U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

MESTRADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE INGLÊS

A escrita como processo: Atividades de pré e pós-escrita como promotores de qualidade da produção de um texto de opinião em Português e Inglês no Ensino Secundário

Andriana Hamivka

M

2019

Andriana Hamivka

A escrita como processo: Atividades de pré e pós-escrita como promotores de qualidade da produção de um texto de opinião em Português e Inglês no Ensino Secundário

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Inglês,
orientada pela Professora Doutora Marta Isabel de Oliveira Várzeas
coorientada pelo Professor Doutor Paulo Jorge de Sousa Oliveira Santos e
pelo Professor Doutor Nicolas Robert Hurst
Orientador de Estágio de Português, Dra. Ana Paula Mendes Cunha Ferreira
Orientador de Estágio de Inglês, Dra. Maria Isabel Tomé Queirós
Supervisor de Estágio de Português, Professora Doutora Marta Isabel de Oliveira Várzeas
Supervisor de Estágio de Inglês, Professor Doutor Nicolas Robert Hurst

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2019

A escrita como processo:
Atividades de pré e pós-escrita como promotores de qualidade da produção de um texto de opinião em Português e Inglês no Ensino Secundário

Andriana Hamivka

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Inglês, orientada pela Professora Doutora Marta Isabel de Oliveira Várzeas
coorientada pelo Professor Doutor Paulo Jorge de Sousa Oliveira Santos e
pelo Professor Doutor Nicolas Robert Hurst

Membros do Júri

Professor Doutor Rogélio José Ponce de León Romeo
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professor Doutor Belmiro Fernandes Pereira
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Marta Isabel de Oliveira Várzeas
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 19 valores

À minha mãe, a única que nunca me deixou em guerra sozinha e sempre esteve por perto quando precisei dela.
À minha avó, a quem tudo devo. Eu sei que querias acompanhar-me nesta jornada por mais tempo.

Sumário

Declaração de honra 10
Agradecimentos 11
Resumo 14
Abstract 15
Índice de figuras 16
Índice de gráficos 17
Introdução 19
Capítulo 1 – Contexto da investigação e a escolha do tema da investigação 23
1.1. Apresentação do contexto da investigação 23
1.1.1. Escola Secundária de Penafiel 23
1.1.2. Caracterização das turmas disponíveis 25
1.1.2.1. A turma de Português 26
1.1.2.2. A turma de Inglês 28
1.2. Identificação do tema da investigação-ação 29
1.2.1. A observação simples e espontânea 30
1.2.2. A observação formal: grelhas de observação 32
1.2.3. Análise documental: testes de avaliação do primeiro período 33
1.3. Delimitação da área de investigação e dos objetivos do projeto 36
Capítulo 2 – Enquadramento teórico 39
2.1. A competência escrita 39
2.2. A importância da escrita 43
2.3. A escrita nos documentos oficiais 45
2.4. A escrita na sala de aula de línguas 48
2.5. O processo da escrita e os seus modelos 58
2.5.1. Os subprocessos da escrita 64
2.5.1.1. A planificação 65
2.5.1.2. A textualização 66
2.5.1.3. A revisão 67
2.6. O papel do professor no ensino da escrita 68
2.7. A avaliação da expressão escrita 73
2.8. A questão do erro na escrita no *ethos* pedagógico 76
Capítulo 3 – Intervenção pedagógico didática 81
3.1. O plano de intervenção, os instrumentos de recolha de dados e as opções metodológicas 81
3.1.1. O questionário inicial 83

3.1.2. Atividades realizadas nas aulas de Português – primeiro ciclo 86
3.1.3. Atividades realizadas nas aulas de Inglês – primeiro ciclo 91
3.1.4. O questionário de satisfação para com os exercícios de pré-escrita 94
3.1.5. Atividades realizadas nas aulas de Português – segundo ciclo 95
3.1.6. Atividades realizadas nas aulas de Inglês – segundo ciclo 98
3.1.7. O questionário de satisfação para com os exercícios de pós-escrita 102
3.2. Apresentação e interpretação dos resultados 102
3.2.1. O questionário inicial 102
3.2.1.1. A turma de Português 103
3.2.1.1. A turma de Inglês 108
3.2.2. O primeiro ciclo 113
3.2.2.1. A turma de Português 113
3.2.2.2. A turma de Inglês 115
3.2.3. O questionário de satisfação relativamente às atividades de pré-escrita 117
3.2.3.1. A turma de Português 117
3.2.3.2. A turma de Inglês 120
3.2.4. O segundo ciclo 122
3.2.4.1. A turma de Português 122
3.2.4.2. A turma de Inglês 126
3.2.5. O questionário de satisfação relativamente às atividades de pós-escrita 130
3.2.5.1. A turma de Português 130
3.2.5.1. A turma de Inglês 133
Considerações finais 136
Referências bibliográficas 138
Anexos 148
Anexo 1 – Grelhas de observação de IPP 149
Anexo 2 – Grelhas de observação das dificuldades na escrita 165
Anexo 3 – Autorização para a utilização e processamento de dados 166
Anexo 4 – Questionário inicial 167
Anexo 5 – Ficha da oficina de escrita de Português: atividades de pré-escrita I 171
Anexo 6 – Ficha da oficina de escrita de Português: atividades de pré-escrita II 177
Anexo 7 – Ficha de textualização de Português 185
Anexo 8 – Ficha da oficina de escrita de Inglês: atividades de pré-escrita I 186
Anexo 9 – Exercícios de análise textual do manual de Inglês 190
Anexo 10 – Ficha da oficina de escrita de Inglês: atividades de pré-escrita II 194
Anexo 11 – Ficha de textualização de Inglês 204

Anexo 12 – Questionário de satisfação pós pré-escrita de Português 205
Anexo 13 – Questionário de satisfação pós pré-escrita de Inglês 207
Anexo 14 – Ficha da oficina de escrita de Português: atividades de pós-escrita 209
Anexo 15 – Grelha de autoavaliação de Português 236
Anexo 16 – Grelha de heteroavaliação de Português 237
Anexo 17 – Descritores de desempenho de Português 239
Anexo 18 – Grelha de avaliação dos textos de Português 240
Anexo 19 – Grelha de análise dos erros nos textos de Português 241
Anexo 20 – Ficha da oficina de escrita de Inglês: atividades de pós-escrita 242
Anexo 21 – Grelha de autoavaliação de Inglês 247
Anexo 22 – Grelha de heteroavaliação de Inglês 248
Anexo 23 – Descritores de desempenho de Inglês 250
Anexo 24 – Grelha de avaliação dos textos de Inglês 251
Anexo 25 – Grelha de análise dos erros nos textos de Inglês 252
Anexo 26 – Questionário de satisfação pós pós-escrita 253

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 referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Lousada, 06-07-2019

Andriana Hamivka

Agradecimentos

O relatório de estágio que se segue não é um simples culminar de uma etapa do meu percurso académico, é, sobretudo, uma enorme realização a nível pessoal. Trata-se apenas de um conjunto de passos, que, espero, serão o início de um futuro docente, unido por um laço siamês à investigação contínua, ao estudo cada vez mais aprofundado, à problematização da ação educativa e à reflexão da prática pedagógica.

Todavia, estes passos teriam sido muito mais trémulos, inseguros e amargos sem todos aqueles que me acompanharam neste percurso e que, direta ou indiretamente, me marcaram. Assim, é com uma enorme satisfação que manifesto aqui os meus mais profundos agradecimentos:

Em primeiro lugar, e com profundo respeito, à orientadora deste relatório e supervisora do estágio de Português, Professora Doutora Marta Várzeas, por ter aceitado orientar este escrito académico. Teria sido impossível concluí-lo sem a sua disponibilidade para o esclarecimento de dúvidas, tempo, ajuda dedicada e pronta, exigência e profissionalismo, estímulo e votos de confiança, a par de um entusiasmo vivo manifestado durante todo o ano. Agradeço-lhe imenso pela partilha de saberes e experiências e pelo amor à língua portuguesa que sempre soube transmitir.

Ao Professor Doutor Paulo Santos, coorientador deste projeto, pelas sugestões e comentários valiosos, pela exímia competência, bem como por toda a disponibilidade e ajuda com que acompanhou este projeto de investigação-ação.

Ao Professor Doutor Nicolas Hurst, coordenador deste relatório e supervisor de estágio de Inglês, pela disponibilidade, pelos comentários e críticas, que em tudo me fortaleceram profissional e pessoalmente, e ensinaram a defender o meu ponto de vista de forma mais assertiva.

A todos os meus professores de todos os níveis de escolarizadade, mas, especialmente, os da Faculdade, pelas aulas memoráveis, pela ajuda e pelos ensinamentos que me incentivaram a continuar a seguir o sonho que tive desde que me lembro. Igualmente, um enorme obrigado a todos aqueles que falavam desta profissão como de um "suicídio", deram-me forças para provar que estavam enganados.

Às minhas orientadoras de estágio, Professoras Ana Paula e Tomé, pelos sábios conselhos, pela atenção, preocupação, infindável disponibilidade e auxílio, pela dedicação e amizade. E, tendo em conta que a prática letiva não é solitária, agradeço aos alunos, funcionários e professores da Escola Secundária de Penafiel, pela ternura com que me acolheram e pelo comprometimento para com as suas tarefas.

Aos alunos e professoras do CLAP, com quem trabalho de perto já há demasiados anos para serem contados, pela magia, por me fazerem acreditar no ensino diariamente e por comprovarem que tenho vocação para a profissão escolhida.

Este ano de estágio foi caracterizado pela renúncia e provação do tempo pessoal e familiar. Neste sentido, o meu principal agradecimento é para os meus pais, os melhores professores, pelos saberes transmitidos, pela possibilidade de ser quem sou, pela concretização de todos os meus sonhos, pela aposta na minha educação, com todos os sacrifícios daí provenientes. Não há palavras capazes de transmitir a minha gratidão por nunca me terem deixado a sós com as trevas que por vezes me assombravam e por, nesses momentos de desânimo, terem sido o fio de luz que me guiava. Agradeço-vos, igualmente, pela crença inesgotável em mim, pela paciência e carinho, pelo amor e apoio incondicionais. Sem vós nada disto seria possível.

A ti, avó, que partiste demasiado cedo. Eu sei que todas as noites pedias a Deus para partilhar comigo dois momentos cruciais na minha vida, um deles – este. A ti devo tudo. Apesar de não estares aqui, foste uma fonte de inspiração constante; as tuas palavras, que ficaram para sempre gravadas na minha memória, deram-me forças para nunca desistir e têm-me incitado diariamente a ser cada vez melhor em todas as vertentes da minha vida. És o farol que me guia quando estou perdida nas tempestades mais violentas.

Ao meu namorado, André, que caminhou comigo incansavelmente durante toda esta experiência, pelo amor, amizade e ânimo que me soube transmitir nos momentos em que parecia já não possuir forças para prosseguir. Agradeço, especialmente, o facto de saberes esperar pelos momentos de maior disponibilidade da minha parte.

Aos meus amigos, especialmente, à Cat e à Rite, que me entenderam como ninguém durante todos estes anos da vida académica, pelas longas conversas cheias de luz; pela amizade, incentivos, conselhos, conhecimentos partilhados; pelos momentos de muitos livros, bolachas, chá e felicidade; pelos abraços.

E, finalmente, não podia deixar de referir os meus companheiros de toda a hora, o

meu gato Kuzia, que durante quase dez anos escolhe os momentos mais oportunos para se aconchegar no meu colo, e o meu cão Niki, que, até nos dias mais moles e preguiçosos, sempre me obrigou a sair da cama, apanhar um pouco de ar fresco com ele e começar a fazer algo útil.

Resumo

Este estudo tem por objetivo estudar a importância das atividades de pré e pós-escrita para a qualidade da expressão escrita dos alunos do Ensino Secundário. Desenvolvido no âmbito do estágio pedagógico de Português e Inglês, este estudo, respeitando os princípios de uma investigação-ação, parte de uma abordagem teórica que advoga a relevância da escrita, os seus modelos, o papel do professor no ensino e na aprendizagem da competência escrita, a avaliação dos textos produzidos e noção do erro. A reflexão sobre esta base teórica está na base da criação de atividades práticas, descritas e analisadas, aplicadas às turmas de regência durante o estágio pedagógico.

Palavras-chave: ensino e aprendizagem; pedagogia da escrita; planificação textual; revisão do texto; motivação.

Abstract

This study aims to highlight the importance of pre and post-writing activities in the quality of written expression of secondary school students. Developed within the pedagogical internship of Portuguese and English, this study, respecting the principles of an action research, starts from a theoretical approach that advocates the relevance of writing, its models, the teacher's role in teaching and learning writing, the evaluation of the texts produced and the notion of error. The reflection on this theoretical ground is the basis of the creation of practical activities, described and analysed, applied to the conducting classes during the pedagogical internship.

Keywords: teaching and learning; writing pedagogy; textual planning; text revision process; motivation.

Índice de figuras

Figura 1: Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais.....41
Figura 2: Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita.....42
Figura 3: Escala no *Quadro Europeu Comum de Referência*.....46
Figura 4: Componentes do *Programa de Inglês, Nível de Continuação*.....48
Figura 5: Modelos didáticos de expressão escrita de Cassany.....56
Figura 6: O Processo de Escrita de Flower & Hayes de 1980.....60
Figura 7: O Processo de Escrita de Flower & Hayes de 1996.....62
Figura 8: O modelo de "dizer o conhecimento" de Beireter e Scardamalia.....63
Figura 9: O modelo de "transformar o conhecimento" de Beireter e Scardamalia.....64
Figura 10: As componentes da prática do ensino motivacional de Dörnyei.....72

Índice de gráficos

Gráfico 1: Resultados do 1º teste de Português.....34
Gráfico 2: Resultados do 2º teste de Português.....34
Gráfico 3: Resultados do 1º teste de Inglês.....35
Gráfico 4: Resultados do 2º teste de Inglês.....35
Gráfico 5: Questionário inicial de Português, resultados da 1ª pergunta.....103
Gráfico 6: Questionário inicial de Português, resultados da 4ª pergunta.....105
Gráfico 7: Questionário inicial de Português, resultados da 6ª pergunta.....105
Gráfico 8: Questionário inicial de Português, resultados da 7ª pergunta.....106
Gráfico 9: Questionário inicial de Inglês, resultados da 1ª pergunta.....108
Gráfico 10: Questionário inicial de Inglês, resultados da 4ª pergunta.....110
Gráfico 11: Questionário inicial de Inglês, resultados da 6ª pergunta.....110
Gráfico 12: Questionário inicial de Inglês, resultados da 7ª pergunta.....111
Gráfico 13: Avaliação das versões iniciais dos textos de Português.....114
Gráfico 14: Erros das versões iniciais dos textos de Português.....114
Gráfico 15: Percentagem dos erros nas versões iniciais dos textos de Português.....115
Gráfico 16: Avaliação das versões iniciais dos textos de Inglês.....116
Gráfico 17: Erros das versões iniciais dos textos de Inglês.....116
Gráfico 18: Percentagem dos erros nas versões iniciais dos textos de Inglês.....117
Gráfico 19: Questionário pós pré-escrita de Português, resultados da 2ª pergunta.....118
Gráfico 20: Questionário pós pré-escrita de Inglês, resultados da 2ª pergunta.....120
Gráfico 21: Avaliação das primeiras reescritas de Português.....123
Gráfico 22: Erros das primeiras reescritas de Português.....123
Gráfico 23: Avaliação das segundas reescritas de Português.....124
Gráfico 24: Erros das segundas reescritas de Português.....124
Gráfico 25: Avaliação das versões finais dos textos de Português.....125
Gráfico 26: Erros das versões finais dos textos de Português.....125
Gráfico 27: Avaliação das primeiras reescritas de Inglês.....127
Gráfico 28: Erros das primeiras reescritas de Inglês.....127
Gráfico 29: Avaliação das segundas reescritas de Inglês.....128
Gráfico 30: Erros das segundas reescritas de Inglês.....128

Gráfico 31: Avaliação versões finais dos textos de Inglês.....129
Gráfico 32: Erros das versões finais dos textos de Inglês.....129
Gráfico 33: Questionário pós pós-escrita de Português, resultados da 2ª pergunta.....130
Gráfico 34: Questionário pós pós-escrita de Inglês, resultados da 2ª pergunta.....133

Introdução

O estudo que se segue foi realizado a partir do trabalho desenvolvido durante o estágio pedagógico de Português e Inglês, componente da iniciação à prática profissional do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Inglês, que decorreu no ano letivo de 2018/2019, na Escola Secundária de Penafiel. Com base no estudo documental aliado à observação direta das turmas de regência, foram estabelecidas as possíveis áreas de intervenção, das quais uma foi eleita como problemática central de investigação-ação. Alicerçadas nesta decisão, foram desenhadas experiências pedagógico-didáticas fundamentadas teoricamente e organizadas num plano de intervenção capaz de ir ao encontro das necessidades específicas e heterogéneas dos alunos envolvidos, por um lado, e de se adequar ao contexto educativo e aos programas nacionais dos anos e disciplinas envolventes, por outro.

A competência da escrita constitui a área de intervenção privilegiada: além da ausência quase total do trabalho direcionado para o desenvolvimento desta competência dentro da sala de aula, era evidente o generalizado desinteresse e desmotivação dos aprendentes face a escrita. Embora seja uma das capacidades fundamentais nas esferas escolar, pessoal e até mesmo profissional, que agrega conhecimentos de múltiplos domínios – ortográfico, lexical, gramatical, comunicativo e cognitivo – a escrita nem sempre constitui uma prioridade nas aulas de língua materna e de língua estrangeira. Torna-se, por isso, impreterível desenvolver um trabalho faseado mas sistemático do ensino da escrita, que mobilize o conhecimento e a consciência dos aspetos que possam influenciar favoravelmente as produções escritas dos estudantes. Este trabalho reflexivo sobre a composição de textos ergue-se contra a tendência generalizada do ensino em que "o texto escrito não é (ou muito raramente é) tomado como objeto de uma reflexão ou de uma exploração que explicite apropriadamente a sua estruturação e o seu funcionamento na interação comunicativa" (Fonseca, 1992: 227). Segundo a mesma autora, uma ideia generalizada e preocupante que norteia a pedagogia da escrita é a de que "[os alunos] não aprendem a escrever pela razão simples de que, na escola, não se ensina a escrever" (*idem.*: 226). Embora acreditemos que não é a lei universal, e que existem muito boas exceções a esta regra, reconhecemos que no contexto atual da sociedade tecnocrática, preocupada com

o sucesso imediato, e do ensino, onde operam o cumprimento rigoroso de programas e os resultados obtidos através de uma avaliação sumativa, não é fácil atrair os alunos, que frequentemente carecem de hábitos de leitura, para uma tarefa desgastante, demorada, e trabalhosa, cuja aprendizagem pode não ter resultados imediatamente visíveis e mensuráveis. É fulcral, neste sentido, elaborar estratégias e materiais que motivem e acendam nos alunos o desejo de conhecer e de aperfeiçoar as suas capacidades, condição necessária para uma aprendizagem duradoura. Mais do que ter um reportório de regras de pontuação ou de gramática, as crianças precisam de ampliar o uso da língua, saindo das margens da oralidade um tanto informal.

Não se ensina a escrever "porque se exige que os discentes escrevam e porque o docente corrige o produto conseguido" (Graça & Pereira, 2014: 139), correção essa que muitas vezes nem é lida pelos primeiros, já que tantas correções e anotações a caneta vermelha desmotivam só ao avistá-las (cf., por exemplo, Cabral, 1994). Além disso, na maior parte das vezes, não se solicitam nenhumas atividades posteriores com o texto corrigido. Não é a "redacção como actividade isolada ou, quando muito, produto final de um processo" (Citelli, 2002: 10) que é significativa numa pedagogia da escrita, mas todo o processo que a envolve, que antecede e procede a textualização.

Por conseguinte, nesta dissertação, foi reconhecida a importância do exercício de planificação e de revisão textual como potencial motor de promoção da escrita, tendo como alvo, concomitantemente, aumentar a qualidade dos textos produzidos e fomentar o gosto pela escrita, tendencionalmente capaz de aprofundar a relação dos discentes tanto com a língua materna, como com a estrangeira. Procurou-se, igualmente, trabalhar a escrita não como comummente se pratica, de forma desarticulada e fora da sala de aula, mas sim, criar uma simbiose, abrir-lhe tempo e espaço integrante e articulatório no tecido letivo aparentemente sobrecarregado (e a listagem sintética que se segue não esgota a extensão do currículo) de conteúdos gramaticais, literários, sociais e tantos outros a lecionar, preparações para os testes, os próprios testes, juntamente com as respetivas correções, apresentações orais, projetos e visitas de estudo. Importa ressalvar, porém, que o objetivo deste estudo não é, nem pode ser (pelas condições em que é feito, a sua duração e dimensão), tirar ilações generalizáveis. Trata-se só e humildemente de mostrar que é possível realizar atividades de expressão escrita em aula que tenham impacto não só na qualidade dos textos produzidos, mas também na própria relação dos alunos com a escrita, que é possível "[a]prender a ler e a escrever, lendo e escrevendo, e aprender a ler e a

escrever, através da programação de exercícios próprios para a detecção de determinados, mecanismos localizados, de determinadas habilidades específicas" (Pereira, 2008: 31).

De acordo com a tipologia deste trabalho escrito e dos objetivos específicos, este relatório de estágio apresenta três partes essenciais: o primeiro capítulo visa caracterizar o ambiente em que decorreu o estudo, juntamente com os perfis das turmas envolvidas. À análise dos dados recolhidos que permitiram o delinear desses perfis seguir-se-á a descrição do processo da escolha do objeto de investigação. Por fim, dar-se-á conta da questão de partida que determinou os objetivos deste estudo.

O segundo capítulo apresenta o enquadramento teórico deste projeto, com os respetivos conceitos fundamentais. Será reconhecida a importância da escrita globalmente, para qualquer indivíduo e, particularmente, os seus benefícios para os alunos. No âmbito escolar, encontrará, igualmente, um lugar a análise documental dos reguladores do ensino, a fim de se entender como a escrita é contemplada nos documentos oficiais de órgãos como o Ministério da Educação. Desta particularização resultará uma reflexão sobre o papel do professor no ensino e na aprendizagem da escrita e sobre a avaliação desta competência. Assim, nesta parte, pretende-se apresentar o esqueleto geral de processo de escrita, bem como sistematizar as linhas de investigação sobre o tema. Cruzar-se-ão duas perspetivas pedagógicas – uma que incide sobre o desenvolvimento da competência escrita, encarada como um processo, e outra centrada na afetividade e no envolvimento pessoal dos alunos como promotores de concentração e de comprometimento com as tarefas propostas.

O último capítulo tem um caráter misto: por um lado, corresponde à parte prática da investigação, em que serão apresentadas as atividades dinamizadas no âmbito do estágio pedagógico com turmas do ensino secundário e os respetivos materiais; por outo, será comprovado o benefício da visão faseada da prática da escrita, cuja competência não é o resultado de uma mera prática, mas uma combinação de conhecimento científico e do treino intencional. Do mesmo modo, terá lugar a explicitação da metodologia adotada aquando do tratamento de dados, juntamente com a descrição dos instrumentos da sua recolha, depois da qual se procederá à análise e interpretação dos resultados obtidos a partir das experiências de ensino-aprendizagem descritas anteriormente. A correção das produções escritas dos alunos concretizou-se através de uma grelha de correção elaborada para o efeito e através de levantamento de erros de diversas naturezas, catalogados por categorias, a fim de servir de auxílio para uma compreensão melhor dos constituintes da

escrita que revelam maiores dificuldades, escolha que permitiu desenvolver um estudo metodologicamente balizado por paradigmas quantitativos e qualitativos rigorosos.

Por fim, serão tecidas algumas conclusões principais, recorrentes desta investigação-ação e relativas ao interesse e motivação que o trabalho desenvolvido suscitou nos estudantes, com especial destaque para o facto de que esta tipologia de ensino-aprendizagem potencia a desejada autonomia responsável do aluno no seu processo individual e coletivo de aprendizagem, o que o leva a desmistificar a aversão à escrita. Do mesmo modo, serão sublinhadas as potencialidades desta pedagogia da escrita no que diz respeito à melhoria dos textos dos alunos, ainda que, devido às limitações reconhecidas deste estágio, nomeadamente, o facto de se tratar de uma experiência pontual e não continuada, elas não tenham sido muito significativas. Ainda nesta parte final, elencar-se-ão sugestões pedagógico-didáticas e abrir-se-ão possíveis caminhos de estudos, a realizar no futuro, como é nossa intenção.

Capítulo 1 – Contexto da investigação e a escolha do tema da investigação

1.1. Apresentação do contexto da investigação

1.1.1. Escola Secundária de Penafiel

A presente investigação-ação, levada a cabo no ano letivo de 2018/2019, na Escola Secundária de Penafiel, inscreve- se no âmbito do estágio profissionalizante integrado no Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Inglês.

Nascida em 1978 de um processo de fusão de outras duas instituições educativas – Escola Comercial e Industrial de Penafiel, a funcionar desde 1961 e secção do Liceu Alexandre Herculano do Porto, aberto em 1968 –, esta escola elegeu, como missão, garantir aos residentes da região, uma "sólida e eficaz formação de excelência, nos domínios do conhecimento, dos valores humanos e sociais, que vá ao encontro das suas aspirações e necessidades" (Escola Secundária de Penafiel, 2018a: 15). Procura-se, pois, que a escola seja reconhecida a nível nacional pela excelência educativa em vários domínios: dos resultados académicos, dos valores, da dinâmica do processo de ensino e de aprendizagem, da qualidade do trabalho e do empenho do corpo docente e não docente e do plano de atividades.

Para que a atuação em todas as áreas seja possível, a aposta escolar assenta em três grandes pilares e linhas de orientação: resultados (académicos, emocionais, intelectuais e éticos); serviço educativo (cujo constante aperfeiçoamento é garantido pela avaliação interna [cf. Escola Secundária de Penafiel, 2017] e consequentes planos de melhoria [cf. Escola Secundária de Penafiel, 2018c] elaborados a fim de continuar a desenvolver os pontos mais fortes e combater os mais fracos); e liderança e gestão (dos recursos materiais e humanos, segundo critérios de eficácia e eficiência). Neste sentido, em articulação com o *Projeto Educativo*, é organizado um *Plano Anual de Atividades* (cf. Escola Secundária de Penafiel, 2018b), no qual se inserem múltiplas e diversas iniciativas e projetos.

Relativamente à estrutura física da escola, o edifício apresenta instalações modernas com salas de aula equipadas com computadores, projetores, e quadros interativos, com

laboratórios, gabinetes de trabalho docente, gabinete de atendimento ao aluno, biblioteca / mediateca, zonas de convívio e lazer, como é o caso do polivalente, zonas com sofás e esplanada, zona de restauração e serviços administrativos, papelaria / reprografia, serviço de psicologia e orientação educativa. A este edifício ainda estão anexadas uma área de componente técnica e outra de componente desportiva. Todas estas áreas estão povoadas de espaços verdes, inclusive o edifício principal, onde existem jardins interiores. Parece natural que estas infraestruturas acolham não apenas as práticas letivas de uma forma restrita, mas inúmeras outras iniciativas de professores e alunos, como é o caso de, a título de exemplo, um clube de teatro e grupos desportivos diversos.

As condições físicas de qualquer instituição podem contribuir para uma melhor ou pior atmosfera de trabalho. Tanto a aprendizagem, como o desenvolvimento integral dos alunos dependem do meio material em que se inserem. Não sendo o principal vetor para o sucesso, as instalações de alta qualidade da escola em questão e a potencialidade dos seus recursos coadjuvam, do mesmo modo, a prática pedagógica diversificada levada a cabo pela investigação-ação apresentada.

Não surpreende, igualmente, que as condições físicas da escola, juntamente com a sua oferta educativa alargada (3º ciclo do Ensino Básico, o Ensino Secundário com os Cursos Científico-Humanísticos e os Cursos Profissionais, todos em regime diurno) atraia a população jovem – aproximadamente 2 500 no ano letivo de 2018/2019, com uma notória predominância no ensino secundário (cerca de 1 500 alunos), onde se destaca a área das Ciências e Tecnologias. A lotação da escola justifica a escolha administrativa de incluir 30 alunos em cada turma, independentemente do ano de escolaridade ou curso. Portanto, todas as turmas de regência tinham 30 alunos, e a predominância do curso das Ciências e Tecnologias refletiu-se em parte, uma vez que as turmas de regência do ensino secundário, foram as três desse curso.

No que concerne a vertente humana, na Escola Secundária de Penafiel, no mesmo ano letivo, exerceram funções 169 professores, maioritariamente do sexo feminino, sendo 115 do quadro de nomeação definitiva (71 dos quais, com 30 ou mais anos de serviço docente, e nenhum deles com menos de 10 anos), 16 do quadro de zona pedagógica e 38 contratados. O corpo docente apresentado foi extremamente valioso, uma vez que partilhou a sua longa experiência profissional, dando conselhos imprescindíveis e oferecendo ajuda prontamente ao longo de todo o ano de estágio. A instituição dispões, ainda, de 30 assistentes operacionais, também com mais de dez anos de experiência profissional, cuja

disponibilidade em colaborar contribui para o bom funcionamento da escola em geral, e para a resolução imediata de problemas técnicos que eventualmente possam surgir, o que transmite uma tranquilidade e segurança ao corpo docente.

Depreende-se, assim, que o contexto escolar, extremamente favorável, em vez de limitar o projeto de investigação-ação, fez com que a sua realização fosse mais completa, devido à possibilidade de usufruir de todos os seus espaços e equipamentos.

1.1.2. Caracterização das turmas disponíveis

Ainda antes de início do ano letivo, mas já durante a prática pedagógica, foi possível, em reunião com as orientadoras cooperantes, estabelecer, dentro de horário que lhes tinha sido atribuído e o tempo necessário para levar avante as unidades curriculares e o trabalho da universidade, as possíveis turmas que poderíamos acompanhar ao longo do ano letivo. Porém, a possibilidade de escolha de níveis de escolaridade revelou-se reduzida a Inglês, tendo em conta que a orientadora cooperante apenas lecionava aulas às turmas de 10º ano. Já a orientadora cooperante de Português possuía duas turmas de 11º ano e três turmas de 7º ano. Foi possível, nesta fase, escolher duas turmas de Inglês e outras duas (uma de cada nível) de Português.

Contudo, alguns dias antes do início das aulas, devido a questões logísticas, o horário de uma das turmas selecionadas de Inglês foi alterado, o que causou a sobreposição com ambas as turmas da outra língua de especialização. Tentou-se selecionar outras turmas, a fim de evitar esta situação complexa, mas não foi possível voltar a conciliar quatro turmas. Sem encontrar a solução mais adequada, foi sugerido que ambos os estagiários do núcleo frequentassem todas as aulas que conseguissem durante a primeira semana de aulas, para não perder o primeiro contacto com as turmas algumas das quais iriam ser da sua regência. A semana em questão foi suficiente para consultar a legislação e os professores responsáveis da faculdade a fim de verificar se se poderia limitar a realização do estágio da língua não materna a uma turma apenas, a única situação capaz de evitar as sobreposições. Confirmada esta possibilidade, foram escolhidas duas turmas de Português (uma de cada nível da escolaridade, sendo a turma do secundário, ao mesmo tempo, a direção de turma da respetiva orientadora) e uma turma de Inglês, embora algum trabalho fosse realizado com uma outra, embora somente a meio tempo, a fim de diversificar o trabalho pedagógico e seguir mais de perto a direção de turma também nessa disciplina.

As turmas selecionadas para o relatório de estágio foram o 10º de Inglês (a que teve o acompanhamento completo) e o 11º de Português, por abrangerem as áreas nucleares da profissionalização, pela equivalência dos níveis de ensino e por serem as turmas em que foi possível encetar um trabalho mais profundo e continuado. Somente essa escolha garante um certo equilíbrio no que concerne à faixa etária e ao nível de aprendizagem / conhecimento dos estudantes de ambas as línguas. A outra turma de Inglês, acompanhada a tempo parcial, não foi contemplada neste estudo uma vez que, devido às circunstâncias, não foi possível desenvolver um trabalho mais aprofundado e sistemático. A turma de 7º ano de Português, embora tenha tido uma intervenção do âmbito da produção escrita, não terá, da mesma forma, lugar nesta dissertação por não haver nenhuma turma de nível equivalente de Inglês.

Por outro lado, embora fosse interessante fazer um estudo que equiparasse as turmas de ciclos escolares distintos, tal implicaria uma abordagem teórica muito distinta da proposta neste relatório, já que seria necessário fazer uma distinção entre as capacidades cognitivas de alunos de faixas etárias diferentes e as repercussões que dessa diferença decorrem no que diz respeito à tipologia das atividades desenvolvidas com cada turma, à diferença da abordagem do tema, à extensão do trabalho desenvolvido, ao grau de aprofundamento de alguns conteúdos e à diferença das grelhas de avaliação elaboradas, bem como aos critérios de avaliação. Naturalmente, a fundamentação de todas estas questões e a explicitação dos conteúdos imprescindíveis para o entendimento de opções metodológicas variadas consoante o ciclo de estudo dos alunos não pode ter lugar num trabalho de tão curta dimensão como o que se segue, nem consegue satisfazer a característica globalizante de relatório de estágio em duas disciplinas. Deste modo, foi decidido deixar um estudo que analisasse o trabalho desenvolvido no ensino básico e no ensino secundário e que servisse para outros escritos que certamente se seguirão reservando o presente relatório para as questões da competência escrita em língua materna e em língua estrangeira no ensino secundário.

Nesse sentido, apresentam-se de seguida a caracterização das turmas selecionadas para este relatório.

1.1.2.1. A turma de Português

A turma de Português era composta por 13 raparigas e 17 rapazes, com as idades de

16 (23 alunos) e 17 (7 alunos) anos. Nenhum estudante precisava de apoio às necessidades especiais. Todos os alunos pretendiam prosseguir estudos e ingressar no ensino superior, maioritariamente nas áreas de engenharia (9 alunos) e medicina (8 alunos).

Esta turma revelou-se, de uma maneira geral, bastante interessada, mas pouco participativa. Tendo sido a sua diretora de turma no ano letivo anterior (com a exceção de um aluno que integrara a turma no presente ano letivo), a orientadora explicou que os alunos foram sempre reservados com todos os professores no décimo ano, talvez derivado ao método expositivo das aulas nos ciclos anteriores, como os próprios confessaram. Efetivamente, o conhecimento da turma revelado pela orientadora foi extremamente valioso, uma vez que facilitou a familiarização com os discentes.

Portanto, tratava-se dos alunos que, embora atentos e empenhados, na maioria das vezes, ficavam em silêncio e aguardavam passivamente as respostas a todas as questões e atividades por parte do professor, que registavam, palavra por palavra, com devoção. Salienta-se, no entanto, um pequeno grupo que intervinha de forma ordenada e pertinente, problematizando o aprendido e tirando dúvidas de forma ativa, destacando-se do resto da turma positivamente pelo seu nível de preparação e pelos seus hábitos de trabalho regulares, contrastando com um grupo maior de alunos que revelava dificuldades de concentração e falta de métodos de trabalho. A mesma distinção era visível na disparidade das classificações obtidas nos anos anteriores, sendo maioritariamente mediana (entre 13 e 14 valores), com a exceção dos oito discentes participativos, que tiveram resultados superiores (média final superior a 16,5 valores) e de dois alunos que obtiveram uma classificação negativa (8 valores) cada um a Matemática A. No que diz respeito aos hábitos de escrita, fundamentais para o desenvolvimento de qualquer outro domínio comtemplado no programa, estes eram pouco frequentes, pelo que se procurou fomentar ao longo do ano o gosto pela escrita, em parte, através da leitura de obras literárias, também pouco apreciadas.

Tirando a atitude de passividade, o grupo não apresentava problemas de indisciplina, sendo possível estabelecer um ótimo relacionamento com os alunos e criar um ambiente de trabalho tranquilo, sério e produtivo, o que é igualmente comprovado pelas características elaboradas pelos diretores de turma anteriores. Importa salientar que a maior parte dos estudantes se esforçou a fim de superar as suas dificuldades e desenvolver as competências existentes. Este esforço, bem como o trabalho desenvolvido com os alunos ao longo do ano letivo, contribuíram para o seu sucesso. No final do ano, nenhum aluno ficou retido e todos

obtiveram classificações positivas à disciplina de Português.

1.1.2.2. A turma de Inglês

A turma de Inglês era composta por 20 raparigas e 10 rapazes, com as idades de 15 (16 alunos) e 16 (14 alunos) anos. Nenhum estudante precisa de apoio às necessidades especiais. Somente um estudante teve uma classificação negativa (Matemática) no ano letivo anterior. Todos os alunos querem continuar com os estudos após a conclusão da escolaridade obrigatória, sendo as grandes áreas em que reside a sua escolha a de medicina (6 alunos) e a de engenharia (8 alunos).

Não foi possível reunir um leque tão variado de informação como no caso da turma de Português, uma vez que esta foi uma turma nova na escola, composta por alunos de quatro escolas diferentes no ano letivo anterior, sendo as características elaboradas pelos diretores de turma indisponíveis. Nesse sentido, a maior parte da informação que se segue é resultante do contacto direto com os discentes ao longo do ano letivo e das conversas com os professores do conselho de turma, especialmente, com a professora titular de Inglês.

Esta turma já foi mais indisciplinada e mais agitada do que a anterior, sendo muito apática e de difícil contacto, não apenas com os professores, mas também no seu próprio seio, já que os elementos provenientes de turmas distintas se mostraram impermeáveis aos restantes. Portanto, este grupo de alunos não pode ser caracterizado como cooperativo, sendo que muitos alunos preferem trabalhar sozinhos, mesmo quando solicitados a trabalhar em pares ou em grupos. De uma forma geral, estes alunos não demonstravam empatia, compaixão e respeito pelas necessidades e sentimentos dos outros, falando, umas vezes, de forma grosseira, outras ignorando os pedidos dos colegas.

Quanto ao nível de aprendizagem da língua inglesa, este grupo inseria-se no nível A2, com seis exceções que atingiram o nível B1 do *QECR* (*Quadro Europeu Comum de Referência para as Língua*), correspondendo a usuários básicos do idioma, ou seja, aqueles capazes de comunicar em situações do quotidiano, com expressões comumente usadas e vocabulário elementar. A maioria destes alunos já tinha iniciado a aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, porém as dificuldades no uso da língua eram evidentes, nomeadamente na produção oral e escrita. A par das manifestas dificuldades linguísticas, grande parte dos alunos demonstrava ainda falta de autonomia e pouca maturidade, que se

traduzia na incapacidade de desenvolver um trabalho autónomo dentro e fora da sala de aula.

As classificações obtidas pela turma foram heterogéneas, havendo, também aqui, um conjunto de alunos que se destacou pelo empenho e estudo, contrastando com a maioria que revela falta de hábitos de trabalho e baixo grau de competência linguística, inferior ao que seria de esperar neste nível de ensino. É de igual forma importante referir que eles apreciavam expressar ideias e informações com confiança em português, mas sentiam-se tímidos e desconfortáveis quando usavam o inglês; portanto, uma grande parte destes estudantes usavam a língua materna entre si.

Esta turma, de uma forma geral, não se mostrou empenhada nas tarefas realizadas tanto em sala de aula, como fora dela, como demonstra o menor cumprimento dos trabalhos de casa. Era visível que à maioria dos alunos faltavam interesse e motivação, em parte, devido ao facto de acharem que são fracos a Inglês e não têm nenhuma possibilidade de melhorar, informação que revelavam em conversa logo nas primeiras aulas. Estes alunos, por desinteresse e falta de motivação, eram bastante conversadores e indisciplinados, perturbando, assim, o bom funcionamento da aula.

Todavia, a partir de meados do segundo período, os alunos começaram a executar as tarefas com maior celeridade e empenho. Não pode ser ignorado o esforço notório e frutífero de todos no sentido de ultrapassarem as suas dificuldades, depois de terem tomado consciência das mesmas. Assim, todos os elementos da turma transitaram de ano e apenas uma aluna obteve qualificação negativa (8 valores) a Inglês.

1.2. Identificação do tema da investigação-ação

É necessário esclarecer, antes de mais, que uma investigação-ação, usando as palavras de Wallace (1998: 27) "nearly always arises from some specific problem or issue arising out of our professional practice […] It is therefore very problem-focused in its approach and very practical in its intended outcomes". Trata-se de uma pesquisa em ação e não sobre a ação (embora essa faça igualmente parte) que vai de planeamento da ação a reformulação desse planeamento, passando por etapas de ação e da avaliação da mesma. Isso significa que todo o processo é constantemente controlado através de mecanismos diversos (questionários, estudos de casos, entrevistas, entre outros), de modo que os resultados de um passo de ação levem a reflexão capaz de introduzir modificações e ajustes

necessários no passo subsequente, trazendo vantagens mais desejáveis e duradouras ao longo do processo em curso (Cohen e Manion, 2007: 297).

Neste sentido, para a realização desta investigação, foi necessário conhecer bem a situação vivida pelos alunos a fim de delimitar a problemática central, de acordo com as suas necessidades, e consequentemente traçar caminhos de ação adequada para o contexto, ao desenvolver um conjunto de experiências pedagógico-didáticas que pudessem permitir a concretização dos objetivos estabelecidos.

1.2.1. A observação simples e espontânea

A identificação e delimitação do tema de investigação-ação iniciou-se com a observação simples e espontânea logo durante a primeira semana de aulas, mesmo sem saber exatamente quais seriam as turmas de regência. Adicionalmente, foi feito um trabalho de reflexão apoiado por grelhas facultadas para o propósito (Anexo 1), no âmbito da disciplina de Iniciação à Prática Profissional de Inglês (IPP) do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Inglês, no qual o presente relatório se insere.

Segundo Richards e Lockhart (1995: 12), a observação em contexto educacional circunscreve-se aos diferentes aspetos de ensino de uma turma e à recolha de informação sobre os mesmos. Assim, durante as aulas observadas das turmas nos primeiros meses do estágio, iniciou-se o processo informal de observação espontânea, registado cronologicamente numa espécie de diário de bordo. Simultaneamente, estas visitas possibilitaram o começo do processo paralelo de caráter mais formal e menos espontâneo, de preenchimento de grelhas de observação de IPP, como referido anteriormente. Esta observação, além de permitir identificar as áreas que, por serem problemáticas para os alunos, requeriam uma intervenção mais urgente, possibilitou efetuar o diagnóstico das estratégias pedagógico-didáticas utilizadas pelas professoras titulares e, ainda, detetar que competências linguísticas eram mais estimuladas nas aulas.

Dado que, de entre as principais competências das disciplinas de línguas, contempladas em todos os documentos curriculares oficiais, a expressão escrita suscita um interesse já antigo, a nossa atenção inevitavelmente centrou-se desde o princípio nessa área. Naturalmente, não nos detivemos somente na produção escrita em si, isolada e descontextualizada; interessava a sua articulação com as restantes competências

trabalhadas ao longo das aulas (oralidade, leitura, educação literária e gramática). Deste modo, constatou-se, no decorrer das primeiras observações, de uma forma nítida, que a escrita era, efetivamente, relegada para o segundo plano na sala de aula, embora seja uma componente substancial dos testes de avaliação, facto que recorda as palavras de Amor (1994: 114) – "o aluno escreve, quase exclusivamente, para ser avaliado e é-o, apenas, em relação ao produto final da escrita".

Assim, durante o período de observação, os discentes da turma de Português apenas redigiam frases de resposta às atividades de leitura e gramática, e, tendo em conta que, tal como referido aquando da caracterização da turma, havia muitos entraves à passagem das ideias para o papel, a professora titular acabava, na maior parte das vezes, por, no final, ditar a resposta-modelo para todos os elementos da turma. Apercebendo-se disso, uma grande parte dos alunos deixou de escrever uma primeira versão das respostas, aguardando pelo ditado. Apenas os excertos escritos dos que tentavam resolver os exercícios por si foram objeto de uma análise formal sistemática.

Ao longo deste mesmo período, os educandos da turma de Inglês realizaram quatro atividades de produção escrita, todas de uma extensão relativamente curta (50-90 palavras), que constituíam, igualmente, foco da observação formal. Assim, logo na primeira aula a 21 de setembro, foi solicitado aos alunos que escrevessem individualmente um parágrafo intitulado "Be born again", em que discursassem sobre o ser no qual gostariam de reencarnar. Uma semana depois, após a visualização de um vídeo de TED Talk sobre a importância da educação musical por Anita Collins, os discentes tiveram de escrever um resumo do mesmo. Quando terminaram, cinco estudantes foram ler o seu texto em frente à turma. No dia 17 de outubro, os alunos escreveram um parágrafo no qual descreviam a sua conceção do quarto ideal. Finalmente, na aula que se seguiu, foi elaborado um texto pessoal sobre o estilo de música favorito, tendo sido solicitada, novamente, a leitura de cinco textos em grande grupo. Para além do caráter livre dos textos produzidos, nenhuma atividade de planificação ou de revisão foi promovida, para além das correções espontâneas feitas pela professora que circulava pela sala e lia excertos das produções de alguns alunos.

Os resultados apresentados pelas produções escritas tanto em português como em inglês não constituíam uma massa homogénea. Se, por um lado, alguns discentes conseguiam produzir períodos coesos, ainda que, frequentemente, algo *sui generis*, por refletirem mais a linguagem oral com subversões linguísticas que lhe são admitidas, outros

discentes raras vezes conseguiam produzir frases bem articuladas e minimamente coesas e coerentes, sem sequer dividir o seu discurso em partes lógicas. Foi curioso notar a dificuldade sentida pelos alunos na verbalização do seu pensamentp, tendo em conta que nenhum tipo de planificação foi previamente feito, a não ser a mental, à qual não podemos ter acesso. Os textos eram extremamente redundantes, com a repetição constante das premissas iniciais e passagens pouco articuladas entre si. Foram repetidas as palavras básicas como "coisa", "tipo", "também", portuguesas e "thing", "think" e "like" inglesas várias vezes perante a incapacidade de encontrar outros vocábulos. Muitos alunos de Português solicitavam paráfrases aceitáveis na escrita das expressões informais que conheciam, ou palavras mais exatas que pudessem expressar o seu pensamento. Já os discentes de Inglês pediam a tradução de expressões e, por vezes, de frases inteiras, de Português para Inglês; outros colocavam as palavras conhecidas de forma aleatória, sem respeitar a ordem dos elementos frásicos em Inglês nem as regras gramaticais. Falhas gramaticais variadas foram encontradas em ambos os grupos em análise; porém, dado que a maior parte dos erros era sobre as matérias elementares, pressupôs-se que podiam ser a consequência da falta de revisão das produções escritas.

Um outro dado, captado a par dos dados recolhidos nas primeiras experiências de lecionação, orientou este estudo para o domínio da escrita nos moldes definidos – sempre que era solicitada uma atividade de escrita, mesmo se consistisse apenas em copiar para o caderno diário o que estivesse escrito no quadro, a desmotivação dos alunos era notória nos seus rostos desconsolados, nos comentários, por vezes lacónicos, por vezes agressivos, de desprezo e na relutância que alguns demonstraram ao escreverem apenas meia dúzia de palavras soltas em vez de períodos coesos.

1.2.2. A observação formal: grelhas de observação

Uma vez selecionada a área de intervenção a partir da observação simples e espontânea, como verificado no subcapítulo anterior, e resolvida a dificuldade com a escolha das turmas, procedeu-se à observação formal. Esta teve como principal objetivo não só comprovar a necessidade de trabalhar o tema destacado pela observação simples no contexto em questão, mas também descrever e sistematizar a frequência dos fenómenos do nosso interesse.

Optou-se por sistematizar, numa grelha de observação sistemática específica

elaborada para o propósito (Anexo 2), a frequência e o tipo de dificuldades no âmbito de escrita que um grupo de alunos pré-selecionado mais sentia, bem como transcrever os exemplos ilustrativos. No caso da turma de Português, tendo em consideração que nenhuma atividade da escrita foi elabora na aula, foram alvo da análise os apontamentos que os alunos tiravam e as respostas às questões que registavam nos seus cadernos diários. Já no caso da turma de Inglês, para além dos apontamentos e dos registos vários, foram alvo de análise as produções escritas elaboradas no âmbito das atividades descritas anteriormente.

Foram sempre selecionados três alunos por aula, a fim de facilitar o processo de observação, evitando a dispersão compreensível do observador, caso tenha de mudar constantemente o foco. Assim, foi escolhido um aluno que tinha manifestado anteriormente, aquando da observação simples e espontânea, uma tendência para cometer muitas falhas na escrita; um outro discente que não a tenha manifestado; e, por fim, um terceiro, escolhido aleatoriamente, e que na maior parte das vezes se situava junto do primeiro ou segundo aluno selecionados. Os estudantes-alvo de cada aula não foram sempre os mesmos, variando ao longo das aulas, de modo a incluir todos os alunos, por um lado, e observar cada aluno mais do que uma vez, por outro. Esta rotatividade, embora resultando num diagnóstico menos exato e aprofundado de cada elemento da turma, permitiu fazer incidir a ênfase no grupo em si e, por conseguinte, analisá-lo com maior precisão e objetividade. Esta metodologia foi, igualmente, escolhida tendo em consideração que as dificuldades dos discentes se mantiveram relativamente estáveis no decorrer das aulas.

1.2.3. Análise documental: testes de avaliação do primeiro período

Atendendo à necessidade de sustentar os dados recolhidos ao longo do processo de observação tanto informal como formal com outros mais concretos, procedeu-se à recolha e à análise dos dois primeiros testes escritos de avaliação, realizados no primeiro período do ano letivo em questão. Antes da recolha e das cópias, foi pedido, aos alunos, que entregassem ao seu encarregado de educação um formulário com a declaração de autorização para a utilização e processamento de dados (Anexo 3). Este formulário foi elaborado para respeitar as leis da proteção de dados, por um lado, e para garantir aos discentes o total anonimato, por outro. Todos os encarregados de educação autorizaram

que fosse feita a recolha e análise do material produzido pelos seus educandos. Assim, as autorizações foram recolhidas antes da realização dos primeiros testes de avaliação escrita, pelo que os mesmos foram fotocopiados, guardando-se, igualmente, uma cópia digital dos mesmos. Os gráficos que se seguem apresentam a média dos resultados dos testes de Português e de Inglês, organizados por competência.

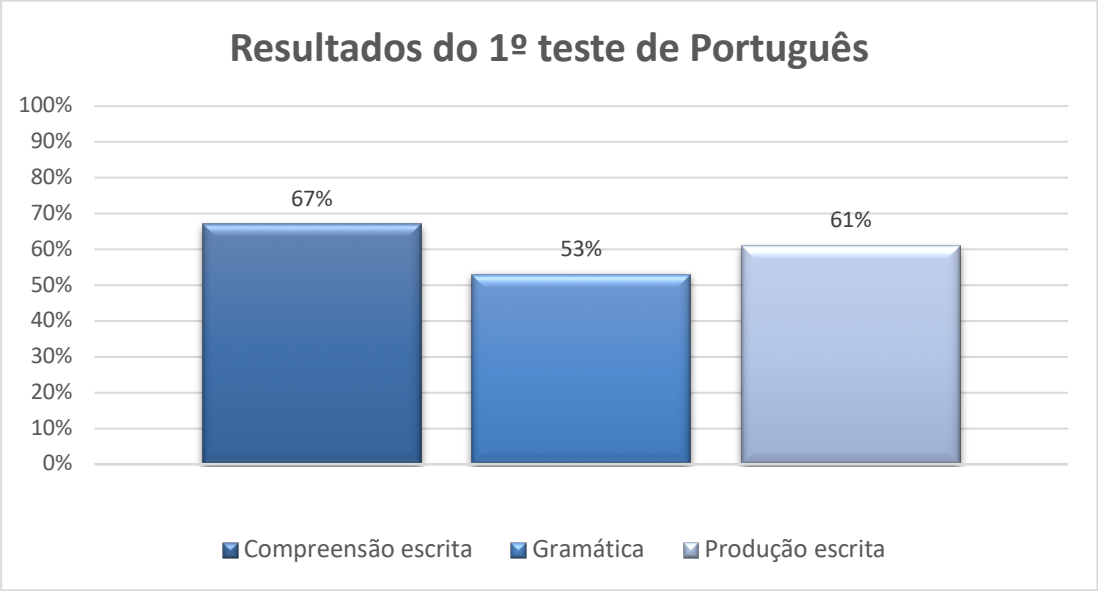


Gráfico 1. Média dos resultados (de 0 a 100%) obtidos em cada competência no primeiro teste de Português, no primeiro período.

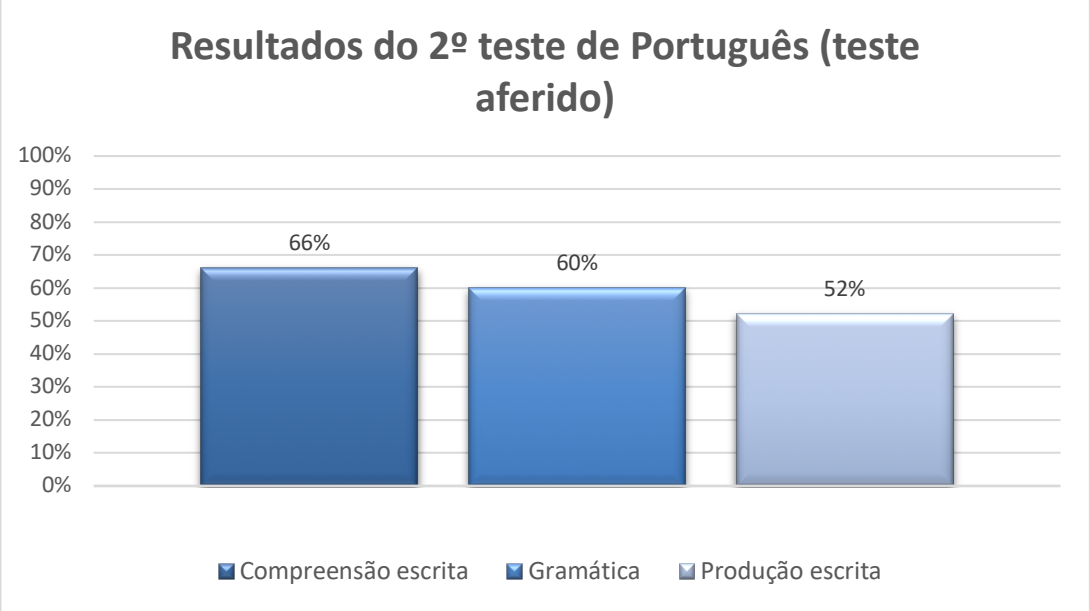


Gráfico 2. Média dos resultados (de 0 a 100%) obtidos em cada competência no segundo teste de Português, no primeiro período.

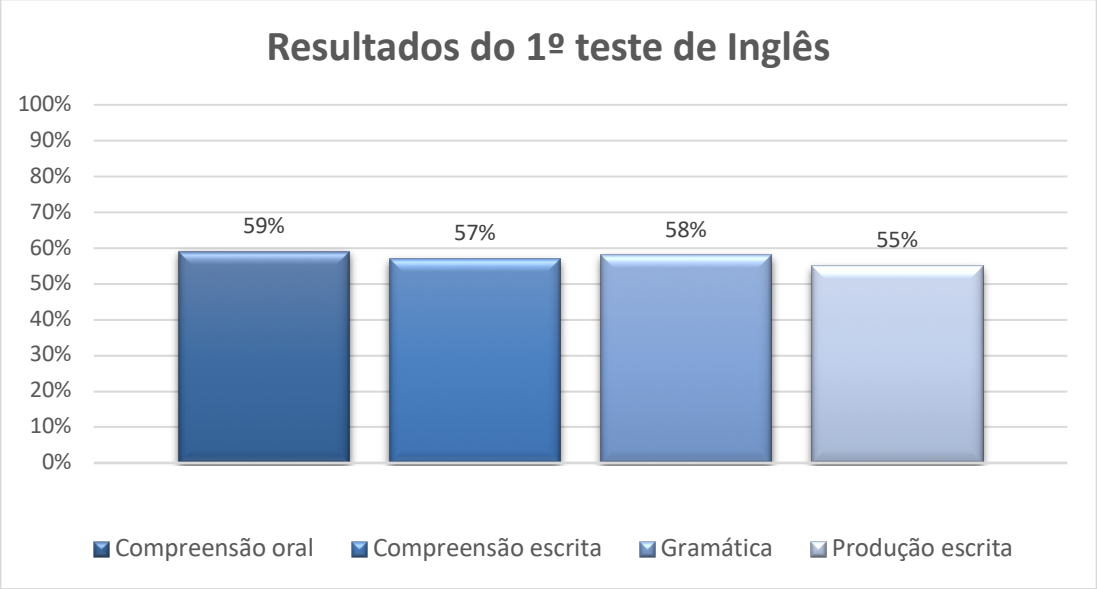


Gráfico 3. Média dos resultados (de 0 a 100%) obtidos em cada competência no primeiro teste de Inglês, no primeiro período.

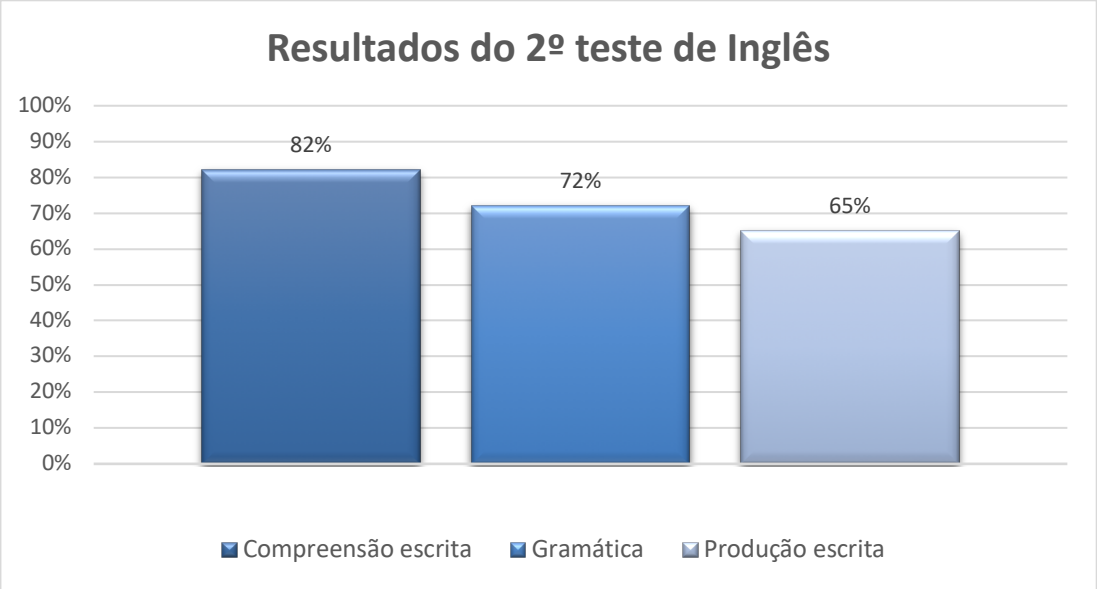


Gráfico 4. Média dos resultados (de 0 a 100%) obtidos em cada competência no segundo teste de Inglês, no primeiro período.

Relativamente aos testes de avaliação de Português, à primeira vista, os resultados da produção escrita não parecem preocupantes. Não obstante, uma análise mais atenta e cuidada permite verificar que os resultados tiveram uma descida considerável (cerca de 9%). A regressão entre estes dois primeiros testes deve-se, possivelmente, ao aumento do grau de complexidade do segundo teste, já que se tratava de um teste aferido.

No que diz respeito à média dos testes de avaliação de Inglês, os resultados não

deixam margem para dúvidas: a produção escrita é, claramente, a área mais problemática para os aprendentes. Tal como refletem os Gráficos 3 e 4, a produção escrita foi a componente que teve a pior média. É, contudo, notória a evolução positiva das médias do segundo teste em relação ao primeiro, o que nos leva a deduzir que as dificuldades dos alunos iam diminuindo à medida que os conteúdos iam sendo lecionados. Isto é, a turma, de uma forma geral, respondia satisfatoriamente ao método do ensino-aprendizagem traçado pela professora titular da turma.

Após a análise dos testes de avaliação, verificou-se que sobressaíam as seguintes dificuldades ao nível da expressão escrita, diagnosticadas também no processo de observação, comuns aos dois grupos em estudo:

- ✓ pouco domínio do código metalinguístico;
- ✓ capital lexical insuficiente;
- ✓ ocorrência de erros sintáticos, morfológicos, ortográficos, de pontuação, de coesão e de coerência;
- ✓ utilização do léxico e das estruturas gramaticais pouco diversificados;
- ✓ contaminação da escrita por um registo próprio do oral informal;
- ✓ dificuldade em articular ideias e, por conseguinte, frases;
- ✓ incapacidade de construir textos com partes lógicas;
- ✓ hábitos de planificação e de revisão inexistentes;
- ✓ falta de investimento no melhoramento dos textos produzidos;
- ✓ pouca motivação perante a prática da escrita.

Assim, foi constatado que a produção escrita, uma competência de capital importância era, efetivamente, uma área problemática e algo traumática para os discentes. Comprovou-se, deste modo, a necessidade de uma intervenção urgente nesta área, motivada duplamente pelo interesse pessoal em refletir sobre a escrita e por experiência concreta com a realidade das turmas do estágio profissional.

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

Tendo em conta uma certa "«desertificação» [...] no território da escrita" (Amor, 1994: 114) verificado ao longo das aulas assistidas no início do ano letivo, juntamente com os problemas revelados pelos alunos nesse domínio, considerou-se necessário trazer a escrita à sala de aula. Todavia, o nosso colega de estágio, que também se tinha apercebido

da lacuna na competência dos nossos alunos, manifestara a vontade de trabalhar o mesmo tema. Para não interferir com o trabalho do colega, por um lado, e para não sobrecarregar os estudantes com o trabalho de escrita constante, que podia ter impacto negativo, optamos por mudar o rumo desta investigação, concentrando-nos na segunda área com mais dificuldades, a gramática. Neste sentido dedicámos o ciclo zero (primeira quinzena de dezembro) e o primeiro ciclo de aulas (primeira quinzena de janeiro) ao estudo do impacto do conhecimento da metalinguagem na aprendizagem da gramática. Paralelamente, o nosso parceiro de estágio começou a desenvolver um trabalho de escrita de forma sistemática na sala de aula e fora dela.

No final de janeiro, porém, o nosso colega decidiu desistir da iniciação à prática profissional e a escrita deixou, novamente, de ser trabalhada na sala de aula. Sem querer abandonar o trabalho já realizado no âmbito do funcionamento da língua, foi fácil estabelecer uma relação existente entre a escrita e a gramática, especialmente tendo em consideração as dificuldades diagnosticadas e sistematizadas no subcapítulo anterior.

Deste modo, esta investigação retornou ao rumo primeiramente traçado. Após ter sido identificada a área de intervenção, foi necessário encontrar uma solução para ajudar os alunos a melhorar a sua produção textual. O trabalho desenvolvido no âmbito do tema desta investigação – atividades de pré- e pós-escrita como promotores de qualidade da produção de um texto de opinião – foi, portanto, uma das soluções encontrada para o propósito.

A escrita é um processo extremamente exigente ao nível cognitivo, que implica "um planeamento específico e um treino intencional, progressivo, faseado" (Fonseca, 1992: 226). Devido à reflexão a que obriga, a escrita desenvolve a capacidade de entender a língua e o seu funcionamento, o que desenvolve a metacognição, por um lado, e o pensamento crítico, em geral, por outro. Neste sentido, pode ser recordada a célebre afirmação de Wittgenstein (1987: § 5.6): "[o]s limites da minha linguagem significa [sic] os limites do meu mundo". Como será possível verificar nos capítulos que se seguem, a presente investigação tenta percorrer o caminho capaz de promover uma consciencialização progressiva por parte dos alunos sobre o uso da palavra, especialmente, escrita, como forma de conhecer e refletir sobre a linguagem e sobre a realidade. Importa, a este propósito lembrar a seguinte asserção de José Carlos de Azeredo (2011: 207): "o domínio da palavra é um requisito decisivo para o sucesso de todo o processo pedagógico". Acreditamos que as atividades de pré- e pós-escrita facilitam o desenvolvimento desse

domínio.

Uma vez delimitado o campo de investigação, chegamos à pergunta de partida que serviu de fio condutor do presente projeto (Quivy, 1998: 45): Qual é o impacto das atividades de pré e pós-escrita na qualidade de um texto de opinião dos alunos do Ensino Secundário?

Em lugar nenhum deste relatório se pretendeu avaliar o sucesso de um determinado exercício ou metodologia; as diferentes propostas aqui apresentadas assumem-se, sobretudo, como atividades de experimentação, criadas especialmente para um determinado grupo de alunos, com o objetivo de estes poderem aperfeiçoar a sua competência escrita. O objetivo principal do plano de intervenção traçado pode, ainda, ser desdobrado em vários outros, mais específicos:

- ✓ listar e analisar os erros de escrita mais frequentes;
- ✓ observar a correlação existente entre as atividades de pré e pós-escrita e a competência de escrita dos alunos;
- ✓ verificar a produtividade de momentos letivos destinados ao ensino explícito do léxico, da estrutura do texto solicitado e das estruturas gramaticais;
- ✓ propiciar a consciencialização gramatical a fim de melhorar os textos produzidos pelos alunos;
- ✓ explorar as potencialidades de planificação de textos;
- ✓ promover a releitura crítica e a reescrita como tarefas escolares;
- ✓ avaliar a eficácia das estratégias desenvolvidas durante o estágio;
- ✓ verificar a relação entre a satisfação dos alunos com as atividades propostas e a consequente motivação dos mesmos e a qualidade de textos escritos.

A jornada para alcançar estas metas pode não ser a mais fácil e clara, especialmente se tivermos em consideração o esforço que o complexo processo de escrita requer. A aposta ia, pois, ser a dificuldade; porém, como expressam eximiamente as palavras inspiradoras de George Steiner e Cécile Ladjali (2005: 43), "[t]udo o que é excelente é muito difícil: é o que se está a dizer incessantemente".

Capítulo 2 – Enquadramento teórico

2.1. A competência escrita

Uma consulta dos dicionários revela que escrever significa "representar por meios de caracteres gráficos" (*Dicionário da Língua Portuguesa*, 2014: 300), "to make letters or numbers on a surface, especially using a pen or a pencil" (*Oxford Advanced Learner's Dictionary*, 2010: 1785) ou ainda "rédiger; (...) transférer (des informations) dans un registre, une mémoire" (*Le Petit Robert*, 2013: 819). Todavia, as definições aqui transcritas são demasiado simplistas uma vez que, como sublinha Byrne (1979: 1),

> [w]riting is clearly much more than the production of graphic symbols, just as speech is more than production of sounds. The symbols have to be arranged, according to certain conventions, to form words, and words have to be arranged to form sentences.

Efetivamente, o ato de escrita não pode ser caracterizado como uma simples transcrição do oral: "o texto escrito tem características próprias que hão-de ser conhecidas, para poderem ser conscientemente usadas. Produzir um texto escrito não é fazer uma mera transcrição de um texto oral" (Duarte, 2003: 441)[1]. A escrita envolve um processo de transformação do pensamento, muitas vezes caótico, multi e translinguístico e pouco linear em linguagem visível e percetível, a fim de comunicar com o *outro* (cf. Byrne, 1979:1; Carvalho, 2003: 47). Trata-se, pois, de um meio de comunicação, o que faz com que a escrita, tal como outras formas de alguém entender e ser entendido, seja uma prática social emoldurada por um determinado contexto histórico-cultural (cf., por exemplo, Reuter, 1996: 56-60; Watkins, 2005: 45).

Escrever requer o domínio de múltiplos aspetos do código linguístico, ou seja, das regras convencionais da escrita. Unir letras é somente uma das micro habilidades mais simples que o sujeito que escreve tem de executar (cf. Cassany, 1998). É necessário mobilizar outros saberes, come é o caso da capacidade de selecionar expressões linguísticas e utilizá-las corretamente de forma a construir uma representação do conteúdo que se pretende expressar (Barbeiro e Pereira, 2007: 15). Para além disso, o escrevente precisa de manusear vários princípios reguladores da composição, entre as quais se destacam a adequação (do registo e da variedade linguística), a coerência (a propriedade do

[1] Acerca do mesmo assunto, cf. Tagliante, 1994: 137.

texto que distingue a informação relevante da desnecessária e organiza a mesma numa estrutura comunicativa lógica), a coesão (mecanismos que interligam os elementos textuais)[2] e o uso correto da pontuação, como adverte Carvalho (2003: 182), ainda a pensar sobre o conjunto de saberes que a escrita ativa:

> [...] saber declarativo, mas [também] saber processual; saber global, de competências gerais, mas também saber específico, ligado a cada tipo e género de texto; saber adquirido, construído previamente, mas também saber estratégico, a recriar em cada novo contexto de aplicação.

Antes de solicitar a escrita de um texto, torna-se, portanto, imprescindível familiarizar os discentes com diversas tipologias textuais e propiciar momentos da sua compreensão e reflexão.

Neste sentido, e como diz Azevedo (2000: 42), o exercício da escrita requer "uma atitude metalinguística, pois é necessário reestruturar de outra forma todo o saber linguístico até então adquirido". Não surpreende, pois, que as crianças aprendam primeiro a falar e só mais tarde, muitas vezes apenas quando entram na escola, aprendem a escrever, refletindo sobre a linguagem que utilizam e adaptando-a aos novos contextos. Cabe, portanto, à escola disponibilizar meios para ensinar "percursos pedagógicos que permitam à criança apropriar-se, pela reflexão e pelo treino, de conhecimentos gramaticais que facilitem o aperfeiçoamento da expressão pessoal" (*ibidem*).

