grupo pode pressionar um jovem para este começar a fumar ou mesmo para que este consuma drogas.

Eu discordo com os argumentos utilizados pela opinião contrária porque, primeiro, o grupo deve tentar levantar a autoestima de todos os seus membros. Se o grupo não o fizer em relação a todos, é porque essa pessoa nunca foi aceite no grupo. E, segundo porque, se um indivíduo se deixa ou não influenciar, é apenas controlado pelo próprio indivíduo.

A minha posição baseia-se, principalmente, no argumento de que um grupo é formado para que os seus membros possam procurar nele a resolução para alguns dos seus problemas e para que se possam sentir integrados na sociedade. Como é do conhecimento geral, qualquer jovem se sente mais integrado e mais à vontade na sociedade se estiver dentro de um grupo. A minha posição baseia-se também no argumento de que os membros de um grupo podem defender-se uns aos outros; por exemplo, se houver no grupo um membro de menor capacidade física, quando houver alguém que o agrida, ou ameace fisicamente, um membro de maior capacidade física pode defendê-lo. A minha posição baseia-se ainda no argumento de que os membros do grupo podem transmitir conhecimento uns para os outros, até porque, como é óbvio nem todos os membros terão a mesma bagagem cultural.

Por todas estas razões, e especialmente, pela procura de resolução dos problemas e pela integração na sociedade, eu penso que é vantajoso pertencer a um grupo de amigos.

Anexo 7 – Textos de referência

Nota 5

Tópico B

Com este texto pretendo incidir a reflexão do leitor sobre as vantagens e desvantagens de aceitar as regras do grupo a que se pertence. Na minha opinião não é necessário seguir essas regras. A opinião contrária defende que é fundamental respeitar regras que existam num grupo alegando como principal argumento que se o fizerem, irão sentir-se integrados no grupo e não se sentirão abandonados ou excluídos pelos seus membros. Utilizam como principal exemplo o vestuário, isto é, quando todos os membros do grupo partilham do mesmo estilo, pois se algum membro não o fizer, poderá ser excluído. A opinião contrária alega, também, que ao respeitar as regras os jovens poderão desenvolver o seu espírito de convivência e também poderão desenvolver a sua responsabilidade.

Ainda que muitas pessoas partilhem desta opinião, defendo uma posição diferente, como passo a expor.

Alego como principal argumento o facto de, se um jovem não se encontra de acordo com alguma regra imposta no grupo mas é forçado a cumpri-la, pode não se sentir à vontade com essa ação. Exemplifico, também, com a regra do vestuário, pois caso o grupo adote um certo estilo, com que um dos membros não se identifique, mas vê-se obrigado a seguir esse modelo mesmo não se sentindo à vontade.

Para além disso, algumas regras podem ser prejudiciais para a saúde dos jovens ou pode levá-los a ter comportamentos inadequados, de que se venham a arrepender no futuro.

Por todos estes, motivos defendo que não é necessário existirem regras num grupo nem segui-las, caso elas existam.

Anexo 7 – Textos de referência

Nota 5

Tópico C

Com este texto pretendo analisar os argumentos contra e a favor da existência de um líder num grupo de amigos.

Ora, eu acho importante que, dentro de um grupo de amigos esteja incluído alguém que tome a posição de “líder” relativamente aos colegas, desde que estes se encontrem de acordo com isso.

A posição contrária defende que a presença de um líder num grupo de amigos é prejudicial.

A posição adversa toma como primeiro argumento a possibilidade de esse líder, referido anteriormente, ter maus hábitos e influenciar os restantes elementos do grupo a ter comportamentos inadequados.

Em segundo lugar, como o líder do grupo se destaca, normalmente, por assumir uma posição de controlo sobre os outros, é possível que os amigos não estejam tão presentes na tomada de decisões relacionadas com o grupo.

Apesar destas razões serem plausíveis, defendo que, de facto, é importante existir um líder no grupo.

Em primeiro lugar, é necessário haver alguém que controle as responsabilidades aribuídas ao grupo de amigos e que saiba conciliar as várias opiniões obtidas.

Finalmente tomo como argumento decisivo o facto de, ao existir um líder, haver alguém que possa servir de exemplo para os amigos, visto que, na adolescência, é importante que os jovens tenham alguém que os ajude, alguém que tomem como “modelo” a seguir.

Tendo em conta os argumentos referidos, concordo com a presença do líder no grupo de amigos.

Anexo 7 – Textos de referência

Nota 1

Tópico A

Com este texto pretendo incentivar o leitor à reflexão sobre o grupo de amigos.

Irei debater as vantagens e desvantagens do assunto indicado no título segundo o qual sou o favor. A posição adversa defende que os jovens não gostam de pertencer a um grupo de jovens e não encontram so aí segurança alegando como decisivo os argumentos que não é so num grupo de amigos que se encontra segurança, e que hoje em dia não sabemos quem são os nossos verdadeiros amigos ou seja não podemos confiar nem naquelas pessoas que pensavamos que eram nossas “amigas” e por último que cada vez mais adolescentes se sentem mais seguros junto da sua família do que do num grupo de amigos.

Apesar desta opinião ser muito corrente e se justificar em opiniões difundidas não podemos concordar com elas pelos motivos que passo a apresentar.

A minha posição, que defende que os jovens gostam de se sentirem integrados num grupo de jovens e que so aí encontram segurança, pelos argumentos que cada vez mais começam a existir grupos de jovens o que demonstra que os adolescentes gostam de pertencer a um grupo de jovens e outro argumento é que se sentem um pouco mais a vontade para falar de certos assuntos com rapazes e raparigas da mesma idade, com o mesmo pensamento do que com a sua família. Outro argumento utilizado é que como quase todos os adolescentes tem a mesma forma de pensar, de agir (em alguns casos) é mais fácil, a comunicação entre os membros que pertencem a esse determinado grupo.

Por todos os argumentos aqui apresentados podemos concluir que o nosso ponto de vista é o mais certo.

Anexo 7 – Textos de referência

Nota 1

Texto B

Os grupos de colegas são o tema de diversas opiniões a nível mundial.

Muitos jovens chegam mesmo a infringir regra familiares e adotar determinados comportamentos fora da normalidade.

Na minha opinião, os ditos “maus comportamentos” são aceitáveis, esse comportamentos são altamente criticados por adultos, que acabam por esquecer que também os fizeram, iguais, piores, ou não tão maus, são todos comportamentos que infringem regras.

Mas as regras, são feitas, não a pensar nesses comportamentos, mas sim a pensar no “bem” e segurança dos cidadãos, supostamente...

Claro que do outro lado encontramos opiniões completamente da oposição e absurdas, algumas delas.

Oposições como, infração das regras familiares, e adotar comportamentos incorretos.

Por isso, concluo aqui que acho que são normais dentro do “normal” claro...

Anexo 7 – Textos de referência

Nota 1

Tópico C

Num grupo de amigos à um líder tem controlo na vida de todos os outros membros, e num texto argumentativo a mesma coisa.

Num texto argumentativo também à um líder que é aquele que narra a história é aquele que controla a história.

As vantagens de ter um líder no texto argumentativo são poder saber quem manda, na história e quem organiza a história e de quem estrutura uma história.

E as desvantagens de não ter um líder no grupo são não ter quem organize, o texto argumentativo e também não ter, quem mande num texto e quem não saiba estruturar um texto devidamente organizado. E ficamos a pensar “Mas como será o argumentativo”.

As mnemónicas

S T O P

S = Sugere ideias

T = Toma posição

O = Organiza as ideias

P = Planifica mais enquanto escreves

A D O R A R

A = Apresenta o tema

D = Diz a tua opinião

O = Opina em contrário

R = Rejeita contra-argumentos

A = Argumenta a favor

R = Remata com uma conclusão

Anexo 9 – Ficha de definições para a professora

Ficha de definições

Esta ficha pretende uniformizar as definições de alguns termo-chave em todas as turmas participantes, por exemplo no momento de resumo de um debate ou após a chuva de ideias. Não deve ser memorizada pelas professoras, fotocopiada ou lida em voz alta na aula.

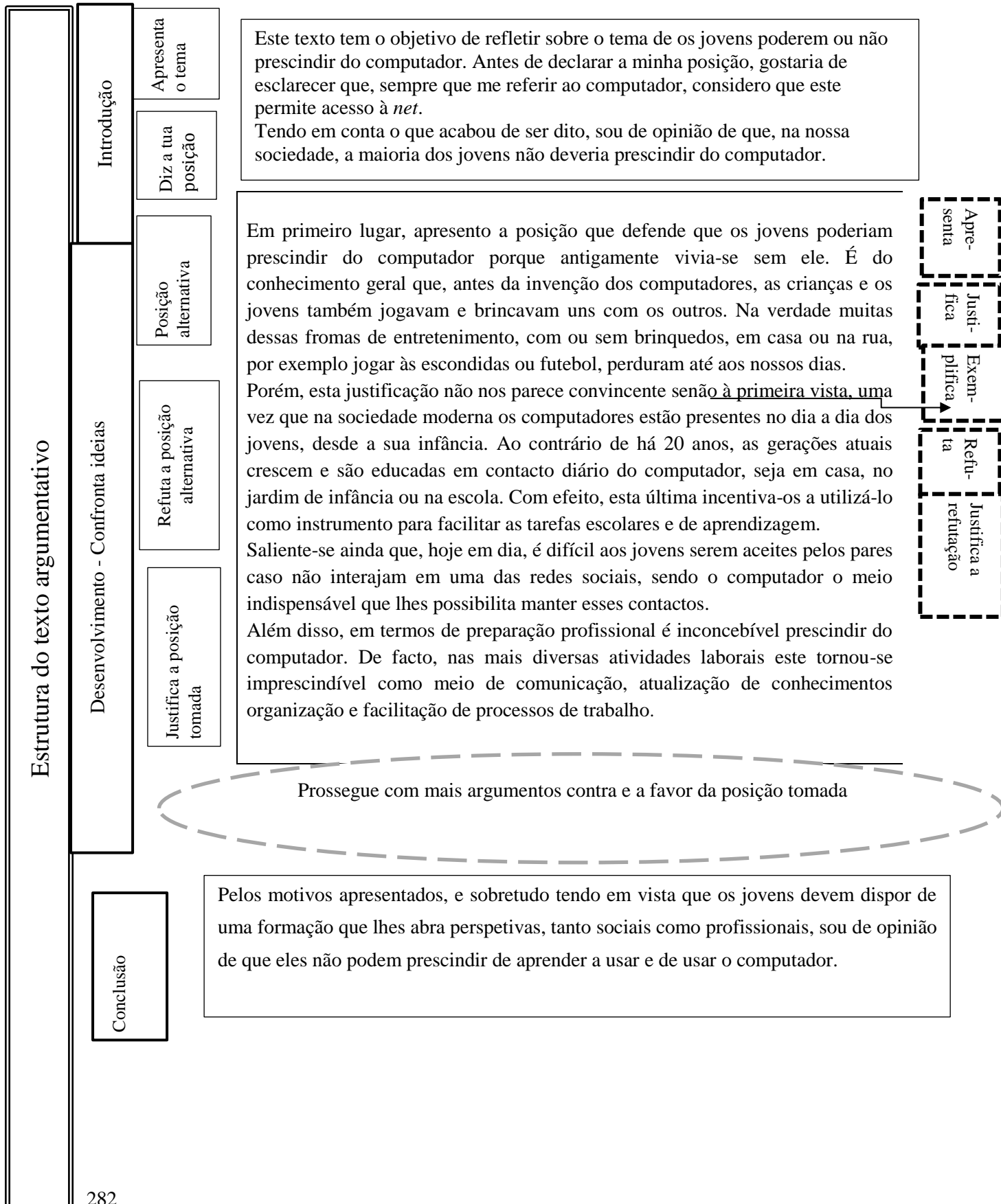
Termo	Definição
o argumento	Processo do pensamento, ou raciocínio, com o objetivo de provar ou de refutar determinada tese ou afirmação.
a argumentação	1. O ato de argumentar. Exemplo: O advogado apresentou uma argumentação concludente. 2. Um determinado sistema de argumentar. Exemplo: Uma argumentação de autoridade baseia-se em ideias de um especialista no assunto em debate. 3. Conjunto de argumentos apresentados. Exemplo: a argumentação a favor/ a argumentação contra uma tese.
argumentar	1. Sustentar uma opinião com argumentos. Exemplo: Ela argumentou que valia a pena ver o filme por este tematizar as contradições existentes na sociedade atual. 2. Apresentar argumentos para refutar uma dada posição. Exemplo: Ela não queria ir àquele restaurante por o considerar excessivamente caro, mas ele argumentou e justificou os preços com a qualidade da comida e do serviço e convenceu-a a ir.
Texto argumentativo	1. Texto que tem o objetivo de influenciar o leitor e de o convencer sobre a plausibilidade da posição defendida sobre um tema polémico. Para tal, o autor expõe argumentos, acessíveis ao seu interlocutor, que sustentam a sua tese ou posição, apresenta e refuta os argumentos contra ela. Por este motivo, também é denominado de texto persuasivo. 2. Este texto obedece a uma estruturação específica das suas partes constituintes (apresentação do tema, tomada de posição, argumentos a favor, contra-argumentos e refutação, e conclusão). Estas partes são articuladas entre si por conectores que conferem ao texto uma orientação argumentativa e dirigem o leitor no sentido de concordar com a tese do autor.
a mnemónica	- Técnica que facilita as operações de memória associando factos ou ideias difíceis de memorizar a factos, ideias ou palavras mais usuais e simples. - Na composição escrita, a memorização de um acrónimo apelativo, para o aluno, que ele facilmente associa à estrutura sequencial de uma dada tipologia textual, liberta o seu pensamento da preocupação de se recordar das partes constituintes do texto e pode assim concentrar-se, por exemplo, na geração, organização e expressão das ideias sobre o tópico.

Referências bibliográficas

- Neves, D. R. & Oliveira, V. M. (2001). *Sobre o texto: Contribuições teóricas para práticas textuais*. Lisboa: Edições ASA.
- Worthen, J. B. & Hunt, R.R. (2011). *Mnemonology: mnemonics for the 21st century*. New York: Taylor & Francis Group

Anexo 10- Texto argumentativo 1

Poderiam os jovens, hoje em dia, prescindir do computador?



Anexo 11 - Texto argumentativo 2

Exercício: Assinala na margem esquerda as partes constituintes do texto argumentativo e na margem direita as respetivas partes da mnemónica ADORAR.

Deve haver uma idade mínima para aceder às redes sociais?

