

2.º CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

O texto de opinião na aula de Português: facilitar o processo de produção

Catarina Durães Meireles

M

2022



Catarina Durães Meireles

O texto de opinião na aula de Português: facilitar o processo de produção

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2022

Catarina Durães Meireles

O texto de opinião na aula de Português: facilitar o processo de produção

Relatório realizado realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º
Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora
Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

Sumário

Declaração de honra	5
Agradecimentos	6
Resumo	7
Abstract.....	8
Índice de Figuras	9
Índice de Tabelas.....	10
Índice de Gráficos.....	11
Lista de abreviaturas e siglas.....	12
Introdução.....	13
1.Contextualização da intervenção pedagógico-didática	16
1.1. Caracterização do contexto escolar: Escola Básica Leonardo Coimbra Filho	16
1.1.1. Perfil da turma do 9.ºA	18
1.2. Caracterização do contexto escolar: Escola Secundária Filipa de Vilhena	19
1.2.1. Perfil da turma do 11.ºG	20
1.3. Delimitação da área de investigação e dos objetivos do projeto.....	21
1.3.1. Diagnose	22
1.3.2. Dados recolhidos.....	22
1.4. Reflexão sobre os dados obtidos	24
2.Enquadramento Teórico	27
2.1. Educação Literária	28
2.2. Escrita	30
2.2.1. A escrita como processo	31
2.2.1.1. Planificação.....	33
2.2.1.2. Textualização	35
2.2.1.3. Revisão	36
2.3. O ensino-aprendizagem da escrita	37
2.4. Argumentação em contexto escolar	39
2.5. Os géneros textuais na aula de Português.....	40
2.5.1. O género “texto de opinião”	41
3.Estudo empírico	44

3.1. Metodologia científica	44
3.1.1. Ferramentas de recolha de dados.....	45
3.2. Ciclos de investigação-ação	47
3.2.1. Diagnose	47
3.2.1.1. Dados recolhidos	47
3.2.2. 1.º Ciclo Supervisivo.....	52
3.2.2.1. Descrição da prática letiva.....	52
3.2.2.2. Dados recolhidos	53
3.2.3. 2.º Ciclo Supervisivo.....	58
3.2.3.1. Descrição da prática letiva.....	59
3.2.3.2. Dados recolhidos	59
3.3. Reflexão sobre o plano de ação e as aprendizagens dos alunos.....	65
3.4. Análise do Questionário Final	69
Considerações Finais	75
Referências Bibliográficas	78
Anexos.....	84
Anexo 1 – Questionário Inicial – Escola Básica Leonardo Coimbra Filho	85
Anexo 2 – Questionário Inicial – Escola Secundária Filipa de Vilhena	87
Anexo 3 – Critérios de Classificação	89
Anexo 4 – Tabela de classificação dos textos diagnósticos	92
Anexo 5 – Atividade <i>Padlet</i>	93
Anexo 6- Guião de Leitura: Os Maias, aula 1 (1.º ciclo de investigação-ação).....	95
Anexo 7- <i>PowerPoint</i> , aula 1 (1.º ciclo de investigação-ação)	96
Anexo 8 – Guião de Leitura: Os Maias, aula 2 (1.º ciclo de investigação-ação)	104
Anexo 9 – <i>PowerPoint</i> , aula 2 (1.º ciclo de investigação-ação).....	106
Anexo 10 – <i>Powerpoint</i> , aula 3 (1.º ciclo de investigação-ação)	110
Anexo 11 – Ficha de trabalho: Marcadores Discursivos, aula 3 (1.º ciclo de investigação-ação)	
115	
Anexo 12 – Ficha de Produção Escrita, aula 4 (1.º ciclo de investigação-ação)	118
Anexo 13 – Tabela de classificação da primeira produção textual	126
Anexo 14 – Questões <i>Kahoot!</i> , aula 1 (2.º ciclo de investigação-ação)	127
Anexo 15 – Guião de Leitura: Cesário Verde, aula 2 (2.º ciclo de investigação-ação)	131
Anexo 16 – Ficha de Produção Escrita, aula 3 (2.º ciclo de investigação-ação)	133

Anexo 17 – Tabela de Classificação da segunda produção escrita	138
Anexo 18 – Questionário Final – Escola Secundária Filipa de Vilhena	139

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório de estágio é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, setembro de 2022

Catarina Heireles

Agradecimentos

À Professora Doutora Isabel Margarida Duarte, minha Orientadora, pelos ensinamentos, disponibilidade e ajuda constante. Pela preocupação, pelas conversas nos momentos difíceis e pela amizade sem reservas.

À Professora Paula Gomes, minha Orientadora de Estágio na Escola Básica Leonardo Coimbra Filho, pelo acolhimento, carinho e amizade que transmitiu.

À Professora Olinda Magalhães, minha Orientadora de Estágio na Escola Secundária Filipa de Vilhena, pela sua flexibilidade e por me receber de braços abertos a meio de um desafio.

À Professora Doutora Sofia Araújo, minha Supervisora de Estágio, pela dedicação, disponibilidade e encorajamento.

Aos meus colegas de Mestrado, sobretudo às minhas “Resistentes”, Inês e Margarida, com quem partilhei angústias, mas também muitas horas de riso e vitórias. Nestes dois anos, crescemos e aprendemos juntas, em constante entreaajuda. Pela nossa amizade.

À minha família, em especial aos meus pais, Rosa e Miguel, ao meu irmão, João, e à minha avó, Emília. Por todo os ensinamentos, por toda a força e todo o apoio. Não existem palavras no mundo para expressar o quanto vos adoro.

Ao meu Oleh, pela paciência, força, apoio e amor incondicionais. Por todas as vezes em que me deu a mão e não me deixou cair. Sem ele, o meu percurso académico teria sido muito diferente.

A todos os meus amigos de longa data, os meus *besties*, pela amizade de todas as horas. Aqueles que, de uma forma ou de outra, estiveram sempre lá. Pelas saídas para descontrair, pela companhia nos momentos fáceis e pelo conforto nos momentos mais difíceis.

O meu sincero obrigada a todos.

Resumo

Este relatório de estágio apresenta os resultados do trabalho desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada, no ano letivo de 2021/2022, e teve lugar, primeiramente, na Escola Básica Leonardo Coimbra e Filho, e depois, na Escola Secundária Filipa de Vilhena, na cidade do Porto. Partindo da perceção de que a aprendizagem da escrita em contexto de sala de aula é uma atividade que nem sempre consiste numa prioridade, talvez por ser complexa e morosa, e por a considerarmos urgente, este projeto de investigação-ação centrou-se no ensino-aprendizagem da escrita processual do texto de opinião. Pretendeu-se verificar se a implementação de momentos de reflexão antes e depois da escrita pode contribuir para o desenvolvimento desta capacidade.

Depois de constrangimentos temporais, consequentes da alteração do núcleo de estágio, procedeu-se a uma fase de diagnóstico e recolha de dados, a partir dos quais foram desenvolvidos dois ciclos de investigação-ação, ao longo dos últimos meses do ano letivo. Assim, apesar das limitações impostas pelo modelo de estágio e pelas vicissitudes deste concreto, os dados obtidos proporcionaram uma reflexão crítica sobre as atividades realizadas, assim como sobre as metodologias e estratégias adotadas.

Mediante o plano implementado neste estudo, foi possível atestar que os estudantes interiorizaram a importância da planificação e da revisão na construção dos seus textos, tendo apresentado melhorias na competência escrita.

Palavras-chave: ensino da escrita, texto de opinião, escrita processual, planificação textual, revisão textual

Abstract

This report presents the results of the training program as Supervised Teaching Practice, in 2021/2022. The program took place, first, in Escola Básica Leonardo Coimbra Filho, and then in Escola Secundária Filipa de Vilhena, in the city of Porto. The starting point was the assumption that learning to write in classroom context is not always a priority for teachers, perhaps because they feel it complex and time-consuming. However, we consider it urgent, and then implemented an action-research focused on the teaching-learning process of procedural writing of opinion text. It was intended to verify whether the implementation of moments of awareness before and after writing could contribute to its development.

After timing constraints, resulting from changes in the internship place, a diagnosis and data collection phase was carried out. Then two cycles of action-research were developed, during the last months of the school year. Thus, despite the limitations imposed by the internship model and the vicissitudes of this particular one, the data obtained provided a critical assessment of activities, methodologies and strategies.

Throughout the plan implemented in this study, it was possible to prove that the students internalized the importance of planning and reviewing when constructing their own texts and improved their written competences.

Key-words: teaching writing, opinion text, procedural writing, textual planning, textual revision

Índice de Figuras

FIGURA 1- MODELO REDESENHADO POR HAYES (1996)	33
FIGURA 2- MOMENTOS DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	45
FIGURA 3- EXEMPLO DE RESPOSTA À PERGUNTA 3.2	72
FIGURA 4- EXEMPLO DE RESPOSTA À PERGUNTA 3.2	72
FIGURA 5- EXEMPLO DE RESPOSTA À PERGUNTA 3.2	73
FIGURA 6- EXEMPLO DE RESPOSTA À PERGUNTA 3.2	73
FIGURA 7- EXEMPLO DE RESPOSTA À PERGUNTA 4	73
FIGURA 8- EXEMPLO DE RESPOSTA À PERGUNTA 4	74
FIGURA 9- EXEMPLO DE RESPOSTA À PERGUNTA 4	74
FIGURA 10- EXEMPLO DE RESPOSTA À PERGUNTA 4	74

Índice de Tabelas

TABELA 1 - COMPARAÇÃO ENTRE O DIAGNÓSTICO E O 1º TEXTO.....	66
TABELA 2- COMPARAÇÃO ENTRE O DIAGNÓSTICO E O 2º TEXTO.....	67

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 - DADOS DA QUESTÃO 2 (QUESTIONÁRIO INICIAL).....	23
GRÁFICO 2 - DADOS DA QUESTÃO 3.2 (QUESTIONÁRIO INICIAL).....	23
GRÁFICO 3 - DADOS DA QUESTÃO 4 (QUESTIONÁRIO INICIAL).....	24
GRÁFICO 4- DADOS DO CRITÉRIO "GÊNERO TEXTUAL" - DIAGNOSE.....	48
GRÁFICO 5- DADOS DO CRITÉRIO "TEMA/ PERTINÊNCIA" - DIAGNOSE.....	49
GRÁFICO 6- DADOS DO CRITÉRIO "ESTRUTURA E COESÃO TEXTUAIS" - DIAGNOSE.....	49
GRÁFICO 7- DADOS DO CRITÉRIO "EXTENSÃO" - DIAGNOSE.....	50
GRÁFICO 8- DADOS DO CRITÉRIO "SINTAXE E MORFOLOGIA" - DIAGNOSE.....	50
GRÁFICO 9 - DADOS DO CRITÉRIO "PONTUAÇÃO" - DIAGNOSE.....	51
GRÁFICO 10 - DADOS DO CRITÉRIO "ORTOGRAFIA" - DIAGNOSE	51
GRÁFICO 11- DADOS DO CRITÉRIO "GÊNERO TEXTUAL" - 1º TEXTO	53
GRÁFICO 12 - DADOS DO CRITÉRIO "TEMA/ PERTINÊNCIA" - 1º TEXTO	54
GRÁFICO 13 - DADOS DO CRITÉRIO "ESTRUTURA E COESÃO TEXTUAIS" - 1º TEXTO	54
GRÁFICO 14 - DADOS DO CRITÉRIO "EXTENSÃO" - 1º TEXTO.....	55
GRÁFICO 15 - DADOS DO CRITÉRIO "SINTAXE E MORFOLOGIA" - 1º TEXTO.....	55
GRÁFICO 16- DADOS DO CRITÉRIO "PONTUAÇÃO" - 1º TEXTO	56
GRÁFICO 17- DADOS DO CRITÉRIO "ORTOGRAFIA" - 1º TEXTO.....	57
GRÁFICO 18- DADOS DO CRITÉRIO "GÊNERO TEXTUAL" - 2º TEXTO.....	60
GRÁFICO 19- DADOS DO CRITÉRIO "TEMA/ PERTINÊNCIA" - 2º TEXTO.....	60
GRÁFICO 20 - DADOS DO CRITÉRIO "ESTRUTURA E COESÃO TEXTUAIS" - 2º TEXTO.....	61
GRÁFICO 21 - DADOS DO CRITÉRIO "EXTENSÃO" - 2º TEXTO.....	61
GRÁFICO 22 - DADOS DO CRITÉRIO "SINTAXE E MORFOLOGIA" - 2º TEXTO.....	62
GRÁFICO 23 - DADOS DO CRITÉRIO "PONTUAÇÃO" - 2º TEXTO.....	62
GRÁFICO 24- DADOS DO CRITÉRIO "ORTOGRAFIA" - 2º TEXTO	63
GRÁFICO 25- DADOS SOBRE A PRIMEIRA AFIRMAÇÃO (QUESTIONÁRIO FINAL)	70
GRÁFICO 26- DADOS RELATIVOS À SEGUNDA AFIRMAÇÃO (QUESTIONÁRIO FINAL).....	70
GRÁFICO 27- DADOS DA QUESTÃO 2 (QUESTIONÁRIO FINAL)	71
GRÁFICO 28- DADOS DA QUESTÃO 2.2 (QUESTIONÁRIO FINAL)	72

Lista de abreviaturas e siglas

TEIP	TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA
CEF	CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PARA JOVENS
IPO	INSTITUTO PORTUGUÊS DE ONCOLOGIA
DELF	DIPLOMA DE ESTUDOS EM LÍNGUA FRANCESA

Introdução

Este relatório visa a descrição do projeto de investigação-ação, levado a cabo no ano letivo 2021/2022, inserindo-se no âmbito da unidade curricular Iniciação à Prática Profissional integrada no Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. A Prática de Ensino Supervisionada decorreu, primeiramente, na Escola Básica Leonardo Coimbra Filho e, depois, na Escola Secundária Filipa de Vilhena, na cidade do Porto.

Partindo da nossa perceção de que a competência escrita nem sempre consiste numa prioridade dentro das aulas de língua materna¹, principalmente devido ao escasso tempo que lhe é dedicado, tornou-se necessário dedicar momentos adequados ao ensino desta competência. Durante a observação de aulas, foi possível perceber que o ensino da escrita era uma atividade quase inexistente, relegada para segundo plano, em comparação com o ensino da educação literária. Geralmente, as tarefas de produção escrita – não contando os momentos de avaliação – eram realizadas como trabalho de casa ou vistas como trabalho extra – no contexto da Escola Básica Leonardo Coimbra Filho. Durante as fases de diagnóstico, em ambas as escolas, foi possível detetar várias fragilidades na área da escrita, nos textos produzidos pelos alunos. Deste modo, a competência da escrita constituiu a área de intervenção favorecida e orientou-se este projeto de investigação-ação com o objetivo de perceber em que medida é que introduzir momentos de reflexão antes e depois da escrita é produtivo.

Para delinear um plano de ação adequado ao perfil da turma em questão, foi realizada uma revisão da literatura sobre o ensino da escrita. Deste modo, optamos por trabalhar ao nível das fases do processo de escrita de um texto de opinião – planificação, textualização, revisão –, tendo como foco a explicitação da sua estrutura. Com este

¹ Esta questão merecia ser investigada a nível nacional, mas não é possível no escopo de um trabalho como este. Exigiria uma investigação de outra envergadura.

plano, pretendeu-se verificar se a explicitação ajuda os alunos a melhor organizar o texto, desenvolvendo a sua capacidade de reflexão.

Em relação à organização dos capítulos, o Relatório Final de Mestrado está estruturado em três partes. O primeiro capítulo apresenta os diferentes contextos escolares nos quais se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada, prosseguindo para a caracterização das turmas envolvidas. Em seguida, expõe-se a identificação e a delimitação da área de intervenção, tendo por base os dados recolhidos através da observação direta de aulas e da fase de diagnose. Para terminar o capítulo, é colocada a questão de partida e os respetivos objetivos definidos para este projeto de investigação-ação.

O segundo capítulo é relativo ao enquadramento teórico, que suporta este estudo. Para tal, foi realizada uma extensa revisão da literatura, relativa aos temas inerentes à didática da escrita, de modo a identificar os conceitos-chave responsáveis por orientar o plano de ação delineado ao longo do ano letivo. Posto isto, são revisitados temas tais como os subprocessos da escrita, o papel da escola no ensino-aprendizagem da escrita, os géneros textuais no currículo de Português e, dentro do tópico da argumentação escrita em contexto escolar, o género “texto de opinião”.

Relativamente ao terceiro capítulo, este trata do estudo empírico realizado. Primeiramente, é apresentada a metodologia científica adotada neste projeto, assim como as técnicas e ferramentas utilizadas na recolha dos dados. Depois, é feita uma descrição do plano de ação implementado, ou seja, os dois ciclos de investigação-ação. Em cada ciclo, são descritas as atividades realizadas na prática letiva e, posteriormente, procede-se à apresentação e interpretação dos dados recolhidos. Na última secção do capítulo, é efetuada uma reflexão final acerca do plano de ação traçado e das aprendizagens dos alunos, onde são comparados os resultados obtidos nas produções escritas realizadas na fase da diagnose com as produções escritas realizadas nos dois ciclos.

Finalmente, na conclusão, são apresentadas as reflexões sobre a eficácia das estratégias que implementamos, com base nos dados recolhidos, e é retomada a questão inicial

para uma resposta reflexiva. Além disso, são apontadas as limitações e os pontos fortes do projeto, delineando-se possíveis caminhos para investigações futuras.

1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática

O projeto de investigação-ação aqui descrito está inserido no âmbito do estágio pedagógico de Português, realizado no 2.º ano do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. A iniciação à prática profissional teve lugar, primeiramente, na Escola Básica e Secundária Leonardo Coimbra Filho, no distrito do Porto, no ano letivo de 2021/2022. No entanto, e devido a motivos alheios à nossa vontade, este núcleo de estágio foi encerrado em meados de fevereiro. Deste modo, tanto as minhas colegas como eu tivemos de trocar para outras escolas, tendo o nosso estágio decorrido em duas escolas diferentes. Posto isto, fui recebida, nos finais de fevereiro, na Escola Secundária Filipa de Vilhena, no distrito do Porto. Todo este processo de alteração exigiu uma grande capacidade de adaptação quer a novas realidades escolares, quer em relação ao tema estudado neste projeto.

Este capítulo dirá respeito à contextualização de ambas as instituições escolares, bem como à caracterização das turmas envolvidas na prática letiva. Posteriormente, serão descritos o problema identificado e a área de intervenção escolhida.

1.1. Caracterização do contexto escolar: Escola Básica Leonardo Coimbra Filho

O Agrupamento de Escolas Leonardo Coimbra Filho está inserido no Programa TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – isto é, este Agrupamento localiza-se num território económica e socialmente desfavorecido, marcado pela pobreza e pela exclusão social, manifestando-se a violência, a indisciplina e o insucesso escolar. Este Programa tem como objetivo a prevenção e a redução do abandono escolar precoce e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

Situado na atual União de Freguesias de Lordelo do Ouro e Massarelos, no concelho do Porto, todas as escolas que compõem este Agrupamento estão localizadas na parte da anterior freguesia de Lordelo do Ouro. A área geográfica onde se encontra é, hoje em dia, cada vez mais uma zona de comércio e um espaço residencial, onde coexistem

meios económicos e sociais diversificados, existindo um contraste entre as habitações de luxo e as habitações sociais. Os alunos do Agrupamento são, maioritariamente, oriundos de oito bairros de habitação social, na sua maioria sobrelotados, conforme se pode verificar em informação cedida pela Escola:

Estes bairros sociais, construídos entre 1953 e 1988, comportam cerca de 5 422 habitantes, divididos por 2 219 fogos, na sua maioria, sobrelotados e com cerca de 5 a 6 elementos em apartamentos T2. (Relatório de Autoavaliação, 2020: 6)

A população é culturalmente desfavorecida e possui graves problemas económicos: “A situação laboral precária e o desemprego, muitas vezes de longa duração, provocam uma excessiva “subsidiodependência” das famílias.” (p.7)

Em relação aos recursos materiais / instalações, o Agrupamento possui os equipamentos adequados às atividades letivas e extracurriculares, contando a Escola Básica e Secundária Leonardo Coimbra Filho com 16 salas de aula, distribuídas por 5 pavilhões. A nível de oferta formativa, além do 3.º ciclo, a Escola Básica Leonardo Coimbra Filho ofereceu, no ano letivo 2019/2020, um curso CEF e oito turmas distribuídas por quatro cursos profissionais (Saúde: Técnico/ Auxiliar de Saúde; Hotelaria e Restauração: Técnico/a de Restaurante/Bar e Técnico de Cozinha/Pastelaria; Desporto: Técnico/a de Desporto).

Os alunos deste Agrupamento provêm, maioritariamente, de um contexto desfavorecido a nível social, económico e cultural, o que se vai repercutir, na Escola, em elevados níveis de desmotivação e fraco desempenho. Assim, o Agrupamento depara-se com problemas de absentismo, falta de assiduidade, abandono escolar, indisciplina e, conseqüentemente, de insucesso escolar. A população discente é constituída por crianças e jovens entre os 3 e os 20 anos, num universo de 585 alunos. Neste universo de 585 alunos, existem 437 alunos (73,97%) que beneficiam de apoios da ação social escolar e 148 alunos (26,43%) que não beneficiam de apoios da ação social escolar.

Com base na informação presente no *Relatório de Avaliação (2020)*, cujos dados foram obtidos em julho de 2020, o Agrupamento conta com 78 docentes e 37 não docentes. No que diz respeito ao papel dos encarregados de educação, este é assumido,

principalmente, pelas mães (81,57%)², que frequentemente não aparecem às reuniões quando solicitadas e nem sempre acompanham os filhos nas atividades escolares. As qualificações académicas dos encarregados de educação estão ao nível do ensino básico (66,18%), não sendo conhecida a formação de 25,64% dos encarregados de educação. Em relação à situação profissional, “as baixas qualificações dos encarregados de educação traduzem uma realidade onde a incidência da taxa de desemprego é extremamente elevada (43,10%)”. Salienta-se que 26,12% trabalham por conta de outrem e 20,67% apresentam uma situação profissional desconhecida. (pp. 19-20)

1.1.1. Perfil da turma do 9.ºA

A intervenção pedagógico-didática iria ser efetuada numa turma de 9.º ano. A turma era constituída por 14 alunos, dos quais 7 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. É de salientar que nenhum dos alunos estava a repetir o 9.º ano.

Esta turma tinha aulas de Português às quartas-feiras, das 11h às 12h:45, e às sextas-feiras, das 8h às 9h45. É importante referir que existia um intervalo de 5 minutos entre as 11h50 e as 11h55, e entre as 8h50 e as 8h55, devido à situação pandémica.

De uma forma geral, apesar de nos alertarem para a indisciplina da turma, os alunos mostraram-se afáveis e interessados nas aulas, participando ativamente. Mais uma vez, devido à situação pandémica, foi atribuída uma sala de aula a cada turma, de forma a evitar trocas e manter o afastamento, assegurando a não contaminação dos espaços. Deste modo, cada sala possuía um armário onde os alunos deixavam os seus manuais escolares, garantindo que tinham sempre os materiais necessários para o funcionamento das aulas.

Apesar do que dissemos acima sobre o ambiente de colaboração da turma, três alunas mostraram sistemática relutância em ler em voz alta e em participar nas atividades propostas. Embora houvesse algum burburinho e algumas conversas paralelas com os colegas, o ambiente na sala de aula era propício à aprendizagem.

