

2º CICLO DE ESTUDOS

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

Melhoramento da produção textual através da escrita por fases: estudo de caso no 8.º ano de escolaridade

Mariana Tavares de Ortega Cruz

M

2020



Mariana Tavares de Ortega Cruz

Melhoramento da produção textual através da escrita por fases: estudo de caso no 8.º ano de escolaridade

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira Renna de Carvalho.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2020

Mariana Tavares de Ortega Cruz

Melhoramento da produção textual através da escrita por fases: estudo de caso no 8.º ano de escolaridade

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira Renna de Carvalho.

Membros do Júri

Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira Renna de Carvalho

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Isabel Margarida Duarte

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

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

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

Classificação obtida:

Sumário

Declaração de honra	5
Agradecimentos.....	6
Resumo.....	7
<i>Abstract</i>	8
<i>Abstract</i>	9
Índice de Figuras	10
Índice de Tabelas.....	11
Índice de Quadros	12
Índice de Gráficos	13
Lista de abreviaturas e siglas	14
Introdução	15
Capítulo I – Justificação da ação	18
1.1. Contexto escolar	18
1.1.1. Caracterização da instituição escolar	18
1.1.2. Caracterização da turma 8.ºD.....	20
1.2. Identificação do problema para intervenção educativa	23
1.3. Síntese.....	27
Capítulo II – Enquadramento teórico.....	28
2.1. Competência de escrita	28
2.1.1. Escrita	29
2.1.2. Escrita em língua materna.....	32
2.1.3. Texto.....	34
2.1.4. Escrita como processo.....	36
2.1.5. Ensino da escrita.....	52
2.2. Síntese.....	59
Capítulo III – Desenho do estudo.....	60
3.1. Escrita nos documentos orientadores do 8.º ano de escolaridade	60
3.2. Manual escolar: <i>P8</i>	63
3.3. Oficina de escrita.....	68
3.4. <i>Feedback</i>	71
3.5. Metodologia.....	73

3.5.1. Ferramentas para recolha de dados	77
3.6. Ciclos de intervenção do projeto de investigação-ação.....	79
3.6.1. Unidade Didática 1: contextualização e descrição.....	82
3.6.2. Unidade Didática 2: contextualização e descrição.....	83
3.6.3. Unidade Didática 3: contextualização e descrição.....	85
3.6.4. Unidade Didática 4: contextualização e descrição.....	86
3.7. Síntese.....	88
Capítulo IV – Apresentação e discussão dos resultados	89
4.1. Oficina de Escrita 1.....	89
4.2. Oficina de Escrita 2.....	96
4.3. Oficina de Escrita 3.....	102
4.4. Oficina de Escrita 4.....	107
4.5. Síntese.....	113
Considerações finais.....	114
Conclusão.....	116
Referências Bibliográficas	120
Anexos.....	127
Anexo 1	128
Anexo 2	137
Anexo 3	138
Anexo 4	144
Anexo 5	145
Anexo 6	146
Anexo 7	147
Anexo 8	149
Anexo 9	154
Anexo 10.....	163
Anexo 11.....	164
Anexo 12.....	170
Apêndices	172
Apêndice 1.....	173
Apêndice 2.....	175
Apêndice 3.....	176

Apêndice 4.....	177
Apêndice 5.....	178
Apêndice 6.....	179
Apêndice 7.....	180
Apêndice 8.....	181

Declaração de honra

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

[Porto, setembro 2020]

[Mariana Tavares de Ortega Cruz]

Agradecimentos

Não posso deixar de referir que a realização desta etapa não teria sido possível sem a colaboração, auxílio, força, carinho e dedicação por parte de várias pessoas ao longo de todo o percurso da minha formação. Desta forma, gostaria de agradecer a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a conclusão desta etapa da minha vida.

Agradeço a todos os professores da Faculdade de Letras da Universidade do Porto que, ao longo dos últimos cinco anos, contribuíram para a minha formação profissional e pessoal.

Agradeço à minha orientadora, a Professora Doutora Ângela Carvalho, pela a atenção, apoio, disponibilidade e companheirismo ao longo deste percurso.

Agradeço à Professora Ana Amaro pela sua partilha de experiência, disponibilidade, incentivo e apoio na concretização deste projeto.

Agradeço aos meus alunos do 8.ºD, pelo contributo e colaboração em todas as atividades propostas e por me permitirem ter uma maravilhosa primeira experiência enquanto professora.

Agradeço à minha família e, em especial, à minha mãe, o meu maior e melhor exemplo de trabalho e perseverança, por toda a força, incentivo, companheirismo e apoio que me deu em todas as etapas deste percurso. Sem ela, a concretização deste sonho não seria possível.

Agradeço a todas as minhas amigas que contribuíram ou auxiliaram, direta ou indiretamente, na elaboração do presente relatório, pela paciência, atenção e força que prestaram em todos os momentos.

Agradeço ao meu namorado, João, por toda a paciência, atenção, compreensão e apoio em momentos menos fáceis.

A todos, sou eternamente grata!

Resumo

Este trabalho de investigação-ação foi realizado no âmbito da conclusão dos estudos conducentes ao grau de Mestre em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Este projeto foi desenvolvido durante o período de estágio pedagógico, no ano letivo 2019/2020, na Escola Secundária Aurélia de Sousa (concelho do Porto).

Com este projeto de investigação-ação pretendeu-se verificar se a utilização das três fases do processo de escrita (planificação, textualização e revisão) podem contribuir para melhorar a produção textual no 8.º ano de escolaridade, através da implementação da estratégia didática oficina de escrita. Importa não esquecer que a aula de língua materna deve contemplar momentos destinados, exclusivamente, a escrever. Para tal, desenvolveram-se quatro ciclos de intervenção com o intuito de orientar o discente na tarefa de escrita, auxiliando-o a ultrapassar as dificuldades e consciencializando-o da complexidade do ato de escrever.

Os resultados desta investigação, recolhidos através da análise documental dos textos produzidos pelos alunos, das informações registadas no diário do investigador, das listas de verificação de tipo questionário e do questionário final sobre o trabalho desenvolvido ao longo do ano, preenchido pelos alunos, permitem concluir a eficácia da escrita por fases no melhoramento da produção textual, recorrendo à oficina de escrita.

Palavras-chave: Português Língua Materna; Produção Escrita; Escrita por Fases; Oficina de Escrita; 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

This research-action work was carried out in the context of the conclusion of studies leading to the degree of Master in Teaching Portuguese, in the 3rd Cycle of Basic Education and in Secondary Education, from the Faculty of Letters of the University of Porto. This project was developed during the period of pedagogical training, in the academic year 2019/2020, at the Aurélia de Sousa High School (Porto).

The ultimate goal with this project accomplishment was to verify whether the use of the three phases of the writing process (planning, textualization and revision) could contribute to improve textual production, in the eighth grade, through the implementation of the didactic strategy- writing workshop. It is important not to forget that the mother tongue class should also include moments planned exclusively for writing. For that purpose, four intervention cycles were developed in order to guide the student in the task of writing, helping him to overcome difficulties and making him aware of the complexity of writing.

The results obtained through the document analysis of the texts produced by the students, the information recorded in the researcher's journal, the questionnaire checklists and the final questionnaire on the work developed over the year, filled by the students, allowed us to conclude the effectiveness of phased writing in improving textual production, using the writing workshop.

Key-words: Portuguese Mother Language; Written Production; Phased Writing; Writing Workshop; 3rd Cycle of Basic Education.

Abstract

Este proyecto de investigación-acción fue realizado como parte de la finalización de los estudios propios al grado de Maestría en Enseñanza de Portugués, en el 3er Ciclo de Educación Básica y en Educación Secundaria, de la Facultad de Letras de la Universidad de Oporto. Este trabajo se desarrolló durante el período de prácticas pedagógicas, en el año académico 2019/2020, en la Escuela Secundaria Aurélia de Sousa (Porto).

Con este proyecto de investigación-acción se ha querido comprobar si el uso de las tres fases del proceso de redacción (planificación, textualización y revisión) puede ayudar a mejorar la producción textual en el 8 ° año de escolaridad, a través de la aplicación de la estrategia didáctica - taller de escritura. Es importante no olvidar que la clase de lengua materna debe contener momentos predestinados solamente a la escritura. Para ello, se desarrollaron cuatro ciclos de intervención con el fin de orientar al alumno en la tarea de la escritura, ayudándole a superar los problemas y haciéndole consciente de la complejidad del acto de escribir.

Las conclusiones de este ensayo, recogidas a través del análisis documental de los textos producidos por los estudiantes, la información registrada en el diario del investigador, las listas de verificación del cuestionario y el cuestionario final sobre el trabajo desarrollado durante el año, relleno por los estudiantes, permiten demostrar la eficacia de la escritura por etapas para mejorar la producción textual, utilizando el taller de escritura.

Palabras-clave: Lengua materna portuguesa; Producción escrita; Escrito por etapas; Oficina de redacción; 3er Ciclo de Formación Básica.

Índice de Figuras

FIGURA 1- MODELO REPRESENTATIVO DO PROCESSO DE ESCRITA (FLOWER & HAYES, 1981).....	39
FIGURA 2- NOVO MODELO DE ESCRITA (HAYES, 1996)	41
FIGURA 3 – MODELO DE EXPLICITAÇÃO DO CONHECIMENTO (BEREITER & SCARDAMALIA, 1987)	43
FIGURA 4 – MODELO DE TRANSFORMAÇÃO DO CONHECIMENTO (BEREITER & SCARDAMALIA, 1987).....	44
FIGURA 5 – PAPEL CENTRAL DA REVISÃO (CASSANY)	51
FIGURA 6 – CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	76
FIGURA 7- EXEMPLO DE RESPOSTA DO ALUNO A À PRIMEIRA QUESTÃO (OE1)	93
FIGURA 8 - EXEMPLO DE RESPOSTA DO ALUNO B À PRIMEIRA QUESTÃO (OE1)	93
FIGURA 9 - EXEMPLO DE RESPOSTA DO ALUNO C À PRIMEIRA QUESTÃO (OE1)	94
FIGURA 10 - EXEMPLO DE RESPOSTA DO ALUNO D À PRIMEIRA QUESTÃO (OE1)	94
FIGURA 11 - EXEMPLO DE RESPOSTA DO ALUNO E À SEGUNDA QUESTÃO (OE1).....	95
FIGURA 12 - EXEMPLO DE RESPOSTA DO ALUNO F À SEGUNDA QUESTÃO (OE1).....	95
FIGURA 13 - EXEMPLO DE RESPOSTA DO ALUNO G À PRIMEIRA QUESTÃO (OE2)	99
FIGURA 14 - EXEMPLO DE RESPOSTA DO ALUNO H À PRIMEIRA QUESTÃO (OE2)	100
FIGURA 15 - EXEMPLO DE RESPOSTA DO ALUNO I À PRIMEIRA QUESTÃO (OE2).....	100
FIGURA 16 - EXEMPLO DE RESPOSTA DO ALUNO J À SEGUNDA QUESTÃO (OE2).....	101
FIGURA 17 - EXEMPLO DE RESPOSTA DO ALUNO K À SEGUNDA QUESTÃO (OE2)	101
FIGURA 18 - EXEMPLO DE RESPOSTA DO ALUNO L À PRIMEIRA QUESTÃO (OE3)	105
FIGURA 19 - EXEMPLO DE RESPOSTA DO ALUNO M À PRIMEIRA QUESTÃO (OE3).....	106
FIGURA 20 - EXEMPLO DE RESPOSTA DO ALUNO N À SEGUNDA QUESTÃO (OE3)	107
FIGURA 21 - EXEMPLO DE RESPOSTA DO ALUNO O À SEGUNDA QUESTÃO (OE3)	107

Índice de Tabelas

TABELA 1 – SÍNTESE DO PLANO DE INTERVENÇÃO	81
TABELAS 2 E 3 – RESULTADOS OBTIDOS NA OE1 (PRODUTO FINAL)	90
TABELA 4 – RESULTADOS OBTIDOS NA OE1 (PROCESSO DE ESCRITA)	92
TABELAS 5 E 6 – RESULTADOS OBTIDOS NA OE2 (PRODUTO FINAL)	96
TABELA 7 – RESULTADOS OBTIDOS NA OE2 (PROCESSO DE ESCRITA)	98
TABELAS 8 E 9 – RESULTADOS OBTIDOS NA OE3 (PRODUTO FINAL)	102
TABELA 10 – RESULTADOS OBTIDOS NA OE3 (PROCESSO DE ESCRITA).....	104
TABELAS 11 E 12 – RESULTADOS OBTIDOS NA OE4 (PRODUTO FINAL)	108
TABELA 13 – RESULTADOS OBTIDOS NA OE4 (PROCESSO DE ESCRITA)	110

Índice de Quadros

QUADRO 1 – DOIS MODELOS DE CORREÇÃO SEGUNDO CASSANY (1993)	58
--	----

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1- RESULTADOS OBTIDOS À PRIMEIRA QUESTÃO DA LISTA DE VERIFICAÇÃO (OE1)	93
GRÁFICO 2 - RESULTADOS OBTIDOS À SEGUNDA QUESTÃO DA LISTA DE VERIFICAÇÃO (OE1)	95
GRÁFICO 3 - RESULTADOS OBTIDOS À PRIMEIRA QUESTÃO DA LISTA DE VERIFICAÇÃO (OE2)	99
GRÁFICO 4 - RESULTADOS OBTIDOS À SEGUNDA QUESTÃO DA LISTA DE VERIFICAÇÃO (OE2)	101
GRÁFICO 5 - RESULTADOS OBTIDOS À PRIMEIRA QUESTÃO DA LISTA DE VERIFICAÇÃO (OE3)	105
GRÁFICO 6 - RESULTADOS OBTIDOS À SEGUNDA QUESTÃO DA LISTA DE VERIFICAÇÃO (OE3)	106
GRÁFICO 7 - RESULTADOS OBTIDOS AO QUESTIONÁRIO FINAL	111
GRÁFICO 8 - RESULTADOS OBTIDOS À QUESTÃO “PORQUÊ?”	112
GRÁFICO 9 - RESULTADOS OBTIDOS À QUESTÃO “PORQUÊ?”	112

Lista de abreviaturas e siglas

ESAS.....ESCOLA AURÉLIA DE SOUSA

FLUP FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

PIA.....PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

OE.....OFICINA DE ESCRITA

Introdução

Na vida escolar, a expressão escrita surge como conteúdo ou área de prossecução de objectivos no curriculum da disciplina de Português e está ainda presente como meio importante de registo e de avaliação, não só no âmbito da língua materna, mas também no das restantes disciplinas. Muitos alunos sentem dificuldades em atingir os objectivos estabelecidos para a expressão escrita, sendo essa uma das causas apontadas para o insucesso ou menor sucesso escolar. (Barbeiro, 1999, p. 11)

O presente trabalho foi realizado no âmbito do estágio pedagógico de Português - Iniciação à Prática Profissional, disciplina que integra o curso de Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. O estágio pedagógico ocorreu no ano letivo de 2019/2020, na Escola Secundária Aurélia de Sousa, localizada no concelho do Porto.

Um dos maiores desafios com que o docente de língua materna se depara é, sem dúvida, o ensino da escrita. A realidade é que, em todo o currículo e em todas as disciplinas, os alunos são direccionados a escrever e, por isso, a escrita contempla um forte poder discriminatório, de acordo com o maior ou menor domínio dos mesmos desta competência. Para superar este facto, é fundamental tornar o domínio da escrita acessível a todos os alunos, fornecendo-lhes ferramentas e estratégias que os auxiliem a ultrapassar as suas dificuldades nesta área, cumprindo, assim, as orientações do ensino da escrita na língua materna em Portugal.

Na fase de diagnóstico deste projeto de investigação-ação, foi possível constatar a insegurança, a resistência e a falta de autonomia que alguns alunos sentiam no ato de escrever, assim como o tempo reduzido que era dedicado em sala de aula à produção textual. Por norma, os discentes eram orientados para a redação de respostas mais extensas relativas a questionários de interpretação. Estas observações despertaram o meu interesse para o domínio da escrita. Assim, de modo a tentar dar resposta às fragilidades dos alunos na competência de escrita, a questão que guiou todas as etapas do meu projeto de investigação-ação foi a seguinte: *Em que medida a utilização das três fases do processo de escrita (planificação, textualização e revisão) pode contribuir para*

melhorar a produção textual no 8.º ano de escolaridade?. A estratégia didática selecionada para tentar combater a resistência e as dificuldades demonstradas pelos alunos neste domínio foi a oficina de escrita, implementada nas quatro Unidades Didáticas (Ciclos Supervisivos) que realizei. Importa salientar, ainda, que o modelo de oficina de escrita criado inicialmente foi sofrendo alterações e ajustes, de modo a adaptá-lo às necessidades dos alunos, que surgiram no decorrer do projeto.

De seguida, passo a apresentar a organização e consequente estrutura do presente relatório descrevendo, ainda que de forma breve, o conteúdo contemplado em cada um dos quatro capítulos.

