

2º CICLO DE ESTUDOS
ENSINO DE PORTUGUÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO
ENSINO SECUNDÁRIO, NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE ALEMÃO

A oficina de escrita como estratégia para a promoção da autonomia dos alunos na escrita

Cláudia Sofia Martins Eira

M

2019



Cláudia Sofia Martins Eira

**A oficina de escrita como estratégia para a promoção da
autonomia dos alunos na escrita**

Relatório realizado no âmbito 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 Alemão,
orientado pela Professora Doutora Simone Tomé
coorientado pelo Professor Doutor Jorge Deserto

Orientadoras de Estágio, Dr.^a Anabela Borges e Dr.^a Júlia Miranda

Supervisores de Estágio, Professor Doutor Jorge Deserto e Professora Doutora Simone Tomé

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2019

A oficina de escrita como estratégia para a promoção da autonomia dos alunos na escrita

Cláudia Sofia Martins Eira

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 Alemão, orientada pela Professora Doutora Simone Tomé

coorientada pelo Professor Doutor Jorge Deserto

Orientadoras de Estágio, Dr.^a Anabela Borges e Dr.^a Júlia Miranda

Supervisores de Estágio, Professor Doutor Jorge Deserto e Professora Doutora Simone Tomé

Membros do Júri

Professor Doutor Rogélio Ponce de León Romeo

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Teresa Martins de Oliveira

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Simone Tomé

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 19 valores

Conquistar por si mesmo um certo saber, com a realização de pesquisas livres, e por meio de um esforço espontâneo, levará a retê-lo muito mais; isso possibilitará sobretudo ao aluno a aquisição de um método que lhe será útil por toda a vida e aumentará permanentemente a sua curiosidade, sem o risco de estancá-la; quando mais não seja, em vez de deixar que a memória prevaleça sobre o raciocínio, ou submeter a inteligência a exercícios impostos de fora, aprenderá a fazer funcionar por si mesmo a sua razão e construirá livremente as suas próprias noções. (Piaget, 1978, p. 66)

Sumário

Declaração de honra	10
Agradecimentos	11
Resumo	12
Abstract.....	13
Abstract.....	14
Índice de figuras e tabelas	15
Lista de abreviaturas e siglas	16
Introdução	17
Capítulo I – Justificação da ação	20
1.1 Contexto escolar.....	20
1.1.1 Caracterização da escola	20
1.1.2 Caracterização das turmas.....	21
1.1.2.1 A turma do 8.º ano de Português.....	22
1.1.2.2 A turma do 10.º ano de Português.....	22
1.1.2.3 A turma do 10.º ano de Alemão.....	23
1.1.2.4 A turma do 11.º ano de Alemão.....	24
1.2 Identificação do problema	25
1.2.1 Observação de aulas.....	25
1.2.2 Aplicação do questionário	28
1.2.3 Diagnose	29
1.2.4 Reflexão sobre os dados recolhidos.....	34
Capítulo II – Fundamentação teórica.....	36
2.1 A competência de escrita	36
2.1.1 O que é a escrita?	36
2.1.2 O que é a competência de escrita?	38
2.1.3 O que é um texto?	43
2.1.4 A escrita como processo	45
2.1.5 O ensino da escrita	50
2.2 A autonomia	53
2.2.1 O que é a autonomia?	53
Capítulo III – Desenho do estudo	56
3.1. Metodologia	56

3.1.1 Ferramentas de recolha de dados	56
3.2 Plano de ação.....	59
Capítulo IV – Ciclo 1 de intervenção do projeto de investigação-ação.....	64
4.1 Ciclo 1 da disciplina de Português	64
4.1.1 Contextualização da atividade implementada	64
4.1.2 Descrição da atividade implementada	65
4.1.3 Apresentação dos resultados	68
4.1.4 Discussão dos resultados.....	72
4.2 Ciclo 1 da disciplina de Alemão	75
4.2.1 Contextualização da atividade implementada	75
4.2.2 Descrição da atividade implementada	76
4.2.3 Apresentação dos resultados	79
4.2.4. Discussão dos resultados.....	82
Capítulo V – Ciclo 2 de intervenção do projeto de investigação-ação	85
5.1 Ciclo dois da disciplina de Português	85
5.1.1 Primeiro momento	85
5.1.1.1 Contextualização da atividade implementada	85
5.1.1.2 Descrição da atividade implementada	86
5.1.1.3 Apresentação dos resultados.....	87
5.1.1.4 Discussão dos resultados	90
5.1.2 Segundo momento	92
5.1.2.1 Contextualização da atividade implementada	92
5.1.2.2 Descrição da atividade implementada	93
5.1.2.3 Apresentação dos resultados.....	94
5.1.2.4 Discussão dos resultados	97
5.2 Ciclo dois da disciplina de Alemão.....	99
5.2.1 Primeiro momento	100
5.2.1.1 Contextualização da atividade implementada	100
5.2.1.2 Descrição da atividade implementada	100
5.2.1.3 Apresentação dos resultados.....	101
5.2.1.4 Discussão dos resultados	102
5.2.2 Segundo momento	103
5.2.2.1 Contextualização da atividade implementada	103

5.2.2.2 Descrição da atividade implementada	104
5.2.2.3 Apresentação dos resultados.....	105
5.2.2.4 Discussão dos resultados	109
Conclusões.....	111
Limitações	114
Investigações futuras	116
Referências bibliográficas	118
Anexos	124
Anexo 1: Primeiro questionário de Alemão	125
Anexo 2: Resultados do primeiro questionário de Alemão	128
Anexo 3: Atividade de diagnóstico de Português	130
Anexo 4: Primeira atividade de diagnóstico de Alemão	132
Anexo 5: Texto analisado na 1. ^a aula da 2. ^a regência de Alemão	133
Anexo 6: Autoavaliação da 1. ^a atividade de diagnóstico de Alemão.....	134
Anexo 7: Ficha informativa com estruturas frásicas para expressar opiniões	135
Anexo 8: Segunda atividade de diagnóstico de Alemão	136
Anexo 9: Autoavaliação da 2. ^a atividade de diagnóstico de Alemão.....	138
Anexo 10: Primeiro questionário de Português	139
Anexo 11: Resultados do primeiro questionário de Português	142
Anexo 12: Segundo questionário de Português	145
Anexo 13: Resultados do segundo questionário de Português.....	147
Anexo 14: Terceiro questionário de Português	149
Anexo 15: Resultados do terceiro questionário de Português.....	151
Anexo 16: Segundo questionário de Alemão.....	153
Anexo 17: Resultados do segundo questionário de Alemão	155
Anexo 18: Terceiro questionário de Alemão	157
Anexo 19: Resultados do terceiro questionário de Alemão	160
Anexo 20: Esquema do quadro nas oficinas de escrita	163
Anexo 21: OEP1 – ficha de autoavaliação.....	164
Anexo 22: OEP1 – enunciado	165
Anexo 23: OEP1 – enunciado de planificação.....	166
Anexo 24: OEP1 – enunciado de textualização e revisão.....	167
Anexo 25: Atividade de escrita coletiva – imagem	171

Anexo 26: Atividade de escrita coletiva – Redemittel.....	172
Anexo 27: OEA1 – ficha de autoavaliação	173
Anexo 28: OEA1 – imagens	174
Anexo 29: OEA1 – enunciado de planificação	180
Anexo 30: OEA1 – enunciado de textualização e revisão	181
Anexo 31: OEA1 – enunciado para texto definitivo	183
Anexo 32: OEP2 – enunciado	184
Anexo 33: OEP2 – enunciado de planificação.....	185
Anexo 34: OEP2 – enunciado de textualização e revisão	186
Anexo 35: Tarefa de escrita final de Português – enunciado.....	190
Anexo 36: Tarefa de escrita final de Português – enunciado versão final do texto..	191
Anexo 37: Ficha de trabalho com o dicionário bilingue	192
Anexo 38: Textos analisados na 1. ^a aula da 3. ^a regência de Alemão	195
Anexo 39: Textos analisados na 2. ^a aula da 3. ^a regência de Alemão	196
Anexo 40: Tarefa de escrita final de Alemão – enunciado	198
Anexo 41: Tarefa de escrita final de Alemão – enunciado versão final do texto	199

Declaração de honra

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

[Porto, setembro de 2019]

[Cláudia Sofia Martins Eira]

Agradecimentos

Agradeço aos meus orientadores da Faculdade de Letras: à Professora Doutora Simone Tomé pela total dedicação com que me apoiou incessantemente nos últimos 2 anos e, em especial, nos últimos meses, pela exigência com que sempre me instigou a fazer melhor e pelas palavras de motivação, que em tantos momentos fizeram a diferença; e ao Professor Doutor Jorge Deserto, por ter acompanhado atentamente todo este percurso, contribuindo com o seu olhar crítico sobre a prática letiva e sobre o relatório para a minha evolução em ambos.

Agradeço às minhas orientadoras da Escola Secundária de Ermesinde: à Dr.^a Anabela Borges, por me ter desafiado sempre a fazer mais e melhor, pelos comentários críticos e pelos sábios conselhos, essenciais para o meu progresso, e pela total dedicação com que orientou o meu estágio; e à Dr.^a Júlia Miranda, por ter sido um exemplo de trabalho e de entusiasmo pelo ensino de Alemão, pela sabedoria que partilhou comigo, pela confiança que depositou em mim desde o início e pelo apoio constante ao longo do ano de estágio. Agradeço ainda ao Dr. António Vilas-Boas, por ter partilhado comigo, de forma generosa e paciente, os seus ensinamentos das oficinas de escrita.

Agradeço aos meus alunos, por terem renovado, aula após aula, a minha vontade de ser professora e pelos sorrisos com que me receberam todos os dias.

Agradeço aos meus pais, por sempre me terem deixado sonhar e por serem para mim exemplos de trabalho e perseverança.

Agradeço à minha irmã, por ter sido paciente com a minha ausência nos últimos meses, pelas palavras de motivação e pelas vezes em que contou as páginas deste relatório na tentativa de averiguar o seu progresso.

Agradeço ao meu maior confidente, o meu namorado, por nunca me ter deixado naufragar nestas viagens que foram o estágio e o relatório, por ter estado presente em todos os momentos e por ter acreditado sempre em mim.

Agradeço à Catarina pelo seu companheirismo e pelas suas palavras, nas quais muitas vezes encontrei motivação para o estágio e para a redação destas páginas.

Resumo

A Escola é a instituição que assegura a formação de cidadãos ativos, críticos e autônomos (Portugal, Ministério da Educação, 2018a, 2018b), por isso cumpre-lhe o dever de ensinar os conhecimentos e procedimentos necessários à vida futura. Destes faz parte a escrita, enquanto atividade necessária à vida social e profissional na atualidade (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 5). O ensino da escrita em Portugal inicia-se com a alfabetização, no 1.º ciclo de escolaridade, e continua até ao final da escolaridade obrigatória, orientando-se para o domínio de variadas tipologias textuais, que permita aos alunos a escrita autónoma. Este projeto de investigação, realizado no âmbito do estágio pedagógico, tem como principal objetivo promover a autonomia dos alunos do Ensino Secundário na escrita em português e em alemão. Com o intuito de alcançar este objetivo, desenvolveram-se dois ciclos de intervenção para cada disciplina, sustentados por uma fundamentação teórica que corrobora a pertinência e urgência da pedagogia da escrita, orientada para o trabalho explícito da escrita nas suas diferentes fases. As oficinas de escrita, complementadas por estratégias de apoio, foram a estratégia testada neste projeto. Os resultados desta investigação, recolhidos da análise documental dos textos dos alunos, do diário de investigação redigido durante os ciclos de ação e os questionários aplicados às turmas, demonstraram a eficácia das oficinas de escrita na consciencialização da complexidade da escrita e na promoção da autonomia dos alunos na escrita.

Palavras-chave: escrita, tipologias textuais, autonomia, oficina de escrita, orientação processual.

Abstract

The school is the institution that ensures the formation of active, critical and autonomous citizens (Portugal, Ministério da Educação, 2018a, 2018b), so it has the responsibility of teaching the knowledge and procedures necessary for students' future. These include writing as an activity necessary for today's social and professional life (Barbeiro & Pereira, 2007, p.5). The teaching of writing in Portugal begins with literacy, in the 1st cycle of education, and continues until the end of compulsory education, focusing on the mastery of various textual typologies, which allow students to write autonomously. This research project, carried out within the scope of the teaching practicum, has the main goal of promoting the autonomy of high school students in writing in Portuguese and in German. In order to achieve this goal, two intervention cycles were developed for each language, supported by a theoretical foundation that corroborates the relevance and urgency of writing pedagogy, oriented to the explicit work of writing in its different phases. The writing workshops, complemented by supporting strategies, was the methodology tested in this project. The results of this investigation, collected from the documentary analysis of the students' texts, the research diary written during the action cycles and the questionnaires applied to the classes, demonstrated the effectiveness of the writing workshops in raising awareness of the complexity of writing and promoting the autonomy of the students in writing activities.

Keywords: writing, text typologies, autonomy, writing workshop, process oriented.

Abstract

Die Schule ist die Institution, die die Bildung von aktiven, kritischen und autonomen Bürgern sicherstellen soll (Portugal, Ministério da Educação, 2018a, 2018b), deshalb hat sie die Pflicht, den Schülern das Wissen und die Kompetenzen, die für die aktive Teilnahme an der Gesellschaft erforderlich sind, zu vermitteln. Dazu gehört das Schreiben als Tätigkeit, die für das gesellschaftliche und berufliche Leben unabdingbar ist (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 5). Der Schreibunterricht in Portugal beginnt mit der Alphabetisierung in der Grundschule und dauert bis zum Ende der Schulpflicht. Ziel dieses Schreibunterrichts ist die Beherrschung verschiedener Texttypologien, die zur Autonomie der Schüler beim Schreiben beitragen soll. Dieses Forschungsprojekt wurde im Rahmen des Referendariats durchgeführt und hat zum Ziel, die Autonomie von Schülern der Sekundarstufe beim Schreiben in den Fächern Portugiesisch und Deutsch zu fördern. Um dieses Ziel zu erreichen, wurden für jedes Fach zwei Interventionszyklen entwickelt, die von einer theoretischen Grundlage unterstützt werden und sich an der expliziten Schreibarbeit in den verschiedenen Phasen orientieren. Die Ergebnisse dieser Untersuchung entstanden größtenteils aus der Analyse der Schülertexte, den Fragebögen und dem Forschungstagebuch. Diese machen die Wirksamkeit der durchgeführten Schreibwerkstatt deutlich und weisen auf die Wichtigkeit der Schärfung des Bewusstseins der Schüler für die Komplexität des Schreibens hin und auf die Förderung ihrer Autonomie beim Schreiben.

Schlüsselwörter: Schreiben, Textsorten, Autonomie, Schreibwerkstatt, Prozessorientierung.

Índice de figuras e tabelas

Figuras:

Figura 1. Exemplo de marcas do registo oral num texto da diagnose	31
Figura 2. Exemplo do trabalho de um aluno	32
Figura 3. O código escrito e o processo de composição (Cassany, 2005, p. 19).....	38
Figura 4. Modelo de comunicação (Solmecke, 1992, p. 7).	41
Figura 5. Estrutura do modelo de escrita original (Flower & Hayes, 1980, p. 11).	45
Figura 6. Estrutura do modelo de escrita (Flower & Hayes, 1981, p. 370).....	47
Figura 7. Modelo de escrita redesenhado (Hayes, 1996, p. 3)	47
Figura 8. Novo modelo de escrita (Hayes, 1996, p. 4)	48
Figura 9. Exemplo de elogio à margem de um texto da OEP1	67
Figura 10. Exemplo de marcas orais num texto da OEP1	70
Figura 11. Exemplo de correção das marcas orais num texto da OEP1	70
Figura 12. Exemplo de intervenção num texto da OEP1	71
Figura 13. Gráfico das autoavaliações dos alunos na OEP1	73
Figura 14. Exemplo de planificação da OEA1	79
Figura 15. Exemplo de planificação da OEA1	80
Figura 16. Planificação de metáfora da OEP2.....	87
Figura 17. Exemplo de planificação da OEP2.....	87
Figura 18. Exemplo de planificação da OEP2.....	87
Figura 19. Exemplo de introdução de um texto da OEP2	88
Figura 20. Exemplo de planificação	94
Figura 21. Exemplo de planificação	94
Figura 22. Exemplo de textualização e revisão	95
Figura 23. Exemplo de conclusão de um texto.....	96
Figura 24. Exemplo de conclusão de um texto.....	96
Figura 25. Exemplo de conclusão de um texto.....	97
Figura 26. Exemplo de conclusão de um texto.....	97
Figura 27. Exemplo de rasuras no exercício 1.....	102
Figura 28. Exemplo de recurso ao alfabeto à margem do exercício.....	102
Figura 29. Exemplo de planificação em alemão na OEA2.....	106
Figura 30. Exemplo de planificação em português na OEA2	106
Figura 31. Pré-textualização em português na OEA2	107

Tabelas

Tabela 1. Revisões efetuadas nos textos da OEP1	69
Tabela 2. Classificação do conteúdo dos textos da OEP1	71
Tabela 3. Revisões efetuadas nos textos da OEA1.....	81
Tabela 4. Classificação do conteúdo dos textos da OEA1	82
Tabela 5. Revisões efetuadas nos textos da OEP2	89
Tabela 6. Classificação do conteúdo dos textos da OEP2	90
Tabela 7. Classificação do conteúdo dos textos da tarefa final de escrita de Português	97
Tabela 8. Revisões efetuadas nos textos finais de Alemão	108
Tabela 9. Classificação do conteúdo dos textos da tarefa final de escrita de Alemão	108

Lista de abreviaturas e siglas

EB1/JI: Escola Básica e Jardim de Infância

EB 2,3: Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos

ESE: Escola Secundária de Ermesinde

FLUP: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

PIA: projeto de investigação-ação

RE: relatório de estágio

QECRL: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

OEP1: oficina de escrita de Português 1

OEA1: oficina de escrita de Alemão 1

OEP2: oficina de escrita de Português 2

Introdução

Linguagem escrita e escola constituem realidades indissociáveis. É, sobretudo, na escola que o indivíduo adquire e desenvolve as competências de uso desta variedade da linguagem verbal, quer na perspetiva da receção quer na da produção, e o modo como as usa nos variados contextos em que se insere quotidianamente é frequentemente visto como indicador da eficácia da escola no cumprimento de um objetivo que a sociedade lhe atribui. Esta realidade é tanto ou mais notória quanto as produções escritas, na medida em que de algum modo se materializam, se tornam evidência concreta de um uso que pode ser considerado mais ou menos adequado. (Carvalho, 2013, p. 187)

A escrita é uma forma de comunicação socialmente prestigiada (Santos, 1994, p. 28). Desse prestígio resulta, atualmente, a imposição social do domínio da escrita, pelo que a Escola, enquanto instituição que garante a aquisição dos saberes essenciais à vida em sociedade, se responsabiliza pela formação dos alunos para a escrita. Ainda assim, constata-se que a eficácia do ensino da escrita não é garantida, na medida em que a escrita continua a ter um poder de discriminação social (Niza, 2005, p.492), consoante o maior ou menor domínio que os indivíduos revelam desta competência (idem, ibidem). Uma vez que é “responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto), é imperativo tornar a escrita democrática, “pela sua apropriação generalizada, trabalhando-a fraternalmente nas escolas com todos os cidadãos da república” (Niza, 2005, p. 492).

Consequentemente, o ensino da escrita na língua materna em Portugal orienta-se para “a escrita de textos de diversos géneros com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos” (Portugal, Ministério da Educação, 2018a, p. 3). Na língua estrangeira, o objetivo primordial do ensino da escrita é “produzir diferentes tipos de texto de grau de dificuldade correspondente ao seu nível de aprendizagem” (Lapa, Mota & Vilela, 2001, pp. 7-8). Verifica-se, então, que um escritor competente em língua materna é capaz de escrever textos adequados ao objetivo comunicativo e um escritor competente na língua estrangeira é capaz de escrever textos adequados ao seu nível de aprendizagem da língua. Este exercício da competência de escrita pressupõe a autonomia dos alunos para comunicarem por escrito na língua materna e na língua estrangeira.

No atual contexto de ensino europeu, no qual se valoriza a competência de “aprender a aprender” (Comissão Europeia, 2007, p. 8), o ensino assume uma orientação notória para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Nas orientações mais recentes para o ensino

das línguas em Portugal, retoma-se o mesmo princípio, o que acentua a necessidade de uma pedagogia da escrita, em língua materna e em língua estrangeira, que se adapte a esta nova necessidade. É possível observar nestes documentos orientadores do ensino do Português e do Alemão no nível secundário o enfoque dado à autonomia, através de objetivos de ensino da escrita que se focam no processo de escrita, entendido à luz da teoria da escrita enquanto processo cognitivo de Flower e Hayes (1980). Verifica-se, contudo, que a seleção de estratégias para concretizar estes objetivos de ensino da escrita é da responsabilidade do professor, pois não existe uma normatização do tipo de atividades de escrita a desenvolver nas aulas de Português ou de Alemão. Esta falta de diretrizes concretas que regulem o ensino da escrita tende a favorecer a negligência desta área de ensino.

No ciclo de observação (ciclo 0) deste projeto de investigação, constatou-se a falta de autonomia dos alunos de uma turma de Português e de uma turma de Alemão na escrita, bem como a falta de momentos de ensino da escrita em ambas as línguas, tendo-se verificado a atualidade das palavras de Fernanda Irene Fonseca (1992, p. 226), quando afirma que os alunos “não aprendem a escrever pela razão simples de que, na escola, não se ensina a escrever”. A ação deste projeto visou dar resposta à questão de investigação formulada: “Como capacitar os alunos para uma escrita (mais) autónoma?”. A estratégia selecionada para dar resposta a esta questão foi a oficina de escrita, implementada em ambas as línguas em 2 ciclos de intervenção, ao longo dos quais foram sendo realizados ajustes ao plano de ação, de modo a adaptá-lo às necessidades que foram surgindo no decorrer do projeto.

Apresenta-se de seguida a estrutura organizativa do relatório de estágio, descrevendo brevemente o conteúdo de cada capítulo.

O capítulo I apresenta o contexto escolar no qual o projeto se desenvolveu e descreve as informações relevantes para a delimitação da área de estudo, a saber: a caracterização das turmas e as observações realizadas no âmbito do ciclo observacional (ciclo 0). O capítulo termina com a formulação da questão de investigação e os objetivos inicialmente definidos para o projeto.

O capítulo II, redigido com base numa exaustiva revisão de literatura sobre os temas da escrita, do ensino da escrita e da autonomia, sustenta a importância do ensino da escrita enquanto processo na construção da autonomia dos alunos na escrita, nas palavras de Pinto (2013a, p. 358), trata-se de “incutir nos estudantes a prática da escrita enquanto movimento

recursivo, que os obrigará a que se socorram dos vários subprocessos da escrita como processo cognitivo, com vista a melhorarem as versões dos seus textos”.

O capítulo III apresenta a metodologia de investigação-ação sobre a qual este projeto foi construído, bem como o plano de ação traçado para dar resposta à questão de investigação. Neste desenho do plano de ação importou também descrever a estratégia das oficinas de escrita.

Os capítulos IV e V apresentam os ciclos 1 e 2 de investigação nas disciplinas de Português e Alemão, respetivamente. Estes capítulos apresentam uma estrutura que se repete: em cada um dos ciclos é descrita, em primeiro lugar, a intervenção na turma de Português e, de seguida, a intervenção na turma de Alemão, pois esta foi a ordem cronológica de implementação das atividades em cada língua; e para cada intervenção em cada língua é feita uma contextualização da atividade, seguida da descrição da mesma, após a qual são apresentados e discutidos os resultados. Esta repetição ao longo do relatório prende-se com o carácter cíclico e espiral do processo metodológico de investigação-ação. Pelo que, como consequência, cada atividade realizada neste projeto tem uma apresentação estruturalmente semelhante que se repete até ao final do relatório.

Por fim, sob o título “conclusões”, são tecidas algumas considerações sobre os resultados deste estudo, a eficácia da estratégia adotada, são enumeradas as limitações mais relevantes com as quais me deparei durante este processo e são deixadas algumas linhas de orientação que poderiam ser aplicadas futuramente no âmbito deste projeto, se houvesse tempo para tal.

Capítulo I – Justificação da ação

1.1 Contexto escolar

1.1.1 Caracterização da escola

No âmbito 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 Alemão, realizei no ano letivo de 2018/2019 o estágio pedagógico na Escola Secundária de Ermesinde (ESE).

Inaugurada em 1989, a ESE é uma escola pública localizada em Ermesinde, freguesia pertencente ao concelho de Valongo e inserida na Grande Área Metropolitana do Porto, a 9 km a nordeste do centro metropolitano. Ermesinde é a freguesia mais populosa do município de Valongo, registando uma população superior a 38 mil habitantes, de acordo com os censos de 2011¹.

Desde o ano letivo de 2012/13, a ESE é sede do Agrupamento de Escolas de Ermesinde, ao qual pertencem outras quatro escolas: EB 1/JI Bela; EB 1/JI Sampaio; EB 1/JI Gandra e EB 2, 3 António Ferreira Gomes.

A ESE tem uma oferta formativa abrangente, do 5.º ao 12.º ano de escolaridade, e assume-se como “um dos maiores estabelecimentos de ensino do concelho de Valongo e a única escola pública com ensino secundário regular e profissional da cidade” (Agrupamento de Escolas de Ermesinde, 2013, p. 5). Orientada pelo princípio de “diversificar percursos formativos de acordo com a heterogeneidade de públicos.” (idem, 2013, p. 15), a escola oferece, no ensino básico, além do ensino regular, Cursos de Educação e Formação (CEF) e, no ensino secundário, além dos Cursos Científico Humanísticos (Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais), Cursos Profissionais (Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos, Técnico de Design Gráfico e Técnico de Mecatrónica). A escola soma um total de 1522 alunos², dos quais 153 frequentam o ensino profissional ou CEF. No ensino regular vigora, desde o ano letivo de 2018/2019, o programa de flexibilidade curricular (implementado nesse ano nos 1.º, 5.º, 7.º e 10.º anos de escolaridade). Para além do ensino básico e secundário, a ESE oferece também o curso de

¹ Informação disponível em: https://www.cmvalongo.pt/cmvalongo/uploads/document/file/971/5492_b66c0abc7.pdf, acedida através do site da Câmara Municipal de Valongo: <https://www.cm-valongo.pt/>.

² Ao longo deste relatório, por motivos de facilitação da leitura, serão utilizados preferencialmente os termos ‘aluno’ e ‘alunos’ como referência à população de alunos do sexo feminino ou masculino.

Português para Todos (PPT), direcionado a imigrantes, e Cursos de Educação e Formação de Adultos de dupla certificação nível secundário, em parceria com a Associação para o Desenvolvimento Integrado da Cidade de Ermesinde.

Como complemento à oferta educativa, a ESE insere-se em diversos projetos de desenvolvimento educativo: na área das ciências destacam-se o clube de física e o projeto de robótica, no desporto escolar existem as modalidades de andebol, voleibol, xadrez, basquetebol e orientação, nas línguas destaca-se o projeto SELF (Projeto de Secção Europeia de Língua Francesa); existe ainda o clube de teatro e o jornal online do agrupamento.

As instalações da escola contam com 5 edifícios: 3 blocos de salas de aulas, que incluem laboratórios de física e química e de biologia, salas de computadores e salas de aula destinadas ao curso de eletricidade; um pavilhão de desporto; um edifício polivalente, no qual se localizam o espaço de convívio destinado aos alunos, a biblioteca escolar, o gabinete da direção, o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, papelaria, bufete e cantina; e um edifício onde se localizam o auditório e salas de aula do curso de mecânica. A escola foi alvo de renovações no ano letivo transato ao abrigo do programa da empresa Parque Escolar.

1.1.2 Caracterização das turmas

Durante o ano letivo de 2018/2019 trabalhei com quatro turmas: duas de Português e duas de Alemão. As diferentes turmas de cada disciplina pertenciam a níveis diferentes de ensino, o que me permitiu experienciar o ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico, com uma turma do 8.º ano, e no Ensino Secundário, com uma turma do 10.º ano, e o ensino de Alemão no Ensino Secundário, nos dois anos do grau de iniciação da disciplina, 10.º e 11.º ano, já que se trata de uma disciplina bienal.

Por indicação das orientadoras de estágio, iniciei o meu estágio, no 1.º período, com o 8.º ano em Português e o 10.º ano em Alemão e trabalhei, no 2.º período, com o 10.º ano de Português e o 11.º ano de Alemão. No 3.º período, escolhi a turma com a qual trabalhei em cada língua, mediante a adequação das necessidades das turmas ao meu Projeto de investigação-ação (PIA). A minha decisão recaiu sobre as turmas do 10.º ano de Português e do 11.º ano de Alemão, pelos motivos que serão descritos nas páginas que se seguem, ao longo das quais farei a caracterização de cada turma e a descrição do processo de observação que me conduziu à escolha das turmas e do tema de investigação.

1.1.2.1 A turma do 8.º ano de Português

A turma do 8.º ano de Português era composta por 22 alunos, 13 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos. A maior parte dos alunos revelava interesse nas aulas de Português e participava ativamente nas aulas.

No que diz respeito ao comportamento, os alunos não apresentavam problemas, revelando um comportamento adequado à sua faixa etária. De uma forma geral, os alunos estavam em silêncio e concentrados nas atividades da disciplina.

Durante o 1.º período, a turma mostrou ser relativamente heterogénea a nível de ritmos de aprendizagem e desempenho. As classificações da turma a Português no 1.º período oscilaram entre o 2 (3 alunos) e o 5 (5 alunos), perfazendo uma média de 3,63, que colocou a disciplina no quarto lugar das disciplinas com melhores resultados no 1.º período, antecedida de Ciências Naturais (3,90), História (3,90) e Francês (3,95).

A turma tinha semanalmente 3 aulas de Português: 2 de 100 minutos no período da manhã e uma de 50 minutos no período da tarde. As aulas de Português decorriam em duas salas diferentes, ambas equipadas com quadros brancos, computador e internet, no entanto com projetores inoperacionais e dimensões diferentes. Este fator conduzia a uma disposição diferente do mobiliário, com menos espaço entre carteiras, o que dificultava a circulação do professor e o trabalho em grupo.

1.1.2.2 A turma do 10.º ano de Português

A turma do 10.º ano de Português frequentava o curso de Ciências e Tecnologias e era constituída por 29 alunos, 17 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos. A proximidade de idades era proporcionada pelo facto de não se registarem retenções no percurso escolar dos alunos. A média de classificações da turma a Português foi de 12,87 no 1.º período, 13,96 no 2.º período e 14,72 no 3.º período. No final do ano, as disciplinas em que os alunos registaram médias mais elevadas foram: Educação Física (17,41) e Inglês (15,10), seguidas de Português (14,72) e Filosofia (14,34). As disciplinas em que se registaram médias mais baixas foram Biologia (12,97), Matemática (12,48) e Física e Química (12,37).

De acordo com as informações dos questionários sociodemográficos da diretora de turma, Português não era a disciplina favorita de nenhum aluno, mas também não era a

disciplina de que os alunos menos gostavam. Em aula, alguns alunos afirmaram não gostar da disciplina e outros afirmaram que não sabiam estudar para Português.

Nas reuniões intercalar e de avaliação do 1.º período foram recolhidas algumas informações relativas ao comportamento e à aprendizagem dos alunos. A nível comportamental, o conselho de turma referenciou que os alunos eram conversadores e revelavam falta de atenção provocada por alguma imaturidade. Nas aulas de Português não se registavam problemas significativos: embora alguns alunos tivessem maior tendência para o diálogo na sala de aula, a turma, de um modo geral, mostrava-se cumpridora das regras de comportamento. A nível da aprendizagem, os professores da turma identificaram alguma falta de empenho nos alunos, dificuldades de concentração e falta de hábitos de trabalho e métodos de estudo. A prestação dos alunos nas aulas de Português corroborou, em parte, as considerações feitas pelo conselho de turma: notava-se a falta de trabalho de alguns alunos, especialmente na realização dos trabalhos de casa – tarefa na qual se registavam alguns incumprimentos regulares. Ainda assim, a grande maioria dos alunos demonstrava preocupação pelo sucesso escolar, em parte devido ao objetivo de obter uma média que permitisse ingressar no ensino superior.

Na observação das aulas de Português constatou-se ainda alguma heterogeneidade nos ritmos de compreensão e execução de tarefas. Para além disso, a maioria dos alunos não participava espontaneamente nas situações comunicativas de sala de aula, embora fosse capaz de responder quando abordado pela professora. Observei, então, que os alunos tinham um perfil tímido que exigia a solicitação de participação por parte da professora.

Os alunos tinham semanalmente 3 aulas de Português no período da tarde: 2 de 100 minutos e 1 de 50 minutos. O horário da aula de terça-feira afetava o desempenho dos alunos, pois, por ser a última aula de um dia muito preenchido, a turma registava um maior cansaço e, conseqüentemente, uma menor participação na aula.

1.1.2.3 A turma do 10.º ano de Alemão

A turma do 10.º ano de Alemão era composta por alunos de duas turmas de Línguas e Humanidades, que se reuniam apenas para as aulas de Alemão três vezes por semana, durante 100 minutos. O grupo era composto por 20 alunos, 10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos. A mescla de duas turmas resultou da escolha da disciplina de Alemão, uma vez que esta é uma disciplina opcional no

curso de Línguas e Humanidades.

Os alunos, na sua maioria, revelavam interesse na aprendizagem da língua alemã e participavam ativamente na aula. Ainda assim, alguns alunos revelavam timidez e insegurança, que os levava a só participarem quando solicitados pela professora. No que concerne ao aproveitamento da turma na disciplina de Alemão, a turma registou uma média de 15 valores no 1.º período e uma média de 16, 09 valores nos 2.º e 3.º períodos.

No que concerne ao comportamento, os alunos não revelavam problemas significativos, sendo que a maior parte tinha um comportamento adequado e apenas um pequeno número de alunos se mostrava mais distraído e conversador. Alguns alunos revelavam falta de assiduidade, que se refletia nas dificuldades em acompanhar as aulas.

1.1.2.4 A turma do 11.º ano de Alemão

A turma do 11.º ano de Alemão frequentava o curso de Línguas e Literaturas e era constituída por alunos de duas turmas do 11.º ano, que se reuniam apenas para as três aulas semanais de 100 minutos desta disciplina. O grupo era composto por 11 alunos, 9 do sexo feminino e 2 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos. A mescla de duas turmas resultou da escolha da disciplina de Alemão, uma vez que esta é uma disciplina opcional do curso de Línguas e Humanidades. Todos os alunos tinham frequentado no 10.º ano a disciplina de Alemão com a professora titular da turma.

Embora não se registassem problemas relacionais entre os alunos, a separação entre as turmas era bastante nítida nas aulas de Alemão, pois era visível a segregação da turma em dois grupos na sala de aula, em consequência do reduzido número de alunos.

A turma não se revelava muito participativa nas aulas de Alemão, à exceção de três alunas, que participavam de forma assídua e voluntária. Os restantes elementos da turma, geralmente, só participavam quando eram questionados pela professora. A falta de participação poderia dever-se a alguma timidez e insegurança, reforçadas pelo facto de serem poucos alunos e oriundos de turmas distintas. No que concerne ao comportamento, a turma não registava problemas significativos, a não ser o incumprimento das regras de pontualidade e alguma tendência para conversas paralelas durante a aula.

O aproveitamento dos alunos era satisfatório: no 1.º período registou-se uma média de 15 valores na classificação final, com a nota mínima de 12 e a máxima de 17; no 2.º período,

a média desceu para 14,45 valores, tendo a nota máxima subido para 18 e a nota mínima descido para 11; no 3.º período a média foi de 14,72, tendo-se mantido as notas mínima e máxima. Na observação das aulas de Alemão constatou-se ainda que o ritmo da turma era consideravelmente lento, comparativamente com a turma do 10.º ano de Alemão, o que exigia maior acompanhamento da professora na realização de tarefas. Os alunos revelavam muito poucos hábitos de estudo e pouco empenho na disciplina.

1.2 Identificação do problema

No presente subcapítulo será descrito o processo de identificação do problema com base nos processos de: *observação de aulas, aplicação do questionário e diagnose*.

1.2.1 Observação de aulas

Assim que o ano letivo arrancou, a 17 de setembro, comecei a observar as aulas de Português e de Alemão das turmas do 8.º e 10.º ano, respetivamente. No entanto, este processo não se deu de igual forma nas duas disciplinas: em Alemão, comecei por apenas observar as aulas da orientadora e iniciei-me na lecionação de aulas com a minha aula 0, a 18 de outubro, à qual se seguiram as aulas de regência e algumas substituições da orientadora; em Português, lecionei todas as aulas em que estive presente desde o início do ano letivo em regime de coadjuvação com a minha orientadora, a convite da mesma. Esta diferença de regimes de observação foi importante durante todo o ano, na medida em que me permitiu adquirir maior prática letiva, que me permitiu evoluir, mas foi especialmente importante no ciclo 0, por me ter proporcionado uma observação mais assídua e profícua da turma de Português, o que me possibilitou a identificação do problema.

Durante o 1.º período letivo, na observação das aulas de Português do 8.º ano, pude constatar que a turma revelava muita dependência da correção ditada pela professora em exercícios de resposta extensa: mesmo quando o conteúdo da resposta dos alunos estava correto e a formulação da resposta bem feita, os alunos pediam à professora que lhes ditasse a sua versão de correção, substituindo a resposta que tinham anteriormente pela correção da professora. Esta observação alertou-me para a insegurança que os alunos sentiam na redação de respostas completas e despertou a minha atenção para as atividades da aula ligadas à produção escrita. A segunda observação importante que fiz foi que na aula de Português muito pouco tempo era dedicado à escrita em sala de aula: para além da redação de respostas a questionários de interpretação, houve apenas dois momentos de escrita no 1.º período. Esta

falta de trabalho da escrita em sala de aula decorria da falta de tempo para tal, como afirmou a orientadora em entrevista informal.

Ainda no 1.º período, antes de trabalhar com a turma do 10.º ano, questionei a orientadora sobre as fragilidades que esta turma revelava: as áreas mais problemáticas identificadas foram a escrita e a compreensão de linguagem metafórica. Aberta a possibilidade de trabalhar a escrita com esta turma, decidi fazer uma atividade de diagnóstico no final do 1.º período (cf. 1.2.3 *Diagnose*), de modo a aferir a pertinência de uma intervenção na escrita, orientada pelas dificuldades diagnosticadas nos alunos.

A observação das aulas do 10.º ano de Português no 2.º período, pela escassez de momentos de escrita que me permitissem analisar textos produzidos pelos alunos, começou por se voltar para as respostas dadas pelos alunos aos questionários orais e escritos. Nestas intervenções pude constatar a heterogeneidade da turma no que dizia respeito à produção de discursos linguisticamente corretos, coesos e coerentes. Observei que grande parte dos alunos, quando intervinha oralmente na aula, de forma solicitada ou voluntária, apresentava um discurso com algumas incorreções linguísticas, a saber: i) na construção de orações subordinadas, pela falta de próclise de pronomes ou pelo uso da expressão “por causa que” em vez de “por causa de”; ii) na criação de cadeias de referência anafórica, pelo incorreto emprego de pronomes relativos (destacam-se o uso do pronome “onde”, com antecedentes temporais; e o uso de pronomes pessoais sem preposição, quando o constituinte desempenhava a função sintática de complemento indireto ou oblíquo, o que resultava em erros sintáticos no discurso) e pelas repetições no discurso; iii) na dificuldade em estabelecer concordância verbal em frases longas, nas quais o sujeito se encontrava distante do predicado. Estes problemas identificados na oralidade, que eram sistematicamente corrigidos pela professora, ocorriam não só em respostas espontâneas, mas também na leitura de respostas escritas realizadas como trabalho de casa.

Ainda durante o 2.º período, tive a oportunidade de corrigir os textos que os alunos escreveram como tarefa de trabalho de casa designada pela professora titular: tratava-se de uma apreciação crítica da peça de teatro a que tinham assistido no auditório da escola no âmbito da leção da *Farsa de Inês Pereira*. Os alunos foram avisados de que os melhores textos das turmas do 10.º ano seriam selecionados pelos professores da disciplina para publicação no jornal da escola.

Ao corrigir os textos, pude notar diferenças relativamente ao seu conteúdo: embora uma parte considerável das apreciações críticas fosse rica em comentários críticos, justificados com argumentos pertinentes e com referências constantes à peça, outros textos eram mais superficiais, quer porque não eram suficientemente críticos, apresentando um mero resumo da peça e não obedecendo, por isso à tipologia textual, quer porque analisaram a peça com pouca profundidade. Além disso, pude comprovar que, embora alguns alunos escrevessem bem, a maioria revelava alguns problemas pontuais na escrita, nomeadamente na divisão do texto em parágrafos, na coesão do texto, pela pouca variedade de conectores utilizados, pela escassez de coesão referencial e de substituição, que resultava em repetições no texto e na predominância de um registo coloquial. Existia ainda um grupo pequeno de alunos que revelava bastantes dificuldades na escrita de textos, nomeadamente no respeito pela ortografia e na falta de um encadeamento lógico e sequencial nos seus textos. Esta análise permitiu-me constatar que não só as dificuldades diagnosticadas na oralidade ocorriam também na escrita, como ainda o registo coloquial apresentava um problema na escrita. Os textos, corrigidos com recurso a um código de correção, foram devolvidos aos alunos e foi-lhes solicitado que procedessem à sua reescrita, para aperfeiçoamento do texto, tendo em vista a publicação dos textos no jornal da escola. No entanto, nenhum dos alunos realizou a tarefa. Este resultado foi para mim surpreendente, pois, dado o empenho dos alunos nas atividades da disciplina, previ que todos realizassem a reescrita do texto. Contudo, ao refletir sobre isto, apercebi-me de que os alunos teriam considerado a tarefa desmotivadora.

Durante o 1.º período, na observação de aulas do 10.º ano de Alemão, pude verificar que os alunos ainda não eram capazes de produzir textos de extensão ou complexidade muito elevada, devido ao facto de estarem ainda numa fase de aprendizagem da língua muito precoce, que condicionava o seu domínio de vocabulário e estruturas gramaticais. Além disso, esta turma acompanhava muito bem os conteúdos e não demonstrava dificuldades na tarefa de escrita diagnóstica que efetuei aquando da 1.ª regência, tarefa que, pelas limitações do 1.º ano de aprendizagem da língua, teve de ser muito simples. Perante esta análise, e alertada pela orientadora de estágio para as várias dificuldades que a turma do 11.º ano revelava na aprendizagem da língua, resolvi aguardar pelo 2.º período, para diagnosticar o desempenho dessa turma na escrita e, mediante esses resultados, decidir se uma intervenção nesta área seria pertinente. Logo que comecei a observar as aulas do 11º ano, constatei que

os alunos tinham dificuldades na formulação de frases completas e corretas na língua alemã, quer no registo oral, quer no registo escrito. Ademais, observei que os alunos tinham uma atitude muito passiva e demonstravam pouca preocupação com o estudo, não obstante os alertas frequentes da orientadora para a necessidade de estudarem mais. Por isso considerei importante aplicar um questionário, para conhecer as motivações dos alunos para o estudo do Alemão, as suas perceções relativamente ao seu desempenho na disciplina e nas diferentes atividades da aula, especialmente na escrita. À semelhança do que havia feito com a turma de Português, decidi que seria importante fazer um diagnóstico da turma em tarefas de escrita. Estas atividades serão descritas no subcapítulo *1.2.3 Diagnose*.

1.2.2 Aplicação do questionário

Foram aplicados questionários às turmas de Português e de Alemão no 2.º período. No entanto, nesta secção será apenas descrito o resultado do questionário de Alemão, por ter sido aplicado ainda durante o ciclo 0. Na turma de Português, o questionário foi aplicado após o ciclo 1, uma vez que os dados da observação de aulas e da diagnose foram, numa primeira fase, suficientes para orientar a intervenção do 1.º ciclo.