² Dados relativos a 2018

1.2. Caracterização do contexto escolar: Escola Secundária Filipa de Vilhena

Devido à necessidade de trocar de núcleo de estágio, fui recebida, nos finais de fevereiro, na Escola Secundária Filipa de Vilhena. Esta escola tem a sua origem em 1898 e, desde então, teve várias designações até às mudanças de abril de 1974, que trouxeram a atual designação. A Escola localiza-se na Rua do Covelo, na freguesia mais populosa do concelho do Porto – Paranhos. Assim, implanta-se numa zona de elevada acessibilidade, pois está próxima da Via de Cintura Interna, e possui uma forte concentração de serviços ligados à educação (Pólo Universitário da Asprela) e à saúde (Hospital de S. João e IPO), o que a transforma num dos principais polos de oferta de emprego de toda a Área Metropolitana do Porto. A grande densidade populacional e a grande diversidade socioeconómica traduzem-se na sua população escolar, que tem origem quer em bairros camarários, quer em áreas residenciais da classe média-alta.

A população escolar ultrapassa os 1200 alunos, sendo que mais de 25% são subsidiados pelos Serviços de Ação Social Escolar e existem mais de 50 alunos que possuem Bolsas de Mérito. Sendo a maioria do corpo discente de nacionalidade portuguesa, há a preocupação de integração total de alunos de outras nacionalidades, nomeadamente alemã, croata, brasileira, angolana, cabo-verdiana e chinesa. Em relação à escolaridade dos encarregados de educação, e com base no *Projeto Educativo* (2019), esta situa-se, predominantemente, “ao nível do 9.º e 12.º anos de escolaridade, seguida de habilitações académicas de níveis de ensino pós-secundário e superior.” (p.6).

A Escola foi requalificada em 2010 e possui, atualmente, 29 salas de aula, 4 salas de Informática, 3 salas de Artes, 5 Laboratórios, 1 Polivalente, 1 Ginásio, 1 sala de Educação Física e campos desportivos exteriores.

O corpo docente da Escola possui cerca de 100 professores, cujo “tempo de permanência médio na escola é de cerca de dez anos, e a média de anos de serviço é de 25,5 anos.” (p.6) Em relação ao corpo não docente, a Escola dispõe de 28 elementos.

Relativamente à oferta formativa, além do 3.º ciclo, a Escola oferece quatro cursos científico-humanísticos (Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e

Humanidades e Artes Visuais) e um curso profissional (Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos). Como complemento à oferta educativa, a Escola oferece vários projetos e atividades de enriquecimento curricular, como por exemplo: Educação para a Saúde; Núcleo da Amnistia Internacional; Desporto Escolar; Projeto “Padrinhos e Afilhados”; Parlamento dos Jovens; DELF *Scolaire*; *Junior Achievement*; entre outros. Além disso, a Biblioteca é de livre acesso e consiste num espaço amplo, confortável e bem equipado.

Em geral, o contexto escolar, as condições da instituição e os recursos materiais disponíveis mostraram-se importantes na construção de uma aprendizagem eficaz.

1.2.1. Perfil da turma do 11.ºG

A intervenção pedagógico-didática, que corresponde ao trabalho de investigação-ação descrito, foi efetuada numa turma do Ensino Secundário. A turma do 11.º ano, do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades, é constituída por 28 alunos, sendo 18 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. É de notar que dois alunos estão a repetir o 11.º ano, um aluno é oriundo de um país estrangeiro (Brasil), um aluno recebe apoio tutorial e um outro recebe apoio tutorial específico.

Esta turma tinha aulas de Português às segundas-feiras, das 8h20 às 10h05, e às terças e sextas-feiras, das 10h20 às 11h10. Às segundas-feiras, a turma tinha um intervalo de 5 minutos, entre as 9h10 e as 9h15.

Através de conversas com a professora orientadora-cooperante, foi, ainda, possível obter algumas informações acerca das classificações dos alunos, nomeadamente, a média das classificações do 1.º Período dos alunos quando frequentaram o 10.º ano – 11,4 valores – e a média das classificações dos alunos no 1.º e no 2.º Período do 11.º ano – 13,5 valores e 14,3 valores, respetivamente.

De uma forma geral, os alunos mostraram-se afáveis e cooperantes, cumpridores das regras, o que ajudou a criar um bom ambiente de aula. Alguns alunos revelaram pouca capacidade de autonomia e poucos hábitos de trabalho, tendo-se verificado algumas dificuldades ao nível da interpretação de texto e da escrita. Além disso, o enquadramento familiar de alguns alunos, assim como determinadas situações de

saúde, permitiram compreender a existência de fatores fortemente condicionadores da estabilidade emocional que, por sua vez, podem afetar a eficácia das aprendizagens.

1.3. Delimitação da área de investigação e dos objetivos do projeto

A identificação do tema a ser trabalhado teve como base a observação de aulas e algumas conversas informais com a professora titular da turma do 9.ªA, na Escola Básica Leonardo Coimbra Filho.

O processo de observação de aulas da professora titular teve início no mês de outubro. As primeiras semanas foram dedicadas à realização de atividades de diagnóstico e recuperação de conhecimentos, resultado do contexto pandémico vivenciado. Durante estas semanas, não houve momentos de aula dedicados à escrita, tendo sido dada prioridade à educação literária. No entanto, os alunos tinham como trabalho complementar, para a construção de um portefólio que seria avaliado no final do ano letivo, a produção escrita de vários textos, cujos temas eram lançados pela professora titular à medida que ia abordando a educação literária. Como exemplo destes textos, aquando da leitura de *A Aia*, de Eça de Queirós, a professora sugeriu aos alunos que escrevessem a biografia do autor e, posteriormente, que fizessem um resumo do conto. É importante salientar que estes trabalhos eram altamente aconselhados pela professora, mas não obrigatórios, sendo que apenas alguns alunos os entregavam. O Ensino Remoto de Emergência aplicado nos anos anteriores mostrou, ainda, que o domínio da escrita perdeu espaço, não só na sala de aula, mas também no dia a dia dos alunos. Além disso, os estudantes revelaram uma forte dependência da correção ditada pela professora em atividades de resposta curta, isto é, se a docente não ditasse ou registasse no quadro um modelo de resposta, os alunos não escreviam. Posto isto, depois da fase inicial de observação de aulas, e aberta a possibilidade de trabalhar na área da escrita, mais especificamente o texto de opinião, uma vez que os alunos se encontravam em ano de exame nacional e sendo este um género textual muito presente, seguiu-se a fase de diagnóstico, aplicada em forma de questionário.

Depois de ter sido alterado o núcleo de estágio, recorremos à observação de aulas e às conversas informais com a professora titular do 11.º G, com o objetivo de perceber se o tema ainda se adequava às necessidades dos alunos. Tendo recebido resposta positiva, prosseguimos com a adaptação do questionário que tinha sido realizado na escola anterior, para seguir com a fase de diagnóstico dos novos alunos.

1.3.1. Diagnose

Com a observação das primeiras semanas de aulas na Escola Básica Leonardo Coimbra Filho, surgiu a necessidade de sustentar os dados recolhidos, assim como estabelecer objetivos e identificar um problema.

Para tal, foi elaborado um questionário inicial (cf. Anexo 1), que visava perceber quais os domínios onde os alunos sentiam mais fragilidade – para confirmar se seria a competência escrita – e com questões mais específicas sobre a escrita de textos de opinião.

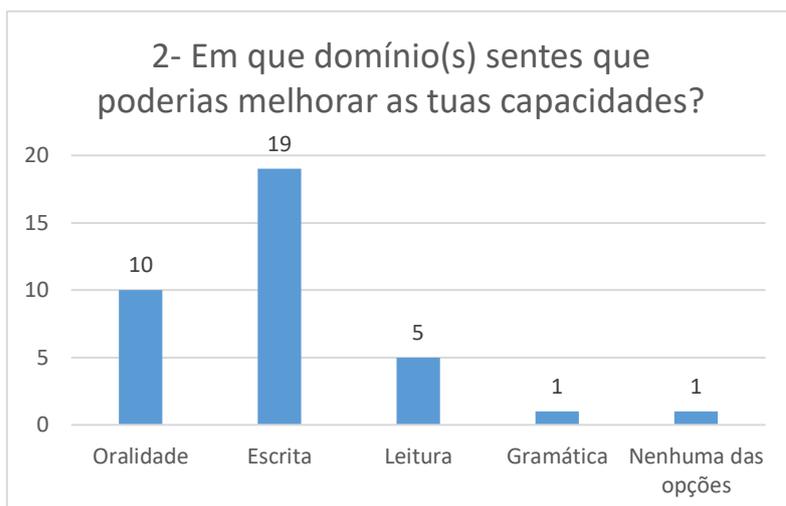
No entanto, devido à situação pandémica e aos motivos alheios que levaram ao encerramento do núcleo de estágio na Escola Básica Leonardo Coimbra Filho, os alunos não tiveram a oportunidade de preencher os questionários.

Com a alteração do núcleo de estágio, e com a nova observação de aulas na Escola Secundária Filipa de Vilhena, chegamos à conclusão de que trabalhar o tema da escrita se adequava às necessidades dos novos alunos. Deste modo, o questionário inicialmente criado foi adaptado às novas circunstâncias. (cf. Anexo 2)

1.3.2. Dados recolhidos

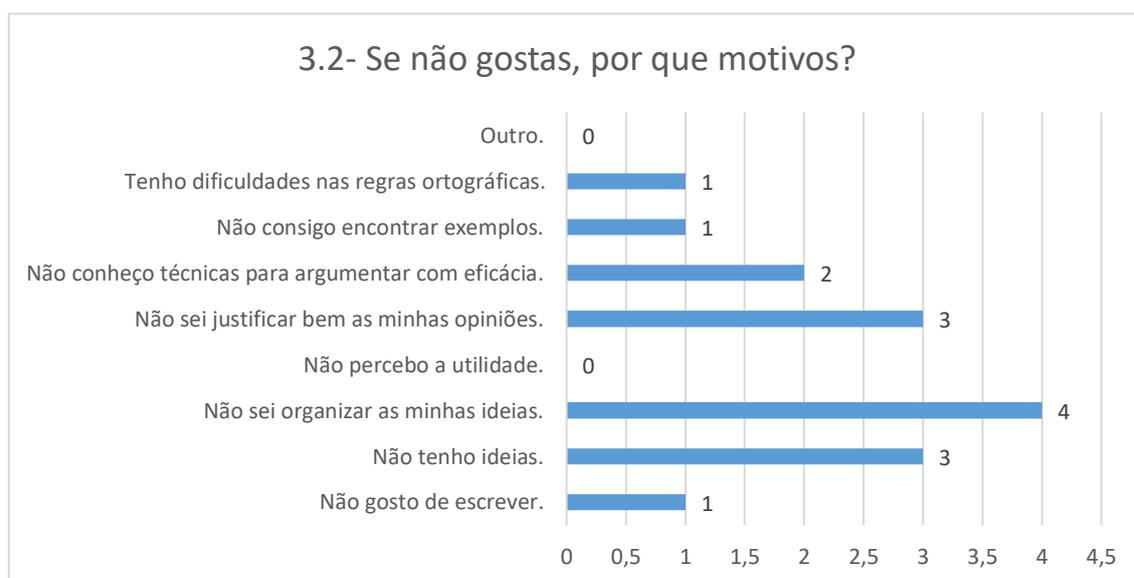
Os vinte e oito alunos preencheram o questionário, sendo que vinte e seis afirmaram que gostam das aulas de português, um não gosta, e um outro aluno desenhou um quadrado onde escreveu “mais ou menos”. Além disso, quatro alunos não justificaram a sua resposta.

Gráfico 1 - Dados da questão 2 (Questionário Inicial)



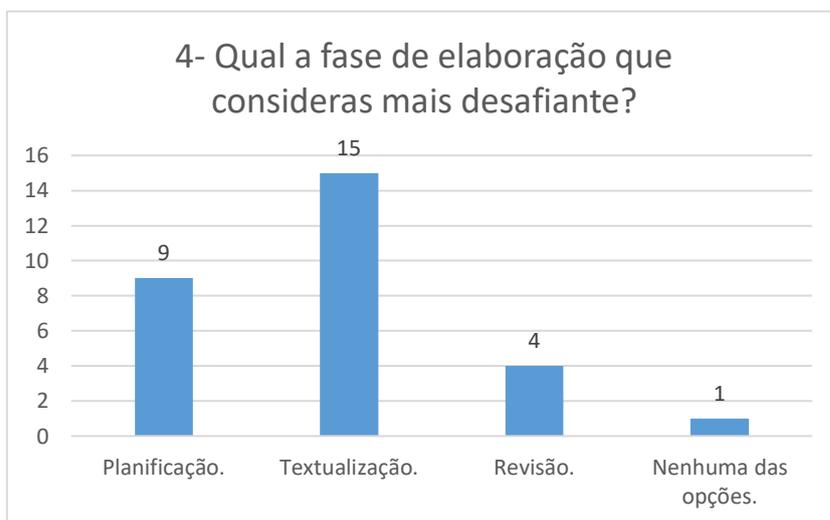
Em relação à segunda questão, através do gráfico, é possível perceber que a maioria dos alunos apontou a escrita como o domínio onde poderiam melhorar as suas capacidades. Para a terceira pergunta, seis alunos disseram que não gostavam de escrever textos de natureza argumentativa. Estes seis alunos identificaram como principais motivos a dificuldade em organizar as ideias, a falta de ideias e a dificuldade em justificar a sua opinião, como é possível verificar no gráfico em baixo:

Gráfico 2 - Dados da questão 3.2 (Questionário Inicial)



Por último, como fase mais desafiante, a maioria dos alunos identificou a textualização, seguida da planificação e da revisão. É de notar que, apesar de ser pedida a fase mais desafiante, um dos alunos selecionou duas opções nesta questão: “planificação e textualização”.

Gráfico 3 - Dados da questão 4 (Questionário Inicial)



Além do questionário, para procedermos ao diagnóstico, e por falta de tempo para pedir aos alunos que produzissem um texto de opinião, a professora titular da turma cedeu os textos de opinião que os alunos tinham escrito no teste de avaliação, realizado no dia 21 de março. A análise da correção destes textos encontra-se no capítulo 3, relativo ao estudo empírico e conseqüente reflexão acerca dos dados recolhidos em cada ciclo supervisiivo.

1.4. Reflexão sobre os dados obtidos

Tendo em conta os dados recolhidos, foi possível detetar algumas dificuldades por parte dos discentes. Isto é, os alunos mostraram que as fases da planificação e da revisão são praticamente inexistentes, uma vez que os seus textos apresentam informação repetida e confusa, além de várias rasuras³, quer para apagar o que escreveram, quer para tentar

³ Apesar de tudo, os alunos revelam consciência do erro e vontade de melhorar os textos.

escrever por cima, numa tentativa de adicionar informação ou corrigir o que estava escrito. Além disso, também mostraram dificuldades em articular as ideias, não seguindo, por vezes, um fio condutor. A formulação e organização de argumentos também é um fator a ter em conta, uma vez que estes eram apresentados de forma confusa, não havendo distinção entre o argumento e o exemplo. O pouco uso de marcadores discursivos, aliado à sua repetição, também mostrou ser um ponto fraco dos alunos, assim como os erros de pontuação, nomeadamente, no uso da vírgula. Por último, o cumprimento do limite de palavras também se mostrou uma dificuldade. Estes aspetos serão analisados, mais detalhadamente, no capítulo 3.

Deste modo, seria ideal que os alunos já tivessem consolidado as seguintes aprendizagens, tendo em conta o *Programa e as Metas Curriculares* (2014) do 10.º ano de escolaridade:

- “Planificar a escrita de textos.” (p. 46);
- “Redigir textos com coerência e correção linguística.” (p. 46);
- “Rever os textos escritos” (p.47).

Depois de analisados os textos dos alunos, é perceptível que estes ainda apresentam diversas aprendizagens em curso. Deste modo, para ultrapassar as dificuldades mencionadas, considerou-se pertinente intervir no campo da escrita, dando especial atenção às etapas da planificação e revisão. Com base no *Programa e Metas Curriculares de Português* (2014), no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017) e as *Aprendizagens Essenciais* (2018), e também porque consideramos essencial que os alunos possuam espírito crítico e sejam capazes de desenvolver uma opinião crítica sobre si e sobre o mundo que os rodeia, a escolha do género textual a ser trabalhado incidiu no texto de opinião.

Tendo em conta que o núcleo de estágio foi alterado, e esta intervenção apenas teve início no mês de abril, o período de tempo dedicado ao trabalho de investigação-ação foi reduzido. A intervenção que estava a ser planeada para a Escola Básica Leonardo Coimbra Filho foi adaptada para as necessidades e o contexto da Escola Secundária Filipa de Vilhena.

Posto isto, chegou-se à seguinte questão de investigação: *Em que medida é que introduzir momentos de reflexão antes e depois da escrita é produtivo?* Para responder a esta questão, estabelecemos como objetivos a explicitação da estrutura do texto de opinião, tendo em conta as fases de planificação e revisão, assim como do uso dos diferentes marcadores discursivos existentes.

2. Enquadramento Teórico

Inicialmente, para se definir os objetivos de aprendizagem, considerou-se as *Aprendizagens Essenciais* (2018), o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), a planificação anual da Escola, bem como o perfil dos estudantes, através da observação direta. Assim, para as primeiras aulas de cada ciclo supervisoivo, optou-se por abordar a Educação Literária, através da leitura e interpretação de excertos da obra *Os Maias*, de Eça de Queirós, e da parte inicial do poema *O sentimento dum ocidental*, de Cesário Verde. Além do facto de estas obras se encontrarem na lista de obras para a educação literária do 11.º ano, nas *Aprendizagens Essenciais* (2018), a sua escolha também se baseou na necessidade de levar os alunos a compreender e comparar os textos literários com o mundo real e as próprias experiências que cada um vai acumulando. Além disso, note-se que a Educação Literária ocupa a parte essencial do trabalho letivo do 11.º ano de Português, pelo que terá sempre de ser tida em conta, obviamente que em articulação com as restantes áreas. O que nos propusemos fazer foi exatamente articular Educação Literária e competência escrita.

Depois de observadas algumas aulas, foi possível perceber que a escrita não era uma área priorizada no contexto de sala de aula. Além disso, os alunos revelaram diversas fragilidades no que diz respeito a esta competência, não mostrando autonomia em relação a ela. Isto é, os alunos apenas escreviam no caderno se a professora titular ditasse ou registasse uma resposta no quadro. O que se sucedia, na maior parte das vezes, era que a professora titular, por falta de tempo, acabava por escrever as respostas num documento *Word*, que depois era disponibilizado aos alunos na plataforma *Teams*. Deste modo, os alunos não faziam registos no caderno, e também foi perceptível que a maioria dos discentes, depois das aulas, não acedia aos documentos que a professora disponibilizava. Além disso, estas respostas a questões de aula não configuram uma verdadeira escrita de tipo compositivo como aquela cujo treino se advoga neste relatório.

Tendo isto em conta, nas últimas aulas de cada ciclo supervisoivo, propôs-se o desenvolvimento do domínio da escrita. Pelo que pudemos observar, e sem qualquer

intenção de generalizar, porque não temos dados para isso, parece ter razão Fernanda Irene Fonseca, quando escreve:

(...) Por que é que os alunos não aprendem a escrever? Atrevo-me a responder, sabendo embora que incorro no exagero inerente a todas as generalizações: não aprendem a escrever pela razão simples de que, na escola, não se ensina a escrever (...) não fomentam a interpretação e produção de textos escritos sobre as matérias que lecionam (...) (Fonseca, 1992: 22)

Ou seja, é necessário que existam momentos na aula direcionados para a prática do domínio da escrita para que esta seja desenvolvida, melhorada e aprofundada. Assim, pensou-se em realizar uma atividade de ativação de conhecimentos acerca dos valores dos marcadores discursivos, seguida de uma atividade de expressão escrita, a partir de temas comuns aos excertos literários anteriormente lidos e analisados em aula.

2.1. Educação Literária

Em primeiro lugar, será realizada uma síntese simplificada da bibliografia consultada sobre a educação literária.

Neste domínio convergem, numa primeira abordagem, Oralidade, Leitura e Escrita, visto que, sendo objeto o texto literário, nele se refletirão os procedimentos de compreensão, análise, inferência e escrita que estruturam os restantes domínios indicados. O Programa pugna por uma visão integrada do texto literário. (Buescu *et al.*, 2015: 28)

Assim, é possível perceber que, tendo em conta os programas de Português do Ensino Secundário, de todas as competências, a leitura, interpretação e análise ocupam um maior espaço na aula, através, preferencialmente, de textos literários. Posto isto, é necessário ponderar o processo de leitura que se deve utilizar nas aulas, uma vez que, hoje em dia, não existe consenso em relação à leitura: há quem defenda que se lê mais e há quem defenda que se lê menos. No entanto, a certeza comum é que, devido ao aparecimento das novas tecnologias, se lê de maneiras diferentes, em relação há uma década. Nas escolas, é preciso uma adaptação de métodos e perspetivas, para que seja possível treinar e ensinar novas capacidades de leitura aos alunos. Assim, segundo Costa

(1996, p.70), é necessário recorrer a situações de ensino explícito da leitura: “aprender a ‘agarrar’ rapidamente o tema do texto, (...) ‘saltar’ excertos e saber recuperá-los sempre que necessário, (...) assegurar-se da boa compreensão da mensagem.” Ainda segundo a autora:

É a partir do momento em que o leitor se apropria da informação básica do texto que ficará apto a elaborar a sua própria representação individual que se distinguirá de qualquer outra porque enformada pelo seu próprio conhecimento do mundo – a construção de um modelo interpretativo, um modelo situacional. (Costa, 1992: 76).

Armanda Costa, no texto citado, não está a referir-se à leitura literária, mas à leitura em geral. Mas aquilo que nos diz é também adequado quando se tem em conta um tipo mais específico de leitura, a saber, aquela que tem por objeto textos literários. É urgente levar os alunos a apreciarem o texto literário enquanto objeto estético, de fruição, mas também enquanto objeto de conhecimento do real e forma de aprender.

A literatura é um domínio decisivo na compreensão do texto complexo e na aquisição da linguagem conceptual, constituindo, além disso, um repositório essencial da memória de uma comunidade, um inestimável património que deve ser conhecido e estudado (Buescu *et al.*, 2014: 8).

Segundo Buescu, no texto citado, o lado patrimonial da literatura deve ser “conhecido e estudado” e é à escola que compete passar os conhecimentos centrais sobre esse património literário.

Por sua vez, José Bernardes e Rui Mateus (2013) defendem que é essencial ensinar mais a partir dos textos literários. Isto é, através da sua leitura, é necessário que os alunos os tentem compreender, falando e escrevendo a partir dos mesmos. Os discentes devem “aperceber-se de que podem descobrir o que não é visível, experimentar sensações que de outro modo não alcançariam, conhecer mundos construídos que alargam horizontes e servem de compensação para a estreiteza de outras realidades.” (Bernardes e Mateus, 2013: 16-17). Tendo em conta que a literatura não pode ser reduzida a um facto de língua comparável a outros, é fundamental que os alunos adquiram uma “atitude

interpretativa que tenha em conta os muitos códigos que a integram, envolvendo aspetos histórico-culturais, retóricos e simbólicos." (Bernardes e Mateus, 2013: 22).

Com base no *Programa e Metas Curriculares de Português* (2014), surge a convicção de que a:

escrita apresenta dois grandes objetivos, que Shanahan (2004) designa como “aprender” e “pensar”. Escrever para aprender e escrever para pensar, na sua articulação com o ler para escrever (Pereira 2005), são capacidades que pressupõem o concurso da Oralidade, da Leitura, da Educação Literária e da Gramática.

A articulação entre o texto literário, estudado em sala de aula, e o texto que os alunos produzem, permite-lhes não só desenvolver as capacidades de compreensão e de análise do texto, como também facilita a elaboração de uma produção escrita acerca de um tema já estudado. Assim, a elaboração liga-se à capacidade de absorção e de transformação de informação que os alunos extraíram previamente. Deste modo, o desempenho na escrita acaba por depender, em parte, da competência de leitura do aluno, uma vez que, se esta for eficaz, o discente poderá adquirir estruturas linguísticas variadas, o que lhe permitirá produzir um texto escrito com mais facilidade e prática. (Narciso, 2012)

2.2. Escrita

O domínio da escrita é indispensável na vida moderna (Cassany, 1995). De facto, “na atualidade, a escrita faz parte da nossa vida, seja porque somos constantemente solicitados a produzir textos escritos (bilhete, e-mail, listas de compras, etc.), seja porque somos solicitados a ler textos escritos em diversas situações do dia-a-dia (placas, letreiros, anúncios, embalagens, e-mail, etc).” (Koch & Elias, 2009, p.31). Porém, devido à complexidade inerente ao processo de escrita, é necessário um contexto específico para a sua aprendizagem, ao contrário da fala, cuja aquisição ocorre naturalmente. A competência da escrita implica o domínio de várias outras – linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas.