Partes do texto	Texto	Mnemónica
	<p>Este texto tem como objetivo refletir sobre a necessidade de regulamentar a idade de acesso às redes sociais. A minha posição sobre este tema polémico e muito debatido nos meios de comunicação social, é que deve ser estabelecida uma idade mínima, não inferior à idade de aquisição da maturidade e da responsabilidade civil, ou seja, os 18 anos.</p> <p>A adoção de uma idade mínima evitaria que, atitudes próprias da infância ou da adolescência, afetem a vida futura com consequências indelévels.</p> <p>A posição contrária, que defende não ser necessário haver tais limites, alega, por um lado, a possibilidade de as contas nas redes sociais poderem ser eliminadas e, por outro, a vantagem da sociabilização ilimitada que aquelas redes proporcionam, também às crianças.</p> <p>Assim, há pais que ajudam os filhos a falsificar a data de nascimento para que estes possam aceder às redes sociais. A justificação que invocam para este passo ilegal é, em geral, o querer facilitar a integração dos filhos em grupos de amigos e de promover o seu contacto com os familiares.</p> <p>Todavia estes argumentos escamoteiam algumas implicações graves que o acesso das crianças e dos adolescentes às redes sociais pode ter em qualquer fase da sua vida, mesmo em idade adulta, pelo que o refuto.</p> <p>Na verdade, nem as crianças, nem muitas vezes os adolescentes, têm maturidade ou dispõem de conhecimentos que lhes permitam apreciar, desapassionadamente, as implicações que a publicação de informações do foro íntimo e pessoal pode ter na sua vida presente ou futura.</p> <p>Acrescente-se que, induzidas pelo ambiente amigo, supostamente</p>	

	seguro e de confiança que as redes sociais sugestionam, as crianças e	
	adolescentes adotam naquelas, muitas vezes, um comportamento	
	generoso de partilha, acabando por se expor perigosamente.	
	Quanto à segurança, hipoteticamente garantida, sabemos hoje, que,	
	embora seja possível tornar invisível, por exemplo, uma conta do	
	Facebook,ou até eliminá-la, é praticamente impossível averiguar se os	
	dados nela inseridos se encontram acautelados nos servidores da rede	
	social e se não poderão ser divulgados dentro desta.	
	Por estes motivos, sobretudo para evitar que atitudes próprias da	
	infância e da adolescência possam vir a ter consequências	
	imprevisíveis, mesmo em idade adulta, sou de opinião que é	
	impreterível haver uma idade mínima de acesso às redes sociais, a qual	
	poderá coincidir com a da responsabilização civil e política dos jovens.	

Anexo 12 - Texto argumentativo 3

Exercício: Os segmentos (A), (B), (C), (D), (E) e (F) constituem partes desordenadas de um texto argumentativo.

1. Reconstitui o texto anotando a sequência de letras que corresponde à ordem correta dos segmentos

1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º

2. Com a ajuda da mnemónica para estruturar o texto argumentativo, escreve na linha superior de cada segmento de que parte/subparte do texto se trata.

3. Ao lado de cada segmento, anota na margem direita a respetiva letra da mnemónica.

Aos 15 anos já se pode sair à noite apenas com amigos?

(A)
A posição contrária é, por vezes, intransigente. Com efeito, alguns dos seus partidários alegam que é precisamente nos convívios de jovens que surgem os comportamentos malvistas e nascem perigos, sobretudo no que concerne ao consumo de bebidas alcoólicas, tabaco e drogas. De facto, a dinâmica e a pressão de grupo, baixando o limiar de inibição, podem levar os jovens a comportarem-se de um modo que chega a ser oposto às suas convicções pessoais e inconcebível noutras situações.
(B)
Por todas estas razões, principalmente como contributo para que os jovens alcancem a maioridade através de um processo crescente de responsabilização, defendemos que, em benefício da aprendizagem da liberdade, eles devem poder sair à noite apenas com amigos.
(C)
Por outro lado, consideramos também que a adolescência confere aos pais uma responsabilidade crucial no acompanhamento do crescimento dos filhos. Se os pais delegarem nos filhos a responsabilidade pela sua própria conduta, estes aprenderão a assumir e a gerir gradualmente essa responsabilidade ao longo do seu processo de emancipação. A saída noturna, tal como temos vindo a debater, constitui um desses momentos privilegiados de transferência, gradual e controlada, para os filhos, da responsabilidade dos pais pela vida daqueles.
(D)
Este texto visa fomentar a reflexão sobre as saídas noturnas de adolescentes de 14 e 15 anos, sem uma presença adulta. Com efeito, este tema desencadeia muitas discussões e desentendimentos entre pais e filhos naquelas idades. Embora não opinemos a favor de uma regra universal, aplicável a todas as famílias e situações, concordamos com as saídas noturnas nesta idade, com os amigos mais chegados e sem a guarda de adultos, porém, respeitando algumas restrições.
(E)
A favor da nossa posição, consideramos por um lado que as saídas noturnas, sem custódia, permitem

aos jovens refletir sobre princípios comportamentais que os ajudem a lidar com situações novas, minimizando os efeitos negativos destas, e que favorecem o seu sentido de responsabilidade. Se não nos opomos às saídas noturnas com amigos, insistimos simultaneamente na necessidade de estabelecimento prévio de regras proporcionais a esta liberdade. Primeiro, elas devem ser negociadas entre pais e filhos a fim de que possam ser compreendidas e aceites pelos adolescentes; em segundo lugar, tal como quaisquer outras, elas devem ser explícitas e inequívocas, e antecipar consequências em caso de prevaricação. Enumeremos apenas, como exemplos, a fixação da hora de chegada, o informar os pais sobre o destino, percursos e os restantes acompanhantes da saída.

(F)

Embora estas razões sejam plausíveis, estamos em crer que não será pela proibição absoluta que se evitarão situações perigosas ou comportamentos indesejáveis. Decerto que a pressão de grupo e as suas consequências também se podem fazer sentir noutros espaços, como a turma e a escola. Contudo não será por este motivo que se vai defender o afastamento de um jovem da escola. Por conseguinte, e sem subestimar o efeito da pressão de grupo nos comportamentos individuais, discordamos desta justificação de carácter preventivo para a proibição de sair.

Anexo 13 - Componentes do texto argumentativo

Ficha de Organização das Componentes do Texto Argumentativo

Mne-mónica	Parte do texto	Subparte do texto	Organização dos argumentos	Distribuição das partes e subpartes por parágrafos
A	Introdução	Apresentar o tema		Um parágrafo para as duas subpartes.
D		Apresentar a posição tomada		
O	Opinar em contrário	Apresentar a opinião contrária	- (do) Contra-argumento mais pertinente (para o) - Contra-argumento menos pertinente	Um parágrafo.
		Justificar a opinião contrária da perspetiva de quem a defende		Um argumento, com a respetiva justificação e exemplo(s), por parágrafo.
		Exemplificar		
R	Refutar a posição contrária	Refutar		Um parágrafo.
		Justificar a refutação		
A	Argumentar a favor	Reafirmar a posição defendida, justificando-a	- (do) Argumento a favor menos convincente (para o) - Argumento a favor mais convincente	Um argumento a favor, com a respetiva justificação e exemplo(s), por parágrafo.
		Exemplificar		
R	Rematar com uma conclusão	Estabelecer uma relação à posição tomada e apresentada na introdução		Um parágrafo para as duas subpartes.
		Reforçar a posição defendida com o argumento mais convincente e terminar		

Anexo 14 – Articuladores textuais

Ficha de Articuladores Textuais

O texto argumentativo é tanto mais persuasivo quanto os seus argumentos (ou razões) e a posição tomada estiverem relacionados através de articuladores que permitam concluir a sua validade.

1. Para introduzir os argumentos e lhes conferir uma sequência lógica, usam-se os articuladores:

- Em primeiro lugar, / Em segundo lugar, ...
- A seguir, ... /Em seguida, ...
- Além disso / não só mas também
- Por um lado por outro lado ...
- Adicionalmente ...
- Do mesmo modo ... /Pela mesma razão
- Por último ... /Finalmente ...

Os argumentos/razões devem estar coerentemente organizados para conduzir o leitor a aceitar a posição defendida, declarada na introdução e reafirmada na conclusão do texto.

2. A justificação da posição tomada exige frases subordinadas, por exemplo:

- Porque .../ Por isso .../Visto que .../ Já que .../Uma vez que .../Que .../Como ...
- Para que .../A fim de que ...

3. O ponto de vista adverso, que será refutado, é introduzido por articuladores adversativos:

- Mas .../Embora .../Contudo .../Todavia .../No entanto ...
- Porém, ...

4. Para introduzir a conclusão como uma sequência lógica e inevitável dos argumentos apresentados, selecionam-se os articuladores:

- Por conseguinte ...
- Concluindo .../Em conclusão .../Em suma ...
- Logo .../Por isso ...

5. Organizar o texto em parágrafos ajuda a estruturar as ideias. Muitos dos articuladores podem iniciar um parágrafo e são separados do resto da frase por vírgula

Os argumentos a favor e os contra- argumentos devem ser acessíveis ao leitor.

Persuadimos mais facilmente se:

- (i) considerarmos o ponto de vista adverso;
- (ii) nos referirmos a argumentos assentes em valores universais, dados provenientes de estudos científicos, e opiniões políticas usando um sujeito indefinido (se, quem, muitas pessoas).

Anexo 15 – Verificar a presença das componentes do texto argumentativo

Ficha de verificação

Regista:

Na coluna 1, as componentes da mnemónica ADORAR;

Na coluna 2, as partes do texto correspondentes;

Na coluna 4, o início de cada parte tal como encontras no texto;

Na coluna 5, o fim de cada parte tal como encontras no texto.

Mne- mónica	Partes do texto	Subpartes	Início da parte/da subparte	Fim da parte/da subparte
		Apresentar o tema		
		Dizer a minha posição		
		Dizer a posição contrária		
		Justificar com 3 razões		
		Exemplificar		
		Refutar		
		Justificar a refutação		
		Retomar e justificar a minha posição		
		Exemplificar		
		Estabelecer ligação à posição defendida e apresentada na introdução		
		Reforçar a minha posição com o argumento mais convincente a seu favor		

Anexo 16 – Guião para a 5.ª sessão

Escola _____ Turma _____ Data ____/____/____ Professora _____

Tempo total de aula: 45 a 50 minutos

SUMÁRIO

- Demonstração do uso dos cartões-chave para planificar o texto argumentativo
- Modelação da planificação do texto argumentativo seguindo a mnemónica **STOP**
- Combinação das mnemónicas **STOP** e **ADORAR**

OBJETIVOS (No final desta lição, o aluno deve ...)

- Saber usar os cartões-chave para planificar o texto argumentativo
- Saber planificar um texto argumentativo usando a mnemónica **STOP**
- Saber usar a ficha para a chuva de ideias

MATERIAIS

- Cartões-chave
- Ficha para chuva de ideias
- Ficha 9 – Organização dos contra-argumentos e dos argumentos
- Ficha 10 – Ficha de autoinstruções
- Ficha 12 – Fichas de frases para iniciar as partes do texto argumentativo
- Power point

A - CONTEXTUALIZAR – 5 minutos

1. Verificar se os alunos se recordam da mnemónica que os ajuda a planificar um texto argumentativo.
2. Elogiar os alunos por terem prestado atenção nas aulas anteriores.
3. Informar os alunos que vão aprender a planificar um texto argumentativo combinando **STOP** e **ADORAR**.

B – ENSINAR e APLICAR a ESTRATÉGIA - 40 minutos

Nota: As frases seguintes, em itálico, devem ser entendidas apenas como orientação. Elas devem ser adaptadas por cada professora à sua forma de conduzir a aulas e de se dirigir aos alunos.

Procedimentos - Operacionalizar os princípios pedagógicos subjacentes ao SRSD (verbalizar)

1. APRESENTAR a ATIVIDADE (Diapositivo 1)

(1) - *Vamos aprender a usar a mnemônica **STOP** para planificar um bom texto argumentativo sobre se os adolescentes de 15 anos já devem sair à noite apenas com amigos.*

Vamos planificar em conjunto: primeiro, anoto no quadro as ideias que vocês me vão dar sobre este tema. A seguir, vamos organizar juntos essas ideias. Após a planificação, vocês irão escrever um texto individual. Por isso, é fundamental que prestem atenção.

2. DEMONSTRAR o PROCESSO de PLANIFICAÇÃO (Diapositivos 2 e 3)

(2) - *Podemos começar? Muito bem. O que queremos fazer?*

Os alunos devem responder: Planificar um texto argumentativo sobre o tema

(3) - *Para planificar o texto usamos os cartões-chave de **STOP** que nos fornecem indicações pormenorizadas para cada passo. Vamos começar por recordar a que corresponde o **S** de **STOP***

Aguardar a resposta dos alunos e elogiá-los.

(4) - *Como ainda se recordam, neste passo desenvolvemos ideias sobre o tema que anotamos na ficha para a chuva de ideias em forma de tópicos.*

3. DEMONSTRAR o USO da FICHA para a CHUVA de IDEIAS (Diapositivo 4)

Desenhar no quadro a ficha para a chuva de ideias: escrever o título da composição no centro, dividir o espaço inferior em duas colunas traçando uma linha vertical. Os alunos devem anotar na respetiva ficha as ideias que vai escrever no quadro.

4. INICIAR a CHUVA de IDEIAS

(5) - *Em voz alta e um de cada vez, são vocês a sugerir ideias sobre o nosso tema.*

Aguardar as respostas, anotar apenas tópicos e motivá-los a desenvolver ideias.

Nota: Anotar todas as ideias sugeridas pelos alunos. Se um aluno for pouco explícito, perguntar-lhe se a ideia é a favor ou contra.

5. INTRODUIZIR OS CARTÕES-CHAVE (Diapositivo 5)

1.º CARTÃO para **S** - ler em voz alta

(6) - *Para o S de STOP dispomos de 3 cartões. Perguntar: «Anotei razões a favor e contra?».*

2.º CARTÃO para **S** - ler em voz alta (Diapositivo 6)

(7) - *Conseguem pensar pelo menos em mais uma ideia a favor e em mais uma ideia contra?*

FAZER AUTOAFIRMAÇÕES, DIZER, por EXEMPLO:

(8) - *Estas ideias são ótimas! Na minha opinião, estamos a sair-nos muito bem da tarefa.*

3.º CARTÃO para **S** - ler em voz alta (Diapositivo 7)

(9) - *O 3.º Cartão leva-nos a aprofundar o tema: Há ainda alguns aspetos que não tenhamos considerado? Temos de pensar nos argumentos que às vezes ouvimos contra este tema.*

Fazer um intervalo e incitar os alunos a pensar. Adaptar a pergunta às circunstâncias; se os alunos não desenvolveram ideias suficientes, acrescentar pelo menos uma ideia.

(10) - *Ótimo. Terminámos o 1.º passo da mnemónica STOP para planificar um texto e sou de opinião de que fizemos um bom trabalho.*

1.º CARTÃO de **T** - TOMAR POSIÇÃO: ler em voz alta (Diapositivo 8 e 9)

(11) - *O T recorda-nos o quê?*

Aguardar.

(12) - *Exatamente, este cartão lembra-nos que temos de nos decidir por uma posição. Em qual dos conjuntos de tópicos é que vocês acreditam? Lembrem-se que é mais fácil defender uma ideia na qual acreditamos.*

Dizer que a decisão é individual e cada um deve assinalar com um “+” a posição (o lado da ficha de ideias) que irá defender no texto.

1.º CARTÃO para **O** - ORGANIZAR as IDEIAS - ler em voz alta (Diapositivos 10 e 11)

(13) - *O 1.º cartão-chave para O diz que devo assinalar com uma estrela as ideias a favor.*

Neste passo os alunos devem aprender que, após reflexão, nem todas as ideias iniciais são relevantes para o propósito de convencer o leitor da posição tomada e podem ser eliminadas. Envolver os alunos neste processo para que eles aprendam que devem proceder do mesmo modo quando planificarem individualmente um texto.