O primeiro capítulo apresenta o contexto escolar em que o presente projeto se desenvolveu e foi colocado em prática e inclui informações pertinentes para a delimitação da área de intervenção, a saber: a caracterização da instituição escolar, Escola Secundária Aurélia de Sousa, e da turma alvo da investigação-ação, 8.ºD. Este capítulo dispõe, ainda, da identificação da área de intervenção que será o foco deste trabalho, a escrita, e respetiva justificação.

O segundo capítulo inclui o enquadramento teórico que está na base desta investigação. Este capítulo foi redigido com base numa detalhada revisão de literatura sobre os temas inerentes à área de intervenção. Pretende-se, nesta parte do relatório, expor uma variedade de pesquisas, estudos e obras que permitem definir conceitos indispensáveis para uma reflexão que se debruce sobre a temática da escrita, a saber: as definições de competência de escrita, escrita e texto; a análise da escrita em língua materna, neste caso em concreto, da escrita na aula de língua portuguesa; a investigação da escrita como processo, explorando alguns dos modelos que contribuíram significativamente para o ensino da escrita por fases; e, por fim, a reflexão sobre a problemática do ensino da escrita nas escolas.

O penúltimo capítulo refere-se à parte prática do projeto e descreve o desenho do estudo do mesmo. Inicialmente, pretendo analisar as diretrizes estabelecidas para o domínio da escrita nos documentos orientadores do 8.º ano de escolaridade. De seguida, observo e examino três propostas de escrita presentes no manual *P8*, da

autoria de Ana Santiago e Sofia Paixão (2012), adotado pela Escola Secundária Aurélia de Sousa para o 8.º ano de escolaridade. De forma a justificar a não utilização das propostas do manual, explico a importância e pertinência da estratégia didática selecionada – a oficina de escrita – e tento demonstrar o papel preponderante que o *feedback* (oral e escrito) representa nas produções escritas pelos alunos. Neste desenho do plano de ação, importa, também, descrever e explicitar a metodologia subjacente ao trabalho e as ferramentas utilizadas para recolher os dados. Posteriormente, descrevo e contextualizo, detalhadamente, as quatro intervenções que foram implementadas.

O último capítulo pretende apresentar e discutir os resultados obtidos nesta investigação que visa combater as fragilidades observadas no início do estágio pedagógico.

De seguida, apresento algumas considerações finais relativas ao trabalho prático desenvolvido.

Por fim, com vista a uma reflexão de todo o trabalho desenvolvido, são tecidas algumas conclusões sobre os resultados alcançados e a eficácia (ou não) da estratégia implementada. Também são referidas as limitações inerentes a este projeto e pistas para investigações futuras neste domínio da didática.

Em suma e segundo Carvalho (2001, p. 87) “Dos programas e dos manuais resulta, também, uma abordagem da escrita na aula centrada no produto e não no processo de escrita” e, por esta razão, decidi incidir a presente investigação-ação no ensino da escrita com foco no processo e com o objetivo de melhorar o produto.

1. Capítulo I – A justificação da ação

1.1. O contexto escolar

Tendo assumido o papel de professora-investigadora, compreendo a importância da contextualização da intervenção pedagógico-didática, por se revelar um aspeto fundamental na conceção do projeto de investigação-ação. A descrição que de seguida apresento constitui uma síntese de aspetos relevantes observados desde o início do estágio pedagógico. A caracterização que se apresenta nos seguintes subcapítulos foi possível através da recolha contínua de dados, como a observação de aulas (registos no diário do investigador e na grelha criada pelo núcleo de estágio), as entrevistas informais com a orientadora de estágio e a leitura e análise documental.

1.1.1. A caracterização da instituição escolar

No âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), realizei no ano letivo de 2019/2020 o estágio pedagógico na Escola Secundária Aurélia de Sousa (futura designada pela sigla ESAS).

A ESAS situa-se na Rua Aurélia de Sousa, freguesia do Bonfim, zona central da cidade do Porto e usufrui de uma densa rede de transportes públicos. Esta zona caracteriza-se pelo envelhecimento e pela perda demográfica. As ocupações dominantes passam pelo comércio tradicional, pequenas empresas e pelos serviços.

A ESAS tem a sua origem remota na primitiva Escola Industrial Faria Guimarães (Arte Aplicada) cuja atividade se iniciou em 1884-85 numa casa de habitação no Campo 24 de Agosto. Sofreu alterações com a reforma de 1948, a partir de 1952 começa a funcionar de forma autónoma e no ano letivo de 1958/59 passa a dispor de edifício próprio. Já em pleno século XXI, mais concretamente em 2008/09, foi requalificada pela Parque Escolar.

A ESAS sempre fez jus às suas origens e ao prestigiado nome da pintora que a identifica, oferecendo, em cada reforma ou redefinição de rede, cursos e disciplinas ligadas às Artes.

A par da melhoria das condições de uso, de gestão e de manutenção, procedeu-se à reorganização global do espaço da escola e à sua ampliação através da construção de dois novos corpos no prolongamento dos edifícios existentes para a localização da biblioteca, áreas de trabalho de docentes, salas TIC e serviços de apoio aos alunos. Os espaços desportivos foram, também, reabilitados tendo sido construídos novos balneários e um campo de jogos. Os espaços exteriores foram redesenhados, permitindo aumentar a área permeável, a arborização e regar o estacionamento. No entanto, verificam-se algumas fragilidades que condicionam a prática letiva, nomeadamente, ao nível do equipamento audiovisual e tecnológico, pois algumas salas não possuem quadro interativo e existem equipamentos de som avariados.

A escola é, atualmente, frequentada por cerca de 1200 alunos, em regime diurno, distribuídos pelo Ensino Básico e Secundário.

É, desde 2012, sede de um Agrupamento vertical que integra as Escolas Básicas de Augusto Gil, Fontinha, Fernão de Magalhães, Florinhas e o Jardim de Infância de Aurélia de Sousa, oferecendo todos os níveis de ensino desde o pré-escolar até ao 12.º ano de escolaridade.

A ESAS contribui para a formação dos alunos em todas as áreas científico- humanísticas, com quatro cursos vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior e um curso profissional. A ação pedagógica desenvolvida nesta escola tem-se revelado eficaz, facto a que não serão alheios a estabilidade e o empenho do corpo docente.

Nos últimos anos, a ESAS tem erigido como princípios norteadores de toda a sua atividade a formação para a cidadania e a manutenção de padrões elevados de exigência e qualidade, procurando afirmar-se como escola em que se harmonizam Inclusão e Responsabilidade, Rigor e Humanismo, num espírito de permanente abertura aos desafios deste século.

Considerando o ranking de exames finais na disciplina de Português relativo ao ano de 2019, publicado a 27 de junho de 2020 no jornal online “Observador”¹, a ESAS assumiu: o centésimo quarto lugar, num total de 539 escolas, com uma média de 12,66 valores, no Ensino Secundário; e o centésimo décimo lugar, num total de 1111 escolas, com uma média de 67,93%, no 9.º ano do Ensino Básico. Ainda neste ranking, é possível constatar que no concelho do Porto, e relativamente aos exames finais de Português, o Ensino Secundário alcançou o oitavo lugar, num total de 20 escolas, e o 9.º ano de escolaridade, o décimo primeiro lugar, num total de 33 escolas, sendo por isso, a terceira e a segunda melhor escola pública, respetivamente.

1.1.2. A caracterização da turma 8.ºD

Durante o ano letivo de 2019/2020 trabalhei com a turma D do 8.º ano de escolaridade. Esta era composta por vinte e cinco alunos, no entanto, um elemento mudou de turma no final do 1.º período letivo, por decisão do conselho de turma. Assim, a turma incluía um total de vinte e quatro alunos: doze rapazes e doze raparigas, com idades compreendidas entre os doze e os catorze anos.

Para conseguir traçar o perfil da turma 8.ºD, contei com os registos no diário do investigador e na grelha de observação criada pelo núcleo de estágio, realizados durante a observação de aulas, as entrevistas informais com a professora titular de turma, durante os seminários de estágio, e com os trabalhos elaborados pelos discentes, nomeadamente, os textos redigidos pelos alunos.

Relativamente às características socioculturais e com base nos dados fornecidos através do portal institucional da ESAS ², é possível afirmar que dois alunos usufruem de escalão³ A e os restantes vinte e dois alunos não têm escalão. Não existia nenhum aluno com

¹ Informação disponível em: <https://observador.pt/interativo/ranking-das-escolas-veja-em-que-lugar-ficou-a-sua/> (consultado a 10/08/2020)

² Inovar é uma plataforma informática que permite à comunidade educativa (alunos, pais, professores e público em geral) aceder, de uma forma simples e intuitiva, a informação pertinente (consulta de atividades, avaliações, faltas, horários e contactos, entre muitos outros).

³ A Ação Social Escolar (ASE) é uma medida de apoio que se destina a comparticipar nas despesas escolares dos alunos e serve para a aquisição de livros e material escolar, refeições e transportes. A atribuição do escalão A, B ou C está diretamente relacionada com o escalão do abono de família (1,2 ou 3) concedido pela Segurança Social a cada agregado familiar.

necessidades educativas especiais, no entanto, existiam dois elementos da turma com hiperatividade, que se encontravam devidamente medicados. Os vinte e quatro discentes tinham nacionalidade portuguesa e a sua língua materna também era o Português. Eram três os elementos do grupo com retenções: um no 3.º ano de escolaridade, outro no 5.º ano de escolaridade e outro, ainda, com duas retenções no 7.º ano de escolaridade. Deste modo, todos se encontravam no 8.º ano pela primeira vez. No ano letivo anterior, 2018/2019, não se registaram negativas à disciplina de Português tendo a média sido de 3,80 e as classificações variado entre o nível 3 e o nível 5. No entanto, sete alunos transitaram com negativa noutras disciplinas.

No que toca às habilitações literárias do pai, registou-se um com grau de mestrado, seis com licenciatura, seis com o Ensino Secundário, cinco com o 3º Ciclo do Ensino Básico, dois com o 1º Ciclo do Ensino Básico, dois sem habilitações e dois com formação desconhecida. No que concerne às habilitações literárias da mãe, existia uma com grau de mestrado, oito com grau de licenciatura e duas com pós-graduação, cinco com o Ensino Secundário, uma com o 3º Ciclo do Ensino Básico, três com o 2º Ciclo do Ensino Básico, uma com o 1º Ciclo do Ensino Básico e três com formação desconhecida.

Na turma, o papel de encarregado de educação era desempenhado maioritariamente pela mãe com 76% com apenas seis os pais com esta função, o que equivale a 24%, todos de nacionalidade portuguesa, com idades compreendidas entre os 35 e os 53 anos. A formação académica dos encarregados de educação indicava oito com o grau de licenciatura e dois com pós-graduação, sete com o Ensino Secundário, três com o 3º Ciclo do Ensino Básico, um com o 2º Ciclo do Ensino Básico, um com o 1º Ciclo do Ensino Básico e dois com formação desconhecida. No que diz respeito à situação profissional, treze encarregados de educação trabalhavam por conta de outrem, sete trabalhavam por conta própria, um estava desempregado, um era doméstico e dois cuja situação era desconhecida.

A turma apresentava, no seu geral, alguma agitação. Alguns elementos revelavam maior dificuldade em manter a atenção/concentração nas tarefas propostas e em cumprir algumas das regras da sala de aula. Do exposto se deduz que a docente tinha a necessidade de, com alguma frequência, chamar a atenção de alguns alunos para que

não desistissem da atividade e não dispersassem com conversas paralelas. Eram alunos que apresentavam, na área da escrita, alguns bloqueios e demonstravam alguma resistência na realização de atividades relativas a este domínio. Não obstante, eram discentes interessados, curiosos e participativos que revelavam gosto pela aprendizagem. Tratava-se de um grupo heterogéneo, quer ao nível do ritmo de aprendizagem, quer ao nível do desempenho demonstrado. Por norma, os alunos eram assíduos e pontuais.

Nas reuniões do conselho de turma a que assisti, foi possível concluir que o comportamento da turma na disciplina de Português se destacava pela positiva, isto é, os alunos apresentavam um comportamento mais desajustado nas restantes disciplinas. Ainda assim, na disciplina de Português, registaram-se algumas participações disciplinares ao longo do ano letivo que incidiram sobre os mesmos elementos, onde se incluem os dois discentes hiperativos já mencionados. Um destes elementos teve como consequência a mudança de turma, no início do 2.º período letivo.

No dia 11 de março, a Organização Mundial de Saúde declarou a doença Covid-19 como pandemia. As instituições de ensino, em Portugal, encerraram o espaço físico no dia 16 de março, a poucas semanas do final do 2.º período letivo. O ensino presencial deu, então, lugar à modalidade de ensino a distância constituída por tarefas síncronas e assíncronas⁴, de forma a prosseguir com o processo de ensino-aprendizagem e a evitar o contacto físico. Os discentes passaram dos quatro blocos de 50 minutos semanais, contemplados no ensino presencial, para um bloco de 40 minutos semanais, correspondentes à modalidade síncrona. Ao longo do 3.º período letivo, durante a modalidade de ensino a distância, foi utilizada a ferramenta *Classroom da Google*⁵ e foi

⁴ De acordo com a Direção-Geral da Educação, a primeira pode ser definida como aquela que é desenvolvida em tempo real e que permite aos alunos interagirem online com os seus professores e com os seus pares para participarem nas atividades letivas, esclarecerem as dúvidas ou questões e apresentarem trabalhos. A segunda, tarefa assíncrona, é desenvolvida em tempo não real, em que os alunos trabalham autonomamente, acedendo a recursos educativos e formativos e a outros materiais curriculares disponibilizados na plataforma de aprendizagem online, bem como a ferramentas de comunicação que lhes permitem estabelecer interação com os seus pares e professores.

⁵ É um recurso gratuito da Google Apps para a área da educação, entre outros, que facilita a proximidade entre alunos e professores, fora dos estabelecimentos de ensino.

possível, através desta, constatar que a turma revelou um comportamento distinto do observado até ao final do 2.º período letivo. Os discentes mantiveram-se assíduos e pontuais, mas pouco participativos e menos empenhados.

1.2. A identificação do problema para intervenção educativa

No presente subcapítulo será descrito o processo de identificação do problema com base nos processos de: observação de aulas, diagnose, entrevistas informais com a professora titular de turma⁶ e registos no diário do investigador⁷ e na grelha de observação (Apêndice 1), criada pelo núcleo de estágio.

No início do primeiro período letivo recolhi informações pertinentes que me permitiram definir a área potencial para a implementação do meu plano de ação. Assim que se iniciou o ano letivo, a 13 de setembro, comecei a observar as aulas de Português das turmas do 8.º e 12.º anos de escolaridade. Após ter detetado fragilidades na redação de textos nos alunos do 8.º ano de escolaridade, decidi desenvolver o meu projeto de investigação-ação com este grupo de discentes e intervir no domínio da escrita.

Ao longo do 1.º período letivo, e partindo das minhas observações da turma do 8.ºD, pude constatar que a turma revelava uma grande dependência da correção ditada pela professora titular de turma nos exercícios de resposta extensa. Verifiquei que os discentes solicitavam à professora o ditado do modelo de resposta, substituindo, na maioria das vezes, as respostas que os mesmos já tinham produzido. Após observar que esta prática era recorrente, percebi a insegurança que alguns alunos sentiam na competência de escrita.

Relativamente ao tempo dedicado em sala de aula à produção textual, pude observar que era muito reduzido e direcionado para a redação de respostas mais extensas e relativas a questionários de interpretação. A orientadora de estágio, em entrevista

⁶ Conversação orientada e utilizada para obter informações que complementam os dados da observação.

⁷ Foi um instrumento imprescindível que me auxiliou no registo de notas recolhidas a partir da observação dos diferentes aspetos da sala de aula.

informal, confessou que, apesar da escrita ser uma dificuldade destes alunos, não dispunha de muito tempo para investir neste domínio.

No que concerne à atividade de diagnose, a orientadora de estágio forneceu-me os textos de opinião elaborados pelos alunos no início do ano letivo. Ainda que esta área de intervenção tenha sido apontada pela mesma, pude verificar, com a análise destes textos, fragilidades a vários níveis. Neste sentido, observei que, ao nível da correção linguística, alguns textos continham várias lacunas ao nível do uso da pontuação, fosse pela inexistência de vírgulas ou pelo excesso das mesmas e pela ausência de pontos finais, resultando na formulação de frases demasiado longas e confusas. Ao nível da ortografia, detetei erros de acentuação e impropriedade lexical (por exemplo, “ouve” em vez de “houve”). No que diz respeito à sintaxe, verifiquei a falta de pronominalização (por exemplo, “A Natureza é muito importante para o ser humano. No entanto, o Homem tem respeitado muito pouco” em vez de “A Natureza é muito importante para o ser humano. No entanto, o Homem tem-na respeitado muito pouco”). No campo morfológico, detetei erros de conjugação verbal (por exemplo, “teramos” em vez de “teremos” ou “preservá-la” em vez de “preservá-la”). Ao nível da coesão, registei a falta de conetores e de variedade dos mesmos. O uso de expressões demasiado coloquiais, com a presença de marcas do registo oral, foi, também, um dos problemas mais presentes nestes textos (por exemplo, “A Natureza é a coisa mais importante no planeta”).