Por sua vez, Carvalho (1999) defende que escrever uma mensagem exige que o seu autor selecione o conteúdo do discurso em função das necessidades de informação do

leitor, o que implica uma avaliação do grau de conhecimento daquilo que é partilhado e daquilo que terá de ser explicitado. Tal acontece, uma vez que a linguagem escrita pressupõe a produção de um texto que, na ausência do seu ator no momento da receção, funcione de forma autónoma, ou seja, que forneça ao seu leitor a informação necessária, tendo em conta o universo de referência que é ou não partilhado.

Fonseca (1994:247) acrescenta, ainda, que “escrever está longe de ser uma atividade espontânea”. Deste modo, a aquisição e o desenvolvimento desta competência necessita de uma aprendizagem escolarizada, adotando-se uma abordagem na linha de Vygotsky, baseada na ideia de que o ensino precede e acompanha o desenvolvimento cognitivo.

Atualmente, exige-se que a escola tenha um papel vital na formação não só de leitores competentes, capazes de compreender e interpretar textos, como menciona Sardinha (2007), mas também de escritores que dominem o processo de escrita, uma vez que só deste modo é que será possível desenvolver a competência comunicativa. (Relvas, 2008: 49).

Apesar da relevância da escrita na formação integral dos alunos, é frequente que as atividades de escrita sejam relegadas para um papel secundário, normalmente reservado aos testes diagnósticos, aos testes de avaliação e aos exames. Assim, na melhor das hipóteses, os alunos treinam a produção escrita na semana anterior à avaliação. Esta falta de tempo para dedicar às tarefas de escrita não tem em consideração que “escrever é sempre re-escrever sobre os textos próprios ou alheios” (Amor, 1994: 131). Ora escrever e reescrever são tarefas demoradas e que exigem reflexão. Como a escrita é uma competência que exige muita dedicação, torna-se necessário muito tempo e treino, aliados a uma clara apresentação dos conteúdos literários que servem de base aos textos “próprios”.

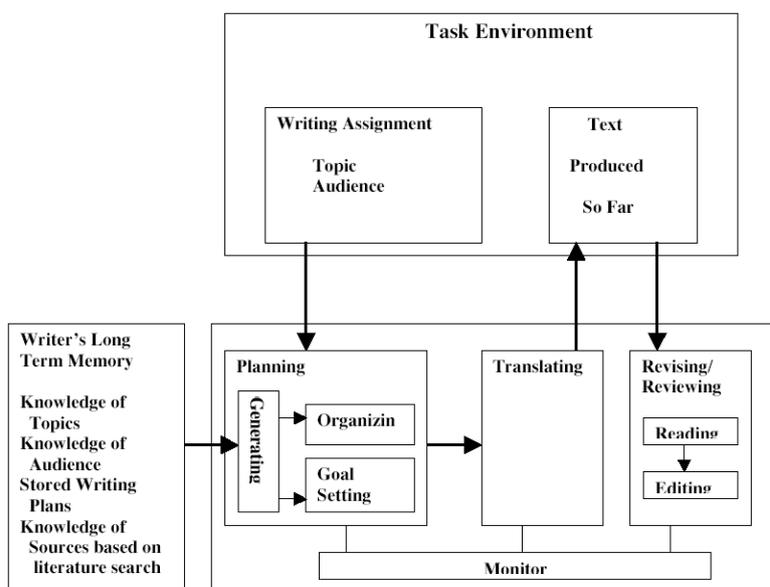
2.2.1. A escrita como processo

Ao longo das últimas décadas, a aquisição e o desenvolvimento da linguagem escrita têm sido objeto de estudo por parte da comunidade científica. Isto resultou em várias perspetivas sobre os modelos de produção escrita – alguns destes modelos foram postos

de parte, enquanto outros são alvo de reflexão e revisão até aos dias de hoje. O presente trabalho não tem como objetivo explorar de forma detalhada os vários modelos propostos, sendo que apenas se debruçou na análise do modelo de produção escrita proposto por Hayes e Flower (1980).

Estes autores apresentaram, em 1980, um modelo processual de escrita, que destaca a natureza recursiva de cada uma das componentes do processo, convocando três domínios essenciais – o contexto de produção (*task environment*); a memória a longo prazo (*writer's long term memory*) e os elementos do processo de escrita. Relativamente ao contexto da produção, este engloba tudo o que está fora do escritor – *writer's skin* – começando pelo problema retórico que lhe é colocado e ele terá de resolver e incluindo, eventualmente, o crescimento do texto em si. É importante o modo como o professor descreve a tarefa, uma vez que pode influenciar a motivação e o desempenho do aluno, pois “as emoções e sentimentos vividos pelos alunos (...) são cruciais para construir a relação com esta competência” (Barbeiro & Pereira, 2007: 14). Em relação à memória a longo prazo, é aqui que estão armazenadas as informações sobre o tema e sobre os planos de escrita. Os elementos do processo de escrita consistem nas fases de planificação (cujo foco consiste em gerar conteúdos, organizar informação e definir objetivos), textualização e revisão (cujo objetivo consiste em avaliar e reformular o que foi escrito). (Flower & Hayes, 1981: 369).

Figura 1- Modelo redesenhado por Hayes (1996)



Fonte: Hayes (1996:4)

De acordo com o modelo processual, estas três fases – planificação, textualização e revisão – consistem em operações interativas de caráter recursivo, uma vez que o escrevente pode reformular o seu texto várias vezes, até obter a versão final, pode planificar enquanto está a escrever e pode ir revendo à medida que escreve. Deste modo, o modelo processual é considerado um modelo não linear, na medida em que as várias operações cognitivas envolvidas na escrita se interrelacionam umas com as outras, possibilitando a interrupção e o recomeço de cada uma, em qualquer momento. (Gomes, 2013).

2.2.1.1. Planificação

A fase da planificação é a base de um texto coerente e coeso, e também adequado ao problema retórico a resolver, uma vez que é nesta fase que se selecionam e estabelecem os objetivos e os limites relativos ao que é pretendido transmitir. Com base em Martins (2018), a seleção prévia da informação a incluir no texto é importante para que, ao planificar, seja possível organizar-se as ideias e incluir apenas o essencial, evitando redundâncias. (32).

Por sua vez, Barbeiro e Pereira (2007) referem que “a capacidade de planificação constitui um dos aspetos que diferencia o domínio da escrita por parte dos alunos, ao longo do percurso escolar. Por isso, é necessário começar a trabalhar as competências ligadas à planificação logo desde cedo.” (Barbeiro & Pereira, 2007: 18). Querem os autores dizer que os bons alunos são os que têm maior capacidade de planificar com eficácia.

Amor (1993), encara este sub-processo como a mobilização de conhecimentos em sentido lato, visando “não tanto a construção de um plano, no sentido tradicional, mas a representação de um destinatário e de um objectivo de comunicação” (Amor, 1993, citada em Relvas: 54). Para esta autora, estes processos são “(in)formados por variáveis – memória e contexto – as quais condicionam a seleção da informação e a estruturação do discurso.” (54) Deste modo, este é um sub-processo segundo o qual o escrevente forma a representação interna do saber.

Tendo em conta que a escrita é uma atividade complexa, Carvalho (1999), considera que possam existir diferentes tipos de planificação: uma mais geral, antes da textualização, e outra mais específica, à medida que se vai escrevendo o texto.

Deste modo, a planificação é um sub-processo fundamental para, de acordo com Serafini (1986), mencionado por Relvas (2008: 55), “poupar tempo e para distribuir o tempo de que se dispõe”, ou ainda para não ocorrer o esquecimento de algo essencial, ou a repetição de informação, assim como auxiliar o escrevente na organização do texto.

Geralmente, os alunos tendem a querer começar pela fase da textualização, o que os impede, muitas vezes, de produzirem textos coesos e coerentes. Consequentemente, os discentes acabam por formar uma opinião depreciativa em relação à escrita, tendo em conta que sentem que não são capazes de escrever um texto organizado e com qualidade, mostrando relutância em escrever. Assim, é necessária a criação de estratégias que os auxiliem a superar os obstáculos que a produção escrita lhes possa provocar, ensinando-os a planificar os seus textos, transmitindo-lhes a importância em fazê-lo.

2.2.1.2. Textualização

Segundo Flower e Hayes (1981), esta fase “is essentially the process of putting ideas into visible language.” (p.373). Isto é, a fase da textualização diz respeito à redação propriamente dita. Barbeiro (2003:75) considera esta fase como “a componente que faz surgir uma representação em linguagem escrita, isto é, o processo que transforma ideias ou pensamentos em linguagem visível”, o que implica expressões linguísticas específicas que irão formar o texto, seleção de léxico apropriado, etc... Por sua vez, Amor (1994) afirma “A textualização corresponde à conversão, em linguagem escrita e em texto, do material seleccionado e organizado na etapa anterior.” (p.112). É importante que os alunos percebam que o primeiro texto que produziram não precisa, necessariamente, de ser a versão final, sendo possível elaborar vários esboços à medida que surjam novas ideias que não estavam na planificação.

Tendo em conta Fonseca (1994: 160-161), esta investigadora define a textualização como a “capacidade de dar instruções textuais explícitas que possam guiar o receptor na (re)construção da textualidade”, tratando-se de um processo que consiste em “passar da globalidade do sentido à linearidade da sequência discursiva”.

É na fase da textualização que os alunos precisam de responder a determinadas exigências, tais como a explicitação de conteúdo – “mesmo quando houve uma planificação inicial cuidada, muitas ideias foram activadas e registadas de forma genérica, devendo ser explicitadas para permitirem ao leitor aceder ao conhecimento” –, a formulação linguística – “a explicitação de conteúdo deverá ser feita em ligação à sua expressão, tal como figurará no texto” – e articulação linguística – “um texto não é constituído por uma mera adição de frases ou proposições autónomas, que apenas fosse necessário juntar, mas constitui uma unidade em que essas frases se interligam entre si, estabelecendo relação de coesão linguística e de coerência lógica”. (Barbeiro & Pereira, 2007: 18).

A coesão e a coerência textuais são importantes, na medida em que garantem a criação de ligações entre os diferentes elementos na progressão sequencial do texto, e exigem

do escrevente que este domine estas formas de conectividade. Amor (1999:117-188, citado em Relvas, 2008: 58-59), aponta quatro regras de boa formação textual:

- regra da repetição – presença de elementos em estreita recorrência no interior do texto;
- regra da progressão – acréscimo semântico constantemente renovado, aquando do desenvolvimento do texto;
- regra da não contradição – o desenvolvimento do texto implica a não inserção de qualquer elemento semântico que contradiga um conteúdo ou anterior;
- regra da relação – exige a congruência dos factos mostrados.

Em suma, Carvalho (1999:66) refere que este sub-processo “constitui a componente que remete para a dimensão concreta da comunicação escrita em que a linguagem assume a sua existência específica”.

2.2.1.3. Revisão

A componente da revisão é fundamental, sendo a sua aprendizagem necessária, já que “representa o verdadeiro motor de desenvolvimento da escrita.” (Niza, Segura & Mota, 2011:9). É talvez a etapa mais útil para quem está a aprender a escrever.

Como menciona Barbeiro (2003: 99), “ao atingir o limiar do texto, o sujeito pode olhá-lo sob uma nova perspectiva: enquanto texto global.” Assim, este momento é visto como um processo que permite melhorar a qualidade do texto.

Segundo Flower e Hayes (1981), “reviewing depends on two sub-processes: evaluating and revising (...) These periods of planned reviewing frequently lead to new cycles of planning and translating.” (p.374). Ainda segundo estes autores, estes dois subprocessos podem ocorrer em qualquer momento do processo da escrita, e não necessariamente no final, uma vez que o seu objetivo consiste não só em retomar ideias, assegurando a sua progressão, mas também avaliar e verificar o seu alinhamento com a planificação. Ao ler e avaliar, quem escreve, com frequência, planifica e revê, isto é, altera o texto e, por vezes, o caminho que tinha pensado para ele.

A qualidade da reflexão e da avaliação vai ter influência na capacidade de reescrever para melhorar o texto. Barbeiro e Pereira (2007: 19), afirmam que:

O alcance da revisão, incidindo apenas sobre aspectos gráficos ou ortográficos ou tendo um alcance mais profundo, por desencadear a reorganização e reescrita de partes do texto, depende da avaliação que for feita, da reflexão realizada, do tempo disponível e da existência de alternativas.

Portanto, se a revisão for superficial, não serão muito importantes as alterações a fazer no texto. Pelo contrário, se a revisão for mais longe, o texto poderá ser totalmente reorganizado e repensado. Esta fase é marcada, principalmente, pela reflexão, uma vez que a revisão implica a releitura do texto, e deve ser aproveitada para a tomada de decisões respeitantes à correção e reformulação.

Na sala de aula, é importante que os docentes valorizem esta fase, dando oportunidade aos alunos de melhorarem os seus textos, uma vez que “saber que pode rever liberta o escritor da preocupação de encontrar logo as melhores ideias e a melhor maneira de as organizar por escrito.” (Niza, Segura e Mota, 2011: 43). Ou seja, é importante que os alunos tenham a oportunidade de reverem atempadamente os seus textos, para que possam, se necessário, proceder à sua reformulação, a qual poderá incluir a reescrita, adição, supressão ou alteração da ordem. O auxílio de grelhas de revisão e correção pode ser útil, funcionando como instrumento de verificação e consciencialização das características do género textual a ser trabalhado.

2.3. O ensino-aprendizagem da escrita

É na escola que os alunos desenvolvem diversas competências, principalmente, a da escrita. Deste modo, a escola tem como responsabilidade promover e desenvolver esta competência. No entanto, a escrita

foi muitas vezes minorizada, por comparação com outros domínios da aula de língua materna, quer porque frequentemente remetida para momentos finais de aula, quer porque o menor tempo que lhe era dedicado nada contribuía para a criação de um ambiente propício ao desenvolvimento de uma tarefa que, pela sua própria

natureza, exige tempo para ser realizada com a profundidade necessária (Carvalho, 2012: 7).

A aprendizagem da escrita é considerada uma das mais complexas, uma vez que mobiliza as restantes competências, tais como a oralidade, a gramática e a leitura. Além de redigir, a produção textual, segundo Cassany, implica as capacidades de ouvir, falar e ler, que lhe são prévias. (Cassany *in* Niza *et al*, 2011). Com base em Alçada (2020), a aprendizagem da escrita torna-se crucial no desenvolvimento da criança, tendo um impacto direto na aprendizagem de conteúdos curriculares, ao longo do percurso escolar. O domínio da escrita potencia outras capacidades cognitivas, tais como o raciocínio lógico e as capacidades de análise e interpretação. Além disso, também contribui para o aumento da capacidade de comunicação, permitindo ao aluno expressar-se e refletir sobre o que aprende.

Segundo Barbeiro e Pereira (2007), os primeiros anos de escolaridade têm como objetivo a apropriação das competências gráfica e ortográfica da escrita, que, ao longo do tempo, se vão tornando automatizadas. Quanto mais automatizadas estiverem estas duas competências, mais liberto fica quem escreve, do ponto de vista da pressão cognitiva, para se poder concentrar em outras competências, como a de construção do texto, gestão da informação, afinação da coesão textual, etc. Deste modo, à medida que os alunos avançam no percurso escolar, desenvolvem a capacidade de juntar expressões linguísticas, para criar textos – competência compositiva. A aquisição e o domínio desta competência são um processo complexo e demorado, sendo que o seu aperfeiçoamento transcende o contexto escolar, prolongando-se na idade adulta.

Com base em Amor (2003), a abordagem da competência escrita é importante, na medida em que é considerada uma área crítica do ensino de Português, na qual os alunos tendem a mostrar dificuldades de ordem pessoal, procedimental e sociocultural, e falta de motivação. Tendo isto em conta, cabe ao professor desenvolver esta competência, através de estratégias que conduzam explicitamente às várias fases do processo de escrita. Estas estratégias devem criar, também, um ambiente propício à aprendizagem e ao exercício da escrita, desmitificando a ideia que muitos alunos têm sobre a escrita ser um dom de difícil acesso. É essencial promover o treino regular da

competência escrita, sendo que a sua atividade deve ocorrer para além dos momentos de avaliação formal.

A escrita, além de ser um processo linguístico, é um processo sociocultural. (Niza, Segura & Mota, 2011). Assim, a produção textual é orientada pela intenção comunicativa, estando, deste modo, os processos de escrita dependentes das funções sociais desempenhadas pela escrita nos diferentes contextos de produção. Deste modo, o professor deve fomentar não só ambientes que promovam a aprendizagem da competência escrita de forma interativa e colaborativa, mas também criar mecanismos e estratégias de comunicação e divulgação das produções escritas. E, antes de tudo, deve analisar com os seus alunos quais são as coordenadas enunciativas do texto a escrever: que tipo de texto, para quem, com que intenção comunicativa, são alguns parâmetros a ter em conta quando se vai começar a escrever.

2.4. Argumentação em contexto escolar

Seja em atividades do dia a dia, seja no exercício de atividades profissionais e institucionalizadas, a argumentação faz parte do nosso quotidiano. Tratando-se de uma “atividade social e discursiva que se realiza pela justificação de pontos de vista e consideração de perspetivas contrárias” às dos interlocutores, tem como objetivo final a mudança nas representações dos participantes sobre o tema que é discutido. (Chiaro & Leitão, 2005: 350)

Com base em Leitão e Damianovic (2011), o crescente interesse e valorização que têm surgido em torno da argumentação em contexto escolar é atribuído, sobretudo, ao reconhecimento de que a argumentação desencadeia “processos cognitivo-discursivos” nos indivíduos, que são essenciais à “construção do conhecimento e ao exercício de reflexão”. (14-15)

Em sala de aula, a argumentação pode ser trabalhada em vários níveis, tais como a oralidade, a escrita ou a leitura. Como o objetivo deste projeto de investigação-ação se centra no domínio da escrita, apenas focamos a nossa atenção nessa vertente. Deste modo, tentamos perceber qual é o lugar dedicado à argumentação escrita no contexto escolar.

Com base no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017: 15), foi possível encontrar várias áreas de competências que se dedicam à argumentação, como por exemplo: informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo. Ou seja, é esperado que, à saída da escolaridade obrigatória, os alunos consigam analisar e questionar de forma crítica a realidade, avaliar e selecionar informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas.

Tendo em conta as *Aprendizagens Essenciais* (2018), foi possível constatar que a escrita argumentativa surge a partir do 3.º ano de escolaridade – “Expressar opiniões e fundamentá-las.” – e está presente até ao 12.º de escolaridade – “Escrever textos de opinião, apreciações críticas, exposições sobre um tema.”

Em relação ao ensino secundário, a escrita argumentativa é trabalhada nos três anos de escolaridade. Em consequência, é possível encontrar uma explicitação sobre os diferentes géneros textuais a abordar. No 10.º ano, podemos ler: “Escrever sínteses, exposições sobre um tema e apreciações críticas, respeitando as marcas de género.” (9). Em relação ao 11.º e 12.º anos, “Escrever textos de opinião, apreciações críticas e exposições sobre um tema.” (8). Deste modo, percebemos a importância que o desenvolvimento da capacidade argumentativa tem ao longo do percurso escolar.

2.5. Os géneros textuais na aula de Português

Tendo em conta Marcuschi (2003), partimos do pressuposto de que não é possível existir comunicação verbal a não ser por meio de algum género, assim como não é possível existir comunicação verbal a não ser por meio de algum texto. Isto é, a comunicação verbal apenas é possível através de algum género textual. Ainda segundo este autor, os géneros textuais dizem respeito aos textos materializados que podemos encontrar no dia a dia, e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Esta posição, também defendida por Bakhtin (1997) e Bronckart (1999) (mencionados por Marcuschi, 2003), anteriormente, é adotada pela maioria dos autores que tratam a língua nos seus aspetos discursivos e enunciativos, e não nas suas peculiaridades formais.

Com a entrada na escolaridade obrigatória, os alunos aprendem a utilizar a língua em situações de comunicação escrita, através da produção de textos dentro de determinados géneros. Para ensinar um género textual, é necessário ensinar a sua estrutura e o tipo de linguagem inerente, já que cada género tem as suas especificidades. Tendo em conta Camps (1997), cada género textual deve ser ensinado de forma específica, uma vez que escrever textos não é uma atividade uniforme, que possa ser generalizada. É necessário ensinar a argumentar, a narrar, a descrever, a expor ideias abstratas, uma vez que cada um dos tipos de discurso terá as suas particularidades linguísticas e discursivas. A escola desempenha, então, um papel central no ensino dos diferentes géneros textuais, tendo em consideração que estes são uma ferramenta essencial para a comunicação no dia a dia. Com base nos documentos orientadores em vigor, os professores podem trabalhar a argumentação através da apreciação crítica, do texto de opinião, de debates, de crónicas e de comentários críticos. Deste conjunto, selecionamos o texto de opinião, por ser o género em torno do qual se desenrolou o projeto de investigação-ação que procurámos levar a cabo e de que este relatório dá conta.

2.5.1. O género “texto de opinião”

Este género textual depende da capacidade de argumentação para analisar, avaliar e responder a questões controversas, e expõe a opinião do escrevente, que pode ou não ser uma autoridade no assunto abordado. Bräkling (2000: 226-227, citada por Boff, Köch e Marinello, 2009: 3) define o texto de opinião como um género discursivo cujo objetivo se centra em convencer o outro sobre determinada ideia, influenciando-o e transformando os seus valores através da argumentação – a favor de um ponto de vista, refutando opiniões divergentes. Para Pereira e outros (2006: 37), “a argumentação busca convencer, influenciar, persuadir alguém; defende um ponto de vista sobre determinado assunto. Consiste no emprego de provas, justificativas, a fim de apoiar ou rechaçar uma opinião ou uma tese; é um raciocínio destinado a provar ou a refutar uma dada proposição”.

No que diz respeito à sua estrutura, Boff, Köch e Marinello (2009), dividem-na em três partes fundamentais:

- situação-problema – corresponde à introdução do texto, tendo em conta que nela se contextualiza o tema a ser abordado;
- discussão – corresponde ao desenvolvimento do texto, onde o autor expõe e fundamenta a sua opinião;
- solução-avaliação – corresponde à conclusão, onde é realizado o reforço/reafirmção da posição assumida anteriormente.

Em relação às características linguísticas deste género textual, Coutinho e Jorge (2019: 17-18) salientam:

- Uso do Presente do Indicativo;
- Redação na 1.ª pessoa do singular, 1.ª pessoa do plural ou na 3.ª pessoa;
- Uso de conetores que estabelecem conexões entre as partes do texto e orientam a argumentação.

Tal como já foi anteriormente referido, constatamos que a escrita argumentativa surge a partir do 3.º ano e está presente até ao 12.º de escolaridade. Além de estar indicado nos documentos orientadores em vigor, é também de salientar que a capacidade argumentativa está presente nas Provas e Exames Nacionais Finais de Português do Ensino Secundário, sendo que entre 2011 e 2022, 1.ª e 2.ª fases, o texto de opinião surgiu vinte vezes no grupo dedicado à expressão escrita, e a apreciação crítica surgiu duas vezes.

