

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

A escrita no 3.º ciclo do ensino básico

Uma experiência pedagógico-didática

José Caetano Vieira de Sousa

M

2020



José Caetano Vieira de Sousa

A escrita no 3.º ciclo do ensino básico

Uma experiência pedagógico-didática

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Sónia Maria Cordeiro Valente Rodrigues.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Ano 2020

José Caetano Vieira de Sousa

A escrita no 3.º ciclo do ensino básico

Uma experiência pedagógico-didática

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Sónia Maria Cordeiro Valente Rodrigues.

Membros do Júri

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

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

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

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

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

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

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

Sumário

Agradecimentos	5
Resumo.....	7
Abstract	8
Índice de Figuras	9
Índice de Tabelas.....	10
Índice de Gráficos.....	11
Introdução.....	13
1.Justificação da ação educativa	16
1.1. Contextualização	16
1.1.1. Instituição escolar	17
1.1.2. Perfil dos alunos.....	20
1.2. Definição da área de intervenção educativa	22
1.2.1. Identificação do problema.....	22
2.Fundamentação teórica	26
2.1. A competência de escrita	26
2.2. O modelo de escrita como um processo cognitivo	29
2.3. O estado do ensino da escrita na atualidade	34
2.4. Oficinas para desenvolver a autonomia na escrita	36
3.Estudo empírico	40
3.1. Metodologia científica e ferramentas de recolha de dados	40
3.1.1. Investigação-ação	40
3.1.2. Ferramentas de recolha de dados	41
3.2. Plano de ação	44
3.2.1. Aula Zero – diagnose	46
3.2.2. Primeira unidade didática.....	51
3.2.3. Segunda unidade didática.....	55
3.3. Reflexão sobre as aprendizagens dos alunos tendo em conta todos os dados recolhidos	60
Conclusão	67
Referências Bibliográficas	70

Anexos	76
Anexo 1 – Texto inserido no Teste de Diagnóstico	77
Anexo 2 – Texto de revisão	78
Anexo 3 – Oficina de escrita inserida no conto “Saga”	79
Anexo 4 – Exemplo de texto (carta)	85
Anexo 5 – Oficina de escrita sobre o Covid-19	86
Anexo 6 – Exemplo de texto da oficina sobre o Covid-19	94
Anexo 7 – Questionário final	95
Apêndices	98
Apêndice 1 – Teste de Diagnóstico	99

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

Porto, 28 de setembro de 2020

José Caetano Vieira de Sousa

Agradecimentos

Estar aqui, nesta fase do curso de Mestrado, é um sonho que se tornou realidade, é o culminar de muitas esperanças, de desejos, de horas mal dormidas, de muita saudade. Chegar aqui, sem trabalho, longe de casa e da família, foi uma batalha que se travou constantemente na minha cabeça, uma batalha entre a razão, o motivo por que estava a fazer isto, e o coração, a saudade por estar longe de quem se ama. Nem tudo são rosas, nem tudo é perfeito. Por vezes, sentimos uma tristeza imensa e queremos deixar tudo para trás, mas, em outras alturas, estamos felizes e sentimos aquele “arrepio na espinha”, aquela sensação de calor, aquele “sussurro” que nos diz ao ouvido para continuar, para sermos fortes porque não estamos sozinhos. Esses “sussurros” são o que nos dá força para continuar, esses “sussurros” são de todas as pessoas especiais que fazem parte da minha vida: umas já faziam parte, outras conheci agora, durante este processo e também farão parte da minha vida de hoje em diante. Não tenho palavras que sejam suficientes para agradecer a todos, porém, guardo-vos num cantinho especial do meu coração. A todos gostaria de expressar toda a minha gratidão.

À professora Sónia Valente Rodrigues, por todos os conselhos, pela força, pelo apoio, pela total disponibilidade, pelo carinho, pela orientação e pela dedicação que sempre demonstrou durante este processo.

Aos professores do curso MEP e aos funcionários da FLUP que tive o prazer de conhecer, que sempre demonstraram serem excelentes profissionais e sempre se disponibilizaram nos momentos de maior dificuldade.

À professora Luísa Barbosa, pela dedicação, profissionalismo, carinho e amizade com que geriu todo o processo do estágio. À professora Maria Emília, pela sua amizade, carinho e apoio. A todo o corpo docente e não docente da Escola Secundária da Boa Nova, de Leça da Palmeira, deixo um agradecimento especial pelo apoio.

Aos amigos que fiz neste curso e me permitiram fazer parte deste grupo fantástico (MEP – Original) e que estavam prontos para ajudar sempre que era preciso. Estarão sempre no meu coração.

Ao meu amigo de infância Rui, que esteve sempre disponível para me ajudar, para me apoiar e para ouvir os desabaços frequentes.

Ao Flávio, meu irmão de coração, porque foi a sua força e convicção que me trouxeram aqui. Apesar de todas as dificuldades que passou nos últimos tempos, encontrou sempre momentos para me dar apoio. É um dos meus “pilares”.

Aos meus pais e restante família, pela força que sempre me deram.

À minha esposa Mônica e ao meu filho Eduardo, porque são o meu bem mais precioso, são eles a razão do meu viver, é por eles que faço tudo. São o meu legado, o meu eterno amor.

À Sr.^a Filomena, por estar sempre presente na minha vida.

A Deus, à Nossa Senhora de Fátima, ao Divino Espírito Santo, por zelarem por mim e por toda a minha família. Estarão sempre comigo.

Resumo

A escola é uma instituição que tem como missão preparar e orientar os cidadãos, para que, de forma autónoma e crítica, consigam desenvolver “a sua capacidade de raciocínio e de resolução de problemas, para interagir com o saber, com o outro e com o meio, segundo pressupostos de respeito e de responsabilidade” (Ramalho *et al*; 2019, p. 6). Estas capacidades, aliadas ao domínio da escrita, são fundamentais para a vida profissional e pessoal dos cidadãos.

Tendo em conta o estado atual e a importância da escrita na sociedade, adotar estratégias pedagógico-didáticas que promovam a competência de escrita é um dos desafios com que o professor de Português se confronta na prática letiva.

O presente Relatório apresenta o projeto de investigação-ação realizado ao longo do estágio pedagógico na Escola Secundária da Boa Nova, no ano letivo 2019-2020, centrado no desenvolvimento da competência de escrita de alunos do 8.º ano de escolaridade. Desenhado a partir do diagnóstico realizado no início do ano letivo, o projeto de investigação-ação implementado teve como propósito monitorizar a operacionalização de um plano de ação orientado para o ensino-aprendizagem da escrita com base na realização de oficinas de escrita processual, em que foi progressivamente concedida autonomia aos alunos. Os dados recolhidos através de diferentes tipos de ferramentas permitiram não só orientar a aprendizagem dos alunos, mas também aumentar a sua motivação e autonomia na escrita.

Palavras-chave: competência de escrita, ensino processual da escrita, oficina de escrita, autonomia.

Abstract

The school is an institution that has as mission prepare and guide the citizens, so that, in an autonomous and critical way, they can develop “their reasoning and problems solving capabilities, to interact with knowledge, with each other and with the environment, according to assumptions of respect and responsibility” (Ramalho et al, 2019, p. 6). These capabilities, allied to the writing domain, are fundamental to the professional and personal lives of the citizens.

Taking into account the current state and the importance of writing in society, adopting pedagogical-didactic strategies that promote the competency in writing is one of the challenges that the Portuguese teacher faces in teaching practice.

This current Report presents the action-research project accomplished during the pedagogical internship at Escola Secundária da Boa Nova, in the academic year of 2019/2020, centered on the development of the competency in writing for students in the 8th grade of schooling. Designed based on the diagnosis made at the beginning of the school year, the implemented action-research project intended to monitor the operacionalization of an action plan oriented to teaching-learning of writing based on the realization of procedural writing workshops, in which students were gradually granted autonomy. The data collected through different types of tools allowed not only to guide student’s learning, but also to increase their motivation and autonomy in writing.

Key-words: Competency in writing, writing procedural teaching, writing workshop, autonomy.

Índice de Figuras

FIGURA 1 TEXTO PRODUZIDO PELO A11 PARA O TESTE DE DIAGNÓSTICO.....	24
FIGURA 2 O CÓDIGO ESCRITO E O PROCESSO DE COMPOSIÇÃO (CASSANY, 1987, P. 11).....	28
FIGURA 3 ESTRUTURA ORIGINAL DO MODELO DE ESCRITA (HAYES E FLOWER, 1980, P. 11)	30
FIGURA 4 MODELO DE ESCRITA - 2.ª ALTERAÇÃO (HAYES, 1996)	31
FIGURA 5 MODELO DE ESCRITA - 1.ª ALTERAÇÃO (HAYES E FLOWER, 1981).....	31
FIGURA 6 MODELO DE ESCRITA - 2.ª ALTERAÇÃO (HAYES, 1996)	32

Índice de Tabelas

TABELA 1 CLASSIFICAÇÃO DO TESTE DE DIAGNÓSTICO	48
TABELA 2 COMPARAÇÃO ENTRE A CLASSIFICAÇÃO DOS 2 TEXTOS PRODUZIDOS	50
TABELA 3 CLASSIFICAÇÃO DO TEXTO ESCRITO NA OFICINA DE ESCRITA DO CONTO “SAGA”	54
TABELA 4 CLASSIFICAÇÃO DO TEXTO DA OFICINA DE ESCRITA COVID-19	58

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 GRUPO DE ALUNOS COM CLASSIFICAÇÃO NO TD DE 0 A 19	61
GRÁFICO 2 GRUPO DE ALUNOS COM CLASSIFICAÇÃO NO TD DE 20 A 30	62
GRÁFICO 3 PERGUNTA 3 DO QUESTIONÁRIO EFETUADO PELOS ALUNOS.....	63
GRÁFICO 4 PERGUNTA 4 DO QUESTIONÁRIO EFETUADO PELOS ALUNOS.....	63
GRÁFICO 5 PERGUNTA 5 DO QUESTIONÁRIO EFETUADO PELOS ALUNOS.....	64
GRÁFICO 6 PERGUNTA 6 DO QUESTIONÁRIO EFETUADO PELOS ALUNOS.....	64
GRÁFICO 7 PERGUNTA 9 DO QUESTIONÁRIO EFETUADO PELOS ALUNOS.....	65
GRÁFICO 8 PERGUNTA 10 DO QUESTIONÁRIO EFETUADO PELOS ALUNOS	65

Lista de abreviaturas e siglas

DGEEC.....	DIREÇÃO GERAL DE ESTATÍSTICAS DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIA
E. S.	ENSINO SUPERIOR
EBLP.....	ESCOLA BÁSICA DE LEÇA DA PALMEIRA
ERE	ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA
ESBN	ESCOLA SECUNDÁRIA DA BOA NOVA
FLUP	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
ME	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SASE.....	SERVIÇOS DE AÇÃO SOCIAL ESCOLAR
TD	TESTE DE DIAGNÓSTICO
U. PORTO	UNIVERSIDADE DO PORTO
U.P.	UNIVERSIDADE DO PORTO

Introdução

Este projeto está inserido na Unidade Curricular de *Iniciação à Prática Profissional* do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, que inclui a realização de um estágio pedagógico. O mesmo foi realizado no ano letivo 2019/2020, na Escola Secundária da Boa Nova (ESBN), em Leça da Palmeira, pertencente ao concelho de Matosinhos.

A Escola é o local onde a criança aprende e forma a sua capacidade para escrever. Com o passar dos anos letivos, a criança deve aperfeiçoar essas capacidades de modo a atingir os objetivos que são traçados pelo *Programa de Metas Curriculares* e pelas *Aprendizagens Essenciais* do 8.º ano de escolaridade em articulação com o *Perfil dos Alunos*. No entanto, a opinião que circula, na atualidade, é que grande parte dos alunos que frequentam as escolas portuguesas não concedem, por inúmeras razões, a devida importância à disciplina de Português, o que se reflete no modo como escrevem, a avaliar pelas baixas classificações obtidas pelos alunos nas provas finais e exames nacionais de Português em 2019, por exemplo. É possível pressupor que essas fragilidades na escrita vão depois aumentando gradualmente com o passar dos anos, podendo repercutir-se no percurso profissional e social, onde escrever bem pode ser a chave para ter uma boa imagem e para alcançar o sucesso.

Com base nas fragilidades detetadas no desempenho escrito dos alunos durante durante a fase da diagnose (aula 0) e pela observação das aulas, orientou-se este projeto de investigação-ação no sentido de tentar responder à questão de partida: “será que a realização de oficinas de escrita pode melhorar a produção textual dos alunos?” Após proceder a uma revisão da literatura sobre o ensino da escrita, estabeleceu-se um plano de ação, que consistiu em criar oficinas de escrita com base no modelo de processamento de escrita de Hayes e Flower (1980) e no modelo do processo de composição de Cassany (1987). As atividades foram criadas com o intuito de consciencializar os alunos para o trabalho de escrita por etapas (planificação, textualização, revisão) e de promover a autonomia relativamente ao processo de escrita.

Este Relatório de Estágio tem por objetivo apresentar todo o processo de investigação-ação subjacente ao estágio pedagógico realizado. Está, por isso, estruturado em três capítulos centrais, de acordo com a organização que será descrita de seguida.

No capítulo 1, está apresentada a contextualização escolar, isto é, o contexto em que se realizou o estágio e em que se colocaram em prática as atividades inerentes ao projeto de investigação-ação. Das informações recolhidas sobre a instituição escolar e sobre o perfil dos alunos, estão expostas as mais importantes, isto é, aquelas que contribuíram para a identificação da área prioritária de intervenção educativa e para a construção de um plano de ação. Por isso, este capítulo termina com a identificação do problema e a definição da área de intervenção educativa prioritária para o estágio pedagógico.

Para desenvolver o capítulo 2, foi necessário efetuar uma revisão extensa da literatura sobre o ensino da escrita. É neste capítulo que se justificam todas as escolhas que foram tomadas e se identificam os conceitos-chave do quadro teórico que constituiu a fundamentação da ação educativa realizada ao longo do ano letivo. Neste capítulo, são analisados temas como a competência da escrita, o estado atual do ensino da escrita, o modelo de escrita como um processo cognitivo e a oficina de escrita como estratégia de ensino orientada para solucionar os problemas encontrados e promover a autonomia dos alunos.

O capítulo 3 apresenta a metodologia científica do estudo empírico realizado, partindo dos princípios gerais do método de investigação-ação, para a apresentação das ferramentas de recolha de dados usadas e, finalmente, para a explicação da análise qualitativa dos dados recolhidos. O capítulo segue depois com a descrição do plano de ação implementado. Neste plano, estão incluídos os registos da prática letiva e a análise dos dados recolhidos, em três momentos letivos: a aula 0, a primeira e a segunda unidades didáticas. Por fim, é efetuada uma reflexão sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos tendo em conta todos os dados recolhidos. Com esta reflexão, são apresentados os resultados obtidos e a verificação da eficácia da estratégia utilizada ao partir do resultado final dos alunos.

Finalmente, na conclusão, é efetuada uma reflexão final tendo em conta todo este projeto, o estágio pedagógico e as limitações presentes durante todo o processo, terminando com algumas considerações finais sobre o futuro.

1. Justificação da ação educativa

O trabalho do professor na escola começa por conhecer bem a instituição escolar e, sobretudo, os alunos com os quais vai trabalhar. Só quando reúne informação relevante e válida sobre o contexto, em geral, e sobre os alunos, em particular, é que poderá identificar uma área problemática para planificar aulas significativas e para refletir sobre a sua prática letiva. Deste modo, o professor investiga a sua própria prática verificando a sua capacidade para resolver problemas específicos, como refere MacKernan, citado em Esteves (2008):

"Investigação-ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. " (McKernan apud Esteves, 2008, p. 20).

Neste capítulo, é feita uma descrição geral do contexto escolar em que decorreu o estágio pedagógico e do perfil dos alunos com os quais trabalhámos. A informação que agora se apresenta constituiu a base para a definição da área de intervenção educativa.

1.1. Contextualização

Para a contextualização, foram consideradas várias informações sobre a instituição escolar onde se desenrolou o estágio pedagógico, referindo o seu funcionamento, as suas diretivas, a sua área física e o pessoal docente e não docente inerente ao processo educativo. Outro fator muito importante tido em conta na contextualização escolar é o perfil dos alunos. Conhecer a situação socioeconómica e familiar dos alunos, o que fazem nos seus tempos livres, como e onde estudam, quais os seus interesses e o perfil dos encarregados de educação são dados que, juntamente com as observações das primeiras aulas, foram cruciais para a identificação do problema sobre o qual o projeto de investigação-ação incidiu.

1.1.1. Instituição escolar

O estágio pedagógico decorreu, como já foi referido, no ano letivo 2019/2020, na Escola Secundária da Boa Nova (ESBN), em Leça da Palmeira, pertencente ao concelho de Matosinhos.

Um estudo em 2009 indicou que este concelho apresentava um progressivo envelhecimento demográfico, embora se tenha registado uma retração desde 2013. Matosinhos e Leça da Palmeira constituem uma unidade orgânica e administrativa (União das Freguesias de Matosinhos e Leça da Palmeira), ao abrigo da Lei da Reorganização Administrativa, que foi criada em 2012 (Lei 22/2012, de 30 de maio) e que agregou as duas freguesias formando assim a cidade de Matosinhos. A freguesia de Leça da Palmeira e Matosinhos está inserida na área metropolitana do Porto, regista uma área total de 11,28 km² e um quantitativo populacional de cerca de 49.500 habitantes¹.

A ESBN iniciou a sua atividade em junho de 1983, em terrenos pertencentes à Escola Preparatória e administrativamente dependendo dela. As instalações provisórias formavam um conjunto de pré-fabricados. Em 1986, teve início a construção das instalações definitivas da escola. A 1.ª fase incluía um edifício administrativo e um de aulas. Os dois edifícios de aulas, concluídos em 1987, permitiram a transferência com carácter definitivo para as novas instalações, inauguradas oficialmente no mês de dezembro pelo Dr. Mário Soares, então Presidente da República. Em março de 1993, a escola festejou o seu décimo aniversário com um conjunto de atividades abertas à participação de toda a comunidade escolar e foi nessa altura que adotou um novo nome, passando a chamar-se Escola Secundária da Boa Nova - Leça da Palmeira.

A escola é constituída por 3 edifícios com salas de aula, 1 edifício administrativo que tem também, para além de todos os serviços administrativos e pedagógicos, 1 refeitório, 1 bar dos alunos, 1 sala “polivalente” e a biblioteca. Num dos blocos de ensino, encontra-

¹ Informação retirada de <http://www.jf-matosinhoslecapalmeira.pt/pages/166>. Acedida através do site da Junta de Freguesia de Matosinhos: <http://www.jf-matosinhoslecapalmeira.pt/>. Última consulta em julho de 2020.

se também o bar e a sala dos professores. Esta escola também tem uma zona de desporto exterior e 1 pavilhão gimnodesportivo. Para além de tudo isto, a escola está rodeada de espaços verdes com zonas onde os alunos podem descontraírem e conversar.

A escola tem apostado na formação de professores, disponibilizando o funcionamento de núcleos de estágio nos ramos educacionais desde 1987. Em janeiro de 1996, foi inaugurado o pavilhão gimnodesportivo. Nos últimos anos, a escola tem vindo a tornar-se tendencialmente uma Escola Secundária, apresentando um número crescente de turmas deste ciclo.

O projeto educativo da Escola Secundária da Boa Nova realça como prioridade e linha de ação estratégica o trabalho na imagem da escola (principalmente a imagem externa), na eficácia e no progresso no sucesso académico (melhoria do sucesso académico e melhoria dos comportamentos/saber-estar), na eficiência escolar (otimização dos espaços e dos equipamentos) e, por fim, na comunicação (comunicação entre as estruturas organizacionais). Este projeto educativo inclui também uma análise aos principais problemas e fragilidades educacionais do concelho (iliteracia e o decréscimo da população escolar para o ensino básico). Como fragilidade da escola, foi detetado que alguns setores necessitavam de obras de recuperação e restauro, a necessidade de substituição de alguns equipamentos e recursos que se encontravam inoperacionais ou obsoletos e também que as condições térmicas das salas não eram as melhores. O quadro de pessoal docente tem estabilidade, conta com professores com a formação adequada e que já fazem parte daquela escola há algum tempo, o que concede uma larga experiência de ensino. Quanto ao pessoal não docente, também se encontram numa situação de estabilidade, no entanto, algumas das fragilidades detetadas em alguns serviços ocorrem por escassez de funcionários. Ao nível dos recursos humanos e sociais, os problemas detetados são: as taxas de transição/conclusão têm vindo a decrescer nos cursos científico-humanísticos do ensino secundário, mas são mais problemáticas no 8.º do ensino básico e no 12.º ano no ensino secundário (regular), sendo que a percentagem de alunos do 8.º ano que transita sem nenhuma avaliação negativa tem vindo a diminuir. O abandono escolar é um problema real, no entanto tem vindo a decrescer e é pouco significativo. Os encarregados de educação apresentam, na

globalidade, um baixo nível de habilitações académicas (mais observado nos alunos dos cursos profissionais e nos alunos do curso de educação e formação). Finalmente, o aumento significativo que se tem vindo a registar nos últimos anos é no número de alunos que estão abrangidos pelos apoios dos SASE.