Importa referir, ainda, que, em alguns textos, notei a ausência de um fio condutor entre as ideias do texto, assim como a escassez de ligação interfrásica, revelando as dificuldades dos alunos em produzir textos coesos e coerentes. Apercebi-me de que alguns alunos não organizavam o texto antes de o redigirem e/ou não procediam à sua revisão. Alguns textos também não apresentavam a divisão em parágrafos e não respeitavam as três partes que constituem o texto: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Desta forma, acreditando que o ensino da escrita é um dos maiores desafios da escola e que a resistência que os alunos do 8.º D apresentavam face à escrita tinha que ser

combatida, decidi investir num treino intencional, progressivo e faseado do ensino-aprendizagem da escrita, área que também me desperta bastante interesse.

Seguindo as orientações presentes nos documentos oficiais e reguladores do ensino relativos ao 8.º ano de escolaridade, a minha intervenção incidiu na construção de textos através das três fases do processo de escrita: planificação, textualização e revisão, no âmbito da didática da escrita. Como estratégia, utilizei a oficina de escrita (futuramente designada pela sigla OE) que foi sofrendo alterações para ir ao encontro das necessidades e/ou dificuldades que os alunos apresentavam ao longo da implementação do projeto de investigação-ação. Com a implementação das OE, pretendia que os discentes desempenhassem um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem da escrita.

Para tal, propus a escrita de quatro textos argumentativos com temas variados e contextualizados, uma vez que entendi que desta forma fomentaria, também, uma Educação para a Cidadania, preconizada no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa. Isto é, promoveria uma escrita que incidisse num conjunto de atitudes e valores inerentes à formação de cidadãos autónomos, solidários, informados, responsáveis e com espírito crítico. Assim, a escolha deste género textual prendeu-se com o facto de considerar fundamental que os discentes, enquanto cidadãos, fossem capazes de defender diferentes pontos de vista com argumentos válidos e adequados.

Do exposto resultou a questão que guiou todas as etapas do meu projeto de investigação-ação: *Em que medida a utilização das três fases do processo de escrita (planificação, textualização e revisão) pode contribuir para melhorar a produção textual no 8.º ano de escolaridade?*

Os objetivos da investigação realizada consistiram, fundamentalmente, em desenvolver o gosto pela escrita, melhorar a produção textual através da escrita por fases e desenvolver a cidadania ativa no 8.º ano de escolaridade. Com o intuito de alcançar os objetivos supracitados, propostos para este projeto de investigação-ação, decidi explorar, em sala de aula, todo o processo de escrita através da estratégia da OE, incluindo temas diversos, apelativos e significativos.

No capítulo seguinte, apresentarei e explorarei, partindo da revisão de literatura, os conceitos chaves relacionados com a área de intervenção prioritária definida: a escrita.

1.3. Síntese

Em suma, neste primeiro capítulo, procedi à caracterização da instituição escolar (ESAS) na qual desenvolvi o estágio pedagógico, à caracterização da turma envolvida neste projeto de investigação-ação (8.ºD). Partindo destas informações, apresentei as motivações educativas que conduziram à definição da área de intervenção prioritária. A escrita não só se destacou como potencial área de investigação como foi sugerida pela professora titular de turma, pelo que o enquadramento teórico, desenvolvido no capítulo seguinte, se focará nesta área de estudo.

2. Capítulo II – Enquadramento teórico

Neste segundo capítulo, incluo o enquadramento teórico que está na base desta investigação. Assim, e tendo por base literatura da especialidade sobre os temas inerentes à área de intervenção e autores com reconhecida credibilidade, pretendo definir conceitos indispensáveis para esta reflexão e que se debruçam sobre a temática da escrita, a saber: as definições de competência de escrita, escrita e texto; a análise da escrita em língua materna, neste caso em concreto, da escrita na aula de língua portuguesa; a investigação da escrita como processo, explorando os vários modelos que contribuíram significativamente para o ensino da escrita como processo; e, por fim, a reflexão sobre a problemática do ensino da escrita nas escolas.

2.1. Competência de escrita

No âmbito da língua materna, a competência linguística, definida como “capacidade intuitiva que o falante tem de usar a sua língua materna, decorrente do processo natural de aquisição da linguagem”⁸ engloba, entre outras competências, aquela que é definida como:

capacidade do locutor nativo em construir textos/discursos bem formados em termos tipológicos, com coerência e coesão, de forma a que o ouvinte/leitor capte a intencionalidade comunicativa e a força ilocutória que estiveram na sua base de produção. (Figueiredo & Figueiredo, 2003, p. 87)

Poder-se-á afirmar que o texto escrito, isto é, o produto final, é o resultado de um processo onde atuam diversas competências. Assim sendo, a competência de escrita pressupõe o domínio de um leque vasto de competências. Desta forma, é possível compreender que enquanto o texto escrito surge, aos olhos do leitor, como um produto acabado através do qual se constrói o processo de leitura, para quem o escreveu, o mesmo texto representa um percurso complexo.

⁸ Definição de “competência linguística” in Dicionário Terminológico [em linha]. Consultado a 10/08/2020. Disponível em: <http://dt.dge.mec.pt/>

Na ótica de Barbeiro (2007, p. 19), o desenvolvimento da competência de escrita manifesta-se através da “capacidade de gerar ou activar conteúdos, de os seleccionar, de os organizar, de os expressar por meio da língua, de forma a construir um texto, enquanto unidade coesa e coerente, colocada ao serviço da comunicação ou da organização e expressão do conhecimento”.

Na verdade, a competência de escrita é a última a ser aprendida na hierarquia das competências linguísticas, dada a sua complexidade. Assim, qualquer intervenção no sentido de desenvolver a competência de escrita será complexa, requererá tempo e deverá estar presente ao longo de todo o percurso escolar.

De seguida, focar-me-ei na definição de escrita, tendo por base autores de reconhecida credibilidade.

2.1.1. Escrita

A escrita é, desde os seus primórdios, um dos principais meios de comunicação entre povos e é, também, através dela que, atualmente, conseguimos ter acesso ao nosso passado histórico⁹. Atualmente, a escrita mantém um papel central nas nossas vidas.

Para conseguirmos definir adequadamente o vocábulo “escrita”, o recurso a um vulgar dicionário pouco nos esclarece. Por isso, consultei o mais completo dicionário da língua portuguesa - *O Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* - com o objetivo de perceber a definição deste vocábulo.

Assim e tendo em conta o dicionário supracitado (2003, p. 1569), a palavra *escrita* possui 15 significados possíveis, entre os quais destaco:

1 ato ou efeito de escrever ou de redigir; escritura; **2** representação da linguagem falada por meio de signos gráficos; **3** o conjunto de signos num sistema de escrita; **4** a forma particular de cada um dos caracteres de um determinado tipo de escrita; **5** LING código de representação gráfica da linguagem por meio de sinais materiais visíveis; **6** sistema de signos gráficos ou

⁹ Não esquecer as sociedades que utilizam as línguas orais e que é desta forma que transmitem o seu património histórico.

de outra natureza usado para representar qualquer coisa; **7** maneira, arte, técnica ou método particular de se exprimir literariamente; escritura, estilo; **8** arte de escrever à mão ou maneira própria de escrever; caligrafia.

Carvalho (2011, p. 2) afirma que “Escrever é fazer uso da linguagem” e, portanto, falar de escrita é falar de linguagem. Para Pereira (2000, p. 63), “a escrita é [...] entendida como um acto de comunicação que requer um contexto social e um *medium*”, isto é, estamos perante um processo que necessita de um contexto comunicacional e um meio para ser produzido, ou seja, um suporte como o papel ou o digital, por exemplo. Assim, escrever não consiste apenas na utilização da palavra, mas no seu uso intencional e adequado ao contexto de uso. Salientando as palavras de Barbosa (2012, p. 42), “aprender a escrever é também aprender a usar a língua de forma adequada a uma situação comunicativa específica, capacidade que se efetiva com a mobilização de formas linguísticas”. Também Cassany (1999, p. 27) afirma que “(...) escribir consiste en aprender a utilizar las palabras para que signifiquen lo que uno pretende que signifiquen en cada contexto”.

Escrever é uma prática inerente à vida em sociedade. Barbeiro (1999, p. 11), a propósito da necessidade da escrita na sociedade atual, afirma que “a expressão escrita constitui uma necessidade em muitas circunstâncias da vida quotidiana [...], um instrumento de participação activa do sujeito na sociedade e, ainda, um poderoso meio de criação estética.”

Não podemos deixar de sublinhar que a escrita é uma competência que a instituição escolar desenvolve no indivíduo. Logo, tal como defende Carvalho (2011), o ensino da escrita tem sido uma das principais tarefas que a sociedade atribui à escola. Neste sentido, ensinar a escrever, é também, um sinal da eficácia da escola no cumprimento desta tarefa.

É no contexto escolar que a escrita nasce e se desenvolve, assumindo um papel central. Como refere Contente (1995), a escrita é a atividade mais frequente na vida escolar sendo, também, um elemento fundamental de toda a avaliação a que os alunos estão sujeitos. A escrita é transversal a todo o currículo escolar do discente e consequentemente, saber escrever é uma condição fundamental no processo de

aprendizagem e no sucesso escolar. Segundo Niza, Segura e Mota (2011, p. 15) “a mais poderosa atividade e o mais proficiente instrumento de aprendizagem”, pois possibilita aos alunos pensar sobre o que aprenderam, clarificar o pensamento, desencadear ideias, análises críticas e reflexões sobre os mais variados temas.

Ora, quando abordamos a temática da escrita, não podemos deixar de destacar e abordar as polarizações escrita-leitura e, principalmente, escrita-oralidade. Relativamente à primeira, polarização escrita-leitura, muitos autores referem que a escrita é o verso da medalha da leitura, ou seja, “escrever é pôr ideias nos símbolos escritos de uma determinada língua” (Gagné citado in Rebelo, 1993, p. 43). Dito isto, Gollasch (1982, p. 5) contrasta a escrita da leitura e afirma que “Quem escreve codifica pensamentos em linguagem e quem lê descodifica linguagem em pensamentos”. Rebelo (1993) afirma que as duas competências, escrita e leitura, têm a mesma base psicolinguística, pois através da leitura se chega à mensagem que o escritor codificou e, pela escrita, se codifica o que se deseja transmitir. De facto, embora as linguagens oral e escrita tenham características específicas que as diferenciam, elas integram o mesmo sistema de “intercomunicação humana”, relacionam-se intimamente uma com a outra e ambas estão ligadas tanto à aprendizagem como à utilização da linguagem. Não é de estranhar, por isso, que até há muito pouco tempo, a aprendizagem da leitura e da escrita fosse vista como um único processo e os estudos analisavam quase exclusivamente o processo de aprendizagem da leitura e nele incluíam o da escrita, sem considerar a sua especificidade.

No que concerne à segunda polarização, escrita-oralidade, saliento o contributo de Cassany (2005). O autor distingue a escrita da oralidade da seguinte forma: “aprender a escribir significa aprender a utilizar el lenguaje de maneras notablemente diferentes a las experiencias previas de oralidade que ya posee el aprendiz” (Cassany, 2005, p. 18). Para além disso, a escrita é um processo consciente e, portanto, difere da oralidade, que geralmente se relaciona com a espontaneidade, assim como afirma Cabral (1994, p. 109), “a comunicação escrita, pelo seu carácter diferido e pela intenção comunicativa mais voluntária e consciente que lhe é própria, se caracteriza por um vocabulário e uma sintaxe diferentes dos do oral espontâneo, que é necessário fazer adquirir”. É necessário

que, no ato de escrever, o escrevente reflita sobre o(s) objetivo(s), o(s) destinatário(s), o(s) tema(s), o(s) conteúdo(s), o(s) contexto(s), a estrutura e o estilo, de modo a criar um texto coeso e coerente. Salientando as palavras de Vilela (1994, p. 49) “escrever não é [...] um ato imediato, escreve-se quando se sabe de antemão por que se escreve, para quem se escreve, o que se vai escrever e como se vai escrever”. Também Cassany defende que:

escribir es quizá la habilidad lingüística más compleja, porque exige el uso instrumental del resto de destrezas durante el proceso de composición: leemos los borradores que vamos elaborando para verificar que expresen lo que deseamos (a veces incluso los oralizamos para «escuchar» el sonido de la prosa), y dialogamos con coautores y lectores intermedios sobre el texto, para planificarlo o revisarlo. (Cassany, 1999, p. 39)

Do exposto se conclui que a escrita é um processo altamente complexo. De seguida, passarei a analisar a escrita na aula de língua materna, em Portugal.

2.1.2. Escrita em língua materna

A escrita em língua materna torna-se uma competência essencial na aprendizagem de uma língua, uma vez que convida os aprendentes ao uso da língua em contexto. De acordo com Barbeiro (1999, p. 84), “a expressão escrita surge como um instrumento para desenvolver a capacidade de pensar, logo desde a fase da aprendizagem da escrita.”

O ensino da escrita na língua materna, em Portugal, orienta-se para “a escrita de textos de diversos géneros com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos” (Aprendizagens Essenciais, 2018, p. 3). Deste modo, a pedagogia da escrita toma como referência o modelo de Flower & Hayes (1981) (analisado em 2.1.4. Escrita como processo).

As orientações para o ensino do Português encaminham a pedagogia da escrita para o ensino de “níveis elevados de domínio de processos, estratégias, capacidades e conhecimentos para escrita de textos” (Aprendizagens Essenciais, 2018, p. 3). De acordo com autores como Cabral (1994), Vilas-Boas (2003b), Camps (2005), Cassany (2005),

Carvalho (2011) e Pinto (2013a), o docente deve compreender a necessidade de consciencializar os alunos para a complexidade do ato de escrever e do seu carácter processual e recursivo. Citando Pinto (2013a, p. 355):

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

Na aula de língua materna, o objetivo desta pedagogia da escrita é explicado por Barbeiro e Pereira (2007, p. 8), quando afirmam que:

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

Com a leitura da publicação de Barbeiro e Pereira (2007), percebemos que o ensino da escrita é guiado pela ação sobre o processo de escrita e ação sobre o contexto. Desta forma, observamos que se orienta para a consciencialização e para o treino da escrita como processo.

Assim, a matriz de ensino da escrita em língua materna, em Portugal, passa pelo ensino dos processos de escrita (planificação, textualização e revisão), apoiado na aplicação de estratégias de facilitação e desenvolvimento da competência de escrita (Barbeiro e Pereira, 2007).

Ora, o que se verifica na prática é que o número de alunos por turma e o número de turmas atribuídas a cada docente de língua materna é um dos fatores que dificultam a aplicação destas estratégias e, conseqüentemente, são aspetos que impedem uma “autêntica pedagogia da escrita”. Por este motivo, a aula de língua materna é marcada, essencialmente, pela oralidade, onde o aluno se limita a respostas fechadas de “sim” ou “não”, construção de frases incompletas e, muitas vezes, incorretas (Vilela, 1994).

Ao discutir e analisar a questão do ensino da escrita, é importante não esquecer que ensinar e aprender a escrever, no âmbito da língua materna, onde o seu objeto de ensino-aprendizagem, a língua, é, simultaneamente, o meio da sua própria transmissão é uma tarefa complexa (Castro, 1995). O contexto do ensino da escrita, enquanto objeto de ensino e de aprendizagem, depara-se com obstáculos na concretização dos objetivos pretendidos.

De facto, constata-se que, na aula de língua materna, a escrita é encarada, com maior frequência, na sua dimensão de meio ou veículo de transmissão do que na sua dimensão de conteúdo a ser ensinado ou aprendido (Carvalho & Rodrigues, 1997).

Importa agora definir o que é um texto, pois de acordo com Carvalho (2011, p. 87) “Ao longo de muitos anos, o texto enquanto produto constituiu o foco de atenção de qualquer pedagogia da escrita”.

2.1.3. Texto

De acordo com Cassany em *Describir el escribir – Cómo se aprende a escribir*, poder-se-á afirmar que um texto é mais do que um somatório de regras fonéticas, ortográficas, morfossintáticas e léxicas, dependendo, assim, de outras regras, a saber: a adequação, a coerência, a coesão e a capacidade do escrevente em dominar estas regras. Citando o mesmo autor (1989, p. 34) “los conocimientos del código escrito que tiene un escritor competente no se limitan a los contenidos tradicionales de corrección gramatical relativos a la construcción de las frases sino que también incluyen reglas de formación de textos, tan importantes como el primer tipo de conocimientos”. Desta forma, podemos afirmar que os fatores que determinam o que é um texto estão relacionados com as propriedades que lhe são inerentes, a saber: a coesão, a coerência, o contexto, entre outros.

Outro contributo valioso é fornecido por Halliday e Hasan (1976, p. 293) que definem texto como “any piece of language that is operational, functioning as a unity in some context or situation, constitutes a text. It may be spoken or written, in any style or genre, and involving any number of active participants.”. Vilela (2001, p. 454) afirma que podemos considerar o texto como uma manifestação verbal constituída de elementos

linguísticos intencionalmente selecionados e ordenados em sequência. Mateus et al. (2003, p. 87) defendem que os textos são “objetos dotados de sentido e unidade – ou seja, são produtos coesos internamente e coerentes com o mundo relativamente ao qual devem ser interpretados.”. Podemos, assim, concluir que a produção de um texto envolve várias regras e caracteriza-se pela sua complexidade e profundidade.