O primeiro questionário (cf. Anexo 1) foi aplicado à turma do 11.º ano de Alemão no dia 8 de fevereiro de 2019 e visava recolher algumas informações importantes para o meu PIA, nomeadamente: i) a importância atribuída pelos alunos à escrita; ii) as perceções dos alunos sobre o seu desempenho na escrita de textos em alemão; iii) as dificuldades dos alunos na escrita de textos em alemão; iv) as facilidades dos alunos na escrita de textos em alemão. As informações recolhidas (cf. Anexo 2) mostraram que: i) em contraste com as demais atividades da aula de Alemão, a escrita era considerada pela maioria (8 alunos) como uma atividade muito importante na aula de Alemão, mas, ainda assim, comparativamente às restantes atividades, foi a que reuniu menos votos para o patamar muito importante; ii) a escrita era a atividade na qual os alunos se autoavaliavam de forma mais positiva, sendo a única em que um aluno se autoavalia no nível muito bom; iii) as maiores dificuldades identificadas pelos alunos foram: usar vocabulário variado (10 alunos), cumprir as regras gramaticais (6 alunos), ter vocabulário básico (6 alunos), ter ideias (6 alunos) e organizar as ideias (4 alunos); iv) as facilidades identificadas pelos alunos foram: compreender a tarefa de escrita (7 alunos), conhecer o tema (7 alunos), cumprir as regras de ortografia (7 alunos), organizar o texto em parágrafos (6 alunos), cumprir os limites de extensão do texto (5 alunos). Estes resultados orientaram-me para a necessidade de trabalhar a organização das

ideias e do texto, bem como os conhecimentos de vocabulário e de gramática, pondo de parte o trabalho do tema e conteúdo da escrita.

1.2.3 *Diagnose*

Na fase de diagnóstico de ambas as disciplinas, optei por não interferir no processo de escrita dos alunos, de modo a não influenciar os resultados da atividade, já que era meu objetivo conhecer quais os processos de escrita que os alunos punham em prática.

No estágio de Português, antes de iniciar o 2.º período letivo, levei a cabo uma atividade de diagnóstico (cf. Anexo 3) durante a aula do dia 6 de dezembro. Esta atividade visava avaliar o desempenho dos alunos na escrita e diagnosticar os seus conhecimentos e experiências com o texto dramático, em particular de Gil Vicente, uma vez que a unidade didática da 2.ª regência seria a *Farsa de Inês Pereira*. A tarefa consistiu na escrita de um texto no qual os alunos deveriam expor a sua experiência com o texto dramático de uma forma geral e, mais particularmente, com as obras de Gil Vicente. Esta opção deveu-se a dois motivos: em primeiro lugar, procurava conhecer as experiências dos alunos com o texto dramático, de forma a diagnosticar os seus conhecimentos prévios, conhecer melhor os seus gostos e identificar possíveis fragilidades de domínio científico, que importaria esclarecer no início da unidade didática; em segundo lugar, considerei importante que os alunos escrevessem de forma mais livre e sem problemas a nível do domínio do tema ou da tipologia textual, pelo que, para escrever o texto, os alunos apenas necessitavam de recorrer à memória.

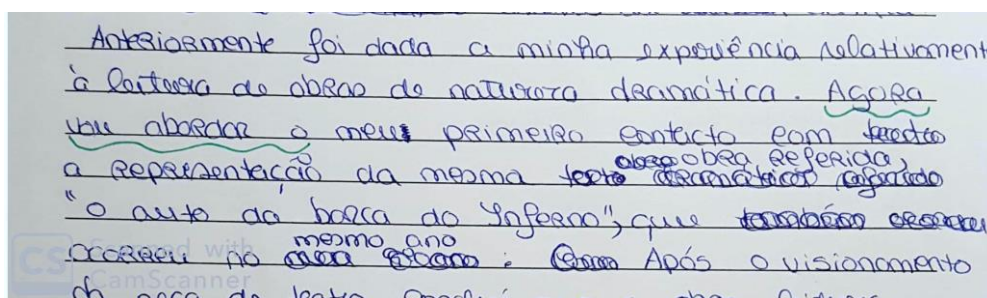
Embora o meu contacto com a turma durante o 1.º período tivesse sido escasso, já tinha sido formalmente apresentada à turma e tinha assistido às primeiras aulas, pelo que a minha presença não seria novidade. Ademais, os alunos tinham sido previamente informados de que eu lecionaria as aulas do 2.º período e de que iria estar presente no dia 6 de dezembro para uma atividade. Dado o facto de faltar apenas uma semana para o final das aulas e os alunos acusarem já algum cansaço, considerei, em conjunto com a orientadora de estágio, que seria pertinente informar a turma do duplo propósito desta atividade, de diagnóstico de conhecimentos e da escrita, de modo a responsabilizá-los pela mesma. Após contextualizada e explicada a tarefa, os alunos dispuseram de um bloco de 50 minutos para a escrita, do qual não usufruíram na totalidade, pois terminaram a tarefa em cerca de 30 minutos. Durante a escrita não foi permitida a consulta do manual nem de outro tipo de recurso informativo.

Ao analisar os textos, pude constatar, em primeiro lugar, algumas diferenças nas suas manchas gráficas: 2 alunos não respeitaram o limite mínimo de palavras, apresentando textos visivelmente mais curtos do que os dos colegas; um aluno escreveu o texto sem divisão em parágrafos e 3 alunos escreveram um texto com apenas 2 parágrafos, pelo que se conclui que 4 alunos não apresentam graficamente a delimitação das três partes estruturantes do texto.

Em segundo lugar, verifiquei, na leitura atenta dos textos, discrepâncias relativamente ao conteúdo: embora a maior parte dos alunos tenha respondido ao que era pedido nesta tarefa, um aluno desviou-se do tema, abordando questões que não eram pertinentes; 2 alunos apenas cumpriram metade da tarefa, pois só abordaram o teatro de Gil Vicente, não mencionando a sua experiência com o texto dramático de forma geral, como era pedido; alguns alunos, embora abordando a experiência geral do texto dramático e a experiência com Gil Vicente, demonstraram dificuldade em desenvolver a argumentação, não apresentando, por isso, um conteúdo tão rico quanto podiam.

Em terceiro lugar, observei que, a nível de correção linguística, embora alguns textos fossem praticamente isentos de erros, outros continham vários problemas a nível de i) pontuação, quer pela falta de vírgulas a separar orações, quer pelo excesso de vírgulas a separar constituintes da frase, quer pela falta de pontos finais, resultando em frases demasiado longas; ii) ortografia, incluindo acentuação, uso de maiúsculas e minúsculas e impropriedade lexical (como, por exemplo, “ouve” em vez de “houve”, “intensão” em vez de “intenção”, “quiz” em vez de “quis”); iii) sintaxe, decorrente da falta de preposição em construções com complemento oblíquo (com os verbos “gostar”, “lembrar” e “assistir”), da falta de pronominalização (por exemplo, “ver ele” em vez de “vê-lo”), da falta da próclise do pronome em casos de negação ou subordinação e da falta de constituintes sintáticos nucleares da frase (que resultava na falta de coerência frásica); iv) morfologia, pela falta de concordância de género e número, por erros de conjugação verbal (como, por exemplo, no uso de “dava-mos” em vez de “dávamos”, “lê-se” em vez de “lesse”, “relacionar-mos” em vez de “relacionarmos”) e pelo emprego incorreto de pronomes relativos (principalmente os pronomes “onde”, empregue em vez de “quando” e “que”, e “em que”, empregue em vez de “das quais”, “que” e “quando”); v) coesão, devido à falta de conetores e de variedade dos mesmos e devido às repetições pela falta de referenciação anafórica e do recurso à sinonímia ou hiperonímia, por exemplo. Os problemas linguísticos dos textos provocavam frequentemente problemas de coerência.

Por fim, um dos problemas mais presentes nos textos foi a presença de marcas do registo oral, quer no uso de expressões demasiado coloquiais, como “dei Gil Vicente” (os alunos usam o verbo ‘dar’, marcadamente coloquial, em vez de ‘estudar’, ‘aprender’, ‘ler’, entre outros) ou “não sou grande fã”, quer no emprego de marcadores discursivos nitidamente orais, como “primeiro vou fazer referência”, “Agora em relação ao segundo texto”, “Em relação a ler ou estudar um, texto dramático, acho que” (expressão empregue na abertura do texto), “mais no meio da história”, “Acerca das obras de Gil Vicente, conheço duas”, “Segundo a minha memória...” e “Anteriormente foi dada a minha experiência relativamente (...). Agora vou abordar o meu primeiro contacto” (cf. Figura 1).



Embora não tenha sido um momento formal de diagnóstico, a correção das apreciações críticas, descrita em *1.2.1 Observação de aulas*, constituiu mais uma atividade que corroborou as observações feitas na diagnose.

31

conjunto com a orientadora de estágio, que considerou que sem o auxílio destas estruturas frásicas os alunos não seriam capazes de realizar a tarefa.

Antes de iniciar a atividade, os alunos foram informados do propósito diagnóstico da mesma. A instrução de escrita foi lida por um aluno e as dúvidas acerca do enunciado e de *Redemittel* foram esclarecidas. Os alunos tiveram 10 minutos para escrever e podiam usar folha de rascunho e consultar-me quando precisassem de ajuda.

Durante a tarefa, os alunos tiveram livre acesso aos seus apontamentos e às fichas de trabalho da aula anterior (nas quais constava o texto do jornal e vocabulário do tema). Esta opção teve em conta as dificuldades dos alunos e a sua falta de estudo. Foi prestado apoio aos alunos sempre que estes expunham dúvidas. Estas foram apenas relativas a léxico e nelas notou-se que os alunos possuíam pouco vocabulário, não só temático, mas, sobretudo vocabulário básico e essencial (um aluno perguntou como escrever em alemão ‘as duas’ e um aluno perguntou como escrever ‘mau’ – para além de traduzir oralmente, houve a necessidade de escrever a palavra ‘*schlimm*’, que o aluno não sabia escrever).

Ao recolher os textos, pude imediatamente constatar a disparidade das suas dimensões. Esta primeira impressão foi confirmada aquando da correção, quando observei que: i) apenas 2 alunos respeitaram os limites do texto; ii) o texto mais curto era composto apenas por 8 palavras e não apresentava uma frase completa (cf. Figura 2). iii) os restantes textos tinham 12, 18, 29, 32, 34, 37 e 37 palavras.

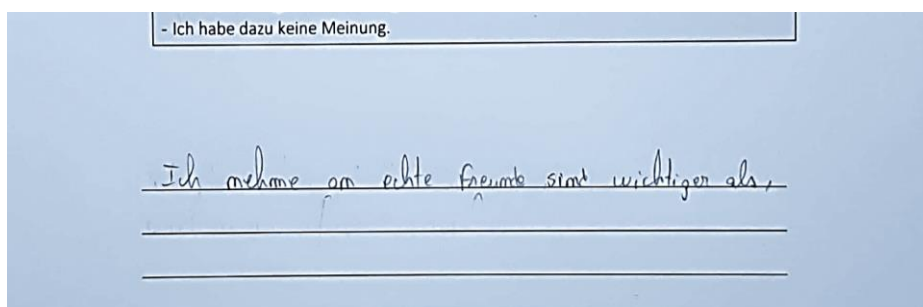


Figura 2. Exemplo do trabalho de um aluno

O conteúdo dos textos foi repetitivo, pois todos os argumentos usados pelos alunos reproduziam os argumentos do texto da aula anterior. Esta observação levou-me a concluir que os alunos não foram capazes de exercer uma reflexão crítica autónoma nem de gerar ideias. Para além disso, na reprodução (por vezes transcrição) de argumentos e fragmentos do texto da aula anterior, os alunos demonstraram não dominar o vocabulário e as estruturas

frásicas que usavam, pois transcreveram-nas de forma incompleta, o que afetou a coerência dos textos.

Relativamente à correção linguística, os maiores problemas dos textos foram: a posição dos verbos nas frases (HS e NS); a declinação dos adjetivos e artigos; a marcação do plural e singular de substantivos; o uso do *Redemittel* com construções ‘*dass*’; a conjugação dos verbos com recurso a verbos modais; e a ortografia (incluindo o emprego de maiúsculas e minúsculas, diferenciador da classe gramatical na língua alemã).

Surpreendentemente, os alunos mostraram não dominar as estruturas dos *Redemittel* que já lhes eram familiares. No entanto, notei que a caixa de vocabulário poderá ter sido responsável por alguns dos erros, por ter sobrestimado os conhecimentos gramaticais dos alunos, pois as expressões com os verbos ‘*glauben*’, ‘*annehmen*’ e ‘*denken*’ apareciam reduzidas ao início da frase, não constando a conjunção ‘*dass*’, que os alunos não empregaram no uso destes verbos.

Nesta tarefa pude observar que as maiores dificuldades dos alunos se prendiam com: dificuldade em cumprir o número mínimo de palavras; reduzida posse de vocabulário; ausência de conetores; dificuldade em organizar a informação em parágrafos e ligar frases; dificuldade em manusear o dicionário bilingue e em usar a folha de rascunho.

Após esta análise dos textos, decidi que era urgente esclarecer o *Redemittel* e as regras de posição dos verbos na frase, pois estes foram os problemas que selecionei como mais graves. Considerei ainda pertinente pedir aos alunos que autoavaliassem o seu desempenho na escrita do texto, para perceber de que modo eram capazes de identificar as suas dificuldade e facilidades. Então, na 3ª aula, comecei por distribuir uma ficha de autoavaliação (cf. Anexo 6). Após recolher as autoavaliações, comentei com os alunos os problemas principais dos seus textos e distribuí fichas informativas com estruturas frásicas (cf. Anexo 7) para expressar opiniões, esquematizado de acordo com a estrutura gramatical (orações ‘*dass*’ e ‘*Meiner Meinung nach* + verbo’). A ficha foi lida pelos alunos e foi analisada a diferença entre as duas estruturas, para que os alunos não reproduzissem os mesmos erros na produção textual a realizar no 2.º bloco dessa aula.

A segunda atividade de diagnóstico (cf. Anexo 8), subordinada ao tema ‘amigos verdadeiros e amigos virtuais’, permitia aos alunos optar entre escrever um texto argumentativo ou um texto sobre a sua experiência com amigos virtuais. Nesta atividade os

alunos não tiveram acesso aos seus materiais. Depois de lido e esclarecido o enunciado, os alunos foram informados de que no final da tarefa fariam uma autoavaliação, deviam escrever a caneta e podiam usar dicionário (em papel e não na internet) e folha de rascunho.

Durante a tarefa, os alunos mostraram dificuldade em obedecer às tipologias textuais, pela dificuldade em escrever uma introdução adequada. As dúvidas de vocabulário temático não foram esclarecidas e os alunos usaram o dicionário para procurar as palavras pretendidas. Pude observar durante a tarefa que os alunos procuraram com lentidão vocabulário simples e que tinha sido usado nas aulas anteriores, como, por exemplo, a palavra ‘apenas’, que havia surgido no texto da 1.^a aula de regência. Pude nesta segunda atividade comprovar que os alunos não tinham o hábito de usar a folha de rascunho, pois não sabiam como usá-la: apenas um aluno usou uma folha de rascunho e nesta fez apenas uma textualização prévia do texto que apresentou na folha de escrita.

Na correção dos textos, pude constatar que as dificuldades mais representativas eram: escrever a introdução do texto, dividir o texto em parágrafos, usar conectores (a maior parte dos alunos escreve sem conectores, o que prejudica a coesão textual).

Na autoavaliação (cf. Anexo 9), metade dos alunos identificou uma melhoria na qualidade dos textos produzidos; as maiores dificuldades identificadas pelos alunos foram ter vocabulário, usar vocabulário variado organizar ideias e cumprir regras gramaticais. Notou-se uma maior consciência das dificuldades gramaticais no 2.º momento. Ainda assim, a autoavaliação foi, por vezes, demasiado positiva, o que denunciou que os alunos não tinham total consciência da qualidade dos seus textos nem das suas dificuldades.

Os textos foram corrigidos com recurso a um código de correção e foi solicitado aos alunos que procedessem à reescrita dos textos em casa. No entanto, nenhum dos alunos cumpriu esta tarefa, demonstrando falta de empenho.

1.2.4 Reflexão sobre os dados recolhidos

Tendo em conta as observações expostas ao longo do presente subcapítulo (1.2 *Identificação do problema*), constatei a diferença entre as dificuldades de escrita nas duas línguas. Embora os alunos de Português demonstrassem desenvoltura na escrita, persistiam algumas dificuldades a nível linguístico, a nível da organização do texto e a nível do estilo de escrita. Estas dificuldades, contudo, não revelavam tanto a falta de estudo, mas antes a

perpetuação de alguns erros linguísticos, a existência de alguns “tiques pessoais” (Cassany, 1993, p. 69), nomeadamente no uso de expressões coloquiais, e alguma falta de organização dos textos.

Os alunos de Alemão demonstravam dificuldades transversais às diferentes áreas: para além do parco domínio da língua, que conduzia a dificuldades lexicais e linguísticas, os alunos tinham dificuldade em consultar fontes para extrair informações e vocabulário necessário para a escrita e, posteriormente, apresentavam dificuldade em mobilizar as informações e o vocabulário recolhidos para a escrita, pela dificuldade em aplicar as estruturas vocabulares em novos contextos.

Concluí, então, que, na língua materna, as dificuldades de escrita exigiam o apuramento do estilo de escrita, que passava pela correção de “tiques pessoais” (Cassany, 1993, p. 69) e de erros linguísticos entranhados no discurso dos alunos, ao passo que, na língua estrangeira, as dificuldades exigiam o estudo explícito da língua no seu nível mais basilar, incluindo a consolidação de regras gramaticais e a aquisição de estruturas frásicas e de vocabulário. Não obstante estas diferenças, notou-se em ambas as línguas a necessidade de dotar os alunos de estratégias e ferramentas para pôr em prática no momento de escrita, de modo a serem mais autónomos e terem um melhor desempenho na escrita.

A falta de autonomia diagnosticada nas duas línguas levou-me a formular, no final do ciclo 0, a seguinte questão de investigação: *Como capacitar os alunos para uma escrita (mais) autónoma?* A partir desta questão, estabeleci os seguintes objetivos para o meu PIA:

1. Consciencializar os alunos da importância e da dificuldade da escrita;
2. Facultar aos alunos ferramentas para melhorar a qualidade da sua escrita;
3. Fornecer estratégias que permitam aos alunos escrever de forma mais autónoma.

Para alcançar estes objetivos propostos para este PIA, decidi enveredar pelo trabalho da escrita em sala de aula. Determinei ainda, face ao exposto em 1.2.2 *Aplicação do questionário*, que estas atividades de ensino da escrita seriam orientadas para a organização textual, em detrimento da exploração exaustiva do conteúdo, pelo que a minha ação não se circunscreveria apenas à reescrita de textos, mas antes acompanharia todo o processo de escrita.

Capítulo II – Fundamentação teórica

Writing is a powerful intellectual process precisely because it is both generative and open to reconfiguration. That is also why it is difficult. (Flower & Hayes, 1989, p.20)

2.1 A competência de escrita

2.1.1 O que é a escrita?

Do étimo latino *scribo*, *-is*, *-ere*, *scripsi*, *scriptum*, traduzido por: “marcar com o estilo (ponteiro ou haste de metal), traçar uma linha, marcar, assinalar, gravar, marcar com cunho, desenhar, representar em caracteres, fazer letras, escrever.” (Houaiss, 2005, p. 1568), chegaram ao português moderno as palavras ‘escrever’ e ‘escrita’. O *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2015, p. 1658) apresenta 15 significados possíveis para a palavra escrita, de entre as quais, pela relevância face ao contexto deste relatório, destaco:

1 ato ou efeito de escrever ou de redigir; escritura; 2 representação da linguagem falada por meio de signos gráficos; 3 o conjunto de signos num sistema de escrita; 4 a forma particular de cada um dos caracteres de um determinado tipo de escrita; 5 LING código de representação gráfica da linguagem por meio de sinais materiais visíveis; 6 sistema de signos gráficos ou de outra natureza usado para representar qualquer coisa; 7 maneira, arte, técnica ou método particular de se exprimir literariamente; escritura, estilo; 8 arte de escrever à mão ou maneira própria de escrever; caligrafia.

No mesmo dicionário (idem, ibidem), o verbo escrever é definido como: “1 representar por meio de caracteres ou escrita; 2 expressar-se por meio de escrita; 3 compor; 4 narrar, descrever, contar por meio da escrita; [...]”.

No *Dicionário de Linguística* de Dubois (1993, p. 222), a palavra ‘escrita’ (em francês *écriture*) é definida da seguinte forma:

[a] escrita é uma representação da língua falada por meio de signos gráficos. Trata-se de um código de comunicação de segundo grau com relação a linguagem, que por sua vez é um código de comunicação de primeiro grau. A fala desenrola-se no tempo e desaparece; a escrita tem como suporte o espaço que a conserva.

Em ambas as definições apresentadas se verifica a indissociabilidade entre escrita e oralidade. Esta relação entre o escrito e o oral tem sido discutida no âmbito da Linguística, no sentido de uma diferenciação entre ambas. Destaca-se, nesta área, o contributo de Halliday (1990, p. XV), quando afirma que “writing and speaking are not just alternative ways of doing the same things; rather, they are ways of doing different things.”. Na

Gramática da Língua Portuguesa (Vilela, 2001, p. 454) é afirmado que “Fala e escrita são duas modalidades do uso da língua, possuindo cada uma delas características próprias; isto é, a escrita não constitui mera transcrição da fala.”. Ainda assim, admite-se a dificuldade de definir as características de cada atividade e adota-se a ideia de Marcuschi (1995, p. 13), ao afirmar que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais e não na relação dicotômica de dois polos opostos.” (citado em Vilela, 2001, p. 454). Na linguística textual alemã, Solmecke (1997, p. 9) aponta no mesmo sentido, ao afirmar: „Es wird auch gesagt, daß man geschriebene Sprache nicht einfach in gesprochene Sprache umsetzen kann und umgekehrt“³.

Partindo destas premissas, adotarei o critério do *medium* escrito como característica essencial da escrita. Para além deste critério, destaco duas outras características essenciais da escrita: i) a ausência do interlocutor no momento de produção escrita, que tem implicações no domínio referencial da escrita, uma vez que o contexto de produção não coincide obrigatoriamente com o contexto de receção, e ii) a necessidade de aprendizagem da escrita, pois, tal como afirmam Faria et al. (1996, p. 86), “Contrariamente à aquisição da linguagem oral, a escrita não se adquire tacitamente e tem de ser aprendida; isto é, não é interiorizada apenas pela exposição a documentos escritos.”.

Uma outra associação inegável é a da escrita com a leitura (Pinto, 2013b, Carvalho, 2011, 2013). Esta relação dá-se em dois sentidos: por um lado, a leitura tem implicações na escrita, por ser condição para poder escrever (Pinto, 2013b, p. 124), por ser o mecanismo de revisão do texto, por ser um método de recolha de informação a partir de outros textos, para gerar conteúdo no momento da escrita (Carvalho, 2013, p. 192), e por promover a “tomada de consciência dos modos de funcionamento da linguagem escrita e a progressiva interiorização das suas estruturas” (idem, p. 192); por outro lado, a escrita também é um auxiliar da leitura, em atividades como a tomada de notas, a elaboração de esquemas, o resumo, entre outros (idem, *ibidem*).

Não obstante a implicação da fala e da leitura na escrita, para efeitos de delimitação do estudo, o meu PIA focou-se apenas no domínio da escrita. Esta decisão prendeu-se com as limitações temporais da investigação, restrita a um ano letivo de estágio, e com a

³ “Diz-se também que a língua escrita não pode ser transponível para a língua oral e vice-versa” (tradução minha).

necessidade de focalizar o meu tema, reduzindo a sua abrangência, pois tal como afirma Bell (2010, p. 37), “Num projeto pequeno não é possível fazer tudo. Por isso há que estabelecer prioridades”.

2.1.2 O que é a competência de escrita?

Chomsky (1978, p. 84) instaurou dois conceitos fundamentais da gramática generativa: *competência* e *performance*, definindo o primeiro como “o conhecimento que o falante-ouvinte possui da sua língua” e o segundo como “o uso efetivo da língua em situações concretas”. É neste contexto que é possível definir o conceito de competência de escrita.

No âmbito da língua materna, a competência linguística, definida como “capacidade intuitiva que o falante tem de usar a sua língua materna, decorrente do processo natural de aquisição da linguagem”⁴, engloba as competências comunicativa, lexical, metalinguística e textual-discursiva. Esta última é definida como “capacidade do locutor nativo em construir textos/discursos bem formados em termos tipológicos, com coerência e coesão, de forma a que o ouvinte/leitor capte a intencionalidade comunicativa e a força ilocutória que estiveram na sua base de produção.” (Figueiredo & Figueiredo, 2003, p. 87). É possível constatar que a relação entre texto e discurso referida no subcapítulo 2.1.1 *O que é a escrita?* se mantém.

Um contributo ainda mais valioso no sentido de definir a competência de escrita na língua materna é dado por Cassany (2005), ao representar o processo de escrita através da figura que se segue.

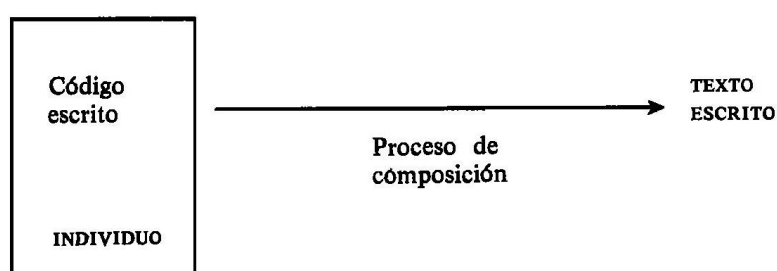


Figura 3. O código escrito e o processo de composição (Cassany, 2005, p. 19)

Segundo o autor, a competência de escrita pressupõe o conhecimento do código escrito e o domínio de estratégias de composição. Em primeiro lugar, o indivíduo deve conhecer o código escrito, ou seja, as regras linguísticas da língua em que escreve (que incluem

⁴ “competência linguística” in Dicionário Terminológico [em linha]. Consultado a 05/07/2019. Disponível em: <http://dt.dge.mec.pt/>

conhecimento gramatical, mecanismos de coesão e coerência, variedade e registo adequados e as convenções espaciais do texto). Para produzir um texto é necessário aplicar os conhecimentos do código em situações concretas, o que requer que o escritor⁵ domine um conjunto de estratégias de composição, a saber: conhecer o contexto comunicativo (o escritor deve ter em conta quem será o leitor, quando será lido o texto, o que conhece do tema em questão), gerar e ordenar ideias sobre o tema, de forma a planificar a estrutura global do texto, redigir rascunhos que terá de rever e corrigir mais do que uma vez para alcançar a versão definitiva do texto (Cassany, 2005, pp. 17-19). Na base deste modelo de composição é possível identificar os conceitos de competência e *performance* de Chomsky, dado que é possível fazer corresponder à competência o domínio do código escrito e ao conceito de *performance* a aplicação de estratégias de composição.

É possível observar que os documentos orientadores do ensino da língua materna em Portugal seguem as linhas conceituais de Chomsky e Cassany, ao afirmarem 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 a escrita de textos de diversos géneros com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos (Portugal, Ministério da Educação, 2018a, p. 3).

É possível observar neste objetivo de ensino do Português que a competência de escrita preconizada para o final do ensino secundário pressupõe o domínio de conhecimentos declarativos e de conhecimentos processuais (identificados como “processos, estratégias, capacidades”) que respondam a uma “diversidade de objetivos comunicativos” através da competência de escrita em diferentes géneros.

No 10.º ano, o desenvolvimento da competência de escrita orienta-se para a produção de sínteses, apreciações críticas e textos expositivos (Portugal. Ministério da Educação, 2018a, p. 4). O ensino destes tipos de texto dá-se, desde o 2.º ciclo, num crescendo de complexidade, de modo a que os alunos alcancem os “níveis elevados de domínio” que se espera para os vários tipos de texto. Ao contrário da síntese, cujo ensino não prossegue nos dois anos seguintes do ensino obrigatório, o texto expositivo e a apreciação crítica mantêm-se, pelo que, no 10.º ano, estes serão os tipos de texto nos quais a competência de escrita

⁵ Ao longo do presente relatório será adotado o termo ‘escritor’ com um significado diferente do que comumente lhe é atribuído: em vez de designar um autor de obras literárias ou científicas, o termo designa antes o sujeito que escreve ou escrevente, nas palavras de Cassany (2005, p. 20): “un individuo alfabetizado cualquiera, que es más o menos competente en las situaciones de comunicación escrita más usuales”.

continua em desenvolvimento até ao 12.º ano. Tendo em conta a diversidade de géneros que o escritor deve dominar à saída da escolaridade obrigatória, depreende-se que, no final do 10.º ano, os alunos devam mostrar competência nas diversas tipologias textuais cujo ensino terminou em anos anteriores, bem como na síntese, e devem desenvolver a sua competência escrita nas tipologias textuais que se mantêm até ao 12.º ano (apreciação crítica, texto de opinião e texto argumentativo). Estas três tipologias textuais que ocupam os últimos anos de ensino obrigatório exigem um domínio mais vasto de conhecimentos temáticos, pois, à exceção das tarefas de escrita relacionadas com as obras literárias programáticas, para as quais os alunos podem preparar-se através do estudo, a maior tarefa de escrita do exame nacional tem uma temática imprevisível, embora geralmente relacionada com a atualidade. Esta imprevisibilidade do tema pode colocar ao aluno obstáculos na geração de conteúdo, que poderão ser reforçados pelas exigências da tarefa relativamente à extensão do texto e ao número de argumentos e exemplos apresentados.

Na didática da língua alemã, destacam-se os contributos de Kast (1999) e Krings (2016) para a definição da competência de escrita em língua estrangeira. O primeiro autor (1999, p. 222) define-a como „Fähigkeit der Lernenden, in fremdsprachlichen Texten die eigenen Mitteilungsabsichten auszudrücken und gleichzeitig darauf zu achten, dass Orthographie, Redemittel, grammatische Strukturen, Textmerkmale, Textkohärenz usw. stimmen.“⁶. Krings (2016, p. 107) vai mais longe nesta definição, decompondo a competência de escrita na língua estrangeira nas suas várias subcompetências, a saber: o domínio da motricidade escrita, o domínio da ortografia, o domínio do sistema de escrita da língua estrangeira, a capacidade de redigir textos de acordo com as convenções textuais vigentes (considerada pelo autor como a competência nuclear de escrita) e a capacidade de planear e conduzir os subprocessos mentais da produção textual, no sentido de alcançar o produto textual desejado.

No seguimento do exposto, e de forma a melhor compreender as especificidades da escrita em língua estrangeira, é pertinente rever o modelo de comunicação de Solmecke (1992), que, embora relativo à comunicação oral, instaura um quadro de componentes do ato comunicativo que preside também à comunicação escrita, dada a relação entre oralidade e

⁶ “capacidade que os alunos têm de, em textos de língua estrangeira, expressar os seus objetivos de comunicação e simultaneamente respeitar a ortografia, os recursos expressivos, as estruturas gramaticais, as características do texto, a coerência do texto, etc” (tradução minha).

escrita já mencionada no subcapítulo 2.1.1 *O que é a escrita?* e em momentos anteriores do presente subcapítulo.

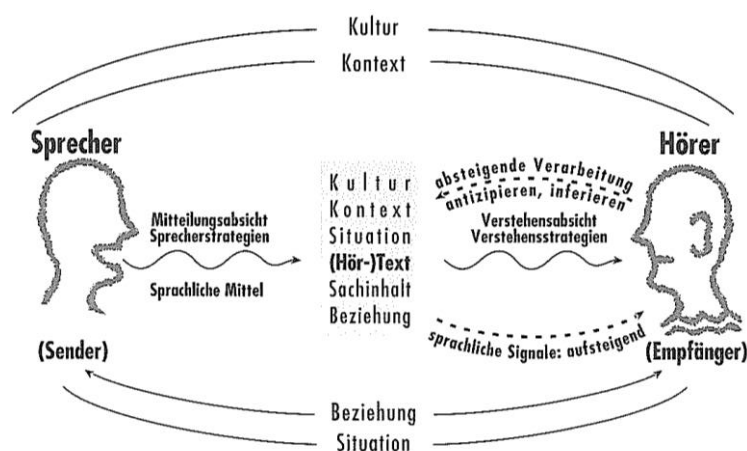


Figura 4. Modelo de comunicação (Solmecke, 1992, p. 7).

Este modelo de comunicação (Figura 4) assenta no princípio de que locutor e interlocutor, ao produzir e receber o texto, se encontram inseridos numa cultura e num contexto que, juntamente com o conhecimento prévio e o conhecimento sobre o tema que possuem, condicionarão a eficácia do ato comunicativo. Segundo o autor, os problemas da comunicação ocorrem quando locutor e interlocutor i) não partilham a mesma língua, o mesmo conhecimento sobre o assunto e o mesmo conhecimento prévio; ii) não interpretam de igual forma o contexto e a situação ou pertencem a culturas diferentes; iii) estabelecem entre si uma relação que não é clara ou que é perturbada (Solmecke, 1992, p. 7).

Tendo este modelo como pano de fundo, é possível constatar que, devido às disparidades no domínio da língua e da cultura, a comunicação em língua estrangeira, à partida, suscitaria mais problemas do que a comunicação em língua materna. A dificuldade da escrita em língua estrangeira é explicada por Mohr (2010, p. 993) com base em 3 motivos, a saber: i) o conhecimento declarativo que o escritor possui sobre o mundo e sobre a língua não está suficientemente desenvolvido; ii) o escritor não é capaz de aceder a estratégias de resolução de problemas ou empregá-las na escrita de textos em língua estrangeira; iii) problemas adicionais resultam das marcas culturais da escrita enquanto atividade e das tipologias textuais. Todavia, isto não significa que a escrita em língua materna seja isenta de dificuldades, pois, como afirma Santos (1994, pp. 34-35),

as dificuldades em torno da escrita advêm sobretudo da própria complexidade que envolve todo o ato de escrever pelo facto de o sujeito se encontrar em “sobrecarga mental”, tendo que

resolver simultaneamente operações de natureza diferente, consideradas menos (grafia, pontuação...) ou mais elaboradas (organização das ideias).

Um diagnóstico mais preciso das dificuldades da escrita em Português é-nos dado por Carvalho (2001, p. 74), quando afirma que

[as] dificuldades maiores parecem, contudo, prender-se com o conseguir conteúdo suficiente, quer porque os sujeitos sabem pouco sobre os assuntos sobre os quais têm que escrever, quer porque, não possuindo estratégias de busca e selecção de informação na memória, têm dificuldade em ter acesso a conhecimentos que de facto possuem, na ausência das pistas fornecidas do exterior.

Perante o quadro teórico até aqui traçado, é possível concluir que a competência de escrita, tanto em língua estrangeira, como em língua materna, resulta da combinação de competências linguísticas (que incluem conhecimento de léxico, semântica, gramática, fonologia, ortografia e ortoepia), sociolinguísticas (conhecimento sociocultural do uso da língua) e pragmáticas (relacionadas com o uso funcional da língua) (Conselho da Europa, 2001, pp. 34-35). No ensino de Alemão no 11.º ano do Curso de Línguas e Humanidades, a competência de escrita é definida no *Programa de Alemão* (2001, pp. 7-8) da seguinte forma:

[e]screver / comunicar por escrito significa saber: produzir diferentes tipos de texto de grau de dificuldade correspondente ao seu nível de aprendizagem; utilizar correctamente a norma ortográfica e a pontuação da língua alemã; adequar os textos produzidos aos respectivos destinatários e à finalidade da comunicação; exprimir claramente as ideias com respeito pelas normas de organização textual.

Esta definição preconiza uma *performance* (Chomsky, 1978) assente numa competência não só do domínio linguístico, como também relativa ao contexto do ato comunicativo (Solmecke, 1992). O *Programa de Alemão* (2001) orienta o ensino da escrita para “diagramas, impressos e tabelas (completamento); resumos e notas; descrição e narração (em postais, cartas, e-mails, notícias breves, etc.)” (p. 12). A partir da matriz do Exame Final Nacional de Alemão é possível alcançar uma definição mais concreta do que se espera ser o domínio da competência de escrita no final do 11.º ano nesta disciplina: no exame, é pedido aos alunos que escrevam um texto curto, geralmente e-mail ou texto informativo ou convite, entre 30 e 40 palavras, e um texto mais extenso, geralmente um texto para jornal/blog ou carta ou e-mail, entre 70 e 100 palavras. Destaco ainda, no âmbito da competência comunicativa, a componente de produção oral do exame, que inclui três atividades, entre as quais uma descrição e comentário a partir da observação de uma imagem. Partindo deste enquadramento do ensino do Alemão no 11.º ano em Portugal, é possível concluir que a competência de escrita desta disciplina se realiza na escrita de textos mais

elementares, a nível de extensão e complexidade temática, do que aqueles que são exigidos na língua materna no 10.º ano.

2.1.3 O que é um texto?

No subcapítulo anterior definiu-se a competência de escrita enquanto capacidade de produzir textos escritos dotados de coerência e coesão, com respeito pelas normas do código linguístico, tipologias textuais e convenções socioculturais (Kast, 1999, Figueiredo & Figueiredo, 2003, Cassany, 2005). Na sequência do exposto, importa agora definir o que é um texto. Esta definição não estará isenta, contudo, das implicações decorrentes da relação entre escrita e fala, referenciada nos capítulos anteriores, como será demonstrado ao longo deste subcapítulo.

Destaca-se, em primeiro lugar, a definição de texto proposta por Halliday e Hasan (1976, p. 293), ao afirmarem que “[a]ny piece of language that is operational, functioning as a unity in some context or situation, constitutes a text. It may be spoken or written, in any style or genre, and involving any number of active participants.”. Esta definição repercute-se na linguística textual do Português, em primeiro lugar, com Vilela (2001, p. 454), que afirma que

[d]este ponto de vista, pode-se conceituar o texto como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos intencionalmente selecionados e ordenados em sequência, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais.

Em segundo lugar, Mateus et al. (2003, p. 87), defendem que os textos são “objetos dotados de sentido e unidade – ou seja, são produtos coesos internamente e coerentes com o mundo relativamente ao qual devem ser interpretados.”. Mais tarde, Lopes (2005, p. 13) define textos como “produtos verbais que emergem na interação oral ou escrita”.

Na gramática alemã, a definição de texto segue o mesmo sentido, afirmando que „Texte bestehen also nicht aus Sätzen oder anderen sprachlichen Konstrukten, sondern aus Äußerungen. Sätze sind syntaktische, Äußerungen sind kommunikative Einheiten“⁷ (Engel, 1988, p. 33).

⁷ “Os textos não são compostos por frases ou outras construções linguísticas, mas antes por expressões. Frases são sintáticas, expressões são unidades comunicativas” (tradução minha).

Nas definições de texto acima expostas é possível verificar que os fatores que definem o que um texto é não se prendem com a modalidade em que são produzidos, oral ou escrita, mas antes com as propriedades do texto como a coesão, a coerência, o contexto, entre outros. A esse “conjunto de propriedades que uma manifestação da linguagem humana deve possuir para ser reconhecida como um texto” (Mateus et al., 2003, pp. 87-88) dá-se o nome de textualidade. Este conceito foi inicialmente descrito por Beaugrande (1980) com base na presença de 7 parâmetros, a saber: **coesão** – designa a conetividade sequencial garantida pela ocorrência de processos pelos quais os elementos superficiais do texto surgem como ocorrências progressivas; **coerência** – designa a conetividade concetual do texto, garantida pelos processos pelos quais o texto é reconhecido como dotado de sentido; **intencionalidade** – designa o caráter intencional subjacente à produção de um texto por um locutor; **aceitabilidade** – designa a atitude do interlocutor ao aceitar a configuração de linguagem como um texto coeso e coerente; **situacionalidade** – designa a adequação do texto à situação; **intertextualidade** – designa a relação que o texto estabelece com outros textos da experiência prévia com os quais se relaciona pela temática, tipo, entre outros; **informatividade** – designa o grau de imprevisibilidade ou novidade do conteúdo do texto, quanto menor a previsibilidade de uma ocorrência, maior a informatividade do texto (Beaugrande, 1980, pp. 19-20).

Estes parâmetros de textualidade foram adotados nas gramáticas portuguesa e alemã, bem como na linguística textual, por vezes com algumas alterações: Mateus et al. (2003) adotam 5 dos critérios de Beaugrande, excluindo a intencionalidade e fundindo coerência e coesão num só parâmetro, o da conetividade: Lopes (2005. p. 14) reitera aos 7 parâmetros de textualidade de Beaugrande, contudo aceita a possibilidade de em alguns textos alguns dos sete parâmetros não estarem presentes.

Uma vez que o meu PIA se foca no domínio da escrita e não do oral, tal como foi referido anteriormente, surge a necessidade de diferenciar textos escritos de textos falados, pelo que, no seguimento da definição de escrita de Dubois (1993), se adota no presente relatório a definição de texto enquanto produto do ato da escrita (cf. 2.1.1. *O que é a escrita?*). O texto escrito tem como características essenciais: i) a receção diferida, pois os momentos de produção e receção não são simultâneos; isto significa que o texto não se apoia num contexto comunicativo, o que exige ii) autonomia referencial, “[i]sto é, o escrevente

tem de produzir o texto sem o auxílio das pistas que, na comunicação oral, o interlocutor continuamente fornece” (Carvalho, 2013, p. 189), pelo que o texto deve ter “uma teia de referência que possibilite a sua compreensão, num momento posterior e em contexto situacional diferente, por um leitor para quem o único veículo de informação será o próprio texto” (Carvalho, 2013, pp. 189-190); iii) o caráter processual da sua construção, que permite efetuar alterações e precisões (Fonseca, 1992, p. 238) durante o ato da escrita que são invisíveis no produto final (Batista, et al., 2011, p. 17); para além disso, pelo seu suporte gráfico, o texto permanece (Dubois, 1993).

2.1.4 A escrita como processo

Na década de 80, Flower e Hayes apresentam a sua teoria da escrita enquanto processo cognitivo (*A cognitive process theory of writing*), alterando o paradigma dos tradicionais modelos de escrita por estágios (pré-escrita, escrita e reescrita), de organização linear. A primeira publicação dos autores, de 1980, instaura o primeiro modelo de escrita (cf. Figura 5), que foi teorizado e recebeu uma ligeira reconfiguração no ano seguinte.

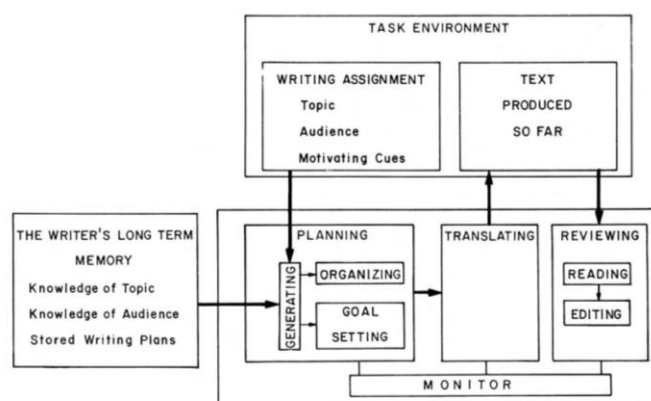


Figura 5. Estrutura do modelo de escrita original (Flower & Hayes, 1980, p. 11).

O modelo de escrita proposto pelos autores é composto por três elementos, a saber: o ambiente da tarefa (que inclui os elementos exteriores ao escritor: o texto, à medida que vai sendo produzido, e a tarefa de escrita, que inclui a descrição do tema, do destinatário do texto e as informações relevantes para a motivação do escritor), a memória a longo prazo (onde está armazenado conhecimento sobre o tópico, sobre o interlocutor e sobre vários planos de escrita) e o processo de escrita (que contém os três processos básicos de escrita: planificar, traduzir e rever, desenvolvidos sob o controlo de um monitor) (Flower & Hayes, 1980, pp. 12-13).

Os três processos básicos da escrita podem ser definidos da seguinte forma: a planificação tem como função usar a informação do ambiente e da memória para estabelecer metas e um plano de escrita que sirva de guia ao escritor, engloba os subprocessos de gerar (informação a partir da memória e do ambiente), organizar (a informação gerada num plano) e definir metas (identificar e organizar critérios de edição posterior do texto); a tradução corresponde à transformação da informação da memória do escritor para linguagem e é guiada pelo plano de escrita; a revisão tem como função melhorar a qualidade do texto produzido na fase de tradução e é composta por 2 subprocessos: ler e editar, sendo que editar é um processo automaticamente acionado durante a escrita quando, ao detetar erros ou problemas do texto, o escritor imediatamente os corrige; e rever é uma tarefa que exige tempo para examinar o texto, ocorrendo geralmente após a tradução (idem, pp. 12-19).