Esta escola tem como oferta educativa, para além do ensino regular, uma diversidade grande em termos de cursos científico-humanísticos (Artes Visuais, Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades e Ciências Socioeconómicas) e profissionais (Técnico de Comércio, Técnico Auxiliar de Saúde e Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos). Conta também com uma variedade de projetos de desenvolvimento educativo como “(En)Cantar na Boa Nova”, “Apps for Goods”, “Desporto Escolar” e “Educar para a Saúde/Educação Sexual”, “Vamos Ler” entre outros, que promovem e incentivam a participação dos alunos no desenvolvimento desses projetos. A ESBN disponibiliza ainda um Centro de Apoio à Aprendizagem que, em articulação com uma equipa multidisciplinar de apoio, desenvolve “atividades que promovam a aquisição de competências que permitam aos alunos adquirir hábitos e rotinas diárias funcionando, desta forma, como uma estrutura agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola².” (Ramalho *et al*; 2019, p. 12). A flexibilização curricular passa ainda pela existência de uma Semana Alternativa por período letivo. A denominação prende-se com a “intenção de ser um tempo de aprendizagem alternativo ao das aprendizagens mais convencionais. Será um tempo de organização curricular fluido e interdisciplinar, em que se apostará no desenvolvimento de competências transversais e passará por iniciativas culturais, científicas, desportivas e por produção e, sobretudo, apresentação de trabalhos no âmbito de projetos / resolução de problemas e outros desenvolvidos pelos alunos.” (*Idem*; 2019, p.12). De um modo geral, a missão da ESBN será a preparação e/ou orientação de cada aluno, no seu desenvolvimento e na sua “capacidade de raciocínio e de resolução de problemas, para interagir com o saber, com o outro e com o meio, segundo pressupostos de

² Informações retiradas do Projeto Educativo da ESBN 2019-2022.

respeito e de responsabilidade” com o objetivo de “proporcionar “asas” para que os nossos alunos voem na migração e na metamorfose que é a vida.” (*Idem*; 2019, p. 6).

1.1.2. Perfil dos alunos

Durante o estágio no ano letivo 2019/2020, existiu a oportunidade de trabalhar com duas turmas: uma do 8.º ano de escolaridade (8.º A) e outra do 12.º ano de escolaridade (12.º C). No entanto, a investigação-ação base deste relatório apenas contempla o trabalho que foi efetuado com a turma do 8.º ano de escolaridade, uma vez que foi nessa turma que foram detetadas as maiores fragilidades durante o período de diagnose. As ferramentas de recolha de dados utilizadas durante o estágio foram a observação de aulas lecionadas pela Professora Orientadora e a análise de documentos que me foram fornecidos pela mesma e também pela Diretora de Turma. Todas as aulas observadas foram registadas cronologicamente num Diário do Observador criado para o efeito, onde foram registados todos os factos e detalhes pertinentes para a compreensão e análise de dados que serão processados e registados neste Relatório sob a forma de um projeto pedagógico de investigação-ação. Por indicação da Orientadora, o processo de observação/estágio iniciou logo após uma breve apresentação do estagiário aos alunos no dia 18 de setembro de 2019.

A turma do 8.º A era constituída por 26 elementos, 11 rapazes e 15 raparigas, com idades compreendidas entre os 13 e os 14 anos. Segundo o documento de composição dos elementos da turma que me foi fornecido pela Diretora de Turma, três destas alunas frequentavam atividades extracurriculares (dança e música). Nenhum dos elementos desta turma necessitou de educação especial permanente ou de outro tipo de apoio à aprendizagem. Do ano anterior, a única informação recolhida foi de que apenas um aluno tinha ficado reprovado e que dois alunos provinham de outro estabelecimento de ensino, neste caso da Escola Básica de Leça da Palmeira (EBLP). Os alunos desta turma eram, na sua generalidade, bem-comportados, com a exceção de três elementos que frequentemente adotavam comportamentos disruptivos (diálogo/conversa) não estando concentrados no que era, de facto, mais importante. Era necessário a

professora chamar a atenção desses alunos com alguma frequência. Conforme o que me foi relatado pela Orientadora, para esta turma era necessário que o professor se conseguisse impor, pois, assim que se verificava, uma pequena interrupção, os alunos aproveitavam para se manifestar de forma ruidosa, o que tornava mais complicada a manutenção da ordem e do ambiente propício à aprendizagem.

Os alunos eram um grupo em que todos se relacionavam bem, eram muito sociáveis e demonstravam ser muito empenhados e motivados nas tarefas e atividades que tinham que realizar. Na sua maioria, revelavam interesse na aprendizagem e participavam ativamente na aula. Ainda assim, alguns alunos revelavam timidez e insegurança, que os levava a participarem só quando solicitados pela professora. Apesar de a maior parte dos alunos (88%) terem como objetivo para o futuro obterem o ensino superior, 54% referiram que ainda não sabiam qual a profissão que gostariam de ter. Eram alunos que confessavam distrair-se poucas vezes nas aulas (76,9%), mas que procuravam acompanhar (sempre ou muitas vezes) as aprendizagens realizadas em cada dia com estudo regular em casa (65,4%), que se preparavam (sempre ou muitas vezes) com bastante antecedência para os momentos de avaliação formal (100%) e que, quando sentiam dificuldades, se empenhavam (sempre ou muitas vezes) de forma autónoma para superar essas dificuldades (96,1%). Os seus tipos de aulas preferidas na escola recaíam sobre as aulas em que predominavam os trabalhos em grupo (81%), as aulas com material de vídeo e áudio (81%) e nas aulas em que faziam pesquisa de informações e de materiais (58%). Atribuíaam ao insucesso escolar principalmente fatores como a falta de atenção/concentração (81%) e o esquecimento rápido do que foi trabalhado nas aulas (35%).

Os encarregados de educação tinham idades compreendidas entre os 44 e os 47 anos e 69% dos encarregados encontravam-se numa situação laboral efetiva, enquanto 12% se encontravam desempregados. Quanto à habilitação escolar dos encarregados de educação, 58% tinham o ensino superior (16 mães e 9 pais) e 16% tinham o ensino secundário (4 mães e 3 pais). Verificou-se, portanto, que as mães, na sua maioria, tinham habilitações superiores aos pais e que, segundo o estudo efetuado pela Direção Geral

de Estatísticas de Educação e Ciência (DGEEC)³, se verifica uma correlação entre a habilitação escolar da mãe e o sucesso escolar dos filhos/alunos, uma vez que, depois da análise dos dados, os autores afirmam:

"Os alunos cujas mães têm uma habilitação equivalente a licenciatura ou bacharelato, a percentagem de percursos de sucesso no 3.º ciclo é de 71%, ao passo que entre os alunos cujas mães têm habilitação escolar baixa, equivalente ao 4.º ano completo, a mesma percentagem de percursos de sucesso reduz-se para uns poucos 19%. Esta disparidade de resultados é muito acentuada, especialmente tendo em atenção que uma das funções do ensino público é nivelar as oportunidades entre os alunos de diversas origens." (DGEEC; 2016, p. 5).

1.2. Definição da área de intervenção educativa

As observações das aulas e a recolha de dados da análise documental foram o ponto de partida para a identificação do problema sobre o qual este projeto incidiu. Neste subcapítulo, damos conta do processo de análise dos dados recolhidos, que permitiu identificar o problema e gerar a questão de partida. Desta forma, foi possível, com esses dados recolhidos, definir uma estratégia pedagógica que possibilitou responder à questão de partida e solucionar os problemas identificados.

1.2.1. Identificação do problema

Após o início do ano letivo, comecei o processo de observação das aulas de Português das turmas do 8.º e 12.º ano. Inicialmente, apenas observava as aulas da professora titular da turma e Orientadora do estágio para depois começar a lecionar. A primeira

³ Cf. *Desigualdades Socioeconómicas e Resultados Escolares no 3.º Ciclo do Ensino Público Geral* (DGEEC) de fevereiro de 2016. Disponível em www.dgeec.mec.pt. Última consulta em julho de 2020.

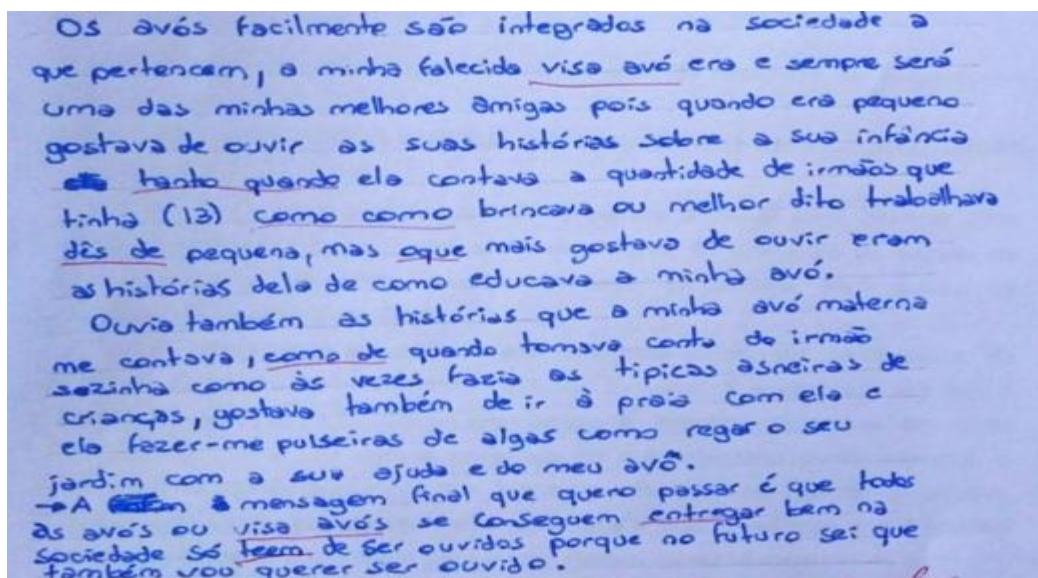
aula, designada aula 0, coincidiu com a entrega de um teste de diagnóstico aos alunos. Seguiram-se depois as aulas de regência.

O teste de diagnóstico era constituído por exercícios e atividades nos domínios da leitura, da educação literária, da gramática e da escrita. Após contextualizar e explicar o teste de diagnóstico que tinham que realizar, os alunos dispuseram de 90 minutos para o fazerem. Apesar de alguns alunos terminarem o teste ao fim de 60 minutos, a maioria da turma precisou da totalidade do tempo para executar a tarefa. Durante a realização do teste, não foi permitida a consulta do manual nem de outro tipo de recurso informativo.

Foi possível verificar que os alunos apresentaram dificuldades nas atividades referentes aos domínios da gramática e da escrita. Durante a análise dos dados obtidos na correção do teste e com a ajuda da Orientadora, determinou-se que as dificuldades dos alunos na gramática poderiam ter a sua origem em três fatores: na complexidade das questões, na má elaboração das mesmas ou por os mesmos ainda não terem aprendido aquele assunto. Estes dados permitiram detetar quais eram as fragilidades que os alunos tinham e quais as áreas de intervenção pedagógico-didática em que seria necessário intervir. Por esta razão, pelas informações fornecidas pela Orientadora em entrevistas informais e seminários e pela observação das aulas, determinou-se que a fragilidade da turma estava na escrita.

Ao analisar os textos foi possível constatar fragilidades em diversos campos da escrita. Em primeiro lugar, na existência de alunos que não delimitaram graficamente as três partes que fazem parte da estrutura do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão), que não fizeram a divisão por parágrafos e que não respeitaram o limite mínimo de palavras, apresentando um texto muito curto em relação aos seus colegas. Em segundo lugar, foi observado que alguns alunos não conseguiram transpor para o papel os seus argumentos ou demonstraram dificuldade em desenvolver os seus argumentos, escrevendo dessa forma um texto mais pobre e, por vezes, desviando-se do que era pedido. Em terceiro lugar, ao nível da correção linguística, verificou-se que alguns textos estavam muito bons, bem escritos, bem argumentados, no entanto, outros continham vários problemas de diversas tipologias como: i) de pontuação, quer

pelo excesso de vírgulas ou pela falta delas; ii) de acentuação; iii) de ortografia, pela não utilização de maiúsculas ao começar uma frase e por erros por falta de conhecimento lexical (“visa avó” em vez de “visavó”, “entregar” e “itegrar” em vez de “integrar”, “moletas” em vez de “muletas/canadianas”); iv) de morfologia, por erros nas conjugações verbais (“passase”, “olhasse e continua-se o seu caminho”, “devião” e “tenhem”); v) de coesão, devido à não utilização de conectores e articuladores discursivos e pela repetição excessiva de palavras (por exemplo “acho que”); vi) de coerência, pela falta de organização do texto, dificuldades em traçar um fio condutor e pelas dificuldades nas ligações interfrásicas. Também foram registadas em alguns textos algumas marcas de oralidade pela tendência em colocar por escrito palavras ou expressões coloquiais na forma como habitualmente as proferimos oralmente (por exemplo e retirando registos encontrados nos textos dos alunos, “tar”, “tava” e “Ó velhote, não está na hora de ir dormir, de ir beber um leitinho”). A Figura 1 ilustra alguns dos aspetos aqui apontados.



Os avós facilmente são integrados na sociedade a que pertencem, a minha falecida visa avó era e sempre será uma das minhas melhores amigas pois quando era pequeno gostava de ouvir as suas histórias sobre a sua infância ela tanto quando ela contava a quantidade de irmãos que tinha (13) como como brincava ou melhor dito trabalhava dês de pequena, mas aque mais gostava de ouvir eram as histórias dela de como educava a minha avó.

Ouvia também as histórias que a minha avó materna me contava, como de quando tomava conta do irmão sezinha como às vezes fazia as típicas asneiras de crianças, gostava também de ir à praia com ela e ela fazer-me pulseiras de algas como regar o seu jardim com a sua ajuda e do meu avô.

→ A ~~mensagem~~ mensagem final que quero passar é que todos os avós ou visa avós se conseguem entregar bem na sociedade só tem de ser ouvidos porque no futuro sei que também vou querer ser ouvido.

Figura 1 Texto produzido pelo aluno A11 para o teste de diagnóstico

Assim, considerando as fragilidades assinaladas, após alguma ponderação, procurou-se pesquisar soluções pedagógico-didáticas capazes de atenuar e/ou resolver estes problemas linguísticos. Partiu-se da convicção de que poderiam ser ultrapassados com alguma reflexão antes da escrita dos textos, com o alargamento de novos conteúdos lexicais, com maior investimento na organização textual, e com a releitura dos textos para revisão e aperfeiçoamento. Ficou, assim, a decisão de definir e enquadrar a intervenção pedagógico-didática na área da escrita através da realização de oficinas de escrita.

Uma vez que uma das fragilidades detetadas nos alunos foi a dificuldade que eles tiveram em formular e organizar argumentos e, posteriormente, em passar esses argumentos para a escrita, tendo-se detetado problemas na coesão e coerência textual, um dos focos principais deste projeto centrou-se na consolidação da elaboração de textos argumentativos. Esta aprendizagem é essencial para o futuro dos jovens pois permite que eles analisem, reflitam e defendam as suas opiniões sobre as situações que podem acontecer no quotidiano de uma sociedade. Estas competências possibilitam que os alunos desenvolvam as suas personalidades e individualidades e também que desenvolvam a visão crítica que têm de si próprios, dos outros e do mundo. Esta aprendizagem, estando bem consolidada, torna o aluno capaz de argumentar e de escrever de forma coesa, coerente e, principalmente, de forma autónoma.

2. Fundamentação teórica

Nos dias de hoje, a escrita é uma competência fundamental no processo de aprendizagem dos alunos. É um processo contínuo, que vai aumentando a sua dificuldade conforme o passar dos diferentes anos letivos. Atualmente, existem várias circunstâncias que influenciam negativamente esta competência e com as quais os alunos se deparam com frequência. Um desses casos é o das mensagens escritas no telemóvel e nas redes sociais. Neste caso, os alunos tendem a utilizar um vocabulário mais simples, a usar abreviações, utilizando o menor número de letras possível e poupando no tempo de escrita e em custos eventuais de uma mensagem muito comprida ter de ser enviada em duas vezes. No entanto, por diversas vezes, os alunos escrevem dessa maneira no contexto escolar, o que pode causar constrangimentos e erros desnecessários. A idade em que os alunos do 8.º ano de escolaridade se encontram é a ideal para tentar corrigir esses problemas, de modo a que os alunos possam melhorar a produção de textos, sem estarem permanentemente dependentes da ajuda do professor, para que cheguem ao 12.º ano de escolaridade e consigam facilmente atingir os objetivos propostos no *Programa e Metas Curriculares* e nas *Aprendizagens Essenciais* no que se refere ao domínio da escrita. Saber escrever é algo que pode influenciar, de um modo positivo ou negativo, o futuro pessoal, social e profissional dos alunos.

2.1. A competência de escrita

Quando se procura por uma definição concreta para a palavra *escrita* encontramos uma variedade surpreendente de definições. Numa consulta ao Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, deparamo-nos com uma grande variedade de definições para a escrita enquanto palavra das quais realço algumas mais importantes:

"i) ato ou efeito de escrever ou de redigir; escritura; ii) representação da linguagem falada por meio de signos gráficos; iii) o conjunto de signos num sistema de escrita; iv) a forma particular de cada um dos caracteres de um determinado tipo de escrita; v) código de representação gráfica da linguagem

por meio de sinais materiais visíveis; vi) sistema de signos gráficos ou de outra natureza usado para representar qualquer coisa; vii) maneira, arte, técnica ou método particular de se exprimir literariamente; escritura, estilo; viii) arte de escrever à mão ou maneira própria de escrever; caligrafia (...)" (Houaiss, 2015, p. 1658).

No mesmo Dicionário, a definição do verbo *escrever* é: "i) representar por meio de caracteres ou escrita; ii) expressar-se por meio de escrita; iii) compor; iv) narrar, descrever, contar por meio da escrita; (...)" (*Idem*, 2015, p. 1658). Para Koch e Elias (2009), "a atividade da escrita envolve aspetos de natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural)" (Koch e Elias, 2009, p. 31). Segundo os mesmos autores, a escrita pode ser compreendida como uma atividade apenas para poucos privilegiados, que serve como inspiração, como expressão do pensamento e como domínio das regras gramaticais. Deste modo, afirmam que a definição de escrita está associada a uma concepção de linguagem, texto e sujeito e que, a partir disso, pode ser compreendida segundo três concepções que têm como foco a língua, o escritor ("aquele que escreve; autor de obras literárias, culturais, científicas, etc." (Houaiss, 2015, p. 1658)) e a interação.

Na concepção de escrita com foco na língua, o texto é concebido como o produto da codificação feita pelo escritor e será decodificado pelo leitor. "Tudo está dito no dito, ou em outras palavras, o que está escrito é o que deve ser entendido" (Koch e Elias, 2009, p. 33). Na escrita com foco no escritor, o texto é considerado o produto do pensamento e da reflexão do autor, que constrói uma representação mental, transpõe para o papel e espera que ela seja compreendida pelo leitor do mesmo modo que a imaginou. Nas palavras dos autores, "A escrita, assim, é entendida como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa o seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo" (*Idem, Ibidem*).

A concepção de escrita com foco na interação é considerada como produção textual, exige do escritor a ativação de conhecimentos e a mobilização de estratégias. O autor pensa no que vai escrever e para isso precisa de conhecer o leitor, organizar as ideias e

rever a escrita ao longo do processo. Segundo essa perspectiva, a escrita enquanto atividade de interação exige do escritor a mobilização de estratégias durante a produção do texto, tais como: i) seleção e organização das ideias; ii) balanceamento entre informações explícitas e implícitas; iii) revisão da escrita ao longo do processo, guiada pelo objetivo da produção e também pela interação estabelecida entre leitor e escritor. (*Idem*, 2009, p.34). De acordo com Koch e Elias (2009), ao produzir um texto, o autor ativa o conhecimento linguístico que se refere ao conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico da língua. É responsável pela organização linguística na superfície do texto, pelos elementos de coesão, pela escolha lexical, e de outros aspetos que contribuem para a produção e compreensão do texto. (*Idem, Ibidem*).

Escrever exige, portanto, um conjunto complexo de competências, a que normalmente nos referimos através da expressão “competência de escrita”.

Cassany (1987) dá um contributo muito importante para a definição de “competência de escrita”. Segundo este autor, a competência de escrita é o resultado do conhecimento do código escrito e do domínio das estratégias inerentes ao processo de composição, numa situação específica de comunicação. A Figura 2 procura representar estas variáveis.

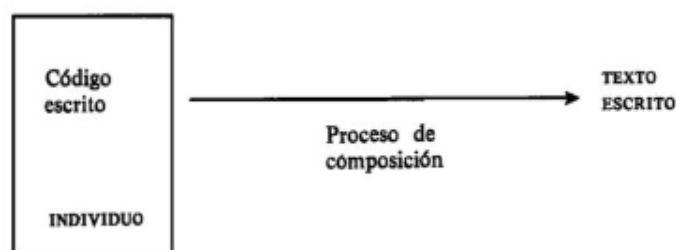


Figura 2 O código escrito e o processo de composição (Cassany, 1987, p. 11)

Em primeiro lugar, é necessário conhecer o código escrito. O código escrito são as regras linguísticas da língua em que se escreve, neste caso, o português. Essas regras são entendidas como sendo o conhecimento da gramática (ortografia, morfossintaxe, etc.), os mecanismos de coesão textual (pontuação, ligações, etc.), a forma de coerência

textual conforme o género (estrutura, informações relevantes, etc.), a variedade e registos adequados (diversidade sociolinguística da língua em que se escreve) e, por fim, a disposição espacial do texto (margens, espaços em branco, etc.) (Cassany, 1987).