Queremos, ainda, salientar o estudo apresentado no Relatório Final de Mestrado de Martins (2019), acerca do ensino do género “texto de opinião”, uma vez que a sua intervenção didática decorreu numa turma do 9.º ano e numa turma do 11.º ano. Neste estudo, Martins (2019), apontou as principais dificuldades que os alunos mostraram na redação de um texto de opinião, estando elas relacionadas com problemas a nível da ortografia e coesão, com a falta de introdução do tema antes de os escreventes apresentarem a sua posição, com a dificuldade em diferenciar os argumentos e os exemplos, e com a dificuldade em respeitar a estrutura do texto de opinião.

Deste modo, podemos concluir que o ensino-aprendizagem da escrita, de uma forma geral, e da escrita argumentativa, em particular, é desafiante, tanto para os docentes

como para os discentes. Tal como afirmou Fonseca (1992:226) “(...) o ensino-aprendizagem de uma atividade altamente codificada como é a escrita é um percurso longo e difícil que exige um planeamento específico e um treino intencional, progressivo, faseado.” Por sua vez, Rodrigues (2014:410) salienta que é necessária uma intervenção escolar “mais intensiva no domínio da aprendizagem da argumentação, com atividades sistemática e intencionalmente orientadas, desde, pelo menos, o 3.º ciclo do ensino básico.”

Posto isto, acreditamos que a escola deva trabalhar o ensino da escrita processual, como forma de melhorar a competência da escrita. É essencial que os alunos compreendam as instruções que lhes são dadas, para melhor cumprirem as tarefas. Assim, acreditamos que a explicitação da estrutura do texto de opinião, dando ênfase às fases da planificação e revisão, pode contribuir de forma positiva para desenvolver a capacidade de escrita dos alunos.

3. Estudo empírico

Neste capítulo, será abordado o plano de ação realizado ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, que teve como base a caracterização dos contextos escolares, abordados no capítulo 1, e a revisão da bibliografia, abordada no capítulo 2.

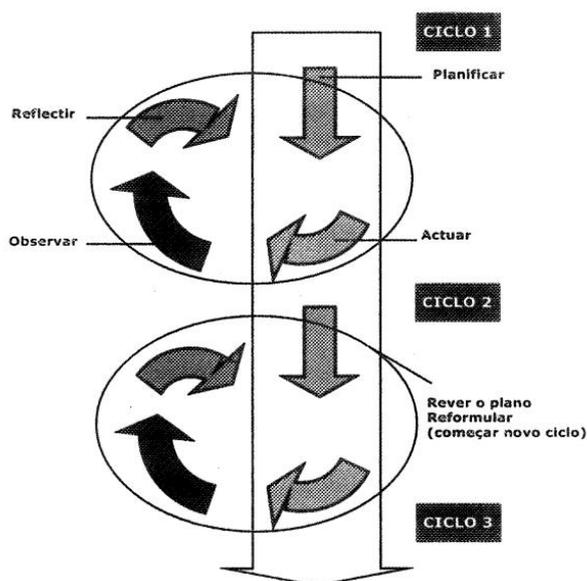
Inicialmente, será apresentada a metodologia científica, assim como as técnicas e ferramentas utilizadas na recolha dos dados. Em seguida, será descrito o plano de ação que foi colocado em prática através dos dois ciclos de investigação-ação. Por último, em cada ciclo, será realizada a análise e discussão dos resultados obtidos.

3.1. Metodologia científica

A metodologia de investigação-ação utilizada neste projeto reúne as componentes teórica e prática reflexiva. Assim, o professor assume-se enquanto investigador (Latorre, 2003: 20 citado em Coutinho *et al.*, 2009:4), propondo o desenvolvimento de uma prática letiva baseada na reflexão crítica, no conhecimento da turma e na identificação das suas dificuldades (Coutinho *et al.*, 2009). De facto, o professor-investigador atua numa determinada área, que é considerada problemática, tendo como objetivo ajudar os discentes a melhorarem as suas aprendizagens, planificando as aulas, colocando em prática o seu plano de ação, recolhendo dados e refletindo sobre os mesmos.

A Prática de Ensino Supervisionada teve em consideração o carácter cíclico da investigação-ação, que compreende a planificação, a ação, a observação e a reflexão – como é possível verificar na figura 2. Tendo um carácter cíclico, torna-se possível a revisão do plano e, em caso de necessidade, a criação de outros métodos.

Figura 2- Momentos de Investigação-Ação



Fonte: Kemmis (1989), citado por Coutinho et al. (2009)

3.1.1. Ferramentas de recolha de dados

Os métodos seleccionados para recolher dados dependem da natureza da informação que pretendemos (Bell, 2010). Deste modo, em qualquer investigação, é necessário refletir acerca das melhores formas para recolher a informação. Como estamos perante uma investigação-ação, é favorecida uma abordagem qualitativa.

Assim sendo, as técnicas e instrumentos utilizados para recolha de informação podem ser agrupados em três categorias, sendo elas: Instrumentos, Estratégias e Meios Audiovisuais (Coutinho *et al.*, 2009:373).

- Instrumentos (Lápis e papel) – Testes; Escalas; Questionários; Observação Sistemática.
- Estratégias (Interativas) – Entrevista; Observação participante; Análise documental.
- Meios Audiovisuais – Vídeo; Fotografia; Gravação de áudio; Diapositivos.

Ao longo do projeto de investigação-ação, utilizamos as seguintes ferramentas de recolha de dados: a observação, o diário do investigador, a análise documental e as entrevistas informais. No início, foi essencial observar o contexto em que os alunos estavam inseridos, para melhor compreender o meio envolvente, assim como as suas interações e relação com a professora titular da disciplina de Português. Depois, ao longo do ano letivo, foram sendo registadas as observações das aulas num diário de investigador. Estes registos foram realizados aquando da observação das aulas, em tempo real, e encontram-se datados e organizados, sendo descritivos e detalhados, uma vez que envolvem, por exemplo, narrativas de alguns momentos passados nas aulas, ou até pequenas transcrições de falas de alunos. Para a análise documental, numa primeira fase, foram analisados os dados biográficos dos discentes e os documentos orientadores, a saber: a Planificação anual de Português (11º ano) da Escola, os Critérios de Avaliação de Português do Ensino Básico e Secundário, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), as *Aprendizagens Essenciais* (2018) e o *Programa e Metas Curriculares de Português* (2014). Em seguida, foram analisados os textos de opinião produzidos pelos alunos, assim como os questionários que estes preencheram. A análise documental permite-nos analisar os textos produzidos pelos discentes e avaliar a sua evolução ao longo do ano letivo. Ao longo do ano, foram realizadas entrevistas informais com a professora titular da turma. Inicialmente, estas tinham como principal objetivo familiarizar a investigadora com o contexto escolar e com a turma em questão. Deste modo, ao utilizar vários métodos de recolha de dados, podemos obter informação de natureza diversa, pois tanto a observação das aulas, como as entrevistas informais e a análise documental dos dados dos alunos permitem-nos conhecer o contexto escolar, o perfil dos alunos e perceber as áreas mais fragilizadas, onde podemos intervir. Por sua vez, a análise documental das produções escritas dos alunos permite-nos avaliar a sua evolução na área da escrita, e refletir acerca da eficácia das estratégias que foram implementadas.

3.2. Ciclos de investigação-ação

Devido aos imprevistos e constrangimentos temporais, resultado da alteração de núcleo de estágio, o projeto de investigação-ação consistiu numa aula zero e em dois ciclos supervisivos, num total de 8 aulas lecionadas, sendo que só foi possível trabalhar o tema central do Relatório em 3 aulas, que serão aqui descritas.

3.2.1. Diagnose

Como já mencionámos no primeiro capítulo, não nos foi possível aplicar, em aula, qualquer tipo de tarefa ou atividade que servisse como diagnóstico. Apesar disso, a professora titular da turma cedeu-nos os textos de opinião que os alunos tinham escrito no teste de avaliação. Neste capítulo, iremos proceder à correção e análise destes textos.

3.2.1.1. Dados recolhidos

Para corrigir e avaliar todos os textos que os alunos produziram ao longo dos ciclos supervisivos, foram tidos em conta os seguintes critérios: tema/pertinência da informação, estrutura e coesão textuais, extensão, sintaxe e morfologia, pontuação e ortografia. (cf. Anexo 3) Em relação aos níveis de desempenho, o 5 corresponde a Excelente e o 1 corresponde a Muito Insuficiente.

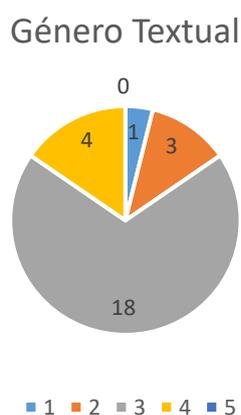
É de salientar que dois alunos não realizaram o teste na data proposta, não nos tendo sido disponibilizados os seus textos para análise.

É possível encontrar a tabela que mostra a classificação dos textos produzidos, no Anexo 4.

No que diz respeito ao “Género textual”, a maior parte dos estudantes não foi capaz de cumprir a instrução, uma vez que vários alunos não respeitaram as características do género pedido, por exemplo, não apresentaram o tema, na introdução; vários alunos não seleccionaram dois argumentos válidos e/ou dois exemplos justificativos – a maioria dos alunos apresentou os argumentos e/ou os exemplos misturados e repetitivos –; alguns alunos não formularam uma conclusão adequada. Deste modo, nenhum aluno atingiu o nível 5, e apenas quatro obtiveram o nível 4. A maior parte dos alunos começou

o texto com a indicação do seu ponto de vista, não apresentando brevemente o tema. A maior dificuldade encontrada foi a seleção de dois argumentos válidos e coerentes e de dois exemplos justificativos. Pelo que fica dito se vê que a turma precisava de um trabalho programado, focado na escrita de textos do gênero textual selecionado por nós.

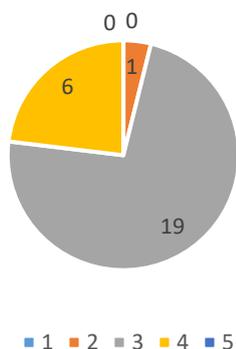
Gráfico 4- Dados do critério "Gênero Textual" - Diagnose



Em relação ao “Tema/ Pertinência”, a maioria dos alunos atingiu o nível 3, havendo apenas um aluno que se situou no nível 2, e seis alunos que alcançaram o nível 4. A maioria dos alunos respeitou a instrução, embora com alguns desvios, ou seja, alguns alunos referiam o tema, mas acabavam por mencionar outros assuntos paralelos, abandonando o tópico principal – por exemplo: um aluno mencionou que o apoio dos pais é importante (tópico principal), e depois prosseguiu, dando conselhos a um “tu” adolescente sobre cada um ter a sua personalidade e mencionando desgostos amorosos.

Gráfico 5- Dados do critério "Tema/ Pertinência" - Diagnose

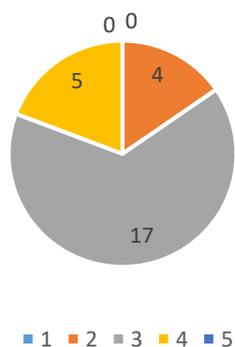
Tema/ Pertinência



No critério relativo à “Estrutura e coesão textuais”, a maioria dos alunos situou-se no nível 3, sendo que quatro alunos obtiveram o nível 2 e cinco alunos alcançaram o nível 4. Em geral, os alunos dividiram o texto em parágrafos lógicos, embora nem sempre corretamente marcados e articulados entre si. Além disso, utilizaram poucos conectores de coesão interfrásica.

Gráfico 6- Dados do critério "Estrutura e coesão textuais" - Diagnose

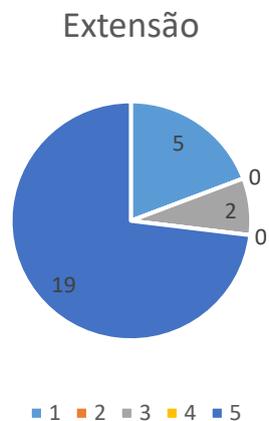
Estrutura e coesão textuais



No que concerne a “Extensão”, a maioria dos alunos cumpriu o limite de palavras estipulado, alcançando o nível 5. No entanto, cinco alunos ultrapassaram as 280 palavras, obtendo, por isso, o nível 1, e dois alunos ultrapassaram o limite de 260 palavras, mas não mais do que 279, obtendo, desta forma, o nível 3. Em relação aos cinco discentes que ultrapassaram as 280 palavras, é possível encontrar, nos seus textos, informação repetitiva. É essencial que os alunos saibam condensar a informação, para

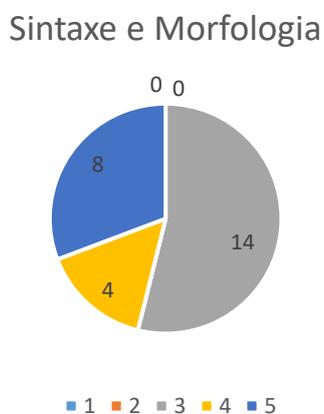
que possam cumprir as regras. Para tal, criar uma planificação mostra-se útil e necessário.

Gráfico 7- Dados do critério "Extensão" - Diagnose



No critério da “Sintaxe e Morfologia”, oito alunos mostraram que dominam os processos de conexão intrafrásica – concordância, flexão verbal, propriedades de seleção –, obtendo o nível 5. Os restantes alunos situaram-se entre os níveis 3-4.

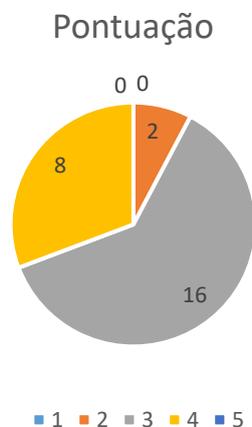
Gráfico 8- Dados do critério "Sintaxe e Morfologia" - Diagnose



Relativamente à “Pontuação”, os erros mais comuns estavam relacionados com a colocação da vírgula e do ponto final. Em relação ao uso da vírgula, foi possível encontrar

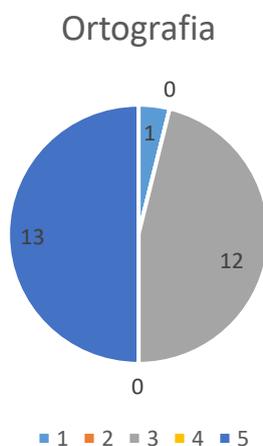
o uso excessivo da mesma, ou a falta de colocação em situações necessárias, existindo frases muito extensas. Deste modo, nenhum dos alunos conseguiu obter o nível 5.

Gráfico 9 - Dados do critério "Pontuação" - Diagnose



Por último, o critério da “Ortografia” obteve resultados bastante satisfatórios, na medida em que quase metade da turma obteve o nível 5, ou seja, houve 13 alunos que deram entre 0 e 4 erros (ortografia, acentuação, translineação e uso indevido de maiúscula ou minúscula). Os restantes alunos situaram-se no nível 3, à exceção de um aluno, que deu mais de 11 erros.

Gráfico 10 - Dados do critério "Ortografia" - Diagnose



3.2.2. 1.º Ciclo Supervisivo

O primeiro ciclo supervisivo teve lugar nos dias 29 de abril, 2 e 3 de maio. No dia 29, a aula teve uma duração de 50 minutos, no dia 2 teve uma duração de 100 minutos, com um intervalo de 5 minutos, e no dia 3 teve uma duração de 50 minutos.

3.2.2.1. Descrição da prática letiva

A unidade didática planeada para este ciclo inseriu-se na sequência didática relativa ao estudo da obra *Os Maias*, de Eça de Queirós, mais especificamente, os episódios relacionados com a educação de Carlos. A primeira aula iniciou-se com uma atividade de compreensão oral e escrita sobre a educação, tendo sido utilizado o recurso digital *Padlet* (cf. Anexo 5). Em seguida, foi realizado um guião de leitura (cf. Anexo 6) e, como ferramenta de apoio, foi apresentado um *PowerPoint* (cf. Anexo 7), que continha modelos possíveis de respostas. A segunda aula foi uma aula supervisionada e consistiu na continuação da primeira, tendo sido realizado outro guião de análise e interpretação da leitura dos excertos lidos, cuja correção foi apoiada por uma apresentação *PowerPoint*. (cf. Anexos 8 e 9) O foco das duas aulas foi a Educação Literária, apesar de se terem trabalhado outros domínios, como a Oralidade, a Leitura e a Escrita. A terceira e a quarta aulas foram dedicadas à Escrita. Na terceira aula, com o apoio de uma apresentação em *PowerPoint* (cf. Anexo 10), os alunos fizeram uma revisão sobre a utilização dos marcadores discursivos e, em seguida, realizaram uma ficha de trabalho (cf. Anexo 11) em que tinham de manipular e escrever frases, utilizando diferentes tipos de marcadores. Para a quarta aula, os alunos receberam uma ficha informativa sobre a estrutura do texto de opinião, e foi-lhes dada uma instrução para produzirem um texto de opinião, com o tema da educação, seguindo as fases do processo de escrita: planificação, textualização e revisão (cf. Anexo 12).

Esta unidade didática teve como objetivos levar os alunos a lerem de forma expressiva, reconhecer o valor de recursos expressivos, debater de modo fundamentado e sustentando pontos de vista, reconhecer a finalidade discursiva dos marcadores discursivos, manipular textos e escrever um texto de opinião – identificar o tema, planificar, rever, aplicar critérios de correção e reescrever o texto.

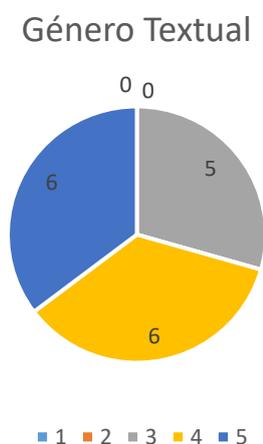
3.2.2.2. Dados recolhidos

No que diz respeito à produção escrita realizada na quarta aula do ciclo, dia 3 de maio, os dados obtidos serão apresentados por extenso. Tendo em conta que a maioria dos alunos não terminou a tarefa em aula, foi combinado que iriam terminar em casa e entregar na semana seguinte. Assim sendo, apenas dezassete alunos entregaram a tarefa.

É possível encontrar a tabela que mostra a classificação dos textos produzidos, no Anexo 13.

Em relação ao “Género textual”, a maior parte dos estudantes foi capaz de cumprir a instrução, na medida em que expressaram de forma clara a sua opinião, apresentando o tema na introdução e selecionaram dois argumentos válidos, justificando com dois exemplos. Deste modo, seis alunos alcançaram o nível 5, e seis alunos alcançaram o nível 4. Os restantes cinco alunos, que obtiveram o nível 3, apresentaram dificuldades em selecionar dois argumentos válidos e coerentes e exemplos justificativos, estando estes misturados e repetitivos.

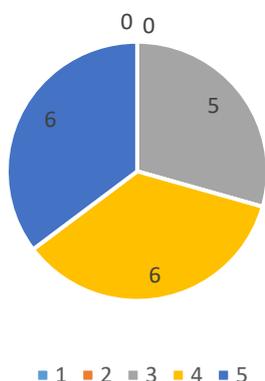
Gráfico 11- Dados do critério "Género Textual" - 1º texto



No critério “Tema/ Pertinência”, a maioria dos alunos respeitou a instrução, havendo seis alunos com o nível 5, seis alunos com o nível 4 e cinco alunos com o nível 3.

Gráfico 12 - Dados do critério "Tema/ Pertinência" - 1º texto

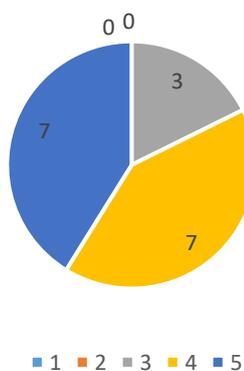
Tema/ Pertinência



No que concerne a “Estrutura e coesão textuais”, a maior parte dos alunos situou-se nos níveis 4 e 5, tendo dividido o texto em parágrafos lógicos e articulados entre si. Apenas três alunos obtiveram o nível 3, uma vez que não cumpriram de forma eficiente a divisão de texto e utilizaram poucos conectores de coesão interfrásica, repetindo-os.

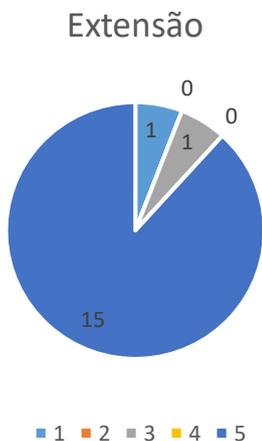
Gráfico 13 - Dados do critério "Estrutura e coesão textuais" - 1º texto

Estrutura e coesão textuais



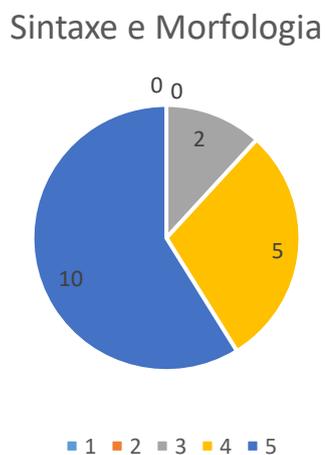
Relativamente à “Extensão”, quase todos os alunos cumpriram o limite de palavras estipulado, alcançando o nível 5. Houve apenas um aluno que obteve o nível 3, dado que excedeu o limite por 11 palavras, e um aluno que obteve o nível 1, tendo ultrapassado as 300 palavras.

Gráfico 14 - Dados do critério "Extensão" - 1º texto



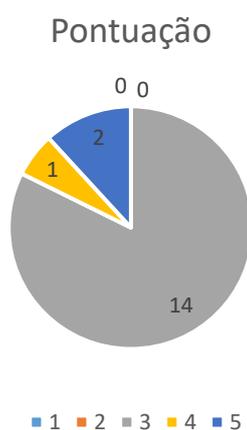
No que diz respeito ao critério da “Síntaxe e Morfologia”, dez alunos mostraram domínio dos processos de conexão intrafrásica – concordância, flexão verbal, propriedades de seleção –, obtendo o nível 5. Os restantes alunos situaram-se entre os níveis 3-4.

Gráfico 15 - Dados do critério "Síntaxe e Morfologia" - 1º texto



No critério da “Pontuação”, apenas dois alunos alcançaram o nível 5 e um aluno obteve o nível 4. Os restantes alunos situaram-se no nível 3. É de notar que os erros mais comuns estavam relacionados com a colocação da vírgula e do ponto final. Na maioria dos textos, foi possível encontrar o uso excessivo da mesma, assim como a falta da sua colocação em situações necessárias, existindo frases muito extensas. Por questões de tempo, não nos foi possível trabalhar a área da sintaxe, mas reconhecemos que seria benéfico para os alunos que estes trabalhassem mais essa área, para perceberem as regras da colocação da vírgula.

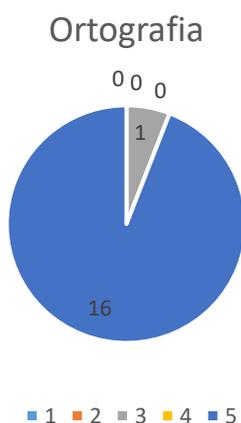
Gráfico 16- Dados do critério "Pontuação" - 1º texto



Por último, o critério da “Ortografia” obteve resultados bastante satisfatórios, na medida em que quase todos os alunos obtiveram o nível 5, tendo havido apenas um aluno que obteve o nível 3. No entanto, é de notar que este aluno é de origem brasileira, sendo que o seu texto foi avaliado seguindo as normas do português europeu⁴.

⁴ Segundo instruções superiores, a norma padrão do Português Europeu é a norma seguida nas aulas.