Este primeiro modelo identifica os processos presentes no ato de escrita, mas é flexível, admitindo que estes não têm uma ordem fixa nem são lineares, mas recursivos, o que significa que os processos podem ser acionados a qualquer momento da escrita.

A teoria cognitiva da escrita assenta sobre quatro princípios fundamentais: i) o processo de escrita corresponde a um conjunto de processos mentais que o escritor orchestra ou organiza durante o ato de escrita; ii) os processos de escrita estão organizados hierarquicamente e integram-se uns nos outros; iii) a escrita é um processo orientado para objetivos e guiada pela rede de objetivos que o escritor cria à medida que escreve- os objetivos podem ser processuais (sobre como executar o processo de escrita) ou de conteúdo (sobre o conteúdo a transmitir no texto) ; iv) os escritores criam os seus objetivos de duas formas: gerando objetivos de alto nível e objetivos de apoio e alterando os objetivos principais ou estabelecendo novos objetivos com base no que aprenderam no ato de escrita (Flower & Hayes, 1981, p. 366).

A teoria do processo de escrita permite aos autores identificarem três diferenças entre bons e fracos escritores, com base nas tarefas levadas a cabo durante a escrita, a saber: i) a principal diferença entre bons e fracos escritores está na quantidade e qualidade de objetivos intermédios que o escritor estabelece, sendo que os bons escritores criam e recriam frequentemente objetivos à medida que escrevem; ii) os bons escritores estabelecem mais objetivos processuais e têm mais controlo consciente sobre o processo de escrita do que os maus escritores; iii) os bons escritores dedicam mais tempo à planificação (e estabelecimento de objetivos) antes e durante o processo de escrita e revisão do que os restantes escritores.

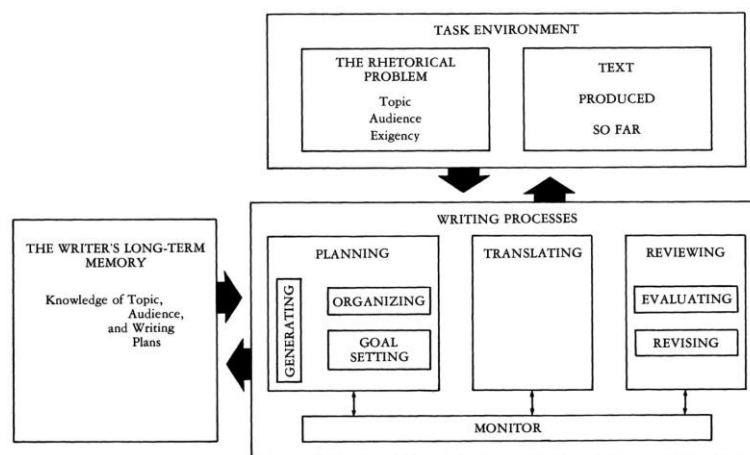


Figura 6. Estrutura do modelo de escrita (Flower & Hayes, 1981, p. 370)

Aquando da publicação da teoria cognitiva dos processos de escrita (Flower & Hayes, 1981), o modelo inicialmente desenhado (cf. Figura 5) sofreu uma alteração na configuração das setas (cf. Figura 6), de modo a melhor representar o fluxo bilateral de informação entre os processos que não tinha ficado tão claro no modelo anterior (idem, p. 386).

Mais tarde, este modelo foi redesenhado (cf. Figura 7), trazendo algumas alterações ao modelo anterior com o intuito de maior “clareza gráfica” (Hayes, 1996, p. 2).

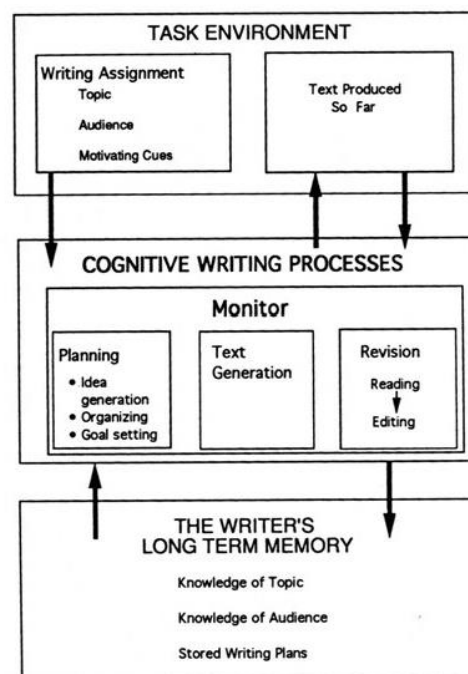


Figura 7. Modelo de escrita redesenhado (Hayes, 1996, p. 3)

As alterações podem ser resumidas da seguinte forma: i) as componentes de escrita surgem com a mesma dimensão gráfica organizadas na vertical e interligadas por setas

bilaterais; ii) a memória foi deslocada, para não restarem dúvidas de que esta interage com os 3 processos de escrita (planificação, textualização e revisão); iii) o monitor deixa de ser visto como um processo a controlar subprocessos (planificação, escrita e revisão) e passa a contê-los.

O modelo de escrita dos autores foi ainda alterado por Hayes (1996) para o esquema que se segue.

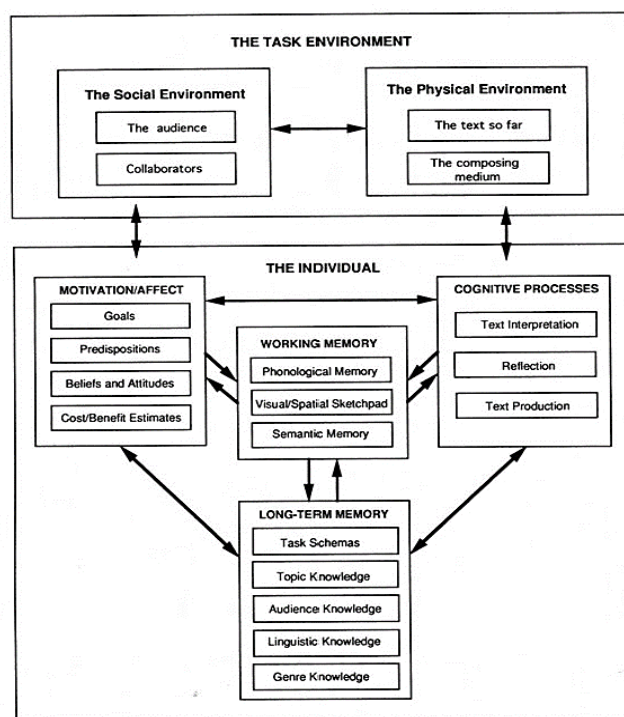


Figura 8. Novo modelo de escrita (Hayes, 1996, p. 4)

Este novo modelo é caracterizado pelo autor como um modelo “individual-ambiental” (idem, p. 5), por reduzir as componentes da escrita a duas: o indivíduo e o ambiente da tarefa. A componente do ambiente da tarefa engloba as componentes sociais (sendo a escrita uma atividade social, ela é moldada pelas convenções sociais e pela interação do ambiente social) e físicas (que correspondem ao texto produzido até ao momento e ao *medium* de escrita, ambos com influência na operacionalização dos processos de escrita). A componente do indivíduo é neste modelo mais abrangente, pois para além dos processos cognitivos, presentes no modelo de 1981, passa a incluir também a memória a longo prazo, que no modelo de 1981 era representada fora do indivíduo, e dois novos componentes: a memória operacional e motivação.

As novidades deste modelo são: a maior ênfase no papel central da memória

operacional na escrita; a inclusão de representações visuais-espaciais (como gráficos, tabelas e imagens), enquanto elementos essenciais para compreender o texto; o papel central da motivação, à qual é reservado um espaço considerável no quadro. Para além destas alterações, o novo modelo implementou uma reorganização dos três processos essenciais de escrita: a interpretação de texto é o processo no qual ocorre a revisão, sendo que o mecanismo essencial para a revisão é a leitura para interpretação; a reflexão é o processo que inclui resolução de problemas (no qual se inclui a planificação), a inferência e a tomada de decisões; o processo de produção escrita é o processo em que se insere a tradução.

Ao incluir a motivação no modelo do processo de escrita, Hayes assume a importância desta componente na escrita em quatro áreas: i) a motivação manifesta-se na resposta a objetivos imediatos, a curto-prazo, e na predisposição para participar em certos tipos de atividade, a longo prazo; ii) a coexistência e concorrência entre os múltiplos objetivos de escrita conduz o escritor à necessidade de tomar medidas que conduzam a um equilíbrio; iii) os fatores motivacionais regulados por um mecanismo de “custo-benefício” influenciam a seleção de estratégias e, conseqüentemente, alteram o curso da atividade de escrita; iv) a leitura e a escrita desencadeiam respostas afetivas nos sujeitos, por isso, um escritor, que acredita que a escrita é um dom que não domina, provavelmente experienciará ansiedade na atividade de escrita.

Ao analisar os diferentes modelos expostos neste subcapítulo, é possível concluir que o modelo de escrita teorizado em 1981 instaurou as bases da teoria cognitiva do processo de escrita, a saber: a teoria da escrita como processo hierárquico e recursivo; a identificação dos processos essenciais participantes no processo de escrita (planificação, tradução e revisão), bem como de parte dos elementos intervenientes na escrita (memória a longo prazo, contexto da tarefa e processo de escrita). No entanto, é também possível constatar que este modelo (Flower & Hayes, 1981) foi apenas o início de uma teoria que se foi aperfeiçoando ao longo do tempo pelo(s) próprio(s) autor(es), nomeadamente com o último modelo apresentado (cf. Figura 8, página 48), que altera o modelo original, contemplando na tarefa de escrita novas dimensões que tinham sido ignoradas no primeiro modelo e que adquirem grande relevo, como a motivação e a memória operacional como partes integrantes do indivíduo.

O último modelo apresentado neste capítulo espelha a complexidade do ato de escrita, ao ilustrar a coexistência e correlação entre as dimensões psicológica, afetiva, social e cognitiva. O modelo de escrita (1996) apresenta de forma sucinta a complexa teia de relações

que ocorrem no ato de escrita, muitas das quais de forma invisível, porquanto ocorrem no plano mental (Murray, 1978, citado por Pinto, 2013a, p. 356). Consequentemente, qualquer intervenção no sentido de desenvolver a competência de escrita será complexa e requererá tempo. O que significa que a pedagogia da escrita estará, idealmente, presente ao longo de todo o percurso escolar, de modo a permitir um trabalho complexo e duradouro: isto é, deverá abranger as diferentes dimensões do processo de escrita com profundidade suficiente, de modo a ter efeitos em cada uma, e deverá ser um processo incessante ao longo da idade escolar, fornecendo aos alunos as ferramentas necessárias para uma escrita melhor e mais autónoma.

No contexto de uma investigação-ação conduzida durante um ano letivo, pelas limitações temporais inerentes, afigura-se pouco exequível intervir em todas as dimensões da escrita, pelo que será útil um diagnóstico das áreas de mais urgente intervenção, mediante as dificuldades do grupo-alvo.

2.1.5 O ensino da escrita

Tal como foi exposto anteriormente (cf. 2.1.2 *O que é a competência de escrita*), a competência de escrita pressupõe o domínio de um leque vasto de competências que requerem ensino explícito (Faria et al., 1996, p. 86, Carvalho, 2013, p. 187, Figueiredo, 1994, p. 158, Fonseca, 1992, p. 226). Ademais, o domínio da escrita, há muito visto como fator prestigiante (Santos, 1994, Duarte, 2001, Cardoso & Pereira, 2016), é acima de tudo, atualmente, uma exigência (Barbeiro & Pereira, 2007), pelo que, cabe à escola, enquanto instituição de educação e formação, dar resposta a esta exigência da sociedade, formando escritores competentes (Barbeiro & Pereira, 2007, Carvalho, 2011, Portugal, Ministério da Educação, 2018a, 2018b Martins et al., 2017).

No contexto escolar, a escrita assume um papel de destaque, não só pelo facto de a avaliação ser feita, quase exclusivamente, por meio da escrita (Cabral, 1994, Santos, 1994, Carvalho 2001, 2005, 2011, 2013, Niza, 2005), mas também porque, na aula de língua, a escrita se assume como “objeto de conhecimento” (Carvalho, 2011, p. 82). Ainda que transversal às várias disciplinas do currículo e onnipresente na escola, “a escrita vem sendo apontada como um conteúdo escolar que encerra um elevado grau de dificuldade, a qual se traduz na menor capacidade, por parte de muitos alunos, na realização das inúmeras tarefas que envolvem o recurso à escrita” (Carvalho, 2013, p. 187). As desigualdades no domínio

da escrita decorrentes da sua dificuldade tornam a escrita um fator de estratificação social (Niza, 2005, p. 942) e reforçam a importância do seu ensino explícito.

No ensino da língua materna, a pedagogia da escrita toma como referência o modelo de Flower e Hayes. Daí decorre a necessidade de consciencializar os alunos da complexidade da tarefa de escrita e do seu caráter processual e recursivo (Cabral, 1994, Vilas-Boas, 2003b, Camps, 2005, Cassany, 2005, Carvalho, 2011, Pinto, 2013a), pelas palavras de Pinto (2013a, p. 355),

[a]ssumir a escrita não como produto, mas como processo torna-se um imperativo e impõe que se incute em quem escreve a ideia de que está perante um movimento apoiado num processo que assenta numa relação entre a escrita, o pensamento e a aprendizagem.

Encontramos eco desta afirmação nas orientações do ensino do Português, que, encaminham a pedagogia da escrita para o ensino de “processos, estratégias, capacidades e conhecimentos” (Portugal, Ministério da Educação, 2018a, p. 3) tal como exposto anteriormente (cf. 2.1.2 *O que é a competência de escrita?*). Entre os documentos orientadores, salientamos os cadernos do PNEP, que instauram os princípios da pedagogia da escrita em Portugal. Na publicação mais recente (Barbeiro & Pereira, 2007), o ensino da escrita é guiado pela ação sobre o processo de escrita e ação sobre o contexto. Observa-se que o ensino da escrita se orienta para a consciencialização e o treino da escrita como processo, mantendo atual a teoria de Flower e Hayes (1981). O objetivo desta pedagogia da escrita é explicado por Barbeiro e Pereira (2007, p. 8), ao afirmarem que

[a] aprendizagem da escrita ganha consistência quando os alunos têm oportunidade de se envolver em atividades sequenciais que lhes permitam ganhar progressiva autonomia na produção textual, a fim de acederem cada vez mais às potencialidades da escrita para expressar sentimentos, ideias e opiniões, para formular conceitos e conhecimentos, para registar vivências e projetos pessoais.

Estes objetivos são formulados no âmbito dos 6 princípios orientadores do ensino da escrita: i) a prática intensiva da escrita inventiva e crítica; ii) o ensino do processo; iii) o ensino sobre textos de géneros diversificados, social e escolarmente relevantes; iv) o ensino sequencial das atividades de escrita; v) o confronto de interpretações sobre o mesmo texto; e vi) a gradual complexificação da produção textual (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 8). Para realizar estes princípios, sugere-se a aplicação de estratégias relativas ao processo de escrita, como a facilitação processual, a escrita colaborativa e a reflexão sobre a escrita, e relativas ao contexto de escrita, como o trabalho do conhecimento sobre o tema e o trabalho sobre as

funções do texto, que pressupõem o conhecimento do tema, destinatário, intenção comunicativa, entre outros (idem, pp. 20-30). Verifica-se, nestas orientações a implicação do modelo de Flower e Hayes (1981) na pedagogia da escrita em Português. Esta implicação torna-se ainda mais nítida nas *Aprendizagens essenciais* (Portugal. Ministério da Educação, 2018a, p. 9), que definem como objetivos para a escrita:

[p]lanificar o texto a escrever, após pesquisa e seleção de informação pertinente. Redigir o texto com domínio seguro da organização em parágrafos e dos mecanismos de coerência e de coesão textual. Editar os textos escritos, em diferentes suportes, após revisão, individual ou em grupo, tendo em conta a adequação, a propriedade vocabular e a correção linguística.

Nestes objetivos fica explícito que a matriz de ensino da escrita em língua materna em Portugal passa pelo ensino dos processos de escrita (planificação, textualização e revisão), apoiado na execução das tarefas e estratégias de facilitação e desenvolvimento da competência de escrita (Barbeiro & Pereira, 2007).

No ensino do Alemão é também visível a presença do modelo de Hayes e Flower, na medida em que se assume a escrita como um processo cognitivo complexo, hierarquicamente organizado e marcado por “movimentos pendulares”⁸ entre tarefas de planificação, textualização e revisão do texto (Mohr, 2010, p. 992, Krings, 2016, p. 109, Kast, 1999, pp. 116-124). À semelhança do que ocorre na didática da língua materna, também na didática do Alemão se preconiza o desenvolvimento de atividades potenciadoras de cada uma das fases do processo de escrita, das quais destaco: na planificação, a realização de diagramas e esquemas (Kast, 1999, p. 120); na tradução, a escrita cooperativa (idem, p. 133), e na revisão, a revisão de pares ou autocorreção (idem, p. 177).

No ensino das línguas estrangeiras, as recomendações europeias elencam quatro estratégias de produção escrita, a saber: planejar, executar, avaliar e remediar (Conselho da Europa, 2001, p. 99-100). Estas estratégias estabelecem uma correspondência notória com as fases de planificação, textualização, leitura e edição (Flower & Hayes, 1981). No *Programa de Alemão* para o 11.º ano a orientação geral sobre o ensino da escrita, afirma: “Promover-se-á assim, [...] uma pedagogia da escrita, através da qual os alunos desenvolverão estratégias pessoais de comunicação que lhes permitirão produzir textos com razoável grau de correção e adequação.” (Lapa et al., 2001, p. 45). As orientações desta

⁸ O conceito de “movimentos pendulares” aqui referido é mencionado por Krings (2016) e pode ser entendido à luz da teoria de Flower e Hayes (1981) como o movimento recursivo realizado pelo escritor ao movimentar-se entre tarefas de planificação, textualização e revisão durante a tarefa de escrita.

pedagogia da escrita são, contudo, bastante vagas e, por isso, destaco o documento das *Aprendizagens Essenciais*, que, embora durante o meu ano de estágio não se encontrasse ainda em vigor no 11.º ano, será implementado em todas as escolas no ano letivo de 2019/2020. Este documento contém orientações mais específicas acerca do ensino da escrita em Alemão no 11.º ano que pautaram a minha prática letiva durante o estágio, em complementaridade com o programa em vigência. No documento das *Aprendizagens essenciais*⁹ (2018b) surgem como objetivos para a escrita “[p]lanificação e elaboração de planos gerais e esquemas;” (p. 9), “[r]evisão na escrita;” (p. 10) e “[a]utoavaliação e autocorreção” (p. 10). Observa-se, na comparação entre o *Programa de Alemão* (2001) e as *Aprendizagens essenciais* (2018b), separados por um intervalo de quase duas décadas, uma evolução no ensino da escrita em Alemão em Portugal, na medida em que só com as *Aprendizagens essenciais* se instaura um quadro orientador do ensino explícito da escrita enquanto processo.

A partir do exposto, é possível identificar nas atuais diretrizes da pedagogia da escrita em língua materna e em língua estrangeira uma progressiva autonomização dos processos de escrita. Esta orientação para a autonomia beneficia do contexto da publicação do novo *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*¹⁰ (2017) e consequentes *Aprendizagens essenciais* (2018a, 2018b), pois estes documentos preconizam no contexto educativo português a autonomia e a aprendizagem ao longo da vida, conceitos que serão explorados no subcapítulo que se segue.

2.2 A autonomia

2.2.1 O que é a autonomia?

A autonomia, definida pelo *Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa* (2015, p. 485) como “capacidade de se autogovernar”, é um conceito que adquire diferentes significados quando aplicado a diferentes áreas do saber. Para definir este conceito no ensino de línguas, destaco os contributos de Holec (1979) e Little (1991).

Holec (1979, p. 3) instaura três princípios essenciais: i) define a autonomia como “la

⁹ Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_alemao_f_esp_inici.pdf

¹⁰ Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

capacité de prendre en charge la responsabilité de ses propres affaires”¹¹; ii) afirma que a autonomia “n’est pas innée, elle doit s’acquérir, soit de manière “naturelle”, soit (et c’est la plus fréquent) par un apprentissage formel, c’est-à-dire systématique et réfléchi.”¹² (idem, ibidem); e que iii) é “une compétence potentielle de comportement dans une situation donnée, celle de l’apprentissage, en l’occurrence, et non le ou les comportement(s) effectif(s) d’un individu dans cette situation”¹³ (idem, ibidem). A partir destas premissas é possível associar a autonomia à escola, já que esta instituição prima pela sua “prática sistemática e reflexiva” com o objetivo de conduzir os alunos à autonomia na aprendizagem, definida por Holec como “la capacité de prendre en charge son propre apprentissage”¹⁴ (idem, p. 4). A aprendizagem autónoma, que o autor apelida de “apprentissage autodirigé”, implica tomar todas as decisões relativas à aprendizagem, isto é: determinar objetivos; definir conteúdos; selecionar métodos e técnicas de aprendizagem; controlar o progresso da aprendizagem e avaliar a aprendizagem (idem, ibidem), pelo que, para tomar estas decisões será necessário tê-las praticado reflexivamente ao longo do percurso de aprendizagem.

Little (1991) retoma os princípios de Holec e expande-os, afirmando que

Essentially, autonomy is a capacity - for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning. The capacity for autonomy will be displayed both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learned to wider contexts (p. 4).

Nesta definição fica explícita a potencialidade da autoaprendizagem (Holec), pela transferência para contextos mais amplos. A mesma ideia surge na didática das línguas, quando se define a autonomia como „übergeordnetes, langfristiges Entwicklungsziel, das sich nicht auf das Lernen vor Sprachen beschränkt, sondern die Entwicklung verschiedenster schulischer und persönlicher Kompetenzen mit einschließt und über den Rahmen der obligatorischen Schulzeit hinausweist.“¹⁵ (Nodari & Steinmann, 2010, p. 1157). Estas definições de autonomia culminam no conceito de aprendizagem ao longo da vida, cuja

¹¹ “a capacidade de assumir a responsabilidade pelos seus próprios assuntos” (tradução minha)

¹² não é inata e deve ser adquirida ora de uma forma natural, ora (e é o mais frequente) por uma aprendizagem sistemática e reflexiva” (tradução minha)

¹³ “competência potencial de comportamento numa determinada situação e não o real comportamento nessa situação” (tradução minha)

¹⁴ “a capacidade de assumir a responsabilidade pela sua aprendizagem” (tradução minha).

¹⁵ “meta geral de desenvolvimento a longo prazo que não se restringe à aprendizagem de línguas, pelo contrário inclui o desenvolvimento de diversas competências escolares e pessoais que ultrapassam o âmbito da escolaridade obrigatória” (tradução minha)

importância no contexto europeu está patente no documento das *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida* (Comissão Europeia, 2007). Nesta publicação, “aprender a aprender” é uma das oito competências essenciais, definida da seguinte forma:

[a]prender a aprender é a capacidade de iniciar e prosseguir uma aprendizagem, de organizar a sua própria aprendizagem, inclusive através de uma gestão eficaz do tempo e da informação, tanto individualmente como em grupo. Esta competência implica também que o indivíduo tenha consciência do seu próprio método de aprendizagem e das suas próprias necessidades, identificando as oportunidades disponíveis, e que tenha a capacidade de ultrapassar os obstáculos para uma aprendizagem bem-sucedida. Esta competência significa adquirir, processar e assimilar novos conhecimentos e aptidões e saber procurar e fazer uso de aconselhamento (op. Cit., p. 8).

Em Portugal, a autonomia sempre foi um objetivo explícito do ensino: na *Lei de bases do sistema educativo* afirma-se que “o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, [...] incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.”(Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto); os programas preconizam a implementação de “metodologias activas e estratégias que contemplem processos e produtos, enfatizem o valor da avaliação formativa e incentivem os alunos a participarem activamente na construção do seu próprio saber e a encontrarem os seus próprios estilos de aprendizagem” (Lapa et al., 2001, p. 3). Ainda assim, com a homologação do novo *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (2017, p. 6), o objetivo de “formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” através de uma “cultura de autonomia e responsabilidade” (idem, ibidem) é reforçado. Este objetivo materializa-se nas diretrizes do ensino para a autonomia, presentes nas *Aprendizagens Essenciais* de Português e de Alemão, que corroboram a teoria de Nodari (1996, p. 4), ao defenderem que a autonomia deve ser “vivenciada como forma de aula”.

À luz da teoria de Flower e Hayes (1981, p. 365), depreende-se que, sendo o processo de escrita um “processo de tomada de decisões”, a autonomia na escrita se expressa na capacidade de tomar decisões de forma autónoma ao longo deste processo (Holec, 1979). Segundo os autores, o bom escritor é aquele que durante a escrita é capaz de estabelecer e gerir os seus objetivos, de modo a manter a continuidade do processo de escrita (idem, ibidem, p. 379). Ora, esta gestão de objetivos pressupõe a autonomia do escritor, pelo que o ensino dos processos de escrita será um ensino para a autonomia.

Capítulo III – Desenho do estudo

Ao longo deste capítulo será exposto o desenho do estudo, pelo que, em primeiro lugar, será apresentada a metodologia subjacente a este projeto, e, de seguida, será descrito o plano de ação, elaborado a partir dos dados recolhidos na observação (capítulo I) e na revisão de literatura (capítulo II).

3.1. Metodologia

A metodologia subjacente ao projeto exposto neste relatório é uma metodologia de investigação-ação, definida por Elliot (1991, p. 69) da seguinte forma:

[a]ction-research might be defined as ‘the Study of a social situation with a view to improving the quality of action within it.’ It aims to feed practical judgement in concrete situations, and the validity of the ‘theories’ or hypotheses it generates depends not so much on ‘scientific’ test of truth, as on their usefulness in helping people to act more intelligently and skilfully [...]. In action-research ‘theories’ are not validated independently and then applied to practise. They are validated through practise.

Por isso, este PIA caracteriza-se pela ciclicidade entre observação, reflexão, investigação e ação tanto na identificação do problema como nas ações levadas a cabo para o solucionar. Tendo em conta que “o investigador tem que ir recolhendo informação sobre a sua própria ação de intervenção, no sentido de ver com mais distanciamento os efeitos da sua ação” (Coutinho, 2011, p. 317), é essencial selecionar ferramentas de recolha de dados adequadas ao tipo de informação que se pretende obter (Bell, 2010, p. 22). Uma vez que “uma abordagem não depende unicamente de um método” (Bell, 2010, p. 95), este PIA recorre a ferramentas de recolha de dados qualitativos.

3.1.1 Ferramentas de recolha de dados

Ao longo deste PIA recorri essencialmente a três ferramentas de recolha de dados: análise documental (Elliot, 1991, p. 78), questionários (Dörnyei, 2007, p. 101, Elliot, 1991, p. 81) e um diário de investigação (Dörnyei, 2007, p. 159). Sendo este um estudo sobre a escrita, afigurou-se essencial a análise documental dos textos produzidos pelos alunos e das suas autoavaliações, que me permitiram uma análise qualitativa, quer no ciclo 0, quer durante os dois ciclos de intervenção. Ainda assim, a necessidade de conhecer as perceções dos alunos ao longo do processo, levou-me a optar pelo uso de questionários, que considerei vantajosos, por serem, tal como afirma Dörnyei (2007, p. 115), eficientes, pois “by

administering a questionnaire to a group of people, one can collect a huge amount of information in less than an hour “ (idem, ibidem). Além disso, são versáteis, pois "they can be used successfully with a variety of people in a variety of situations targeting a variety of topics.” (idem, ibidem), permitindo recolher informações quantitativas e qualitativas (idem, ibidem). Durante o ciclo zero, considerei importante tomar notas das aulas observadas e lecionadas, relativamente ao tipo de atividades da aula, ao empenho e desempenho dos alunos nas mesmas, à postura do professor perante as dificuldades demonstradas pelos alunos, pelo que encetei a escrita de um diário de investigação. Durante os ciclos 1 e 2 recorri ao mesmo tipo de registos, realizados no final de cada aula de projeto. Nestes documentos descrevi, na qualidade de observadora, de forma pormenorizada a execução das atividades, as atitudes dos alunos durante as mesmas, o seu desempenho e as facilidades e dificuldades que demonstraram, bem como as dificuldades com que me deparei durante as atividades.

As ferramentas foram aplicadas da seguinte forma: na disciplina de Português, foram implementados 3 questionários e 4 atividades de escrita e, na disciplina de Alemão, foram implementados 3 questionários e 4 atividades de escrita que me forneceram um corpus textual de análise em cada uma das línguas.

Os questionários elaborados ao longo do projeto seguiram as sugestões de Dörnyei (2003) respeitantes à dimensão e layout do questionário (idem, pp. 17-21), bem como as suas partes essenciais (idem, pp. 25-30), a saber: o título; as instruções, nas quais constava i) o propósito do questionário, ii) a garantia do anonimato das respostas e iii) o apelo a respostas honestas, garantindo não haver respostas certas ou erradas (idem, p. 26); as questões, formuladas com linguagem simples e natural (Dörnyei, 2003, p. 53), de modo a evitar ambiguidade, questões duplas e capciosas (Bell, 2010, pp. 120-123); e o agradecimento final.

Na disciplina de Português, o primeiro questionário (cf. Anexo 10) foi aplicado após o ciclo 1 e era constituído por três partes. A 1ª parte, intitulada de caracterização, visava obter informações factuais (Dörnyei, 2007, p. 102), relativamente a sexo, idade, curso e língua(s) maternas(s), através de perguntas de escolha múltipla (Dörnyei, 2003, p. 43), e itens numéricos (idem, p. 46). A 2ª parte, intitulada de competências na língua portuguesa, visava obter informações atitudinais (Dörnyei, 2007, p. 102): a importância atribuída às atividades da aula de Português e a autoavaliação do desempenho em cada uma, medidas através de escalas Likert (nada importante, pouco importante, indiferente, importante e muito importante; muito mau, mau, razoável, bom e muito bom), e as facilidades e as

dificuldades dos alunos na escrita de textos na disciplina através de questões do tipo *checklist* (Dörnyei, 2003, p. 46). A 3.^a parte, intitulada de oficina de escrita, visava avaliar as percepções dos alunos sobre a eficácia da atividade do ciclo 1, nomeadamente no que concerne à eficácia (ou não) da escrita faseada, à autonomia na escrita e à qualidade dos textos produzidos, através de questões abertas e de escalas Likert. Durante o 2.^o ciclo, após cada uma das atividades, foi implementado um questionário (cf. Anexos 12 e 14), para avaliar a eficácia das atividades no sentido de capacitar os alunos para uma escrita mais autónoma. Estes questionários focaram-se na autoavaliação do desempenho e da autonomia dos alunos, bem como na execução das diferentes tarefas ligadas às fases de escrita e a importância a elas atribuída. Nestes dois questionários, com o intuito de diagnosticar eventuais problemas, foram incluídas perguntas abertas, nomeadamente como justificação às perguntas de resposta fechada.

Na disciplina de Alemão, o primeiro questionário (cf. Anexo 1) foi aplicado durante o ciclo 0. O questionário dividia-se em 3 partes, sendo que a 1.^a e a 3.^a tinham uma organização semelhante às 1.^a e 2.^a partes do primeiro questionário de Português, respetivamente. Na 1.^a parte, o questionário de Alemão incluía três perguntas que não constavam no questionário de Português: através de questões do tipo *checklist*, *ranking* e item numérico, pretendia-se conhecer as línguas estrangeiras que os alunos haviam aprendido, bem como a ordem pela qual aprenderam as línguas e os respetivos anos de aprendizagem. A segunda parte, intitulada de motivações para o estudo da língua alemã, era composta por uma questão do tipo *checklist* sobre o(s) motivo(s) que motivaram os alunos a estudar alemão. O segundo questionário (cf. Anexo 16) foi aplicado após o ciclo 1 e tinha dois objetivos principais: conhecer as percepções dos alunos sobre a eficácia do ciclo 1, através de questões de resposta aberta, e auscultar as opiniões dos alunos sobre o uso de dicionário, de modo a confrontar as suas opiniões com a minha observação durante o ciclo 1. Este questionário foi implementado online devido a constrangimentos temporais decorrentes da interrupção letiva da Páscoa. Os seus resultados ficaram comprometidos, uma vez que 3 alunos não responderam, o que num grupo de 11 alunos torna a amostra pouco representativa, para além de que nem todos os alunos que responderam o fizeram de forma completa. O 3.^o questionário (cf. Anexo 18) foi implementado no final do 2.^o ciclo e visava conhecer a autoavaliação dos alunos na escrita, identificar as suas facilidades e dificuldades e auscultar as percepções dos alunos relativamente à autonomia na escrita e no uso do dicionário bilingue.

Os resultados dos questionários foram organizados em tabelas e surgem em anexo (cf. Anexos 2, 11, 13, 15, 17 e 19), imediatamente após os questionários correspondentes, de modo a permitir ao/à leitor/a a sua consulta como complemento à leitura.

3.2 Plano de ação

Face aos resultados da observação efetuada em ambas as línguas, durante o ciclo 0, e descrita de forma exaustiva no subcapítulo *1.2 Identificação do problema*, tornou-se desde cedo evidente a falta de autonomia dos alunos na escrita, o que me conduziu à questão de investigação: *Como capacitar os alunos para uma escrita (mais) autónoma?* No sentido de encontrar uma resposta para esta questão, foi essencial numa primeira fase proceder à revisão de literatura sobre a escrita e sobre a autonomia (cf. capítulo II). A partir desse enquadramento teórico e dos resultados da observação, foi possível desenhar os primeiros contornos do meu plano de ação.

Desde cedo na minha investigação, ainda durante o ciclo 0, entendi que, face à complexidade do processo de escrita e da competência de escrita, expostas no subcapítulo *2.1 A competência escrita*, não seria possível trabalhar todas as dimensões envolvidas neste processo. Como tal, procurei concentrar-me nas dificuldades mais significativas, diagnosticadas por mim, na análise dos textos de diagnose em Português e Alemão (cf. *1.2.3 Diagnose*), e pelos alunos da turma de Alemão no 1.º questionário¹⁶.

Na diagnose de Português ficou patente a existência de dificuldades a nível de organização do texto, respeito pelo género textual e dificuldades generalizadas a nível da coesão e coerência do texto, essencialmente (cf. *1.2.3 Diagnose*). Na diagnose de Alemão ficaram registadas dificuldades a nível de domínio de estruturas textuais, competências gramaticais e domínio vocabular, essencialmente. Para além deste diagnóstico, um outro dado se revelou importante: em ambas as turmas envolvidas no estudo, e não obstante as nítidas diferenças a nível de empenho (cf. *1.1.2 Caracterização das turmas*), ficou comprovada a ineficácia do trabalho de reescrita do texto como tarefa de trabalho de casa a partir de códigos de correção, pois nenhum aluno realizou a tarefa. Ao refletir sobre a ineficácia desta tarefa, concluí que dois motivos poderiam estar na sua origem: primeiramente, o facto de a minha intervenção se ter centrado no produto final (Carvalho,

¹⁶ Tal como anteriormente referido, os questionários foram aplicados à turma de Português apenas após o ciclo 1, pelo que serão mencionados apenas no capítulo IV.

2001, p. 87), tornou o aluno passivo na tarefa de reescrita, já que esta consistia apenas na correção de erros ou problemas do texto a partir do código de correção que constituiu um guia para o aluno, mas que não fomentou a sua reflexão sobre o texto; consequentemente, a correção dos erros terá sido desmotivadora para o aluno pela passividade da ação e poderá ter levantado dificuldades que, sem o apoio do professor durante a correção, não foram resolvidas. Esta reflexão permitiu-me concluir que: i) o trabalho da escrita, para ser eficaz, teria de ocorrer em sala de aula com o acompanhamento do professor, de modo a garantir que o aluno teria apoio constante, e que ii) seria mais produtivo no futuro optar por uma intervenção “centrada no processo” (idem, ibidem), não só porque isso me permitiria identificar melhor as dificuldades dos alunos e agir no momento em que estas surgem, mas também porque, tal como diagnostiquei (cf. 1.2.3. *Diagnose*), os alunos demonstraram não dominar os processos de escrita.

No 1.º questionário aplicado à turma de Alemão, foi possível constatar que as dificuldades expressas pelos alunos se relacionavam com dois dos três componentes do processo de escrita defendido por Flower e Hayes (1981), a saber: memória a longo prazo e o processo de escrita. Decidi não tratar o terceiro componente do processo de escrita (Flower & Hayes, 1981), denominado de contexto de produção do texto, que consiste nos parâmetros extratextuais como o tema, destinatário e objetivo do texto, uma vez que os dados obtidos mostraram não haver dificuldades com o mesmo: o conhecimento sobre o tema foi selecionado como facilidade 7 vezes na questão n.º 9 e nenhum aluno o considerou uma dificuldade na questão n.º 10 (cf. Anexo 2).

O passo seguinte na estruturação do meu plano de ação foi a seleção da estratégia didática para pôr em prática o trabalho explícito da escrita nas suas diferentes fases em sala de aula. Assim que decidi que este seria o rumo a tomar no meu PIA, imediatamente fui remetida para a estratégia das oficinas de escrita, que conhecia vagamente da didática do Português e com a qual me fui deparando durante a revisão da literatura. Esta estratégia didática, originária nos E.U.A., onde se multiplicaram os “*writing workshops*” (Calkins, 1989) com o intuito da escrita criativa, encontrou eco, por exemplo, nos “*ateliers d’écriture*” (Reuter, 1996, p. 34), na pedagogia da escrita francesa, e nos “*talleres de escritura*” (Cassany, 1990, p. 74), na pedagogia da escrita de língua espanhola. Destas destaco os “*talleres de escritura*”, por serem o modelo no qual se baseia o modelo de oficina de escrita que segui da pedagogia da escrita em língua portuguesa (Vilas-Boas, 2003a). O trabalho dos

talleres de escritura é descrito por Cassany (op. Cit., p. 74) da seguinte forma:

[b]ásicamente, se propone un tema y los alumnos se pasan todo el tiempo de clase escribiendo sobre él. El papel del profesor consiste en orientar y asesorar el trabajo del alumno: decirle cómo puede trabajar, qué técnicas puede utilizar, leer sus borradores y mostrarle los errores o los puntos flojos, etc.

No contexto português, encontramos eco desta definição, bem como da restante teoria dos *talleres de escritura* de Cassany, em Vilas-Boas (2003a, p. 36), para quem “[a]s oficinas de escrita são conjuntos ou sequências de aulas durante as quais só se escreve”, com o objetivo de “permitir o desenvolvimento nos alunos das várias etapas conducentes ao domínio da textualização: planificação, redação, valorização dos rascunhos através da correção acompanhada durante a reescrita contínua” (idem, ibidem).

No primeiro momento de uma oficina de escrita, são dadas as informações acerca da duração da atividade (geralmente, um conjunto de aulas) e do seu modo de funcionamento, que pode ser resumido da seguinte forma:

En cada clase del taller, los alumnos se dedican básicamente a escribir y a entrevistarse con el profesor para hablar de lo que están escribiendo. No hay otra actividad que hacer. La entrevista es muy importante. Maestro y alumno resuelven en ella los problemas de composición (coherencia, léxico, gramática, etc.) que se presentan (Cassany, 2000, p. 102).

Durante a oficina, os momentos de escrita são intercalados com “entrevistas” (idem, ibidem), que consistem num diálogo com a seguinte organização: “1- O aluno verbaliza o que está a fazer. O professor faz-lhe perguntas que ajudam essa verbalização. 2- Aluno e professor leem o texto e comentam-no. 3- Aluno e professor decidem como continuar” (Vilas-Boas, 2003a, p. 37). Neste diálogo, o professor presta um acompanhamento individualizado a cada aluno, mediante as suas dificuldades, ensinando-lhe estratégias para melhorar o processo de escrita: na planificação, dirige questões ao aluno individualmente ou organiza um debate coletivo, por exemplo, de forma a fomentar a criação de conteúdo para o texto; na textualização, procura desbloquear o aluno, sugerindo formas de escrever as suas ideias; na revisão, sugere reformulações do texto e discute sobre o mesmo através de uma reflexão meta-discursiva. As intervenções do professor consistem em sugestões e não em imposições (Cassany, 2000, p. 104), pois o aluno, enquanto autor do texto, tem uma voz ativa neste diálogo e os seus gostos e estilo de escrita devem de ser respeitados.

Desta forma, o aluno ocupa o papel central na aula de oficina de escrita, por receber um acompanhamento individual e adaptado às suas necessidades; por ser sujeito da sua

escrita, pelo estatuto de autor do texto e pela responsabilidade de pôr em prática os processos de escrita; e por ser sujeito da sua aprendizagem, uma vez que as entrevistas colocam o aluno em atividade cognitiva (Neves, Novo & Teixeira, 2011, p. 240), pois levam o aluno a refletir sobre o seu texto, quer a nível do processo de escrita, quer a nível meta-discursivo (idem, p. 243, Vilas-Boas, 2003b, p. 24). O envolvimento do aluno neste processo contribui para o sucesso da sua aprendizagem (Vilas-Boas, 2003b, p. 36).

As entrevistas devem ser distribuídas pelos alunos de forma equilibrada, pois, para além de ser impossível acompanhar todos os alunos a todo o momento, também nem todos os alunos necessitam da mesma atenção (Vilas-Boas, 2003a, p. 36). Como estratégia organizativa é possível definir um número limite de entrevistas para cada aluno, que poderá diminuir com o suceder das aulas de oficina. Assim, os alunos serão incentivados a trabalhar mais autonomamente e a recorrer ao professor apenas quando necessário (idem, p. 38)

Embora a entrevista seja o momento primordial da aprendizagem, o professor pode complementá-la com anotações escritas, preferencialmente reduzidas a palavras-chave ou símbolos de um código de correção pré-estabelecido e conhecido pelos alunos (Vilas-Boas, 2003a, pp. 31-33). Para além de orientarem o aluno na reescrita, na possibilidade de esquecimento do que foi discutido na entrevista, estas notas facilitarão a tarefa do professor, ao identificarem o que foi feito nas entrevistas anteriores (idem, p. 38).

Durante a entrevista, o professor não foca o seu comentário apenas nos aspetos negativos dos textos, mas também nos seus aspetos positivos, bem como na evolução do aluno durante a oficina. Para além disso, no final de cada aula de oficina, os alunos leem as diferentes versões dos seus textos aos colegas (Vilas-Boas, 2003b, p.32). Esta partilha não só torna os alunos conscientes da recursividade da escrita, patente na evolução da qualidade dos textos desde o primeiro rascunho até à versão final, como também permite a revisão colaborativa entre os alunos, na qual ficará patente o aprofundamento gradual das suas reflexões sobre a escrita (Niza, 2007, p. 552).

À luz da teoria de Deci e Ryan (1985), é possível compreender a importância dos elogios do professor como fatores de motivação extrínseca (Fontaine, 2005, p. 102), que visam manter o aluno motivado para a complexa tarefa de escrita. Por outro lado, o exercício da autonomia, realizado na revisão colaborativa, resulta numa motivação intrínseca (idem, ibidem). Desta forma, os conceitos de motivação e autonomia surgem interligados, pois a

percepção de autonomia é instigada pela percepção de competência e vice-versa (idem, p.103). Por não ser o foco da minha investigação, a motivação não é neste relatório explorada com pormenor, ainda assim, surgiu a necessidade de a apresentar brevemente neste contexto, dada a sua relevância nas oficinas de escrita.

A avaliação da oficina recai sobre todo o processo de escrita e não apenas sobre o produto final, ou seja, todas as versões do texto são contabilizadas na avaliação. Deste modo avalia-se a progressão do aluno durante a oficina e o seu processo de aprendizagem.

A pertinência da oficina de escrita é justificada pelo facto de ser uma estratégia útil para alcançar o objetivo do ensino da escrita de “incutir nos estudantes a prática da escrita enquanto movimento recursivo, que os obrigará a que se socorram dos vários subprocessos da escrita como processo cognitivo, com vista a melhorarem as versões dos seus textos” (Pinto, 2013a, p. 358). Por isso, esta foi a estratégia selecionada para pôr em prática os objetivos do meu PIA (consciencializar os alunos da importância e da dificuldade da escrita; facultar aos alunos ferramentas para melhorar a qualidade da sua escrita; fornecer estratégias que permitam aos alunos escrever de forma mais autónoma).