(14) - *Não concordam que esta é uma boa ideia? Qual é a vossa opinião? Encontram aqui alguma ideia menos convincente a favor?*

(15) - *Pensando melhor, afinal este argumento não me parece muito pertinente e por isso vou eliminá-lo. Qual é a vossa opinião? Temos 3 argumentos convincentes a favor da nossa posição. A seguir, precisamos de decidir quais as ideias que podemos refutar, ou seja sobre que ideias podemos facilmente alegar motivos contra.*

(16) *Temos de escolher os nossos argumentos cuidadosamente para que o leitor não fique confuso sobre a nossa posição.*

Se os alunos não tomarem a iniciativa, selecionar pelo menos uma ideia da coluna “contra”, que seja fácil de contestar. Justificar a seleção.

2. ° CARTÃO para **O** - ler em voz alta (Diapositivo 12)

(17) - *Vamos assinalar com uma estrela pelo menos três ideias que iremos refutar.*

3. ° CARTÃO para **O** - ler em voz alta (Diapositivos 13 e 14)

(18) - *Vamos ordenar as ideias a favor por ordem decrescente. Qual vos parece a menos convincente?*

Neste passo, os alunos devem aprender a ordenar as suas ideias com o objetivo de orientar o leitor no sentido da conclusão, na qual reafirmamos a nossa posição. Para tal apresentamos primeiro a ideia a favor que nos parece menos relevante e, por fim, aquela que consideramos ser decisiva.

(19) - *Estou certa de este vai ser um ótimo texto argumentativo porque estamos a planificá-lo com calma e com muito cuidado.*

ÚLTIMO CARTÃO para **STOP** - ler em voz alta (Diapositivos 15 e 16)

(20) - *Agora estamos prontos para seguir as instruções do último cartão. O **P** de **STOP** lembra-nos que devemos planificar mais à medida que escrevemos, isto quer dizer que temos de organizar o nosso texto nas suas partes constituintes. Qual é a mnemónica que seguimos para organizar o texto argumentativo? **Aguardar resposta.***

(Diapositivos 17, 18 e 19)

(21) – *O nosso texto está planificado e nem foi difícil. Na próxima aula, vamos redigi-lo individualmente. Para tal, vamos dispor dos seguintes materiais:*

- Folhas pautadas;
- Ficha de articuladores de texto;
- Ficha com frases que vos ajudam a compor o texto argumentativo.

C- ENCERRAR - 2minutos

- *Hoje aprendemos a planificar um texto argumentativo seguindo os cartões chave para **STOP**. Na próxima aula, vamos redigir um texto argumentativo seguindo a planificação que elaborámos hoje*
- *Coloquem os materiais dentro das pastas e entreguem-nas ao delegado de turma.*

STOP

Passo 1

Cartão-chave #1

- Anotei ideias a favor e contra?

-Se ainda o não fiz, faço isso agora.

STOP

Passo 1

Cartão-chave #2

- Consigo pensar em mais ideias a favor e contra?

STOP

Passo 1

Cartão-chave #3

- Consigo pensar sobre este tema de outra perspectiva?

STOP

Passo 1

Cartão-chave #4

- Assinalo com um (+) a posição que vou defender no meu texto.

STOP

Passo 1

Cartão-chave #5

- Assinalo com uma estrela os argumentos que consigo defender melhor.

-Escolho pelo menos 3 argumentos a favor.

STOP

Passo 2

Cartão-chave #6

- Assinalo com uma estrela os argumentos contra que quero refutar.

- Escolho pelo menos 3 argumentos contra.

STOP

Passo 3

Cartão-chave #7

- Numero os argumentos pela ordem em que os vou usar.

- Os argumentos contra, do mais para o menos pertinente;
os argumentos a favor do menos para o mais convincente.

STOP

Passo 4

Cartão-chave #8

- Apresento o tema

- Digo a minha posição

- Apresento a posição contrária.

- Refuto a posição contrária, justificando.

- Argumento a favor da minha posição.

- Remato o texto com uma conclusão.

Anexo 18 – Ficha para a Chuva de ideias

• Regras para a participação na chuva de ideias

1. Levantar a mão antes de falar;
2. Esperar que o colega termine a exposição da sua opinião;
3. Não interromper os colegas com palavras ou ruídos;
4. Não criticar as opiniões dos colegas com palavras ou mímicas;
5. Ouvir com atenção os colegas e evitar repetir as ideias;
6. Ser breve e claro no que se diz;
7. Não monopolizar a chuva de ideias.

CHUVA de IDEIAS

Sugere ideias a favor e contra o tópico:

Aos 15 anos já se pode sair à noite apenas com amigos?

<i>A favor de sair à noite só com amigos</i>	<i>Contra o sair à noite só com amigos</i>

Toma posição

Assinalo com um “+” a posição que vou defender no meu texto.

Organiza as ideias

Decido quais são as ideias mais convincentes e quais podem ser refutadas.

**Planifica mais
enquanto escreves.**

*Uso **ADORAR** para estruturar as partes do texto argumentativo que vou escrever.*




Materiais adaptados de *Powerful Writing Strategies for all Students* (p. 225), K. R. Harris et al., 2008, Baltimore: Paul Brookes Publishing Co., Inc.

Anexo 19 - Regras para organizar os argumentos

Como organizar as ideias compiladas na ficha da Chuva de ideias?

1. Ordem de apresentação dos contra-argumentos (as ideias contra a posição defendida)

- por ordem decrescente, da ideia mais relevante ou mais forte contra a posição defendida, em primeiro lugar, para a mais fraca e menos relevante, em último lugar;
- por esta ordem, o leitor retém mais facilmente o contra-argumento mais fraco contra a posição defendida que é a última apresentada.




Do mais
para o
menos
relevant
e

2. Refutação dos contra-argumentos, ou seja das razões contra a posição defendida

- esta refutação deve demonstrar como a justificação dos contra-argumentos carece de sentido, é fraca ou assenta numa base falsa ou contraditória.

3. Ordem de apresentação dos argumentos a favor da posição defendida

- por ordem crescente, do mais fraco, em primeiro lugar, para o mais forte, em último lugar.
- o último argumento é o mais convincente de forma a perdurar na memória do leitor
- e assim, mais facilmente, ele concorda com a posição defendida.



Do mais
fraco
para o
mais
forte

Anexo 20 – Ficha de autoinstruções

Ficha de Autoinstruções

A autoinstrução é uma estratégia em que o sujeito estabelece um diálogo consigo próprio para autoregular a sua atividade à medida que avança ou que sente dificuldades na sua realização.

Na situação de escrita textual, através da autoinstrução o aluno conversa interiormente consigo próprio e dá-se instruções que o ajudam a iniciar e a controlar passo a passo a tarefa.

Para quê formular autoinstruções?

Por exemplo, para:

- (1) definir melhor a tarefa que está a ou que irá realizar,
- (2) concentrar-se na tarefa em mãos,
- (3) ajustar a planificação ao desenrolar da tarefa, ou vice-versa,
- (4) controlar mentalmente a realização da tarefa,
- (5) refletir sobre os seus objetivos (parciais) para o texto,
- (6) ordenar os seus pensamentos,
- (7) tranquilizar-se, incentivar-se e auto-elogiar-se,
- (8) manter a autoconfiança nas suas capacidades de escrita,

(1) - O que tenho de fazer em primeiro lugar?

(2) - Em primeiro lugar tenho de desenvolver ideias sobre o tópico.

(3) - Agora tenho de me concentrar na escrita!

(4) - Até agora consegui ter boas ideias sobre o tópico! Ainda consigo ter mais?

(5) - Acabei de me lembrar de mais uma ideia! Agora tenho de anotá-la na ficha da chuva de ideias.

(6) – O meu objetivo é convencer o leitor de que a minha posição se baseia em argumentos mais fortes do que a posição oposta.

(7) - Está a correr muito bem! Acho que tenho boas razões para convencer o leitor a concordar a concordar com a minha posição!

(8) - Gosto das minhas ideias! Acredito que vou conseguir escrever um texto argumentativo bem fundamentado.

Para a professora

- Como se ensina a estratégia da autoinstrução de acordo com o SRSD?

A modelação é considerada o procedimento mais eficaz para ensinar esta estratégia.

A professora formula as suas autoafirmações que partilha em voz alta com a turma durante a realização da tarefa de escrita modelada. É importante que o faça de uma forma natural e entusiasta, utilizando um estilo de linguagem semelhante ao dos alunos.

A modelação da estratégia da autoinstrução deve refletir o diálogo que a professora conduz consigo própria enquanto está envolvida na concretização das tarefas de planificação e de estruturação do texto argumentativo. Por conseguinte, deve exemplificar a gestão das possíveis dificuldades surgidas durante as tarefas (por exemplo: esquecimento de um dos passos da mnemónica de estruturação do texto argumentativo, indecisão sobre o passo seguinte, enganos, erros, autocorreção e melhorias, etc.) e incluir exemplos de autoinstruções adequadas a cada uma.

Anexo 21 – Coleção estruturada de frases que ajudam a formular as componentes do texto argumentativo

Coleção de Frases

Apresenta o assunto polémico a ser debatido

A	<ul style="list-style-type: none">- Neste texto /com este texto, pretendo incitar a reflexão do leitor sobre o (indica o tópico mas não escrevas o título do texto!) - O objetivo deste texto/desta composição é examinar de perto os argumentos a favor e contra (indica o tópico mas não escrevas o título do texto!)
----------	--

Diz a posição que defendes

D	<ul style="list-style-type: none">- Assim, de acordo com a minha posição- Sobre este assunto defendo que ...- Sobre este tema, penso que ...
----------	---

Opina em contrário e apresenta razões de suporte

O	<ul style="list-style-type: none">- A posição adversa/contrária defende que ... e alega como decisivo o argumento de que ...- A posição contrária à minha sustenta que ... Esta posição apoia-se no argumento muito conhecido de que ...
----------	---

Refuta a posição oposta à minha

R	<ul style="list-style-type: none">- Apesar desta posição se fundamentar em argumentos muito divulgados, não posso concordar com ela pelos motivos que irei defender.- Embora esta posição seja muito difundida, discordo dos seus argumentos como passo a expor.- Ainda que muitas pessoas partilhem desta posição, defendo um ponto de vista diferente que justifico como se segue.
----------	--

Apresenta as razões que suportam a tua posição

A	<ul style="list-style-type: none">- Gostaria, primeiro, de mencionar o argumento corrente de que ... De acordo com este, (justificação, exemplo)...- Em segundo lugar, menciono o argumento de que (justificação, exemplo)...- Por último, exponho o argumento decisivo de que ...
----------	--

Remata o texto retomando a tua posição e o argumento mais convincente

R	<ul style="list-style-type: none">- Pelos motivos expostos e sobretudo porque (argumento principal a favor da posição tomada) sou de opinião de que ...- Assim, quero terminar este texto concluindo que, em virtude da relevância dos argumentos apresentados, defendo que ... (minha posição).
----------	---

Anexo 22 – Guião para a 6.^a e 7.^a sessões do GE

Escola _____ Turma _____ Data ____/____/____ Professora _____

SUMÁRIO

- Introdução da estratégia do *jigsaw*
- Planificação e composição do texto argumentativo sobre o tema “Parece-te necessário comparar as escolas?”

OBJETIVOS

- Exploração de textos no contexto cooperativo do *jigsaw* com o objetivo de promover o debate sobre o tema do texto
- Realização da chuva de ideias no contexto do *jigsaw* com vista ao desenvolvimento de contra-argumentos e argumentos sobre o tópico da composição
- Composição individual do texto argumentativo

MATERIAIS para cada aluno

- Ficha sobre as regras de funcionamento do *jigsaw*
- Ficha para controlo da realização de tarefas
- 1 texto A, ou B, ou C ou D sobre o tema “Comparação de escolas” consoante o grupo de pertença
- Ficha para a chuva de ideias
- Ficha com regras para ordenar as ideias
- Folha pautada
- Lista de verificação

A - CONTEXTUALIZAR

- Informar que os alunos irão explorar textos no contexto cooperativo do *jigsaw* com o objetivo de gerar contra-argumentos e argumentos sobre o tópico do texto que irão escrever individualmente
- Explicitar o funcionamento da estratégia do *jigsaw* e dos seus objetivos
- Informar que, na primeira fase do *jigsaw*, cada grupo irá receber um texto diferente, embora sobre o mesmo tema, e que, na segunda fase, cada membro do primeiro grupo irá apresentar as ideias principais do texto discutido ao grupo de trabalho seguinte, de forma a contribuir para a discussão sobre o tema;
- Informar que a leitura dos textos assim como a composição final decorrem individualmente e que cada aluno recebe, para resolver esta tarefa, um conjunto de materiais constituído por:
 - Um texto com explicitação de vocabulário;

- Ficha para a anotar as ideias sobre o tema;
- Folha pautada para a tarefa final de composição do texto argumentativo.

B - ENSINAR e APLICAR a ESTRATÉGIA

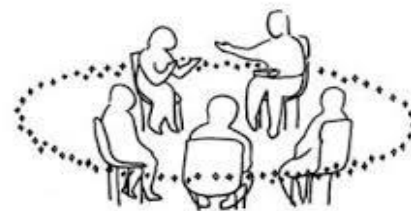
Procedimentos

1. Formar os grupos-base de *jigsaw*, com quatro alunos, a que é atribuído um texto A ou B ou C ou D por grupo. Em cada grupo, cada aluno dispõe de um exemplar do respetivo texto.
2. Informar que, primeiro, cada aluno deve ler em voz baixa o seu texto e sublinhar as palavras desconhecidas. Caso não encontre os vocábulos sublinhados na lista de vocabulário, deve primeiro consultar os seus colegas de grupo e, em caso de dúvidas, deve finalmente solicitar esclarecimento à professora.
3. Informar que, após a leitura, os alunos devem proceder à exploração do texto em grupo seguindo as orientações para tal; cada aluno deve anotar as ideias mais relevantes no espaço destinado para tal.
4. Informar que, no passo seguinte, os alunos devem retornar aos seus grupos-base. Nestes, cada um deve disponibilizar aos colegas de grupo as ideias principais do seu texto e discutir possíveis posições sobre o tópico, justificando-as. Deve ainda exigir que os outros justifiquem a posição que tomam e, caso não concorde, refutar os argumentos do colega, justificando a sua refutação.
5. Informar que, finda a discussão, os alunos devem anotar na Ficha da chuva de ideias os argumentos trocados a favor e contra.
6. Em seguida, desfazer os grupos.
7. Esclarecer que cada aluno deve tomar posição individual sobre o tópico tendo em atenção a pertinência dos argumentos que compilou e proceder à composição individual do seu texto argumentativo. Para tal, ele deve organizar e planificar o seu texto na Ficha para a chuva de ideias usando os cartões-chave, a ficha sobre a estrutura do texto argumentativo e a ficha de frases que o ajudam a compor o texto argumentativo, a ficha de articuladores e todos os materiais que lhe parecerem úteis.
8. Informar que, após a composição, o aluno deve rever o seu texto, verificando se respeitou o tema e tipologia indicados, a organização lógica dos parágrafos, o uso correto de conectores, as regras de ortografia, acentuação, pontuação e sintaxe e proceder a eventuais alterações (Português do 9.º ano, p. 101).

C – ENCERRAR

Informar que na aula seguinte irão repetir o processo de escrita sobre um tema diferente.