Gráfico 17- Dados do critério "Ortografia" - 1º texto



Em relação à instrução de planificação, esta encontrava-se em forma de esquema e estava dividida em “Tema”, “Introdução”, “Desenvolvimento (dois argumentos)” e “Conclusão”. Na ficha informativa, os alunos não só tinham um esquema com a estrutura do texto argumentativo, como tinham um exemplo de um esquema preenchido, semelhante àquele que lhes foi pedido. Além de lhes ter sido explicado o que era pedido – informação específica, relativa a cada momento –, os alunos tiveram acesso à ficha informativa durante o momento de produção escrita. Mesmo assim, houve um aluno que não realizou a planificação, tendo avançado diretamente para a textualização. Houve, ainda, um aluno que apenas planificou da forma pretendida uma das partes (desenvolvimento), tendo escrito de forma mais geral nos outros campos. Três alunos preencheram da forma pretendida duas das partes, tendo deixado uma delas com frases mais gerais – exemplo de frase geral, retirado de um dos textos: “reforço da opinião”. A maioria dos alunos, ou seja, os doze restantes, planificaram da forma que lhes foi indicada, tendo seguido a sua planificação na textualização, ou seja, escreveram de acordo com o que tinham planeado.

Por sua vez, na parte destinada à revisão, os alunos tinham de preencher uma tabela, verificando se cumpriram o que lhes tinha sido pedido. Apenas sete alunos preencheram a tabela e aplicaram alterações e/ou correções na textualização final. Houve quatro alunos que preencheram a tabela e aplicaram algumas alterações e/ou correções, mas

deixaram alguns aspetos por alterar/ corrigir, apresentando rasuras na textualização final. Três alunos preencheram a tabela, mas não alteraram/ corrigiram nenhum dos aspetos – por exemplo: apontar que não cumpriu o limite de palavras, mas não apagar/acrescentar palavras na textualização final. Houve, ainda, três alunos que não preencheram a tabela da revisão. Ao analisar esta parte da instrução, ficamos com a ideia de que a maioria dos alunos – excluindo os sete alunos que preencheram a tabela e aplicaram alterações e/ou correções – apenas preencheram a tabela porque lhes foi pedido, e não como uma tabela auxiliar que funciona como instrumento de verificação e consciencialização, que pode e deve ser aproveitada para a tomada de decisões no que diz respeito à correção e reformulação. Nestes casos, a maior parte dos alunos marcou “sim” em quase todos, se não mesmo todos os campos da tabela, não indo ao encontro do que realmente escreveram nos seus textos, ou seja, há alunos que marcaram que forneceram exemplos ou que respeitaram o limite de palavras estipulado, não se verificando, depois, esses factos como verdadeiros. Para evitar que isto volte a acontecer, uma medida a ser implementada poderá passar por pedir aos alunos que indiquem as alterações que realizaram, em vez de apenas marcarem se realizaram ou não alguma alteração.

É, ainda, de salientar que houve um aluno (A21) que apenas fez a primeira textualização. No entanto, preencheu a tabela da revisão e apresentou rasuras e alterações na sua textualização, não tendo escrito a versão final. Já um outro aluno (A25) começou a textualização, tendo escrito oito linhas de texto, que depois riscou. Este aluno não preencheu o quadro da revisão, tendo apenas escrito o seu texto na área destinada à textualização final.

3.2.3. 2.º Ciclo Supervisivo

O segundo ciclo supervisivo teve lugar nos dias 24 e 25 de maio. No dia 24, a aula teve uma duração de 100 minutos, com um intervalo de 5 minutos, e no dia 25, teve uma duração de 50 minutos.

3.2.3.1. Descrição da prática letiva

No caso deste ciclo, a unidade didática inseriu-se na sequência de ensino-aprendizagem relativa ao estudo da poesia de Cesário Verde, mais concretamente, na vida e obra do autor, e na primeira parte do poema *O sentimento dum ocidental*. Na primeira aula, os alunos foram divididos em grupos, com o objetivo de lerem e interpretarem os textos que lhes foram direcionados, momento seguido da realização de uma síntese coletiva que apresentaram à turma. Como forma de avaliar se os alunos compreenderam a informação, foi realizado um questionário através do jogo *Kahoot!*, que continha 10 perguntas sobre a vida e obra do poeta (cf. Anexo 14). De seguida, os alunos ouviram a leitura da primeira parte do poema *O sentimento dum ocidental*, e realizaram um guião de leitura (cf. Anexo 15) sobre o mesmo, tendo sido, depois, feita a correção coletiva. Mais uma vez, o foco da aula foi a Educação Literária, apesar de se terem trabalhado outros domínios, como a Oralidade, a Leitura e a Escrita. A terceira aula foi uma aula supervisionada e consistiu numa atividade de produção de um texto de opinião, cujo tema se relacionava com a cidade. Mais uma vez, foi pedido aos alunos que cumprissem todas as fases do processo de escrita: planificação, textualização e revisão, sendo solicitada uma nova textualização, depois de ser aplicada a revisão e possíveis correções. O foco desta aula foi a Escrita (cf. Anexo 16).

Os objetivos desta unidade didática consistiram em tornar os alunos capazes de selecionar e sintetizar informação relevante, compreender a mensagem do poema, reconhecer o valor dos recursos expressivos, analisar formalmente o poema e escrever um texto de opinião – identificar o tema, planificar, rever, aplicar critérios de correção e reescrever o texto.

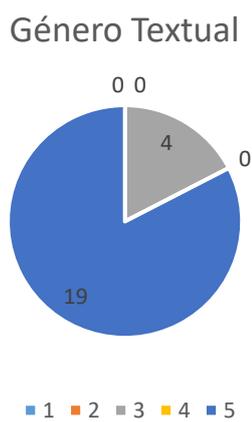
3.2.3.2. Dados recolhidos

Em relação à produção escrita realizada na aula do dia 24 de maio, os dados obtidos serão apresentados por extenso. Os vinte e quatro alunos que estavam presentes na aula realizaram a tarefa dentro do tempo estipulado.

É possível encontrar a tabela que mostra a classificação dos textos produzidos, no Anexo 17.

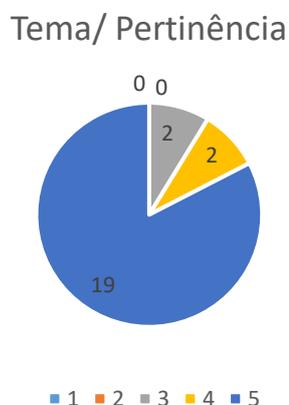
Relativamente ao “Género textual”, a maioria dos discentes cumpriu a instrução, tendo expressado de forma clara a sua opinião, apresentando o tema na introdução e selecionando dois argumentos válidos, justificando com dois exemplos. Assim sendo, dezanove alunos obtiveram o nível 5 e quatro obtiveram o nível 3. A maior dificuldade revelada por estes quatro alunos prende-se com a seleção de exemplos que justifiquem os seus argumentos, acabando, por vezes, por os apresentarem de forma confusa.

Gráfico 18- Dados do critério "Género textual" - 2º texto



No critério “Tema/ Pertinência”, a maioria dos alunos respeitou a instrução, situando-se nos níveis 4-5, havendo apenas dois alunos que se situaram no nível 3.

Gráfico 19- Dados do critério "Tema/ Pertinência" - 2º texto

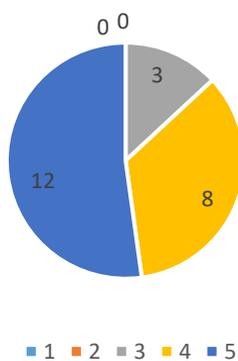


O mesmo se pode afirmar em relação à “Estrutura e coesão textuais”, estando a maioria dos alunos entre os níveis 4-5, e havendo apenas três alunos no patamar do nível 3. As

dificuldades encontradas nos textos destes três alunos estão associadas, principalmente, à divisão lógica dos parágrafos, uma vez que estes apresentaram uma tendência para separar parágrafos onde não era necessário.

Gráfico 20 - Dados do critério "Estrutura e coesão textuais" - 2º texto

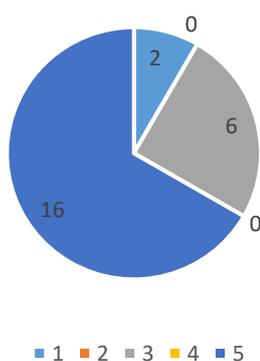
Estrutura e coesão textuais



Em relação à "Extensão", a maioria dos alunos cumpriu o limite de palavras estipulado, obtendo o nível 5. No entanto, houve seis alunos que se situaram no nível 3, não tendo alcançado o limite por menos de dez palavras. Houve, ainda, um aluno que obteve o nível 1, uma vez que o seu texto final apresentou menos de 130 palavras.

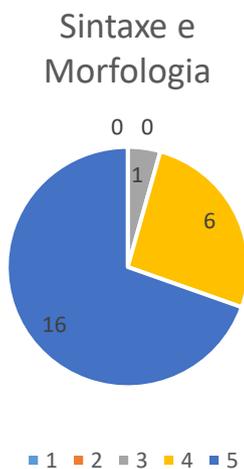
Gráfico 21 - Dados do critério "Extensão" - 2º texto

Extensão



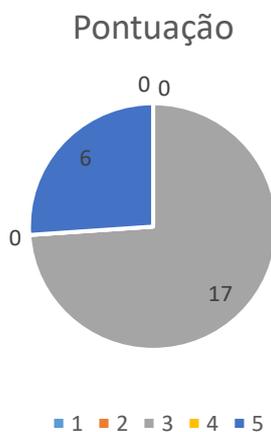
No critério da “Sintaxe e Morfologia”, quase todos os alunos mostraram domínio dos processos de conexão intrafrásica – concordância verbal, flexão verbal, propriedades de seleção –, situando-se, deste modo, entre os níveis 4-5. No entanto, houve um aluno que apenas conseguiu alcançar o nível 3.

Gráfico 22 - Dados do critério "Sintaxe e Morfologia" - 2º texto



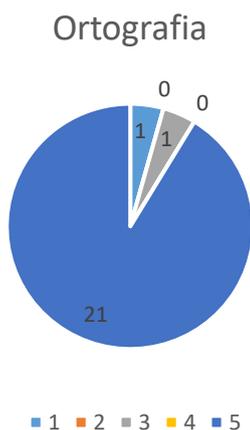
No que concerne a “Pontuação”, apenas seis alunos alcançaram o nível 5, sendo que os restantes obtiveram o nível 3. Os erros mais comuns, à semelhança dos textos produzidos anteriormente, continuam a relacionar-se com a colocação da vírgula, quer de forma excessiva, quer por falta de uso em situações necessárias.

Gráfico 23 - Dados do critério "Pontuação" - 2º texto



Por fim, no critério da “Ortografia”, os resultados continuaram a ser bastante satisfatórios, na medida em que quase todos os alunos obtiveram o nível 5. Houve apenas um aluno que se situou no nível 3, tendo dado entre 5 e 10 erros – ortografia, acentuação, translineação, uso indevido de maiúscula e minúscula –, e um aluno obteve o nível 1, tendo dado mais de 11 erros.

Gráfico 24- Dados do critério "Ortografia" - 2º texto



Antes de prosseguir para a análise da instrução relativa à planificação e à revisão, é de notar que houve um aluno (A14) que obteve o nível 1 no critério da “Extensão”, não tendo sido classificado nos restantes critérios, uma vez que o discente fez a primeira textualização, preencheu a tabela da revisão, mas apenas escreveu o primeiro parágrafo, relativo à introdução, na textualização final. Por motivos de equidade, apenas é corrigida a versão final das produções textuais dos alunos, já que um dos objetivos deste trabalho também consiste em perceber se os alunos respeitam e seguem as fases do processo de escrita, nomeadamente a de planificação e revisão.

Posto isto, em relação à instrução de planificação, esta manteve o formato de esquema da textualização realizada no ciclo anterior, de forma que os alunos já estivessem familiarizados com a tarefa. Neste caso, os alunos já não tinham acesso à ficha informativa, apenas lhes foi explicada a tarefa, no início da aula. Tendo em conta que todos os alunos identificaram o tema, a análise irá focar-se nas restantes três partes da

planificação – introdução, desenvolvimento e conclusão. Assim sendo, onze alunos cumpriram a instrução, tendo realizado uma planificação completa. No entanto, houve cinco alunos que planificaram de forma incompleta, ou seja, apenas foram específicos em dois dos três campos que tinham de preencher, tendo escrito de forma geral no campo restante, e quatro outros alunos foram apenas específicos num dos campos, “desenvolvimento”, tendo escrito de forma geral nos outros dois. Os restantes três alunos não cumpriram a sua planificação, uma vez que apenas escreveram frases genéricas em todos os campos – exemplo retirado de um dos textos: “conclusão do tema”.

Na parte relativa à revisão, os alunos tinham de preencher uma tabela igual à da textualização anterior, verificando se cumpriram o que lhes tinha sido pedido. Cinco alunos preencheram a tabela e aplicaram alterações e/ou correções na textualização final, e onze alunos preencheram a tabela, tendo aplicado apenas algumas alterações e/ou correções, uma vez que deixaram outros aspetos por corrigir e/ou apresentaram rasuras na versão final. Seis alunos preencheram a tabela, mas não fizeram qualquer tipo de alteração ou correção, e um outro aluno não preencheu a tabela de forma completa, não tendo, também, realizado qualquer tipo de alteração ou correção. Houve apenas um aluno que não cumpriu a tarefa, tendo dado a entender que preencheu a tabela sem a relacionar com o seu texto, isto é, marcou que não teve cuidado com a pontuação e com os erros ortográficos, mas não realizou qualquer tipo de correção, e no critério do limite de palavras, apontou que este foi cumprido, o que não se mostrou verdadeiro.

Apesar de a investigadora ter circulado pela sala de aula enquanto os alunos escreviam os textos, e de lhes ter lido a instrução no início, alguns alunos mostraram falta de atenção e/ou desinteresse em cumprir a tarefa. Houve um aluno (A4) que não escreveu de forma completa a primeira textualização, tendo “saltado” partes. Além disso, um outro aluno (A16) também não escreveu a primeira textualização, tendo escrito apenas 4 frases. Por sua vez, outro aluno (A17) não escreveu a primeira textualização, apenas colocou um esquema, que já lhe tinha sido pedido na instrução anterior – planificação.

Um outro aluno (A25) também não escreveu a primeira textualização, tendo deixado a folha em branco.

3.3. Reflexão sobre o plano de ação e as aprendizagens dos alunos

Os dados recolhidos nos dois ciclos de investigação-ação serviram de reflexão sobre a prática pedagógica. É importante salientar que a iniciação à prática profissional foi experienciada de uma forma diferente do habitual, devido à alteração repentina do núcleo de estágio e à fase de adaptação que daí adveio. Em consequência, o tempo normalmente dedicado ao projeto em estudo sofreu um encurtamento, tendo restringindo o plano de ação traçado inicialmente. Deste modo, encontramos-nos em constante análise para definir quais as melhores metodologias a adotar e procurar alternativas sempre que necessário.

Depois de dois anos em confinamento, devido à pandemia de Coronavírus, os alunos tiveram não só de se readaptar à “nova normalidade”, voltando para o ensino presencial, ainda com algumas restrições – uso de máscara; alterações nos horários para diminuir o contacto; não sair das salas de aula nos intervalos –, que foram sendo diminuídas ao longo do próprio ano, mas também ao aparecimento de duas novas professoras estagiárias, a meio do segundo período. Tendo em conta esta mudança repentina, foi importante ponderar acerca dos materiais que iriam ser utilizados durante as aulas, tendo em conta as unidades didáticas já lecionadas e as unidades didáticas planificadas. Podemos afirmar que as nossas opções, em relação ao uso do *PowerPoint*, da criação de guiões de leitura e o recurso ao manual escolar dos alunos se revelaram eficazes.

Relativamente ao desempenho da turma, recuando até à fase de diagnose, é possível verificar que houve melhoria e progresso ao nível da produção escrita. Tendo em conta que nem todos os alunos realizaram todas as produções escritas, não será possível fazer uma análise detalhada de toda a turma, tendo-nos focado apenas nos alunos que entregaram o texto diagnóstico e os dois textos pedidos nas aulas finais de cada ciclo supervisivo. Efetuamos duas tabelas, de modo a comparar o crescimento e evolução destes alunos entre a fase da diagnose e cada um dos dois ciclos.

Tabela 1 - Comparação entre o diagnóstico e o 1º texto

Aluno	Classificação	
	Diagnóstico	1º Texto
A01		35
A02	19	
A03	25	32
A04	23	29
A05	24	
A06	28	31
A07		32
A08	24	
A09	23	
A10	28	
A11	27	
A12	26	26
A13	28	33
A14	23	23
A15	23	25
A16	25	
A17	26	
A18	25	29
A19	16	

A20	27	33
A21	26	27
A22	19	32
A23	25	
A24	22	28
A25	26	27
A26	21	
A27	23	32
A28	27	30

Legenda	
	Faltou neste dia.
	Melhorou os resultados.
	Piorou os resultados.
	Manteve os resultados.

Esta primeira tabela compara a cotação total dos textos produzidos pelos discentes na fase de diagnóstico e no primeiro ciclo supervisivo. Como é possível verificar na tabela, nenhum aluno piorou os seus resultados, sendo que apenas dois alunos, A12 e A14, mantiveram os resultados, e os restantes melhoraram. Por sua vez, os alunos A03, A13, A20, A22 e A27 estiveram perto de alcançar a cotação máxima, de 35, na primeira produção escrita do primeiro ciclo.

Tabela 2- Comparação entre o diagnóstico e o 2º texto

Aluno	Classificação	
	Diagnóstico	2º Texto
A01		33
A02	19	24
A03	25	33
A04	23	26
A05	24	

A06	28	34
A07		32
A08	24	33
A09	23	24
A10	28	31
A11	27	32
A12	26	33
A13	28	32
A14	23	
A15	23	
A16	25	32
A17	26	32
A18	25	34
A19	16	27
A20	27	
A21	26	33
A22	19	33
A23	25	33
A24	22	
A25	26	32
A26	21	25
A27	23	34
A28	27	31

Em relação aos dados da segunda tabela, é possível comparar a evolução dos alunos entre a sua produção textual na fase da diagnose e no segundo ciclo supervisivo. É possível perceber que não houve nenhum discente a piorar ou a manter os resultados, sendo que todos os melhoraram. Deste modo, os resultados obtidos foram bastante satisfatórios, tendo sido comprovado que os alunos desenvolveram a sua capacidade de escrita, através da implementação de estratégias de planificação e revisão textual.

É de salientar que os alunos melhoraram o seu desempenho nos critérios de nível mais profundo, como o género textual, o tema/ pertinência da informação e a estrutura e coesão textual. A maior parte dos resultados negativos está relacionada com os critérios da extensão e da pontuação. No entanto, como o ensino da escrita é um processo demorado e deve ser sistemático, é compreensível que os problemas observados inicialmente não se tenham resolvido por completo, principalmente devido aos constrangimentos temporais que desafiaram este projeto de investigação-ação, como também porque o mesmo consiste num estudo de pequena escala. Estes resultados, embora não possam ser generalizáveis pelas razões que fomos adiantando, são encorajadores e deixam-nos com a impressão (que seria necessário controlar do ponto de vista de uma investigação mais vasta) de que os alunos poderão melhorar significativamente a sua expressão escrita com intervenções do tipo daquela que levámos a cabo.

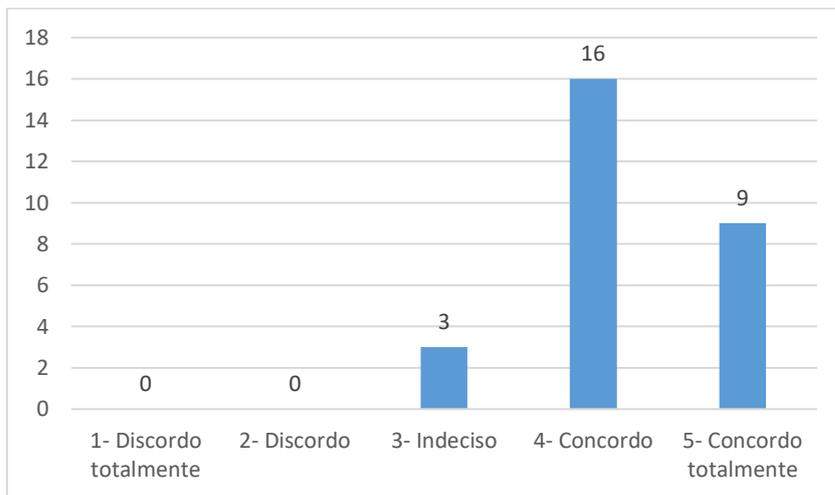
3.4. Análise do Questionário Final

No final dos ciclos supervisivos, tivemos a oportunidade de aplicar um questionário final aos alunos (cf. Anexo 18), que tinha como objetivo perceber se eles sentiram melhorias na sua capacidade de escrita argumentativa e se consideraram que as estratégias aplicadas foram eficazes. Este questionário visa apenas apreciar as perceções dos alunos e fazê-los refletir sobre o processo em que estiveram envolvidos.

Os vinte e oito alunos preencheram o questionário, sendo que vinte e cinco alunos concordaram que as atividades realizadas contribuiriam para que melhorassem as suas capacidades de argumentação escrita – nove alunos concordaram completamente e dezasseis alunos concordaram. Os restantes três alunos colocaram que estavam

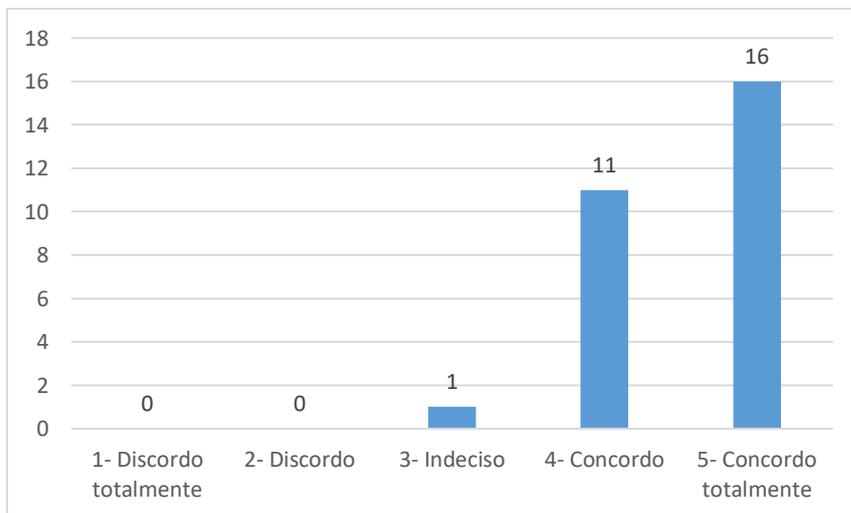
indecisos, não tendo havido nenhum aluno a discordar da afirmação. Se cruzarmos estas percepções dos alunos com a apreciação dos resultados dos textos escritos, podemos detetar alguma coincidência, o que mostra que os aprendentes têm alguma consciência dos processos pelos quais passa a sua aprendizagem.

Gráfico 25- Dados sobre a primeira afirmação (Questionário Final)



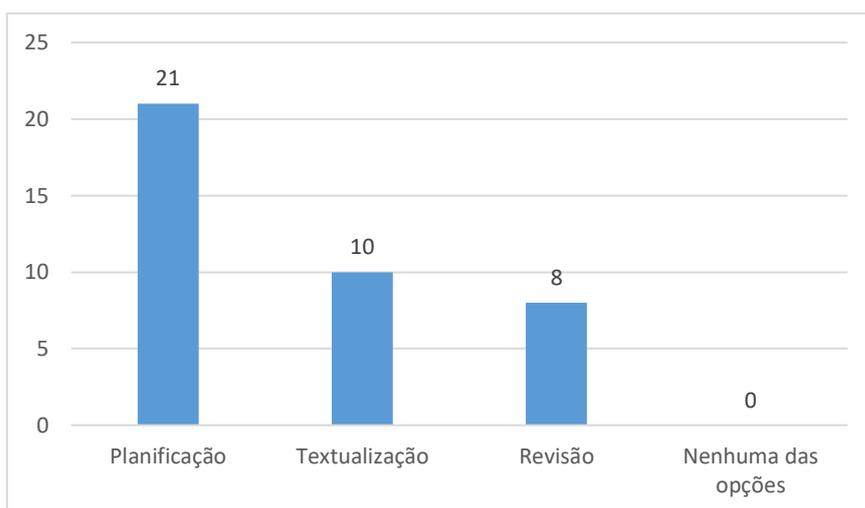
Em relação à segunda afirmação – “As atividades realizadas facilitaram o processo de escrita de textos de opinião.” – vinte e sete alunos concordaram – dezasseis concordaram plenamente e onze concordaram –, tendo havido apenas um aluno que selecionou estar indeciso.