Na perspetiva de Barbeiro (2007, p. 17), “O produto escrito é o resultado de um processo que exigiu a acção de diversas competências”. Segundo Cassany (2005), é necessário que o escrevente domine um conjunto de estratégias de composição e que saiba aplicar os conhecimentos do código em situações concretas, como: conhecer o contexto comunicativo (o escrevente deve ter presente quem será o leitor, quando ocorrerá a leitura do texto e mobilizar aquilo que sabe relativamente ao tema em questão), gerar e ordenar ideias sobre o tema, com vista a planificar a estrutura global do texto, redigir rascunhos que terá de rever, corrigir e aperfeiçoar mais do que uma vez, de modo a alcançar a versão definitiva do texto e com o intuito de produzir um texto coerente e coeso, dotado de sentido e lógica.

De acordo com Sardinha (2005) existem regras que visam controlar a comunicação textual, a saber: a eficiência, a eficácia e a adequação. Também Charolles (1978) aborda quatro regras necessárias para a boa formação de um texto, como: a repetição, a progressão, a não contradição e a relação.

De acordo com Mateus et al., (2003, pp. 87-88), poder-se-á definir o conceito de textualidade como o “conjunto de propriedades que uma manifestação da linguagem humana deve possuir para ser reconhecida como um texto”. Beaugrande, em 1980, descreve este conceito com base em sete parâmetros, a saber: i) a coesão, que diz respeito às componentes da superfície textual, da organização da frase, das dependências entre as palavras, de acordo com regras gramaticais; ii) a coerência, que está relacionada com a conetividade concetual do texto, garantida pelos processos pelos quais o texto é reconhecido como dotado de sentido; iii) a intencionalidade, que designa o carácter intencional inerente à produção de um texto por um escrevente; iv) a aceitabilidade, que implica que só um texto coerente e coeso possa garantir uma atitude cooperativa do co-enunciador; v) a situacionalidade, que se refere à pertinência que o

texto deve apresentar em relação a uma dada situação; vi) a intertextualidade, que supõe que existe relação entre um determinado texto e outros textos que são do conhecimento anterior do locutor; vii) a informatividade, que pressupõe que haja uma articulação entre a informação conhecida, sendo que o grau de informatividade é tanto maior quanto mais inesperado for uma ocorrência textual (Beaugrande, 1980, pp. 19-20).

Do exposto se conclui que podemos considerar como características principais de um texto escrito: o facto de o momento da produção e receção não serem simultâneos, logo, o texto não se apoia num contexto comunicativo e requer autonomia referencial, como podemos comprovar com as palavras de Carvalho (2013, p. 189), quando afirma que “o escrevente tem de produzir o texto sem o auxílio das pistas que, na comunicação oral, o interlocutor continuamente fornece”, no sentido em que o texto deve contemplar “uma teia de referência que possibilite a sua compreensão, num momento posterior e em contexto situacional diferente, por um leitor para quem o único veículo de informação será o próprio texto” (Carvalho, 2013, pp. 189-190); o facto de permitir alterações durante a sua construção (Fonseca, 1992, p. 238), isto é, o carácter processual da sua elaboração, que não é possível de observar no produto final (Batista et al., 2011, p. 17); e, por fim, o facto de necessitar de um suporte gráfico que permite que o texto escrito permaneça e possa ser lido.

Barbosa (2012, p. 18) afirma que no âmbito do ensino-aprendizagem de uma língua “a atividade de produzir um texto é uma das mais difíceis de gerir, quer para quem aprende quer para quem ensina”.

De seguida, debruçar-me-ei sobre a escrita como processo e, consequentemente, descreverei alguns dos modelos criados que visam analisar e refletir sobre a complexidade do fenómeno da escrita.

2.1.4. Escrita como processo

De acordo com Carvalho (2011, p. 89), a partir de meados da década de setenta do século XX, a didática da escrita começou a ser influenciada por uma corrente de natureza cognitivista que “coloca a tónica nos processos mentais que um sujeito ativa e

desenvolve no decurso do ato de escrita”. Nesta linha de pensamento, Barbeiro (2007, p. 67) afirma que:

Em oposição a paradigmas que partem das propriedades do produto acabado para estabelecer as etapas do processo, surgiram novos paradigmas que tomaram como base o próprio processo em que o sujeito se envolve para a criação de um texto, ou alguns dos vectores nele implicados.

Neste sentido, foram produzidos vários modelos que, por procurarem explicar a complexidade do fenómeno da escrita e o comportamento dos escreventes perante esta tarefa, vieram a adquirir relevância, como nos apresenta Martins e Niza (1998, p. 162):

Nestes modelos, a escrita é analisada como um processo cognitivo, como um processo mental individual que apresenta características gerais presentes no comportamento de todos os que escrevem.

Dito isto, passarei a explorar alguns dos modelos, lineares e não lineares, que influenciaram o ensino da escrita.

Relativamente aos modelos lineares, autores como Rohman e Wlecke (1964) e King (1978) defendiam que, no ato de escrever, estavam presentes três fases que se distinguiam entre si, isto é, fases que ocorriam numa sequência fixa e linear (pré-escrita, escrita ou articulação e reescrita). Estes modelos processuais de escrita foram alvo de várias críticas por parte de alguns cognitivistas que consideravam se tratar de modelos restritos e demasiado simplistas, focados meramente no produto final. Assim, autores como Flower e Hayes (1981), Bereiter e Scardamalia (1987) e Cassany (1989) teorizaram o que designamos por modelos não lineares. Deste modo, e tendo por base as etapas propostas por Rohman e Wlecke (1964), os modelos não lineares instauraram uma nova abordagem do processo de escrita, rejeitando, assim, a visão processual baseada em fases fixas com foco no produto. Desta forma, os cognitivistas defenderam um conjunto de processos recursivos que podem ocorrer em qualquer momento da produção de um texto escrito, com o foco no processo e não apenas no produto final.

O modelo de Flower e Hayes (1981), alterou completamente o paradigma dos modelos de escrita tradicionais por estágios (pré-escrita, escrita ou articulação e reescrita) e é

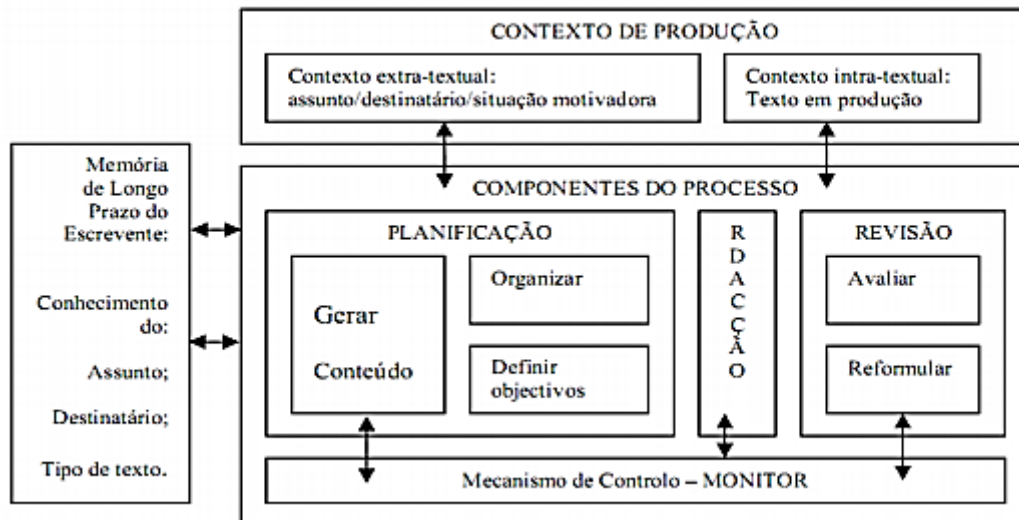
responsável por institucionalizar um conjunto de termos e conceitos utilizados atualmente na análise do ato de escrita, como o conceito de planificação, textualização e revisão. Barbeiro afirma que, a partir deste momento, a expressão escrita começa a ser encarada como um processo e não vista apenas sobre os seus produtos e a conformidade destes com regras ou modelos. De acordo com diversos autores, o modelo de composição de escrita maioritariamente aceite é o de Flower e Hayes. Os modelos de Bereiter e Scardamalia (1987) demonstram e explicitam a diferença entre uma escrita em desenvolvimento e uma escrita desenvolvida. Cassany (1989) descreve na sua teoria um conjunto de etapas que permite a melhor compreensão do processo de escrita e inclui, também, a planificação, a textualização e a revisão.

Amor (1994) afirma que, os modelos que têm sido elaborados para descrever o processo de escrita, têm em comum dois pressupostos: i) quando escrevemos estamos perante uma atividade de resolução de problemas; e ii) quando escrevemos estamos perante uma atividade orientada para um fim, no sentido em que temos um alvo e uma intenção, a desenvolver de forma faseada.

Passaremos, de seguida, a analisar o primeiro modelo teorizado por Flower e Hayes (1981). É na década de 80 que esta teoria da escrita, enquanto processo cognitivo, é publicada em *A cognitive process theory of writing*. Esta publicação instaura o primeiro modelo de escrita que, no ano seguinte, sofre uma ligeira reconfiguração. O primeiro modelo (Figura 1) fornece-nos uma descrição detalhada dos processos mentais que decorrem no ato de escrita e, por isso, constitui um marco de referência na investigação sobre a problemática da escrita.

É importante salientar que o processo de escrita se revela um processo complexo pela variedade de componentes envolvidas no mesmo. Esta variedade de componentes encontra-se presente no modelo da figura 1, que passarei a explicar.

Figura 1 - Modelo representativo do processo de escrita (Flower & Hayes) in Barbeiro (1999, p. 57)



Como é possível observar na figura, este modelo integra três domínios: 1) o da memória de longo prazo do escrevente (onde se encontra armazenado o conhecimento sobre o tópico, sobre o interlocutor e sobre vários planos de escrita), 2) o do contexto/ambiente de produção (que está relacionado com a execução da tarefa e que engloba aspetos como a descrição do tema, do destinatário do texto e as informações relevantes para a motivação do escritor) e 3) o do processo de escrita propriamente dito (onde estão presentes os três processos básicos de escrita: planificação (*planning*), textualização (*translating*) e revisão (*reviewing*). A memória de longo prazo e o contexto/ambiente de escrita são dois processos que se interligam com os três subprocessos destacados. Por outras palavras, ao fazer a planificação, o escritor recorre a todo o seu conhecimento geral acerca de um tema ou assunto; na textualização tem de estar consciente da situação concreta em que se escreve o texto; ao fazer a revisão tem o controlo dos conhecimentos gerais e específicos relacionados com a língua. Este modelo tem como principal característica o facto de não obrigar a uma organização definida e linear, uma vez que funciona de modo recursivo.

Dito isto, facilmente se compreende que o processo de escrita é condicionado por fatores relativos ao sujeito e à situação em que se envolve. O processo de escrita vai

mobilizar o conhecimento a que o sujeito pode recorrer para o tratamento do tópico, para a adequação ao destinatário e para o desenvolvimento da tarefa, incluindo a ativação de esquemas de construção textual que podem guiar o processo. Todo o processo é controlado por um mecanismo, designado por *monitor*, que determina a passagem de um subprocesso a outro.

Poder-se-á afirmar que a escrita, enquanto tarefa comunicativa na transmissão de informações, passa por três fases essenciais, com vista à concretização do texto. Barbeiro e Pereira (2007, p. 11) afirmam que “a escrita apresenta potencialidades específicas, derivadas de dois fatores: processos e produto final”. Normalmente, o produto final é o mais reconhecido. No entanto, para Barbeiro (2000, p. 65), “o texto (o produto) não nasce sem processo”, na medida em que o processo de escrita merece ser colocado em destaque por ser um dos fatores mais importantes quando abordamos a questão da produção escrita.

Para Flower e Hayes (1981, p. 366) “the process of writing is best understood as a set of distinctive thinking processes which writers orchestrate or organize during the act of composing”. Assim, o processo de escrita entende-se como um conjunto de processos cognitivos que um sujeito organiza à medida que escreve. Roben (2018) citando Manga (2013, p. 19) afirma que o próprio processo de escrita promove “a geração, a organização e o aprofundamento das ideias”. Cassany (2005) defende que este processo de escrita se caracteriza pelo seu carácter recursivo e contínuo, ou seja, a planificação pode ocorrer na textualização e a revisão pode acontecer durante a planificação e a textualização. Assim como Camps (2005, p. 4), que declara que “os modelos cognitivos explicam a complexa rede de inter-relações que se estabelecem entre as diversas operações que o escrevente atualiza (planificar, textualizar e rever), que não se processam sequencialmente, mas antes de modo recursivo”.

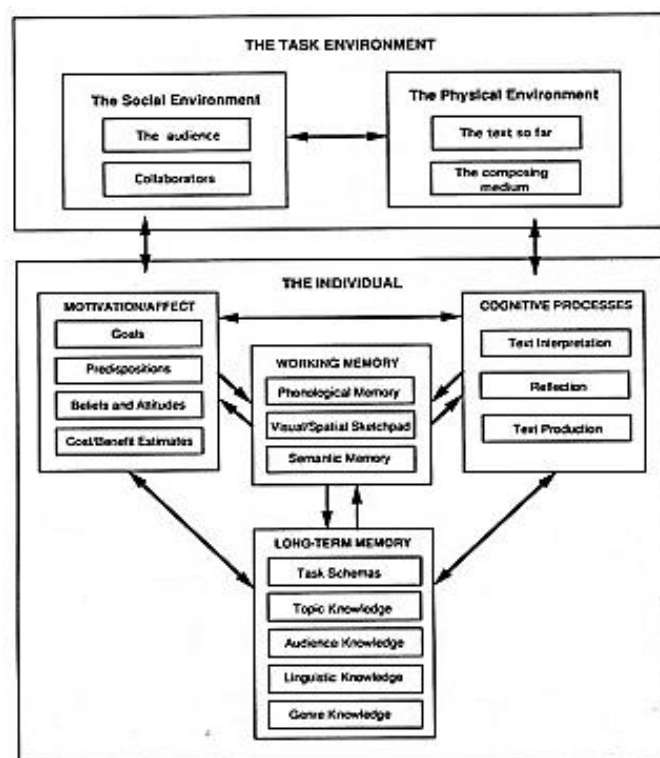
Flower e Hayes (1981, p. 376) concluíram que os três processos de escrita, isto é, a planificação, textualização e revisão, se encontram claramente interligados:

a process that is hierarchical and admits many embedded sub-processes is powerful because it is flexible: it lets a writer do a great deal with only a few relatively simple processes – the basic ones being plan, translate, and review.

This means, for instance, that we do not need to define "revision" as a unique stage in composing, but as a thinking process that can occur at any time a writer chooses to evaluate or revise his text or his plans. As an important part of writing, it constantly leads to new planning or a "re-vision" of what one wanted to say. Embedding is a basic, omni-present feature of the writing process even though we may not be fully conscious of doing it.

O primeiro modelo (Figura 1) desenhado por Flower e Hayes, em 1981, foi sofrendo alterações, como na configuração das setas e na clareza gráfica, por exemplo, até chegar ao modelo que se segue, reformulado por Hayes no ano de 1996 (Figura 2).

Figura 2 - Novo modelo de escrita (Hayes, 1996, p. 4)



Caracterizado por Hayes como "individual-ambiental", este é o novo modelo que reduz as componentes da escrita a duas: o indivíduo e o ambiente da tarefa.

No que diz respeito à componente do ambiente da tarefa, esta inclui as componentes sociais (considerando a escrita como uma atividade social, poder-se-á afirmar que esta é moldada pelas convenções sociais e pela interação do ambiente social) e físicas (que

dizem respeito ao texto produzido até ao momento e ao *medium* de escrita, ambos com influência na operacionalização dos processos de escrita).

Relativamente à componente do indivíduo, este é o modelo mais abrangente, pois para além dos processos cognitivos, presentes no modelo de 1981, passa a incluir a memória a longo prazo, que no modelo de 1981 era representada fora do indivíduo, e integra dois novos componentes: a memória operativa (*working memory*) e a motivação.

A memória, neste último modelo, passa a ter um maior destaque e é definida como um recurso limitado que permite o armazenamento de informação. A motivação, novidade que também este último modelo inclui, ocupa um espaço considerável, refletindo a importância que Hayes atribui a esta componente na escrita. Ora, atualmente, este modelo proposto por Hayes (1996) teria de ser revisto, dado que, ainda que a memória não tenha perdido importância, foi relativizada, consequência do fácil acesso que temos às informações por meio das TIC¹⁰. Para além do referido, também foi implementada uma reorganização dos três processos essenciais de escrita.

Do exposto, podemos constatar que o modelo de 1981 foi apenas o início de uma teoria que se foi aperfeiçoando ao longo do tempo pelo(s) próprio(s) autor(es) e constituiu as bases da teoria cognitiva do processo de escrita. Recordemos que o primeiro modelo (Figura 1) apresenta a teoria da escrita como um processo hierárquico e recursivo, identifica os processos essenciais presentes no processo de escrita (planificação, textualização e revisão) e elementos intervenientes no ato de escrita (memória a longo prazo, contexto/ambiente da tarefa e processo de escrita). O último modelo apresentado (Figura 2) altera o modelo original e reflete a complexidade do ato de escrita.