Depreende-se, assim, que a escrita é uma atividade extremamente dinâmica e complexa, já que "elle articule indissociablement dans son exercice du cognitif, du psycho-affectif et du socioculturel; des savoirs, des investissements, des représentations, des valeurs et des opérations; de l'individuel et du collectif" (Reuter, 1996: 59). Nesta linha de pensamento, Amor (1994: 166), já tinha sublinhado que a escrita é uma prática multifacetada, de sobrecarga intelectual e afetiva, indo além de "um exercício natural de linguagem", como é o caso da fala.

Por conseguinte, as duas formas da comunicação verbal – oral e escrita – são deveras distintas e solicitam competências diferentes (Charmeux, 1983: 18-19). Para que um indivíduo aprenda a falar, basta que este esteja inserido no seio de uma sociedade. A aquisição da fala é um processo natural e universal de interiorização da língua, através da imitação dos sons ouvidos, que se revela automático, intuitivo, espontâneo e inconsciente (cf., por exemplo, Lenneberg, 1963; Martlew, 1983; Odisho, 2007). Já a escrita não é adquirida; trata-se de um comportamento aprendido, específico para cada sociedade. A

[2] C.f. Cassany, 1989: 28-31 para mais informações sobre a adequação, a coerência e a coesão.

aprendizagem em causa é um processo mais longo, complexo e consciente, tendo em conta que o uso proficiente da escrita é exigente a nível cognitivo, por requerer o domínio de diversas competências, enumeradas anteriormente e sistematizadas por Cabral (2001: 258):

> [...] o conhecimento e o controlo no uso de vocabulário e de estruturas retóricas adequados aos fins comunicativos dos textos produzidos; o domínio da competência de leitura e a compreensão de diversos textos, que alargará o número de fontes para obtenção de informação e perspectivas sobre o assunto sobre o qual se pretende escrever; o domínio de estratégias necessárias ao processo de produção de diversos tipos de texto; a consciência da existência de destinatários e de contextos diferenciados.

Torna-se necessário, todavia, sublinhar que a distinção entre a fala e a escrita não é dicotómica, mas interdependente, já que "há um isomorfismo parcial entre ambas" (Amor, 1994: 109). No quadro abaixo, Marcuschi (2001: 38) demonstra como a fala e a escrita se relacionam dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual:

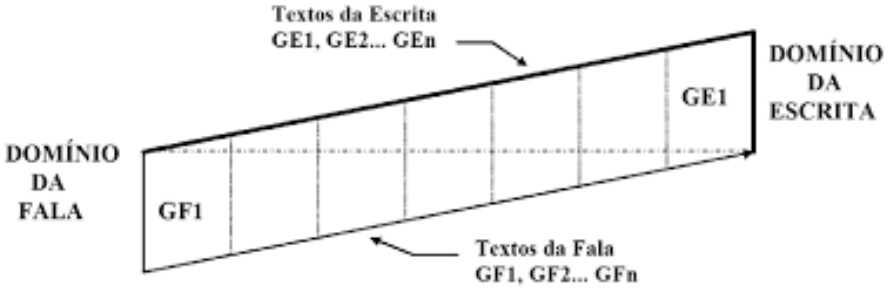


Figura 1. Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais.

Neste quadro, estão representados dois domínios linguísticos (fala e escrita) que se relacionam em dois contínuos, a linha dos géneros textuais (GF1, GF2… e GE1, GE2…) e a linha das características de cada modalidade específica. O género fala (GF) representa uma conversa espontânea e o género de escrita (GE) representa, por exemplo, uma conferência num congresso. Como os textos são produzidos em condições naturais e espontâneas, eles se entrecruzam sob muitos aspetos, constituindo-se em domínios mistos.

O mesmo autor elaborou um outro quadro no qual dá exemplos dos géneros textuais (*ibid.*: 41):

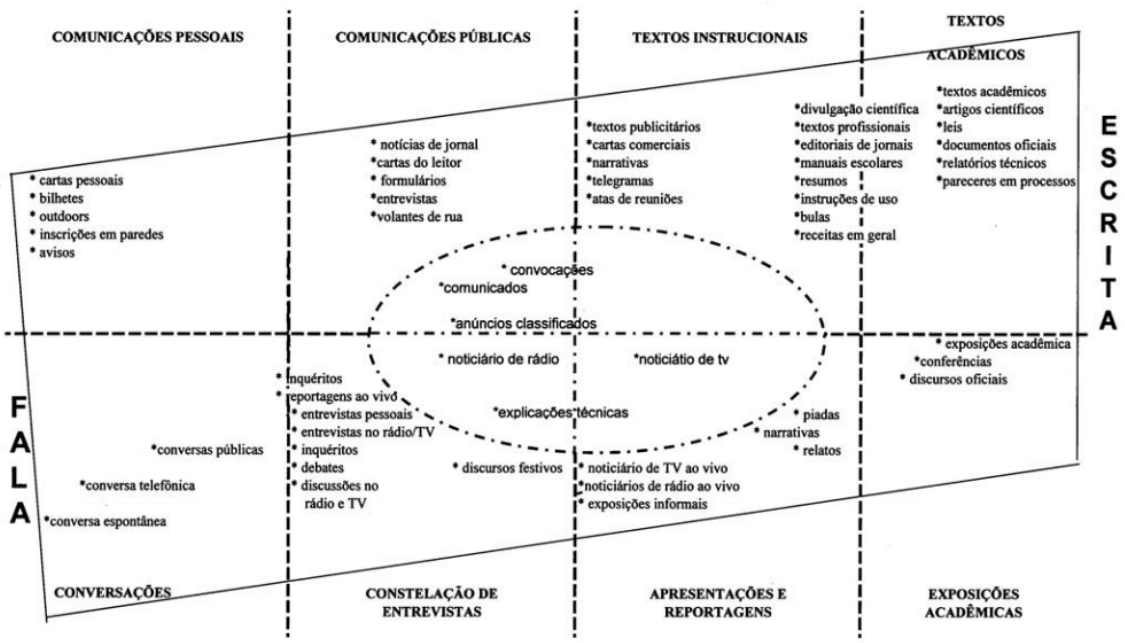


Figura 2. Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita.

Como podemos verificar, os géneros oscilam em manifestações orais e escritas, e o seu maior ou menor planeamento dependerá dos mais diversos fatores, entre os quais a intenção do próprio autor, a sua condição social, o grau de conhecimento do tópico, e, como é lógico, a própria situação na prática social que exige um ou outro género textual.

Há casos em que as proximidades entre a língua falada e escrita são tão estreitas que parece haver quase uma fusão entre ambas. Há outros em que a distância é marcada, mas não a ponto de termos dois sistemas linguísticos. É interessante observar como uma carta pessoal escrita pode ser comparada a uma narrativa oral espontânea, enquanto existe uma diferença enorme entre um discurso oral informal e um texto académico falado. Assim, numa conferência científica, o autor preocupa-se com a elaboração de um texto consistente e bem estruturado, o que se pode assemelhar mais a um texto escrito do que a um discurso falado.

Para compreender melhor o motivo destas aparentes contradições precisamos de recorrer à noção de planeamento de Urbano (1999: 132-133). O texto falado surge no próprio momento de produção, havendo "uma tarefa cognitiva e a verbal quase conjunta" (*ibidem*), ou seja, as ideias são ditas praticamente em simultâneo com a sua criação na mente. Esse fenómeno não acontece com o texto escrito, uma vez que o escrevente possui

tempo suficiente para primeiro pensar no conteúdo e apenas posteriormente passar à prática verbal, isto é, à escrita em si. Deduz-se, assim, que na falta de intervalo de tempo entre o trabalho cognitivo e a exteriorização das ideias em forma do discurso oral, não existe um planeamento prévio do texto, sendo ele planeado apenas localmente, durante a sua produção, geralmente de maneira quase impercetível ao interlocutor. Já com o texto escrito esse planeamento é prévio e ocorre muito antes da execução do próprio texto.

Entre as duas formas de expressão verbal, a escrita assume um estatuto nuclear na sociedade atual. Esta competência é, de facto, indispensável em muitas circunstâncias do nosso quotidiano, já que está presente em todas as esferas da vida social (cf., por exemplo, Charmeux, 1983: 25; Santos, 1994: 28; Dias, 2009: 13). Como Emília Amor (1994: 110) afirma, a escrita prevalece como "a forma mais valorizada devido às suas potencialidades e constituindo-se como referência normativa".

2.2. A importância da escrita

Segundo Santos (1994: 28), a prática desta escrita institucionalizada é deveras importante, pois trata-se de um comportamento cultural extremamente valorizado. No que concerne a antropologia da escrita, Neves (2003: 108) chega a afirmar que a escrita "é algo tão importante na história que, para alguns, só existe história quando existe escrita". A estipulação da escolaridade obrigatória assume-se, assim, como uma exigência político-social de alfabetizar em massa a população. Essa alfabetização passa obrigatoriamente pela leitura e escrita, já que se assume que a última é uma forma de aceder ao conhecimento acerca do mundo já existente e melhorá-lo progressivamente, tendo em conta que com a escrita "we tend to be getting something done, exploring ideas, working out some aspect of the world" (Jones, 1996: 12).

Esta predominância da escrita na sociedade é classificada por alguns autores, como é o caso de Dabène (1987: 15), como uma "omnipresença do texto escrito". Este autor chega a afirmar que a importância da escrita se reflete na distinção social em que a forma como o sujeito escreve é um aspeto decisivo. Trata-se aqui do prestígio que acarreta o domínio correto da expressão escrita. Por sua vez, as fragilidades linguísticas, especialmente as ortográficas, e a incapacidade de se expressar da melhor forma por escrito atingem negativamente o crédito individual e social (cf. Santos, 1994: 40).

Para além de uma certa imposição social referida anteriormente, e o prestígio com o

qual a escrita premeia os que a dominam, existem, logicamente, vantagens desta competência a nível pessoal. As opiniões dos estudiosos são unânimes quanto ao assunto – a escrita contribui para "o desenvolvimento cognitivo, funcionando como elemento facilitador da estruturação do pensamento que favorece a emergência do raciocínio lógico e formal" (Carvalho, 2003: 12). A respeito destas afirmações seria interessante lembrar o "Nun Study" desenvolvido por Snowdon e a sua equipa, um estudo que acompanha as freiras de dois conventos norte-americanos. O estudo consiste numa análise das autobiografias redigidas pelas freiras na altura em que ingressaram no convento e no final das suas vidas, com cerca de 83 anos. Os resultados indicam que aquelas que revelaram uma maior proficiência na escrita enquanto jovens mantinham índices cognitivos elevados, enquanto as que tinham dificuldades na redação sofreram, com os anos, uma redução das capacidades cognitivas (Pinto, 2014: 14-21).

Depreende-se, pois, que a prática regular da escrita combate as degenerescências cognitivas, favorece a clareza do pensamento e melhora as competências comunicativas[3], o que, como destaca Barbeiro (1999: 11), pode traduzir-se no exercício mais ativo da cidadania. Tendo em conta os argumentos explicitados, facilmente se chega à conclusão de que a escrita pode ser "um instrumento de poder" (Charmeux, 1983: 27) a todos os níveis – pessoal, social e profissional.

Tratando-se de uma forma de enriquecimento pessoal e de acesso ao conhecimento do mundo, torna-se fácil compreender o crédito de que a escrita é merecedora no contexto escolar, desde o ensino primário até ao universitário. Em primeiro lugar, é impossível negar a sua primazia no processo de aprendizagem, na estruturação, interiorização e explicitação do conhecimento (Carvalho, 2003: 11-12). Em segundo lugar, trata-se da forma mais convencional e frequentemente utilizada para avaliar a aprendizagem do aluno e, por conseguinte, determinar o seu sucesso ou insucesso (Harmer, 2004: 3). Apesar de, nas disciplinas que não sejam as línguas, o foco principal ser os conteúdos lecionados, a forma de os expressar é valorizada e avaliada, pelo que, mesmo nesses casos, a proficiência escrita influencia inevitavelmente o desempenho do discente. Por último, a aprendizagem das línguas estrangeiras e o sucessivo contacto com as mesmas passa pelo domínio do seu código escrito, a fim de facilitar a consulta de, por exemplo, dicionários e gramáticas, bem como permitir desfrutar das obras literárias sem o intermediário das

[3] Para mais informações acerca dos benefícios cognitivos da escrita, consultar, Frey & Fisher, 2007; Knipper & Duggan, 2006.

traduções (Vigner, 1982: 8).

Tendo em consideração o aspeto final enunciado, torna-se percetível que o domínio da escrita é imprescindível não apenas na língua materna, mas em qualquer língua que se possa aprender (Harmer, 2004: 3). Portanto, a escrita torna-se um fim e um meio de aprendizagem por excelência. Todavia, escrever numa língua não materna torna-se mais difícil do que na língua-mãe, porquanto, além do domínio de estratégias e técnicas de escrita, o sujeito necessita igualmente de atingir um certo nível de proficiência na língua-alvo, por um lado, e ser capaz de um maior controlo cognitivo, por outro. Myles (2002) considera que escreventes competentes na língua materna podem transferir as suas competências para a escrita numa língua estrangeira, caso possuam conhecimento lexical e gramatical suficiente. Por seu turno, aqueles que sentem dificuldades na sua língua materna, muito provavelmente, não terão um reportório de estratégias capazes de os auxiliar na escrita noutras línguas.

2.3. A escrita nos documentos oficiais

O valor inegável da competência escrita, que se tentou demonstrar anteriormente com base no senso comum e na argumentação dos estudiosos, torna-se também evidente nos documentos oficiais que regulam o ensino-aprendizagem das línguas. Começando por um documento global que guia o ensino das línguas estrangeiras, analisaremos o *Quadro Europeu Comum de Referência*, que "fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa" (Conselho da Europa, 2001: 19). Este documento põe em foco a comunicação, especialmente uma das suas dimensões – a produção escrita, advogando que o professor, encarando o aluno como um agente social, deve promover experiências pedagógico-didáticas capazes de permitir que o aluno use a língua em contextos reais e significativos (*idem.*: 29). São sugeridas múltiplas atividades de produção escrita, desde o tirar de notas com informações relevantes para o uso futuro até à produção de textos criativos, passando pelo preenchimento de formulários e questionários e pela escrita de artigos para revistas ou jornais; de cartas com várias finalidades; de cartazes e de relatórios (*idem.*: 95). A fim de tornar estas atividades mais ricas em termos comunicativos, são propostas formas de envolver a interação escrita, como é o caso da partilha de notas em situações de impossibilidade de diálogo; troca de correspondência por carta ou correio eletrónico; ou

trabalho cooperativo de melhoria de um texto, com as negociações de sentido e de estruturas, reformulações e correções (*idem*.: 122).

Para que os intervenientes do processo de ensino e de aprendizagem estivessem orientados quanto aos graus de proficiência que os discentes devem atingir na expressão escrita, o Conselho da Europa elaborou uma escala de seis níveis distintos com a descrição do que o escrevente é capaz. A escala em questão está, igualmente, incluída no *Quadro Europeu Comum de Referência* (*idem*.: 96), correspondendo à tabela que se segue:

	PRODUÇÃO ESCRITA GERAL
C2	É capaz de escrever textos complexos com clareza e fluência, num estilo adequado e eficaz, com uma estrutura lógica que ajuda o leitor a identificar as questões pertinentes.
C1	É capaz de escrever textos bem estruturados, com clareza, sobre assuntos complexos, sublinhando as questões relevantes e mais salientes, desenvolvendo e defendendo pontos de vista, acrescentando informações complementares, razões e exemplos pertinentes, e concluindo adequadamente.
B2	É capaz de escrever textos pormenorizados, com clareza, acerca de vários assuntos relacionados com os seus interesses, sintetizando e avaliando informações e argumentos recolhidos em diversas fontes.
B1	É capaz de escrever textos coesos e simples acerca de um leque de temas que lhe são familiares, relativos aos seus interesses, ligando uma série de elementos pequenos e discretos para formar uma sequência linear.
A2	É capaz de escrever uma série de expressões e de frases simples ligadas por conectores simples como 'e', 'mas' e 'porque'.
A1	É capaz de escrever expressões e frases simples.

Figura 3. Escala do *Quadro Europeu Comum de Referência* dos níveis comuns de referência da proficiência escrita geral.

Outro documento no âmbito do ensino de Inglês, *Teaching Composition: A Position Statement,* divulgado pelo National Council of Teachers of English define a escrita como "a powerful instrument of thought" (1984: 612), uma vez que, ao escrever, o escritor aprende sobre si e sobre o seu mundo e consegue comunicar a sua visão a outros. Entre os objetivos específicos da escrita, que podem variar substancialmente, o mesmo documento destaca a descoberta dos sentimentos do escrevente, a persuasão dos outros, a recriação de experiências de forma imaginativa e a sistematização do resultado das observações (*ibidem*). Neste sentido, escrever é um meio de crescimento pessoal e de impacto no mundo.

Importa focalizar a atenção nos documentos reguladores de ensino nacionais. No que diz respeito ao *Programa e às Metas Curriculares de Português para o Ensino Secundário*, também elas evidenciam a importância da escrita, alegando que esta "permite o desenvolvimento de capacidades de compreensão mais elaboradas e robustas, que naturalmente tenderão a refletir-se nas opções realizadas ao longo da vida, quer dentro da escola, quer fora dela" (Buescu et al., 2014: 7). A escrita é uma capacidade que estrutura o raciocínio lógico, através da interligação com os outros domínios, conceção que se encontra bem patente no mesmo Programa:

> Uma outra opção reside na importância dada ao domínio da Escrita e ao peso crescente que lhe é atribuído. Começa-se pela capacidade de sintetizar textos, essencial na aquisição de conhecimentos; passa-se, seguidamente, para o aprofundamento da capacidade de expor temas de forma planificada e coerente; finalmente, elegem-se a apreciação crítica e o texto de opinião como géneros que representam, neste nível, o coroar do desenvolvimento da expressão escrita. Este percurso deriva da 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 (*idem.:* 9).

Um dos objetivos gerais do ensino é desenvolver nos alunos a capacidade de "[p]roduzir textos de complexidade crescente e de diferentes géneros, com diversas finalidades e em diferentes situações de comunicação, demonstrando um domínio adequado da língua e das técnicas de escrita" (*idem.*: 11). Importa salientar, do mesmo modo, que nos objetivos específicos para o 11º ano de escolaridade, encontram-se "[p]lanificar a escrita de textos", "[r]edigir textos com coerência e correção linguística" e "[r]ever os textos escritos" (*idem.*: 50-51), consagrando, assim, os três subprocessos da escrita que iremos discutir de seguida.

As *Aprendizagens Essenciais, Português, 11º ano* (DGE, 2018a: 3), em consonância com o Programa e com o *Perfil do Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (DGE, 2017: 21), salientam que "[n]o domínio da escrita, é esperado que, no final do ensino secundário, os alunos tenham atingido níveis elevados de domínio de processos, estratégias, capacidades e conhecimentos para escrita de textos de diversos géneros com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos". Torna-se evidente que a tónica recai não sobre a performance dos estudantes numa determinada tarefa, mas nas suas competências e na capacidade de utilizar o conhecimento e as estratégias cognitivas apreendidas em qualquer situação, adaptando-as consoante as exigências comunicacionais

especificas.

O *Programa de Inglês, Nível de Continuação* pretende, por seu lado, que "a abordagem, estudo e produção de textos desenvolvam uma crescente autonomia no uso das competências linguística, discursiva, estratégica, sociolinguística e sociocultural" (Moreira et al., 2001: 15). O mesmo documento caracteriza, ainda, os textos orais e escritos como "comunicação em ação, desenvolvendo-se num processo dinâmico e interativo, em que, constantemente, são negociadas e/ou alteradas convenções" (*ibidem*), caracterização presente, igualmente, nas *Aprendizagens Essenciais, Inglês, 10º ano* (DGE, 2018b). A prioridade do programa é a "interpretação e produção de textos", o que pode ser constatado na figura que se segue (*idem*.: 8):

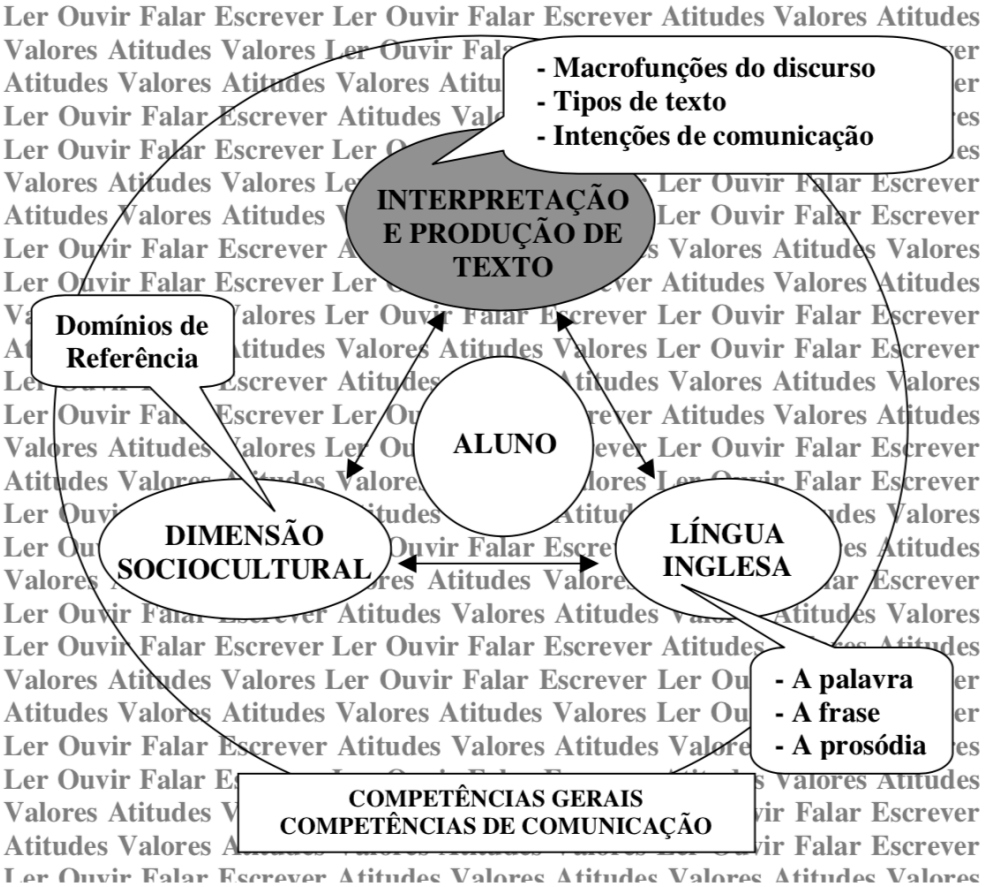


Figura 4. A organização das componentes do *Programa de Inglês, Nível de Continuação*.

2.4. A escrita na sala de aula de línguas

As disciplinas de línguas, sejam elas maternas ou estrangeiras, procuram, como destacado nas secções anteriores, desenvolver a proficiência dos alunos nos domínios de

referência consagrados nos Programas Nacionais e nas Aprendizagens Essenciais: a leitura (expressão e compreensão), a escrita, a oralidade (expressão e compreensão), a gramática e a educação literária (cf. Buescu et al., 2014; Moreira et al., 2001). Atualmente, é reconhecido que cada um destes domínios é merecedor da mesma atenção no processo de ensino-aprendizagem dado serem competências indissociáveis e interdependentes.

Todavia, a escrita acaba por adquirir, inevitavelmente, um peso superior às restantes competências, tanto em contexto escolar, como fora deste, uma vez que ela funciona como "centro aglutinador" dos outros domínios, ideia presente nas seguintes palavras de Fonseca (1994a: 167):

> [...] a pedagogia da escrita, assumida como tarefa fundamental, é inseparável de outras atividades habituais da aula de língua [...] – como a leitura (análise e interpretação de textos), o ensino da gramática, a prática e análise da oralidade – podendo até constituir-se como centro aglutinador delas.

A abordagem da escrita na sala de aula de língua, tanto materna como estrangeira deve abarcar, pois, três domínios – escreve-se para aprender a expressar-se (escrita como objetivo da aprendizagem), escreve-se para aprender sobre a língua e as suas potencialidades (escrita como instrumento de aprendizagem de idiomas) e escreve-se para aprender acerca de qualquer outro assunto (escrita como instrumento de aprendizagem de outros conteúdos) (Cassany, 2004).

Porém, apesar da importância da escrita estar consagrada nos documentos oficiais, esta nem sempre merece a devida atenção na prática educativa (Carvalho, 2003: 109). Na verdade, ao exercício da produção escrita não se dedica, normalmente, o tempo e o cuidado que a aprendizagem deste domínio tão exigente requer (Cabral, 2001: 256). A solução encontrada por alguns professores parece lógica – já que se trata de tarefas que necessitam de uma grande parte de uma aula, se não da sua totalidade, e de um trabalho árduo por parte do docente, torna-se mais conveniente relegá-la para segundo plano, e, por exemplo, marcar como trabalho de casa, deixando aos encarregados de educação (que nem sempre estão disponíveis ou têm preparação pedagógica e científica adequada) a tarefa de monitorização:

> [...] in many classrooms [...] writing is mainly relegated to a homework activity. It is perhaps not surprising that writing often tends to be an out-of-class activity: many teachers feel that class time, often scarce, is best devoted to aural/oral work and homework to writing, which can then be done at the students' own pace (Hedge, 1988: 11).

Não se pretende afirmar que se escreve pouco em aula, dado que o registo de sumários, os apontamentos tirados, as respostas a exercícios e outras atividades semelhantes comprovam o contrário. Constata-se apenas que se ensina a escrever pouco e de forma "assistemática, ocasional e não programada" (Fonseca, 1994a: 226), e que um trabalho desintencional e contingente não permite aos discentes desenvolver as suas potencialidades no âmbito da escrita, já que

> [...] não são (...) estratégias soltas, espaçadas, ao sabor do acaso e/ou das propostas dos manuais e até mesmo do (pseudo) ritmo dos alunos que vão marcar a diferença na didáctica-pedagógica da escrita, mas actividades sistemáticas, inseridas em blocos mais latos, em lógicas de acção mais globais, obedecendo a determinados princípios e a determinada ordem (Pereira, 2001: 92-93).

As tarefas frequentemente realizadas no âmbito escolar parecem levar a uma aprendizagem mecânica de procedimentos e de respostas, pouco motivadoras dos alunos, que, por consequência, pouco aprendem:

> Undoubtedly the most frequently used catch-all term for explaining the success or failure of virtually any complex task, motivation is a star player in the cast of characters assigned to […] language learning scenarios around the world. Such assumptions are of course not erroneous, for countless studies and experiments in human learning have shown that motivation is a key to learning in general (Douglas Brown, 2007: 168)

O desinvestimento no ensino da escrita, referido acima, deve-se a múltiplos fatores, e depende de cada contexto educacional, pelo que apresentaremos somente aqueles que, entre a bibliografia consultada, tiveram uma fundamentação, a nosso ver, mais substancial. Assim, uma das causas do pouco investimento no ensino-aprendizagem da escrita é o facto de esta ser encarada mais como um meio de comunicação do que como um conteúdo a lecionar (Carvalho, 2003: 111). Por outras palavras, os agentes de ensino tendem a abordar a escrita como um meio para atingir outros fins, sejam eles de registo ou de estudo, ou, então, como um produto acabado, cujo objetivo é "fornecer elementos para a avaliação" (Vilela, 1994: 51), e não como um processo que demanda uma reflexão e análise profunda (Barnett, 1992). Tal perspetiva não deve, todavia,

> [...] encerrar a expressão escrita num círculo (no processo), mas conduzir à obtenção de um produto escrito capaz de atingir finalidades comunicativas numa determinada situação, o que deverá ser tido em conta no processo, ser objecto de reflexão e conduzir a eventuais reformulações é a relação das versões que se vão construindo com essas finalidades e com o contexto em que se integram, envolvendo pólos de produção e recepção (Barbeiro, 1999: 15).

Para além disso, as deficiências da escrita remetem para o desconhecimento da

melhor forma de a trabalhar em aula. Este desconhecimento não é somente da parte dos alunos, mas também da dos professores, uma vez que "quando os estudantes resistem à escrita, [...] resistem ao seu ensino" (Calkins, 1989: 16). Deste modo, estamos perante uma espécie de círculo vicioso – por um lado,

> os estudantes [afirmam] que não querem escrever. Aliás, eles não precisam de se incomodar dizer isso: nós podemos sentir sua apatia quando engendram estórias completamente inadequadas; podemos ouvi-los questionar: "Quantas linhas tenho de escrever? (*ibidem*)

Por outro, os docentes não estão preparados para lidar com esse tipo de situações e não sabem como reagir perante esta atitude de desinteresse e desistência dos alunos e, por conseguinte, ficam muitas vezes apreensivos, angustiados, descrentes na sua capacidade profissional e sem a capacidade de responder adequadamente. Por isso é que, frequentemente, se ouvem comentários resignados acerca da falta do gosto pela escrita e acerca das lacunas dos alunos nesta área, esquecendo que cabe aos professores desenvolver neles esse saber e esse gosto. A constatação da exígua competência dos alunos na produção de textos escritos culmina frequentemente com os professores a aceitarem a inevitabilidade deste estado de coisas e atribuírem responsabilidades a os ciclos de estudos anteriores, o que se tornou um lugar comum de desculpabilização (Vilela, Duarte & Figueiredo, 1995: 230).

É necessário deixar de atribuir culpas e começar a agir. O primeiro passo a tomar é precisamente apostar na formação dos professores, porque a mudança deste paradigma deve começar por cima, pois apenas "quando compreendermos o processo de escrita, podemos ajudar cada um de nossos estudantes a inventar, utilizar e adaptar as estratégias efetivas de criação" (Calkins, 1989: 30).

Não é nossa intenção criticar, com as últimas asserções, os professores de línguas, mas unicamente averiguar, embora de forma claramente subjetiva e sem conhecer a prática letiva de cada docente, que a produção escrita é frequentemente encarada como uma capacidade que pode ser desenvolvida quase automaticamente ao trabalhar todas as outras competências.

Por outro lado, aqueles profissionais que reconhecem a importância do trabalho mais incisivo no campo da escrita, muitas vezes excluem-na da sala de aula tendo como argumento o fator tempo, já que se trata de uma atividade demorada, tal como refere Hedge (1988: 11). Provavelmente essas serão as razões que levam a que sejam "muito poucos aqueles que narram experiências relevantes de escrita em contexto de sala de aula,

durante o seu percurso escolar, nos ensinos básico e secundário." (Cabral, 2001: 253). No entanto, acreditamos que, com uma gestão do tempo eficiente, os docentes são capazes de criar um equilíbrio no ensino de cada componente educativa e encontrar forma de abrir caminho à escrita na sala de aula; no fundo,

> é uma questão de organização e criatividade, nem todos [os alunos] precisam do mesmo tipo de acompanhamento, do que necessitam é de tempo para escrever, para reflectir, para reescrever, para comparar rascunhos, textos, enfim, precisam de uma pedagogia que invista numa dinâmica de texto-processo e ponha de lado o estafado texto-produto (Vilas-Boas, 2001: 9-10).

A necessidade de repensar o papel secundário da escrita torna-se obrigatória. É cada vez mais urgente dar-lhe o protagonismo merecido, especialmente na sala de aula de língua, seja ela materna ou estrangeira, porque, citando Freire (1989: 27), "Se é praticando que se aprende a nadar, / Se é praticando que se aprende a trabalhar, / É praticando também que se aprende a ler e a escrever". Os jovens podem praticar a escrita noutros lugares ou circunstâncias que não através de uma instrução formal. Todavia, esta última cria, por definição, um ambiente propício para a aprendizagem da competência em questão: "students would benefit from classroom practice in writing […] with carefully worked out stages of planning, drafting, and revision" (Hedge, 1988: 11). Tal como demonstrado anteriormente, a escrita é uma atividade complexa e exigente que requer o domínio prévio de outras competências – linguísticas, metacognitivas e sociais – pelo que é necessário bastante orientação por parte do docente ao longo da sua aprendizagem. A sala de aula pode ser um ambiente seguro, em que a cada aluno é proporcionado todo o apoio necessário durante o processo da escrita, inclusive àqueles com mais dificuldades, o que tem um impacto extremamente positivo, como sugere Hedge (*ibidem*):

> [I]f poorer writers feel some measure of success in the supportive learning environment of the classroom, they will begin to develop the confidence they need to write more at home and to start on the upward spiral of motivation and improvement.

Os exercícios da escrita trazidos para a sala de aula não precisam de ser motivadores e eficazes somente para os escreventes menos proficientes, já que as atividades de escrita têm a potencialidade de abarcar as necessidades específicas e os múltiplos estilos de aprendizagem[4] de cada discente (Byrne, 1979: 6). Por exemplo, os discentes cuja

[4] Referimo-nos à Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1993), segundo a qual, a inteligência não se resume a uma capacidade única e global, que cada indivíduo detém, em maior ou menor extensão, mas sim um conjunto de oito aptidões relativamente autónomas, mas interdependentes, que se combinam de forma única em cada ser humano. Estas inteligências múltiplas resultam em diferentes estilos

capacidade de compreensão e de estudo dos conteúdos é menor pela via oral, podem beneficiar da prática escrita que funcionará como uma poderosa ferramenta de aprendizagem, segura e motivadora (Fontaine, 2005: 185), porque, para além de funcionar como um veículo de comunicação, é um auxílio no estudo, interferindo nos processos de aquisição, estruturação e, sobretudo, reprodução e explicitação do conhecimento. Portanto, a escrita, pela sua própria natureza, pode ser implicada em qualquer processo aquisição, mobilização e transmissão de conhecimento,

> [...] quer partamos da análise das características da linguagem escrita e da comunicação por escrito, com as implicações que delas decorrem em termos de desenvolvimento intelectual, quer encaremos a escrita como processo cognitivo, quer a vejamos como prática social e cultural (Carvalho, 2011: 83).

Aqueles alunos que gostam de ter provas concretas do progresso da sua aprendizagem, igualmente não ficarão desiludidos com os trabalhos escritos. Apesar de não ser um reflexo exato do seu conhecimento, uma produção escrita permite-lhes, em certa medida, verificar e avaliar de forma relativamente objetiva o seu rendimento.

O professor pode aproveitar a flexibilidade da escrita, que possibilita um leque de variadíssimas atividades dentro da sala de aula, a fim de fazer um intervalo da prática oral que é geralmente predominante. Além disso, a escrita na sala de aula aumenta substancialmente a proximidade com a língua materna e com a estrangeira. Falar de versatilidade da escrita não significa que esta pode ser usada de qualquer forma na sala de aula, a escolha de atividades, adverte Harmer (1998: 80), não deve ignorar os conhecimentos linguísticos, os interesses e as motivações dos estudantes. Estas últimas são deveras importantes, já que têm uma repercussão direta na performance de cada um, o que pode ser visto se avaliarmos vários trabalhos do mesmo aluno e verificarmos que possuem diferentes níveis de qualidade (Bitchener et al., 2005).

Importa salientar, ainda, que as atividades de escrita a realizar na sala de aula devem implicar situações de comunicação real, autêntica e útil. A este propósito, recordaremos as palavras de Williams (2004: 75), que, embora inseridas no âmbito de ensino de língua estrangeira, podem ser aplicadas no âmbito da língua materna:

> [I]n school, students usually write because their teacher tells them to, the assignment is due the next day, and they want to pass the course. In the world outside the classroom, people write for real purposes: they write grant applications, poems, memos, instructions, reports, and new

---

de aprendizagem: verbo-linguístico, lógico-matemático, espacial, musical, corporal-cinestésico, interpessoal, intrapessoal e naturalista.

> articles. It can be a challenge to bring this sense of reality into the classroom; everyone in the class understands that part of the purpose of any task is to practice and display writing skills. To the extent that it is possible, however, L2 writers will be well served if their writing activities can be given a sense of purpose.

Criar exercícios capazes de satisfazer as recomendações propostas tem uma dificuldade acrescida numa era da comunicação predominantemente eletrónica como a atual, tendo em consideração que as gerações mais jovens exercitam a sua competência como escreventes em contextos mais informais. Não se pretende afirmar que atualmente se escreve menos do que se escrevia antigamente, talvez se escreva tanto ou ainda mais do que antes, apenas as circunstância e a forma como se escreve mudaram:

> This new kind of communication has its own peculiar rules and rituals, and in some cases has evolved its own shorthand, abbreviations and lexis, often because of the perceived need to write quickly or within a limited word or character count (Scrivener, 2012: 234)

De uma forma geral, os estudantes de hoje escrevem para preencherem formulários e questionários (especialmente os de satisfação ou opinião sobre um serviço, muito frequentes ultimamente), para redigirem e-mails e mensagens no telemóvel e para fazerem publicações nas redes sociais. Todas as circunstâncias referidas, à parte dos questionários que podem ser tanto eletrónicos, como impressos, obrigam ao uso de novas tecnologias e da escrita exclusivamente extrínseca, momentânea e circunstancial. Cada vez mais os discentes encaram a escrita como um mero exercício escolar inútil no quotidiano. Neste sentido, se as tarefas propostas não forem submetidas a uma análise minuciosa prévia por parte do docente, podem correr o risco de se tornarem pouco autênticas e significativas. Muito dificilmente os alunos escrevem cartas ou postais de forma tradicional, e carecem de hábitos de escrita pessoal contínua, desvinculada de circunstâncias ocasionais, como é o caso de, por exemplo, o registo de um diário, que, segundo Cassany (1998: 22), corresponde a "practicas de escritura intrínseca (por iniciativa personal), continuada (escribir periódicamente durante largo tiempo) y descontextualizada de circunstâncias concretas para desarrollar actitudes más positivas".

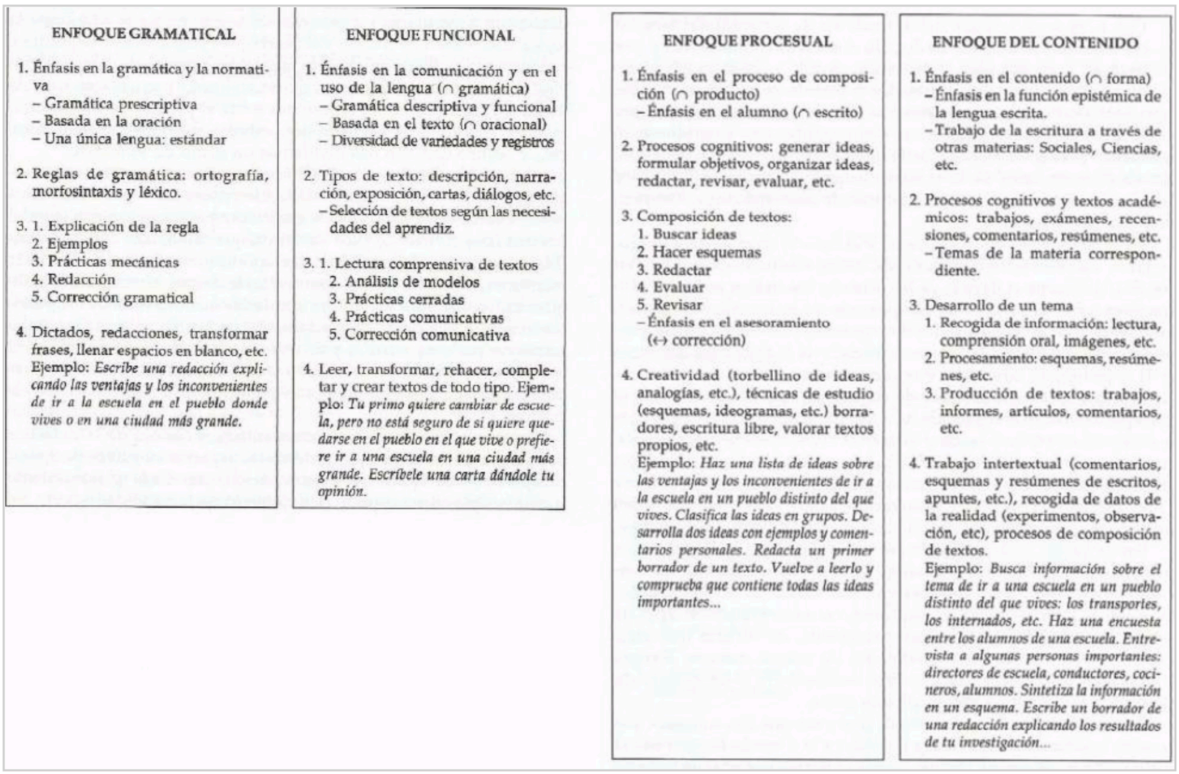
Por fim, em termos de avaliação formal, a escrita parece ser a ferramenta mais apropriada, devido às circunstâncias de ensino atuais (as horas letivas atribuídas à disciplina, a necessidade de inserir, nas aulas, conteúdos de projetos de cidadania e desenvolvimento pessoal, a elevada quantidade de alunos por turma, entre outros). A avaliação escrita, na verdade, não ganha relevo somente nas aulas de línguas, dado que é o

processo mais comum para averiguar o conhecimento, sendo, portanto, um meio de quantificar o progresso dos discentes transversal à maioria das disciplinas.

Não obstante o que acabou de ser referido, importa salientar que atualmente há alterações pedagógicas no sentido de o processo de escrita ser assumido como um objeto de ensino, sendo notória a mudança de conceção e os progressos ao nível da didática da escrita. As componentes de planificação, redação e revisão começam a ser alvo de aprendizagem. Porém, talvez por estas conquistas serem ainda relativamente recentes no ensino de línguas, nem sempre é possível ao professor proporcionar os melhores momentos de ensino e de aprendizagem da escrita, atendendo às suas exigências, e dar o *feedback* necessário e adequado aos alunos de forma construtiva. Frequentemente, as correções – quer dos professores, quer dos alunos – limitam-se à eliminação dos erros superficiais, carecendo de orientações processuais e de correções mais efetivas (Paran, 2012: 450).

Perante a complexidade que envolve o ensino e a aprendizagem da escrita, cabe ao docente procurar estratégias que melhor se adequam ao seu público-alvo. O problema consiste no facto de os próprios sentirem falta de técnicas eficazes que ajudem os estudantes a tornarem-se escreventes hábeis. Parece ser fulcral não limitar o ensino da escrita aos textos corrigidos superficialmente com algumas recomendações genéricas, ou reescritos pelo professor e entregues aos alunos que não gastam o seu tempo a refletir neles. Mais útil seria, principalmente a partir do décimo ano, "ensinar aos estudantes técnicas de composição concretas" (Serafini, 1996: 18), procurar levar os alunos a pensar em formas alternativas de expressão dos seus pensamentos, a "fundamentar as escolhas efectuadas na construção textual e fazer surgir novas potencialidades" (Barbeiro, 1999: 226) e investir em sugestões de carácter metalinguístico que obrigassem à produção de novas versões do mesmo texto, desenvolvendo, assim, hábitos de escrita mais complexos (Fonseca & Fonseca, 1977; Bangert-Drowns, Hurley & Wilkinson, 2004).

Torna-se, neste momento, útil recordar os quatro modelos didáticos de ensino da expressão escrita elaborados por Cassany (1998: 273) que, embora elaborados para o ensino de línguas estrangeiras, podem facilmente ser transportadas para a sala de aula da língua materna:



ENFOQUE GRAMATICAL

1. Énfasis en la gramática y la normativa
   – Gramática prescriptiva
   – Basada en la oración
   – Una única lengua: estándar
2. Reglas de gramática: ortografía, morfosintaxis y léxico.
3. 1. Explicación de la regla
   2. Ejemplos
   3. Prácticas mecánicas
   4. Redacción
   5. Corrección gramatical
4. Dictados, redacciones, transformar frases, llenar espacios en blanco, etc. Ejemplo: *Escribe una redacción explicando las ventajas y los inconvenientes de ir a la escuela en el pueblo donde vives o en una ciudad más grande.*

ENFOQUE FUNCIONAL

1. Énfasis en la comunicación y en el uso de la lengua (∩ gramática)
   – Gramática descriptiva y funcional
   – Basada en el texto (∩ oracional)
   – Diversidad de variedades y registros
2. Tipos de texto: descripción, narración, exposición, cartas, diálogos, etc.
   – Selección de textos según las necesidades del aprendiz.
3. 1. Lectura comprensiva de textos
   2. Análisis de modelos
   3. Prácticas cerradas
   4. Prácticas comunicativas
   5. Corrección comunicativa
4. Leer, transformar, rehacer, completar y crear textos de todo tipo. Ejemplo: *Tu primo quiere cambiar de escuela, pero no está seguro de si quiere quedarse en el pueblo en el que vive o prefiere ir a una escuela en una ciudad más grande. Escríbele una carta dándole tu opinión.*

ENFOQUE PROCESUAL

1. Énfasis en el proceso de composición (∩ producto)
   – Énfasis en el alumno (∩ escrito)
2. Procesos cognitivos: generar ideas, formular objetivos, organizar ideas, redactar, revisar, evaluar, etc.
3. Composición de textos:
   1. Buscar ideas
   2. Hacer esquemas
   3. Redactar
   4. Evaluar
   5. Revisar
   – Énfasis en el asesoramiento (↔ corrección)
4. Creatividad (torbellino de ideas, analogías, etc.), técnicas de estudio (esquemas, ideogramas, etc.) borradores, escritura libre, valorar textos propios, etc.
   Ejemplo: *Haz una lista de ideas sobre las ventajas y los inconvenientes de ir a la escuela en un pueblo distinto del que vives. Clasifica las ideas en grupos. Desarrolla dos ideas con ejemplos y comentarios personales. Redacta un primer borrador de un texto. Vuelve a leerlo y comprueba que contiene todas las ideas importantes...*

ENFOQUE DEL CONTENIDO

1. Énfasis en el contenido (∩ forma)
   – Énfasis en la función epistémica de la lengua escrita.
   – Trabajo de la escritura a través de otras materias: Sociales, Ciencias, etc.
2. Procesos cognitivos y textos académicos: trabajos, exámenes, recensiones, comentarios, resúmenes, etc.
   – Temas de la materia correspondiente.
3. Desarrollo de un tema
   1. Recogida de información: lectura, comprensión oral, imágenes, etc.
   2. Procesamiento: esquemas, resúmenes, etc.
   3. Producción de textos: trabajos, informes, artículos, comentarios, etc.
4. Trabajo intertextual (comentarios, esquemas y resúmenes de escritos, apuntes, etc.), recogida de datos de la realidad (experimentos, observación, etc), procesos de composición de textos.
   Ejemplo: *Busca información sobre el tema de ir a una escuela en un pueblo distinto del que vives: los transportes, los internados, etc. Haz una encuesta entre los alumnos de una escuela. Entrevista a algunas personas importantes: directores de escuela, conductores, cocineros, alumnos. Sintetiza la información en un esquema. Escribe un borrador de una redacción explicando los resultados de tu investigación...*

Figura 5. Modelos didáticos de expressão escrita de Cassany.

Segundo a perspetiva gramatical, aprende-se a escrever por meio do conhecimento e do domínio da gramática; a oralidade, a clareza e a qualidade das estruturas morfossintáticas não são tidas em consideração. O que o aluno redige pode ser classificado facilmente segundo a dicotomia certo / errado de ponto de vista gramatical. Como resultado, "con memoria y paciencia los alumnos llegan a aprender bastantes conocimientos sobre la estructura y función de las oraciones, pero en cambio, realizan muy pocas prácticas de uso real de la lengua" (*idib.*: 84). Adverte-se, porém, que esta metodologia, embora crie sujeitos experientes no que diz respeito à análise gramatical de textos, não os torna competentes na sua redação.

Por sua vez, a visão funcional coloca a tónica na compreensão e na produção de múltiplas tipologias textuais. Esta metodologia encara a língua não como um sistema normativo cujas regras o aluno deve memorizar, mas como uma ferramenta comunicativa do quotidiano. O seu principal objetivo é tornar o aluno capaz de manipular e transformar textos, pelo que os erros apenas são corrigidos se impedirem a comunicação. O foco passa, assim, da correção linguística para a fluência e a capacidade de se expressar.

No que diz respeito ao prisma processual, este analisa os mecanismos inerentes aos

processos de escrita: planificação, textualização e revisão. De acordo com o autor, este enfoque recebe "una fuerte influencia de la psicología cognitiva y de la pedagogía humanista y se centra en la dimensión epistémica de la lengua y en el desarrollo de estrategias cognitivas" (*ibid*.: 274), cuja tónica está no processo da escrita e não no produto final.

Finalmente, a ótica baseada no conteúdo entende a escrita como um meio para apreender conteúdos e, simultaneamente, praticar a expressão. A mensagem ganha, assim, relevância, em detrimento da forma. Trata-se de aquisição de quaisquer conteúdos, sem que estes estejam diretamente relacionados com a escrita. Os alunos que aprendem segundo esta metodologia, são extremamente eficientes na interpretação textual, porém, carecem estruturas de redação.

Naturalmente, nenhum destes modelos é mais eficaz do que os outros, cada um deles tem as suas qualidades e os seus defeitos, embora tenhamos de admitir que, claramente, defendemos ao longo de todo este trabalho a adoção da perspetiva processual, que entendemos como um modelo de composição capaz de aglutinar os restantes. Não queremos com isso deixar entender que o produto final seja de diminuta importância; é necessário encontrar um balanço entre o processo e o produto, já que, como adverte Brown (2001: 337)

> [a]s in most language-teaching approaches, it is quite possible for you to go to an extreme in emphasizing process to the extent that the final product diminishes in importance. Try not to let this happen! The product is, after all, the ultimate goal; it is the reason that we go through the process of prewriting, drafting, revising, and editing. Without the final product firmly in view, we could quite simply drown ourselves in a sea of revisions. Process is not the end; it is the means to the end.

Parece ser uma mais-valia ensinar aos discentes todas as ferramentas úteis e necessárias para saber escrever eficientemente qualquer texto solicitado, mesmo que, para isso, tenhamos de aproveitar o melhor de cada metodologia de ensino, sem adotar nenhuma em exclusivo. É essencial que o docente saiba refletir sobre as capacidades e as características de cada aluno seu e tentar encontrar formas que melhor se lhe adequem (Andrews, 2007: 167-199).

De acordo com o exposto nesta secção, a escrita é composta por um "conjunto de operações que não se limita à disposição linear de palavras, mas que ganha profundidade com a possibilidade de escolha entre alternativas" (Barbeiro, 1999: 226). Somente a prática regular e faseada, através de um "ensino explícito e sistematizado e uma prática frequente

e supervisionada" (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997: 29) permitirá a aquisição e posterior consciencialização e autonomização das estratégias de resolução de problemas relacionados com a produção escrita. Como refere com humor Cassany (1995: 38), "escribir es una técnica, no una magia".

2.5. O processo da escrita e os seus modelos

De acordo com o exposto na secção anterior, torna-se evidente a utilidade pedagógica que o conhecimento dos modelos explicativos do processo da escrita, bem como os subprocessos cognitivos inerentes, detém. Tendo em consideração a vasta bibliografia[5] existente na área da investigação dedicada à escrita em geral e aos modelos de composição escrita processual aplicados à pedagogia em particular, torna-se necessário advertir que não é objetivo desta parte teórica da dissertação apresentar e analisar de forma exaustiva cada uma dessas teorias. Propomo-nos somente elaborar uma síntese das teorias predominantes na área e explicitar sucintamente os conceitos-chave necessários na sua compreensão.

A partir dos anos 60 do século XX surgiram e foram divulgados modelos de escrita (cf., por exemplo, Rohman e Wlecke, 1964) que encaravam essa atividade como um processo linear composto por três etapas que se sucediam ordenada e invariavelmente: pré-escrita, escrita e reescrita. Contrariamente aos primeiros estudos no âmbito da investigação acerca da competência escrita, dos quais se destaca o de Camps (1990), que se restringiam à análise dos produtos finais elaborados, estes centravam-se na evolução pela qual um texto passava até à sua finalização.

Assim, foi estabelecida a base para as investigações futuras que, continuando a fitar a escrita como um processo de três etapas, inovam as anteriores, advogando que a escrita de um texto tem uma progressão não linear, já que a proposta contrária é demasiado "rígida e simplificadora" (Santana, 2007: 43) por considerar a execução da atividade completamente posterior à sua elaboração mental. Esta visão mais dinâmica e complexa evidencia o fluxo recursivo, ou "cyclical" como Bagner e White (2000: 154) o denominam, e não unidirecional dos subprocessos de planificação, textualização e revisão tendo em conta que

[5] Aconselha-se a consulta de autores como Cassany (1998; 1999); Hedge (1988) e White e Arndt (1991) para informações mais aprofundadas acerca da visão da escrita como processo e as suas implicações na sala de aula. Para um estudo mais pormenorizado dos múltiplos modelos subjacentes ao processo da escrita, vide, e.g., Barbeiro (1999); Carvalho (1999); Cassany (1993); Graves (1991) e Pereira (2000).

estes “em diferentes momentos, com maior ou menor intensidade e em relação a diferentes níveis textuais, têm lugar quando se escreve” (Carvalho, 2003: 47). Assim, como afirma Cassany (1989: 107), “a estrutura inicial se reformula a medida que aparecen ideas nuevas que no estaban incluídas al principio y el escritor que sigue este processo es suficientemente flexible para incorporar las ideas nuevas que tiene y para modificar los planes que había hecho”. A recursividade em questão torna-se visível nas situações do quotidiano de qualquer escrevente quando este, por exemplo, procura visualizar (isto é, planificar) os períodos que ainda faltam incluir no seu texto à medida que vai escrevendo (o que corresponde à etapa de textualização); ou quando relê (o que, neste caso, significa fazer uma revisão) o que já está escrito em qualquer momento da redação (ou seja, textualização).

Neste sentido, sem retirar o devido mérito às propostas anteriores aplicadas ao ensino, surgem, na década de oitenta do século passado, os modelos não lineares ou cognitivos da escrita, elaborados por Flower e Hayes (1981) e Bereiter e Scardamalia (1987). Estas novas teorias, que encontram inspiração no desenvolvimento das ciências cognitivas, tentaram identificar e analisar os processos cognitivos pelos quais passa o sujeito que escreve no próprio momento da escrita. Como resultado, os estudiosos descobriram quais as estratégias e saberes convocados pelo escrevente e explicaram de que forma estes interagem ao longo da produção textual. De um ponto de vista pedagógico-didático, os novos modelos trouxeram um contributo inestimável acerca do ensino e aprendizagem da escrita, colocando em destaque o aprendente, um interveniente ativo durante todo o percurso. As teorias evidenciam, ainda, que o aluno necessita de estar permanentemente incentivado e suficientemente motivado para tomar consciência das operações mentais que executa, e cujo controlo proporciona, simultaneamente, o desenvolvimento das competências cognitivas e linguísticas.

Entre os dois modelos, o de Flower e Hayes (1980: 11) tornou-se uma referência no âmbito da didática da escrita (ver figura 6). Estes últimos autores, para além de terem identificado os processos mentais que ocorrem aquando do ato da escrita, provaram que estes estão hierarquicamente organizados. O sujeito que executa a tarefa controla todos os processos através de um mecanismo, que os estudiosos denominaram “monitor”, responsável pela passagem de um subprocesso a outro.

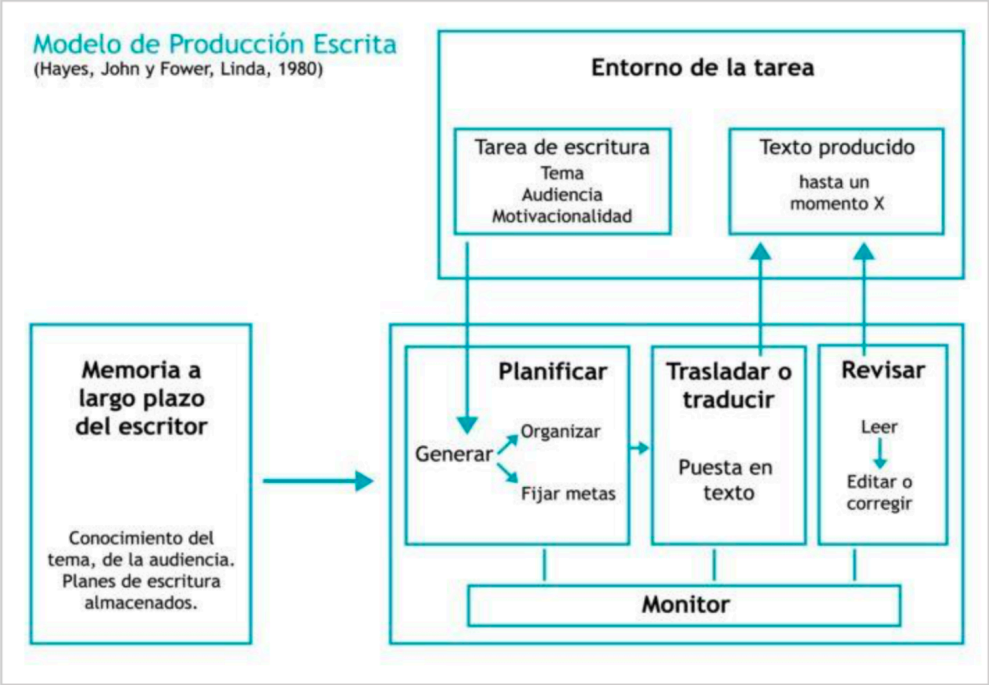


Figura 6. Representação do Processo de Escrita de Flower & Hayes de 1980 (*apud* Margarit, 2003).

Este modelo de processo de escrita integra os processos cognitivos responsáveis pela ativação do conhecimento do sujeito e a sua transformação até ao texto escrito, que os autores denominam de "memória a longo prazo", "contexto de produção" e "processo de escrita", no qual estão inseridos os subprocessos de planificação, textualização e revisão.

O contexto de produção tem uma dupla dimensão – extratextual, que engloba o tema, os objetivos, o recetor, e todas as outras dimensões que fazem do texto ser um instrumento retórico com uma intencionalidade comunicativa; e intratextual, relacionado com questões congénitas ao próprio texto, que está condicionado pelo que foi e pelo que ainda será escrito. Na memória a longo prazo estão localizados os conhecimentos acerca da temática, do destinatário, da tipologia textual. O conhecimento existente pode dar origem ao novo: "often the result of thinking, drafting and revising procedures that require specialized skills, skills that not every speaker develops naturally" (Douglas Brown, 2001: 337), através do processo associativo, já que a informação existente, adaptando-se ao contexto situacional, interage de forma dinâmica (Carvalho, 2003).

A memória em questão está intimamente relacionada com as atividades de pré-escrita, "actividades orais/escritas tendentes a forjar o "conhecimento do mundo" prévio (e necessário) à prática escrita da língua ou a reactivar elementos da "enciclopédia" do aprendente – da sua memória a longo prazo – relativos ao tópico sobre o qual há-de

escrever» (Santos, 1994: 137). Se conduzidas de forma eficaz no contexto de sala de aula, estas atividades podem ajudar o aluno a mobilizar o conhecimento que possui sobre o tema, aprender aspetos novos a seu respeito e saber selecionar e hierarquizar todo esse saber.

Assim, segundo Carvalho (2011: 89-90), o modelo de Flower e Hayes aponta para a existência três domínios:

> a) o contexto, intra e extratextual da tarefa, que engloba o próprio texto em construção bem como aspetos relativos ao tema, ao objetivo, ao destinatário, no entendimento da escrita como um ato retórico e não como construção de um mero artefacto; b) a memória de longo prazo do escrevente, entidade estável com uma organização própria, da qual é necessário retirar informação que deverá ser adaptada ao contexto da tarefa, no âmbito da qual se considera o conhecimento do sujeito sobre o assunto, o destinatário, a tipologia e o género textual em produção; c) o processo de escrita propriamente dito, que integra as três subcomponentes atrás referidas, planificação, redação e revisão. A planificação consiste na construção e organização interna do saber; a redação é a passagem do plano das ideias ao da linguagem materializada e visível numa superfície; a revisão, a análise do texto já produzido e a sua eventual transformação.

Embora este modelo fosse bastante completo, ele foi alvo de críticas e sugestões de reformulação[6]. Uma das críticas mais frequentes diz respeito à noção de recursividade defendida pelos autores, baseada no facto de, em qualquer momento, poderem ser executados processos mentais ligados aos subprocessos de planificação, textualização ou revisão. Essas críticas denunciam "una cierta concepción lineal del processo [...] reducid[o] a la aplicación, cuantas veces sea necessario, de los sub-procesos de planificación y textualización después de operaciones de revisión" (Camps, 1990: 7). Para além disso, outros críticos referiam a falta de consideração pelo contexto social que influencia o escrevente (Pereira, 2000: 84).

O modelo é, de seguida, reformulado, como pode ser visível no esquema que se segue:

[6] Os limites desta, como de todas as outras teorias que representam os modelos da escrita, não impedem o reconhecimento da sua utilidade, enquanto instrumentos de apoio para a elaboração, sistematização e afinação de atividades didáticas centradas nos processos e mecanismos de escrita. O mérito destes modelos é irrefutável: à luz das suas sugestões é possível refletir acerca da complexidade da tarefa que é tão fácil solicitar ao aluno, antever e entender as dificuldades que possam surgir, procurar possíveis formas de as ultrapassar e, com isso, repensar o papel do docente e a sua prática pedagógica.

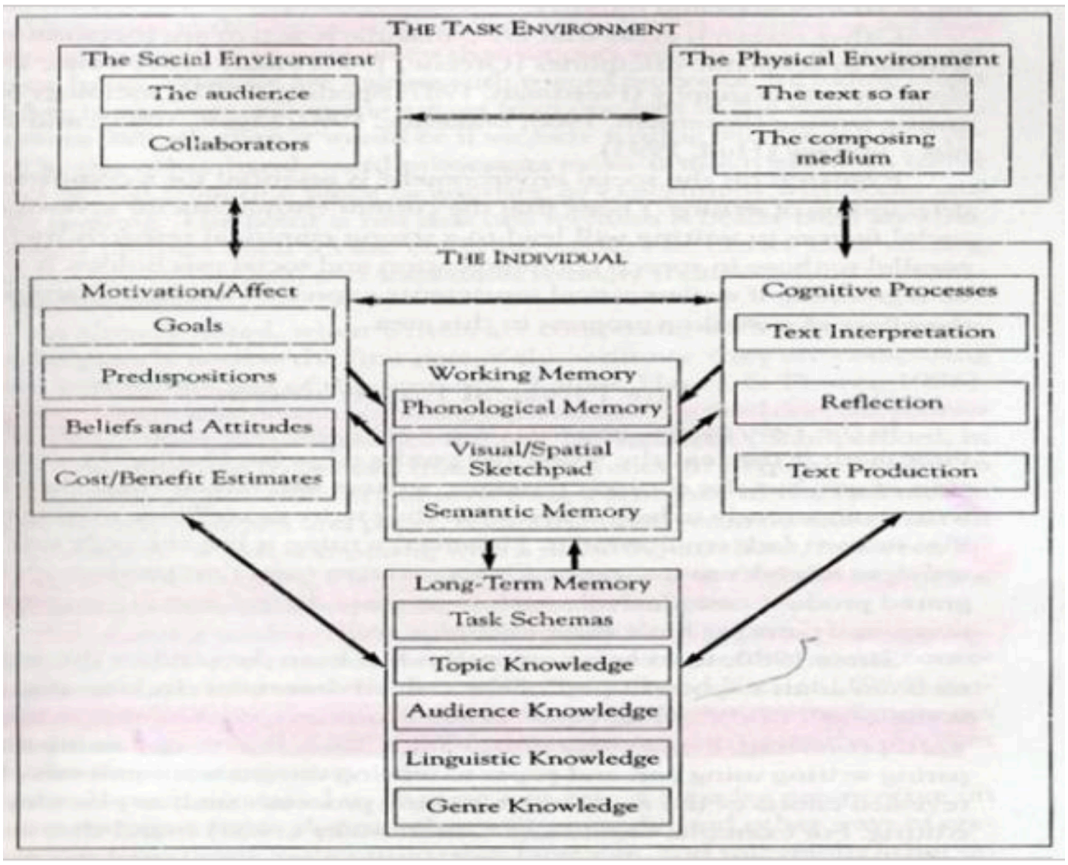


Figura 7. Representação do novo modelo do Processo de Escrita de Flower & Hayes de 1996 (*apud* Albuquerque, 2012: 25).

Esta reformulação tem um cariz sociocognitivo, tendo em consideração que a construção de sentido abarca o contexto sociocultural, o meio pelo qual a mensagem é expressa e as convenções associadas ao discurso (Carvalho, 2003: 106). Portanto, o novo texto surge enquadrado no universo em que foi produzido, estabelecendo, com esse, um diálogo. Além do contexto, o indivíduo é analisado segundo a sua motivação e a afetividade, os processos cognitivos aos quais recorre, a memória operacional e a memória a longo prazo. Em suma, o modelo mais recente destaca a supremacia do contexto, destacando-se a ideia de que a "redação é antes de tudo uma atividade social" (Santana, 2007: 46) e do lado afetivo do sujeito, cuja motivação para a escrita é essencial.

Já os modelos de Bereiter e Scardamalia, consagram os mecanismos de escrita aos quais recorrem sujeitos inexperientes, por um lado, – modelo de "dizer o conhecimento" (ver figura 8) – e competentes, por outro – modelo de "transformar o conhecimento" (ver figura 9).

O primeiro consiste na redação de um texto, recorrendo, essencialmente, à memória

da informação relevante para o tema. O escrevente acaba, assim, por se limitar "a transmitir conhecimentos anteriormente adquiridos" (Santana, 2007: 44). Os períodos do texto elaborado segundo este modelo não são previamente planeados, sendo escritos, à medida que o conteúdo é recuperado pela memória, "sem obedecerem a um plano prévio nem constituírem qualquer problema retórico" (*ibid.*: 45). A escrita resultante é bastante mecânica e automática, porque não requer nenhum ato criativo, limitando-se a reapropriar as estruturas cognitivas previamente construídas.

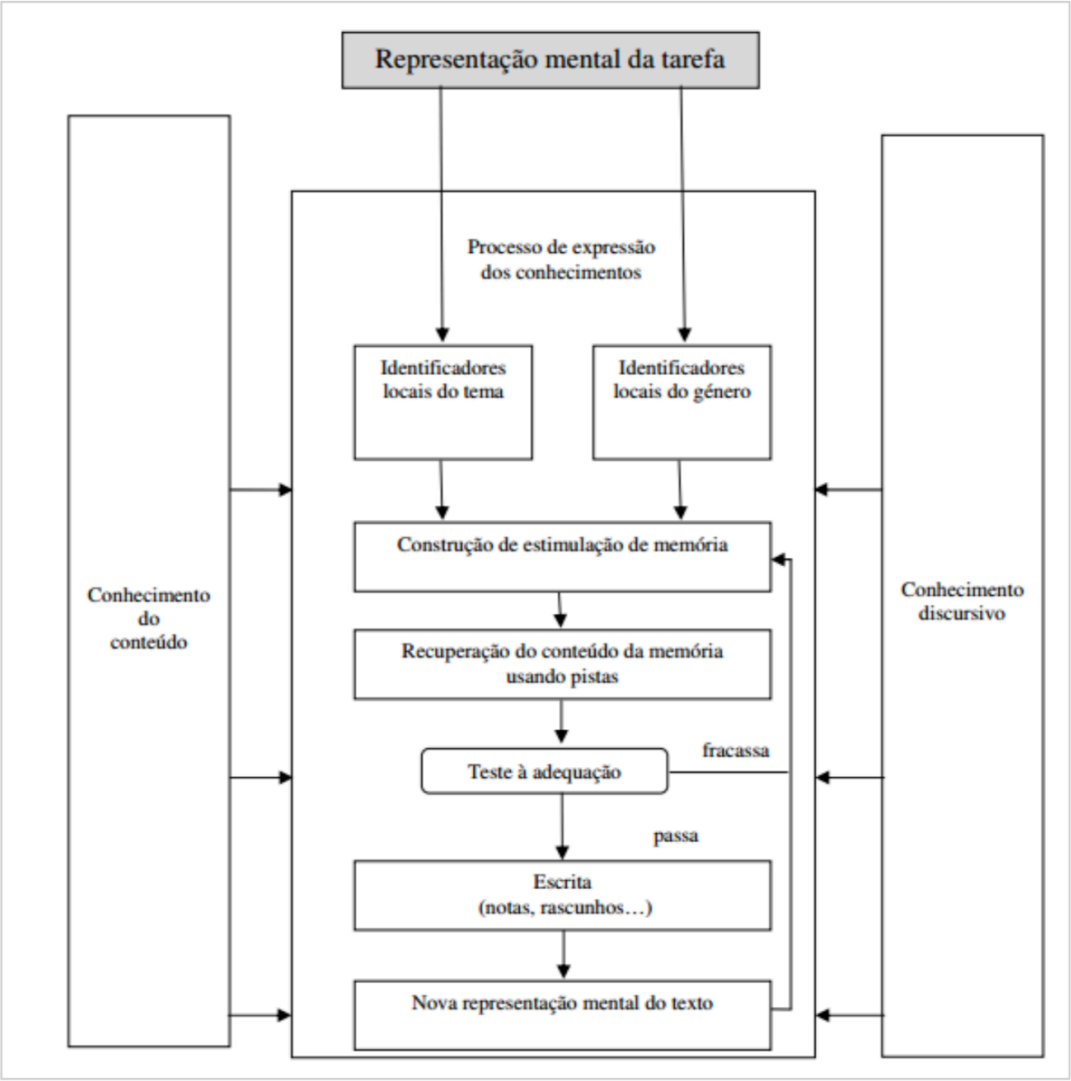


Figura 8. Representação do modelo de "dizer o conhecimento" de Beireter e Scardamalia (*apud* Santana, 2007: 44).