Capítulo IV – Ciclo 1 de intervenção do projeto de investigação-ação

Só um jogo equilibrado da observação e do treino parcelares e do ensaio da escrita integrada em novas situações poderá habilitar o aluno para o exercício pleno e autónomo da escrita (Amor, 1999, p. 131)

Ao longo do presente capítulo será apresentado o primeiro ciclo de intervenção do projeto. O capítulo divide-se em dois subcapítulos, sendo que o primeiro (4.1) apresenta o ciclo 1 na disciplina de Português e o segundo (4.2) apresenta o ciclo 1 na disciplina de Alemão. Cada um destes subcapítulos segue a seguinte organização: em primeiro lugar, será feita a contextualização da atividade implementada, em segundo lugar, será descrita a atividade, em terceiro lugar, serão apresentados os resultados e, por fim, estes serão discutidos. Os resultados da atividade, organizados nas tabelas 1 e 2, foram obtidos através de um diário de investigação, que acompanhou o decurso do ciclo 1 e que resultou da observação direta e dos registos escritos feitos por mim durante e imediatamente após a atividade, e da análise documental dos textos produzidos pelos alunos, orientada para o conteúdo dos textos e para o trabalho realizado no decorrer do processo de escrita. A discussão dos resultados resultou de uma análise crítica e reflexiva pessoal que contou com o acompanhamento das orientadoras de estágio de cada uma das línguas e que contemplou a análise das respostas dos alunos aos questionários implementados.

Convido o/a leitor/a a complementar a leitura deste capítulo com a consulta dos anexos, à medida que são mencionados, de forma a melhor visualizar cada uma das atividades, bem como os resultados.

4.1 Ciclo 1 da disciplina de Português

4.1.1 Contextualização da atividade implementada

A atividade do ciclo 1 consistiu numa oficina de escrita, que designarei como OEP1, inserida na unidade didática *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente, que havia sido iniciada por mim, no âmbito da segunda regência, e que continuava a decorrer à data da atividade. Ao longo das aulas de regência, o estudo desta obra literária havia promovido a discussão de temas como o papel da mulher na sociedade, os problemas conjugais, as relações por interesse e a violência doméstica.

Uma vez que beneficiava desta exploração temática prévia, decidi que seria proveitoso explorar o tema dos problemas conjugais, por não ser novo para os alunos, tirando assim partido do trabalho de reflexão crítica desenvolvido durante as aulas de regência. Esta opção visava eliminar da tarefa a dificuldade de geração de conteúdo, que, tal como ficou exposto anteriormente (cf. 2.1.2 *O que é a competência de escrita?*), tem um peso considerável nas atividades de escrita (Carvalho, 2001, p. 74). Assim, foi possível manter as diretrizes definidas para este PIA, focando o trabalho no processo de escrita em detrimento da exploração do conteúdo temático (cf. 1.2.4 *Reflexão sobre os dados recolhidos*).

A planificação e a condução da OEP1 contaram com o apoio de António Vilas-Boas, professor, formador e autor de obras da didática da escrita com trabalho desenvolvido nas oficinas de escrita. Esta parceria proporcionou-se através da minha orientadora de estágio de Português, Dr.^a Anabela Borges, que, sabendo do meu interesse em trabalhar a escrita desde o 1.º período, me pôs em contacto com o colega formador.

A planificação da oficina de escrita foi feita em conjunto pelos três docentes envolvidos e nela foram decididos: i) a tipologia textual; ii) o modo de funcionamento da oficina e iii) o tempo previsto para a atividade. A tipologia textual selecionada foi o texto expositivo, por ser um dos tipos de texto prescritos nas *Aprendizagens Essenciais para o 10.º ano* e por ter sido o menos treinado durante o 1.º período. Os moldes de funcionamento da oficina seguiram as sugestões do formador António Vilas-Boas. O tempo previsto pelo mesmo para a OEP1 foi de 3 blocos de 50 minutos, pelo que esta foi agendada para as aulas de terça e quinta-feira (26 e 28 de fevereiro). Também de acordo com as indicações do colega, avisou-se previamente os alunos da realização de uma atividade de escrita, na qual colaboraria o professor Vilas-Boas e para a qual apenas necessitariam de uma caneta.

4.1.2 *Descrição da atividade implementada*

No primeiro dia, a OEP1 foi conduzida maioritariamente pelo Dr. António Vilas-Boas, especialmente na parte inicial da aula, durante a qual foi explicado aos alunos o trabalho da oficina. Nesta fase, a minha intervenção foi limitada, visto que estava também a aprender com a atuação do colega cooperante.

Inicialmente, explicou-se aos alunos que a escrita era uma tarefa complexa, que era passível de se decompor em 3 fases: planificação, textualização e revisão, que se realizam recursivamente. Cada uma das fases de escrita foi explicada oralmente e com uma

esquematisação no quadro (cf. Anexo 20), tendo-se apresentado o código de correção (retirar, substituir, acrescentar e deslocar) através de exemplos no quadro. Foi anunciado que os alunos trabalhariam individualmente nesta atividade, à exceção de 5 pares que os professores haviam definido, de modo a rentabilizar a disponibilidade dos professores para apoiar os alunos. Foi também garantido aos alunos que teriam apoio constante dos professores durante a oficina de escrita, através do diálogo e da cooperação, e que, quando o diálogo não fosse suficiente, e os alunos se encontrassem bloqueados, sem conseguir escrever as suas ideias, um dos professores interviria, escrevendo a expressão em falta, de modo a permitir ao aluno continuar a escrever. Antes de se apresentar a tarefa de escrita, foram dados a conhecer os parâmetros de avaliação da mesma, fornecendo aos alunos a ficha de autoavaliação da atividade (cf. Anexo 21), cuja leitura foi feita pelo professor, e acompanhada pelos alunos nas fichas.

Depois de se confirmar que os alunos haviam entendido os objetivos da atividade, distribuiu-se o enunciado da proposta de escrita (cf. Anexo 22), que foi lido por um aluno, e garantiu-se que a tarefa foi compreendida pela turma. De seguida, deu-se início a um debate moderado pelos professores, como forma de *brainstorming*, para fomentar a geração de conteúdo, que os alunos transformaram em tópicos, registados no quadro pelo professor no espaço reservado para tal. Os alunos participaram nesta tarefa com sugestões pertinentes e suficientes para o número de tópicos pré-definido pelos professores.

Uma vez terminada a lista de tópicos no quadro, distribuiu-se o enunciado da planificação (cf. Anexo 23), onde os alunos deveriam individualmente ou com o colega, no caso dos 10 alunos agrupados a pares, organizar os tópicos constantes na lista do quadro, de acordo com a ordem pela qual pretendiam abordá-los no seu texto. Foi também referido que seria possível reconfigurar o plano do texto, alterando a ordem das ideias. Foi, contudo, aconselhado que os alunos deviam dedicar mais tempo ao momento de planificar o texto, projetando a estrutura lógica do mesmo, e foi avisado que as alterações ao plano do texto após a planificação exigiam a releitura de todo o texto, para confirmar se ao novo plano correspondia um texto com a mesma organização.

Seguiu-se o momento de textualização, durante o qual os alunos escreveram os seus textos no enunciado concebido para tal (cf. Anexo 24) e os 3 professores realizaram entrevistas (Cassany, 2000, p. 102), solicitadas pelos alunos, quando necessitavam de ajuda na escrita e na revisão do texto, e propostas pelos professores, com os intuitos de distribuir

equitativamente o apoio prestado aos alunos e de ler cada um dos textos de forma contínua acompanhando a sua evolução (Vilas-Boas, 2003a, p. 36). As entrevistas decorriam da seguinte forma: em primeiro lugar, o professor e o aluno liam o texto e, de seguida, dialogavam sobre o mesmo, isto é, o aluno expunha as suas dificuldades ou pedidos de ajuda, e o professor orientava o aluno para a sua superação. Quando detetavam problemas nos textos, os professores indicavam o tipo de problemas existentes, instigando o aluno a localizá-los no texto. Para além destas indicações orais, o professor anotava, frequentemente, na margem da folha, reservada para este fim, as palavras do código de correção explicado no início da atividade (acrescentar, retirar, substituir e deslocar). Estas notas davam início a um processo de releitura do texto feita pelo aluno e a um diálogo entre aluno e professor, no sentido de esclarecer o erro e encontrar alternativas de correção ou melhoria.

Quando os professores se apercebiam de algum tipo de erro ou de dificuldade comum a vários alunos, intervinham coletivamente, alertando a turma para não cometer esse erro e sugerindo alternativas de correção. Um exemplo disso foram os conectores “em primeiro lugar”, “em segundo lugar”, “por um lado” e “por outro”, cujo uso foi esclarecido a toda a turma, após ter sido verificado que os alunos não os empregavam de forma sequencial. Para além de detetar erros ou problemas do texto, os professores também reconheceram o bom desempenho dos alunos e elogiaram-no através de notas à margem (cf. Figura 9). Durante a OEP1, alguns textos foram lidos em voz alta pelos seus autores, de modo a reconhecer a boa prestação dos alunos e promover um ambiente de partilha dos textos. No final da aula de 100 minutos, todos os enunciados devidamente identificados pelos alunos foram recolhidos.

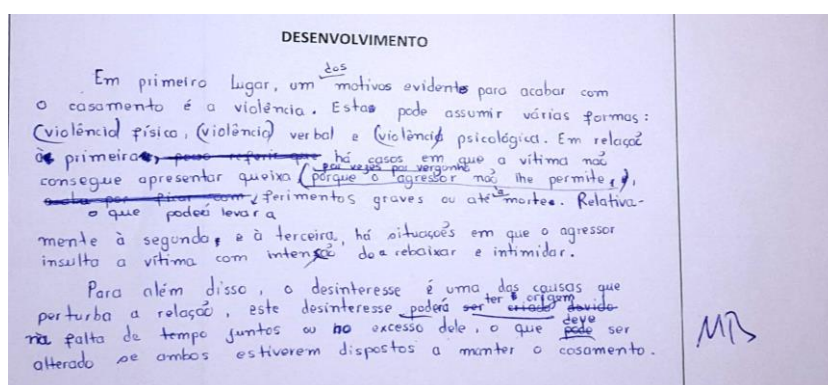


Figura 9. Exemplo de elogio à margem de um texto da OEP1

No segundo dia da OEP1, os enunciados foram distribuídos pelos alunos, e deu-se continuidade ao trabalho iniciado na aula anterior. À medida que os alunos foram terminando

a revisão dos textos com o auxílio dos professores, manifestaram o seu interesse em transcrever as versões finais num novo enunciado no qual os seus textos pudessem ficar numa versão “limpa” e corrigida. Face à inexistência de um novo enunciado, a escrita da versão final ocorreu sobre o verso do enunciado da tarefa.

Após terminada a escrita e revisão do texto, os alunos autoavaliaram-se no enunciado que possuíam desde o início da atividade e, nos minutos finais da aula, a convite dos professores, alguns alunos voluntariaram-se para ler os seus textos. Este momento de partilha propiciou a revisão coletiva, feita através de comentários críticos e sugestões dos colegas e dos professores, nos quais eram feitas considerações sobre a estrutura do texto, o seu conteúdo e a correção linguística.

4.1.3 Apresentação dos resultados

No final da OEP1, todos os alunos haviam cumprido a tarefa de escrita proposta e, à exceção de 3 alunos a cujos textos faltou a conclusão, os restantes 24 alunos terminaram os seus textos.

Durante a OEP1, as entrevistas foram o motor do trabalho de escrita e revisão do texto. Embora não seja possível relatar com exatidão o conteúdo de todas as entrevistas feitas com os 3 professores, pude notar que as dificuldades que levaram os alunos a pedir o meu auxílio foram, essencialmente: iniciar a escrita do desenvolvimento, corrigir repetições, ordenar as informações no texto, de modo a cumprir a planificação, ligar as ideias e usar conectores.

De todas as entrevistas, ficou como prova física do trabalho realizado o conjunto de anotações realizadas pelos professores à margem dos textos. Embora o trabalho das entrevistas não se reduza a estas anotações, a sua análise poderá ser útil, para obter um panorama geral das intervenções nos textos, pelo que se apresentam na tabela que se segue.

Retirar	
Expressões coloquiais (“vou falar sobre”, “vou abordar” e “vou referir”)	6
Expressões ou palavras repetitivas ou redundantes	12
Vírgulas (das quais, 2 separavam o sujeito do predicado da frase)	4
Excesso de informação	1
Deslocar	
Pronome (para efetuar a próclise em orações subordinadas)	2
Ordenar a informação (de acordo com a ordem pela qual havia sido enunciada no texto)	1

Divisão do texto em parágrafos	2
Substituir	
Palavra ou expressão redundante	3
Para clarificação de ideia	3
Imprecisão lexical	6
Preposição	2
Expressão de opiniões por expressão (de modo a cumprir a tipologia textual)	1
Acrescentar	
Informação (conteúdo)	2
Completar locução	1
Artigo	1
Concordância verbal	1
Sujeito da frase ("o desinteresse mútuo leva à falta de confiança, porque tem medo de perder a pessoa")	1
Vírgulas	8
Marcadores discursivos ("em primeiro lugar", "em segundo lugar", "finalmente")	3
Outros	
Professor inicia a 1ª frase do desenvolvimento ("Um aspeto da vida do casal que, a existir, pode contribuir para o fim do casamento...", "Em primeiro lugar, referiria...", "Numa relação conjugal, um dos aspetos mais negativos é..", entre outros)	7
Reordenação do texto com setas	3
Correção da pronominalização (*"superar-os")	1
Divisão de parágrafos	1
Correção de erros morfológicos (*"poderam", em vez de poderão)	1
Correção de erros ortográficos (*"divórsio" em vez de divórcio, "há" em vez de à)	2
Elogios ("Muito bem", "MB", "impecável")	7

Tabela 1. Revisões efetuadas nos textos da OEP1

Nesta tabela é possível constatar que as principais intervenções nos textos dos alunos consistiram em: evitar as repetições do texto, corrigir as marcas do registo oral, corrigir a pontuação e auxiliar na escrita da 1.ª frase do desenvolvimento do texto. As repetições no texto foram essencialmente solucionadas pela supressão das palavras ou expressões, ou, outras vezes, foi feita a substituição por palavras ou expressões equivalentes. O predomínio de um registo oral na escrita, que havia sido diagnosticado no ciclo 0 (cf. 1.2.3. *Diagnose*), verificou-se nos textos de 4 alunos. Destes, 2 foram corrigidos mais do que uma vez ao longo da OEP1 (cf. Figura 10, apresenta 1 exemplo) e 2 foram capazes de não repetir o erro a partir da primeira correção (cf. Figura 11, expõe 1 exemplo).

seleção de vocabulário, que motivaram a consulta do professor. A maior parte destes bloqueios foram resolvidos em diálogo e apenas 2 vezes foi necessário o professor escrever no texto o verbo em falta para os alunos expressarem a sua ideia.

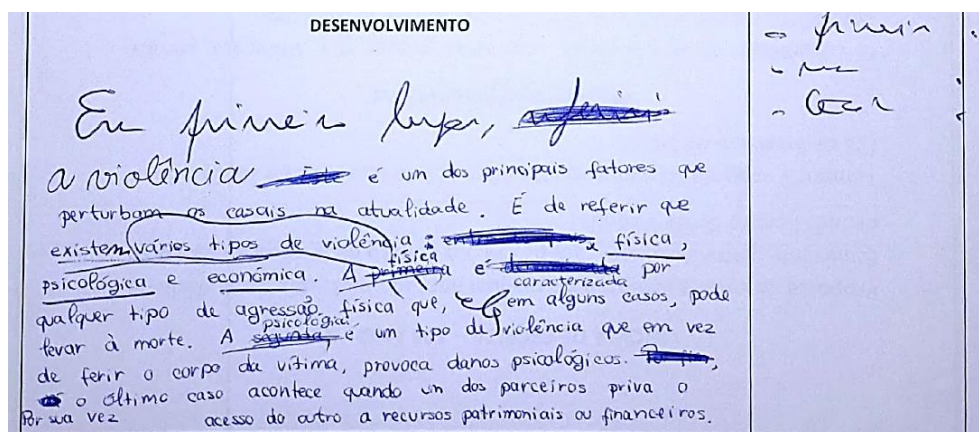


Figura 12. Exemplo de intervenção num texto da OEPI

Ao ler atentamente os textos, pude constatar que todos se enquadraram no tema e que a maior parte dos alunos foi capaz de concretizar por escrito o conteúdo que havia planificado. Ainda assim, foi possível classificar os textos de acordo com a pertinência, qualidade e organização da informação nos textos. Estas classificações encontram-se na tabela seguinte, que faz corresponder a cada patamar de avaliação o número de textos e de alunos autores correspondentes, devido à existência de 5 pares de escrita.

	Textos	Alunos
Insuficiente O texto expõe alguns motivos para o fim do casamento, de forma pouco clara e desorganizada, com falhas de coesão que perturbam a sua leitura.	2	2
Suficiente O texto expõe, pelo menos, 3 motivos para o fim do casamento, esclarecendo cada um de forma simples, com algumas falhas de coerência e coesão que não perturbam a sua leitura.	11	11
Bom O texto expõe adequadamente 3 ou mais motivos para o fim do casamento, exemplificando e esclarecendo cada um de forma completa e apresenta poucas falhas de coesão que não afetam a sua coerência.	6	8
Muito bom O texto expõe adequadamente e de forma coesa e coerente 3 ou mais motivos para o fim do casamento, exemplificando e esclarecendo devidamente cada um com informação relevante. O texto revela bom domínio linguístico e do tema.	3	5
Excelente O texto expõe adequadamente e de forma coesa e coerente 3 ou mais motivos para o fim do casamento, exemplificando e esclarecendo devidamente cada um com informação relevante. Apresenta uma escrita rica do nível lexical e de recursos expressivos.	2	3

Tabela 2. Classificação do conteúdo dos textos da OEPI

Embora nesta fase inicial do PIA o objetivo fosse apoiar os alunos, de modo a fornecer-lhes ferramentas que lhes permitissem progressivamente tornar-se mais autónomos, foi possível já constatar que 6 alunos revelaram maior autonomia e desenvoltura na escrita do que os restantes. Estes alunos foram capazes de redigir o seu texto e revê-lo sem qualquer apontamento do professor à margem. Isto não significa que estes alunos não tenham realizado entrevistas com os professores, contudo demonstra que as intervenções dos professores não foram avultadas o suficiente para que fosse necessário algum apontamento à margem. Ademais, nas entrevistas com o professor, estes 6 alunos demonstraram maior autonomia, pois solicitaram apoio apenas quando se sentiam bloqueados devido à dificuldade em encontrar uma palavra ou expressão específica. Por isso, estes alunos demonstraram saber muito bem aquilo que queriam escrever e a forma que pretendiam dar ao seu texto, ou seja, tinham bem presentes os seus objetivos gerais e específicos de escrita (Flower & Hayes, 1981, p. 373).

Para além destes alunos, alguns outros foram capazes de rever os textos autonomamente em alguns momentos. Prova disso são os textos nos quais constam rasuras feitas pelos alunos (cf. Figuras 9 e 11, páginas 67 e 70). Estas marcas são um indício do processo de releitura e reescrita que os alunos foram fazendo durante a OEP1, o que indicia que foram capazes de acionar este processo e de desempenhar a sua autonomia em algumas das suas revisões.

4.1.4 Discussão dos resultados

No final do primeiro ciclo da disciplina de Português, foi possível verificar que os alunos foram capazes de, com o auxílio dos professores, escrever um texto expositivo apoiado no trabalho explícito das 3 fases de escrita (planificação, textualização e revisão). Além disso, os alunos mostraram-se capazes de pôr em prática os processos de planificação, textualização e revisão, o que me levou a considerar que a OEP1 surtiu efeito no trabalho das fases da escrita.

No entanto, verificou-se que a OEP1 não alcançou, nesta fase inicial do PIA, o objetivo de desenvolver a autonomia dos alunos na escrita, pois o trabalho dos alunos neste 1.º ciclo foi ainda bastante apoiado pelo professor. A minha abordagem, neste momento inicial, foi deliberadamente mais orientada para o ensino da escrita como processo do que para a escrita autónoma, tendo sido previsto que o apoio do professor seria constante. Ainda assim,

apercebi-me de que este apoio, essencial numa fase inicial do ensino da escrita, deveria ser reduzido de forma gradual no futuro, para promover a autonomia do aluno, caso contrário, correria o risco de obter o resultado contrário ao meu objetivo, tornando os alunos demasiado dependentes de apoio na escrita.

A atividade final de revisão colaborativa demonstrou-se eficaz, na medida em que os alunos foram capazes de identificar as falhas de coesão e coerência dos textos dos colegas, sugerindo alterações aos mesmos. Na origem do sucesso desta revisão coletiva estará a constante reflexão sobre os textos, que os alunos realizaram ao longo da atividade, no sentido de aperfeiçoamentos e de correções dos seus erros ou falhas. Ademais, esta tarefa revelou-se motivadora para os alunos, por lhes ter dado a oportunidade de expor o resultado do seu trabalho ao longo da oficina, e por lhes ter permitido, através da revisão dos textos dos colegas, demonstrar a aprendizagem que haviam feito na atividade.

No questionário implementado após a OEP1 (cf. Anexos 10 e 11), foi possível conhecer as perceções dos alunos sobre a oficina. Nas questões 9 e 10, os alunos autoavaliaram o seu desempenho na escrita de textos expositivos antes e depois da OEP1, tendo ficado visível alguma evolução (cf. Figura 13), que os alunos justificaram, essencialmente, com as aprendizagens que retiveram da OEP1, nomeadamente no respeitante à tipologia textual, às técnicas de escrita e à organização do texto, e com o apoio recebido durante a oficina.

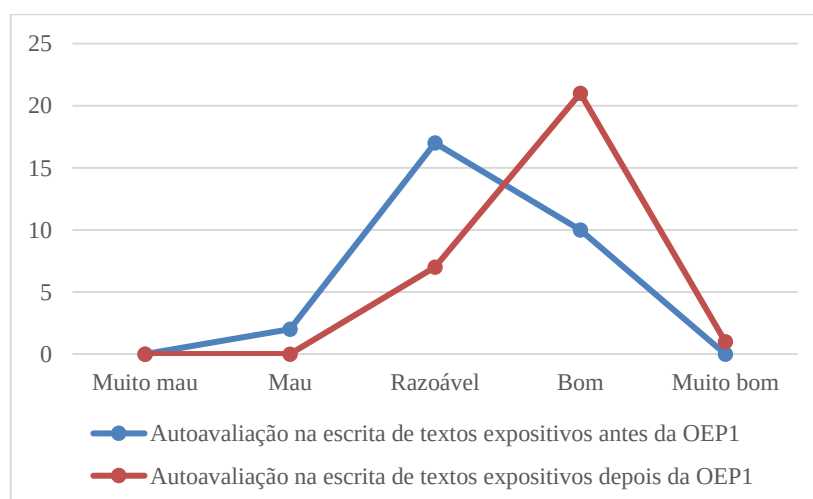


Figura 13. Gráfico das autoavaliações dos alunos na OEP1

Nas aulas de Português que sucederam a OEP1 e que não se relacionaram com o meu projeto, foi possível observar dois efeitos positivos desta atividade na turma. Em primeiro

lugar, no teste de avaliação escrita do dia 12 de março, observou-se que a maioria dos alunos, mesmo com a limitação do tempo inerente a este tipo de atividade, planificou o seu texto antes de o escrever, o que até então não tinha sido observado nas provas de avaliação. Esta observação indicia que os alunos encontraram vantagens na planificação do texto. Em segundo lugar, em todas as seguintes aulas de Português em que participei, os alunos aplicaram de forma correta os conectores que haviam sido explorados na OEP1 (“em primeiro lugar”, “em segundo lugar”, “por fim”, entre outros), quer no registo oral, quer no escrito. Esta evolução sugere que houve uma aprendizagem dos conectores que permitiu a sua aplicação prática.

Em resultado destas conclusões, constatei que a oficina de escrita se mostrou uma estratégia útil no trabalho explícito do processo de escrita e no acompanhamento individualizado dos alunos, que me permitiu dar resposta às suas necessidades. Ainda assim, a oficina de escrita mostrou-se exigente para os alunos, por implicar um esforço cognitivo e de concentração superior ao habitualmente exigido nas aulas, e para os professores, pela constante movimentação em sala de aula e pelas constantes entrevistas individuais realizadas com os alunos¹⁷.

No final do ciclo 1, iniciei um processo reflexivo com o intuito de averiguar a adequação do meu plano de ação aos objetivos do PIA. Desta reflexão resultaram duas decisões relativas ao futuro do meu projeto. Primeiramente, decidi manter a estratégia de oficina de escrita no 1.º momento do segundo ciclo, pois considerei que os alunos necessitavam de mais treino explícito da escrita, de modo a consolidarem as aprendizagens da OEP1, tornando-se, conseqüentemente, mais competentes e autónomos na escrita de textos expositivos. Segundamente, decidi efetuar duas alterações na próxima oficina de escrita, relativamente à OEP1, a saber: a inclusão de um novo enunciado, destinado à versão final dos textos dos alunos, uma vez que compreendi, na OEP1, que este último enunciado teria um impacto positivo na motivação dos alunos¹⁸; a eliminação do brainstorming coletivo, de forma a tornar o aluno responsável pela planificação independente do seu texto, como resposta à constatação da falta de autonomia neste 1.º ciclo; e a limitação do número

¹⁷ É de referir que, mesmo tendo havido 3 professores na aula, o grande número de pedidos de auxílio fez com que, durante toda a fase de textualização e revisão, todos os professores se tivessem movimentado pela sala, relendo os textos, dialogando com os alunos e tomando notas.

¹⁸ Tal como foi referido anteriormente (p. 68), os alunos demonstraram que era para si importante do ponto de vista motivacional ter a sua versão final do texto passada a limpo.

de entrevistas concedidas, de modo a responsabilizar os alunos pela gestão do seu processo de escrita e incentivando-os a serem mais autónomos.

4.2 Ciclo 1 da disciplina de Alemão

4.2.1 Contextualização da atividade implementada

À semelhança do sucedido na disciplina de Português, a atividade do ciclo 1 na disciplina de Alemão consistiu numa oficina de escrita, que designarei como OEA1. A opção por esta estratégia foi motivada pelos resultados obtidos na diagnose (cf. 1.2.3 *Diagnose*).

A tipologia textual e o seu tema foram decididos por mim em conjunto com a orientadora de estágio, com base numa reflexão que sucedeu à 2.^a regência. Nestas aulas, na interação oral, os alunos não foram capazes de expressar opiniões acerca do tema “amigos verdadeiros e amigos virtuais”, não obstante a prévia análise de opiniões e o escrutínio das vantagens e desvantagens das amizades virtuais. Estas dificuldades foram visíveis também nos exercícios de escrita: primeiramente, no exercício de diagnóstico da 2.^a aula, os alunos não foram capazes de expressar opiniões próprias e limitaram-se a reproduzir fragmentos do texto da aula anterior (cf. 1.2.3. *Diagnose*); secundamente, na tarefa coletiva de descrição e interpretação de um *cartoon* (cf. Anexo 25), os alunos tiveram dificuldade em descrever objetivamente a imagem, por falta de vocabulário e de estruturas frásicas, não obstante o prévio aconselhamento do estudo do vocabulário da unidade e a possibilidade de consulta de uma ficha com estruturas frásicas de apoio à atividade (cf. Anexo 26), e tiveram dificuldade em interpretar o significado do *cartoon*: mesmo tendo-lhes sido dada a possibilidade de falar em português, de modo a eliminar as dificuldades linguísticas do exercício, apenas um aluno foi capaz de interpretar de forma simples a mensagem do *cartoon*, concluindo que o jovem ilustrado tinha apenas amigos virtuais, e nenhum aluno foi capaz de comentar a imagem, tecendo uma opinião sobre a situação retratada. Com esta última atividade, obtive a confirmação de que os alunos tinham dificuldades em realizar tarefas de domínio cognitivo mais exigente, de acordo com a *taxonomia dos objetivos educacionais* (Bloom et al., 1956). Estas dificuldades não permitiam o exercício do pensamento crítico, que, no contexto atual do ensino em Portugal, é uma competência essencial para a formação dos cidadãos do século XXI (Martins et al., 2017, p.12). Em virtude da importância do pensamento crítico nas orientações gerais do ensino (idem, ibidem) e nas orientações específicas da disciplina de Alemão, nomeadamente pelo facto de

no exame nacional de Alemão constar um exercício de descrição e comentário a uma imagem, decidi que era importante investir novamente neste tipo de exercício de escrita. Entendi ainda que este exercício de escrita beneficiaria de 2 vantagens essenciais: em primeiro lugar, permitiria trabalhar diferentes níveis de domínio cognitivo na escrita, partindo da descrição objetiva da imagem para a sua interpretação e reflexão crítica, apoiados num trabalho acompanhado; em segundo lugar, beneficiaria da aprendizagem prévia das estruturas frásicas e da estrutura do texto, realizada aquando do exercício primeiro de interpretação do *cartoon*.

Para realizar esta atividade de escrita no formato de oficina, de modo a abordar de forma explícita o processo de escrita, decidi, em conjunto com a orientadora de estágio, adaptar os materiais da OEP1 e mantê-los em português, de modo a facilitar a compreensão dos enunciados. O tempo previsto para esta oficina foi de 150 minutos, no entanto, apenas foi possível agendar 100 minutos no dia 15 de março, pelo que uma segunda aula teria de ser combinada mediante a disponibilidade dos alunos em horário supletivo.

4.2.2 Descrição da atividade implementada

No primeiro dia da OEA1 (15 de março de 2019), a aula de Alemão foi totalmente dedicada ao trabalho da escrita, seguindo os mesmos moldes de atuação da OEP1, com a diferença essencial de que, nesta oficina, fui a única docente a orientar a atividade.

Antes de apresentar a atividade, comecei por perguntar aos alunos se já tinham realizado alguma oficina de escrita numa aula de língua materna ou estrangeira. Alguns alunos afirmaram já ter tido oficinas de escrita apenas nas aulas de Português. No entanto, quando questionados acerca do modo de funcionamento dessas oficinas, os alunos afirmaram que essas oficinas consistiram em aulas de escrita nas quais contavam com o auxílio do professor, e quando questionados sobre as fases de escrita, os alunos afirmaram não as conhecer. Ao constatar que nas atividades de escrita anteriores não tinha havido um trabalho explícito dos processos de planificação, textualização e revisão, importou explicar oralmente cada uma dessas fases no processo de escrita, frisando a diferença entre tópicos e frases, que deveriam ser usados na planificação e na textualização, respetivamente. Esta explicação, tal como na OEP1, foi acompanhada de uma esquematização no quadro (cf. Anexo 20) e da apresentação dos enunciados correspondentes às diferentes fases, incluindo o enunciado para a versão final do texto, cuja necessidade havia sido diagnosticada na OEP1.

De seguida, os alunos foram informados de que trabalhariam individualmente e de que todos os textos seriam monitorizados pela professora, que os leria e dialogaria com o aluno, de forma a ajudá-lo a melhorar o seu o texto. Foi frisado que não seria a professora a corrigir os textos, mas antes os alunos sob o seu auxílio e explicou-se que as correções da professora seriam feitas, sublinhando os segmentos textuais que necessitavam de revisão, e legendando à margem o tipo de transformação que deveria ser feita através de um código de correção (deslocar, retirar, substituir e acrescentar) que foi exemplificado.

Foi permitida a consulta de dicionários durante toda a oficina, como estratégia de apoio (Cassany, 2005, p. 108). Sabendo de antemão que apenas 3 alunos possuíam dicionário bilingue, de que se faziam acompanhar em todas as aulas, foram requisitados na biblioteca escolar mais 3 dicionários bilingues, que correspondiam a todos os exemplares existentes. Somando-se um total de 6 dicionários disponíveis para 11 alunos, foi dada a informação de que os dicionários deveriam ser partilhados sempre que necessário, de modo a rentabilizar os recursos disponíveis para a turma.

Antes de iniciarem a tarefa, os alunos receberam a ficha de autoavaliação (cf. Anexo 27), que foi lida por um aluno em voz alta, de modo a garantir que todos estariam conscientes dos parâmetros de avaliação da oficina desde o início da atividade.

De seguida, foi apresentada a tarefa de escrita e procedeu-se à distribuição dos cartoons (cf. Anexo 28). Cada aluno escolheu o seu *cartoon* de um conjunto de 12, que foi disponibilizado com o intuito de garantir que o último aluno poderia escolher o seu *cartoon*. Após selecionarem as imagens, os alunos começaram a planificar os seus textos no enunciado correspondente a esta fase (cf. Anexo 29).

A fase de planificação foi marcada pelo manuseio dos dicionários, para reunir vocabulário para o texto, e por entrevistas muito frequentes, nas quais foram expostas essencialmente dúvidas de vocabulário e dúvidas relacionadas com o uso do dicionário. Observou-se, nesta fase, que os alunos não conseguiam usar o dicionário de forma eficiente, por um lado, porque a dificuldade em seguir a ordem alfabética do dicionário não lhes permitia encontrar as palavras que procuravam e, por outro lado, porque quando encontravam a palavra procurada, tinham dificuldade em selecionar a tradução mais adequada, no caso de existirem várias alternativas, e em identificar informações gramaticais, como a classe de palavras, o género dos substantivos e o caso exigido pelos verbos. Estas

dificuldades resultaram na lentidão e na ineficácia da consulta do dicionário.

No final do 1.º bloco de 50 minutos, os alunos ainda não tinham terminado a planificação, pelo que decidi conceder mais 15 minutos no 2.º bloco da aula, para esta atividade. Esta decisão foi tomada com consciência de que uma planificação bem feita seria uma grande ajuda na celeridade e eficácia da textualização, tendo em conta o que afirmam Flower e Hayes (1989, p. 17): “we found that scores for text quality were strongly correlated with both the amount of initial planning (extensive initial planners did better) and the quality of that planning”. Embora na OEP1 não tivesse havido controlo do tempo de cada tarefa, permitindo a cada aluno trabalhar ao seu ritmo, na turma de Alemão este controlo tornou-se necessário, uma vez que, tal como a experiência da 2.ª regência havia mostrado, a turma tendia a demorar muito tempo na execução das tarefas, ultrapassando sempre o tempo estipulado para as mesmas. Após estes 15 minutos adicionais, alguns alunos receberam o enunciado de textualização (cf. Anexo 30), no entanto, a maioria dos alunos ainda não tinha reunido na planificação conteúdo suficiente para escrever, pelo que, mais uma vez, foi necessário dar aos alunos o tempo de que necessitavam.

No final dos 100 minutos desta aula, nenhum aluno tinha terminado a tarefa, faltando a todos os alunos escrever e rever a conclusão do texto e à maioria terminar o desenvolvimento. Por isso, tal como previsto, agendou-se uma aula de 50 minutos em horário supletivo conveniente a todos os alunos, no dia 21 de março.

À segunda aula da OEA1 compareceram apenas 8 dos 11 alunos. Foram distribuídos os enunciados e os *cartoons*, que haviam sido recolhidos na aula anterior, e os alunos prosseguiram com o seu trabalho. Nesta aula, não obstante a menor dimensão da turma e o estado mais avançado do trabalho de escrita, os pedidos de auxílio foram constantes.

À medida que cada aluno terminava a revisão do seu texto com auxílio da professora, recebia o enunciado para a versão final do texto (cf. Anexo 31). No final dos 50 minutos, todos os 8 alunos presentes tinham terminado a tarefa, apresentando uma versão final do seu texto, após a escrita e revisão auxiliadas pela professora.

Pela falta de tempo, nesta segunda aula, não houve oportunidade de ler e ouvir os textos dos alunos. Embora este momento tivesse potencial motivador, a verdade é que a turma, de um modo geral, preferia evitar momentos de exposição oral, pelo que o efeito da leitura poderia ser contrário ao esperado. Para além disso, face ao pouco domínio da língua,

expresso nas dificuldades vocabulares e gramaticais da turma, previa-se que a revisão colaborativa fosse ineficaz. A tarefa terminou com a autoavaliação dos alunos.

4.2.3 Apresentação dos resultados

No final da OEA1, 8 alunos terminaram a tarefa, tendo realizado todas as fases do processo de escrita, e 3 alunos, por falta de comparência à segunda aula, não terminaram as fases de textualização e revisão, tendo aos 3 faltado a conclusão do texto.

Ao analisar os enunciados da planificação, foi possível corroborar as duas observações feitas durante o decorrer da oficina: os alunos tiveram dificuldade em escrever somente tópicos na planificação, tendo sido comum a escrita de frases (cf. Figura 14); e nesta fase de pré-escrita, todos os alunos recolheram do dicionário vocabulário necessário à textualização (cf. Figuras 14 e 15), nomeadamente na parte descritiva da imagem, não tendo planificado com tanto pormenor a interpretação da mesma. Para além disso, notou-se que, à exceção de um aluno, que anotou o vocabulário juntamente com as informações gramaticais necessárias à correta aplicação do léxico no texto (cf. Figura 15), os restantes alunos, apenas fizeram uma lista de vocabulário à qual recorreram para escrever o texto, como nos mostram os vistos assinalados ao longo da planificação (cf. Figura 14). Não obstante o auxílio destas planificações na organização da textualização, fica nelas patente algum descuido pela componente linguística, que, mais tarde, acabou por se refletir nos textos.

Was sieht man auf dem Bild/Cartoon?	
- Zwei Männer	ein ~~toten~~ Mann (er ist gestorben) ✓ ein ~~Heiliger~~ Heiliger Petrus ✓
- Himmel	Himmelsfonte ✓

Wie ist das Bild aufgebaut?	
Im Zentrum:	ein Plakat ✓
Links:	der Heilige Petrus; Computer, Schlüssel ✓
Rechts:	ein toter Mann und hinter dem Mann: ~~ein~~ Himmelsfonte ✓
Im Vordergrund:	ein Plakat ✓
Im Hintergrund:	Engel ✓ Wolke ✓ Computer ✓

Figura 14. Exemplo de planificação da OEA1

DESENVOLVIMENTO (Descrever a imagem de forma detalhada.)	Im Zentrum: Links: - ein alt Mann . Cpa Willi . zahllos . wenig Rechts: - Danni Fichtmanns Grab # Grab n
	Im Vordergrund: der Mann Im Hintergrund: - Bäumen - Himmel (m) - (pl) Grabe blau - (f) eine Kirche
	Wo sind die Personen? ~~esperanto~~ - im Friedhof ~~im Friedhof~~

Figura 15. Exemplo de planificação da OE1

Tal como sucedeu na OEP1, as provas físicas do trabalho desenvolvido na oficina evidenciam-se nas anotações e rasuras do texto, que dão conta do processo evolutivo da construção do mesmo. Estas operações encontram-se reunidas na tabela que se segue, onde é apresentado o conjunto de intervenções feitas pela professora nos textos dos alunos.

Retirar	
Preposição	4
Verbo em excesso (*dos quais, 4 ocorrências se devem à interferência com a construção perifrástica do Português (por exemplo: * <i>“sie ist reden”</i> , traduzindo a partir da expressão portuguesa “ela está a falar”, sendo que no Alemão esta construção não existe e para tal se usa apenas o Präsens: <i>“sie redet”</i>))	5
Repetição	1
Terminação (marcação de género, número e caso)	3
Artigo indefinido	2
Pontuação	1
Deslocar	
Verbo pronominal	1
Verbo	4
Preposição de verbos de partícula separável (<i>trennbare Verben</i>)	1
Função sintática na frase	2
Substituir	
Maiúsculas e minúsculas	13
Terminação (marcação de género, número e caso)	9
Terminação morfológica do verbo	5
Verbo (impropriedade lexical) (<i>“sein”</i> em vez de <i>“es gibt”</i> (3), <i>“haben”</i> em vez de <i>“es gibt”</i> (2) e <i>“es gibt”</i> em vez de <i>“stehen”</i> (1))	6
Artigo (impropriedade de género)	3
Impropriedade lexical	2
Preposição	1
Pronome possessivo	1
Preposição	4
Acrescentar	
Terminação (marcação de género, número e caso)	4
Completar ortografia da palavra	3
Pronome pessoal (sujeito da frase)	9

Pronome pessoal (complemento do verbo)	1
Acentuação	3
Conjunção	4
Verbo principal	2
Artigo definido	1

Tabela 3. Revisões efetuadas nos textos da OEA1

Nesta tabela fica visível que as intervenções nos textos dos alunos foram essencialmente de cariz linguístico, devido às dificuldades dos alunos em cumprir: a ortografia alemã, principalmente no uso de maiúsculas e minúsculas, distintivas da classe gramatical das palavras; as regras sintáticas de colocação dos constituintes na frase; a conjugação verbal e as regras da posição dos verbos na frase e as regras de declinação e marcação de género e número, essencialmente. A ausência de correções na seleção e organização da informação do texto deve-se à orientação minuciosa presente no enunciado da planificação e ao apoio constante requerido pelos alunos durante a planificação.

Ao ler atentamente os textos, foi possível constatar que a maioria dos alunos (10) foi capaz de responder parcialmente à tarefa, descrevendo a imagem. No entanto, nem todos os alunos foram capazes de apresentar uma reflexão crítica e uma interpretação do cartoon. Os textos foram classificados de acordo com os diferentes níveis de descrição de imagem e de comentário crítico. Uma vez que uma quantidade considerável dos 11 textos atingiu um nível de qualidade e quantidade de conteúdo limitado, surgiu a necessidade de acrescentar um subnível entre o suficiente e o bom, pois um dos textos não estava suficientemente completo para ser classificado com o nível bom, no entanto, estava melhor do que os de nível suficiente, por apresentar uma interpretação parcial e superficial do cartoon. Na tabela que se segue é possível constatar que nenhum aluno foi capaz de expressar uma opinião sobre o cartoon, associando-o à atualidade do tema de forma completa. Ainda assim, praticamente todos os alunos, à exceção de 1, foram capazes de descrever a imagem, e a maioria dos alunos (6) foi capaz de interpretar de forma simples o cartoon.

	Textos
Insuficiente Texto incompleto, no qual a imagem é descrita de forma incompleta e não é interpretada.	1
Suficiente Texto completo, no qual a imagem é descrita, mas não é interpretada.	3
Suficiente + Texto completo, no qual a imagem é descrita de forma completa e a situação ilustrada é parcialmente comentada.	1

Bom Texto completo, no qual a imagem é descrita de forma completa e interpretada de forma simples.	6
Muito bom Texto completo, no qual a imagem é descrita e interpretada através da identificação da mensagem veiculada e um comentário à mesma.	0
Excelente Texto completo, coerente e coeso, no qual a imagem é descrita e interpretada através da identificação da mensagem veiculada e um comentário à mesma.	0

Tabela 4. Classificação do conteúdo dos textos da OEA1

4.2.4. Discussão dos resultados

No final do primeiro ciclo de intervenção na disciplina de Alemão, todos os alunos se mostraram capazes de realizar as diferentes fases do processo de escrita com o auxílio da professora. Ademais, o trabalho explícito das 3 fases de escrita mostrou-se útil na identificação dos problemas individuais de cada aluno, pelo que a oficina de escrita se mostrou uma estratégia eficaz no diagnóstico das necessidades dos alunos e no consequente apoio individualizado.

No final da OEA1 mantiveram-se as dificuldades dos alunos em escrever uma descrição de imagem de forma autónoma e linguisticamente correta, quer por limitações vocabulares, quer por limitações do domínio gramatical. Isto porque, mesmo após a revisão e explicação das regras de colocação dos verbos nas frases (cf. Anexo 7) e a sistematização das estruturas frásicas usadas na descrição de imagem (cf. Anexo 26), pouco tempo antes da OEA1 (22 de fevereiro de 2018), os alunos continuaram a não ser capazes de empregar as estruturas frásicas adequadas nem de cumprir as regras gramaticais inerentes, o que revelou, mais uma vez, a falta de estudo sistemático da língua.

Além disso, os alunos continuaram a demonstrar dificuldades no exercício de comentários críticos, quer pela dificuldade em interpretar a mensagem veiculada pelos *cartoons*, quer pela dificuldade em expressar por escrito de forma coerente e coesa a sua interpretação. Destacou-se essencialmente a dificuldade dos alunos em expandir os seus comentários, justificando-os e alicerçando-os numa análise interpretativa da imagem, de modo a tornar os seus textos mais ricos do ponto de vista crítico, pois os comentários feitos foram essencialmente curtos e circunscritos ao universo da imagem. Isto porque os alunos ainda tiveram dificuldade em interpretar (Bloom et al., 1956, pp. 89-97) e, sobretudo, em extrapolar (idem, ibidem) a informação recebida pelo input visual dos *cartoons*, fazendo generalizações ou expressando um ponto de vista sobre o assunto.