Em segundo lugar, é preciso dominar um conjunto de estratégias de comunicação: conhecer o contexto comunicativo (o que se conhece do tema em questão, para quem se escreve e quando é que o texto vai ser lido), gerar e ordenar as ideias sobre o tema, planificar a estrutura global do texto, redigir rascunhos e finalmente, rever e corrigir os rascunhos o número de vezes suficientes até alcançar a versão definitiva do texto (Cassany, 1987)⁴.

As reflexões propostas por Cassany (1987) têm por base o modelo explicativo do processo de escrita defendido, na década de oitenta do século XX, por Hayes e Flower (1980). Embora, nas últimas décadas, tenham surgido vários modelos explicativos e estes especialistas tenham proposto alterações ao modelo original, é importante conhecer alguns dos pressupostos em que assenta, dada a importância e grande repercussão que este modelo tem tido na Didática do Português.

2.2. O modelo de escrita como um processo cognitivo

Em 1980, Hayes e Flower apresentaram a teoria da escrita como um processo cognitivo mudando a forma como eram vistos os modelos de escrita anteriores. Este modelo de escrita apresentado pelos autores é constituído por três elementos⁵:

- i) o ambiente da tarefa (inclui os elementos exteriores da escrita e de quem escreve que estão divididas pelo texto (durante a sua produção) e a tarefa da escrita (descrição do tema, destinatário e outras informações que sejam relevantes e que sirvam de motivação para o indivíduo que escreve);

⁴ Cf. Cassany, Daniel in *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir* (1987) p.10. Disponível em www.lectulandia.com. Último acesso em agosto de 2020.

⁵ Cf. Identifying the Organisation of Writing Processes. (1980) Hayes & Flower. (pp. 11-13).

- ii) a memória a longo prazo (onde estão armazenadas as informações sobre o conhecimento do tópico, sobre o interlocutor e sobre as planificações da escrita);
- iii) o processo de escrita (que contém os três processos básicos de escrita: planificação, tradução e revisão. Estes três processos desenvolvem-se sob a supervisão de um monitor) (cf. figura 3).

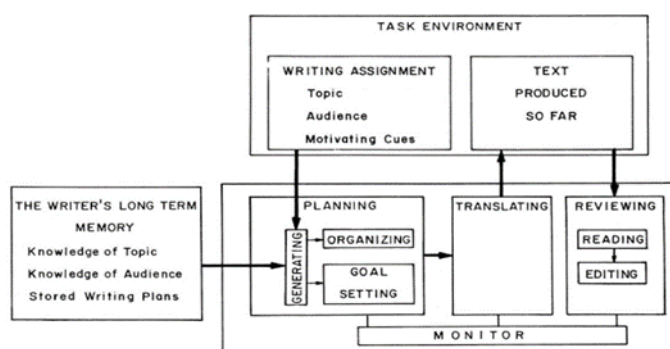


Figura 3 Estrutura original do modelo de escrita (Hayes e Flower, 1980, p. 11)

Segundo os autores, a planificação tem como função estabelecer um plano de orientação para quem escreve através das informações que adquire do ambiente da tarefa e da memória a longo prazo. Engloba ainda os subprocessos de gerar a informação que vem da memória e do ambiente da tarefa, organizar essa informação num plano e definir as metas e objetivos para a produção do texto. A tradução é orientada pelo plano da escrita e é a textualização de toda a informação que se adquiriu no plano anterior (planificação), ou seja, é pegar na informação e transformar na produção de um texto escrito. A revisão tem a função de melhorar o texto que foi produzido na fase anterior (tradução). A revisão é constituída por dois subprocessos, o da leitura e o da edição. Estes dois subprocessos são acionados durante a leitura/revisão do texto produzido ao detetar erros ou outros problemas que são automaticamente corrigidos.

Este modelo de Hayes e Flower, de 1980, foi atualizado no ano seguinte tendo os autores colocado as setas a representar o fluxo bilateral de informação que não estava detalhado no modelo anterior (cf. figura 4).

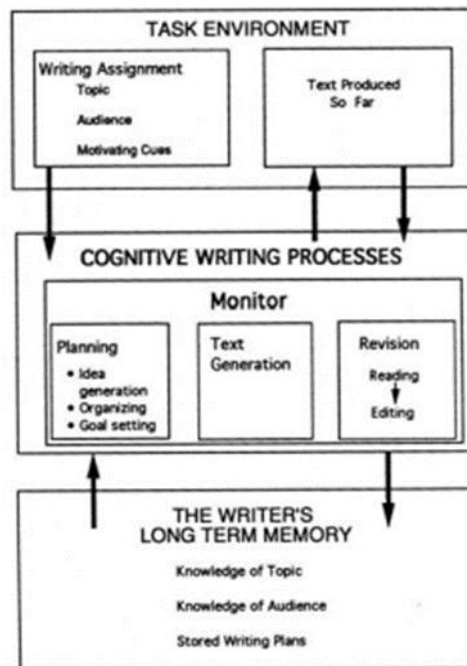


Figura 4 Modelo de escrita - 2.ª alteração (Hayes, 1996)

Em 1996, o modelo foi alterado novamente, mas apenas por um dos autores (Hayes) com o intuito de tornar o modelo mais simples e perceptível graficamente (cf. figura 5).

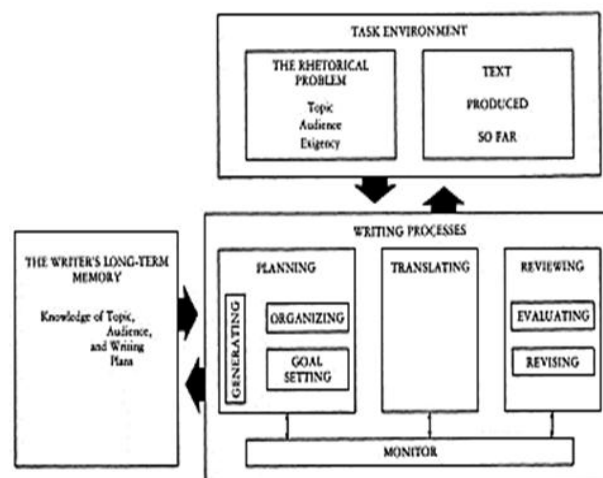


Figura 5 Modelo de escrita - 1.ª alteração (Hayes e Flower, 1981)

Ainda em 1996, Hayes voltou a efetuar mudanças no modelo (cf. figura 6) onde reduziu os componentes do processo da escrita de três para dois, o ambiente da tarefa e o indivíduo.

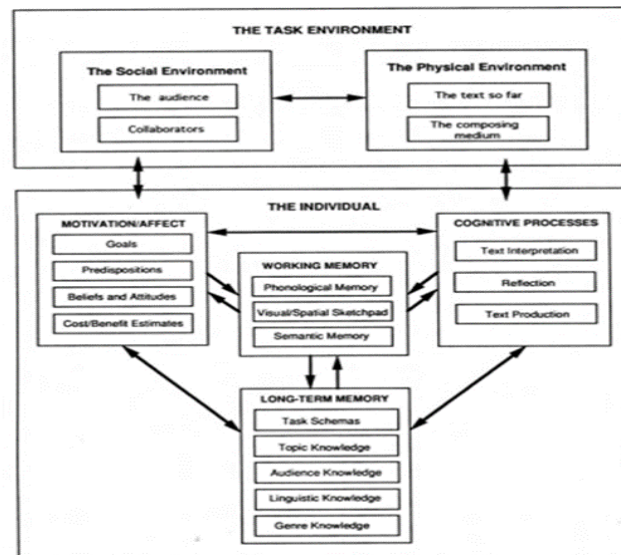


Figura 6 Modelo de escrita - 2.ª alteração (Hayes, 1996)

Neste modelo, o ambiente da tarefa engloba agora o ambiente físico e o ambiente social tornando a escrita uma prática que interage com o ambiente social e com a componente física (como está a produção do texto até aquele momento e o *medium* da escrita). Na componente do indivíduo, para além dos processos cognitivos tem agora a memória a longo prazo (que estava fora do indivíduo nos modelos anteriores) e também mais dois novos componentes, o da memória operacional e o da motivação. Hayes assume que a componente da motivação na escrita é muito importante e enumera os seguintes aspetos: i) a motivação manifesta-se na resposta a objetivos imediatos a curto-prazo e a longo prazo; ii) conduz o indivíduo que está a escrever à necessidade de tomar medidas que conduzam a um equilíbrio textual; iii) os fatores motivacionais regulados por um mecanismo de “custo-benefício” influenciam e alteram o curso da atividade de escrita; iv) a escrita desencadeia respostas afetivas nos sujeitos. Para além destas alterações, o novo modelo reorganiza os três processos essenciais de escrita, a interpretação de texto é o processo onde ocorre a revisão, a reflexão é o processo que inclui a resolução de

problemas (incluindo a planificação) e o processo de produção escrita é o processo em que se insere a tradução⁶.

Analisando os diferentes modelos expostos, verificamos que o modelo de escrita apresentado em 1980 identifica quais são os princípios fundamentais da teoria cognitiva do processo de escrita, a teoria da escrita como um processo hierárquico e recursivo e a identificação dos componentes essenciais para o processo de escrita (planificação, tradução e revisão). Este modelo (1980) foi apenas o início de uma teoria que foi aperfeiçoada ao longo do tempo, com a apresentação de um último modelo (1996) que altera o modelo original, indicando, agora, na tarefa de escrita, componentes que não constavam no primeiro modelo e que passam a ter maior preponderância, como a motivação e a memória operacional.

A utilização dos componentes identificados por Hayes e Flower como sendo essenciais para o processo de escrita (planificação, tradução e revisão) também são referidos por Emília Amor (1993), quando menciona que estas são etapas essenciais do processo de escrita. Para esta autora, a planificação é a mobilização de conhecimentos no geral, visando não só a construção de um plano, mas também a representação de um destinatário e de um objetivo de comunicação que estejam associados ao conteúdo e aos tipos de texto. A textualização (tradução) corresponde “à conversão, em linguagem escrita e em texto, do material selecionado e organizado na etapa anterior” (Amor, 1993, p. 112). Esta fase exige maior atenção do professor que disponibiliza um conjunto de instrumentos fornecidos pela gramática do sistema linguístico e que com a utilização de alguns recursos como os conectores, advérbios, substitutos lexicais, entre outros, possibilita que o texto produzido se torne num texto mais coeso e coerente. A revisão consiste na (re)leitura do texto produzido na etapa anterior para, desta forma, serem efetuados os aperfeiçoamentos e correções necessários até a obtenção de um produto final. Para a autora, a revisão:

“Trata-se, pois, de favorecer, no aluno, os processos de geração e gestão textual,

⁶ Cf. *A new framework for understanding cognition and affect in writing* de John R. Hayes (1996) (pp. 1-27).

o que significa, também, favorecer o reajustamento das suas concepções acerca do acto e do objectivo da escrita, libertá-lo de ideias feitas — e de alguns sentimentos negativos, até... — sobre a sua própria capacidade de produção”. (Amor, 1993, p. 121).

2.3. O estado do ensino da escrita na atualidade

Na atualidade, existe uma percepção generalizada de que grande parte dos alunos que frequentam as escolas portuguesas não concedem a devida importância à disciplina de Português, ou porque não se interessam, ou por falta de atenção, ou porque simplesmente não gostam ou por falta de incentivos (desde a infância até à atualidade). Essa lacuna reflete-se na escrita e na leitura, como se pode verificar nas médias obtidas pelos alunos nas provas finais e exames nacionais de português em 2019⁷. Apesar da ligeira subida face ao ano anterior, continuamos a verificar uma média relativamente baixa em relação, por exemplo, a disciplinas como Língua Estrangeira (Espanhol – 13,6 valores e Inglês 12,3 valores). Por esse facto, podemos inferir que alguma coisa não está a correr da melhor forma no processo de ensino. É possível também conjecturar que estas fragilidades vão aumentando gradualmente com o passar dos anos, à medida que os alunos frequentam a escola, mas também após a saída da mesma, já num percurso profissional e social, onde escrever bem pode ser a chave para ter uma boa imagem e para alcançar o sucesso, atendendo ao que Barbeiro e Pereira (2007) constataam:

"A capacidade de produzir textos escritos constitui hoje uma exigência generalizada da vida em sociedade. Longe de ter caminhado no sentido de pedir apenas a alguns a tarefa de produção textual, a sociedade contemporânea reforça cada vez mais a necessidade de os seus membros demonstrarem capacidades de escrita, segundo um leque alargado de géneros." (Barbeiro e Pereira, 2007, p. 5).

⁷ Documento da DGEEC e do JNE de março de 2020 *Provas Finais e Exames Nacionais / Principais Indicadores – 2019*. Pode-se observar que numa escala de 1 a 5, a classificação média nacional na prova de Português do 3.º Ciclo em 2019 foi de 3,12 valores. A classificação média nacional, numa escala de 1 a 20, no exame nacional de Português (12.º ano) em 2019 foi de 11,8 valores.

Este problema já tinha sido realçado anteriormente por Fernanda Irene Fonseca quando afirma que passamos por uma crise nas escolas em que os alunos “não aprendem a escrever” e que “cada vez menos se escreve e se lê, na nossa sociedade do audio-visual e do imediato” (Fonseca, 1994, p. 223), apontando que os alunos “não aprendem a escrever pela razão simples de que, na escola, não se ensina a escrever” (*Idem*, 1994, p. 226). Por este facto, a sociedade responsabiliza as escolas, no entanto, para a autora, o núcleo deste problema, na década de 90, residia no reduzido número de metas ou objetivos definidos para o domínio da escrita nos textos programáticos da altura, que valorizavam mais a oralidade em detrimento da escrita.

Atualmente, os textos programáticos (*Programa e Metas Curriculares e Aprendizagens Essenciais*) contêm objetivos gerais e específicos relacionados com a aprendizagem da escrita, que está presente em diversos momentos nas aulas de Português. No entanto, essa é uma presença que não é muito frequente, nem se equipara ao tempo de aula concedido a outros domínios, como a educação literária, por exemplo. Deverá ser o professor a reconhecer os momentos mais relevantes para a prática da escrita sabendo que esse processo será longo e progressivo. Esta opinião é partilhada por Emília Amor quando refere a existência de um “baixo nível atingido pelos alunos na escolaridade obrigatória e em níveis mais avançados no que respeita ao domínio da escrita” (Amor, 1993, p. 110) e indica que a razão de ser de tal situação está no facto de que os alunos simplesmente não gostam das aulas de Português e que, por isso, não aprendem a escrever.

Desse modo, caberá às escolas e aos professores, em particular, gerir o fracasso dos alunos e orientá-los em função dos objetivos definidos nas metas e programas de aprendizagem para tirar o maior partido possível em atividades e tarefas construídas para o domínio da escrita. Segundo Barbeiro e Pereira “a escola deve tornar os alunos capazes de criar documentos que lhes deem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade”. (Barbeiro e Pereira, 2007, p. 5).

Por achar que a escrita é de facto uma necessidade extremamente essencial para o futuro dos jovens e de modo a responder à questão de partida (“Será que a realização de oficinas de escrita pode promover a produção de textos pelos alunos?”), procurei

estratégias que permitissem aos alunos ultrapassar as dificuldades e promover o prazer e a autonomia na escrita. Essa procura conduziu-me às oficinas de escrita como estratégia pedagógico-didática.

2.4. Oficinas para desenvolver a autonomia na escrita

A importância da autonomia na aprendizagem está inscrita desde logo na Lei de Bases do Sistema Educativo, documento em que se afirma 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).

Consultando o Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, a palavra “autonomia” está definida como “capacidade de se autogovernar; direito de um indivíduo tomar decisões livremente, liberdade, independência moral ou intelectual” (Houaiss, 2015, p. 485). No campo da Educação, a autonomia é uma finalidade para a qual os professores trabalham, pois esta capacidade está na base de competências basilares como a comunicação oral e escrita.

Um dos objetivos deste projeto era fornecer instrumentos para que os alunos pudessem não só encarar a escrita como sendo uma atividade importantíssima para os seus futuros (profissionais, sociais, etc.), mas também escrever de forma autónoma, isto é, de forma independente ou autossuficiente, sem imposições ou excessiva dependência do professor.

Em Educação, ser autónomo está ligado à condição de o aluno se organizar nos seus próprios estudos, em fazer pesquisas de informação e conhecimento de forma independente. A importância desta capacidade ficou bem patente durante todo o período em que foi implementado o Ensino Remoto de Emergência, devido à pandemia do Covid-19. Este tipo de ensino a distância exigiu um comprometimento maior por parte dos alunos, uma vez que os objetivos da aprendizagem dependiam da autonomia na organização e gestão dos conteúdos e das atividades escolares.

No que à escrita diz respeito, Hayes e Flower (1981) afirmam que o processo de escrita é um processo constituído por uma série de tomadas de decisão e de escolhas (Hayes e Flower; 1981, p. 365), o que implica que a autonomia da escrita se descreve pela forma como os alunos se organizam para estabelecer e gerir os seus objetivos no processo de escrita, depois das ferramentas criadas e fornecidas pelos professores.

Uma das estratégias de ensino-aprendizagem da escrita mais referida, quer por didatas, quer por autores de materiais didáticos, é a das oficinas de escrita. Em programas de Português anteriores aos atualmente em vigor, esta prática letiva era recomendada por conter potencialidades pedagógico-didáticas de relevo, como podemos comprovar pela passagem seguinte extraída do Programa de Português do Ensino Secundário, homologado em 2002 e que vigorou até 2014:

"É, pois, necessário promover, nas aulas de Português, uma oficina de escrita que integre a reflexão sobre a língua e que, em interação com as outras competências nucleares, favoreça, numa progressão diferenciada, a produção, o alargamento, a redução e a transformação do texto, bem como uma gestão pedagógica do erro.

A prática da oficina de escrita visa possibilitar a interação e a interajuda, permitindo ao professor um acompanhamento individualizado dos alunos, agindo sobre as suas dificuldades, assessorando o seu trabalho de um modo planificado e sistemático. A oficina de escrita implica um papel activo por parte de professores e alunos que, através do diálogo e da reflexão sobre o funcionamento da língua, se empenham num processo de reescrita contínua, tendente ao aperfeiçoamento textual e ao reforço da consciência crítica.⁸ (Seixas *et al*, 2002, p. 22).

As oficinas têm um carácter laboratorial: o local onde são implementadas torna-se num espaço curricular propício à prática da escrita.

⁸ Cf. *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos, Cursos Científico-humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Ministério da Educação / Departamento do Ensino Secundário 2001/2002.

As oficinas de escrita propostas neste projeto procuraram atingir o que estava proposto nos programas e metas curriculares já referidos, mas também permitir aos alunos um maior domínio do conhecimento das regras linguísticas, conforme o que estabelece Cassany, e dar-lhes a conhecer diversas estratégias de composição de textos de forma a poderem organizar ideias, planificar, revisar e corrigir os textos até obterem o produto final. Mais concretamente, as aulas e as atividades deverão estar orientadas para o desenvolvimento da competência de escrita que “inclua obrigatoriamente saber escrever textos de géneros como o diário, a entrevista, o comentário e respostas a questões de leitura”. (ME, 2018, p. 3). Importa não esquecer o que está disposto nos objetivos do programa de Português no 8.º ano de escolaridade⁹: “No domínio da escrita é esperado que, no final do 3.º ciclo, os alunos tenham atingido níveis elevados de domínio de processos, estratégias, capacidades e conhecimentos para escrita de textos de diversos géneros com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos, com organização discursiva adequada, diversidade e propriedade vocabular, correção linguística e total correção ortográfica” (ME, 2018, p. 3). Este objetivo vai ao encontro do que é referido por Cassany, quando é pressuposto que no final do 3.º ciclo é expectável que os alunos, através da competência de escrita em diferentes géneros textuais, possuam um conhecimento/domínio mais elevado do código escrito e das estratégias de comunicação.

Este projeto procurou dar aos alunos a possibilidade de consolidar competências no domínio da escrita, propondo-lhes algumas atividades de escrita em diversos géneros textuais, como, por exemplo, o argumentativo, respeitando a estruturas dos géneros e respeitando o processo de escrita de Hayes e Flower (1980), constituído por três subprocessos: planificação, textualização e revisão.

Na prática, este projeto inclui a metodologia pedagógica da oficina de escrita¹⁰. Segundo Emília Amor (1993), este processo traz a vantagem de poder ser facilmente conjugado entre os momentos de intervenção do professor com as formas de trabalho

⁹ Cf. *Aprendizagens Essenciais em articulação com o Perfil dos Alunos 8.º ano de escolaridade* (2018).

¹⁰ Cf. Subcapítulo *A triagem de textos in Didática do Português. Fundamentos e Metodologia* de Emília Amor (1993)).

individual ou em grupo que são “altamente mobilizadoras dos alunos” (*Idem, Ibidem*) tais como o trabalho de projeto e a construção de *ateliers* ou oficinas de escrita.