O segundo modelo, por sua vez, sistematiza "um processo complexo de resolução de problemas" (Santana, 2007: 45). O escrevente reflete acerca do que irá elaborar, organizando previamente a informação de que irá necessitar. Embora haja semelhança com

o modelo anterior, à medida em que os conhecimentos são recuperados pela memória, "cada informação apresenta-se [...] como um problema de retórica, o que constitui um sub-objetivo do espaço do conteúdo que interage na tentativa de resolver o duplo problema" (Santana, 2007: 46). O escritor acaba por reorganizar toda a estrutura mental especificamente para o texto que elabora, substituindo antigas dificuldades por novas, criando novos mecanismos de superação das mesmas, juntamente com estruturas cognitivas nunca antes utilizadas.

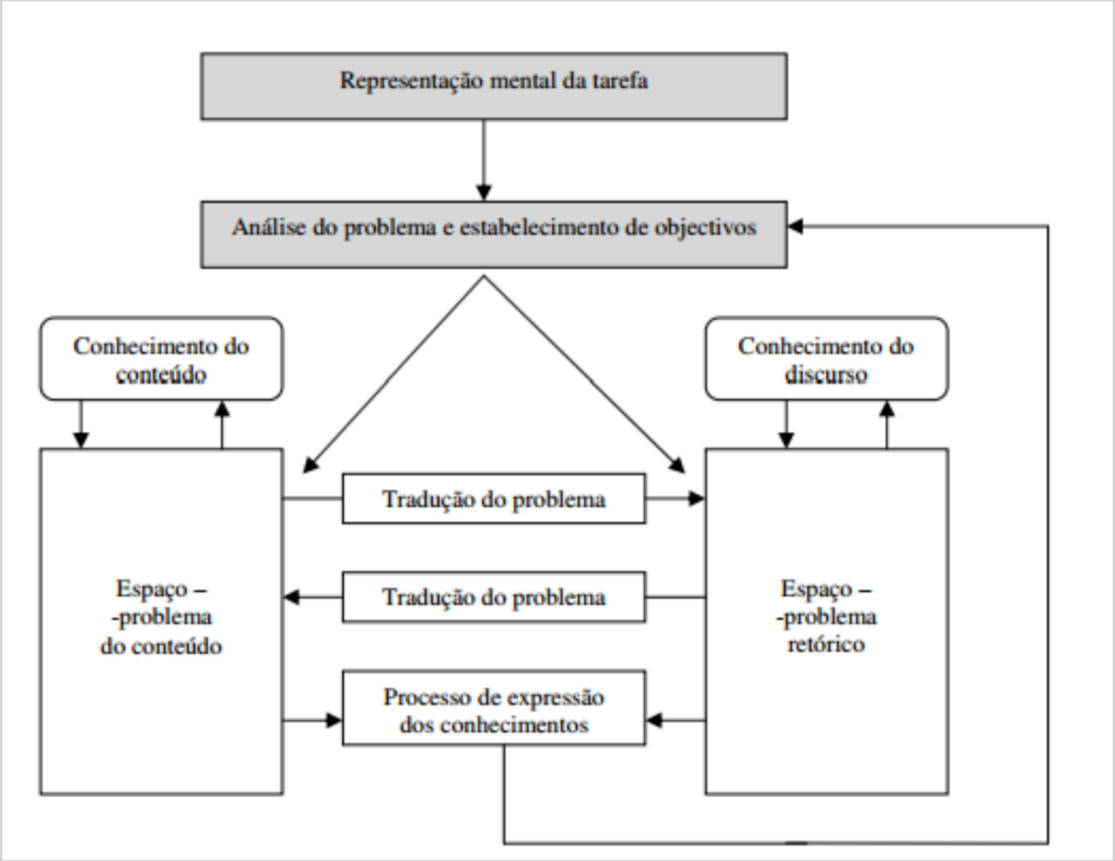


Figura 9. Representação do modelo de "transformar o conhecimento" de Beireter e Scardamalia (*apud* Santana, 2007: 45).

2.5.1. Os subprocessos da escrita

Apesar de já haver referência aos modelos de produção escrita na secção anterior, interessa neste ponto focar, do ponto de vista pedagógico, os três subprocessos cognitivos essenciais identificados inicialmente por Flower e Hayes (1981) – planificação, textualização e revisão. Nas secções que se seguem, procura-se sintetizar o essencial à respeito de cada uma destas etapas.

2.5.1.1. A planificação

A planificação consiste na organização e seleção dos conhecimentos (temáticos, procedimentais e contextuais), de acordo com as características do destinatário, o tema e o objetivo da comunicação (macroplanificação) e a conceção de uma lógica interna do discurso (microplanificação). Este subprocesso ocorre, sobretudo, "num plano mental" (Carvalho, 2003: 74), por implicar operações abstratas de carater cognitivo. Para Cassany (1999), Flower e Hayes (1981) e Hayes e Nash (1996) fazem parte da planificação, atividades cognitivas como a "definição de objetivos", a geração de ideias ["conceção" para Flower e Hayes (1981)], a sua formulação verbal no contexto específico e a sua "organização" no tecido textual segundo uma lógica interna, o que, normalmente, implica a divisão do texto em partes estruturais – introdução, desenvolvimento, conclusão.

A conceção é um microprocesso a que o escrevente recorre para mobilizar, selecionar e organizar os conhecimentos necessários para a execução da tarefa. Os mesmos podem provir da memória ou do contexto da produção e englobam não somente o tópico, mas também os procedimentos e as estratégias a serem adotados durante o processo da escrita. Assim, podem ser incluídos, neste passo, "a geração ou recolha de unidades e relações suscetíveis de aparecerem no texto, as respectivas organização e selecção, a partir dos conhecimentos relativos à organização textual, às vias de realização da tarefa, ao próprio destinatário" (Barbeiro, 1999: 60). Estes conhecimentos temáticos, procedimentais e contextuais estarão na base da formulação de objetivos.

A organização é, assim, o macroprocesso com a ajuda do qual se procede a uma ordenação dos elementos textuais. Esta não consiste somente na geração de ideias; é necessário, igualmente, elaborar critérios e fazer escolhas de acordo com os objetivos estabelecidos e com o contexto comunicacional. Deste modo, é uma atividade que promove a aquisição de nova informação e surgimento de mais ideias.

Finalmente, quanto à definição de objetivos, importa salientar que podem ser de dois tipos – processuais e de conteúdo. Os primeiros relacionam-se com a realização da tarefa e os segundos com o ato comunicacional, em que o destinatário é uma figura de especial relevo.

Segundo Amor (1994: 112), este processo de planificação é criado e (in)formado pelas componentes "memória" e "contexto" nas quais "a representação do alvo e do

objetivo a atingir desempenham um papel decisivo, quer na seleção da informação, quer na orientação argumentativa do discurso". Tendo em consideração que a comunicação escrita não tem um caráter imediatista como a interação verbal, torna-se evidente que a planificação pode chegar a graus elevados, pela disponibilidade temporal para a reflexão e, caso necessário, recolha e sistematização de informação, cujas fontes podem ser tanto internas (vários tipos de memória, entre os quais se destaca a de longo prazo) como externas (baseadas na pesquisa). Neste sentido, o escrevente pode elaborar uma planificação aprofundada e estabelecer formas que lhe permitem atingir os objetivos traçados inicialmente com maior precisão e desempenho e, inclusive, reformular esses objetivos e ajustá-los à intenção comunicativa ao longo do próprio ato de escrita.

2.5.1.2. A textualização

Ao falarmos da textualização, tratamos do processo que consiste na conversão da informação selecionada e organizada durante a planificação em discurso verbal linear e inteligível que forma um texto. Este texto não necessita de ser imediatamente a versão definitiva, podem ser elaborados vários rascunhos até à formulação da versão final que se considere mais completa e adequada. O subprocesso em questão, concretiza-se "nas chamadas operações locais (de organização sintagmática do texto), mobiliza e faz intervir todo o tipo de aptidões linguísticas, desde a construção de referências, às operações de coesão textual" (Amor, 1994: 112). De facto, a passagem de ideias para a escrita requer a elaboração de frases semanticamente relevantes e gramaticalmente corretas. Dado que a escrita é, na maior parte das vezes, independente do contexto situacional (Barbeiro, 1999: 61), torna-se necessário incluir todos os elementos e explicitar as relações que existem entre si, para que o leitor seja capaz de descodificar o conteúdo que o escritor pretendeu expressar (Martlew, 1983). Consequentemente, na textualização os mecanismos de coesão textual são deveras relevantes, por serem facilitadores da veiculação e acesso à mensagem comunicada.

A textualização afigura-se, portanto, exigente para qualquer sujeito que escreve, e, no contexto educacional, especialmente desafiante para o aluno, que "deve ser chamado, desde cedo, a gerar e a gerir a variedade de possibilidades que é capaz de construir para a produção do texto" (Barbeiro & Pereira, 2007: 16) e a definir as soluções para os problemas com as quais se depara, tomando decisões conscientes e apropriadas. O desafio

principal consiste, pois, em dar resposta às múltiplas exigências da escrita – dilucidação do conteúdo, para que o destinatário o entenda; formulação linguística, que ocorre desde a seleção do vocábulo à formulação de sintagmas e construção frásica; e articulação linguística através de mecanismos de coerência e coesão, que atribuem lógica global ao conjunto de frases escritas (*ibidem*.: 18).

2.5.1.3. A revisão

Por último, mas não menos importante, a componente da revisão é composta por uma combinação de (re)leitura[7], avaliação e eventual correção e/ou reformulação do texto. Segundo Amor (1994: 112), este subprocesso é ativado "ao longo das tarefas de produção e depois de obtido o produto final, completando-se na subfase de edição (*lay-out*). Nesta etapa, a capacidade de leitura crítica e distanciada, relativamente ao texto produzido, é um requisito indispensável". Cassany (1993) e Carvalho (2003), a respeito do distanciamento indispensável, isto é, da capacidade de abstração, tentam reforçar a sua importância, sugerindo que a revisão é fulcral no próprio momento de planificação, mais especificamente, aquando da geração e organização das ideias.

A revisão pode acontecer de forma consciente (fruto de decisões explícitas após um exame ao texto) ou inconsciente (opções tomadas automaticamente durante a escrita); em ambos os casos, procura-se confrontar a versão mental e a real do texto, fazendo com qua a segunda corresponda à primeira. A análise crítica da produção escrita "deve ainda ser aproveitada para reforçar a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades, suscetíveis de serem exploradas em processos de reescrita ou na construção de novos textos", afirmam Barbeiro e Pereira (2007: 19).

A revisão não é, neste sentido, "um mero ato de reparação de problemas, nem algo que ocorre apenas após a conclusão da redacção do texto. Pelo contrário, ela pode ter lugar em qualquer momento do processo de escrita, dando, eventualmente, origem a novos ciclos de planificação e redacção" (Carvalho, 1999: 68). Assim, a capacidade de reflexão sobre o texto permite tomar decisões relativamente ao que se pretende fazer com o que já foi escrito – manter, substituir, acrescentar elementos novos ou modificar, reescrevendo partes ou a sua totalidade. A revisão não pode, porém, ser confinada a correção de erros, apesar de passar por essa etapa num dos últimos passos superficiais; antes de mais, é um processo

[7] A leitura funciona como a forma de controlar a escrita no momento da revisão (Pinto, 2014).

que configura o modo como o escritor exprime as suas ideias. Nesse sentido, a revisão inicial atenta mais ao conteúdo e à lógica interna do texto, e não tanto às questões de correção linguística.

Múltiplos conhecimentos podem ser convocados na tomada das decisões referidas; a gramática, com todos os seus domínios, a temática, a tipologia textual, a caracterização do destinatário são meramente alguns exemplos. Estes saberes podem ajudar a prever o sucesso do texto escrito e a sua eficácia no que diz respeito ao cumprimento dos objetivos propostos. O sujeito que escreve recorre em maior ou menor grau a estas componentes da avaliação e correção, dependendo do tipo da revisão pretendida, que varia ente a mais profunda e a mais superficial.

A revisão, se for uma tarefa escolar, pode ajudar ao aluno a perceber que tipo de escritor é, quais são os seus pontos fortes e quais as suas fragilidades. Porém, como destaca Cabral (1994: 118), o discente tem a tendência de dar o texto por terminado e, se isso não lhe for solicitado, não o revê por iniciativa própria.

Retomando um pouco a caracterização do contexto educacional onde esta experiência pedagógica se insere e as conclusões decorridas da observação e da análise documental, tornou-se evidente que este subprocesso, juntamente com o de planificação, é o mais complexo para os alunos, fruto, talvez, da capacidade de abstração que exige. Toda a sua energia é canalizada para o momento de textualização e, embora sejam capazes de reconhecer algumas impropriedades textuais e aspetos que requerem correção, mostram-se impotentes em consciencializar e explicar esses problemas, sem conseguir, por conseguinte, encontrar estratégias adequadas para os solucionar. É crucial, neste sentido, "sensibilizar o aluno para a necessidade de objetivar o texto e de tomar distância crítica face ao que escreveu, fornecer-lhe instrumentos que ajudem à análise da sua própria escrita e facultar-lhe, na aula, momentos especificamente dedicados à revisão" (Cabral, 1992: 118), caso se pretenda que os discentes progridam e desenvolvam capacidades permanentes no âmbito da escrita.

2.6. O papel do professor no ensino da escrita

Ao longo de todo este trabalho foi-se esboçando o papel do professor em relação aos desafios centrais da escrita. Porém, parece importante sistematizar, ainda que de forma sucinta, as principais ideias sobre esta questão. Antes de mais, uma das exigências

profissionais mais globais é saber os conteúdos a lecionar e ter um elevado grau de domínio da língua, dado que "a situação de comunicação pedagógica exige uma mestria discursiva que se reflete em atos de fala [...] como: explicar, perguntar, dar instruções, parafrasear, reformular, entre outros" (Rodrigues, 2001: 230), bem como ser o exemplo de leitor e escritor "furioso e exímio" (Mendes, 1992: 62), a fim de incorporar na prática pedagógica as competências que se deseja desenvolver nos discentes. Neste sentido, espera-se que os docentes sejam ativos e, ao mesmo tempo, reflexivos, capazes de questionar tanto os conteúdos que lecionam como a forma como os transmitem aos alunos, uma vez que apenas um profissional "reflexivo, questionador e problematizante poderá fazer evoluir os alunos no sentido de um uso hábil, competente e autónomo da língua" (Rodrigues, 2001: 228).

Tal como sugerido múltiplas vezes nestas páginas, no que concerne ao ensino da escrita, o professor não pode assumir exclusivamente o papel de avaliador, que corrige e verifica a presença ou a ausência do solicitado na versão final do texto. É crucial apoiar os discentes durante todo o processo de escrita, já que a interação com estes é "o núcleo central das relações pedagógicas" (Gaspar et al., 2015: 149). Todavia, para o auxílio prestado ser significativo e eficiente, é necessário que o professor conheça os modelos da escrita e os seus subprocessos; que planifique as aulas não de forma estandardizada, segundo os manuais que "têm de adotar formulações genéricas, válidas para uma grande diversidade de contextos" (Barbeiro & Pereira, 2007: 14) mas adaptada ao seu contexto educacional específico, e que seja, ele próprio, um escrevente reflexivo que sabe explorar, ampliar e multiplicar os seus lados fortes e que reconhece as suas limitações, procurando ativamente diminuí-las.

Neste sentido, o professor deve adotar, simultaneamente, papeis de redator, mediador e modelo (Niza et al., 2001: 53). Enquanto redator, pede-se ao docente que produza "com os alunos, perante os alunos, aquilo que lhes pede para executarem" (*ibidem*). É necessário escrever com os alunos em sala de aula, a fim de os tornar mais conscientes acerca do processo da escrita e o dominarem.

Como modelo, "o professor não pode deixar de ser um autor. Compete-lhe escrever sempre, com os alunos, perante os alunos e para os alunos, constituindo-se o seu texto como mais um exemplo que desafia, permanentemente, a turma" (*ibid.*: 55). O docente deve, portanto, promover momentos de prática intensiva da escrita, através de resolução de exercícios modulares, treino de diferentes formas de planificação, promoção de operações

de releitura e reescrita durante os momentos de textualização, em busca de formulações mais precisas e, por fim, criação de momentos de produção inventiva e crítica. Para o efeito, também se reveste de uma grande utilidade a produção em conjunto de textos-modelo de géneros diversificados, familiarizando a turma com as suas especificidades em termos de forma e conteúdo antes da expressão escrita individual:

> It is often helpful if students see samples of the kind of texts they are working on. If you offer this as an activity early on in the lesson sequence, it is likely that this sample will be viewed as a kind of model on which to base their own work. The final product may then be substantially similar to the original, especially in layout and organization, but with substitutions of content. If you offer samples later on in the writing work, learners will probably see the text as something to give them extra support and ideas, but may not significantly alter their own overall structure and content (Scrivener, 2012: 241).

Por último, como mediador, o docente deve saber "ouvir as perplexidades, as dúvidas, as certezas enunciadas pelos alunos acerca daquilo que querem escrever ou acerca do que já escreveram, de modo a criar-se um espaço de interação que confere à escrita o poder do diálogo, da troca de ideias ou da sua descoberta" (*ibid.*: 54). Para além disso, mas na mesma linha de pensamento, compete ao professor analisar o nível de expressão de cada um dos seus educandos, identificar os conhecimentos já consolidados e diagnosticar as fragilidades e, subsequentemente, selecionar os aspetos a desenvolver nas aulas, tendo em vista a evolução das capacidades de escrita dos seus alunos (Carvalho, 2003: 92; Richards & Lockhart, 1996: 103). Para Barbeiro e Pereira (2007: 14) é necessário haver um ambiente facilitador da produção escrita e situações de interação em sala de aula, para que o trabalho desenvolvido seja frutífero:

> a criação de um ambiente favorável à superação dos problemas na escrita, tanto pela colaboração do professor e dos colegas, como pela valorização das conquistas efetuadas, permitirá que cada aluno vivencie recompensas emocionais, ou seja, obtenha uma satisfação que o incentive a escrever os seus textos.

Por seu turno, o conhecimento mais profundo sobre os alunos, juntamente com a consciencialização dos obstáculos que tentam ultrapassar possibilita ao docente encontrar formas mais eficazes e adequadas capazes de levar os discentes a refletir sobre si como escreventes "condição necessária para a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e competências (linguísticas e comunicativas)" (Rodrigues, 2001: 228). A presença constante, mas não invasiva do professor ao longo de todo o processo é fundamental: "the teacher offers guidance in helping students to engage in the thinking

process of composing but, in a spirit of respect for students opinion, must not impose his or her own thoughts on students writing" (Brown, 2001: 340). Neste trabalho mais acompanhado, é fundamental que os alunos sintam a proximidade comunicacional com o professor, capaz de ler as suas redações, dialogar a seu respeito, aconselhar e ensinar com um tom e postura diferente da que adota quando está a explicar conteúdos à frente da turma. A relação de proximidade referida é propícia para o estabelecimento de um ambiente seguro, em que a aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo e a autonomia se tornam quase naturais e espontâneos, em que os alunos são capazes de aprender "from their own writing experience" (Ur, 2012: 169).

Todavia, o papel do professor no ensino da expressão escrita não se esgota nas funções referidas – cabe-lhe também o papel de motivador (Harmer, 2003: 261-262). A preocupação com a motivação dos discentes deve ser uma constante que norteia as opções pedagógicas tomadas pelo docente, tendo em conta que é fulcral na sala de aula (*idem.*: 51). A motivação, apesar de ajudar a retirar benefícios de qualquer atividade (*idem.*: 261), ganha um maior relevo na escrita, uma atividade demorada e considerada por muitos algo monótona (Wysocki, 2015: 39). Torna-se, assim, urgente pensar que

> se as actividades escolares de escrita têm de convocar o sujeito, têm também de contribuir para que ele saia mudado no final de qualquer experiência de escrita, aceitando, contudo, que qualquer actividade cognitiva se enraíze na "esfera motivante", e que, portanto, é impossível separar o desenvolvimento intelectual do afectivo" (Pereira, 2003: 9).

Naturalmente, existe uma panóplia variadíssima de potenciais técnicas motivacionais disponíveis aos professores para o uso na sala de aula de línguas. A figura que se segue apresenta vinte facetas motivacionais da prática do ensino, agrupadas em quatro etapas amplas e sucessivas de Dörnyei (2001: 29):

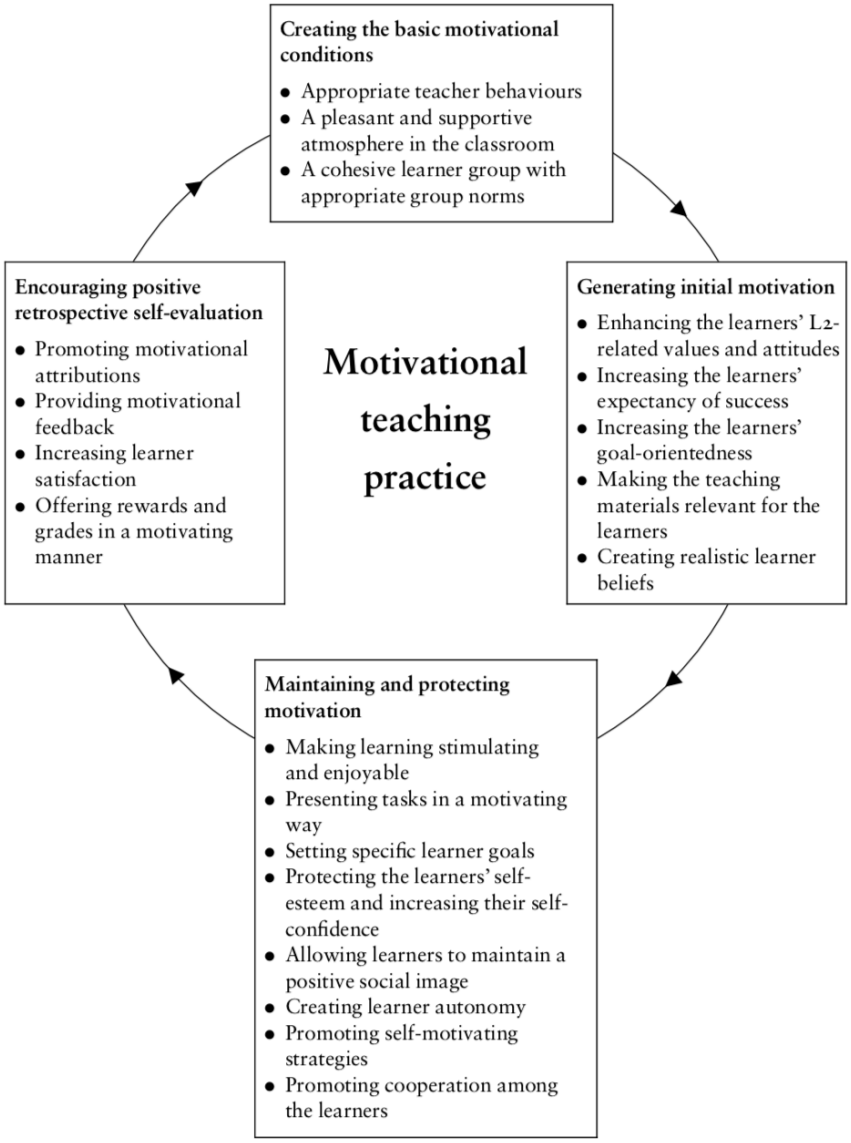


Figura 10. As componentes principais da prática do ensino motivacional Dörnyei (2001: 29).

A análise da Figura 10 leva a concluir que estratégias motivacionais não podem ser empregues com sucesso num vácuo motivacional; certas pré-condições devem existir antes que qualquer tentativa adicional de criar motivação. Frequentemente, a motivação não é natural e automática nos alunos, pelo que o professor precisa de criar um ambiente propício para uma atitude positiva para a aprendizagem de línguas. Este ambiente, por sua vez, necessita de ser mantido e protegido, visto que, caso contrário, a motivação entra em declínio com o passar de tempo e pode acabar por desaparecer. A forma como os alunos se sentem em relação às suas realizações passadas determina de maneira significativa como eles abordam as tarefas de aprendizagem subsequentes. Por incrível que pareça, a avaliação

dos alunos sobre o seu desempenho no passado não se aprofunda apenas ao nível absoluto e objetivo do sucesso que alcançaram, mas também em como interpretam subjetivamente o seu sucesso (Dörnyei, 2014: 524-525). Usando estratégias apropriadas, os professores podem ajudar os alunos a avaliar o seu desempenho passado de uma maneira mais positiva, de forma a sentirem uma maior satisfação nos sucessos e progressos e explicarem os fracassos passados de maneira construtiva.

2.7. A avaliação da expressão escrita

Para além de transmitir conhecimento e valores, os professores são obrigados a garantir a sua apreensão, avaliando o desempenho dos alunos. No entanto, a avaliação, decorrente da relação mencionada nunca pode perder por completo o cariz pessoal e parcial. Tendo em conta que os seus agentes são seres humanos que têm por obrigação refletir e reconhecer esta condição e saber como lidar com ela:

> [a] dificuldade de avaliar advém sobretudo do facto de que, ao fazê-lo, estamos a emitir juízos de valor, a privilegiar saberes, maneiras de ser e de estar. Por muito objetiva que se queira a avaliação, ela dependerá sempre dos intervenientes, dos momentos e das situações concretas (Pais & Monteiro, 2002: 45-6).

É necessário reconhecer a impossibilidade de subordinar toda a atividade pedagógica aos princípios da razão, ou de a explicar à luz da lógica normativa. O professor deve apoiar-se num saber cientificamente exigente e sólido, transformando-o numa prática pedagógica flexível às questões sociais e individuais dos seus alunos. Deste modo, a atitude positiva e a capacidade de dialogar com a mente aberta para atingir os objetivos traçados dependem de múltiplos fatores incluindo os emocionais e psicológicos que fogem à objetividade.

Ainda que as expetativas relativamente à avaliação que os professores praticam tenham sido alvo de avanços e recuos ao longo dos últimos séculos, parece comummente aceite que o professor deve variar as metodologias e os instrumentos ao longo do trabalho pedagógico. No entanto, encontrar um consenso quanto à forma mais eficaz de avaliar a aprendizagem do aluno continua a apresentar-se como um desafio de múltiplas respostas, mas nenhuma certeza. A necessidade de adequar as metodologias e os instrumentos aos alunos é um desafio no âmbito do currículo escolar "uniforme, pronto-a-vestir, de tamanho único" (Bolíver citado por Alves, Formosinho & Verdasca, 2016: 7), tanto para os alunos

como para os professores e as escolas.

Porém, há uma conclusão consensualmente aceite: a avaliação não é um fim em si mesmo; não é um capricho da vontade narcisista e obcecada pelo poder e não faria qualquer sentido se todos os alunos do mesmo nível ou ano escolar não revelassem qualquer diferença face a determinadas tarefas ou provas. A avaliação salienta as diferenças. O professor, por seu turno, deve saber como gerir estas diferenças, conciliando o tradicional com o novo, guiando o aluno à responsabilização e à autonomia com motivação para as aprendizagens e aquisições.

À pergunta "avaliar é preciso?", presente no título da sua obra, Neves e Ferreira (2015: 21) respondem "sim, é necessário, diríamos mesmo incontornável". A responsabilidade do professor, utilizando a expressão que intitula o livro de Batista (2005), é de "dar rosto ao futuro", abrir portas e fornecer ferramentas a cada educando para o mundo que ele próprio ainda desconhece, mas que acredita poder ser mais humano. A forma de o fazer social e legalmente reconhecida é, precisamente, avaliando o seu desempenho e conhecimento.

Todos os autores consultados acerca deste assunto identificam três funções principais da avaliação, apesar de posteriormente as desdobrarem: recolher a informação sobre o ensino e a aprendizagem, interpretar essa informação e adotar as decisões relativas ao aperfeiçoamento das práticas educativas. De Landsheere (1976) atribui denominações mais específicas a estas funções: prognóstica, a que verifica se o aluno é dotado de capacidade intelectual e se conseguiu atingir os objetivos; de mediação, a que controla as aquisições, avalia o progresso e situa o aluno no percurso educativo; de diagnóstico, a que tenta estudar o motivo das eventuais falhas de aprendizagem, adaptando as práticas didáticas seguintes.

Por correspondência, existem três tipo de avaliação, que passamos a definir:

- sumativa, a mais praticada e conhecida, aplicada após uma determinada unidade de aprendizagem do processo didático, pretende verificar os resultados obtidos, cuja função é maioritariamente prognóstica. Apesar deste conceito ser largamente utilizado, Stufflebeam (1973) denomina esta avaliação de retroativa, uma vez que dá conta do que se fez no passado;

- formativa, que se projeta sobre o processo de ensino e aprendizagem, e não sobre os resultados, e constitui um ponto de partida para aperfeiçoamento referido anteriormente,

pelo que, é pré-ativa para Stufflebeam (1973). A sua função é de mediação;

- diagnóstica, cuja função é, naturalmente, de diagnóstico, que serve para determinar características da situação inicial de um processo didático. De acordo com os resultados obtidos desta avaliação, são tomadas decisões didáticas a ser implementadas, de acordo com os conhecimentos prévios ou dificuldades dos alunos.

A avaliação sumativa pode ser útil para confrontar os resultados obtidos com os estabelecidos, no entanto, permite apenas recolher a informação e classificar os resultados, o que tem uma maior visibilidade e responde à pressão social sobre a educação. No entanto, Serpa (2010: 15) adverte que a

> investigação tem mostrado cada vez mais insistentemente, a necessidade de colocar a avaliação da aprendizagem ao serviço da classificação do ato pedagógico e dos processos de pensamento de quem aprende, sobretudo ao nível das estratégias cognitivas, metacognitivas e motivacionais. No entanto, existe toda uma tradição, mesmo durante a escolaridade obrigatória, de utilizar a avaliação apenas como forma de diferenciar os alunos para identificar e selecionar os mais capazes. Esta vertente da classificação e seleção dos alunos é mantida e acentuada por representações sociais e pedagógicas e por políticas educativas, em detrimento da exploração dos próprios processos de aprendizagem.

A avaliação é uma condição *sine qua non* da classificação, mas não se pode limitar a esta, pelo que é necessário também aferir resultados recolhidos por avaliação formativa e obter indicadores que permitem aperfeiçoar o processo de ensino e de aprendizagem. É necessário proceder a uma avaliação qualitativa da expressão escrita, que tenta explicar cada caso de forma mais personalizada. Não é apenas o nível de aprendizagem que determina o desempenho de um determinado aluno, mas também um conjunto de características sociopsicossociais, entre os quais o clima familiar, níveis de expectativas criados, relação com o professor e escola em geral.

A avaliação formativa permite obter informação sobre as realizações positivas que estarão por base das aprendizagens futuras, planear o currículo, tomar decisões sobre as práticas pedagógicas futuras. Para além disso, é uma base de diagnóstico das dificuldades de aprendizagem e uma forma de fornecer *feedback* efetivo ao aluno, o que terá repercussões positivas na sua motivação e autoestima (Ellis, 2009). Tal como refere Álvarez Méndez, (2002: 47), o ato de conhecimento e de aprendizagem são mais intensos nos momentos de correção. O aluno é, assim, parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem da escrita, o que o torna mais consciente das suas próprias capacidades. Portanto, a avaliação formativa é, nas palavras de Perrenoud (1999: 173), "uma avaliação

que ajude o aluno a aprender e o professor a ensinar" e que procura "romper com a norma da equidade formal que rege a avaliação certificada" (*ibid.*: 174).

A avaliação é educativa quando torna os seus agentes mais conscientes dearealidade presente e futura, quando serve de base para adotar decisões responsáveis, entenda-se, as que têm por base o uso inteligente e honesto da própria liberdade. Trata-se de projetar a avaliação sobre as habilidades, técnicas e estratégias utilizadas para a resolução de problemas práticos mais do que sobre o domínio da informação. Neste sentido, dos especialistas e profissionais "espera[-se] que utilizem as melhores práticas para ajudar os alunos a aprenderem competências e atitudes essenciais" (Arends, 2007: 4).

Deste modo, ao contrário do que é amplamente proclamado, a "avaliação não se situa no fim de um certo processo de aprendizagem ou de produção: acompanha-o ao longo do seu curso para controlar continuamente a adequação dos métodos aos fins" (De Bartolomeis, 1981: 24). A avaliação no âmbito da escrita é um processo que se realiza paralelamente ao processo de aquisição e aprendizagem, acompanhando-o diariamente.

2.8. A questão do erro na escrita no *ethos* pedagógico[8]

A avaliação da expressão escrita passa pela questão pedagógica do erro, erroneamente encarado como componente que conduz obrigatoriamente ao insucesso. A importância da reflexão sobre o erro e as suas potencialidades ganha um relevo maior no âmbito escolar, o único capaz de fazer frente à mentalidade materialista, que coloca o foco exclusivamente no resultado, em detrimento do processo, e binária, em que o "certo" e o "errado" são dois polos de realidade antagónicos, que se excluem mutuamente. Todavia, o contexto regulado e regulador das instituições escolares está, geralmente, sobrecarregado de fronteiras normativas que encarceram a liberdade de pensamento e a criatividade dos seus intervenientes. O excesso de regras, leis e deveres, forçosamente aniquila o espaço canónico do erro. Canónico porque errar foi, desde sempre, o que impulsionou a busca de novos métodos para a resolução de problemas existentes, sendo, assim, uma das componentes essenciais para a construção do conhecimento e um dos principais agentes de mudança. Facilmente se verifica que errar é praticamente inevitável em qualquer processo

[8] Algumas considerações apresentadas neste subcapítulo foram já expendidas numa parte do nosso artigo "Erro como virtude: destruição relativa na aquisição do conhecimento e o convívio com a incerteza no ensino formal" (Hamivka, 2018: 351-353), embora sejam expostas agora com alterações.

de aprendizagem – a aquisição de um determinado conhecimento implica a realização de múltiplas tentativas, algumas das quais falhadas, outras, embora sucedidas, não satisfatórias o suficiente, até chegar ao desenvolvimento de estratégias cognitivas capazes de promover a aprendizagem pretendida e a sua posterior consolidação. Errar não é, portanto, falhar simplesmente, é fazer um passo numa jornada cuja finalidade é acertar. Apesar disso, não se pretende, despenalizar por completo o erro, mas sim recategorizá-lo.

No contexto escolar, o erro pode (e deve) ser encarado como um indicador do estado das aprendizagens dos discentes, que pode ser transformado numa ferramenta que informa os docentes, não apenas acerca da localização do aluno na escala do conhecimento, mas também das estratégias mentais às quais este recorre a fim de aprender. Neste sentido, o erro, em vez de ser alvo de rejeição e até encarado como um tabu – particularmente na comunidade escolar, mas também na sociedade em geral –, torna-se um aliado essencial para o professor, tendo em conta que indica quais as estratégias capazes de fomentar uma aprendizagem mais autónoma. Aprender a escrever bem é uma tarefa árdua não somente a nível cognitivo, mas também emocional, já que o aprendente se vê numa posição de extrema vulnerabilidade, pela necessidade de se expor perante o professor ou os colegas, pondo a nu as competências racionais. A visão do erro aqui apresentada tem a potencialidade de diminuir os receios de falhar e estigmas que frequentemente bloqueiam os alunos por pensarem que serão penalizados e prejudicados se as suas intervenções e respostas não forem imediatamente aceites como certas:

> [a]tentando no erro como a consequência de uma falha na aprendizagem, é compreensível que persista a ideia, em situação educativa e não só, de que se trata de algo negativo, que traduz, muitas das vezes, inaptidão ou capacidades insuficientes por parte do aprendente, o que acaba por acarretar sempre algum tipo de sanção (Brito, 2014: 9).

O erro não pode, todavia, perder os seus papeis tradicionais; mesmo visto a esta nova luz, o erro continua a ser um indicador de avaliação que permite medir e classificar o grau de conhecimento do aluno numa dada matéria e num dado momento, que pode ser anterior, simultâneo e/ou posterior à aprendizagem. Para além disso, trata-se de um dado fulcral nos exercícios de treino e de consolidação que permitem ao discente perceber o seu desempenho e indicar conteúdos que necessitam de maior atenção ou estudo mais aprofundado. No entanto, é necessário analisar os erros com muita precaução, uma vez que estes podem ser cometidos por causa do cansaço, sono, lapsos de memória, distração ou até mesmo distúrbios emocionais, em vez de espelharem objetivamente o conhecimento que o

aluno detém. Estes últimos exemplos de erros, que, na verdade, são falhas de base mecânica e não cognitiva (Corder, 1981), embora não possam avaliar o sujeito de forma precisa, são na mesma significativos e devem ser tidos em conta, porque podem ajudar o professor a perceber que medidas e atitudes adotar. A atitude negativa, os efeitos culpabilizantes e inibidores destas falhas podem ser atenuados, por exemplo, com a correção pronta e imediata do professor, uma vez que se trata de incorreções superficiais e pontuais.

Já os erros propriamente ditos são mais complexos e precisam de uma intervenção mais reflexiva e prolongada, que para além da correção e exposição de regras e normas, é normalmente acompanhada pelos exercícios que ajudam a integrar o conhecimento novo no já existente. Todo este processo deve ser percorrido com a atitude positiva e permissiva perante o erro, visto que é perfeitamente natural no processo de aprendizagem. A função do professor é, assim, a de encorajar aquele que aprende, evitando que os erros o desmotivem, e não a de o culpabilizar ou repreender pela falta de sucesso imediato, que apenas conduzirá q uma postura defensiva por parte do aluno, que acaba por se retrair e não participar nas aulas, com receio de que uma intervenção incorreta possa ser alvo de troça. Esta última situação foi descrita humoristicamente de uma forma esplêndida por Maria Soares (2000: 81):

> Acorrentados pelo medo da imperfeição, os alunos não reagiam, nunca reagiam. Tinham de imediato captado que aquela professora queria que eles fossem perfeitos. Com medo de o não serem, estavam a ser nada, perante a aflição da professora. Quanto mais se esforçava para que os seus alunos fossem perfeitos, mais eles se negavam a ser o que quer que fosse, tolhidos pelo medo. Perfeitos enquanto estátuas e com medo de desmancharem a falsa perfeição, se se tornassem vivos. A mania da perfeição envenenara aquela aula em que tudo se tornara falso. A professora entrava como numa representação teatral, com marcações, inflexões, tudo ensaiadíssimo para produzir o efeito desejado. E fazia tudo na perfeição perante os alunos aterrados de fascínio. Os alunos, como, ocupados a viver, não tinham tido tempo para ensaiar a perfeição que deles se esperava, só podiam ser aquelas figuras paradas, incapazes de abrir a boca. Não era uma aula, era uma peça de teatro com um só actor absorvendo totalmente a atenção e momentaneamente a vida dos seus espectadores.

Por seu turno, num ambiente adequado e propício para a tomada de consciência dos erros por si cometidos e das suas razões, o aprendente é gradualmente incentivado a assumir uma postura crítica para com a forma como aprende: “ao ensinar a pensar sobre o erro, o professor, ao mesmo tempo que aumenta os seus conhecimentos, solidifica outros, mas sobretudo conduz os seus alunos para uma progressiva autonomização” (Rodrigues,

2001: 229). Importa, igualmente, neste ponto, lembrar Camps (2005: 136), que acredita que são precisamente as atividades de reescrita de textos produzidos que mais benefícios trazem para o aluno em termos da interiorização de mecanismos autocorretivos e do desenvolvimento da autonomia referida:

> aplicar a atividade de autocorreção é atribuir ao aluno um papel ativo na correção dos textos, é dar-lhe oportunidade de refletir, é colocá-lo no caminho da descoberta da linguagem, dá a oportunidade de se mobilizarem saberes nos domínios linguístico, gramatical, textual e enunciativos.

O caminho até a proficiência requer liberdade e prática da mesma, pelo que o docente "shall not unreasonably deny the student access to varying points of view" (Strike & Soltis, 2009: 38); o discente deve encontrar a sua própria identidade como escrevente, e apenas o consegue fazer experimentando com a escrita. Torna-se fulcral, igualmente, saber o que corrigir e quando se deve corrigir. É impossível dar conta de todos os domínios problemáticos para o aluno ao mesmo tempo; o docente precisa de selecionar a área de intervenção mais imediata, tendo em conta o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno e os seus conhecimentos (Ferris, 2010). A correção linguística que predomina é mais benéfica somente quando o trabalho se centra nos aspetos formais (Polio, 2012). No entanto, se o foco é o ato comunicativo em si, a correção ortográfica e gramatical interrompe a mensagem transmitida e passa inadvertida, a menos que o aluno tenha formulado previamente uma dupla hipótese e precisa da ajuda do professor para entender qual deve ser utilizada (Muncie, 2000). Neste tipo de prática, torna-se mais útil trabalhar aspetos temáticos e a capacidade argumentativa dos alunos.

A pedagogia do erro aqui defendida opõe-se à pedagogia do êxito, cujo objetivo último era a supressão do erro, que considerava contraproducente. Devido ao foco nos resultados, em detrimento do desenvolvimento, o critério de avaliação prevalecente na segunda pedagogia era o de eficácia. No entanto, o erro no âmbito escolar adverte somente acerca de uma ocorrência inadequada ou da existência de entraves na aquisição do conhecimento. Um ambiente não-punitivo, propício ao diálogo, ajuda o estudante a expressar-se de uma forma mais livre e natural, sem estar constantemente preocupado em cometer um erro. É necessário, assim, sensibilizar para o papel do erro na educação, adotando uma avaliação centrada no critério de eficiência em detrimento do de eficácia.

Esta perspetiva de encarar o erro pressupõe uma ligeira alteração nas funções do docente. Para além de explicar, perguntar, corrigir exercícios e avaliar conhecimentos,

pressupõe-se que dedique a atenção ao diagnóstico, obrigando a apresentar e guiar diversas situações de aprendizagem, bem como a avaliar os processos e as estratégias com os quais os alunos operacionalizam as aprendizagens. Já do aluno é esperado que não seja um mero recetor do projeto do professor, mas um elemento ativo de todo o processo, que sugere situações e problemas.

Capítulo 3 – Intervenção pedagógico didática

3.1. O plano de intervenção, os instrumentos de recolha de dados e as opções metodológicas

Impossível será tentar descrever e analisar com o rigor e detalhe merecidos, neste ponto do relatório, cada atividade elaborada e realizada ao longo do ano letivo no âmbito da escrita. Por conseguinte, somente as sequências didáticas mais marcantes nas duas turmas escolhidas para esta dissertação serão abordadas de forma sucinta ao longo deste capítulo. Importa, igualmente, referir que a necessidade de inserir o projeto de investigação nos conteúdos programados de lecionação e de avaliação para cada tempo letivo condicionou e limitou as atividades desenvolvidas no âmbito deste projeto. Neste sentido, apenas o trabalho desenvolvido no terceiro período foi orientado para os objetivos do projeto de investigação.

O plano de intervenção teve como objetivo principal promover um ensino-aprendizagem adequado e criar um ambiente de motivação e envolvência nas várias etapas que constituem uma aula, com vista a "desencadear um processo de aprendizagem que possa continuar depois de cessar o ensino" (Fonseca, 1994b: 176). Assim, à exploração da transparência funcional da língua se associa uma abordagem da sua opacidade cultural, dado que "só assim ficará garantida a especificidade de uma prática pedagógica que é ela própria feita de um exercício constante de flexão e reflexão, tendo em conta que na aula de [línguas] a língua é simultaneamente o meio, o objecto e o objetivo" (*ibid*.: 131).

O ponto de partida para o trabalho aqui apresentado foi, em ambas as línguas, a leitura crítica e análise de obras literárias, que estiveram na base da redação de um texto de opinião acerca de uma das suas temáticas centrais, acompanhada pelas atividades de pré e pós-escrita. Optou-se por um texto de opinião, dado que é uma tipologia textual comum a duas línguas, em termos práticos, mas principalmente porque tecer juízos de valor, dar opiniões e argumentar é um dos passatempos dos nossos alunos. Normalmente, estes exercem a sua capacidade argumentativa nos intervalos, ao comentarem as aulas, as matérias e os professores. Por isso, pensou-se que o uso desta predisposição na sala de aula podia ser um bom ponto de partida para criação de um bom ambiente de trabalho e ótimos textos. Poder-se-ia apontar que a escrita criativa tem uma maior potencialidade de

fomentar o gosto pela literatura, por ser mais motivante para os alunos. Porém, no contexto específico em que se inscreve esta investigação, com o currículo extenso a cumprir em muito pouco tempo, e a necessidade de integrar todos as componentes do projeto num todo harmonioso, a escrita criativa tornava-se inapropriada. Por outro lado, o objetivo desta intervenção pedagógica não foi fazer mais uma atividade de que os alunos já gostam, e provavelmente exercem noutros contextos, mas demonstrar que é possível gostar daquilo que normalmente apenas se faz por obrigação.

Acreditamos que a abordagem adotada potencia uma melhor compreensão dos textos, por um lado, e torna a atividade da escrita mais significativa e relevante para os alunos, por ser mais contextualizada e integrada nas restantes competências e saberes que a auxiliam e são auxiliadas por ela. Os alunos precisam de estar expostos à língua e à literatura para poderem perceber e compreender formas, significados e usos da linguagem, bem como para a manipularem tanto em formas de práticas "seguras", como em contextos mais exigentes.

Assim, esta investigação-ação, cuja metodologia principal é a do estudo de caso, por descrever e tentar compreender um contexto pedagógico específico, é constituída por dois ciclos – o primeiro prepara os alunos para a redação textual, com a qual este ciclo culmina; o segundo engloba várias reescritas do texto produzido, recorrendo a técnicas didáticas variadas, a fim de ajudar o mais possível os alunos a desenvolver as suas competências de escrita e aumentarem a sua proficiência nesse domínio do saber[9]. Para obter dados acerca da eficácia da metodologia adotada, foram criados múltiplos instrumentos de recolha de dados, optando-se por uma investigação do tipo misto (em que existe uma combinação na análise de natureza quantitativa e qualitativa). A questão de investigação e os objetivos gerais e específicos da mesma tornam clara a necessidade de analisar de forma metódica e organizada as produções escritas dos alunos, que assim se tornam as principais "fontes de informações a partir das quais o investigador tenta construir um conhecimento" (Quivy, 1998: 226). Esta escolha foi baseada no facto de a análise de conteúdo conseguir conciliar tanto o rigor científico, como a qualidade, a veracidade e a profundidade dos dados recolhidos (*ibid.:* 227).

Além desta análise e avaliação marcadamente qualitativa, uma outra, de cariz

[9] Como salienta Cabral (1992: 111), é necessário dedicar momentos da aula em que possa "reler-se, autoavaliar-se, refazer o texto, refletir sozinho e com apoios sobre o seu próprio recurso e investir os resultados dessa reflexão".

quantitativo, foi aplicada às versões finais dos textos – optou-se por classificar o fruto do trabalho desenvolvido para que os alunos tivessem uma noção mais concreta do seu progresso ao comparar com as classificações obtidas anteriormente, por um lado, e para apresentar dados e tirar conclusões estatísticas nesta dissertação, por outro. Neste sentido, foi elaborada uma grelha de avaliação para cada uma das línguas, juntamente com os critérios de correção específicos. A par destes dois instrumentos aos quais os alunos tiveram acesso, construiu-se uma outra grelha, somente de sistematizar os dados para esta investigação. Fez-se uso da estatística descritiva, recorrendo-se a frequências e percentagens, para categorizar e contabilizar os erros encontrados nas produções escritas dos alunos.

Não esquecendo uma outra vertente desta investigação, a da afetividade e do envolvimento pessoal dos alunos, bem como a sua opinião acerca das atividades propostas, decidiu-se elaborar três inquéritos por questionário, um antes do início da intervenção e dois depois de cada ciclo da investigação. Para que se possa analisar a evolução dos alunos ao longo da investigação ação, pediu-se para que estes escrevessem três últimos dígitos do seu cartão de cidadão em cada um dos questionários que preencheram. Desta forma, foi possível agrupar os três questionários de cada um, sem perder o anonimato.

A pluralidade de paradigmas de investigação no que diz respeito à área de educação é o resultado previsível e defensável face à complexidade dos fenómenos abrangidos pelo tema. Deste modo, como sublinha Esteves (2006: 105), "importa descrevê-los, compreendê-los e interpretá-los". As secções que se seguem pretendem precisamente descrever, explicar e justificar as opções metodológicas escolhidas no âmbito desta investigação, descrevendo os instrumentos da recolha de dados e as atividades. Dado que a intervenção ocorreu primeiro na turma de Português e só depois na de Inglês, e a nomenclatura do Mestrado coloca Português em primeiro lugar, decidimos manter esta ordem.

3.1.1. O questionário inicial

Definimos como objetivo do questionário inicial (ver Anexo 4) tentar conhecer as práticas e os hábitos da escrita de alunos de turmas do ensino secundário da Escola Secundária de Penafiel. Pretende-se, deste modo, identificar o que é escrever para os alunos, quais são as maiores dificuldades que sentem ao escreveres, e que estratégias

utilizam, descobrir se consideram a escrita importante, se gostam de escrever, se planificam e reescrevem os seus textos e se consideram estas práticas valiosas. Em suma, saber até que ponto têm consciência da importância da escrita, e que género de escreventes são.

Uma vez que pretendemos avaliar a prática em concreto mais do que as opiniões a priori, desejamos que a população-alvo diga "o que é, de facto, mais do que ref[ira] o que pens[a] que deve ser" (Tuckman, 2000: 308). Para que tal aconteça, decidimos equilibrar o questionário, utilizando questões de tipologias diversas – tanto diretas, como indiretas, específicas e não específicas, em forma de interrogações, mas também de afirmações – que, segundo Tuckman (2000) possam ter o mesmo potencial, apesar de cada tipo de questão apresentar desvantagens de cariz específico. Tendo em conta a singularidade das formas de questionar, optamos por aquelas que consideramos mais adequadas para as informações que desejamos obter. Como resultado desta opção metodológica, o questionário apresenta uma estrutura heterogénea.

Depois de informações fornecidas que enquadram o questionário, pensámos ser importante inserir uma instrução, pedindo sinceridade nas respostas, e sublinhando que não nos referíamos às práticas de escrita informal nos telemóveis ou redes sociais, à escrita mais extensa, desenvolvida por motivos escolares ou pessoais. Desta forma, ficavam os alunos esclarecidos sobre o nosso objetivo e sobre a especificidade da tarefa que iam executar. As instruções de preenchimento do questionário indicam os procedimentos que devem ser tomados tanto para responder às questões, como para corrigir ou anular respostas, o que evita perguntas por parte dos inquiridos sobre estes assuntos. Com o mesmo propósito, especificamos questões onde se poderá responder selecionando mais do que uma opção. Iniciámos este questionário, tal como os dois seguintes, com quatro perguntas de identificação relativas à idade e ao sexo do inquirido, aos anos de escolaridade e à disciplina em que foi aplicado o inquérito.

De forma a tornar as questões em causa mais completas, foi incluído um número considerável de itens que, pela objetividade e simplicidade não causarão problemas nem no preenchimento, nem, depois, no tratamento de dados por parte do investigador. Importa mencionar que estes itens foram apresentados segundo uma ordem lógica, do mais geral ao particular.

Consideramos uma pergunta de resposta binária ou dicotómica demasiado redutora e pouco informativa, pelo que decidimos alargar a escala de resposta, incluindo uma terceira

possibilidade (cf. questões 2, 3, 8, 9, 10, 14, 15, 16 e 21). Naturalmente, não é uma opção perfeita, mas apenas uma tentativa de compromisso entre a exatidão da medida e a simplicidade para os inquiridos. Outras questões de resposta fechada apresentam várias possibilidades da resposta, salvaguardando sempre uma opção "outro/a" (cf. questões 1, 6, 7 e 13), que permite, caso o indivíduo não se enquadre nas opções fornecidas, não escolher forçosamente uma qualquer, mas manifestar a sua opinião sem restrições e limitações.

Em último lugar, e uma vez que a escrita é uma experiência em última análise subjetiva, será difícil, senão impossível, focar e descrever de forma completamente abrangente todos os ângulos do prisma em que ocorre essa prática, resolvemos colocar algumas perguntas abertas em que os alunos seriam convidados a justificar as suas respostas acerca da importância da escrita (cf. questão 2), do seu gosto pela escrita (cf. questão 3), e do papel da planificação (cf. questão 9) e da revisão dos textos (cf. questão 15). Deste modo, os entrevistados poderão "exprimir-se nas suas próprias palavras" (Moreira, 2004: 124), ideia expressa por Matthew e Sutton (2004: 14) com praticamente os mesmos termos, "express their response in their own words". Estas perguntas permitem, assim, recolher informação que as questões anteriores não contemplam, principalmente por motivos de extensão do questionário, mas também porque cada experiência é única e, nas perguntas de resposta fechada, é impossível prever todas os aspetos que merecem ser referidos. No entanto, tal como afirma mais uma vez Moreira (2004: 126), "numa situação de recolha de dados para uma investigação, a liberdade de expressão dos inquiridos nunca é total", cabendo ao investigador afunilar essa liberdade aos aspetos do interesse da sua investigação. A posição mais final das questões que estão diretamente relacionados com o cerne da nossa investigação – planificação e revisão textual – é estratégica uma vez que, e segundo a mesma autora, "quanto maiores forem os 'auxiliares de memória', maior a probabilidade de as respostas serem completas" (Moreira, 2004: 127). Deste modo, todas as questões anteriores têm como propósito ativar e avivar a memória e o pensamento dos inquiridos para, com base no que já responderam, acrescentarem outras informações que consideram relevantes, de uma forma mais consciente e completa.

Se, por um lado, as perguntas fechadas são limitadoras, as abertas têm um outro problema – ao permitir a flexibilidade de resposta, trazem dificuldade ao investigador de interpretação e análise. Porém, as vantagens de incluir perguntas abertas acerca do assunto tratado nesta investigação superam as possíveis dificuldades, sobretudo com a potencialidade de obter informação mais completa, sem limitações de escala ou opções

pré-existentes.

Este instrumento de investigação foi aplicado em ambas as turmas do Ensino Secundário selecionadas para este estudo no dia 27 de março de 2019. Foram adotados alguns procedimentos de forma a pedir a colaboração dos alunos, motivá-los para uma participação no estudo conscienciosa e orientá-los no preenchimento do questionário. Assim, primeiramente, os discentes foram cumprimentados e agradeceu-se-lhes o tempo e a disponibilidade para o preenchimento deste questionário. Esta introdução foi seguida pela explicação do objetivo da investigação e do questionário bem como pela garantia de confidencialidade e anonimato, para diminuir a posição de desconfiança defensiva que o desconhecimento dos objetivos pode causar. Foi mencionado o facto de aparentemente o questionário ser longo, mas, na verdade, ser de fácil preenchimento, pelo que não necessitaria de muito tempo. Nenhum limite temporal foi estabelecido, para garantir que os inquiridos tivessem tempo suficiente para refletir e registar as suas respostas, uma vez que se reconhece a existência de velocidades de pensamento e expressão diferentes de cada indivíduo. Foi necessário sublinhar que não existem respostas certas nem erradas, mas apenas as que se adequam mais ao caso pessoal e à experiência singular de cada um, estando o interesse da investigação na relação dos inquiridos com a escrita. Naturalmente, todo este processo foi feito de forma educada a fim de mostrar a disponibilidade para esclarecer eventuais dúvidas e encorajar os inquiridos a cooperar.

3.1.2. Atividades realizadas nas aulas de Português – primeiro ciclo

As atividades realizadas na turma de Português ocuparam todo terceiro período, acerca d' *Os Maias*, de Eça de Queirós, inteiramente lecionado por nós, a fim de integrar todas as componentes do tempo letivo em questão (inclusive os testes escrito e de compreensão oral) de forma harmoniosa e integrante numa sequência didática coesa. O primeiro ciclo desta investigação-ação decorreu de 2 a 9 de maio, num total de quatro aulas de noventa minutos e focou-se nas representações do sentimento e da paixão n' *Os Maias*: "diversificação da intriga amorosa" (Buescu et al., 2014: 20) e nas características trágica dos protagonistas, assuntos presentes no título da obra.

A sequência visava desenvolver nos alunos o gosto pela literatura, mais especificamente, pela narrativa. Visto que esta forma de arte dá expressão aos nossos mais diversos sentimentos e emoções, foi uma fonte de reencontro dos alunos tanto com os seus

fantasmas, tristezas e desilusões, como com os seus sonhos, aspirações e satisfações. Os alunos descobriram que a literatura tem um papel importante na nossa vida e na vida das sociedades, já que aborda questões relacionadas com a mesma e, por isso, deviam refletir sobre os valores culturais, estéticos e éticos que perpassam nos textos. Os discentes entenderam, do mesmo modo, que os "clássicos da literatura" são eternos porque abordam questões intemporais, sendo o seu espaço ficcional o de inquietação e de indagação. No que diz respeito especificamente à investigação, pretendia-se que os estudantes desenvolvessem a sua criatividade, por um lado, e o gosto pela argumentação e pelo rigor, por outro, e escrevessem um texto de opinião sobre as questões levantadas pela obra literária, "a partir das realizações discursivas, quer orais, quer escritas, próprias de uns e de outros, possibilitando momentos didáticos de reflexão, de sistematização e / ou de aprofundamento gramatical" (Silvano e Rodrigues, 2010: 279).

A lógica global desta subunidade foi dar voz ao próprio texto, e, a partir do seu interior, trabalhar todos os domínios do saber. Acreditou-se que todas as atividades propostas durante a subunidade foram valiosas para mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos e para ler sem obrigações de avaliação, isto é, de forma gratuita (Pennac, 2001) um romance, facilitando a sua compreensão com as abordagens variadas.

Na primeira aula foram realizadas várias atividades que promoveram a aprendizagem sobre o contexto histórico-cultural em que surgiu a obra em análise: Regeneração, a Questão Coimbrã, Geração de 70, Cenáculo e as Conferências do Casino, com maior destaque para as correntes literárias daí resultantes, Realismo e Naturalismo. Estas atividades incluíram *brainstorming*, análise de caricaturas de Zé Povinho, compreensão do oral de vídeos e entrevistas, análise de uma apresentação prezi sobre a vida e obra de Eça de Queirós, leitura e análise de artigos, elaboração de esquemas-síntese. Todos estes momentos prepararam "o terreno em que poderá ganhar raízes profundas o conhecimento-fruição do texto literário" (Fonseca, 2000a: 45).

De seguida, com a ajuda dos alunos, traçou-se uma caracterização holística da obra, que incluía aspetos como título e subtítulo, pluralidade de ações, complexidade do tempo e do espaço, intrigas principal e secundária, personagens e a crítica de costumes. Por fim, os alunos efetuaram, em pares, a primeira atividade, da ficha de oficina de escrita: atividades de pré-escrita I (Anexo 5), discutindo o conceito de felicidade e os obstáculos que têm de ser superados para a alcançar. Esta atividade teve o propósito pedagógico-didático de familiarizar os discentes com os temas abordados nas aulas seguintes. Como trabalho de

casa, os alunos realizaram a atividade II da mesma ficha, que consistia na leitura de um artigo de opinião acerca da felicidade e na compreensão deste texto por meio de exercícios de escolha múltipla e da identificação do género textual com as características que lhe são inerentes.

Deste modo, a primeira aula serviu de abertura ao texto literário e ao projeto da escrita. A abertura da segunda aula foi feita com a reflexão acerca do espaço casa, tendo como ponto de partida a canção "A casa fechada", de António Zambujo, do álbum *Quinto* (2012) e a imagem de Vítor Hugo Rocha que representa o espaço habitado pela família Maia no início da narrativa. Esta escolha deve-se ao facto de a aula ser dedicada ao espaço predominante e omnipresente d' *Os Maias* – o Ramalhete. Seguiu-se a leitura dos excertos da obra que correspondem às três fases do Ramalhete. A análise textual foi realizada paulatinamente, para que os discentes fossem capazes de a acompanhar, respondendo oralmente às questões que lhes iam sendo feitas. Deu-se preferência ao questionário oral, porque um dos objetivos da unidade didática foi desenvolver a autonomia nos estudantes, o que, num estádio mais baixo, passa pela capacidade de tirar apontamentos, baseando-se no que o professor e os colegas proferem – estratégia de clarificação e simplificação (Costa, 1992: 83-84).

A análise dos excertos foi intercalada com alguns aspetos gramaticais presentes no texto literários, especialmente, a representação do discurso no discurso, sistematizados numa ficha de gramática, que os alunos realizaram em pares. O conhecimento gramatical torna-se crucial para as aulas, uma vez que, como foi sublinhado por Ur (1988: 4), "knowledge […] of grammatical rules is essential for a mastery of a language: you cannot use words unless you know how they should be put together". O trabalho em pares permitiu que os alunos trabalhassem e interagissem independentemente, sem ser necessária a orientação do professor, promovendo, assim, uma maior independência. Foi comprovado, efetivamente, o pressuposto de que interiorizar conteúdos em grupos é muito mais fácil e eficaz do que fazê-lo individualmente (Ur, 2009: 65), uma vez que as respostas dadas eram, na maior parte das vezes, corretas. Depois da realização das questões, foi feita uma correção, em grande grupo, baseada na colaboração dos alunos, sem que se ditassem as respostas-modelo, tendo em consideração o ano de escolaridade e o nível dos alunos.

De seguida, iniciou-se o estudo das três gerações da família Maia por ordem cronológica, iniciando-se com Afonso, depois Pedro e, por fim, Carlos da Maia. Como momento final deste estudo, os alunos identificaram o sentimento que levou à desgraça da

família Maia – o amor –, que remeteu novamente para a ficha com as atividades de pré-escrita da aula anterior (Anexo 5). Foi corrigido o trabalho de casa, realizada a terceira atividade em pares – discutir sobre a representação do sentimento amoroso – e estabelecido o trabalho de casa, a última atividade da ficha, leitura e interpretação de um texto do manual *Sentidos 11* (Catarino et al., 2016: 264-265), como forma de introdução às intrigas principal e secundária d' *Os Maias*.

A terceira aula começou, precisamente, com a correção do trabalho de casa. Seguiu-se a análise da segunda geração da família – Pedro da Maia, a sua educação tradicional e as suas paixões fatais, "partilhando uma visão romântica do amor" (Valério, 2007: 43) por Maria Monforte, cuja fuga e traição levarão ao fim trágico daquela personagem. O contraste entre o pai e o filho contribuiu para o estudo da educação e facilitou a transição para a última geração da família, com a análise dos amores de Carlos Eduardo, divididos em várias etapas: atração, paixão, primeira proximidade, felicidade, em que se destaca o espaço da "Toca", reconhecimento, incesto e separação. À semelhança de outras aulas, a análise dos excertos foi intermediada por outras atividades: para reconhecer a importância dos nomes, os alunos escutaram O episódio "Regulação de Petits noms", da rúbrica radiofónica *Mixórdia de temáticas*; e, como ponto de partida para o desenlace do romance, escutaram a canção "Mudemos de assunto", de Sérgio Godinho com Jorge Palma, do álbum *O Irmão do Meio* (2003). Para além disso, foi feita uma atividade de intertextualidade entre *Frei Luís de Sousa* e *Os Maias*.

Como trabalho de casa, os alunos tiveram a segunda ficha de oficina de escrita (Anexo 6), com a ajuda da qual sistematizam a estrutura de um texto de opinião e familiarizaram-se com alguns deles, selecionados de acordo com a sua pertinência para o estudo da obra literária. Os exercícios desta ficha foram organizados de acordo com o grau de dificuldade, do mais simples para mais complexo, começando com "distinguir", "retirar" e "identificar" informação e terminando com "elaborar" uma definição da palavra pessoal, respeitando a taxonomia de Bloom (1956). Assim, primeiramente, os alunos são familiarizados com os elementos de um artigo de opinião, alguns conectores discursivos, e outras estruturas da construção de discurso. A atividade seguinte apresenta um artigo de opinião, acerca da frequência do nome Maria em Portugal, que remete diretamente para o poder dos nomes em *Os Maias* e exercícios que solicitam a exemplificação e explicitação dos conteúdos expostos no exercício anterior. Seguem-se mais três artigos de opinião, relativamente curtos, com uma série de atividades que englobam tanto a compreensão do

conteúdo como questões gramaticais, que, como foi verificado, contribuíram para o "conhecimento da língua, do gosto e empenho em conhecê-la e fazê-la conhecer na complexidade que caracteriza o seu funcionamento" (Fonseca, 2000b: 11).

A última aula deste ciclo, lecionada no dia 9 de maio, iniciou-se com a discussão da segunda ficha com as atividades de pré-escrita, destacaram-se aspetos importantes, tiraram-se as dúvidas e corrigiram-se os exercícios. Acreditamos que estas atividades funcionaram como um trampolim para a criatividade na escrita que lhes foi proposta para essa aula – um texto de opinião sobre o amor em *Os Maias*, o que ofereceu uma oportunidade para que os alunos fizessem uso do que aprenderam de forma significativa. Os discentes dispuseram da aula toda para a escrita da primeira versão dos seus textos, para cada um realizar a atividade a seu ritmo, tendo suficiente tempo para pensar e experimentar "brincar com a língua" num ato criativo, que implica o jogo de palavras e conceitos, bem como o domínio do código grafemático. Esta atividade visou cultivar "uma relação profunda com a escrita na sua qualidade de propiciar a abertura ao passado, de representar um prazer que se conquista com esforço, de ser condição de uma liberdade a que só se chega mediante a disciplina de uma aprendizagem e treino aturados" (Fonseca, 1994b: 148).

Todas as atividades anteriores foram fundamentais para esta etapa, preparando estruturas mentais necessárias para este exercício. A abordagem de "ler / estudar para produzir" foi escolhida porque a maioria dos alunos luta com estruturas lexicais e gramaticais de nível básico e, aparentemente, não consegue expor as ideias por escrito de forma organizada e consistente. Além disso, parece razoável fornecer a todos os alunos algum tipo de *input* acerca do que poderão trabalhar antes de enveredarem pelos complexos caminhos da comunicação escrita. Como declara Scrivener (1994: 59), "if the subject is relevant and interesting, if the students already know about, or are provided with information to give substance to the topic, if they feel motivated to talk about it, if they feel that they really want to say something, there is a good chance of something interesting happening".

Nesta textualização (Anexo 7), os alunos colocaram em prática o que aprenderam durante as aulas, conhecimento sem o qual teriam dificuldades de realizar a atividade. O objetivo era construir um texto de opinião motivado pela afirmação retirada da obra literária: "Amor é um luxo caro" (Queirós, 2004: 23), planificando-o com a ajuda de uma grelha, semelhante às que elaboraram nas fichas de pré-escrita. Pretende-se que os estudantes, usando o que tinham aprendido durante as aulas, consigam autonomamente

aprofundar ainda mais o conhecimento acerca do texto narrativo em geral, e da obra, em particular. Esta escolha baseia-se na teoria sociocultural de Lev Vygotsky (1978), segundo a qual existe uma distância entre a zona de desenvolvimento atual, isto é, aquilo que o indivíduo consegue realizar sozinho, quando colocado perante determinado problema, e a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, as possibilidades de realização quando está em situação de interação com outra pessoa, potencialmente mais competente. Assim, durante as atividades anteriores, estamos perante a zona de desenvolvimento proximal; já nesta última, testa-se a estabilidade da zona do desenvolvimento atual. Recorre-se, portanto, a uma técnica de *scaffolding* (Wood, Bruner e Ross, 1976), em que a ajuda e o apoio vão ser gradualmente retirados a fim de promover uma autonomia crescente do aluno, sem, no entanto, causar experiências traumáticas. Esta fase foi crucial para se analisar e avaliar o desempenho e a aprendizagem dos alunos ao longo de todo o processo. Salienta-se que a complementaridade dos materiais utilizados e os estímulos audiovisuais motivaram-nos, dado que todos entregaram os textos juntamente com as respetivas planificações, que foram recolhidos e fotocopiados.

3.1.3. Atividades realizadas nas aulas de Inglês – primeiro ciclo

À semelhança do que aconteceu com Português, as atividades realizadas na turma de Inglês ocuparam todo terceiro período. As opções metodológicas adotadas seguem, muito de perto, a estrutura da anterior, com pequenas e raras exceções, pelo que, não iremos justificá-las todas novamente; limitar-nos-emos a descrever as atividades aplicadas nesta turma de forma sucinta. O primeiro ciclo desta investigação-ação nesta turma decorreu de 17 a 24 de maio, num total de quatro aulas de noventa minutos e teve como objeto de estudo a obra de leitura extensiva (*extensive reading*), escolhida, entre as várias possibilidades previstas pelo currículo, pelo departamento de Inglês da Escola Secundária de Penafiel – "Mozart in the 21st Century", de Ron Pruitt. Embora se tratasse de uma obra de pequena dimensão, se comparada com *Os Maias,* limitando-se a quatro páginas, o objetivo do estudo desta obra é o mesmo que o da portuguesa, sendo, neste caso, enunciado no *Programa de Inglês* de seguinte modo: "Extensive reading means reading in quantity and in order to gain a general understanding of what is read. It is intended to develop good reading habits, to build up knowledge of vocabulary and structure and to encourage a liking for reading" (Moreira et al*.,* 2001:18). Para que o objetivo fosse alcançado,

elaboraram-se materiais diversificados e mais personalizados, ou seja, aqueles que atendessem ao desenvolvimento de cada aluno.

Na primeira aula, foram realizadas atividades que pudessem motivar os alunos para a leitura e análise do conto e a posterior escrita sobre o mesmo. Depois de uma discussão em grande grupo acerca dos livros em geral, foi distribuída uma ficha de trabalho (Anexo 8) com duas tarefas. Na primeira, foram apresentados cinco excertos que correspondiam ao início e ao fim de livros; os alunos, trabalhando em pares, foram convidados a fazer a correspondência entre eles, relacionando cada livro à respetiva capa, ao seu género literário e às características que lhes são próprias. A segunda tarefa consistia em individualmente selecionar um dos excertos e continuá-lo acrescentando algumas linhas. Assim, a escrita, ainda que de forma indireta, começou a dar o tom da sequência didática e a preparar os alunos para a atividade da escrita de maior envergadura.

