

PESSOAS E IDEIAS EM TRÂNSITO

PERCURSOS E IMAGINÁRIOS

RITA BASÍLIO DE SIMÕES
CLARA SERRANO
SÉRGIO NETO
JOÃO MIRANDA
(ORGS.)



IMPrensa DA
UNIVERSIDADE
DE COIMBRA
COIMBRA
UNIVERSITY
PRESS

ENSINO DE ESTRATÉGIAS PARA A COMPOSIÇÃO ESCRITA DO TEXTO ARGUMENTATIVO

Maria Prata

FPCEUC

ORCID 0000-0002-3908-4198

Resumo: Este estudo testa a eficácia de dois métodos distintos para promover o desenvolvimento lexical e a criação de ideias. O grupo experimental será instruído, de forma explícita e direta, na exploração de textos quanto ao vocabulário e às ideias, através de práticas colaborativas. O programa de ensino de estratégias para a escrita do texto argumentativo iniciou-se em outubro de 2013 e decorre, paralelamente, em quatro escolas do Ensino Básico de Coimbra.

Palavras-chave: Estratégias de escrita e de autorregulação; Texto argumentativo; SRSD; Formação de professores; Ensino de Português.

Abstract: The experiment with 9th graders is testing the effectiveness of two strategy-focused programs that aim at enhancing the variety of words and the generating ideas in order to improve the writing of persuasive texts. Thereby the 141 students of the experimental group will be taught

in a special way for developing ideas in collaborative settings. The Project “Learning strategies for persuasive writing” began in October 2013 and is currently running at 4 middle schools of Coimbra.

Key-word Writing und self-regulated strategy; Persuasive text; SRSD; Teacher instruction; Portuguese instruction.

Introdução

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

Os relatórios oficiais publicados pelo Ministério da Educação sobre o desempenho dos alunos portugueses na área da escrita textual constataam défices estruturais que atravessam a escolaridade obrigatória e permanecem até ao ensino superior (GAVE, 2011; Sousa, 2011). Com efeito, os textos escritos pelos alunos caracterizam-se, em regra, pela pobreza de léxico e de conteúdos, por incorreções ortográficas e sintáticas e por não satisfazerem os requisitos de composição referentes à tipologia textual a que supostamente correspondem. Podemos afirmar que a eficácia dos textos redigidos em contexto escolar fica muito aquém do estabelecido nas metas curriculares do ciclo de ensino que os seus autores frequentam (GAVE, 2011). As origens destas lacunas, comuns também em textos de alunos de outros sistemas educativos (Harris et al., 2008), têm sido abordadas pela literatura especializada.

Entre as causas fundamentais para os resultados mencionados, Albuquerque (2002) denuncia o ensino facultado na disciplina de Português por este não privilegiar aspetos que promovam as capacidades cognitivas dos alunos. Nesta linha de pensamento, Vieira (2010) menciona a degradação do ensino desta disciplina em virtude das orientações pedagógicas e das decisões políticas

sobre a escola; estas, tendo em vista resultados estatísticos indicadores do sucesso do nosso sistema educativo, têm desvirtuado os conteúdos cognitivos e preferido estratégias de facilitação quanto aos objetivos e práticas de aprendizagem. Em particular, no que diz respeito à composição escrita de textos, constata Duarte (2008), esta habilidade tem sido, prolongadamente, negligenciada desde os primeiros anos do Ensino Básico, tanto nas aulas de Português como nas de outras disciplinas, nas quais é suposto que as tarefas de aprendizagem se efetuem por meio da escrita.

A composição escrita de textos

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

O texto que vai sendo escrito, e que resulta de uma relação intercambial entre o plano das ideias criadas e o plano da retórica, ou seja a forma como estas se apresentam, é a resposta do autor aos objetivos parciais de escrita, que ele vai formulando e especificando ao longo da tarefa, os quais participam do objetivo

principal, mais lato, de disponibilizar eficazmente conhecimentos temáticos a uma determinada audiência (Bereiter & Scardamalia, 1987). Este fio condutor, que assegura a coerência do texto, forma juntamente com os objetivos mais particulares, a grelha pela qual o texto em progressão é avaliado em termos da sua eficácia (Flower & Hayes, 1981). Uma vez que a textualização procura responder aos objetivos formulados pela organização das ideias criadas, a composição textual assemelha-se a uma situação de resolução de problemas (Bereiter & Scardamalia, 1987). Para tal, durante o processo de escrita o escritor proficiente coordena, recursivamente, múltiplas operações cognitivas, as quais se constituem nos três grandes blocos da planificação, textualização e revisão (Flower & Hayes, 1981).