3. Estudo empírico

Neste capítulo, é apresentada a estrutura em que se fundamentou o projeto de investigação-ação realizado. É efetuada uma descrição da metodologia científica aplicada neste projeto, do plano de ação que foi delineado para o mesmo e das ferramentas utilizadas para a recolha de dados, bem como a sua análise e interpretação.

3.1. Metodologia científica e ferramentas de recolha de dados

O estudo empírico que agora se apresenta teve como metodologia científica a investigação-ação, um processo em que vão alternando ciclos de planificação-ação-reflexão para identificar e solucionar os problemas detetados no contexto escolar, recorrendo a ferramentas de recolha de dados inseridas numa metodologia qualitativa.

3.1.1. Investigação-ação

O projeto exposto neste relatório assenta numa metodologia de investigação-ação. Esta metodologia teve a sua génese na década de 40 nos Estados Unidos da América (EUA), através do contributo de vários estudiosos na área das Ciências Sociais, tendo ressurgido, após uma interrupção durante alguns anos, não só no local de origem como em outros locais, com outro tipo de intensidade e dimensão, com a adoção de novos princípios e políticas que promovessem a melhoria da educação, mais propriamente nos campos do desenvolvimento curricular e da formação de professores. A investigação-ação é um processo que se repete de forma cíclica entre a planificação, a reflexão e a ação e que permite, por causa desse movimento cíclico, criar oportunidades de reflexão para identificar e solucionar problemas e inovar, implementando uma nova teoria educacional na prática da sala de aula de modo a substituir assim uma teoria de ensino mais tradicionalista. Este processo cíclico alterna entre a ação e a reflexão e possibilita o aperfeiçoamento dos dados (conhecimento) obtidos nos ciclos anteriores para os

posteriores, conforme a recolha de informações, a reflexão do professor e a abordagem de compreensão ou mudança que irá adotar (Esteves, 2014)¹¹.

Este método requer a capacidade dos professores de reconhecer problemas e de identificar as áreas que são problemáticas para poder refletir e conceber uma solução e agir. A investigação-ação revelou também ser muito importante para o desenvolvimento profissional e para a formação dos professores, pois tem como “finalidade apoiar os professores a lidarem com os desafios e os problemas da prática e a implementarem inovações, de forma refletida. Assim, os professores não só contribuem para melhorar o trabalho, nas suas escolas, mas também ampliam o seu conhecimento e a sua competência profissional, através da investigação que efetuam” (Cardoso, 2014, p. 34). Uma vez que a investigação-ação é uma parte integrante do ensino e é colocada em prática durante a ação pedagógica, este processo defende a autonomização do professor enquanto professor e investigador, que passa a ter um papel mais ativo e autónomo no ensino (contrastando com o papel mais passivo na teoria tradicionalista), podendo transformar as suas salas de aulas em locais e objetos de pesquisa e, desse modo, centrar a prática pedagógica nos alunos, promovendo a autonomia dos mesmos enquanto aprendentes.

3.1.2. Ferramentas de recolha de dados

Para a recolha de dados e uma vez que o objeto de estudo se centrou na escrita, recorreu-se a cinco tipos de ferramentas: i) análise documental dos dados biográficos dos alunos e outros documentos de caracterização dos alunos e da escola; ii) análise documental dos textos produzidos pelos alunos que foram posteriormente avaliados qualitativamente; iii) entrevistas informais com a professora Orientadora; iv) utilização de um diário do investigador; v) questionário. Inicialmente, a recolha e análise dos documentos com os dados biográficos¹² dos alunos possibilitou aceder estatisticamente a “uma verdadeira fonte de conhecimento sociocultural” (Amado, 2014, p. 169) dos

¹¹ Cf. *A Visão Panorâmica da Investigação-ação* de Lúcia Esteves (2014), pp. 23 a 27.

¹² Cf. *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, 2ª série (2014) pp. 169-184.

alunos, dos familiares, da sociedade e da escola e permitiu perceber certos aspetos dos alunos como: o seu percurso escolar, as retenções, os métodos de estudo, as questões de saúde e de alimentação e os tipos de apoios que recebem.

A análise documental dos textos produzidos pelos alunos foi a essência da investigação-ação, porque “não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los (não sendo possível fazer uma coisa sem a outra)” (Amado, 2014, p. 299). Esta análise foi organizada e dividida por categorias para, desse modo, facilitar a interpretação e pesquisa dos aspetos que eram essenciais para a conclusão do estudo proposto nesta investigação-ação.

Sempre que foi possível, foram marcados seminários semanais com a professora Orientadora do estágio, momentos em que, juntamente com os encontros no final das aulas observadas, eram veiculadas verbalmente informações sobre os alunos, sobre a turma, numa entrevista informal (conversação) com a Orientadora, que fornecia essas informações para serem registadas no diário do investigador. Essas entrevistas informais consistiam, frequentemente, em “verdadeiras conversas” ou “troca de ideias” que complementavam o que tinha sido observado pelo estagiário, as estratégias de ensino e o papel do professor na sala de aulas. Segundo Amado (2014):

"no final de cada aula observada procurava-se estar com os intervenientes – ou professor ou alunos – no sentido de captar a sua ‘perspetiva’ sobre as ocorrências marcantes e traços gerais da aula. Deste modo, também se completava o registo, cruzando informações de ambos os lados e provocando alguns insights importantes para a compreensão dos dados. Normalmente, estas entrevistas não eram diretamente gravadas, exigindo que, após a ‘conversa’, se procedesse ao seu registo o mais fiel possível."

(Amado, 2014, pp. 209-210).

O diário foi uma ferramenta imprescindível para a investigação pois permitiu “registar as notas de campo provenientes da observação dos aspectos da sala de aula ou da escola em estudo” (Esteves, 2008, p.85). Para além disso, o diário serviu para registar ideias em

torno da investigação-ação, registar comentários de outros investigadores e outras observações que se acharam relevantes tais como: o ambiente das aulas, a participação e o comportamento dos alunos, a motivação dos alunos, a atuação do professor em determinados aspetos, as estratégias e metodologias desenvolvidas pelo professor, entre outros. Esses registos eram, por vezes, descritivos e detalhados, outras vezes, eram utilizados como material de reflexão com registos de sentimentos, reflexões ou interrogações. Como exemplo de registos efetuados num diário fica a transcrição de uma passagem no diário do investigador que serviu de ferramenta de recolha de dados para a elaboração deste projeto de investigação-ação.

"Aula assistida 8.º A	45 min.	31/10/2019
-----------------------	---------	------------

- Sumário: Apreciação crítica (elaboração).

- Hoje, alguns alunos mudaram de lugar. A Diretora de turma achou que seria bom alguns alunos trocarem de lugar.

- No geral, hoje, eles encontram-se muito motivados, atentos e sossegados. Penso que deve ser por causa do conteúdo de hoje (elaboração de uma crítica) que se mostraram tão cativados.

- Estruturação de uma crítica. Por partes, com menção das características principais que definem a estrutura. Foi mais um exercício de escrita desenvolvido pela professora (exercício de revisão, já tinham dado no ano anterior segundo as informações fornecidas pela professora). No entanto, verifico que alguns alunos têm muita dificuldade em desenvolver as ideias e em dar o primeiro passo para começarem a escrever sem a ajuda da professora. Tenho que arranjar maneira de trabalhar nisso!"

(Registo do diário sobre uma aula observada pelo estagiário).

Pelo registo neste excerto, é possível perceber a direção que a aula seguiu e o desenvolvimento reflexivo do investigador em determinados momentos da sua observação. Como refere Esteves (2008), "O diário é, pois, um dos recursos metodológicos mais recomendado, pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva" (Esteves, 2008, p. 89).

No final do estágio, chegou-se à conclusão de que seria vantajoso elaborar um inquérito para entregar aos alunos. Este inquérito permitiu recolher um determinado tipo de informações quantitativas e qualitativas em curto espaço de tempo pois tinha uma duração curta e era preenchido e enviado em suporte informático *online*. O inquérito possibilitou receber o *feedback* dos alunos sobre assuntos como: o que acharam das oficinas implementadas? Se achavam que tinha sido útil para eles? Se sentiram dificuldades? Se voltariam a utilizar esta metodologia no futuro? A análise desses dados, juntamente com os dados recolhidos com as outras ferramentas mencionadas anteriormente, permitiu verificar se, de facto, existiu ou não uma melhoria significativa na componente da escrita por parte dos alunos, se eles tiveram a perceção dessa melhoria e se a mesma se deveu à implementação das oficinas de escrita e aos exercícios aplicados pelo professor estagiário.

3.2. Plano de ação

Com base nas fragilidades detetadas durante as primeiras aulas observadas e pela elaboração do teste de diagnóstico (cf. subcapítulo 1.2.1 *Identificação do problema*), o projeto de investigação foi direcionado no sentido de responder à questão inicial: “Será que a realização de oficinas de escrita pode promover a produção de textos pelos alunos?”. Para tentar responder a esta questão de partida e, por conseguinte, criar estratégias que me permitissem tentar solucionar os problemas detetados, foi necessário, em primeiro lugar, proceder à revisão da literatura sobre a escrita para efetuar o enquadramento teórico que me permitiu elaborar e estabelecer as orientações dum plano de ação.

Desta forma, a estratégia pensada para o plano de ação caracterizava-se pela implementação de oficinas de escrita que estivessem em conformidade com os objetivos estabelecidos pelo *Programa de Metas Curriculares* e pelas *Aprendizagens Essenciais em articulação com o Perfil dos Alunos* e que fossem orientadas para o trabalho explícito da escrita nas suas diferentes fases: planificação, textualização e revisão, segundo o modelo de processamento da escrita, de Hayes e Flower (1980).

Para além dos problemas detetados durante a diagnose descritos anteriormente (cf. subcapítulo 1.2.1. *Identificação do problema*), foi possível observar nas aulas a existência de uma certa passividade por parte dos alunos quando era necessário efetuar algum tipo de exercício ou durante a produção de um texto escrito. Os alunos dependiam da ajuda da professora para conseguirem objetivar o que tinham que fazer e o que tinham que escrever. Assim, após reflexão, concluiu-se que o trabalho para fazer com os alunos resultante deste projeto de investigação-ação tinha que ser efetuado durante o período das aulas, na sala de aula, para dessa forma apoiar os alunos e dar-lhes ferramentas para que eles tivessem prazer na escrita, para que se sentissem motivados, com atividades que os ajudassem a formular opiniões para que começassem, de forma autónoma, a escrever sem ser necessária a ajuda da professora. As Oficinas foram criadas com o intuito de serem motivadoras e de despertarem o interesse dos alunos para a escrita, de promoverem a escrita autónoma e de consciencializarem os alunos de que a escrita é uma atividade necessária para o futuro (pessoal, profissional, social). Com esta intervenção pedagógica pretendeu-se, por um lado, desenvolver nos alunos a competência da escrita e da produção de textos escritos, mas também, por outro lado, articular a competência de escrita com os domínios da Leitura, da Educação Literária e da Gramática, fazendo com que todas estas atividades planeadas se tornassem uma estratégia global para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da escrita. O texto é o centro da aula de Português, por isso, procurou-se desenvolver nos alunos competências de organização e de produção escrita. De forma geral, as atividades foram planificadas para uma melhor compreensão, consolidação e construção do conhecimento e também para promover a motivação dos alunos. Não aprendemos aquilo que não nos interessa aprender, por isso, as atividades estão orientadas para captar o interesse, promover a reflexão crítica e dar a possibilidade de construção de conhecimento de forma cooperativa, até que o aluno possa fazê-lo de forma autónoma. Era importante fornecer aos alunos as ferramentas, mas mais importante era ensiná-los a utilizar essas ferramentas para melhorarem, só assim seria possível chegar a uma maior taxa de sucesso.

3.2.1. Aula Zero – diagnose

No dia 20 de setembro de 2019, foi fornecido aos alunos um teste de diagnóstico¹³ (ver apêndice 1). Os alunos tinham o tempo disponível de 2 blocos de 45 minutos (total de 90 minutos) para efetuar o mesmo. Durante o teste, o professor investigador disponibilizou-se para auxiliar os alunos nas dúvidas que, entretanto, os mesmos tivessem. Após a avaliação do texto escrito que estava inserido no teste de diagnóstico e depois de delineadas as estratégias a seguir, forneceu-se aos alunos os textos produzidos pelos mesmos anteriormente para os poderem rever e aperfeiçoar. Num primeiro momento, o professor estagiário disponibilizou no quadro informações aos alunos sobre a estrutura do gênero textual, sobre a forma de organizar as ideias e opiniões e sobre a utilização de conectores e marcadores discursivos. Em seguida, foi pedido aos alunos que (re)escrevessem o texto, aperfeiçoado, com uma disponibilidade de tempo de realização de cerca de 25 minutos. No final, foi feita uma recolha dos dois textos para análise e comparação.

3.2.1.1. Prática letiva

No dia em que foi entregue o teste de diagnóstico aos alunos, a parte introdutória da aula começou com a leitura do sumário e com algumas indicações por parte da professora Orientadora. Nesta fase, a intervenção do professor estagiário estava mais limitada, uma vez que era o primeiro contacto que teria com os alunos e porque se encontrava em situação de aprendizagem com a professora Orientadora. Após essa primeira abordagem, o professor estagiário começou por informar os alunos sobre o que seria feito em seguida, explicando os passos que os mesmos teriam que percorrer durante a elaboração deste teste de diagnóstico. Foi explicado aos alunos que este Teste não contaria para a avaliação final, mas que serviria, no entanto, para detetar fragilidades e dificuldades que serviriam de objeto de estudo do professor estagiário.

¹³ Retirado e adaptado da plataforma digital da Porto Editora. O mesmo foi supervisionado pela professora Orientadora e só foi entregue aos alunos após a sua autorização.

Com esse estudo, o professor procuraria determinar estratégias que os pudessem ajudar a ultrapassar essas dificuldades e a atingir os objetivos.

Em seguida, foi efetuada a distribuição do teste, tendo os alunos, de imediato, começado a resolução do mesmo. Este teste era constituído por quatro grupos: i) Leitura; ii) Educação Literária; iii) Gramática; iv) Escrita. No final do teste, no grupo de escrita, era pedido aos alunos que produzissem um texto escrito, cumprindo as instruções fornecidas relativamente ao género, ao tema e à extensão do texto, que produzissem um discurso coerente do ponto de vista da informação fornecida, que usassem adequadamente os parágrafos, marcadores do discurso e pontuação, que utilizassem vocabulário adequado, pertinente e variado e que escrevessem com correção ortográfica e morfosintática (ver exemplo no anexo 1). Durante a resolução do mesmo, o professor estagiário e a Orientadora disponibilizaram-se para retirar as dúvidas que surgissem aos alunos. Assim que todos terminaram foram recolhidos os testes para avaliação e análise.

No dia 27 de setembro de 2019, foram entregues aos alunos os testes de diagnóstico por eles realizados uns dias antes. Primeiro, o professor estagiário procedeu à correção do teste de forma oral, respondendo de imediato às questões que eram levantadas pelos alunos. Em seguida, o professor estagiário disponibilizou algumas informações mais relevantes no quadro (Cf. Sub-subcapítulo 3.2.1. *Aula zero – diagnose*) e pediu aos alunos que (re)escrevessem o texto de opinião do teste, utilizando as informações dadas para assim tentarem melhorar e aperfeiçoar o que tinham escrito anteriormente (ver exemplo no anexo 02). Por fim, foram recolhidos os textos produzidos para analisar e comparar e para verificar se existia alguma melhoria em relação ao anterior.

3.2.1.2. Dados recolhidos

No final do teste de diagnóstico, quase todos os alunos cumpriram a tarefa que lhes tinha sido proposta, com a exceção de 3 alunos que não reponderam a todas as questões e de 1 aluno que faltou nesse dia (este aluno apenas produziu um texto escrito no dia da revisão). Durante a resolução do teste, fui chamado por diversas vezes para retirar

dúvidas aos alunos que surgiam quase sempre por incompreensão na interpretação de algumas questões (cf. tabela 1¹⁴).

T. de diagnóstico		QUESTÕES/PONTUAÇÃO												TOTAL	AVALIAÇÃO		
DOMÍNIOS		GRUPO I: LEITURA				GRUPO II: ED. LITERÁRIA				GRUPO III: GRAMÁTICA						GRUPO IV: ESCRITA	
DATA:	20-09-2019	1.	1.1.	2.	3.	1.	1.1.	2.	3.	1.	2.	3.					
NOME DO ALUNO		6	2	6	6	8	4	10	6	8	8	6	30	100			
	A01	6	2	2	4	8	4		6	6	2	6	18	64			
	A02	6	2	2	2	8	2		6	6			20	54			
	A03	6	2	2	4	8	4		6	8	2	6	24	72			
	A04	6	2	2	4	8	2	5	6	8	2	6	27	78			
	A05	6	2	4	6	8		10	6	8	4	6	20	80			
	A06	4	2	2	4	8			6	6		6	13	51			
	A07	6	2	2		8			6	4			15	43			
	A08	6	2	2	6	8	2			4	2		10	42			
	A09	6	2	2	2	8	2		6	4	2		18	52			
	A10	6	2	4	4	8	2			8		6	15	55			
	A11	6	2		4		2		6	6			14	40			
	A12	6	2		2	8	2		6	6		6	15	53			
	A13	4	1		4	8	4		6	8	2		22	59			
	A14	6	2	4	2	8				8	2		20	52			
	A15	6	2	2	4	8	2	5	6	8	4		15	62			
	A16	6	2		4	8	2	10	6	6	4	6	28	82			
	A17	6	2	2	4	2			6	8	2	6	20	58			
	A18	6	2	2	6	8	2			6			28	60			
	A19	6	2	4	4	8		10	6	8	4		20	72			
	A20																
	A21	6	2	6	4	8			6	8	2		30	72			
	A22	6	2		4	8		5	6	4	2		18	55			
	A23	6	2	4	4	8	4		6	6			28	68			
	A24	6	2	4	4	8	2	5	2	8		6	20	67			
	A25	6	2		6	8			6	8			15	51			
	A26	4	2	2	2	8	2		6	4			15	45			

Legenda

Não respondeu

Resposta incorreta

Dificuldades

Faltou neste dia

Tabela 1 Classificação do teste de diagnóstico

No grupo I, as questões em que os alunos tiveram mais dificuldades são a 2.1 e a 3.1. Nestas duas questões, era necessário que os alunos justificassem afirmações com passagens textuais. No grupo II, as questões que criaram mais dificuldades aos alunos foram a 1.1. e a 2: na primeira, era necessário que comprovassem a resposta dada anteriormente com passagens textuais e, na segunda, que relacionassem o estado de

¹⁴ Nestas tabelas foram retirados os nomes e os números dos alunos para dessa forma proteger as suas identidades e manter o anonimato. A cada aluno foi fornecido um registo de A01, A02 e assim sucessivamente.

espírito das personagens do texto com o ambiente em que se encontravam. Nestas questões dos grupos I e II, interpretei estas dificuldades como tendo origem na incompreensão ao interpretarem as questões, numa elaboração imperfeita das questões por parte do professor ou na sua complexidade.

No grupo III, as questões em que os alunos registaram mais dificuldades foram nas questões 2 e 3: na primeira, tinham que classificar as orações e, na segunda, identificar nas frases selecionadas o constituinte que desempenhava a função sintática de complemento direto. Nas orações, a Orientadora explicou que os alunos ainda não tinham aprendido nenhuma daquelas orações (e.g. oração subordinada adverbial relativa causal). Na questão do complemento direto, a causa está relacionada também com os fatores enumerados anteriormente para os grupos I e II. Por estas razões e pelas dificuldades encontradas no grupo seguinte (escrita), determinou-se que o projeto de investigação-ação seria orientado para o processo da escrita. No grupo IV, foram detetadas as dificuldades descritas anteriormente (cf. subcapítulo 1.2.1. *Identificação do problema*).

Para avaliar o texto que os alunos produziram, foi efetuada uma divisão da cotação total (30 valores) por 6 parâmetros de avaliação: i) tema e género textual; ii) coerência e pertinência da informação; iii) estrutura e coesão iv) morfologia e sintaxe; v) repertório vocabular; vi) ortografia.

Cada parâmetro tinha um valor escalado de 1 a 5 em que 1 corresponde a Muito Insuficiente, 2 corresponde a Insuficiente, 3 corresponde a Suficiente, 4 corresponde a Bom e 5 corresponde a Excelente. Estes parâmetros foram utilizados para avaliar os textos subsequentes produzidos pelos alunos.

No texto que os alunos (re)escreveram, verificaram-se melhorias em alguns alunos, o que demonstrou que as informações e indicações disponibilizadas pelo professor estagiário antes de começarem a escrever tiveram um efeito positivo, o que reforça a ideia de que implementar as oficinas de escrita nesta turma seria uma mais-valia para os alunos e para o professor que estava a estagiar. No entanto, observou-se que um

grupo de alunos não registou melhorias ou registou uma melhoria pouco significativa (cf. tabela 2).