Gráfico 26- Dados relativos à segunda afirmação (Questionário Final)



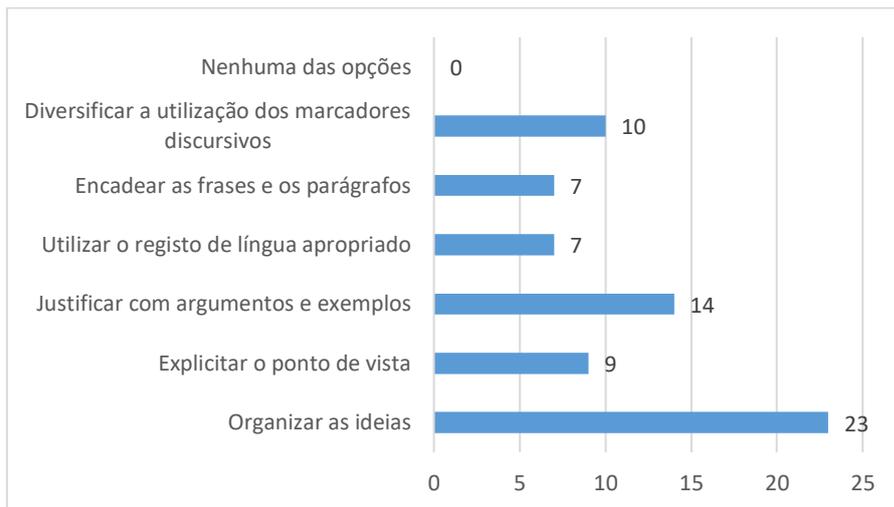
A segunda questão relaciona-se com a(s) fase(s) do processo de escrita em que os alunos sentiram que evoluíram. A planificação foi a fase mais selecionada, por vinte e um alunos. Tal pode estar relacionado com o facto de os alunos não estarem habituados a realizar esta fase do processo de escrita, tendo compreendido a sua utilidade. De seguida, dez alunos selecionaram a textualização, e oito alunos colocaram a revisão. Nenhum aluno apontou que não melhorou em nenhuma das opções.

Gráfico 27- Dados da questão 2 (Questionário Final)



No que diz respeito ao(s) aspeto(s) em que progrediram, é possível verificar no gráfico abaixo, que a maioria dos alunos selecionou “Organizar as ideias”, seguido de “Justificar com argumentos e exemplos”. É de salientar que estes aspetos eram aqueles em que os alunos mais dificuldades mostraram, na fase da diagnose. Assim, é possível constatar, que, na opinião dos alunos, o percurso resultou, uma vez que ajudou a colmatar as faltas que sentiam como mais complexas de resolver.

Gráfico 28- Dados da questão 2.2 (Questionário Final)



De seguida, todos os alunos responderam positivamente à questão sobre o seu gosto pelas atividades realizadas nas aulas. Como lhes foi pedido que justificassem a resposta, em baixo, é possível verificar alguns exemplos de respostas dadas pelos alunos.

Figura 3- Exemplo de resposta à pergunta 3.2

3.2. Porquê?

As atividades foram dinâmicas e permitem compreender a realidade que por aí anda e são mais interessantes.

Figura 4- Exemplo de resposta à pergunta 3.2

3.2. Porquê?

Atividades que esclareçam e simplifiquem muitas dúvidas, nomeadamente no que diz respeito à escrita.

Figura 5- Exemplo de resposta à pergunta 3.2

3.2. Porquê?

Gostei das atividades realizadas porque contribuíram para o melhorio dos meus textos de opinião

Figura 6- Exemplo de resposta à pergunta 3.2

3.2. Porquê?

As atividades foram dinâmicas e isso ajudou a que a aula fosse mais interessante e que eu ficasse mais atenta.

Por último, perguntamos aos alunos se tinham alguma sugestão. A maioria dos alunos respondeu “Não”, ou deixou em branco, o que pode sugerir que não estão habituados a que lhes perguntem a sua opinião sobre o decorrer das atividades, ou que não têm mesmo sugestões, por terem gostado das aulas. Em relação aos alunos que escreveram algo, é possível verificar, em baixo, alguns exemplos.

Figura 7- Exemplo de resposta à pergunta 4

4. Gostarias de fazer alguma sugestão?

Mais jogos

Figura 8- Exemplo de resposta à pergunta 4

4. Gostarias de fazer alguma sugestão?

Bom sorte!! 😊

Figura 9- Exemplo de resposta à pergunta 4

4. Gostarias de fazer alguma sugestão?

Atividades práticas

Figura 10- Exemplo de resposta à pergunta 4

4. Gostarias de fazer alguma sugestão?

Apenas parece que precisavamos mais do que
50 minutos para fazer o texto da opinião

Em suma, podemos concluir que os alunos se sentiram motivados pelas atividades realizadas e também notaram que melhoraram no âmbito da escrita argumentativa, especialmente nos aspetos onde tinham mostrado maior dificuldade.

Considerações Finais

O projeto de investigação-ação apresentado neste Relatório Final de Mestrado é fruto do trabalho desenvolvido ao longo de um ano letivo na Prática de Ensino Supervisionada. Foi um processo atribulado e atípico, por, devido a motivos de força maior, termos tido de mudar de núcleo e de estágio em fevereiro.

Tendo em conta quer o primeiro local de estágio quer, sobretudo, o segundo, este projeto teve como ponto de partida a necessidade de intervir no campo da didática da escrita, visando a melhoria desta competência por parte dos alunos de uma turma do 11.º ano de escolaridade.

Partindo da formulação inicial da questão de investigação *“Em que medida é que introduzir momentos de reflexão antes e depois da escrita é produtivo”*, delineou-se um plano de ação, mediante os resultados do qual se extraíram algumas conclusões.

Para tal, foi relevante consultar diversos estudos que se debruçaram sobre os temas da didática da escrita, de onde selecionamos uma estratégia didática adequada ao perfil da turma envolvida no estudo. Neste âmbito, e feito o diagnóstico possível à turma em que interviemos, escolhemos trabalhar a planificação e a revisão textuais, centrados no género *“texto de opinião”*, durante os dois ciclos de investigação-ação.

Considerando os resultados obtidos na diagnose, notamos que os alunos apresentaram dificuldades ao nível da argumentação, ou seja, nomeadamente quanto à apresentação de dois argumentos válidos e coerentes, e à sua distinção dos exemplos. Assim sendo, no 1.º ciclo de investigação-ação, os alunos realizaram uma ficha de trabalho direcionada para a finalidade discursiva dos diferentes marcadores discursivos existentes e tiveram acesso a uma ficha informativa acerca da estrutura do texto de opinião, com as diferentes fases descritas e apresentação exemplos. Além disso, os alunos realizaram uma produção escrita, onde lhes foi pedido, pela primeira vez, que tivessem em atenção as fases da planificação e da revisão. No que concerne aos resultados obtidos, apesar de cinco alunos não terem respeitado a instrução de planificação, e de dez alunos não terem respeitado a instrução de revisão e reescrita, quase todos os alunos melhoraram os seus resultados, em comparação com a produção escrita realizada na fase da diagnose, sendo que apenas dois alunos mantiveram o

resultado. Para o 2.º ciclo de investigação-ação, e principalmente por falta de tempo, mantivemos a nossa metodologia, voltando a pedir aos alunos uma produção escrita semelhante à anterior. Comparando os resultados obtidos entre os textos redigidos na fase de diagnóstico e no 2.º ciclo de investigação-ação, apesar de alguns alunos continuarem a não cumprir totalmente a instrução da planificação – escrevendo frases genéricas – e da revisão, as melhorias são evidentes, a nível do seu desempenho nos critérios de nível mais profundo, nomeadamente o género textual e o tema/ pertinência da informação. Apesar de repararmos, desde a fase da diagnose, que os alunos também apresentavam dificuldades com os critérios da extensão e da pontuação, admitimos que não nos foi possível trabalhar todos estes aspetos de forma individual, como tínhamos traçado no início. Serão tópicos a que nos poderemos dedicar mais especificamente, em momentos posteriores da nossa atuação como docente de Português.

No cômputo geral, as atividades desenvolvidas e implementadas contribuíram para sensibilizar os alunos sobre a complexidade relativa ao processo de escrita. Os discentes, não só interiorizaram o plano de um texto de opinião, como desenvolveram a sua capacidade de reescrita. No entanto, importa salientar que não conseguimos lecionar um número considerável de aulas, sendo ainda menos as que pudemos dedicar ao domínio da escrita. Assim sendo, os alunos mostraram pequenas melhorias depois de uma pequena intervenção, onde apenas conseguimos trabalhar a estrutura do texto de opinião, explicando aos alunos os passos a seguir, e mostrando que a variedade de marcadores enriquece os seus textos. Como o ensino da escrita é uma atividade de grande exigência temporal e cognitiva, acreditamos que este projeto teria sido mais vantajoso e benéfico para os alunos em questão, se tivesse sido começado no início do ano, de forma habitual. Desse modo, teríamos tido tempo para realizar uma intervenção mais lenta e pormenorizada em cada fase, podendo, por exemplo, ter dedicado algumas aulas apenas à planificação – realizando uma em conjunto, dividindo os alunos em pares/ grupos, etc. – e, posteriormente algumas aulas dedicadas à revisão – onde poderíamos ter aplicado algumas estratégias, tais como o bilhete orientador ou a heteroavaliação por pares.

Contudo, os resultados obtidos foram satisfatórios e esperamos que este estudo possa contribuir para abrir novos caminhos de reflexão em investigações futuras acerca do tema.

Assim, são pontos fortes deste trabalho o envolvimento da turma nas atividades propostas, e a sua evidente adequação ao perfil da turma. Recorremos a diferentes recursos didáticos, o que agradou os alunos e potenciou a sua aprendizagem. Além disso, os discentes mostraram-se afáveis e houve um rápido estabelecimento de relação próxima, o que facilitou a sua participação nas aulas e criou o à-vontade necessário para esclarecer dúvidas sempre que sentissem necessário.

Pelo contrário, sentimos como fragilidade do projeto, principalmente, a falta de tempo que lhe pudemos dedicar. Consequentemente, ficamos numa posição em que tivemos de abdicar de exercícios e recursos didáticos que seriam cruciais para uma melhor consolidação de conhecimentos e competências, assim como sentimos que os conteúdos abordados foram, de alguma forma, mais apressadamente abordados do que estava previsto. A título de exemplo, a ficha relativa à estrutura do texto de opinião poderia ter sido realizada, primeiramente, em conjunto, e de forma faseada, depois, com mais tempo dedicado a cada parte do processo de escrita. Tendo em conta que ainda estávamos a viver a situação pandémica, deparamo-nos com muitas faltas por parte dos alunos, o que também diminuiu significativamente a amostra em estudo, uma vez que não houve a possibilidade de alterar ou acrescentar as datas das aulas para tentar contornar este problema.

Para futuro, pensamos que é importante investir nas etapas da planificação e da revisão dos textos produzidos, não só de opinião, mas de outros géneros textuais diferentes. E é isto que continuaremos a fazer quando tivermos as nossas próprias turmas a quem lecionar.

Referências Bibliográficas

- Alçada, I. (s.d). *LER*. Obtido de <https://ler.pnl2027.gov.pt/>
- Amor, E. (1994). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. (2ª ed). Texto Editores.
- Amor, E. (1999). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Amor, E. (2003). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita: Construir a aprendizagem*. Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual* (1.ª ed). Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. (5ª ed). Gradiva.
- Bernardes, J. C & Mateus, R. A. (2013). *Literatura e Ensino do Português*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo, Educ
- Buescu, H. C., Maia, Luís C., et al. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português - Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf
- Boff, O. M. B.; Köche, V. S.; Marinello, A. F. (2009) *O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação*. ReVEL, vol. 7, n. 13, 2009. [www.revel.inf.br].

Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos. Teoría y práctica de la educación* 20, 24-33.

https://logopediacuena.files.wordpress.com/2013/12/escribir_camps.pdf

Carvalho, J. A. B. S. (1999). *O Ensino da Escrita. Da Teoria às Práticas Pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Carvalho, J. (2001). O ensino da escrita. In F., Sequeira, J. Carvalho, & A. Gomes (Org.), *Ensinar a escrever: teoria e prática: actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita* (pp.73-92). Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/481>

Carvalho, J. (2003). *Escrita: percursos de investigação*. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. <http://hdl.handle.net/1822/18254>

Carvalho, J. (2012). Ensinar e aprender a escrever no século XXI: (re)configurando um velho objeto escolar. *Anais do SIELP* 2(1), 1-15. <http://hdl.handle.net/1822/21956>

Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Editorial Anagrama.

Chiaro, S. & Leitão, S. (2005). O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (3), 350-357. <https://www.scielo.br/j/prc/a/3W8PSk5ykmwWBq33pzRkkGw/?format=pdf&lang=pt>

Coimbra, M. (2011). *O Círculo da Escrita. O Texto Argumentativo e a Consciência (Meta)Linguística no Ensino Secundário*. (Tese de Doutoramento em Educação). Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia

Costa, M. A. (1992). O processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico in Delgado-Martins, M. R. et alii (org.) *Para a Didáctica do Português. Seis Estudos de Linguística.*, Lisboa: Edições Colibri.

Costa, M. A. (1996). Se a Língua Materna não se pode Ensinar, o que se Aprende nas Aulas de Português?. In AAVV, *Formar Professores de Português*, Hoje. Lisboa: Edições Colibri.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista*

Psicologia, Educação e Cultura, XIII, (13), 455-479. <http://hdl.handle.net/1822/10148>
(acedido em agosto 2022).

Coutinho, A. & Jorge, N. (2019). *Ensinar géneros de texto: conteúdos, estratégias, materiais*. Calameo

https://pt.calameo.com/read/005606479fa448551ceba?fbclid=IwAR2qipK2gmph0uB5LlhwVliHqmy2m-EFrZaTPRC_I18OI821Uvg_deR8t8

Dionísio, N. (2014). *O uso dos recursos Audiovisuais em aulas de Português*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

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

Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387.

https://www.researchgate.net/publication/239552089_A_Cognitive_Process_Theory_of_Writing

Fonseca, F. I. (1994). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.

Fonseca, F. I. (Org.)(1994). *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

Fonseca, F. I. (1992). *A urgência de uma pedagogia da escrita* in *Máthesis*, (1), 223-251.

Gomes, M. d. C. (2013). *Abordagens a escrita. Do Programa de Português aos manuais escolares do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica). Ponta Delgada: Universidade dos Acores.

Gomes, M., Osório, A., & Valente, A. (maio de 2017). *Challenges 2017: Aprender nas Nuvens, Learning in the Clouds*. Braga: Universidade do Minho

Gonçalves, M. S. (2021). *Rever e reescrever textos de opinião como aprendizagens essenciais para a competência da escrita. Um estudo de investigação-ação no 9.º ano de escolaridade*. (Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo e no Ensino Secundário). Porto: Universidade do Porto.

- Kemmis, S. (1989). Investigación en la Acción. In T. Husen & T. N. Postlethwaite, *Enciclopedia Internacional de la Educación*, vol. 6, 3330-3337. Vicens-Vives/MEC.
- Koch, I. & Elias, V. (2009). Escrita e interação. In *Ler e escrever: estratégias de produção textual* (pp.31-52). Contexto.
- Leitão, S. & Damianovic, M. (2011) *A Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. Pontes Editores.
- Marcuschi, L. (2003). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In A.P. Dionísio, A.R. Machado, & M.A. Bezerra (Orgs.), *Gêneros textuais e ensino* (pp.19-36). Parábola. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf
- Martins, S. (2018). A produção escrita no 7.º ano de escolaridade. In N. Jorge, A. Coutinho, M. Fidalgo & R. Rute (eds.). *Práticas Textuais 17/18* (pp. 28-40). <https://run.unl.pt/handle/10362/42697>
- Martins, A. (2019). *Texto de opinião: a escrita enquanto processo na aula de Português*. [Relatório Final de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório da Universidade Nova. <http://hdl.handle.net/10362/96118>
- MEC (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência. Direção Geral da Educação. Disponível em: [Microsoft Word - PMCPEB \(mec.pt\)](#) Obtido em: abril de 2022
- MEC (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Disponível em: http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf Obtido em: abril de 2022
- MEC (2018). *Aprendizagens Essenciais – 9.º Ano, 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_9a_ff.pdf Obtido em: Novembro de 2021

MEC (2018). *Aprendizagens Essenciais – 10.º ano, Ensino Secundário*. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_po_rtugues.pdf Obtido em: abril de 2022

MEC (2018). *Aprendizagens Essenciais - 11º Ano, Ensino Secundário*. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_po_rtugues.pdf Obtido em: abril de 2022

Monteiro, A., Chaves, I., Lopes, D.R., & Mota, M. (2020). *Relatório de Autoavaliação*. Agrupamento de Escolas Leonardo Coimbra Filho.

Narciso, S. M. S. (2012). *Da Leitura à Escrita: uma viagem pelo texto literário*. (Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira (Francês) no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa

Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Escrita: Guião de Implementação do Novo Programa de Português*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/escritaoriginal.pdf>

Palma, T. A. B. (2022). *A leitura e a escrita como passaporte para a viagem real e imaginária na disciplina de Português*. (Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Pereira, L. A. & Cardoso, I. (2013). A Sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. A. Pereira & I. Cardoso (coord.), *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 33-65). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pereira, C. C. *et al.* (2006) Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula. In Pauliukonis, M. A. & Santos, L. W. (Orgs.), *Estratégias de leitura: texto e ensino*.

Relvas, A. M. S. (2008). *O Desenvolvimento da Competência da Escrita no Ensino Secundário: Estratégias de Planificação, textualização e Revisão*. (Dissertação elaborada no âmbito do 2.º ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Letras, Especialidade Artísticos, Culturais, Linguísticos e Literários). Covilhã: Universidade da Beira Interior.

Rodrigues, S. (2014). A escrita argumentativa à saída do ensino secundário: análise de produções textuais. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 10, 397-411. [Est-Ling 10 FINALISSIMO.pdf \(unl.pt\)](#)

Sardinha, M. G. (2005). *A Ativação do Conhecimento Temático no âmbito da Planificação da Escrita*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

Sardinha, M. G. (2005). *As estruturas linguísticas cognitivas culturais e a compreensão na leitura*, (Tese de Doutoramento apresentada à Universidade da Beira Interior), Covilhã.

Sardinha, M. G. (2007). Formas de Ler: Ontem e Hoje. In Azevedo, F. (coord.), *Formar Leitores. Das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel

Silva, J. B., Andrade, M., Oliveira, R. R., Sales, G. L., & Alves, F. R. (2018). *Tecnologias digitais e metodologias ativas na escola: o contributo do Kahoot para gamificar a sala de aula*. Brasil: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza/CE

Silva, C. E. E. B. d C. (2019). *A Crítica de Cinema como Estratégia Didática para trabalhar a Argumentação Escrita*. (Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português e Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário). Porto: Universidade do Porto.

Anexos

Anexo 1 – Questionário Inicial – Escola Básica Leonardo Coimbra Filho



Nome: _____ Turma: _____

Data: ____ / ____ / ____

Questionário

1- Gostas da aula de Português?

Sim.

Não.

1.2- Porquê?

2- Em que domínio(s) sentes que poderias melhorar as tuas capacidades?

Oralidade.

Escrita.

Leitura.

Nenhuma das opções.

3- Gostas de produzir textos de natureza argumentativa (textos de opinião)?

Sim.

Não.

3.2- Se não gostas, por que motivos?

Não gosto de escrever.

Não tenho ideias.

Não sei organizar as minhas ideias.

Não percebo a utilidade.

Tenho dificuldades nas regras ortográficas.

Outro. Indica qual: _____

4- Assinala com um (X) os temas que achas mais interessantes:

Novas tecnologias	
Meio Ambiente	
Bullying Escolar	
Internet	
Racismo e Discriminação Social	
Homofobia	
Redes Sociais	
Meios de Comunicação	
Igualdade de Género	
Violência Doméstica	
Violência no Namoro	
Outro (indica qual)	

Anexo 2 – Questionário Inicial – Escola Secundária Filipa de Vilhena



Nome: _____ Turma: _____

Data: ____/____/____

Questionário

1- Gostas da aula de Português?

Sim.

Não.

1.2- Porquê?

2- Em que domínio(s) sentes que poderias melhorar as tuas capacidades?

Oralidade.

Escrita.

Leitura.

Nenhuma das opções.

3- Gostas de produzir textos de natureza argumentativa (textos de opinião)?

Sim.

Não.

3.2- Se não gostas, por que motivos?

Não gosto de escrever.

Não tenho ideias.

- Não sei organizar as minhas ideias.
- Não percebo a utilidade.
- Não sei justificar bem as minhas opiniões.
- Não conheço técnicas para argumentar com eficácia.
- Não consigo encontrar exemplos.
- Tenho dificuldades nas regras ortográficas.
- Outro. Indica qual: _____

4- Qual a fase de elaboração que consideras mais desafiante?

- Planificação.
- Textualização.
- Revisão.
- Nenhuma das opções.

Anexo 3 – Critérios de Classificação

Níveis de Desempenho	5	4	3	2	1
Critérios					
Género Textual	<p>Escreve um texto de opinião (género), cumprindo integralmente a instrução de acordo com o tipo de texto (argumentativo):</p> <ul style="list-style-type: none"> - expressa de forma clara e objetiva uma opinião sobre o tema proposto; - apresenta 2 argumentos válidos e 2 exemplos para justificar a sua posição; - formula uma conclusão adequada à argumentação apresentada. 		<p>Escreve um texto de opinião (género), cumprindo de forma incompleta a instrução de acordo com o tipo de texto (argumentativo):</p> <ul style="list-style-type: none"> - expressa de forma clara e objetiva uma opinião sobre o tema proposto; - apresenta 2 argumentos válidos, mas só justifica com 1 exemplo a sua posição; - formula uma conclusão adequada à argumentação apresentada. <p>OU</p> <ul style="list-style-type: none"> - expressa de forma clara e objetiva uma opinião sobre o tema proposto; - apresenta 2 argumentos válidos e 2 exemplos para justificar a sua posição; - não formula uma conclusão adequada 		<p>Escreve um texto de opinião (género), cumprindo de forma muito incompleta a instrução de acordo com o tipo de texto (argumentativo):</p> <ul style="list-style-type: none"> - não expressa de forma clara e objetiva uma opinião sobre o tema proposto; - apresenta 1 argumento válido e apenas justifica com 1 exemplo a sua posição; - não formula uma conclusão adequada à argumentação apresentada.

			à argumentação apresentada.		
Tema/ Pertinência da informação	Respeita, sem desvios, a instrução quanto ao tema proposto. De um modo geral: - recorre a informação pertinente; - usa um repertório lexical e um registo de língua adequado ao tema; - assegura a progressão da informação.		Respeita, com alguns desvios, a instrução quanto ao tema proposto. Embora com falhas, de um modo geral: - recorre a informação pertinente; - usa um repertório lexical e um registo de língua adequado ao tema; - assegura a progressão da informação.		Não respeita a instrução quanto ao tema proposto. Redige um texto com desvios temáticos, revela falhas no que respeita à informação mobilizada, ao vocabulário usado e/ou à progressão da informação.
Estrutura e coesão textuais	Produz um texto coeso e bem estruturado em que, de um modo geral: - divide o texto em parágrafos lógicos, corretamente marcados e articulados entre si; - usa processos adequados de articulação interfrásica (conectores diversificados); - recorre a cadeias de referência adequadas (faz substituições nominais, pronominais...); - garante conexões adequadas entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto.		Produz um texto com falhas quanto à sua estrutura, mecanismos de organização e coesão textuais. De um modo geral: - divide o texto em parágrafos lógicos, nem sempre corretamente marcados e articulados entre si; - usa poucos conectores de coesão interfrásica; - recorre, por vezes, a cadeias de referência adequadas (faz substituições nominais, pronominais...); - garante, por vezes, conexões adequadas entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto.		Produz um texto pouco coeso e organizado, com repetições e com lacunas geradoras de ruturas de coesão.