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

As estratégias do SRSD

O SRSD é um programa testado e reconhecido em numerosos estudos internacionais (Graham & Perin, 2007). No nosso país, a sua eficácia no respeitante ao ensino da escrita compositiva de textos, designadamente ao ensaio de opinião, foi verificada em

dois projetos distintos (Ferreira et al., 2012; Limpo & Alves, 2013). Este programa, que se fundamenta em princípios de instrução direta e explícita de estratégias de escrita e de autorregulação, foi inicialmente planeado como complemento didático para acompanhar alunos com dificuldades cognitivas (Harris et al., 2008). A instrução explícita, de acordo com Archer e Huges (2011), assenta no papel organizacional e de suporte do professor que, através de instruções claras e racionais, fornece explicações e demonstrações sobre o tema da aprendizagem, com o fim último de promover um desempenho autónomo dos alunos. As estratégias de escrita e de autorregulação do SRSD têm provado melhorar, em geral, a habilidade de composição textual de alunos com diversas dificuldades de aprendizagem, em qualquer nível de escolaridade e em contextos que abrangem o ensino regular da turma, o de pequenos grupos e o ensino individual, sejam elas aplicadas pelo professor ou por instrutores treinados (Harris et al., 2008).

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

A composição escrita do texto argumentativo

A argumentação escrita, que num texto argumentativo se materializa numa sequência de enunciados elaborados de acordo com um plano textual que reflete o protótipo argumentativo (Adam, 2011), tem o objetivo de convencer o leitor da validade da tese defendida. Para tal, esta é suportada por ideias, razões ou evidências, relacionadas à primeira por um princípio mais geral, que pode ser o reconhecimento social, e que permite coerentemente extraí-la das razões que a fundamentam (Newell et al., 2011; Toulmin, 1958). Sendo a argumentação predominantemente oral e dialógica, enquanto atividade de escrita ela é individual e efetuada no contexto de sala de aula. Devido a estas características, intrínsecas e circunstanciais, o texto argumentativo exige dos alunos, sobretudo dos iniciantes, a disponibilização de enormes recursos cognitivos. Por um lado, para chamar à memória as informações necessárias e para lidar com elas; por outro, para compensar a ausência das contribuições discursivas da autoria de um interlocutor real, o que prepara ao aluno acrescidas dificuldades (Bereiter & Scardamalia, 1987; Crammond, 1997; Crowhurst, 1990; Kuhn, 1990).

Numa meta-análise levada a efeito num escopo até ao 12.º ano de escolaridade, limitado, de estudos empíricos sobre o ensino da argumentação escrita, constataram-se dificuldades tanto por parte dos alunos na sua aprendizagem, como por parte dos professores no seu ensino (Newell et al., 2011). Com efeito, os primeiros obtiveram um desempenho deficitário nos passos argumentativos, tais como o reconhecimento e a aplicação de estruturas argumentativas, a apresentação de evidências relevantes para sustentar a posição tomada, a elaboração de razões fundamentadas e a refutação justificada de argumentos opostos. Por sua vez, os professores manifestaram, em geral, alguma relutância em convocar para a sala de aula conteúdos que pudessem transformar-se em fontes de conflito e desta forma

perturbar o ambiente de aprendizagem que se deseja ser pacífico; em segundo lugar, os professores não demonstraram segurança nem no respeitante aos conteúdos possíveis da argumentação nem no respeitante aos conhecimentos procedimentais necessários ao ensino da composição escrita do texto argumentativo (Newell et al., 2011).

O atual programa de ensino sobre a escrita do texto argumentativo

O projeto de doutoramento em curso, “Ensino de estratégias para a composição escrita do texto argumentativo”, objeto de uma bolsa da Fundação para a Ciência e Tecnologia, sob a referência SFRH/BD/84264/2012, tem o objetivo de ensinar aos alunos de doze turmas do 9.º ano do Ensino Básico estratégias que melhorem os seus textos argumentativos. Estas englobam técnicas de desenvolvimento lexical, de criação de ideias, de escrita e de autorregulação. Trata-se de um projeto de investigação de carácter quase-experimental, com grupo experimental e de controlo e metodologia de pré e pós-teste, envolvendo 270 alunos e sete professoras de Português de quatro escolas públicas de Coimbra, três localizadas na periferia e uma na área urbana.

Descrição

Na primeira parte do atual projeto intenta-se, por um lado, aplicar a parte específica do programa de estratégias para a composição escrita de textos e de autorregulação - o *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD), de Karen Harris e Steve Graham (2008), que concerne ao texto argumentativo. Por outro, pretendemos combinar estas estratégias de escrita e de autorregulação com técnicas para desenvolver a criação de

ideias e a aquisição de léxico dos alunos com o objetivo da elaboração posterior de um texto argumentativo, em benefício do qual reverterão. De acordo com o que acabou de ser exposto, no projeto em curso parte-se de análises e de meta-análises realizadas, entre outros, por Graham e Perin (2007), para se assumir a eficácia do SRSD como um programa instrucional, efetivado pelo professor em contexto de sala de aula, cujas estratégias melhoram o desempenho dos alunos na tarefa de composição textual, neste caso na redação do texto argumentativo (De La Paz & Graham, 2002). Por conseguinte, deslocamos o foco da nossa investigação para a comparação de dois métodos distintos, através dos quais se procura enriquecer o conhecimento lexical e a criação de ideias que sustentarão, numa fase seguinte, a composição escrita do texto argumentativo, de acordo com as técnicas propostas pelo SRSD. Diferenciamos os métodos como se segue.