T. de diagnóstico		Texto escrito						
DOMÍNIOS	Tema e género textual	Coerência e pertinência	Estrutura e coesão	Morfologia e sintaxe	Repertório vocabular	Ortografia		
DATA:	20-09-2019	Cotação						TOTAL
Nº	NOME DO ALUNO	5	5	5	5	5	5	30
	A01	4	2	2	2	3	5	18
	A02	4	2	3	4	3	4	20
	A03	4	4	3	4	5	4	24
	A04	4	4	5	5	4	5	27
	A05	4	3	3	3	4	3	20
	A06	3	2	2	2	2	2	13
	A07	3	2	2	2	3	3	15
	A08	1	2	1	2	2	2	10
	A09	4	3	3	3	3	2	18
	A10	4	2	2	2	3	2	15
	A11	4	2	2	2	2	2	14
	A12	4	2	2	2	3	2	15
	A13	5	3	5	3	3	3	22
	A14	4	3	4	3	3	3	20
	A15	4	2	3	2	2	2	15
	A16	5	5	5	5	3	5	28
	A17	4	3	4	3	3	3	20
	A18	5	4	4	5	5	5	28
	A19	4	4	3	3	3	3	20
	A20							
	A21	5	5	5	5	5	5	30
	A22	4	3	4	2	3	2	18
	A23	5	5	5	4	5	4	28
	A24	4	3	3	3	3	4	20
	A25	3	3	3	2	2	2	15
	A26	3	3	3	2	2	2	15

Reescrita do texto do teste diagnóstico								
DOMÍNIOS	Tema e género textual	Coerência e pertinência	Estrutura e coesão	Morfologia e sintaxe	Repertório vocabular	Ortografia		
DATA:	27-09-2019	Cotação						TOTAL
Nº	NOME DO ALUNO	5	5	5	5	5	5	30
	A01	5	3	5	5	5	5	28
	A02	5	4	5	4	3	4	25
	A03	5	5	5	4	4	4	27
	A04	5	5	5	5	5	5	30
	A05	5	5	5	4	5	4	28
	A06	4	3	2	2	3	2	16
	A07	4	3	2	2	3	3	17
	A08	4	3	2	3	3	3	18
	A09	5	4	5	3	3	2	22
	A10	5	3	3	3	3	3	20
	A11	5	4	3	3	3	2	20
	A12	5	3	3	2	3	2	18
	A13	5	5	5	3	3	3	24
	A14	5	5	4	4	4	4	26
	A15	5	4	5	3	3	3	23
	A16	5	5	5	5	4	4	28
	A17	5	5	5	4	4	4	27
	A18	5	5	5	5	5	5	30
	A19	5	5	5	5	5	4	29
	A20	4	4	3	3	3	4	21
	A21	5	5	5	5	5	4	29
	A22	5	5	5	3	5	3	26
	A23	5	5	5	5	5	4	29
	A24	5	5	5	4	5	4	28
	A25	5	3	3	3	3	2	19
	A26	4	3	4	2	3	2	18

Legenda	
*	Não terminou
	Melhorias
	Dificuldades
	Faltou neste dia

Tabela 2 Comparação entre a classificação dos 2 textos produzidos

As causas para essas fragilidades poderão ter origem na falta de interesse ou de motivação, por falta de bases dos anos anteriores, por falta de organização e planificação ou apenas porque se encontravam num nível mais baixo em relação aos outros. Como os ritmos de aprendizagens são diferentes em cada aluno, a planificação da unidade didática seguinte teve de ser bem estruturada para, desta maneira,

conseguir que todos os alunos atingissem os objetivos. Neste texto que foi (re)escrito todos os alunos cumpriram o que lhes foi proposto com a exceção de 2 alunos que não concluíram o texto. Na tabela 1 estava assinalado um grupo de alunos que tinham um valor total inferior a 20 valores e outro grupo que registava um valor total superior a 20. Com a (re)escrita do texto, na tabela 2, podemos observar que se verificou uma melhoria grande em alunos que estavam no grupo com valores inferiores a 20 e que passaram a registar um valor superior a 20. Também se registou uma melhoria no grupo de alunos que se encontravam no grupo que registava valores superiores a 20 que se aproximaram da cotação máxima pretendida (30 valores). Os restantes alunos registaram uma melhoria pouco significativa o que significa que terão de trabalhar mais para conseguir atingir os objetivos.

3.2.2. Primeira unidade didática

A primeira unidade didática era referente a uma sequência de cinco aulas de Português (três blocos de quarenta e cinco minutos e um bloco de noventa minutos), lecionadas nos dias 14, 15, 16 e 17 de janeiro de 2020. A planificação desta sequência didática teve como base a leitura integral do conto *Saga* de Sophia de Melo Breyner Andresen. A sequência de aulas foi planificada e organizada por forma a respeitar um domínio por aula tendo sido privilegiados os domínios da Leitura, da Educação Literária, da Gramática e da Escrita. A estratégia foi concebida para, com o estudo do conto *Saga*, se fazer, na primeira aula, uma leitura contrastiva entre a ficção e a realidade; na segunda aula, ter por base a análise das descrições/sequências descritivas; na terceira aula, serem abordado conteúdos gramaticais; e, por fim, no último bloco de noventa minutos, ser implementada uma oficina de escrita com o objetivo de os alunos escreverem uma carta pessoal, mas apelando à argumentação.

No dia 17 de janeiro de 2020, foi lecionada uma aula (2 blocos de 45 minutos, um total de 90 minutos) orientada para a escrita com a implementação de uma oficina de escrita (ver anexo 03). Seguindo as *Aprendizagens Essenciais do 8.º ano*, pretendeu-se que os alunos pudessem planificar a escrita de um texto com uma finalidade argumentativa,

assegurando a distribuição de informação por parágrafos, continuidade de sentido, progressão temática, coerência e coesão e escrever com correção sintática, com vocabulário diversificado, com uso correto da ortografia e dos sinais de pontuação. A abordagem para esta aula estava direcionada para a escrita de uma carta. Era necessário, por isso, desenvolver estratégias que promovessem a aquisição de conhecimentos relacionados com as propriedades de um texto (progressão temática, coerência e coesão) e com diferentes modos de organizar um texto, tendo em conta a finalidade, o destinatário, a planificação, a produção e a divulgação dos textos escritos pelos alunos. Era essencial adotar uma estratégia de revisão para avaliar se o texto escrito cumpria os objetivos iniciais, para detetar fragilidades, aperfeiçoar e concluir a versão inicial. No final, os alunos fizeram a (re)escrita do texto para aperfeiçoamento em função dos juízos avaliativos formulados pelo próprio aluno, pelos colegas e pelo professor. Foi elaborada uma oficina orientada para que os alunos pudessem estimular a autonomia e desenvolver os seus processos passo a passo.

3.2.2.1. Prática letiva

Esta oficina de escrita era constituída por um exemplo de uma carta informal, onde estava detalhado a sua estrutura e indicações sobre como elaborar uma carta informal, por um guião de trabalho com questões orientadas para que os alunos pudessem, ao responder às mesmas, começar a formular e a organizar as suas opiniões e por instruções para a produção do texto escrito (redação da carta). No dia da implementação da oficina de escrita e uma vez que o professor estagiário já se encontrava a lecionar uma sequência de aulas, a Orientadora acompanhou o Supervisor da FLUP, o professor Doutor Jorge Deserto que neste dia estava a supervisionar esta aula. Após a leitura do sumário, foi entregue aos alunos a oficina de escrita, seguido de um momento em que o professor estagiário explicou aos alunos o que é uma carta formal e uma carta informal e quais os elementos característicos da sua estrutura. Com a ajuda dos alunos o professor utilizou o quadro branco para ir questionando os alunos ao mesmo tempo que colocava no quadro exemplos das cartas mencionadas anteriormente. Após essa fase, o professor pediu aos alunos que respondessem às

questões na oficina de escrita que estavam orientadas para o assunto a incluir no corpo da carta. Depois de se certificar que todos têm uma opinião formada, o professor estagiário explicou que essas respostas são uma ajuda para que possam planificar e organizar os argumentos para depois procederem à produção do texto escrito. De seguida, foi explicado aos alunos a instrução completa para a redação da carta e foi disponibilizado um período de tempo para que o professor estagiário pudesse responder às dúvidas colocadas pelos alunos. Assim que todos terminaram de escrever, foi proposto aos alunos que trocassem os textos com os colegas do lado para que esses preenchessem a grelha de correção incluída na oficina. Depois da grelha preenchida, os alunos voltaram a trocar os textos para verificarem quais foram os erros ou fragilidades apontadas pelos colegas e para que pudessem, em seguida, (re)escrever o seu texto com as mudanças e/ou correções que achassem que eram necessárias (ver exemplo no anexo 04).

3.2.2.2. Dados recolhidos

Para a resolução desta oficina de escrita quase todos os alunos cumpriram com o que lhes foi proposto, com a exceção de 5 alunos que, quando chegou ao final do tempo, não tinham o texto final escrito, os mesmos pediram para terminar em casa, mas acabaram por não entregar a oficina, por essa razão não são considerados esses textos.

De modo geral, a qualidade dos textos melhorou, os alunos conseguiram escrever as suas opiniões e melhorar a coesão e a coerência textual. Apesar dessas melhorias, ainda é possível detetar fragilidades em alguns aspetos: i) de pontuação, quer pelo excesso de vírgulas ou pela falta delas; ii) de acentuação; iii) de ortografia, pela não utilização de maiúsculas ao começar uma frase, em erros por falta de conhecimento lexical (“perplexo”); iv) de morfologia, por erros nas conjugações verbais (“acontecesem”, trocar a forma do verbo haver “há” por “à”); v) de coesão, devido à não utilização de conectores e articuladores discursivos e pela repetição excessiva de palavras (por exemplo “acho que”, “sei que” e “penso que”); vi) de coerência, pela falta de organização do texto, dificuldades em traçar um fio condutor, pelas dificuldades nas

ligações interfrásicas e na disposição da informação por parágrafos. Foram também verificados alguns erros pela não utilização da regra da translineação e por não utilizar a linha para escrever até ao fim deixando um espaço em branco no final de cada linha. Para além destas fragilidades em alguns casos torna-se mais difícil de avaliar devido à caligrafia ser muito impercetível.

No final, pode ser observado que o grupo de alunos que tinha melhorado na aula zero continuou num nível bom, com textos bem escritos e argumentados. Em parte, o facto de terem escrito uma primeira versão e preencherem as grelhas de correção, possibilitou que o texto final estivesse melhor e com um menor número de erros do que

Oficina de escrita		Texto escrito						
DOMÍNIOS		Tema e género textual	Coerência e pertinência	Estrutura e coesão	Morfologia e sintaxe	Repertório vocabular	Ortografia	
DATA:	17-01-2020	Cotação						TOTAL
Nº	NOME DO ALUNO	5	5	5	5	5	5	30
	A01	5	4	3	3	3	3	21
	A02	5	5	5	4	3	4	26
	A03							*
	A04	5	5	5	5	4	4	28
	A05	5	4	4	3	3	3	22
	A06	4	3	2	2	2	2	15
	A07	4	3	3	2	2	2	16
	A08	4	3	3	3	2	3	18
	A09							*
	A10							*
	A11							*
	A12	5	4	4	3	3	3	22
	A13	5	4	3	3	3	3	21
	A14	5	5	5	4	4	4	27
	A15	5	5	5	3	3	3	24
	A16	5	5	4	4	4	4	26
	A17							*
	A18							*
	A19	5	4	3	3	3	4	22
	A20	5	4	3	3	3	3	21
	A21	5	5	5	4	4	4	27
	A22	5	4	4	3	3	3	22
	A23	5	5	4	4	4	3	25
	A24	4	4	3	3	3	3	20
	A25	2	3	3	2	2	2	14
	A26	3	3	2	3	3	2	16

Legenda

*

Não terminou/Entregou

Melhorias

Dificuldades

Faltou neste dia

Tabela 3 Classificação do texto escrito na oficina de escrita do conto Saga

a primeira versão. No entanto, o grupo de alunos que nos textos anteriores estavam com uma classificação baixa continuam nesse nível não se verificando qualquer tipo de

melhoria nos seus textos. As causas podem ser desde a falta de motivação, concentração e interesse ou por falta de conhecimento (cf. tabela 3).

A ideia de trocar os testes entre os alunos para que os mesmos se sentissem mais incluídos no processo de correção não correu muito bem porque em alguns casos os alunos simplesmente ignoraram esse passo e não preencheram a grelha nem assinalaram os erros dos colegas. No entanto, alguns alunos foram capazes de rever os textos autonomamente e de os aperfeiçoar na versão final, sendo possível constatar que esses alunos revelaram maior autonomia e organização na escrita do que os restantes.

3.2.3. Segunda unidade didáctica

O momento particular que vivemos devido à Covid-19 determinou, há uns meses, a permanência das pessoas em casa e o encerramento de todas as escolas. Esta mudança provocou uma alteração nos hábitos e rotinas das pessoas que estavam inseridas no contexto escolar (docentes e discentes). Por esse facto, foi implementada uma nova modalidade de ensino, o Ensino Remoto de Emergência (ERE). Esta modalidade de ensino surgiu com a pandemia exigindo aos docentes a adaptação das suas práticas ao ambiente *online*, obrigando-os a adaptarem e a adaptarem-se às novas tecnologias e plataformas digitais para as quais, em alguns casos, não estavam preparados. Foram necessárias formações e essas implicaram uma sobrecarga do trabalho docente, uma vez que o nosso país não estava preparado minimamente para este cenário. Este modo de ensino alternativo foi uma mudança com uma durabilidade temporária, isto é, a sua duração remete ao tempo de duração da crise. Segundo Hodges *et al* (2020):

"emergency remote teaching (ERT) is a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances. It involves the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered face-to-face or as blended or hybrid courses and that will return to that format once the crisis or emergency has abated. The primary objective in these circumstances is not to re-create a robust educational ecosystem but rather to provide temporary access to instruction and instructional supports in a manner that is quick to set up and is reliably available

during an emergency or crisis¹⁵." (Hodges *et al*, 2020, n.d.).

Para estes autores, assim que a crise terminar, o sistema de ensino voltará ao formato normal, não sendo objetivo deste ERE o de criar um novo formato de ensino, mas sim fornecer aos professores e alunos um acesso de modo temporário aos conteúdos educacionais de uma forma rápida, confiável e simples durante o período de emergência ou crise.

Deste modo, a professora Orientadora Luísa Barbosa deu a possibilidade de criar algumas atividades para os alunos do 8.º ano de escolaridade com os quais tinha aula síncrona, uma vez por semana, com uma duração de 40 minutos aproximadamente. Esta possibilidade teve como objetivo manter o contacto e poder trabalhar com os alunos através da plataforma *Zoom* e de terminar o estágio.

Desta forma, foram elaboradas algumas atividades com o objetivo de desenvolver nos alunos competências de escrita, mas também superar algumas dificuldades e fragilidades ainda evidenciadas tais como a organização das ideias, o poder de argumentação e a correção linguística. A conceção destas atividades com principal incidência na escrita e nas estratégias de ensino para o desenvolvimento da escrita (oficina) era muito importante porque esta seria a última oportunidade de recolher dados para o projeto de investigação-ação. No entanto, por uma questão de tempo e da duração das aulas, apenas foram realizadas uma ficha de gramática e uma oficina de escrita durante as aulas síncronas sob a supervisão da professora Luísa Barbosa.

Assim, para a oficina de escrita (ver anexo 5) que foi implementada no dia 06 de maio de 2020, optei por desenvolver o tema mais atual para os alunos, o Covid-19. Esta oficina foi desenvolvida com base no modelo de escrita de Hayes e Flower (1980) que incidia na planificação, textualização e revisão com os objetivos pedagógicos de desenvolver nos alunos a competência da escrita e promover o seu desenvolvimento e aperfeiçoamento.

¹⁵ Retirado de *Education Review*, artigo escrito por Charles Hodges, Stephanie Moore, Barb Lockee, Torrey Trust e Aaron Bond em março de 2020. Disponível em <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Última consulta em setembro de 2020.

3.2.3.1. Prática letiva

Como a oficina de escrita implicava um tempo de realização superior à duração das aulas, foi enviada aos alunos para a terminarem em casa e, após a sua conclusão, seria enviada para a professora Luísa Barbosa ou para o professor estagiário. De realçar o facto de que os alunos corresponderam às expectativas de forma positiva, mostrando total disponibilidade e cooperação e de que conseguiram elaborar estas atividades pedidas, tendo enviado as mesmas assim que terminaram, mostrando responsabilidade e autonomia.

Esta oficina era constituída por dois grupos: um com questões orientadoras e um com espaço para a escrita e com uma grelha de correção e a possibilidade de o aluno (re)escrever o texto numa versão final antes de entregar. Num primeiro momento, durante a aula pelo *Zoom*, os alunos foram solicitados a responder a algumas questões orientadoras que apelavam à argumentação e à organização das ideias. O professor estagiário ajudou os alunos durante este primeiro passo, sempre que os mesmos tinham dúvidas. Em seguida, o professor estagiário passou para o grupo II e explicou aos alunos a estrutura de um texto argumentativo para ativar os conhecimentos prévios. Depois, foi dado conhecimento aos alunos do guião com as instruções que teriam que cumprir para a produção do texto escrito (texto argumentativo), mobilizando a informação das respostas às questões orientadoras. Foi explicado aos alunos que, uma vez que teriam de fazer o restante em casa por falta de tempo, assim que terminassem a primeira versão, teriam que preencher a grelha de correção e só depois passariam à versão final. Nesta oficina, os alunos poderiam observar um esquema-exemplo com a estrutura de um texto argumentativo e como poderiam separar por parágrafos a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. No final, tinham um quadro com exemplos de articuladores/conectores discursivos, quais as suas funções e designações.

3.2.3.2. Dados recolhidos

Para a resolução desta oficina de escrita, quase todos os alunos cumpriram com o que lhes foi proposto, à exceção de 8 alunos que não entregaram a oficina. Por esse facto, a avaliação desses alunos não será tida em consideração nesta oficina.

Analisando os dados recolhidos com esta oficina (cf. tabela 4) conseguimos observar uma melhoria em todos os alunos (que entregaram) principalmente naqueles que tinham uma avaliação inferior e que vinham registando esse valor nos dados recolhidos anteriormente.

		Oficina de escrita		Texto escrito					
	DOMÍNIOS	Tema e género textual	Coerência e pertinência	Estrutura e coesão	Morfologia e sintaxe	Repertório vocabular	Ortografia		
DATA:		06-05-2020		Cotação					
Nº	NOME DO ALUNO	5	5	5	5	5	5	30	
	A01	5	5	4	4	4	4	26	
	A02	5	4	4	4	3	4	24	
	A03	5	5	5	4	5	4	28	
	A04	5	5	5	4	4	4	27	
	A05	5	4	5	5	4	4	27	
	A06								
	A07								
	A08								
	A09								
	A10	5	5	4	4	3	3	24	
	A11	5	4	3	3	3	3	21	
	A12	5	4	4	3	3	3	22	
	A13	5	4	4	4	3	4	24	
	A14	5	5	5	4	4	4	27	
	A15								
	A16	5	5	5	4	4	4	27	
	A17								
	A18	5	5	4	4	3	4	25	
	A19	5	5	4	4	4	4	26	
	A20	5	4	4	3	3	4	23	
	A21	5	5	5	4	5	4	28	
	A22	5	5	4	4	4	4	26	
	A23	5	5	5	4	4	4	27	
	A24								
	A25	5	4	4	3	3	3	22	
	A26								

Legenda	
*	Não terminou/Entregou
	Melhorias
	Dificuldades
	Faltou neste dia

Tabela 4 Classificação do texto da oficina de escrita Covid-19

A qualidade dos textos (ver exemplo no anexo 6) melhorou muito, os alunos conseguiram escrever as suas opiniões e melhorar a coesão e a coerência textual. A dimensão dos textos também melhorou, inicialmente os alunos produziam textos pequenos com 2 ou 3 parágrafos e com pouco desenvolvimento. Neste momento, podemos observar textos mais longos e com a utilização de mais parágrafos através dos

quais desenvolvem as suas opiniões separada e organizadamente. Estas melhorias podem ter origem no trabalho que vinha sendo efetuado pelo professor estagiário com as atividades incluídas no projeto de investigação-ação e também com a colaboração da Orientadora, que insistia nas suas aulas em atividades do domínio da Escrita. Outro fator que pode justificar esta melhoria pode ser o simples facto de parte da resolução da oficina, mais propriamente a produção dos textos, ter sido efetuada em casa dos alunos, sem pressão de tempo, sem distrações e num local familiar onde poderiam estar mais concentrados para esta tarefa.

Apesar dessas melhorias, ainda é possível detetar fragilidades em alguns aspetos: i) de pontuação, quer pelo excesso de vírgulas ou pela falta delas, frases muito extensas; ii) de acentuação ao não acentuar devidamente as palavras como “irma”, “duvida” ou “saude” ; iii) de ortografia, pela não utilização de maiúsculas ao começar uma frase, em erros por falta de conhecimento lexical (“entrevalos”, “subcarregado” ou “establecimientos”); iv) de morfologia, por erros nas conjugações verbais; v) de coesão, devido à não utilização de conetores e articuladores discursivos e pela repetição excessiva de palavras (por exemplo “acho que”, “sei que” e “penso que”); vi) de coerência, pela falta de organização do texto, dificuldades em traçar um fio condutor, pelas dificuldades nas ligações interfrásicas e na disposição da informação por parágrafos (Introdução, desenvolvimento e conclusão. Também se continuam a verificar alguns erros pela não utilização da regra da translineação e por não utilizarem a linha para escrever até ao fim deixando um espaço em branco no final de cada linha. Em alguns casos, a caligrafia continua muito impercetível. Verificaram-se também em alguns textos algumas marcas de oralidade. Como esta oficina estava orientada para os alunos escreverem uma primeira versão, preencherem a grelha de correção e depois procederem à produção da última versão, foi possível observar que a maioria dos alunos conseguiu durante o processo de autocorreção assinalar as suas falhas na grelha e corrigi-las na última versão do texto. As falhas assinaladas pelos alunos foram os erros ortográficos e a repetição de muitas palavras. Todavia, estes dados recolhidos poderão não ser totalmente fidedignos uma vez que esta oficina foi feita em parte em casa e sem a supervisão do professor. Desta forma, não é possível comprovar se o texto foi

produzido autonomamente e só pelos alunos, se foi efetuado com a ajuda dos pais ou se, eventualmente, terão sido os próprios pais a fazer. No entanto, os dados serão analisados e tratados, com base na honestidade e sinceridade, como se tivessem sido efetuados apenas e só pelos alunos de forma autónoma.