Devido às limitações no domínio da língua, foi necessário prestar mais apoio aos alunos, pois estes não eram capazes de identificar nem de corrigir os seus erros de forma autónoma, e não foi possível o exercício de revisão a pares, pois considerou-se que os alunos não teriam capacidade de identificar nem corrigir os erros dos colegas. Com estas limitações, os alunos foram totalmente dependentes da professora nesta atividade, pelo que se constatou que, para desenvolver a autonomia dos alunos, seria necessário apostar em novas estratégias complementares.

Como resultado das várias limitações dos alunos, o trabalho na OEA1 orientou-se essencialmente para o apoio individualizado, pelo que a autonomia não foi um objetivo alcançado.

Neste primeiro ciclo, registaram-se dificuldades em agendar a atividade: embora tenha tido a colaboração da orientadora de estágio, que cedeu uma aula de 100 minutos à OEA1, um bloco suplementar de 50 minutos teve de ser agendado em horário supletivo. Esta dificuldade é justificada pela necessidade de gerir as aulas em virtude do cumprimento do programa, reservando aulas para ambas as estagiárias no âmbito das regências e da implementação dos dois projetos de estágio. Para além destas limitações de ordem organizativa, os alunos nem sempre colaboraram nas atividades, pois registaram-se faltas à 2.ª aula, que havia sido agendada de acordo com a disponibilidade dos alunos.

O processo reflexivo desencadeado pelos resultados deste primeiro ciclo conduziu-me a uma reordenação das prioridades de intervenção do meu PIA, que se traduziu no abandono de um objetivo e a adoção de um novo objetivo de investigação.

Em primeiro lugar, decidi abandonar o trabalho da expressão crítica dos alunos. Isto porque, no final do primeiro ciclo, os alunos revelaram não ser ainda capazes de interpretar a mensagem de um cartoon e comentá-la, relacionando-a com um tema atual e que foi lecionado na aula de Alemão. Esta falta de capacidade crítica, diagnosticada na 2.ª regência, mantinha-se, mesmo após a implementação de várias atividades (discussões a partir de experiências pessoais, da análise de texto e da análise de imagens sobre temas atuais e familiares aos alunos, como a internet, os chats, as amizades virtuais, o vício da internet). Perante a ineficácia destas sucessivas tentativas de desenvolver o espírito crítico dos alunos, decidi não investir mais neste sentido, até porque entendi que este tipo de trabalho requeria

um grande investimento de tempo, do qual não dispunha, por estar já em meados do ano letivo.

Em segundo lugar, decidi que era urgente intervir sobre as dificuldades diagnosticadas no uso do dicionário. Após identificar estas dificuldades, apercebi-me de que na sua origem estava a falta de prática com o dicionário em suporte físico, tanto na língua alemã, visível no facto de os alunos ignorarem informações gramaticais de extrema importância para o cumprimento de regras linguísticas, como na língua materna, visível no facto de os alunos terem dificuldade em seguir a ordem alfabética. Desta forma, o dicionário revelava-se contraproducente, por tomar uma grande parte do tempo da atividade e por não assegurar o correto uso do vocabulário. Uma vez que o uso eficiente do dicionário permitiria uma maior autonomia na escrita (Cassany, 2005, p. 111), inclusive na componente escrita do exame nacional de Alemão, considerei urgente capacitar os alunos para o seu uso eficaz e ágil. Decidi, por isso, que, numa primeira fase do ciclo 2, seria suspenso o trabalho de oficina de escrita, e seria desenvolvida uma atividade de uso explícito e consciente do dicionário, que conduzisse a uma utilização mais autónoma e proveitosa desta ferramenta.

Capítulo V – Ciclo 2 de intervenção do projeto de investigação-ação

Ao longo deste capítulo debruçar-me-ei sobre o segundo ciclo de intervenção nas disciplinas de Português e Alemão. Este capítulo obedece à mesma estrutura do capítulo anterior, relativamente ao ciclo 1 de intervenção.

5.1 Ciclo dois da disciplina de Português

5.1.1 Primeiro momento

5.1.1.1 Contextualização da atividade implementada

A segunda oficina de escrita de Português, que será denominada de OEP2 foi realizada em horário supletivo nos dias 14 e 16 de maio de 2019. Para este momento inicial do ciclo 2, decidi manter os princípios gerais de funcionamento da OEP1, a saber: a tipologia textual (texto expositivo), a contextualização do tema de escrita na unidade didática em lecionação e os enunciados de autoavaliação, textualização e revisão da OEP1, com algumas adaptações. Assim, a proposta de escrita (cf. Anexo 32), inserida na temática amorosa da lírica camoniana, foi adaptada do manual *Entre Palavras 10* (Vilas-Boas & Vieira, 2015, p. 205). Esta opção deveu-se ao facto de a tarefa estar contextualizada na lírica de Camões, sem exigir uma escrita para demonstração de conhecimentos (Carvalho, 2011, p. 225), mas antes uma generalização e adaptação da temática à atualidade conhecida e experienciada pelos alunos. Nesta oficina, os alunos deveriam replicar os processos de escrita da OEP1, orientados pelos enunciados de planificação (cf. Anexo 33), textualização e revisão (cf. Anexo 34).

Tal como havia sido decidido após o 1.º ciclo, a OEP2 apresentou algumas diferenças relativamente à OEP1, de modo a promover uma maior autonomia dos alunos, a saber: não seria realizado o *brainstorming* inicial, de modo a que os alunos fossem autónomos na planificação do seu texto; as entrevistas seriam realizadas apenas mediante a solicitação dos alunos e de forma menos regular do que o sucedido na OEP1, de modo a que os alunos tivessem mais tempo e liberdade, para escreverem autonomamente e decidirem quando necessitavam de ajuda; e o enunciado de textualização e revisão não conteria nenhuma sugestão de introdução ao texto, por se considerar que, nesta fase, os alunos teriam já

autonomia suficiente para redigir uma introdução adequada.

5.1.1.2 Descrição da atividade implementada

No primeiro dia, tal como havia sido planificado, a OEP2 iniciou-se com a distribuição e a leitura das fichas de autoavaliação, de modo a recordar os objetivos da atividade. De seguida, informou-se os alunos de que deveriam trabalhar de forma mais autónoma, pelo que, não seria feito o *brainstorming* coletivo inicial, nem seriam realizadas de forma tão regular as entrevistas com a professora, o que significava que os alunos teriam de solicitar as entrevistas de forma mais limitada e não sempre que se deparavam com uma pequena dificuldade. Os alunos reagiram a esta informação com algum desagrado, pelo que decidi, no momento, que os alunos poderiam socorrer-se das revisões dos colegas, de forma ordeira, pois entendi que esta poderia ser uma estratégia que promoveria a menor dependência do professor sem exigir a total independência do aluno.

A fase de planificação foi cumprida por todos os alunos, pois todos foram capazes de reunir e organizar informação para o seu texto. Ainda assim, ficou visível a existência de diferentes graus de autonomia nesta tarefa: embora alguns alunos tenham sido totalmente autónomos na planificação, outros necessitaram de dialogar com o colega, para trocar ideias.

A fase de textualização foi aquela em que se notaram mais dificuldades de gestão da sala de aula. Dois motivos estiveram na origem desta dificuldade: por um lado, o facto de não contar com o apoio dos dois docentes que tinham estado presentes na OEP1, fez triplicar o rácio de aluno-professor (de 29:3, para 29:1); por outro lado, os pedidos de entrevistas foram muito frequentes durante a oficina, não se tendo notado o cumprimento da limitação imposta no início da atividade. Entre estas entrevistas, destacaram-se as de 2 alunos com grandes dificuldades na escrita, que, no decorrer da OEP2, foram totalmente dependentes do auxílio da professora. Estes alunos apresentaram dificuldade em organizar as ideias, escrevê-las no papel e usar marcadores discursivos adequados, pelo que a intervenção nos seus textos foi constante. Embora a um ritmo mais lento e com maior número de entrevistas, estes alunos foram capazes de cumprir a tarefa de escrita com sucesso. Os pedidos de entrevistas dos restantes alunos destinavam-se, maioritariamente a receber um feedback da qualidade do texto e a pedir ajuda na substituição de palavras por sinónimos, na ligação de frases e na ligação de parágrafos. Foi possível, durante esta fase, observar que alguns alunos foram mais autónomos, recorrendo raramente ao professor, apenas para revisão do texto, no sentido de

confirmar a sua correção linguística, coerência e coesão.

À segunda aula compareceram 26 dos 28 alunos presentes no primeiro dia, pelo que 2 alunos não terminaram os textos e o aluno que faltou à primeira aula não realizou a oficina.

5.1.1.3 Apresentação dos resultados

No final da OEP2, contabilizaram-se 22 textos completos, 4 textos incompletos por falta da conclusão e 2 textos, dos alunos que faltaram à segunda parte da oficina, aos quais faltou, além da conclusão, terminar o desenvolvimento.

Ao analisar as planificações, foi possível observar alguns traços comuns entre alguns textos: os 2 alunos que recorreram a metáforas nos seus textos, planificaram-nas (cf. Figura 16, apresenta um exemplo), o que indica que terá havido um investimento maior na fase da planificação, que permitiu a estes alunos rentabilizar o tempo de escrita; os alunos que não cumpriram a planificação, apresentaram uma menor organização das ideias do que aqueles que, mesmo com alterações feitas na planificação, a cumpriram. Para além disso, comprovou-se a disparidade de autonomia na geração de conteúdo na planificação, pois, enquanto alguns alunos apresentaram ideias diferentes das mais comumente mencionadas, outros, que trocaram ideias com os colegas, apresentaram planificações semelhantes entre si (cf. Figuras 17 e 18, com as planificações de 2 colegas de carteira).

INTRODUÇÃO 1 parágrafo	Verifica A folha onde escreverás o teu texto Tal como ~~gost~~ amamos Comida, desfaçamos a dificuldade de a comer, e amor alimentamos, iniciante → robustez
----------------------------------	--

Figura 16. Planificação de metáfora da OEP2

1º tópico a desenvolver Beleza 3	2º tópico a desenvolver ~~Exterior~~ Exterior 1	3º tópico a desenvolver ~~Exterior~~ Exterior	4º tópico a desenvolver Necessidade de ser amado / carência 2
-------------------------------------	---	---	--

Figura 17. Exemplo de planificação da OEP2

1º tópico a desenvolver Beleza	2º tópico a desenvolver ~~Exterior~~ Exterior Personalidade	3º tópico a desenvolver Necessidade de ser amado
-----------------------------------	--	---

Figura 18. Exemplo de planificação da OEP2

Ao analisar o enunciado da textualização e da revisão, foi possível comprovar que os alunos, na sua generalidade, foram capazes de diversificar as suas introduções: mesmo os alunos cujas planificações eram semelhantes revelaram autonomia na textualização, não existindo textos idênticos, não obstante os argumentos invocados no texto o serem. Destacaram-se na redação da introdução os alunos que aplicaram as estruturas discursivas que haviam sido trabalhadas na OEP1, bem como um aluno que, tal como havia planificado (cf. Figura 16, página 87), recorreu a uma metáfora para introduzir o seu texto (cf. Figura 19).

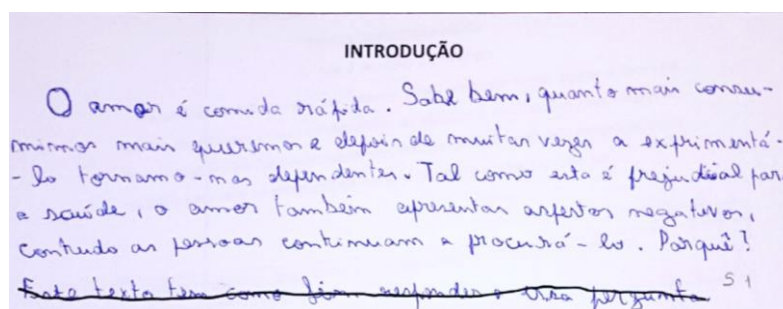


Figura 19. Exemplo de introdução de um texto da OEP2

Ao analisar as anotações feitas à margem dos textos é possível obter uma visão geral do trabalho realizado na OEP2. Por isso, à semelhança da análise efetuada para o ciclo 1, os dados das anotações para revisão dos textos apresentam-se na tabela que se segue.

Retirar	
Expressões ou palavras repetitivas ou redundantes	4
Vírgulas (das quais, 1 separava o sujeito do predicado da frase)	2
Excesso de informação	6
Preposição em excesso	2
Acento (*”tráz” em vez de “traz”)	1
Expressão coloquial (“este texto tem como fim responder a essa pergunta”)	1
Deslocar	
Pronome (para efetuar a próclise em orações subordinadas)	2
Vírgula	2
Reordenar a informação	2
Divisão do texto em parágrafos	1
Substituir	
Palavra ou expressão redundante	3
Conetor	4
Imprecisão lexical	2

(“abafado” em vez de “amenizado” e “consiste” em vez de “ocorre”)	
Expressão coloquial (“um exemplo que se pode utilizar” corrigido para “um exemplo que ilustra isto”, “já o punha feliz” corrigido para “já o fazia feliz”)	2
Preposição	1
Pronome possessivo (concordância em pessoa e número) (“seus”, em vez de “nossos”)	1
Concordância verbal (“existe” em vez de “existem”, “supera-los”, em vez de “superam-nos”)	2
Pronome relativo (“onde”, em vez de “que”)	1
Ortografia (*“teras-nos”, em vez de “traz-nos”, *”depemida”, em vez de “deprimida”, “à”, em vez de “há”, *”encensial”, em vez de “essencial”, “dom”, em vez de “dão”, “costuma-mos”, em vez de “costumamos”, “com nós próprios”, em vez de “connosco”, *”étenia”, em vez de “etnia”)	8
Acrescentar	
Vírgulas	12
Acentuação	15
Artigo	2
Marcadores discursivos (“em primeiro lugar”, “em segundo lugar”)	5
Pronome relativo (“este”, “pelo qual” e “que”)	3
Preposição	1
Verbo (“proporcionar”)	1
Parágrafo	1
Outros	
Elogios (“Muito bem”, ✓)	20
Professora inicia a frase (“O amor é um sentimento contraditório”, “um dos motivos”)	2

Tabela 5. Revisões efetuadas nos textos da OEP2

Relativamente ao conteúdo, constatou-se na OEP2 a existência de diferentes níveis na escrita, apresentados na tabela que se segue. Ainda assim, ficou visível alguma evolução relativamente à OEP1 (cf. 4.1.3 *Apresentação dos resultados*), pois na OEP2 não houve nenhum texto de nível insuficiente e houve mais textos de nível bom e muito bom.

	Textos
Insuficiente O texto expõe alguns motivos para as pessoas se apaixonarem, de forma pouco clara e desorganizada, com falhas de coesão que perturbam a sua leitura.	0
Suficiente O texto expõe 2 ou 3 motivos para as pessoas se apaixonarem, esclarecendo cada um de forma simples, com algumas falhas de coerência e coesão que não perturbam a sua leitura.	11
Bom	4

O texto expõe adequadamente 2 ou 3 motivos para as pessoas se apaixonarem, exemplificando e esclarecendo cada um de forma completa e apresenta poucas falhas de coesão que não afetam a sua coerência.	
Muito bom O texto expõe adequadamente e de forma coesa e coerente 2 ou 3 motivos para as pessoas se apaixonarem, exemplificando e esclarecendo devidamente cada um com informação relevante. O texto revela bom domínio linguístico e do tema.	6
Excelente O texto expõe adequadamente e de forma coesa e coerente 2 ou 3 motivos para as pessoas se apaixonarem, exemplificando e esclarecendo devidamente cada um com informação relevante. Apresenta uma escrita rica do nível lexical e de recursos expressivos.	7

Tabela 6. Classificação do conteúdo dos textos da OEP2

Esta análise confirmou as observações feitas durante a oficina relativamente aos alunos mais autónomos e permitiu-me identificá-los com mais exatidão através das anotações à margem do texto, pois estas destinaram-se a elogios e a pequenas correções linguísticas pontuais. No total, 8 textos espelhavam a autonomia quase total dos seus autores. A estes alunos opuseram-se 2 que foram totalmente dependentes da ajuda do professor, tal como havia sido observado durante a atividade. Os restantes alunos da turma revelaram alguma insegurança, pois, embora escrevessem com maior fluência do que na OEP1, socorreram-se ainda bastante da revisão do professor.

5.1.1.4 Discussão dos resultados

No final do primeiro momento do ciclo 2 da disciplina de Português, os alunos foram capazes de realizar a tarefa de escrita através dos processos de planificação, textualização e revisão, socorrendo-se de alguns dos ensinamentos da OEP1, nomeadamente na redação das introduções e conclusões, para as quais os alunos tiveram estruturas frásicas adequadas e variadas, e na aplicação de conectores discursivos de modo autónomo.

Neste momento intermédio do ciclo 2 de investigação, foi pertinente fazer um balanço do meu PIA, de modo a averiguar se os objetivos do projeto estavam a ser alcançados. Esta reflexão levou-me a constatar que os objetivos 1 (consciencializar os alunos da importância e da dificuldade da escrita) e 2 (facultar aos alunos ferramentas para melhorar a qualidade da sua escrita) estavam a ser alcançados na turma de Português de forma satisfatória. No entanto, não pude deixar de observar que o objetivo 3 (fornecer estratégias que permitam aos alunos escrever de forma mais autónoma) não tinha sido ainda suficientemente desenvolvido, tal como revelavam os diferentes graus de autonomia da turma, que, oscilando entre o totalmente dependente (2 alunos) e o praticamente autónomo (8 alunos), situavam a

maior parte dos alunos (19) num grau intermédio de autonomia. Afigurava-se, então, urgente intervir, fomentando o progresso da autonomia dos alunos na escrita.

A partir desta conclusão, fiz uma retrospectiva de todo o meu PIA, comparando a intervenção na turma de Português com a intervenção na turma de Alemão. Assim pude constatar que na língua estrangeira tinha havido o investimento em estratégias de apoio, nomeadamente o dicionário (Cassany, 2005, p. 108) como complemento às oficinas de escrita. Apercebi-me, então, de que na língua materna a minha intervenção não tinha até ao momento, fomentado tanto quanto podia o uso das diferentes estratégias de apoio (idem, *ibidem*). Decidi, por isso, que, mesmo estando na reta final do projeto, seria proveitoso implementar algumas destas estratégias, selecionadas mediante a melhor adequação às necessidades dos alunos, no último momento do ciclo 2 de investigação. Até porque neste momento final os alunos já haviam compreendido a importância dos processos de escrita e já se revelavam capazes de os aplicar, pelo que o apuramento da sua autonomia na escrita, através das estratégias selecionadas, seria potencializado pela aprendizagem decorrente das oficinas de escrita.

A seleção das estratégias a aplicar prendeu-se com as necessidades dos alunos por mim diagnosticadas, durante a observação da atividade, e por eles confirmadas, no segundo questionário (cf. Anexo 13). Assim, dado que uma das dificuldades que levava os alunos a pedir o auxílio da professora nas oficinas se prendia com a falta de vocabulário e com a necessidade de revisão da ortografia, considerei que o dicionário seria uma estratégia simples e eficaz para que os alunos fossem capazes de ultrapassar os problemas deste tipo de forma autónoma. Além desta estratégia, decidi que seria útil incluir ainda a consulta de fontes externas, uma vez que a geração de conteúdo continuava a ser um problema para os alunos, como observei e como eles reconheceram no questionário (cf. Anexo 13). A seleção de uma estratégia deste género (consulta de livros, revistas, internet, entre outros) não foi tomada até ser decidida a proposta de escrita do último momento.

Estas estratégias permitiriam a realização do último momento de escrita como eu havia planeado: os alunos escreveriam de forma totalmente independente, pois não lhes seria prestado auxílio durante a tarefa. Além disso, decidi que, uma vez que o meu objetivo no último momento de escrita era também avaliar a eficácia das oficinas, não seriam usados no último momento desta investigação os enunciados das diferentes fases de escrita.

5.1.2 Segundo momento

5.1.2.1 Contextualização da atividade implementada

Durante este projeto de investigação-ação, as oficinas de escrita foram uma estratégia útil para o treino explícito das fases de escrita com o auxílio do professor. No entanto, o seu objetivo era munir os alunos de estratégias e conhecimentos sobre o processo de escrita que lhes permitissem ser mais autónomos em tarefas futuras, nomeadamente na escrita de textos expositivos, pois este era o género textual que havia sido trabalhado. Por isso, afigurou-se desde o início essencial reservar o último momento para um exercício de escrita que permitisse avaliar o resultado ou o sucesso das oficinas. Então, neste último momento, a tarefa de escrita proposta era mais livre, na medida em que não fazia nenhuma imposição aos alunos sobre as fases de escrita a cumprir, nem lhes fornecia qualquer guia das tarefas de planificação, textualização e revisão. Pelo contrário, nesta atividade, os alunos receberam somente o enunciado da tarefa (cf. Anexo 35), uma folha pautada para a escrita do texto (cf. Anexo 36) e foram postas à disposição dos alunos folhas brancas, para usarem se necessitassem.

À semelhança do que havia ocorrido durante todo o PIA em Português, esta última atividade consistia na escrita de um texto expositivo cujo tema se enquadrava na unidade didática em lecionação à data da atividade, a saber: a épica camoniana. Para a tarefa de escrita recorri a uma proposta do manual (Vilas-Boas & Vieira, 2015, p. 225), porque a considerei adequada ao propósito da atividade e ao perfil da turma, pois, uma vez que os alunos tinham um grande interesse pela ciência, era provável considerarem o tema interessante e estarem, por isso, mais motivados para a tarefa.

Uma vez que o tema exigia um domínio de conhecimentos factuais relativamente elevado, decidi que a fonte de consulta de dados mais eficiente para os alunos seria a internet. Por isso, tendo em conta o prévio conhecimento de que os alunos possuíam telemóveis com ligação à internet (havia confirmado esta informação quando, na 2.^a regência, planeei uma atividade na aplicação *Kahoot*), considerei que a pesquisa de informação a partir dos telemóveis seria a melhor opção para o efeito. Para esta decisão pesou ainda a confiança que tinha na turma e na sua conduta idónea ao usar a internet apenas para pesquisa de informação e não para consulta de outros textos.

5.1.2.2 Descrição da atividade implementada

No dia 4 de junho, durante os 100 minutos de aula, foi realizada a última tarefa de escrita do meu PIA. Nesta aula, registou-se um atraso dos alunos, provocado pela realização de uma ficha de avaliação no bloco de aulas anterior. Além de atrasados, os alunos estavam cansados, pelo que, rapidamente me apercebi de que poderiam não estar nas melhores condições para a atividade do dia.

À medida que a turma se foi reunindo, os alunos foram voltando à normalidade e, por isso, assim que todos os alunos se encontraram na sala em condições de trabalhar, foi apresentada a atividade. Os alunos foram informados dos moldes de trabalho desta tarefa, nomeadamente, de que, neste último momento de escrita, não teriam o auxílio da professora e de que deveriam ser independentes na escrita dos seus textos. Não sendo mencionada qualquer informação acerca dos processos a pôr em prática, foi solicitado aos alunos que convocassem as aprendizagens adquiridas nos treinos de escrita anteriores.

Informou-se ainda os alunos de que seria permitido: consultar a internet a partir dos telemóveis, para pesquisar informações necessárias para o texto; usar os 6 dicionários disponibilizados na secretária da professora; usar as folhas brancas disponibilizadas ao lado dos dicionários, caso necessário.

Após distribuídos os enunciados da tarefa de escrita, bem como os enunciados para a redação do texto a entregar, foi lida a proposta de escrita, de modo a averiguar se os alunos compreendiam a tarefa. Os alunos não colocaram qualquer questão e deram início ao seu trabalho.

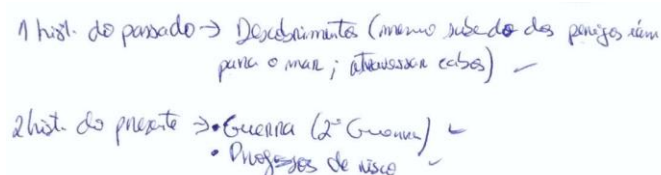
Todos os alunos pediram uma folha branca na fase inicial da tarefa. Alguns alunos começaram a preenchê-la imediatamente, outros iniciaram a pesquisa nos telemóveis. Durante o tempo em que os alunos usaram os telemóveis, desloquei-me pela sala, de modo a verificar se cumpriam com o estipulado e todos os alunos observados usaram o telemóvel apenas para pesquisar datas históricas e acontecimentos importantes.

Observou-se que a maior parte dos alunos ia registando as informações que recolhia nas folhas brancas e, depois de ter toda a informação de que necessitavam, iniciavam a redação do texto. Nesta fase, nem todos os alunos fizeram um rascunho do seu texto, pois 8 alunos escreveram diretamente na folha pautada.

No final da aula, todos os alunos devolveram todas as folhas usadas durante a atividade.

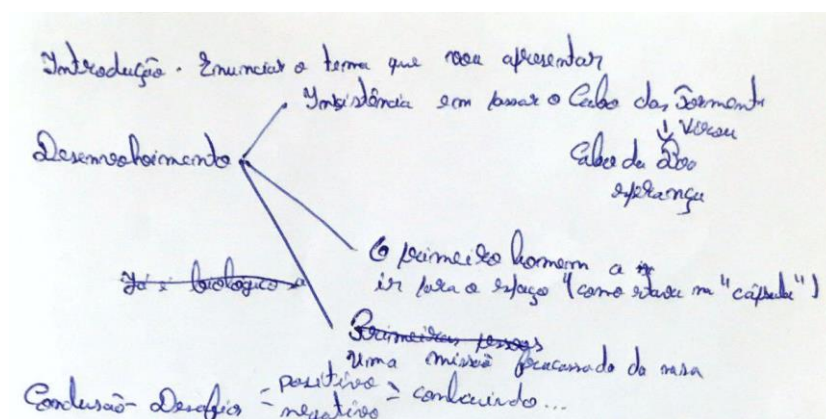
5.1.2.3 Apresentação dos resultados

No final do 2.º momento do ciclo 2 de intervenção na turma de Português, todos os 25 alunos presentes foram capazes de cumprir a tarefa. Destes, 21 alunos fizeram a planificação do seu texto a partir de tópicos, sendo que 4 alunos não planificaram no papel o seu texto. Dos alunos que planificaram o seu texto, todos cumpriram a sua planificação. Foi possível constatar que a planificação dos textos dos alunos foi bastante sintética: a maior parte dos alunos incluiu no seu plano apenas 3 tópicos (cf. Figura 20), alguns outros incluíram uma referência às partes constituintes do texto (cf. Figura 21).



1 hist. do passado → Desembarques (menino subido dos porcos não para o mar; atenuação cabos) ✓
 2 hist. do presente → Guerra (2ª Guerra) ✓
 • Projeções de risco ✓

Figura 20. Exemplo de planificação



Introdução - Enunciar o tema que se vai apresentar
 Existência em 1915 o Cabo das Sornas
 Cabo da Roca
 esperança
 Desenvolvimento
 História biológica
 O primeiro homem a ir para o espaço (como estado m "capitão")
 Primeiras pessoas
 uma missão perigosa do mar
 Conclusão Desafio - positivo - negativo
 conhecendo...

Figura 21. Exemplo de planificação

A fase de textualização foi realizada por 8 alunos diretamente na folha final e pelos restantes alunos primeiramente na folha de rascunho. No entanto, apenas 4 alunos fizeram a textualização em folha de rascunho de forma completa, tendo redigido todo o texto, ao contrário dos restantes, que apenas escreveram os parágrafos iniciais do texto (apenas a introdução ou a introdução e o desenvolvimento), tendo abandonado o rascunho a meio da textualização prévia. Foi possível constatar nos rascunhos que os 4 alunos que fizeram a

textualização prévia na íntegra reviram o seu texto, como ficou patente nas correções do texto (cf. Figura 22, mostra um exemplo).

Uma característica bem evidente em "Os desafiados" é

o propósito de humano

de ser biológico

Se se consideram biológicas as características do ser humano

Se se considera biológica a característica de o ser humano desafiar os seus limites sem receio das consequências.

Em toda a história da humanidade observamos relatos da persistência do homem em vencer e superar tudo o que se apresenta-lhe como um desafio.

90

Não são

A época dos descobrimentos, por exemplo, surgiu da ambição deste "bicho do homem todo pequeno" em desafiar os seus limites e aventurar-se pelo perigoso e impervio mar. Apesar dos desaparecidos, mortos e "lendas" criadas sobre os oceanos, as pessoas não deixaram de ir para lá, ali, querendo descobrir o desconhecido, queriam conhecer o mundo e ele hoje continua a explorar, a estar "desafiado" com algo.

Contudo, houve casos em que as pessoas realmente ficaram quietas pelo seu sucesso. Os primeiros homens e mulheres a ir ao topo do espaço ficaram em locais apropriados, com condições básicas de sobrevivência, mas não continuaram a expandir os limites da humanidade.

Apesar da felicidade em superar desafios, ainda existem consequências que permanecem sempre na nossa memória. Independentemente da busca de uma das missões espaciais, da morte dos tripulantes durante o voo espacial, os cientistas aprenderam com os erros, e ainda hoje exploramos o espaço.

181

147

Concluindo, a humanidade já perdeu muito com a sua curiosidade, mas a persistência permitiu-a evoluir e ser recompensada pelo esforço.

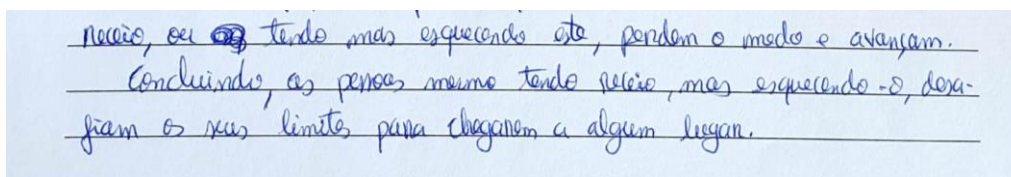
Figura 22. Exemplo de textualização e revisão

Todos os alunos que escreveram introdução no seu texto (apenas 1 aluno não redigiu uma introdução) foram capazes de escrever uma introdução adequada à tipologia textual. Foi comum o recurso a uma expressão que havia sido sugerida e trabalhada nas oficinas, a saber: “É de conhecimento geral que”. Ainda assim, os alunos mostraram-se capazes de criar

diferentes introduções, das quais destaco, a título de exemplo: “É próprio da humanidade desafiar os seus limites sem receio das consequências.”, “Em toda a história do Homem existiram momentos ...” e “Desde os primórdios da humanidade, a natureza do Homem, levou-o a evoluir ...”.

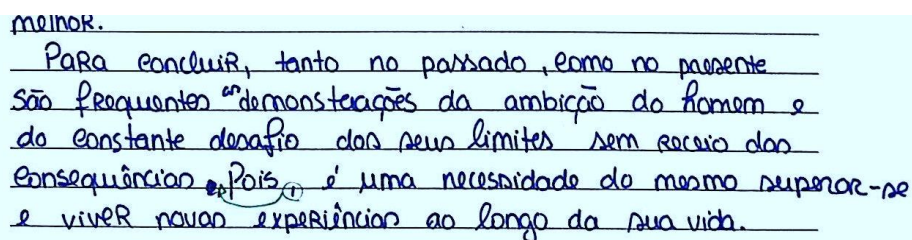
No desenvolvimento do texto, os alunos, de uma forma geral, foram capazes de organizar as suas ideias de forma coerente e dividindo o conteúdo do texto em parágrafos. Os alunos foram capazes, na sua generalidade, de usar nos seus textos conetores discursivos adequados à progressão do texto, sendo que 8 alunos recorreram aos conetores “em primeiro lugar”, “em segundo lugar” e 8 alunos recorreram às expressões “um exemplo...”, “outro exemplo...”.

A conclusão foi a parte do texto na qual 6 alunos demonstraram mais dificuldade, quer por terem escrito uma conclusão demasiado breve (cf. Figura 23), quer por não terem respeitado o género textual, pois verificou-se a expressão de opiniões (a saber: “a superação é algo importantíssimo”, “a humanidade irá sempre prevalecer sobre qualquer obstáculo”, “penso que é necessário algum acontecimento dramático ou não para o desenvolvimento de algo” e “defendo e afirmo que a extrema ambição da humanidade leva, levou e levará a consequências incontornáveis”) ou de conselhos (a saber: “é bastante óbvio que as pessoas têm de pensar mais nas consequências, quer nos atos, quer nas palavras.” e “O ser humano devia pensar mais nas consequências dos seus atos.”). Ainda assim, dos restantes textos, foi possível destacar 3 conclusões que apresentavam uma maior desenvoltura e que são apresentadas de seguida (cf. Figuras 24, 25 e 26)



nação, ou ~~o~~ tendo mas esquecendo o, perdem o medo e avançam.
Concluindo, as pessoas mesmo tendo receio, mas esquecendo-o, desafiaram os seus limites para chegarem a algum lugar.

Figura 23. Exemplo de conclusão de um texto



meior.
Para concluir, tanto no passado, como no presente são frequentes “demonstrações da ambição do homem e do constante desafio dos seus limites sem receio das consequências. Pois é uma necessidade de mesmo superar-se e viver novas experiências ao longo da sua vida.

Figura 24. Exemplo de conclusão de um texto

...sas e a longo distância.
 Em suma, apesar de todos os limites que a ser humana
 apresenta é possível quebrá-los e ~~de~~ ^{da} maneira a história
 através dos ~~maners~~ ^{meios} ~~que~~ obtidos.

Figura 25. Exemplo de conclusão de um texto

...leje se explora o espaço.
 Concluindo, a humanidade já ~~se~~ ^{se} ~~está~~ ^{está} muito com a
 sua ~~ausência~~ ^{ausência}, ~~mas~~ ^{na} ~~então~~ ^{então}, a ~~persistência~~ ^{persistência} ~~permite~~ ^{permite} a
~~evolução~~ ^{evolução} e ~~se~~ ^{se} ~~recompensado~~ ^{recompensado} pelo ~~afecto~~ ^{afecto}.

Figura 26. Exemplo de conclusão de um texto

O conteúdo dos textos mostrou-se um fator diferenciador da sua qualidade, pelo que foi possível classificá-los de acordo com a riqueza e pertinência do conteúdo exposto. Assim, neste momento final, embora a maioria dos textos tivesse tido uma classificação de bom ou superior, continuou a haver textos de nível satisfatório e até 3 textos de nível insuficiente, como se pode observar na tabela que se segue.

	Textos
Insuficiente O texto expõe de forma incompleta alguns factos históricos que comprovam que a humanidade desafia os limites. O texto apresenta-se pouco claro e desorganizado, com falhas de coesão que perturbam a sua leitura.	3
Suficiente O texto expõe 3 factos históricos que comprovam que a humanidade desafia os limites, esclarecendo cada um de forma simples, com algumas falhas de coerência e coesão que não perturbam a sua leitura.	6
Bom O texto expõe adequadamente 3 factos históricos que comprovam que a humanidade desafia os limites, esclarecendo cada um de forma completa. O texto, completo, apresenta poucas falhas de coesão que não afetam a sua coerência.	8
Muito bom O texto expõe adequadamente e de forma coesa e coerente 3 factos históricos que comprovam que a humanidade desafia os limites, esclarecendo devidamente cada um com informação relevante. O texto revela bom domínio linguístico e do tema.	4
Excelente O texto expõe adequadamente e de forma coesa e coerente 3 factos históricos que comprovam que a humanidade desafia os limites, esclarecendo devidamente cada um com informação relevante. Apresenta uma escrita rica do nível lexical e de recursos expressivos.	4

Tabela 7. Classificação do conteúdo dos textos da tarefa final de escrita de Português

5.1.2.4 Discussão dos resultados

Neste último momento do PIA, todos os alunos foram capazes de escrever de forma

individual e autónoma um texto expositivo completo.

A aplicação ou não das tarefas de escrita espelhou a capacidade e necessidade que os alunos tiveram de realizar a planificação, textualização e revisão. Nos dados dos questionários (cf. Anexo 15), 21 alunos afirmam ter planificado o texto e 13 alunos afirmam ter revisto o texto. O facto de quase todos os alunos terem feito a planificação do texto, leva-me a crer que esta tarefa foi reconhecida pela grande maioria dos alunos como útil e que a sua aprendizagem foi bem-sucedida, pois permitiu aos alunos realizá-la de forma autónoma. O facto de quase metade dos alunos não ter revisto o seu texto indicia 2 hipóteses: ou estes alunos não atribuíram importância à tarefa de revisão, ou não foram ainda capazes de a realizar, quer porque ainda não praticaram o suficiente, quer porque ainda não reuniam condições, nomeadamente a consciência da estrutura do texto, dos seus objetivos de comunicação e das regras gramaticais da língua, que lhes permitissem rever o texto.

Não obstante estes resultados, é ainda de destacar que 4 alunos revelaram nesta tarefa consciência da complexidade do processo de escrita e autonomia para realizar as três fases de escrita, que, certamente consideraram essenciais, pois não prescindiram da sua realização. Relativamente aos alunos que, tendo iniciado um rascunho do texto, o abandonaram após a introdução, a meio ou no final do desenvolvimento, é possível diagnosticar algumas causas prováveis para isso: os alunos poderão ter abandonado o rascunho por falta de tempo, por desistência ou porque consideraram que só uma parte do texto precisava de ser preparada, pois sentiam-se seguros para dar continuidade ao texto de forma espontânea na folha final.

Registou-se nesta atividade uma grande diferença entre a qualidade das introduções do texto e a qualidade das conclusões. Embora outros fatores, tais como a falta de tempo e o maior cansaço no momento final da escrita, possam estar na origem desta discrepância entre as introduções e as conclusões, é também possível que a planificação tenha sido a origem desta diferença. Isto porque se verifica que a conclusão, que apenas foi planificada e previamente escrita por uma minoria de alunos, foi a parte menos cuidada e menos bem escrita dos textos. Pelo contrário, a introdução, que foi planificada, escrita e revista por quase todos os alunos, foi a parte constituinte dos textos que registou maior sucesso, pela variedade, organização e cumprimento da tipologia textual que se verificaram.

O sucesso das estratégias de apoio nesta tarefa de escrita prendeu-se essencialmente com a receptividade dos alunos às mesmas, que originou dois resultados díspares. Por um

lado, comprovou-se a eficácia da estratégia de consulta da internet na geração de conteúdo para a escrita, pois quase todos os alunos recorreram a ela e os resultados ficaram patentes na diversidade e riqueza de conteúdo que os textos, de um modo geral, apresentaram. Por outro lado, a estratégia do uso do dicionário teve menor adesão, pois apenas dois alunos o consultaram. Ainda assim, a menor adesão não se terá devido à não utilidade desta ferramenta, até porque se verificou que alguns alunos tiveram dificuldades em respeitar a ortografia ou em usar vocabulário variado, que poderiam ser evitadas pela consulta do dicionário. Pelo contrário, constatei que um motivo provável para o uso reduzido do dicionário será a prevalência das ferramentas de pesquisa online na sociedade atual em virtude da consulta do dicionário impresso.

Admite-se que os resultados desta atividade poderão ter sido influenciados pela realização do teste antes da aula de Português, pois este tinha sido difícil para muitos alunos e notou-se a dificuldade, no início da aula, em acalmar a turma, que não reunia as melhores condições emocionais para a tarefa. Esta ficha de avaliação foi algo que não previ, pois, embora fosse meu hábito confirmar a existência de testes ou algum tipo de atividade escolar que desconcentrasse os alunos, antes de marcar as atividades do projeto, nesta fase final, a calendarização da atividade dependeu exclusivamente da disponibilidade limitada da professora titular da turma para ceder uma aula de 100 minutos.

Nos questionários aplicados após esta atividade, os alunos afirmaram considerar-se mais autônomos após as atividades de escrita implementadas no âmbito do PIA, do que antes das mesmas. As justificações apresentadas para a maior autonomia na escrita foram a maior facilidade que os alunos sentiam em escrever, a consciência que os alunos tinham de como escrever bem um texto expositivo e a prática que os alunos ganharam ao longo dos últimos meses. Estes resultados levaram-me a crer que as oficinas de escrita foram uma estratégia útil no desenvolvimento da autonomia dos alunos.

5.2 Ciclo dois da disciplina de Alemão

O ciclo dois da disciplina de Alemão foi constituído por 2 momentos distintos: uma atividade de treino do uso do dicionário e um momento de produção escrita.

5.2.1 Primeiro momento

5.2.1.1 Contextualização da atividade implementada

Tal com havia sido decidido após o ciclo 1 de intervenção em Alemão (cf. 4.2.4 *Discussão dos resultados*), foi implementado, no primeiro momento do segundo ciclo, uma atividade de uso explícito do dicionário.

Esta atividade consistiu na realização de uma ficha com exercícios (cf. Anexo 37), que teve como base as propostas de exercícios para uso do dicionário de Michael Peitler¹⁹. Dos vários exercícios desta publicação, selecionei apenas aqueles que considerei mais relevantes e organizei-os por ordem crescente de complexidade. Assim, a ficha apresentava um exercício de ordenação alfabética de palavras, exercícios de identificação das informações constantes nos verbetes de dicionário e ainda exercícios mais práticos, que exigiam a consulta do dicionário para procurar traduções do português para alemão e vice-versa. Os objetivos desta ficha eram tornar os alunos conscientes do tipo de informação (nomeadamente, lexical, morfológica, sintática) fornecida pelo dicionário e treinar o uso do mesmo na pesquisa de palavras e as respetivas informações gramaticais.

A ficha, composta por 12 exercícios, foi pensada para uma aula de 50 minutos, pelo que a atividade ficou agendada para o 2.º bloco da aula de Alemão do dia 29 de abril.

5.2.1.2 Descrição da atividade implementada

Tal como previsto, a segunda parte da aula de 29 de abril foi ocupada com a realização da ficha. Antes de iniciar a atividade, foram distribuídos pelos alunos dicionários bilingues, disponibilizados pela biblioteca escolar, e foi pedido que cada aluno consultasse as páginas iniciais do dicionário, de modo a analisar conjuntamente a composição dos verbetes do dicionário, decifrando a informação neles contida. Após este momento, distribuiu-se as fichas, cujos exercícios foram lidos e explicados. De seguida, os alunos iniciaram a resolução da ficha de forma individual.

No entanto, as dúvidas começaram a surgir a partir do exercício 3, no qual, não obstante a exploração inicial de verbetes de dicionário semelhantes, foi preciso explicar o que significava “n.” e “f.”, pelo que se constatou a falta de atenção dos alunos.

¹⁹ Peitler, M. (n.d.). Übungen zum Gebrauch des Wörterbuches. Retirado de: http://www.iagcovi.edu.gt/Homepagiag/paed/koord/deutsch/daf/daf_sec/pdf/wb_uebung_langenscheidt.pdf

Na questão 4, alguns alunos tiveram dificuldade em identificar o artigo dos substantivos e solicitaram ajuda. Ao dialogar com os alunos foi possível compreender que não era para eles óbvio que o artigo seria identificável a partir do gênero e número dos substantivos, pelo que esta correspondência teve de ser explicada e revista.

Na questão 5, grande parte dos alunos não compreendeu que, não surgindo no dicionário os antónimos das palavras, era suposto aplicarem os conhecimentos da língua alemã que possuíam, isto é, para os adjetivos, aplicar o prefixo “un-“ ou alterar o prefixo para o valor oposto (como “ein-” e “aus-”), ou, em alternativa, recorrer ao método mais simples: traduzir a palavra de alemão para português, identificar o seu antónimo em português e traduzi-lo para alemão. Prevendo esta dificuldade, as palavras selecionadas para este exercício foram propositadamente mais simples, de modo a que os alunos não tivessem dúvidas do seu antónimo. Ainda assim, os alunos revelaram dificuldade em resolvê-lo.

Na questão 9, os alunos solicitaram ajuda, pois não sabiam o que eram verbos reflexivos, transitivos e intransitivos. Perante esta dificuldade, foi necessário explicar a toda a turma estes conceitos, que já deviam conhecer da gramática portuguesa.

Devido às dificuldades da turma na realização da ficha e ao seu ritmo lento, foi necessário agendar uma aula extra de 50 minutos com os alunos para terminar a ficha. Mesmo com estes 50 minutos suplementares, nem todos os alunos terminaram a ficha.