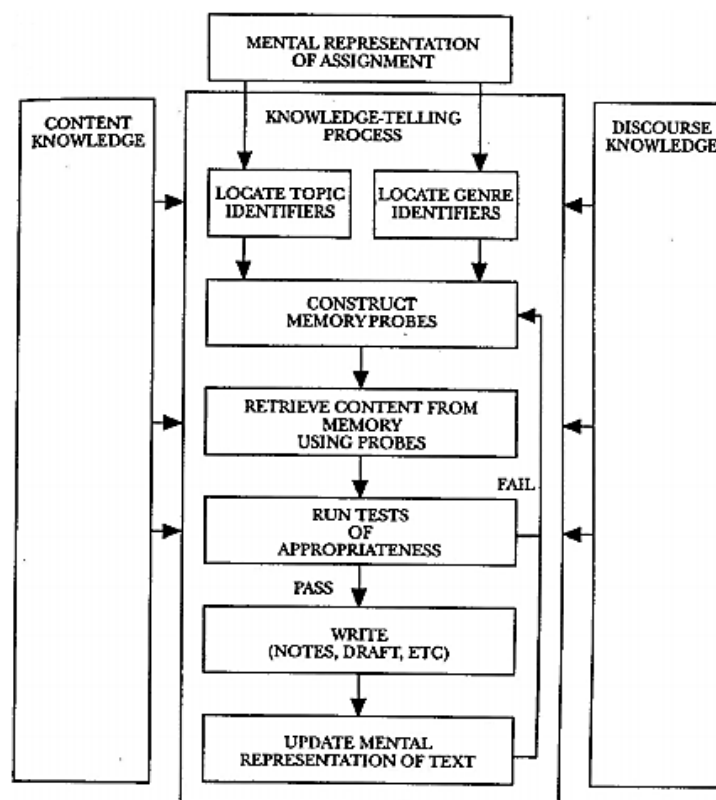
Outro modelo de escrita, previamente mencionado, é apresentado por Bereiter e Scardamalia (1987). De acordo com Carvalho (2001) “A partir da comparação do processo de produção escrita nos adultos com o das crianças e adolescentes, e da

¹⁰ Tecnologias de Informação e Comunicação.

análise das diferenças detectadas, Bereiter e Scardamalia (1987) propõem não um mas dois modelos para o processo de composição, um mais simples, outro mais complexo.”

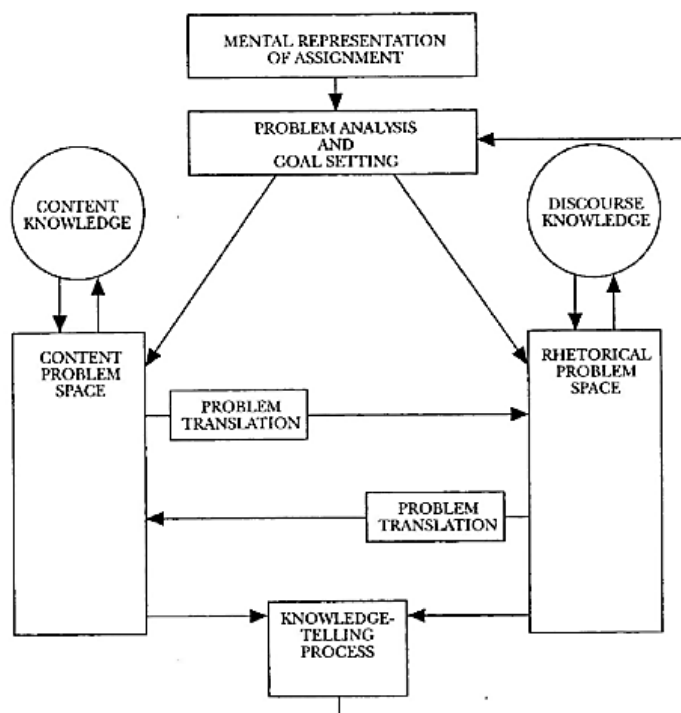
O modelo menos complexo foi designado por *modelo de explicitação de conhecimento* (*knowledge-telling*) e o mais complexo por *modelo de transformação do conhecimento* (*knowledge-transforming*). De seguida, apresentarei os dois modelos (Figura 3 e 4, respetivamente).

Figura 3 - Modelo de explicitação do conhecimento (Bereiter & Scardamalia, 1987)



O primeiro modelo (Figura 3), designado por *Knowledge telling model*, evidencia o modo como agem os indivíduos com menor capacidade de escrita. A partir da tarefa de escrita que lhe é exigida, o escrevente assimila o tema e o tipo textual, o que possibilita uma orientação na procura, seleção e organização das informações guardadas na memória. Estas vão sendo escritas há medida que são recuperadas da memória, sem sofrerem alterações.

Figura 4 - Modelo de transformação do conhecimento (Bereiter & Scardamalia, 1987)



No segundo modelo (Figura 4), mais complexo e designado por *Knowledge transforming model*, o conteúdo resulta de um processo de resolução de problemas e mostra a estratégia de um escritor ao adaptar as suas ações cognitivas à identificação das suas dificuldades. Este não se limita a recorrer à sua memória de longo prazo, mas procura recursos capazes de melhorar os resultados da sua tarefa final. Por outras palavras, as informações recuperadas são alteradas e estruturadas com o objetivo de se ajustarem ao tema e aos objetivos da tarefa exigida.

Bereiter e Scardamalia (1987) afirmam que o processo de escrita não pode ser um modelo único de processo, ou seja, é necessário ter em conta diferentes modelos que propõem diferentes estágios de desenvolvimento de competências. Dito isto, podemos concluir que o processo utilizado por um jovem estudante e um escritor maduro não poderá ser o mesmo. Estes autores colocam em evidência as diferenças individuais relacionadas com a capacidade de escrita na execução dos três processos. Isto é, os três processos de escrita não são, de acordo com os mesmos, realizados de forma satisfatória pelos escreventes iniciantes. Também Cassany (2005) afirma que os processos

cognitivos são relevantes, principalmente, para os escritores profissionais, ou seja, com uma escrita desenvolvida, ao contrário dos aprendentes do nível mais básico que não realizam esses processos de uma forma eficaz, uma vez que estão demasiado focados em evitar erros ortográficos, gramaticais e lexicais.

Bereiter e Scardamalia (1987) fazem, ainda, referência a duas estratégias que dizem respeito à perspectiva de desenvolvimento dos mecanismos de autorregulação, são elas: a *concretização de objetivos* e a *facilitação processual* (que passa por várias fases). A primeira consiste em tornar os objetivos de uma tarefa mais específicos, de forma a facilitar a sua concretização. A segunda consiste na introdução de um mecanismo regulador extraordinário no processo que estará já disponível no sujeito, mas que este não o utiliza por não ser capaz de o enquadrar no seu procedimento habitual, embora saiba, eventualmente, da sua importância.

Também Flower, em 1979, para além de analisar as diferenças entre uma escrita adulta e uma escrita não desenvolvida, distingue uma escrita centrada no emissor (*writer-based prose*) e uma escrita que considera as necessidades informativas de um leitor (*reader-based prose*). O primeiro reflete a dependência do fluir do pensamento de quem escreve. No segundo, a finalidade comunicativa é evidente e o texto terá organização própria, refletirá um objetivo e criará um contexto comum a quem escreve e a quem lê, tornando-os, assim, independentes de um contexto exterior (Carvalho, 2001). Assim sendo, um produto resultante de um processo de escrita centrado no emissor é, naturalmente, distinto do que resulta de um processo de escrita centrado no leitor.

Ainda que os estudos de Flower e Hayes (1981) e Hayes (1996) nos esclareçam acerca dos elementos necessários para a produção escrita, é importante apresentar igualmente a teoria de Cassany (1989) que nos oferece novos elementos capazes de completar os outros modelos.

A teoria apresentada por Cassany é próxima do modelo de Flower e Hayes (1981), principalmente da sua última versão, em 1996, proposta por Hayes. Daniel Cassany baseia-se, assim, nas quatro abordagens expostas por Shih (1986) no que diz respeito ao ensino da escrita, a saber: a abordagem gramatical, a abordagem funcional, a

abordagem baseada no processo e, por fim, a abordagem baseada no conteúdo. A escrita como processo é o principal foco da sua atenção, uma vez que Cassany defende que os conhecimentos gramaticais e o bom uso da língua não são suficientes para se conseguir ter um bom nível de escrita.

Após a caracterização dos vários modelos, com foco nos modelos não lineares, passarei a descrever as três etapas envolvidas no processo de escrita: planificação, textualização e revisão à luz dos modelos de Flower e Hayes (1981), Bereiter e Scardamalia (1987) e Cassany (1989), entre outros.

A planificação, segundo Martins e Niza (1998), consiste na procura de informação relevante para o texto que se vai escrever. Esta fase corresponde à tomada de notas que precede a escrita do texto.

Segundo Barbeiro e Pereira (2007), a planificação consiste no processo pelo qual o escrevente gera e organiza as ideias que vão surgindo relativamente à temática, à estrutura do texto, aos propósitos e, é também, onde reflete sobre as informações que vai redigir na etapa seguinte – a textualização. Por outras palavras, este momento constitui uma representação mental dos conhecimentos e procedimentos que vai mobilizar durante a escrita do texto (Barbosa, 2012). Por isso, o professor e os discentes devem considerar questões como o tema, o objetivo da escrita ou o(s) destinatário(s), que irão determinar o tipo de texto a produzir. Este processo cognitivo implica subprocessos, como “generating ideas, organizing and goal setting”, que se inter-relacionam entre si (Hayes & Flower, 1981; Cassany, 2005).

O processo de escrita, pelo seu carácter recursivo, permite ao escrevente continuar a fazer a planificação durante a elaboração de um texto, tal como Flower e Hayes (1981, p. 375) salientam: “although writers may spend more time in planning at the beginning of a composing session, planning is not a unitary stage, but a distinctive thinking process which writers use over and over during composing”. Por este motivo, é necessário que o escrevente tenha tempo suficiente para a sua elaboração, na medida em que a planificação é uma componente crucial que dá início à textualização (Murray, 1978, citado por Pinto, 2015, p. 22). A identificação do destinatário, o estabelecimento do

objetivo de comunicação e o modo de veicular os conteúdos, e o onde e quando da enunciação (Santos, 1994) são aspetos importantes que devem ser considerados nesta etapa da planificação e que facilitam ao escrevente executar a tarefa de escrita.

De acordo com vários autores como Humes (1983), Bereiter e Scardamalia (1987), Fayol e Schneuwly (1987), a planificação constitui um dos aspetos em que o processo de escrita do escrevente em desenvolvimento se distingue do escrevente capaz, uma vez que planificar um texto implica operações abstratas (Carvalho, 2001). Segundo Carvalho (2001, pp. 74-75), enquanto os escreventes adultos geram conteúdo através de um processo de natureza heurística, isto é, geram mais conteúdo do que aquele que incluem no texto, as crianças e adolescentes, sentem dificuldade na geração de conteúdo e, por isso, produzem um conteúdo inferior àquele que existe na memória. No que diz respeito ao objetivo do texto, as crianças e adolescentes constroem o texto com base no assunto, ao passo que um adulto considera o objetivo, o destinatário do discurso e parte do problema retórico genérico (Carvalho, 2001, p. 75).

É importante referir que uma escrita desenvolvida e uma escrita em desenvolvimento também diferem no que concerne à abrangência da planificação. Neste sentido, os adultos conseguem planificar um texto, quer globalmente, quer localmente, enquanto as crianças e os adolescentes têm tendência a elaborar a planificação apenas localmente e a pensar no imediato (Carvalho, 2001, p. 75).

Seguindo os modelos apresentados por Cassany, o docente pode recorrer a diversas técnicas para auxiliar os discentes na realização da planificação. Santos (1994, p. 138) salienta que “o professor antevê um método pedagógico na fase de planificação alusivo ao tema sobre o qual o aprendiz vai escrever, à aprendizagem do processo de organização que se vai utilizar através da seleção e categorização do conhecimento a falar no texto”.

De acordo com Amor (1994), a planificação consiste na mobilização de conhecimentos em sentido lato, quer sobre o mundo, quer sobre os procedimentos relativos aos modos de atuar. Desta forma, poder-se-á concluir que a planificação permite a elaboração prévia de um plano que requer a identificação prévia do que é essencial incluir num

determinado texto e que difere consoante o género textual, o objetivo da comunicação ou o destinatário (Martins & Niza, 1998; Reis et al., 2009).

Segundo Figueiredo (1994), o escrevente, após a fase de gerar e organizar as ideias e estabelecer os propósitos, segue para a fase da textualização, onde transpõe para a língua escrita os aspetos que planificou anteriormente. De acordo com Flower e Hayes (1981), o escrevente, nesta fase, retorna às pistas registadas na etapa anterior. Por outras palavras, a textualização corresponde à escrita do texto seguindo o plano previamente elaborado. O escrevente começa por organizar o vocabulário, as frases e os parágrafos, de modo a construir um texto coeso e coerente. Bereiter e Scardamalia (1987) afirmam que, nesta etapa, é necessário colocar várias questões, como: quais são as características do texto? Quais são os elementos que o compõem? Em que ordem ou em que hierarquia eles devem ser inseridos?

Se, para o aluno, a planificação levanta problemas por decorrer sobretudo num plano mental, a textualização constitui também uma dificuldade, porque exige a passagem para outro plano, o linguístico. Segundo Amor (1994), esta etapa é, portanto, a etapa que corresponde à conversão em linguagem escrita e em texto, do material selecionado e organizado na etapa anterior - a planificação.

Cabral (1994) salienta que, na textualização, os escreventes devem dominar as regras relativas à coesão, à coerência e ao uso de conectores adequados e diversificados. Para além disto, o escrevente também deve ter presente a estrutura básica que compõe um texto, isto é, introdução, desenvolvimento e conclusão. Também o título e a divisão em parágrafos são elementos fundamentais para a construção de um texto bem organizado e coeso. Cassany (2005) defende que esta fase se encontra dividida em alguns subprocessos que se destacam linguisticamente, a saber: a ordenação das diferentes ideias num discurso sequencial e gramatical e a transformação das informações num texto. A partir da coesão e da coerência, podemos considerar se um texto está devidamente estruturado e organizado. Salientando as palavras de Cassany (1999, p. 74):

la conexión, con la que las distintas proposiciones se interrelacionam en una única secuencia con la ayuda de conectores no sempre explícitos en la superficie textual (conjunciones, marcadores, puntuación); [b]) la cohesión, con la que las proposiciones se organizan en una progresión temática, garantizando «la continuidad dentro del cambio» (anáforas, articulación de tema y rema); [c]) la modalización, con la que se establece un anclaje del texto en la situación comunicativa (deícticos, referencias temporales y espaciales).

Carvalho (2001, p. 75) afirma que a textualização “é a componente que mais absorve o escrevente em desenvolvimento, a ponto de ele não considerar as outras dimensões do processo”. Uma das dificuldades com que o escrevente em desenvolvimento se depara é a linearização que a componente da textualização implica, isto é, “Quem escreve tem de colocar de modo linear um conjunto de informações que no plano mental se estruturam de outra forma” (Carvalho, 2001, p. 76).

Em suma e, para Carvalho (1999), a textualização envolve uma multiplicidade de aspetos que têm de ser processados em simultâneo. São eles: a motricidade, a ortografia, a pontuação, a seleção de palavras, a sintaxe, as conexões textuais e a organização. Segundo o mesmo autor, esta multiplicidade torna a tarefa exigente do ponto de vista cognitivo, exigindo a automatização de umas tarefas e a consciencialização de outras.

No que diz respeito à fase da revisão, Barbosa (2012, p. 37) defende que esta “é o processo que implica a avaliação continuada do produto que está sendo construído, identificando e delimitando as situações mais desajustadas e procedendo ao respetivo aperfeiçoamento”. Assim, poder-se-á afirmar que, nesta fase, é necessário que o aluno tome distância face ao escrito e comece por objetivar o texto. Barbeiro e Pereira (2007, p. 19) esclarecem que a revisão “processa-se através da leitura, avaliação e eventual correcção ou reformulação do que foi escrito. Esta componente pode actuar ao longo de todo o processo, por exemplo, em articulação com a textualização, o que não retira o lugar e o papel da revisão final.”

A revisão deve ser um processo em que o discente toma consciência das incorreções que estão presentes no texto escrito. Diversos estudos defendem que a qualidade deste processo depende de uma boa planificação. Bereiter e Scardamalia (1987) defendem

que, na fase de revisão, é comum colocar as seguintes questões: O que se diz está bem formulado? O texto está claro? Como posso melhorar o meu texto, de modo a convencer o destinatário? O que é necessário alterar, substituir, omitir ou acrescentar para alcançar o meu objetivo?

De acordo com Pinto (2015, p. 46) “o ato de rever é, na verdade um ato pleno de potencialidades e de extrema abrangência”, ou seja, o escrevente ao rever o seu texto deve considerar vários aspetos. Neste processo, o escrevente tem a possibilidade de alterar o seu texto, quer seja ao nível da ordem das frases ou dos parágrafos, quer seja alterar as ideias e reformulá-las, de modo a obter um texto coeso e coerente.