Anexo 23 – Conjunto de quatro textos sobre o *ranking* das escolas



1. Em voz baixa, lê o texto

Os alunos

(Texto A - 230 palavras)

A diminuição da natalidade põe em risco a existência de muitas instituições escolares o que obriga a que muitas delas desenvolvam estratégias para atrair mais alunos. Com efeito, em algumas escolas cada matrícula é decisiva para assegurar a sua existência, o que torna óbvios os seus esforços para atrair um grande número de alunos, sobretudo, de bons alunos.

Uma destas estratégias relaciona-se com a seriação anual das escolas, públicas e privadas, num *ranking* que tem por base a média dos resultados da 1.^a fase dos exames nacionais do ano letivo anterior. Desta forma, muitas escolas competem entre si para angariar o maior número de alunos mais aptos, quanto à disciplina e rendimentos escolares. É dado assente que os bons alunos, ou aqueles que é suposto serem ou que se prevê vir a sê-lo, desfrutam, por um lado, da reputação de serem curiosos, trabalhar mais afincadamente para aprender e de causarem menos problemas disciplinares e, por outro lado, de obterem classificações mais elevadas nos exames nacionais.

As boas classificações nos exames nacionais asseguram uma boa posição de cada instituição no *ranking* e contribuem, desta forma, para a sua sobrevivência, pois que, entre os efeitos do posicionamento das escolas no *ranking* nacional, conta-se a sua influência na ponderação dos pais no processo de seleção do estabelecimento educativo para os seus filhos. Por estes motivos torna-se importante conhecer os critérios subjacentes ao *ranking*.

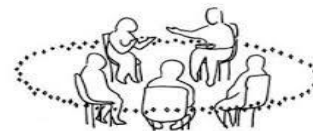
Texto adaptado de Rankings das escolas: desordenação e desigualdade de oportunidades acedido de <http://visao.sapo.pt/silencio-da-fraude=s25392#ixzz2mqF2LuLR> a 07 de dezembro de 2013.

Vocabulário

a seriação - diz-se do ato de ordenar algo de acordo com determinados critérios.

desfrutar de – diz-se da ação de aproveitar ou de usufruir de algo.

ponderar – diz-se da ação de examinar as vantagens e desvantagens e de refletir, po sobre alternativas.



2. Relê o texto e responde, formulando frases completas.

2.1. Podemos falar de duas causas para a seleção dos melhores alunos. Refere-as.

2.2. Do conhecimento que tens sobre o nosso sistema de ensino, que escolas, as públicas e/ou as privadas, podem legalmente seleccionar os seus alunos? Justifica.

2.3. Na tua opinião, qual é a melhor publicidade que uma escola pode fazer de si?

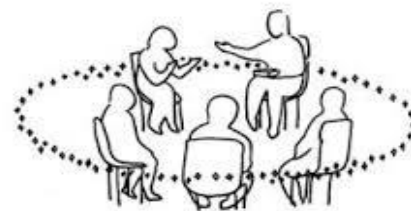
2.4. Resume as ideias principais de cada parágrafo do texto de forma a poderes transmiti-las aos teus colegas do grupo de trabalho seguinte. Lembra-te que eles desconhecem o teu texto.

1.º

2.º

3.º

Anexo 23 – Conjunto de quatro textos sobre o *ranking* das escolas



Fatores de influência (Texto B - 188 palavras)

Em regra, os alunos das escolas privadas e públicas, cujos resultados nos exames são indiferentemente comparados nos *rankings*, apresentam características sociais, económicas e culturais distintas.

É conhecido que as escolas privadas seguem uma política de aquisição e admissão de alunos orientada por critérios preditores de bons resultados nos exames. Assim, as escolas privadas são, normalmente, frequentadas por uma maioria de alunos provenientes de famílias que valorizam o saber escolar, e cujos pais exercem atividades profissionais que pressupõem uma formação académica longa, mas propiciadora, em geral, de bem-estar financeiro e de um elevado estatuto social. Por seu lado, as escolas públicas, por força de lei, têm de admitir qualquer aluno, independentemente do rendimento económico das famílias, e não podem recusar nenhum.

Além destas diferenças, há outros fatores igualmente importantes que enformam o perfil das escolas públicas. Assim, a sua localização geográfica e o estatuto socioeconómico do meio onde se inserem, por exemplo, em concelhos mais ou menos desertificados ou nos subúrbios de grandes cidades, são fatores que determinam não apenas o estatuto social dos seus alunos, mas também a reputação das instituições, e que os atuais *rankings* não consideram.

Texto adaptado de Rankings das escolas: desordenação e desigualdade de oportunidades em <http://visao.sapo.pt/silencio-da-fraude=s25392#ixzz2mqF2LuLR> a 07 acedido em dezembro de 2013 e do artigo Diretores recusam comparações entre escolas de Coimbra, em Diário As Beiras de 15 de novembro de 2013.

Vocabulário

preditores – diz-se de uma característica de algo ou de alguém que antecipa algo

pressupor - diz-se da ação de imaginar algo antecipadamente

propiciador – que propicia, que favorece alguma coisa



2. Relê o texto e responde, formulando frases completas.

2.1. Enumera os fatores que condicionam o perfil dos alunos de um estabelecimento de ensino.

2.2. Quais são os critérios de comparação usados no *ranking* das escolas?

2.3. Em tua opinião, para além dos fatores enunciados no texto, há outros que contribuam para o sucesso escolar dos alunos? E para o sucesso da escola? Justifica.

2.4. Resume as ideias principais de cada parágrafo do texto de forma a poderes transmiti-las aos teus colegas do grupo de trabalho seguinte. Lembra-te que eles desconhecem o teu texto.

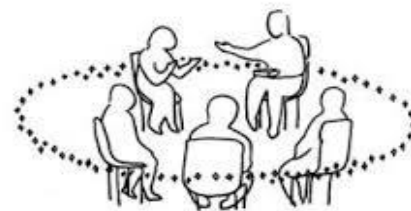
1.º _____

2.º _____

3.º _____

Anexo 23 – Conjunto de quatro textos sobre o *ranking* das escolas

Comparar as escolas (Texto C - 203 palavras)



O posicionamento de uma escola no *ranking* torna-se numa marca, favorável ou desfavorável, considerada por muitos participantes no processo educativo. Assim, esta informação é ponderada pelos pais no momento da tomada da decisão sobre a escola em que querem matricular os seus filhos. Ela é assumida no comportamento de muitos alunos que se sentem, mais ou menos, orgulhosos pelo reconhecimento nacional que a sua escola alcançou; pelos professores que veem confirmados, ou infirmados, os seus esforços e o seu trabalho, e pelos diretores que reafirmam ou questionam determinada visão educativa.

Apesar destas consequências terem causas distintas e profundas implicações a vários níveis, os meios de comunicação, por norma, integram o vocábulo *ranking* na área lexical de «comparação» e alinham-no nos procedimentos relacionados com a avaliação das escolas. Em geral, parece difundir-se a crença de que através da média dos resultados obtidos nos exames por um limitado número de alunos de um ano letivo, como o é a média que determina o posicionamento das escolas no *ranking*, é possível avaliar eficaz e fidedignamente o complexo jogo educativo de uma multiplicidade de atores e de fatores, internos como externos, que, ao longo de anos, influenciam o sucesso de cada aluno e de cada instituição escolar.

Texto adaptado de Rankings das escolas: desordenação e desigualdade de oportunidades em <http://visao.sapo.pt/silencio-da-fraude=s25392#ixzz2mqF2LuLR> a 07 acedido em dezembro de 2013.

Vocabulário

ponderar – refletir sobre um assunto

infirmado – não confirmado

fidedignamente – de modo credível; a que se pode dar crédito; que se pode acreditar



2. Relê o texto e responde, formulando frases completas.

2.1. Explica como o posicionamento de uma escola no *ranking* pode influenciar a escolha do estabelecimento de ensino.

2.2. Apresenta exemplos das consequências da posição de uma escola no *ranking* para os seguintes atores:

	Nível elevado	Nível baixo
Alunos		
Professores		
Diretores		
Pais/encarregados de educação		

2.3. Em tua opinião, para além das implicações enunciadas no texto, há outras derivadas do posicionamento de uma escola no *ranking*? Quais? Para quem? Justifica.

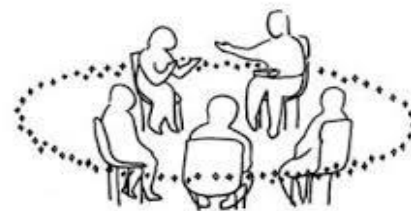
2.4. Resume as ideias principais de cada parágrafo do texto de forma a poderes transmiti-las aos teus colegas do grupo de trabalho seguinte. Lembra-te que eles desconhecem o teu texto.

1.º _____

2.º _____

3.º _____

Anexo 23 – Conjunto de quatro textos sobre o *ranking* das escolas



Avaliar as escolas

(Texto D - 216 palavras)

É imprescindível avaliar o desempenho das escolas para se apreciar de uma forma objetiva a adequação eficaz do ensino aos seus objetivos. A escola pode, assim, conhecer os efeitos da sua ação pedagógica no desenvolvimento cognitivo dos seus alunos e melhorá-la.

Um bom ensino instrói pedagogicamente os educandos, fazendo com que aprendam. Uma escola tem sucesso se, através do seu ensino, acrescenta aos atributos socioculturais predominantemente familiares dos alunos uma gama diversificada e consistente de saberes e habilidades, promove as suas capacidades cognitivas e sociais, forma e consolida competências que os transformam em cidadãos bem formados, conscientes, responsáveis perante si e pela comunidade. Os resultados dos exames permitem, porventura, averiguar a eficácia do ensino ministrado, dando conta apenas das aquisições cognitivas dos alunos na matéria examinada.

Todavia, o posicionamento de uma escola nos atuais *rankings* dificilmente traduz com exatidão os efeitos do seu ensino. Por um lado, porque sem equacionar as diferenças fundamentais que cunham a aprendizagem em cada escola, como se pode estabelecer uma relação exata, de causa-efeito, entre o ensino e os resultados dos alunos nos exames? Por outro, a existência de um *ranking*, assente em critérios pouco rigorosos, sendo supostamente um indicador fiável de qualidade, pode originar uma reação das escolas que apenas direcionada para obter resultados nos exames transmite duvidosos valores cívicos.

Texto adaptado de Rankings das escolas: desordenação e desigualdade de oportunidades em <http://visao.sapo.pt/silencio-da-fraude=s25392#ixzz2mqF2LuLR> a 07 acedido em dezembro de 2013

Vocabulário

cognitivo – que diz respeito à aquisição de conhecimentos

cunhar – diz-se da ação de imprimir uma marca (física ou psíquica) em algo

fiável – diz-se da característica de algo em que se pode confiar



2. Relê o texto e responde, formulando frases completas.

2.1. Quais são os objetivos da avaliação do desempenho das escolas?

2.2. Explica por palavras tuas no que consiste o sucesso educacional de uma escola?

2.3. Lista aspetos positivos e negativos do atual *ranking*.

Aspetos positivos	Aspetos negativos

2.4. Resume as ideias principais de cada parágrafo do texto de forma a poderes transmiti-las aos teus colegas do grupo de trabalho seguinte. Lembra-te que eles desconhecem o teu texto.

1.º _____

2.º _____

3.º _____

Anexo 24 - Procedimentos para o trabalho no contexto do *jigsaw*



1. O *jigsaw*

- Técnica de trabalho cooperativo em grupos;
- Promove a interdependência positiva entre os membros do grupo: todos dependem de um e cada um depende dos colegas para realizar uma tarefa de aprendizagem;
- Tem o objetivo de melhorar o desempenho individual e o do grupo.

2. Objetivo do *jigsaw* neste projeto

1. obtenção de informação sobre um tópico polémico;
2. promover o debate em pequenos grupos sobre esse tópico;
3. desenvolver argumentos a favor e contra o tópico.

3. O *jigsaw* compreende duas fases:

1.ª fase (30 minutos):

Grupos de peritos:

- grupos de quatro alunos que exploram cooperativamente um texto de um conjunto de quatro textos diferentes (A, B, C, D) sobre o mesmo tema:

grupo A (GA); grupo B (GB); grupo C (GC);

grupo D (GD)

- finda a tarefa, desfazem-se os grupos.

Lê cuidadosamente as

2.ª fase (30 minutos)

Grupos base:

- formação de novos grupos de alunos com respetivamente um membro de cada um dos grupos de peritos: GA, GB, GC e GD.

instruções. Assinala com um

Y cada tarefa encerrada.

4. Organização do trabalho nos grupos base

Cada aluno:

1. apresenta as ideias principais do seu texto;
2. com base nos seus conhecimentos sobre o tema, participa no debate, toma uma posição que defende com argumentos, se possível, apresenta exemplos, e contesta justificadamente os argumentos dos colegas a favor da respetiva posição;
3. anota os argumentos a favor e contra na Ficha para a chuva de ideias.

1.ª fase de trabalho no grupo de peritos: GA / GB / GC / GD do <i>jigsaw</i> – Exploração de um texto (30 minutos)	Pronta?
1. Em silêncio, lê o título e o texto, parágrafo a parágrafo.	
2. Sublinha as palavras desconhecidas.	
3. Verifica se as palavras que sublinhaste fazem parte da lista de vocabulário.	
4. Se sublinhaste outras palavras que não constam da lista, tenta esclarecê-las no teu grupo. Em último caso, pergunta à professora.	
5. Numa escala de 1 (muito difícil), 2 (mais difícil do que fácil), 3 (nem fácil nem difícil), 4 (fácil) e 5 (muito fácil), classifica o teu texto quanto ao grau de dificuldade. Classificação _____	
6. Anota na margem de cada parágrafo a sua ideia principal.	
7. Participa na exploração do texto orientando-te pelas perguntas anexas e anota as respostas que te parecerem mais corretas. Lembra-te que na fase seguinte, tens de apresentar as ideias principais do teu texto a colegas que o não leram.	
2.ª Fase de trabalho no grupo base do <i>jigsaw</i>	Pronta?
1. Participa no debate sobre o tópico e baseia-te nos teus conhecimentos para tomares uma posição sobre aquele. Fundamenta a tua posição com argumentos e exemplos.	
2. Ouve com atenção as posições e os respetivos argumentos dos teus colegas sobre o tópico e contesta-os justificadamente. Não agridas verbalmente ninguém, apenas discorda das posições tomadas pelos outros e diz as tuas razões.	
3. Na tua Ficha para a chuva de ideias anota todos os argumentos e contra-argumentos formulados sobre as diferentes posições sobre o tópico.	
4. Organiza os argumentos na tua chuva de ideias e toma uma posição sobre o tópico. Quanto mais detalhada e melhor organizada estiver a tua Ficha de chuva de ideias, mais fácil será a redação posterior do texto e este mais estruturado e mais completo.	
5. Utiliza os cartões-chave para prosseguires na planificação individual do teu texto.	
3.ª fase - Composição individual	Pronta?
1 – Abandona o teu grupo base e senta-te sozinho no teu lugar. Agora vais aperfeiçoar a planificação do teu texto e redigi-lo individualmente.	
2. Redige o teu texto argumentativo orientando-se pelo plano da mnemónica ADORAR. Para tal, usa os materiais já conhecidos (Cartões-chave, Ficha sobre as regras para organizar as ideias,	

Ficha sobre a estrutura do texto argumentativo, Ficha de frases que te ajudam a compor o texto, etc.).	
3. Usa a Ficha de articuladores para elaborares frases mais complexas e a Ficha de frases para enriqueceres o texto.	
4. Com a ajuda da Ficha sobre as componentes do texto argumentativo verifica se tens todas as partes e subpartes do texto e se cada parágrafo desenvolve apenas uma ideia.	
5. Relê o texto: elimina ideias repetidas; substitui palavras repetidas por sinónimos; evita calão assim como um registo familiar de língua; corrige erros ortográficos e a pontuação.	