5.2.1.3 Apresentação dos resultados

Ao analisar as fichas dos alunos, foi possível contabilizar 4 fichas incompletas, às quais faltava a resolução de 3 exercícios. Constatou-se nesta atividade que o ritmo da turma foi extremamente lento, pois a média de tempo despendido em cada exercício foi de 8 minutos para os alunos que terminaram a ficha e 11 minutos para os alunos que não a terminaram. Sendo esta constituída por exercícios de diferentes complexidades, adaptada às capacidades dos alunos, foi surpreendente esta lentidão na execução da tarefa.

Na questão 1, a maior parte dos alunos foi capaz de ordenar alfabeticamente as palavras, no entanto, 3 alunos apresentaram erros no exercício. Ao analisar todas as fichas, foi possível constatar a insegurança dos alunos, visível nas rasuras do exercício (cf. Figura 27), e na escrita do alfabeto ao lado do exercício (cf. Figura 28), que nem sempre foi eficaz, pois, ainda assim, os alunos apresentaram erros.

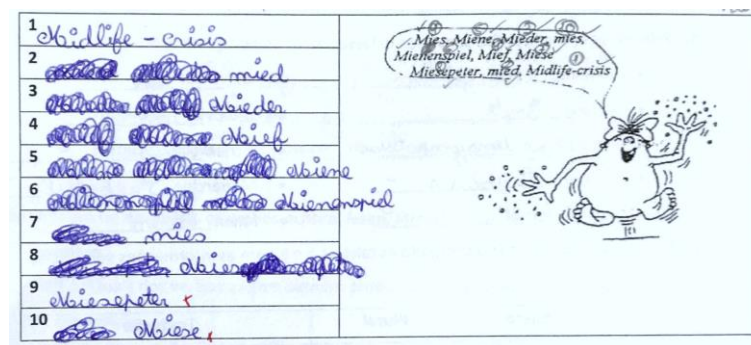


Figura 27. Exemplo de rasuras no exercício 1

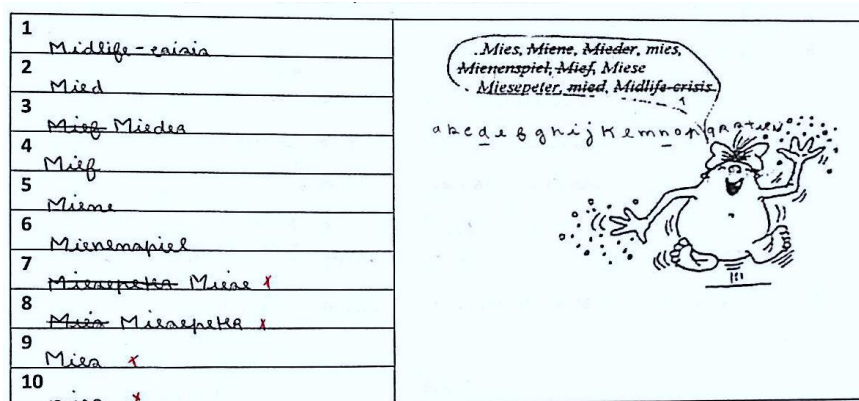


Figura 28. Exemplo de recurso ao alfabeto à margem do exercício

As maiores dificuldades dos alunos, reveladas nos erros cometidos, ocorreram na identificação da forma plural das palavras alemãs, no exercício 6 (no qual 5 alunos erraram), na identificação do género da palavra alemã, no exercício 6 (no qual 5 alunos erraram) e na identificação dos antónimos das palavras, no exercício 5 (no qual 2 alunos erraram).

Além destas dificuldades, os alunos cometeram alguns erros por distração e pouca atenção à ortografia das palavras, nomeadamente, no exercício 5, pois 2 alunos fizeram corresponder a “Leben” (vida), a palavra “sterben” (morrer), em vez de “Tod” (morte), e no exercício 6, 1 aluno fez corresponder a “Kirche” (igreja), a palavra portuguesa “cereja” (em alemão “Kirsche”), embora tenha completado a forma plural com a grafia correta de “igrejas” (“Kirchen”).

5.2.1.4 Discussão dos resultados

No final desta atividade, constatou-se, em primeiro lugar, que as dificuldades dos alunos em manusear o dicionário bilingue eram superiores às inicialmente diagnosticadas. Isto porque os alunos demonstraram não ser capazes de identificar informações essenciais

dos verbetes de dicionário, como sucedeu na dificuldade em fazer corresponder ao gênero (f., m. ou n.) o artigo (*der*, *die* ou *das*) e na dificuldade em identificar a classe gramatical das palavras (nome, adjetivo, verbo ou advérbio), constante no dicionário, especialmente no que diz respeito à identificação de nomes, distinguíveis pela maiúscula. Estas dificuldades revelavam, para além da pouca prática com o dicionário quer em versão impressa, quer em versão online, a pouca consciência linguística que os alunos possuíam da língua alemã, pois a correspondência entre gênero e artigo e o uso de maiúscula nos substantivos são noções básicas do nível de iniciação de Alemão.

Em segundo lugar, verificou-se que a concentração dos alunos na atividade não foi suficiente, pois as distrações acima comentadas reforçam a constatação da pouca consciência linguística dos alunos, visível por não terem identificado corretamente que “*Leben*” era um substantivo, tal como indica a maiúscula, e não o verbo (“*leben*”), e por não serem capazes de identificar imediatamente esta informação pelo conhecimento vocabular que já deveriam ter, pois as palavras “*leben*” e “*Leben*” são de uso frequente nas aulas de Alemão. Esta falta de concentração geral, aliada à pouca consciência linguística contribuíram para o ritmo lento da tarefa.

Não obstante as anteriores conclusões, considere-se que a atividade cumpriu o seu objetivo, na medida em que houve uma exploração do dicionário e dos princípios para o seu correto uso, tendo sido esclarecidas todas as dúvidas dos alunos durante a tarefa e tendo estes sido instruídos sobre como procurar o vocabulário no dicionário e retirar as informações necessárias à sua correta aplicação. Esta crença na eficácia da atividade foi confirmada quando, em aulas posteriores à atividade, os alunos começaram a usar mais e de forma mais eficiente o dicionário, mostrando-se capazes de identificar a classe gramatical das palavras, bem como o gênero e a forma plural dos substantivos.

5.2.2 Segundo momento

5.2.2.1 Contextualização da atividade implementada

O segundo momento do ciclo 2 na disciplina de Alemão foi posto em prática na 3.^a aula da minha 3.^a regência. Nas duas aulas anteriores desta sequência didática havia sido abordado o tema “*Urlaub und Ferien*”: na primeira aula havia sido introduzido o novo vocabulário relativo aos diferentes tipos e destinos de férias, bem como as atividades

características de cada uma e haviam sido explorados pela leitura e interpretação alguns pequenos textos (cf. Anexo 38); na segunda aula haviam sido analisados uma notícia de jornal com o *ranking* dos 5 destinos de férias mais escolhidos pelos alemães e dois postais de férias (cf. Anexo 39).

Em virtude deste contexto temático, a última tarefa de escrita do meu PIA consistiu na escrita de um texto de correspondência ligado à temática das férias. Para isso, desenvolvi duas propostas de escrita: escrever um e-mail a um amigo que quer visitar Portugal, dizendo-lhe o que deve visitar, ou escrever uma carta a um amigo sobre a sua viagem de sonho, descrevendo o destino de férias ideal e as atividades que lá é possível fazer.

Nesta atividade de escrita, tal como havia sucedido na disciplina de Português, não foram usados os enunciados da OEA1, de modo a testar se os alunos seriam capazes de realizar as tarefas de escrita faseada implementadas na primeira oficina. Ainda assim, previu-se a impossibilidade de exigir dos alunos o exercício totalmente autónomo da escrita, pelo que o apoio da professora seria disponibilizado durante a tarefa.

O agendamento desta atividade visou evitar problemas de disponibilidade como os que haviam sucedido na OEA1, por isso resolvi reservar a última aula da 3.^a regência, no dia 24 de maio, para a produção escrita. Pela experiência das oficinas anteriores, tanto em Alemão como em Português, decidi que o mais seguro seria reservar todos os 100 minutos da aula para a atividade.

5.2.2.2 Descrição da atividade implementada

Antes de iniciar a atividade, apelei aos alunos para que recordassem aquilo que haviam aprendido e feito na OEA1, no entanto, não impus aos alunos que planificassem ou revissem o texto. Este apelo implícito teve como intuito não coartar o exercício de escrita, uma vez que era meu intuito verificar se os alunos executariam as diferentes fases do processo de escrita de forma autónoma e voluntária.

Cada aluno recebeu a instrução de escrita (cf. Anexo 40), uma folha em branco e uma folha para escrever o seu texto definitivo (cf. Anexo 41). O enunciado foi lido por um aluno e foram esclarecidas as dúvidas relativamente à tarefa de escrita. Apenas um aluno escolheu o exercício B.

Foi também dito aos alunos que, embora o *Konjunktiv II* tivesse sido tema gramatical das aulas anteriores, não era necessário usá-lo no texto, a menos que os alunos considerassem pertinente. Este aviso teve como objetivo explicitar que o exercício de escrita não implicava a aplicação de todos os conteúdos da unidade didática em lecionação, uma vez que se previu a possibilidade de os alunos admitirem esta condição como implícita.

Por fim, foi explicado à turma que, uma vez que este era um segundo momento de escrita, os alunos deviam ser mais autónomos, pelo que o auxílio da professora só seria prestado mediante a solicitação dos alunos.

Os alunos tiveram ao seu dispor dicionários bilingues e foi permitida a troca de ideias com o colega do lado, de modo a que os alunos pudessem suprir as dificuldades de geração de conteúdo sem recorrerem à professora, tal como havia sido permitido na última tarefa de escrita de Português.

Durante a tarefa, os 9 alunos que realizaram a planificação no papel foram capazes de a realizar de forma autónoma. Na fase da textualização, contudo, todos os alunos solicitaram o auxílio do professor. Ainda assim, notou-se que estes pedidos de auxílio foram menos frequentes do que na OEA1 e visavam a revisão do texto pela professora a maior parte das vezes, não sendo tão frequente o pedido de auxílio para expressar por escrito as ideias.

A maior parte das intervenções nos textos dos alunos destinou-se a corrigir a posição do verbo na frase, a posição dos constituintes sintáticos na frase, a pontuação e as impropriedades lexicais cometidas pela semelhança entre palavras, pela interferência da língua inglesa (“also” em vez de “auch”).

Todos os alunos usaram o dicionário de forma mais autónoma, embora, por vezes, ainda tivessem recorrido ao auxílio da professora, para confirmar as informações localizadas no dicionário, como a forma plural das palavras ou a tradução mais adequada.

5.2.2.3 Apresentação dos resultados

No final do segundo momento do ciclo 2 em Alemão, todos os alunos haviam terminado com sucesso a tarefa de escrita.

Nos papéis de rascunho, devidamente identificados e devolvidos pelos alunos, foi possível constatar que 9 alunos planificaram o texto. Destes, 6 fizeram a sua planificação em alemão (cf. Figura 29) e 3 fizeram a planificação em português (cf. Figura 30). As

de Alex

- eu sei que gostava de ~~visitar~~ ^{visitar} Portugal.

Portugal é um país muito interessante, bonito e com boa comida.

Uma cidade ótima para visitar é o Porto.

Esta cidade é famosa ~~por causa~~ ^{por causa} da beleza, os monumentos, a Torre dos Clérigos, a capela dos clérigos, a Livraria Lello, o palácio do Freixo e muitos mais.

No Porto podes visitar os monumentos, as pontes, ir a parques e jardins, ~~podes visitar~~ ^{podes visitar} ~~que quiseres~~ tudo.

restaurantes and proibiram tradicional essen

Figura 31. Pré-textualização em português na OEA2

As intervenções nos textos dos alunos apresentam-se reunidas na tabela que se segue.

Retirar	
Terminação (marcação de género, número e caso)	7
Pronome possessivo	1
Repetição	1
Advérbio	1
Repetição	1
Pontuação	1
Deslocar	
Verbo	14
Constituinte da frase (respeitando a ordem sintática)	2
Preposição de trennbare Verben	1
Substituir	
Maiúsculas e minúsculas	18
Conjugação verbal	8
Advérbio (impropriedade lexical) ("also" em vez de "auch", "so" em vez de "wie")	7
Verbo (impropriedade lexical) ("gehen" em vez de "fahren", "sagen" em vez de "erzählen" e "besuchen" em vez de "besichtigen")	6
Pronome pessoal	6
Nome (impropriedade lexical)	6
Pronome relativo ("da" em vez de "dahin", "das" em vez de "die")	2
Ortografia	3
Adjetivo	1
Acrescentar	
Terminação (marcação de género, número e caso)	19
Pontuação	14
Conjunção ("dass" (2) e "und" (2))	4
Completar ortografia de palavra	3
Artigo	2

Nome	2
Verbo principal	1
Verbo auxiliar	1
Preposição	1
Advérbio	1
Professora escreveu uma frase no texto dos alunos (<i>“Ich hoffe, dass du mir bald besuchst“, „Ich sage dir, warum du nach Porto fahren sollst“</i>)	2

Tabela 8. Revisões efetuadas nos textos finais de Alemão

Tal como é possível observar na tabela 8, os alunos necessitaram de muito auxílio na correção linguística dos textos, especialmente no que concerne à pontuação, às regras de posição dos verbos na frase e às declinações de artigos, pronomes, adjetivos e substantivos.

Todos os textos apresentaram um conteúdo adequado à proposta de escrita, pelo que, nesta atividade, nenhum texto foi classificado no nível insuficiente de conteúdo. Ainda assim, foi possível classificar os textos a partir de uma escala de 4 níveis, de acordo com a riqueza de conteúdo apresentado, bem como a sua adequação à tipologia textual. Para além de não se registarem textos de nível insuficiente, este nível surge na tabela, de modo a deixar claros os critérios de avaliação. Nesta tarefa de escrita, o nível Muito Bom não foi considerado, pois não foi possível definir critérios de classificação que diferenciasssem este nível do excelente. A avaliação do conteúdo dos textos apresenta-se na tabela seguinte.

	Textos
Insuficiente O texto não corresponde à tarefa: A) não apresenta uma localidade portuguesa ao amigo que vem de férias, descrevendo o local e as atividades; B) não apresenta o seu destino de férias ideal, justificando a sua escolha e descrevendo o local bem como as atividades que lá pretende fazer.	0
Suficiente A e B) O texto, pouco coeso, corresponde ao que é pedido, descrevendo um local e enumerando as atividades que lá é possível realizar. O texto apresenta poucos mecanismos de coesão, assemelhando-se a uma lista, e poucas marcas do género textual.	4
Bom A e B) O texto corresponde bem ao que é pedido, apresentando um local e enumerando as atividades que lá podem ser realizadas, recorrendo a exemplos concretos, no entanto, sem justificar as escolhas destes locais e atividades.	2
Excelente B) O texto corresponde totalmente ao que é pedido, apresentando o destino de sonho e justificando a escolha com argumentos válidos e descrevendo os planos que tem para a sua viagem com referências concretas a locais e atividades da região. A) O texto corresponde totalmente ao que é pedido, apresentado a um amigo uma localidade de Portugal, descrevendo as suas características e a oferta de atividades turísticas da zona, através de exemplos reais, enriquecendo o discurso com argumentação persuasiva. A e B) O texto apresenta marcas do género textual, dirigindo-se diretamente ao destinatário.	5

Tabela 9. Classificação do conteúdo dos textos da tarefa final de escrita de Alemão

5.2.2.4 Discussão dos resultados

No final deste último momento de intervenção, foi possível constatar que a autonomia da turma de Alemão na escrita não estava plenamente desenvolvida. Embora tenha sido possível identificar alguma melhoria na autonomia dos alunos na planificação do texto e no uso do dicionário como estratégia de apoio, ficou visível, pelos constantes pedidos de auxílio, a falta de autonomia dos alunos para escrever e, essencialmente, rever o seu texto. Compreende-se que as limitações do domínio da língua do nível A2, juntamente com a debilidade de conhecimentos linguísticos dos alunos, terão sido os responsáveis por esta falta de autonomia na revisão. Ainda assim, a falta de estudo dos alunos, de uma maneira geral, parece ter sido potenciadora deste problema, pois, tal como foi referido ao longo deste relatório, os alunos demonstraram frequentemente não dominar conteúdos que haviam sido reexplorados em aulas anteriores, precisamente com o intuito de promover a consolidação de matérias que já deveriam estar consolidadas, não demonstrando o empenho desejado.

No que diz respeito à eficácia do uso do dicionário, foi possível, neste momento de escrita, observar que os alunos foram capazes de o usar de forma mais autónoma, resolvendo a maior parte dos seus problemas de léxico. Contudo, não é possível afirmar que todos os alunos tivessem sido já capazes de usar esta ferramenta de modo totalmente autónomo, pois frequentemente os alunos ainda pediram ajuda para identificar as informações relevantes relativas às palavras que procuravam. Não sendo ainda capazes de identificar este tipo de informações de modo autónomo e instantâneo, os alunos mostraram-se mais conscientes da importância destas informações, pelo que se depreende destes pedidos de auxílio que os alunos se tornaram mais conscientes no uso do dicionário.

No que concerne à autonomia dos alunos em executar as diferentes fases do processo de escrita, foi possível constatar que, embora a revisão não tenha sido uma tarefa desempenhada com autonomia, tal como foi dito anteriormente, a planificação, pelo contrário, revelou-se uma tarefa na qual os alunos, na sua generalidade, foram autónomos. Esta autonomia ficou patente na seleção de conteúdo, na sua organização no plano do texto e ainda no uso do dicionário nesta fase, para recolher o vocabulário essencial para o texto. Ademais, esta fase mostrou-se útil para os alunos, na medida em que, como se constatou na apresentação dos resultados, os alunos usaram os seus planos como guia na textualização.

Como consideração final sobre este último momento, é de ressaltar que, pelas

características da turma e pelas suas dificuldades no domínio da língua, a autonomia apenas poderia ser encarada como uma meta a longo prazo. Por isso, as pequenas evoluções notadas foram detalhadamente descritas, pois entendi que, perante a dificuldade de obter resultados imediatos, seria útil notar os pequenos avanços dos alunos no percurso de crescimento da autonomia que se afigura ainda longo.

Conclusões

O projeto de investigação-ação que este relatório apresenta é resultado de um ano letivo de estágio marcado pela aprendizagem e pela reflexão sobre a prática letiva. Este projeto foi especialmente enriquecedor, pois complementou o meu processo de formação, permitindo-me aprofundar conhecimentos da pedagogia da escrita, de grande importância na formação de professores de línguas, e permitiu-me aplicar os princípios metodológicos de um processo de investigação-ação, pautando a minha ação pela reflexão e pela investigação, que serão essenciais, para evoluir continuamente na minha prática docente.

Este projeto partiu da necessidade, diagnosticada durante o ciclo 0, de fomentar a autonomia dos alunos na escrita. A questão de investigação que orientou todo o projeto foi: Como capacitar os alunos para uma escrita (mais) autónoma? A partir desta questão, foram formulados 3 objetivos essenciais que me permitiram medir a eficácia do meu plano de ação no decorrer do projeto, a saber: consciencializar os alunos da importância e da dificuldade da escrita; facultar aos alunos ferramentas para melhorar a qualidade da sua escrita; e fornecer estratégias que permitam aos alunos escrever de forma mais autónoma.

A revisão de literatura conduziu-me às oficinas de escrita, enquanto opção metodológica viável para dar resposta à minha questão de investigação. Por isso, o meu plano de ação em ambas as línguas (Português e Alemão) consistiu na aplicação de oficinas de escrita, que foram complementadas com estratégias de apoio à escrita que considerei úteis para desenvolver a autonomia dos alunos.

Na disciplina de Português, a minha ação deu-se em 3 momentos: no ciclo 1, foi realizada uma oficina de escrita, e no ciclo 2 foram realizados uma 2.^a oficina de escrita com menor apoio do professor, e uma tarefa final de escrita autónoma, sem a imposição do formato de oficina e com o auxílio de 2 estratégias de apoio, a saber: a consulta da internet, para obter conteúdo para o texto, e a consulta do dicionário, para apoio lexical. Na disciplina de alemão, a intervenção dividiu-se também em 3 momentos, que, de acordo com os meus planos iniciais, corresponderiam a 2 oficinas de escrita e um momento de escrita final sem apoio e sem o formato de oficina. Contudo, as necessidades diagnosticadas nesta turma durante o ciclo 1 conduziram-me a efetuar uma alteração ao plano inicial, substituído a 2.^a oficina de escrita por uma atividade de uso do dicionário, pelo que o momento final de escrita não pôde ser desempenhado de forma autónoma pelos alunos, devido à falta de treino das

oficinas e devido às dificuldades de escrita que a turma ainda tinha.

Na disciplina de Português, o projeto de investigação-ação surtiu resultados, nomeadamente em: inculcar nos alunos a prática da planificação como etapa essencial da escrita capaz de organizar o texto, o que se refletiu na melhor organização dos textos; consciencializar os alunos das etapas constituintes do processo de escrita, bem como das ações a realizar em cada uma, de modo a obter um texto mais coeso e coerente; ensinar aos alunos marcadores discursivos adequados à progressão do texto, que eles foram capazes de usar de forma autónoma.

Na turma de Alemão, as dificuldades dos alunos na interpretação e comentário crítico alertaram-me para o facto de esta turma, que se encontrava a um ano letivo de terminar a escolaridade obrigatória, não reunir, no momento, o perfil esperado para os alunos do século XXI (Martins et al., 2007). Dada a importância do pensamento crítico na formação de cidadãos autónomos na atualidade, assume-se a necessidade de instigar a reflexão crítica nos alunos. Pela abrangência e complexidade de uma intervenção deste género, que permitiria desenvolver um outro projeto de investigação paralelo ao meu, o meu projeto focou-se exclusivamente no processo de escrita e não no desenvolvimento do pensamento crítico, por motivos de organização de prioridades no meu PIA. Todavia, não pude ficar indiferente às grandes dificuldades que os alunos demonstravam em interpretar imagens e textos, expressar opiniões sobre temas atuais e justificá-los na aula de Alemão durante todo o ano (em aulas de projeto, em aulas de regência e em aulas da professora titular). Ao refletir sobre esta situação, concluí que 2 motivos poderiam estar na sua origem: por um lado, o perfil da turma, pouco ativa e pouco empenhada nas aulas, consequentemente lenta nas atividades e quase inativa nas tarefas de interpretação e comentário crítico; por outro lado, a falta de momentos de exercício crítico nas aulas das várias disciplinas em anos anteriores poderá também estar na origem destas limitações.

Nas estratégias de apoio implementadas nos momentos de escrita (internet e dicionários), foi possível observar que o dicionário era uma ferramenta à qual os alunos não recorriam frequentemente (os alunos de Português) nem eficientemente (os alunos de Alemão). Em ambas as línguas ficou patente que os alunos não tinham por hábito recorrer ao dicionário em formato impresso. Esta constatação é entendível à luz dos avanços tecnológicos e da consequente prevalência do formato digital, mais rápido, fácil de consultar e cómodo, sobre o formato impresso, que requer mais tempo e não é acessível em qualquer

lugar. O desuso em que o dicionário em papel caiu na geração destes alunos trouxe dificuldades no seu uso, pois os alunos da turma de Alemão não eram capazes de seguir a ordem alfabética de forma automática, o que tornava a pesquisa mais lenta, e não eram capazes de identificar as informações fornecidas no dicionário, o que resultava numa consulta incompleta e ineficiente. Os alunos de Português demonstraram não ter o hábito de consultar o dicionário para confirmar a ortografia das palavras nem para pesquisar sinónimos, o que poderá ser justificado pela falta de treino do uso do dicionário em momentos iniciais do projeto, pela falta de consciência da necessidade de rever os erros e as repetições do texto, ou pela falta de disponibilidade dos alunos para investir tempo na tarefa.

Em ambas as línguas a oficina de escrita revelou-se uma estratégia útil para o ensino dos processos de escrita, que os alunos se mostraram capazes de aplicar, de uma forma geral. Constatou-se que, no Português, a autonomia foi maior em todas as fases de escrita, ao passo que, no Alemão, a autonomia cresceu na planificação e na textualização, no entanto, não foi alcançada na revisão do texto por nenhum aluno. Estes dados levaram-me a concluir que a estratégia da oficina de escrita foi muito eficaz na língua materna, pois os alunos reuniam um nível de conhecimento da língua que lhes permitiu desenvolver a autonomia, mas não tão eficaz na língua estrangeira, devido às limitações de domínio da língua dos alunos. Consequentemente, na língua estrangeira a oficina de escrita mostrou ser insuficiente, pelo que o dicionário bilingue se mostrou um complemento à oficina essencial na promoção da autonomia dos alunos.

Embora tenha tido resultados positivos na maior autonomia dos alunos e na melhoria da qualidade dos textos, de uma forma geral em ambas as línguas, a oficina de escrita não foi suficiente na língua materna, para corrigir definitivamente o problema da presença de um registo oral na escrita. Por um lado, concluí que não é fácil intervir na correção destes “tiques pessoais” (Cassany, 1993, p. 69), pois estes encontravam-se de tal forma enraizados na escrita dos alunos, que uma intervenção no sentido de corrigi-los necessitaria de mais tempo (preferencialmente, deveria ser feita de forma explícita durante toda a escolaridade dos alunos). Por outro lado, diagnostiquei 2 motivos possíveis para a existência destes vestígios da oralidade na escrita: ou os alunos não aprenderam de forma sistemática as diferenças entre a oralidade e a escrita em anos anteriores; ou a maior parte dos textos produzidos pelos alunos na escola terá sido destinada à comunicação oral (tal como constatei na disciplina de Português durante o ano letivo de estágio, pois os alunos realizaram sínteses, apreciações

críticas e textos expositivos destinados à apresentação oral à turma, pelo que, nestes textos havia alguns traços do registo oral, que os alunos replicavam na escrita).

Em suma, considero os resultados obtidos neste PIA satisfatórios para o curto período de tempo disponível para aplicar o projeto. Considero que as oficinas de escrita foram úteis e eficazes em ambas as línguas de diferentes formas: no Português, os alunos trabalharam exaustivamente o texto expositivo, tendo adquirido estratégias de escrita, que lhes permitiram e permitirão no futuro escrever textos expositivos de forma mais autónoma, um leque de conectores e marcadores discursivos adequados à tipologia textual, bem como noções essenciais sobre a estrutura de um texto expositivo; no Alemão, os alunos trabalharam diferentes tipologias textuais, tendo adquirido um método de planificação que lhes permitiu melhorar significativamente a organização dos textos, e tendo-se tornado praticamente autónomos no uso do dicionário bilingue enquanto estratégia de apoio à escrita.

Limitações

Ao longo deste projeto de investigação-ação, deparei-me com algumas limitações, que descreverei de seguida.

Em primeiro lugar, uma limitação inerente a todo o PIA foi o facto de trabalhar com dois universos tão distintos como são o ensino de Português e de Alemão, pela diferença dos anos de aprendizagem da língua que os alunos somam e pela consequente disparidade de domínio da língua. Mediante estas diferenças incontornáveis, o meu projeto teve necessariamente de se adaptar a cada uma das línguas de ensino, através de práticas que, embora com uma base comum, foram adquirindo enfoques diferentes, mediante as possibilidades e necessidades de trabalho.

Em segundo lugar, a principal limitação de todo o projeto foi o tempo disponível para o executar. O facto de o projeto de investigação-ação estar limitado a 1 ano letivo de estágio, do qual os primeiros meses (setembro a janeiro) se destinaram ao processo de observação das turmas e identificação do tema de investigação, levou a que a aplicação do projeto ficasse limitada a cerca de 4 meses e meio (entre fevereiro e meados de junho). Esta limitação assumiu-se como significativa neste projeto, uma vez que o ensino da escrita exige um investimento elevado de tempo, pelo que ter limitado a ação a 2 períodos letivos não terá sido certamente tão proveitoso quanto investir num período mais longo (de um ano letivo completo ou mais, se assim fosse possível). Convirá também referir que outros fatores de

calendarização, como as férias escolares, a planificação anual da disciplina, as datas das fichas de avaliação e as datas reservadas para as aulas de regência, reduziram o tempo de ação possível. Face à impossibilidade de alterar os diversos fatores que colaboraram para esta falta de tempo, recorro as palavras de Calkins (1989, p.36):

Se desejamos que os estudantes se tornem profundamente investidos em sua escrita, se desejamos que esbocem e revisem, compartilhando seus textos com os outros, enquanto escrevem, estas crianças necessitam de tempo. Se queremos que eles tenham uma oportunidade de dar o melhor de si mesmos da melhor maneira possível, os alunos necessitam de grandes espaços de tempo. Um esforço prolongado e a persistência são essenciais, para uma boa escrita; ainda assim, estas características são contrárias à maneira de nossas escolas modernas. Vivemos em uma sociedade sem tempo para ensaios e rascunhos, uma terra de alimentos instantâneos, de lâminas de barbear descartáveis e sapatos de plástico. (..) Nossa sociedade deixa pouco tempo para o esforço prolongado, para que se saiba o que é fazer melhor e fazer este “melhor” com maior perfeição.

Em terceiro lugar, revelou-se difícil a seleção de parâmetros de avaliação que me permitissem graduar os textos dos alunos. Embora a avaliação dos textos finais não fosse, no contexto do meu projeto, tão importante quanto o desempenho dos alunos nas diferentes tarefas de escrita, não pôde ser ignorada, uma vez que foi um método útil para averiguar a evolução na qualidade dos textos decorrente da aplicação das estratégias de escrita autónoma. A solução encontrada para contornar esta dificuldade foi expor os parâmetros de avaliação adotados para cada atividade, de modo a clarificar o método de avaliação dos textos. Esta limitação encontrada no decorrer do PIA, levou-me a constatar a dificuldade de avaliar os exercícios de escrita na aula de língua com base em critérios claros e com correspondência quantitativa na classificação dos textos.

Em quarto lugar, na disciplina de Português, o facto de não ter implementado o uso de estratégias de apoio desde o 1.º ciclo acabou por reduzir a abrangência de domínios explorados nesta língua. Fazendo uma retrospectiva, considero que esta falha se poderá ter devido ao facto de eu me ter centrado demasiado nas oficinas de escrita, o que não me permitiu considerar quaisquer complementos a esta estratégia, que poderiam ser úteis. Tal como afirmei anteriormente, apercebi-me desta falha após o 1.º momento do 2.º ciclo e, embora esta fase fosse já tardia no meu projeto, considerei que ainda seria útil investir nestas estratégias, pelo que as implementei no último momento de escrita.

Em quinto lugar, relativamente ao projeto desenvolvido em Alemão, o facto de não ter havido um momento de escrita sem apoio do professor não me permitiu apurar a autonomia dos alunos. Esta diferença relativamente ao que foi realizado em Português deveu-se ao facto

de ter sido necessário investir num momento intermédio de treino explícito do dicionário, que impossibilitou a concretização dos inicialmente planeados 3 momentos de escrita. Em virtude desta redefinição do meu plano de ação, considerei preferível investir em mais um momento de treino da escrita menos controlado pelo professor do que a OEA1, ainda assim, não totalmente independente do apoio do professor, pois entendi que, nesse momento, os alunos ainda não reuniam as condições necessárias para desempenhar a tarefa com autonomia e sucesso totais. Considero que esta limitação poderia ter sido superada, se houvesse mais tempo disponível, para prolongar o trabalho da escrita.

Em sexto lugar, comparando as turmas de Português e de Alemão, é possível constatar que a motivação e o interesse dos alunos manifestados em cada uma das disciplinas era díspar. A turma de Português demonstrava ter objetivos definidos para o futuro escolar e académico, que faziam com que os alunos se empenhassem em todas as disciplinas, mesmo naquelas que não eram as suas disciplinas favoritas, como era o caso do Português. A turma de Alemão, pelo contrário, não demonstrava ter objetivos tão definidos para o seu futuro e não demonstrava tanto interesse na disciplina de Alemão. Estas diferenças não podem ser ignoradas neste projeto, pois terão contribuído para os resultados obtidos nesta investigação.

Por fim, a amostra reduzida de alunos na qual este projeto foi aplicado torna a escala deste projeto reduzida, inviabilizando a sua generalização. Além disso, as duas turmas nas quais se desenvolveu este projeto apresentam perfis de atitudes, comportamento e aproveitamento bastante díspares. Por isso, as conclusões retiradas deste projeto não serão obrigatoriamente confirmadas num outro universo de alunos, de dimensão superior e de características diferentes.

Investigações futuras

Este projeto de investigação-ação foi feito a partir de uma estratégia que já soma vários anos de tradição na pedagogia da escrita em várias línguas. Ao longo do projeto, pude corroborar as conclusões de outros autores sobre a necessidade de desenvolver a pedagogia da escrita na língua materna e sobre a eficácia das oficinas de escrita nesse sentido. Destas publicações anteriores pude também constatar que a pedagogia da escrita, cuja importância é reconhecida desde a década de 90 em Portugal (Fonseca, 1992), ainda não é aplicada da forma preconizada pelos teóricos na língua materna e menos ainda na língua estrangeira, pois as turmas com as quais trabalhei não tinham experiência de trabalho explícito da escrita enquanto processo.

Tendo esta investigação sido temporalmente limitada, ficou em mim a vontade de prolongar o trabalho desenvolvido com estas turmas. Se fosse possível dar continuidade a este projeto por mais um ano letivo, investiria no sentido de:

- a) Expandir na turma de Português o trabalho da escrita a outras tipologias textuais, que permitissem aos alunos, no final do ensino secundário, ter aprendido as características de cada um dos tipos de texto apoiando-se no trabalho da escrita.
- b) Promover a reescrita dos textos resultantes das oficinas, de modo a que os alunos dessem continuidade ao processo de revisão dos textos, aperfeiçoando-os.
- c) Prolongar a intervenção na turma de Alemão, pois o ritmo da turma exigiria uma ação mais prolongada, que poderia, consequentemente, ser mais efetiva.
- d) Promover na turma de Alemão a revisão de textos de forma coletiva, de modo a incentivar a reflexão metalinguística nos alunos. Para tal, seriam realizados exercícios de deteção e correção de erros inicialmente simples e focados em regras linguísticas específicas (como as regras de pontuação e de ortografia), que progressivamente se tornariam mais complexas e abrangentes do ponto de vista do domínio linguístico. Este treino das regras gramaticais, sintáticas, de pontuação e ortografia permitiria aos alunos consolidar os seus conhecimentos e, consequentemente, efetuar a revisão de textos de forma mais autónoma.
- e) Promover os portefólios de escrita em ambas as línguas, nos quais os alunos pudessem arquivar os textos realizados no decorrer deste ano letivo e dos próximos, de modo a valorizar o percurso de cada aluno no âmbito deste projeto de investigação e incentivar a continuidade deste trabalho da escrita nas aulas de língua. Esta valorização do trabalho dos alunos na escrita através da junção dos sucessivos textos e rascunhos realizados, pretendia reforçar a motivação dos alunos através da constatação da evolução nas sucessivas tarefas.

Referências bibliográficas

Agrupamento de Escolas de Ermesinde (2013). *Projeto educativo do Agrupamento de Escolas de Ermesinde 2013/2017*. Valongo

Amor, E. (1999). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia* (5.^a ed). Lisboa, Texto Editora.

Baptista, A., Viana, F. L. & Barbeiro, L. F. (2011). *O ensino da escrita. Dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Barbeiro, L. F. & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual* (1.^a ed.): Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Beaugrande, R. (1980). *Text, discourse and process: toward a multidisciplinary science of texts*. London: Longman.

Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (5.^a ed.). Lisboa: Gradiva.

Bloom, B. S. (Ed.), & Committee of College and University Examiners. (1956). *Taxonomy of educational objectives, handbook I: cognitive domain*. New York: Longman.

Cabral, M. (1994). Avaliação e escrita: um processo integrado. In F. I. Fonseca (org.) *Pedagogia da escrita – perspectivas* (pp.107-125). Porto: Porto Editora

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

Camps, A. (2005). Ponto de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita. In J. A. B. Carvalho, L. Barbeiro, A. Silva & J. Pimenta (Orgs.) (2005). *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios*. Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita (pp. 11-26). Braga: CIEd/Universidade do Minho.

Cardoso, I., & Álvares Pereira, L. (2016). A relação dos adolescentes com a escrita extraescolar e escolar – inclusão e exclusão por via da escrita. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 54(1), 79-107.

Carvalho, J. A. B. (2001). *O Ensino da Escrita*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. In F., Sequeira; J. A. B. Carvalho; A. Gomes (Eds.),

Ensinar a escrever: teoria e prática: actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita, (pp. 73-92).

Carvalho, J. A. B. (2005). *Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho

Carvalho, J. A. B. (2011). Escrever para aprender – contributo para a caracterização do contexto português. *Interacções*, 19, 219-237.

Carvalho, J. A. B. (2013). A escrita na escola, uma visão integradora. *Interacções*, 27, 186-206.

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos de la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 63-80.

Cassany, D. (1993). *La Cocina de la escritura* (9.^a ed.). Barcelona: Editorial Anagrama.

Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito* (8.^a ed., vol. 108). Barcelona: Graó.

Cassany, D. (2005). *Describir el escribir – Cómo se aprende a escribir* (16.^a ed.). Barcelona: Editorial Empúries.

Chomsky, N. (1978). *Aspetos da teoria da sintaxe* (2.^a ed). Coimbra: Arménio Amado.

Comissão Europeia (2007). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Quadro de referência europeu*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

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

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas-teoria e prática*. Coimbra: Almedina

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nova Iorque: Plenum Press.

Dicionário Terminológico para consulta em linha. Disponível em: <http://dt.dge.mec.pt/>, acedido a 27/6/2019.

Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.

Duarte, I. M. (2001). O Português, na Escola, Hoje. *Noesis*, 59, 24-26.

Dubois, J. (1993) *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix.

Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.

Engel, U. (1988). *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Julius Groos.

Faria, I. H., Pedro, E. R., Duarte, I., Gouveia, C. A. M. (1996). *Introdução à linguística geral e portuguesa*. Lisboa: Caminho

Figueiredo, M. O. & Figueiredo, E. (2003) *Dicionário prático para o estudo do português: da língua aos discursos*. Porto: ASA.

Figueiredo, O. (1994). Escrever: da teoria à prática. In F. I. Fonseca (org.) *Pedagogia da escrita – perspectivas* (pp.155-173). Porto: Porto Editora

Flower, L. & Hayes, J. R. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.

Flower, L. & Hayes, J. R. (1989). *Planning in writing: The Cognition of a Constructive Process*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Fonseca, F. I. (1992). A urgência de uma Pedagogia da escrita. *Mathesis*. 1, 223-251.

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

Halliday, M. A. K. (1990). *Spoken and written language* (2.^a ed.). Oxford: Oxford University Press.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in

writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier.

Houaiss, A. (2015). *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (6 volumes). Lisboa: Círculo de leitores.

Kast, B. (1999). *Fertigkeit Schreiben*. Berlin: Langenscheidt.

Krings, H. P. (2016). Schreiben. In C. Riemer, E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, K.-R. Bausch & H. - J. Krumm (Eds.) (2016). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage (pp. 107-111). Tübingen: Narr.

Lapa, C., Mota, L. & Vilela, M. (2001). *Programa de Alemão 10.º e 11.º Anos- Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades Componente de formação específica*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_Ciencias_Tecnologias/Linguas2_Estrangeiras_I_II_III/alemao_iniciacao_10_11.pdf [em linha] [Consultado a 08/01/2019].

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo, com alterações pela Lei n. 115/97, de 19 de setembro e pela Lei n. 49/2005, de 30 de agosto.

Little, D. (1991) *Learner autonomy 1. Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.

Lopes, A. C. M. (2005). Texto e coerência. *Revista Portuguesa de Humanidades*, 9, 13-33.

Martins, G. (coord.), Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Ucha, L., ... Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos para o século XXI: Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.

Mateus, M. H. M., Brito, A. M., Duarte, I. & Faria, I. H. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa* (5.ªed.). Lisboa: Editorial Caminho.

Mohr, I. (2010). Vermittlung der Schreibfertigkeit. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Orgs.) (2010). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein*

internationales Handbuch. Band 1 (pp. 992-998). Berlin/New York: De Gruyter.

Neves, E., Novo, C. & Teixeira, M. (2011). Abordagens relevantes para o ensino da escrita - do papel ao digital. *Interacções*, (19), 238-258

Niza, S. (2005). A escola e o poder discriminatório da escrita. In S. Niza, *Escritos sobre educação* (pp. 470-494). Lisboa: Tinta da China.

Niza, S. (2007). A escrita e a consciência da sua produção. In S. Niza, *Escritos sobre educação* (pp. 551-556). Lisboa: Tinta da China.

Nodari, C. & Steinmann, C. (2010). Lernerautonomie. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Orgs.) (2010). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Band 2 (pp. 1157-1162). Berlin/New York: De Gruyter.

Nodari, C. (1996). Autonomie und Fremdsprachenlernen. *Fremdsprache Deutsch*, (Sondernummer), 4-10.

Peitler, M. (n.d.). *Übungen zum Gebrauch des Wörterbuches*. Retirado de: http://www.iagcovi.edu.gt/Homepagiag/paed/koord/deutsch/daf/daf_sec/pdfI/wb_uebung_1_angenscheidt.pdf

Piaget, J. (1978). *Para onde vai a educação?*. Lisboa: Livros Horizonte.

Pinto, M. G. (2013a) A importância da revisão na escrita. In M. G. Pinto (coord.), *Simpósio 9: Um bom domínio da leitura e da escrita: dos pressupostos ao seu impacto em termos profissionais e de reserva cognitiva* (pp. 353-362), Porto.

Pinto, M. G. (2013b) A leitura e a escrita: um processo conjunto assente numa inevitável cumplicidade. *Letras de Hoje*, 48, 116-126.

Portugal. Ministério da Educação. (2018a). *Aprendizagens essenciais: articulação com o perfil dos alunos – Português*. Lisboa: sn. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_8a_ff.pdf [em linha] [Consultado a 08/07/2019].

Portugal. Ministério da Educação. (2018b). *Aprendizagens essenciais: articulação com o perfil dos alunos – Alemão*. Lisboa: sn. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_alemao_f_esp_inici.pdf [em linha] [Consultado a 08/07/2019].

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

Santos, A. (1994). A escrita no ensino secundário. In F. I. Fonseca (org.) *Pedagogia da escrita – perspectivas* (pp. 22-44). Porto: Porto Editora.

Solmecke, G. (1992). Ohne Hören kein Sprechen. Bedeutung und Entwicklung des Hörverstehens im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 7, 4- 11.

Solmecke, G. (1997). *Texte hören, lesen und verstehen*. (5.^a ed.). Berlin: Langenscheidt.

Vilas-Boas, A. J. L. & Vieira, M. (2015). *Entre Palavras 10*. Lisboa: ASA.

Vilas-Boas, A. J. L. (2003a). *Ensinar e aprender a escrever: por uma prática diferente* (2.^a ed.). Porto: ASA.

Vilas-Boas, A. J. L. (2003b). *Oficinas de escrita: modos de usar*. Porto: ASA.

Vilela, M. (2001). *Gramática da língua portuguesa: gramática da palavra, gramática da frase, gramática de texto*. Coimbra: Livraria Almedina

Anexos

Anexo 1: Primeiro questionário de Alemão



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE

ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE

Estagiária: Cláudia Eira

fevereiro 2019



Questionário

Este questionário tem como objetivo a recolha de dados para a elaboração do Relatório Final de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Agradeço que respondas a este questionário com sinceridade, atenção e cuidado. Não há respostas certas ou erradas. Este questionário é anónimo, por isso, não menciones o teu nome em nenhuma circunstância.

Parte 1: Caracterização

1. Sexo:

- ☐ Feminino
☐ Masculino

2. Idade: ____

3. Curso que frequentas: *Assinala com um X.*

- ☐ Curso de Ciências e Tecnologias
☐ Curso de Ciências Socioeconómicas
☐ Curso de Línguas e Humanidades
☐ Curso de Artes Visuais

4. Língua(s) materna(s): _____

5. Qual(ais) a(s) língua(s) estrangeira(s) que aprendeste até hoje? *Assinala com um X.*

- ☐ Inglês
☐ Espanhol
☐ Francês
☐ Alemão
☐ Outra(s): _____

5.1. Coloca por ordem as línguas estrangeiras, sendo a primeira (1) aquela que aprendeste há mais tempo e a última a mais recente.