3.3. Reflexão sobre as aprendizagens dos alunos tendo em conta todos os dados recolhidos

A análise de conteúdo é “um processo empírico utilizado no dia a dia por qualquer pessoa, enquanto leitura e interpretação” (Amado, 2014, p. 348). Este processo de análise de conteúdo utilizado neste projeto de investigação-ação suporta uma técnica de investigação qualitativa com uma recolha de dados em “que o próprio investigador regista no seu caderno de campo durante uma observação participante, ou, ainda, a partir de documentos escritos para serem analisados ou retirados de qualquer arquivo” (*idem, ibidem*) e que aposta na “possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em ‘categorias’, tendo em conta as ‘condições de produção’ (circunstâncias sociais, conjunturais e pessoais) desses mesmos conteúdos, com vista à explicação e compreensão dos mesmos” (*idem, ibidem*).

Numa análise final aos dados recolhidos, é possível perceber que o trabalho surtiu um efeito positivo e que durante este percurso os alunos se mostraram sempre muito empenhados, aplicados e com vontade de trabalhar. Assim, tendo em conta os resultados obtidos, podemos concluir que a implementação de oficinas de escrita é uma estratégia pedagógica válida, porque para além dos dados recolhidos foi possível observar que os alunos se sentiram motivados e interessados, demonstrando já uma certa autonomia para começar a escrever, tendo perdido a dependência que tinham da professora.

Para analisar os dados obtidos pelas classificações nos textos escritos nos quatro momentos de avaliação (teste de diagnóstico, revisão, oficina de escrita inserida na primeira unidade didática e a oficina de escrita inserida na segunda unidade didática), procedeu-se a uma separação dos alunos em 2 grupos, um grupo com alunos que tinham

no texto do teste de diagnóstico uma classificação entre o 0 e 19 e outro grupo com alunos que tinham uma classificação entre o 20 e o 30. Confrontando os gráficos 1 e 2, constata-se que os alunos tentaram e esforçaram-se por melhorar e por superar os objetivos verificando-se, de facto, uma melhoria significativa nas classificações dos mesmos. No gráfico 1, no entanto, percebe-se que a maioria dos alunos que começaram com uma nota inferior no primeiro texto superou as suas dificuldades, tendo melhorado as classificações nos diversos parâmetros de avaliação de Insuficiente para uma classificação de Suficiente, para Bom e em alguns casos para Excelente, chegando ao último texto com classificações superiores a 20, o que significa que em alguns casos tinham mais do dobro da primeira classificação. No gráfico 2, percebe-se que os alunos que já tinham uma classificação superior a 20 mantiveram-se nesse patamar superior sem que perdessem a qualidade dos textos e nunca baixando a classificação. No entanto, no gráfico 1, verifica-se a existência de um pequeno grupo de alunos (A06, A07, A08, e o A26) que, como tinha uma classificação inferior nos primeiros textos e porque não entregaram o último, não foi possível registar uma melhoria nas suas classificações nem verificar nos seus casos uma evolução ou melhoria na produção de textos. Consultando ambos os gráficos, observa-se que a linha de tendência (linha tracejada) está em sentido ascendente em ambos, mais no gráfico 1 do que no 2 pelas razões já fundamentadas acima.

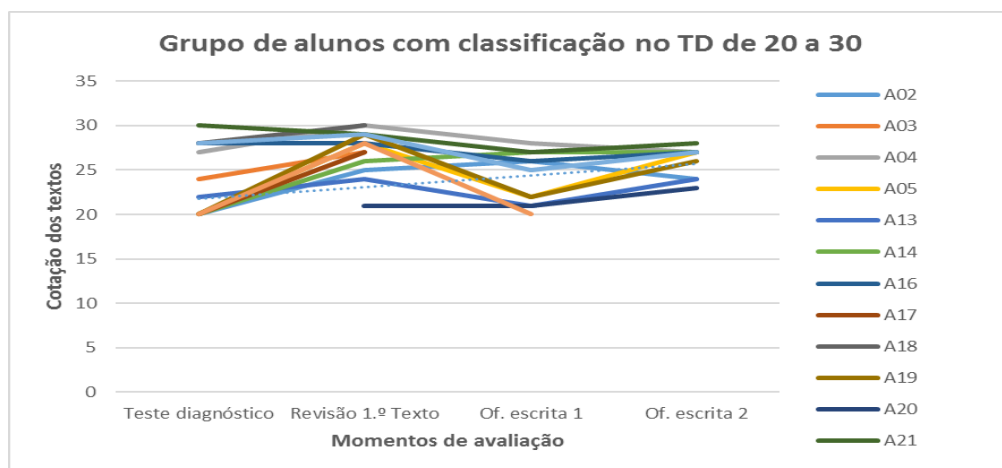


Gráfico 1 Grupo de alunos com classificação no TD de 0 a 19

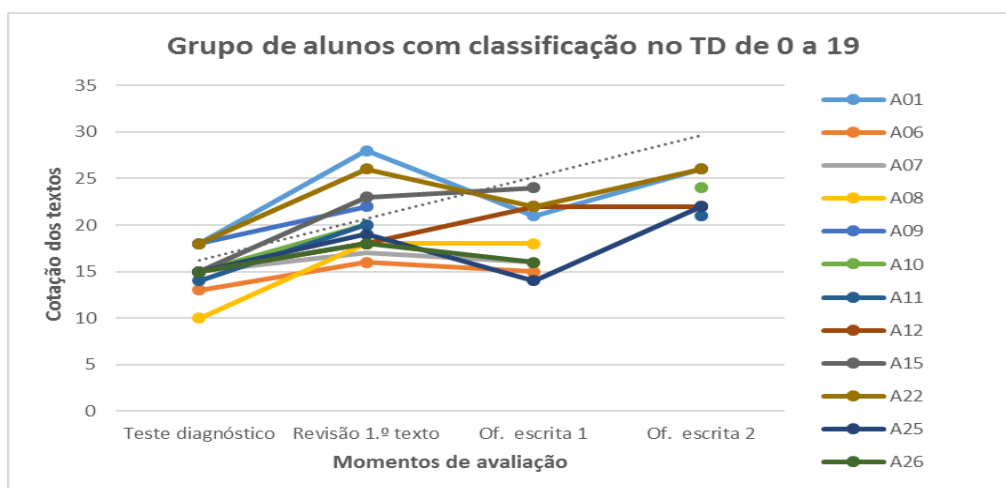


Gráfico 2 Grupo de alunos com classificação no TD de 20 a 30

No dia 06 de maio de 2020, foi enviada (via internet) aos alunos uma ligação à qual deveriam aceder para o preenchimento de um questionário (ver anexo 7). A utilização de um questionário é uma importante ferramenta de recolha de dados, pois permite recolher muita informação num curto espaço de tempo. Neste caso, como foi tudo efetuado em suporte informático via internet através do *Google Docs*, tornou todo este processo mais simples e eficiente, uma vez que todos os dados foram reencaminhados para o local criado para o efeito pelo professor estagiário. A aplicação deste questionário teve o objetivo de obter as opiniões dos alunos, de forma anónima e sincera, sobre a utilização do modelo educativo implementado com as oficinas de escrita no contexto de sala de aula, saber como avaliavam a eficácia didática e educativa das mesmas e saber se achavam que tinham evoluído ou se tinham notado algum tipo de dificuldades durante todo esse processo. O questionário foi elaborado de forma simples com apenas 10 questões e com uma pequena nota introdutória a explicar o seu objetivo, garantindo a confidencialidade dos participantes e agradecendo a participação e a sinceridade nas respostas.

Fazendo a análise do questionário, os alunos responderam que realmente acharam que a implementação das oficinas de escrita na sala de aula foi um recurso didático importante (cf. gráfico 3), que continha temas adequados e/ou pertinentes e que despertaram o interesse dos alunos, avaliando os conteúdos e as oficinas entre o Bom e o Excelente (cf. gráfico 4) realçando que, de facto, consideraram que as oficinas de escrita atingiram o objetivo de melhorar a produção de textos por todos os elementos da turma (cf. gráfico 5).

3. Consideras que a utilização de Oficinas de Escrita na sala de aula é um recurso didático importante?

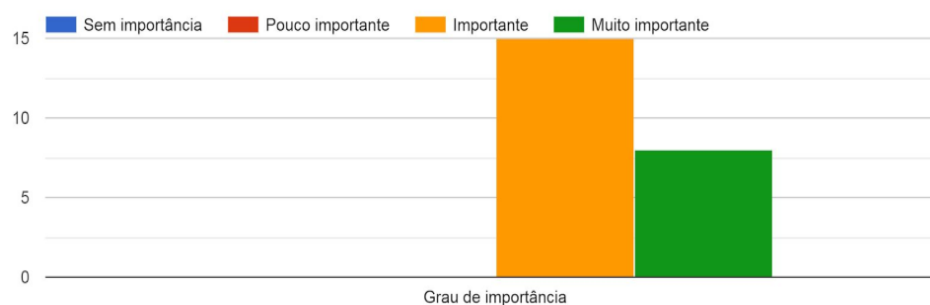


Gráfico 3 Pergunta 3 do questionário efetuado pelos alunos

4. Como avalias as Oficinas de Escrita que foram criadas pelo Professor estagiário?

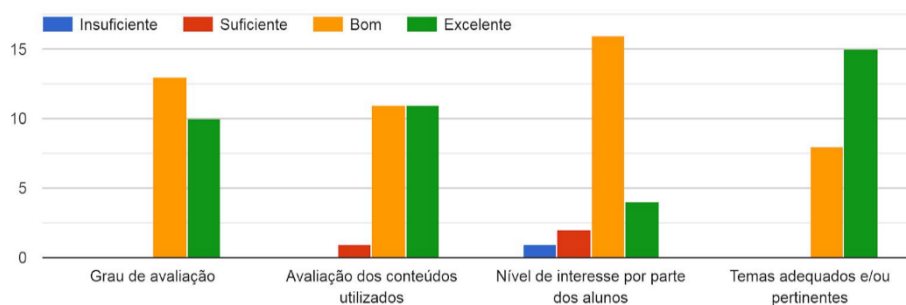


Gráfico 4 Pergunta 4 do questionário efetuado pelos alunos

5. Consideras que as Oficinas de Escrita atingiram o seu objetivo de melhorar a forma como escrevem textos os elementos da tua turma?

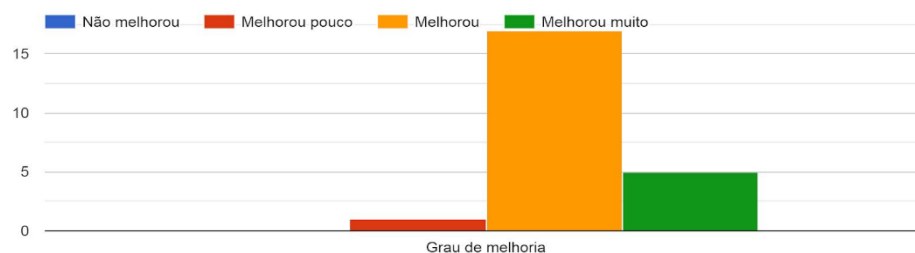


Gráfico 5 Pergunta 5 do questionário efetuado pelos alunos

Os alunos atribuíram também uma classificação entre o Bom e o Excelente à metodologia adotada pelo professor nas oficinas com a utilização de esquemas sobre os géneros textuais, pela utilização de quadros com articuladores discursivos e pela utilização de grelhas de autocorreção (cf. gráfico 6).

6. Achas que as metodologias adotadas pelo professor nas Oficinas de Escrita foram importantes?



Gráfico 6 Pergunta 6 do questionário efetuado pelos alunos

Quanto à dificuldade que sentiram durante a realização das oficinas de escrita, 3 alunos (13%) responderam afirmativamente, mas apenas 2 justificaram essa questão identificando os problemas que sentiram como a dificuldade em formular e em organizar as opiniões e a dificuldade em escrever textos mais extensos (“Eu tive um pouco de dificuldades a ter ideias” e “Tenho dificuldades em fazer textos com muitas palavras”). Em relação à capacidade de argumentação e de produção de textos, a maioria dos alunos consideraram que melhoraram (cf. gráfico 7) e que no futuro voltariam a utilizar esta metodologia como forma de melhorarem o desempenho na escrita (cf. gráfico 8).

9. No final deste ano letivo, consideras que melhoraste a tua capacidade de argumentar e de escrever textos?

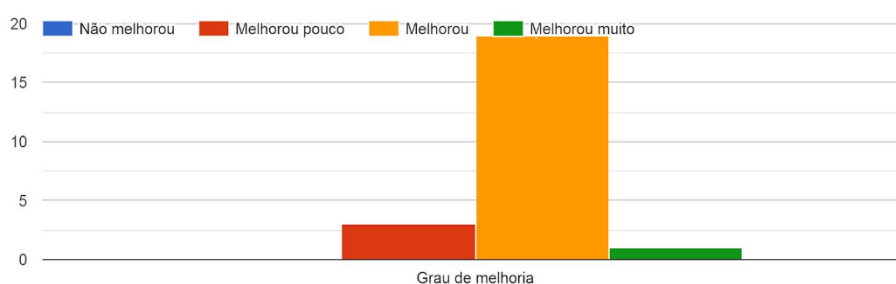


Gráfico 7 Pergunta 9 do questionário efetuado pelos alunos

10. Voltarias a utilizar Oficina de Escrita nos próximos anos letivos para melhorar o teu desempenho na escrita?



Gráfico 8 Pergunta 10 do questionário efetuado pelos alunos

Com estas atividades, foram recolhidos imensos dados necessários para o relatório de estágio e para o projeto de investigação-ação como era o objetivo, que permitiram verificar que, de uma forma geral, todos os alunos mudaram e evoluíram desde o início do ano letivo em diversos domínios, como a Gramática, a Escrita, a Oralidade, a Educação Literária e a Leitura. Toda essa evolução não provém apenas do trabalho incluído no projeto de investigação-ação, mas sim em grande parte da metodologia de ensino que a professora Luísa Barbosa adotou desde o início do ano letivo. Os apontamentos e as observações das aulas lecionadas pela professora servirão como modelo de aprendizagem e vão gerar uma reflexão sobre as práticas letivas e incentivar a implementação desses métodos e processos para melhorar alguns aspetos que permitam atingir melhores resultados e objetivos no futuro.

Conclusão

O projeto de investigação-ação apresentado neste relatório resulta de um estágio pedagógico realizado durante o ano letivo de 2019/20 na ESNB. Este projeto surgiu das problemáticas detetadas durante a diagnose, na aula 0, que foram identificadas no subcapítulo 1.2.1 *Identificação do problema*, a partir da qual se formulou a questão de partida “Será que a realização de oficinas de escrita pode promover a produção de textos pelos alunos?”. Com base nesta questão, foi possível determinar os dois objetivos essenciais deste projeto e complementá-los com o plano de ação. O primeiro objetivo era o de fornecer aos alunos ferramentas que os ajudassem a melhorar a performance e a qualidade nas produções de textos. O segundo objetivo era de utilizar essas ferramentas para tentar levar os alunos a escreverem de uma forma mais autónoma.

O plano de ação elaborado teve como estratégia principal a implementação de oficinas de escrita. Esta estratégia foi o culminar de uma extensa revisão de literatura sobre o estado e o ensino da escrita na atualidade. Estas oficinas de escrita continham atividades que se consideraram ser as mais adequadas para atingir os dois objetivos essenciais determinados e identificados no parágrafo anterior.

O plano de ação deste projeto foi implementado em três momentos, o da diagnose (aula 0), o da primeira unidade didática e o da segunda unidade didática. Em todos esses momentos, os alunos tiveram atividades de produção de um texto escrito. De modo a ser conseguido o objetivo relacionado com o desenvolvimento da autonomia na escrita, a ajuda do professor foi diminuindo entre cada momento, sendo que a oficina de escrita da segunda unidade didática foi efetuada pelos alunos sem qualquer tipo de ajuda do professor (com exceção de uma pequena explicação inicial para tirar dúvidas). De salientar que esta última atividade foi realizada em duas partes, devido ao Ensino Remoto de Emergência que foi implementado devido à pandemia do Covid-19: uma parte através da plataforma digital *Zoom* e a outra parte efetuada pelos alunos em casa.

No final, com base nos dados recolhidos, foi possível avaliar os resultados obtidos e constatar a eficácia da estratégia delineada no projeto de investigação-ação. Constatou-se que, de facto, os alunos na sua maioria melhoraram, com um grupo de alunos que

registou uma melhoria mais significativa do que outros. No entanto, no final, quase todos os alunos se mantiveram no mesmo nível, com exceção de um pequeno grupo de quatro alunos que não melhoraram, porque não entregaram as atividades (cf. subcapítulo 3.3. *Reflexão sobre as aprendizagens dos alunos tendo em conta todos os dados recolhidos*).

Também foi possível observar que os alunos começaram a organizar melhor os textos, começaram a escrever textos mais extensos, mais coesos e mais coerentes e a utilizarem marcadores discursivos à medida que iam progredindo no texto, tentando dessa maneira não repetir demasiadamente palavras ou expressões. Uma vez que as oficinas foram criadas segundo o modelo de Hayes e Flower (1980), também se conseguiu perceber que os alunos começaram a planificar melhor o que queriam escrever e que, com a ajuda das grelhas de autocorreção, os mesmos começaram a identificar e a corrigir autonomamente os seus erros e a melhorar a versão final do texto que produziram.

Todavia, durante este estágio pedagógico e a elaboração deste projeto de investigação-ação, foram detetadas algumas limitações. A primeira limitação reside no facto de as atividades não terem sido 100% eficazes, pois as estratégias foram concebidas para um objetivo e uma dinâmica que nem sempre foi possível por parte do professor estagiário devido à sua falta de experiência e de dinâmica em sala de aula. Outra limitação encontrada estava na necessidade de obedecer a um programa de aulas e nem sempre ter sido possível obter dados para o projeto proposto. Uma outra limitação prende-se com o tempo disponível de um ano letivo para a realização deste projeto, pouco para todas as mudanças que se pretendia verificar nas aprendizagens dos alunos relativamente à escrita. Durante o ano letivo em que decorre o estágio pedagógico, é também necessário frequentar aulas na FLUP, com diversos momentos de avaliação, o que limitou a disponibilidade de horário para uma dedicação mais intensiva ao projeto. Inicialmente, o plano de ação delineado abrangeria os dois últimos períodos letivos (2.º e 3.º períodos de 2019/2020). Acontece, contudo, que por força da crise pandémica e da implementação do ERE, esse tempo de trabalho de 2 períodos foi drasticamente reduzido. Durante o período de ensino através do Ensino Remoto de Emergência,

verificou-se que nem todos os alunos realizaram e entregaram as atividades propostas, sendo facilmente admitido que essas mesmas atividades não tenham sido efetuadas apenas pelos alunos.

Através desta experiência pedagógica, foi possível compreender, a partir da perspectiva de um professor em estágio, as estratégias do ensino que se pratica hoje em Portugal no âmbito da escrita. Este projeto culmina um processo de formação e de aprendizagem, tendo-me permitido aumentar os meus conhecimentos sobre a pedagogia da escrita. Os apontamentos e as observações permitiram-me refletir sobre as práticas letivas e incentivaram-me a implementar métodos e processos para melhorar alguns aspetos que possibilitassem aos alunos atingirem melhores resultados. É claro que este processo de melhoria se consolidará com o passar do tempo e com a experiência, pois não seria correto dizer que não necessito de melhorar quer a forma de lecionar quer a conceção das atividades. Penso que gradualmente me adaptarei aos diversos contextos em que vier a ser inserido e que com tentativas e com erros melhorarei a minha prestação. Vontade de trabalhar, motivação e dedicação são características que eu prometo que não me vão faltar na minha futura profissão.

Concluindo, esta experiência permitiu-me desenvolver as competências essenciais para o exercício da docência, mas também me permitiu desenvolver pessoal e socialmente através do conhecimento de outras realidades, do conhecimento de outras pessoas e através das experiências vividas durante todo este processo pedagógico.