De seguida, analisou-se o título da obra a estudar e discutiu-se a identidade de Mozart, cujo nome foi escrito no quadro. Acrescentaram-se-lhe nomes de Beethoven, Bach, Haydn e Tchaikovsky, outras personagens do conto. A turma foi dividida em cinco grupos de seis alunos, e cada um selecionou um compositor, tendo que pesquisar informações sobre a sua biografia, vida ou carreira e fazer um *quiz* de cinco questões. No final, numa espécie de competição, cada grupo apresentou o seu *quiz* e os restantes registaram as suas respostas, ganhando um ponto por cada resposta correta. Venceu o grupo que obteve mais pontos.

Os princípios personalizadores da tarefa passavam ora pela autonomia e descoberta por si mesmo, ora pelas relações interpessoais, ao socializar e colaborar com os seus colegas de grupo. Durante todo o decorrer das atividades os discentes revelaram-se notavelmente motivados e empenhados. Embora houvesse algum barulho e agitação, esta foi fruto do entusiasmo e da colaboração ativa dos pares e grupos, revelando-se extremamente produtiva. A função da professora foi principalmente a de auxílio e acompanhamento dos estudantes em todos os momentos. A motivação demonstrada pelos alunos nesta aula foi fundamental para a leitura e análise do conto na aula seguinte, já que, usando as palavras de Harmer (1998: 70), "students who are not engaged with the reading text (...) are less likely to benefit from it. When they are really fired up by the topic or the task, they get much more from what is in front of them".

A análise textual foi realizada no final de cada uma das sete partes constituintes do conto por meio de um questionário oral e dos exercícios propostos pelo manual *Start-up 10*

(Barros et al., 2013: 14-15) (Anexo 9), à exceção dos últimos dois, que exploravam não só a compreensão global do texto, como também o significado de algumas palavras e expressões idiomáticas que pudessem ser mais difíceis de compreender.

A terceira aula teve como material didático a segunda ficha de oficina de escrita (Anexo 10). À semelhança do que acontecera na turma de Português, a ficha inicia-se com a estrutura da tipologia textual em questão e das expressões úteis. Todavia, ao contrário da intervenção anterior, optou-se, nesta turma, por selecionar artigos de opinião não só relacionados com a obra lida, mas com os conteúdos das unidades didáticas anteriores, como é o caso da moda, meios de transporte e de comunicação, línguas, voluntariado e problemas ambientais. Esta escolha deve-se ao facto de ter sido diagnosticado que muitos alunos com facilidade se esquecem de matérias estudadas anteriormente. Assim, pedia-se que a turma fizesse uma ginástica mental, ativando estruturas mentais adquiridas desde o início do ano letivo até ao momento e fazendo uma revisão ao vocabulário aprendido. As últimas atividades convergiam estrategicamente para os temas relacionados com o conto lido, a vida no futuro e os avanços na área da genética.

Tentou-se, também aqui, trabalhar tanto as questões relacionadas com a estrutura dos textos, como com conteúdos gramaticais relevantes, a par do poder argumentativo nas atividades de interação oral e escrita com o par. Este trabalho foi sempre desenvolvido a partir dos textos-modelo fornecidos, uma vez que, como refere Byrne (1979: 27), "[w]ith the text as our basic format for practice, we can teach within its framework all the rhetorical devices – logical, grammatical and lexical – which the learners need to master". Tendo em consta que em Inglês o artigo de opinião é um texto trabalhado apenas no Ensino Secundário, ao contrário da língua materna que inicia o estudo deste género textual no Ensino Básico, um destaque especial foi dado à existência de pontos de vista, por um lado, e de argumentos e exemplos que os defendem ou refutam, por outro. A abundância de exemplos de artigos de opinião funciona como o suporte para alunos, uma vez que a sua análise permite "identificar, compreender e interpretar o texto e, por outro lado, organizá-lo, formulá-lo e produzi-lo" (Conselho da Europa, 2001: 137).

A última aula deste ciclo, lecionada no dia 24 de maio, iniciou-se com a revisão do que foi aprendido da estrutura e características de um artigo de opinião, o esclarecimento de dúvidas e correção dos exercícios. De seguida, os alunos tiveram a oportunidade de escrever o seu texto de opinião subordinado à questão "*Has genetic science gone too far?*", questão subjacente ao longo do conto estudado, com a ajuda da grelha que serviu de ponto

de partida para a planificação das produções escritas (Anexo 11). Foi curioso verificar como a planificação foi, igualmente, uma parte fundamental que ativou logo o processo de revisão, tendo em conta que os alunos a reliam, juntamente com o texto, para verificar se este seguia a estrutura e a organização estipulada. Caso encontrassem alguma discrepância entre os dois, tentavam ora restruturar o texto, ora a planificação, o que comprova a teoria de que estes processos não se seguem de forma isolada. Torna-se importante referir que os alunos do curso das Ciências e Tecnologias adoraram o tema e mostraram-se extremamente empenhados na tarefa, entregando os textos e as planificações, com grandes sorrisos de satisfação. Novamente, trinta textos e trinta planificações foram recolhidos e fotocopiados.

3.1.4. O questionário de satisfação para com os exercícios de pré-escrita

Após a concretização deste primeiro ciclo de investigação-ação, procedeu-se à aferição da intervenção pedagógico-didática realizada, recorrendo a pequenos questionários (Anexos 12-13, aplicados na turma de Português e Inglês, respetivamente), através dos quais se pretendia averiguar a reação e a satisfação dos discentes para com as atividades e as estratégias utilizadas na fase de pré-escrita. O inquérito tinha somente seis questões. A primeira tencionava saber a apreciação global dos alunos do trabalho desenvolvido até ao momento. Consideramos uma pergunta de resposta binária "gostei" / "não gostei" demasiado redutora e pouco informativa, pelo que decidimos alargar a escala de resposta. Por conseguinte, foi utilizada uma escala de 1 a 5, em que 1 corresponde a "absolutamente nada satisfeito/a" e 5 a "totalmente satisfeito/a". A questão seguinte tinha como objetivo medir o agrado para com cada uma das atividades desenvolvidas, pelo que foi a única que diferiu de turma para turma, pois incluía denominações das tarefas, escritas nas fichas de trabalho especialmente para facilitar a sua identificação. Esta questão foi estruturada com uma escala que varia entre "não gostei nada" e "gostei muito", passando por mais três níveis de agrado intermédios. Com esta escala, teremos revelada uma melhor gradação da atitude e do envolvimento dos estudantes no trabalho realizado e, simultaneamente, serão cobertas todas as possibilidades de resposta. Porém, decidimos completar esta pergunta com a seguinte, solicitando as razões pelas quais se apreciaram algumas atividades. Por fim, questionámos os alunos se se sentiram preparados e motivados para a produção escrita, dando possibilidade de fundamentar a sua resposta. A

última questão permitia indicar os caminhos de melhoria que pudessem tornar a intervenção mais eficaz e motivadora. Com estas últimas quatro questões, de caráter mais pessoal, os alunos tiveram a possibilidade de se manifestar de uma forma mais livre e segura, expressando a sua verdadeira opinião.

A análise dos resultados obtidos condicionou a estruturação das atividades criadas para o segundo ciclo desta intervenção pedagógico-didática, dado que o essencial numa investigação-ação é "a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática" (Coutinho et al., 2009: 460). Assim, procedeu-se, de forma continuada, ao aperfeiçoamento de instrumentos, metodologias e estratégias mediante o saber que se adquiriu em ciclos anteriores.

3.1.5. Atividades realizadas nas aulas de Português – segundo ciclo

O segundo ciclo desta investigação-ação decorreu de 15 de maio a 5 de junho, num total de oito aulas de noventa minutos, uma que serviu como preparação para o teste, outra reservada para o teste em si e cinco acerca das crónicas de costumes, alusivas no subtítulo do romance, "Episódios da Vida Romântica", em que foram estudados os episódios principais, a saber: a corrida de cavalos, o sarau no Teatro da Trindade, a imprensa, o jantar no Hotel Central, o jantar em casa dos Gouvarinhos e o passeio final. Cada aula depois do teste foi dedicada a atividades de leitura e análise de um dos episódios, que, por não estarem diretamente relacionados com esta dissertação, não serão descritas. Focar-nos-emos somente na aula de revisão para o teste e nos momentos finais de cada uma das aulas seguintes, em que foram desenvolvidas atividades de pós-escrita.

A aula de revisão para o teste foi estrategicamente utilizada não apenas para tirar eventuais dúvidas dos alunos, mas também para trabalhar algumas áreas linguísticas que representavam maiores dificuldades aos alunos. Os textos de opinião produzidos e recolhido, além das conclusões retiradas no processo de observação e na análise dos testes anteriores, estiveram na base da elaboração de uma ficha de trabalho (Anexo 14) com uma explicação sucinta e exercícios dos seguintes conteúdos: coerência textual e lexical; coesão referencial, frásica, interfrásica e temporal; e pontuação. Esta ficha foi elaborada segundo a perspetiva de que, além do exercício das etapas da escrita, devem ter lugar momentos de

estruturação de texto particulares, com atividades complementares como as de "reflexão sobre conectores, emprego de tempos verbais, introdução de elementos de coesão, ou de reestruturação da coerência do texto ou quaisquer outros aspectos em que se manifeste necessária uma intervenção" (Cabral, 1994: 122).

Como pode ser notório, a ficha resultante tem uma extensão considerável, sendo, aparentemente, impossível de realizar na íntegra numa aula apenas. No entanto, o problema foi resolvido, optando-se por uma metodologia mais individualista – tendo em conta que todos os alunos não sentiam dificuldades em todos os domínios, cada aluno teve anotado no seu exemplar da ficha, as atividades que devia fazer, com conteúdos menos bem interiorizados, sendo os restantes exercícios de cariz facultativo, podendo ser realizados em casa, a seu ritmo, quando se sentissem motivados para tal. Somente as últimas quatro atividades foram comuns a todos os discentes, uma vez que se trata de leitura e melhoria dos textos com deficiências e erros (semelhantes aos que os próprios alunos costumam fazer). Os alunos foram convidados, com esta ficha de trabalho, a participar e refletir sobre o uso da gramática e o seu significado de maneira ativa. Encarada desta maneira, a reflexão gramatical assume um carácter formativo e não meramente informativo e de memorização, "desenvolvendo nos alunos a capacidade de raciocínio abstrato" (Brito, 1997: 47).

Dado que nem todos tiveram os mesmos exercícios, a correção em grande grupo tornava-se desvantajosa. Assim, os alunos tiveram a proposta de correção, tendo sido advertidos previamente sobre a sua utilização responsável e consciente, o que contribuiu, igualmente, para seu autoestima e autonomia. Mesmo assim, a professora acompanhou o trabalho de cada um de perto, e tentou auxiliar aqueles que necessitavam de apoio.

Somente na aula que se seguiu ao teste, no dia 22 de maio, as planificações e as produções escritas foram devolvidas aos alunos, sem qualquer anotação ou correção. Pensou-se que duas semanas que passaram desde a redação até ao momento seriam benéficas para criarem um certo distanciamento para com os textos, permitindo aos seus autores olhá-los de forma mais clara e objetiva. A tarefa consistia em reler e reescrever o seu texto, recorrendo aos conhecimentos adquiridos com a ficha anterior. A fim de facilitar este processo de revisão pelo próprio aluno e fornecer algumas linhas orientadoras, optamos por elaborar uma grelha de autoavaliação (Anexo 15), seguindo o conselho de Cabral (1994: 119), que ia ao encontro aos critérios de classificação. Acreditamos que a revisão, se realizada pelos alunos, promove uma maior autonomia e consciencialização dos

seus erros, possível particularmente no ensino secundário, já que os aprendentes têm mais estruturas metalinguísticas e sabem lidar com os aspetos passíveis de melhoria.

Os resultados da primeira reescrita bem como as grelhas de autoavaliação foram recolhidos e fotocopiados e, na aula seguinte, foram entregues não ao autor, mas ao seu par, que, com a ajuda de uma grelha de heteroavaliação (Anexo 16), apreciou o trabalho do colega. Esta grelha, ao contrário da primeira, não tenta ser uma lista para atribuir uma avaliação a cada item; trata-se de uma apreciação e de uma opinião mais genérica e global em relação a alguns critérios, nada limitativos e com muito espaço para comentar, aconselhar, explicar. Mais do que um instrumento de avaliação, esta última grelha é uma forma de dar *feedback* construtivo ao colega, expressando uma opinião acerca do seu escrito, porque, muitas vezes, o autor, por estar tão emocionalmente relacionado com o seu texto, não repara em aspetos que os outros leitores facilmente detetam. Por seu turno, o aluno, ao examinar o texto do seu par, adquire estruturas cognitivas que lhe permitem olhar de novo para o seu próprio texto. Para além disso, a partilha de opiniões pode inspirar e enriquecer qualquer aluno. Os pares foram criados de forme cuidadosa a fim de evitar qualquer tipo de conflito de interesses. Com uma enorme satisfação foi verificada a dedicação, a seriedade e o profissionalismo de todos os alunos que se esforçaram em mostrar e explicar como seria possível melhorar alguns pontos do texto. Foi, igualmente, notória a sua preocupação em apontar os aspetos menos bem conseguidos, escolhendo cuidadosamente as palavras para não afetar o par.

As grelhas e os textos foram recolhidos no final da aula e entregues aos alunos que os produziram na aula seguinte, no dia 29 de maio. Nesta aula, a tarefa consistia em ler e estudar as anotações do colega, se necessário, discutir com ele e reescrever pela segunda vez os textos, seguindo ou não as sugestões. O resultado desta reescrita foi recolhido e fotocopiado. Desta fez, os textos foram comentados e sublinhados, e não simplesmente corrigidos, para permitir que o aluno entendesse onde tinha errado e pudesse chegar à solução pelos meios e conhecimentos próprios. Esta opção foi tomada tendo em conta que, muitas vezes, os alunos não leem as correções feitas, e, mesmo lendo, não aprendem com o que já foi feito por eles. O esforço cognitivo que a resolução dos problemas requer ajuda a tornar a experiência memorável e a aprendizagem duradoura. Os comentários revelaram-se bastante eficazes, na medida em que forneceram informações úteis em termos de coesão e coerência que os alunos aproveitaram para melhorar a sua escrita. Assim, no final da aula seguinte, os discentes leram as anotações e os comentários do professor e redigiram uma

última versão do seu texto. Esta foi recolhida, fotocopiada, corrigida de acordo com os critérios de correção, atribuindo-se uma qualificação final. Um dos aspetos a favor desta proposta de atividades de pós-escrita e de reescrita é o facto de implicar uma avaliação formativa, que, tal como defendemos no capítulo teórico, é o meio mais eficaz para garantir uma melhoria efetiva e duradoura.

Por fim, na última aula, dia 5 de junho, os alunos receberam as versões finais dos seus textos, refletindo, em turma, acerca do trabalho desenvolvido, das aprendizagens efetuadas e dos progressos conseguidos. Muitos alunos ficaram satisfeitos ao ver níveis de classificação que atingiram, muito superiores ao que habitualmente obtinham. As classificações foram atribuídas segundo os descritores de desempenho (Anexo 17) adaptados dos exames nacionais, com os quais os alunos já têm estado familiarizados desde o ano anterior, sendo uma prática escolar, e a que tiveram acesso logo no início da intervenção. Estes descritores englobam as áreas idênticas às do Ministério da Educação – tema e tipologia, estrutura e coesão, léxico e adequação do discurso, subdivididos em cinco níveis devidamente descritos. Para além desses campos consagrados, decidimos adicionar mais dois, o de morfologia, sintaxe e pontuação e o de ortografia, para dar um *feedback* mais específico aos alunos, dado que se trata de domínios nos quais sentem mais dificuldade. Os resultados de cada texto produzido foram organizados numa grelha de avaliação (Anexo 18) preparada para o propósito que engloba os descritores em questão. Para além disso, os erros detetados em cada texto foram categorizados e contabilizados numa outra grelha (Anexo 19) para fins estatísticos desta investigação. Dadas as circunstâncias da elaboração desta dissertação, foi impossível discriminar os diferentes erros dentro de cada tipologia, como foi a nossa intenção inicial, pelo que optámos por separar somente seis áreas maiores: sintaxe, semântica, morfologia, ortografia, pontuação e acentuação gráfica.

3.1.6. Atividades realizadas nas aulas de Inglês – segundo ciclo

O segundo ciclo de investigação-ação consistiu na intervenção realizada no decorrer de sete blocos de regências de noventa minutos entre 29 de maio e 14 de junho. A metodologia segue de perto a que já foi apresentada, porque, embora as línguas sejam diferentes e o seu estatuto para o estudante também (uma materna, outra estrangeira), escrita em ambas evidencia o mesmo processo, pelo que explicaremos somente algumas diferenças mais significativas.

A primeira aula deste ciclo coincide com a revisão para o teste escrito, pelo que, novamente, foram abordadas, para além das dúvidas expressas, os aspetos da expressão escrita que mais dificuldades suscitam. A partir dos textos de opinião produzidos e recolhido, além das conclusões retiradas nos períodos letivos anteriores, elaborou-se uma ficha de trabalho (Anexo 20), cujo objetivo era proporcionar aos alunos uma prática divertida e memorável de alguma gramática, para que, futuramente, pudessem transferir esse conhecimento para o uso real da linguagem escrita. As atividades desta ficha foram criadas a partir da sugestão de Tomlinson (1998: 20) de que "materials should achieve impact", o que pode ser feito através de conteúdos incomuns e apelativos, apresentações atrativas e variadas.

Uma das áreas que necessitava urgentemente de intervenção era a pontuação. Ora, como defende Terry (2014: xxiv), no ensino secundário "we expect students to generate complex ideas and express them in meaningful ways, using correct grammar and punctuation"; porém, a pontuação geralmente não é ensinada como outros tópicos gramaticais e nenhuma aula é dedicada especificamente ao ensino do seu uso. Normalmente, os professores assumem que este conhecimento aparecerá de uma maneira ou de outra na escrita espontânea dos alunos, corrigindo-o local e pontualmente. A pontuação pode ser difícil de ensinar e de apreender, pois as mesmas marcas podem ter funções diferentes, dependendo do contexto em que são usadas; assim como marcas diferentes podem ter o mesmo objetivo numa situação específica. No entanto, embora a pontuação seja frequentemente uma questão de estilo pessoal, a violação de convenções estabelecidas faz com que um texto pareça estranho para muitos leitores (Harmer, 2001: 256). Defendemos nesta intervenção a necessidade de trabalhar explicitamente sobre a pontuação, a fim de ensinar aos alunos atender às expectativas dos leitores e comunicar a sua mensagem com clareza (Samson, 2014: 24).

O primeiro problema identificado foi nos apóstrofos, o tópico das duas primeiras atividades, que os alunos fizeram em pares, corrigindo as frases em que este sinal de pontuação devia ser usado ou foi usado inapropriadamente, e descobrindo, por si, as regras do seu uso. O mesmo procedimento foi usado para trabalhar o ponto e vírgula e vírgula. Como trabalho final sobre pontuação, pediu-se aos alunos que corrigissem um texto relacionado tematicamente com os assuntos até então tratados, cujas ideias também pudessem ser úteis para a escrita. Cada exercício foi corrigido depois de todos o terminarem em grande grupo, registando as respostas no quadro. De seguida, foi explicado

que os outros grandes problemas identificados foram a falta de concordância sujeito / verbo, o uso de palavras com pouca densidade semântica e repetições desnecessárias, constituindo os tópicos das três últimas atividades. Desta vez, estas foram realizadas individualmente, sendo que alguns minutos antes da correção, os discentes tiveram oportunidade de comparar e discutir as soluções encontradas por si com as dos colegas. Este destaque no trabalho em pares é baseado na premissa de Snow (2006: 71) de que o uso regular de atividades comunicativas ajuda a manter a aula mais viva e motivante.

Esta abordagem mais indutiva permitiu que o aluno tivesse um papel ativo e que passasse pelas experiências memoráveis que ajudam a fixar o conhecimento adquirido. Do mesmo modo, foi-lhe exigido que resolvesse problemas práticos e teóricos, recorrendo à sua criatividade, espírito crítico e raciocínio lógico. As atividades também seguiram uma abordagem processual do ensino da gramática, na qual itens gramaticais não foram selecionados e apresentados com antecedência para os alunos os usarem, tendo em conta que "grammar is never taught as an end in itself" (Azar, 2007: 6), mas sim tratada como "a resource which language users exploit as they navigate their way through discourse" (Batstone, 1994: 224). O discente teve, assim, a possibilidade de refletir sobre a sua própria aprendizagem, reconhecendo tanto as suas capacidades como as limitações. Foi notório o empenho de todos na realização das tarefas e a melhoria significativa nestas áreas demonstrada na realização do teste.

Na aula após o teste, que ocorreu no dia 5 de junho, as planificações e as produções escritas foram devolvidas aos alunos, sem qualquer anotação ou correção. Tal como sucedera com a turma de Português, também aqui as duas semanas desde a redação foram benéficas para criar distanciamento suficiente para que os alunos olhassem para os seus textos de uma nova forma. A aula foi dedicada à releitura e reescrita dos textos de opinião, recorrendo aos conhecimentos adquiridos com a ficha anterior e à grelha de autoavaliação (Anexo 21), que ia ao encontro dos critérios de classificação. Ao contrário do que aconteceu com as aulas da língua materna, foi possível, nesta turma de Inglês dedicar as aulas na íntegra à escrita e reescrita, dado que todos os conteúdos previstos no programa e currículo já tinham sido lecionados. Por outro lado, reconheceu-se a necessidade de providenciar mais tempo para a produção escrita em língua estrangeira, dado que esta exige um maior esforço cognitivo por parte dos alunos.

Na aula seguinte as grelhas de autoavaliação juntamente com os textos foram examinadas pelo colega do escrevente com a ajuda de uma grelha (Anexo 22) pois, de

acordo com Peterson (2003), escrever e rever na sala de aula geralmente envolve contribuições de colegas. A edição é uma tarefa árdua e indesejável para muitos estudantes, mas as contribuições dos pares podem aumentar o interesse e o entusiasmo dos alunos na etapa de revisão. Tendo em conta o perfil da turma, foi extremamente importante escolher pares corretos que não causariam problemas nem aumentassem o ambiente já bastante tenso entre alguns grupos dos alunos. Felizmente, todos os pares funcionaram de forma harmoniosa e cooperante.

Todo o material foi recolhido e fotocopiado, entregando-se os originais aos autores dos textos no tempo letivo seguinte, em que estes tiveram a oportunidade de se familiarizar com os comentários e correções de seus colegas e fazer uma segunda reescrita do texto. Para esta etapa, é importante que, após todas as tarefas anteriores, os alunos analisem a sua escrita e ganhem confiança no seu texto, para que não haja embaraço em mostrá-lo à professora. Assim, os resultados desta aula foram corrigidos e comentados pela docente, e devolvidos na aula que se seguiu, para que os alunos pudessem produzir a versão final dos artigos de opinião. Este produto final é deveras importante, pois é "the result of thinking, drafting and revising procedures that require specialized skills, skills that not every speaker develops naturally" (Douglas Brown, 2001: 337).

Na última aula desde ciclo de investigação-ação, lecionada no dia 14 de junho, os alunos receberam as versões finais dos seus textos, refletindo acerca de todo o processo da escrita que decorreu ao longo de todo o terceiro período. Muitos alunos ficaram satisfeitos ao ver níveis de classificação que atingiram, por serem superiores tanto ao que habitualmente obtinham, como às próprias espectativas. As classificações foram atribuídas segundo os descritores de desempenho (Anexo 23) adaptados dos exames nacionais, com os quais os alunos trabalharam desde o início do ano letivo. Neste caso, ao contrário com os anteriores, existem somente quatro parâmetros: desenvolvimento temático; coerência e coesão; competência funcional; e competências linguísticas e sociolinguísticas. No último parâmetro, além de outros aspetos, estão as questões lexicais, sintáticas, morfológicas, bem como as de pontuação e ortografia, separadas nos descritos de Português. Contudo, tratando-se de uma língua estrangeira, não pareceu relevante fazer essa distinção, optando-se por um *feedback* mais geral de forma e de conteúdo das produções escritas. Os resultados de cada texto produzido foram organizados numa grelha de avaliação (Anexo 24), e os erros detetados numa outra (Anexo 25), à semelhança do procedimento tomado com as produções escritas da turma anterior. Esta última, semelhante à de Português exclui

os erros de acentuação, dado que a língua Inglesa não tem acentos.

3.1.7. O questionário de satisfação para com os exercícios de pós-escrita

À semelhança do primeiro ciclo, seguiu-se às intervenções pedagógico-didáticas um novo momento de aferição de opinião dos estudantes por meio de um inquérito por questionário (Anexo 26), comum às duas turmas, referente às metodologias, estratégias e recursos seguidos no decorrer da intervenção efetuada. A estruturação deste instrumento segue a dos anteriores, pelo que apenas explicaremos os seus propósitos, sem nos determos na tipologia de cada questão. Assim, primeiramente, pretendia-se saber a apreciação global dos alunos do trabalho desenvolvido numa escala de 1 a 5. Depois, mediu-se o agrado para com cada uma das atividades desenvolvidas, numa escala com cinco níveis que iam desde "não gostei nada" até "gostei muito", solicitando-se, posteriormente, as razões pelas quais se apreciaram algumas atividades. Questionámos os alunos se as atividades tinham ajudado a produzir um texto melhor e se sentiram motivados para a reescrita. De seguida, pediu-se que os discentes reflitissem sobre o que foi melhorado com cada atividade e qual a reescrita que foi menos e qual mais significativa. Depois de tentar medir a satisfação de cada um para com o produto final do seu trabalho, inquirimos, igualmente, os caminhos de melhoria que pudessem tornar a intervenção mais eficaz e motivadora. A questão seguinte permitiu traçar uma breve caracterização das atividades de pré- e pós-escrita. Por fim, quisemos saber a vontade dos alunos para repetir uma oficina de escrita e se a sua perspetiva para com a escrita mudou de alguma forma após a intervenção. Para averiguar a validade das respostas foi importante ter a possibilidade de agrupar os questionários preenchidos pelo mesmo inquirido, podendo analisar, além das informações disponibilizadas, a evolução das suas opiniões e até mesmo da forma como se expressa.

3.2. Apresentação e interpretação dos resultados

3.2.1. O questionário inicial

O questionário inicial (Anexo 4) revelou-se extremamente informativo relativamente à prática e os hábitos da escrita dos alunos. Apresentam-se, de seguida, os dados obtidos.

3.2.1.1. A turma de Português

As respostas dos alunos à primeira questão do questionário, relativa ao significado da escrita, podem ler-se no gráfico que se segue. Dado que mais do que uma opção podia ser escolhida, apresentamos a frequência com que cada item foi selecionado.

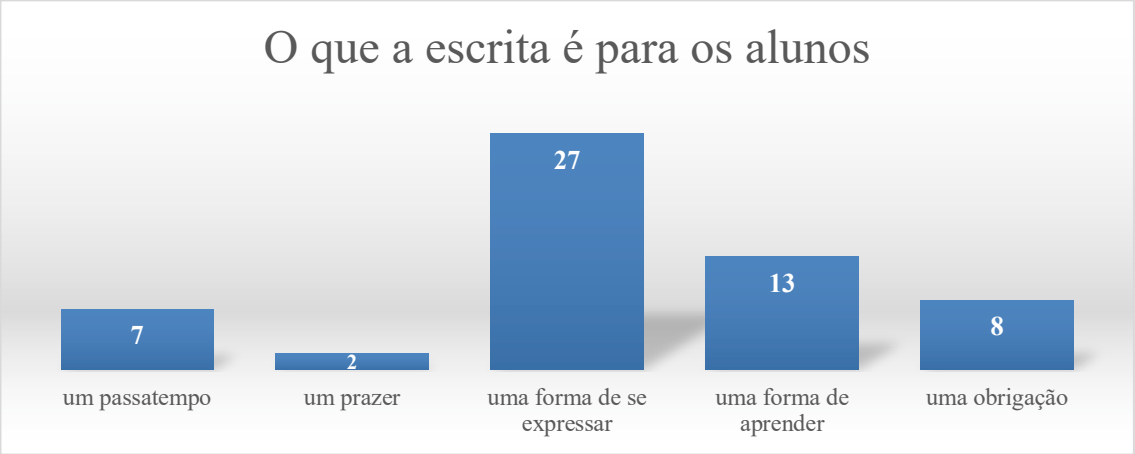


Gráfico 5. Dados referentes às respostas dos alunos de Português à questão 1 do questionário inicial.

Como é possível observar, todos os alunos, à exceção de 3 consideram a escrita uma forma de se expressarem, e praticamente metade dos alunos a encaram como uma forma de aprender. Todavia, mais alunos consideram essa prática como uma simples obrigação do que um passatempo; e somente 2 obtêm satisfação ao escrever. Apenas um aluno selecionou, além das primeiras três opções, a alínea "outro", acrescentando que a escrita é "uma forma de não ter de me lembrar de tudo o que penso e uma forma de deixar a mente trabalhar sem correntes" (PT_Q1_29[10]).

No que diz respeito à segunda questão, 27 alunos consideram a escrita importante, apresentando diversas razões:

- ✓ permite expressar as ideias e opiniões;
- ✓ é o meio mais seguro de partilhar sentimentos e emoções;
- ✓ desenvolve o vocabulário e a capacidade cognitiva;
- ✓ possibilita registar o que não se pode dizer em voz alta;
- ✓ é uma forma de desabafar;
- ✓ faz com que seja possível "dar asas à imaginação" (PT_Q1_11).

[10] A fim de garantir o anonimato dos discentes e a facilitar a apresentação dos dados, decidiu-se atribuir um código para os questionários, textos e as suas reescritas. Assim, PT inicial significa que se trata da turma de Português e ING, de inglês. De seguida, Q1, Q2 e Q3 são os questionários, por ordem da sua aplicação, VI significa versão inicial, R1, R2 e R3 correspondem às reescritas. Por fim, o último elemento do código é o número do aluno, atribuído de forma aleatória, e não correspondente à lista dos alunos da turma.

Um dos discentes conseguiu, na sua resposta, todas as justificações dadas pelos seus colegas, escrevendo "A escrita é importante para a forma como comunicamos com as pessoas e pode ajudar a desenvolver a nossa imaginação e a forma como organizamos as nossas ideias de forma coerente. Contudo, acredito que a maior importância da escrita reside no facto de esta nos permitir expressar o que sentimos, desabafar, sem ser realmente a exposição desse tema a alguém" (PT_Q1_22). Apenas 3 estudantes optaram pela alternativa "depende", justificando a resposta dada com as seguintes palavras:

- ✓ "depende da necessidade das pessoas, se escrevem, não têm à vontade para falar com alguém. Escrevem para não guardar para si, mesmo não dando o que escreve a ninguém (no meu caso)" (PT_Q1_05);
- ✓ "depende do contexto em que o fazemos" (PT_Q1_15);
- ✓ "se precisar de desabafar sobre algo importante, escrevo" (PT_Q1_19).

Note-se que a primeira e a última respostas destacam a razão pela qual se escreve, e a segunda, as circunstâncias da escrita. A primeira justificação é, ainda, um exemplo de um uso deficiente da pontuação e da falta de coerência dos sujeitos na segunda frase, "escrevem" (eles) e "escreve" (ele / ela), diagnosticados previamente como grandes problemas da turma.

A terceira questão, cujo objetivo foi depreender se os alunos gostam de escrever foi bastante informativa: 9 discentes responderam "sim", 5 – "não", e os restantes 16 selecionaram a opção intermédia "depende". Os que disseram que gostam de escrever, fazem-no pelas razões semelhantes às que apresentaram para considerar a escrita importante. Os alunos que optaram por uma resposta neutra, justificaram-no com o tema e o estado de espírito. Finalmente, aqueles que responderam "não", acrescentaram que "prefiro ocupar o meu tempo com outro tipo de atividades que considero mais enriquecedores que a escrita" e "sinto falta de imaginação e dificuldade para organizar ideias". Enquanto o primeiro caso é uma opinião meramente pessoal, o segundo, expresso por mais dois alunos com outras palavras, revela uma falta de atividades de pré-escrita e de planificação, capazes de ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas.

No que diz respeito ao tempo dedicado à escrita, observa-se o gráfico:

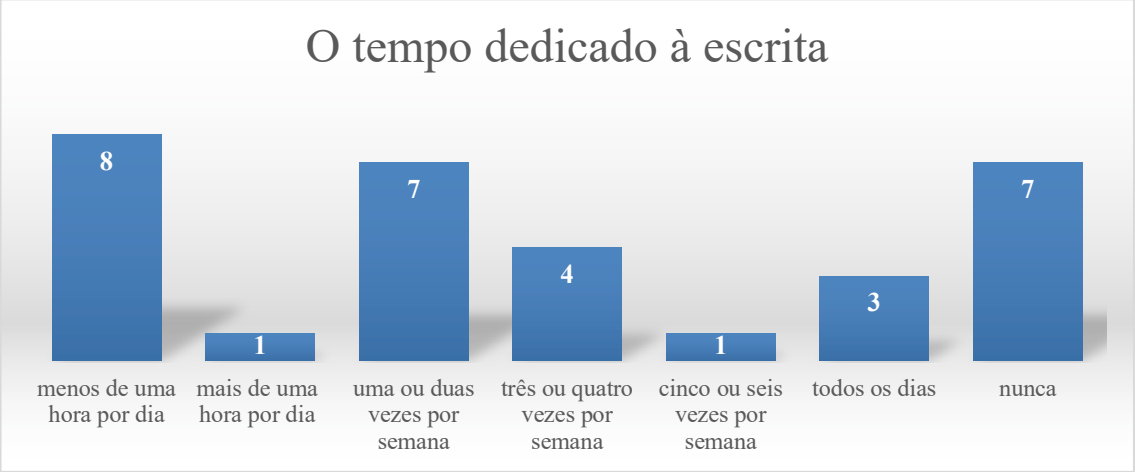


Gráfico 6. Dados referentes às respostas dos alunos de Português à questão 4 do questionário inicial.

Embora os alunos pudessem escolher mais do que uma opção, apenas um o fez, completando a resposta "todos os dias" com a delimitação temporal "mais de uma hora por dia". Cerca de 25%[11] dos alunos nunca escrevem e, à medida que aumenta o tempo dedicado à atividade em questão, diminui o número de alunos. Quanto ao local, 8 alunos apenas escrevem na escola, sendo que os restantes também o fazem em casa.

Entre as maiores dificuldades que os discentes sentem ao escreverem, veja-se o número de vezes que cada opção foi selecionada:



Gráfico 7. Dados referentes às respostas dos alunos de Português à questão 6 do questionário inicial.

Salienta-se, desde o princípio, o facto de nenhum aluno ter escolhido a opção "nenhuma". Entre todas as outras dificuldades, a de ortografia teve menor peso e a de organização de

[11] Todos os valores percentuais neste relatório foram arredondados às unidades.

ideias foi a mais escolhida, sendo que a frequência das outras é praticamente idêntica. Esta distribuição comprova que a intervenção sugerida vai ao encontro das necessidades destes alunos, especialmente no que diz respeito ao treino de planeamento e de estruturação dos textos. Os discentes que quiseram acrescentar outras dificuldades que sentem destacaram a dificuldade de se expressar, de cumprir o limite de palavras, de adequar as ideias ao tipo de texto pretendido e de fazer com que as formas experimentais de escrita funcionem. Parece que os estudantes se apercebem da necessidade de expressar as suas ideias de forma lógica, coerente e adequada ao contexto e reconhecem que necessitam de desenvolver essa capacidade. Não se pode, porém, concluir que os alunos não tentam planificar os seus escritos, a maior parte (24 alunos) tenta fazê-lo, como revela a questão 8 do questionário, sendo que a maioria ora aponta as ideias de forma livre, ora pesquisa informação sobre o tema, ora faz um rascunho (ver Gráfico 8). Trata-se mais de um uso menos consciente e, por conseguinte, menos eficaz, das estratégias de planificação textual. Poucos alunos pesquisam vocabulário, aprendem as características da tipologia textual pretendida e leem textos-modelo, atividades que decidimos experimentar para demonstrar as suas potencialidades.

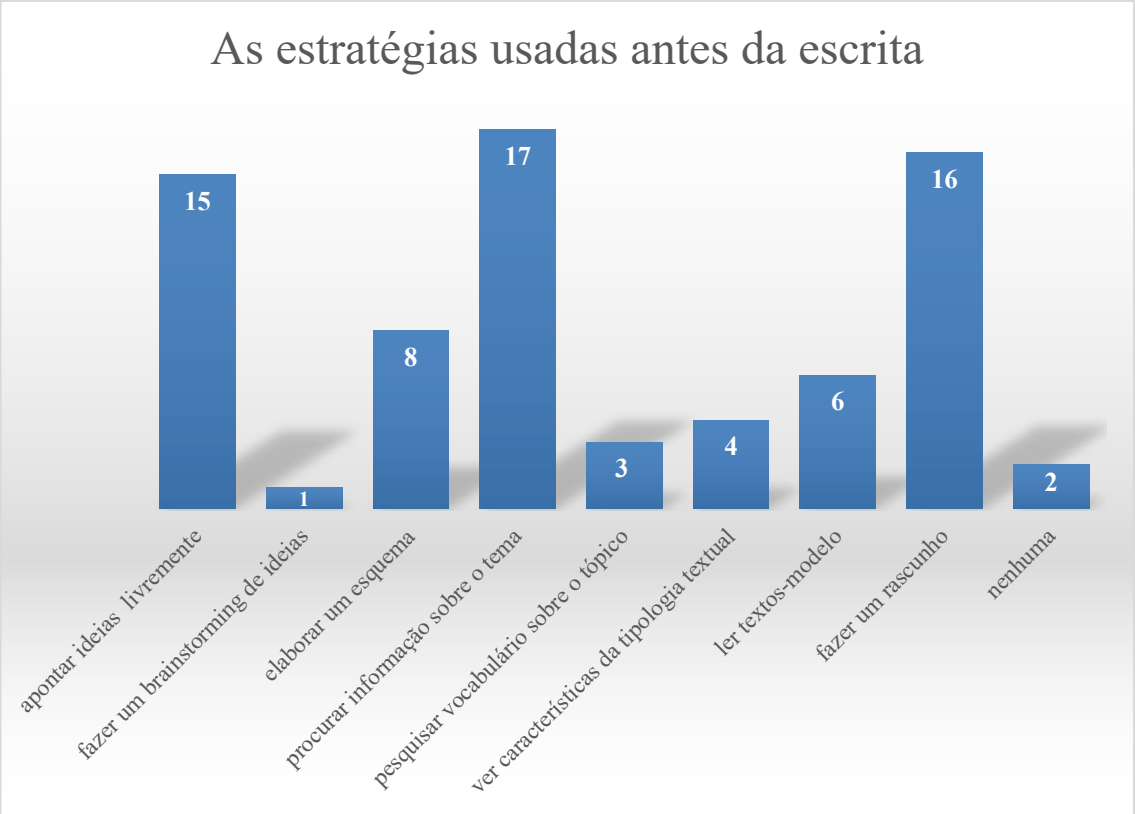


Gráfico 8. Dados referentes às respostas dos alunos de Português à questão 7 do questionário inicial.

Na verdade, todos os alunos à exceção de um reconhecem os benefícios da fase de planificação textual, no que diz respeito à estruturação, à organização das ideias e à capacidade de evitar os desvios, as redundâncias e as repetições, o que torna o momento de textualização mais fácil e rápido. Quase todos, no entanto, lamentam o facto de na escola não terem tempo suficiente para tirarem o proveito desta etapa da escrita. Alguns alunos ressalvam, do mesmo modo, os diferentes níveis de profundidade da pré-escrita, defendendo que os escritos mais pessoais, como as entradas de um diário, não necessitam de tanta planificação como a escrita de outros tipos de texto. Apenas um aluno considera que este momento de preparação do texto somente "baralha as ideias" (PT_Q1_19). Com os resultados obtidos, tornou-se mais uma vez evidente que a turma necessitava de uma intervenção na área da escrita em aula, para não tanto aprender as estratégias de planificação, que os alunos já conhecem, mas mais para as otimizar, e, com o treino intencional, saber como gerir o tempo.

Relativamente ao ensino da planificação, 27 alunos constataram que alguns professores de Português e de Inglês tiveram essa preocupação nos anos anteriores e 3 não se lembram de este assunto ser trabalhado. Do mesmo modo, 28 alunos repararam nas atividades de pré-escrita nos manuais escolares das disciplinas de línguas e 2 não. As respostas negativas, neste caso, não são significativas, dado que os alunos que as deram provavelmente estiveram nas turmas dos outros colegas e tiveram os mesmos manuais escolares, e apenas não memorizaram ou não se aperceberam das atividades de planificação. Conclui-se, pois, que a pratica pedagógica não ignora a etapa da escrita em análise, apesar de as dificuldades persistirem, talvez pelo trabalho realizado ser escasso e pouco intensivo.

A turma, unanimemente, classificou a organização textual, a correção linguística e a correção ortográfica como os elementos considerados mais importantes num texto produzido, sendo que o conteúdo, a forma como o conteúdo é expresso e a coerência textual são os últimos aspetos que merecem a sua atenção. Esta distribuição revela a importância dada à forma em detrimento do conteúdo que tem vindo a ser cultivada.

No que diz respeito à revisão, foi possível recolher algumas informações relevantes. Apenas 9 alunos habitualmente revêm os seus textos, outros 9 nunca o fazem e os restantes 12 apenas o fazem às vezes. Quase todos, porém, consideram a fase de revisão importante, destacando a possibilidade de corrigir erros ortográficos, o que, novamente, evidencia a preocupação com a forma. Poucos alunos mencionaram a necessidade de ver a estrutura do

texto e a forma como as ideias são expressas e organizadas. Um aluno chegou a argumentar que a primeira versão de um escrito nunca está próxima da versão mental inicial, pelo que são necessárias várias intervenções de melhoria e reescritas sucessivas. Alguns elementos da turma lamentaram o facto de, nos momentos de avaliação formal, não haver muito tempo para rever, "muito menos reescrever" (PT_Q1_10) os textos produzidos. Apenas um discente considerou a revisão secundária, caso exista planificação prévia. De novo, apenas alguns professores de Português e de Inglês ensinaram a rever os textos e este conteúdo foi notado somente por 13 alunos nos manuais. Metade da turma já alguma vez corrigiu textos dos seus colegas e mais de metade (17) gostaria de ver os seus textos corrigidos pelos outros alunos, pelo que se decidiu incluir esta atividade. Finalmente, os resultados da última questão revelam que 20 alunos não reescrevem os textos que foram corrigidos ou comentados pelos docentes, 7 somente o faz às vezes e 3 fazem-no habitualmente.

Com estes dados, foi possível comprovar a premissa que esteve na base da escolha do tema desta investigação-ação – a maior parte dos discentes não gosta de escrever, reconhece que tem muitas dificuldades e não desenvolve atividades de planificação ou de revisão.

3.2.1.1. A turma de Inglês

A turma de inglês representa resultados um pouco mais otimistas quanto à relação pessoal com a escrita, mas bastante menos empenhada nas fases que antecede e procede a textualização. Como é possível notar no gráfico 9, a única diferença significativa com a turma de português é o facto de mais alunos considerarem a escrita um prazer.

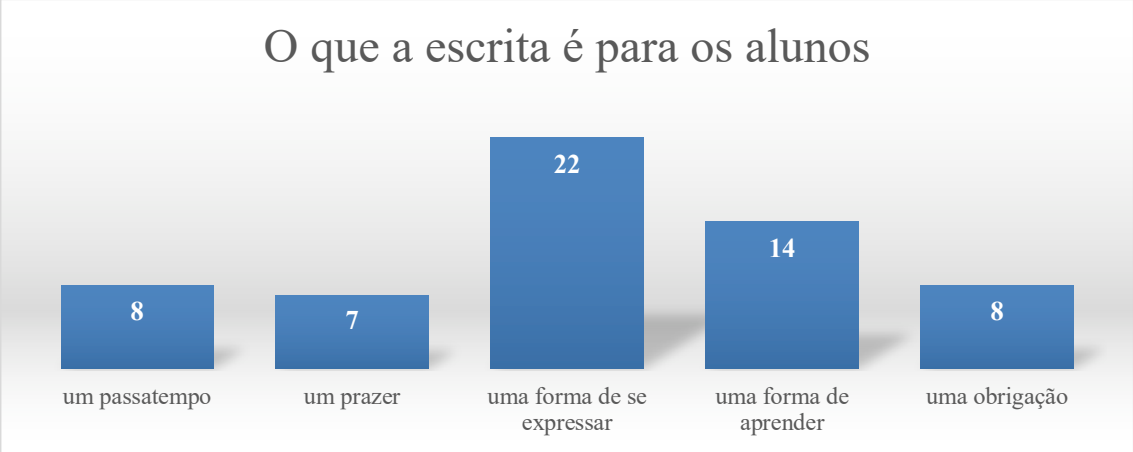


Gráfico 9. Dados referentes às respostas dos alunos de Inglês à questão 1 do questionário inicial.

Neste caso, também foram 27 alunos que reconhecerem a indubitável importância da escrita, apresentando as mesmas razões que a turma de Português, e acrescentando mais duas – ser uma boa forma de memorizar e de organizar os estudos e ser importante para a futura carreira profissional. Os 3 estudantes que optaram pela alternativa "depende", justificaram a resposta dada de seguinte forma:

- ✓ "Por um lado, é importante pois é uma maneira de relaxar, transmitir os nosso pensamentos e sentimentos, mas por outro lado, se não tivermos um motivo para o fazer, não vale a pena" (ING_Q1_06);
- ✓ "Se me ajudar de alguma (sair da realidade que me rodeia), então é um "sim". No entanto, existem atividades / passatemos que podem ser melhores alternativas" (ING_Q1_07);
- ✓ "É se for um tema sobre o qual sabemos desenvolver, se não sabemos, não vale a pena inventar. Mas no geral sim, ajuda-nos a melhorar" (ING_Q1_14).

Com o primeiro comentário entendemos que a escrita tem de possuir sempre uma intencionalidade comunicativa, um "motivo". Os restantes comentários revelam a necessidade de escrever para abandonar o mundo real e enveredar pelo ficcional e a utilidade de conhecer o conteúdo sobre o qual se discursa. Nota-se, tal como na turma anterior, alguma deficiência na escrita, resultante de distração e falta de revisão, sendo, por isso, mais falhas do que erros: falta de uma palavra, talvez "forma" ou "maneira" depois de "ajudar de alguma"; a ortografia da palavra "passatempos"; e falta da vírgula após "É".

Nesta turma, 11 alunos constataram que gostam de escrever, 6 disseram o contrário e os restantes 13 selecionaram a opção intermédia "depende". Os que disseram que gostam de escrever, fazem-no, principalmente, porque gostam de ver um texto seu escrito, e pelo facto de poderem refletir sobre tudo e imaginarem qualquer coisa. Os alunos que optaram por uma resposta neutra, justificaram-no com o tema, o estado de espírito e o facto de escrevem por vontade própria ou por obrigação. Aqueles que responderam "não", manifestaram uma insatisfação para com a qualidade dos seus textos, não se sentindo à vontade com a prática da escrita. A análise destes dados revelou a necessidade de escolher temas que pudessem cativar os alunos e desenvolver práticas dinâmicas, significativas e autorreguladoras, para que o progresso possa estar visível.

No que diz respeito ao tempo dedicado à escrita, observa-se o gráfico seguinte:



Gráfico 10. Dados referentes às respostas dos alunos de Inglês à questão 4 do questionário inicial.

Embora os alunos pudessem escolher mais do que uma opção, apenas dois o fizeram, completando a resposta "todos os dias" com a delimitação temporal "mais de uma hora por dia" e "uma ou duas vezes por semana" com "menos de uma hora por dia". Ao contrário da turma de Português, apenas dois alunos nunca escrevem, tendo uma percentagem elevada dos que o fazem todos os dias. Quanto ao local, 6 alunos apenas escrevem na escola, sendo que os restantes também o fazem em casa, nos centros de estudos e "em qualquer lugar se estiver inspirada" (ING_Q1_13).

As dificuldades que os discentes sentem ao escreverem distribuem-se de seguinte modo:

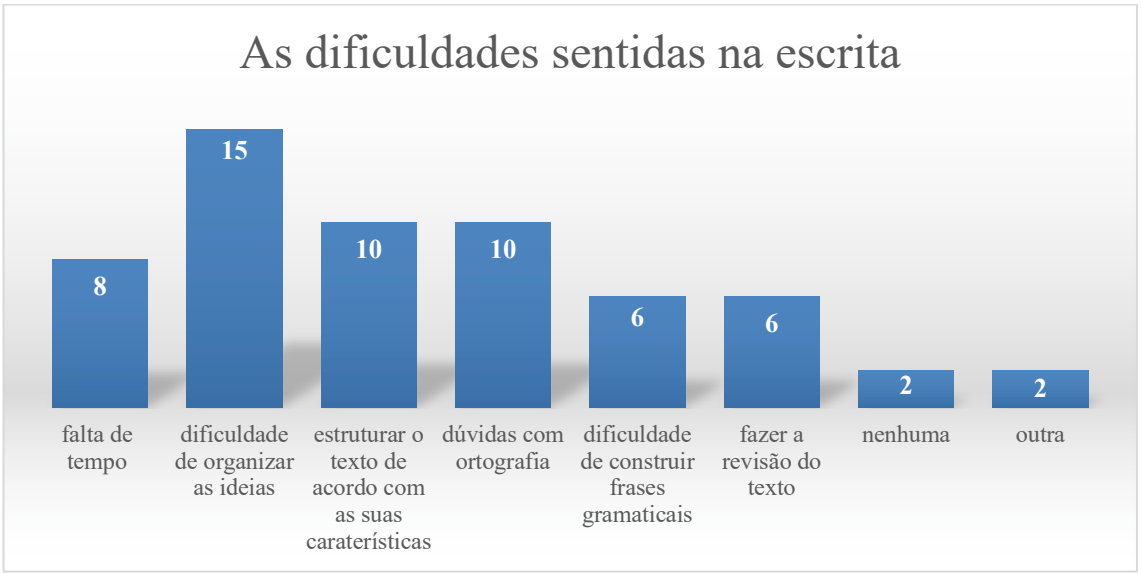


Gráfico 11. Dados referentes às respostas dos alunos de Inglês à questão 6 do questionário inicial.

Uma diferença em relação aos dados anteriores é o facto de dois alunos terem escolhido a

opção “nenhuma”. Uma outra distinção é a ortografia ter o dobro da frequência, o que parece ser lógico, dado que se trata da escrita em uma língua estrangeira e a representação gráfica das palavras não estar tão automatizada. A organização de ideias foi novamente a dificuldade mais escolhida, o que evidencia a necessidade de introduzir uma intervenção com atividades de planeamento dos textos. Dois alunos acrescentaram outras dificuldades: “ideias para acabar frases” (ING_Q1_15) e “vocabulário diversificado para falar de temas específicos” (ING_Q1_30). Neste sentido, comprava-se que há, efetivamente, lacunas nos saberes envolvidos na planificação e na revisão textual.

Como revela a questão 8, apenas 6 alunos planificam os seus escritos habitualmente, 5 nunca o fazem e 19 fazem-no às vezes, sendo que a maioria ora aponta as ideias de forma livre, ora faz um rascunho (ver Gráfico 12). Em comparação com a turma anterior, em que 2 alunos não utilizavam nenhuma técnica antes da escrita, nesta, são 30% que não faz qualquer planificação prévia. Poucos alunos pesquisam vocabulário ou aprendem as características da tipologia textual pretendida, pelo que nesta turma também se optou por tentar introduzir estas atividades.

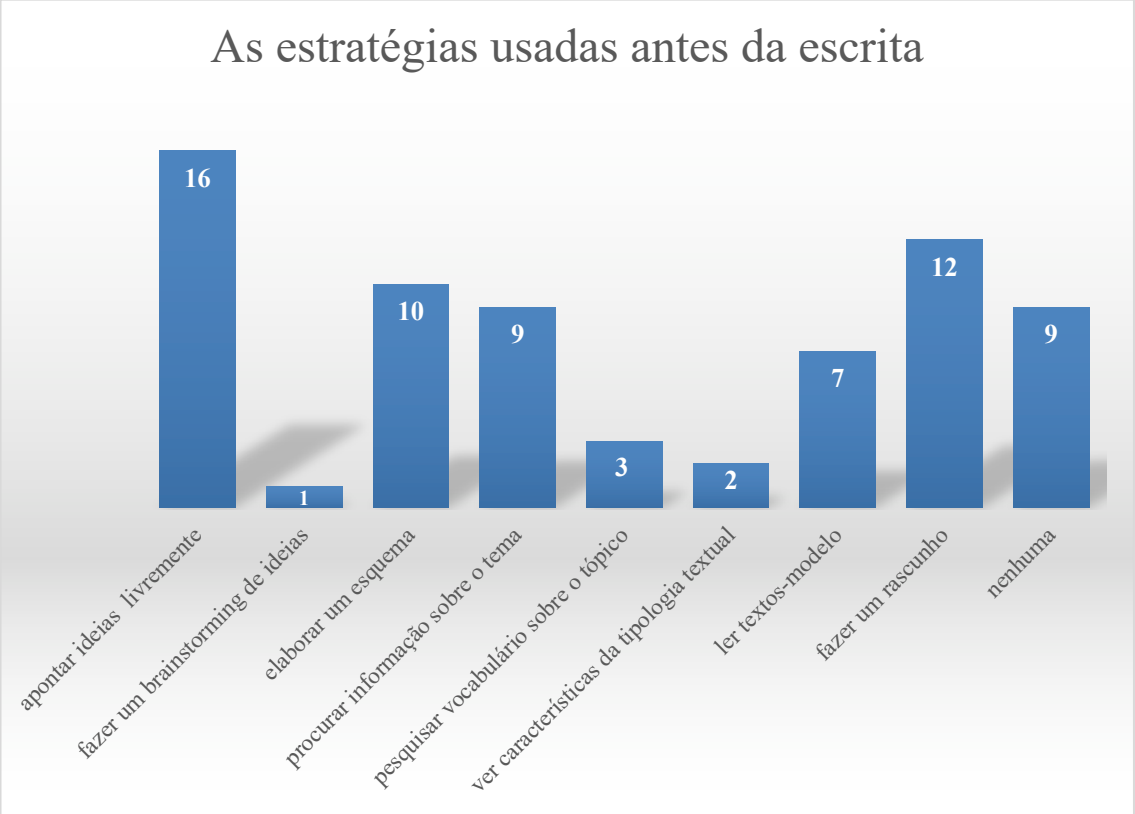


Gráfico 12. Dados referentes às respostas dos alunos de Inglês à questão 7 do questionário inicial.

Dois terços da turma reconhece os benefícios da fase de planificação textual, pelas

mesmas razões que a turma anterior, acrescentando que evita "o texto ficar rabiscado" (ING_Q1_26) por esquecimento de introduzir elementos pretendidos e que "poupa bastante tempo" (ING_Q1_09) da redação. Alguns lamentam o facto de nas escolas não terem tempo suficiente para planificar o que escrevem. Os 6 discentes que escolheram a opção "depende" sublinham o facto de, na escrita literária que praticam por prazer, preferem deixar as ideias fluir livremente, à medida que vão escrevendo. Eles reconhecem que a pré-escrita é essencial especialmente se não se sentirem à vontade com o tema e precisarem de "pesquisar sobre ele" (ING_Q1_30). Um aluno escreve "As melhores ideias, por vezes, vêm conforme escrevermos" (ING_Q1_11), o que revela que, normalmente, os alunos não encaram as etapas da escrita como recursivas, mas linearmente sequenciais. Quatro elementos da turma acreditam que não é necessário planificar, desde que se seja organizado. Um aluno confessa, "Não consigo escrever após planificar. Já tentei muitas vezes e ficam piores se fizer texto direto" (ING_Q1_07). Esta observação, para além de evidenciar lacunas gramaticais, deixa concluir que as técnicas de planificação utilizadas por este aluno não são eficazes. Com os resultados obtidos, tornou-se evidente que a turma necessitava de conhecer várias formas de planificar, para cada um encontrar a que mais se adequa a si.

Ainda sobre a planificação, todos os alunos tiveram alguns professores de Português e de Inglês que a ensinasse nas aulas; poucos acrescentam os professores de Francês, Biologia e Filosofia. A maior (26 alunos) parte também detetou as atividades de pré-escrita nos manuais de línguas. Em relação aos elementos importantes num texto, esta turma evidencia, à semelhança da anterior, a primazia da forma.

Já a revisão textual é tida em melhor consideração que a planificação: 11 estudantes habitualmente releem e reescrevem as suas produções, 15 às vezes dedicam o tempo a esta etapa da escrita e 4 nunca o fazem. Todavia, todos, sem exceção reconhecem a vantagem da pós-escrita na deteção de erros. Alguns mencionaram a possibilidade de "acrescentar / retirar determinados aspetos que não são relevantes" (ING_Q1_05), "encontrar melhores formas de dizer o que queremos" (ING_Q1_17), e ter uma noção de como o texto está. Três alunos confessam que não reescrevem os textos, porque nunca cometeram erros estruturais, limitando-se a reler e corrigir erros superficiais. Muitos elementos da turma lamentaram o facto de, nos momentos de avaliação formal, não haver muito tempo para rever. De novo, professores de línguas ensinaram a rever os textos, mas este conteúdo foi notado somente por 7 alunos nos livros escolares. Metade da turma já alguma vez corrigiu

textos dos seus colegas e gostaria de ver os seus textos corrigidos pelos outros alunos. Por último, 8 discentes não reescrevem os textos que foram objeto de avaliação pelo professor, 16 reescrevem pontualmente e 6 têm esse hábito.

Portanto, esta turma foi bastante representativa das ideias que defendemos na parte teórica, por um lado, e muito esclarecedora em relação ao rumo que esta investigação-ação devia tomar.

3.2.2. O primeiro ciclo

Segue, de uma forma breve, a apresentação e a interpretação das versões iniciais das redações, elaboradas imediatamente após as atividades de pré-escrita em ambas as turmas. Dada a extensão deste relatório, optámos por fazer uma abordagem mais genérica com conclusões globais e não estudar nenhum caso em particular, tendo em consideração que, para explicitar algumas incorreções de coerência e coesão, seria necessário transcrever e analisar redações na íntegra.

3.2.2.1. A turma de Português

Aplicando os instrumentos de recolha de dados elaborados, foi possível sistematizar os resultados das primeiras redações dos alunos de Português (ver Gráficos 13 e 14). A partir de gráficos apresentados, podemos concluir que, embora os alunos escrevam com incorreções, muitos conseguiram atingir níveis elevados na abordagem do tema e no respeito pela tipologia textual, áreas intimamente relacionadas com as atividades de pré-escrita. Portanto, tendo por base os valores registados, podemos concluir que a estratégia de apropriação de vocabulário relacionado com o tema e da estrutura de um artigo de opinião através da leitura de textos-modelo oferece, de facto, vantagens relevantes para a competência escrita dos alunos e o seu desenvolvimento como escreventes.

Foi possível verificar que os alunos que mais se aplicaram na elaboração da planificação tiveram resultados bastante mais elevados do que os outros. Parece que uma planificação mais completa e precisa, com a distinção clara dos argumentos e dos exemplos, com a estipulação dos objetivos e com as notas de vocábulos ou expressões a utilizar ajudou a organizar e a estruturar o texto. Não se trata apenas de preenchimento da estrutura fornecida; muitos alunos apresentaram, igualmente, esquemas, rascunhos, desenhos que completaram a sua planificação.

Aluno	Descritores de desempenho					Total (200)
	A (70)	B (50)	C (30)	D (30)	E (20)	
1.	42	30	18	18	20	128
2.	56	30	24	6	16	132
3.	28	20	18	12	16	94
4.	56	40	24	18	20	158
5.	42	30	18	6	12	108
6.	28	30	18	12	16	104
7.	42	30	18	12	20	122
8.	28	20	18	6	12	84
9.	70	40	24	24	20	178
10.	28	30	18	18	16	110
11.	42	30	18	6	12	108
12.	28	10	18	12	16	84
13.	56	50	24	12	20	162
14.	56	40	18	24	20	158
15.	56	40	18	24	20	158
16.	28	30	12	24	16	110
17.	28	30	12	18	16	104
18.	42	40	18	12	16	128
19.	28	40	24	18	20	130
20.	28	30	18	24	20	120
21.	28	30	18	24	16	116
22.	42	30	18	24	20	134
23.	56	40	18	18	20	152
24.	42	30	18	12	16	118
25.	56	40	24	18	20	158
26.	42	20	12	12	16	102
27.	56	40	24	24	20	164
28.	14	10	12	18	16	70
29.	28	30	18	24	20	120
30.	56	50	24	30	20	180

Gráfico 13. Dados referentes à avaliação das versões iniciais dos textos de Português.

Aluno	Tipologia de erro						Total de erros por aluno
	Sintático	Semântico	Morfológico	Ortográfico	De Pontuação	De Acentuação gráfica	
1.	2	8	3	0	9	0	22
2.	3	10	2	5	10	2	32
3.	2	7	3	4	11	3	30
4.	0	8	4	1	8	2	23
5.	2	9	2	6	7	3	29
6.	3	9	0	5	10	1	28
7.	2	8	2	0	7	2	21
8.	3	10	2	7	5	5	32
9.	0	4	2	1	6	0	13
10.	3	9	3	4	9	2	30
11.	3	10	2	6	8	4	33
12.	1	7	3	4	6	1	22
13.	2	5	2	2	7	3	21
14.	0	7	2	0	5	0	14
15.	1	8	0	1	4	0	14
16.	1	9	1	4	6	0	21
17.	2	7	3	4	9	1	26
18.	2	7	2	5	10	2	28
19.	1	9	2	0	6	0	18
20.	2	8	0	1	5	0	16
21.	0	4	2	4	7	1	18
22.	1	4	1	1	5	0	12
23.	3	11	0	0	4	1	19
24.	4	9	2	4	10	2	31
25.	0	4	2	0	6	0	12
26.	3	8	2	4	8	2	27
27.	2	2	0	1	3	0	8
28.	2	9	3	5	4	1	24
29.	1	4	0	1	3	1	10
30.	0	1	0	0	2	0	3
Total de erros por categoria	51	215	52	80	200	39	637

Gráfico 14. Dados referentes a erros presentes nas versões iniciais dos textos de Português.

Por outro lado, os resultados obtidos comprovam as nossas preocupações iniciais acerca da correção com que os alunos escrevem e da forma como tentam traduzir as suas ideias em palavras. A análise dos erros demonstrou que os semânticos e os de pontuação são mais representativos, com 34% e 31%, respetivamente (Gráfico 15), informação que esteve na base da elaboração da ficha com as atividades de pós escrita.

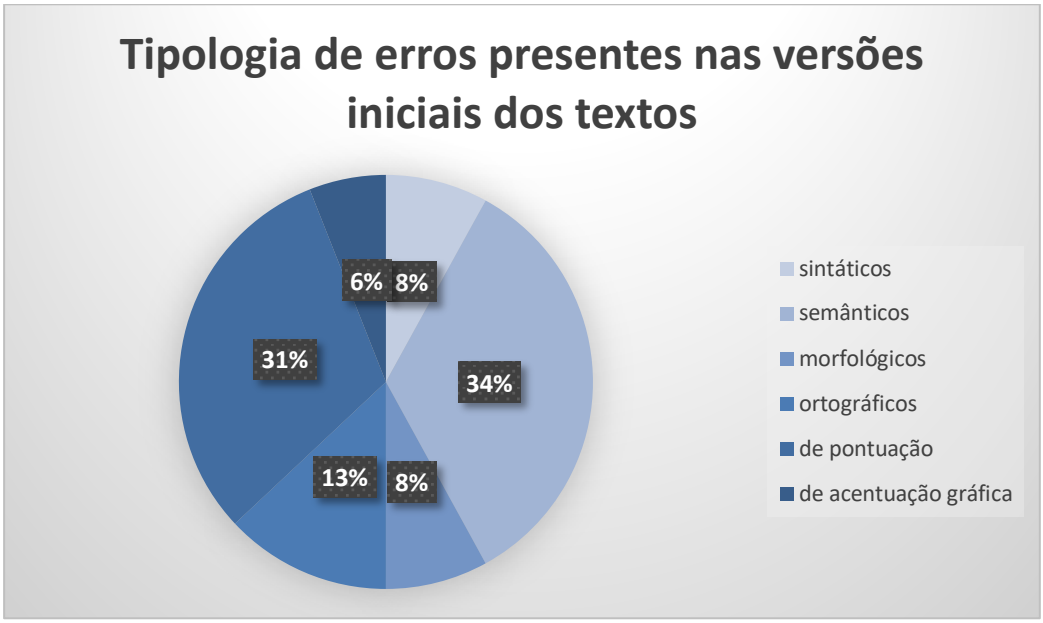


Gráfico 15. Frequência de erros de cada tipologia nas versões iniciais dos textos de Português.

3.2.2.2. A turma de Inglês

A turma de Inglês apresenta resultados relativamente menos elevados, como demonstram os Gráficos 16 e 17. Todavia, se analisarmos os níveis atingidos em cada um dos descritores de desempenho, reparamos que o A, desenvolvimento temático, apresenta maior grau de sucesso, o que comprova que, nesta turma, as atividades de pré-escrita tiveram um impacto extremamente favorável, ainda que existissem algumas insuficiências na organização textual e na sequencialização de ideias. Acreditamos que os resultados mais baixos desta turma podem ser explicados pelo ano de escolaridade e pelo facto de a escrita ser em língua estrangeira, na qual os discentes ainda não atingiram proficiência suficiente. Por outro lado, o insucesso pode ser explicado pela falta de hábitos de planificação e de revisão, durante e após a redação dos textos.

Aluno	Descritores de desempenho				Total (200)
	A (55)	B (45)	C (40)	D (60)	
1.	22	18	16	12	68
2.	33	27	32	36	128
3.	33	27	32	36	128
4.	44	36	32	36	148
5.	44	27	32	36	139
6.	55	36	40	48	179
7.	11	9	8	12	40
8.	22	18	16	12	68
9.	33	18	16	12	79
10.	33	36	24	36	129
11.	55	36	32	48	171
12.	44	36	32	36	148
13.	33	27	16	12	88
14.	11	9	18	12	48
15.	22	18	16	12	68
16.	33	27	32	36	128
17.	33	36	24	36	129
18.	44	36	32	48	160
19.	44	36	40	48	168
20.	44	36	32	36	148
21.	33	27	24	36	120
22.	44	27	32	36	139
23.	33	36	24	36	129
24.	11	9	8	12	40
25.	33	27	32	36	128
26.	44	36	32	48	160
27.	44	27	32	36	139
28.	33	27	16	12	88
29.	11	9	8	12	40
30.	44	36	32	48	160

Gráfico 16. Dados referentes à avaliação das versões iniciais dos textos de Inglês.

Aluno	Tipologia de erro					Total de erros por aluno
	Sintático	Semântico	Morfológico	Ortográfico	De Pontuação	
1.	9	11	4	6	7	37
2.	6	8	2	4	5	25
3.	5	9	1	4	7	26
4.	5	3	0	3	8	19
5.	7	7	2	2	5	23
6.	1	4	2	0	3	10
7.	8	10	4	6	8	36
8.	7	9	5	3	6	30
9.	6	12	5	5	4	32
10.	5	8	1	2	5	21
11.	1	6	0	0	4	11
12.	3	9	2	3	5	22
13.	10	13	5	6	7	41
14.	8	10	4	8	6	36
15.	9	9	3	7	7	35
16.	4	9	2	2	6	23
17.	5	7	2	2	5	21
18.	2	6	1	0	4	13
19.	3	4	0	0	5	12
20.	4	9	2	2	5	22
21.	5	7	3	3	4	22
22.	4	8	2	1	2	17
23.	6	10	0	0	3	19
24.	8	13	4	5	7	37
25.	3	8	2	1	2	16
26.	2	3	0	0	2	7
27.	4	6	1	2	5	18
28.	6	10	4	3	7	30
29.	8	9	3	3	8	31
30.	1	6	0	0	1	8
Total de erros por categoria	155	243	66	83	153	700

Gráfico 17. Dados referentes a erros presentes nas versões iniciais dos textos de Inglês.

Os resultados obtidos nesta turma também revelam a razão de ser das nossas preocupações iniciais. A análise dos erros demonstrou que os sintáticos, os semânticos e os de pontuação são mais representativos, com 20%, 32% e 29%, respetivamente (Gráfico 18). O maior número de erros sintáticos e ortográficos são naturais, dado que se trata de uma língua estrangeira.