- ☐ Inglês
☐ Espanhol
☐ Francês
☐ Alemão
☐ Outra(s): _____

5.2. Quantos anos de aprendizagem tens nas primeiras línguas seleccionadas anteriormente?

Língua 1: _____

Língua 2: _____

Parte 2: Motivações para o estudo da língua alemã

6. Por que motivo estudas Alemão?

Podes assinalar mais do que uma opção.

- ☐ não tiveste outra oferta formativa.
- ☐ queres aprender mais uma língua.
- ☐ o Alemão é uma mais-valia no mercado de trabalho.
- ☐ o Alemão é o idioma mais falado na Europa.
- ☐ gostas do som da língua.
- ☐ gostas de desafios novos.
- ☐ tens familiares a viver em países de língua alemã.
- ☐ Outro(s): _____

Parte 3: Competências na língua alemã

7. Como avalias a importância das seguintes atividades na aula de Alemão? *Assinala com um X.*

	Nada importante	Pouco importante	Indiferente	Importante	Muito importante
Leitura					
Escrita					
Compreensão oral					
Expressão oral					

8. Como avalias o teu desempenho nas seguintes atividades? *Assinala com um X.*

	Muito mau	Mau	Razoável	Bom	Muito bom
Leitura					
Escrita					
Compreensão oral					
Expressão oral					

9. Na escrita de textos em língua alemã, a(s) tua(s) maior(es) facilidade(s) é(são):

Podes assinalar mais do que uma opção.

- ☐ Compreender a tarefa de escrita que lhe é pedida.
- ☐ Conhecer o tema sobre o qual deve escrever.
- ☐ Ter ideias.
- ☐ Organizar as ideias antes de escrever.
- ☐ Ter vocabulário para se expressar.
- ☐ Escrever as ideias.
- ☐ Ligar as frases.
- ☐ Organizar o texto em parágrafos.
- ☐ Usar vocabulário variado.
- ☐ Cumprir as regras de ortografia.
- ☐ Cumprir as regras gramaticais.
- ☐ Cumprir a tipologia textual pedida (retrato, texto argumentativo, texto expositivo, carta, e-mail, entre outros).
- ☐ Cumprir os limites de extensão do texto.
- ☐ Outra(s): _____

10. Na escrita de textos em língua alemã, a(s) tua(s) maior(es) dificuldade(s) é(são):

Podes assinalar mais do que uma opção.

- ☐ Compreender a tarefa de escrita que lhe é pedida.
- ☐ Conhecer o tema sobre o qual deve escrever.
- ☐ Ter ideias.
- ☐ Organizar as ideias antes de escrever.
- ☐ Ter vocabulário para se expressar.
- ☐ Escrever as ideias.
- ☐ Ligar as frases.
- ☐ Organizar o texto em parágrafos.
- ☐ Usar vocabulário variado.
- ☐ Cumprir as regras de ortografia.
- ☐ Cumprir as regras gramaticais.
- ☐ Cumprir a tipologia textual pedida (retrato, texto argumentativo, texto expositivo, carta, e-mail, entre outros).
- ☐ Cumprir os limites de extensão do texto.
- ☐ Outra(s): _____

Muito obrigada pela tua colaboração!

Anexo 2: Resultados do primeiro questionário de Alemão

1. Sexo

Feminino	Masculino
9	2

2. Idade

16	17	18
8	1	2

3. Curso que frequentas

Ciências e Tecnologias	Ciências Socioeconómicas	Línguas e Humanidades	Artes Visuais
0	0	11	0

4. Língua(s) materna(s):

Português

29

5. Qual(ais) a(s) língua(s) estrangeira(s) que aprendeste até hoje?

Inglês	Espanhol	Francês	Alemão	Outra(s)
11	1	11	11	0

5.1. Coloca por ordem as línguas estrangeiras, sendo a primeira (!) a que aprendeste há mais tempo e a última a mais recente.

Inglês (1); Francês (2); Alemão (3)	Espanhol (1); Inglês (2); Francês (3); Alemão (4)
10	1

5.2. Quantos anos de aprendizagem tens nas primeiras línguas seleccionadas anteriormente?

Inglês (L1) 11 anos	Inglês (L1) 9 anos	Inglês (L1) 12 anos	Inglês (L2) 4 anos
7	2	1	1
Espanhol (L1) 6 anos	Francês (L2) 3 anos	Francês (L2) 5 anos	Francês (L2) 4 anos
1	6	3	1

6. Por que motivo estudas Alemão?

Quer aprender mais uma língua	Mais-valia no mercado de trabalho	Gosta de desafios novos	Gosta do som da língua	Outro
9	8	5	3	1
				“sempre quis aprender a língua”

7. Como avalias a importância das seguintes atividades na disciplina de Alemão?

	Nada importante	Pouco importante	Indiferente	Importante	Muito importante
Leitura	0	0	0	1	10
Escrita	0	0	0	2	9
Compreensão oral	0	0	0	0	11
Expressão oral	0	0	0	1	10

8. Como avalias o teu desempenho nas seguintes atividades na disciplina de Alemão?

	Muito mau	Mau	Razoável	Bom	Muito bom
Leitura	0	0	2	9	0
Escrita	0	0	2	8	1
Compreensão oral	0	0	6	5	0
Expressão oral	1	0	5	5	0

9. Na escrita de textos em Alemão a(s) tua(s) maior(es) facilidade(s) é/são:

Compreender a tarefa	Conhecer o tema	Regras ortografia	Organizar parágrafos	Limites extensão	Organizar ideias	Ligar frases
7	7	7	6	5	4	3
Ter ideias	Escrever ideias	Ter vocabulário	Vocabulário variado	Regras gramaticais	Tipologia textual	Outro
3	1	0	0	0	0	0

10. Na escrita de textos em Alemão a(s) tua(s) maior(es) dificuldade(s) é/são:

Vocabulário variado	Ter vocabulário	Ter ideias	Regras gramaticais	Organizar ideias	Escrever as ideias	Ligar frases
10	6	6	6	4	3	3
Limites extensão	Compreender a tarefa	Regras ortografia	Organizar parágrafos	Tipologia textual	Conhecer o tema	Outro
3	2	0	0	0	0	0

Anexo 3: Atividade de diagnóstico de Português



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE

ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE

Português



10ªA

Ficha de diagnóstico

Texto dramático

Nome:

Nº:

1. Lê atentamente o texto que se segue.

Se não estou em erro

Se não estou em erro, o meu primeiro contacto com Gil Vicente ocorre no final da década de 80. Eu teria mais ou menos a vossa idade e, talvez, um sentido estético bem mais sofrível que os anos 80 não pouparam a ninguém. Ninguém mesmo! Creio que terá sido então com a *Farsa de Inês Pereira*, e uns bons anos antes de o *Auto da barca do inferno* me ter ensinado impropérios que ainda hoje uso no trânsito, que me estreei na obra do mais conceituado dramaturgo nacional. (...)

Gil Vicente pode ter sido um autor do século XVI, mas a sua obra será sempre da época em que a lermos.

Fernando Avim

(Texto com supressões, retirado do manual de 10º ano *Mensagens*, 2014)



Fernando Avim

Humorista, radialista e apresentador de televisão, iniciou a sua atividade profissional em 1991, com 17 anos, e desde aí tem participado em inúmeros programas de rádio e televisão. É autor de vários livros e criador de revistas, de festivais e de um canal de televisão online.

2. No texto que acabaste de ler, Fernando Avim partilha a sua experiência do primeiro contacto com o texto dramático de Gil Vicente.

À semelhança de Fernando Avim, **redige um texto** de, pelo menos, **150 palavras** no qual partilhes a tua experiência enquanto leitor(a) e/ou espectador(a) do texto dramático e, mais especificamente, enquanto leitor(a) e/ou espectador(a) das obras de Gil Vicente.

Anexo 4: Primeira atividade de diagnóstico de Alemão

Name: _____

Nummer: _____

Textproduktion

Die online Zeitschrift der Escola Secundária de Ermesinde macht einen Beitrag über das Thema „echte Freunde und virtuelle Freunde“. Ihre Klasse wird befragt und Sie sollen Ihre Meinung über das Thema äußern.

Schreiben Sie einen kurzen Text (40-60 Wörter)

Im Kasten finden Sie Redemittel, die Ihnen helfen können:

- Meiner Meinung nach ...
- Ich bin der Meinung, dass ...
- Ich glaube, man kann (mit Sicherheit) sagen ...
- Ich glaube/ denke/ nehme an ...
- Ich bin mir sicher, dass ...
- Ich habe eine geteilte Meinung dazu.
- Ich habe dazu keine Meinung.

Anexo 5: Texto analisado na 1.^a aula da 2.^a regência de Alemão

Name: _____

Nummer: _____

1. Lesen Sie den Text sorgfältig durch.

Echte Freunde, virtuelle Freunde – was wirklich zählt

In sozialen Netzwerken wie Facebook haben viele Jugendliche Hunderte von Freunden. Aber was macht einen echten Freund eigentlich aus? In welchen Situationen zeigt sich, ob man sich auf ihn verlassen kann? Projektschüler sagen heute, was ihnen wichtig ist:

- Sebastian Bialecki:** Auf Facebook hat man auch Freunde, aber keine richtigen Freunde, wie zum Beispiel in der Schule. Denn auf Facebook sind deine Freunde im Internet und nicht in der Wirklichkeit. Deshalb sind Freunde in Wirklichkeit besser als im Internet: Meine Freunde sind respektvoll, nett, spielen mit mir, und wir können auch zusammen Geburtstage feiern. Kl. 6b, Erika-Mann-Grundschule, Wedding

- Ronja Schröder:** Für mich ist eine Freundschaft nicht richtig, wenn sie nur über Nachrichten bei Facebook oder WhatsApp besteht. Ich möchte mich mit meinen Freunden treffen und sie sehen, nicht nur schreiben. Für mich ist wichtig an einer Freundschaft, dass man sich trifft. Klasse 6a, Grundschule am Ritterfeld, Kladow

- Kim, Anna und Lara:** Die meisten Freunde auf Facebook kann man mit echten nicht vergleichen, weil man sie gar nicht kennt. Freunden kann man alles erzählen und ihnen vertrauen. Es kommt nicht darauf an, wie hübsch man ist, es zählen die inneren Werte. Echte Freunde sind die, die dich nicht allein lassen und zu dir stehen, wenn mal was passiert. Freunde aus dem Internet, die behaupten, deine Freunde zu sein, können dir in schwierigen Situationen auch nicht weiterhelfen. Du weißt nie, wie die Menschen aus dem Internet wirklich sind. Es kann jeder dahinter stecken und sagen: Ich bin dein bester Freund. Aber stimmt das auch wirklich? Klasse 6b, Schule an der Wuhlheide

Louisa: Leider wohnt meine beste Freundin in Hamburg, und ich sehe sie nur selten, aber wir versuchen, uns so oft wie möglich zu sehen. Manchmal chatte ich mit ihr auf WhatsApp und Skype. Für mich ist diese virtuelle Freundin wichtiger als andere Schulfreunde, die ich habe. Klasse 6b, Conrad-Schule, Wannsee

"Echte Freunde, virtuelle Freunde – was wirklich zählt" (2014). *Berliner Morgenpost*. Retrieved from: <https://www.morgenpost.de/schueler/article132449449/Echte-Freunde-virtuelle-Freunde-was-wirklich-zaehlt.html> (bearbeitet)

Anexo 6: Autoavaliação da 1.ª atividade de diagnóstico de Alemão



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE
ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE
Deutsch

11ºG/H



Autoavaliação da primeira produção textual

Nome: _____ Número: _____

1. Como avalia o seu desempenho na atividade de escrita que realizou na aula anterior?

Assinale com um X.

Muito mau	Mau	Razoável	Bom	Muito bom

2. Na escrita do texto da aula passada, a(s) minha(s) maior(es) facilidade(s) foi (foram):

Pode assinalar mais do que uma opção.

- ☐ Compreender a tarefa de escrita que lhe foi pedida.
- ☐ Conhecer o tema sobre o qual devia escrever.
- ☐ Ter ideias.
- ☐ Organizar as ideias antes de escrever.
- ☐ Ter vocabulário para se expressar.
- ☐ Escrever as ideias.
- ☐ Ligar as frases.
- ☐ Organizar o texto em parágrafos.
- ☐ Usar vocabulário variado.
- ☐ Cumprir as regras de ortografia.
- ☐ Cumprir as regras gramaticais.
- ☐ Cumprir a tipologia textual pedida (texto argumentativo).
- ☐ Cumprir os limites de extensão do texto.
- ☐ Outra(s): _____

3. Na escrita do texto da aula passada, a(s) minha(s) maior(es) dificuldade(s) foi (foram):

Pode assinalar mais do que uma opção.

- ☐ Compreender a tarefa de escrita que lhe foi pedida.
- ☐ Conhecer o tema sobre o qual devia escrever.
- ☐ Ter ideias.
- ☐ Organizar as ideias antes de escrever.
- ☐ Ter vocabulário para se expressar.
- ☐ Escrever as ideias.
- ☐ Ligar as frases.
- ☐ Organizar o texto em parágrafos.
- ☐ Usar vocabulário variado.
- ☐ Cumprir as regras de ortografia.
- ☐ Cumprir as regras gramaticais.
- ☐ Cumprir a tipologia textual pedida (texto argumentativo).
- ☐ Cumprir os limites de extensão do texto.
- ☐ Outra(s): _____

Freitag, den 22. Februar 2019

Cláudia Eira©

Anexo 7: Ficha informativa com estruturas frásicas para expressar opiniões

Como expressar uma opinião em alemão:

1) Expressões com Nebensätze „dass“

Os verbos *denken*, *finden*, *glauben* e *annehmen* e as expressões „*Ich bin der Meinung*, *dass...*“ e „*Ich bin sicher, dass...*“ requerem uma Nebensatz com a conjunção „*dass*“. Estas orações (Nebensätze) caracterizam-se pela posição do verbo no final da oração.

	Exemplos:
<i>denken</i> <i>finden</i> <i>glauben</i> <i>annehmen</i>	Ich denke, dass echte Freunde besser als virtuelle Freunde <u>sind</u> . Ich finde, dass meine Freunde sehr tolerant <u>sind</u> . Ich glaube, dass virtuelle Freunde so gut wie echte Freunde <u>sind</u> . Ich nehme an, dass virtuelle Freunde sehr gut <u>sind</u> .
„Ich bin der Meinung, dass ...“	Ich bin der Meinung, dass echte Freunde besser als virtuelle Freunde <u>sind</u> .
„Ich bin sicher, dass ...“	Ich bin sicher, dass virtuelle Freunde besser als echte Freunde <u>sind</u> .

2) „Meiner Meinung nach“

A expressão „Meiner Meinung nach“ pode ser traduzida para português como “na minha opinião”. Esta expressão ocupa a posição 1 na frase, seguindo-se o verbo (na posição 2).

Exemplo: *Meiner Meinung nach* sind echte Freunde so wichtig wie virtuelle Freunde.

Anexo 8: Segunda atividade de diagnóstico de Alemão

Name: _____

Nummer: _____

Textproduktion

Wählen Sie **ein** der folgenden Themen und schreiben Sie dazu einen Text **von 80 bis 120 Wörtern**.

Schreiben Sie einen zusammenhängenden Text.

A) Wie ist Ihre Meinung zu dem Thema „virtuelle Freunde“? Begründen Sie Ihre Meinung.

Erklären Sie:

- die Vor-/Nachteile von echten Freunden;
- die Vor-/Nachteile von virtuellen Freunden.

B) Schreiben Sie über Ihre Erfahrungen mit echten Freunden und/oder virtuellen Freunden.

Erklären Sie:

- wie viele virtuelle Freude Sie haben;
- was Sie mit Ihren virtuellen Freunden machen;
- wie viele echte Freunde Sie haben;
- was Sie mit Ihren echten Freunden machen;
- welche Eigenschaften Ihre echten Freunde haben;
- welche Eigenschaften Ihre virtuellen Freunde haben.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Anexo 9: Autoavaliação da 2.ª atividade de diagnóstico de Alemão



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE
ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE
Deutsch

11ºG/H



Autoavaliação da segunda produção textual

Nome: _____ Número: _____

1. Como avalia o seu desempenho na atividade de escrita que realizou hoje? *Assinale com um X.*

Muito mau	Mau	Razoável	Bom	Muito bom

2. Na escrita deste texto, a(s) minha(s) maior(es) facilidade(s) foi (foram):

Pode assinalar mais do que uma opção.

- ☐ Compreender a tarefa de escrita que lhe foi pedida.
- ☐ Conhecer o tema sobre o qual devia escrever.
- ☐ Ter ideias.
- ☐ Organizar as ideias antes de escrever.
- ☐ Ter vocabulário para se expressar.
- ☐ Escrever as ideias.
- ☐ Ligar as frases.
- ☐ Organizar o texto em parágrafos.
- ☐ Usar vocabulário variado.
- ☐ Cumprir as regras de ortografia.
- ☐ Cumprir as regras gramaticais.
- ☐ Cumprir a tipologia textual pedida (texto argumentativo, texto narrativo).
- ☐ Cumprir os limites de extensão do texto.
- ☐ Outra(s): _____

3. Na escrita deste texto, a(s) minha(s) maior(es) dificuldade(s) foi (foram):

Pode assinalar mais do que uma opção.

- ☐ Compreender a tarefa de escrita que lhe foi pedida.
- ☐ Conhecer o tema sobre o qual devia escrever.
- ☐ Ter ideias.
- ☐ Organizar as ideias antes de escrever.
- ☐ Ter vocabulário para se expressar.
- ☐ Escrever as ideias.
- ☐ Ligar as frases.
- ☐ Organizar o texto em parágrafos.
- ☐ Usar vocabulário variado.
- ☐ Cumprir as regras de ortografia.
- ☐ Cumprir as regras gramaticais.
- ☐ Cumprir a tipologia textual pedida (texto argumentativo, texto narrativo).
- ☐ Cumprir os limites de extensão do texto.
- ☐ Outra(s): _____

Estagiária: Cláudia Eira

março 2019



Este questionário tem como objetivo a recolha de dados para a elaboração do Relatório Final de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Agradeço que respondas a este questionário com sinceridade, atenção e cuidado. Não há respostas certas ou erradas. Este questionário é anónimo, por isso, não menciones o teu nome em nenhuma circunstância.

1. Sexo: Assinala com um X.

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

2. Idade:

3. Curso que frequentas: *Assinala com um X.*

- ☐ Curso de Ciências e Tecnologias
- ☐ Curso de Ciências Socioeconómicas
- ☐ Curso de Línguas e Humanidades
- ☐ Curso de Artes Visuais

4. Língua(s) materna(s): _____

5. Como avalia a importância das seguintes atividades na disciplina de Português?

Assinala com um X.

	Nada importante	Pouco importante	Indiferente	Importante	Muito importante
Leitura					
Escrita					
Compreensão oral					
Expressão oral					

6. Como avalias o teu desempenho nas seguintes atividades na disciplina de Português?

Assinala com um X.

	Muito mau	Mau	Razoável	Bom	Muito bom
Leitura					
Escrita					
Compreensão oral					
Expressão oral					

7. Na escrita de textos em Português, a(s) tua(s) maior(es) **facilidade(s)** é(ão):

Podes assinalar mais do que uma opção.

- ☐ Compreender a tarefa de escrita.
- ☐ Conhecer o tema sobre o qual deves escrever.
- ☐ Ter ideias.
- ☐ Organizar as ideias antes de escrever.
- ☐ Ter vocabulário para expressar as tuas ideias.
- ☐ Escrever as ideias.
- ☐ Ligar as frases.
- ☐ Organizar o texto em parágrafos.
- ☐ Usar vocabulário variado.
- ☐ Cumprir as regras de ortografia.
- ☐ Cumprir as regras gramaticais.
- ☐ Cumprir a tipologia textual (texto argumentativo, texto expositivo, entre outros).
- ☐ Cumprir os limites de extensão do texto.
- ☐ Outra(s): _____

8. Na escrita de textos em Português, a(s) tua(s) maior(es) **dificuldade(s)** é(ão):

Podes assinalar mais do que uma opção.

- ☐ Compreender a tarefa de escrita.
- ☐ Conhecer o tema sobre o qual deves escrever.
- ☐ Ter ideias.
- ☐ Organizar as ideias antes de escrever.
- ☐ Ter vocabulário para expressar as tuas ideias.
- ☐ Escrever as ideias.
- ☐ Ligar as frases.
- ☐ Organizar o texto em parágrafos.
- ☐ Usar vocabulário variado.
- ☐ Cumprir as regras de ortografia.
- ☐ Cumprir as regras gramaticais.
- ☐ Cumprir a tipologia textual (texto argumentativo, texto expositivo, entre outros).
- ☐ Cumprir os limites de extensão do texto.
- ☐ Outra(s): _____

Parte 3: Oficina de escrita (26 e 28 de fevereiro)

9. Como avalias o teu desempenho na escrita de textos expositivos **antes** da oficina de escrita? *Assinala com um X.*

Muito mau	Mau	Razoável	Bom	Muito bom

10. Como avalias o teu desempenho na escrita de textos expositivos **depois** da oficina de escrita? *Assinala com um X.*

Muito mau	Mau	Razoável	Bom	Muito bom

11. Consideras que a oficina de escrita foi uma boa experiência? *Assinala com um X.*

- ☐ Sim
☐ Não

11.1 Porquê?

12. Consideras que a escrita faseada (planificação, textualização e revisão) te ajudou? *Assinala com um X.*

- ☐ Sim
☐ Não

12.1. Porquê?

13. Sentes-te capaz de escrever um texto expositivo?

- ☐ Sim
☐ Não

Muito obrigada pela tua colaboração!

Anexo 11: Resultados do primeiro questionário de Português

1. Sexo

Feminino	Masculino
12	17

2. Idade

16	15
6	23

3. Curso que frequenta

Ciências e Tecnologias	Ciências Socioeconómicas	Línguas e Humanidades	Artes Visuais
29	0	0	0

4. Língua(s) materna(s):

Português
29

5. Como avalia a importância das seguintes atividades na disciplina de Português?

	Nada importante	Pouco importante	Indiferente	Importante	Muito importante
Leitura	0	0	2	14	13
Escrita	0	0	2	17	10
Compreensão oral	0	0	2	20	7
Expressão oral	0	0	0	14	15

6. Como avalia o teu desempenho nas seguintes atividades na disciplina de Português?

	Muito mau	Mau	Razoável	Bom	Muito bom
Leitura	0	1	10	16	2
Escrita	0	2	16	11	0
Compreensão oral	0	1	13	15	0
Expressão oral	0	1	12	12	4

7. Na escrita de textos em Português a(s) tua(s) maior(es) facilidade(s) é/são:

Compreender a tarefa	Conhecer o tema	Ter ideias	Organizar ideias	Ter vocabulário	Escrever as ideias	Ligar frases
20	18	10	10	8	14	13
Organizar parágrafos	Vocabulário variado	Regras ortografia	Regras gramaticais	Tipologia textual	Limites extensão	Outro
19	7	14	10	25	19	0

8. Na escrita de textos em Português a(s) tua(s) maior(es) dificuldade(s) é/são:

Compreender a tarefa	Conhecer o tema	Ter ideias	Organizar ideias	Ter vocabulário	Escrever as ideias	Ligar frases
1	3	15	10	15	7	9
Organizar parágrafos	Vocabulário variado	Regras ortografia	Regras gramaticais	Tipologia textual	Limites extensão	Outro
3	16	6	5	1	8	0

9. Como avalias o teu desempenho na escrita de textos expositivos antes da oficina de escrita?

Muito mau	Mau	Razoável	Bom	Muito bom
0	2	17	10	0

10. Como avalias o teu desempenho na escrita de textos expositivos depois da oficina de escrita?

Muito mau	Mau	Razoável	Bom	Muito bom
0	0	7	21	1

11. Consideras que a oficina de escrita foi uma boa experiência?

Sim	Não
29	0

11.1. Porquê?

Domínio da tipologia textual	Aprendizagem de técnicas	Organização do texto	Apoio durante a atividade
8	6	7	5
“conseguimos perceber melhor o que o texto expositivo pedia”; “acabamos por ter noção do que é um bom texto”; “consegui perceber melhor as bases do texto expositivo”; “aprendi a estrutura de um texto expositivo”; “consegui perceber pormenores importantes do texto expositivo que antes não sabia”; “ajudou-nos a compreender melhor o tipo de texto”; “consegui aumentar a minha capacidade de escrita de textos expositivos”; “pudemos ter mais bases para fazer este tipo de texto e melhorar”.	“aprendeu-se muito com a vinda do professor Vilas-Boas”; “...aprendi dicas sobre a planificação de um texto que me ajudaram bastante”; “realçou partes importantes para a construção do texto”; “deu-nos a oportunidade de trabalhar com um professor diferente e ter novos conhecimentos e técnicas de modo a conseguirmos redigir mais facilmente um texto expositivo”; “experiências como estas acrescentam sempre mais informação, que é bastante útil no processo escolar”; “consegui aprender novas formas de escrita com a ajuda dos professores”.	“ajudou a melhorar a minha escrita e a conetar e organizar o texto”; “aprendemos a organizar melhor”; “ajudou-nos a organizar o texto”; “aprendemos a organizar as nossas ideias e a estruturar bem o texto”; “ajudou-me a estruturar melhor o texto”; “ajudou a saber como organizar ideias”; “ajudou na parte da organização das ideias”;	“tivemos a oportunidade de ter ajuda mais de perto e, assim, expressar melhor as nossas dificuldades”; “com a ajuda dos professores consegui ter noção das minhas dificuldades”; “deu-nos a oportunidade de escrever com a ajuda do professor, melhorando a nossa escrita e pudemos também esclarecer algumas dúvidas”; “pudemos esclarecer dúvidas e desenvolver a escrita”; “foi um professor experiente a ajudar”.
Correção de erros	Melhoria geral	Compreender a tarefa de escrita	Aquisição de vocabulário
3	4	1	1
“ajudou a melhorar a minha forma de planificação e escrita de um texto expositivo”; “ajudou a corrigir erros comuns neste tipo de texto”; “ajudou-me a entender e identificar os meus erros”.	“ajudou-me a melhorar”; “melhorar a minha escrita”; “ajudou a consolidar o que já tinha aprendido”; “permitiu-nos alargar os nossos conhecimentos”.	“ajudou-me a compreender melhor a tarefa de escrita”	“aprendemos... e a conhecer novo vocabulário”.

12. Consideras que a escrita faseada te ajudou?

Sim	Não*
28	1

12.1. Porquê?

Organização de ideias	Organização do texto	Importância da planificação	Erros
11 “ajudou-me a organizar as ideias...”; “ter as ideias organizadas ajuda a melhorar e organizar melhor o texto”; “permitiu-nos ser mais organizados”; “permitiu-me organizar melhor as ideias que é o que consta nas dificuldades”; “ajudou-me a conseguir organizar as ideias”; “consegui organizar o texto de forma mais rápida e fácil, conseguindo, no final, obter um resultado muito melhor do que se não tivesse feito todos estes passos”; “não confundi as ideias do que ia escrever ...”; já tinha uma maior organização e parte do texto feita, porque já estava planeado”; “ajuda a organizar as ideias, ajudou-me a perceber melhor o rumo e o sentido do meu texto”; “ajudou a organizar as ideias e , posteriormente, na escrita do texto”; “porque temos tudo organizado, apenas é preciso organizar o texto e ligar as ideias”.	7 “tive uma ideia clara de como estruturar bem o texto”; “assim consigo organizar melhor o meu texto...”; “assim consigo organizar melhor o meu texto”; “permitiu-me organizar e escrever melhor o texto”; “tornou a escrita do texto mais fácil, principalmente na sua organização”; “assim não me perdi na construção do texto e ficou melhor estruturado”; “ajudou bastante no desenvolvimento do texto ...”.	4 “Com esta oficina de escrita consegui perceber que a planificação é bastante importante para redigir o texto, quer seja expositivo ou de outra tipologia”; “quando me esquecia do que queria falar em determinada parte do texto, bastava olhar para a planificação e rapidamente sabia o que ia escrever e ao rever podia alterar algo que não estava tão bem”; “normalmente não planificava, porque não considerava importante”; “Consegui planear melhor o meu texto”.	3 “ajudou-me ... a identificar erros e coisas que não estavam bem”; “e corrigi alguns erros que desconhecia”; “assim consigo ... reduzir um bocado erros, por exemplo, ortográficos;”.
Facilidade em escrever	Vocabulário	Evitar repetições	Melhor texto
3 “consegui escrever com mais facilidade”; “facilita a escrita”; “conseguimos... aprender a rever melhor o texto e corrigir o que está mal”.	2 “ajudou-me ... e ter vocabulário para expressá-las”; “...conseguimos variar vocabulário ...”.	1 “consegui ir retirando palavras repetidas e manter o texto dentro do limite de palavras”	1 “melhorou o nosso texto”; “consegui melhorar o meu texto”
Ter ideias	Limite de palavras	*	
1 “ajudou-nos a ter ideias”	1 “ajudou ... a cumprir o número máximo de palavras”	“durante a escrita, olhei muito pouco para a planificação”	

13. Sentes-te capaz de escrever um texto expositivo?

Sim	Não
28	1

Anexo 12: Segundo questionário de Português



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE

ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE

Estagiária: Cláudia Eira

junho 2019



Questionário

Este questionário tem como objetivo a recolha de dados para a elaboração do Relatório Final de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Agradeço que respondas a este questionário com sinceridade, atenção e cuidado. Não há respostas certas ou erradas. Este questionário é anónimo, por isso, não menciones o teu nome em nenhuma circunstância.

Parte 1: Competência escrita no Português

1. Que importância atribuis, de uma maneira geral, às atividades de escrita na aula de Português?

Assinala com um X.

Nada importante	Pouco importante	Indiferente	Importante	Muito importante

1.1. Justifica a opção por ti assinalada.

2. Como avalias a importância dos seguintes processos na escrita de textos em português? Assinala com um X.

	Nada importante	Pouco importante	Indiferente	Importante	Muito importante
Planificação					
Textualização					
Revisão					

2.1. Justifica as opções por ti assinaladas.

Parte 2: Oficina de Escrita (14 e 16 de maio)

3. Na tua opinião, como correu a escrita do texto expositivo do dia 14 de maio? *Assinala com um X.*

Muito mal	Mal	Razoavelmente	Bem	Muito bem

3.1. Justifica a tua resposta.

4. Em que momentos na Oficina de Escrita solicitaste a ajuda da professora?

- ☐ Planificação.
☐ Textualização.
☐ Revisão.
☐ Em nenhum momento.

5. Que tipo de apoio solicitaste à professora?

- ☐ Ideias.
☐ Vocabulário.
☐ Marcadores discursivos e conetores.
☐ Organização do texto.
☐ Revisão ortográfica.
☐ Revisão gramatical.
☐ Não solicitei o apoio da professora.
☐ Outro(s): _____.

6. Sentes-te capaz de escrever um texto expositivo sem auxílio do professor?

- ☐ Sim
☐ Não

6.1. Justifica a tua resposta.

Muito obrigada pela tua colaboração!

Anexo 13: Resultados do segundo questionário de Português

1. Que importância atribuis, de uma maneira geral, às atividades de escrita na aula de Português?

Nada importante	Pouco importante	Indiferente	Importante	Muito importante
0	0	1	18	5

1.1. Justifica a opção por ti assinalada.

Melhorei a escrita	A escrita é importante para várias situações no futuro (exames, testes, dia-a-dia, emprego, apresentações orais)	Adquiri técnicas de escrita	O treino foi importante
12	7	4	4
Ganhei mais vocabulário	Ajudaram-me a expressar ideias	Permitiu-me ter auxílio do professor	Permitiu-me reconhecer e corrigir erros
3	2	1	1
Ajudou a organizar as ideias 1	“acho importante para o professor saber as capacidades de cada aluno, mas não acho importante para evoluir”	Ajudou a estruturar o texto	Permitiu-me variar a forma de escrita
1	1	1	1

2. Como avalias a importância dos seguintes processos na escrita de textos em português?

	Nada importante	Pouco importante	Indiferente	Importante	Muito importante
Planificação	0	1	3	14	6
Textualização	0	0	0	9	15
Revisão	0	0	0	16	8

2.1. Justifica as opções por ti assinaladas.

A revisão permite detetar erros	... melhorar o texto	... ver se o texto está bem estruturado	A planificação orienta a textualização	... organiza as ideias
6	4	1	3	2
... organiza o texto	... permite saber o que escrever	... é a base da escrita	A planificação não me guia na escrita	Não preciso da planificação, porque já a faço mentalmente
2	2	1	1	1
A planificação não é necessária	Não voltarei a planificar	A textualização permite desenvolver um bom texto	... expressar ideias	As 3 fases ajudam a melhorar o texto
1	1	2	1	2
... a organizar o texto	... a escrever um bom texto	... poupar tempo	... respeitar o limite de palavras sem perder a criatividade	
1	1	1	1	

3. Na tua opinião, como correu a escrita do texto expositivo do dia 14 de maio?

Muito mal	Mal	Razoavelmente	Bem	Muito bem
0	0	5	16	3

3.1. Justifica a tua resposta.

Fiz um bom texto (Bem)	A professora ajudou-me (Bem)	Podia ter feito melhor (Bem)	Correu melhor do que a OEP1 (Bem)	Compreendi bem o exercício (Bem)
5	4	3	2	1
Tive ideias (Bem)	Já tinha adquirido conhecimentos na outra oficina (Bem)	A oficina integrou a matéria de forma mais lúdica (Bem)	O tema foi difícil (Bem)	Foi difícil ter ideias (Raz.)
1	1	1	1	2
O tema era difícil (Raz.)	Foi difícil desenvolver os tópicos da planificação (Raz.)	Não consegui fazer tudo o que queria (Raz.)	Cometi vários erros (Raz.)	Tive dificuldades com vocabulário (Raz.)
1	1	1	1	1
“Escrevi um bom texto organizado” (Muito Bem)	“Sentia-me inspirado” (Muito Bem)			
1	1			

4. Em que momentos na Oficina de Escrita solicitaste a ajuda da professora?

Planificação	Textualização	Revisão	Em nenhum momento
12	15	14	0

4.1. Que tipo de apoio solicitaste à professora

Ideias	Vocabulário	Marcadores discursivos e conectores	Organização do texto
15	13	9	11
Revisão ortográfica	Revisão gramatical	Não solicitei o apoio da professora.	Outro (s)
6	4	0	0

5. Sentes-te capaz de escrever um texto expositivo sem auxílio do professor?

Sim	Não*
23	1

5.1. Justifica a tua resposta.

Sinto-me capaz	Adquiri conhecimentos	Ganhei prática	Sinto-me confiante	Estou bem preparado
6	5	4	3	3
Considero fácil	Ganhei vocabulário	É mais fácil escrever	Corrigi os erros que cometia	Já tenho sido autónomo
2	2	2	1	1
Consigo organizar o texto	Melhorei a capacidade de escrita	“ainda preciso de ajuda com ideias e com os erros ortográficos”		
1	1	1		

Anexo 14: Terceiro questionário de Português



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE

ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE

Estagiária: Cláudia Eira

junho 2019



REPÚBLICA PORTUGUESA

BRASIL



Twinning SCHOOL

BRASIL

Questionário

Este questionário tem como objetivo a recolha de dados para a elaboração do Relatório Final de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Este questionário é relativo à tarefa de escrita que realizaste hoje.

Agradeço que respondas a este questionário com sinceridade, atenção e cuidado. Não há respostas certas ou erradas. Este questionário é anónimo, por isso, não menciones o teu nome em nenhuma circunstância.

1. Completa a seguinte afirmação: “Na tarefa de escrita de hoje ...”. *Podes assinalar mais do que uma opção.*

- ☐ Planifiquei o meu texto.
- ☐ Reli o texto à medida que o ia escrevendo.
- ☐ Fiz operações de aperfeiçoamento do texto.
- ☐ Fiz contagens de palavras regularmente.
- ☐ Nenhuma das opções anteriores.
- ☐ Outro(s): _____.

2. Na atividade de escrita de hoje, quais foram as tuas facilidades (F) e dificuldades (D). *Assinala com um X*

F	D	
		Compreender o enunciado da tarefa de escrita.
		Conhecer o tema sobre o qual devias escrever.
		Ter ideias sobre o que escrever.
		Organizar as ideias antes de as escrever.
		Planificar o texto.
		Ter vocabulário para te expressares.
		Expressar por escrito as tuas ideias.
		Fazer ligações de sentido entre as frases.
		Organizar o texto em parágrafos.
		Usar vocabulário variado.
		Cumprir as regras de ortografia.
		Cumprir as regras gramaticais.
		Cumprir a tipologia textual pedida (texto expositivo)
		Cumprir os limites de extensão do texto.
		Rever e corrigir o texto.
		Outra(s): _____

3. Como avalias a importância dos seguintes processos na escrita de textos? *Assinala com um X.*

	Nada importante	Pouco importante	Indiferente	Importante	Muito importante
Planificação					
Textualização					
Revisão					

- 3.1. Justifica as opções por ti assinaladas.

4. Como foi para ti escrever sem o apoio do professor?

_____.

- 5.1. Justifica a tua resposta.

5. Comparativamente com a primeira Oficina de Escrita, consideras-te mais autónomo na escrita de textos em Português? *Assinala com um X.*

☐ Sim.

☐ Não.

- 6.1. Justifica a tua resposta.

6. Como avalias o teu desempenho na tarefa de escrita de hoje? *Assinala com um X.*

Muito mau	Mau	Razoável	Bom	Muito bom

Muito obrigada pela tua colaboração!

Anexo 15: Resultados do terceiro questionário de Português

1. Completa a seguinte afirmação: “Na tarefa de escrita de hoje ...”

Planifiquei o meu texto	Reli o texto à medida que o ia escrevendo.	Fiz operações de aperfeiçoamento do texto.
21	13	13
Fiz contagens de palavras regularmente.	Nenhuma das opções anteriores.	Outro(s).
4	1	0

2. Na atividade de escrita de hoje, quais foram as tuas facilidades (F) e dificuldades (D).

Compreender o enunciado da tarefa de escrita.		Conhecer o tema sobre o qual devias escrever.		Ter ideias sobre o que escrever.		Organizar as ideias antes de escrever.	
F	D	F	D	F	D	F	D
22	2	18	7	10	14	21	3
Planificar o texto.		Ter vocabulário para te expressares.		Expressar por escrito as tuas ideias.		Fazer ligações de sentido entre as frases.	
F	D	F	D	F	D	F	D
21	3	15	9	15	9	21	3
Organizar o texto em parágrafos.		Usar vocabulário variado.		Cumprir as regras de ortografia.		Cumprir as regras gramaticais.	
F	D	F	D	F	D	F	D
22	2	11	13	19	5	19	5
Cumprir a tipologia textual pedida		Cumprir os limites de extensão do texto.		Rever e corrigir o texto.		Outro(s)	
F	D	F	D	F	D	F	D
20	4	13	10	18	6	0	0

3. Como avalias a importância dos seguintes processos na escrita de textos?

	Nada importante	Pouco importante	Indiferente	Importante	Muito importante
Planificação	0	0	3	14	7
Textualização	0	0	0	20	14
Revisão	0	0	0	3	13

3.1. Justifica as opções por ti assinaladas.

A revisão permite melhorar o texto	A planificação permite organizar o texto	A planificação e a revisão são mais importantes, pois a textualização resulta delas		A textualização é mais importante, para o texto fazer sentido
5	5	1		1
As 3 fases ajudam a organizar as ideias (Imp.-Imp.-Imp.)	As 3 fases facilitam o nosso trabalho (Imp.-Imp.-Imp.)	As 3 fases ajudam a escrever um bom texto (M.I.-M.I.-M.I.)	As 3 fases ajudam a não cometer tantos erros (M.I.-M.I.-M.I.)	As 3 fases ajudam a organizar melhor o texto (M.I.-M.I.-M.I.)
1	1	2	1	1

4. Como foi para ti escrever sem o apoio do professor?

“difícil”	“um pouco difícil”	“nem fácil nem difícil”	“diferente”	“normal”	“relativamente fácil”	“fácil”	“bom”	“melhorou a autonomia”
3	3	1	1	1	3	10	1	1

4.1. *Justifica a tua resposta.*

“Estava preparado” (Fácil)	“O tema era mais simples” (Fácil)	“Tinha prática” (Fácil)	“Tinha capacidades” (Fácil)	“Consegui planificar, escrever e rever o texto” (Fácil)
3	2	1	1	1
“Consegui ser criativo” (Fácil)	“Consegui ser organizado” (Fácil)	“Faltou-me vocabulário” (relat. Fácil)	“Senti algum à vontade e algumas dificuldades” (relat. Fácil)	“foi mais fácil devido à prática” (relat. Fácil)
1	1	1	1	1
“foi difícil planificar e saber o que escrever” (um pouco difícil)	“tive dificuldade em encontrar palavras, para descrever as minhas ideias” (um pouco difícil)	“tive dúvidas” (um pouco difícil)	“foi difícil encontrar ideias” (difícil)	“apesar de algumas dificuldades, consegui fazer o texto” (nem fácil, nem difícil)
1	1	1	3	1
“tive de ser mais autónomo” (diferente)	“consegui fazer sozinho” (normal)	“não necessitei de ajuda” (bom)	“tive de pensar sozinho e escrever” (melhorou a autonomia)	
1	1	1	1	

5. *Comparativamente com a primeira Oficina de Escrita, consideras-te mais autónomo na escrita de textos em Português?*

Sim	Não
25	0

5.1. *Justifica a tua resposta.*

“Tenho mais prática”	“Ganhei vocabulário”	“Escrevo mais facilmente”	“Consegui escrever o texto”
4	3	2	2
“Sei as etapas a seguir, para fazer um texto expositivo”	“Estou mais preparado”	“Estou mais à vontade”	“Escrevo melhor”
2	1	1	1
“uso mais conectores”	“não é tão difícil como eu pensava”	“é mais fácil ter ideias e organizar o texto”	“organizo melhor o pensamento”
1		1	1
“ajudou-me a perceber o que melhorar”	“penso mais autonomamente”	“consigo planificar, escrever e rever o meu texto”	“a autonomia melhorou nas aulas e nos testes”
1	1	1	1

6. *Como avalias o teu desempenho na tarefa de escrita de hoje?*

Muito mau	Mau	Razoável	Bom	Muito bom
0	0	3	19	2

Anexo 16: Segundo questionário de Alemão



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE

ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE

Estagiária: Cláudia Eira

abril 2019



Questionário

Este questionário online tem como objetivo a recolha de dados para a elaboração do Relatório Final de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e refere-se à Oficina de Escrita realizada nos dias 15 e 21 de março.

Agradeço que respondas a este questionário com sinceridade, atenção e cuidado. Não há respostas certas ou erradas. Este questionário é anónimo, por isso, não menciones o teu nome em nenhuma circunstância.

1. Em que dias da Oficina de Escrita estiveste presente?

- ☐ 15 de março (planificação e escrita do texto).
- ☐ 21 de março (escrita e revisão do texto).
- ☐ 15 e 21 de março (planificação, escrita e revisão do texto).

2. Assinala o teu grau de concordância com cada uma das afirmações que se seguem.

	1 Discordo Totalmente	2	3	4	5 Concordo totalmente
1) Compreendi as diferentes tarefas da Oficina de Escrita (planificação, escrita e revisão).					
2) Conhecia o tema sobre o qual tinha de escrever.					
3) Consegui ter ideias para escrever.					
4) Fui capaz de organizar as minhas ideias antes de escrever.					

3. Consideras que o dicionário bilingue (Português-Alemão e Alemão-Português) te ajudou durante a Oficina de Escrita?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Não usei dicionário.

4. És capaz de usar o dicionário bilingue de forma eficiente? Justifica.

5. Consideras que a escrita faseada (planificação, escrita e revisão) te ajudou?

☐ Sim

☐ Não

6. Que vantagens e/ou desvantagens teve para ti a planificação do texto?

7. Consideras que a Oficina de Escrita foi útil? Justifica.

8. Tens alguma dificuldade na escrita que consideras que ainda não foi trabalhada? Deixa aqui as tuas sugestões.

Muito obrigada pela tua colaboração!