Extensão	Cumprir a extensão requerida: escreve um texto entre 160 a 260 palavras		Escreve um texto entre 140 e 159 palavras ou de 261 a 279 palavras.		Redige um texto com menos de 130 palavras ou com mais de 280.
Sintaxe e Morfologia	Domina processos de conexão intrafrásica (concordância, flexão verbal, propriedades de seleção – regências verbais...).		Apresenta incorreções pontuais nos processos de conexão intrafrásica (concordância, flexão verbal, propriedades de seleção – regências verbais...).		Apresenta muitas incorreções nos processos de conexão intrafrásica, o que afeta a inteligibilidade do texto.
Pontuação	Pontua de forma sistemática, pertinente e intencional, usando de forma adequada: - o ponto final; - o ponto de exclamação e o ponto de interrogação; - as aspas, o travessão e os parênteses; - o ponto e vírgula; - os dois pontos; - a vírgula.		Apresenta incorreções pontuais na aplicação de regras relativas aos sinais de pontuação e aos sinais auxiliares de escrita.		Apresenta muitas incorreções na aplicação de regras relativas aos sinais de pontuação e aos sinais auxiliares de escrita (pontua sistematicamente e de forma incorreta).
Ortografia	Dá entre 0 a 4 erros (ortografia, acentuação, translineação e uso indevido de maiúscula ou minúscula).		Dá entre 5 a 10 erros (ortografia, acentuação, translineação e uso indevido de maiúscula ou minúscula).		Dá mais de 11 erros (ortografia, acentuação, translineação e uso indevido de maiúscula ou minúscula).

Fonte: Adaptado de: Gonçalves, M. (2021). Rever e reescrever textos de opinião como aprendizagens essenciais para a competência de escrita. Universidade do Porto.⁵

⁵ Na sua tese de Mestrado, Gonçalves adaptou de: Prova 91, 1ª fase, 2019 – Critérios de classificação. IAVE

Anexo 4 – Tabela de classificação dos textos diagnósticos

Aluno	Gênero Textual	Tema/ Pertinência	Estrutura e coesão textuais	Extensão	Sintaxe e Morfologia	Pontuação	Ortografia	Cotação
A01								
A02	1	3	2	5	3	2	3	19
A03	3	4	3	5	3	4	3	25
A04	3	3	3	5	3	3	3	23
A05	4	4	4	1	4	4	3	24
A06	3	4	3	5	4	4	5	28
A07								
A08	3	3	2	5	3	3	5	24
A09	3	3	3	5	3	3	3	23
A10	4	4	4	5	4	4	3	28
A11	3	3	3	5	5	3	5	27
A12	3	3	3	5	4	3	5	26
A13	3	3	3	5	5	4	5	28
A14	3	3	3	5	3	3	3	23
A15	3	3	3	5	3	3	3	23
A16	3	3	3	3	5	3	5	25
A17	3	3	3	3	5	4	5	26
A18	2	3	2	5	5	3	5	25
A19	3	3	3	1	3	2	1	16
A20	4	4	4	5	3	4	3	27
A21	4	4	4	1	5	3	5	26
A22	3	3	3	1	3	3	3	19
A23	3	3	3	5	3	3	5	25
A24	3	3	2	5	3	3	3	22
A25	2	3	3	5	5	3	5	26
A26	2	2	3	5	3	3	3	21
A27	3	3	3	1	5	3	5	23
A28	3	3	4	5	3	4	5	27

Legenda	
	Faltou neste dia

Anexo 5 – Atividade *Padlet*

catarina_meireles_11 + 19 · 4h

O que deveria ser ensinado na Escola?

Existe disciplinas totalmente inúteis nomeadamente filosofia entre outras. Outras materias também são totalmente inúteis na nossa vida diária que nao nos vai servir para nada mas mesmo assim precisamos de saber e ainda somos avaliados pelas mesmas.

disciplinas sobre política, assuntos relacionados com a entrada na fase adulta e ter a opção de aprender mais línguas

Matérias na escola

Na minha opinião a escola ensina várias coisas inúteis, como é o caso de certos aspetos da gramática. Outros exemplos são em história, por exemplo, algumas matérias ensinadas sobre a idade média que são irrelevantes para as pessoas hoje em dia, em vez de ensinarem a história contemporânea que nos fariam perceber melhor o mundo em que vivemos atualmente. O método de ensino tradicional está ultrapassado e é necessário investir em novos métodos de ensino para cativar os alunos do séc. XXI

Sim concordo, pois não nos ensinam coisas básicas que precisamos de aprender para a nossa carreira. Muitas matérias são massudas e passado 1 semana as pessoas esquecem-se, pois nunca as chegámos a utilizar, não são precisas, estão-nos a desgastar sem necessidade.

aprendizagens para utilizar num futuro. Ex: impostos política Debates sobre o nosso país- economia, ambiente, vida social e etc

Devia ser ensinado coisas sobre a vida como questões financeiras etc

Não mudava nada.

Assuntos aplicáveis ao mundo de trabalho , maioria das coisas que damos nunca mais na vida vamos precisar delas.

para mim, há matérias/disciplinas na escola que deveriam ser ensinadas, e outras deveriam de ser substituídas. para começar, penso que deveria de ser ensinada linguagem gestual e outra língua estrangeira, para além do inglês, visto que, o francês ou espanhol no básico é insuficiente para aquilo que nós precisamos para o futuro. a escola deveria também de implementar mais projetos, relativamente à saúde (mental, física, sexual...) de forma didática e apelativa, sem ser o mesmo todos os anos e também projetos de desenvolvimento pessoal. por fim, penso que a educação financeira e política também é essencial. alguns conteúdos, de determinadas áreas, não são muito importantes para o nosso futuro, no caso de português, penso que, poderíamos excluir as orações.

Matérias

Eu acho que deveria haver matérias relacionadas com a gestão financeira e cuidados que poderíamos ter, para depois no futuro podermos ter um estilo de vida estável

Na escola, acho que devia ser ensinado assuntos como, a política, ajuda para o nosso futuro e suporte básico de vida e como agir em situações de emergência.

Na escola deviam de ensinar coisas que nos ajudassem no nosso futuro enquanto adultos, por exemplo: como pagar o IRS, como funciona o site da segurança social, etc.

Eu acho que na escola além das

orações.

Política, aprendizagem associadas a vida adulta

Acho que muitas vezes os professores começam a falar de algumas coisas que nada têm a haver com a matéria que está a ser lecionada, o que por muito que gostemos porque acabámos por nos distrair, faz com que percamos tempo e nos atrasemos na matéria. Além disso creio que deviam ensinar-nos coisas mais importantes como algo que vai ser importante na nossa vida adulta como pagar impostos e coisas do género.

Eu acho que na escola além das disciplinas que temos porque também são importantes, também deviam ensinar como será a nossa vida fora da escola, por exemplo, fazer um irs

Aula

Uma aula de gestão financeira, aula de nutrição

Mais disciplinas com matérias relevantes ao quotidiano, como por exemplo macs - onde aprendemos a calcular aplicando a matéria à vida. Com isto, definitivamente retirava Matemática A dos programas, sendo que não se trata de algo útil e apenas dificulta a chegada ao sucesso. Português deveria de ser reformulado de modo a não serem estudadas obras antiquíssimas e desatualizadas.

penso que se poderia substituir algumas matérias por outras que vão ser relevantes para a nossa vida. calcular impostos; como se compra casa e toda essa logística; política; como lidar com emoções...

Acho que seria importante ser ensinado nas escolas política desde os partidos e governos á sua história e evolução .

Em relação aos ao secundário acho que seria importante promover e haver disciplina/ workshops sobre as várias profissões e caminhos profissionais

politica, educação financeira, educação sobre saúde mental, mais aulas práticas, basicamente assuntos relativamente ao mundo, ao quotidiano e à vida adulta

Anexo 6- Guião de Leitura: Os Maias, aula 1 (1.º ciclo de investigação)



Nome: _____
Ano: 11º Turma: _____ Data: ___ / ___ / _____

Os Maias- Episódios da vida romântica *A Educação de Carlos*

1. Lê atentamente o excerto “Mimos e mais mimos?” da página 262 do manual.
 - 1.1. Explica quem é a personagem Teixeira.
 - 1.2. Refere em que termos o Teixeira manifesta o seu total desacordo com o modelo de educação aplicado a Carlos.
2. Lê, agora, o excerto “O latinzinho” das páginas 262 e 263 do manual.
 - 2.1. Este excerto ilustra o contraste entre duas perspetivas de métodos educacionais.
 - 2.1.1. Mostra qual a perspetiva que o abade defende.
 - 2.1.2. Explica quem, em contraste, defende outra perspetiva.
3. Lê, atentamente, o excerto “Honra e virtude” da página 263 do manual.
 - 3.1. No último excerto, a questão da educação abrange um âmbito mais profundo.
 - 3.1.1. Explica o que está em causa.
4. A partir dos três excertos, faz uma lista das regras de educação do sistema inglês.

Anexo 7- PowerPoint, aula 1 (1.º ciclo de investigação-ação)



Os Maias

A Educação de Carlos

PROFESSORA:
CATARINA MEIRELES



1. Atenta na seguinte tira.



1.1. Identifica o tema abordado.





Educação.

1.2. Qual é a matéria que a professora está a tentar ensinar?



A colocação dos pronomes átonos.

1.3. Explica a diferença entre a colocação dos pronomes átonos em português europeu e em português do Brasil.



Tal como é possível observar no cartoon, em português do Brasil, o pronome átono “me” surge em próclise (antes do verbo). Já em português europeu, o pronome “me” surge em ênclise (depois do verbo).

1.4. Com base na última fala da Mafalda, podemos inferir:



a) uma atitude contraditória, já que a gentileza de antes foi substituída por um tom mais grosseiro.	c) uma crítica à professora, cujo teor da aula não traz aprendizagens significativas.
b) uma demonstração de cansaço, já que a Mafalda deseja sair rapidamente da aula.	d) um elogio à professora, através de um comentário cortês.

a) uma atitude contraditória, já que a gentileza de antes foi substituída por um tom mais grosseiro.	c) uma crítica à professora, cujo teor da aula não traz aprendizagens significativas. 
b) uma demonstração de cansaço, já que a Mafalda deseja sair rapidamente da aula.	d) um elogio à professora, através de um comentário cortês.

Em síntese:



A professora ensina através do método tradicional, lê frases feitas e não acrescenta nenhuma informação. Os alunos ouvem passivamente.

A Mafalda não está satisfeita com o modo educacional mostrando que não é um sujeito passivo, mas alguém que expõe as suas ideias, argumenta e discorda com o método educacional.

É esperado que o aluno obedeça ao professor e aceite sem questionar, já que ele é o 'detentor do saber'. A Mafalda deixa claro que aquilo que foi ensinado não tem importância e que ela não está ali para "perder o seu tempo".

2. "AGORA, POR FAVOR,
ENSINE PRA GENTE COISAS
REALMENTE IMPORTANTES."



2.1. INDICA AQUILO QUE CONSIDERAS QUE
DEVERIA SER ENSINADO NA ESCOLA.

1.1. Explica quem é a personagem
Teixeira.

O Teixeira, mordomo de Afonso, é um
empregado tão antigo da casa que já era
tratado familiarmente pela família.

1.2. Em que termos o Teixeira manifesta o seu total desacordo com o modelo de educação de Carlos.

O Teixeira não aprovava o modelo de educação inglesa de Brown e manifestava pena por Carlos ser vítima daquilo que considera “vara de ferro”, “barbaridades” e excessiva dureza, a tal ponto que chegara a pensar que Afonso queria mal ao seu neto.

Perspetiva do abade:

- Educação tradicional
- Conhecimento do passado
- Estudo do latim e dos clássicos.



Outra perspetiva:



Cenário de resposta:

O abade defende a educação tradicional, virada para o conhecimento do passado, por isso centrada no estudo do latim e dos clássicos.

Perspetiva do abade:

- Educação tradicional
- Conhecimento do passado
- Estudo do latim e dos clássicos.



Outra perspetiva:

Brown e Afonso

- Educação inglesa
- Educação física
- Conhecimentos práticos e observáveis.



Cenário de resposta:

Em contraste, Brown e Afonso defendem a educação à inglesa, centrada na educação física e em conhecimentos práticos e observáveis.

3.1.1. Explica o que está em causa.

“Há muitos anos, havia um homem muito mau e de péssimo feitio, chamado Pêro Botelho, que vivia na Furnas.

As pessoas deste sítio utilizavam a Caldeira das Chãs, também conhecida por Boca do Inferno, para cozer comida, devido à atividade geotérmica do local. Por outro lado, também recolhiam a lama que rodeava a caldeira, dizendo que tinha efeitos curativos.

Certo dia, Pêro Botelho, ao tentar recolher a lama, escorregou, caiu dentro da caldeira e nunca mais foi visto.

O povo acreditava que Pêro Botelho, por ser um terrível homem, foi puxado pelo próprio diabo para dentro da caldeira.

Assim, as pessoas, sempre que usavam a caldeira ou passavam por ela, chamavam o nome de Pêro, recebendo em resposta um forte sopro de enxofre do interior da caldeira.

O povo passou a chamar aquele lugar de Caldeira de Pêro Botelho, dizendo que este ainda lá permanecia.”

3.1.1. Explica o que está em causa.

A discussão consiste no ensino de princípios e valores éticos, por via laica (não religiosa) ou religiosa. Afonso defende que os valores e princípios morais devem fazer parte do senso comum de um cavalheiro, sem a necessidade de uma entidade religiosa.

4. Regras de educação do sistema inglês.

Respeito por regras, sem proteção excessiva:

- dormir sozinho,
- obedecer a horários,
- ter uma alimentação saudável,
- praticar muito exercício.



Desenvolver a observação e o conhecimento da realidade prática:

“é saber factos, noções, coisas úteis, coisas práticas...”



Obedecer a princípios éticos invioláveis.

“Eu quero que o rapaz seja virtuoso por amor da virtude e honrado por amor da honra”.



Anexo 8 – Guião de Leitura: Os Maias, aula 2 (1.º ciclo de investigação-ação)

Nome: _____
Ano: 11º Turma: _____ Data: ___ / ___ / _____

Os Maias- Episódios da vida romântica *Carlos e Eusebiozinho*

1. Lê atentamente o excerto “Carlos e Eusebiozinho” das páginas 265 e 266 do manual.
2. Com base no excerto, completa o esquema, explicitando o contraste existente entre a educação/ comportamento de Carlos e de Eusebiozinho.

CARLOS	≠	EUSEBIOZINHO
<p>Características da educação inglesa: a.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		<p>Características da educação portuguesa: b.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
↓		↓
<p>Perfil psicológico e comportamental: c.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		<p>Perfil psicológico e comportamental: d.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

2.1. Explicita o ponto de vista das personagens intervenientes no serão e o do narrador relativamente à educação ministrada a Carlos.

2.2. Comenta a expressividade do uso do advérbio, do adjetivo e do diminutivo nos excertos seguintes:

a. “A mãe, trémula, agachada junto dele, punha-o de pé sobre as perninhas moles, limpando-lhe as grossas lágrimas.”

b. “O delegado [...] cofiava melancolicamente a bela pena de galo.

c. “O Eusebiozinho foi então preciosamente colocado ao lado da titi.”

d. “o Carlinhos [...] ria, arreganhando para o Eusebiozinho um lábio feroz.”

3. Com base nos capítulos que estudaste, completa o seguinte texto.

A _____ condiciona o trajeto de vida de várias personagens do romance, como _____, Pedro da Maia e _____. Ao longo da narrativa, equaciona-se o problema de apurar qual o melhor modelo a seguir para educar um jovem português do século XIX.

Dois modelos de educação são colocados em confronto: o modelo _____, orientado pelos valores da fé _____, baseado no estudo teórico e lívresco e na aprendizagem do _____; e o modelo _____, apologista do exercício _____, do contacto com a _____, de uma formação moral sólida e humanista e do estudo das línguas _____.

_____ é educado segundo o modelo de educação português, que produz indivíduos de carácter _____, de condição débil e sem uma orientação prática para a _____. Carlos é educado segundo o modelo _____, que produz indivíduos de carácter _____ e com uma orientação prática para a vida.

Anexo 9 – PowerPoint, aula 2 (1.º ciclo de investigação-ação)

Os Maias

- Carlos e Eusebiozinho

PROFESSORA:
CATARINA MEIRELES



2. EXPLICITA O CONTRASTE EXISTENTE ENTRE A EDUCAÇÃO/ COMPORTAMENTO DE CARLOS E DE EUSEBIOZINHO.

Carlos

Características da educação inglesa:

- método/ rigor/ ordem (horários);
- aprendizagem da língua inglesa (língua viva).



Eusebiozinho

Características da educação portuguesa:

- superproteção;
- valorização da memorização.



2. EXPLICITA O CONTRASTE EXISTENTE ENTRE A EDUCAÇÃO/ COMPORTAMENTO DE CARLOS E DE EUSEBIOZINHO.

Carlos

Perfil psicológico e comportamental:

- vitalidade;
- alegria/ entusiasmo;
- criatividade/ imaginação;
- capacidade de argumentação.



Eusebiozinho

Perfil psicológico e comportamental:

- apatia/ passividade;
- tristeza; moleza;
- fragilidade;
- ausência de vontade própria.



Ponto de vista dos intervenientes:

As Silveiras

contestam e ridicularizam a educação inglesa, aprovando a educação tradicional portuguesa.

Afonso da Maia

ridiculariza a educação portuguesa, defendendo a educação inglesa.

Narrador

ridiculariza a educação portuguesa e aprova a educação inglesa.

Cenário de resposta

Através do excerto, é possível encontrar dois pontos de vista diferentes. As Silveiras contestam e ridicularizam a educação inglesa, aprovando a educação tradicional portuguesa. Por outro lado, Afonso da Maia ridiculariza a educação portuguesa, defendendo a educação inglesa.

Em relação ao narrador, este ridiculariza a educação portuguesa e aprova a educação inglesa, através do seu discurso valorativo, que se mostra depreciativo em relação a Eusebiozinho - uso de adjetivos como: "mole", "molengão", "tristonho" - e às Silveiras - "acudiu aterrada", "trémula", "a inteligente Silveira" -, e apreciativo em relação a Carlos - "de mãos atrás das costas (...), ria, arreganhando para o Eusebiozinho um lábio feroz."

2.2. Comenta a expressividade do uso do advérbio, do adjetivo e do diminutivo:

"A mãe, trémula, agachada junto dele, punha-o de pé sobre as perninhas moles, limpando-lhe as grossas lágrimas."

Adjetivo:

"trémulas"

"moles"

"grossas"

Diminutivo:

"perninhas"

Realçam a fragilidade de Eusebiozinho e a superproteção de que é alvo por parte da mãe.

2.2. Comenta a expressividade do uso do advérbio, do adjetivo e do diminutivo:

“O delegado [...] confiava melancolicamente a pena de galo.”

Advérbio:

"melancolicamente"

Realça o estado de espírito do delegado (tristeza profunda e duradoura).

2.2. Comenta a expressividade do uso do advérbio, do adjetivo e do diminutivo:

“O Eusebiozinho foi então preciosamente colocado ao lado da titi.”

Advérbio:

"preciosamente"

Diminutivo:

"Eusebiozinho"

"titi"

Acentuam e ridicularizam a fragilidade de Eusebiozinho e o sentimentalismo doentio existente entre ele e a sua família

2.2. Comenta a expressividade do uso do advérbio, do adjetivo e do diminutivo:

“o Carlinhos [...] ria, arreganhando para o Eusebiozinho um lábio feroz.”

Adjetivo:

"feroz"

↓
Hipálage: atribui a um ser/elemento uma característica pertencente a outro

Realça o dinamismo e a personalidade forte de Carlos, em contraste com a passividade e fragilidade de Eusebiozinho.

3. Com base nos capítulos que estudaste, completa o seguinte texto.

A **educação** condiciona o trajeto de vida de várias personagens do romance, como **Carlos**, Pedro da Maia e **Eusebiozinho**. Ao longo da narrativa, equaciona-se o problema de apurar qual o melhor modelo a seguir para educar um jovem português do século XIX.

3. Com base nos capítulos que estudaste, completa o seguinte texto.

Dois modelos de educação são colocados em confronto: o modelo **tradicional português**, orientado pelos valores da fé **cristã**, baseado no estudo teórico e livresco e na aprendizagem do **latim**; e o modelo **inglês**, apologista do exercício **físico**, do contacto com a **natureza**, de uma formação moral sólida e humanista e do estudo das línguas **vivas**.

3. Com base nos capítulos que estudaste, completa o seguinte texto.

Eusebiozinho é educado segundo o modelo de educação português, que produz indivíduos de carácter **fraco**, de condição débil e sem uma orientação prática para a **vida**. Carlos é educado segundo o modelo **inglês**, que produz indivíduos de carácter **forte** e com uma orientação prática para a vida.

Anexo 10 – Powerpoint, aula 3 (1.º ciclo de investigação-ação)



Marcadores Discursivos

PROFESSORA:
CATARINA MEIRELES

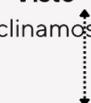


1. Faz corresponder os marcadores discursivos com a sua finalidade discursiva.

A- 4	G- 11	N- 2
B- 7	H- 17	O- 12
C- 10	I- 13	P- 5
D- 15	J- 9	Q- 14
E- 1	L- 3	R- 8
F- 6	M- 16	

2. Identifica os marcadores discursivos presentes e indica o respetivo valor.

(a) **Visto que** a decisão foi tomada sem o nosso consentimento, declinamos toda a responsabilidade.



estabelecer conexões de causa

2. Identifica os marcadores discursivos presentes e indica o respetivo valor.

(b) **Após** levar uma falta, o aluno pediu desculpa.



estabelecer conexões de tempo

2. Identifica os marcadores discursivos presentes e indica o respetivo valor.

(c) **Se** a bateria não carregar, vendo o telemóvel!



expressar condição, hipótese

2. Identifica os marcadores discursivos presentes e indica o respetivo valor.

(d) **Em primeiro lugar**, ele foi à biblioteca nesse horário.



indicar ordem

2. Identifica os marcadores discursivos presentes e indica o respetivo valor.

(e) O aluno **não só** foi à vista de estudo, **mas também** participou no concurso.



estabelecer relações aditivas

2. Identifica os marcadores discursivos presentes e indica o respetivo valor.

(f) **Embora** tenha feito os trabalhos de casa, o aluno não trouxe o caderno.



opor ideias

3. Completa o texto com os marcadores discursivos.

1- primeiro	5- segundo
2- contudo	6- Além disso
3- por exemplo	7- Concluo
4- Desta forma	8- Porém

4. Aponta três argumentos a favor.

(a) "Sempre que possível, as pessoas devem viajar."

Não há duvida que...

Com efeito...

Além disso...

Cenário de resposta

(a) "Sempre que possível, as pessoas devem viajar."

Não há duvida que as pessoas se sentem melhor depois de viajarem.

Com efeito, as viagens proporcionam um meio de relaxamento e diversão.

Além disso, é de notar que as pessoas que viajam são mais felizes.

4. Aponta três argumentos a favor.

(b) "É preciso ter cuidado com a alimentação."

De facto...

Por exemplo...

Infelizmente...

Cenário de resposta

(b) “É preciso ter cuidado com a alimentação.”

De facto, uma alimentação saudável contribuí para a nossa saúde e bem-estar.

Por exemplo, os atletas têm de cuidar da sua alimentação para se manterem em forma.