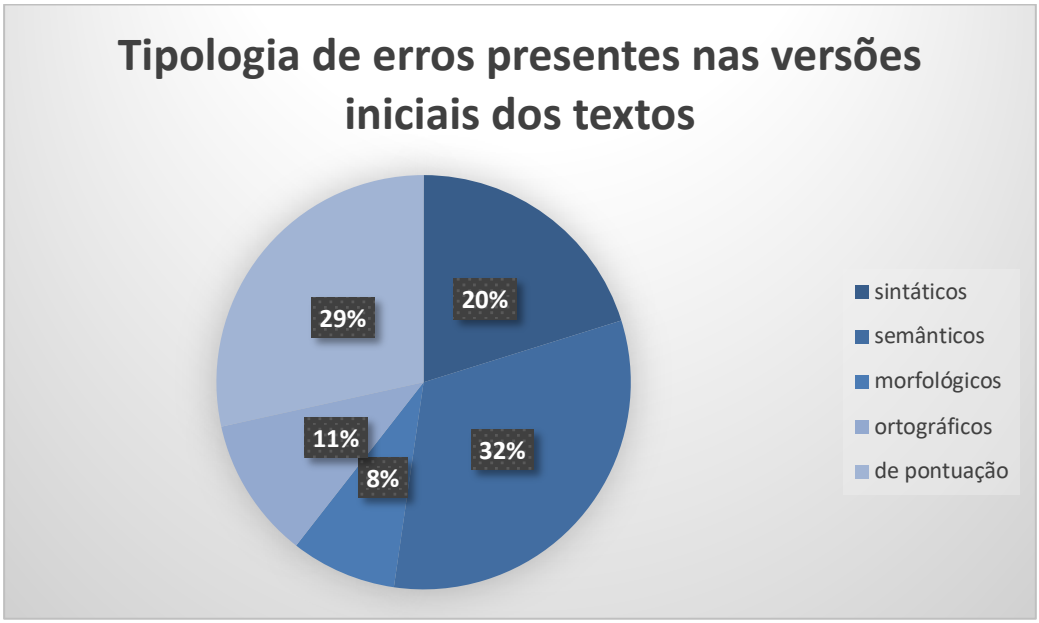


Gráfico 18. Frequência de erros de cada tipologia nas versões iniciais dos textos de Inglês.

3.2.3. O questionário de satisfação relativamente às atividades de pré-escrita

O questionário de satisfação para com as atividades de pré-escrita permitiu averiguar o envolvimento pessoal e a motivação dos estudantes durante o primeiro ciclo desta investigação-ação. Seguem as principais conclusões.

3.2.3.1. A turma de Português

A primeira questão do questionário (Anexo 12), relativa à sua satisfação para com as atividades desenvolvidas, na sua globalidade, permitiu concluir que a maioria dos alunos ficaram muito satisfeitos: 26 classificaram a intervenção com 4, 2 com 5 e 2 com 3. A questão seguinte, cujo objetivo era medir o agrado relativamente a cada uma das atividades, demonstrou que, em geral, os alunos gostaram das tarefas, escolhendo, na maior parte, a opção "gostei". É, igualmente, curioso denotar que, embora poucos, mas mais discentes gostaram muito do que os que não gostaram ou gostaram pouco (Gráfico 19).

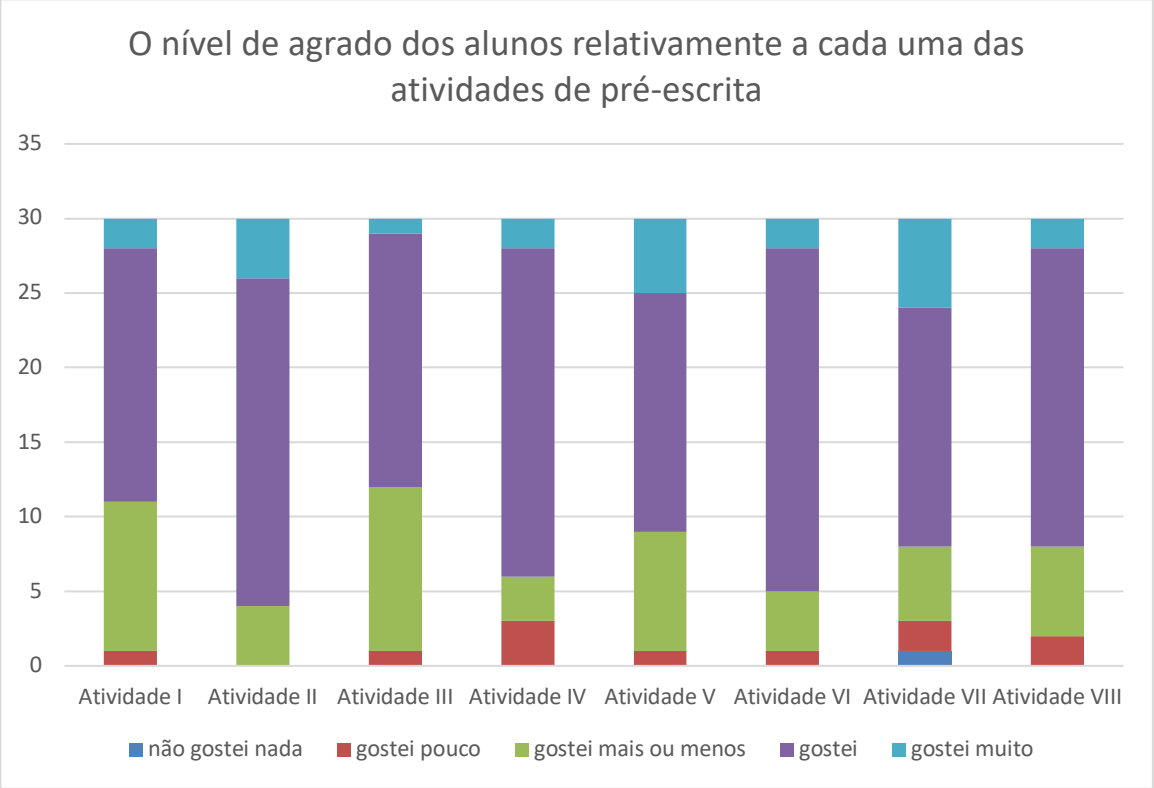


Gráfico 19. Dados referentes às respostas dos alunos de Português à questão 2 do questionário pós pré-escrita.

As respostas à questão seguinte apresentam algumas razões pelas quais se apreciaram algumas atividades. Embora nos tenhamos limitado a transcrever algumas justificações, estas são representativas, já que muitos outros alunos acabavam por dizer o mesmo, parafraseando:

- ✓ ajudaram "a perceber melhor o funcionamento de aspetos gramaticais, para além de conseguir obter maior vocabulário" (PT_Q2_01);
- ✓ "os textos tiveram muito interesse e davam informação nova e relevante, obrigando-me a pensar e repensar os temas tratados" (PT_Q2_08);
- ✓ "porque retratava muito bem a sociedade de hoje em dia, mas de uma forma engraçada. Ajudaram a perceber certos conteúdos que ainda não me tinha apercebido" (PT_Q2_12);
- ✓ "é importante ter modelos de escrita, de estrutura que funcionaram como fontes de apoio e de inspiração" (PT_Q2_26).

Efetivamente, todos os estudantes responderam que se sentiram preparados para a produção escrita, já que tiveram uma melhor noção da estrutura do texto pretendido, enriqueceram o vocabulário, "com maior diversidade de conectores" (PT_Q2_27) e

obtiveram informações úteis. Alguns discentes apontaram para a facto de as atividades terem aumentado a "facilidade de organizar as ideias" (PT_Q2_05), "algo em que tinha alguma dificuldade" (PT_Q2_09). Um elemento da turma constatou que "as atividades mostraram diferentes formas para expor o meu ponto de vista" (PT_Q2_23).

Já no que toca à motivação, apenas 23 estudantes responderam que se sentiram motivados, por estarem mais preparados, uma vez que "as atividades tornaram a escrita mais apelativa" (PT_Q2_04) tendo aprendido "mais e melhores formas de escrever" (PT_Q2_03), o que aumentou "a confiança e a facilidade" (PT_Q2_05). Um dos alunos escreveu: "depois de realizar as atividades, tive vontade de expressar a minha opinião sobre os assuntos" (PT_Q2_08), ideia que um outros expressaram de seguinte forma: "senti-me com vontade de pôr em prática o que aprendi" (PT_Q2_18); "o facto de ter gostado das atividades em geral, despertou em mim uma vontade de escrever algo semelhante" (PT_Q2_23). Um discente fez uma descoberta para sim mesmo – "com vários exercícios de escrita, descobri o meu gosto pela mesma" (PT_Q2_16). Os restantes 7 alunos confessaram que não se sentiram motivados pelo facto de nunca terem gostado de escrever, "apesar de [as atividades] apresentar[em] temas interessantes e cativantes" (PT_Q2_27).

Na última questão, muitos alunos disseram que não mudaria nada na forma como a pré-escrita foi abordada. Alguns, no entanto, manifestaram a sua vontade de escrever sobre temas livres, sem estes estarem relacionados com os conteúdos programados. Tal como já foi referido, a escrita criativa tem as suas vantagens, mas não correspondia aos objetivos definidos para esta investigação, até pelo simples facto de não permitir o uso de atividades de pré-escrita para aumentar o reportório lexical dos alunos e familiarizá-los com o tema. Por outro lado, a escrita livre estaria desenquadrada na unidade didática centrada n'*Os Maias*. Dois alunos sugeriram "elaborar um texto com o próprio professor para, assim, termos a ideia de um texto perfeito" (PT_Q2_26). Houve hipótese de pôr esta estratégia em prática; porém, consideramos que um texto desses iria influenciar demasiado a escrita dos estudantes que, em vez de tentarem encontrar a sua forma de se expressarem estariam mais preocupados em redigir algo semelhante ao que, na sua ideia, seria "perfeito" apenas porque foi escrito pelo professor.

Este questionário permitiu constatar que muitos alunos se aperceberam da intencionalidade das atividades e souberam aproveitá-las. Por outro lado, os comentários dos alunos comprovaram que as tarefas foram interessantes e motivadoras, pelo que a sua

disposição e confiança para a escrita também aumentara, o que resultou numa produção de textos relativamente bons a nível temático e estrutural.

3.2.3.2. A turma de Inglês

A informação derivada do questionário inicial, de que a turma de inglês não é empenhada na fase que antecede a textualização foi visível também neste questionário (Anexo 13). Na primeira questão 2 alunos classificaram a intervenção com 1, 5 com 2, 10 com 3, 10 com 4 e 2 com 5, resultados bastante depreciativos, se comparados com os anteriores. O agrado relativamente a cada uma das atividades corresponde às classificações globais, dado que comparativamente muito poucos alunos selecionaram a opção "gostei", sendo que a maioria optou por "gostei mais ou menos". O Gráfico 20 permite concluir, igualmente, que, ao contrário da turma anterior, são mais os alunos que não gostaram ou gostaram pouco do primeiro ciclo desta investigação do que os gostaram muito.

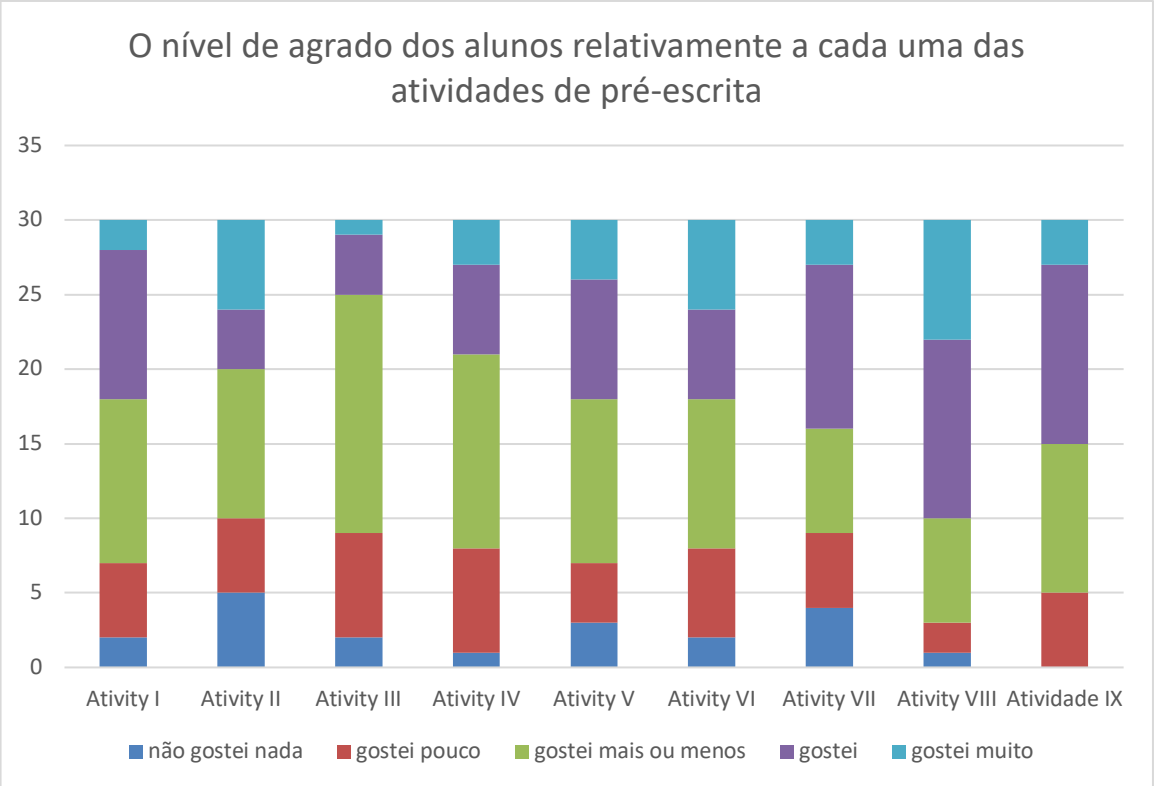


Gráfico 20. Dados referentes às respostas dos alunos de Inglês à questão 2 do questionário pós pré-escrita.

Entre as razões pelas quais se apreciaram algumas das atividades, a que tem mais peso (cerca de 70%) é o facto de os "assuntos [serem] interessantes" (ING_Q2_02) e "as atividades cativantes" (ING_Q2_03), respostas parafraseadas por 21 alunos. Alguns

louvam, ainda, a possibilidade de "expressar a [sua] opinião" (ING_Q2_12) relativamente aos temas abordados, sendo essa uma oportunidade de melhorar a sua "capacidade argumentativa" (ING_Q2_11). Três discentes que, no questionário anterior, disseram que escrevem muita ficção, gostaram particularmente da tarefa de continuar estórias apresentadas, dado que ela possibilitou "dar asas à [sua] criatividade, tendo oportunidade de acabar a estória de forma diferente" (ING_Q2_29).

Todos os estudantes com a exceção de 4 responderam que se sentiram preparados para a produção escrita, já que aprenderam "a estruturar melhor o texto" (ING_Q2_04) com a "explicitação da estrutura de um *opinion essay*" (ING_Q2_30) e com os textos que "foram modelo" (ING_Q2_05), enriqueceram o vocabulário, ao elaborar "pesquisas em inglês" (ING_Q2_09) e começaram a usar corretamente as "palavras introdutórias" (ING_Q2_19). Alguns constataram que com o treino se sentiam mais seguros, e um elemento da turma escreveu: "já sei como fazer planificações melhores" (ING_Q2_29). Os que não se sentiram preparados apontam para a necessidade de "mais treino" (ING_Q2_25) e de "algo mais fácil" (ING_Q2_27), bem como ao desinteresse para com o Inglês em geral e a escrita em particular.

Relativamente à motivação, somente metade da turma respondeu que se sentira motivada, por estarem "mais preparados e confiantes" (ING_Q2_19), tendo "desperta[do] a curiosidade para a escrita e aprecia[do] melhor o que le[ram]" (ING_Q2_20). Um dos alunos escreveu: "como já sei como se faz, é mais convidativo pôr em prática" (ING_Q2_28), e 4 ficaram "com vontade de escrever para dar a [sua] opinião" (ING_Q2_17). A outra metade da turma revelou que não se sentia motivada pelo simples facto de não gostar de escrever, "de qualquer maneira" (ING_Q2_06).

Na última questão, alguns alunos não mudariam nada na forma como a pré-escrita foi abordada, porque as atividades "já são motivador[as] e eficazes" (ING_Q2_20) e os restantes apelam aos temas livres. Um aluno propôs "tirar o *extensive reading* e falar de problemas de sociedade atual só com as atividades da ficha", o que iria pôr em risco o cumprimento do programa obrigatório.

Assim, este questionário permitiu constatar que muitos alunos apreciaram os temas abordados e aperceberam-se da intencionalidade das atividades, mas não estavam predispostos a explorar todas as suas potencialidades. A turma dividiu-se naqueles que estavam motivados a exercitar o que aprenderam e os que não se sentiam dessa forma por não gostarem de escrever. Torna-se importante salientar que talvez não se trate de não

gostar de escrever em si, mas de escrever em inglês, dado que aqueles que não se sentiam motivados eram os alunos que mais dificuldades na língua estrangeira tinham. Desta forma, acreditamos que os resultados menos otimistas nesta turma devem-se, principalmente, ao facto de se tratar de uma língua estrangeira, com a qual nem todos se sentem à vontade, o que cria uma espécie de bloqueio mental nas atividades mais exigentes.

3.2.4. O segundo ciclo

Apresentam-se, os resultados obtidos com a análise das várias reescritas elaboradas pelos discentes ao longo das atividades de pós-escrita.

3.2.4.1. A turma de Português

A análise dos dados sistematizados nos Gráficos 21 - 26 demonstra que os alunos se empenharam bastante nas reescritas sucessivas dos seus textos. Os alunos trabalharam com entusiamo e mostraram-se motivados para a escrita, como se poderá comprovar nos questionários que se seguem, por apreciarem o tema proposto, e por terem gostado da oficina criada, desejando mostrar o que aprenderam. Tendo em conta o corpus textual, foi possível concluir que a intervenção didático-pedagógica levada a cabo surtiu resultados positivos, capazes de comprovar que os alunos evoluíram, não só no que diz respeito à qualidade dos textos, mas também no que que concerne à sua autonomia. A média dos resultados apresentados subiu de 12,7 valores nas versões iniciais para 16,1 valores nas versões finais.

No entanto, e como se pode observar nos gráficos que contabilizam os erros, não podemos tirar conclusões acerca da eficácia de cada uma das atividades desenvolvidas numa tipologia de erros específica. Parece que cada aluno aproveitou as tarefas à sua maneira, melhorando em diversos domínios ao mesmo tempo. Todavia, a quantidade de erros diminuiu em 67% desde a primeira versão dos textos, sendo que, com a última reescrita após as apreciações da professora, todos os erros ortográficos e de acentuação gráfica foram eliminados. Não se podia esperar que, mesmo com a ajuda da docente, os discentes atingissem classificações máximas e eliminassem todos os erros, dado que, respeitando a sua autonomia, os comentários apenas apontavam para as áreas que necessitava de atenção em cada passagem, e teciam sugestões, cabendo ao aluno encontrar formas de melhor o seu texto.

Aluno	Descritores de desempenho					Total (200)
	A (70)	B (50)	C (30)	D (30)	E (20)	
1.	42	30	18	24	20	134
2.	56	30	24	12	16	138
3.	42	20	18	18	20	118
4.	56	40	24	18	20	158
5.	42	30	18	12	16	118
6.	28	30	18	18	16	110
7.	42	30	18	12	20	122
8.	42	20	18	12	12	104
9.	70	40	24	24	20	178
10.	28	30	18	18	16	110
11.	42	30	18	12	12	114
12.	28	20	18	18	16	100
13.	56	50	24	18	20	168
14.	56	40	24	24	20	154
15.	56	40	18	24	20	158
16.	28	30	18	24	16	116
17.	42	30	18	18	16	124
18.	42	40	18	18	16	134
19.	28	40	24	18	20	130
20.	42	30	18	24	20	134
21.	28	30	18	24	16	116
22.	42	30	18	24	20	134
23.	56	40	18	18	20	152
24.	42	30	18	18	16	124
25.	56	40	24	18	20	158
26.	42	20	18	12	16	108
27.	56	40	24	24	20	154
28.	28	20	18	18	16	100
29.	42	30	18	24	20	134
30.	56	50	24	30	20	180

Gráfico 21. Dados referentes à avaliação das primeiras reescritas dos textos de Português.

Aluno	Tipologia de erro						Total de erros por aluno
	Sintático	Semântico	Morfológico	Ortográfico	De Pontuação	De Acentuação gráfica	
1.	1	7	2	0	7	0	17
2.	2	8	1	4	8	1	24
3.	2	6	3	2	9	0	22
4.	0	8	3	1	7	2	21
5.	1	9	2	4	7	1	24
6.	2	8	0	5	6	1	22
7.	1	8	2	0	5	1	17
8.	3	9	2	6	5	3	28
9.	0	4	2	1	5	0	12
10.	2	8	3	4	7	2	26
11.	3	9	0	6	7	3	28
12.	1	6	3	4	5	1	20
13.	2	5	2	2	6	3	20
14.	0	5	2	0	3	0	10
15.	1	7	0	1	4	0	13
16.	0	7	1	4	4	0	16
17.	1	5	2	4	3	1	16
18.	2	6	2	5	5	1	21
19.	0	7	2	0	5	0	14
20.	2	7	0	1	5	0	15
21.	0	4	2	4	6	1	17
22.	1	4	1	1	5	0	12
23.	2	8	0	0	4	1	15
24.	3	9	2	4	6	2	26
25.	0	4	2	0	6	0	12
26.	2	7	2	4	8	0	23
27.	1	2	0	1	3	0	7
28.	2	7	3	5	4	1	22
29.	1	4	0	1	3	1	10
30.	0	1	0	0	2	0	3
Total de erros por categoria	38	189	46	74	160	26	533

Gráfico 22. Dados referentes a erros presentes nas primeiras reescritas dos textos de Português.

Aluno	Descritores de desempenho					Total (200)
	A (70)	B (50)	C (30)	D (30)	E (20)	
1.	42	40	24	24	20	150
2.	56	30	24	18	16	154
3.	42	20	18	24	20	124
4.	56	40	24	24	20	164
5.	42	40	18	18	16	134
6.	28	30	24	18	20	120
7.	42	30	18	18	20	128
8.	42	20	18	12	16	108
9.	70	40	24	24	20	178
10.	42	30	18	18	16	124
11.	56	30	18	12	20	136
12.	42	20	18	18	16	114
13.	56	50	24	18	20	168
14.	56	40	24	30	20	170
15.	56	40	18	24	20	158
16.	28	30	18	24	16	116
17.	42	40	24	18	16	140
18.	42	40	18	24	20	144
19.	28	40	24	18	20	130
20.	42	40	18	24	20	144
21.	42	30	18	24	16	130
22.	42	30	24	30	20	146
23.	56	40	18	18	20	152
24.	42	30	18	18	16	124
25.	56	40	24	24	20	164
26.	56	20	18	18	20	132
27.	56	40	24	24	20	164
28.	28	30	18	18	16	110
29.	42	30	18	24	20	134
30.	56	50	24	30	20	180

Gráfico 23. Dados referentes à avaliação das segundas reescritas dos textos de Português.

Aluno	Tipologia de erro						Total de erros por aluno
	Sintático	Semântico	Morfológico	Ortográfico	De Pontuação	De Acentuação gráfica	
1.	0	5	1	0	5	0	11
2.	1	6	1	4	5	0	17
3.	1	6	1	0	8	0	16
4.	0	5	0	1	7	0	13
5.	1	6	2	4	4	1	18
6.	1	4	0	1	3	0	9
7.	1	8	2	0	5	1	17
8.	1	4	1	4	5	0	15
9.	0	2	1	0	3	0	6
10.	0	8	3	4	7	0	23
11.	1	7	0	2	6	1	17
12.	0	6	1	4	5	1	17
13.	2	5	2	2	6	3	20
14.	0	5	2	0	3	0	10
15.	0	7	0	1	4	0	12
16.	0	6	1	4	3	0	14
17.	1	5	2	4	3	0	15
18.	1	4	2	1	2	1	11
19.	0	7	2	0	5	0	14
20.	1	4	0	1	5	0	11
21.	0	4	0	4	6	0	14
22.	0	4	1	0	5	0	10
23.	2	5	0	0	4	0	11
24.	1	9	2	4	6	2	24
25.	0	4	2	0	5	0	11
26.	2	6	0	2	5	0	15
27.	1	2	0	1	2	0	6
28.	0	3	2	4	2	1	12
29.	0	3	0	1	3	0	7
30.	0	1	0	0	2	0	3
Total de erros por categoria	18	151	31	53	135	11	399

Gráfico 24. Dados referentes a erros presentes nas segundas reescritas dos textos de Português.

Aluno	Descritores de desempenho					Total (200)
	A (70)	B (50)	C (30)	D (30)	E (20)	
1.	56	50	24	30	20	180
2.	56	30	24	24	20	154
3.	56	40	24	30	20	170
4.	70	40	30	30	20	190
5.	42	50	18	24	20	154
6.	42	40	24	24	20	150
7.	42	30	18	18	20	128
8.	42	30	24	18	20	134
9.	70	40	30	30	20	190
10.	42	40	18	24	20	144
11.	56	30	24	30	20	160
12.	56	30	18	18	20	142
13.	56	50	24	24	20	174
14.	70	40	24	30	20	184
15.	56	50	18	24	20	168
16.	42	30	24	30	20	146
17.	42	40	30	24	20	156
18.	56	50	24	30	20	180
19.	28	40	24	24	20	136
20.	42	50	18	30	20	160
21.	42	30	24	30	20	146
22.	56	40	30	30	20	176
23.	56	50	24	18	20	168
24.	42	40	18	24	20	144
25.	70	40	24	30	20	184
26.	56	30	24	18	20	148
27.	70	40	30	30	20	190
28.	28	40	18	24	20	130
29.	42	30	18	24	20	134
30.	70	50	30	30	20	200

Gráfico 25. Dados referentes à avaliação das versões finais dos textos de Português.

Aluno	Tipologia de erro						Total de erros por aluno
	Sintático	Semântico	Morfológico	Ortográfico	De Pontuação	De Acentuação gráfica	
1.	0	3	0	0	1	0	4
2.	0	4	1	0	3	0	8
3.	0	3	0	0	1	0	4
4.	0	1	0	0	1	0	2
5.	1	5	0	0	4	0	10
6.	1	4	0	0	3	0	8
7.	1	7	2	0	5	0	15
8.	1	2	1	0	4	0	8
9.	0	1	0	0	2	0	3
10.	0	8	2	0	4	0	14
11.	0	5	0	0	2	0	7
12.	0	6	1	0	5	0	12
13.	2	4	0	0	4	0	10
14.	0	5	0	0	3	0	8
15.	0	7	0	0	3	0	10
16.	0	5	1	0	1	0	7
17.	1	1	1	0	0	0	3
18.	0	3	0	0	0	0	3
19.	0	5	1	0	4	0	10
20.	0	4	0	0	2	0	6
21.	0	4	0	0	2	0	6
22.	0	0	0	0	1	0	1
23.	2	5	0	0	4	0	11
24.	0	8	2	0	4	0	14
25.	0	4	0	0	1	0	5
26.	2	4	0	0	4	0	10
27.	0	1	0	0	0	0	1
28.	0	3	2	0	2	0	7
29.	0	3	0	0	2	0	5
30.	0	0	0	0	0	0	0
Total de erros por categoria	11	115	14	0	72	0	212

Gráfico 26. Dados referentes a erros presentes nas versões finais dos textos de Português.

3.2.4.2. A turma de Inglês

Os Gráficos 27 - 32 sistematizam a análise quantitativa das produções escritas dos alunos da turma de Inglês. Também esta turma, apesar da dificuldade acrescida de, além das técnicas de escrita, se expressar numa língua estrangeira, foi extremamente empenhada na oficina de escrita, trabalhando arduamente para superar os obstáculos que enfrentavam. A intervenção traçada para esta turma revelou-se extremamente frutífera, sendo visível o progresso de cada um dos discentes, que mostraram vontade de aperfeiçoar a sua escrita. A média dos resultados subiu de 11,7 para 15,3 valores nas versões finais.

Os resultados desta turma não permitem, do mesmo modo, tirar conclusões acerca da eficácia de cada uma das atividades desenvolvidas numa tipologia de erros específica, o que parece ser comum a qualquer língua e aluno, que vai aproveitando o que aprende com as fichas, os colegas ou os professores da forma como achar melhor no seu próprio texto. Consideramos, que todas as atividades de pós-escrita, à sua maneira, trouxeram benefícios para os aprendentes. Porém, é evidente que a quantidade de erros diminuiu em 65% desde a primeira versão dos textos, sendo que, com a última reescrita todos os erros ortográficos desapareceram. A dificuldade acrescida surgia do facto de os estudantes não possuírem competências eficazes de revisão e releitura, pelo que não foram capazes de, autonomamente, encontrar as incorreções principais.

Não se podia esperar melhores resultados, visto que a inexperiência dos discentes como escritores e leitores em Inglês condiciona o seu conhecimento da língua estrangeira e coloca vários obstáculos na elaboração dos textos. Todavia, foi interessante verificar o cuidado da maior parte dos alunos em incorporar, nas suas produções, as estruturas e as palavras sugeridas pelos materiais fornecidos, pelos comentários dos colegas e da professora. Muitas vezes, porém, ao tentar fazê-lo, acabavam por corrigir uma impropriedade gramatical, criando uma outra, o que revela, ainda, a dificuldade de mobilizar os conhecimentos gramaticais nas tarefas de expressão escrita.

Aluno	Descritores de desempenho				Total (200)
	A (55)	B (45)	C (40)	D (60)	
1.	22	18	24	24	88
2.	44	27	32	36	139
3.	44	36	32	36	148
4.	44	36	32	36	148
5.	44	27	32	36	139
6.	55	36	40	48	179
7.	22	18	16	12	68
8.	22	18	16	12	68
9.	33	18	16	24	91
10.	33	36	24	36	129
11.	55	36	32	48	171
12.	44	36	32	36	148
13.	33	27	16	26	102
14.	22	18	18	12	70
15.	22	18	16	24	80
16.	44	36	32	36	148
17.	33	36	24	36	129
18.	44	36	32	48	160
19.	44	36	40	48	168
20.	44	36	32	36	148
21.	33	27	32	36	128
22.	44	27	32	36	139
23.	33	36	24	36	129
24.	22	18	16	12	68
25.	33	27	32	36	128
26.	44	36	32	48	160
27.	44	36	32	36	148
28.	33	27	16	24	100
29.	11	9	16	12	48
30.	44	36	32	48	160

Gráfico 27. Dados referentes à avaliação das primeiras reescritas dos textos de Inglês.

Aluno	Tipologia de erro					Total de erros por aluno
	Sintático	Semântico	Morfológico	Ortográfico	De Pontuação	
1.	7	9	3	5	5	29
2.	4	8	2	4	3	21
3.	3	8	1	3	5	20
4.	4	3	0	3	6	16
5.	5	6	1	2	5	19
6.	1	4	2	0	3	10
7.	7	8	4	4	8	31
8.	4	7	5	3	4	23
9.	5	8	3	5	4	25
10.	4	6	1	2	5	18
11.	1	5	0	0	3	9
12.	2	5	2	3	5	17
13.	6	10	5	5	4	30
14.	6	6	4	8	6	30
15.	6	7	3	7	7	30
16.	4	8	2	1	5	20
17.	4	5	2	2	5	18
18.	2	5	1	0	4	12
19.	2	4	0	0	5	11
20.	4	7	2	2	4	19
21.	3	6	3	3	4	19
22.	4	8	2	1	2	17
23.	4	8	0	0	3	15
24.	7	12	4	5	7	35
25.	1	6	2	1	2	12
26.	2	3	0	0	2	7
27.	3	5	1	2	5	16
28.	5	7	4	3	4	23
29.	7	8	2	3	8	28
30.	1	6	0	0	1	8
Total de erros por categoria	118	198	61	77	134	588

Gráfico 28. Dados referentes a erros presentes nas primeiras reescritas dos textos de Inglês.

Aluno	Descritores de desempenho				Total (200)
	A (55)	B (45)	C (40)	D (60)	
1.	33	18	24	32	107
2.	44	27	32	36	139
3.	44	36	32	36	148
4.	44	36	32	36	148
5.	44	27	32	36	139
6.	55	36	40	48	185
7.	22	27	24	24	97
8.	22	27	16	24	89
9.	33	18	24	24	97
10.	44	36	24	36	140
11.	55	36	32	48	171
12.	44	36	32	36	148
13.	33	36	24	26	119
14.	33	18	16	24	91
15.	22	18	16	24	80
16.	44	36	32	48	160
17.	33	36	32	36	137
18.	44	45	32	48	169
19.	55	45	40	48	187
20.	44	36	40	48	167
21.	33	27	32	48	140
22.	44	36	32	24	126
23.	44	45	32	36	129
24.	33	27	24	24	108
25.	33	27	32	36	128
26.	44	36	40	48	168
27.	44	36	32	48	160
28.	33	27	16	24	100
29.	22	18	24	24	88
30.	55	36	32	60	183

Gráfico 29. Dados referentes à avaliação das segundas reescritas dos textos de Inglês.

Aluno	Tipologia de erro					Total de erros por aluno
	Sintático	Semântico	Morfológico	Ortográfico	De Pontuação	
1.	4	7	3	2	5	21
2.	3	7	2	3	3	18
3.	3	5	1	3	3	15
4.	3	3	0	0	3	9
5.	5	4	0	2	5	16
6.	1	4	1	0	3	9
7.	5	6	2	1	4	18
8.	3	5	5	3	2	18
9.	4	8	2	3	4	21
10.	4	6	1	2	3	16
11.	1	5	0	0	3	9
12.	2	2	0	0	2	6
13.	4	5	2	5	4	20
14.	6	5	3	5	5	24
15.	5	4	3	4	4	20
16.	4	3	2	1	5	15
17.	3	5	2	2	3	15
18.	2	4	0	0	3	9
19.	1	4	0	0	2	7
20.	3	6	1	2	3	15
21.	1	6	3	1	4	15
22.	4	5	2	1	0	12
23.	4	5	0	0	2	11
24.	7	9	2	4	4	26
25.	0	4	2	1	2	9
26.	2	3	0	0	0	5
27.	3	4	1	1	4	13
28.	4	4	2	2	3	15
29.	5	8	1	3	3	20
30.	0	3	0	0	1	4
Total de erros por categoria	96	149	43	51	92	431

Gráfico 30. Dados referentes a erros presentes nas segundas reescritas dos textos de Inglês.

Aluno	Descritores de desempenho				Total (200)
	A (55)	B (45)	C (40)	D (60)	
1.	44	27	32	48	151
2.	44	36	32	48	160
3.	55	45	40	60	200
4.	44	36	32	36	148
5.	44	36	32	48	160
6.	55	36	40	48	179
7.	44	36	32	36	148
8.	22	27	24	24	97
9.	33	27	24	24	108
10.	44	36	32	36	148
11.	55	45	40	48	188
12.	44	36	32	48	160
13.	44	45	32	36	158
14.	33	27	24	24	108
15.	33	18	16	24	91
16.	55	36	40	48	181
17.	33	36	32	36	137
18.	44	45	32	48	158
19.	55	45	40	60	200
20.	55	45	40	48	188
21.	33	27	32	48	140
22.	44	36	32	36	148
23.	55	45	32	36	168
24.	33	36	32	36	137
25.	44	36	32	48	160
26.	44	36	40	48	168
27.	44	36	32	48	160
28.	33	27	24	36	120
29.	33	27	24	36	120
30.	55	45	40	60	200

Gráfico 31. Dados referentes à avaliação das versões finais dos textos de Inglês.

Aluno	Tipologia de erro					Total de erros por aluno
	Sintático	Semântico	Morfológico	Ortográfico	De Pontuação	
1.	2	6	1	0	4	13
2.	2	5	0	0	3	10
3.	1	3	1	0	0	5
4.	3	2	0	0	2	7
5.	4	2	0	0	3	9
6.	0	4	0	0	2	6
7.	4	2	1	0	2	9
8.	2	4	3	0	0	9
9.	4	5	1	0	3	13
10.	2	5	0	0	3	10
11.	0	3	0	0	2	5
12.	0	2	0	0	1	3
13.	2	4	1	0	2	9
14.	3	3	2	0	3	11
15.	3	2	3	0	3	11
16.	3	3	1	0	3	10
17.	1	4	2	0	2	9
18.	0	2	0	0	3	5
19.	0	3	0	0	2	5
20.	2	4	0	0	3	9
21.	0	3	2	0	4	9
22.	2	4	1	0	0	7
23.	3	3	0	0	2	8
24.	4	5	2	0	4	15
25.	0	4	1	0	0	5
26.	1	2	0	0	0	3
27.	2	4	0	0	3	9
28.	3	1	2	0	3	9
29.	2	5	1	0	2	10
30.	0	0	0	0	1	1
Total de erros por categoria	55	99	25	0	65	244

Gráfico 32. Dados referentes a erros presentes nas versões finais dos textos de Inglês.

3.2.5. O questionário de satisfação relativamente às atividades de pós-escrita

O questionário de satisfação para com as atividades de pós-escrita (Anexo 26), à semelhança do anterior, forneceu informações pertinentes quanto ao envolvimento pessoal e à motivação dos estudantes durante o segundo ciclo desta investigação-ação. Apresentam-se as conclusões mais relevantes.

3.2.5.1. A turma de Português

À primeira questão do questionário, relativa à sua satisfação para com as atividades desenvolvidas, na sua globalidade, 7 alunos responderam com 3, 13 com 4 e 10 com 5, o que revela uma apreciação extremamente positiva. Os dados recolhidos com a questão seguinte demonstraram que, em geral, os alunos gostaram das tarefas, escolhendo, principalmente, a opção "gostei" (Gráfico 33). É importante salientar que nenhum escolhera "não gostei nada" e somente um aluno (sempre o mesmo) gostou pouco de cada uma das fases do segundo ciclo desta intervenção, menos a avaliação das produções do colega.

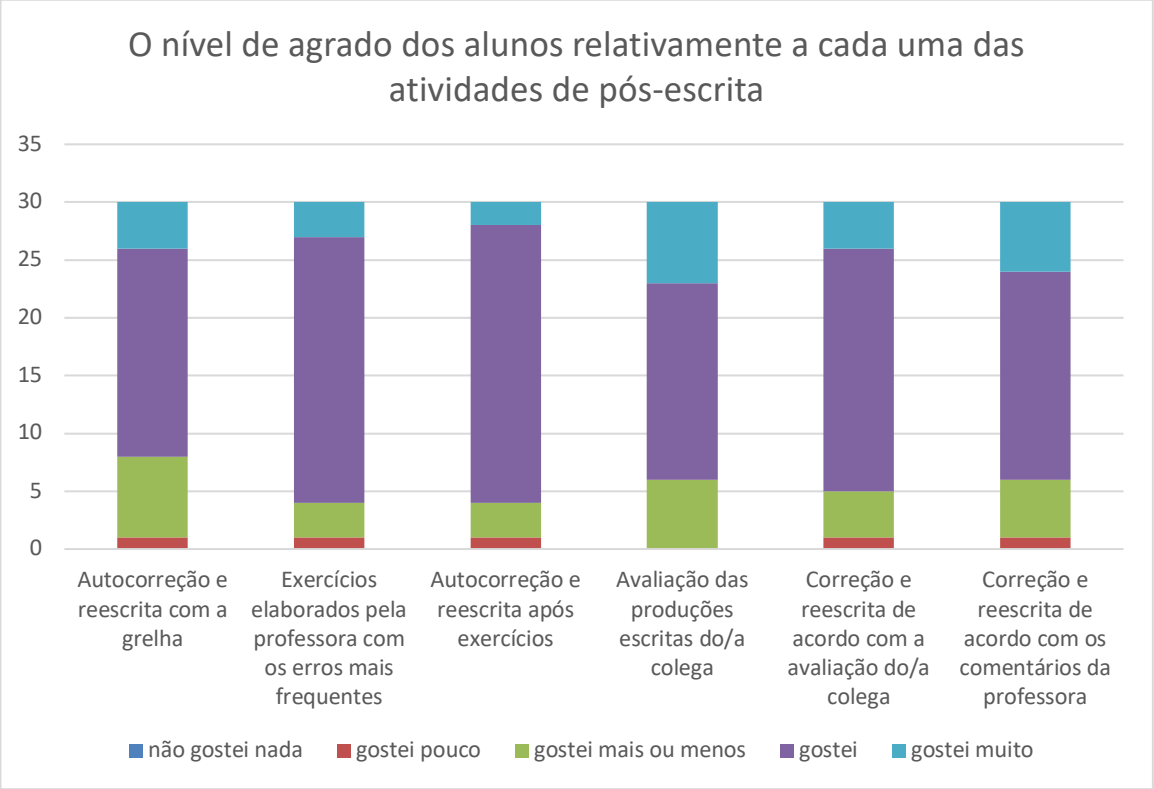


Gráfico 33. Dados referentes às respostas dos alunos de Português à questão 2 do questionário pós pós-escrita.

De entre as razões pelas quais se apreciaram algumas atividades, os alunos, de uma forma geral, consideram que a "oficina de escrita se destacou graças ao tema" (PT_Q3_12), pelo que muitos gostaram de cada reescrita. Seis alunos destacaram a correção do texto do colega, escrevendo, por exemplo: "ajudou-me a perceber outra perspetiva acerca do tema abordado e ajudou-me a melhorar a minha escrita, ao realizar os erros do colega, que consegui apontar" (PT_Q3_09). Na verdade, o maior número de alunos (7) selecionou "gostei muito" especificamente essa tarefa.

Todos os estudantes responderam que as atividades ajudaram a escrever textos melhores, já que tiveram uma melhor noção de "onde t[êm] de melhorar na escrita" (PT_Q3_01), ganharam "mais vocabulário e experiência" (PT_Q3_03), organizaram melhor as ideias e tornaram as suas produções mais coerentes. Um discente destaca a pertinência das fichas e grelhas, escrevendo: "tinha algo por onde me guiar, algo que me ajudasse onde tinha grandes dificuldades" (PT_Q3_19). De uma forma global, todos foram capazes de rever os seus próprios escritos "de uma forma mais ponderada e cuidada" (PT_Q3_11); alguns reconhecem que "ganh[aram] consciência da importância de rever os textos" (PT_Q3_17), outro que "consegui[ram] ter a perceção em que pontos t[êm] de melhorar" (PT_Q3_19) e "refletiram sobre determinados erros em que não reparam normalmente" (PT_Q3_30).

Quanto à motivação, apenas 22 estudantes responderam que se sentiram motivados ao longo das atividades, por causa do tema e pelo processo de escrita e reescrita ser mais eficiente da forma como foram trabalhadas, "pois foi uma forma diferente da habitual de elaborar uma composição o que a tornou bastante interessante" (PT_Q3_23). Todas as opiniões convergem, de facto, num único ponto – "vi a evolução e a melhoria que podia fazer" (PT_Q3_30), o que denota que o objetivo principal foi cumprido.

Quando questionados sobre as melhorias sentidas com cada atividade, os alunos revelaram que, com a grelha de autocorreção, introduziram elementos paratextuais, como é o caso do título, de que se tinham esquecido, dividiram o seu texto em frases lógicas, evitando que um parágrafo seja apenas uma frase e lembraram-se de introduzir conetores. Com os exercícios dos erros mais frequentes, refletiram sobre a coerência, coesão e pontuação. A correção dos colegas demonstrou que, por vezes, é necessário expressar-se de forma diferente a fim de o leitor compreender a mensagem, corrigiram a pontuação e os erros ortográficos. Finalmente, os comentários da professora foram úteis para rever a estrutura, organização de ideias, ortografia e pontuação.

A reescrita mais significativa foi a última e a menos, a primeira. Todos os alunos ficaram satisfeitos com as versões finais do seu texto, sendo que 12 consideraram que podiam ter sido ainda melhores. A maior parte dos alunos disse que não mudaria nada na forma como a pós-escrita foi abordada, embora alguns confessassem que gostariam de fazer este tipo de atividades durante o ano letivo todo, dado que "neste período havia pouco tempo para a sua realização mais aprofundada" (PT_Q3_14). A opinião da turma divide-se de forma equivalente quanto às atividades que mais apreciaram, que foram mais motivadores, que mais lhes ajudaram e que foram mais informativos. Porém, dois terços dos alunos consideram as atividades de pós escrita como mais exigentes e as que se distinguiam da prática habitual.

Somente 3 alunos não gostariam de repetir a oficina de escrita, escrevendo, "não aprecio muito a escrita, porém considero importante escrever, mas não tenho motivação para tal. Contudo, esta oficina de escrita motivou-me um pouco e ajudou-me em vários aspetos" (PT_Q3_09); "sinto que melhorei e que sou capaz de elaborar um ótimo texto. Mesmo assim, não é algo que eu tenha vontade de fazer" (PT_Q3_12); e "acabei por não ter tempo para conseguir tudo como queria" (PT_Q3_15). Estas respostas destacam a importância que a intervenção teve nestes alunos, que, mesmo não gostando de escrever, sentiram melhoria e até ficaram desanimados por quererem dedicar mais tempo a este tipo de atividades. Os que gostariam de repetir, argumentam que a prática é sempre bem-vinda, já que é com ela que descobrem a sua "maneira de expressão" (PT_Q3_ 28), que a intervenção foi "interessante e coerente" (PT_Q3_04), que este trabalho "desenvolve a nossa capacidade intelectual e prepara também para as composições pedidas nos testes" (PT_Q3_21).

A última questão revelou que 20 alunos mudaram a sua relação com a escrita, uma vez que começaram "a considerar a reescrita e análise dos textos muito mais importante" (PT_Q3_08), perceberam que "a planificação dos textos ajuda realmente a não se desviar do tema e a organizar melhor as ideias" (PT_Q3_20), concluindo que afinal gostam "mais de escrever do que pensava, apesar das dificuldades" (PT_Q3_28). Assim, este questionário permitiu constatar que as atividade de escrita são bem-vindas nas aulas de Português, que esta intervenção em particular foi motivadora e eficaz, pelo que se conseguiu ganhar a atenção dos alunos e fazer com que não se limitassem à execução das tarefas, mas que refletissem sobre si como escreventes com todas as qualidades e dificuldades, e sobre as suas aprendizagens. Verifica-se, igualmente, que os dados

resultantes do trabalho dos alunos correspondem plenamente ao que pensaram ou sentiram durante todo processo, o que confere uma maior credibilidade aos resultados desta investigação-ação.

3.2.5.1. A turma de Inglês

A turma de Inglês mostrou uma relação ligeiramente melhor com a fase que procede a textualização do que com a que a antecede. Na primeira questão 3 alunos classificaram a intervenção com 2, 6 com 3, 11 com 4 e 10 com 5, resultados muito positivos, pelo facto de não haver nenhuma resposta de 1, e de haver 21 alunos que ficaram satisfeitos com a intervenção. O agrado para com cada uma das atividades corresponde às classificações globais, dado que metade da turma selecionou a opção "gostei" e "gostei muito". O Gráfico 34 revela, ainda, foram muito poucos os alunos que não gostaram ou gostaram pouco do primeiro ciclo desta investigação.

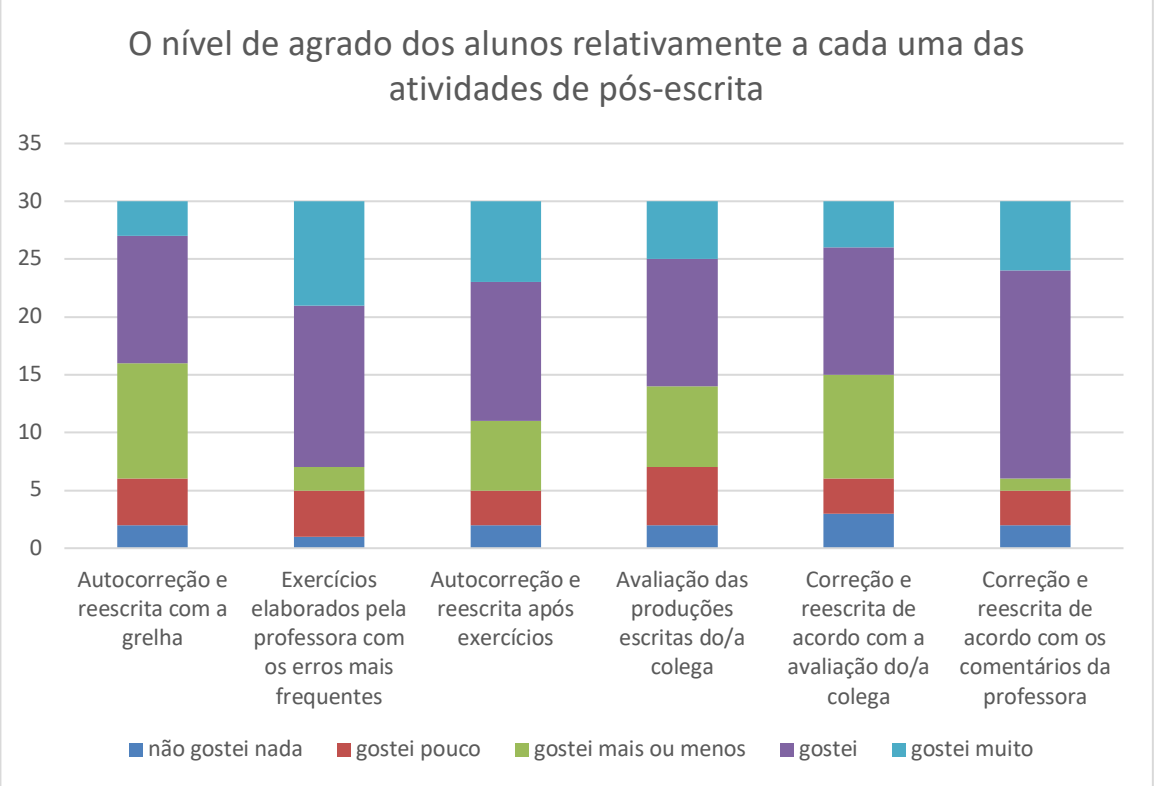


Gráfico 34. Dados referentes às respostas dos alunos de Inglês à questão 2 do questionário pós pós-escrita.

De entre as razões pelas quais se apreciaram algumas atividades, os alunos, destacam a importância de aprender com os erros, já que "é preciso apreender a corrigi-los" (ING_Q3_25) e a melhoria na capacidade de analisar os textos, tanto seus, como os dos

seus colegas. A partilha com o parceiro teve um impacto deveras forte, dado que 22 discentes a referem, dizendo que se sentiram "mais ativo[s] e tinha[m] ajuda" (ING_Q3_23) e aprenderam "novas formas de escrever" (ING_Q3_17).

Todos os estudantes responderam que as atividades ajudaram a escrever textos melhores, já que tiveram "muito apoio e conselhos construtivos" (ING_Q3_06), e conseguiram "definir melhor a estrutura e as ideias" (ING_Q3_08), o que tornou os textos "mais autênticos" (ING_Q3_10). Muitos discentes apontam onde conseguiram evoluir mais, alguns no vocabulário, outros na gramática. Um discente escreve, simplesmente, "não volto a cometer os mesmo erros. Já sei como fazer" (ING_Q3_19).

Quanto à motivação, apenas 19 estudantes responderam que se sentiram motivados ao longo das atividades, porque perceberam que "as primeiras versões são confusas" (ING_Q3_07), e tiveram "vontade de fazer melhor" (ING_Q3_29), e conseguiram ter meios para "ver a evolução" (ING_Q3_11). Os discentes constatam ainda que o "tema era interessante" (ING_Q3_12) e as "atividades diferentes" (ING_Q3_19), o que vai ao encontro do pretendido. Os restantes ora não justificaram porque não se sentiram motivados, ora apenas justificaram com o facto de não gostarem de escrever, porque é aborrecido. Um elemento da turma queixou-se que "as atividades deram muito que pensar" (ING_Q3_04).

Quando questionados sobre as melhorias, ficou claro que com a grelha de autocorreção, foram obrigados a reler o texto e a estruturar melhor o seu ponto de vista. Com os exercícios dos erros mais frequentes, souberam técnicas para evitar a repetição, pontuar corretamente as frases e formas de ver a gramaticalidade de alguns conteúdos gramaticais. A correção dos colegas ajudou a corrigir alguns "erros de distração" (ING_Q3_05), especialmente os de pontuação, e demonstrou que "alguns argumentos precisavam de maior desenvolvimento" (ING_Q3_17). Os comentários da docente foram úteis para rever a estrutura, organização de ideias, ortografia e pontuação, veja-se, por exemplo, o relato de um dos alunos: "criei título, substituí vocabulário informal, expliquei melhor um argumento e fiz correções de *if-clauses*".

A reescrita mais significativa foi aquela depois dos comentários da professora e a menos relevante, a que fizeram sozinhos, tendo em conta que, como explica um aluno "não sabia ver efetivamente o que tinha escrito" (ING_Q3_12). Mais de metade da turma gostou do resultado final da oficina, mas alguns consideraram que podiam ter trabalhado ainda mais. A maior parte dos alunos não mudaria nada na forma como a pós-escrita foi

abordada; porém, alguns sugerem que os textos deviam ser corrigidos "por mais pessoas" (ING_Q3_20), talvez como "atividade em grupo" (ING_Q3_26). A pré e pós escrita divide, de forma idêntica, as atividades que mais apreciaram, que foram mais motivadores, que mais os ajudaram, que foram mais informativos ou exigentes e que se distinguiam da prática habitual.

Nesta turma, foram 12 os alunos que não gostariam de repetir a oficina de escrita, ora porque não gostam de escrever e "nada muda essa opinião" (ING_Q3_01), ora porque "continu[am] a sentir as dificuldades nalguns aspetos" (ING_Q3_13). Os que gostariam de repetir a experiência, argumentam que conseguiram ver uma evolução e gostariam de "continuar a progredir" (ING_Q3_22), a "evoluir ainda mais, sobre géneros diferentes" (ING_Q3_30) e que o trabalho desenvolvido foi "interessante" (ING_Q3_14), "árduo, mas recompensante" (ING_Q3_17).

Com a ajuda da última questão, foi possível aferir que 11 elementos da turma mudaram a sua relação com a escrita, já que começaram "a refletir sobre a importância da pontuação, que pode salvar vidas" (ING_Q3_08), referindo-se ao par de exemplos dado *Let´s eat, Grandpa* e *Let´s eat Grandpa*. Alguns concluem: "ao planear e rever, o resultado final fica muito melhor" (ING_Q3_11), "tornou-se mais fácil escrever" (ING_Q3_29). Deste modo, o questionário final permitiu concluir que as atividades de escrita podem e devem ser introduzidas na sala de aula de Inglês e que as opções metodológicas e didáticas por nós tomadas foram bastante satisfatórias. Também esta turma pareceu ser muito honesta nas suas respostas e no trabalho que executaram com um sentido de responsabilidade louvável e dedicação incondicional.

Considerações finais

O projeto de investigação-ação aqui apresentado estuda o impacto de tarefas de pré e pós-escrita para o desenvolvimento da competência de expressão escrita dos alunos, através da leitura e da escrita, "uma área onde incontroversamente há muito a aprender" (Costa, 1996: 66). Assim, coube a este relatório contribuir um pouco para um melhor entendimento do tema, em geral, abrir caminhos de reflexão, a nível mais pessoal, e descrever algumas experiências desenvolvidas no âmbito do estágio pedagógico, em particular.

Dado que partimos de uma amostra limitada de produções escritas, não conseguimos chegar a interpretações definitivas ou universais a partir da análise dos dados recolhidos. Do mesmo modo, muitas outras questões, que surgiram no decorrer desta investigação, poderão eventualmente vir a ser objeto de estudo em investigações posteriores. Seria interessante, por exemplo, seguir procedimentos semelhantes nas turmas de ensino básico e analisar a sua eficácia. Seria, igualmente, informativo analisar os textos produzidos, um a um, explicitando as incorreções presentes e apontando para as formas de combater as dificuldades específicas de cada discente, bem como comparar as versões do mesmo texto. Na verdade, são mais as linhas de investigação que podiam ter sido tomadas do que a que realmente foi seguida, tendo em conta todas as condicionantes e circunstâncias. Resta-nos esperar que esta dissertação traduza, principalmente, o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo que seguiu o modelo de investigação-ação, de cariz extremamente reflexivo.

"Saber existir pela voz escrita", como afirmara Pessoa (2014: 341), apesar de gratificante, não é uma tarefa facilmente atingível. Torna-se urgente que os alunos se deparem com as dificuldades inerentes ao processo de escrita, em contexto escolar, e saibam encontrar motivação e vontade de progredir. A progressão será sempre inacabada, já que cada patamar novo introduz, usando as palavras de Rancière, "uma nova ignorância" (2010: 20). Percorrer os caminhos da escrita não implica ter um itinerário "único e linear, num percurso com hora de partida e de chegada. Parte-se sempre sem saber exatamente quando e onde se chega." (Amor, 2011: 168). Desta vez, partiu-se da consciencialização das etapas que enquadram a escrita, para, num ambiente motivador, melhorar a qualidade dos textos produzidos pelos alunos, e cultivar o gosto pela escrita, objetivos que

consideramos atingidos, apesar de ter ficado muito por explorar ainda.

Como observação final, torna-se necessário ressalvar que o trabalho que projetámos e as estratégias que utilizámos não têm a ambição de resolver completamente os problemas de escrita dos alunos. Eles são apenas uma contribuição para levá-los a ter consciência das características e das áreas sensíveis dos seus escritos de uma maneira, espera-se, mais direcionada e envolvente. É importante que eles entendam que escrever é um processo difícil, mas gratificante (Tompkins, 2003) e, apesar de poder ser colaborativo, requer também uma certa autonomia (Freire, 2007).

Referências bibliográficas

Albuquerque, A. K. S. de (2012). *Composição multimodal de narrativas digitais: Um estudo sobre processo e estratégias de produção*. (Relatório de Pós-Graduação, Universidade do Ceará, Fortaleza).

Álvarez Méndez, J. M. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Vol. 2. Porto Alegre: Aritmed Editora.

Alves, J., Formosinho, J., & Verdasca, J. (2016). *Nova organização pedagógica da escola. Caminhos de possibilidades*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Amor, E. (1994). *Didáctica do Português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

_____. (2011). "Repensar a (Didática da) Escrita: Breves Reflexões". In F. Sequeira, J. Carvalho, e A. Gomes (Eds.), *Ensinar a escrever: Teoria e prática* (pp. 163-168). Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Andrews, S. (2007). *Teacher Language Awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.) Madrid: MacGraw-Hill Interamericana de España, S.A.U.

Azar, B. (2007). Grammar-Based Teaching: A Practitioner's Perspective. *TESL-EJ*, 11 (2), 1-12.

Azevedo, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever. Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.

Azeredo, J. C. (2011). "A palavra como limite". In A. Valente e M. T. G. Pereira (Orgs.), *Língua Portuguesa: descrição e ensino* (pp. 203-207). São Paulo: Parábola.

Badger, R. & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal,* 54 (2), 153-160.

Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M., & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74, 29-58.

Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: Consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Barnett, M. A. (1992). *Writing as a process*. Northeast Conference. University of Virginia.

Barros, V., et al. (2013). *Start-up 10. Extensive Reading / Viewing.* Porto: Porto Editora.

Batstone, R. (1994). *Grammar*. Oxford: OUP.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1983). The development of evaluative, diagnostic and remedial capabilities in children's composing. In M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language: Developmental and educational perspectives* (pp. 67-95). Chicester, West Sussex: John Wiley & Sons.

Bitchener, J., et al. (2005) The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, 14, 191-205.

Bloom, B. S., et al. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: David Mckay.

Brito, A. M. (1997). Que gramáticas ensinar?. In *Atas do II encontro nacional da APP* (pp. 32-49). Lisboa: Associação de Professores de Português.

Brito, I. C. (2014). *O erro como ferramenta pedagógico-didática no ensino de línguas*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Buescu, H. C., et al. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério de Educação.

Byrne, D. (1979). *Teaching Writing Skills*. London: Longman.

Cabral, M. (1994). Avaliação e escrita: um processo integrado. In F. Irene (Org.), *Pedagogia da Escrita: Perspetivas* (pp. 107-125). Porto: Porto Editora.

_____ A escrita na sala de aula: Uma abordagem processual. *Revista Portuguesa de Educação*, 14, (2), 253-272.

Calkins, L. M. (1989). *A arte de ensinar a escrever: O desenvolvimento do discurso escrito*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the study of Education and Development*, 49, 3- 20.

_____ (2005). Pontos de Vista sobre o Ensino-aprendizagem da Escrita. In J. A. B. Carvalho, et al. (Orgs.), *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios* (pp. 11-26). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Carvalho, J. (2003). *Escrita: Percursos de Investigação*. Braga: Departamento de

Metodologias da Educação e Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

_____ (2011). A escrita como objeto escolar – contributo para a sua (re)configuração. In I. M. Duarte e O. Figueiredo (Orgs.), *Português, Língua e Ensino* (pp. 77-106). Porto: Universidade do Porto.

Cassany, D. (1989). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

_____ (1993). *Reparar la escritura*. *Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Editorial Graó.

_____ (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama.

_____ (1998). Los procesos de la escritura en el aula E/LE. In *Segunda Etapa CARABELA – La expresión escrita en el aula E/LE* (5-22). Sociedad General Española de Libreráas, S. A.

_____ (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

_____ (2004). La expresión escrita. In J. S. Lobato, I. S. Gargallo (Orgs.), *Valdemécum Para la formación de Profesores – Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 917-942). Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Catarino, A., et al. (2016). *Sentidos 11*. Porto: Edições ASA.

Charmeux, E. (1983). *L'écriture à l'école*. Paris: CEDIC.

Citelli, A. (Ed.) (2002). *Aprender e ensinar com textos não escolares*. (4ª ed.) Vol. 3. São Paulo: Cortez Editora.

Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

Costa, M. A. (1992). O processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico. In M. R. Delgado-Martins, et al. (Orgs.). *Para a Didática do Português. Seis estudos de Linguística* (pp. 75-117). Lisboa: Edições Colibri.

_____ (1996). Se a Língua Materna não se pode ensinar, o que se aprende nas aulas de português?. In M. R. Delgado-Martins, et al. (Orgs.). *Formar professores de português hoje* (pp. 75-84). Lisboa: Colibri.

Coutinho, C. P., et al. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura,* 13 (2), 455-479.

Dabène, M. (1987). L'adulte et l'écriture. In *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits, Actes du 3e colloque international de didactique du français*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.

De Bartolomeis, F. (1981). *Avaliação e orientação: Objetivos, instrumentos, métodos*. Lisboa: Livros Horizonte.

De Landsheere, G. (1976). *Avaliação contínua e exames: Noções de docimologia*. Coimbra: Livraria Almedina.

DGE (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.* Lisboa: Ministério de Educação.

___ (2018a). *Aprendizagens Essenciais. Português. 11º ano.* Lisboa: Ministério de Educação.

___ (2018b). *Aprendizagens Essenciais. Inglês. 10º ano.* Lisboa: Ministério de Educação.

Dias, M. F. F. (2009). *O Processo da Escrita: Da Planificação à Revisão.* (Dissertação de Mestrado. Universidade da Beira Interior).

Dicionário da Língua Portuguesa (2014). Porto: Porto Editora.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.

_____ (2014). Motivation in second language learning. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton & M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a Seconf or Foreing Language* (pp. 518-531) (4th ed.) Boston: Heinle.

Douglas Brown, H. (2001). *Teaching by Principles* (2nd ed.) London: Pearson Longman.

_____ (2007). *Principles of Language Learning and Teaching* (5th ed.) San Francisco: Pearson Longman.

Duarte, I. M. (2003). *O relato de discurso na ficção narrativa. Contributos para a análise da construção polifónica de* Os Maias *de Eça de Queirós.* (Tese de doutoramento em Linguística, Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Lisboa).

Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *English Language Teaching Journal*, 63, 97-107.

Escola Secundária de Penafiel. (2017). *Relatório de Avaliação Interna.* Penafiel.

_____ (2018a). *Projeto Educativo 2018/2019.* Penafiel.

_____ (2018b). *Plano Anual de Atividades*. Penafiel.

_____ (2018c). *Plano de Ações de Melhoria.* Penafiel.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. de Lima, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: Contributos para elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-125). Porto: Porto Editora.

Ferris, D. (2010). Second Language Writing Research and Written Corrective Feedback in SLA: Intersections and Practical Applications. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 181-201.

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

Fonseca, F. (1992). Urgência de uma pedagogia da escrita. *Máthesis* (pp. 223-251). Viseu: Universidade Católica Portuguesa.

_____ (Org.) (1994a). *Pedagogia da Escrita – Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

_____ (1994b). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino*. Porto: Porto Editora.

_____ (2000a). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In C. Reis, et al. (Orgs.), *Didáctica da língua e da literatura* (pp. 37-45). Vol. I. Coimbra: Almedina.

_____ (2000b). Da Linguística ao Ensino do Português. In N. Barbosa (Org.), *Língua Portuguesa: teoria e método* (pp. 11-27). São Paulo: Educ.

Fonseca, F. & Fonseca, J. (1977). *Pragmática Linguística e Ensino do Português*. Coimbra: Livraria Almedina.

Fonseca, J. (1992). A frase no Texto. Algumas propostas de trabalho para a aula de Língua Materna. *Linguística e Texto / Discurso: Teoria, descrição, aplicação* (pp. 227-234). Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.

Fontaine, A. M. (2005). *Motivação em contexto escolar.* Lisboa: Universidade aberta.

Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados.

_____ (2007). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Frey, N., & Fisher, D. (2007). *Reading for information in elementary school*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Gardner, H. (1993). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences.* London: Fontana Press.

Gaspar, M., et al. (Coords.) (2015). *Modelos para ensinar. Escolhas do professor*. Lisboa:

Chiado Editora.

Graça, L. & Pereira, L. A. (2014). A (re)escrita colaborativa: potencialidades e limites na aula de língua. *NUPEM*, 6 (10). Acedido a 13 de junho de 2019, de http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/viewFile/525/315.

Graves, D. (1991). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Editorial Morata.

Hamivka, A. (2018). Erro como virtude: destruição relativa na aquisição do conhecimento e o convívio com a incerteza no ensino formal. *CEM,* 9, 343-355.

Harmer, J. (1998). *How to teach English: An introduction to the practice of English language teaching*. Harlow: Longman.

_____ (2001). *The Practice of English Language Teaching* (3rd ed.) London and New York: Longman.

_____ (2003). *The practice of English Language Teaching*. London: Longman.

_____ (2004). *How to Teach Writing*. Harlow: Longman.

Hayes, J. & Nash, J. (1996). On the Nature of Planning in Writing. In S. E. R. C. Michael Levy (Ed.), *The Science of writing: theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 29-55). Erlbaum: Routledge.

Hedge, T. (1988). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.

Jones, P. (1996). Planning an oral language program. In P. Jones (Ed.), *Talking to Learn* (pp. 12-26). Melbourne: PETA.

Knipper, K. J., & Duggan, T. J. (2006). Writing to learn across the curriculum: Tools for comprehension in content area classes. *The Reading Teacher*, 59, 462-470.

Lennenberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Le Petit Robert (2013). Lonrai: Normandie Roto Impression.

Lee, J. F. & Van Patten, B. (2003). *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw Hill.

Marcuschi, L. A. (2001). *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização*. (2ª ed.) São Paulo: Cortez editora.

Margarit, A. M. (2003). *Un modelo teórico para entender el mundo del escritor*. Dissertação de Mestrado, Universidade Nacional de Rosário, Rosário.

Martlew, M. (1983). Problems and Difficulties: Communicative Aspects of Writing Development. In M. Martlew (Ed.), T*he Psychology of Written Language. Developmental and Educational Perspectives* (pp. 295-333). Chichester: John Wiley

& Sons.

Matthew, D., & Sutton, C. D. (2004). *Social research: The basics*. London: Sage.

Mendes, M. (1992). A educação literária no Ensino Básico. Novos programas de Português e hábitos pedagógicos. *O Professor*, 2 (26), 3ª série, 58-72.

Moreira, A., et al. (2001). *Programa de Inglês: Nível de Continuação*. Ministério da Educação.

Moreira, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Muncie, J. (2000). Using written teacher feedback in EFL composition classes. *ELT Journal*, 54 (1), 47-53.

Myles, J. (2002). Second Language Writing and Research: The Writing Process and Error Analysis in Student Texts. *TESL-EJ*, 6 (2), 35-48.

National Council of Teachers of English (1984). Teaching Composition: A Position Statement. In *College English,* 46 (6), 612-614.

Neves, I. (2003). *Ler e Escrever: Compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: UFRGS Editora.

Neves, A. C., & Ferreira, A. L. (2015). *Avaliar é preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Lisboa: Guerra e Paz.

Niza, I., et al. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico – escrita*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Odisho, E. (2007). A Multisensory, Multicognitive Approach to Teaching Pronunciation. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 2. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Oxford Advanced Learner's Dictionary (2010). Oxford: University Press.

Pais, A., & Monteiro, M. (2002). *Avaliação – Uma prática diária.* (2ª ed.) Lisboa: Editorial Presença.

Paran, A. (2012). Language skills: Questions for teaching and learning. *ELT Journal,* 66 (4), 450-458.

Pennac, D. (2001). *Como um Romance*. Trad. Francisco Paiva Boléo. (13ª ed.) Lisboa: Edições ASA.

Pereira, M. (2000). *Escrever em português: Didáticas e práticas*. Lisboa: Asa.

Pereira, L. A. (2001). A formação de professores para o ensino da escrita. In *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, 85-96.

_____ (2003). Para uma didática da Escrita no Ensino Básico: Teses, pressupostos e condições de possibilidades. At*as do IV Encontro Nacional de Didática e Metodologia da Educação – Percursos e Desafios*. Évora: Universidade de Évora.

_____ (2008). *Escrever com as crianças: Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (1999). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistemática da mudança pedagógica. In A. Estrela, & A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliação em educação: Novas perspetivas* (pp. 171-190). Porto: Porto Editora.

Pessoa, F. (2014). *Livro do desassossego*. Lisboa: Tinta-da-China.

Peterson, S. (Ed.). (2003). *Untangling some knots in K–8 writing instruction*. Newark, DE: International Reading Association.

Polio, C. (2012). The relevance of second language acquisition theory to the written error correction debate. *Journal of Second Language Writing*, 21, 375-389.

Pinto, M. G. L. C. (2014). *A escrita. O papel da universidade na sua otimização*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Queirós, E. de (2004). *Os Maias.* Lisboa: Ulisseia.