Anexo 17: Resultados do segundo questionário de Alemão

1. Em que dias da Oficina de Escrita estiveste presente?

15 de março (planificação e escrita do texto)	21 de março (escrita e revisão do texto)	15 e 21 de março (planificação, escrita e revisão do texto)
2	0	6

2. Assinala o teu grau de concordância com cada uma das afirmações que se seguem.

	1	2	3	4	5
1. Compreendi as diferentes tarefas da Oficina de Escrita (planificação, escrita e revisão).	0	0	1	3	4
2. Conhecia o tema sobre o qual tinha de escrever	0	0	2	2	4
3. Consegui ter ideias para escrever.	0	1	4	3	0
4. Fui capaz de organizar as minhas ideias antes de escrever.	0	0	3	4	1

3. Consideras que o dicionário bilingue (Português-Alemão e Alemão-Português) te ajudou durante a Oficina de Escrita?

Sim	Não	Não usei dicionário.
8	0	0

4. És capaz de usar o dicionário bilingue de forma eficiente? Justifica.

Sim	"Acho que sim"	Não
4	1	1
"Sim"; "Sim, pois se não soubesse alguma palavra em Alemão eu podia usá-lo para me ajudar."; "Sim, pois compreendo os significados das palavras e o sentido delas nas frases"; "Sim, procurar palavras que desconheço e ajuda me em termos das formas verbais que devo usar"		"Eficientemente não, pois ainda não me habituei a usá-lo."

5. Consideras que a escrita faseada (planificação, escrita e revisão) te ajudou?

Sim	Não
8	0

6. Que vantagens e/ou desvantagens teve para ti a planificação do texto?

Organizar ideias (vantagem)	Escrever um texto coerente (vantagem)	Ter ideias (vantagem)	Demora muito tempo (desvantagem)
4	1	1	2
"Ajudou-me a organizar as minhas ideias"; "Ajudou-me a organizar mais facilmente as ideias que tinha para o texto."; "Organizar ideias"; "Ajudou a ter uma ideia mais clara de como um texto deve ser estruturado e também ajuda na organização das ideias para o produto final."	"A planificação do texto foi bastante importante, ajudou-me a estruturar-lo de uma forma coerente, porém, as vezes eu acrescentava ideias ao texto que não estavam na minha planificação."	"Ajudou a ter mais ideias e organizar melhor o que vou escrever"	"Se a pessoa não estiver habituada a realizar uma oficina de escrita completa e bem estruturada para realizar um texto no teste então, acho que vai "roubar" grande parte do tempo."; "Perde se muito tempo"

7. Consideras que a Oficina de Escrita foi útil? Justifica.

Sim	"Acho que sim"
7	1
"Sim, porque no futuro poderei fazer o mesmo noutras situações."; "Sim, pois a oficina de escrita ajudou-me a detetar os meus erros, devido á correção da professora, ajudou me à melhor utilização do dicionário e na prática da minha escrita."; "Muito. Consegui organizar e já sei que fazer em casos de escrita"; "Sim. Com a oficina, aprendemos e utilizamos expressões novas que vão ser úteis noutros textos que faremos. Desta forma, penso que foi útil para nos ajudar na organização dos nossos textos e também a fixar palavras e expressões que normalmente não usávamos."; "Sim e no fim acabei por aprender palavras novas e novas formas de criar um texto"; "Dá uma preparação para a execução dos textos."; "Ajuda a clarificar e a ordenar as ideias para realizar um texto melhor."	

8. Tens alguma dificuldade na escrita que consideras que ainda não foi trabalhada? Deixa aqui as tuas sugestões.

Sim	Não	Não responde
1	2	5
"Na forma verbal"	"Não acho que exista um assunto em questão que não tenha sido trabalhado, apenas acho que temos que fazer mais oficinas como um treino."; "Tenho dificuldade, mas já foi trabalhada".	

Anexo 18: Terceiro questionário de Alemão



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE

ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE

Estagiária: Cláudia Eira

junho 2019



Questionário

Este questionário tem como objetivo a recolha de dados para a elaboração do Relatório Final de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Agradeço que respondas a este questionário com sinceridade, atenção e cuidado. Não há respostas certas ou erradas. Este questionário é anónimo, por isso, não menciones o teu nome em nenhuma circunstância.

Parte 1: Competência escrita na língua alemã

1. Que importância atribuis, de uma maneira geral, às atividades de escrita na aula de Alemão?

Assinala com um X.

Nada importante	Pouco importante	Indiferente	Importante	Muito importante

- 1.1. Justifica a opção por ti assinalada.

Parte 2: Atividades de escrita ao longo do ano

2. Na tua opinião, como correu a escrita dos seguintes textos em sala de aula? Assinala com um X.

	1 Muito mal	2 Mal	3 Razoavelmente	4 Bem	5 Muito bem
Texto de opinião (virtuelle Freunde) 22/02/2019					
Descrição de imagem (Comics: virtuelle Freunde) 15/03/2019					
Carta ou E-mail (Urlaub) 24/05/2019					

- 2.1. Justifica as opções por ti assinaladas.

3. Nas três atividades de escrita anteriormente mencionadas, quais foram as tuas facilidades

(F) e dificuldades (D). Assinala com um X

F	D
	Compreender o enunciado da tarefa de escrita em alemão.
	Conhecer o tema sobre o qual devias escrever.
	Ter ideias sobre o que escrever.
	Organizar as ideias antes de as escrever.
	Planificar o texto.
	Ter vocabulário para te expressares em alemão.
	Expressar por escrito as tuas ideias em alemão.
	Fazer ligações de sentido entre as frases em alemão.
	Organizar o texto em parágrafos.
	Usar vocabulário variado em alemão.
	Cumprir as regras de ortografia em alemão.
	Cumprir as regras gramaticais em alemão.
	Cumprir a tipologia textual pedida (texto argumentativo, texto expositivo, carta, etc.)
	Cumprir os limites de extensão do texto.
	Rever e corrigir o texto.
	Trabalhar com o dicionário bilingue.
	Outra(s):

4. Como avalias a importância dos seguintes processos na escrita de textos em Alemão?

Assinala com um X.

	Nada importante	Pouco importante	Indiferente	Importante	Muito importante
Planificação					
Textualização					
Revisão					

4.1. Justifica as opções por ti assinaladas.

5. Completa a afirmação: “Neste momento, sinto-me satisfeito com o meu desempenho em...”.

Pode assinalar mais do que uma opção.

- ☐ Usar o dicionário bilingue.
- ☐ Organizar o texto antes de o escrever.
- ☐ Usar conetores.
- ☐ Rever o texto e aperfeiçoá-lo.
- ☐ Fazer contagens de palavras regularmente durante a escrita.
- ☐ Escrever textos em alemão.
- ☐ Outro(s): _____

6. Sentes que ganhaste mais autonomia? *Assinala com um X.*

☐ Sim.

☐ Não.

6.1. Justifica a tua resposta.

7. Consideras que as três experiências explícitas de escrita em sala de aula de Alemão poderão contribuir para o teu sucesso nas produções escritas do exame final nacional de Alemão deste ano letivo? *Assinala com um X.*

☐ Sim

☐ Não

☐ Não se aplica.

7.1. Justifica a tua resposta.

8. Comparativamente com o início do ano letivo, sentes-te mais seguro na escrita de textos em Alemão? *Assinala com um X.*

☐ Sim

☐ Não

3.1. Justifica a tua resposta.

Muito obrigada pela tua colaboração!

Anexo 19: Resultados do terceiro questionário de Alemão

1. *Que importância atribuis, de uma maneira geral, às atividades de escrita na aula de Alemão?*

Nada importante	Pouco importante	Indiferente	Importante	Muito importante
0	0	0	4	7

1.1. *Justifica a opção por ti assinalada.*

As atividades de escrita ajudam a escrever frases completas	... aumentam o vocabulário	... ajudam a cumprir regras gramaticais	... ajudam a treinar para o exame	... ajudam a desenvolver as ideias
5	4	3	2	1
... ajudam-me a realizar outros trabalhos	... ajudam a detetar os erros	melhoraria na escrita	... permitem ser mais criativo	maior facilidade em usar o dicionário
1	1	1	1	1

2. *Na tua opinião, como correu a escrita dos seguintes textos em sala de aula??*

	Muito mal	Mal	Razoavelmente	Bem	Muito bem
Texto de opinião 22/02/2019	1	0	6	4	0
Descrição de imagem 15/03/2019	0	0	4	7	0
Carta ou E-mail 24/05/2019	0	0	1	5	5

2.1. *Justifica as opções por ti assinaladas.*

“no 1º texto foi mais difícil ter ideias”	ajuda da professora	“o tema da 3ª tarefa era mais fácil”	“foi difícil ter ideias”	“a tipologia do 1º texto era mais difícil”	“ainda tenho dificuldades”
3	2 (bom- bom- bom)	2	1 (bom- bom- bom)	1	1 (Raz- Raz- Raz.)
“cumpri o limite de palavras”	“diminuí o número de erros”	“tinha estudado antes”	“coloquei dúvidas”	“usei melhor o dicionário”	“os últimos textos foram planificados”
1	1	1	1	1	1

3. *Nas três atividades de escrita anteriormente mencionadas, quais foram as tuas facilidades (F) e dificuldades (D)*

Compreender o enunciado da tarefa.		Conhecer o tema sobre o qual devias escrever.		Ter ideias sobre o que escrever.		Organizar as ideias antes de as escrever.		Planificar o texto.	
F	D	F	D	F	D	F	D	F	D
11	0	10	0	4	7	6	5	8	3
Ter vocabulário para te expressares.		Expressar por escrito as tuas ideias.		Fazer ligações de sentido entre as frases.		Organizar o texto em parágrafos.		Usar vocabulário variado.	
F	D	F	D	F	D	F	D	F	D
2	9	5	6	3	8	8	0	1	9

Cumprir as regras de ortografia.		Cumprir as regras gramaticais.		Cumprir a tipologia textual.		Cumprir os limites de extensão.		Rever e corrigir o texto.	
F	D	F	D	F	D	F	D	F	D
10	0	5	6	11	0	11	0	10	1
Trabalhar com o dicionário bilingue.		Outro(s)							
F	D	F	D						
10	1	0	0						

4. Como avalia a importância dos seguintes processos na escrita de textos em Alemão?

	Nada importante	Pouco importante	Indiferente	Importante	Muito importante
Planificação	0	0	1	3	7
Textualização	0	0	0	4	7
Revisão	0	0	0	3	8

4.1. Justifica as opções por ti assinaladas.

“ajuda a certificar que não falta nada e que escrevemos tudo de forma correta” (MI-MI-MI)	“as três etapas são muito importantes para ter um bom texto” (MI-MI-MI)	“só conseguimos um bom texto se pensarmos em todos estes aspetos” (MI-MI-MI)	“São etapas que se devem realizar de modo a termos um texto bem estruturado e feito” (MI-MI-MI)	“é muito importante ter a planificação para ter ideias e ter passos a seguir”
“são todas de grande importância, pois permitem a realização de um texto bem estruturado”	“com a planificação já se torna fácil a textualização. A revisão é sempre muito importante, pois podemos corrigir os erros e até melhorar os textos”	“a revisão é a fase mais importante, pois é no fim que vamos ter a perceção de que está tudo certo ou não e alterar o mínimo possível”	“acho a planificação apenas importante, pois conseguimos ainda escrever um texto sem ela, porém é importante para o texto ter coerência. A revisão é muito importante para detetar quaisquer erros existentes”	“a planificação é a base do texto, por isso acho-a mais importante. Mas há sempre erros, logo a revisão é também uma parte muito importante”

5. Completa a afirmação: “Neste momento, sinto-me satisfeito com o meu desempenho em...”?

Usar o dicionário bilingue.	Organizar o texto antes de o escrever.	Usar conetores.	Rever o texto e aperfeiçoá-lo.	Fazer contagens de palavras regularmente.	Escrever textos em alemão.	Outro(s)
11	7	3	3	11	4	1 “Ter ideias”

6. Sentes que ganhaste mais autonomia?

Sim	Não
11	0

6.1. Justifica a tua resposta.

Maior autonomia devido à prática.	Aprendizagem de estratégias de escrita-	Melhor organização do texto.	Melhor organização de ideias.
2	2	1	1
Maior confiança.	Maior criatividade	Correção do professor ajuda a perceber os erros e evitar repeti-los.	Possibilidade de usar o dicionário como ajuda
1	1	1	1

7. Consideras que as três experiências explícitas de escrita em sala de aula de Alemão poderão contribuir para o teu sucesso nas produções escritas do exame final nacional de Alemão deste ano letivo?

Sim	Não	Não se aplica
11	0	0

7.1. Justifica a tua resposta.

Maior experiência	Maior confiança	Melhoria na escrita	Perceção dos erros cometidos anteriormente evitará repeti-los
2	1	2	1
Aprendizagem do processo de escrita	Aprendizagem gramatical	Importância da tarefa de escrita no exame pela pontuação elevada	Possibilidade de o exame pedir um texto semelhante aos que fizeram
1	1	1	1
Maior facilidade em usar o dicionário	Maior facilidade em planificar o texto	Possibilidade de no exame saírem os mesmos temas	
1	1	1	

8. Comparativamente com o início do ano letivo, sentes-te mais seguro na escrita de textos em Alemão?

Sim	Não
11	0

8.1. Justifica a tua resposta.

Ganhou mais experiência	Mais seguro a nível gramatical	É capaz de usar o dicionário	Sente-se mais seguro	Aprendeu vocabulário
4	4	3	2	2
Consegue corrigir o seu texto	Consegue ter mais ideias	Melhor organização de ideias	Melhor organização do texto	Consegue planificar o texto
1	1	1	1	1

Anexo 20: Esquema do quadro nas oficinas de escrita

Oficina de escrita		
Planificação	Textualização	Revisão
tópicos	frases	- acrescentar
		- retirar
		- substituir
		- deslocar

Anexo 21: OEP1 – ficha de autoavaliação



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE

ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE

Português

10ºA



REPÚBLICA PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

Desenvolvimento e Inovação

Programa Nacional de Apoio à

Investigação Científica



eTwinning

SCHOOL

Programa Nacional de Apoio à

Investigação Científica

Programa Nacional de Apoio à

Investigação Científica

OFICINA DE ESCRITA – 10º ANO - A

GRELHA DE AUTOAVALIAÇÃO

S – SIM / N – NÃO / T – TALVEZ

No sentido de saberes em que aspetos a tua professora te vai avaliar e ainda no sentido de avaliares as tuas competências de escrita e o teu trabalho, preencherás no final da oficina a grelha que se segue; mas vais ter conhecimento dela desde o início do trabalho para saberes precisamente o que se espera que sejas capaz de fazer.

	S	N	T
1. Elaborei a planificação do texto recorrendo somente a tópicos para posterior desenvolvimento no texto?			
2. Segui com atenção a planificação enquanto escrevia o texto?			
3. A planificação ajudou-me a escrever o texto?			
4. Tive cuidado na correta divisão do texto nas três partes ou secções habituais? (I, D, C).			
5. Dividi o Desenvolvimento em vários parágrafos independentes, cada um relativo a um tópico?			
6. Apresentei objetivamente factos procurando evitar a expressão de opiniões pessoais sempre que possível?			
7. Usei conetores e marcadores textuais adequados à construção da coesão do texto?			
8. Li e reli o que ia escrevendo no sentido de efetuar operações de aperfeiçoamento? (Acréscitar, retirar, substituir e deslocar).			
9. Fiz contagens de palavras para respeitar os limites indicados?			
10. Senti-me apoiado pelo professor durante o trabalho?			

Anexo 22: OEP1 – enunciado

OFICINA DE ESCRITA – 10º ANO - A

Proposta de escrita presente no manual adotado na Escola Secundária de Ermesinde, *Entre Palavras 10*, página 154, no âmbito da lecionação da Farsa de Inês Pereira de Gil Vicente.

Tempo: 3 aulas de 50 minutos: 50 + 50 m (26 de fevereiro de 2019) e 50 m (28 de fevereiro de 2019).

Exposição sobre um tema

O casamento é uma relação que pode passar por situações menos agradáveis ou mesmo problemáticas para ambos os cônjuges.

Escreve um texto de natureza expositiva no qual apresentes alguns motivos geralmente aceites como podendo perturbar a relação ou contribuir mesmo para o seu fim.

O teu texto deve ter entre 200 e 300 palavras e deve estar dividido nas três secções habituais:

- define com clareza, na **introdução**, o tema do texto;
- apresenta no **desenvolvimento** informação pertinente de carácter o mais objetivo possível;
- termina com uma **conclusão** adequada – pode ter a forma de uma *síntese do exposto*.

Anexo 23: OEP1 – enunciado de planificação



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE

ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE

Português

10ºA



EDUCAÇÃO



SCHOOL



OFICINA DE ESCRITA – 10º ANO - A PLANIFICAÇÃO

Nome: _____ N. ---

PLANIFICAÇÃO – Realizada coletivamente com base na participação dos alunos; registo no quadro das sugestões dos alunos / dos tópicos para desenvolvimento. Tempo: 30 m.

Não escrevas frases nesta fase do trabalho. Regista simplesmente os **tópicos** que vais desenvolver no teu texto.

INTRODUÇÃO 1 Parágrafo Escolhe uma das duas apresentadas ou escreve outra de dimensão idêntica.	VERIFICA A FOLHA ONDE ESCREVERÁS O TEXTO						
DESENVOLVIMENTO Vários parágrafos Desenvolver no texto pelo menos <u>três</u> dos tópicos. Se necessário, poderás desenvolver mais um ou dois. Coesão textual: conetores e marcadores adequados à correta progressão do texto	<table border="1"> <tr><td>1º tópico a desenvolver</td></tr> <tr><td>2º tópico a desenvolver</td></tr> <tr><td>3º tópico a desenvolver</td></tr> <tr><td>4º tópico a desenvolver</td></tr> <tr><td>5º tópico a desenvolver</td></tr> <tr><td>6º tópico a desenvolver</td></tr> </table> por um lado, por outro, em primeiro lugar, em segundo lugar..., além disso, portanto, por isso, deste modo, como vimos atrás...	1º tópico a desenvolver	2º tópico a desenvolver	3º tópico a desenvolver	4º tópico a desenvolver	5º tópico a desenvolver	6º tópico a desenvolver
1º tópico a desenvolver							
2º tópico a desenvolver							
3º tópico a desenvolver							
4º tópico a desenvolver							
5º tópico a desenvolver							
6º tópico a desenvolver							
CONCLUSÃO 1 parágrafo							

Anexo 24: OEP1 – enunciado de textualização e revisão

1

OFICINA DE ESCRITA: 10º ano - A

Nome: ----- N. ---

TEXTUALIZAÇÃO / REVISÃO – APERFEIÇOAMENTO

Tempo: 120 m

REVER / APERFEIÇOAR O TEXTO - Acrescentando - Retirando - Substituindo - Deslocando
--

INTRODUÇÃO

Primeira proposta:

O casamento nas nossas sociedades apresenta características muito diferentes do do passado. Diz-se até que está em crise... Não parece fácil a vida do casal e para isso podem contribuir, objetivamente, vários fatores.

Segunda proposta:

Fala-se hoje muito da crise do casamento. Ela existe sem dúvida, as estatísticas comprovam-no... Essa crise pode explicar-se de muitos modos, mas há alguns motivos que a podem justificar – objetivamente.

Alternativa pessoal:

DESENVOLVIMENTO

--	--

--	--

CONCLUSÃO	

Anexo 25: Atividade de escrita coletiva – imagem



Retirado de: <https://fritsahlefeldt.files.wordpress.com/2019/08/078a4-social-media-addict.jpg?w=600>

Anexo 26: Atividade de escrita coletiva – *Redemittel*



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE

ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE

Deutsch

Schuljahr 2018/19

11.Klasse (G/H)



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO



TWining
SCHOOL



ESCOLA SECUNDÁRIA
DE ERMESINDE

Bildbeschreibung

1. Was sieht man auf dem Bild/Cartoon?

Auf dem Bild/Cartoon { sehen wir...
gibt es....

Das Bild/ Cartoon { zeigt...
illustriert...
gibt uns Informationen über...

2. Wie ist das Bild aufgebaut?

Im Zentrum
rechts/ links
Auf der rechten/linken Seite { gibt es ...
sieht man ...
erkennt man ...

Die Personen sind { ins Café
neben der Straße
im Park

Die Personen sprechen (miteinander) über...

Auf dem Bild gibt es { eine Überschrift, die sagt: „...“.
einen Text, der sagt: „...“

3. Eigene Meinung sagen:

Ich { denke, (dass)...
glaube, (dass)....
finde, dass...
finde es interessant, dass...
bin der Meinung, dass...

Anexo 27: OEA1 – ficha de autoavaliação

Oficina De Escrita

Grelha de autoavaliação

No sentido de saberes em que aspetos serás avaliado e ainda no sentido de avaliares as tuas competências de escrita e o teu trabalho, preencherás, no final da oficina, a grelha que se segue. Vais ter conhecimento dela desde o início do trabalho, para saberes precisamente o que se espera que sejas capaz de fazer.

Deves colocar um X numa opção para cada pergunta.

	Sim	Não	Talvez
1. Elaborei a planificação do texto recorrendo somente a tópicos para posterior desenvolvimento no texto?			
2. Segui com atenção a planificação enquanto escrevia o texto?			
3. A planificação ajudou-me a escrever o texto?			
4. Tive cuidado na correta divisão do texto nas três partes ou secções habituais? (Introdução, Desenvolvimento, Conclusão).			
5. Descrevi a imagem de forma pormenorizada?			
6. Fui capaz de expressar um comentário crítico acerca do cartoon?			
7. Usei conetores e marcadores textuais adequados à construção da coesão do texto?			
8. Li e reli o que ia escrevendo no sentido de efetuar operações de aperfeiçoamento? (Acrescentar, retirar, substituir e deslocar)			
9. Fiz contagens de palavras para respeitar os limites indicados?			
10. Senti-me apoiado pela professora durante o trabalho?			

Anexo 28: OEA1 – imagens



Retirado de: https://www.toonpool.com/user/21121/files/taekwondo_vs_facebook_1583405.jpg



Retirado de: <http://www.blog.susannekleiber.de/wp-content/uploads/2011/10/facebook.jpg>



Man muss im Leben Prioritäten setzen.

Retirado de: https://farm5.static.flickr.com/4847/46438322931_680644f4e3_b.jpg



Retirado de: <https://www.musenblaetter.de/artikel.php?aid=18519>



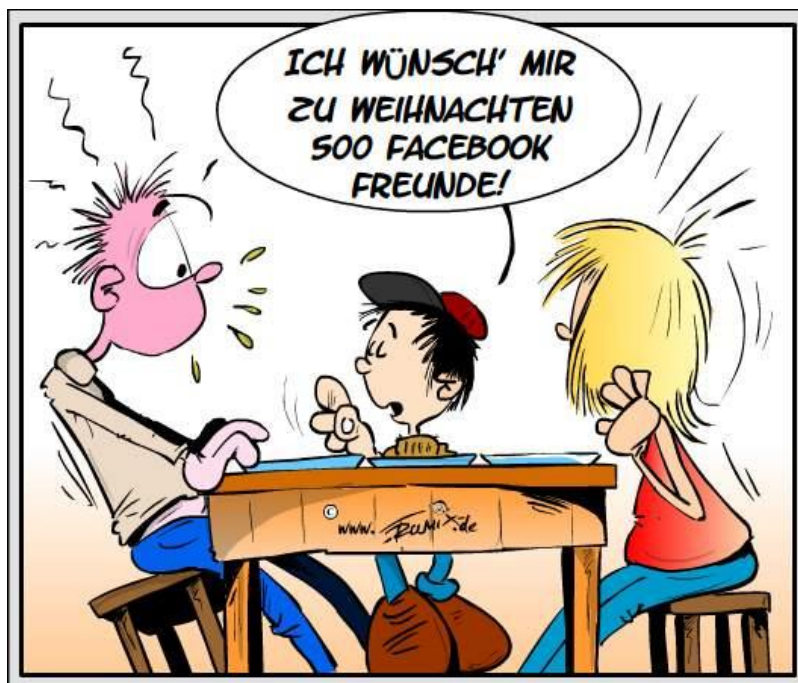
Retirado de: <https://twitter.com/lassescomics/status/965885741388779520>



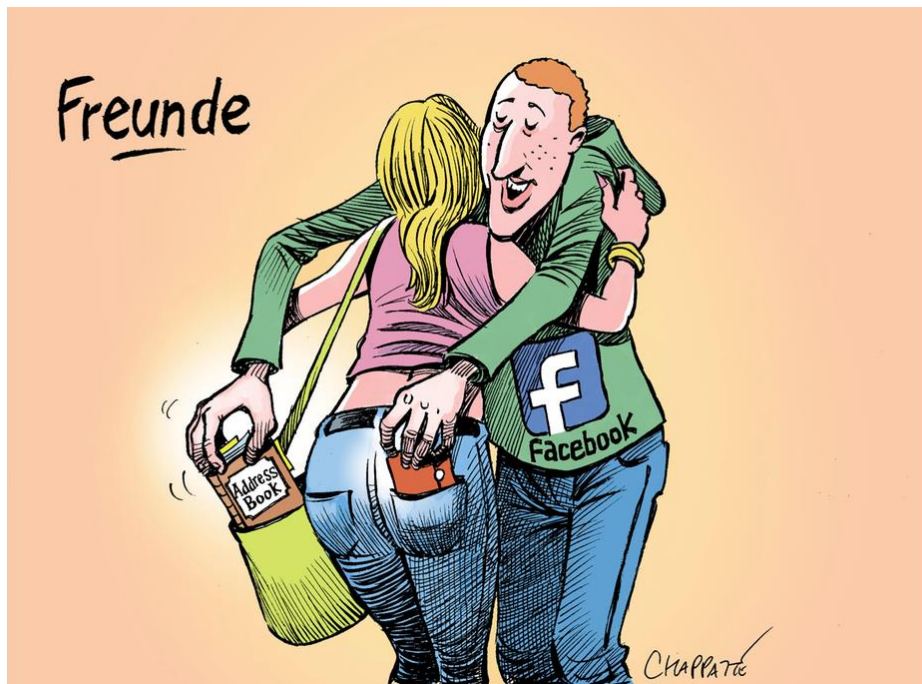
Retirado de: <https://twitter.com/lassescomics/status/965184280547688448?lang=bg>



Retirado de: https://de.toonpool.com/user/103514/files/himmelspforte_auf_facebook_2560195.jpg



Retirado de: <http://www.toonsup.de/cartoons/weihnachten/weihnachtsgeschenk+1>



Retirado de: https://www.swissinfo.ch/eng/a-laughing-matter_2018-as-seen-by-swiss-cartoonists/44634860



Retirado de: <http://www.oli-hilbring.de/blog/2012/03/28/was-machst-du-gerade/>

LÄCHELN

MARK LYNCH



Retirado de: <http://cartoons-a-plenty.com/comic-strips/german-deutsch-cartoons/>



Retirado de: https://www.pinterest.pt/imke_dierks/witziges/

Anexo 29: OEA1 – enunciado de planificação

Oficina De Escrita

Planificação

Nome: ----- N. ---

Não escrevas frases nesta fase do trabalho. Regista simplesmente os **tópicos** que vais desenvolver no teu texto.

INTRODUÇÃO 1 Parágrafo <i>(Descrever a imagem de forma geral.)</i>	<i>Was sieht man auf dem Bild/Cartoon?</i>
DESENVOLVIMENTO <i>(Descrever a imagem de forma detalhada.)</i> Coesão textual: conectores adequados à correta progressão do texto	<i>Wie ist das Bild aufgebaut?</i> <i>Im Zentrum:</i> <i>Links:</i> <i>Rechts:</i> <i>Im Vordergrund:</i> <i>Im Hintergrund:</i> <i>Wo sind die Personen?</i> <i>Was machen die Personen?</i> <i>Andere Informationen: eine Überschrift? Ein Text?</i> <i>weil, denn (causal*); deshalb (conclusiva*); aber (adversativa*); obwohl, trotzdem (concessiva*); und (copulativa*); oder (disjuntiva*).</i> <i>*correspondência com a gramática portuguesa</i>
CONCLUSÃO 1 parágrafo <i>(Expressar uma opinião sobre o cartoon/o tema do cartoon.)</i>	<i>Was ist Ihre Meinung zu dem Thema?</i>

Anexo 30: OEA1 – enunciado de textualização e revisão

Oficina De Escrita

Textualização e Revisão

Nome: _____ N. _____

	REVER / APERFEIÇOAR O TEXTO - Acrescentando - Retirando - Substituindo - Deslocando
INTRODUÇÃO Primeira proposta: Auf dem Bild/Cartoon sehen wir Segunda proposta: Das Bild zeigt uns ... Alternativa pessoal: DESENVOLVIMENTO	

Freitag, den 15. März 2019

Cláudia Eira©

CONCLUSÃO	
-----------	--

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE
 ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE
 Deutsch Schuljahr 2018/19 11. Klasse (G/H)

Texto definitivo

Nome: _____ N. _____

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Anexo 32: OEP2 – enunciado

OFICINA DE ESCRITA II – 10º ANO - A

Proposta de escrita adaptada a partir da atividade da página 205 do manual *Entre Palavras* 10, no âmbito da lecionação da lírica de Luís de Camões.

Tempo: 1 aula de 100 minutos (14 de maio)

Exposição sobre um tema

Num dos seus sonetos mais célebres, Camões questiona a contrariedade do amor ("Mas como causar pode seu favor/Nos corações humanos amizade,/Se tão contrário a si é o mesmo Amor?").

Escreve um texto de natureza expositiva no qual no qual exponhas as tuas ideias sobre o amor, procurando apresentar uma resposta à pergunta feita por Camões: se o amor causa tantos problemas às pessoas, porque é que se apaixonam?

O teu texto deve ter entre 200 e 300 palavras e deve estar dividido nas três secções habituais:

- define com clareza, na introdução, o tema do texto;
- apresenta no desenvolvimento informação pertinente de carácter o mais objetivo possível;
- termina com uma conclusão adequada – pode ter a forma de uma síntese do exposto.

Anexo 33: OEP2 – enunciado de planificação

OFICINA DE ESCRITA II – 10º ANO - A PLANIFICAÇÃO

Nome: ----- Nº ---

Não escrevas frases nesta fase do trabalho. Regista simplesmente os **tópicos** que vais desenvolver no teu texto.

INTRODUÇÃO 1 Parágrafo						
DESENVOLVIMENTO Vários parágrafos Desenvolver no texto pelo menos três dos tópicos. Se necessário, poderás desenvolver mais um ou dois. Coesão textual: conectores e marcadores adequados à correta progressão do texto	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="507 853 1313 983">1º tópico a desenvolver</td> </tr> <tr> <td data-bbox="507 983 1313 1113">2º tópico a desenvolver</td> </tr> <tr> <td data-bbox="507 1113 1313 1243">3º tópico a desenvolver</td> </tr> <tr> <td data-bbox="507 1243 1313 1373">4º tópico a desenvolver</td> </tr> <tr> <td data-bbox="507 1373 1313 1503">5º tópico a desenvolver</td> </tr> </table> por um lado, por outro, em primeiro lugar, em segundo lugar..., além disso, portanto, por isso, deste modo, como vimos atrás...	1º tópico a desenvolver	2º tópico a desenvolver	3º tópico a desenvolver	4º tópico a desenvolver	5º tópico a desenvolver
1º tópico a desenvolver						
2º tópico a desenvolver						
3º tópico a desenvolver						
4º tópico a desenvolver						
5º tópico a desenvolver						
CONCLUSÃO 1 parágrafo						

Anexo 34: OEP2 – enunciado de textualização e revisão

OFICINA DE ESCRITA II : 10º ano - A

Nome: N. ---

TEXTUALIZAÇÃO / REVISÃO – APERFEIÇOAMENTO

	REVER / APERFEIÇOAR O TEXTO - Acrescentando - Retirando - Substituindo - Deslocando
INTRODUÇÃO	
DESENVOLVIMENTO	

--	--

--	--

CONCLUSÃO	

Anexo 35: Tarefa de escrita final de Português – enunciado

Exposição sobre um tema

1. Lê o excerto que se segue.

“É próprio da condição humana a precariedade da vida, porém a ambição do homem leva-o a subestimar as adversidades que se lhe apresentam, julgando-se invencível e eterno.

Tanto na história passada como na história presente, esta atitude do homem mantém-se como uma característica imutável no seu comportamento.”

Auxília Ramos e Zaida Braga, Lições d’Os Lusíadas, V. N. de Famalicão, Editora Centro Atlântico, 2011, p.35

2. Escreve um texto de natureza expositiva no qual apresentes pelo menos três exemplos de situações que comprovem a última afirmação do excerto: é próprio da humanidade desafiar os seus limites sem receio das consequências. Um dos exemplos deve ser da “história passada” e dois da “história presente” - séculos XX e XXI.

O teu texto deve estruturar-se nas três secções habituais e deve ter entre 200 e 300 palavras.

Anexo 36: Tarefa de escrita final de Português – enunciado versão final do texto



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE

ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE

Português

10ºA



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

eTwinning
SCHOOL

Exposição sobre um tema

1. Escreve nesta folha a versão final do teu texto.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Anexo 37: Ficha de trabalho com o dicionário bilingue

Name: _____

Nummer: _____

Arbeit mit dem Wörterbuch

1. Por que ordem surgem as seguintes palavras no dicionário?

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10



2. Consulta as primeiras páginas do dicionário bilingue. Por que ordem surgem as seguintes informações nos verbetes do dicionário?

- Forma plural
- Género da palavra
- Palavra
- Diferentes traduções da palavra
- Categoria gramatical

Ordem: ____ , ____ , ____ , ____ , ____ .

3. No dicionário alemão-português, a palavra **Mauer** tem o seguinte verbete:

Mauer, n.f. (-n) muro, m., parede, f.; muralha f.

Partindo deste verbete, recolhe as seguintes informações sobre a palavra Mauer:

- Género: _____
- Forma plural: _____
- Traduções: _____

4. Procura o artigo dos substantivos:

- Lupe
- Schicksal
- Vorhang
- Wiederholung

5. Procura os antónimos das seguintes palavras:

- erfreulich _____
- Anfang _____
- sympathisch _____
- Einfuhr _____
- warm _____
- voll _____
- Leben _____
- lachen _____
- Monarchie _____
- füllen _____

6. Com a ajuda do dicionário completa as tabelas A e B com as informações solicitadas.

A

	Género	Plural	Tradução
Haus			
Fisch			
Kirche			
Wort			
Mut			

B

	Tradução	Género da tradução	Plural da tradução
Neve			
Maçã			
Xilofone			
Montanha			
Boneca			

7. Regista as diferentes traduções possíveis para as palavras

- Bank
- Gericht

8. Regista as diferentes traduções possíveis para as palavras:

- passeio
- pasta

9. Procura no dicionário os verbos *essen, kämmen, bauen, regen, geben, bewerben*, e *schwimmen* e distribui-os pelas categorias:

- Verbos intransitivos: _____
- Verbos transitivos: _____
- Verbos reflexivos: _____

10. Procura no dicionário os verbos *achten, lesen, interessieren, lügen, entscheiden* e *erinnern*.

10.1. Quais dos verbos exigem sempre preposição? Regista-os com a respetiva preposição.

11. Assina com um x a classe gramatical das palavras que se seguem:

	Adjetivo	Advérbio
teuer		
hier		
blindlings		
bleich		
angeblich		
gelb		
immer		

12. Procura no dicionário 3 verbos com cada um dos prefixos a seguir apresentados.

- auf _____
- ein _____
- hinter _____
- unter _____

Anexo 38: Textos analisados na 1.^a aula da 3.^a regência de Alemão



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE

ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE

Deutsch

Schuljahr 2018/19

11. Klasse (G/H)



Name: _____

Nummer: _____

1. Lesen Sie die Texte sorgfältig durch.

„Ich bin am liebsten in der Natur. Dort finde ich Ruhe und kann mich erholen. Für längere Reisen nehme ich gerne mein Zelt und meinen Schlafsack mit. Ich lebe gern in der Natur und schlafe in meinem Zelt. Die ersten Sonnenstrahlen und die Vogelgezwitscher wecken mich. Die Natur ist der schönste Wecker der Welt! „ _____

„Was der normale Mensch Sport nennt, ist für mich Entspannung. Fahrrad fahren, joggen, Tennis spielen, surfen, ganz egal...Ich möchte immer aktiv sein, aber nie allein. Meine Freunde kommen immer mit mir.

Wenn ich jeden Tag im Urlaub an einem Triathlon teilnehmen könnte, wäre das der perfekte Urlaub für mich. Mein Hotel muss mir eine gesunde Ernährung bieten können.“ _____

„Der perfekte Urlaub für mich ist auf dem Bauernhof mit meiner Familie, umgeben von einer idyllischen Landschaft. Ich brauche keinen Großstadt-Trubel, schicke Hotels oder pausenlos Aktion. Vom Krähen des Hahnes geweckt zu werden, einen Kaffee zu trinken und danach mit der Familie die Tiere zu beobachten ist für mich das höchste. Manchmal wandere ich auch gerne in den Wäldern oder mache ich ein Picknick am See.“ _____

2. Welches Angebot passt am besten zu jeder Person?

¹ Hotel do Mar- Sesimbra

Das Hotel bietet seinen Gästen ein Restaurant mit veganer Küche, Schwimmbäder, Golfplätze, Fitnessräume und Wassersportmöglichkeiten am Strand.

² Farm-Safari

Urlaub für die ganze Familie. Großer Bauernhof mit Kühen, Schweinen, Hähnen und Katzen: Ein Paradies für Kinder und ihre Eltern!

³ Ferienwohnungen-

Natur und Erholung pur!

Paddeln Sie in unseren Leihbooten von See zu See, beobachten Sie seltene Vögel und entspannen Sie sich!

⁴ Camping „Stern“

Wunderschöner Campingplatz in ruhiger Umgebung. Nur fünf Minuten zum Strand, idealer Badestrand für Kinder.

⁵ Ferien auf dem Bauernhof

Möchten Sie das Bauernleben erfahren? Verpassen Sie diese Gelegenheit nicht. Nur für Erwachsene.

⁶ Pension „Sonntag“

Kleine Pension mit schönem Blick auf die historische Innenstadt. Übernachtung mit Frühstück.

Johannes: __; Agnes: __; Heidi: __.

Dienstag, den 21. Mai 2019

Cláudia Eira©

1

Anexo 39: Textos analisados na 2.^a aula da 3.^a regência de Alemão



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE

ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE

Deutsch

Schuljahr 2018/19

11. Klasse (G/H)



Name: _____

Nummer: _____

1. Lesen Sie den Text sorgfältig durch.

Neue Umfrage: Das sind die beliebtesten Reiseziele der Deutschen

Das sind die beliebtesten Urlaubsziele der Deutschen im eigenen Land:

1 Mecklenburg-Vorpommern

Mecklenburg-Vorpommern hat es im Jahr 2018 geschafft und setzte sich an die Spitze¹ der beliebtesten Reiseorte innerhalb Deutschlands. Gerade wegen des heißen Sommers führen die Urlauber besonders gerne an die schöne Ostseeküste oder in die weitläufigen² Seengebiete³.



Das Schweriner Schloss zieht viele Besucher aus ganz Deutschland an.

2 Bayern

Das bisherige⁴ Lieblingsziel der Deutschen schaffte es im vergangenen Jahr nur auf den zweiten Platz. Eines der beliebtesten Ziele in Bayern ist das Allgäu – das hier befindliche Märchenschloss Neuschwanstein wird von Touristen aus aller Welt besucht.



Das märchenhafte Schloss Neuschwanstein im Allgäu.

3 Niedersachsen

Auf Platz drei liegt, mit deutlichem Abstand⁵ zu Platz zwei, Niedersachsen. Auch hier suchten viele Deutsche 2018 Erholung und Ruhe. Nach wie vor besonders beliebt bei Besuchern: Die Lüneburger Heide.



Die Lüneburger Heide ist für viele Urlauber ein Ort der Erholung und Ruhe.

4 Schleswig-Holstein

Auch Schleswig-Holstein musste im vergangenen Jahr Verluste⁶ in Kauf nehmen und steht auf Platz vier im Ranking. Rund 240 Museen in Schleswig-Holstein erzählen Geschichten über Land, Leute und Meer.



Im Inneren des berühmten Baudenkmals geht es im „Museum Holtenauer Tor“ um Hanse, Handel, Macht und Reichtum.

5 Baden-Württemberg

Den fünften Platz sicherte sich⁷ schließlich Baden-Württemberg. Bayerns Nachbarland konnte seine Gästezahl erstmals seit Jahren wieder steigern und gerade im Schwarzwald neue Besucherrekorde verzeichnen.



Der Bodensee verzaubert⁸ nicht nur bei Sonnenuntergang.

¹ „Neue Umfrage Das sind die beliebtesten Reiseziele der Deutschen“ (2019). *Berliner Zeitung*. Retrieved from: <https://www.berliner-zeitung.de/ratgeber/reise/neue-umfrage-das-sind-die-beliebtesten-reiseziele-der-deutschen-32002118> (bearbeitet)

1. Spitze n.f. (-n) cimo, frente.

2. weitläufig adj extenso, vasto.

3. Seengebiet n.n. (-e) zona marítima.

4. bisherig adj. até agora.

5. Abstand n.m. (-stände) distância.

6. Verlust n.m. (-e) perda, baixa.

7. sich sichern, v. assegurar, garantir.

8. verzaubern v. encantar, enfeitiçar

Mittwoch, den 22. Mai 2019

Cláudia Eira©

1

2. Welches Urlaubziel des Textes passt am besten zu jeder Person?

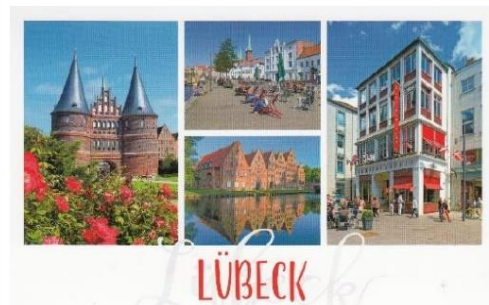
Peter: _____

Karin: _____

3. Peter und Karin haben Postkarten an ihren Freunden geschrieben. Ergänzen Sie folgende Postkarten mit den Verben der Kaste in der richtigen Form (Präsens oder Perfekt).

Liebe Claudia,
 ich möchte dir so gerne Lübeck ¹ ____
 das Holstentor (links auf dem Bild),
 die Marienkirche (oben) und den Fluss
 Trave. Dieser Stadt ² ____ wahrscheinlich
 die schönste Stadt in Schleswig-
 Holstein. Hier ³ ____ ich sehr gut beim
 Restaurant *Vai Bistro* _____. Die
 Preise ⁴ ____ ein bisschen hoch, aber das
 Essen ⁵ ____ super _____.
 Wann ⁶ ____ du mich endlich?
 Ich ⁷ ____ auf deine Antwort.
 Liebe Grüße,
 deine Karin.

Claudia Schmidt
 Loreleiring 11
 65157 Wiesbaden



Lieber Thomas,
 die letzte zwei Wochen ⁸ ____
 super! Ich ⁹ ____ jeden Tag auf den
 Strand _____. Dort kann ich
 mich ¹⁰ ____ und Ruhe ¹¹ _____.
 Manchmal ¹² ____ ich, manchmal
¹³ ____ ich. Die Küste hier ¹⁴ ____
 wunderschön und das Wasser ¹⁵ ____
 sauber und blau. Schau die Fotos
 an! ¹⁶ ____ das nicht himmlisch? Ich
¹⁷ ____ hier noch 3 Wochen. Du
¹⁸ ____ willkommen!
 Liebe Grüße,
 dein Freund Peter.

Thomas Hoffmann
 3000 Bern
 Schweiz



besuchen | bleiben | sich erholen | essen | finden | gehen | sein(7x)
 schmecken | schwimmen | surfen | warten | zeigen

Anexo 40: Tarefa de escrita final de Alemão – enunciado

Name: _____

Nummer: _____

Textproduktion

Wählen Sie **eins** der folgenden Themen und schreiben Sie dazu einen Text (**80 bis 120 Wörter**).

Schreiben Sie einen zusammenhängenden Text.

A) Schreiben Sie einen Brief an einen Freund/eine Freundin über **Ihre Traumreise**.

Schreiben Sie etwas zu jedem Aspekt:

- Beschreiben Sie Ihr ideales Reiseziel.
- Begründen Sie Ihre Wahl.
- Erklären Sie, was Sie dort machen wollen.

B) Ein(e) Freund(in) aus Deutschland möchte Portugal besuchen. Schreiben Sie ihm/ihr ein Email.

- Beschreiben Sie eine interessante Stadt oder Region.
- Erklären Sie, was man dort machen kann.

ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE

Deutsch

Schuljahr 2018/19

11.Klasse (G/H)



EDUCAÇÃO



SCHOOL



Foi atribuído a esta
entidade todo o
Segurança Digital
Número: 00000000-02/2000



Nummer:

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Cláudia Eira©