O professor deve pedir aos alunos que realizem a revisão do texto em todos os momentos da sua produção, dado que é uma tarefa de cariz recursivo. Para tal, Fitzgerald (1987) citado por Niza et al., (2011), afirma que a revisão pode surgir em qualquer momento da produção escrita, uma vez que o discente ao rever, é capaz de identificar discrepâncias entre o texto que idealizou e o que produziu. Também Flower e Hayes (1981) consideram que a revisão é um processo que envolve dois subprocessos: a leitura e a reformulação. Ainda Cabral (1994), refere que, numa primeira fase, o escrevente faz uma leitura crítica para detetar incorreções e, numa segunda fase, realiza o aperfeiçoamento do texto, isto é, corrige as falhas que detetou, originando um novo texto.

Hayes (1996) destaca a prática da leitura como um instrumento que permite a revisão do texto escrito. Santana (2007) refere que a leitura do texto produzido pode ser fulcral para o êxito desta etapa, no sentido em que é através desta que se procede à tomada de consciência dos problemas a resolver.

De acordo com Carvalho (2003), a tarefa da revisão revela-se complexa e as dificuldades resultam do carácter mental da tarefa e grau de abstração que lhe está subjacente, na medida em que a revisão envolve um conjunto de operações complexas. Devido à complexidade da tarefa, Barbeiro e Pereira (2007) defendem que a revisão é a componente que mais solicita a colaboração dos outros. Neste sentido, autores como Martins e Niza (1998), Reis et al., (2009) e Barbeiro e Pereira (2007), concordam com a

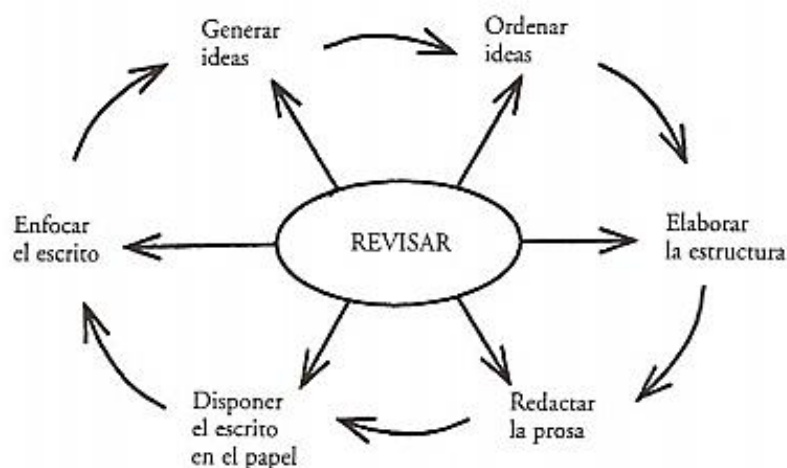
necessidade de colaboração na etapa da revisão, pois, segundo estes, o melhoramento dos textos deve ser uma atividade realizada em conjunto com o professor, com o par ou com a restante turma. Assim sendo, o confronto de pontos de vista e de opiniões promovem a reflexão em interação acerca dos escritos, enriquecendo-os e levando-os ao aperfeiçoamento.

Carvalho (2001, p. 76) afirma que a revisão que os adultos realizam é diferente daquela que as crianças ou adolescentes executam, no sentido em que os primeiros realizam uma revisão muito mais global do que a dos segundos, em que a revisão é mais concreta e pessoal.

É necessário que o professor integre, na sala de aula, momentos especificamente dedicados à revisão, fornecendo, aos alunos, instrumentos que os auxiliem na análise do seu produto escrito. Importa realçar que o docente deve conceder tempo suficiente para que o aluno consiga melhorar o texto escrito realizado, tentando, assim, combater a tendência frequente dos discentes em realizarem apenas a primeira textualização, isto é, a primeira versão do texto, muitas vezes, de forma apressada.

Cassany (1995, p. 130) defende que “rever é muito mais que uma técnica ou revisão ou uma supervisão final do escrito: implica uma determinada atitude crítica e um estilo de trabalho”. Segue-se uma figura que representa o papel central que Cassany atribui à revisão.

Figura 5 – Papel central da revisão (Cassany)



Dito isto, a revisão, de um modo geral, consiste em avaliar o que se escreveu, procedendo a diferentes ações como reler, apagar, acrescentar, substituir informação, corrigir e reformular (Barbeiro & Pereira, 2007).

Entendo pertinente referir, ainda, Azevedo (2003, p. 50) por considerar que “Para que os alunos escrevam melhor os seus textos, eles próprios e os professores terão de ter consciência dos processos de aprendizagem da linguagem escrita e das dificuldades que surgem nessa aprendizagem.” Para tal, os docentes, ao valorizarem a escrita enquanto processo em sala de aula, devem revelar preocupação em explicar aos seus alunos como podem melhorar os seus textos, e não, simplesmente, classificá-los sem qualquer trabalho posterior.

De seguida, debruçar-me-ei sobre a problemática do ensino da escrita na escola.

2.1.5. Ensino da escrita

Como refere Carvalho (2011, p. 77) “A verdade é que podemos considerar que a questão do ensino da escrita não se encontra resolvida e que a escola ainda não terá encontrado o melhor caminho para a resolver.” Por esta razão, importa, agora, refletir e debruçarmo-nos sobre a problemática do ensino da escrita e de que forma a escola faz (ou não) o suficiente no âmbito desta pedagogia.

De facto, analisar esta questão não constitui tarefa fácil, dada a complexidade e a multiplicidade de fatores nela envolvidos. Assim, se recuarmos ao final do século XX, a necessidade e urgência do ensino da escrita é reconhecida e abordada por diversos autores, como Fonseca, Amor, Carvalho, Pereira, entre outros.

A escola é a instituição que contribui para o desenvolvimento integral do aluno, onde o indivíduo inicia a aprendizagem e deve desenvolver várias competências, nomeadamente, a competência de escrita. Fonseca (1994) afirma que nem sempre a escola tem ensinado a escrever “cada vez menos se escreve e se lê” (Fonseca, 1994, p. 223). A mesma autora chama a atenção para a necessidade e urgência de uma reforma da pedagogia da escrita. Assim, considera que a prática da escrita deve ser consciente e intencional, orientada para uma finalidade definida e estruturada. Citando Fonseca, a escola deve ser entendida como “o lugar não só da iniciação mas também do treino e

consolidação de uma aprendizagem da escrita” (Fonseca, 1994, p. 227). Já Amor (1994), relativamente à análise que faz sobre a crise da escrita, alude a causas de natureza extra-escolar. Aponta, também, uma data de causas que se prendem com o sistema escolar e que contribuem para o que a autora designa de “desertificação do território da escrita”. É inegável o facto de que os alunos revelam muitas dificuldades quando são solicitados a escrever, o que poderá ser explicado por Barbeiro (1999) quando defende que os alunos, no seu quotidiano, não são solicitados para tarefas de escrita e cabe à escola proporcionar aos discentes a realização de atividades neste domínio. A verdade é que, nos dias de hoje, a prática da escrita está mais presente na vida dos alunos. Esta constatação deve-se à utilização das redes sociais, consequência dos avanços proporcionados pelas novas tecnologias.

Com a leitura atenta de autores como Cabral (1994), Santos (1994), Carvalho (2001, 2005, 2011, 2013) e Niza (2005), compreendemos que a escrita, no contexto escolar, é fundamental e assume um posição de destaque por dois motivos essenciais: pelo facto de a avaliação ser feita, quase exclusivamente, por meio da escrita e por, na aula de língua materna, a escrita se assumir como “objeto de conhecimento” (Carvalho, 2011, p. 82). Também Niza et. al (2011) e Sim-Sim et al. (1997), consideram que a escrita por ser um meio poderoso de aprendizagem e de comunicação, é essencial no desenvolvimento das aprendizagens contempladas no currículo. Ainda Azevedo (2003) reforça esta importância, afirmando que um bom conhecimento do processo de escrita é condição necessária para o sucesso em todas as disciplinas. O maior ou menor domínio dos discentes na área escrita, tornam esta competência um fator de estratificação social (Niza, 2005, p. 942). Na perspectiva de Duarte, algumas das falhas frequentes dos alunos na expressão escrita prendem-se com o facto de estes não se terem apercebido das características específicas da comunicação escrita (1994, p. 81). Por este motivo, revela-se imperativo um ensino explícito da escrita, ao longo da escolaridade obrigatória.

Importa não esquecer que a escola se depara com a dura realidade de que os alunos, muitas vezes, encaram estas atividades de escrita como uma obrigação. Guedes (1997, p. 18) reforça esta realidade e afirma que os discentes veem estas propostas de escrita como tarefas obrigatórias, descontextualizadas e pouco significativas. Neste sentido, a

autora supracitada acaba por responsabilizar o discente por esta falência da competência da escrita, uma vez que o define como agente passivo num processo em que se pretende que o aluno seja o mais ativo possível. Não obstante, também atribui responsabilidades ao professor que, muitas vezes, opta por temas complexos que não estão ao alcance do aluno, por temas pouco apelativos ao discente ou por temas repetitivos. De facto, constata-se que o sucesso da realização de uma tarefa de escrita reside, em grande parte, na motivação dos alunos para a mesma. Sabendo que a motivação do docente e do discente são faces da mesma moeda, é necessário que o professor se encontre motivado para conseguir motivar o aluno na realização de atividades de escrita.

Na mesma linha de pensamento, isto é, a dificuldade em trabalhar mais a competência de escrita em sala de aula, Pereira também reflete sobre esta questão e elenca algumas causas como: a dificuldade em se encontrar tempo para trabalhar este domínio, uma vez que investir na área da escrita exige tempo, tanto na concretização como na correção destas atividades de escrita; a necessidade de cumprir os conteúdos programáticos e, portanto, utilizar esse mesmo tempo a lecionar esses mesmos conteúdos; e a dificuldade de alguns professores em dominar as técnicas de escrita e, por este motivo, preferirem não arriscar com atividades que possam demonstrar algumas das suas fragilidades. Por estes ou outros motivos, Carvalho afirma que “Enquanto objeto de ensino e aprendizagem, a escrita foi muitas vezes minorizada, por comparação com outros domínios da aula de língua materna” (2011, p. 77). Esta ideia é defendida por vários autores que consideram que a escrita é uma prática que, na maioria das vezes, ocupa a parte final da aula ou é remetida para o trabalho para casa. A verdade é que, de facto e como alerta Niza, a escrita possui um forte poder discriminatório, uma vez que penaliza o aluno em toda a sua avaliação escolar. O docente deve ter presente a necessidade de consciencializar os seus alunos para o facto de que o domínio da escrita é, citando Kress (1985, p. 147), “a pre requisite for full social effectiveness, so a full command of the written mode of language and it is an absolutely essential requirement for effective participation in the public sphere.”. É, pois,

importante que o discente sinta que os seus textos ultrapassam os limites físicos da sala de aula e que podem ser lidos para além do contexto de avaliação.

Cassany (1995), a propósito das barreiras que a escrita encontra na sala de aula, considera que, muitas vezes, na instituição escolar, quando se aborda a escrita ou se propõe atividades deste domínio, apenas se tem em conta a gramática e defende que o ensino da escrita é muito mais do que meras regras gramaticais: “Tanta obsesión por la epidermis gramatical ha hecho olvidar a veces lo que tiene que haber dentro: claridad de ideas, estructura, tono, registro, etc.” (Cassany, 1995, p. 36). A escrita é o resultado de um conjunto de elementos superficiais que auxiliam na definição da sua complexidade. Também Coto (2002) alerta para o facto de que o professor, muitas vezes, dá mais importância ao ensino da gramática, à informação sobre estruturas de livros ou à leitura de textos. Este facto descrito revela-se preocupante, no sentido em que o processo final de avaliação resulta em provas onde o aluno tem de ser capaz de escrever com adequação.

Halté (1989), citado por Pereira (2000, p. 73), a propósito do saber-escrever indica três saberes fundamentais que estão dependentes de outros saberes, como: a) saber planificar; b) saber textualizar; e c) saber corrigir o texto. Poder-se-á afirmar que todos estes saberes são essenciais à competência de escrita. Assim, é através da escrita que o escrevente é conduzido a “processar conceitos, a colocar hipóteses, a interpretar e a sintetizar, a confrontar ideias, o que promove necessariamente a emergência de estratégias cognitivas mais complexas” (Carvalho, 2011). Perante tais complexidades, urge caminhar no sentido de alcançar práticas de diversificação do ensino da escrita.

Com vista ao desenvolvimento da competência de escrita, Hedge (2005) elenca algumas razões vantajosas, a saber: a) facilita a aprendizagem de uma língua; b) permite ao aluno ser avaliado em todas as outras disciplinas com sucesso, no sentido em que a avaliação é feita essencialmente através desta competência; c) possibilita o expressar de alguns discentes que são mais introvertidos e que encontram na escrita uma forma de se manifestarem; d) permite uma gestão da sala de aula; e) constitui um meio de reflexão sobre a linguagem; f) proporciona o desenvolvimento da expressão; e g) propicia a autoconfiança dos alunos.

Para Santos (2016, p. 10) “na área da educação é de todo fundamental proporcionar ao estudante instrumentos que possam ajudá-lo a guiar e autodirigir a sua aprendizagem. Alguns destes instrumentos denominam-se ‘estratégias de ensino’”. O professor, enquanto mediador do conhecimento, deve ser capaz de escolher a melhor estratégia, de modo a sensibilizar e envolver os discentes numa aprendizagem mais clara e significativa. No âmbito do ensino da escrita, existem várias estratégias a que o professor pode recorrer, no entanto, a seleção ou o uso dessas estratégias depende de aspetos relativos ao contexto de aprendizagem, aos objetivos e às expetativas do aluno ao aprender algo, neste caso, da escrita em Português. Tal como afirma Barbosa:

o papel do professor é orientar os alunos nos processos de escrita, ajudando-os a desenvolver estratégias de planificação do texto, na seleção e estruturação das ideias, na materialização textual, na avaliação e reescrita final. Estes subprocessos formam os grandes blocos sobre os quais incide o trabalho do professor com o aluno. Assim, desenvolvem-se atividades para a geração das ideias acerca do conteúdo e da estrutura, encorajando o “brainstorming”, a elaboração de planos ou esquemas, as pesquisas sobre o léxico ou sobre a temática do texto [...]. Os estudantes precisam de ser orientados no processo de escrita na consideração de que os textos são enformados por assuntos, por um público-alvo, por uma intencionalidade, por uma determinada norma cultural. (2012, pp. 39-40)

Assim e segundo Barbeiro e Pereira (2007), são sete os princípios orientadores do ensino da escrita, a saber: i) o ensino precoce da produção textual; ii) o ensino que proporcione uma prática intensiva da escrita inventiva e crítica; iii) o ensino do processo (planificação, textualização e revisão); iv) o ensino sobre textos de géneros diversificados, social e escolarmente relevantes; v) o ensino sequencial das atividades de escrita; vi) o ensino que permita uma regulação externa e interna da produção textual, isto é, o confronto de interpretações sobre o mesmo texto; e vii) o ensino que assegure uma gradual complexificação da produção textual (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 8). Com vista à operacionalização destes princípios, privilegiam-se algumas estratégias relativas ao processo de escrita, como a facilitação processual, a escrita colaborativa e a reflexão sobre a escrita. São, também, sugeridas algumas estratégias relativas ao contexto de

escrita, como o trabalho do conhecimento sobre o tema e o trabalho sobre as funções do texto (Barbeiro & Pereira, 2007, pp. 9-12).

Sendo o foco deste PIA o processo de escrita, importa perceber que os processos de escrita e os seus subprocessos são fulcrais para a seleção de técnicas que contribuem para a concretização da atividade de produção textual.

No entanto, esta abordagem do processo de escrita engloba também as outras abordagens, isto é, a abordagem pela gramática e a abordagem comunicativa, como afirma Cassany (2005), são complementares à do processo de escrita, uma vez que ao produzir um texto os aprendentes aprendem também a gramática, a função do texto, o uso do léxico, entre outros. Assim, Barbosa defende que “escrever é uma atividade que envolve um conjunto de aprendizagens situadas ao nível dos processos de escrita, do produto a escrever, do contexto social e do conteúdo acerca do que se escreve” (2012, p. 48).

Algumas das barreiras com que o professor se depara no ensino da escrita são a desmotivação, a falta de imaginação e a falta de confiança que o aluno demonstra nas atividades de escrita. Estes constrangimentos são responsáveis, em grande parte, pelo fraco incentivo de alguns alunos para a escrita. Assim, poder-se-á considerar que as emoções vivenciadas pelos alunos, aquando da realização de atividades de escrita, condicionam a relação que vai sendo construída com esta competência, o que, no caso das dificuldades, poderá resultar em sentimentos de frustração e desmotivação.