Quivy, R. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rancière, J. (2010). *O espectador emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro.

Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire: Construire une didactique de l'écriture*. Paris: ESF.

Richards, J. C. & Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.

Rodrigues, S. (2001). A consciencialização linguística como componente fundamental na formação inicial do professor de português. In F. Fonseca, I. M. Duarte e O. Figueiredo (Orgs.), *A linguística na formação do Professor de Português* (pp. 225-236). Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Rohman, D. & Wlecke, A. (1964). *Pre-writing. The construction and application of models for concept formation in writing*. Office of Education. Cooperative Research Project.

Samson, D. (2006). Teaching Writing for the Workplace. *Virginia English Bulletin,* 56 (2), 56-69.

Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita: Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.

Santos, A. (1994). *A escrita no ensino secundário.* Porto: Porto Editora.

Scrivener, J. (1994). *Learning Teaching: a guidebook for language teachers*. Oxford: Heinemman.

_____ (2012). *Leaning Teaching: The Essential Guide to English Learning Teaching.* (3rd ed.) London: MacMillan.

Serafini. M. T. (1996). *Como se faz um trabalho escolar*. Lisboa: Editorial Presença.

Serpa, M. S. D. (2010). *Compreender a avaliação: Fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Colibri.

Sim-Sim, I.; Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.

Snow, D. (2006). *More than a Native Speaker: An introduction for volunteers teaching English abroad*. (2nd ed.) Alexandria, VA: TESOL.

Soares, M. A. (2000). *Ensina: reflexões sobre a prática docente*. Lisboa: Editorial Presença.

Steiner, G. & Ladjali, C. (2005). *Elogio da Transmissão: O professor e o aluno*. Trad. de Carlos Aboim de Brito. Lisboa: Dom Quixote.

Strike, K.A. & Soltis, J. F. (2009). *The Ethics of teaching*. (5th ed.) New York: Teacher College Press, Columbia University.

Stufflebeam, D. L. (1973). *A new conceptualization of evaluation*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, February 28, 1973.

Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*. Paris: CLE International.

Terry, M. (2014). *Teaching Grammar & Punctuation in the Twenty-First Century*. Don Mills: Oxford University Press.

Tompkins, G.E. (2003). *Teaching writing: Balancing process and product*. (4th ed.) Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Tomlinson, B. (ed.). (1998). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ur, P. (1988). *Grammar Practice Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

____ (2009). *A Course in Language Teaching: Practice and theory*. (17th ed.) Cambridge: Cambridge University Press.

_____ (2012). *A Course in English Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Urbano, H. (1999). Variedade de planejamento no texto falado e no escrito. In D. Preti (Org.), *Estudos de língua falada. Variações e confrontos* (pp. 131-151). (2ª ed.) São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP.

Valério, E. (2007). *Para uma Leitura de "Os Maias" de Eça de Queirós*. (4.ª ed.) Lisboa: Editorial Presença.

Vigner, G. (1982). *Écrire: éléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris: CLE International.

Vilas-Boas, A. J. (2001). *Ensinar e aprender a escrever: Por uma prática diferente*. Porto: Edições Asa.

Vilela, G. (1994). *Metamorfoses no ensino da escrita. Pedagogia da escrita: Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

Vilela, G; Duarte, I. M. & Figueiredo, O. (1995). Metodologia do Ensino do Português. In A. D. Carvalho (Org.), *Novas Metodologias em Educação* (pp. 227-261). Porto: Porto Editora.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wallace, M. J. (1998). *Action Research for Language Teachers.* Cambridge: University Press.

Watkins, P. (2005). *Learning to Teach English: A practical introduction for new teachers*. Peslake: Delta Publishing.

White, R. & Arndt, V. (1991). *Process Writing*. Essex: Addison Wesley Longman Ltd.

Williams, J. (2004). *Teaching Writing in Second and Foreign Language Classrooms*. Boston: McGraw Hill.

Wittgenstein, L. (1987). *Tratado Lógico Filosófico / Investigações Filosóficas*. Trad. de M. S. Lourenço. Lisboa: Gulbenkian.

Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

Wysocki, N. (2015). Écrire et réécrire pour se reconstruire. *Cahiers pédagogiques: Tous compétents en français*, 522, 27-43. Paris: CRAP – Cahiers pédagogiques.

Anexos

Anexo 1 – Grelhas de observação de IPP

U.PORTO

FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIBS)

Identifying strategies of learners in mixed ability classes

Before the lesson

- Select two students from two different 'levels'

During the lesson

- Use the chart below to note evidence of these levels.

Student	Level	Signs of level	Learner strategies	Teacher strategies
	Weak	Non-comprehension of instructions	Uses L1	Re-formulates directly to learner
	Strong	Response is quick and accurate	Provides other examples	Uses student as a model

Adapted from Wajnryb, Ruth (1992 p. 37) *Classroom Observation Tasks.* Cambridge: CUP

U.PORTO

FLUP: MEIBS: Inglês: Observation Sheet : Learning Tasks (1)

Observe a lesson in which the teacher sets a specific learning task for students.

Type of task: Aims:
Major type(s) of interaction pattern(s) involved in task
Relevance of task to students' interests/needs
How well did learners cope with the logistics of the task? Could they process the instructions? Could they perform the task as required? Were they 'comfortable' performing the task?
Learner language during task Which language was used to negotiate/collaborate? Did they have the language needed to do the task? Were the language demands of the task in line with learner levels? Provide examples.

adapted from Wajnryb, Ruth (1992 p. 134-5) *Classroom Observation Tasks.* Cambridge: CUP

Classroom Observation Task: Who is doing what?

1. Before the class begins draw a sketch plan of the room, showing clearly where all the desks are, the teacher's table is, the blackboard is, etc, etc. When the students are all at their desks, write their names on the sketch plan.

2. One student teacher should observe the teacher. Draw a line from the teacher to the student each time the teacher speaks directly to that student. Another student teacher should watch the students and draw a line when a student speaks directly to the teacher. If there is a third student teacher, she should watch and draw the student-student interactions.

3. After the class, discuss any patterns with your colleagues. What is happening in this classroom?

4. Ask and answer these general questions:

    a) Does the teacher ask a student by name to answer a question? Always? How often?

_____
_____
_____

    b) Does the teacher ask a question without saying who should answer? If so, who answers?

_____
_____
_____

    c) If there are some students who speak a lot, why do you think they speak a lot? What does the teacher do in response?

_____
_____
_____

    d) If there are students who do not say much, why do you think they do not say much? What does the teacher do in response?

_____
_____
_____

[adapted from materials provided by Joanna Nijakowska, U.Lodz, Poland]

Classroom Observation Task: Error Awareness and Correction Techniques

A variety of teacher correction techniques are available to a teacher, such as:

a) Teacher corrects immediately.
b) Teacher does nothing, but gives learner a chance to self-correct.
c) Teacher repeats incorrect statement with questioning tone of voice.
d) Teacher indicates there is an error with a gesture or facial expression.
e) Teacher tells the learner that there is something wrong.
f) Teacher asks another learner to correct the incorrect statement.
g) Teacher ignores the error.
h) Teacher notes down the mistakes and deals with them after the activity is finished.
i) … other …

Make a note in the corresponding space in the table below of instances of error correction … different student teachers may wish to focus on different categories…

a)					
b)					
c)					
d)					
e)					
f)					
g)					
h)					
i)					

After the lesson ask your mentor how she decided which type of correction to use. In what type of language were the mistakes corrected? What manner did she use when correcting (authoritarian, friendly, intimidating, sarcastic, long, extensive, by giving examples, etc)?

[adapted from materials provided by Joanna Nijakowska, U.Lodz, Poland]

Observation Task – Interaction patterns

You will need a watch for this task. Remember about being unobtrusive during the lesson. You are going to take "samples" every 5 minutes: use the chart below to note down the interaction that is in progress. There are eleven variables in relation to interaction patterns and 18 time intervals. The interaction patterns are:

a) teacher speaks to whole class (T-Ss),
b) individual speaks to the whole class (S-Ss)
c) teacher speaks to individual, all the class listen (T-S open),
d) teacher speaks to individual, class working in pairs, groups or individually (T-S closed),
e) individual learner speaking to teacher, whole class listening (S-T open),
f) individual learner speaking to teacher, class working in pairs, groups or individually (S-T closed)
g) individual speaking to another individual, whole class listening – open pairs (S-S open),
h) all learners speaking in pairs (S-S closed),
i) all learners speaking in groups (more than 2 people) (Ss-Ss closed),
j) all learners speaking and moving around the class (S-S)
k) silence/zero

	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90
a) T-Ss																		
b) S-Ss																		
c) T-S open																		
d) T-S closed																		
e) S-T open																		
f) S-T closed																		
g) S-S open																		
h) S-S closed																		
i) Ss-S closed																		
j) S-S																		
k) silence/zero																		

After the lesson. Do you see any patterns? Total how many times the teacher was speaking and how many times the learners were speaking. Discuss your observations with your mentor/colleagues. Reflect:

1) If the aims of the lesson are to present new language what would you expect the pattern to look like?
2) If the aims of the lesson are to practice language what sort of pattern would you expect?
3) How does the type of material and type of activity affect the pattern?

[adapted from materials provided by Joanna Nijakowska, U.Lodz, Poland]

U.PORTO

FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIBS).

Classroom Observation Task - Techniques for maintaining discipline.

1. During the class watch carefully and answer the following questions:

   a) How does the teacher deal with latecomers?

_____
_____

   b) How much noise does the teacher tolerate in class?

_____
_____

   c) How does the teacher show disapproval for inappropriate behaviour? What exactly does she do or say?

_____
_____

   d) Does the teacher have a clear set of class management rules? Is the teacher consistent in enforcing these rules?

_____
_____

   e) Is the teacher fair to all students? Describe how.

_____
_____

   f) How would you assess the teacher's style of class management (authoritarian, cooperative, other …)?

_____
_____

Make a list of a) verbal and b) non-verbal techniques employed:

	a) Verbal techniques	b) Non-verbal techniques
1)		
2)		
3)		
4)		
5)		
6)		

2. After the lesson discuss with your mentor:
   a) How she decided which technique to use. Try and complete the table above with ideas from your colleagues or other sources.
   b) How the students responded to the different techniques of keeping discipline employed

[adapted from materials provided by Joanna Nijakowska, U.Lodz, Poland]

U.PORTO

FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIBS).

Classroom Observation Task: Reflecting on the Role of the Teacher.

Over the course of a series of classes, record the actions/language associated with the different interpretations of the role of the teacher.

Role of the Teacher	What did the teacher say or do?
Manager	Organise and manage the classroom environment and Ss behaviour to maximise learning potential.
Quality Controller	Maintain the quality of the language used in the classroom. Correct language use to be encouraged and incorrect discouraged.
Group Organiser	Develop an environment in which the Ss work cooperatively on group tasks.
Facilitator	Help the Ss discover their ways of learning and to work independently.
Motivator	Improve Ss confidence and interest in language learning by creating motivating activities
Empowerer	Take as little control as possible. Let the Ss make their own decisions about approaches to learning and learning outcomes.
Team member	Seen as a team member and encourages class to act and interact like a team should.

Post-Observation Discussion Topics.

1) What do teachers say/do to establish routines or procedures or rules?

_____
_____
_____
_____

2) How do teachers maintain an acceptable level of performance during the class?

_____
_____
_____
_____

3) Is there any connection between type of activity and role of the teacher?

_____
_____
_____
_____

4) To what extent is each role limited by the "culture" of the school in question?

_____
_____
_____
_____

5) Are there any roles that were not listed in the observation task worksheet?

_____
_____
_____
_____

6) How much are these roles subservient to the basic need for motivation and discipline?

_____
_____
_____
_____

[adapted from Richards, J.C and Lockhart, C. (1994), pp.105/106]

U.PORTO

FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIBS).

Classroom Observation Task: Transitions in Events/Phases.

Instructions: While observing the lesson, record the events in chronological order by marking them with a number in column 1). Make notes in column 2) and column 3) about what the teacher said and did. An example has been provided.

1) Example number:	2) What did the teacher say?	3) What did the teacher do?	4) When / lesson phase?
0	**"Right - OK"**	**Clapped her hands**	**2 -» 3**
1.			

Pre-Task:

The student teachers seek their mentor's agreement to watch a particular class or series of classes (one student teacher per class).

Post-Observation Discussion Topics.

1) Are there any patterns or tendencies in the signalling of transition that have emerged?

_____
_____
_____

2) Does the language/action employed vary according to the type of activities being set up?

_____
_____
_____

3) Is the language/action different for accuracy-oriented activities?

_____
_____
_____

4) Whether the activity in question is teacher focussed or learner centred effects the language/actions of the teacher?

_____
_____
_____

5) What is the overall importance of "signalling" in the lesson?

_____
_____
_____

6) How did the Ss react to the various different actions/chunks of language employed?

_____
_____
_____

[adapted from Wajnryb, R. (1992) p.83]

U.PORTO

FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIBS).

Classroom Observation Task: Timing, Pace and Stages.

Instructions: While observing the lesson, record the time actually taken for each stage of the lesson. Make notes on how ONE student reacts during the different stages.

1) Lesson Plan Phases	2) Time Planned	3) Time Spent	4) Student Case Study

Pre-Task:

1) The student teachers seek their mentor's agreement to watch a particular class. They go through the proposed plan with their mentor, discussing issues related to staging and timing.

2) Each student takes responsibility for one individual "case study" student in the class (column 4 of record sheet).

Post-Observation Discussion Topics.

a) Discuss how the plan varied from what actually happened. Omissions? Changes? Differences? Discuss rationale for the on-the-spot decisions taken.

_____
_____
_____

b) What changes could be introduced, in retrospect, at either the planning or execution phase? What assumptions are behind these changes?

_____
_____

c) What specific techniques were employed to keep the lesson dynamic and "on course"? How can Ss be kept alert, motivated and engaged?

_____
_____
_____

d) What was specifically said or done at stage transitions? By the teacher? By the students?

_____
_____

e) What does each case study of an individual student reveal? What external signs were apparent?

_____
_____
_____

f) What is the relationship between timing, pace and lesson stages?

_____
_____

[adapted from Wajnryb, R. (1992) pp.116/118]

U.PORTO

FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIBS).

Classroom Observation Task: Teacher's Meta-language.

Instructions: While observing the lesson, record what the teacher says in chronological order by marking chunk with a number in column 1). Make notes in column 2) about what the teacher said and in column 3) about what the communicative purpose was.
An example has been provided. When the sheet is full, the next student teacher takes over!!!

1) e.g. number:	2) What did the teacher say?	3) Communicative purpose?
0	**"look at the board, now, please"**	**Giving instructions**
1.		

Pre-Task:

The student teachers seek their mentor's agreement to watch a particular class. This works best the class is a low level and the lesson will involve the presentation and practice of new language. One student teacher starts the record and then the others take over as the chart fills up. Or each one records the same limited part of the lesson and then they cross-reference.

Post-Observation Discussion Topics.

1) To what extent was the meta-language employed deliberately purposeful and immediately obvious to the Ss??

_____
_____

2) How does the meta-language employed compare linguistically to the "formal language input" of the lesson? Is level of language a consideration? Are there L2 alternatives available?

_____
_____

3) Are there discernable patterns to the meta-language that might be exploited to supplement learning?

_____
_____

4) What situational contexts are associated with particular chunks and/or communicative purposes?

_____
_____

5) To what extent is the meta-language simplified or authentic? How far from a native speaker model does the meta-language vary?

_____
_____

6) How much variety was there in non-verbal contextualising of the meta-language?

_____
_____

[adapted from Wajnryb, R. (1992) p.44]

U.PORTO

FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIBS).

Classroom Observation Task: Lesson Aims and Staging.

Instructions: During the class, each student teacher works individually to identify the main aims of the lesson as well as the different stages and their subsidiary or procedural aims.

Main Aims:	
1)_____	
2)_____	
3)_____	
Stages:	***Procedural aims:***
A.	
B.	
C.	
D.	
E.	
F.	
G.	
H.	

Pre-Task

1) The student teachers seek their mentor's agreement to watch a particular class. This task may work best if the class is low level and the lesson involves the presentation and practice of new language.

2) The student teachers should **NOT** have access to their mentor's lesson plan.

Post Observation Discussion Topics:

a) Student teachers discuss the main aims they have identified with their mentor.

b) Student teachers take turns to identify each lesson stage and its procedural aim. All student teachers have the same vision? What are the differences?

c) Feedback from the mentor on her planning rationale.

d) Evaluation of achievement of aims (combining original plan and observation).

Anexo 2 – Grelhas de observação das dificuldades na escrita

Data_____

Aluno	Gênero de produção escrita	Tipo de erro	Frequência de ocorrência	Exemplo / Comentários

Anexo 3 – Autorização para a utilização e processamento de dados

ESCOLA SECUNDÁRIA DE PENAFIEL	**AUTORIZAÇÃO PARA A UTILIZAÇÃO E PROCESSAMENTO DE DADOS**	REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO **2017-2018**

Eu, _____ Encarregado(a) de Educação do aluno(a) _____ n.º _____, da turma _____ do _____ ano, autorizo que os trabalhos realizados pelo meu (minha) educando(a) sejam recolhidos pelos professores estagiários e utilizados nos seus projetos de investigação, respeitando o anonimato.

Penafiel, _____ de _____ de _____

O(A) Encarregado(a) de Educação

_____

Anexo 4 – Questionário inicial

U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Questionário

O presente questionário pretende estudar a prática e os hábitos da escrita de alunos de turmas do ensino secundário da Escola Secundária de Penafiel.

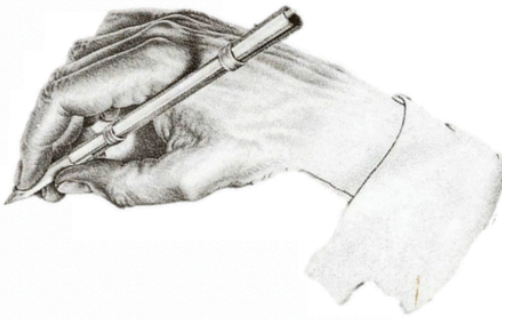
Não existem respostas certas nem erradas, há somente as que se adequam mais ao teu caso pessoal e à tua experiência como aluno/a.

Os dados recolhidos a partir deste questionário serão tratados, respeitando a tua confidencialidade e anonimato, pelo que não deverás fornecer qualquer dado que te identifique.

Pensa na prática da escrita que tens vindo a desenvolver e responde a <u>todas</u> as questões que se seguem com sinceridade. Nota que não se trata da escrita nas redes sociais ou mensagens do telemóvel, mas da mais extensa que desenvolves por motivos escolares ou pessoais em suportes variados.

Para responder às questões em que te são apresentadas várias alternativas de resposta, podes assinalar com X todas as opções que achares convenientes.

Caso precises de alterar ou de anular uma opção, preenche o quadrado (■) e assinala com uma cruz (X) a(s) alternativa(s) que pretendes escolher.



Idade: _____

Sexo: ☐ F ☐ M

Ano de Escolaridade: _____

Disciplina em que foi aplicado o inquérito: ☐ Português ☐ Inglês

1. O que é, para ti, escrever? (podes escolher mais do que uma opção)

☐ um passatempo
☐ um prazer
☐ uma forma de me expressar
☐ uma forma de aprender
☐ uma obrigação
☐ outro. Qual? _____

2. Na tua opinião, escrever é importante? Justifica a resposta dada.

☐ sim ☐ não ☐ depende

_____
_____
_____
_____
_____
_____

3. Gostas de escrever? Justifica a resposta dada.

☐ sim ☐ não ☐ depende

_____
_____
_____
_____
_____
_____

4. Em média, quanto tempo dedicas à escrita? (podes escolher mais do que uma opção)

☐ menos de uma hora por dia
☐ mais de uma hora por dia
☐ uma ou duas vezes por semana
☐ três ou quatro vezes por semana
☐ cinco ou seis vezes por semana
☐ todos os dias
☐ nunca

5. Escreves somente na escola? ☐ sim ☐ não. Onde? _____

6. Ao escreveres, quais a(s) maior(es) dificuldade(s) que sentes? (podes escolher mais do que uma opção)

☐ falta de tempo
☐ dificuldade de organizar as ideias
☐ estruturar o texto de acordo com as suas caraterísticas
☐ dúvidas com ortografia
☐ dificuldade de construir frases gramaticais
☐ fazer a revisão do texto
☐ nenhuma
☐ outra. Qual? _____

7. Que principais estratégias utilizas antes de escrever um texto? (podes escolher mais do que uma opção)

☐ aponto ideias de forma livre
☐ faço um *brainstorming* de ideias com outra(s) pessoa(s). Quem? _____
☐ elaboro um esquema
☐ procuro informação sobre o tema
☐ pesquiso vocabulário relacionado com o tópico
☐ verifico características da tipologia textual
☐ leio textos-modelo
☐ faço um rascunho
☐ nenhuma, passo, sem demoras, para a escrita do texto
☐ outra. Qual? _____

8. Habitualmente, planificas os textos antes de os escrever? ☐ sim ☐ não ☐ às vezes

9. Consideras importante planificar textos? Justifica a resposta dada.

☐ sim ☐ não ☐ depende

_____
_____
_____
_____
_____
_____

10. Tiveste professores que te ensinaram a planificar os textos? ☐ sim, todos ☐ sim, alguns ☐ não

SE RESPONDESTE **SIM**, PASSA PARA A QUESTÃO 11. SE RESPONDESTE **NÃO**, PASSA PARA A QUESTÃO 12

11. De que disciplina(s) era(m) esse(s) professor(es)?

_____

12. Os manuais escolares de inglês / português com os quais tiveste oportunidade de trabalhar apresentam atividades de planificação de texto? ☐ sim ☐ não

13. Que elementos consideras mais importantes num texto que produzes? Enumera-os por ordem de importância, em que 1 corresponde a **nada importante** e 6 a **muito importante.**

☐ o conteúdo
☐ a forma como o conteúdo é expresso
☐ a coerência textual
☐ a correção ortográfica
☐ a correção gramatical/linguística
☐ a organização textual
☐ outro(s). Qual(is)? _____

14. Habitualmente, revês ou reescreves os teus textos depois de os concluíres?

☐ sim ☐ não ☐ às vezes

15. Consideras importante rever/reescrever textos? Justifica a resposta dada.

☐ sim ☐ não ☐ depende

_____
_____
_____
_____
_____
_____

16. Tiveste professores que te ensinaram a rever os textos? ☐ sim, todos ☐ sim, alguns ☐ não

SE RESPONDESTE **SIM**, PASSA PARA A QUESTÃO 17, SE RESPONDESTE **NÃO**, PASSA PARA A QUESTÃO 18

17. De que disciplina(s) era(m) esse(s) professor(es)?

_____

18. Os manuais escolares de inglês / português com os quais tiveste oportunidade de trabalhar apresentam atividades de revisão de texto? ☐ sim ☐ não

19. Alguma vez corrigiste textos elaborados pelos teus colegas? ☐ sim ☐ não

20. Gostarias que os teus colegas corrigissem os teus textos? ☐ sim ☐ não

21. Habitualmente reescreves os teus textos depois destes serem corrigidos/comentados pelo/a professor/a? ☐ sim ☐ não ☐ às vezes

Agradeço a tua colaboração!

Anexo 5 – Ficha da oficina de escrita de Português: atividades de pré-escrita I

ESCOLA SECUNDÁRIA DE PENAFIEL	**Oficina de escrita: atividades de pré-escrita I** NOME: _____ Nº: _____ 11º B	REPÚBLICA PORTUGUESA **2018-2019**

Atividade I – despertar a argumentatividade

A felicidade é o bem mais precioso que o ser humano busca constantemente. Partindo da leitura do poema de Fernando Pessoa, discute o conceito de felicidade e os obstáculos que têm de ser superados para a alcançar.

Triste de quem é feliz!
Vive porque a vida dura.
Nada na alma lhe diz
Mais que a lição da raiz —
Ter por vida a sepultura

Fernando Pessoa, "V Império", in *Mensagem*,
13ª edição, Lisboa, Ática, 1986, p.82.

Atividade II – ainda sobre a felicidade

Lê o seguinte texto.

Ninguém tem pena das pessoas felizes



Ninguém tem pena das pessoas felizes. Os Portugueses adoram ter angústias, inseguranças, dúvidas existenciais dilacerantes, porque é isso que funciona na nossa sociedade.

As pessoas com problemas são sempre mais interessantes. Nós, os tontos, não temos interesse nenhum porque somos felizes. Somos felizes, somos tontaços, não podemos ter graça nem salvação. Muitos felizardos (a própria palavra tem um soar repelente, rimador de «javardo») veem-se obrigados a fingir a dor que deveras não sentem, só para poderem «brincar» com os outros meninos.

É assim. Chega um infeliz ao pé de nós e diz que não sabe se há de ir beber uma cerveja ou matar-se. E pergunta, depois de ter feito o inventário das tristezas das últimas 24 horas: «E tu? Sempre bem disposto, não?». O que é que se pode responder? Apetece mentir e dizer que nos morreu uma avó, que nos atraiçoou uma namorada, que nos atropelaram a cadelinha ali na estrada de Sines.

E, no entanto, as pessoas felizes também sofrem muito. Sofrem, sobretudo, de «culpa». Se elas estão felizes, rodeadas de pessoas tristes, é lógico que pensem que há ali qualquer coisa que não bate certo. As infelizes acusam sempre os felizes de terem a culpa. É como a polícia que vai à procura de quem roubou as joias e chega à taberna e prende o meliante com ar mais bem disposto. Em Portugal, se alguém se mostra feliz á logo suspeito de tudo e mais alguma coisa. «Julgas que é por acaso que aquele marmanjo anda tão bem disposto?», diz o espertalhão para outro macambúzio. É normal andar muito em baixo, mas há gato se alguém andar nem que seja só um bocadinho «em cima». Pensam logo que é «em cima» de alguém.

Ser feliz no meio de muita gente infeliz é como ser muito rico no meio de um bairro-de-lata. Só sabe bem a quem for perverso.

Infelizmente, a felicidade não é contagiosa. A alegria, sim, e a boa disposição, talvez, mas a felicidade, jamais. Porque a felicidade não pode ser partilhada, não pode ser explicada, não tem propriamente razão. Não se pode rir em Portugal sem que pensem que se está a rir de alguém ou de qualquer coisa. Um sorriso que se sorria a uma pessoa desconhecida, só para desabafar, é imediatamente mal interpretado. Em Portugal, as pessoas felizes sofrem de ser confundidas com as pessoas contentes.

Miguel Esteves Cardoso, in *Os Meus Problemas*, Porto, Porto Editora, 2015, p.57.

1. De acordo com o texto que acabaste de ler, seleciona a opção correta para cada um dos itens que se seguem.

1.1 O autor considera-se
(A) uma pessoa alegre.
(B) um português típico.
(C) uma pessoa feliz.
(D) uma pessoa algo insensata.

1.2 De acordo com o texto, uma pessoa feliz tem de
(A) manter postura indiferente à infelicidade alheia.
(B) se identificar com as palavras do poeta Fernando Pessoa e «fingir que é dor a dor que deveras sente».
(C) esconder os seus sentimentos a fim de não perturbar os outros.
(D) aprender a viver com o sentimento de culpa de não ter problemas.

1.3 O interesse que uma pessoa desperta no seu semelhante
(A) é proporcionalmente inverso à felicidade que demonstra.
(B) é proporcional à alegria que deixa transparecer.
(C) diminui na proporção em que os problemas pessoais aumentam.
(D) é mais acentuado em Portugal do que noutro país.

1.4 Neste texto, a expressão «há gato» (l. 21) significa que
(A) o autor tem um gato.
(B) se pensa de imediato que há algo de estranho.
(C) os animais de estimação contribuem para a felicidade humana.
(D) a vida tem sempre surpresas escondidas com que pode surpreender.

1.5 A felicidade é uma sensação que pode ser
(A) um sorriso que funciona como um «desabafo».
(B) «contagiosa».
(C) partilhada com os que se encontram ao nosso redor.
(D) efémera.

2. Indica a que género textual pertence este texto. Justifica a tua resposta com duas características do género em causa, ilustrando-as com elementos textuais.

Atividade III – praticar a argumentatividade

O amor é um dos sentimentos que mais afeta o ser humano, sendo tanto o motivo das suas maiores felicidades como o das suas tristezas mais desafortunadas.

Observa a pintura de Gustave Courbet (1819-1877), *Os Amantes no Campo*. Discute, com o colega, os seguintes tópicos:

- a expressão facial das figuras:
- a representação do sentimento amoroso;
- aspetos estéticos (planos, cores, rigor do traço);
- apreciação crítica pessoal.



Gustave Courbet,
Os Amantes no Campo, 1844.

Atividade IV – ainda sobre o amor

Lê, agora, o texto "A química do amor" de Paulo Ribeiro-Claro, das páginas 264-265 do teu manual, efetuando os quatro exercícios da leitura.

A química do amor

Por **Paulo Ribeiro-Claro***



O triunfo de Galateia, c. 1512, Rafael, Villa Farnesina, Roma.

O amor é um fenómeno neurobiológico complexo, baseado em atividades cerebrais de confiança, crença, prazer e recompensa, atividades essas que envolvem um número elevado de mensageiros / atores químicos [...].

O amor é frequentemente celebrado como um fenómeno místico, muitas vezes espiritual, por vezes apenas físico, mas sempre como uma força capaz de determinar o nosso comportamento.[...]

Foi a antropologista Helen Fisher, famosa pelos seus estudos sobre a bioquímica do amor – e autora de vários livros, entre os quais o recente *Porque amamos: a natureza e a química do amor romântico* [...] –, que propôs a existência de **três fases no amor**, cada uma delas com as suas características emocionais e os seus compostos químicos próprios [...].

A primeira fase é chamada "fase do desejo" e é desencadeada pelas nossas hormonas sexuais, a testosterona nos homens e o estrogénio nas mulheres. É a circulação destas hormonas no nosso sangue – que se inicia na fase da adolescência – que torna o nosso cérebro interessado em parceiros sexuais, digamos assim. Ou, nas palavras de Helen Fisher, "é o que nos leva a sair à procura de qualquer coisa".

A segunda fase é a "fase da atração", enamoramento ou paixão: é quando nos apaixonamos, ou seja, é a altura em que perdemos o apetite, não dormimos, não conseguimos concentrar-nos em nada que não seja o objeto da nossa paixão. É uma fase em que podem acontecer coisas surpreendentes, que por vezes dão origem a situações divertidas (para os outros) e embaraçosas (para o próprio): as mãos suam, a respiração falha, é difícil pensar com clareza, há "borboletas no estômago"... enfim... e isto tem a ver com outro conjunto de compostos químicos que afetam o nosso cérebro: a norepinefrina que nos excita (e acelera o bater do coração), a serotonina que nos descontrola, e a dopamina, que nos faz sentir felizes.

Curioso é verificar que todos estes compostos químicos – designados por neurotransmissores, já que participam nas transmissões do sistema nervoso e no cérebro – são controlados por um outro, chamado feniletilamina que está presente no chocolate. [...]

A feniletilamina controla a passagem da fase do desejo para a fase do amor e é um composto químico com um efeito poderoso sobre nós... tão poderoso que pode tornar-se viciante. Os dependentes da feniletilamina – e dos seus auxiliares – tendem a saltar de romance em romance, abandonando cada parceiro logo que o *cocktail* químico inicial se desvanece. [...]

A terceira fase é a "fase de ligação" – passamos à fase do amor sóbrio, que ultrapassa a fase da atração/paixão e fornece os laços para que os parceiros permaneçam juntos. Há duas hormonas importantes nesta fase: a oxitocina e a vasopressina.

A oxitocina é também chamada a hormona do "carinho" ou do "abraço".

A oxitocina é uma pequena proteína, com apenas nove aminoácidos, produzida numa zona cerebral que se chama hipotálamo. Esta proteína atua tanto em certas partes do corpo (como por exemplo na indução do trabalho de parto) quanto em regiões cerebrais cuja função está associada com emoções e comportamentos sociais. [...]

A vasopressina é atualmente conhecida como a hormona da fidelidade. É também uma pequena proteína de nove aminoácidos (oito dos quais comuns à oxitocina) e o seu papel no corpo humano é vasto – o nome vasopressina, por exemplo, está claramente relacionado com a sua ação sobre a pressão sanguínea – e algumas experiências recentes com um tipo de roedor dos campos revelaram a sua importância no comportamento monogâmico dos machos. [...]

A escolha de um parceiro é um processo que visa garantir a continuidade da espécie. Mesmo que nós não pensemos muito nisso, a verdade é que se as escolhas fossem sempre mal feitas, a espécie não teria sobrevivido. [...] Um fator relevante parece ser o perfil genético: o parceiro escolhido deve ter os melhores genes possíveis, já que esses genes vão ser passados aos filhos. Nesta matéria assume um papel importante o chamado Complexo de Histocompatibilidade Principal, relacionado com as defesas imunitárias dos indivíduos. [...]

No fundo, quando nos sentimos atraídos por alguém, pode ser apenas porque gostamos dos genes dessa pessoa. Mas como é que nós avaliamos os genes dos possíveis parceiros?

Este é um assunto ainda em discussão, mas no qual a química volta a assumir o papel principal!

Química – Boletim da sociedade portuguesa de Química, n.º 100, janeiro-março de 2006, pp. 47-50 (adaptado).

1. **Enumere as principais transformações do ser humano, a nível físico e comportamental, resultantes do enamoramento.**
2. **Exponha, por palavras suas, em que consiste a "fase da ligação".**
3. **Explique, à luz da ciência, a importância da escolha dos parceiros.**
4. **Indique o género textual a que pertence o texto, justificando com exemplos de marcas específicas.**

BLOCO INFORMATIVO – pp. 381-382

Proposta de correção

Atividade I

Possíveis tópicos abordados:

- os versos de Fernando Pessoa estão em contradição com o pensamento consensualmente partilhado pela maioria dos indivíduos.
- ser feliz é conseguir realizar os seus senhos, é viver em pez e harmonia e ter ao seu lado quem se ama.
- porém, existem obstáculos e nem sempre se alcança o que se deseja: por vezes, são condicionalismos externos que nos ultrapassam, por outras, o voo dos nossos sonhos é ícaro demais.
- todos querem ser felizes, mas parece que a condição humana é viver numa insatisfação permanente, com o desejo de alcançar o inatingível.

Atividade II

1.
1.1 (C).
1.2 (D).
1.3 (A).
1.4 (B).
1.5 (A).

2. Trata-se de um artigo de opinião, uma vez que existem momentos de explicitação de um ponto de vista ("Ninguém tem pena das pessoas felizes. Os Portugueses adoram ter angústias, inseguranças, dúvidas existenciais dilacerantes, porque é isso que funciona na nossa sociedade."); e marcas de um juízo valorativo ("As pessoas com problemas são sempre mais interessantes.").

Atividade III

Possíveis aspetos mencionados:

- A figura feminina mostra uma expressão facial de abandono e deleite; o seu olhar baixo e a cabeça descaída traduzem entrega e languidez; a figura masculina olha em frente, com ar enlevado e contemplativo.
- O sentimento amoroso pode ler-se na linguagem corporal, na proximidade dos corpos enlaçados (a figura masculina abraça a feminina num gesto de proteção) e nas mãos dadas, que exprimem emoção, ternura e entrega.
- O cenário natural envolve os amantes. Os contornos são pouco definidos, o que realça ainda mais o contraste entre a brancura dos rostos e dos folhos e as cores escuras do restante vestuário e do cenário, o que eleve as figuras para um patamar superior à Natureza.
- Resposta livre. O aluno pode exprimir a sua opinião sobre o quadro, bem como os juízes de valor, a par de outras experiências (visuais: por exemplo, outros quadros; auditivas: músicas; ente outras), que, de algum modo, podem ser comparadas à temática do quadro de Courbet.

Atividade IV

1. Quando nos enamoramos, o nosso organismo produz um conjunto de compostos químicos que atuam ao nível do cérebro, originando reações que condicionam as nossas atitudes, nomeadamente, "a norepinefrina que nos excita (e acelera o bater do coração), a serotonina que nos descontrola, e a dopamina, que nos faz sentir felizes". A nível físico, as reações impedem a clareza de raciocínio, obstruem a respiração, dão a sensação de termos "borboletas no estômago" e as mãos suam mais do que o costume.

2. A fase da ligação é a última das três fases do amor e ocorre após a fase inicial da atração. Esta etapa caracteriza-se peta libertãçao de duas hormonas: a vasopressina e a oxitocina, conhecidas vulgarmente como a hormona da fidelidade e a hormona do carinho respetivamente. Através da libertação destes compostos, o ser humano atua de modo a "criar laços" com o parceiro e a permanecer-lhe fiel.

3. A escolha dos parceiros visa garantir a "boa" continuidade da espécie e, por conseguinte, a própria sobrevivência. Assim, aparentemente, a escolha tem a ver com os genes do indivíduo escolhido, cujo perfil "deve ter os melhores geres possíveis"; neste ponto do relacionamento amoroso entra em "cena" o Complexo da Histocompatibilidade Principal, que atua como regulador das defesas imunitárias dos indivíduos.

4. Trata se de um artigo de divulgação científica. Apresenta um caráter expositivo relativamente ao tema do amor de um ponto de vista da química, apresentando estudos deste fenómeno e algumas conclusões. A informação é seletiva e hierarquizada ("A primeira fase é chamada [...]", "A segunde fase é [...]", A terceira fase [...]"). A linguagem é rigorosa e objetiva, específica da área de saber em análise – fenómenos neurobiológicos nas relações amorosas (neurotransmissores: dopamina, serotonina, entre outros). Por fim, de referir que é específico deste género a apresentação das fontes e dos motivos que permitem explicar / justificar / entender o assunto em análise.

Anexo 6 – Ficha da oficina de escrita de Português: atividades de pré-escrita II

ESCOLA SECUNDÁRIA DE PENAFIEL

Oficina de escrita: atividades de pré-escrita II

NOME: _____ Nº: _____ 11º B

REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO

2018-2019

Atividade V – estrutura de um artigo de opinião

Um artigo de opinião apresenta a perspetiva do seu autor sobre um determinado tema ou facto. Implica a explicitação de um ponto de vista claro e pertinente, devidamente sustentado por argumentos adequados e exemplos significativos, e que pode ser acompanhado de juízos de valor (implícitos ou explícitos), através de uma linguagem valorativa (depreciativa ou apreciativa). É um texto marcado pela subjetividade do seu autor, que interpreta e avalia.

Existem várias possibilidades de organizar a estrutura de um artigo de opinião, porém, de maneira geral, todos possuem os seguintes elementos:

Título apelativo

Parte introdutória

1. Contextualização e/ou explicitação do assunto que irá ser discutido a fim de situar o leitor.
2. Explicitação do posicionamento assumido.

Argumentação

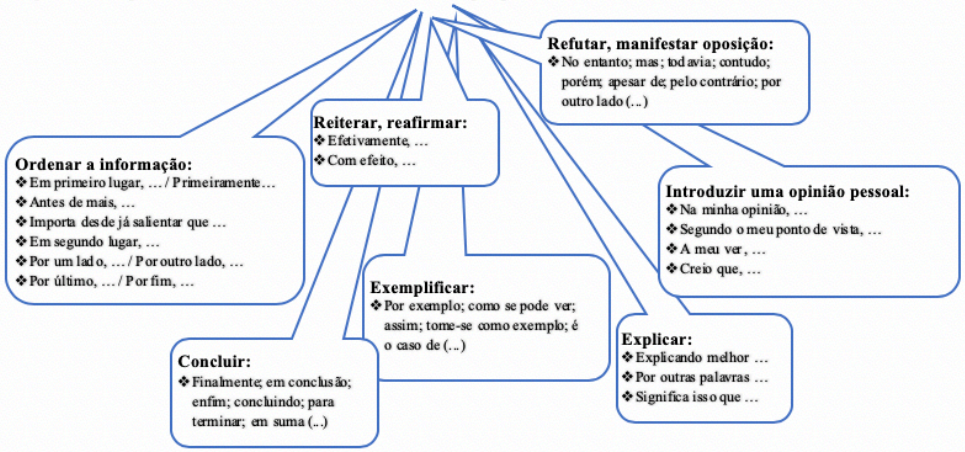
3. Utilização de argumentos para sustentar a posição assumida. Esses devem ser válidos e próximos ao leitor, para, por um lado, defender o ponto de vista do autor e, por outro, cativar o interesse do leitor, assim como a sua adesão à posição defendida.
4. Consideração de posição contrária e antecipação de possíveis argumentos contrários à posição assumida.
5. Utilização de argumentos que refutam a posição contrária.
6. Retoma da posição assumida.
7. Possibilidades de negociação.

Reafirmação da opinião

8. Conclusão (ênfase ou síntese valorativa, tentando reforçar a verdade das opiniões / críticas expostas).

Um artigo de opinião, como qualquer texto, deve ser organizado de maneira que se tenha uma sequência das ideias, uma conexão entre as partes, formando um sentido geral no texto. A escolha de certas palavras não acontece por acaso. Os conectores fazem esse papel de articular as partes entre si. Introduzir um argumento, acrescentar argumentos novos, indicar oposição a uma afirmação anterior, concluir são algumas das funções dos conetores.

Segue-se um quadro com mais conectores discursivos que podem ser úteis:



Para além disso, a construção do discurso (frequentemente na primeira ou terceira pessoa), o uso de alguns tempos verbais, de advérbio, as questões, os recursos expressivos, as expressões de ênfase são apenas mais alguns exemplos das marcas linguísticas do autor presentes no texto que indicam a sua intencionalidade.

Atividade VI – praticar os conteúdos

Lê o artigo de opinião que se segue.

O País das Marias

Metade da população portuguesa tem o nome próprio *Maria*, *José*, *Manuel*, *António* ou *Ana*. Incrível, não é? Cinco milhões de portugueses viram a cabeça quando ouvem pronunciar estes "sons"! E se acrescentarmos o apelido *Silva*, a probabilidade de acertarmos no nome de alguém que acabamos de conhecer aumenta substancialmente. Mais de um milhão de portugueses (cerca de dez por cento da população) tem o apelido *Silva*, sendo *Santos* o apelido mais frequente no nosso país. Porquê? Será que somos todos parentes? O nosso país é pequeno, mas não a esse ponto... Não somos os únicos a repetir os nomes uns dos outros. Em Espanha os nomes mais frequentes também são *Maria* e *José*, com percentagens acima dos valores nacionais!

Tal como estes dois últimos, há nomes que perduram, que resistem à erosão do tempo e da memória. Outros parecem seguir tendências cíclicas: ora estão na moda ora caem em desuso para mais tarde ressurgirem. Há trinta anos quem escapava a chamar-se *Carla*, *Sandra* ou *Paula*? Hoje prefere-se *Beatriz*, *Inês*, *Carolina*... sem esquecer as *Floribelas* recém-nascidas, que irão perpetuar a célebre protagonista da novela televisiva.

E, agora, aproveito para perguntar: e tu, gostavas de te chamar *Floribela*? Provavelmente não (na minha opinião, claro!), mas tudo começa com a escolha do nome que, não pode ser feita pelo próprio, já que a legislação obriga a que a criança seja registada no prazo de vinte dias. Hoje são quase sempre os pais e irmãos, se os houver, que escolhem o nome para o bebé que está para chegar. Mas outrora vigorava a tradição de a escolha do nome ser feita pelos padrinhos de batismo que, não raras vezes, para infelicidade de muitas pessoas, faziam questão de "partilhar" o seu nome próprio com o rebento recém-chegado à comunidade. A atribuição dos nomes dos avós ou de outro elemento significativo da família era e ainda é uma prática frequente, o que ajudará a explicar esta nossa aparente falta de imaginação na hora de decidir o nome dos filhos.

Por outro lado, hoje em dia até assistimos a um excesso de imaginação, pois podemos consultar páginas eletrónicas ou folhear livros com centenas de nomes em busca daquele que mais nos agrada ou que suscita menos "anticorpos" no seio da família. Mas não há muitos anos olhava-se para o calendário no dia em que a criança nascia e atribuía-se o nome do respetivo santo, para que protegesse o bebé e o fizesse medrar, numa época de elevada mortalidade infantil.

Efetivamente, esta crença nos santos protetores levava muitas famílias a cumprir a promessa no momento de registar os filhos. Para o demonstrar, explica o genealogista Luís Amaral, responsável pelo portal *Genea Portugal*, que "Há uma grande influência da religião, presente quer nos nomes próprios quer nos apelidos, e uma fortíssima tradição mariana em Portugal. As filhas eram quase sempre *Marias* e usava-se os nomes dos santos até como uma forma de as distinguir" (...) "Não é de estranhar que os dois nomes mais usados em Portugal – Maria e José – remetam para figuras bíblicas. O catolicismo perdura nos nossos nomes."

Finalmente, e remetendo-me agora à obra *Os Maias*, Eça de Queirós deixa aí bem claro o poder atribuído aos nomes, não tivesse o nosso protagonista vivido esse destino de "amores e façanhas" que a mãe lhe destinou à nascença. Recordemos, então, esse momento: "No entanto Alencar (...) começara uma grande história, e como fora ele o primeiro que vira Carlos depois de nascer, e como fora ele que lhe dera o nome. — Teu pai — dizia ele — o meu Pedro, queria-te pôr o nome de Afonso, desse santo, desse varão de outras idades, Afonso da Maia! Mas tua mãe, que tinha lá as suas ideias, teimou em que havias de ser Carlos. E justamente por causa de um romance que eu lhe emprestara (...) Andava lendo uma novela de que era herói o último Stuart, o romanesco príncipe Carlos Eduardo; e, namorada dele, das suas aventuras e desgraças, queria dar esse nome a seu filho... Carlos Eduardo da Maia! Um tal nome parecia-lhe conter todo um destino de amores e façanhas."

E assim foi. Se, no entanto, tivesse recebido o nome *Afonso* – "esse santo" –, provavelmente nada teria sido igual. Este é o poder dos nomes. E a escolha deles apenas dependerá da sensatez de quem decide por nós. Boa sorte.

Adaptado de Gabriela Oliveira, de *Notícias Magazine*, n.º 784, 2007.

1. Divide o artigo que acabaste de ler em partes. Numera cada parte de 1 a 8, de acordo com os elementos enumerados na atividade anterior.
2. Encontra no texto palavras ou expressões que sirvam para:
   - introduzir uma ideia contrária ao que se afirma anteriormente
   - reafirmar
   - exemplificar
   - introduzir conclusão
   - colocar uma condição
3. Repara em que pessoa está escrito o texto. Indica o efeito causado por essa escolha.

_____

_____

4. Determina o sentido dos advérbios "talvez", "provavelmente" e "quase" que abundam no texto todo.

_____

_____

5. Várias questões são feitas no texto. Especifica o seu impacto no leitor.

_____

_____

6. Identifica e comenta os recursos expressivos mais frequentes neste artigo.

_____

_____

Atividade VII – nos artigos também se brinca com a gramática

Lê o artigo de opinião que se segue.

A
Boas!

"Boas!" é uma interjeição. Pode dizer-se enquanto se vira as costas.

Cada vez me cumprimentam mais com "Boas!". É de manhã e de tarde. Ao princípio pensei que era uma abreviação de "Boas tardes". Há um hábito irritante de dizer "bons dias" ou "boas tardes" quando se encontra mais de uma pessoa. Sendo várias pessoas basta um "bom dia" coletivo. Ou, vá lá, "uma boa tarde para todos".

"Boas tardes" significa um conjunto de tardes boas. Se fosse essa a intenção, até seria um cumprimento estimável: "que não só esta tarde seja boa como também, já agora, uma meia dúzia doutras também".

Agora "boas" sem mais nada – sobretudo de manhã – quer dizer o quê? Boas entradas (no dia que aí vem)? Que boas coisas lhe aconteçam durante o dia? Que boas são estas horas enquanto ainda estamos vivos?

Lentamente estamos a afastar-nos das (igualmente cansativas, mas destituídas de qualquer *frisson* de novidade) perguntas como "Tudo bem?" ou "Então?". É que essas perguntas tinham o defeito de patrocinar respostas, desde o "Vai-se andando... que remédio..." até longos relatos de desgraças do agregado familiar.

Hoje, perguntar "Como está?" e "passou bem?", que até há pouco tempo eram meras formalidades, isentas de curiosidade ou de empatia, é exprimir uma vontade sincera de ouvir tudo o que aconteceu ao nosso interlocutor desde a última vez que o vimos.

"Boas!" é uma interjeição. Pode dizer-se enquanto se vira as costas. É um resíduo de um cumprimento. É um vestígio de civilização. Ao menos isso. As coisas ainda podem piorar. Mas pouco.

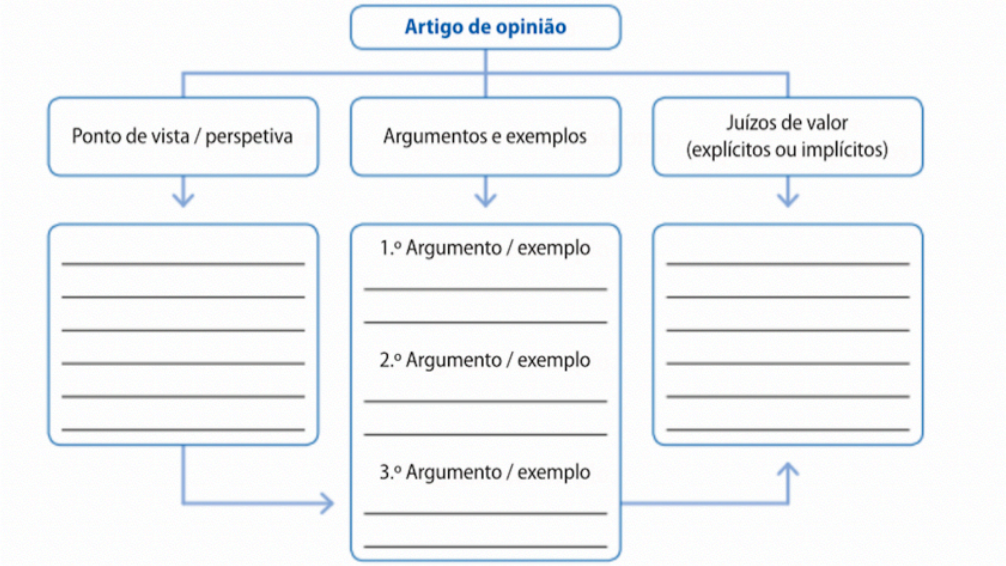
Miguel Esteves Cardoso, *Público,* 09-07-2015.

1. Faz corresponder a cada segmento da coluna A um segmento da coluna B, de modo a obteres informações adequadas ao sentido do texto.

Coluna A
1. O texto de Miguel Esteves Cardoso ao nível temático,
2. Para o autor, "Boas"
3. Através das interrogações retóricas (ll.7-9), o autor
4. Para Miguel Esteves Cardoso, a pergunta "Tudo bem?"
5. A expressão "Vai-se andando... que remédio..." até longos relatos de desgraças do agregado familiar" (l.11)
6. Todo o texto de opinião

Coluna B	
a. aborda uma forma de cumprimento atual.	
b. consiste numa reflexão sobre boas e más ações.	
c. denuncia a vontade de ouvir o que aconteceu ao interlocutor desde a última vez que o vimos.	
d. é caracterizado por um tom simultaneamente jocoso e irónico.	
e. é marcada por um tom levemente irónico.	
f. é uma forma adequada de cumprimento.	
g. é uma forma incompreensível de cumprimento.	
h. elogia as formas de cumprimento atuais.	
i. fomenta o diálogo, ainda que seja pouco original.	
j. questiona o significado de "Boas" enquanto forma de cumprimento.	

2. Completa o esquema, explicitando as características do género artigo de opinião presentes no texto.



B

Se o título é meu também sou teu!

Não sei se sabem que há especialistas em títulos. Não falo daqueles que fazem títulos, senão dos estudiosos de títulos que encontram já feitos. (..)

Eis o teorema básico: títulos como *"és meu"* ou *"fazes-me falta"* garantem de antemão uns bons milhares de exemplares vendidos, tantos quantos os namorados que oferecerão o livro com o mero intuito de afagar o recíproco, dizendo-lhe (ventriloquamente?) "és meu" ou "fazes-me falta". Alguém comentou que, nessa perspetiva, o melhor título seria um decassílabo: *cão como eu, fazes-me falta, és meu.* Um rapaz sério, que afinal nenhum de nós conhecia, contestou: que não era decassílabo, e não significava nada. (...)

Insisto em que a liberdade de uso de títulos está inscrita na forma do livro moderno e na inerente estrutura do comércio livreiro. Há, não duvidem, um mercado de títulos. Qualquer utente beneficia de ampla liberdade de apropriação dos pronomes, os quais, retos ou oblíquos, pessoais ou possessivos, se deixarão possuir, dóceis e contentes. Oh sim, dóceis e contentes. Reitero o exemplo acima: "Tu é que és meu, chega-te cá, deixa o livro." É a modalidade do apelo. Seca, funcional – interessantíssima! Extremamente. (...)

Vejam agora com que facilidade a gramática ajuda a progredir na discriminação de modalidades. Desde logo, a imediata possessiva: "És meu! És meu! És meu!" Depois as várias adverbiais, entre elas: a intensiva, culta – "És deveras meu!" –, a dubitativa, inquieta – "Porventura és meu?" –, a indefinida, modesta – "És pouco meu!" –, a definida, arrogante – "És todo meu!" –, a expletiva, arrogantíssima – "És absolutamente meu!" –, e a restritiva, adúltera: "Aqui és meu!" Em seguida, as subordinadas: a concessiva, enfastiada – "Pronto, lá bem, és meu!" –, a óbvia integrante, e deveras afirmativa – "Digo-te que és meu!" –, a causal, tenaz – "Porqu' és meu!" –, a consecutiva, esperançada – "Depois daquilo de ontem, és meu!" –, a sublime comparativa – "És tão meu como eu sou teu/tua!" –, a temporal, quase desesperada – "Ainda és meu!" –, a condicional, lamentosa: "Ah, se fosses meu!" Ou enfim, apogeu da apropriação, a final: "Para que sejas meu!"

O único estorvo de monta à teoria que divulgo é não abranger os clássicos. E eu amo os clássicos...

Abel Barros Baptista, *Ensaios Facetas,* Lisboa: Colibri, 2004, pp. 57-62.

1. O artigo de opinião que acabaste de ler brinca com a gramática a fim de explicitar um ponto de vista. Identifica o tema deste artigo, justificando a tua resposta.

_____

_____

2. Indica um argumento apresentado pelo autor do artigo que fundamente o seu ponto de vista.

_____

_____

3. Seleciona dois exemplos que confirmem o argumento escolhido.

_____

_____

4. Explica o último parágrafo do artigo.

_____

_____

Atividade VII – voltando ao amor e à literatura

Lê o seguinte texto.

Modo de Amar



No México diziam-me que Gabriel García Márquez era amor, uma espécie de graça divina concedida à sociedade aflita do país. Diziam-me assim, que era como água boa deitada sobre uma terra a arder. Gabo, nascido na Colômbia, viveu no México como alguém que escolhe com quem casar. Uma moça nova em Xalapa jurava que Gabo era noivo e amante de todos os mexicanos, homens e crianças incluídos. Uma obscenidade benigna. Lembrei-me dela assim que soube da sua morte. Penso sempre no amor e no que acontece ao amor quando alguém morre. [...]

Sempre soube que gostamos mais de quem lê o que lemos nós. Gostar muito do mesmo livro, ou do mesmo autor, é uma intimidade que, se não ocorrer por uma natureza favorável, talvez se construa apenas com muitos anos. Talvez, sublinho, mas não é nada certo. [...]

Quem não lê García Márquez, de todo o modo, vive no passado, não está neste mundo. Está fechado numa dimensão que não passa dos anos 1960. Como andar num carro muito velho à manivela, ir à rua com roupas do bisavô, ter telhados de colmo, e outras coisas tornadas desabituais. Os livros de García Márquez abriram o mundo para outra fase. Levaram-nos a todos de viagem, mesmo os que não se aperceberam disso. Porque transformaram muito do que esperamos da literatura e muito do que esperamos do jornalismo. Depois dele, há uma atenção à pessoalidade do discurso, uma certa autoria assumida que propende para a honesta interferência do ponto de vista. Gosto que seja assim. Que os livros escolham modos de ver e de ser. Que sejam únicos, fantasia adentro. O que pode e o que não pode fica completamente abalado. A literatura pode tudo porque é efetivamente como se comportam as pessoas e as histórias todas do mundo. Deitam mão do que lhes aprouver.

A mim agrada-me a voracidade dos textos de García Márquez. Essa fome de tudo que, sem pompas, catapulta todas as coisas para o que se diz. É um discurso de arrastão. [...] Como contam as pessoas entusiasmadas,

impressionadas, as que se esquecem de outros propósitos senão o gozo de partilhar o que aconteceu com alguém. Os livros de Gabriel García Márquez são como conversas de vizinhos. Essas intensas rodas de intimidade onde se descortina tudo, onde se sabe tudo, dito com ciência ou fantasia, como todas as verdades são feitas. [...]

O Gabriel García Márquez foi viver para os livros. Vamos encontrá-lo em cada um, abundante, sempre. Entre nós. Vizinhos. Misturados, tão bem nos misturou, com a urgência de sempre. Porque o modo como nos contou o mundo é todo assim, como uma demasia, onde nos devolve um sentido de vida inesquecível.

Quando voltar a Xalapa, Carolina, façamos de conta que nada mudou. Estaremos suficientemente salvos a viver dentro do *Cem Anos de Solidão*, ou dentro da *Crónica de uma Morte Anunciada*. Seremos fiéis para sempre. Perfeitamente escolhidos pelos livros, mais do que os escolhermos nós.

A literatura melhor é essa, a que se nos impõe. Obrigado, senhor Gabriel.

Valter Hugo Mãe, *Visão*, 02-05-2014.

1. De acordo com o texto que acabaste de ler, seleciona a opção correta para cada um dos itens que se seguem.

1.1 Em «ir à rua com as roupas do bisavô, ter telhados de colmo» (ll. 12-13), as expressões sublinhadas desempenham a função sintática de

(A) complemento oblíquo.
(B) complemento do nome.
(C) sujeito.
(D) predicativo do sujeito.

1.2 As palavras sublinhadas em «Levaram-nos a todos de viagem, mesmo os que não se aperceberam disso» (l. 14), referem-se a

(A) dois pronomes pessoais, um pronome indefinido e dois demonstrativos.
(B) dois pronomes pessoais, dois pronomes indefinidos e um pronome demonstrativo.
(C) três pronomes pessoais, um pronome demonstrativo e um pronome relativo.
(D) três pronomes pessoais, um pronome indefinido e um pronome demonstrativo.

1.3 Na frase «A literatura pode tudo porque é efetivamente como se comportam as pessoas e as histórias todas do mundo» (ll. 18-19), as orações estão ordenadas do seguinte modo:

(A) subordinante + subordinada adverbial causal + subordinada adverbial comparativa.
(B) subordinada adverbial comparativa + subordinada adverbial causal + subordinante.
(C) subordinante + subordinada adverbial comparativa + subordinada adverbial causal.
(D) subordinante + subordinada adjetiva relativa + subordinada adverbial comparativa.

1.4 Em «façamos de conta» (l. 28), o verbo encontra-se conjugado no

(A) pretérito perfeito do conjuntivo.
(B) pretérito imperfeito do conjuntivo.
(C) presente do conjuntivo.
(D) pretérito mais-que-perfeito do conjuntivo.

1.5 O referente de «onde» (l. 24) é

(A) «conversas de vizinhos» (l. 23).
(B) «ciência ou fantasia» (l. 24)
(C) «Os livros de Gabriel García Márquez» (ll. 22-23).
(D) «Essas intensas rodas de intimidade» (l. 23).

2. Justifica o uso dos itálicos no texto (l. 29).

_____

_____

3. Explicita o modo como ocorre, no último parágrafo do texto, a coesão gramatical frásica.

_____

_____

_____

_____

4. Transcreve, do segmento textual que se segue, todas as marcas de dêixis pessoal.

«Vamos encontrá-lo em cada um, abundante, sempre. Entre nós. Vizinhos. Misturados, tão bem nos misturou, com a urgência de sempre. Porque o modo como nos contou o mundo é todo assim, como uma demasia, onde nos devolve um sentido de vida inesquecível. [...] Obrigado, senhor Gabriel.» (ll. 25-31)

_____

_____

_____

Proposta de correção

Atividade V

1.
1 – 1º parágrafo;
2 – 2º parágrafo;
3 – 3º parágrafo;
4 – primeira frase do 4º parágrafo;
5 – segunda frase do 4º parágrafo;
6 – 5º parágrafo;
8 – os últimos dois parágrafos.

2.
- introduzir uma ideia contrária ao que se afirma anteriormente – mas; por outro lado; no entanto.
- reafirmar – efetivamente; não é de estranhar que.
- exemplificar – para o demonstrar.
- introduzir conclusão – finalmente.
- colocar uma condição – se.

3. O artigo está redigido na 1ª pessoa, a fim de atribuir um cunho pessoal e subjetivo. Mesmo no momento quando se dá voz à obra *Os Maias,* e à publicação referida, esta é sempre mediada pelo autor, que vinca, assim, o seu papel de avaliador crítico.

4. Os advérbios apresentam uma hipótese de uma forma cautelosa, já que reconhece ser uma conclusão não confirmada. Deste modo, as ideias apresentadas ao longo do texto não são generalizadas, nem apresentadas como universais.

5. As questões servem para interessar o leitor e prendê-lo ao texto, obrigando a refletir sobre os assuntos propostos antecipadamente para ter, ou não, as suas espectativas confirmadas.

6. Todo o texto é cheio de ironias e hipérboles, especialmente nas passagens em que se evidencia a quantidade das pessoas com os nomes comuns, o que clarifica a visão do autor sobre o assunto e transmite uma visão caricatural de Portugal.

Atividade VI

A.

1. 1. – a; 2. – g; 3. – j; 4. – i; 5. – e; 6. – d.

2. Ponto de vista: A forma de cumprimento "Boas" tem um significado incompreensível.
Argumentos e exemplos:

1. "Boas" é uma truncação que não faz sentido (hipóteses: truncação de "boas tardes"? de "boas entradas"? de "boas coisas";

2. "Boas" é uma forma de cumprimento que não motiva o diálogo (ao contrário de "Tudo bem?" ou de "Então"?).

3. As formas de cumprimento formais ("Como está?", "Passou bem?") motivam o diálogo e exprimem a vontade de ouvir o interlocutor, ao contrário do que acontece com a forma de cumprimento "Boas" (que pode ser usada quando nos afastamos daqueles com quem estamos a comunicar).

Juízos de valor: censura da forma de comunicação "Boas"; elogio de formas de cumprimento formais ("Como está?", "Passou bem?").

B.

1. O tema deste artigo de opinião está explicitado na frase "títulos como 'és meu' ou 'fazes-me falta' garantem de antemão uns bons milhares de exemplares vendidos". Este artigo tem, deste modo, como tema os títulos que vendem livros.

2. O jornalista argumenta, de uma forma irónica, que os títulos são inerentes à "estrutura do comércio livre" e que há "um mercado de títulos".

3. O quarto parágrafo apresenta vários exemplos de títulos sugestivos que favorecem a venda de livros.

4. No último parágrafo do texto, o jornalista apresenta o seu ponto de vista de forma valorativa, evidenciando que a teoria exposta se aplica aos livros modernos, no entanto, não funciona com os clássicos.

Atividade VII

1.
   1.1 (B).
   1.2 (A).
   1.3 (A).
   1.4 (C).
   1.5 (D).

2. Os itálicos indicam títulos de livros.

3. Coesão gramatical frásica através da concordância: «Quando voltar a Xalapa, Carolina, façamos de conta que nada mudou. Estaremos suficientemente salvos a viver dentro do *Cem Anos de Solidão*, ou dentro da *Crónica de uma Morte Anunciada*. Seremos fiéis para sempre. Perfeitamente escolhidos pelos livros, mais do que os escolhermos nós. A literatura melhor é essa, a que se nos impõe. Obrigado, senhor Gabriel.»

4. Marcas de dêixis pessoal no excerto: pronomes pessoais de 1.ª pessoa do plural, flexão verbal (morfemas de 1.ª pessoa do plural) e vocativo: «Vamos encontrá-lo em cada um, abundante, sempre. Entre nós. Vizinhos. Misturados, tão bem nos misturou, com a urgência de sempre. Porque o modo como nos contou o mundo é todo assim, como uma demasia, onde nos devolve um sentido de vida inesquecível. [...] Obrigado, senhor Gabriel.»

Anexo 7 – Ficha de textualização de Português

ESCOLA SECUNDÁRIA DE PENAFIEL	**Oficina de escrita: textualização** NOME: _____ Nº: _____ 11º B	REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO **2018-2019**

Chegou o momento de escreveres o teu texto!

«O amor é um luxo caro», diz Afonso a Vilaça n' *Os Maias*.

Partindo da citação da obra que estás a estudar, redige um **texto de opinião**, com um mínimo de **duzentas** e um máximo de **trezentas** palavras, em que expressas **o teu ponto de vista sobre o assunto** em questão. Deves ter em conta os vários **laços amorosos** que nos ligam a entidades diferentes: **a pessoas, a animais, a objetos e locais**.

Fundamenta o teu ponto de vista recorrendo, no mínimo, a dois argumentos e ilustra cada um deles com, pelo menos, um exemplo significativo.

Porém, antes de escrever, planifica o teu texto, anotando, os assuntos a desenvolver nos vários momentos do texto. Utiliza a tabela que se segue para te guiares. Deves entregar tanto o teu texto como a planificação.

Introdução	
Explicitação clara do ponto de vista sobre o tema do texto / tomada de posição (Um parágrafo)	
Desenvolvimento	
(Dois parágrafos – um para cada argumento e respetivo exemplo)	
Argumento	**Exemplo**
Argumento	**Exemplo**
Conclusão	
Referência breve ao essencial da tomada de posição, reafirmando-a. (Um parágrafo)	
Objetivos do meu texto	
Conectores a utilizar para organizar a informação de forma articulada e progressiva	
Verbos ou expressões apropriadas para apresentar opiniões e juízos de valor	

Anexo 8 – Ficha da oficina de escrita de Inglês: atividades de pré-escrita I

ESCOLA SECUNDÁRIA DE PENAFIEL	WORKSHEET ABOUT BOOKS – PRE-WRITING ACTIVITIES I NAME: _____ NO. _____ 10th A	REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO 2018-2019

Activity I – matching the beginning and the endings of books

1. Work in pairs. Read the beginnings and endings taken from five different books. Can you match the corresponding beginnings and endings for each book?

   While reading you should think about:

   a. type of writing: personal experience, description of event, personal comments of thoughts, narrative, etc.
   b. use of the 1st person / 3rd person (its importance for characterising the type of extract)
   c. contents of the extracts (what happens, when, where)
   d. plot or characters (description of people, storyline)

Beginnings

1. The charm of a beautiful person or place is direct and immediate; our vision of success in life has the experience of beauty at its heart; we pursue happiness in sensuous loveliness.

2. Pippin looked out from the shelter of Gandalf's cloak. He wondered if he was awake or still sleeping, still in the swift-moving dream in which he had been wrapped so long since the great ride began.

3. **The Arrival 23 October 1888**
While it was still dark, shortly after five o'clock in the morning, a train clanked into the station at Arles and a solitary, exhausted passenger got out. He had been travelling for nearly two days. His journey had begun the previous Sunday in Port-Aven, near the Atlantic coast of Brittany, almost 700 miles away. Since then he had moved by stages from a damp, green region on the Atlantic coast to a flat plain near the point where the Rhône River met the Mediterranean.

4. Christmas was coming.
The little log house was almost buried in snow. Great drifts were banked against the walls and windows, and in the morning when Pa opened the door, there was a wall of snow as high as Laura's head.

5. **Coming home**
A year ago last May, after nearly two decades in England, I moved back to the States with my wife and children. Returning home after such an absence is a surprisingly unsettling business, a little like waking from a long coma. You quickly discover that time has wrought changes that leave you feeling mildly foolish and out of touch.

Endings

a. But Sam turned to Bywater, and so came back up the hill, as day was ending once more. And he went on, and there was yellow light, and fire within; and the evening meal was ready, and he was expected. And Rose drew him in, and set him in his chair, and put little Elanor upon his lap. He drew a deep breath. "Well, I'm back," he said.

b. After the war, the site of the Gendarmerie became a supermarket; the gardens of Place Lamartine were replaced by a car park and a roundabout. (...) Little remained of the scruffy, marginal quarter of the town that Vincent and Gauguin had inhabited. (...) Only the atmosphere lingers – that, and the pictures.



c. To be sure, America's relentless optimism can seem a touch simplistic at times – I'm thinking, for instance, of the evident conviction among nearly all Americans that if you watch your cholesterol levels, exercise regularly and drink bottled water you will live forever (...)

d. They played so hard all day that when night came they were too excited to sleep. But they must sleep, or Santa Claus would not come. So they hung their stockings by the fireplace, and said their prayers, and went to bed (...)

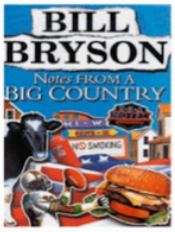
e. Mahler and Mann each place the final recognition of beauty at the most emotive, but least productive, moment of life – the last. The hope of culture has always been, in effect, to improve our timing, that we might be in a position to appreciate beauty more fully not when life comes to an end but when we close a book.

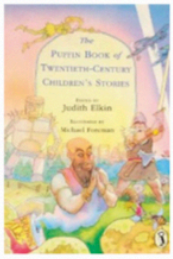
2. Match the excerpts to the corresponding books.

a. 

b. 

c. 

d. 

e. 