No grupo de controlo, o ensino centra-se fundamentalmente na leção pelo professor que, através da verbalização de instruções semelhantes às formuladas nos manuais adotados para a disciplina de Português, dirige as tarefas de exploração de ideias e vocabulário contido nos textos temáticos, tendo em vista a futura composição do texto argumentativo. Neste grupo, quer as tarefas de exploração de textos e de criação de ideias, quer as de planificação da escrita do texto argumentativo, previstas pelo SRSD, serão realizadas exclusivamente de forma individual.

No grupo experimental, os alunos trabalham em pares e em pequenos grupos de acordo com princípios colaborativos (Lopes & Silva, 2013). Para as práticas de grupo, designadamente a exploração dos textos temáticos, a criação de ideias, a organização destas, e a planificação, seguir-se-á a técnica de *jigsaw*, a qual assenta em critérios pedagógicamente bem definidos e fundamentados (Johnson & Johnson, 1999). Estes critérios asseguram o envolvimento interdependente de todos os alunos e a sua corresponsabilização pela eficácia do trabalho colaborativo realizado em grupo, o qual se

refletirá nas produções individuais (Aronson et al., 2005). Para tal, o professor desempenha um papel fulcral de coordenador que ensina explicitamente aos alunos seguindo o princípio de *scaffolding*. Para tal, ensina os alunos através de instruções precisas, claras, passo a passo, do passo mais simples para o mais complexo, com vista ao desempenho individual e autónomo de toda a classe na composição escrita do texto argumentativo (Archer e Hughes, 2011).

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

As metodologias aplicadas

A dinâmica de grupo em sala de aula influencia quer o comportamento cognitivo quer o comportamento social dos alunos (Arends, 1997; O'Donnell, 2006). Métodos que facilitam a elaboração de tarefas parciais em trabalho colaborativo de pequenos grupos são fatores eficazes para melhorar as habilidades de escrita de alunos adolescentes (Graham & Perin, 2007).

O *jigsaw* consiste numa técnica complexa de trabalho colaborativo em pequenos grupos e de fases de trabalho individual. Mantendo o equilíbrio entre umas e outras, esta técnica promove a interdependência das contribuições de cada membro e a responsabilidade pelo bom rendimento de todos como único garante do desempenho individual (Arends, 1997; Aronson, 2005; Johnson & Johnson, 1999). Kuhn e Udell (2003) defendem que a prática da argumentação colaborativa em pequenos grupos desenvolve a competência argumentativa dos alunos e, conseqüentemente, a sua habilidade de escrita argumentativa.

O programa de ensino de estratégias para a escrita do texto argumentativo

O atual programa de ensino de estratégias para a composição escrita do texto argumentativo teve início em outubro do presente ano letivo. Ele prolongar-se-á por doze sessões semanais, respectivamente, de um tempo letivo de 45 ou de 50 minutos, consoante a distribuição semanal da carga horária da disciplina de Português nos estabelecimentos de ensino intervencionados. As sessões são ministradas pela professora da disciplina em contexto de sala de aula em turmas com o mínimo de 16 alunos a 29 alunos máximo.

Antes de iniciarmos a realização da parte empírica houve que satisfazer um conjunto de requisitos. Em primeiro lugar, foram recolhidas as autorizações da tutela, das Direções das escolas e dos Encarregados de Educação. As estratégias do SRSD para a escrita compositiva do texto argumentativo e todos os materiais didáticos de apoio às aulas, parte integrante da pasta do professor e da do aluno, foram adaptados à realidade cultural e escolar dos alunos portugueses. Imediatamente antes do início da intervenção foram realizados os pré-testes. Após a última sessão do programa serão efetuados os pós-testes e, um mês mais tarde, a terceira prova de medição para avaliarmos a perduração dos efeitos do programa no tempo.

O atual projeto contempla a formação dos professores que aplicam o programa, para que estes adquiram um conhecimento teórico do SRSD e dos procedimentos que regem a aplicação do programa em sala de aula. Esta formação, na modalidade de oficina, foi creditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, tem a duração de 50 horas e decorre em três fases. A fase anterior ao início do programa de ensino teve o objetivo de facultar aos professores conhecimento sobre os princípios pedagógicos implícitos às estratégias de escrita e de autorregulação do SRSD. A fase da formação

é mais longa pois acompanha semanalmente a intervenção com um desfasamento de uma semana relativamente à sessão de aplicação. Nestas sessões os professores são detalhadamente instruídos sobre os conteúdos e respetivos procedimentos de aplicação. Após a intervenção, os alunos escreverão os pós-testes e, próximo do final do ano letivo, terá lugar uma sessão de síntese e de avaliação.