Infelizmente, nem todas as pessoas levam a sua alimentação a sério, tendo maus hábitos alimentares.

4. Aponta três argumentos a favor.

(c) “Promover os transportes públicos é uma medida que ajuda o ambiente.”

É evidente que...

Se...

Do mesmo modo...

Cenário de resposta

(c) “Promover os transportes públicos é uma medida que ajuda o ambiente.”

É evidente que optar pelos transportes públicos é uma forma de diminuir a poluição do ar.

Se a maior parte da população utilizar os transportes públicos, o trânsito também vai diminuir.

Do mesmo modo, estarão mais pessoas dentro do mesmo veículo e menos veículos nas estradas.

Anexo 11 – Ficha de trabalho: Marcadores Discursivos, aula 3 (1.º ciclo de investigação-ação)

Nome: _____
 Ano: 11º Turma: _____ Data: ___ / ___ / _____

O Texto de opinião

1. Faz corresponder os marcadores discursivos (coluna A) com a sua finalidade discursiva (coluna B).



A	B
(A) e, ora, também, e ainda, além disso, do mesmo modo, não só...mas também, pela mesma razão	(1) para reiterar, reafirmar
(B) ou, ou então, seja...seja, quer...quer	(2) para estabelecer conexões de consequência
(C) no entanto, mas, todavia, contudo, porém, apesar de, em sentido contrário, refutando, pelo contrário, por outro lado	(3) para indicar ordem
(D) efetivamente, com efeito, sem dúvida, na verdade, certamente, decerto, com toda a certeza, evidentemente, é evidente que, obviamente	(4) para estabelecer relações aditivas; para enumerar
(E) retomando a questão, novamente, mais uma vez	(5) para estabelecer conexões de fim
(F) explicitando melhor, quer isto dizer, a saber, isto é, por outras palavras, ou melhor, ou seja, mais precisamente	(6) para explicitar ou reformular
(G) por exemplo, como se pode ver, assim, é o caso de	(7) para estabelecer relações disjuntivas
(H) assim, então, logo, pois, por isso, daí, finalmente, enfim, em conclusão, concluindo, para terminar, em suma, por conseguinte, consequentemente	(8) para expressar opinião
(I) então, após, depois, antes, anteriormente, em seguida, seguidamente, quando, até que, a princípio, por fim	(9) para referenciar o espaço
(J) aqui, ali, lá, acolá, além, naquele lugar, o lugar onde, ao lado de, à esquerda, à direita, ao centro, no meio, mais adiante	(10) para refutar, opor ideias
(L) em primeiro lugar, primeiramente, em segundo lugar, seguidamente, em seguida, começando por, antes de mais, por último, por fim, finalmente	(11) para exemplificar

(M) porque, visto que, dado que, uma vez que	(12) para expressão hipótese, condição
(N) de tal modo que, de forma que, tanto que, e por isso	(13) para estabelecer conexões de tempo
(O) se, a não ser que, desde que, supondo que, se por acaso, exceto se, se por hipótese	(14) para expressão semelhança, comparação
(P) para que, para, com o fim de, com o intuito de	(15) para concordar, provar, exprimir certeza
(Q) do mesmo modo, tal como, pela mesma razão, assim como, à semelhança de	(16) para estabelecer conexões de causa
(R) a meu ver, na minha opinião, de acordo com, na minha perspetiva, segundo x	(17) para inferir ou concluir

2. Nas frases que se seguem, identifica os marcadores discursivos presentes e indica o respetivo valor.

- (a) Visto que a decisão foi tomada sem o nosso consentimento, declinamos toda a responsabilidade.
- (b) Após levar uma falta, o aluno pediu desculpa.
- (c) Se a bateria não carregar, vendo o telemóvel!
- (d) Em primeiro lugar, ele foi à biblioteca nesse horário.
- (e) O aluno não só foi à vista de estudo, mas também participou no concurso.
- (f) Embora tenha feito os trabalhos de casa, o aluno não trouxe o caderno.

3. Completa o seguinte texto com os respetivos marcadores discursivos.

“Qualquer localidade revela problemas físicos, económicos e sociais que condicionam a vida dos cidadãos. Na minha cidade, encontro fragilidades a nível arquitetónico, social e cultural, que podem ser ultrapassados com a vontade e o esforço de toda a comunidade.

O (1)..... problema que destaco é a falta de acessibilidades para pessoas que se veem obrigadas a deslocar-se em cadeiras de rodas ou têm outras dificuldades de locomoção. Ultrapassar barreiras arquitetónicas como degraus, escadas e portas de abertura manual exige um esforço financeiro da autarquia e das empresas. (2)....., estas medidas não são facultativas, são exigidas por lei. A solução passaria, (3)....., por construir pequenas rampas, colocar plataformas elevatórias nas escadas e instalar portas de abertura automática. (4)....., anular-se-iam muitas dificuldades dos cidadãos de mobilidade limitada. Resolver estes problemas é prova de que vivemos num mundo civilizado e solidário.

Um (5) _____ problema da minha cidade, localizada no interior do País, reside na falta de uma boa oferta cultural para a população. A região tem uma única sala de cinema, que apresenta uma programação escassa e desatualizada. (6) _____, são poucos os espetáculos de teatro e de música, as exposições de arte ou as conferências que aqui se realizam. A autarquia e o setor privado deveriam mobilizar esforços para promover mais iniciativas culturais na região, investindo, por exemplo, numa programação de música, teatro e exposições que valorizasse as artes. Esta seria uma forma de enriquecer a vivência comunitária no interior do País e de assegurar que as gerações mais novas não sintam que têm de partir para procurar lugares mais aliciantes para viver.

(7) _____, pois, que foram apresentados casos em que a autarquia pode implementar medidas que melhorem as condições de vida na cidade. (8) _____, para essas mudanças se concretizarem, deve também concorrer o empenho de toda a população.”

ENTRE NÓS E AS PALAVRAS • Português • 11.º ano • © Santillana

(a) Além disso	(b) por exemplo
(c) Concluo	(d) primeiro
(e) Contudo	(f) Desta forma
(g) Porém	(h) segundo

4. Usando os conectores assinalados, aponta argumentos a favor de cada uma das seguintes frases.

(a) “Sempre que possível, as pessoas devem viajar.” [**não há dúvida que; com efeito; além disso.**]

(b) “É preciso ter cuidado com a alimentação.” [**de facto; por exemplo; infelizmente**]

(c) “Promover os transportes públicos é uma medida que ajuda o ambiente.” [**é evidente que; se; do mesmo modo**]

Anexo 12 – Ficha de Produção Escrita, aula 4 (1.º ciclo de investigação-ação)

Nome: _____ Ano: 11.º
Turma: _____ Data: ___ / ___ / _____

Texto de opinião

Grupo I – Ativação de conhecimentos prévios

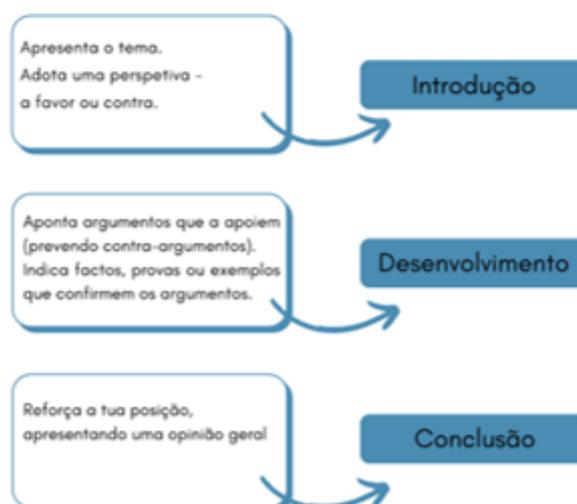
VAMOS RECORDAR:

O texto argumentativo procura persuadir o recetor de uma determinada opinião, refutá-la ou debater um tema. Para tal, o emissor assume uma posição, apresentando argumentos que permitam justificá-la.

O recurso a exemplos ou citações permite fortalecer os argumentos.

Os conetores discursivos são utilizados para articular as partes do texto.

Como é a estrutura de um texto argumentativo?



1º Passo – Planificação

Cria um esquema, de modo a que a informação fique bem estruturada e distribuída pelo texto.

GRUPO IV

No século XVI, o mundo por descobrir era um grande desafio. Hoje em dia, há outros desafios, nomeadamente o da preservação do ambiente.

Na tua opinião, estamos a fazer o necessário para preservar o nosso planeta?

Escreve um texto de opinião bem estruturado, com um mínimo de 160 e um máximo de 260 palavras, em que defendas o teu ponto de vista.

O teu texto deve incluir:

- a indicação do teu ponto de vista;
- a apresentação de, pelo menos, duas razões que justifiquem a tua posição;
- uma conclusão adequada.

Figura 1. Fonte- Exame Nacional de Língua Portuguesa, 9º ano, 1ª chamada, 2019



2º Passo – Redação

Escreve o teu texto, sem te esqueceres de:

Indicar o teu ponto de vista, utilizando expressões como: *na minha opinião; no meu ponto de vista; a meu ver; acho que...*

Utilizar conectores de forma a organizar o discurso:

- Para apresentar argumentos: *visto que; pois; porque, uma vez que...*

- Para introduzir exemplos e explicações: *ou seja; isto é; como se pode ver; por exemplo...*
- Para concluir: *em suma; concluindo; portanto; assim; em síntese...*

3º Passo – Revisão

No final, não te esqueças de reler o texto, tendo em atenção:

- O tema e a pertinência da informação;
- A organização textual;
- A pontuação;
- A correção linguística;
- O número de palavras.

Grupo II – Escrita

A educação determina ou condiciona o futuro do ser humano?

1- Com base nos excertos sobre a educação de Carlos, da obra *Os Maias*, escreve um texto de opinião bem estruturado, com um mínimo de 160 e um máximo de 260 palavras, em que defendas o teu ponto de vista. Deves apresentar dois argumentos (a favor ou contra), de forma clara e pertinente, recorrendo a exemplos.

Não te esqueças de seguir todas as fases do processo de escrita: planificação, textualização e revisão, procedendo a uma nova textualização.

Observações:

1. Para efeitos de contagem, considera-se **uma palavra** qualquer sequência delimitada por espaços em branco, mesmo quando esta integre elementos ligados por hífen (exemplo: /di-lo-ei/). Qualquer número conta como uma única palavra, independentemente do número de algarismos que o constituam (exemplo: /2019/).

2. Relativamente ao desvio dos limites de extensão indicados, há que atender ao seguinte:

- um desvio dos limites de extensão implica uma desvalorização parcial de até dois pontos;
- um texto com extensão inferior a 55 palavras é classificado com 0 (zero) pontos.

Planificação

Tema

Introdução (1 parágrafo)	Desenvolvimento (2 parágrafos = 2 argumentos a favor ou contra)	Conclusão (1 parágrafo)

Revisão

Antes de entregar, relê o teu texto e verifica:

	Sim	Não
Apresentei o tema		
Adotei uma perspetiva – favor ou contra		
Indiquei dois argumentos		
Forneci exemplos		
Utilizei os conectores adequados		
Respeitei o limite de palavras estipulado		
Tive cuidado com a pontuação e com os erros ortográficos		

Anexo 13 – Tabela de classificação da primeira produção textual

Aluno	Gênero Textual	Tema/ Pertinência	Estrutura e coesão textuais	Extensão	Sintaxe e Morfologia	Pontuação	Ortografia	Cotação
A01	5	5	5	5	5	5	5	35
A02								
A03	5	5	5	5	4	3	5	32
A04	4	4	4	5	4	3	5	29
A05								
A06	4	4	5	5	5	3	5	31
A07	5	5	5	3	5	4	5	32
A08								
A09								
A10								
A11								
A12	4	4	4	1	5	3	5	26
A13	5	5	5	5	5	3	5	33
A14	3	3	3	5	3	3	3	23
A15	3	3	3	5	3	3	5	25
A16								
A17								
A18	4	4	4	5	4	3	5	29
A19								
A20	5	5	5	5	5	3	5	33
A21	3	3	4	5	4	3	5	27
A22	4	4	4	5	5	5	5	32
A23								
A24	3	3	4	5	5	3	5	28
A25	3	3	3	5	5	3	5	27
A26								
A27	5	5	5	5	4	3	5	32
A28	4	4	4	5	5	3	5	30

Legenda	
	Faltou neste dia

Anexo 14 – Questões Kahoot!, aula 1 (2.º ciclo de investigação-ação)

Qual a data e o local de nascimento de Cesário Verde?



56



▲ 25 de fevereiro de 1855, em Lisboa

◆ 19 de julho de 1883, em Coimbra

● 19 de julho de 1855, em Lisboa

■ 25 de fevereiro de 1883, em Coimbra

Em vida, Cesário Verde viu a sua obra...

Pular

19



0
resposta

▲ servir de inspiração à criação literária de outros poetas

◆ suscitar admiração e reconhecimento, apesar de esta não ter sido divulgada

● suscitar indiferença ou rejeição por parte dos seus contemporâneos

■ ser elogiada pela modernice dos seus poemas

2/10

🔒 kahoot.it PIN do jogo: 4581429

No que concerne à oposição campo/ cidade, é correto afirmar que o espaço da cidade...

Pular

17



0
resposta

▲ surge associado à vitalidade

◆ é um lugar repleto de saúde e riqueza

● é o espaço cuja vitalidade suscita o elogio do sujeito poético

■ está associado à opressão e à degradação

3/10

🔒 kahoot.it PIN do jogo: 4581429

Com que idade morreu o poeta?

14



0 resposta

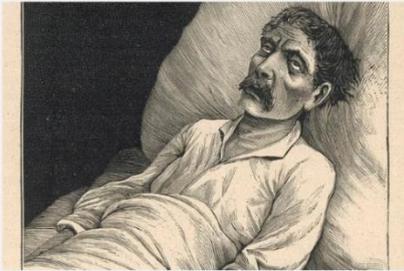
▲ 41 ◆ 29 anos

● 30 ■ 31 anos

4/10 kahoot.it PIN do jogo: 4581429

Qual foi a causa da morte de Cesário Verde?

18



0 resposta

▲ Cancro ◆ Tuberculose

● Cólera ■ Acidente

5/10 kahoot.it PIN do jogo: 4581429

São conceitos importantes para a compreensão da poesia de Cesário Verde...

18



0 resposta

▲ a deambulação e a transfiguração do real ◆ a descrição romântica do campo e a análise do real

● a descrição puramente objetiva do real e a deambulação ■ a descrição subjetiva e a crítica objetiva do real

6/10 kahoot.it PIN do jogo: 4581429

Na poesia de Cesário são...

18



0 resposta

▲ apresentados vários estilos de vida

◆ evidenciados diferentes tipos sociais

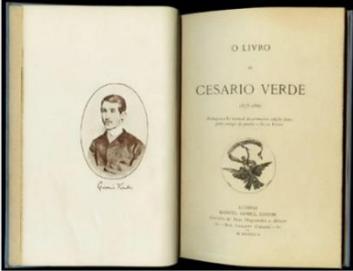
● denunciados os vícios da classe dirigente

■ elogiados os opressores e os exploradores

7/10 kahoot.it PIN do jogo: 4581429

A obra "O Livro de Cesário Verde" foi publicada por...

18



0 resposta

▲ Cesário Verde

◆ Joaquim Verde

● Gomes Leal

■ Silva Pinto

8/10 kahoot.it PIN do jogo: 4581429

Cesário Verde mostra compaixão para com algumas personagens, nomeadamente...

55



0 resposta

▲ os lojistas, a engomadeira e as varinas

◆ os dentistas, os caixeiros e os aristocratas

● a engomadeira, o operário e a prostituta

■ os calceteiros, os operários e os dentistas

9/10 kahoot.it PIN do jogo: 2600322

🔍 🔊

A personagem central da obra de Cesário Verde é...

Pular

55



0 resposta

▲ o povo trabalhador e humilde

◆ a cidade de Lisboa

● a burguesia em ascensão

■ a vida rural em Linda-a-Pastora

10/10

🔒 kahoot.it PIN do jogo: 2600322

Anexo 15 – Guião de Leitura: Cesário Verde, aula 2 (2.º ciclo de investigação-ação)



Nome: _____
Ano: 11º Turma: _____ Data: ___ / ___ / _____

O sentimento dum ocidental

I- Ave-Marias

1. Lê atentamente a primeira parte do poema – “Ave-Marias”, da página 342 do manual, assinalando os vocábulos desconhecidos.
2. Indica o assunto do poema.
- 2.2. Identifica os elementos do espaço observado:
 - Figuras humanas
 - Edificações
 - Locais
 - Transportes
3. Caracteriza o estado de espírito do sujeito poético.
4. Completa o seguinte texto, que mostra os contrastes descritos ao longo do poema.

A nível das personagens, é possível encontrar um contraste entre a ociosidade _____, como por exemplo os _____, arlequins e _____, e as classes _____, como as _____, os calafates e as _____.

Em relação ao espaço, há um contraste entre a paisagem _____ e industrial de _____ e o _____, uma vez que os que vão para a _____ são _____ e os que ficam em _____ são _____.

No que diz respeito aos tempos, há um contraste entre o _____, momento da industrialização, e o _____ heróico e longínquo, associado à figura de _____ e ao universo _____. A presença de um “couraçado inglês” onde, no passado, estariam “_____” aponta para a perda do poder que Portugal detinha na era dos Descobrimentos relativamente a outras nações.

5. Faz corresponder os versos da coluna A com os recursos expressivos da coluna B e o objetivo da coluna C.

COLUNA A	COLUNA B	COLUNA C
1- “as sombras, o bulício, o Tejo, a maresia” (v.3)	a) Comparação	A) Descrição da cidade
2- “Madrid, Paris, Berlim, S. Petersburgo, o mundo!” (v.12)	b) Dupla Adjetivação	B) Crítica Social
3- “Como morcegos, ao cair das badaladas” (v.15)	c) Enumeração	
4- “De jaquetão ao ombro, enfarruscados, secos” (v.18)	d) Hipálage	
5- “Mouros, baixéis, heróis, tudo ressuscitado!” (v.22)	e) Metáfora	
6- “De um couraçado inglês” (v.26)	f) Sinestesia	
7- “Reluz, viscoso, o rio” (v.34)		
8- “E num cardume negro, hercúleas, galhofeiras” (v.35)		
9- “Seus troncos varonis recordam-me pilastras.” (v.38)		

1- _____ - _____; 2- _____ - _____; 3- _____ - _____; 4- _____ - _____; 5- _____; 6- _____ - _____; 7- _____ - _____; 8- _____ - _____; 9- _____ - _____.

6. O sujeito poético dá especial atenção às varinas, que sofrem um processo de transfiguração. Explicita-o, preenchendo os espaços.

As varinas são “_____”, ou seja, trabalhadoras, numa eventual alusão às abelhas. Esta _____ realça a sua força, a sua azáfama, mas também o lado _____ da situação em que vivem. A mesma ideia está presente na expressão “_____”, sugerindo o luto decorrente dos naufrágios dos pescadores.

7. Identifica alguns aspetos formais do poema, assinalando como verdadeiras (V) ou falsas (F) as seguintes afirmações, justificando.

- O poema é constituído por 11 versos.
- O verso “Nas nossas ruas, ao anoitecer” tem onze sílabas métricas.
- O verso “Há tal soturnidade, há tal melancolia”, é alexandrino
- Todas as estrofes apresentam rimam cruzada.

Anexo 16 – Ficha de Produção Escrita, aula 3 (2.º ciclo de investigação-ação)



Nome: _____ Ano: 11.º
Turma: _____ Data: ___/___/_____

Texto de opinião

A cidade, como qualquer espaço comunitário, é um lugar complexo, com os seus problemas.

1- Escreve um texto de opinião bem estruturado, com um mínimo de 160 e um máximo de 260 palavras, em que presentes e defendas duas medidas que, no teu ponto de vista, devam ser implementadas, de forma a tornar a tua cidade, vila ou aldeia um espaço comunitário mais acolhedor ou mais funcional. Deves apresentar dois argumentos (a favor ou contra), de forma clara e pertinente, recorrendo a exemplos.

Não te esqueças de seguir todas as fases do processo de escrita: planificação, textualização e revisão, procedendo a uma nova textualização.

Observações:

1. Para efeitos de contagem, considera-se **uma palavra** qualquer sequência delimitada por espaços em branco, mesmo quando esta integre elementos ligados por hífen (exemplo: /di-lo-ei/). Qualquer número conta como uma única palavra, independentemente do número de algarismos que o constituam (exemplo: /2019/).

2. Relativamente ao desvio dos limites de extensão indicados, há que atender ao seguinte:

– **um** desvio dos limites de extensão implica uma desvalorização parcial de até dois pontos;

– **um** texto com extensão inferior a 55 palavras é classificado com 0 (zero) pontos.

Planificação

Tema

Introdução (1 parágrafo)	Desenvolvimento (2 parágrafos = 2 argumentos a favor ou contra)	Conclusão (1 parágrafo)

Revisão

Antes de entregar, relê o teu texto e verifica:

	Sim	Não
Apresentei o tema		
Adotei uma perspetiva – favor ou contra		
Indiquei dois argumentos		
Forneci exemplos		
Utilizei os conectores adequados		
Respeitei o limite de palavras estipulado		
Tive cuidado com a pontuação e com os erros ortográficos		

Anexo 17 – Tabela de Classificação da segunda produção escrita

Aluno	Gênero Textual	Tema/ Pertinência	Estrutura e coesão textuais	Extensão	Sintaxe e Morfologia	Pontuação	Ortografia	Cotação
A01	5	5	5	5	5	3	5	33
A02	3	3	4	1	5	3	5	24
A03	5	5	5	5	5	3	5	33
A04	3	4	3	3	5	3	5	26
A05								
A06	5	5	4	5	5	5	5	34
A07	5	5	4	5	5	3	5	32
A08	5	5	5	5	5	3	5	33
A09	3	4	3	3	3	3	5	24
A10	5	5	5	3	5	5	3	31
A11	5	5	4	5	5	3	5	32
A12	5	5	4	5	4	5	5	33
A13	5	5	4	5	5	3	5	32
A14				1				
A15								
A16	5	5	5	5	4	3	5	32
A17	5	5	5	5	4	3	5	32
A18	5	5	5	5	4	5	5	34
A19	5	5	4	5	4	3	1	27
A20								
A21	5	5	5	5	5	3	5	33
A22	5	5	5	5	5	3	5	33
A23	5	5	5	3	5	5	5	33
A24								
A25	5	5	4	5	5	3	5	32
A26	3	3	3	3	5	3	5	25
A27	5	5	5	5	4	5	5	34
A28	5	5	5	3	5	3	5	31

Legenda	
	Faltou neste dia
	Não cumpriu a tarefa

Anexo 18 – Questionário Final – Escola Secundária Filipa de Vilhena



Nome: _____ Turma: _____

Data: ____/____/____

Questionário

1. Assinala com uma cruz (x) a tua opinião, tendo em conta a seguinte escala:

1- Discordo totalmente	2- Discordo	3- Indeciso	4- Concordo	5- Concordo completamente
------------------------	-------------	-------------	-------------	---------------------------

	1	2	3	4	5
As atividades da professora Catarina contribuíram para que melhorasse as minhas capacidades de argumentação escrita.					
As atividades realizadas facilitaram o processo de escrita de textos de opinião.					

2. Em que fase(s) do processo de escrita evoluíste? Podes assinalar mais do que uma opção.

- Planificação.
- Textualização
- Revisão.
- Nenhuma das opções.

2.2. Em que aspeto(s) progrediste? Podes assinalar mais do que uma opção.

- Organizar as ideias.
- Explicitar o ponto de vista.
- Justificar com argumentos e exemplos.

- Utilizar o registo de língua apropriado.
- Encadear as frases e os parágrafos.
- Diversificar a utilização dos marcadores discursivos.
- Nenhuma das opções.

3. Em geral, gostaste das atividades realizadas na aula da professora Catarina?

- Sim.
- Não.

3.2. Porquê?

4. Gostarias de fazer alguma sugestão?

Obrigada! 😊