3. What type of book do you think each of the books is? More than one type is possible.

   a. novel
   b. non-fiction
   c. travel book
   d. handicraft book
   e. children's book
   f. short story
   g. biographical book
   h. adventure book

4. What are the features that characterise each of the books above? Link the features below to the corresponding type of book above.
   a. description of place
   b. narration of facts or events
   c. description of personal experience
   d. philosophical thoughts

Activity II – continuing the excerpts by adding some lines

1. Choose an excerpt from any of the excerpts you read (*beginning and / or endings*) and continue it by adding a few more lines (5-8) of you own.
   Don't forget to use linking words to connect your sentences and interesting adjectives / adverbs to capture your reader's attention. Some of the words below may be useful:

- firstly
- then
- therefore
- nevertheless
- moreover
- however
- furthermore
- besides
- in addition
- as
- since
- but
- so
- and
- when
- as soon as
- while
- before
- after
- so … that
- if

Answer Keys

Activity I

1. 1. e; 2. a; 3. b; 4. d; 5. c.

2. 1. g; 2. h; 3. f; 4. j; 5. i.

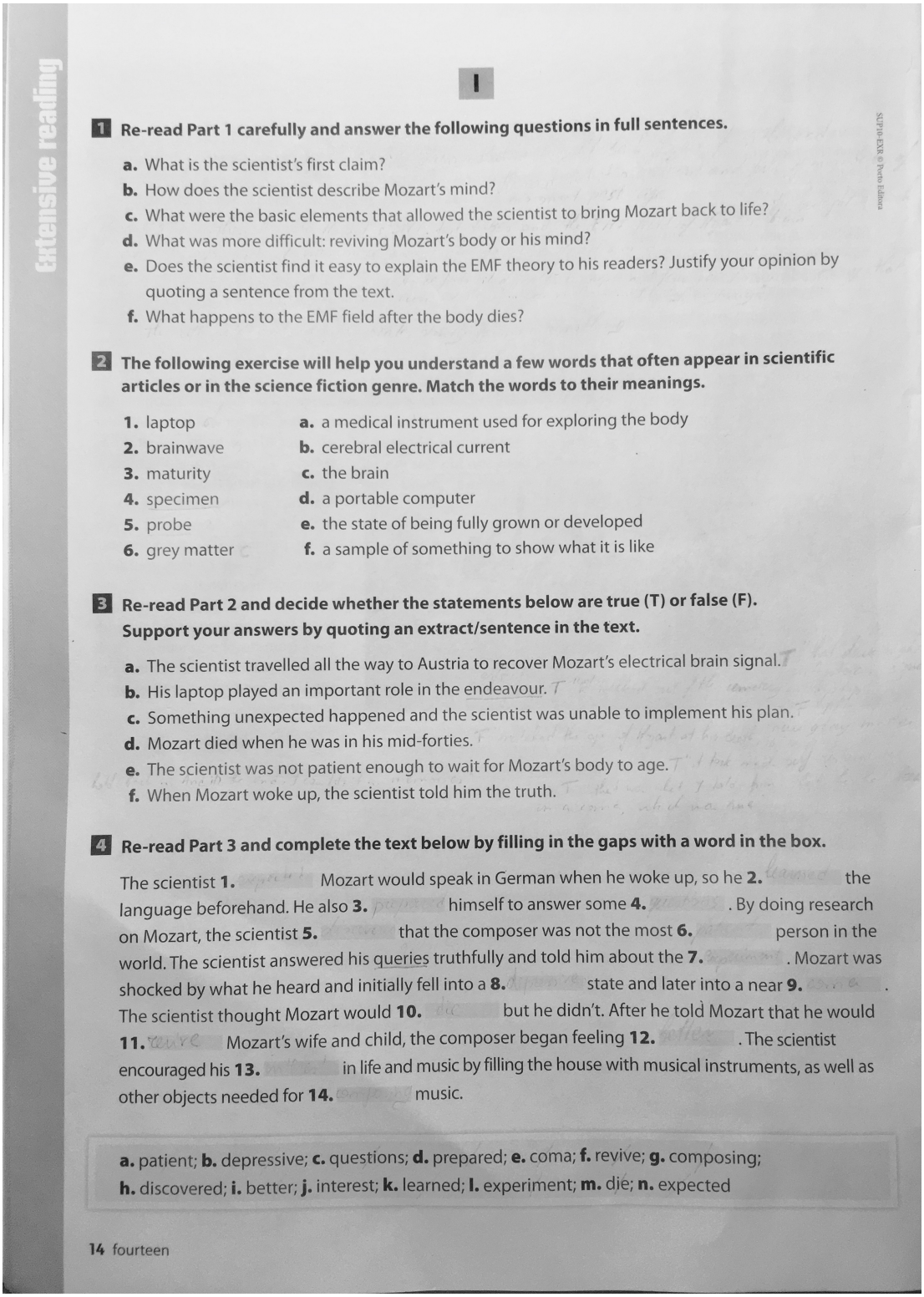
3. 1. non-fiction; 2. novel; 3. biographical/travel book; 4. children's book; 5. travel book/biographical

4. a. c; b. b; c. g; d. b

Activity II

Personal answer

Anexo 9 – Exercícios de análise textual do manual de Inglês



extensive reading

I

1 **Re-read Part 1 carefully and answer the following questions in full sentences.**

a. What is the scientist's first claim?
b. How does the scientist describe Mozart's mind?
c. What were the basic elements that allowed the scientist to bring Mozart back to life?
d. What was more difficult: reviving Mozart's body or his mind?
e. Does the scientist find it easy to explain the EMF theory to his readers? Justify your opinion by quoting a sentence from the text.
f. What happens to the EMF field after the body dies?

2 **The following exercise will help you understand a few words that often appear in scientific articles or in the science fiction genre. Match the words to their meanings.**

1. laptop	**a.** a medical instrument used for exploring the body
2. brainwave	**b.** cerebral electrical current
3. maturity	**c.** the brain
4. specimen	**d.** a portable computer
5. probe	**e.** the state of being fully grown or developed
6. grey matter	**f.** a sample of something to show what it is like

3 **Re-read Part 2 and decide whether the statements below are true (T) or false (F). Support your answers by quoting an extract/sentence in the text.**

a. The scientist travelled all the way to Austria to recover Mozart's electrical brain signal.
b. His laptop played an important role in the endeavour.
c. Something unexpected happened and the scientist was unable to implement his plan.
d. Mozart died when he was in his mid-forties.
e. The scientist was not patient enough to wait for Mozart's body to age.
f. When Mozart woke up, the scientist told him the truth.

4 **Re-read Part 3 and complete the text below by filling in the gaps with a word in the box.**

The scientist **1.** Mozart would speak in German when he woke up, so he **2.** the language beforehand. He also **3.** himself to answer some **4.** . By doing research on Mozart, the scientist **5.** that the composer was not the most **6.** person in the world. The scientist answered his queries truthfully and told him about the **7.** . Mozart was shocked by what he heard and initially fell into a **8.** state and later into a near **9.** . The scientist thought Mozart would **10.** but he didn't. After he told Mozart that he would **11.** Mozart's wife and child, the composer began feeling **12.** . The scientist encouraged his **13.** in life and music by filling the house with musical instruments, as well as other objects needed for **14.** music.

a. patient; **b.** depressive; **c.** questions; **d.** prepared; **e.** coma; **f.** revive; **g.** composing; **h.** discovered; **i.** better; **j.** interest; **k.** learned; **l.** experiment; **m.** die; **n.** expected

14 fourteen

SUP10-EXR © Porto Editora

5 **Re-read Part 4 and choose the events below that actually took place.**

- making music together ☐
- playing the triangle ☐
- writing a short story ☐
- marrying again ☐
- explaining a concept such as recorded music ☒
- riding a bicycle ☐
- returning to Austria ☒
- choosing one instrument in particular to play ☒
- teaching his son how to play the piano ☐
- experimenting with technology ☒

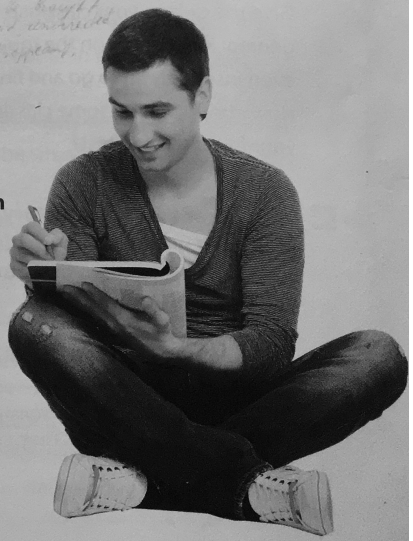
6 **Re-read Part 5 and complete the sentences according to the text.**

a. In accordance with Mozart's wish
b. Although he lost his status as a genius
c. He was forced to
d. Mozart explored all the options that the Internet had to offer: he
e. The composer and his family left the scientist to go on a tour
f. The scientist and Mozart revived
g. The composers that were brought to life

7 **Re-read Parts 6 and 7 and paraphrase the sentences/phrases in bold in your own words:**

a. The biggest change is that people no longer have to fear the grim reaper.
Death has become fixable.
b. Out on the streets these days, **you would be hard pressed** to find a body over forty years old.
c. In truth, the whole process has gotten a little boring to me.
I've moved on to other things, new challenges.
d. Potentially, **every human could be restored**…
e. …**space** on our little planet is rapidly **running out**, …
f. …a lovely **child prodigy**…

8 **How plausible do you find the story? Do you think human cloning will be possible one day? Do you believe that this would be positive or negative for mankind? Write a paragraph in which you give your opinion about human cloning. Remember to justify your opinions with concrete examples.**



9 **Put yourself in Mozart's shoes and write a paragraph about everything you would like to learn to do if you were given eternal life. Here are a few suggestions to get you started: write a novel; become a pop singer; try bungee jumping and so on.**

If I were given eternal life, I'd certainly like to…

SUP10-EXR © Porto Editora

Answer Keys

1. a. He claims that he brought back Mozart from the death;

   b. He says that it is brilliant and full of memories of his short past life;

   c. He bought a lock of Mozart's hair. Then he used Mozart's DNA, test tubes and the EEMF field of Mozart's brain;

   d. The scientist says that it was more complicated to revive Mozart's mind;

   e. No, he finds it difficult to explain. "How can I explain a theory that never existed? … Daniel Boone… I'll try anyway.";

   f. The EMF field continues to vibrate, slowly fading into nothing.

2. 1. d; 2. b; 3. e; 4. f; 5. a; 6. c.

3. a. T; "… that dark night in Austria … signal …";

   b. T; "… I walked out of the cemetery … laptop.";

   c. F; "After that … new grey matter";

   d. F; "… matched the age of Mozart at his death, 36";

   e. T; "… it took much self-restraint to hold back … And in the end, I couldn't … memories."

   f. T; "… that was what I told him, that he had been in a coma, which was true, …"

4. 1. expected; 2. learned; 3. prepared; 4. questions; 5. discovered; 6. patient; 7. experiment; 8. depressive; 9. coma; 10. die; 11. revive; 12. better; 13. interest; 14. composing.

5. explaining a concept such as recorded music; returning to Austria; choosing one instrument to play instead of another; experimenting with technology.

6. a. the scientist recovered the brain signals of Mozart's wife and child so that he could bring them back to life;

   b. he wasn't upset, because there were so many new things to discover and learn;

   c. start from the beginning and assume a new identity;

   d. played music and formed a band with other musicians online, he gave cyber concerts and so on;

   e. around the country;

   f. other composers such as |Bach, Beethoven, Haydn and Tchaikovsky;

   g. chose to play different musical instruments from the ones they played in their other lives.

7. a. there is a cure for death;

   b. it would be difficult for you to find a body;

   c. changed to, taken on;

   d. every human could be brought back from the death, resurrected;

   e. space is disappearing, becoming scare;

   f. a special talented child.

Anexo 10 – Ficha da oficina de escrita de Inglês: atividades de pré-escrita II

ESCOLA SECUNDÁRIA DE PENAFIEL	**PRE-WRITING ACTIVITIES II** NAME: _____ NO. _____ 10th A	REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO **2018-2019**

Activity IV – essay structure

- Opinion essays are formal in style. They require your opinion on a topic which must be clearly stated and supported by reasons. It is necessary to include the opposing viewpoint in another paragraph.

A successful opinion essay should have:

a) an **introductory paragraph** in which you state the topic and your opinion;
b) a **main body** which consists of two or more paragraphs. Each paragraph should present a separate viewpoint supported by your reasons. Another paragraph giving the opposing viewpoint and reasons may be included; and
c) a **conclusion** in which you restate your opinion using different words.

Points to consider

- First decide whether you agree or disagree with the subject of the topic and make a list of your points and reasons.
- Write well-developed paragraphs consisting of more than one sentence.
- Begin each paragraph with a topic sentence which summarises what the paragraph is about.
- Linking words should be used throughout your composition.
- Use the techniques shown on p. 66 to begin and end your essay.

Useful Language

To express opinion: I believe, In my opinion, I think, In my view, I strongly believe, The way I see it, It seems to me (that)
To list points: In the first place, first of all, to start with, Firstly, to begin with
To add more points: what is more, another major reason, also, furthermore, moreover, in addition to this/that, besides, apart from this, not to mention the fact that
To introduce contrasting viewpoints: It is argued that, People argue that, Opponents of this view say, There are people who oppose, Contrary to what most people believe, As opposed to the above ideas
To introduce examples: for example, for instance, such as, in particular, especially
To conclude: To sum up, All in all, All things considered, Taking everything into account

Introduction

Paragraph 1

state the topic and your opinion clearly

Main Body

Paragraph 2

viewpoint 1 and reason

Paragraph 3 *

viewpoint 2 and reason

Conclusion

Final Paragraph

restate your opinion, using different words

* *you may include more viewpoints, and therefore more paragraphs in the main body*

Activity V – Opinions and reasons

1. What do you know about history of transportation? What was the engine that allowed its development? When was the first car invented? How was it like? Discuss with you partner these topics, as well as other you find interesting referring.

2. Fill in the blanks with the correct word from the box above.

achieved	appear	balloon	centuries	changed	cheaply	develop	development
flight	further	invented	managed	means	popular	rise	suddenly	tracks	travel

The first humans dreamed of going faster and _____ than they could on foot. They first _____ this in Scandinavian countries using skis. The wheel was _____ at around 3500 B.C., but carts were very slow without the appropriate roads. So, for many _____, the fastest and most popular _____ of transport was the horse, which can run at about 50 kilometres an hour. This record was broken in the 18th century when the hot-air _____ and the railway both began to _____.

Two Frenchmen, the Montgolfier brothers, had the idea of creating a large balloon. A fire heated the air, making the balloon _____. During the first flight, the two passengers were admiring the view when they _____ saw smoke! The balloon was burning, but luckily, they _____ to put out the fire and land safely.

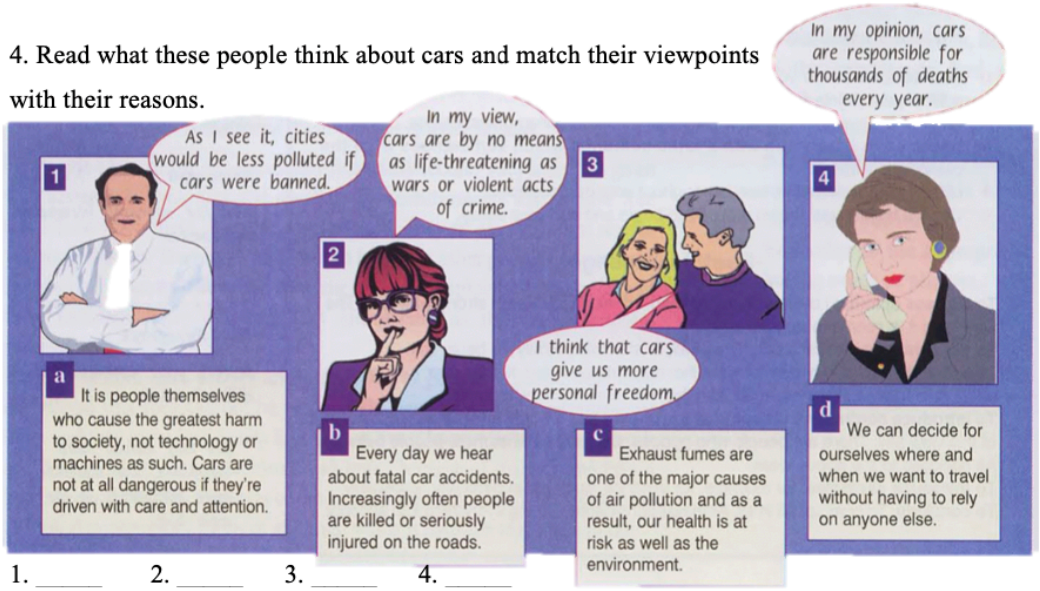
The first train with an engine that ran on _____ was developed by Richard Trevithick in 1803. On his first trip with passengers the train fell off the tracks because they were not strong enough.

The bicycle did not _____ until 1840 when a Scotsman, Kirkpatrick McMillan, created the first one to have pedals. People rode without them before, but they were not very _____ and rather slow.

The 20th century saw the _____ of many other means of transportation. The petrol-driven car completely _____ the way people thought about transportation, and so did the airplane. People have always dreamed of flying. One day in 1903, two American brothers, Wilbur and Orville Wright, managed to make a short _____ in their newly-designed aircraft. From that time on, a huge industry grew that allowed people to _____ around the world, easily and _____.

3. Cars are greatest danger to human life today. Discuss this statement with your partner, giving your opinion and reasons.

4. Read what these people think about cars and match their viewpoints with their reasons.



1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____

Activity VI – wake up your argumentative skills

1. Use the prompts below to write sentences, as in the example.

a. we / help / elderly ⇒ their lives be easier

e.g. I strongly believe that we should help the elderly. If we were to do this, then their lives would be easier.

b. all students / learn / foreign language ⇒ have better career opportunities

_____

_____

c. people / give up smoking ⇒ have fewer health problems

_____

_____

d. teenagers / get / part-time job ⇒ learn to be more responsible

_____

_____

e. we / all do / voluntary work ⇒ our community be a better place to live

_____

_____

2. Use appropriate expressions to expand the prompts below to make sentences expressing an opinion, as in the example.

a. in order to / protect / environment / people / stop use / plastic bags

e.g. It seems to me that, in order to protect the environment, people should stop using plastic bags.

b. spending money / set up / space station / be / completely / unjustified

_____

_____

c. in order to reduce / pollution / traffic / be / ban from / enter / city centre

_____

_____

d. organic vegetables / be / much / healthy / than / vegetables / grown with chemical fertilizers

_____

_____

e. children / be encouraged / participate in / after- school activities

_____

_____

Activity VII – Fashion world

1. Identify whether the arguments listed below are <u>in favour of</u> (F) or <u>against</u> (A) the statement in the essay title above, "People spend too much time and money on fashion"

F	

1 expensive to keep up with changing fashions
2 not accepted by friends/peers unless fashionable
3 certain fashions don't suit certain people
4 good clothes thrown away when fashion changes
5 fashion helps people decide how to dress
6 fashionable clothes/etc often impractical
7 dressing fashionably increases self-confidence
8 unfair to people who can't afford latest fashion
9 everyone looks the same, like flock of sheep
10 creates image that doesn't show one's character

2. Put a tick (✓) against each argument which you feel is convincing, and suggest a suitable justification or example.

3. Add any further arguments of your own, according to your opinion.

_____

_____

_____

_____

_____



4. Read the model essay and give the topic of each paragraph.

People spend too much time and money on fashion. Do you agree or disagree?

Every season, the great fashion houses of Europe and America present their new collections in the hope of persuading people to renew their wardrobes by purchasing the latest designs. In my opinion, one does not have to be a slave to fashion in order to look smart.

To start with, following the latest trends in fashion can be extremely expensive. This is especially true for those who buy costly designer clothing. There is also the risk of getting into debt in order to keep up with the latest fashions.

In addition to this, followers of fashion often give up their individuality for the sake of fashion. They choose clothes which suit neither their figures nor their personalities. This is unfortunate, as the way we dress should reflect who we really are.

On the other hand, some people argue that it is necessary to dress fashionably in order to create the correct image for their careers. This is particularly true of those who work with the public, as they reflect the image of their company. This does not mean that the latest fashions are the most appropriate, however. Simple but well-made clothes are almost always the best choice for business wear.

To conclude, I strongly believe that it is advisable to dress with style by choosing good quality clothes which suit you as an individual and have lasting elegance. As the famous designer Coco Chanel put it, "Fashion is made to become unfashionable." So instead of changing your wardrobe constantly, isn't it better to build up a collection of clothes which you can always wear?

5. Replace the highlighted linking words with similar ones.

_____

_____

6. Underline the reason given for each viewpoint.

7. Describe the techniques that have been used to begin and end the essay.

_____

_____

8. Rewrite the sentences below without changing their meaning. Start them as suggested.

a. Fashion influences people's tastes in a negative way.

People's tastes _____

b. Jenny tried to keep up with the latest fashions. She is getting into debt now.

If _____

c. This new collection is for business people. They buy designer clothing.

This new collection _____

d. In spite of being expensive, these clothes are very popular.

Although _____

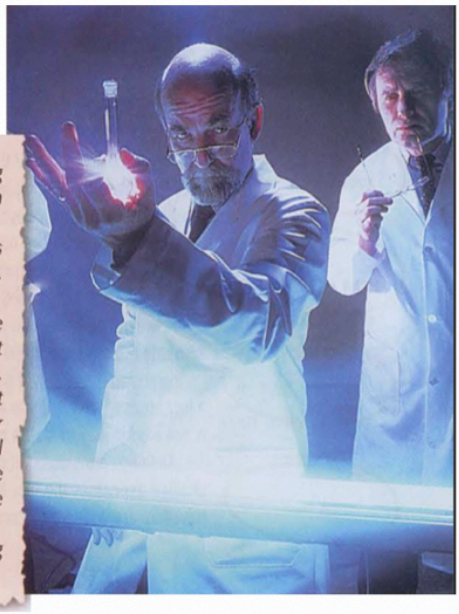
e. I bought this T-shirt to look stylish.

I bought this T-shirt so that _____

f. "Isn't it better to build up a collection which you can always wear?" asks the author of the essay.

The author of the essay asks _____

Activity VIII – Will life be better in the future?



1. Read the following essay.

Can you imagine doing your shopping without having to leave the house, or working at home rather than going to the office? In my opinion, life in the future will be much more pleasant than it is today.

In the first place, there will be many improvements in the field of medicine. Scientists are confident that cures for diseases such as cancer and AIDS will have been found. Therefore, the lives of thousands of people will be saved.

Also, new technological breakthroughs will make our lives easier. Computers will be able to perform more time-saving functions, transport will be faster and more efficient and new inventions will continue to help us carry out daily tasks with ease and comfort.

On the other hand, there are those who believe that life in the the future will not be so trouble-free. We will have used up the world's natural resources, therefore our planet will be on the verge of destruction. What is more, some fear that pollution will have increased due to problems such as deforestation, and that acid rain will only have been made worse. They do not consider, however, that modern technology can solve environmental problems as well as less pressing ones.

All in all, I feel that life in the future will definitely be better. We are all searching for ways to improve our lives and we can only look ahead in order to do this.

2. Which paragraph(s) state the writer's opinion?

_____

3. Which paragraph(s) give the other side of the argument?

_____

4. What tenses are used and Why?

_____

_____

5. Which are the topic sentences?

_____

_____

6. Rewrite the sentences below without changing their meaning. Start them as suggested.

a. We overuse natural resources. That is why future generations won't have them.

If _____

b. I use my computer to buy things online.

I use my computer so that _____

c. Even though scientists believe future won't be a paradise, they do nothing to change it.

In spite of _____

d. "Life in the future will be much more pleasant than it is today", writes the author.

The author writes _____

e. Acid rains affected a lot of important monuments.

A lot of important monuments _____

f. The woman is a scientist. Her daughter won a prize in a science competition.

The woman _____

g. My mother reduced the amount of plastic usage, because I advised her to.

As a result of _____

h. Earth's atmosphere plays an important role in our lives. Ozone layer is there.

Earth's atmosphere _____

i. No matter how hard you try, evolution won't stop anyway.

Even if _____

j. Technology made life easier. However, it also has disadvantages.

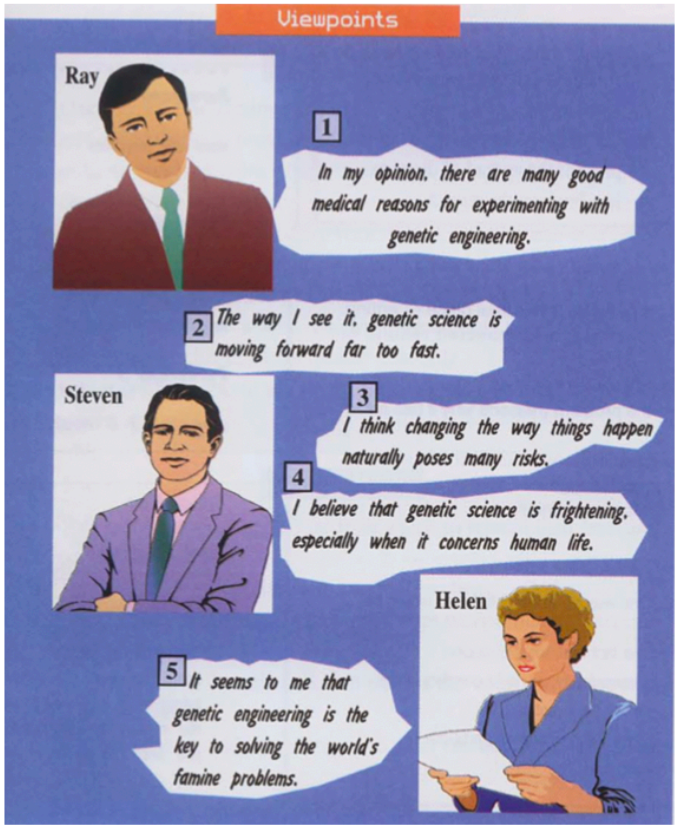
Although _____

k. "What did scientist do with our DNA?" her little sister questioned.

Her little sister questioned _____

Activity IX – Some notes on genetic science.

1. Match the viewpoints with the reasons in the boxes.



Reasons

A ☐ Once scientists have perfected the technique of cloning prime sheep and cows for food, there will be plenty to eat for everyone.

B ☐ We are working against nature, which is dangerous, and we have no idea what effect it will have on the natural order of things.

C ☐ Scientists should stop and consider whether their experiments will benefit mankind or not before it is too late.

D ☐ Imagine if scientists find a way to create human beings in a completely artificial way.

E ☐ It can help to trace diseases and may help to save the lives of millions of people around the world. Eventually, we may be able to eliminate all terminal illnesses.

Answer Keys

Activity V

2.

further	managed
achieved	tracks
invented	appear
centuries	popular
means	development
balloon	changed
develop	flight
rise	travel
suddenly	cheaply

3. Personal answer.

4. 1 – c; 2 – a; 3 – d; 4 – b.

Activity VI

1.

b. I strongly believe that all students should learn a foreign language. If they were to do this, then they would have better career opportunities.
c. Is seems to me that people should give up smoking. If they were to do this, then they would have fewer health problems.
d. I couldn't agree more that teenagers should get a part-time job. If they were to do this, they would learn to be more responsible.
e. My opinion is that we should all do voluntary work. If we were to do this, our community would be a better place to live.

2.

b. To my mind, spending money to set up space stations is completely unjustified.
c. As far as I am concerned, in order to reduce pollution, traffic should be banned from entering the city centre.
d. I disagree that organic vegetables are much heathier than vegetables grown with chemical fertilizers.
e. It seems to me that children should be encouraged to participate in afterschool activities.

Activity VII

1. 1. F; 2. A; 3. A; 4. F; 5. A; 6. F; 7. A; 8. F; 9. F; 10. F.

2. Personal answer.

3. Personal answer.

4. Paragraph 1: Introduction, state the topic and give opinion (not necessary to be a slave to fashion to look smart).

Paragraph 2: Viewpoint 1 and reason (it is expensive to follow fashion – people get into debt trying to keep up)

Paragraph 3: Viewpoint 2 and reason (fashion followers give up their individuality for the sake of fashion – this gives wrong impression)

Paragraph 4: Opposing viewpoint and reason (dressing fashionably giver the correct image for jobs – people who work with the public)

Paragraph 5: Conclusion, re-state opinion (it is better to wear clothes which reflect one's personality rather than become a fashion slave)

5. the way I see it; firstly; what is more; however; to sum up

6. Paragraph 2: can be extremely expensive, risk of getting into debt;
Paragraph 3: choose clothes which suit neither their figure nor their personalities;
Paragraph 4: create the correct image for their careers, reflect the image of their company

7. to begin: reference is made to a scene; to end: quotation – rhetorical questions

8.

a. People's tastes are influenced by fashion in a negative way.
b. If Jenny hadn't tried to keep up with the latest fashions, she wouldn't have gone into debt now.
c. This new collection is for business people who buy designer clothing.
d. Although they are expensive, these clothes are very popular.
e. I bought this T-shirt so that I can look stylish.
f. The author of the essay asks if it wasn't better to build up a collection which we could always wear.

Activity VIII

2. 2 and 3

3. 4

4. Future tenses are used because the writer is asking about the future.

5. In the first place, there will be many improvements in the field of medicine.
Also, new technological breakthroughs will make our lives easier.
On the other hand, there are those who believe that life in the future will not be so trouble-free.

6.

a. If we didn't overuse natural resources, future generations would have them.
b. I use my computer so that I can buy thing online.
c. In spite of believing future won't be a paradise, scientists do nothing to change it.
d. The author writes that life in the future would be much more pleasant that it was that day.
e. A lot of important monuments were affected by acid rains.
f. The woman whose daughter won a prize in a science competition is a scientist.
g. As a result of my advice, my mother reduced the amount of plastic usage.
h. Earth´s atmosphere, where the ozone later is, plays an important role in our lives.
i. Even if I try hard, evolution won't anyway.
j. Although technology made life easier, it also has disadvantages.
k. Her little sister questioned what scientist did with their DNA.

Activity IX

1. 1 – E; 2 – C; 3 – B; 4 – D; 5 – A.

Anexo 11 – Ficha de textualização de Inglês

ESCOLA SECUNDÁRIA DE PENAFIEL	**WRITING** NAME: _____ NO. _____ 10th A	REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO 2018-2019

It's time for you to write!

Has genetic science gone too far?

Starting from the question made from the short story you read, write an opinion essay, with a minimum of **two hundred** and a maximum of **three hundred** words, in which you express **your point of view on the subject** in question.

Base your point of view on at least two viewpoints and illustrate each of them with at least one significant reason or example.

However, before writing, plan your text, noting the subjects to be developed in the various moments of the text. Use the table below to guide you. You must deliver both your text and planning.

Introduction	
Clear explanation of the point of view on the theme of the text / positioning (a paragraph)	
Main body	
(Two paragraphs – one for each viewpoint and its reason or example)	
Viewpoint	**Reason/Example**
Viewpoint	**Reason/Example**
Conclusion	
Brief reference to the essentials of the position, reaffirming it. (a paragraph)	
Objectives of my text	
Connectors to use to organize the information in an articulated and progressive way	
Verbs or expressions appropriate for presenting opinions and valuing judgments	

Anexo 12 – Questionário de satisfação pós pré-escrita de Português

U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Questionário

O presente questionário pretende estudar a tua reação e satisfação para com os exercícios de pré-escrita elaboradas ao longo das últimas aulas de português / inglês.

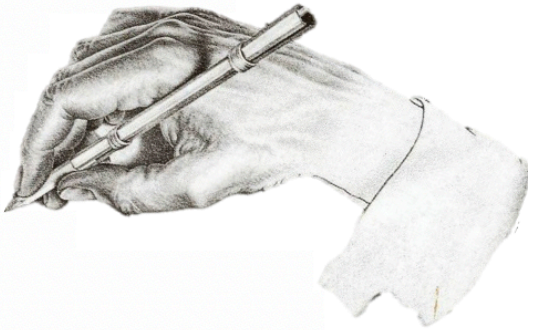
Não existem respostas certas nem erradas, há somente as que se adequam mais ao teu caso pessoal e à tua experiência como aluno/a.

Os dados recolhidos a partir deste questionário serão tratados, respeitando a tua confidencialidade e anonimato, pelo que não deverás fornecer qualquer dado que te identifique.

Pensa nas atividades de pré-escrita desenvolvidas nas últimas aulas de português / inglês e responde a todas as questões que se seguem com sinceridade.

Para responder às questões em que te são apresentadas várias alternativas de resposta, podes assinalar com X todas as opções que achares convenientes.

Caso precises de alterar ou de anular uma opção, preenche o quadrado (■) e assinala com uma cruz (X) a(s) alternativa(s) que pretendes escolher.



Idade: _____

Sexo: ☐ F ☐ M

Ano de Escolaridade: _____

Disciplina em que foi aplicado o inquérito: ☐ Português ☐ Inglês

Curso: _____

1. Numa escala de 1 a 5 em que 1 corresponde a absolutamente nada satisfeito/a e 5 a totalmente satisfeito/a, classifica a tua satisfação para com os exercícios de pré-escrita, na sua globalidade.

1	2	3	4	5

2. Pensando em cada uma das atividades desenvolvidas, indica o teu nível de agrado para com cada uma delas, sendo que os números na escala correspondem a:

1- não gostei nada
2- gostei pouco
3- gostei mais ou menos
4- gostei
5- gostei muito

	1	2	3	4	5
Atividade I – despertar a argumentatividade					
Atividade II – ainda sobre a felicidade					
Atividade III – praticar a argumentatividade					
Atividade IV – ainda sobre o amor					
Atividade V – estrutura de um artigo de opinião					
Atividade VI – praticar os conteúdos					
Atividade VII – nos artigos também se brinca com a gramática					
Atividade VIII – voltando ao amor e à literatura					

3. Indica a(s) atividade(s) que mais apreciaste, bem como as razões que te levaram a fazê-lo.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

4. Achas que as atividades te preparam para a produção escrita? Justifica.

☐ sim ☐ não

_____
_____
_____

5. Consideras que as atividades te motivaram para a escrita? Justifica.

☐ sim ☐ não

_____
_____
_____

6. Como poderiam as atividades de pré-escrita ser mais motivadoras e eficazes? Podes indicar o que gostarias de mudar, acrescentar ou tirar.

_____
_____
_____

Agradeço a tua colaboração!

Anexo 13 – Questionário de satisfação pós pré-escrita de Inglês

U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Questionário

O presente questionário pretende estudar a tua reação e satisfação para com os exercícios de pré-escrita elaboradas ao longo das últimas aulas de português / inglês.

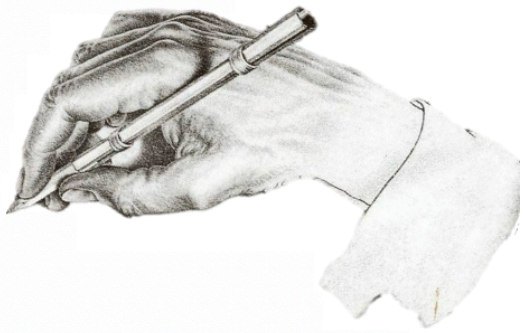
Não existem respostas certas nem erradas, há somente as que se adequam mais ao teu caso pessoal e à tua experiência como aluno/a.

Os dados recolhidos a partir deste questionário serão tratados, respeitando a tua confidencialidade e anonimato, pelo que não deverás fornecer qualquer dado que te identifique.

Pensa nas atividades de pré-escrita desenvolvidas nas últimas aulas de português / inglês e responde a todas as questões que se seguem com sinceridade.

Para responder às questões em que te são apresentadas várias alternativas de resposta, podes assinalar com X todas as opções que achares convenientes.

Caso precises de alterar ou de anular uma opção, preenche o quadrado (■) e assinala com uma cruz (X) a(s) alternativa(s) que pretendes escolher.



Idade: _____

Sexo: ☐ F ☐ M

Ano de Escolaridade: _____

Disciplina em que foi aplicado o inquérito: ☐ Português ☐ Inglês

Curso: _____

1. Numa escala de 1 a 5 em que 1 corresponde a absolutamente nada satisfeito/a e 5 a totalmente satisfeito/a, classifica a tua satisfação para com os exercícios de pré-escrita, na sua globalidade.

1	2	3	4	5

2. Pensando em cada uma das atividades desenvolvidas, indica o teu nível de agrado para com cada uma delas, sendo que os números na escala correspondem a:

1- não gostei nada
2- gostei pouco
3- gostei mais ou menos
4- gostei
5- gostei muito

	1	2	3	4	5
Activity I – matching the beginning and the endings of books					
Activity II – continuing the excerpts by adding some lines					
Activity III – doing the while-reading activities from the extensive reading					
Activity IV – essay structure					
Activity V – opinions and reasons					
Activity VI – wake up your argumentative skills					
Activity VII – fashion world					
Activity VIII – Will life be better in the future?					
Activity IX – some notes on genetic science					

3. Indica a(s) atividade(s) que mais apreciaste, bem como as razões que te levaram a fazê-lo.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

4. Achas que as atividades te preparam para a produção escrita? Justifica.

☐ sim ☐ não

_____
_____
_____

5. Consideras que as atividades te motivaram para a escrita? Justifica.

☐ sim ☐ não

_____
_____
_____

6. Como poderiam as atividades de pré-escrita ser mais motivadoras e eficazes? Podes indicar o que gostarias de mudar, acrescentar ou tirar.

_____
_____
_____

Agradeço a tua colaboração!

Anexo 14 – Ficha da oficina de escrita de Português: atividades de pós-escrita

ESCOLA SECUNDÁRIA DE PENAFIEL	**Oficina de escrita: atividades de pós-escrita** NOME: _____ Nº: _____ 11º B	REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO **2018-2019**

Atividade I – Coerência textual

A **coerência** de um texto é a propriedade que faz dele um **todo com sentido** e é assegurada por **mecanismos** linguísticos que permitem ao recetor compreendê-lo e interpretá-lo corretamente.

1. **Compatibilidade entre os elementos do texto e o nosso conhecimento do mundo**
   Para que um texto seja coerente, é necessário que quem fala ou escreve tenha em conta, não apenas o seu conhecimento do mundo, mas também o conhecimento do destinatário.
2. **Princípio da não contradição**
   Um texto coerente não contém afirmações incompatíveis ou que se contradigam.
3. **Princípio da não redundância**
   Um texto coerente não tem informação redundante e repetida; deve progredir, apresentando informação nova.
4. **Princípio da relevância**
   Um texto coerente apresenta situações / eventos / informações relacionados entre si, com lógica.
5. **Adequação e intencionalidade comunicativas**
   Um texto coerente tem de ser adequado ao contexto e à intenção.

1. O texto transcrito é incoerente.

> Aos quatro anos, o Duarte só aceitava um não quando compreendia muito bem as razões da recusa. Por isso, a Mãe explicou-lhe, calmamente:
> – Não podes comer outro chocolate, porque o açúcar em excesso perturba o equilíbrio das células, que não são capazes de o processar. Em vez de chegar até elas, esse açúcar permanece no sangue e as células entram em pânico, sem açúcar para produzir energia. Então, quanto mais glicose ingerires, mais necessidade tens dela. Pretendes entrar nesse ciclo vicioso que só pode conduzir-te à diabetes e à obesidade mórbida?

1.1. Indica os mecanismos cujo desrespeito é responsável pela falta de coerência

_____

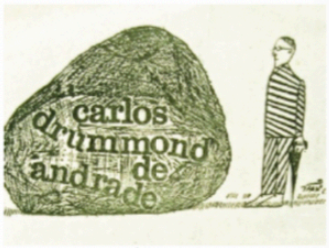
2. Lê o poema que se segue.

No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra

Carlos Drummond de Andrade, in *Alguma Poesia* (1930).



| *No meio do caminho*, Vagn, 1969

1

2.1. Identifica o princípio da coerência que, intencionalmente, o poeta não respeita no poema.

2.2. Interpreta o valor expressivo da aparente incoerência do poema.

3. Reescreve as frases de modo a torná-las coerentes. Sublinha o elemento incorreto.

a. Tudo o que se relacione com o mito de D. Sebastião é um tema universal.

b. O povo português tem tendência para o fatalismo e, por isso, é muito alegre.

4. Lê o seguinte texto.

Aquele professor

Aquele professor não metia à força o saber, oferecia o que sabia. Era menos professor do que trovador – um daqueles prestidigitadores de palavras que frequentavam as hospedarias dos caminhos de Santiago e que cantavam canções de gesta aos peregrinos analfabetos.

Como tudo tem de ter um início, todos os anos reunia o seu pequeno rebanho nas origens orais do romance. A sua voz, como a dos trovadores, dirigia-se a um público *que não sabia ler*. Abria olhos. Acendia lanternas. Dirigia as suas gentes pela rota dos livros, peregrinação sem fim nem certezas, encaminhamento do homem para o homem.

PENNAC, Daniel (2010). *Como Um Romance* (9.ª ed.). Lisboa: ASA [p. 88]

4.1. Seleciona a opção correta, justificando.

4.1.1. A coerência da informação apresentada no primeiro parágrafo resulta do estabelecimento de uma relação intratextual

a. ☐ de analogia entre o professor e os trovadores medievais.
b. ☐ de oposição entre o professor e os trovadores medievais.
c. ☐ de causa-efeito, entre o "meter à força o saber" e o "oferecer o que se sabe".
d. ☐ genérico-específico, entre os trovadores e os prestidigitadores.

4.1.2. Entre "A sua voz [...] dirigia-se a um público que não sabia ler." (ll. 6-7) e "Abria olhos." (l. 7) é possível reconhecer uma relação de

a. ☐ causa-efeito. **b.** ☐ efeito-causa. **c.** ☐ parte-todo. **d.** ☐ todo-parte.

2

5. Assinala o excerto que pode ser a conclusão do texto "Aquele professor", justificando.

EXCERTO A

O mais importante era ele ler para nós em voz alta, era a confiança que ele colocava imediatamente no nosso desejo de compreender...

EXCERTO B

Aqui o professor não é mais do que um casamenteiro. Chegou o momento de se esgueirar em bicos de pés.

EXCERTO C

E é, no dia a dia, o refúgio do livro contra o crepitar da chuva, o silencioso encantamento das páginas contra a cadência do metropolitano, o romance fechado na gaveta da secretária, a leitura apressada do professor enquanto os alunos fazem o exercício...

☐ A. ☐ B. ☐ C.

_____

_____

_____

6. Elimina os parágrafos que não contribuem para a **coerência** do texto.

A arte de bem escrever

Toda a gente é capaz de escrever, se for motivada para encontrar a sua voz, aprender as técnicas certas e treinar o olhar para detetar o que está a mais ou a menos nos textos.

Foi a partir desta convicção que uma jornalista do JN criou o Escrita Habitual, um workshop de escrita para o dia a dia.

Eu gosto muito de frequentar workshops de escrita criativa e faço-o sempre que posso e tenho conhecimento de algum. Os meus amigos consideram esta atividade um pouco estranha para uma jovem de 80 anos, mas eu adoro partilhar os meus textos via CTT.

Trata-se de um curso intensivo de um dia, destinado a todos aqueles que sentem o apelo da escrita e se sentem bloqueados, inseguros e sem saber como começar.

Tenho muita dificuldade em iniciar os textos, principalmente os das escolas de tecnologias aplicadas à escrita.

Depois de duas edições no Porto, o Escrita Habitual vai realizar-se no Mónaco para possibilitar a visita à Torre Eiffel.

Texto adaptado de uma notícia publicada no *Jornal de Notícias* (2014).

Atividade II – Coesão lexical (reiteração e substituição)

O texto coeso recorre a repetições de palavras ou noções, necessárias ao estabelecimento de uma rede de sentido mas, ao mesmo tempo, evita as repetições inestéticas. Para isso, a língua possui processos de substituição que devem ser corretamente utilizados, em cadeias lexicais e de referência lógicas.

A **reiteração** (repetição) e a **substituição** são mecanismos de coesão lexical muito importantes.

- **Reiteração lexical**: **repetição da mesma palavra ou expressão**.
- **Substituição lexical**: substituição de uma unidade lexical por outras que com ela mantêm relações de sentido:
  - **sinonímia**: substituição de palavras ou expressões por sinónimos;
  - **hiperonímia / hiponímia**;
  - **holonímia / meronímia**.

1. Um dos processos mais comuns para evitar a repetição de palavras num texto é a **substituição** por um termo equivalente, de conteúdo geral (**hiperónimo**). Completa as frases seguintes usando o **hiperónimo** adequado.

   a. Garrett, Herculano e Camilo são os mais importantes _____ do Romantismo português.

   b. O amor, o ciúme, a traição, a solidão, a melancolia são _____ recorrentes na literatura romântica.

   c. Os escritores, os pintores, os escultores, os compositores românticos eram _____ cuja obra procurava espelhara sua sensibilidade.

   d. *Amor de Perdição*, *A Queda de um Anjo*, *O Bem e o Mal* são algumas das _____ que tornaram Camilo muito conhecido ainda em vida. São _____ que correspondiam ao gosto dos leitores da época.

2. Completa as frases, de forma a assegurar a sua **coesão lexical**. Em cada caso, usa o processo adequado para evitar a repetição das palavras ou expressões sublinhadas: **sinónimo** ou quase sinónimo, **hiperónimo-hipónimo**, **holónimo-merónimo**.

   a. Sempre que vejo as pinturas de Chagall fico emocionado. Os _____ do _____ são de uma beleza tocante.

   b. *A Mona Lisa* tem uma expressão difícil de definir. Não se destacam os olhos, o nariz ou a boca, porque o _____ parece irreal e o olhar é o centro do _____.

   c. A Luísa come tantos doces, que qualquer dia parece um quadro do Botero. _____ é devoradora de _____, _____, tudo o que tenha açúcar.



| Pintura de Botero

3. Lê o texto que se segue.

Afinal o quadro é de Da Vinci

A impressão digital descoberta num canto de um quadro até agora atribuído a um artista alemão do século XIX parece confirmar que se trata de uma tela de Leonardo Da Vinci, informa a revista Antiques Trade Gazette.

A pintura foi vendida em 1998, num leilão em Nova Iorque, por 19 mil dólares mas, se a nova atribuição for verdadeira, poderá alcançar os 150 mil milhões de dólares, segundo os peritos.

A datação pelo método do carbono-14 e as análises com raios infravermelhos da técnica do artista italiano permitem chegar também a essa conclusão, mas o que parece determinante é esse fragmento de impressão digital captado por uma câmara multiespectral. Segundo Peter Paul Biro, um perito forense em arte do Canadá, a impressão digital corresponde à ponta do dedo indicador e é «muito parecida» com a encontrada num São Jerónimo, do genial pintor renascentista, que está no Vaticano.



A obra em questão foi leiloada com o título *Jovem de Perfil com Vestido do Renascimento*, mas Martin Kemp (professor emérito de História de Arte da Universidade de Oxford) rebatizou-a como *La Bella Principessa*, e crê que o retrato representa o rosto de Bianca Sforza, filha de Bernardina de Corradis e Ludovico Sforza, duque de Milão, para o qual o mestre da Renascença trabalhou durante vários anos. Kemp acredita que o quadro terá sido pintado por Da Vinci, por volta de 1496, quando Bianca, então com 13 anos, casou com Galeazzo Sanseverino. A jovem viria a morrer três meses depois.

In imprensa *online*, Agosto de 2013.

4

3.1. Assinala as quatro expressões que, no texto, funcionam como **sinónimos** de quadro.

_____

3.2. Aponta, agora, as quatro **anáforas correferentes** do nome Leonardo da Vinci.

_____

4. Observa atentamente a imagem ao lado e redige um pequeno texto descritivo no qual utilizes três pares de **antónimos**.



_____
_____
_____
_____
_____
_____

5. Assinala e justifica a **reiteração** que confere coesão ao texto.

É evidente que a expressão «orelhas longas» não resulta apenas de uma descrição anatómica. Orelhas longas é aquele que sabe ouvir.

Na China antiga, os homens de «orelhas longas» eram considerados sábios e os taoístas falam da capacidade, que alguns homens têm, de receber uma «luz auricular». Eis também uma bela definição de música.

Gonçalo M. Tavares, *Breves Notas sobre Música*, Lisboa, Relógio D'Água, 2015.

_____
_____
_____

6. Lê o seguinte texto.

LUSA, 08-02-2011

Peixes em vias de extinção multiplicam-se para repovoarem rios



Na estação aquícola de Campelo, em Figueiró dos Vinhos, cinco espécies de peixes em vias de extinção multiplicam-se para repovoarem rios e ribeiras nacionais de onde são originárias. [...]

Antes de receberem os peixes, os tanques, que já foram viveiros de trutas, tiveram de ser preparados para "reproduzir, o mais possível, as condições verificadas no *habitat* natural", adiantou a técnica, exemplificando com a existência de algumas plantas.

A recriação foi mais longe e para que os peixes pudessem desovar como fariam na natureza foram colocados tufos naturais, desde lãs a raízes, ou pedras.

O acompanhamento diário passa pela alimentação – que pode incluir "mexilhão, ervilha, miolo de camarão, ração normal, flocos, minhocas, larvas de mosquito" – numa tentativa de que os peixes tenham uma alimentação variada como teriam na natureza.

5

A limpeza, a medição do caudal da água e a deteção de um eventual problema sanitário são preocupações constantes, mas a maior é o "sucesso" das espécies: "libertá-las no *habitat* natural com condições aceitáveis para a sobrevivência futura", notou.

Depois da multiplicação das espécies, o projeto vai enfrentar, no próximo mês, um novo desafio, com a reintrodução do ruivaco-do-oeste no rio Alcabrichel, em Torres Vedras.

Público [em linha, consult. 22-10-2015, com supressões]

6.1. Indica se o conteúdo das afirmações é verdadeiro ou falso, justificando.

a. ☐ Neste texto, a coesão lexical é assegurada pela reiteração e pela substituição.

_____

_____

b. ☐ Entre "espécies de peixes" (ll. 2-3) e "ruivaco-do-oeste" (l. 23) estabelece-se uma relação de parte-todo.

_____

_____

c. ☐ Entre "tufos naturais" (l. 14) e "lãs" (l. 14) a coesão lexical estabelece-se através de uma relação de hierarquia.

_____

_____

d. ☐ A expressão "mexilhão, ervilha, miolo de camarão" (ll. 15-16) contribui para a coesão lexical, pois é constituída por sinónimos.

_____

_____

Atividade III – Coesão referencial (uso anafórico dos pronomes)

Para evitar repetições e assegurar a coesão textual, um dos mecanismos fundamentais é o uso dos pronomes.

• A **pronominalização** consiste, precisamente, na substituição de um nome ou de um grupo nominal por um pronome (pessoal, possessivo, demonstrativo).

• A **anáfora** gramatical – é o recurso à pronominalização como retoma de uma palavra anterior, substituindo-a por um pronome.

• A **catáfora** – refere-se ao uso de um pronome que ocorre antes do nome para o qual remete.

1. No pequeno texto transcrito, foi usada a **pronominalização** para evitar a repetição da palavra assinalada (*música*). Sublinha os **pronomes** utilizados (**anáforas correferentes**).

A música é uma linguagem universal. Ela é entendida pelos seres humanos de qualquer lugar, que podem escutá-la de diferentes formas e lhe atribuem diversas emoções, o que a diferencia das restantes linguagens.

2. Reescreve o texto que se segue, recorrendo à **pronominalização** e a **expressões sinónimas** como processo de **substituição** das palavras ou expressões inadequadamente repetidas.

O gato trepou para a estante, num salto elegante. A dona do gato gritou, zangada: «Tobias, já para o chão!» O gato ignorou a ordem e instalou-se sobre uma caixa de porcelana antiga. Ana gritou uma vez mais ao gato, o gato nem olhou. Era um gato teimoso, um verdadeiro gato, que só fazia o que lhe apetecia. A dona chamou o gato, o gato não se mexeu ao som da voz da dona. A dona levantou-se, de repente, e o gato, assustado, saltou para o chão. Com o gato, saltou a caixa de porcelana, que se escaqueirou no tapete.



| Pintura de Andy Warhol

3. Sublinha os **pronomes** que funcionam como **catáforas** do nome sublinhado.

Ela dançava como uma deusa grega. Era aplaudida nos palcos da Europa. Um dia, em 1926, um acidente fatal levou-a para sempre, a grande bailarina Isadora Duncan.

4. Lê o texto inspirado no *cartoon* de Kornelija Koneska que junta 4 pinturas célebres (de Van Gogh, Munch, Vermeer e Leonardo da Vinci). Sublinha os **pronomes** que substituem os referentes assinalados.



*A **Rapariga do brinco de pérola** tem a mania de que é a **Mona Lisa** da Holanda. Esta não lhe dá importância e até a convidou para um passeio. Levou-a à ponte do* **Grito** *de Munch, mas ela não teve medo e até sugeriu uma* selfie *dela e da outra. O céu de Van Gogh iluminava-as e dava-lhes uma luz que as tornava ainda mais belas.*

5. Nas frases a seguir, os termos em destaque foram substituídos, para evitar repetição de palavras. Sublinha as palavras substitutas e numera de 1 a 3 cada frase, segundo o tipo de substituição realizada, conforme o código:

   1. **pronominalização**
   2. **vocábulo generalizador (hiperónimo)**
   3. **sinónimo ou quase sinónimo**

a. Vieira, Garrett, Herculano, Eça, Antero foram escritores que se envolveram diretamente na política, o que lhes trouxe problemas de vária ordem.

Processo de substituição n.º:
Palavras/expressões substitutas:

b. Não é possível ter um conhecimento, mesmo geral, da literatura portuguesa, excluindo *Os Maias*, de Eça de Queirós, muito simplesmente porque este romance e o seu autor são marcos literários incontornáveis.

Processo de substituição n.º:
Palavras/expressões substitutas:

7

c. A vida de Antero de Quental está espelhada nos *Sonetos Completos*. A sua biografia é tão dramática como os sonetos deixam adivinhar.

d. A Lisboa do século XIX era uma cidade sem saneamento. Atravessavam-na ares insalubres que a tornavam doentia e perigosa.

e. Nos últimos anos da sua longa vida, António Vieira dedicou-se à compilação dos sermões e outros escritos. A vasta obra do Jesuíta permanece como um dos marcos maiores da literatura portuguesa.

Processo de substituição n.º:
Palavras/expressões substitutas:

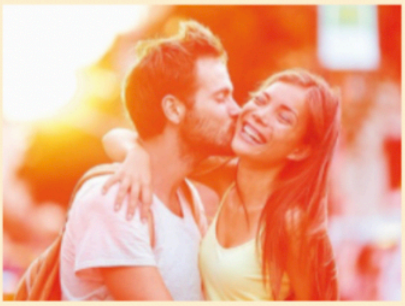
Processo de substituição n.º:
Palavras/expressões substitutas:

Processo de substituição n.º:
Palavras/expressões substitutas:

6. Lê o texto que se segue.

Amor idealizado

Para já, os números indicam que os adolescentes de hoje se apaixonam tanto como os de outras gerações, embora haja condicionantes muito diferentes. [...] "Nem todos os adolescentes se apaixonam da mesma maneira porque todos são indivíduos diferentes", diz Luísa Amaral. As "vivências pessoais que cada um traz são fator primordial dessa diferença", influenciando, desde logo, os "primeiros amores". [...]



shutterstock.com

Nós, adolescentes, diz Manuel, estudante de 17 anos, "muitas vezes perguntamos uns aos outros: com quem te imaginas a casar?" E a verdade é que "há raparigas, que são nossas amigas, que são os nossos grandes amores platónicos". É com elas que, de facto, "nos imaginamos a casar". São amigas, conhecem-nas bem e gostam muito da personalidade delas. "Dou-me tão bem com ela, sei que ela está lá, e é com ela que eu falo de tudo, no fundo". [...] Imaginam a mulher ideal, mas a quem, no fundo, têm que "encontrar sempre defeitos para poder ser ideal, para podermos vir a viver juntos".

CASTRO, Ana Vieira de (2011). "O primeiro amor". *Pais & Filhos*, 08-04-2011 [em linha, consult. 23-10-2015, com supressões]

6.1. Tendo em conta o contexto de ocorrência, associa cada pronome sublinhado no texto (coluna A) ao respetivo antecedente (coluna B).

Coluna A		Coluna B
1. *"se"* (l. 2)		**a.** *"os números"* (l. 1)
2. *"os"* (l. 3)		**b.** *"Luísa Amaral"* (ll. 7-8)
3. *"que"* (l. 14)		**c.** *"indivíduos"* (l. 7)
4. *"elas"* (l. 14)		**d.** *"os adolescentes"* (ll. 1-2)
5. *"nas"* (l. 15)		**e.** *"raparigas"* (l. 13)
6. *"delas"* (l. 16)		**f.** *"os nossos grandes amores platónicos"* (l. 14)
7. *"quem"* (l. 17)		**g.** *"a mulher ideal"* (l. 17)
		h. *"adolescentes"* (l. 12)

8

6.2. Explica de que forma o uso anafórico de pronomes contribui para a coesão referencial de um texto.

---

7. Com base nas regras indicadas, pronominaliza os pronomes sublinhados.

Regra		Exemplo	
Depois do verbo, o pronome liga-se a este por hífen. A sua forma depende da terminação do verbo.	Se a forma verbal termina em vogal ou ditongo oral, utiliza-se *o/a/os/as*.	*Eu vi o rapaz.*	**a.**
		Louvo a tua ação.	**b.**
	Se a forma verbal termina em *-r, -s* ou *-z*, utiliza-se *lo/la/los/las*. O mesmo se passa com *nos, vos* e *eis*.	*Vou procurar o rapaz.*	**c.**
		Vês o rapaz?	**d.**
		Ele faz o trabalho.	**e.**
		Não vos dou o trabalho.	**f.**
		Não nos dão o trabalho.	**g.**
		Eis o trabalho.	**h.**
	Se a forma verbal termina em ditongo nasal, utiliza-se *no/na/nos/nas*.	*Eles fazem o trabalho.*	**i.**
O pronome pessoal coloca-se antes do verbo:	em frases negativas ou que contêm uma palavra negativa (*ninguém, nenhum, sem, nunca, jamais, nada*).	*Ninguém viu o rapaz.*	**j.**
	em frases iniciadas por pronomes ou determinantes interrogativos (*Que? Quem?*) ou por advérbios interrogativos (*Como? Onde? Quando?*)	*Quem viu o rapaz?*	**k.**
		Quando viram o rapaz?	**l.**
	em frases em que o verbo é antecedido por certos advérbios (*bem, mal, ainda, também, já, sempre, só, talvez*).	*Talvez tenham visto o rapaz.*	**m.**
	em frases em que o sujeito inclua a palavra *ambos, todo, tudo, alguém, outro, qualquer*.	*Todos viram o rapaz.*	**n.**
	em orações subordinadas.	*Se virem o rapaz, avisem.*	**o.**

8. No futuro do indicativo e no condicional, o pronome coloca-se no interior do verbo, separando-se dele por hífens.

   Ex.: Eu visitarei o rapaz. Eu visitá-lo-ei.

   8.1. Conjuga pronominalmente o verbo *amar*, no futuro e no condicional.

	Simples	Composto
Futuro do indicativo		
Condicional		

9

Atividade IV – Coesão frásica

A **coesão frásica**, que consiste na interligação dos elementos dentro da frase, considerada como um todo, recorre a diversos mecanismos:

- **concordância**, em género e número, entre o sujeito e o verbo do predicado, bem como entre o núcleo nominal (nome ou pronome) e os respetivos determinantes, quantificadores e adjetivos;
- adequação dos **conectores** que ligam as diversas orações de uma frase complexa;
- adequação da **preposição** exigida pelo verbo (regência verbal) ligando-o ao complemento por ela introduzido.

1. As frases transcritas à esquerda **não têm coesão.**

1.1. Lê-as e estabelece, com as afirmações à direita, as correspondências que explicam o erro gramatical que lhes retira a coesão.

1	*O cão da minha irmã, tal como aconteceu com o meu cão, foram trazidos de um canil.*	Erro de concordância: o sujeito está no singular e o verbo do predicado está no plural.	a
2	*As pessoas apreciam de ficar sentadas a olhar o mar batido pelas ondas.*	Erro de concordância: o sujeito está no plural e o verbo do predicado está no singular.	b
3	*A população andava descontente e começaram a protestar contra a situação.*	Erro de concordância: o verbo usado é impessoal, por isso, usa-se no singular	c
4	*Ontem, na praia, haviam imensas pessoas, apesar de ser inverno.*	Erro de regência: a preposição usada não é pedida pelo verbo.	d
5	*A minha vizinha disse à minha mãe que discordava com as obras no prédio.*	Erro de regência: o verbo não é regido por preposição	e
6	*A minha mãe respondeu para a minha vizinha que as obras são mesmo necessárias.*	Erro de conexão: as duas frases simples, que constituem a frase complexa, estão ligadas por um conector inadequado.	f
7	*Cinema e música são, sem dúvida, as artes que eu mais gosto.*		
8	*A obra de Grão Vasco e a de Josefa de Óbidos ocupa lugar de relevo na arte em Portugal.*		
9	*Esqueci-me da chave dentro do automóvel, mas estava com pressa.*		
10	*Poderá ocorrer outros atentados terroristas.*		

1.2. Corrige as frases de forma a devolver-lhes a **coesão.**

1. O cão da minha irmã, tal como aconteceu com o meu cão, _____
2. As pessoas apreciam _____
3. A população andava descontente _____
4. Ontem, na praia, _____
5. A minha vizinha disse ã minha mãe _____
6. A minha mãe respondeu _____
7. Cinema e música são, sem dúvida, as artes _____
8. A obra de Grão Vasco e a de Josefa de Óbidos _____
9. Esqueci-me da chave dentro do automóvel, _____
10. _____

10

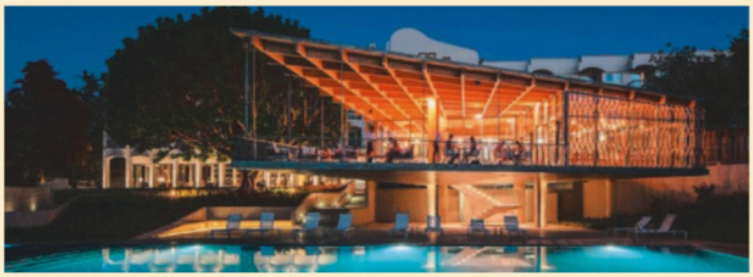
2. Lê o texto que se segue.

Pedro queria ser cineasta, calhou-lhe a arquitetura: o maior prémio ibérico é dele

Deram-lhe um hotel antigo e degradado para salvar, ele devolveu um hotel reabilitado e contemporâneo – mas sem desrespeitar a identidade do espaço. Fê-lo com "inteligência e sensibilidade", diz o júri do prémio mais importante de arquitetura da Península Ibérica. Prémio que é dele, português. [...]

"É sempre bom ganhar prémios numa área tão difícil como a arquitetura. É um incentivo a continuar, que nos diz que estamos na direção certa", diz ao *Expresso*. "A arquitetura é uma atividade de maratonistas" – tendo a crise em Portugal obrigado os arquitetos a adaptar-se e a tornar-se mais interdisciplinares.

DELIMBEUF, Katya (2015). *Expresso*, 02-07-2015 [em linha, 23-11-2015, com supressões]



2.1. Explicita a regra de concordância que justifica:

a. o masculino em "dele" (título) e em "ele" (l. 1);

_____

b. o masculino singular em "antigo e degradado" (l. 1);

_____

c. o masculino singular em "antigo e degradado" (l. 1);

_____

3. Completa as frases, respeitando a concordância entre o nome e o adjetivo.

a. Achei a engenheira e o arquiteto _____ (simpático).
b. Os arquitetos desejam admiração e carinho _____ (público).
c. O trabalho foi feito com inteligência e sensibilidade _____ (sóbrio).
d. O trabalho foi feito com sensibilidade e raciocínio _____ (rigoroso).
e. O trabalho de Pedro é marcado por _____ (criativo) inteligência e sensibilidade.

4. Completa as frases, respeitando as regras de concordância entre o sujeito e o verbo.

a. Ontem, o arquiteto e a engenheira _____ (fazer) um excelente trabalho.
b. Eu e o júri _____ (apreciar) o trabalho de Pedro.
c. Tu e os restantes visitantes _____ (gostar) do trabalho de Pedro?
d. O talento, a sensibilidade, o rigor, nada _____ (faltar) a Pedro quando ele fez o trabalho.
e. Amanhã a engenheira ou o arquiteto _____ (terminar) o trabalho.

f. Nem a engenheira nem o arquiteto se _____ (desconcentrar) durante todo o processo.

g. Júri, público e concorrentes, cada um _____ (ter) a sua opinião relativamente a quem _____ (dever) ganhar o prémio.

h. Atualmente, a maior parte dos hotéis não se _____ (encontrar) em estado de degradação.

5. Completa, explicitando e exemplificando, as regras de concordância entre o sujeito e o predicado.

a. Numa oração relativa introduzida pelo pronome *quem* com função de sujeito, o verbo vai para a _____ pessoa do _____: *Fui eu quem* _____ (escrever) *a carta.*

b. Numa oração relativa introduzida pelo pronome *que* com função de sujeito que tem como antecedente uma expressão partitiva como *um dos* ou *uma das* (+ nome), o verbo da oração relativa vai para a _____ pessoa do _____: *É um dos raros homens que* _____ (ter) *o mundo nas mãos* (Augusto Abelaira, *O Nariz de Cleópatra*).

c. Depois de *um dos que* (ou *um daqueles que*) com função de sujeito, o verbo vai para a _____ pessoa do _____: *Eu era uma das que não* _____ (faltar) *às aulas do Vitorino Nemésio.* Por vezes, omite-se o *um*: *Ele é dos que* _____ (arrastar) *multidões.*

d. Se o sujeito for constituído pelos pronomes *isto, isso, aquilo, tudo, o que* (= *aquilo que*), e se o verbo for *ser* ou *parecer*, este concorda com o predicativo: *Isso* _____ (ser) *ossos do ofício.*

e. Quando o sujeito do verbo *ser* é uma expressão de sentimento coletivo como *o resto* ou *o mais*, o verbo concorda com o predicativo: *O resto* _____ (ser) *atributos sem importância* (Miguel Torga, *Vindima*).

BERGSTRÖM, Magnus e REIS, Neves (2000). *Prontuário Ortográfico e Guia da Língua Portuguesa* (39.ª ed.). Lisboa: Editorial Notícias [p. 108, adaptado]

Atividade V – Coesão interfrásica

Quando falamos ou escrevemos, usamos frases simples (constituídas por uma oração), mas sobretudo usamos frases complexas (constituídas por duas ou mais orações). Para que aquilo que dizemos ou escrevemos faça verdadeiramente sentido, é necessário **articular as frases e dar-lhes coesão**. A coesão entre as frases é conseguida através da **coordenação**, da **subordinação** e da articulação feita por outros **marcadores discursivos e conectores**, como os **advérbios conectivos**.

1. Lê as citações abaixo transcritas.

A. Atroz contradição a do ciúme; nasce do amor e mata o amor.

Simone de Beauvoir

B. Cada homem deve inventar o seu caminho.

Jean-Paul Sartre

1.1. Considera a primeira citação. Transforma as duas frases simples numa frase complexa, estabelecendo uma conexão adequada, indicando o seu tipo.

1.2. Expande a segunda citação, acrescentando-lhe a frase ***A escolha faz-nos livres***, de forma a estabelecer sucessivamente um nexo de:

a. causa _____

b. consequência _____

c. concessão _____

d. condição _____

2. Completa a narrativa ilustrada pela imagem, com os **marcadores discursivos** e os **conectores** adequados, inscritos na caixa.

quando *nunca* *para sempre* *desde*
era o dia *já* *pela primeira vez*
depois *muitos anos depois*

Dançavam _____ o anoitecer.
_____ do aniversário dela, _____ ele lhe disse que a amava, _____. _____ convidou-a para irem ver o mar e, sem saberem como, _____ estavam nas nuvens.
_____, continuavam a celebrar aquele dia e _____ deixaram de ir à praia que testemunhara o milagre só deles. _____.



| Pintura de Duy Huynh

3. Lê o texto, sublinhando os conetores que lhe conferem coesão interfrásica.

Martin Luther King
[Washington – 23 de agosto de 1963]

Em defesa dos direitos civis

Há cerca de cem anos, um grande americano, à simbólica sombra do qual nos encontramos, assinou a Proclamação de Emancipação. Esse momentoso decreto surgiu como um grande farol de esperança para milhões de escravos negros causticados pelas chamas de uma abrasadora injustiça. Surgiu como um alegre amanhecer para pôr fim à longa noite de cativeiro.

Cem anos mais tarde, porém, somos forçados a encarar o trágico facto de que o negro ainda não é livre. Cem anos mais tarde, a vida do negro é ainda tristemente manietada pelas algemas da segregação e pelos grilhões da discriminação. Cem anos mais tarde, o negro vive numa ilha solitária de pobreza no meio de um grande oceano de prosperidade material. Cem anos mais tarde, o negro ainda definha nas margens da sociedade americana, e vê-se exilado na sua própria terra. Por isso, viemos hoje aqui, para falar desta horrível situação.

Em certo sentido, viemos à capital do nosso país para levantar um cheque. Quando os arquitetos da nossa república redigiram as admiráveis palavras da Constituição e da Declaração de Independência, assinaram uma nota promissória que seria herdada por todos os Americanos. [...] Por isso viemos levantar este cheque, um cheque que nos pagará a riqueza da liberdade e a segurança da justiça. Também viemos até este lugar consagrado para relembrar à América a extrema urgência do *agora*. Não é tempo de nos darmos ao luxo de acalmar ou de tomar o tranquilizante do "gradual". *Agora* é o momento de realizar as promessas da democracia.