Notas finais

De acordo com o cronograma do programa de intervenção, as sessões nas escolas prolongar-se-ão até finais de janeiro de 2014, pelo que não poderemos aguardar resultados antes de meados do próximo ano. Esperamos então poder avançar algumas respostas sobre os efeitos das metodologias de ensino aplicadas para a melhoria dos textos argumentativos dos alunos intervencionados no que concerne ao enriquecimento lexical e à criação de ideias.

Referências bibliográficas

- Albuquerque, C. (2002). A composição escrita nas dificuldades de aprendizagem. *Psychologica*. 30, 79-94.
- Adam, J. M. *Les textes: Types et Prototypes - Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan, 1992.
- Archer, A. A. & Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction. Effective and efficient teaching*. New York: The Guilford Press.
- Arends, R. I. (1997). *Classroom instruction and management*. USA: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Aronson, E.; Wilson, T. W.; Akert, R.M. (2005). *Social psychology*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Bereiter, C.; Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Carvalho, J. A. B., & Pimenta, J. M. R. (2005). Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido [pp. 1877 – 1886] Braga, Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia: Centro de Investigação em Educação.

- Crammond, J. (1998). The Uses and Complexity of Argument Structures in Expert and Student Persuasive Writing. *Written Communication*. Acedido em 27 de maio de 2013, em <http://wxc.sagepub.com/content/15/2/230>. doi: 10.1177/0741088398015002004
- Crowhurst, M. (1990). Teaching and learning the writing of persuasive/argumentative discourse. *Canadian Journal of Education/ Revue canadienne de l'éducation*, 15, 348-359. Acedido em 10 de fevereiro de 2013, em <http://www.jstor.org/stable/1495109>.
- De La Paz, S.; Graham, S (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94 (4), 687-698.
- Duarte, I. M. (2008). Ensino da língua portuguesa em Portugal: o texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários (pp. 210-232). In *Língua Portuguesa: educação & mudança*. Rio de Janeiro: Editora Europa.
- Ferreira, S.; Prata, M.; Inácio, M.; Sousa, C.; Festas, M. I.; Oliveira, A. L. (2012). Ensino de estratégias de escrita em aulas de Língua Portuguesa. In *Actas da I Conferência Internacional de Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp.109-113). Leiria: ESECS - Instituto Politécnico de Leiria.
- Festas, M. I. (2002). Principais tendências no ensino da escrita de textos. *Psicológica*, 30, 173-185.
- GAVE (2011). *Provas de Aferição 2.º ciclo – Língua Portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington: Alliance for Excellent Education.
- Harris, K.; Graham, S.; Mason, L.; Friedlander, B. (2008). *Powerful writing strategies for all students*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Johnson, D. W.; Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individual learning* (5th Ed.). Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Kellogg, R. T. (1994). *The Psychology of Writing*. New York: Oxford University Press, 1999.
- Kuhn, D.; Udell, W. (2003). The Development of Argument Skills. *Child Development*, 74 (1245-1260). Acedido em 22 de janeiro de 2013, em <http://www.jstor.org/stable/3696176>.
- Lopes, J.; Sila, H. S. (2013). *A aprendizagem colaborativa na sala de aula. Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Limpo, T.; Alves, R.A. (2013). Teaching planning or sentence-combining strategies: Effective SRSD interventions at different levels of written composition. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 328-341. Acedido em 8 de novembro de 2013, em <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.07.004>.
- Luke, S. D. (2010). The Power of Strategy Instruction. Acedido em 15 de maio de 2013, em [nichcy.org/http://nichcy.org/research/ee/learning-strategies](http://nichcy.org/research/ee/learning-strategies).
- Newell, G. E.; Beach, R.; Smith, J.; VanDerHeide, J.; Kuhn, D.; Andriessen, J. (2011). Teaching and learning argumentative reading and writing: a review of research. *Reading Research Quarterly*, 46, 273-304. Acedido em 8 de fevereiro de 2013, em <http://www.jstor.org/stable/41228654>.

- O'Donnell, A. M. (2006). The Role of Peers and Group Learning. In Patricia A. Alexander & Winne, Phijlip H. (Edts.) *Handbook of Education*. (pp. 781-802). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Sousa, H. D. (coord.) (2011). *Exames nacionais - Relatório 2010*. Lisboa: GAVE.
- Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press, Pearson Education, Inc.
- Vieira, M.C. (2010). *O ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.