Referências Bibliográficas

- ABRANTES, Paulo; ARAÚJO, Filomena. *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens - Das concepções às práticas*. Despacho Normativo 30/2001 de 19 de Julho. Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica. Antunes & Amílcar, Lda. Lisboa, 2002. ISBN: 972-742-165-2.
- AIRES, Luísa. *Paradigma qualitativo e práticas da investigação educacional*. 1.ª edição. Universidade Aberta. 2011. ISBN: 978-989-97582-1-6.
- AMADO, João. *Manual de investigação qualitativa em educação*. 2.ª edição. Impresa da Universidade de Coimbra. NSG – Novas soluções gráficas S.A. 2014. ISBN: 978-989-26-0879-2.
- AMOR, Emília. *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia* (5.ª ed). Lisboa, Texto Editora. 1993. ISBN: 9789724723648.
- BARBEIRO, Luís Filipe; PEREIRA, Luísa Álvares. *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual* (1.ª ed.): Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. 2007. ISBN: 978-972-742-268-5. Disponível em: https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf Última consulta em 09/2020.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Edições 70 Persona Psicologia. Lisboa. 1977. ISBN: 8562938041.
- BLOOM, Benjamin S. (Ed.), & Committee of College and University Examiners. *Taxonomy of educational objectives, handbook I: cognitive domain*. New York: Longman. 1956. Disponível em: <https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Bloom%20et%20al%20-Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives.pdf> Última consulta em 09/2020.
- BUESCU, Helena C. [et al]. *Programa e metas curriculares de Português do ensino básico*. Ministério da Educação e Ciência. 2015. Disponível em

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpe_b_julho_2015.pdf. Última consulta em 09/2020.

CARDOSO, Ana Paula Pereira de Oliveira. *Inovar com a investigação-ação. Desafios para a formação dos professores*. 2.ª edição. Imprensa da Universidade de Coimbra. Simões e Linhares Lda. 2014. ISBN: 9892606655.

CARVALHO, José António Brandão. *A escrita na escola: uma visão integradora*. Interacções n.º 23. p. 186-206. Universidade do Minho. 2013. ISSN: 1646-2335. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/28371> Última consulta em 09/2020.

CASSANY, Daniel. *Describir el escribir - Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Editorial Empúries. 1987. ISBN: 84-7509-496-1. Disponível em: www.lectulandia.com. Último acesso em agosto de 2020.

CASSANY, Daniel. *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. Comunicación, Lenguaje y Educación, Volume 2, 1990 - Issue 6. p. 63-80. Disponível em: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21225/Cassany_CLE_6.pdf;jsessionid=30158D54D412B5B399D47D82250E4FF2?sequence=1. Última consulta em 09/2020.

COSTA, Daniel Dinis. *Investigação-acção: noções básicas*. (Sebenta). Universidade Pedagógica de Moçambique. Escola Superior Técnica. Maputo. 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/12584736/A_Investiga%C3%A7%C3%A3o_ac%C3%A7%C3%A3o_No%C3%A7%C3%B5es_basicas Última consulta em 09/2020.

DGEEC - Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. *Desigualdades Socioeconómicas e Resultados Escolares – 3.º Ciclo do Ensino Público Geral*. Portugal. 2016. Disponível em: [https://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=DesigualdadesResultadosEscolares.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=DesigualdadesResultadosEscolares.pdf) Última consulta em 09/2020.

DGEEC - Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Provas Finais e Exames Nacionais – Principais Indicadores – Ensino Básico e Secundário. 2019. Ministério da Educação. Último acesso em setembro de 2020. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/principaisindicadoresprovasfinaisexamesnacionais2019_28022020.pdf

EIRA, Cláudia Sofia Martins. *A oficina de escrita como estratégia para a promoção da autonomia dos alunos na escrita*. Relatório de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. 2019. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/124774>. Última consulta em 09/2020.

ESTEVES, Lidia Máximo. *Visão panorâmica da investigação-acção*. Coleção Infância. Porto Editora. 2008. ISBN: 978-972-0-34463-2.

FLOWER, Linda; HAYES, John Richard. *A Cognitive Process Theory of Writing*. College Composition and Communication, vol. 32, n.º 4, pp. 365-387. 1981. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/239552089_A_Cognitive_Process_Theory_of_Writing Última consulta em 09/2020.

FLOWER, Linda; HAYES, John Richard. *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. 1980. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/200772468_Identifying_the_organization_of_writing_processes. Última consulta em 09/2020.

FONSECA, Fernanda Irene. *A urgência de uma Pedagogia da escrita*. In *Gramática e Pragmática*. Estudos e Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português. p. 223-251. Porto: Porto Editora. 1994. Disponível em: https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/24052/1/mathesis1_artigo11.pdf Última consulta em 09/2020.

- HAYES, John Richard. *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*, p. 1-27. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 1996. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/271429714_A_new_framework_for_understanding_cognition_and_affect_in_writing Última consulta em 09/2020.
- HODGES, Charles [et al]. *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Educause Review. 2020. Última consulta em setembro de 2020. Disponível em <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>.
- HOUAISS, António. *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (6 volumes). Lisboa: Círculo de leitores. 2015. ISBN: 9789720050007.
- KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Escrita e interação*. In: *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto. p. 31-52. 2009. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/marcelmatias/Disciplinas/lingua-portuguesa/lingua-portuguesa-2017.2/escrita-e-interacao-2/view> Última consulta em 09/2020.
- 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.
- MATEUS, Maria Helena Mira Brito [et al]. *Gramática da Língua Portuguesa* (5.ªed.). Lisboa: Editorial Caminho. 2003. ISBN. 9789722104456.
- Ministério da Educação. *Aprendizagens essenciais: articulação com o perfil dos alunos - Português*. Lisboa: sn. 2018. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_8a_ff.pdf. Última consulta em 09/2020.
- NIZA, Ivone; SEGURA, Joaquim; MOTA, IRENE. *Escrita: Guião de Implementação do Novo Programa de Português*. Lisboa: ME-DIDGC. 2011. Disponível em

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/escrita_original.pdf. Última consulta em 09/2020.

PEREIRA, Luísa Álvares. *A formação de professores para o ensino da escrita* in *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Cadernos de formação de professores n.º 2. p. 35-49. Porto Editora. 2001. Disponível em: http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/forma_profes.pdf Última consulta em 09/2020.

PINTO, Maria da Graça Lisboa Castro. *A leitura e a escrita: um processo conjunto assente numa inevitável cúmplice*. Letras de hoje, Porto Alegre V. 48, n.º 1. p. 116-126. Universidade do Porto. Centro de Linguística da Universidade do Porto. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/11883> Última consulta em 09/2020.

RAMALHO, Helena [et al]. Escola Secundária da Boa Nova de Leça da Palmeira. *Projeto educativo - ESNB aprender com afeto*. Versão Operacional 2109-2022. 2019. Última consulta em setembro de 2020. Disponível em https://esbn.pt/wp-content/uploads/2019/documentos/PEE_2019-2022_versao_operacional_VF-1.pdf.

RODRIGUES, Sónia Valente; SILVANO, Purificação. *O conhecimento linguístico na organização discursiva da escrita argumentativa no final do ensino secundário*. Textos selecionados. XXX Encontro nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Braga, APL. p. 477-494. 2015. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Centro de Linguística da Universidade do Porto. Disponível em: <http://ojs.letras.up.pt/index.php/APL/article/view/1894/1746> Última consulta em 09/2020.

SEIXAS, João [et al]. *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Ministério da Educação - Departamento

do Ensino Secundário. 2001/02. Disponível em:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/portugues_10_11_12.pdf Última consulta em 09/2020.

Sitiografia

Junta da freguesia de Matosinhos. Disponível em <http://www.jf-matosinhoslecapalmeira.pt/pages/166>. Última consulta em 07/ 2020.

Escola Secundária da Boa Nova. Disponível em <https://esbn.pt/>. Última consulta em 09/2020.

Direção Geral da Educação. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/>. Última consulta em 09/2020.

Anexos

Anexo 1 – Texto inserido no Teste de Diagnóstico

Grupo IV – Escrita

Escreve um **texto de opinião** em que demonstres como é que os avós se podem sentir integrados ou excluídos da sociedade a que pertencem.

No teu texto, apresenta, pelo menos, **duas razões** que fundamentem a tua opinião e **um exemplo**.

O texto deve ter entre 120 e 200 palavras.

Na minha opinião, os avós às vezes sentem-se um pouco excluídos da sociedade a que pertencem, pois encontramos atualmente na era das Tecnologias e maior parte dos avós e das pessoas mais antigas não entendem nada disso. Mas também torna-se um pouco difícil para eles entenderem porque alguns já tenham uma certa idade. Claro que existem alguns que podem saber mexer bem em telemóveis mais recentes ~~mas~~ porque ~~alguém os ajuda a aprenderem.~~ Mas, a eu acho, que avós às vezes não devem ~~se~~ se sentir excluídos porque toda a gente tem o direito de aprender coisas novas e de fazer as mesmas coisas que uma pessoa de 20 anos ~~faz~~ faz. Para os avós não se sentirem excluídos da sociedade onde vivemos, devem ajudar cada um deles a mexer e a perceber as novas tecnologias porque pode ser algo positivo para eles.

ESTAS SÃO AS COISAS QUE OS AVÓS DEVEM FAZER:

- A COORDENAÇÃO E A CONTINUIDADE DA INFORMAÇÃO;
- MORFOLOGIA E A SINTAXE;
- ORTOGRAFIA;
- A ESTRUTURA.

Bom trabalho.



Imagem retirada de
<https://www.google.pt/imghp?PT&tab=ri>.
Última consulta em 02/05/2019.

Anexo 2 – Texto de revisão

minha opinião, a sociedade faz um esforço para não se sentirem excluídos, mas por vezes, isso acontece.

Em primeiro lugar, a sociedade tenta ajudar os avós sentirem-se integrados ao fazer espaços públicos e passarem os seus tempos livres. Além disso, quando pai ou uma mãe pede ao avô para ir buscar o filho à escola, faz com que eles se sintam mais úteis e entendam que podem ajudar muito.

Em segundo lugar, por vezes os avós sentem-se excluídos da sociedade em que vivemos e muito diferente dos anos atrás. E também, com o uso das novas tecnologias os avós sentem-se confusos.

Em fim, acho que todos devemos ajudar, para que sintam mais integrados e mais felizes na sociedade vivemos.

STÁ MELHOR. MELHOROU A ESTRUTURA, A COERÊNCIA E A PARTILHA DE INFORMAÇÃO.

FAZ UMA REVISÃO ANTES DE ENTREGAR AO PROFESSOR PARA VER COMO OS ASSINALAMOS.

Anexo 3 – Oficina de escrita inserida no conto “Saga”

Português	Prof.: José Sousa	Ano letivo 2019/2020
Aluno(a):	Nº:	Ano e turma:

Oficina de escrita

1. Uma carta é um documento enviado por um remetente a um destinatário. Este tipo de texto serve para exprimir sentimentos, emoções, pontos de vista, ideias e opiniões. Uma carta para estar bem estruturada deverá conter: **local e data**, seguidas de uma **saudação**, **introdução**, **desenvolvimento** e **conclusão** (corpo da carta) e no final uma **despedida** e **assinatura**. Podem ser escritas cartas formais (para instituições, trabalho) e cartas informais (para familiares, amigos).
2. Observa com atenção o exemplo de uma carta informal.

Local e data → *Beja, 12 de Setembro de 2009*

Fórmula de Introdução → *Querido Manuel,*

Corpo da carta

- Introdução
- Desenvolvimento
- Conclusão

Espero que esteja tudo bem contigo.

Fórmula de Despedida → *Beijinhos,*

Assinatura → *Ana*

Adaptado de <https://portuguesnalinha.blogspot.pt/carta-3/32>, última consulta em 09/12/2019.

3. Para elaborar uma carta é preciso:
 - a) Utilizar uma linguagem adequada ao contexto e ao destinatário;
 - b) Utilizar formulas de saudação inicial e de despedida conforme o grau de conhecimento entre o remetente e o destinatário;
 - c) Respeitar a estrutura para as cartas.

Guião de trabalho

1. Vamos começar por responder a umas questões.
2. Como achas que é a vida de Hans no Porto? Boa? Como achas que ele se sente devido ao facto de estar longe da família e da sua terra?

3. Como avalias a atitude do pai de Hans? Achas que procedeu bem? Foi uma atitude justa ou injusta?

4. Que razões ou motivos poderia Hans utilizar para que o seu pai reconsiderasse e voltasse ao diálogo com ele?

5. Agora que já tens uma opinião formada, vamos elaborar a redação de uma carta informal.

Imagina que estás no lugar de Hans e que vais redigir uma carta dirigida ao teu pai com o objetivo de ele reconsiderar e reatar o diálogo contigo.

Conforme as questões acima, a tua carta deverá conter a seguinte informação:

- a) informar como está a vida de Hans no Porto;
- b) mencionar uma avaliação às atitudes do pai;
- c) referir as razões ou motivos para que ambos possam reatar o diálogo;
- d) saber, se na eventualidade de voltares à tua terra (Vig) serás bem-recebido pelo teu pai ou se o mesmo está interessado em vir de visita ao Porto para conhecer a cidade.
- e) Fazer a descrição de um local no Porto para o pai ficar com vontade de conhecer o local.

O teu texto deverá:

- a) Obedecer à estrutura referida acima;
- b) Ser coerente e pertinente;
- c) Estar bem organizado e articulado (aconselho que utilizes as orientações das questões colocadas acima);
- d) Utilizar uma linguagem cuidada.

6. Agora que já escreveste a tua carta, troca o texto com o teu colega do lado para que ele possa preencher esta grelha de correção que te ajudará a perceber se preenchestes todos os objetivos propostos para a elaboração desta carta.

	Parâmetros de avaliação	Classificação	
		Sim	Não
Planificação	A carta está bem planificada?		
	Está bem estruturada?		
Assunto	Respondeu aos tópicos pedidos?		
Coerência	Foi coerente e pertinente no discurso?		
	Fez uma descrição correta?		
Ortografia	Tem erros ortográficos? Quais?*		
	Repetiu muitas palavras? Quais?*		
	Utilizou palavras mais complexas? Quais?***		
	Utilizou articuladores discursivos? Quais?****		
	Pontuou bem o texto?		
Estética	A caligrafia está legível?		
	A carta está bem apresentada esteticamente?		
	Os parágrafos estão bem marcados?		

* Coloca aqui os erros encontrados já corrigidos.

** Coloca aqui as palavras repetidas e como as substituíste.

*** Coloca aqui as palavras mais complexas que foram utilizadas.

**** Coloca aqui os articuladores discursivos que foram utilizados.

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 4 – Exemplo de texto (carta)

PORTO
19/2020

FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO
Ano letivo 2019/2020

8. Depois de veres a grelha preenchida pelo teu colega do lado, reescreve a tua carta, procedendo às mudanças que achares necessárias. Deverás entregar a versão final ao teu professor.

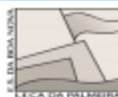
local, DATA

~~Querido Pai,~~ Querido Pai,
Escrevo-te esta carta para te contar como estou e como tem sido a minha vida nesta belíssima cidade que é o Porto.
Tenho vivido como um verdadeiro aprendiz do marinho, entre viagens e estudos, e preparo-me para regressar a casa, pois realmente sinto saudade da minha terra, apesar de me sentir igualmente feliz aqui.
Penso que deverias perdoar este teu filho que realmente te ama. Reconheço que a minha atitude não foi correta, pois te injurie e causei raiva, mas os laços da família deveriam ser mais fortes que o rancor guardado, pois estava a seguir o meu sonho.
O que mais quero no mundo é regressar a Vig, para nos podermos reencontrar e ser perdoados, ou que tu me venhas visitar e conhecer esta terra.
O Porto é incrível! Gosto especialmente de um espaço, a Praça dos Leões, com uma magnífica fonte de pedra, com enormes leões esculpidos, com as suas grandiosas jubeas, espelhando água como cascatas, está sempre movimentada, mas espanta-me que ninguém pare para apreciar a beleza dos leões.
Peço-te o mais sincero perdão.
Beijos e abraços,
Hans

Continua em o Bot Malillo.

Página 7 de 7

Anexo 5 – Oficina de escrita sobre o Covid-19



Português	Prof.: José Sousa	Ano letivo 2019/2020
Aluno(a):	Nº:	Ano e turma:

Oficina de escrita

O mundo vive atualmente uma crise de saúde pública devido ao Covid-19 por isso, as escolas encontram-se encerradas. De certeza que já falaste com alguém sobre este vírus. O que proponho é que possas desenvolver uma opinião fundamentada sobre este vírus e que possas colocar essas ideias de forma coerente e organizada num texto escrito. Esta oficina de escrita vai ajudar-te para, passo a passo, exprimires e redigires um texto com as tuas opiniões sobre este assunto.

Esta oficina de escrita será o último trabalho escrito que me permitirá avaliar a tua evolução na escrita de alguns textos. Para a resolução desta oficina pretende-se que imprimas o documento e escrevas manualmente com caneta. Assim que terminares tira fotografias ou digitaliza o documento e envia para a Professora Luísa Barbosa ou para mim (jose.siroco@gmail.com).

Desta forma, agradeço a tua colaboração e apoio durante o período em que convivemos durante o meu estágio com a turma. Muito obrigado. Estarei sempre à disposição. Muito sucesso para o teu percurso escolar.

O Professor estagiário,

José Sousa.

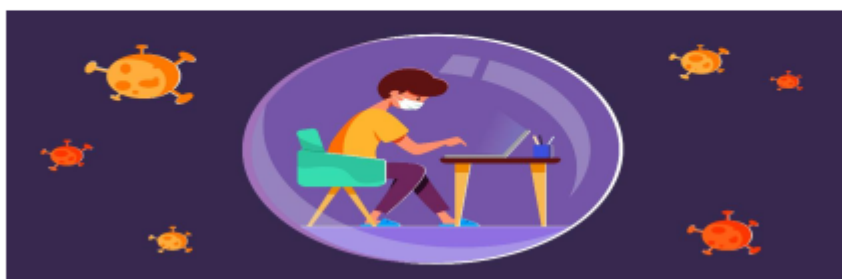
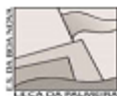


Imagem retirada de: [https:// shorturl.at/mtvE1](https://shorturl.at/mtvE1). Consultado em abril de 2020



Grupo I

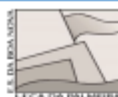
1. Responde às seguintes questões.

1.1. Durante este período de distanciamento social com quem é que estás a morar?

1.2. As pessoas com quem estás a morar ficam permanentemente em casa ou saem para ir trabalhar?

1.3. E tu? Como tens gerido este período em casa? Que rotinas criaste? Que atividades tens feito com regularidade?

1.4. Que regras e medidas de prevenção ou higiene utilizas com frequência?



1.5. Consideras esta pandemia como um risco de saúde pública? Porquê? Fundamenta a tua opinião.

1.6. Consideras que as medidas adotadas pelo governo para fechar as escolas e outros estabelecimentos e para restringir as saídas de casa foram as mais acertadas? Porquê? Fundamenta a tua opinião.

Grupo II

1. Observa atentamente o esquema seguinte sobre a estrutura de um texto argumentativo.



Imagem retirada de: [https:// shorturl.at/nttyE1](https://shorturl.at/nttyE1). Consultado em abril de 2020.

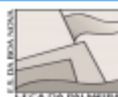
2. Agora que já tens uma opinião formada vamos elaborar a redação de um texto argumentativo bem estruturado sobre o Covid-19. Neste texto deverás incluir as informações que recolheste com as respostas às questões no Grupo I e apresentar argumentos a favor ou contra conforme a tua opinião sobre as seguintes questões:
 - a) Consideras esta pandemia como um risco de saúde pública? Porquê?
 - b) Consideras que as medidas adotadas pelo governo para fechar as escolas e outros estabelecimentos e para restringir as saídas de casa foram as mais acertadas? Porquê?
 - c) Achas que as pessoas, de forma geral, estão a aceitar bem as ordens de restrição para ficarem em casa? Porquê?

O teu texto deverá seguir as seguintes instruções:

- Conter entre 250 e 300 palavras.
- Ter um título sugestivo.
- Obedecer à estrutura referida no esquema 1 (introdução, desenvolvimento e conclusão).
- Ser coerente e pertinente.



-
- This image shows a blank sheet of white paper with horizontal blue ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.



3. Revê agora o texto que escreveste utilizando para isso o guião de autocorreção fornecido para preencheres.

	Parâmetros de avaliação	Classificação	
		Sim	Não
Assunto	Utilizaste as respostas das questões do grupo I?		
	Respondeste às questões na instrução do texto?		
Título	Atribuíste um título ao texto?		
Coerência	Foste coerente?		
	Achas que todos entendem o teu texto?		
Ortografia	Tens erros ortográficos?		
	Repetes muitas palavras?		
	Utilizaste os articuladores discursivos?		
	Utilizaste corretamente a pontuação?		
Estrutura	Está bem estruturado com introdução, desenvolvimento e conclusão?		
	Os parágrafos estão bem marcados?		
Estética	A tua caligrafia está boa?		
	O aspeto do teu texto está bom?		

4. Depois de preencheres a grelha, relê e revê o teu texto escrito. Em seguida reescreve o teu texto, fazendo as correções e alterações que achares necessárias e pertinentes. Deverás entregar uma versão final escrita de forma cuidada e bem-apresentada ao teu professor.

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 is no text or other markings on the paper.