Bom trabalho!

Anexo 25 – Conjunto de quatro textos sobre o grupo de amigos



Os pais e o grupo

(Texto A - 280 palavras)

Em geral, os adolescentes têm sentimentos positivos em relação aos pais e as divergências entre eles, quando existem, são mais superficiais do que substanciais. Todavia as relações familiares alteram-se frequentemente pela adolescência adentro devido a fatores relacionados com a crescente maturidade dos filhos, a sua tomada de consciência de que os pais são humanos e falíveis, e o seu desejo e capacidade de controlar alguns aspetos da sua vida.

O crescimento durante a adolescência combina as modificações biológicas, sociais e cognitivas dos jovens com as experiências que conduzem ao seu desenvolvimento psicológico. Assim, à medida que amadurecem, física e intelectualmente, os adolescentes passam para níveis mais complexos de ensino, o seu círculo de conhecimentos alarga-se e vivenciam uma vasta gama de influências. Entre estas, conta-se a do grupo de amigos da mesma idade, com quem partilham interesses e sentimentos comuns e passam normalmente a maior parte do tempo. Por vezes, este grupo satisfaz a incompreensão, real ou imaginária, que eles sentem por parte dos adultos e torna-se no modelo quanto a valores e a juízos morais. O adolescente pode então sofrer pressões contrárias devido aos diferentes padrões comportamentais do seu grupo e da família, sem que possa ser generalizado a todos os domínios. Por exemplo, estudos têm revelado que, aos 11 anos, o consumo do tabaco é influenciado pelo comportamento dos pais.

A resolução dos conflitos entre os diferentes padrões, os familiares e os do grupo de amigos, parece depender da qualidade do relacionamento desenvolvido entre pais e filhos nos anos antecedentes às transformações da adolescência. Uma família que ofereça aos filhos suporte emocional, compreensão, afeto e reconhecimento pode manter-se como a referência comportamental durante os anos conturbados da adolescência.

Vocabulário

substanciais – diz respeito ao conteúdo //que é fundamental.



1. Avaliação do grau de dificuldade do texto.

Numa escala de 1 (muito difícil), 2 (mais difícil do que fácil), 3 (nem fácil nem difícil), 4 (fácil) e 5 (muito fácil), classifica o teu texto quanto ao grau de dificuldade. Classificação _____
Compara a tua classificação com a dos teus colegas e justifica.

2. Relê a respetiva passagem e debate no grupo estas ideias:

1. Linha 7 " ...e vivenciam uma vasta gama de influências."

Para além da referida no texto, a que outras influências podem estar sujeitos os adolescentes?

2. Linha 10 " Por vezes, este grupo satisfaz a incompreensão, real ou imaginária, que eles sentem por parte dos adultos e torna-se no modelo quanto a valores e a juízos morais."
Explica como e por que motivos o grupo de amigos se pode tornar num modelo para os jovens.
Exemplifica.

3. Linha 18 "...e eventuais divergências são mais superficiais do que substanciais."
Estás de acordo com a frase acima? De que tipo são as divergências entre um grupo de adolescentes?

4. Há outros pontos do texto que gostarias de debater com os teus colegas do grupo? Pergunta a sua opinião e avança no debate.

3. Ideias principais do texto

Uma vez que vais apresentar este texto a um grupo que o desconhece, resume aqui as suas ideias principais, para que os teus colegas possam fundamentar uma posição sobre o tópico "É importante ter um grupo de amigos na adolescência?" e desenvolver argumentos a favor e contra.

Lê o exemplo:

1.º parágrafo

Em geral, a maioria dos adolescentes tem uma imagem positiva das relações familiares, que se transforma com o avançar da adolescência devido ao desenvolvimento dos conhecimentos, capacidades e necessidades dos filhos.

2.º parágrafo

3.º parágrafo

Anexo 25 – Conjunto de quatro textos sobre o grupo de amigos



Igualdade de poder

(Texto B - 227 palavras)

Os colegas são muito importantes e contribuem positivamente para o desenvolvimento do adolescente, de uma maneira que não é possível à família. Esta, o grupo de amigos e a escola são os principais contextos onde os adolescentes desenvolvem as características pessoais e sociais necessárias na vida adulta.

Pertencer a um grupo e ser aceite por este são razões para os adolescentes procurarem relacionar-se bem com os colegas. No entanto, a importância destas relações vai para além da satisfação daquele desejo, pois que estas interações favorecem o seu crescimento, a sua capacidade para estabelecer relações interpessoais, o desenvolvimento do controlo social e a aquisição de valores sociais.

Uma das razões por que o grupo de amigos influencia, tão intensamente, estes aspetos do desenvolvimento individual prende-se com a ausência de diferenças de poder entre os amigos na adolescência, quando comparadas com aquelas a estes níveis entre as crianças, ou os adolescentes e os adultos. O grau semelhante de poder entre os jovens permite-lhes analisar mutuamente os seus problemas sem receio de punição e de resolvê-los conjuntamente, em vez de se submeterem a indivíduos mais poderosos, como os pais e os professores. No grupo de colegas, os adolescentes conseguem encontrar um suporte e um espaço privilegiado para experimentarem diversas possibilidades, que não lhes são permitidas em situações dominadas por adultos, pelo que constitui um espaço necessário à formação da identidade.

(Texto adaptado de Sprinthall & Collins (1994). *Psicologia do Adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp.373.)

Vocabulário

Submeter-se – ação de se expor ao critério de alguém, ou de se sujeitar a alguém ou a uma situação. Implica sujeição.

1. Avaliação do grau de dificuldade do texto.

Numa escala de 1 (muito difícil), 2 (mais difícil do que fácil), 3 (nem fácil nem difícil), 4 (fácil) e 5 (muito fácil), classifica o teu texto quanto ao grau de dificuldade. Classificação _____. Justifica e partilha a tua opinião com os teus colegas.



2. Relê a respetiva passagem e debate no grupo estas ideias:

1. “...pois que estas interações favorecem o crescimento dos jovens,...”.

Quando nos referimos ao crescimento humano, podemos ter em mente diferentes tipos de crescimento: físico, psíquico, cognitivo, emocional, social e outros. A que tipo de crescimento se refere esta passagem do texto?

2. Linha 10 " Com efeito, a capacidade para estabelecer relações interpessoais, o desenvolvimento do controlo social e ?" O que entendes por controlo social? Podes dar um exemplo de uma situação onde deve haver controlo social por parte de um indivíduo?

3. Ideias principais do texto

Uma vez que vais apresentar este texto a um grupo que o desconhece, resume aqui as suas ideias principais, para que os teus colegas possam fundamentar uma posição sobre o tópico “É importante ter um grupo de amigos na adolescência?” e desenvolver argumentos a favor e contra.

Lê o exemplo:

1.º parágrafo

A família, os colegas e a escola contribuem de forma decisiva para o desenvolvimento do adolescente.

2.º parágrafo

3.º parágrafo

Anexo 25 – Conjunto de quatro textos sobre o grupo de amigos



Influências informal e normativa

(Texto C - 262 palavras)

Como é que os colegas influenciam o desenvolvimento individual?

Em primeiro lugar, é útil ter presente que a influência dos colegas pode ser de dois tipos: informal e normativa. Na influência informal, os colegas funcionam como fontes de conhecimento acerca de atitudes, valores, padrões comportamentais e suas consequências em diferentes situações, incluindo naquelas em que não são as pessoas melhor informados ou capazes de desempenhar esse papel. Como exemplo, aponte-se o tema da sexualidade, de grande importância para o desenvolvimento do adolescente, sobre a qual informações dos colegas assumem um papel primordial.

A influência normativa, ou seja, que tem o valor de normas ou de preceitos, acontece quando os colegas exercem pressão social no sentido de estes se comportarem de acordo com os padrões seguidos pelos outros colegas. Por exemplo, é uma influência informal quando um adolescente faz alusão a um tipo de vestuário usado pelos membros do grupo de elite da sua escola. Porém, quando o mesmo adolescente é avisado pelos membros desse grupo de que deve usar o tipo certo de vestuário – ou quando é ostracizado por eles por não o usar - vivencia uma experiência normativa.

Estes dois tipos de influência parecem envolver diferentes processos; porém, ambos desempenham um papel muito importante no desenvolvimento da consciência do eu do adolescente, como membro de um grupo social, aspecto este que é básico para a aquisição de um forte sentido de identidade. Nos grupos de colegas, os adolescentes encontram suporte e podem experimentar diversas possibilidades, não permitidas com adultos, mas também tomam contacto com processos da comparação social e de conformidade.

(Texto adaptado de Sprinthall & Collins (1994), *Psicologia do Adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.375.)

Vocabulário

informal – diz-se de algo desprovido de formalidades, isto é, espontâneo e casual

ostracizar – diz-se da ação de afastar alguém de um cargo, função ou grupo social

conformidade – diz-se do comportamento de um sujeito que interiorizou as regras comportamentais do seu grupo social, que age de acordo com elas e com as expectativas desse mesmo grupo em relação a si.



1. Avaliação do grau de dificuldade do texto.

Numa escala de 1 (muito difícil), 2 (mais difícil do que fácil), 3 (nem fácil nem difícil), 4 (fácil) e 5 (muito fácil), classifica o teu texto quanto ao grau de dificuldade. Classificação _____.

Justifica e partilha a tua opinião com os teus colegas.

2. Relê a respetiva passagem e debate no grupo estas ideias:

1. Linha 2 "Em primeiro lugar, é útil ter presente que a influência dos colegas pode ser de dois tipos: informal e normativa."

Explica o que entendes por este dois tipos de influências.

2. Linha 8 " Assim, por exemplo, é uma influência informal a alusão de um adolescente ao tipo de vestuário usado pelos membros do grupo de elite da sua escola."

Para além da referida no texto, podes dar outro exemplo de uma influência informal?

3. A influência normativa parece ter consequências mais profundas do que a influência informativa. Explica por palavras tuas o sentido desta afirmação.

3. Ideias principais do texto

Uma vez que vais apresentar este texto a um grupo que o desconhece, resume aqui as suas ideias principais, para que os teus colegas possam fundamentar uma posição sobre o tópico "É importante ter um grupo de amigos na adolescência?" e desenvolver argumentos a favor e contra.

Lê o exemplo:

1.º e 2.º parágrafos:

O desenvolvimento individual sofre influências, tanto informativas como normativas, dos colegas. A primeira diz respeito às informações, sobre vários domínios de interesse comum, partilhadas entre colegas.

3.º parágrafo:

4.º parágrafo:

Anexo 25 – Conjunto de quatro textos sobre o grupo de amigos



A comparação social e a conformidade

(Texto D - 273 palavras)

O grupo de colegas proporciona aos adolescentes, da mesma idade e posição social, oportunidades para compararem os seus comportamentos e capacidades, sendo de acordo com estes que ele procede à auto-avaliação. Para a maior parte dos jovens é muito importante estar à altura dos colegas da mesma faixa etária com quem se compara.

Na adolescência, esta sensibilidade às comparações sociais pode ter implicações tanto positivas como negativas para o desenvolvimento individual. Assim, em situações de competitividade, os jovens com menos sucesso, por exemplo, na escola ou no desporto, podem ser induzidos a comportamentos menos leais para conseguir equiparação aos colegas melhor colocados, o que constitui uma consequência negativa. Por sua vez, as comparações sociais positivas podem incentivar cada um a se esforçar por melhorar a sua auto-imagem com aumento do reconhecimento social.

Porém, o efeito mais evidente da informação derivada dos processos de comparação social talvez seja a conformidade, isto é, a adoção do comportamento ou atitudes de outros. Sobretudo os mais jovens apresentam uma grande tendência para concordar com os pontos de vista dos pares, mesmo quando sabem que eles estão errados, talvez para evitar sobressair. As vulgares más interpretações que os adolescentes fazem das reações dos colegas em relação a si próprios podem também conduzir à conformidade. Verificou-se que o estatuto de um jovem dentro do grupo também influencia o grau de conformidade. Deste modo, aqueles que no seu grupo possuem uma posição social média, ou seja, nem de chefia, nem absolutamente passiva ou neutra, são aqueles que tendem mais a perceber a importância de estar de acordo com o grupo, esperando com esta atitude melhorar o seu estatuto dentro daquele.

(Texto adaptado de Sprinthall & Collins (1994). *Psicologia do Adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p.376).

Vocabulário

induzir alguém ou alguma coisa – ser causa; inspirar, provocar
a conformidade – diz-se de um processo de interiorização de regras sociais que leva alguém a agir de acordo com aquelas



1. Avaliação do grau de dificuldade do texto.

Numa escala de 1 (muito difícil), 2 (mais difícil do que fácil), 3 (nem fácil nem difícil), 4 (fácil) e 5 (muito fácil), classifica o teu texto quanto ao grau de dificuldade. Classificação _____. Justifica e partilha a tua opinião com os teus colegas.

2. Relê a respetiva passagem e debate no grupo estas ideias:

1. Linha 6 “Na adolescência, esta sensibilidade às comparações sociais pode ter implicações tanto positivas como negativas para o desenvolvimento individual.”
2. Linha 2 . “As vulgares más interpretações que os adolescentes fazem das reações dos colegas em relação a si próprios podem também conduzir à conformidade.” Explícita e exemplifica.

3. Ideias principais do texto

Uma vez que vais apresentar este texto a um grupo que o desconhece, resume aqui as suas ideias principais, para que os teus colegas possam fundamentar uma posição sobre o tópico “É importante ter um grupo de amigos na adolescência?” e desenvolver argumentos a favor e contra.

Lê o exemplo:

1.º e 2.º parágrafos

Os comportamentos e as capacidades dos colegas da mesma idade e posição social constituem o termo de comparação para a auto-avaliação dos adolescentes.

2.º parágrafo:

3.º parágrafo:

Anexo 26 - Guião para a 6.ª e 7.ª sessões

Data _____ ; Turma _____

SUMÁRIO

- Leitura de textos e aplicação dos cartões-chave para compor um texto argumentativo subordinado ao tema “Parece-te necessário comparar as escolas?”

OBJETIVOS

- Leitura e exploração individual de textos com o objetivo de desenvolver ideias sobre o tema da composição

- Composição individual do texto argumentativo

MATERIAIS

- 4 textos diferentes sobre o tema “Comparação de escolas”

- Cartões-chave para planificar o texto argumentativo

- Ficha para a chuva de ideias

- Ficha de articuladores

- Ficha com frases que ajudam a compor o texto argumentativo

- Folha pautada

- Lista de verificação

A - CONTEXTUALIZAR

- A professora informa que cada aluno recebe quatro textos diferentes (A, B, C e D) sobre o mesmo tema com o objetivo de gerar conteúdos, de os ajudar a tomar uma posição justificada sobre a questão colocada e de desenvolver razões de suporte para posições alternativas sobre o mesmo tópico;

- A professora informa que a leitura dos textos assim como a composição posterior decorrem individualmente;

- Informa ainda que cada aluno recebe um conjunto de materiais constituído por:

- Quatro textos diferentes com explicitação de vocabulário;
- Ficha para a anotar as ideias sobre o tema;
- Folha pautada para a composição do texto argumentativo.