Contudo, seja qual for a estratégia selecionada pelo professor no âmbito do ensino da escrita, é fundamental que seja feita uma contextualização em sala de aula para que o aluno consiga organizar os conhecimentos já presentes na sua memória a longo prazo e os conhecimentos adquiridos no ato de escrita. Esta contextualização é fundamental, no sentido em que os alunos revelam muitas dificuldades em exprimirem o seu ponto de vista pessoal e optam, então, por escrever sobre acontecimentos importantes ou dogmas (Beaugrande, 1984).

Relativamente à correção de um texto, Pereira (2000) considera que a correção como um produto, tal como acontecia tradicionalmente, não é suficiente e que se deve antes

recorrer à correção processual. Por este motivo, é apresentada, no quadro que se segue, uma análise e comparação de dois modelos de correção de textos (tradicional e processual), segundo Cassany (1993) citado por Pereira (2000, p. 129).

Quadro 1 - Dois modelos de correção segundo Cassany (1993) citado por Pereira (2000, p. 129).

Correção tradicional	Correção processual
Ênfase no produto. Corrige-se a versão final do texto	Ênfase no processo. Corrige-se os diferentes rascunhos.
Ênfase no texto escrito. Trabalho com os erros dos escritos dos alunos.	Ênfase no escritor. Trabalho com os hábitos do aluno.
Ênfase na forma. Preocupação com a superfície do texto (ortografia, gramática, ...)	Ênfase no conteúdo e na forma. Primeiro ajuda a construir o significado do texto e depois a sua expressão linguística.
O professor julga o texto acabado.	O professor colabora com o aluno na escrita.
O aluno acomoda-se ao professor; faz e escreve o que este quer.	O professor acomoda-se ao aluno; ajuda-o a escrever o seu texto.
Norma rígida de correção. A mesma norma para todos os alunos e para todos os escritos.	Norma flexível; cada aluno tem um estilo e cada texto é diferente.
Correção como reparação de defeitos em consequência do desconhecimento das regras de gramática.	Correção como revisão e melhoramento de textos; processo integrante da correção escrita.

Por fim, é importante salientar que a aprendizagem da escrita constitui um processo longo, lento e complexo, que nunca está totalmente concluído. Barbeiro e Pereira (2007) e Niza et al. (2011 p. 6) consideram que a aprendizagem da competência de escrita nunca está concluída, uma vez que “se refaz a cada novo texto. Quem escreve, está sempre a iniciar-se na escrita desse mesmo texto.”

2.2. Síntese

Em suma, neste segundo capítulo, procedi à definição de competência de escrita, escrita e texto. Analisei, também, a escrita em língua materna, neste caso em concreto, a escrita na aula de língua portuguesa. Investiguei a escrita como processo, explorando alguns dos vários modelos que contribuíram significativamente para o ensino da escrita como processo. Por fim, debruçei-me sobre a problemática do ensino da escrita nas escolas e a urgência premente de uma efetiva didática da escrita.

Quando se discute o ensino do Português nas escolas, logo se levanta a questão do domínio da escrita. Por este motivo, tentei evidenciar que a tarefa de escrever é complexa e tem de ser muito bem preparada e trabalhada pelo professor e pelos discentes, na medida em que a escrita, na instituição escolar, assume um papel central na aprendizagem dos alunos, pois é através dela que se ensina, aprende e avalia quase todo o conhecimento. De salientar que a competência de escrita é, também, fundamental para a formação do cidadão.

De seguida, passarei a explicar o desenho do estudo do meu PIA, desenvolvido no capítulo seguinte (capítulo III).

3. Capítulo III – Desenho do estudo

Este capítulo inicia-se com a análise do domínio da escrita nos documentos orientadores do 8.º ano de escolaridade. Em seguida, aborda algumas propostas de produção escrita presentes no manual escolar – *P8* – da autoria de Ana Santiago e Sofia Paixão (2012) e adotado pela ESAS para o 8.º ano de escolaridade. A partir destas, explico a pertinência de adotar as oficinas de escrita como estratégia para o ensino-aprendizagem da escrita e a importância do recurso ao *feedback* para melhorar a produção textual. Em seguida, apresento a metodologia utilizada neste projeto de investigação-ação e as ferramentas de que me socorri para a recolha dos dados. Termino este capítulo com a descrição do plano de ação, isto é, das atividades propostas ao longo do ano letivo, elaboradas a partir dos dados recolhidos na observação (capítulo I) e da revisão da literatura (capítulo II).

3.1. Escrita nos documentos orientadores do 8.º ano de escolaridade

Uma das fontes de conhecimento sobre o modo como a escrita é perspectivada enquanto objecto de ensino-aprendizagem são os textos programáticos da disciplina de língua materna (Carvalho, 2001, p. 82)

Como já referi no capítulo anterior, é na escola que o indivíduo adquire a consciência de que a prática da escrita envolve processos exigentes e é na instituição escolar que o mesmo vai aprender a dominar esses processos.

Ao longo do 3.º Ciclo do Ensino Básico, a disciplina de Português permitirá aos alunos desenvolverem, em níveis progressivamente mais exigentes, as competências nucleares da língua em domínios específicos, a saber: a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a educação literária, a expressão escrita e o conhecimento explícito sobre a língua. Ora, uma vez que o foco deste PIA é a escrita, focar-me-ei nas diretrizes para este domínio em específico.

Tendo por base os documentos orientadores para o 8.º ano de escolaridade, nomeadamente, o novo *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Direção-

Geral da Educação, 2017), as *Aprendizagens Essenciais* (Direção-Geral da Educação, 2018) e o *Programa e as Metas curriculares do Ensino Básico* (Direção-Geral da Educação, 2015), é possível identificar as atuais diretrizes para uma pedagogia da escrita em língua materna. Os materiais didáticos elaborados no âmbito do PNEP¹¹, entre os documentos orientadores, são outro contributo fundamental, uma vez que dizem “respeito à reflexão sobre a valorização da escrita, a identificação das suas funções e as vantagens do seu domínio e aperfeiçoamento ortográfico e textual” (Direção-geral da Educação, 2011, p. 5).

Se observarmos as *Aprendizagens Essenciais em articulação com o perfil dos alunos* (2018), previstas para o 8.º ano de escolaridade, entendemos que, no final do Ensino Básico, para o domínio da escrita, espera-se que 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. (Direção-Geral da Educação, p. 3)

Também nas *Aprendizagens Essenciais* (2018) relativas ao 8.º ano de escolaridade encontramos referência ao género textual. Assim, a aula de língua materna, isto é, a aula de Português, deve estar orientada para o desenvolvimento de uma “competência da escrita que inclua obrigatoriamente saber escrever textos de géneros como o diário, a entrevista, o comentário e respostas a questões de leitura” (*Aprendizagens Essenciais*, 2018, p. 3).

Verificamos, ainda, que no final do 8.º ano de escolaridade, no domínio da escrita, o aluno deve ser capaz de:

Planificar a escrita de textos com finalidades informativas, assegurando distribuição de informação por parágrafos, continuidade de sentido, progressão temática, coerência e coesão. Redigir textos coesos e coerentes, em que se confrontam ideias e pontos de vista e se toma uma posição sobre personagens,

¹¹ Programa Nacional de Ensino do Português.

acontecimentos, situações e/ou enunciados. Escrever com correção sintática, com vocabulário diversificado, com uso correto da ortografia e dos sinais de pontuação. Reformular textos tendo em conta a adequação ao contexto e a correção linguística.

Estas orientações assentam no modelo de Flower e Hayes (1981), uma vez que se pretende promover e orientar os alunos para uma consciencialização e treino da escrita como processo: planificação, textualização e revisão. Neste sentido, as orientações do ensino do Português, em Portugal, dirigem a pedagogia da escrita para o ensino 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.” (Aprendizagens Essenciais, 2018, p. 3). Barbeiro e Pereira (2007, p. 8) afirmam que, com a adoção deste objetivo, a aprendizagem da escrita:

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

As *Aprendizagens Essenciais* (2018, p. 5), também referem que o docente se deve apoiar em estratégias que promovam, por exemplo:

planificação, produção e divulgação de textos escritos pelos alunos; revisão para avaliar se o texto escrito cumpre os objetivos iniciais, para detetar fragilidades e para aperfeiçoar e concluir a versão inicial; reescrita para aperfeiçoamento de texto em função dos juízos avaliativos formulados (pelo próprio aluno, por colegas, pelo professor).

Com a leitura e análise destas diretrizes, previstas para o 8.º ano de escolaridade, verificamos que o ensino da escrita, em língua materna, é guiado para o processo de escrita e ação sobre o contexto.

Também o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (2015, p. 5) estabelece como um dos objetivos “Produzir textos escritos de diferentes categorias e

gêneros, conhecendo e mobilizando as diferentes etapas da produção textual: planificação, textualização e revisão.”.) orientando, também, o ensino da escrita para a escrita como processo. Como referi no capítulo anterior, é possível comprovar, com estas diretrizes, a utilização do modelo não linear teorizado por Flower e Hayes (1981). Relativamente ao 8.º ano de escolaridade, o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (2015, p. 81) elenca vários objetivos, dos quais destaco:

Planificar a escrita de textos.

Fazer planos: estabelecer objetivos para o que se pretende escrever, registar ideias e organizá-las; organizar a informação segundo a categoria ou o género do texto.

Rever os textos escritos.

Avaliar a correção e a adequação do texto e proceder a todas as reformulações necessárias.

Com a leitura destes documentos orientadores e reguladores do Ensino do Português, na aula de Língua Materna, em Portugal, fica nítida a matriz do ensino da escrita orientada para a escrita como processo. Por este motivo, desenvolvi e implementei oficinas de escrita que orientassem os discentes para a escrita processual, numa tentativa de proporcionar a consciencialização dos mesmos para a complexidade do ato de escrita.

3.2. Manual escolar: P8

A course book should be related to critically: we should be aware of its good and bad points in order to make the most of the first and compensate for or neutralize the second. (Ur, 1997, p. 187)

O manual adotado pelo Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa, no ano letivo 2019/2020, para o 8.º ano de escolaridade foi o *P8 - L. P. 8º ano Nova Edição*, da autoria de Ana Santiago e Sofia Paixão, 2012, Texto Editores, Lda.

A verdade é que o manual escolar ainda continua a ser o recurso didático mais utilizado pelos docentes e desempenha um papel fundamental no ensino. Para alguns docentes,

assume um papel de guia dos programas curriculares prescritos pelo Ministério da Educação. Por outras palavras, a realidade é que, muitas vezes, este recurso didático acaba por funcionar como o próprio programa da disciplina em causa, como uma base estável, a que o docente recorre para preparar as suas aulas diariamente.

Quando se reflete sobre o uso do manual escolar, há logo uma questão central que se levanta: o docente tem uma dependência excessiva ao manual escolar?

De facto, há diversos autores que defendem que o uso excessivo do manual escolar pode limitar a criatividade do docente, passando a ideia de que o professor pode ser, facilmente, dispensável. O docente não pode considerar o manual escolar como detentor da verdade e deve tentar procurar outras estratégias e implementar outras atividades em sala de aula. O manual escolar deve ser visto como um complemento a um determinado conteúdo e o docente deve sobre este ter um espírito crítico, utilizando a sua informação como complemento aos seus conhecimentos científicos. Nesta linha de pensamento, o professor deve estar apto a distanciar-se deste recurso, de forma a objetivá-lo, no sentido de aferir o que deve ou não ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem, pois estamos perante mais um instrumento de trabalho.

Ribeiro (1991, p. 281) elenca três atitudes possíveis do professor relativamente ao manual: a) como fonte de inspiração para o ensino conduzido pelo professor; b) como guia orientador da aprendizagem do aluno e c) como fonte de orientação determinante do ensino-aprendizagem.

É importante salientar que o manual escolar não orienta apenas o professor. O aluno também recorre a este recurso didático para acompanhar a matéria que está a ser lecionada e é, através deste, que assenta o seu estudo sobretudo fora do ambiente escolar. Desta forma, e uma vez que o docente não pode acompanhar permanentemente o aluno, o manual escolar é extremamente importante, pois pode acompanhar sempre o aluno, seja na hora do estudo ou na elaboração de trabalhos individuais e/ou de grupo. No entanto, é necessário que o professor ensine o aluno a utilizar o manual escolar da melhor forma possível. O manual escolar nada mais é do

que um compêndio de vários saberes, que devem ser trabalhados, adquiridos e compreendidos por todos aqueles que se encontram em formação.

Ur (1997, p.184-185) apresenta as vantagens e as desvantagens de adotar um manual. No que concerne às primeiras, aponta para a oferta dos conteúdos programáticos organizados, para os textos e os exercícios já preparados. Isto poderá ser essencial para docentes menos experientes, para um meio mais económico de fornecer material de ensino-aprendizagem a cada discente e para o carácter prático de manusear e ser transportado. Nas desvantagens, Ur afirma que o manual pode sugerir um método que não vai ao encontro das necessidades dos discentes, pode incluir temas irrelevantes para o grupo turma e pode limitar a iniciativa e a criatividade do docente, o que poderá despoletar uma desmotivação por parte dos discentes. É importante recordar que a motivação do docente e do discente são faces da mesma moeda e por este motivo é necessário que o professor não se limite ao uso do manual e que consiga elaborar uma leitura crítica do mesmo, em todos os momentos.

Dito isto, debruçar-me-ei sobre o manual *P8*. Não será uma análise exaustiva e detalhada, uma vez que não é objetivo deste PIA analisar todas as propostas deste manual escolar em todos os domínios. Assim, e de forma a justificar a utilização da estratégia de oficina de escrita (explorada no seguinte subcapítulo – 3.3. Oficina de escrita), pretendo analisar três propostas que o manual escolar adotado sugere para o domínio da escrita e de que forma estas atividades foram enriquecidas. As três atividades, que analisarei de seguida, foram alteradas por mim, de modo a proporcionar aos alunos experiências de escrita apelativas e apropriadas às características dos mesmos, tendo em conta a sua faixa etária e a especificidade do grupo de alunos a que se destinam.

O manual *P8* adotado pela ESAS para o 8.º ano de escolaridade, encontra-se dividido em 6 unidades, a saber: *Textos de imprensa*, *Textos narrativos 1*, *Textos narrativos 2*, *Textos na primeira pessoa*, *Textos poéticos* e *Textos de teatro*. Cada uma destas unidades está subdividida em vários percursos. As propostas de escrita incluídas neste manual estão divididas pelas unidades da seguinte forma: a primeira unidade apresenta sete propostas de escrita; a segunda contém cinco atividades de escrita; a terceira inclui três

propostas; a quarta contempla 4 atividades; a quinta propõe 8 atividades; e a sexta apresenta 4 propostas de escrita. As propostas apresentadas ao longo deste manual respeitam as diretrizes das *Aprendizagens Essenciais* para o 8.º ano de escolaridade (2018, p. 3), no sentido em que propõem a escrita de vários géneros textuais, entre eles “o diário, a entrevista, o comentário e resposta a questões de leitura”.

Dito isto, passarei a explorar três propostas de escrita que o manual escolar *P8* inclui. Convido o leitor a visualizar os Anexos enquanto acompanha esta análise.

A primeira atividade que me proponho analisar (Apêndice 6) sugere a escrita de um comentário a partir da leitura do conto “Vicente”, de Miguel Torga. Os alunos, nesta proposta, encontram duas afirmações distintas pela temática que comportam, embora estejam ambas presentes no texto narrativo, a saber: a) No conto «Vicente», defende-se que a terra é o meio natural do Homem. b) No conto «Vicente», defende-se a liberdade de escolha. Os discentes devem, de seguida, optar por uma destas afirmações e escrever um comentário com cerca de 120 palavras. Seguindo as diretrizes patentes nas *Aprendizagens Essenciais* para o 8.º ano de escolaridade, é pedido ao aluno que elabore uma planificação do seu comentário, tendo em conta diversos aspetos, como: referir o título do conto e do autor, apresentando a ação, ainda que de forma breve; mencionar a ideia que, na opinião do aluno, se encontra presente no texto, justificando o seu ponto de vista; e deve concluir a sua textualização reforçando a ideia defendida no texto. A atividade conclui alertando os alunos para o facto de que devem, após a escrita do texto, rever o seu comentário, verificando a correção linguística e a organização lógica das ideias.

Após a análise que realizei, decidi fazer algumas alterações e restringir a temática. Mantive a tipologia textual - o comentário. No entanto, alterei o número de palavras, uma vez que considero fundamental balizar e estabelecer um número mínimo e máximo de palavras. Tendo em conta o contexto em que foi criado o texto narrativo, o regime salazarista, considerei que a afirmação sobre a liberdade de escolha seria a mais lógica, uma vez que esta está estritamente ligada ao contexto de produção do conto. Pretendi, também, levar os alunos a refletir sobre esta época de censura em que tudo era restringido e limitado, transportando-os para um outro tempo do nosso passado,

cultura e história. Relativamente às orientações para a escrita como processo, considerei que seria melhor desdobrar o enunciado e tornar mais claros os passos que os alunos deveriam seguir para a escrita do texto e os parâmetros que tinham de ser tidos em conta após a finalização do mesmo. Para incentivar e alertar para a importância de planificar um texto, decidi, ainda, criar questões relacionadas com o conto, mas dirigidas para esta etapa do processo de escrita.