Designação	Função	Articuladores / Conectores do discurso
Aditivos	agrupar, adicionar ideias, segmentos, sequências, informação	e, nem (negativa), bem como, não só... mas também, além disso, mais ainda, igualmente, ainda
Alternativos / Exclusão	apresentar opções, alternativas	ou, ou... ou, ora... ora, seja... seja, alternativamente, em alternativa, opoionalmente
Contrastivos	indicar uma oposição, um contraste	mas, porém, todavia, contudo, no entanto, contrariamente, pelo contrário
Concessivos	negar o efeito, a conclusão exprimir uma concessão	embora, ainda que, mesmo que, conquanto, apesar de, malgrado, não obstante, mesmo assim, ainda assim
Temporais	exprimir relações de tempo entre os segmentos do texto / discurso	quando, mal, assim que, logo que, enquanto, entretanto, depois que, desde que, antes de, mais tarde, ao mesmo tempo
Finais	traduzir o fim, a intenção, o objetivo	para (que), a fim de, a fim de que, de modo / forma a, com o objetivo de
Comparativos	exprimir uma comparação	como, tal como, assim como, bem como, também, mais / menos do que
Causais	exprimir a causa, a razão	porque, visto que, dado que, como, uma vez que, já que
Condicionais	introduzir hipóteses ou condições	se, caso, desde que, a não ser que, contanto que
Consecutivos	exprimir a ideia da consequência, resultado, efeito	por isso, daí que, de tal forma... que, tanto... que, tal... que, tão... que
Conclusivas	expressar uma conclusão, uma inferência (dedução lógica a partir do já exposto)	portanto, assim, logo, por conseguinte, concluindo, para concluir em conclusão, em consequência, daí, então, deste modo, por isso, por este motivo
Completivos	completar o sentido do núcleo do grupo verbal	que, se, para
Confirmativos ou exemplificativos	documentar exemplificar	por exemplo, a ilustrar documentando, exemplificando

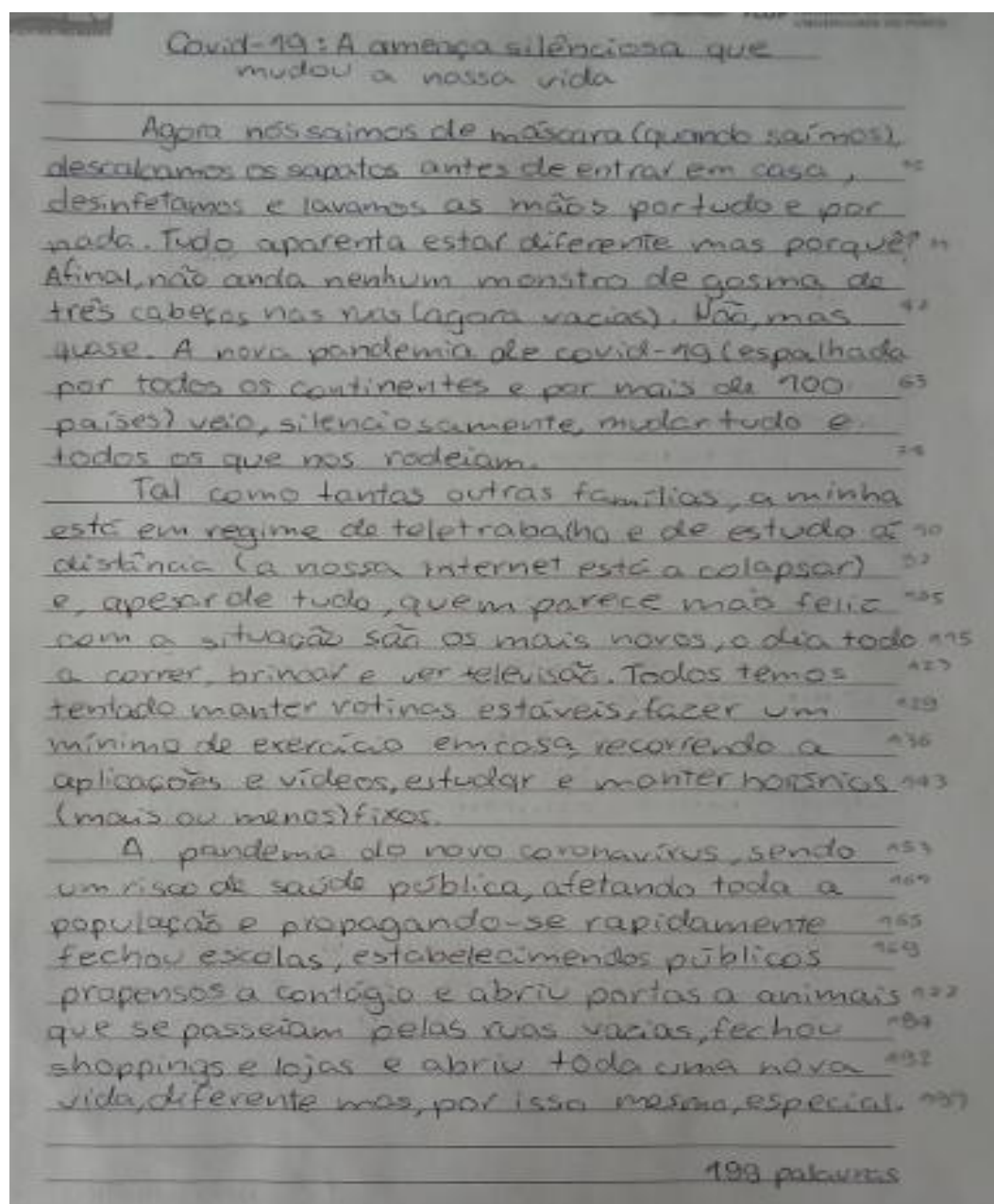
Retirado de <https://portugues-fcr.blogspot.com/2012/01/marcadores-discursivos.html>. Última consulta em abril de 2020.



Bom trabalho.

Imagem retirada de <https://www.shutterstock.com/image-vector/illustration-student-sitting-desk-writing-notebook>. Última consulta em 14/03/21.

Anexo 6 – Exemplo de texto da oficina sobre o Covid-19



Anexo 7 – Questionário final

Inquérito pessoal

Este inquérito é fundamental para conseguir avaliar a metodologia adotada com a inclusão de Oficinas de Escrita na aula de Português e também para tentar determinar qual o impacto que provocou nos alunos. Este inquérito está dirigido aos alunos do 8.º ano de escolaridade, turma A, na Escola Secundária da Boa Nova de Leça da Palmeira. Este inquérito é anónimo por isso não terei acesso a quem respondeu às questões, peço por isso a maior sinceridade durante o preenchimento do mesmo.

Assim, agradeço a tua colaboração no sentido de responder às questões que se seguem.

Professor estagiário José Sousa.

***Obrigatório**

1. 1. Género *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Masculino
☐ Feminino

2. 2. Idade? *

3. 3. Consideras que a utilização de Oficinas de Escrita na sala de aula é um recurso didático importante? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sem importância	Pouco importante	Importante	Muito importante
Grau de importância	☐	☐	☐	☐

4. 4. Como avalias as Oficinas de Escrita que foram criadas pelo Professor estagiário? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Insuficiente	Suficiente	Bom	Excelente
Grau de avaliação	☐	☐	☐	☐
Avaliação dos conteúdos utilizados	☐	☐	☐	☐
Nível de interesse por parte dos alunos	☐	☐	☐	☐
Temas adequados e/ou pertinentes	☐	☐	☐	☐

5. 5. Consideras que as Oficinas de Escrita atingiram o seu objetivo de melhorar a forma como escrevem textos os elementos da tua turma? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não melhorou	Melhorou pouco	Melhorou	Melhorou muito
Grau de melhoria	☐	☐	☐	☐

6. 6. Achas que as metodologias adotadas pelo professor nas Oficinas de Escrita foram importantes? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sem importância	Pouco importante	Importante	Muito importante
Utilização de esquemas sobre os textos	☐	☐	☐	☐
Utilização de quadros com os articuladores discursivos	☐	☐	☐	☐
Utilização de grelhas de autocorreção	☐	☐	☐	☐

7. 7. Sentiste algum tipo de dificuldade durante a elaboração das Oficinas de Escrita? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

8. 8. Se respondeste "sim" na pergunta anterior, identifica quais as dificuldades sentidas.

9. 9. No final deste ano letivo, consideras que melhoraste a tua capacidade de argumentar e de escrever textos? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não melhorou	Melhorou pouco	Melhorou	Melhorou muito
Grau de melhoria	☐	☐	☐	☐

10. 10. Voltarias a utilizar Oficina de Escrita nos próximos anos letivos para melhorar o teu desempenho na escrita? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	De certeza que não	Penso que não	Penso que sim	De certeza que sim
Grau de utilização	☐	☐	☐	☐

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Apêndices

Apêndice 1 – Teste de Diagnóstico



Teste Diagnóstico

Português	Prof.: Luísa Barbosa	Ano letivo 2019/2020
Aluno(a):	Nº:	Ano e turma:

Grupo I – Leitura

Lê o texto com atenção.

Setúbal – 60 crianças recolheram 84,3 quilos de resíduos do estuário do Sado

ECOMAR E COCA-COLA LIMPAM PELO SEGUNDO ANO CONSECUTIVO A COSTA DE PORTUGAL

A Fundação Ecomar e a Coca-Cola elegeram Setúbal para realizar uma ação de limpeza da costa. Na praia da Saúde, 60 crianças da escola de Vela do Clube do Sado recolheram hoje, terça-feira, 84,3 quilos de resíduos do estuário do Sado.

As crianças que participaram, acompanhadas por voluntários da Ecomar, limpam 600 metros de costa do Estuário. É a segunda vez que a Fundação Ecomar e a Coca-Cola fazem a limpeza de zonas da costa portuguesa, desta vez com a presença de um voluntário muito especial, o medalha de bronze português dos Jogos de Atlanta, Nuno Barreto. O objetivo desta ação foi sensibilizar os mais novos para o mar, o cuidado que é preciso ter para preservar o planeta e para a importância da reciclagem.

Theresa Zabell, presidente da Fundação Ecomar, e Nuno Barreto falaram com os voluntários de palmo e meio antes da limpeza começar. O atleta olímpico medalhado de ouro destacou que “o mar é fonte de vida e, por isso, há que tratar

dele e mimá-lo para que não acabe e para que continue a dar-nos os recursos necessários para comer.”

Zabell assinalou ainda que “só temos um corpo e um planeta e não os podemos trocar, como fazemos com a roupa, os barcos, as bicicletas, por isso temos que tratar deles para que não acabem.” Destacando que “Somos pioneiros em limpeza de costas com crianças, desde 2007 que o fazemos. Estamos orgulhosos que outros tenham decidido fazer o mesmo que nós. Somos mais a lutar pela saúde dos nossos mares e acabaremos por limpar mais quilómetros de costa, por recolher mais quilos de resíduos e consciencializaremos mais crianças.”

Nuno Barreto também falou com as crianças: “Temos de nos sentir muito orgulhosos e receber com muita esperança o programa Ecomar este ano em Portugal. Finalmente conseguimos realizar este projeto depois do desafio lançado por Theresa Zabell para envolver a Península Ibérica com a bandeira da Ecomar. É um grande passo em frente.”

www.rostos.pt/inicio2.asp?cronica=9005428&mostra=2&seccao=, 18-07-2017 (consultado em 19-07-2017 e adaptado)

1. Selecciona todas as afirmações com verdadeiro ou falso de acordo com o sentido do texto.

- (A) A fundação Ecomar e a Coca-Cola limpam pela primeira vez a costa de Portugal.
- (B) O objetivo desta ação foi sensibilizar os mais velhos para o mar.
- (C) Nuno Barreto sublinhou a importância do mar como fonte de recursos.
- (D) O programa Ecomar contribui para a sustentabilidade do planeta.
- (E) Theresa Zabell regozijou-se com a colaboração da Coca-Cola.

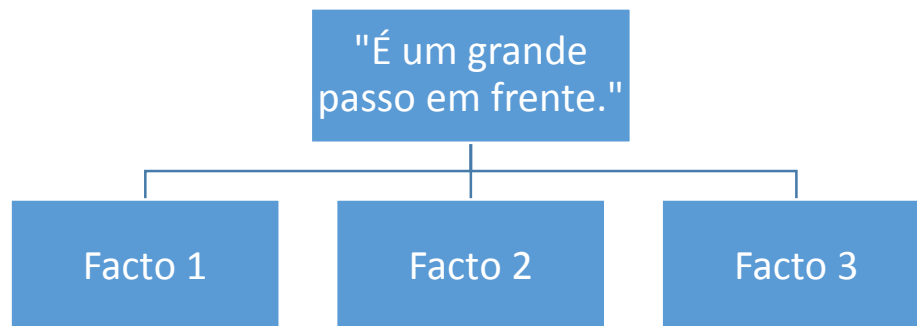
1.1. Corrige as que assinalaste como falsas utilizando expressões textuais.

2. O projeto Ecomar é dirigido a uns participantes específicos.

2.1. Transcreve do texto as expressões que os identificam.

3. A presidente da Fundação Ecomar e o medalhado olímpico apresentam três factos que valorizam o programa Ecomar.

3.1. Completa o esquema com passagens textuais do penúltimo e do último parágrafos que confirmam a afirmação “É um grande passo em frente.”



Grupo II – Educação Literária

Lê um excerto do conto *Avó e neto contra vento e areia*, de Teolinda Gersão.

Tinham ido à praia, porque estava uma manhã bonita. A avó vestia uma saia clara e levava o neto pela mão. Ia muito contente, e o seu coração cantava.

O neto levava um balde, porque se propunha apanhar conchas e búzios, como já fizera de outras vezes em que tinha ido à praia com a avó.

Ir à praia com a avó era uma das melhores coisas que lhe podiam acontecer nos dias livres. Por isso também ele ia contente, e o balde dançava-lhe na mão.

A praia estava como devia estar, com sol e ondas baixas. Quase não havia vento, e a água do mar não estava fria. Por isso o neto teve muito tempo de procurar conchas e búzios e de tomar banho no mar. A avó sentou-se num rochedo, e ficou a olhar o neto, por detrás dos óculos. Nunca se cansava de olhá-

lo, porque o achava perfeito. Se pudesse mudar alguma coisa nele, não mudaria nada.

Olhava para ele, também, para que não se perdesse. A mãe do neto confiava nela. Deixava-o à sua guarda, em manhãs assim. A avó sentia-se orgulhosa: ainda era suficientemente forte para ter alguém por quem olhar. Ainda era uma avó útil, antes que viesse o tempo que mais temia, em que poderia tornar-se um encargo para os outros. Mas na verdade essa ideia não a preocupava muito, porque tencionava morrer antes disso.

Estava uma manhã tão boa que também a avó tirou a blusa e a saia e ficou em fato-de-banho. Depois tirou os óculos, que deixou em cima de um rochedo, e entrou no mar, atrás do neto, que nadava à sua frente, muito melhor e mais depressa do que ela.

- Não te afastes, dizia a avó, um pouco ofegante. Volta para trás!

A avó fazia gestos com as mãos, para que voltasse, o neto ria-se, mergulhava e andava para a frente, e depois regressava, ao encontro dela.

A avó não sabia mergulhar, mas deixava o neto mergulhar sozinho. Ele só tinha cinco anos, mas nadava como um peixe.

No entanto nunca ia demasiado longe, nem mergulhava demasiado fundo, para não assustar a avó. Sabia que ela era um bocado assustadiça, e ele gostava de protegê-la contra os medos.

A avó tinha medo de muitas coisas: dos paus que podiam furar os olhos, das agulhas e alfinetes que se podiam engolir se se metessem na boca, das janelas abertas, de onde se podia cair, do mar onde as pessoas se podiam afogar. A avó via todos esses perigos e avisava. Ele ouvia, mas não ligava muito. Só o suficiente.

Não tinha medo de nada, mas, apesar disso, gostava de sentir o olhar da avó. De vez em quando voltava a cabeça, para ver se ela lá estava sentada, a olhar para ele. Depois esquecia-se dela e voltava a ser o rei do mundo.

Por isso se sentiam tão bem um com o outro.

Teolinda Gersão, *A mulher que prendeu a chuva*, Sextante Editora, 2007

1. Com base nos três primeiros parágrafos explica como se relacionavam a avó e o neto.
 - 1.1. Comprova a tua resposta com duas passagens textuais.
2. Relaciona o estado de espírito da avó e do neto com o ambiente da praia, naquela manhã.
3. Explica a expressividade da enumeração presente no antepenúltimo parágrafo.

Grupo III – Gramática

1. Associa a palavra destacada em cada frase da coluna **A** à classe e à subclasse que lhe correspondem na coluna **B**.

Coluna A	Coluna B
a. “A avó não sabia mergulhar” b. “E o balde dançava-lhe na mão” c. “que deixou em cima de um rochedo” d. “o neto ria-se, mergulhava e andava para a frente”	(1) pronome relativo (2) conjunção coordenativa explicativa (3) advérbio de negação (4) pronome pessoal (5) conjunção coordenativa copulativa

2. Classifica as orações destacadas nas frases.
 - a. “No entanto nunca ia demasiado longe, **nem mergulhava demasiado fundo**, para não assustar a avó.
 - b. “No entanto nunca ia demasiado longe, nem mergulhava demasiado fundo, **para não assustar a avó.**”
 - c. “Ele só tinha cinco anos, **mas nadava como um peixe.**”
 - d. “Nunca se cansava de olhá-lo, **porque o achava perfeito.**”
3. Identifica a única frase em que o constituinte destacado desempenha a função sintática de complemento direto.

- (A) Ele era **o neto** mais novo.
- (B) Acenava **ao neto** com carinho.
- (C) Ria-se muito **o neto**.
- (D) A avó deixava **o neto** mergulhar.
- (E) A mãe **do neto** confiava nela.

Grupo IV – Escrita

Escreve um **texto de opinião** em que demonstres como é que os avós se podem sentir integrados ou excluídos da sociedade a que pertencem.

No teu texto, apresenta, pelo menos, **duas razões** que fundamentem a tua opinião e **um exemplo**.

O texto deve ter entre 120 e 200 palavras.

Bom trabalho.



Imagem
retirada
de
<https://www.google.pt/img/ghp?hl=pt-PT&tab=ri>.
Última
consulta
em
02/05/20
19.

Teste Diagnóstico 8.º ano

COTAÇÃO DO TESTE DIAGNÓSTICO DE 8.º ANO

GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III	GRUPO IV
1.....6 pontos 1.1.....2 pontos 2.....6 pontos 3..... 6 pontos _____ 20 pontos	1..... ..8 pontos 1.1.....4 pontos 2.....10 Pontos 3.....6 Pontos _____ 28 pontos	1.....8 2..... 8 3.....6 _____ 22 pontos	Tema e género textual.....5 pontos Coerência e pertinência da informação.....5 pontos Estrutura e coesão.....5 pontos Morfologia e sintaxe.....5 pontos Repertório vocabular.....5 pontos Ortografia.....5 pontos _____ 30 pontos

CENÁRIOS DE RESPOSTA

ITENS DE RESPOSTA	COTAÇÕES
Grupo I - Leitura	

1. C; D; E.	6 (3x2)
1.1. A; B. “(...) limpam pelo segundo ano consecutivo a costa de Portugal.”; “O objetivo desta ação foi sensibilizar os mais novos para o mar.”	2 (2x1)
2.1. “as crianças”, “os mais novos” e “os voluntários de palmo e meio”.	6 (3x2)
3.1. “Somos pioneiros em limpeza de costas com crianças, desde 2007 que o fazemos. “Somos mais a lutar pela saúde dos nossos mares (...)”; “(...) conseguimos realizar este projeto (...) para envolver a Península Ibérica com a bandeira da Ecomar.”	6 (3x2)
	Total 20
ITENS DE RESPOSTA	COTAÇÕES
Grupo II – Educação Literária	
1. A avó e o neto tinham uma boa relação e apreciavam a companhia um do outro.	8
1.1. “Ia muito contente, e o seu coração cantava.”; “Por isso também ele ia contente, e o balde dançava-lhe na mão.”	4
2. O contentamento da avó e do neto era grande, porque ambos gostavam muito de ir à praia. A avó vestiu-se de cor clara que se harmonizava com a beleza da manhã. O neto planeava apanhar búzios e conchas para colocar no balde tal como fizera em outras idas à praia com a avó. Uma vez que o mar estava calmo e o tempo agradável, ambos iriam usufruir daquele programa que tanto prazer lhes dava.	10
3. A avó temia que algo de mal pudesse acontecer ao neto, daí a enumeração dos diversos perigos a que poderia estar sujeito o seu neto de cinco anos.	6
	Total 28
ITENS DE RESPOSTA	COTAÇÕES
Grupo III - Gramática	
1. a. 3 b. 4 c. 1 d. 5	8 (2 x4)

2. a. Oração coordenada copulativa. b. Oração subordinada adverbial final. c. Oração coordenada adversativa. d. Oração subordinada adverbial relativa causal.	8 (2 x4)
3. D	6
	Total 22
ITENS DE RESPOSTA	COTAÇÕES
Grupo IV – Escrita	
Na redação do texto, o aluno deverá: – escrever um texto, cumprindo as instruções fornecidas relativamente ao género, ao tema e à extensão do texto; – produzir um discurso coerente do ponto de vista da informação fornecida; – usar adequadamente parágrafos, marcadores do discurso e pontuação; – utilizar vocabulário adequado, pertinente e variado; – escrever com correção ortográfica e morfosintática.	30