B - ENSINAR e APLICAR a ESTRATÉGIA

Procedimentos – trabalho individual. Informar que

Pronta?

1. ... durante a leitura dos textos, em voz baixa, o aluno deve sublinhar as palavras desconhecidas. Caso não encontre os vocábulos sublinhados na lista de vocabulário, deve solicitar esclarecimento à professora;

2. ... após a leitura e exploração do texto, e com base neste, o aluno deve anotar na

Ficha para a chuva de ideias razões a favor e contra a questão colocada;

3. ... no passo seguinte, o aluno deve organizar e planificar o texto argumentativo na ficha para a chuva de ideias usando os cartões-chave;

4. ... finda a planificação, o aluno deve compor o seu texto argumentativo orientando-se pelo plano da mnemónica ADORAR. Para tal, deve usar os materiais já conhecidos (Cartões-chave, Ficha sobre as regras para organizar as ideias, Ficha sobre a estrutura do texto argumentativo, Ficha de frases que te ajudam a compor o texto, etc.);

5. ... o aluno deve usar a Ficha de articuladores, para elaborar frases mais complexas, e a Ficha de frases para enriquecer o texto;

6. ... o aluno deve usar a Ficha sobre as componentes do texto argumentativo para verificar se tem todas as partes e subpartes do texto e se cada parágrafo desenvolve apenas uma ideia;

7. ... deve reler o texto: eliminar ideias repetidas; substituir palavras repetidas por sinónimos; evitar calão assim como um registo familiar de língua; corrigir erros ortográficos e a pontuação. Verificar se respeitou o tema e tipologia indicados, a organização lógica dos parágrafos, o uso correto de conectores, as regras de ortografia, acentuação, pontuação e sintaxe e proceder a eventuais alterações (Português do 9.º ano, p. 101).

C – ENCERRAR

Informar que na aula seguinte poderão terminar os textos.

Anexo 27 – Conjunto de quatro textos sobre o *ranking* das escolas

1. Em voz baixa, lê o texto

Os alunos

(Texto A - 230 palavras)

A diminuição da natalidade põe em risco a existência de muitas instituições escolares o que obriga a que muitas delas desenvolvam estratégias para atrair mais alunos. Com efeito, em algumas escolas cada matrícula é decisiva para assegurar a sua existência, o que torna óbvios os seus esforços para atrair um grande número de alunos, sobretudo, de bons alunos.

Uma destas estratégias relaciona-se com a seriação anual das escolas, públicas e privadas, num *ranking* que tem por base a média dos resultados da 1.^a fase dos exames nacionais do ano letivo anterior. Desta forma, muitas escolas competem entre si para angariar o maior número de alunos mais aptos, quanto à disciplina e rendimentos escolares. É dado assente que os bons alunos, ou aqueles que é suposto serem ou que se prevê vir a sê-lo, desfrutam, por um lado, da reputação de serem curiosos, trabalhar mais afincadamente para aprender e de causarem menos problemas disciplinares e, por outro lado, de obterem classificações mais elevadas nos exames nacionais.

As boas classificações nos exames nacionais asseguram uma boa posição de cada instituição no *ranking* e contribuem, desta forma, para a sua sobrevivência, pois que, entre os efeitos do posicionamento das escolas no *ranking* nacional, conta-se a sua influência na ponderação dos pais no processo de seleção do estabelecimento educativo para os seus filhos. Por estes motivos torna-se importante conhecer os critérios subjacentes ao *ranking*.

Texto adaptado de Rankings das escolas: desordenação e desigualdade de oportunidades acedido de <http://visao.sapo.pt/silencio-da-fraude=s25392#ixzz2mqF2LuLR> a 07 de dezembro de 2013.

Vocabulário

a seriação - diz-se do ato de ordenar algo de acordo com determinados critérios.

desfrutar de – diz-se da ação de aproveitar ou de usufruir de algo.

ponderar – diz-se da ação de examinar as vantagens e desvantagens e de refletir, por exemplo, sobre alternativas.

2. Relê o texto e responde, formulando frases completas.

2.1. Podemos falar de duas causas para a seleção dos melhores alunos. Refere-as.

2.2. Do conhecimento que tens sobre o nosso sistema de ensino, que escolas, as públicas e/ou as privadas, podem legalmente seleccionar os seus alunos? Justifica.

2.3. Na tua opinião, qual é a melhor publicidade que uma escola pode fazer de si?

2.4. Resume as ideias principais de cada parágrafo do texto.

1.º

2.º

3.º

Anexo 27 – Conjunto de quatro textos sobre o *ranking* das escolas

Fatores de influência

(Texto B - 188 palavras)

Em regra, os alunos das escolas privadas e públicas, cujos resultados nos exames são indiferentemente comparados nos *rankings*, apresentam características sociais, económicas e culturais distintas.

É conhecido que as escolas privadas seguem uma política de aquisição e admissão de alunos orientada por critérios preditores de bons resultados nos exames. Assim, as escolas privadas são, normalmente, frequentadas por uma maioria de alunos provenientes de famílias que valorizam o saber escolar, e cujos pais exercem atividades profissionais que pressupõem uma formação académica longa, mas propiciadora, em geral, de bem-estar financeiro e de um elevado estatuto social. Por seu lado, as escolas públicas, por força de lei, têm de admitir qualquer aluno, independentemente do rendimento económico das famílias, e não podem recusar nenhum.

Além destas diferenças, há outros fatores igualmente importantes que enformam o perfil das escolas públicas. Assim, a sua localização geográfica e o estatuto socioeconómico do meio onde se inserem, por exemplo, em concelhos mais ou menos desertificados ou nos subúrbios de grandes cidades, são fatores que determinam não apenas o estatuto social dos seus alunos, mas também a reputação das instituições, e que os atuais *rankings* não consideram.

Texto adaptado de Rankings das escolas: desordenação e desigualdade de oportunidades em <http://visao.sapo.pt/silencio-da-fraude=s25392#ixzz2mqF2LuLR> a 07 acedido em dezembro de 2013 e do artigo Diretores recusam comparações entre escolas de Coimbra, em Diário As Beiras de 15 de novembro de 2013.

Vocabulário

preditor – diz-se de uma característica de algo ou de alguém que antecipa algo

pressupor - diz-se da ação de imaginar algo antecipadamente

propiciador – que propicia, que favorece alguma coisa

2. Relê o texto e responde, formulando frases completas.

2.1. Enumera os fatores que condicionam o perfil dos alunos de um estabelecimento de ensino.

2.2. Quais são os critérios de comparação usados no *ranking* das escolas?

2.3. Em tua opinião, para além dos fatores enunciados no texto, há outros que contribuam para o sucesso escolar dos alunos? E para o sucesso da escola? Justifica.

2.4. Resume as ideias principais de cada parágrafo do texto.

1.º _____

_____ 2.º _____

_____ 3.º _____

Anexo 27 – Conjunto de quatro textos sobre o *ranking* das escolas

Comparar as escolas

(Texto C - 203 palavras)

O posicionamento de uma escola no *ranking* torna-se numa marca, favorável ou desfavorável, considerada por muitos participantes no processo educativo. Assim, esta informação é ponderada pelos pais no momento da tomada da decisão sobre a escola em que querem matricular os seus filhos. Ela é assumida no comportamento de muitos alunos que se sentem, mais ou menos, orgulhosos pelo reconhecimento nacional que a sua escola alcançou; pelos professores que veem confirmados, ou infirmados, os seus esforços e o seu trabalho, e pelos diretores que reafirmam ou questionam determinada visão educativa.

Apesar destas consequências terem causas distintas e profundas implicações a vários níveis, os meios de comunicação, por norma, integram o vocábulo *ranking* na área lexical de «comparação» e alinham-no nos procedimentos relacionados com a avaliação das escolas.

Em geral, parece difundir-se a crença de que através da média dos resultados obtidos nos exames por um limitado número de alunos de um ano letivo, como o é a média que determina o posicionamento das escolas no *ranking*, é possível avaliar eficaz e fidedignamente o complexo jogo educativo de uma multiplicidade de atores e de fatores, internos como externos, que, ao longo de anos, influenciam o sucesso de cada aluno e de cada instituição escolar.

Texto adaptado de Rankings das escolas: desordenação e desigualdade de oportunidades em <http://visao.sapo.pt/silencio-da-fraude=s25392#ixzz2mqF2LuLR> a 07 acedido em dezembro de 2013.

Vocabulário

ponderar – refletir sobre um assunto

infirmado – não confirmado

fidedignamente – de modo credível; a que se pode dar crédito; que se pode acreditar

2. Relê o texto e responde, formulando frases completas.

2.1. Explica como o posicionamento de uma escola no *ranking* pode influenciar a escolha do estabelecimento de estabelecimento de ensino.

2.2. Apresenta exemplos das consequências da posição de uma escola no *ranking* para os seguintes atores:

	Nível elevado	Nível baixo
Alunos		
Professores		
Diretores		
Pais/encarregados de educação		

2.3. Em tua opinião, para além das implicações enunciadas no texto, há outras derivadas do posicionamento de uma escola no *ranking*? Quais? Para quem? Justifica.

2.4. Resume as ideias principais de cada parágrafo do texto.

1.º _____

2.º _____

3.º _____

Anexo 27 – Conjunto de quatro textos sobre o *ranking* das escolas

Avaliar as escolas

(Texto D - 216 palavras)

É imprescindível avaliar o desempenho das escolas para se apreciar de uma forma objetiva a adequação eficaz do ensino aos seus objetivos. A escola pode, assim, conhecer os efeitos da sua ação pedagógica no desenvolvimento cognitivo dos seus alunos e melhorá-la.

Um bom ensino instrói pedagogicamente os educandos, fazendo com que aprendam. Uma escola tem sucesso se, através do seu ensino, acrescenta aos atributos socioculturais predominantemente familiares dos alunos uma gama diversificada e consistente de saberes e habilidades, promove as suas capacidades cognitivas e sociais, forma e consolida competências que os transformam em cidadãos bem formados, conscientes, responsáveis perante si e pela comunidade. Os resultados dos exames permitem, porventura, averiguar a eficácia do ensino ministrado, dando conta apenas das aquisições cognitivas dos alunos na matéria examinada.

Todavia, o posicionamento de uma escola nos atuais *rankings* dificilmente traduz com exatidão os efeitos do seu ensino. Por um lado, porque sem equacionar as diferenças fundamentais que cunham a aprendizagem em cada escola, como se pode estabelecer uma relação exata, de causa-efeito, entre o ensino e os resultados dos alunos nos exames? Por outro, a existência de um *ranking*, assente em critérios pouco rigorosos, sendo supostamente um indicador fiável de qualidade, pode originar uma reação das escolas que apenas direcionada para obter resultados nos exames transmite duvidosos valores cívicos.

Texto adaptado de Rankings das escolas: desordenação e desigualdade de oportunidades em <http://visao.sapo.pt/silencio-da-fraude=s25392#ixzz2mqF2LuLR> a 07 acedido em dezembro de 2013

Vocabulário

cognitivo – que diz respeito à aquisição de conhecimentos

cunhar – diz-se da ação de imprimir uma marca (física ou psíquica) em algo

fiável – diz-se da característica de algo em que se pode confiar

2. Relê o texto e responde, formulando frases completas.

2.1. Quais são os objetivos da avaliação do desempenho das escolas?

2.2. Explica por palavras tuas no que consiste o sucesso educacional de uma escola?

2.3. Lista aspetos positivos e negativos do atual *ranking*.

Aspetos positivos	Aspetos negativos

2.4. Resume as ideias principais de cada parágrafo do texto.

1.º _____

2.º _____

3.º _____

Anexo 28 – Conjunto de quatro textos sobre o grupo de amigos

Os pais e o grupo

(Texto A - 280 palavras)

Em geral, os adolescentes têm sentimentos positivos em relação aos pais e as divergências entre eles, quando existem, são mais superficiais do que substanciais. Todavia as relações familiares alteram-se frequentemente pela adolescência adentro devido a fatores relacionados com a crescente maturidade dos filhos, a sua tomada de consciência de que os pais são humanos e falíveis, e o seu desejo e capacidade de controlar alguns aspetos da sua vida.

O crescimento durante a adolescência combina as modificações biológicas, sociais e cognitivas dos jovens com as experiência que conduzem ao seu desenvolvimento psicológico. Assim, à medida que amadurecem, física e intelectualmente, os adolescentes passam para níveis mais complexos de ensino, o seu círculo de conhecimentos alarga-se e vivenciam uma vasta gama de influências. Entre estas, conta-se a do grupo de amigos da mesma idade, com quem partilham interesses e sentimentos comuns e passam normalmente a maior parte do tempo. Por vezes, este grupo satisfaz a incompreensão, real ou imaginária, que eles sentem por parte dos adultos e torna-se no modelo quanto a valores e a juízos morais. O adolescente pode então sofrer pressões contrárias devido aos diferentes padrões comportamentais do seu grupo e da família, sem que possa ser generalizado a todos os domínios. Por exemplo, estudos têm revelado que, aos 11 anos, o consumo do tabaco é influenciado pelo comportamento dos pais.

A resolução dos conflitos entre os diferentes padrões, os familiares e os do grupo de amigos, parece depender da qualidade do relacionamento desenvolvido entre pais e filhos nos anos antecedentes às transformações da adolescência. Uma família que ofereça aos filhos suporte emocional, compreensão, afeto e reconhecimento pode manter-se como a referência comportamental durante os anos conturbados da adolescência.

Vocabulário

substanciais – diz respeito ao conteúdo //que é fundamental.

1. Avaliação do grau de dificuldade do texto.

Numa escala de 1 (muito difícil), 2 (mais difícil do que fácil), 3 (nem fácil nem difícil), 4 (fácil) e 5 (muito fácil), classifica o teu texto quanto ao grau de dificuldade. Classificação _____

2. Relê a respetiva passagem:

1. Linha 7 " ...e vivenciam uma vasta gama de influências."

Para além da referida no texto, a que outras influências podem estar sujeitos os adolescentes?

2. Linha 10 " Por vezes, este grupo satisfaz a incompreensão, real ou imaginária, que eles sentem por parte dos adultos e torna-se no modelo quanto a valores e a juízos morais."

Como e por que motivos o grupo de amigos se pode tornar num modelo para os jovens?
Exemplifica.

3. Linha 18 “...e eventuais divergências são mais superficiais do que substanciais.”

Estás de acordo com a frase acima? De que tipo são as divergências entre um grupo de adolescentes?

3. Ideias principais do texto

Resume as ideias principais de cada parágrafo do texto para te ajudar a fundamentar uma posição sobre o tópico “É importante ter um grupo de amigos na adolescência?” e a desenvolver argumentos a favor e contra.

Lê o exemplo:

1.º parágrafo

Em geral, a maioria dos adolescentes tem uma imagem positiva das relações familiares, que se transforma com o avançar da adolescência devido ao desenvolvimento dos conhecimentos, capacidades e necessidades dos filhos.

2.º parágrafo

3.º parágrafo

Anexo 28 – Conjunto de quatro textos sobre o grupo de amigos

Igualdade de poder

(Texto B - 227 palavras)

Os colegas são muito importantes e contribuem positivamente para o desenvolvimento do adolescente, de uma maneira que não é possível à família. Esta, o grupo de amigos e a escola são os principais contextos onde os adolescentes desenvolvem as características pessoais e sociais necessárias na vida adulta.