Bonil, "Martin Luther King", *World Press Cartoon – Cascais* 2014. Lisboa: Babel [p. 173]

ROBALO, Manuel e MATA, Miguel (2011). *50 Grandes Discursos da História*. Lisboa: Edições Sílabo [pp. 177-178]

13

3.1. Completa o quadro, transcrevendo os conectores sublinhados e explicitando a sua função.

	Conectores	Função
Ligação de orações	*"como"* (ll. 3, 4)	**a.**
	b.	Estabelece uma relação de finalidade.
	c.	**d.**
	e.	Estabelece uma ideia de ligação (listagem aditiva).
	"ou" (l. 30)	**f.**
Ligação de frases	**g.**	**h.**
	i.	**j.**
Ligação de parágrafos	**k.**	**l.**

4. Prossegue a leitura do texto, completando-o com conectores adequados.

Seria fatal para a nação não levar a sério a urgência do momento _____ subestimar a determinação do negro. Este sufocante verão do legítimo descontentamento do negro não terminará _____ não chegar um refrescante outono de liberdade e igualdade. O ano de 1963 não é um fim, _____ um princípio. Os que pensam que o negro apenas precisava de uma válvula de escape e agora vai ficar tranquilo terão um rude despertar _____ a nação regressar à sua vida de sempre. Não haverá descanso nem tranquilidade na América _____ o negro não vir garantidos os seus direitos de cidadania. Os turbilhões da revolta continuarão a abalar os alicerces da nação _____ nascer o luminoso dia da justiça.

_____ há uma coisa que tenho de dizer ao meu povo, que se encontra no quente umbral do palácio da justiça. No processo de conquista do lugar que é nosso por direito, não podemos ser culpados de atos condenáveis. Não procuremos satisfazer a nossa sede de liberdade bebendo da taça da amargura e do ódio. Devemos tratar sempre a nossa luta no plano elevado da dignidade e da disciplina. Não devemos permitir que o nosso protesto criativo degenere em violência física. Teremos que nos elevar continuamente ao grandioso nível de responder à força física com a força da alma. A maravilhosa e nova militância que tomou conta da comunidade negra não nos deve levar a desconfiar de todos os brancos, _____ muitos dos nossos irmãos brancos, _____ demonstra a sua presença hoje aqui, já chegaram à conclusão de que o seu destino está ligado ao nosso _____ que a sua liberdade está indissociavelmente ligada à nossa.

ROBALO e MATA, *Op. cit.* [pp. 178-179, adaptado]

5. Introduz conectores no texto apresentado de modo a articulares melhor as ideias.

Aposta na formação

Aprender a trabalhar com o *Moodle*, a colocar a voz ou a manter uma postura correta nas aulas são apenas alguns dos motivos que têm levado os alunos da Universidade do Porto a frequentar um curso de formação durante um mês.

Pretende-se permitir aos alunos o contacto com as novas tecnologias e trabalhar competências pessoais essenciais dentro e fora da sala de aula. Os primeiros cursos contaram com lotação esgotada, revelando uma resposta excelente dos estudantes.

Desenvolver competências diversificadas deve ser uma preocupação do jovem do novo milénio.

Atividade VI – Coesão temporal

A coesão temporal advém da **sequencialização das frases** segundo uma lógica de tempo. Para isso, é necessário usar adequadamente as diversas expressões com valor temporal: os **advérbios**, as expressões que indicam **ordenação / sequencialização temporal**, as **datas**; é igualmente importante a utilização **correlativa dos tempos verbais**.

1. Sublinha, no texto, todas as **expressões temporais** que lhe conferem coesão.

Antero de Quental

Antero de Quental nasceu nos Açores, em 18 de abril de 1842. Aos 16 anos estudava Direito em Coimbra, onde se destacou como orador, poeta e líder estudantil. Tinha 19 anos quando, em 1861, publicou os *Sonetos*. Em 1865, envolveu-se na «Questão Coimbrã», mudou-se, no ano seguinte, para Lisboa, e um ano depois para Paris. Em 1869, de novo em Lisboa, fundou o jornal *A República* e, em 1871, concebeu as «Conferências Democráticas do Casino», imediatamente proibidas.

Mas o ímpeto de Antero não desmobilizou, e ele colaborou na criação de associações operárias, escreveu artigos para divulgação das ideias revolucionárias, desenvolveu a sua poesia. Ainda em 1872, publicou *Primaveras Românticas*, participou na fundação da Associação Fraternidade Operária e do Partido Socialista e, em 1886, publicou *Sonetos Completos*. Em 1890 presidiu à Liga Patriótica do Norte, em resposta ao *Ultimatum*.

Em 5 de junho de 1891, atormentado pela doença psíquica, regressou aos Açores e, três meses depois, a 11 de setembro do mesmo ano, suicidou-se, num banco de jardim de Ponta Delgada, a sua cidade natal.

1.1. Comenta a **ordenação cronológica** da informação.

_____

_____

_____

2. Lê, com atenção, a pequena narrativa de Gonçalo M. Tavares.

Os sábios

Descia Mercatore umas pequenas escadas quando deparou com o filósofo, pobremente vestido, sentado no chão, contra a parede, a comer lentilhas.

Arrogante, mais do que era seu costume, cheio de vaidade pela riqueza que ostentava, e pelo estômago farto, disse, para Diógenes:

– Se tivesses aprendido a bajular o rei, não precisavas de comer lentilhas.

E riu-se depois, troçando da pobreza evidenciada por Diógenes. O filósofo, no entanto, olhou-o ainda com maior arrogância e altivez. Já tivera à sua frente Alexandre, o Grande, quem era este, agora? Um simples homem rico?

Diógenes respondeu. À letra:

– E tu – disse o filósofo – se tivesses aprendido a comer lentilhas, não precisavas de bajular o rei.

Mercatore fingiu um sorriso fraco, mas ficou estarrecido. Afastou-se rapidamente.

Gonçalo M. Tavares, *Histórias Falsas*, Lisboa, Editorial Caminho, 2014.

2.1. Preenche o quadro com as **expressões de valor temporal** que organizam o texto e lhe conferem **coesão.**

VALOR	EXPRESSÕES TEMPORAIS
Advérbios que organizam cronologicamente a ação	
Conjunção temporal	
Forma verbal: ação anterior	
Formas verbais: organização correlativa, sequencial das ações.	

15

2.2. Explica a ordenação correlativa dos tempos verbais.

_____
_____
_____
_____
_____

3. A **coerência** e a **coesão** são propriedades que <u>se complementam</u> no texto. Pode haver textos coerentes que carecem de coesão, tal como pode haver textos coesos sem coerência. Lê, com atenção, os textos **A** e **B** e responde à pergunta colocada à direita. Deves justificar as respostas.

A – *Entrei no café. Procurei uma mesa. Despi o casaco. Sentei-me. Pedi uma bica. Peguei no jornal. Bebi o café. Li o jornal. Olhei em volta. Vi as horas. Chamei o empregado. Pedi a conta. Paguei. Levantei-me. Vesti o casaco. Saí.*

Falta coesão ou coerência ao texto?

B – *Entrei no café, sentei-me e pedi uma bica. O café faz muito bem à saúde e, por isso, nos Estados Unidos, agora bebe-se muito café. Nos Estados Unidos também se come muita comida de plástico que, aliás, é exportada para todo o mundo. O café que eu bebi era delicioso. Os hambúrgueres, por exemplo,*

Falta coesão ou coerência ao texto?



Atividade VII – Revisão dos textos escritos

1. Corrige os erros de pontuação nos excertos apresentados

a. A Quinta das Carvalhas uma das mais antigas do Douro é, a joia da coroa da Real Companhia Velha.

_____
_____

b. Ao, almoço (o responsável) pela quinta é pressionado; por outros viticultores para libertar, o macho mas o dono, tem muito trabalho para ele cuida de 40 hectares de vinha tradicional e entre elas algumas com mais, de 70 anos.

_____
_____
_____

c. Álvaro diz os muros são parte da nossa identidade. Não acha! Já viu muros mais originais...

_____

16

d. Sinopse do grego, *synopsis* significa, aproximadamente visão, de conjunto ou, seja aquilo que, se abarca numa vista de olhos!

_____
_____

e. De uma forma geral - no sentido que nos importa o termo aplica-se, ao resumo de uma ação completa há sinopses: para todos os gostos e todos os efeitos?

_____
_____

f. No cinema europeu por exemplo: a sinopse é indispensável mas no, campo literário pode, ser útil ao jovem escritor se quiser interessar um editor - ou certo tipo de editor) no seu projeto...

_____
_____

g. Podemos; falar numa variada gama de, textos sinópticos desde a contracapa ou badana de um livro mais ou menos publicitários... ao resumo com que muitos escreventes substituem a crítica ou o sumário; com propósito didático.

_____
_____
_____

2. Substitui os vocábulos repetidos nos excertos abaixo transcritos.

A. Cabo Verde é um daqueles países que, antes de se visitar, já se visitou. Os relatos dos que estiveram em Cabo Verde ou viveram em Cabo Verde contam-nos todos os pormenores acerca das pessoas de Cabo Verde, das paisagens, da cultura de Cabo Verde. Cabo Verde seria o primeiro PALOP onde gostaria de dar um concerto. Já demos concertos em África, mas nunca em nenhum país como Cabo Verde que tem a língua portuguesa como língua oficial. Gostaria muito de visitar e trabalhar em Cabo Verde.

Texto adaptado de um artigo publicado na revista *Noticias Magazine* (junho de 2014).

_____
_____
_____
_____
_____
_____

B. Os cogumelos são habitantes de outro reino

Os cogumelos não são plantas nem animais. O reino dos cogumelos engloba os bolores, as leveduras e os fungos com grandes corpos frutíferos – os familiares cogumelos. É um mundo à parte, constituído por uma miríade de organismos essenciais à vida no planeta. Os cogumelos são os grandes recicladores da natureza porque, ao contrário das plantas, os cogumelos não conseguem sintetizar os seus próprios alimentos. Os cogumelos são especialistas na decomposição de resíduos orgânicos para libertar os elementos que albergam no interior, como o carbono ou o azoto, que são aproveitados por muitas outras espécies.

Aquilo que conhecemos popularmente como cogumelo é, em rigor, a parte externa – o fruto – de um determinado tipo de fungo. No entanto, os cogumelos são muito mais do que uma iguaria apreciada ou um belo adorno florestal.

Texto adaptado a partir de Eva van den Berg, *National Geographic*, n.° 169, abril 2015, p. 21.

_____
_____

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

3. Lê os textos apresentados.

Retrato em movimento

Era uma vez um pintor que tinha um aquário e, dentro do aquário, um peixe encarnado. Vivia o peixe tranquilamente acompanhado pela sua cor encarnada, quando a certa altura começou a tornar-se negro a partir digamos – de dentro. Era um nó negro por detrás da cor vermelha e que, insidioso, se desenvolvia para fora, alastrando-se e tomando conta de todo o peixe. Por fora do aquário, o pintor assistia surpreendido à chegada do novo peixe.

O problema do artista era este: obrigado a interromper o quadro que pintava e onde estava a aparecer o vermelho do seu peixe, não sabia o que fazer agora da cor preta que o peixe lhe ensinava. Assim, os elementos do problema constituíam-se na própria observação dos factos e punham-se por uma ordem, a saber: 1.º – peixe, cor vermelha, pintor; em que a cor vermelha era o nexo estabelecido entre o peixe e o quadro, através do pintor; 2.º – peixe, cor preta, pintor em que a cor preta formava a insídia do real e abria um abismo na primitiva fidelidade do pintor. Ao meditar acerca das razões por que o peixe mudara de cor precisamente na hora em que o pintor assentava na sua fidelidade, ele pensou que, lá de dentro do aquário, o peixe, realizando o seu número de prestidigitação, pretendia fazer notar que existia apenas uma lei que abrange tanto o mundo das coisas como o da imaginação. Essa lei seria a metamorfose. Compreendida a nova espécie de fidelidade, o artista pintou na sua tela um peixe amarelo.

Herberto Helder, *Retrato em Movimento*. Lisboa: Ulisseia, 1967, p. 26.

Teoria das cores

Era uma vez um pintor que tinha um aquário com um peixe vermelho. Vivia o peixe tranquilamente acompanhado pela sua cor vermelha até que principiou a tornar-se negro a partir de dentro, um nó preto atrás da cor encarnada. O nó desenvolvia-se alastrando e tomando conta de todo o peixe. Por fora do aquário o pintor assistia surpreendido ao aparecimento do novo peixe.

O problema do artista era que, obrigado a interromper o quadro onde estava a chegar o vermelho do peixe, não sabia o que fazer da cor preta que ele agora lhe ensinava. Os elementos do problema constituíam-se na observação dos factos e punham-se por esta ordem: peixe, vermelho, pintor – sendo o vermelho o nexo entre o peixe e o quadro através do pintor. O preto formava a insídia do real e abria um abismo na primitiva fidelidade do pintor.

Ao meditar sobre as razões da mudança exatamente quando assentava na sua fidelidade, o pintor supôs que o peixe, efetuando um número de mágica, mostrava que existia apenas uma lei abrangendo tanto o mundo das coisas como o da imaginação. Era a lei da metamorfose.

Compreendida esta espécie de fidelidade, o artista pintou um peixe amarelo.

Herberto Helder, *Os Passos em Volta*. Lisboa: Assírio & Alvim, 1994, pp. 21-22.

3.1. **Atenta** nos elementos paratextuais e **regista** os traços caracterizadores dos dois textos, selecionando semelhanças e diferenças.

_____
_____
_____

18

3.2. **Indica** qual das duas versões é, na tua opinião, a mais perfeita, justificando.

_____
_____
_____
_____

3.3. **Reflete** acerca do trabalho do escritor e na importância do aperfeiçoamento de texto.

_____
_____
_____
_____
_____

4. **Reescreve** os textos apresentados de modo a aperfeiçoá-lo. **Faz** as alterações que considerares necessárias. Os textos apresentam vários erros.

A – As sociedades

Na sociedade atual a aparência são protagonistas e tem importância a diferentes níveis, na minha opinião pessoal.



Penso, q a imagem adquiriu uma grande importância devido aos avanços da tecnologia. Como a quantidade de informação aumentou na sociedade mundial, a imagem acaba, sempre, por captar mais atenção devido à cor, ao movimento e ao efeito imediato que produzem. A sociedade priviligia o efeito imediato que a imagem em sentido abrangente veicula verificando-se a sua proliferação, afetando as diferentes camadas sociais e grupos da mesma idade, através dos jogos, dos telemóveis, dos cartazes publicitários ora informativos, da televisão, dos computadores, etc..., por exemplo.

A imagem acaba por sobressair mais do que a própria mensagem transmitida, ficando o Texto, a palavra, a informação que a imagem transportam perdidos. Por este motivo, os indivíduos tendem a deixarem-se enganar pela aparência. As pessoas acaba por perder os hábito de comunicar umas com as outras pessoalmente e apenas o conseguem fazer a partir dos objetos tecnológicos, à distância. Este facto, a médio ou longo prazo poderá conduzir a novas e não controladas Crises sociais.

Vou terminar com os avanços tecnológicos tão reconhecidos e valorizados do séc. 20, eles acabam também por trazer consigo inúmeros perigos e desvantagens, maioritariamente a nível social. A sociedade da aparência, do imediato e da imagem fácil deverá ser substituídas por uma valorização dos humanos enquanto imagem da sociedade.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

B – *Os Maias*

Hoje porque me foi pedido na aula de português vou dar a minha opinião pessoal sobre um história muito dramática que li.

Todos conhecem *Os Maias*, um grande livro da literatura do século XVIII, que em má hora coube a um escritor escrever. Lembro da cena do Teatro da Trindade (capítulo XVI), porque ele termina com uma revelação.

Um excelente exercício (aviso que são dificilissimos) será com o lápis na mão ir detetando os vários pontos de vista. A tal utilização do discurso indireto livre, que Eça é um grande perito, levanta muitos pontos de dúvida.

Acha o leitor estranho que eu lhe proponha um exercício por este capítulo de lápis na mão? Pois pode usar um outro processo mais moderno para assinalar, mas não se prive do exercício. Ainda direi que as leituras atentas e anotadas de alguns grandes escritores substitui poucos manuais de escrita criativa, com as vantagem de ficar mais em conta. Tomem-se meia dúzia de contos de Tchékhov. Valem por muitos workshops de escrita.

20

Proposta de correção

Atividade I

1.

1.1. Compatibilidade entre os elementos do texto e o conhecimento do mundo. Adequação comunicativa.

2.

2.1. O poeta não respeita o princípio da redundância.

2.2. A redundância – repetição da expressão "tinha uma pedra" – é intencional, pois o poeta deseja sublinhar a ideia de obstáculo contida na metáfora da pedra, um obstáculo que, referido repetidamente traduz a noção de permanência, logo, de grande dificuldade na sua superação; enfim, um obstáculo marcante na vida do sujeito poético.

3.

a. Tudo o que se relacione com o mito de D. Sebastião é um tema <u>universal</u>.
Tudo o que se relacione com o mito de D. Sebastião é um tema de que em gosto muito.

b. O povo português tem tendência para o fatalismo e, por isso, é <u>muito alegre</u>.
O povo português tem tendência para o fatalismo e, por isso, é um pouco melancólico.

4.

4.1.

4.1.1. **a.** No primeiro parágrafo estabelece-se uma comparação entre determinado professor e os trovadores medievais, marcada pela semelhança / parecença (o efeito que tem nos alunos é semelhante ao efeito que os trovadores tinham nos peregrinos analfabetos).

4.1.2. **a.** Ao ler (causa), o professor proporcionava conhecimento aos alunos, abrindo-lhes os olhos (efeito).

5.

Excerto A – Trata-se do único excerto coerente com o texto, revelando continuidade semântica relativamente ao que foi dito (cf. manutenção dos referentes anteriormente apresentados – professor que cativa através da leitura).

6.

Os parágrafos que não apresentam contabilidade entre as ocorrências textuais e o nosso conhecimento do mundo, ou lógica nas relações intratextuais (relação com o título, continuidade, lógica interna) são os seguintes: segundo, quarto e sexto.

Atividade II

1.

a. escritores;
b. sentimentos;
c. artistas;
d. obras; novelas / romances / narrativas.

2.

a. quadros; pintor;
b. rosto; quadro;
c. Ela; chocolates; bolachas; gelados.

3.

3.1. tela, pintura, obra, retrato;
3.2. artista italiano, genial pintor renascentista; mestre da Renascença; Da Vinci.

4.

Esta *Mona Lisa* é feia e bonita, é antiga e moderna, mostra-se e esconde-se.

5.

Reiteração da expressão "orelhas longas" em diversas aceções, para chegar a uma conclusão: a importância da música depende da capacidade de ouvir e não apenas da música em si. É um ato de comunicação, como toda a arte.

6.

6.1. a. V – A reiteração está presente na repetição das palavras "espécies" e "peixes", por exemplo; a substituição está presente no recurso à hiperonímia (ex. "alimentação" / "mexilhão, ervilha, miolo de camarão, ração normal, flocos, minhocas, larvas de mosquito").

b. F – Entre "espécies de peixes" e "ruivaco-do-oeste" estabelece-se através de uma relação de hiperonímia (sendo o primeiro hiperónimo do segundo).

c. V – Entre "tufos naturais" e "lãs" a coesão lexical estabelece-se uma relação de hierarquia, que é concretizada pela hiperonímia (sendo "tufos naturais" o hiperónimo e "lãs", o hipónimo).

d. F – A expressão "mexilhão, ervilha, miolo de camarão" contribui para a coesão lexical, pois é constituída por hipónimos de hiperónimo "alimentação".

Atividade III

1.

A música é uma linguagem universal. Ela é entendida pelos seres humanos de qualquer lugar, que podem escutá-la de diferentes formas e lhe atribuem diversas emoções, o que a diferencia das restantes linguagens.

2.

O gato trepou para a estante, num salto elegante. A sua dona gritou, zangada: "Tobias, já para o chão!" O animal ignorou a ordem e instalou-se sobre uma caixa de porcelana antiga. Ana gritou-lhe uma vez mais, Tobias nem olhou. Era um bichano teimoso, um verdadeiro felino, que só fazia o que lhe apetecia. A mulher chamou-o, ele não se mexeu ao som da sua voz. Ela levantou-se de repente, e o bicho, assustado, saltou para o chão. Com ele saltou a caixa de porcelana, que se escaqueirou no tapete.

3.

Ela dançava como uma deusa grega. Era aplaudida nos palcos da Europa. Um dia, em 1926, um acidente fatal, levou-a para sempre, à grande bailarina Isadora Duncan.

4.

A **Rapariga do brinco de pérola** tem a mania de que é a **Mona Lisa** da Holanda. Esta não lhe dá importância e até a convidou para um passeio. Levou-a à ponte do **Grito** de Munch, mas ela não teve medo e até sugeriu uma selfie dela e da outra. O céu de Van Gogh iluminava-as e dava-lhes uma luz que as tornava ainda mais belas.

5.

a. n.º: 1; o que; lhes;
b. n.º: 2; este romance; o seu autor;
c. n.º: 3; A sua biografia; os sonetos;
d. n.º: 1; na; a;
e. n.º: 2; A vasta obra; Jesuíta.

6.

6.1. 1.- d; 2.- d; 3.- e; 4.- e; 5.- e; 6.- e; 7.- g.
6.2. Os pronomes pessoais evitam repetições desnecessárias e contribuem para a continuidade semântica do texto.

7.

a. Eu vi-o;
b. Eu louvo-a;
c. Vou procurá-lo?
d. Vê-lo?
e. Ele fá-lo.
f. Não vo-lo dou.
g. Não no-lo-dão.
h. Ei-lo.
i. Eles fazem-no.

j. Ninguém o viu.
k. Quem o viu?
l. Quando o viram?
m. Talvez o tenham visto.
n. Todos o viram.
o. Se o virem, avisem.

8.

8.1. Futuro simples do indicativo: amá-lo-ei, amá-lo-ás, amá-lo-á, amá-lo-emos, amá-lo-eis, amá-lo-ão.
Futuro composto do indicativo: tê-lo-ei amado, tê-lo-ás amado, tê-lo-á amado, tê-lo-emos amado, tê-lo-eis amado, tê-lo-ão amado.
Condicional simples: amá-lo-ia, amá-lo-ias, amá-lo-ia, amá-lo-íamos, amá-lo-íeis, amá-lo-iam.
Condicional composto: tê-lo-ia amado, tê-lo-ias amado, tê-lo-ia amado, tê-lo-íamos amado, tê-lo-íeis amado, tê-lo-iam amado.

Atividade IV

1.

1.1. 1.- a; 2.- e; 3.- a; 4.- c; 5.- d; 6.- d; 7.- d; 8.- b; 9.- f; 10.- b.

1.2. 1. O cão da minha irmã, tal como aconteceu com o meu cão, foi trazido de um canil.
2. As pessoas apreciam ficar sentadas a olhar o mar batido pelas ondas.
3. A população andava descontente e começou a protestar contra a situação.
4. Ontem, na praia, havia imensas pessoas, apesar de ser inverno.
5. A minha vizinha disse à minha mãe que discordava das obras no prédio.
6. A minha mãe respondeu à minha vizinha que as obras são mesmo necessárias.
7. Cinema e música são, sem dúvida, as artes de que eu mais gosto.
8. A obra de Grão Vasco e a de Josefa de Óbidos ocupam lugar de relevo na arte em Portugal.
9. Esqueci-me da chave dentro do automóvel, porque estava com pressa.
10. Poderão ocorre outros atentados terroristas.

2.

2.1. a. A concordância faz-se com o nome a que os pronomes se referem ("Pedro" – masculino, singular).
b. A concordância faz-se com o nome a que os adjetivos se referem ("hotel" – masculino, singular).
c. A concordância faz-se com o sujeito a que o predicativo do sujeito se refere ("os arquitetos" – masculino, plural).

3.

a. simpáticos;
b. públicos;
c. sóbrios;
d. rigorosos;
e. criativa.

4.

a. fizeram;
b. apreciamos / apreciámos;
c. gostam (gostais) / gostaram (gostastes);
d. faltou;
e. terminará / terminarão;
f. desconcentrou / desconcentraram;
g. tinha / tem; deveria / devia / deve;
h. encontra / encontram.

5.

a. 3.ª; singular; escreveu;
b. 3.ª; plural; têm;
c. 3.ª; plural; faltavam; arrastam
d. são;
e. são.

Atividade V

1.

1.1. Atroz contradição a do ciúme, porque nasce do amor e mara o amor. Conexão de causa

1.2. a. Cada homem deve inventar o seu caminho, pois a escolha faz-nos livres.

b. A escolha faz-nos livres, de forma que, cada homem deve inventar o seu caminho.

c. A escolha faz-nos livres, ainda que cada homem deva inventar o seu caminho.

d. Se a escolha nos faz livres, cada homem deve inventar o seu caminho.

2.

Dançavam desde o anoitecer. Era o dia do aniversário dela, quando ele lhe disse que a amava, pela primeira vez. Depois convidou-a para irem ver o mar e, sem saberem como, já estavam nas nuvens.

Muitos anos depois, continuavam a celebrar aquele dia e nunca deixaram de ir à praia que testemunhara o milagre só deles. Para sempre.

3.

"como" (ll. 3-4), "para" (ll. 3, 4, 12), "porém" (l. 6), "e" (l. 11), "Por isso" (l. 11), "quando" (l. 15), "Também" (l. 25), "ou" (l. 30).

3.1. a. Estabelece uma comparação;

b. "para" (ll. 3, 4, 12);

c. "quando" (l. 15);

d. Estabelece uma relação temporal;

e. "e" (l. 11);

f. Marca uma ideia de alternativa;

g. "Por isso" (l. 11);

h. Introduz uma conclusão;

i. "Também" (l. 25);

j. Marca uma listagem aditiva;

k. "porém" (l. 6);

l. Estabelece um contraste antitético.

4.

Seria fatal para a nação não levar a sério a urgência do momento e subestimar a determinação do negro. Este sufocante verão do legítimo descontentamento do negro não terminará enquanto não chegar um refrescante outono de liberdade e igualdade. O ano de 1963 não é um fim, mas um princípio. Os que pensam que o negro apenas precisava de uma válvula de escape e agora vai ficar tranquilo terão um rude despertar se a nação regressar à sua vida de sempre. Não haverá descanso nem tranquilidade na América enquanto o negro não vir garantidos os seus direitos de cidadania. Os turbilhões da revolta continuarão a abalar os alicerces da nação até nascer o luminoso dia da justiça.

Mas há uma coisa que tenho de dizer ao meu povo, que se encontra no quente umbral do palácio da justiça. No percurso de conquista do lugar que é nosso por direito, não podemos ser culpados de atos condenáveis. Não procuremos satisfazer a nossa sede de liberdade bebendo da taça da amargura e do ódio. Devemos tratar sempre a nossa luta no plano elevado da dignidade e da disciplina. Não devemos permitir que o nosso protesto criativo degenere em violência física. Teremos de nos elevar continuamente ao grandioso nível de responder à força física com a força da alma. A maravilhosa e nova militância que tomou conta da comunidade negra não nos deve levar a desconfiar de todos os brancos, pois muitos dos nossos irmãos brancos, como demonstra a sua presença hoje aqui, já chegaram à conclusão de que o seu destino está ligado ao nosso e que sua liberdade está indissociavelmente ligada à nossa.

5.

Aposta na formação

Aprender a trabalhar com o Moodle, a colocar a voz ou a manter uma postura correta nas aulas são apenas alguns dos motivos que têm levado, recentemente, os alunos da Universidade do Porto a frequentar um curso de formação durante um mês.

Deste modo, pretende-se permitir aos alunos o contacto com as novas tecnologias e trabalhar competências pessoais essenciais dentro e fora da sala de aula. Assim, os primeiros cursos contaram com lotação esgotada, revelando uma resposta excelente dos estudantes.

Em suma, desenvolver competências diversificadas deve ser uma preocupação do jovem do novo milénio.

24

Atividade VI

1.

Antero de Quental nasceu nos Açores, em 18 de abril de 1842. Aos 16 anos estudava Direito em Coimbra, onde se destacou como orador, poeta e líder estudantil. Tinha 19 anos quando, em 1861, publicou os *Sonetos*. Em 1865, envolveu-se na "Questão Coimbrã", mudou-se, no ano seguinte, para Lisboa, e um ano depois para Paris. Em 1869, de novo em Lisboa, fundou o jornal *A República* e, em 1871, concebeu as "Conferências Democráticas do Casino", imediatamente proibidos.

Mas o ímpeto de Antero não desmobilizou, e ele colaborou na criação de associações operárias, escreveu artigos para divulgação das ideias revolucionárias, desenvolveu a sua poesia. Ainda em 1872, publicou *Primaveras Românticas*, participou na fundação da Associação Fraternidade Operária e do Partido Socialista e, em 1886, publicou *Sonetos Completos*. Em 1890 presidiu à Liga Patriótica do Norte, em resposta ao *Ultimatum*.

Em 5 de junho de 1891, atormentado pela doença psíquica, regressou aos Açores e, três meses depois, a 11 de setembro do mesmo ano, suicidou-se, num banco de jardim de Ponta Delgada, a sua cidade natal.

1.1. O texto progride sempre cronologicamente, desde o nascimento do escritor, até à sua morte. Ao longo do texto, todas as informações sobre a vida do biografado estão apresentadas por ordem cronológica.

2.

2.1. Advérbios que organizam cronologicamente a ação – depois, ainda, já, agora;
Conjunções temporal – quando;
Forma verbal: ação anterior – era, tivera, se tivesse aprendido;
Formas verbais: organização correlativa, sequencial das ações – descia, deparou, a comer, disse, riu-se, respondeu, disse.

2.2. Começando pelo **pretérito imperfeito do indicativo** (*Descia*), indicador de uma ação iniciada anteriormente e que continuou em curso, a narrativa passa para o uso predominante do **pretérito perfeito do indicativo** (*deparou, disse, riu-se, respondeu, disse, Afastou-se*), enunciando ações que se foram sucedendo e concluíram. Pelo meio, uma referência ao passado não concretizado ou realizado (*Se tivesses aprendido, tivera*).

A correlação entre as diversas formas verbais é lógica e confere coesão à narrativa.

3. **A** – O texto **não tem coesão**, uma vez que as frases não estão articuladas por qualquer conector que as ligue. No entanto, a sequencialização lógica das ações confere-lhe coerência.

B – O texto não tem coerência, uma vez que a informação que transmite é desarticulada, do ponto de vista do sentido, não constituindo um todo lógico e coerente. Apesar disso, apresenta uma estrutura linguística coesa.

Atividade VII

1.

a. A Quinta das Carvalhas, uma das mais antigas do Douro é, a joia da coroa da Real Companhia Velha.

b. Ao almoço, o responsável pela quinta é pressionado por outros viticultores para libertar o macho, mas o dono tem muito trabalho para ele – cuida de 40 hectares de vinha tradicional e, entre elas, algumas com mais, de 70 anos.

c. Álvaro diz:

– Os muros são parte da nossa identidade. Não acha? Já viu muros mais originais?

d. Sinopse, do grego *synopsis*, significa, aproximadamente, visão de conjunto, ou seja, aquilo que se abarca numa vista de olhos.

e. De uma forma geral, no sentido que nos importa, o termo aplica-se ao resumo de uma ação completa. Há sinopses: para todos os gostos e todos os efeitos.

f. No cinema europeu, por exemplo, a sinopse é indispensável; mas, no campo literário, pode ser útil ao jovem escritor se quiser interessar um editor (ou certo tipo de editor) no seu projeto.

g. Podemos; falar numa variada gama de textos sinópticos, desde a contracapa ou badana de um livro, mais ou menos publicitários, ao resumo com que muitos escreventes substituem a crítica, ou o sumário com propósito didático.

1.1. Os dois textos são do mesmo autor, embora apresentem títulos e datas diferentes e estejam inseridos em obras diversas. Os dois textos contam a mesma história de uma forma ligeiramente diferente, sendo o primeiro mais longo (255 palavras) do que o segundo (199 palavras).

1.2. A versão mais perfeita é a segunda. O texto é mais conciso, foram eliminados elementos supérfluos e verifica-se um maior rigor na expressão das ideias.

1.3. Escrever exige trabalho. Escrever é reler, rever e aperfeiçoar o que se escreveu. Os escritores também passam por um processo de construção de texto demorado e refletido. Herberto Helder é um escritor que reescreve textos já publicados anteriormente. Há escritores, no entanto, que depois de publicar não alteram mais os textos. Este processo de aperfeiçoamento de texto demonstra que qualquer trabalho de escrita pode ser revisto e melhorado.

2.

A. Cabo Verde é um daqueles países que, antes de se visitar, já se visitou. Os relatos dos que lá estiveram ou viveram contam-nos todos os pormenores acerca das pessoas, das paisagens, da cultura daquele arquipélago. Cabo Verde seria o primeiro PALOP onde gostaria de dar um concerto. Já demos concertos em África, mas nunca em nenhum país com a língua portuguesa como língua oficial. Gostaria muito de visitar e trabalhar em Cabo Verde.

B. Habitantes de outro reino

Não são plantas nem animais. O seu reino engloba os bolores, as leveduras e os fungos com grandes corpos frutíferos – os familiares cogumelos. É um mundo à parte, constituído por uma miríade de organismos essenciais à vida no planeta. São os grandes recicladores da natureza porque, ao contrário das plantas, não conseguem sintetizar os seus próprios alimentos. São especialistas na decomposição de resíduos orgânicos para libertar os elementos que albergam no interior, como o carbono ou o azoto, que são aproveitados por muitas outras espécies.

Aquilo que conhecemos popularmente como cogumelo é, em rigor, a parte externa – o fruto – de um determinado tipo de fungo. No entanto, estes organismos são muito mais do que uma iguaria apreciada ou um belo adorno florestal.

3.

3.1. Os dois textos são do mesmo autor, embora apresentem títulos e datas diferentes e estejam inseridos em obras diversas. Os dois textos contam a mesma história de uma forma ligeiramente diferente, sendo o primeiro mais longo (255 palavras) do que o segundo (199 palavras).

3.2. A versão mais perfeita é a segunda. O texto é mais conciso, foram eliminados elementos supérfluos e verifica-se um maior rigor na expressão das ideias.

3.3. Escrever exige trabalho. Escrever é reler, rever e aperfeiçoar o que se escreveu. Os escritores também passam por um processo de construção de texto demorado e refletido. Herberto Helder é um escritor que reescreve textos já publicados anteriormente. Há escritores, no entanto, que depois de publicar não alteram mais os textos. Este processo de aperfeiçoamento de texto demonstra que qualquer trabalho de escrita pode ser revisto e melhorado.

4.

A - A valorização da imagem

Na sociedade como a atual, onde o imediato, o visível, a aparência são protagonistas, a imagem em sentido lato tem cada vez mais impacto e importância a diferentes níveis.

De facto, a imagem em sentido literal, nos dias que correm, adquiriu uma grande importância, pois, devido aos avanços da tecnologia, a facilidade de troca de informação cresceu e a fixação de um momento em imagem, o seu intercâmbio e inclusivamente a sua manipulação ganhou novos contornos. Como a quantidade de informação aumentou consideravelmente na sociedade mundial, a imagem figurativa acaba, sempre, por captar mais a atenção do que a mensagem que evoca, devido à cor, ao movimento e ao efeito imediato que produz. Desta forma, a sociedade privilegia o efeito imediato que a imagem em sentido abrangente veicula, verificando-se, por isso, a sua proliferação, afetando as diferentes camadas sociais e grupos etários, através dos vídeo jogos, dos telemóveis, dos cartazes publicitários ou informativos, da televisão, dos computadores.

Deste modo, a imagem acaba muitas vezes por sobressair mais do que a própria mensagem transmitida, ficando o texto, a palavra e a informação que a imagem transporta perdidos. Por este motivo, os indivíduos tendem a deixarem-se enganar pela aparência e pelo imediato, desvalorizando as relações interpessoais e os sentimentos. Dito de outro modo, as pessoas acabam por perder o hábito de comunicar umas com as outras pessoalmente e apenas o conseguem fazer a partir dos objetos tecnológicos, à distância. Este facto, a médio ou longo prazo, poderá conduzir a novas e não controladas crises sociais.

Em suma, os avanços tecnológicos tão reconhecidos e valorizados do século XX acabam também por trazer consigo inúmeros perigos e desvantagens, maioritariamente a nível social. Assim, a sociedade da

aparência, do imediato e da imagem fácil deverá ser substituída por uma valorização do homem enquanto imagem da sociedade.

B – Os Maias

Todos conhecem *Os Maias*, um dos grandes romances da literatura europeia do século XIX, que em boa hora coube a um nosso escritor, e podem estar lembrados da cena do Teatro da Trindade (capítulo XVI), porque ele remata com uma terrível revelação feita no Chiado.

Um excelente exercício (nem sempre fácil, aviso) será o de, com o lápis na mão, ir detetando os vários pontos de vista. A tal utilização do discurso indireto livre, em que Eça é um grande perito, levanta muitos pontos de dúvida.

Acha o leitor estranho que eu lhe proponha um percurso por este capítulo de lápis na mão? Pois pode usar um outro processo mais moderno para assinalar, mas não se prive desse exercício. Sempre lhe adiantarei que a leitura atenta e anotadas de alguns grandes escritores substitui não poucos manuais de escrita criativa, com a vantagem de ficar mais em conta. Tome-se meia dúzia de contos de Tchékhov. Valem por muitos *workshops* de escrita.

Anexo 15 – Grelha de autoavaliação de Português

ESCOLA SECUNDÁRIA DE PENAFIEL	**Oficina de escrita: grelha de autoavaliação** NOME: _____ Nº: _____ 11º B	REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO **2018-2019**

		Níveis de desempenho				
		MI	**I**	**S**	**B**	**MB**
Tema e Género	▪ Respeitei, sem desvios, o tema proposto					
	▪ Mobilizei informação adequado ao tema					
	▪ Respeitei as marcas do artigo de opinião					
	▪ Introduzi elementos paratextuais (título ...)					
	▪ Respeitei o limite de palavras estipulado					
Estrutura e Coesão	Planifiquei a escrita do texto:					
	▪ Refleti sobre o tema proposto					
	▪ Pesquisei e selecionei informação pertinente					
	▪ Defini tópicos e organizei-os de acordo com o género de texto a produzir					
	▪ Após preparação, reformulei alguns aspetos da planificação					
	Redigi um texto estruturado:					
	▪ Dividi o texto em parágrafos lógicos e articulados entre si					
	▪ Escrevi uma introdução que anuncia o tema e explicita o meu ponto de vista com clareza e pertinência					
	▪ Apresentei argumentos adequados					
	▪ Selecionei exemplos significativos					
	▪ Desenvolvi o tema, tendo em conta a articulação das partes do texto					
	▪ Concluí o texto num remate lógico					
	Revi o texto, verificando se:					
	▪ há necessidade de mudar ordem de orações, frases ou períodos					
	▪ é necessário acrescentar pormenores que melhoram a compreensão das ideias					
	▪ não será melhor encurtar algum aspeto					
	▪ não houve repetição desnecessária e despropositada de ideias					
	▪ a pontuação está correta e corresponde às situações textuais					
	▪ Reformulei o texto após revisão					
Sintaxe	▪ Usei os tempos verbais apropriados					
	▪ Empreguei conectores intra- e interfrásicos					
	▪ Respeitei a concordância entre nomes / adjetivos e sujeitos / predicados					
	▪ Variei a estrutura frásica					
Léxico	▪ Usei o registo de língua correto e adequado					
	▪ Servi-me de vocabulário apropriado					
	▪ Produzi um discurso valorativo através da emissão de juízos de valor					
	▪ Recorri aos sinónimos e às anáforas para evitar repetição excessiva					
	▪ Respeitei as regras de pontuação, de acentuação, de ortografia e de citação.					

Escala de avaliação: **MI** Muito insuficiente; **I** Insuficiente; **S** Suficiente; **B** Bom; **MB** Muito bom.

Anexo 16 – Grelha de heteroavaliação de Português

ESCOLA SECUNDÁRIA DE PENAFIEL	**Oficina de escrita: grelha de avaliação dos colegas** NOME: _____ Nº: _____ 11º B	REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO 2018-2019

Ajuda o/a teu/tua colega a melhor a sua produção escrita! Avalia e comenta o seu texto nos parâmetros que se seguem, explicitando e exemplificando todos os pontos que apontes.

Não podes escrever, riscar e sublinhar no texto do/a colega!

Tema e Género	Apresentação do tema	
	Respeito pelas marcas do artigo de opinião	
Estrutura e Coesão	Estrutura e coesão da planificação do texto	
	Divisão do texto em parágrafos	
	Introdução	
	Argumentos	
	Exemplos	
	Desenvolvimento do tema, tendo em conta a ordem e a articulação das partes do texto	
	Conclusão	
	Aspetos e ideias em falta	
	Frases, aspeto ou ideias demasiado longas	

	Repetição desnecessária de palavras, ideias, estruturas	
	Erros de pontuação	
Sintaxe	Tempos verbais	
	Conectores	
	Concordância	
Léxico	Registo de língua	
	Vocabulário	
	Erros de acentuação	
	Erros ortográficos	
Outros conselhos, observações, comentários:		

Anexo 17 – Descritores de desempenho de Português

Pontuação / Parâmetro	DESCRITORES DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO				
	70	**56**	**42**	**28**	**14**
A Tema e Tipologia	– Trata, sem desvios, o tema proposto. – Mobiliza informação ampla e diversificada, com eficácia argumentativa. – Produz um discurso valorativo coerente. – Explicita o seu ponto de vista. – Fundamenta a sua perspetiva adotada em, pelo menos, dois argumentos, distintos e pertinentes, ilustrando cada um com, pelo menos, um exemplo significativo.	**NÍVEL INTERCALAR**	– Trata o tema proposto com alguns desvios. – Mobiliza informação suficiente, mas nem sempre com eficácia argumentativa. – Produz um discurso valorativo coerente, mas com algumas ambiguidades. – Explicita o seu ponto de vista, com lacunas que não afetam, porém, a inteligibilidade. – Fundamenta a perspetiva adotada em, pelo menos, dois argumentos adequados, apresentando apenas um exemplo significativo (ou dois pouco adequados). OU Fundamenta a perspetiva adotada em apenas um argumento, ilustrado com, pelo menos, dois exemplos significativos.	**NÍVEL INTERCALAR**	– Aborda lateralmente o tema proposto. – Mobiliza pouca informação e eficácia argumentativa. – Produz um discurso inconsistente e/ou ininteligível. – Não explicita o seu ponto de vista. – Apresenta um texto que não corresponde ao pretendido.
	50	**40**	**30**	**20**	**10**
B Estrutura e coesão	– Redige um texto bem estruturado, com uma planificação adequada e mecanismos de coesão textual eficazes. – Apresenta um texto dividido em partes lógicas proporcionais, individualizadas, mas articuladas entre si. – Recorre adequadamente a conetores de coesão interfrásica. – Utiliza mecanismos de coesão lexical. – Estabelece conexões adequadas entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto.		– Redige um texto menos bem estruturado, com uma planificação insuficiente e mecanismos de coesão textual satisfatórios. – Apresenta um texto dividido em partes lógicas nem sempre proporcionais, individualizadas, e pouco articuladas entre si. – Recorre a conetores de coesão interfrásica mais comuns. – Mantém, com algumas descontinuidades, cadeias de referência. – Estabelece, com descontinuidades, conexões entre as coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto.		– Redige um texto com estruturação muito deficiente e com insuficientes mecanismos de coesão textual. – Apresenta um texto sem distinção clara das partes OU desarticuladas entre si. – Emprega poucos conectores e mecanismos de coesão textual OU utiliza-os de forma inadequada.
	30	**24**	**18**	**12**	**6**
C Léxico e adequação do discurso	– Mobiliza, com intencionalidade, recursos da língua expressivos e adequados. – Utiliza o registo de língua adequado ao texto.		– Mobiliza um repertório lexical adequado, mas pouco variado. – Utiliza o registo de língua adequado ao texto, com alguns afastamentos que afetam pontualmente a adequação global.		– Utiliza vocabulário elementar e restrito OU globalmente inadequado. – Utiliza indiferenciadamente registos de língua. OU Recorre a um único registo inadequado.
	30	**24**	**18**	**12**	**6**
D Morfologia, Sintaxe e Pontuação	– Domina processos de conexão intrafrásica (flexão verbal, concordâncias). – Pontua lógica e adequadamente o texto.		– Apresenta incorreções ligeiras nos processos de conexão intrafrásica. – Pontua com algumas falhas o texto.		– Apresenta muitas incorreções nos processos de conexão intrafrásica, criando ininteligibilidade do texto. – Manifesta um domínio muito limitado dos sinais de pontuação.
	20	**16**	**12**	**8**	**4**
E Ortografia	– Dá, até um máximo de 3 erros ortográficos.		– Dá de 6 a 10 erros ortográficos.		– Dá mais de 15 erros ortográficos.

[adaptado dos exames nacionais de Português 639, IAVE]

Anexo 18 – Grelha de avaliação dos textos de Português

Aluno	Descritores de desempenho					Total (200)
	A (70)	B (50)	C (30)	D (30)	E (20)	
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						
16.						
17.						
18.						
19.						
20.						
21.						
22.						
23.						
24.						
25.						
26.						
27.						
28.						
29.						
30.						

Anexo 19 – Grelha de análise dos erros nos textos de Português

Aluno	Tipologia do erro						Total de erros por aluno
	Sintático	Semântico	Morfológico	Ortográfico	De Pontuação	De Acentuação gráfica	
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
11.							
12.							
13.							
14.							
15.							
16.							
17.							
18.							
19.							
20.							
21.							
22.							
23.							
24.							
25.							
26.							
27.							
28.							
29.							
30.							
Total de erros por categoria							

Anexo 20 – Ficha da oficina de escrita de Inglês: atividades de pós-escrita

ESCOLA SECUNDÁRIA DE PENAFIEL	**WRITING WORKSHOP: POST-WRITING ACTIVITIES** NAME: _____ NO. _____ 10th A	REPÚBLICA PORTUGUESA **2018-2019**

1. Correct each sentence by adding or deleting apostrophes. In some cases, you may have to delete the wrong form of a word and replace it with a new word that contains an apostrophe.

1. Student's at our school organised a garage sale to raise money for a local charity.
2. The idea for a fundraiser was originally Jennifers.
3. However, it didnt take long for others to jump on board.
4. Prem, Jane, and Ellen were in charge of gathering all the item's to sell.
5. Their all busy studying for their provincial exams, but somehow, they found the time to help out.
6. All the items were stored in Mollys parents garage before the sale.
7. Jake had a question: "Whose going to collect the money and deposit it into the bank?"
8. Jennifer told Jake, "As treasurer, your the money guy."
9. Its a good thing we were organized as there's a lot of work in organizing a garage sale.
10. Heres a long list of students complaints about Mondays meeting.

2. Figure out the rules for the apostrophe usage.

- ✓
- ✓
- ✓

3. Punctuate each sentence by inserting a semicolon where appropriate.

1. Cycling is excellent exercise I cycle every day.
2. The air was crisp and clear it was a lovely day.
3. I missed the early bus however, I still made it to class on time.
4. I needed only two cards to win I needed the ten of hearts and the jack of diamonds.
5. I ordered the CD six weeks ago therefore, I expected it to arrive by now.
6. Three objects lay on the desk: a large book a spiral-bound notepad and a vase containing flowers.
7. Janie easily got an A on the test she studies very hard.
8. The war is imminent the armies are ready.
9. I lost my keys I couldn't entre the office.
10. It was a very cold, rainy morning I wore a sweater and a jacket.

4. Figure out the rules for the semicolon usage.

- ✓
- ✓
- ✓
- ✓

1

5. Match the rules for the comma usage to the sentences that illustrate them. There are two extra sentences.

a. to list three or more items;
b. to separate independent clause;
c. to separate phrases that are not essential from the rest of the sentence;
d. to separate quotes;
e. to set off appositives;
f. to separate introductory elements;
g. to separate towns, states, and countries;
h. to separate days and months.



1. "Yes", said the girl to her mother, "I am on my way home."
2. Although I'm not an avid reader, there are books that interest me.
3. My father was born in Honolulu, Hawaii, U.S.A.
4. I do not want a dog, nor do I want a cat.
5. His Birthday is on February 23rd, 1972.
6. Apples, which are my favourite fruit, grow in my parents' garden.
7. John, for example, likes to work.
8. The colours of the sunset include red, orange, yellow, and pink.
9. My brother, a 22-year-old male, graduated from college today.
10. After ten minutes, I asked the nurse about the medicine.

6. Correct the following text by inserting punctuation marks where appropriate and correcting the mistakes. Be sure that the meaning is as clear as possible.

Why do humans strive for immortality like other living things human's are destined to die there are many reasons for that; because of an accident due to the illness as a result of a natural disaster or simply owing to the advanced age however unlike other "beings" humans are aware of their own demise – many argued that this awareness is what makes us live our lives in a certain way therefore in my opinion our society makes an unconscious effort to seek Immortality ancient beliefs and faith in the immortal God's and in religious afterlife started to wane you may argue this is true But ever since science attempted to discover and fix the possible causes for the cessation of our biological clock

Nevertheless this quest does not come without cost: rom the first dreams of immortality there have been stories that warn against it if you reflect for a while you will find out that people more often died trying to keep death at bay than not what then makes people tirelessly pursue immortality against all odds the question remains – the answers are too vague?

7. Each of these sentences has one or two word-form mistakes. Correct the errors. The first one has been done for you as an example.

Example: 1. The inventions of tool use was a huge step in human development.
[*inventions* should be singular to agree with the singular verb *was*.]

2. Progress in agricultural are essential for all societies.
3. The use of spoken language is the most important attribute of humans, setting him and her apart from all others forms of life.

2

4. The impact of writer systems was profound because it allowed humans to communicate easy across great distances of time and space.
5. Oral history is part of many culture, but written history is said to be the foundation of civilize.
6. Some experts claiming that computer technology, as compared to all other inventions, has had the great influence on world history.
7. Electronic calculators have enable modern commerce to progress in unexpected ways.
8. The astonishingly advances in modern telecommunications will enable a new revolutionary to occur.
9. The most important question is whether humans can learn to using technology for peaceful purposes.
10. Inventions that we have not yet even dream of will be part of the normal life of future generation.

8. Replace all the underlined words with a word that is more specific.

1. I am planning to get a new car this year.
2. Eating nutritious food and getting enough exercise are the most important things for a healthy lifestyle.
3. From the time she was a child, she has been a good soccer player.
4. Standardized tests should be required of all people in high school and college.
5. For her research, she will look at the effects of carbon monoxide emissions on the environment.
6. In order to get a driver's license, you have to take a computerized test and a driving exam.
7. The third chapter of the book talks about the role of stereotypes in speech processing.
8. Mrs. Romero was a great person; she always gave money to charities and helped individuals financially whenever she could.
9. Scientists made great things that made our society move further.
10. The opinions about genetic engennering were mixed up; however, everyone had to get over the astonishment.

9. Revise the sentences to avoid repetition.

1. Scientists often experience setbacks in their research. The scientists should not feel discouraged, however, because setbacks can help scientists make new discoveries that might have been overlooked.

2. Employees must take occasional holidays to reduce stress and stay efficient. Some employers encourage employees to take vacations, but some employers discourage taking vacations.

3. Since the first settlers arrived in South America, Brazil has gone through three main periods in Brazilian history. In the first main period, from the discovery of Brazil until about 1822, Brazil was a Portuguese colony.

4. The lifestyle of people who live in cities is totally different from the lifestyle of people who live in small towns or rural areas. People who live in cities often walk quickly and speak quickly because they are under pressure. Time is money for them. However, people who live in small towns do everything more slowly.

5. Public libraries are often faced with the difficulty of dealing with problem users. Problem users generally means users who cause difficulties in libraries by their offensive behaviours, such as eating, drinking, loitering, staring at others, or talking in a loud voice.

Answer Keys

1.

1. Students at our school organised a garage sale to raise money for a local charity.
2. The idea for the fundraiser was originally Jennifer's.
3. However, it didn't take long for others to jump on board.
4. Prem, Jane, and Ellen were in charge of gathering all the items to sell.
5. They're all busy studying for their provincial exams, but somehow, they found the time to help out.
6. All the items were stored in Molly's parents' garage before the sale.
7. Jake had a question: "Who's going to collect the money and deposit it into the bank?"
8. Jennifer told Jake, "As treasurer, you're the money guy."
9. It's a good thing we were organized as there's a lot of work in organizing a garage sale.
10. Here's a long list of students' complaints about Monday's meeting.

2.

Apostrophe:

- where there is an omission;
- where there is a contraction;
- to show possession.

3.

1. Cycling is excellent exercise; I cycle every day.
2. The air was crisp and clear; it was a lovely day.
3. I missed the early bus; however, I still made it to class on time.
4. I needed only two cards to win; I needed the ten of hearts and the jack of diamonds.
5. I ordered the CD six weeks ago; therefore, I expected it to arrive by now.
6. Three objects lay on the desk: a large book; a spiral-bound notepad; and a vase containing flowers.
7. Janie easily got an A on the test; she studies very hard.
8. The war is imminent; the armies are ready.
9. I lost my keys; I couldn't entre the office.
10. It was a very cold, rainy morning; I wore a sweater and a jacket.

4.

Semicolon:

- to connect sentences that are closely related;
- to separate a statement from its explanation;
- in place of a coordinate conjunction to show cause and effect;
- to separate items in a series.

5.

a. 8; b. 4; c. 7; d. 1; e. 9; f. 10; g. 3; h. 5.

2. although it is similar to b, these clauses are not independent

6. although it is similar to c, it is not a phrase, but a clause

6.

Why do humans strive for immortality? Like other living things, humans are destined to die. There are many reasons for that: because of an accident; due to the illness; as a result of a natural disaster; or simply owing to the advanced age. However, unlike other beings, humans are aware of their own demise;

many argued that this awareness is what makes us live our lives in a certain way. Therefore, in my opinion, our society makes an unconscious effort to seek immortality. "Ancient beliefs and faith in the immortal Gods and in the religious afterlife started to wane", you may argue. This is true, but ever since, science attempted to discover and fix the possible causes for the cessation of our biological clock.

Nevertheless, this quest does not come without cost. From the first dreams of immortality, there have been stories that warn against it. If you reflect for a while, you will find out that people more often died trying to keep death at bay than not. What, then, makes people tirelessly pursue immortality against all odds? The question remains; the answers are too vague.

7.

2. Progress in agricultural is essential for all societies.
3. The use of spoken language is the most important attribute of humans, setting him and her apart from all other forms of life.
4. The impact of writing systems was profound because it allowed humans to communicate easily across great distances of time and space.
5. Oral history is part of many cultures, but written history is said to be the foundation of civilization.
6. Some experts are claiming that computer technology, as compared to all other inventions, has had the great influence on world history.
7. Electronic calculators have enabled modern commerce to progress in unexpected ways.
8. The astonishing advances in modern telecommunications will enable a new revolution to occur.
9. The most important question is whether humans can learn to use technology for peaceful purposes.
10. Inventions that we have not yet even dreamt of will be part of the normal life of future generation.

8.

1. I am planning to buy/acquire a new car this year.
2. Eating nutritious food and getting enough exercise are the most important elements for a healthy lifestyle.
3. From the time she was a child, she has been a proficient soccer player.
4. Standardized tests should be required of all students.
5. For her research, she will analyse/study the effects of carbon monoxide emissions on the environment.
6. In order to obtain a driver's license, you have to take a computerized test and a driving exam.
7. The third chapter of the book discusses/analyses the role of stereotypes in speech processing.
8. Mrs. Romero was a generous/helpful person; she always gave money to charities and helped individuals financially whenever she could.
9. Scientists made great improvements / discoveries that make our lives easier.
10. The opinions about genetic engennering were confused; however, everyone had to recover from the astonishment.

9.

1. Scientists often experience setbacks in their research. They should not feel discouraged, however, because such problems can help them make new discoveries that might have been overlooked.
2. Employees must take occasional holidays to reduce stress and stay efficient. Some employers encourage their workers to take a week off / a rest, but other discourage it.
3. Since the first settlers arrived in South America, Brazil has gone through three main periods in its history. In the first, from the discovery until about 1822, this country was a Portuguese colony.
4. The lifestyle of people who live in cities is totally different from the one of people who live in small towns or rural areas. The first / former group often walk quickly and speak as fast because they are under pressure. Time is money for them. However, the latter do everything more slowly.
5. Public libraries are often faced with the difficulty of dealing with problem users. This expression generally means users who cause problems in libraries by their offensive behaviours, such as eating, drinking, loitering, staring at others, or talking in a loud voice.

Anexo 21 – Grelha de autoavaliação de Inglês

ESCOLA SECUNDÁRIA DE PENAFIEL

WRITING WORKSHOP: SELF-ASSESSMENT GRID

NAME: _____ NO. _____ 10th A

REPÚBLICA PORTUGUESA

2018-2019

		Performance levels				
		VI	I	S	G	VG
Theme and Gender	▪ I respected, without deviations, the proposed theme					
	▪ I mobilized appropriate information to the topic					
	▪ I have respected the marks of the opinion essay					
	▪ I introduced paratextual elements (title ...)					
	▪ I respected the stipulated word limit					
Structure and Cohesion	I planned the writing of the text:					
	▪ I reflected on the proposed theme					
	▪ I researched and selected relevant information					
	▪ I defined topics and organized them according to the genre of text to be produced					
	▪ After preparation, I reformulated some aspects of planning					
	I wrote a structured text:					
	▪ I divided the text into logical and articulated paragraphs					
	▪ I wrote an introduction that announces the theme and makes my point of view in a clear and pertinent way					
	▪ I presented adequate arguments					
	▪ I selected significant examples					
	▪ I developed the theme, taking into account the articulation of the parts of the text					
	▪ I finished the text in a logical shot					
	I checked the text, examining if:					
	▪ there is a need to change the order of clauses, sentences or periods					
	▪ it is necessary to add details that enhance the understanding of ideas					
	▪ it will not be better to shorten some aspect					
	▪ there was no unnecessary and porpousless repetition of ideas					
	▪ the punctuation is correct and corresponds to the textual situations					
	▪ I reformulated the text after review					
Syntax	▪ I used the appropriate verb tenses					
	▪ I used intra- and interphase connectors					
	▪ I respected the agreement between subjects / predicates					
	▪ I varied the phasic structure					
Lexicon	▪ I used the correct and appropriate language register					
	▪ I employed appropriate vocabulary					
	▪ I produced an evaluative discourse through the usage of value judgments					
	▪ I applied synonyms and anaphora to avoid excessive repetition					
	▪ I respected the rules of punctuation, accentuation, spelling and citation					

Scale of evaluation: **VI** Very insufficient; **I** Insufficient; **S** Sufficient; **G** Good; **VG** Very good.

Anexo 22 – Grelha de heteroavaliação de Inglês

ESCOLA SECUNDÁRIA DE PENAFIEL

WRITING WORKSHOP: PEER EVALUATION GRID

NAME: _____ NO. _____ 10th A

REPÚBLICA PORTUGUESA

2018-2019

Help your colleague to improve his/her written production! Evaluate and comment his/her text on the following parameters, explaining and illustrating all the aspects you point out.

You must not write, scratch and underline your colleague's text!

Theme and Text typology	Presentation of the theme	
	Respect of opinion essay characteristics	
Structure and Cohesion	Structure and cohesion of text planning	
	Division of the text into paragraphs	
	Introduction	
	Viewpoints	
	Reasons/Examples	
	Development of the theme, taking into account the order and articulation of parts of the text	
	Conclusion	
	Missing aspects and ideas	
	Too long sentences, phrases or ideas	

	Unnecessary repetition of words, ideas, structures	
	Punctuation errors	
Syntax	Verb tenses	
	Connectors	
	Agreement (verb-subject)	
Lexicon	Language register	
	Vocabulary	
	Spelling mistakes	
Other advice, observations, comments:		

Anexo 23 – Descritores de desempenho de Inglês

Pontuação / Parâmetro	DESCRITORES DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO				
	55	**44**	**33**	**22**	**11**
A Competência pragmática discursiva: Desenvolvimento temático	– Redige um texto sobre o tema proposto. – Apresenta, de forma clara e precisa, a informação solicitada, recorrendo a pormenores e aspetos relevantes para o conteúdo. – Explicita o seu ponto de vista. – Fundamenta a sua perspetiva adotada em, pelo menos, dois argumentos, distintos e pertinentes, ilustrando cada um com, pelo menos, um exemplo significativo.	**NÍVEL INTERCALAR**	– Redige um texto sobre o tema proposto. – Apresenta, de forma nem sempre clara e precisa, a informação solicitada, recorrendo, eventualmente, a pormenores e aspetos nem sempre relevantes para o conteúdo. – Explicita o seu ponto de vista, com lacunas que não afetam, porém, a inteligibilidade. – Fundamenta a perspetiva adotada em, pelo menos, dois argumentos adequados, apresentando apenas um exemplo significativo (ou dois pouco adequados). OU Fundamenta a perspetiva adotada em apenas um argumento, ilustrado com, pelo menos, dois exemplos significativos.	**NÍVEL INTERCALAR**	– Redige um texto respeitando parcialmente o tema proposto. – Apresenta, de forma vaga e pouco precisa, alguma da informação solicitada, recorrendo, eventualmente, a pormenores e aspetos irrelevantes para o conteúdo. – Não explicita o seu ponto de vista. – Apresenta um texto que não corresponde ao pretendido. – Fundamenta a perspetiva adotada em dois argumentos, sem apresentar exemplos. OU Fundamenta a perspetiva adotada em apenas um argumento, ilustrando-o com exemplos.
	45	**36**	**27**	**18**	**9**
B Competências pragmáticas discursivas: Coerência e coesão	– Estrutura o texto, articulando as ideias de forma coesa e coerente. – Utiliza, adequadamente, conectores variados e de uso menos corrente (*furthermore, nevertheless, as a result, ...*). – Utiliza mecanismos de coesão lexical através de substituições nominais ou pronominais. – Estrutura bem os parágrafos.		– Estrutura o texto, articulando as ideias de forma coesa e coerente, podendo apresentar pontualmente pequenas imprecisões. – Utiliza conectores variados e com alguma complexidade (*furthermore, nevertheless, as a result, ...*), nem sempre adequados OU conectores variados de uso corrente (*and, but, because, ...*) e adequados. – Mantém, com algumas descontinuidades, cadeias de referência. – Estrutura razoavelmente os parágrafos.		– Estrutura o texto, articulando as ideias de forma pouco coesa e coerente. – Utiliza conectores pouco variados, simples e nem sempre adequados (*and, but, because, ...*). – Apresenta cadeias de referências pouco adequadas. – Parágrafos mal organizados OU inexistência de parágrafos.
	40	**32**	**24**	**16**	**8**
C Competência pragmática funcional	– Respeita o tipo de texto solicitado (*opinion essay*) e cumpre as intenções comunicativas previstas.		– Respeita o tipo de texto solicitado (*opinion essay*) e cumpre, parcialmente, as intenções comunicativas previstas. OU Respeita, parcialmente, o tipo de texto solicitado (*opinion essay*) e cumpre as intenções comunicativas previstas.		– Respeita, parcialmente, o tipo de texto solicitado (*opinion essay*) e cumpre, parcialmente, as intenções comunicativas previstas. OU Respeita o tipo de texto solicitado (*opinion essay*) ou cumpre as intenções comunicativas previstas.
	60	**48**	**36**	**24**	**12**
D Competências linguísticas e sociolinguísticas	– Utiliza recursos linguísticos variados. – Utiliza vocabulário variado e adequado. – Evidencia um bom domínio das estruturas e das formas gramaticais, podendo ocorrer lapsos raros, não sistemáticos e não impeditivos da compreensão do texto. – Apresenta um bom domínio da ortografia e da pontuação, embora estes possam revelar pontualmente alguma influência da língua materna. – Adequa, com precisão, o texto ao contexto e ao destinatário.		– Utiliza recursos linguísticos pouco variados. – Utiliza vocabulário geralmente variado e adequado. – Evidencia um bom domínio das estruturas e das formas gramaticais, com incorreções não sistemáticas e não impeditivas da compreensão do texto. – Apresenta algum domínio da ortografia e da pontuação, embora estes possam revelar alguma influência da língua materna. – Adequa, com alguma precisão, o texto ao contexto e ao destinatário.		– Utiliza recursos linguísticos limitados. – Utiliza vocabulário simples e nem sempre adequado. – Evidencia um domínio das estruturas e das formas gramaticais simples, com erros sistemáticos elementares não impeditivas da compreensão do texto. – Apresenta pouco domínio da ortografia e da pontuação. – Adequa, com pouca precisão, o texto ao contexto e ao destinatário.

[adaptado dos exames nacionais de Inglês 550, IAVE]

Anexo 24 – Grelha de avaliação dos textos de Inglês

Aluno	Descritores de desempenho				Total (200)
	A (55)	B (45)	C (40)	D (60)	
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					
16.					
17.					
18.					
19.					
20.					
21.					
22.					
23.					
24.					
25.					
26.					
27.					
28.					
29.					
30.					

Anexo 25 – Grelha de análise dos erros nos textos de Inglês

Aluno	Tipologia do erro					Total de erros por aluno
	Sintático	Semântico	Morfológico	Ortográfico	De Pontuação	
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						
16.						
17.						
18.						
19.						
20.						
21.						
22.						
23.						
24.						
25.						
26.						
27.						
28.						
29.						
30.						
Total de erros por categoria						

Anexo 26 – Questionário de satisfação pós pós-escrita

U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Questionário

O presente questionário pretende estudar a tua reação e satisfação para com os exercícios de pós-escrita elaboradas ao longo das últimas aulas de português / inglês.

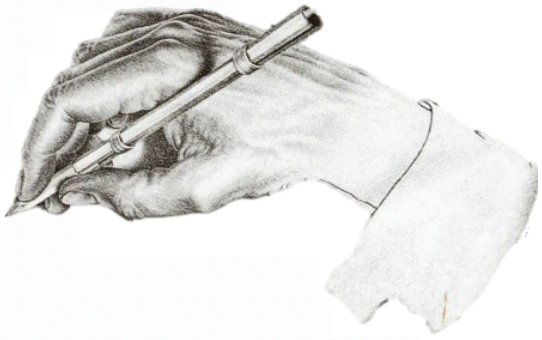
Não existem respostas certas nem erradas, há somente as que se adequam mais ao teu caso pessoal e à tua experiência como aluno/a.

Os dados recolhidos a partir deste questionário serão tratados, respeitando a tua confidencialidade e anonimato, pelo que não deverás fornecer qualquer dado que te identifique.

Pensa nas atividades de pós-escrita desenvolvidas nas últimas aulas de português / inglês e responde a todas as questões que se seguem com sinceridade.

Para responder às questões em que te são apresentadas várias alternativas de resposta, podes assinalar com X todas as opções que achares convenientes.

Caso precises de alterar ou de anular uma opção, preenche o quadrado (■) e assinala com uma cruz (X) a(s) alternativa(s) que pretendes escolher.



Idade: _____

Sexo: ☐ F ☐ M

Ano de Escolaridade: _____

Disciplina em que foi aplicado o inquérito: ☐ Português ☐ Inglês

Curso: _____

1. Numa escala de 1 a 5 em que 1 corresponde a absolutamente nada satisfeito/a e 5 a totalmente satisfeito/a, classifica a tua satisfação para com os exercícios de pós-escrita, na sua <u>globalidade</u>.

1	2	3	4	5

2. Pensando em cada uma das atividades desenvolvidas, indica o teu nível de agrado para com cada uma delas, sendo que os números na escala correspondem a:

1- não gostei nada
2- gostei pouco
3- gostei mais ou menos
4- gostei
5- gostei muito

	1	2	3	4	5
Autocorreção e reescrita com a grelha					
Exercícios elaborados pela professora com os erros mais frequentes					
Autocorreção e reescrita após exercícios					
Avaliação das produções escritas do/a colega					
Correção e reescrita de acordo com a avaliação do/a colega					
Correção e reescrita de acordo com os comentários da professora					

3. Indica a(s) atividade(s) que mais apreciaste, bem como as razões que te levaram a fazê-lo.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

4. Achas que as atividades te ajudaram a escrever um texto melhor? Justifica.

☐ sim ☐ não

_____
_____
_____

5. Consideras que as atividades te motivaram para a escrita-reescrita? Justifica.

☐ sim ☐ não

_____
_____
_____

6. O que melhoraste no teu texto com a grelha de autocorreção?

_____
_____
_____

7. O que melhoraste no teu texto com os exercícios dos erros mais frequentes?

_____
_____
_____

8. O que melhoraste no teu texto com as correções do/a colega?

_____
_____
_____

9. O que melhoraste no teu texto com as correções da professora?

_____
_____
_____

10. Qual das quatro correções/reescritas consideras mais significativa?

_____

11. Qual das quatro correções/reescritas consideras menos significativa?

_____

12. Ficaste satisfeito/a com a versão final do teu texto?

☐ sim ☐ sim, mas podia estar melhor ☐ não, apesar de ter aspetos positivos ☐ não

13. Como poderiam as atividades de pós-escrita ser mais motivadoras e eficazes? Podes indicar o que gostarias de mudar, acrescentar ou tirar.

_____
_____
_____

14. Tendo em conta toda a oficina de escrita, quais as atividades que

	pré-escrita	pós-escrita
mais gostaste		
foram mais motivadoras		
mais te ajudaram na elaboração do texto		
foram mais exigentes (tempo, esforço, grau de dificuldade)		
foram mais informativos		
mais se distinguiam da prática habitual		

15. Gostarias de repetir o trabalho de uma oficina de escrita? Justifica.

☐ sim ☐ não

_____
_____
_____

16. A tua perspetiva sobre e a relação com a escrita mudou após a oficina? (Se sim, indica como)

☐ sim ☐ não

_____
_____
_____

Agradeço a tua colaboração!