Pertencer a um grupo e ser aceite por este são razões para os adolescentes procurarem relacionar-se bem com os colegas. No entanto, a importância destas relações vai para além da satisfação daquele desejo, pois que estas interações favorecem o seu crescimento, a sua capacidade para estabelecer relações interpessoais, o desenvolvimento do controlo social e a aquisição de valores sociais.

Uma das razões por que o grupo de amigos influencia, tão intensamente, estes aspetos do desenvolvimento individual prende-se com a ausência de diferenças de poder entre os amigos na adolescência, quando comparadas com aquelas a estes níveis entre as crianças, ou os adolescentes e os adultos. O grau semelhante de poder entre os jovens permite-lhes analisar mutuamente os seus problemas sem receio de punição e de resolvê-los conjuntamente, em vez de se submeterem a indivíduos mais poderosos, como os pais e os professores. No grupo de colegas, os adolescentes conseguem encontrar um suporte e um espaço privilegiado para experimentarem diversas possibilidades, que não lhes são permitidas em situações dominadas por adultos, pelo que constitui um espaço necessário à formação da identidade.

(Texto adaptado de Sprinthall & Collins (1994). *Psicologia do Adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp.373.)

Vocabulário

Submeter-se – ação de se expor ao critério de alguém, ou de se sujeitar a alguém ou a uma situação. Implica sujeição.

1. Avaliação do grau de dificuldade do texto.

Numa escala de 1 (muito difícil), 2 (mais difícil do que fácil), 3 (nem fácil nem difícil), 4 (fácil) e 5 (muito fácil), classifica o teu texto quanto ao grau de dificuldade. Classificação _____.

2. Relê a respetiva passagem:

1. “...pois que estas interações favorecem o crescimento dos jovens...”.

Quando nos referimos ao crescimento humano, podemos ter em mente diferentes tipos de crescimento: físico, psíquico, cognitivo, emocional, social e outros. A que tipo de crescimento se refere esta passagem do texto?

2. Linha 10 " Com efeito, a capacidade para estabelecer relações interpessoais, o desenvolvimento do controlo social e ?" O que entendes por controlo social? Podes dar um exemplo de uma situação onde deve haver controlo social por parte de um indivíduo?

3. Ideias principais do texto

Resume as ideias principais de cada parágrafo do texto para te ajudar a fundamentar uma posição sobre o tópico "É importante ter um grupo de amigos na adolescência?" e a desenvolver argumentos a favor e contra.

Lê o exemplo:

1.º parágrafo

A família, os colegas e a escola contribuem de forma decisiva para o desenvolvimento do adolescente.

2.º parágrafo

3.º parágrafo

Anexo 28 – Conjunto de quatro textos sobre o grupo de amigos

Influências informal e normativa

(Texto C - 262 palavras)

Como é que os colegas influenciam o desenvolvimento individual?

Em primeiro lugar, é útil ter presente que a influência dos colegas pode ser de dois tipos: informal e normativa. Na influência informal, os colegas funcionam como fontes de conhecimento acerca de atitudes, valores, padrões comportamentais e suas consequências em diferentes situações, incluindo naquelas em que não são as pessoas melhor informados ou capazes de desempenhar esse papel. Como exemplo, aponte-se o tema da sexualidade, de grande importância para o desenvolvimento do adolescente, sobre a qual informações dos colegas assumem um papel primordial.

A influência normativa, ou seja, que tem o valor de normas ou de preceitos, acontece quando os colegas exercem pressão social no sentido de estes se comportarem de acordo com os padrões seguidos pelos outros colegas. Por exemplo, é uma influência informal quando um adolescente faz alusão a um tipo de vestuário usado pelos membros do grupo de elite da sua escola. Porém, quando o mesmo adolescente é avisado pelos membros desse grupo de que deve usar o tipo certo de vestuário – ou quando é ostracizado por eles por não o usar - vivencia uma experiência normativa.

Estes dois tipos de influência parecem envolver diferentes processos; porém, ambos desempenham um papel muito importante no desenvolvimento da consciência do eu do adolescente, como membro de um grupo social, aspecto este que é básico para a aquisição de um forte sentido de identidade. Nos grupos de colegas, os adolescentes encontram suporte e podem experimentar diversas possibilidades, não permitidas com adultos, mas também tomam contacto com processos da comparação social e de conformidade.

(Texto adaptado de Sprinthall & Collins (1994), *Psicologia do Adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.375.)

Vocabulário

informal – diz-se de algo desprovido de formalidades, isto é, espontâneo e casual

ostracizar – diz-se da ação de afastar alguém de um cargo, função ou grupo social

conformidade – diz-se do comportamento de um sujeito que interiorizou as regras

comportamentais do seu grupo social, que age de acordo com elas e com as expectativas desse mesmo grupo em relação a si.

1. Avaliação do grau de dificuldade do texto.

Numa escala de 1 (muito difícil), 2 (mais difícil do que fácil), 3 (nem fácil nem difícil), 4 (fácil) e 5 (muito fácil), classifica o teu texto quanto ao grau de dificuldade. Classificação _____.

2. Relê a respetiva passagem:

1. Linha 2 "Em primeiro lugar, é útil ter presente que a influência dos colegas pode ser de dois tipos: informal e normativa."

Explica o que entendes por este dois tipos de influências.

2. Linha 8 " Assim, por exemplo, é uma influência informal a alusão de um adolescente ao tipo de vestuário usado pelos membros do grupo de elite da sua escola."

Para além da referida no texto, podes dar outro exemplo de uma influência informal?

3. A influência normativa parece ter consequências mais profundas do que a influência informativa. Explica por palavras tuas o sentido desta afirmação.

3. Ideias principais do texto

Resume as ideias principais de cada parágrafo do texto para te ajudar a fundamentar uma posição sobre o tópico "É importante ter um grupo de amigos na adolescência?" e a desenvolver argumentos a favor e contra.

Lê o exemplo:

1.º e 2.º parágrafos:

O desenvolvimento individual sofre influências, tanto informativas como normativas, dos colegas. A primeira diz respeito às informações, sobre vários domínios de interesse comum, partilhadas entre colegas.

3.º parágrafo:

4.º parágrafo:

Anexo 28 – Conjunto de quatro textos sobre o grupo de amigos

A comparação social e a conformidade

(Texto D - 273 palavras)

O grupo de colegas proporciona aos adolescentes, da mesma idade e posição social, oportunidades para compararem os seus comportamentos e capacidades, sendo de acordo com estes que ele procede à auto-avaliação. Para a maior parte dos jovens é muito importante estar à altura dos colegas da mesma faixa etária com quem se compara.

Na adolescência, esta sensibilidade às comparações sociais pode ter implicações tanto positivas como negativas para o desenvolvimento individual. Assim, em situações de competitividade, os jovens com menos sucesso, por exemplo, na escola ou no desporto, podem ser induzidos a comportamentos menos leais para conseguir equiparação aos colegas melhor colocados, o que constitui uma consequência negativa. Por sua vez, as comparações sociais positivas podem incentivar cada um a se esforçar por melhorar a sua auto-imagem com aumento do reconhecimento social.

Porém, o efeito mais evidente da informação derivada dos processos de comparação social talvez seja a conformidade, isto é, a adoção do comportamento ou atitudes de outros. Sobretudo os mais jovens apresentam uma grande tendência para concordar com os pontos de vista dos pares, mesmo quando sabem que eles estão errados, talvez para evitar sobressair. As vulgares más interpretações que os adolescentes fazem das reações dos colegas em relação a si próprios podem também conduzir à conformidade. Verificou-se que o estatuto de um jovem dentro do grupo também influencia o grau de conformidade. Deste modo, aqueles que no seu grupo possuem uma posição social média, ou seja, nem de chefia, nem absolutamente passiva ou neutra, são aqueles que tendem mais a perceber a importância de estar de acordo com o grupo, esperando com esta atitude melhorar o seu estatuto dentro daquele.

(Texto adaptado de Sprinthall & Collins (1994). *Psicologia do Adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p.376).

Vocabulário

induzir alguém ou alguma coisa – ser causa; inspirar, provocar
a conformidade – diz-se de um processo de interiorização de regras sociais que leva alguém a agir de acordo com aquelas

1. Avaliação do grau de dificuldade do texto.

Numa escala de 1 (muito difícil), 2 (mais difícil do que fácil), 3 (nem fácil nem difícil), 4 (fácil) e 5 (muito fácil), classifica o teu texto quanto ao grau de dificuldade. Classificação _____.

2. Relê a respetiva passagem:

1. Linha 6 “Na adolescência, esta sensibilidade às comparações sociais pode ter implicações tanto positivas como negativas para o desenvolvimento individual.”
2. Linha 2 . “As vulgares más interpretações que os adolescentes fazem das reações dos colegas em relação a si próprios podem também conduzir à conformidade.” Explícita e exemplifica.

3. Ideias principais do texto

Resume as ideias principais de cada parágrafo do texto para te ajudar a fundamentar uma posição sobre o tópico “É importante ter um grupo de amigos na adolescência?” e a desenvolver argumentos a favor e contra.

Lê o exemplo:

1.º e 2.º parágrafos

Os comportamentos e as capacidades dos colegas da mesma idade e posição social constituem o termo de comparação para a auto-avaliação dos adolescentes.

2.º parágrafo:

3.º parágrafo:

Anexo 29 – Questionário de satisfação com o programa para as professoras

Código _____, Data _____

Questionário de satisfação com o programa

Ensino de estratégias para a composição escrita do texto argumentativo

Senhora Professora,

No âmbito da aplicação do Programa de Ensino de estratégias para a composição escrita do texto argumentativo, pedimos-lhe o favor de responder ao presente questionário. Reiteramos-lhe o tratamento confidencial de todas as informações, as quais apenas servirão para fins científicos.

I – Dados pessoais

1. Sexo: () Masculino () Feminino	2. Tempo de serviço _____ anos
3. Nível/eis de ensino lecionados no presente ano letivo: () 2.º CEB () 3.º CEB	
4. Situação profissional:	
5. Grau académico: () Licenciatura () Mestrado () Doutoramento () Outro (por favor, especifique) _____	
6. Ano de obtenção do grau académico: _____	7. Instituição que conferiu o grau académico: _____

II - Opinião sobre o programa

Por favor, assinale com X a alternativa que melhor traduz a sua opinião sobre o programa, de acordo com a seguinte escala:

DT - Discordo totalmente	D – Discordo	NCND – Não concordo nem discordo	C – Concordo	CT - Concordo totalmente
---------------------------------	---------------------	---	---------------------	---------------------------------

O programa contribui para que os alunos:	DT	D	NCND	C	CT
1. Saibam o que é argumentar.					
2. Conheçam os objetivos de um texto argumentativo.					
3. Aprendam a planificar previamente um texto argumentativo.					
4. Planifiquem um texto argumentativo seguindo uma estratégia adequada a esta tipologia textual.					
5. Conheçam as partes constituintes de um texto argumentativo.					
6. Saibam reconstituir um texto argumentativo.					
7. Redijam um texto argumentativo estruturado e com todas as suas partes constituintes.					
8. Iniciem o texto argumentativo apresentando o tema.					
9. Declarem a sua posição quanto ao tema, após a sua apresentação.					
10. Exponham a posição contrária à sua.					
11. Explicitem as razões que justifiquem a posição contrária à sua.					
12. Apresentem as razões que a justifiquem a sua posição.					
13. Desenvolvam as razões indicadas (com um pequena elaboração, exemplos, etc.).					
14. Terminem o texto com uma conclusão.					
15. Adquiram estratégias de autorregulação que os ajudem a lidar com a tarefa de planificação de textos.					
16. Adquiram estratégias de autorregulação que os ajudem a lidar com a tarefa de composição escrita de textos.					
17. Revelem mais interesse pela escrita compositiva de textos.					

Grata pela sua colaboração,
Maria Prat

Anexo 30 – Questionário de satisfação com o programa para os alunos

Código _____; Data _____

Questionário de satisfação com o Programa
Ensino de estratégias para a composição escrita do texto argumentativo

Gostaríamos de conhecer o que pensas acerca do Programa de ensino de estratégias para a escrita do texto argumentativo, que está a decorrer nas aulas de Português da tua turma. Por favor, lê com atenção cada afirmação na coluna à esquerda e assinala com uma cruz (X) na coluna que melhor traduz a tua opinião.

	Discordo totalmente	Dis-cordo	Não concor-do nem dis-cordo	Con-cordo	Concordo totalmente
1. É importante saber argumentar.					
2. É necessário saber redigir textos argumentativos.					
3. Este Programa ensina-me estratégias para a composição escrita do texto argumentativo.					
4. As tarefas deste Programa são fáceis.					
5. Compreendo as tarefas deste Programa.					
6. As tarefas deste Programa motivam-me a estar com atenção nestas aulas.					
7. Gosto de realizar individualmente as tarefas deste Programa.					
8. Aprenderia melhor se realizasse em pares algumas tarefas do Programa.					
9. Aprenderia melhor se realizasse em grupo algumas tarefas do Programa.					
10. O tempo atribuído à realização das tarefas é suficiente.					

11. Os temas dos textos usados neste Programa são interessantes.					
12. Este Programa é mais interessante do que pensava.					
13. Gosto de participar neste Programa.					
14. Gostaria de saber redigir bons textos argumentativos.					
15. Estou empenhado/a em aprender a redigir bons textos argumentativos.					
16. A minha turma beneficia com este Programa.					
17. A minha turma está empenhada na realização deste Programa.					
18. A minha turma está empenhada em aprender a redigir bons textos argumentativos.					
19. Este Programa melhora o clima de trabalho da minha turma.					

As estratégias de escrita deste Programa ajudam-me a ...

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
20. ... planificar antes de começar a redigir o texto.					
21. ... a desenvolver ideias sobre o tema do texto.					
22. ... organizar os argumentos que desenvolvi.					
23. estruturar um texto argumentativo incluindo todas as partes constituintes.					
24. ... tomar uma posição.					
25. ... a refutar justificadamente as opiniões contrárias à minha posição.					
26. desenvolver argumentos a favor da minha posição.					
27. ... encerrar o texto com uma conclusão.					
28. ... rever e melhorar o que escrevi.					

As estratégias deste Programa ajudam-me a

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
29. ... controlar melhor o tempo durante a composição do texto.					
30. ... organizar melhor os passos de escrita do texto argumentativo.					
31. ... concentrar-me em cada passo sem esquecer o todo.					
32. ... a confiar mais em mim na redação de textos argumentativos.					
33. ... a gostar mais de tarefas de escrita compositiva de textos.					

Muito obrigada pela tua colaboração!

Maria Prata

Anexo 31 – Questionário de envolvimento educacional alunos

Inquérito Educacional EAE – 4 DE

O questionário que se segue faz parte de uma investigação acerca da Educação. Lê atentamente cada afirmação e escolhe o tipo de resposta que melhor expressa a tua opinião. As respostas são confidenciais. Desde já, o nosso muito obrigado.

Responde com toda a sinceridade e a todas as questões. Só tu sabes o que pensas de ti próprio. Para dares as tuas respostas, deves assinalar a circunferência que contém o número que corresponde ao que tu pensas ou sentes. Por favor, fixa que as respostas são do tipo:

Total desacordo (TD)	Bastante em desacordo	Mais em desacordo que de acordo	Mais de acordo que em desacordo	Bastan te de acordo	Total acordo (TA)
1	2	3	4	5	6

Por exemplo, se tu pensasses que estás **bastante de acordo** com o item nº 01 (que diz “Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir”), então assinalarias a circunferência que contém o número 5. Ficaria assim: ①②③④⑤⑥. Começa por preencher os dados seguintes:

1. Ano de escolaridade: ____ 2. Idade: __ 3. Sexo: Feminino Masculino
4. Data de nascimento __/__/__ 5. Notas do último período a: Matemática ____; Português ____
6. Nº de reprovações até agora? ____ 7. Preferes os cursos de: ciências ou letras ?
8. Habilitações escolares da mãe: _____ 9. Habilitações escolares do pai: _____
10. Nome da tua Escola _____ 11. Turma _____
12. Número de alunos da turma _____

TD **TA**

- ①②③④⑤⑥_01. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.
①②③④⑤⑥_02. Procuo relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.
①②③④⑤⑥_03. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.
①②③④⑤⑥_04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.
①②③④⑤⑥_05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.
①②③④⑤⑥_06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).
①②③④⑤⑥_07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.
①②③④⑤⑥_08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).
①②③④⑤⑥_09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.
①②③④⑤⑥_10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.
①②③④⑤⑥_11. Falto à escola sem uma razão válida.
①②③④⑤⑥_12. Falto às aulas estando na escola.
①②③④⑤⑥_13. Perturbo a aula propositadamente.
①②③④⑤⑥_14. Sou mal-educado(a) com o professor.
①②③④⑤⑥_15. Estou distraído(a) nas aulas.

- ①②③④⑤⑥_16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.
- ①②③④⑤⑥_17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.
- ①②③④⑤⑥_18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.
- ①②③④⑤⑥_19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.
- ①②③④⑤⑥_20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.

Anexo 32 - Lista de verificação da 1.ª sessão GE e GC

1.ª sessão; Data _____; Código _____

Lista de verificação

a ser preenchida pela professora após a realização de cada aula do programa

Prezada professora,

Peço-lhe o favor de preencher a respetiva lista de verificação após cada aula do programa.

As informações aqui reunidas serão tratadas anonimamente e não perseguem qualquer objetivo de avaliação da sua atividade docente. Estas listas destinam-se a:

- verificar a coincidência entre os passos descritos no guião da professora e a realização dos mesmos;
- conferir o número de passos planificados e o número de passos que é possível realizar em cada turma em uma aula;
- transmitir-me eventuais lacunas e pontos fracos das planificações através das suas justificações na coluna 3 e dos comentários na coluna 4, que muito lhe agradeço;
- que a senhora possa ter uma visão do ponto da planificação atingido, no caso de não lhe ter sido possível terminar na respetiva aula, facilitando-lhe o reiniciar na aula seguinte.

Mais uma vez o meu muito obrigada pela sua colaboração.

Maria Prata

Passos descritos no guião do professor para a 1.ª sessão	Realizei		Caso não, porque ...	Outros comentários
	Sim	Não		
1. Realizei um debate sobre a importância de saber argumentar e de saber redigir textos argumentativos.				
2. Solicitei aos alunos que referissem vocábulos do campo lexical de argumentar e que os definissem.				
3. Estabeleci uma ligação entre as definições apresentadas pelos alunos e as definições pretendidas.				
4. Informei que os bons textos são planificados previamente e revistos quanto à sua estrutura, conteúdos, ortografia e pontuação.				
5. Informei que íamos aprender duas estratégias que nos ajudam a planificar e a redigir textos argumentativos.				

6. Informei que as mnemónicas são técnicas que nos ajudam a memorizar certos conhecimentos mais difíceis através de meios mais simples, por exemplo, palavras fáceis de lembrar e às quais associamos os conhecimentos que pretendemos relembrar.				
7. Informei que a primeira mnemónica que vamos aprender nos ajuda a manter presente os passos da planificação prévia do texto argumentativo e que, por esse motivo, deixa a nossa mente mais liberta para produzir o conteúdo do texto que vamos redigir.				
8. Apresentei a mnemónica Stop passo a passo e treinei a sua memorização.				
9. Terminei a aula, resumindo o que aprendemos na sessão de hoje e anunciando que, na próxima aula, iríamos verificar se os alunos se recordam dos passos da mnemónica STOP .				

Anexo 32 - Lista de verificação da 2.ª sessão GE e GC

2.ª sessão; Data _____; Código _____

Lista de verificação

Prezada Professora,
Peço-lhe o favor de preencher esta lista de verificação. Reitero que as informações que prestar serão tratadas confidencialmente e servem apenas os objetivos de aplicação do Programa.

Passos descritos no guião do professor para a 2.ª sessão	Realizei		Não realizei por-que ...	Outros comentários
	Sim	Não		
1. Lembrei aos alunos que os bons textos argumentativos convencem o leitor a concordar com o autor.				
2. Recordei aos alunos que os bons textos argumentativos são planificados previamente.				
3. Solicitei aos alunos que nomeassem a mnemónica que ajuda a planificar um texto argumentativo.				
4. Solicitei aos alunos que dissessem o que representava cada letra da mnemónica STOP .				
5. Elogiei os alunos por terem prestado atenção na aula anterior.				
6. Lembrei aos alunos que as mnemónicas são meios simples que ajudam a memorizar informação complexa.				
7. Apresentei aos alunos, passo a passo, a mnemónica ADORAR que ajuda a memorizar as partes do texto argumentativo.				
8. Relacionei os conhecimentos dos alunos sobre as partes de um texto às partes específicas do texto argumentativo.				
9. Solicitei aos alunos que lessem o 1.º TA «Poderiam os ...?».				
10. Esclareci os vocábulos que dificultavam a compreensão do 1.º TA «Poderiam os jovens ...?».				
11. Relacionei as letras da mnemónica ADORAR às partes e sub-partes do texto argumentativo.				
12. Solicitei aos alunos que lessem o 2.º TA «Deve haver uma idade ...?» e que sublinhassem as palavras desconhecidas.				
13. Esclareci os vocábulos que dificultavam a compreensão do 2.º TA «Deve haver uma idade...?».				
14. Certifiquei-me que todos os alunos assinalaram corretamente as partes do 2.º TA «Deve haver uma idade mínima... ?»				

Se o espaço destinado aos seus **comentários** for insuficiente, por favor, utilize uma nova página.

Muito obrigada.
Maria Prata

Anexo 32 - Lista de verificação da 3.ª sessão GE e GC

3.ª sessão; Data _____; Código _____

Lista de verificação

Prezada Professora,

Peço-lhe o favor de preencher esta lista de verificação. Reitero que as informações que prestar serão tratadas confidencialmente e servem apenas os objetivos de aplicação do Programa.

Passos descritos no guião do professor para a 3.ª sessão	Realizei		Não realizei por-que ...	Outros comentários
	Sim	Não		
1. Verifiquei se os alunos se recordavam da mnemónica que os ajuda a planificar um texto argumentativo e da mnemónica que os ajuda a manter presentes as partes do texto argumentativo.				
2. Verifiquei se os alunos se recordavam das partes constituintes do texto argumentativo.				
3. Elogiei os alunos por terem prestado atenção nas aulas anteriores.				
4. Informei os alunos que iriam ordenar um texto segmentado e procedi à leitura do texto, em voz alta, segmento por segmento.				
5. Solicitei aos alunos que sublinhassem os vocábulos que lhes dificultavam a compreensão do texto.				
6. Esclareci os vocábulos que dificultavam a compreensão do 3.º TA.				
7. Informei os alunos que tinham de trabalhar individualmente e ordenar as partes do texto.				
8. Certifiquei-me de que todos os alunos tinham ordenado o texto na sequencialidade correta.				
9. Elogiei os alunos pela correta resolução da tarefa.				
10. Expliquei aos alunos o exercício sobre os articuladores.				
11. Solicitei aos alunos que lessem o texto, segmento a segmento, e destacassem os articuladores.				
12. Corrigi as soluções dos alunos para os articuladores nomeado.				

Se o espaço destinado aos seus comentários for insuficiente, por favor, utilize uma nova página.

Muito obrigada.

Maria Prata

Anexo 32 - Lista de verificação da 4.^a sessão GE e GC

4.^a sessão; Data _____; Código _____

Lista de verificação

Prezada Professora,

Peço-lhe o favor de preencher esta lista de verificação. Grata pela sua colaboração.

Passos descritos no guião do professor para a 4. ^a sessão	Realizei		Não realizei porque ...	Outros comentários
	Sim	Não		
1. Perguntei se os alunos se se lembravam das partes e subpartes do TA.				
2. Relembrei aos alunos a função dos articuladores textuais.				
3. Solicitei aos alunos para lerem o texto <i>Aos 15 anos já se pode sair à noite apenas com amigos?</i> e destacarem os articuladores textuais.				
4. Corrigi as soluções dos alunos para os articuladores nomeados.				
5. Informei os alunos que deveriam identificar no seu pré-teste os articuladores textuais.				
6. Informei os alunos que deveriam individualmente identificar as partes do texto argumentativo.				
7. Informei os alunos que poderiam comparar o seu trabalho com o dos colegas.				
8. Elogiei os alunos pelo bom desempenho e por terem prestado atenção nas aulas anteriores.				

Se o espaço destinado aos seus **comentários** for insuficiente, por favor, **utilize o verso da página.**

Muito obrigada.

Maria Prata

Anexo 32 - Lista de verificação da 5.ª sessão GE e GC

5.ª sessão; Data _____; Código _____

Lista de verificação

Prezada Professora,

Peço-lhe o favor de preencher esta lista de verificação. Grata pela sua colaboração.

Passos descritos no guião do professor para a 5.ª sessão	Realizei		Não realizei porque ...	Outros comentários
	Sim	Não		
1. Informei os alunos que íamos planificar em conjunto um texto argumentativo seguindo a mnemónica STOP.				
2. Pedi aos alunos que lessem as regras para participar na chuva de ideias e para que as aplicassem durante esta.				
3. Demonstrei como se usa a ficha para a chuva de ideias.				
4. Incitei o debate plenário sobre o tópico				
5. Anotei no quadro todos os argumentos, sugeridos pelos alunos, a favor e contra a posição indicada.				
5. Após termos desenvolvidos os conteúdos, introduzi os cartões-chave explicando a função de cada um.				
6. Modelei no quadro e em voz alta a planificação do texto passo a passo seguindo as instruções dos cartões-chave.				
7. Envolvei os alunos no processo de sugerir argumentos a favor e contra a posição tomada.				
8. Anotei no quadro todos os argumentos que os alunos sugeriram sobre o tópico.				
9. Envolvei os alunos no processo de selecionar e de organizar os argumentados gerados a favor e contra a posição a defender				
10. Introduzi as fichas de suporte à elaboração do texto.				
11. Informei-os que a composição era individual.				
12. Reforcei-os pelo bom desempenho e pelo bom trabalho de planificação				

Se o espaço destinado aos seus comentários for insuficiente, por favor, utilize uma nova página.

Muito obrigada.

Maria Prata

Anexo 33 - Lista de verificação da 6.^a e 7.^a sessões GE

6.^a e 7.^a sessões; Data _____; Código _____

Lista de verificação

Prezada Professora,

Agradeço-lhe que, após a aula, preencha esta lista de verificação.

Passos descritos no guião da professora para a 6. ^a e 7. ^a sessões	Realizei		Não realizei porque ...	Outros comentários
	Sim	Não		
1. Informei os alunos que iriam trabalhar em pequenos grupos de acordo com a estratégia do <i>jigsaw</i> .				
2. Expliquei no quadro o desenrolar das duas fases da estratégia e os objetivos de cada uma.				
3. Informei os alunos que na primeira fase formariam grupos para explorarem juntos um texto de suporte ao tópico.				
4. Informei os alunos que, dentro de cada grupo, deveriam discutir entre si os conteúdos do texto servindo-se das perguntas exploratórias para gerar conteúdos sobre o tópico da escrita.				
5. Informei os alunos que deveriam anotar na ficha de ideias os argumentos e contra-argumentos formulados no grupo.				
6. Informei os alunos que, depois de terminarem esta tarefa, formariam novos grupos para reunir os conteúdos de cada grupo de trabalho e transformá-los em elementos a integrar na composição do texto argumentativo.				
7. Informei os alunos que neste segundo grupo deveriam proceder à planificação do texto argumentativo e que deveriam recorrer a todos os materiais do programa.				
6. Regi o processo de formação dos grupos de base e o seu desmenbramento após a tarefa ter terminado				
8. Durante o trabalho dos pequenos grupos nas duas fases sucessivas, do <i>jigsaw</i> prestei apoio aos alunos sempre que fui solicitada.				
9. Dei <i>feedback</i> aos alunos sobre o que eu ia observando nos grupos de <i>jigsaw</i> .				
10. Elucidei que a tarefa de redação era individual.				
11. Elogiei os alunos pelo elevado grau de responsabilidade e pelo espírito de equipa.				

Se o espaço destinado aos seus comentários for insuficiente, por favor, utilize uma nova página.

Muito obrigada.

Maria Prata

Anexo 34 - Lista de verificação da 6.^a e 7.^a sessões GC

6.^a e 7.^a sessões; Data _____; Código _____

Lista de verificação

Prezada Professora,

Agradeço-lhe que, após a aula, preencha esta lista de verificação.

Passos descritos no guião do professor para a 6. ^a e 7. ^a sessões	Realizei		Não realizei porque ...	Outros comentários
	Sim	Não		
1. Informei que cada aluno iria receber quatro textos diferentes sobre o mesmo tema para o ajudar a desenvolver conteúdos sobre o tema;				
2. Informei os alunos que a leitura dos textos assim como a composição posterior seriam individuais;				
3. Informei que durante a leitura, em voz baixa, os alunos deveriam sublinhar as palavras desconhecidas.				
4. Informei os alunos que após a leitura, e a partir dos textos, eles deveriam tomar uma posição sobre a questão colocada e de desenvolver razões de suporte para a sua posição e argumentos contra a posição tomada. na ficha para a chuva de ideias e anotá-las nessa ficha.				
5. Informei os alunos que deveriam anotar todos os argumentos a favor da sua posição, e todos os contra-argumentos, na Ficha de chuva de ideias.				
6. Informei que no passo seguinte, os alunos deveriam organizar e planificar o texto argumentativo na ficha para a chuva de ideias usando os cartões-chave e as fichas de apoio para estruturar o texto argumentativo.				
7. Informei que, finda a planificação, cada aluno deveria proceder individualmente à composição do seu texto argumentativo.				
8. Informei que, durante a composição, os alunos deveriam usar os cartões-chave, a ficha de articuladores, ficha sobre a estrutura do texto argumentativo e ficha de frases que ajudam a compor o texto argumentativo.				
9. Informei que, após a composição, deveriam rever o texto, verificando se respeitaram o tema e tipologia indicados, a organização lógica dos parágrafos, o uso correto de conectores, as regras de ortografia, acentuação, pontuação e sintaxe e proceder a eventuais alterações.				
10. Informei que na aula seguinte iriam repetir o processo de escrita sobre um tema diferente.				

Se o espaço destinado aos seus comentários for insuficiente, por favor, utilize uma nova página.

Muito obrigada.

Maria Prata