A segunda proposta de escrita que me proponho analisar (Apêndice 7) surge no seguimento da leitura e análise do texto narrativo “A lebre, a tartaruga e uma flor no cabelo”, de Afonso Cruz. Esta atividade de escrita sugere uma previsão sobre uma situação em que os alunos terão de tomar uma ou mais decisões e orienta da seguinte forma: Que decisão ou decisões serão? Em que fase da vida terá/terão lugar? O que poderá facilitá-la(s) ou dificultá-la(s)? que resultados esperas alcançar?

Desta forma, e tendo por base um dos temas que considerei estarem subjacentes a este texto, a concretização do sonho, optei por alterar a proposta do manual e alterar a tipologia textual e a temática. Propus a escrita de um texto de opinião sobre o maior sonho de cada aluno, por considerar ser um tema pertinente e importante para a formação dos mesmos. Nesta proposta, acrescentei número mínimo e máximo de palavras a que os alunos deviam obedecer, uma vez que não havia qualquer referência ao número de palavras. Ao contrário da atividade anterior (Apêndice I) que indicava que os alunos deveriam planificar, redigir e rever o texto, na presente proposta em análise (Apêndice II), não há qualquer tipo de sugestão para o aluno seguir a escrita por fases.

A terceira proposta que pretendo analisar (Apêndice 8) surge da leitura e análise do *Diário de Anne Frank*. Esta atividade propõe ao aluno que escreva páginas de diário com a estrutura de uma carta, registando e comentando de um ponto de vista pessoal os acontecimentos que mais lhe interessam. De seguida, fornece exemplos de acontecimentos ao discente: um livro que esteja a ler, uma notícia que tenha ouvido, uma música especial, uma saída com os amigos. Nesta, não se encontra presente, uma vez mais, o número mínimo e máximo de palavras que o aluno deve respeitar na sua textualização. Também não tem qualquer indicação sobre a planificação e revisão.

Após a breve análise destas três propostas pretendo, de seguida, explicar a importância da oficina de escrita e as razões que me levaram a optar pela utilização desta estratégia didática que me permitiu explicar, desconstruir e implementar a escrita como processo em sala de aula, ao contrário das atividades propostas para o domínio da escrita que estavam incluídas no manual adotado.

3.3. Oficina de Escrita

Na oficina de escrita, os momentos de conexão pessoal formam uma matriz, a partir da qual tudo o mais desenvolve-se. As crianças escrevem sobre o que está vivo, sobre o que é vital e real para elas – e sua escrita torna-se o currículo. Seus professores escutam, orientam e guia. (Calkins, 1989, p. 21)

Segundo Eira (2019, p. 60), a oficina de escrita é uma estratégia didática que surgiu nos Estados Unidos da América com os chamados “writing workshops” (Calkins, 1989) e se estendeu, entre outras, à pedagogia espanhola “talleres de escritura” (Cassany, 1990). Cassany descreve os “talleres de escritura” afirmando que:

básicamente, se propone un tema y los alumnos se pasan todo el tiempo de clase escribiendo sobre él. El papel del profesor consiste en orientar y asesorar el trabajo del alumno: decirle cómo puede trabajar, qué técnicas puede utilizar, leer sus borradores y mostrarle los errores o los puntos flojos, etc. (Cassany, 1990, p. 74)

Como já foi referido, é na instituição escolar que o aluno deve aprender a escrever e, neste sentido, tal como afirma Hedge, os professores devem encorajar os seus discentes a realizarem um processo de planificação, organização, textualização e revisão.

Na pedagogia da escrita portuguesa, encontramos Vilas-Boas (2003b, p. 36) que afirma que “as oficinas de escrita são conjuntos ou sequências de aulas durante as quais só se escreve” e estas têm o objetivo de “permitir o desenvolvimento nos alunos das várias etapas conducentes ao domínio da textualização: planificação, redação, valorização dos rascunhos através da correção acompanhada durante a reescrita contínua”.

O tempo consagrado para a realização de uma oficina de escrita é variável, no sentido em que está dependente de fatores como a idade, o número de alunos, o tipo de erro(s)

ou de texto(s) que se vai trabalhar. No que diz respeito ao tema, este deve ser do interesse do aluno e o professor deve auxiliar o mesmo a melhorar o seu texto, quando necessário.

De forma a alcançar os objetivos que determinei para o meu PIA, isto é, desenvolver o gosto pela escrita, melhorar a produção textual através da escrita por fases e desenvolver a cidadania ativa no 8.º ano de escolaridade, recorri à estratégia didática “oficina de escrita”. Com esta, pretendia atingir o objetivo do ensino da escrita de “incutir nos estudantes a prática da escrita enquanto movimento recursivo, que os obrigará a que se socorram dos vários subprocessos da escrita como processo cognitivo, com vista a melhorarem as versões dos seus textos” (Pinto, 2013, p. 358). Para além disso, há também que considerar que a oficina de escrita tem como uma das principais vantagens a possibilidade do professor poder acompanhar, incentivar, dialogar e colaborar com cada um dos seus discentes, ao longo da realização da mesma.

Num primeiro momento de uma oficina de escrita, é fornecido aos alunos as informações sobre a duração da atividade e do seu modo de funcionamento. Durante a realização da oficina de escrita e tendo por base Vilas-Boas, os momentos de escrita são intercalados com “entrevistas” que consistem num diálogo entre o docente e cada discente com o intuito de o aluno verbalizar o que está a fazer e o professor fazer-lhe questões que o auxiliem na elaboração do texto. Por outras palavras, o professor e o aluno leem o texto em conjunto e comentam-no, ajudando o aluno a prosseguir com a tarefa. (Vilas-Boas, 2003b, p. 37). Neste diálogo, o docente consegue prestar um acompanhamento individualizado a cada aluno, respeitando as suas especificidades e auxiliando-o a ultrapassar as suas dificuldades. O professor deve fornecer sugestões ao aluno em vez de imposições, uma vez que se espera que o aluno tenha uma voz ativa neste diálogo e seja ativo na construção do seu texto, isto é, que ocupe um papel central enquanto sujeito da sua aprendizagem. Neste sentido, enquanto autor do texto, o produto final deve estar de acordo com os gostos e o estilo de escrita de cada aluno, respeitando assim as suas diferenças e preferências.

É importante referir que o docente deve ensinar, aos seus discentes, estratégias que contribuam para melhorar o processo de escrita. Na etapa da planificação, o professor

deve dirigir questões ao aluno, individualmente, com o objetivo de fomentar a criação de ideias para o texto, por exemplo. Na etapa da textualização, o docente pode procurar desbloquear o aluno, sugerindo formas de escrever as suas ideias, por exemplo. Na etapa de revisão, o docente pode sugerir algumas reformulações aos textos dos alunos. Importa não esquecer que nem todos os alunos necessitam da mesma atenção e que é impossível acompanhar todos os alunos a todo o momento, o que implica que o professor saiba gerir a sua atenção, conseguindo auxiliar todos os alunos a superar as suas dificuldades. A experiência mostra que as indicações orais que o professor vai fazendo não são, geralmente, suficientes, ou seja, os alunos esquecem-nas e chamam de novo o professor. Para que assim não suceda, o docente deve recorrer a indicações escritas, necessariamente curtas, claras e objetivas. Como sabemos, quando os alunos encontram sentido nas propostas de escrita, escrevem com gosto, pelo que o professor deve procurar propor atividades de escrita com temas apelativos e adequados aos mesmos. Cabe ao professor levar o aluno a envolver-se neste processo, contribuindo para o sucesso da sua aprendizagem e não esqueçamos, ainda, que os elogios do professor ao longo do processo são fulcrais para manter o aluno motivado.

A avaliação da oficina de escrita é realizada com base em todo o processo de escrita e não apenas sobre o produto final, assim como defende Cassany (2005). Deste modo, pretende-se avaliar a progressão do aluno durante a oficina e o seu processo de aprendizagem.

Em suma, a oficina de escrita caracteriza-se por ser uma aula viva. Para que tal suceda, tentei que as mesmas tivessem em conta as especificidades dos alunos do 8.ºD, tanto no momento da criação da OE, como durante a sua implementação, onde imperou uma contínua interação professor-aluno, assim como defende Vilas-Boas (2003).

De seguida, passarei a refletir sobre a importância e pertinência do *feedback* oral e escrito, com principal destaque para o *feedback* escrito fornecido aos textos dos alunos e em que medida este contribui para a melhoria da aprendizagem no geral e na escrita em particular.

3.4. **Feedback**

Oferecer feedback eficiente é uma das técnicas mais poderosas de comunicação. Quando melhoramos nossas habilidades de feedback, estabelecemos um processo de compreensão, respeito e confiança em uma relação. (Williams, 2005, p. 59)

De acordo com diversos autores conceituados e especialistas na área em questão, o *feedback* dado pelos professores às produções realizadas pelos alunos é considerado uma influência poderosa no modo como os alunos aprendem.

Ao longo da realização de cada OE, fui dando a cada aluno um *feedback* oral, onde ia descrevendo o desempenho do aluno na realização da mesma, mencionando os seus pontos fortes e fracos, assim como as melhorias que ia verificando, sugerindo estratégias para o discente conseguir superar as dificuldades identificadas.

No final das três primeiras OE, forneci aos alunos um *feedback* escrito que pretendi que fosse o mais claro e específico possível e que revelasse respeito pelo aluno e pelo seu trabalho. O *feedback* fornecido tinha o intuito de possibilitar aos discentes tomarem consciência das suas principais incorreções e terem conhecimento das suas maiores dificuldades na elaboração dos textos. Brookhart (2008) pronuncia-se relativamente ao *feedback* escrito e considera que é fundamental ter em conta diversos fatores, entre eles: a clareza, a especificidade e o tom do *feedback* que se fornece. A clareza é importante como forma de potencializar a possibilidade de os alunos entenderem a informação contida no *feedback*. Assim, o professor deve recorrer a um vocabulário claro e simples, adequado ao nível de desenvolvimento dos alunos. A especificidade consiste no modo como se orienta os alunos. Um *feedback* eficaz, caracteriza-se por ser suficientemente específico para que os alunos percebam o que fazer, mas não tão específico que estejamos a fazer o trabalho por eles. O tom também deve ser tido em conta e este refere-se à qualidade expressiva do *feedback*, afetando a forma como ele é ouvido, encorajando ou desencorajando os alunos. Por outras palavras, o *feedback* deverá transmitir respeito pelo aluno e pelo seu trabalho.

De acordo com Williams (2005, p. 52), o *feedback* apresenta diferentes tipos que podem ser classificados da seguinte forma: positivo, quando tem a função de reforçar um

comportamento que desejamos que se repita; corretivo, o qual tem por objetivo modificar um comportamento; insignificante, quando é um *feedback* vago e genérico que confunde o aluno sobre o seu propósito; e ofensivo, que não orienta, não permite a aprendizagem pelo erro e não motiva os alunos para o estudo. Este autor considera que para o *feedback* ser eficaz o professor deve sempre começar por dar um *feedback* positivo aos seus alunos, valorizando os aspetos que foram corretos, reforçando o seu potencial junto do aluno, e só depois avançar para um *feedback* corretivo (sugerindo que procure melhorar determinados aspetos do trabalho realizado). O *feedback* positivo é uma ferramenta poderosa e pode ter um grande impacto no indivíduo, no entanto, pode levar algum tempo para surtir efeito.

Gipps (1999) é outro contributo fundamental e distingue dois tipos de *feedback*, a saber: o *feedback* avaliativo (consiste na formação de juízos de valor) e o *feedback* descritivo (consiste no desempenho dos alunos relativamente às tarefas propostas). Este último proporciona aprendizagens mais significativas e pode ainda ser dividido em: *feedback* que especifica o progresso (consiste na apreciação do docente ao trabalho realizado e refere ao aluno o que deve ser melhorado) e o *feedback* construtivo (consiste na apreciação do trabalho realizado tanto pelo professor como pelo aluno, discutindo novas formas de progressão). O professor deve ter presente que o *feedback* que oferece aos alunos não se deve dirigir aos mesmos, pois pode ter efeitos negativos no desempenho desses alunos, logo deve ser dirigido à tarefa e aos procedimentos.

Poder-se-á afirmar que o *feedback* constitui um elemento fundamental na comunicação e interação entre o professor e o seu aluno, uma vez que permite ao primeiro ajustar a sua ação de ensinar às necessidades de cada aluno e aos segundos permite que tenham noção das suas dificuldades e potencialidades, assim como das estratégias que podem ser mobilizadas para ultrapassar as suas dificuldades.

Concluindo, para que a aprendizagem seja significativa, o *feedback* deve ser claro, intencional, significativo, dirigido à tarefa e dado ao aluno o mais frequente quanto seja possível. O professor deve ser capaz de saber o que é adequado para cada aluno para que possa fornecer a cada um deles um *feedback* adequado nos vários momentos de aprendizagem.

Desta forma, para fornecer o *feedback* escrito aos textos produzidos pelos alunos, recorri ao mesmo código utilizado pela professora titular de turma (Apêndice 2) que identificava e localizava as incorreções através de números e respetiva legenda, uma vez que os alunos já se encontravam familiarizados com o mesmo e, também, por considerar um código simples, claro, intencional e significativo. Convido o leitor a visualizar o apêndice 3, 4 e 5, onde pode observar exemplos de *feedback* escrito. O *feedback* oral foi realizado em sala de aula, durante o desenvolvimento da tarefa. Foi, através dos dois *feedbacks*, que tentei explicar e exemplificar procedimentos, questionar, apontar incorreções e sugerir alterações.

De seguida, passarei a descrever a metodologia que está na base deste projeto de investigação-ação.

3.5. Metodologia

Individualmente e trabalhando em colaboração com outros, eles [os professores] continuam a realizar aquela que é a responsabilidade fundamental de todos os profissionais – a de interrogar a natureza, os objetivos, os processos e os resultados da sua prática, com vista a melhorá-la. Muitos recorrem à investigação-ação, uma vez que a reflexão, por si só, é uma condição necessária, mas insuficiente, para que a mudança ocorra. (Day, Elliott, Somekh & Winter, 2002, p. 7)

A metodologia que está na base do presente projeto é uma metodologia de investigação-ação, descrita por Latorre (2003, p. 5) como “una forma de indagación realizada por el profesorado para mejorar sus acciones docentes o profesionales y que les posibilita revisar su práctica a la luz de evidencias obtenidas de los datos y del juicio crítico de otras personas.”

Kemmis e McTaggart (1988, p. 9) defendem que “A investigação-ação é uma forma de indagação introspectiva *coletiva* empreendida por participantes em situações sociais [incluindo educacionais] com o objectivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas sociais ou educativas, assim como a sua compreensão destas práticas e das situações em que estas têm lugar.” Também Elliott (1991), p. 69 define esta metodologia

da seguinte forma: “Podemos definir investigação-acção como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre”.

Máximo-Esteves (2008, p. 20) cita McKernan (1988, p. 5) que nos fornece uma explicação detalhada sobre o que considera serem os propósitos fundamentais desta metodologia de investigação-ação:

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. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de ação -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efetuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. Finalmente, os participantes reflectem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-acção. Investigação-ação é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática.

Kemmis e McTaggart (1988), também descreveram as características da investigação-ação, entre as quais destaco: a) é participativa, no sentido em que os intervenientes trabalham com a intenção de melhorar as duas próprias práticas; b) segue uma espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão; c) é colaborativa, realizada em grupo pelos intervenientes; d) é um processo sistemático de aprendizagem; e) induz a teorizar sobre a prática; f) implica registar, analisar os próprios juízos, reações e impressões em torno do que ocorre; e g) exige registar as nossas reflexões no diário do investigador; entre outros.

Assim, o professor investigador deve formular questões, refletir e problematizar as suas práticas letivas, como afirma Latorre (2003, p. 10): “El profesorado como investigador formula nuevas cuestiones y problematiza sus prácticas educativas.” Por isso, é importante que a escola assuma a ideia de Stenhouse (1998), que defende uma prática educativa como uma tarefa de investigação e descoberta por parte do docente “Para institucionalizar la cultura investigadora es necesario que la escuela asuma la idea de Stenhouse (1998) de la práctica educativa como tarea de indagación y del profesorado como un investigador que cuestiona, indaga y transforma su práctica profesional.”

(Latorre, 2003, p. 11). Desta forma, poder-se-á afirmar que estamos perante “a metodologia do professor como investigador e que valoriza, sobretudo, a prática, tornando-a, talvez, o seu elemento chave” (Coutinho, 2009, p. 358).

Este PIA pode ser caracterizado pela ciclicidade entre observação, reflexão, investigação e ação, assentando, assim, em três pilares nucleares, a saber: a planificação, a ação e a reflexão, que passarei a explicar detalhadamente. Relativamente à planificação, o docente deve planear estratégias (que irá utilizar para promover a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem) e gerir os tempos letivos, programa e os conteúdos a programar. No que diz respeito à ação, o docente deve ter como base toda a planificação que elaborou e executar, isto é, implementar esse plano. Segue-se a reflexão que se pretende crítica, onde são colocadas questões. Esta reflexão é realizada, inicialmente, na identificação do problema (área de intervenção) e, posteriormente, nas atividades implementadas para o solucionar. É importante que o professor perceba que esta prática reflexiva tem o intuito de promover a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Assim e segundo Latorre (2003, p.12):

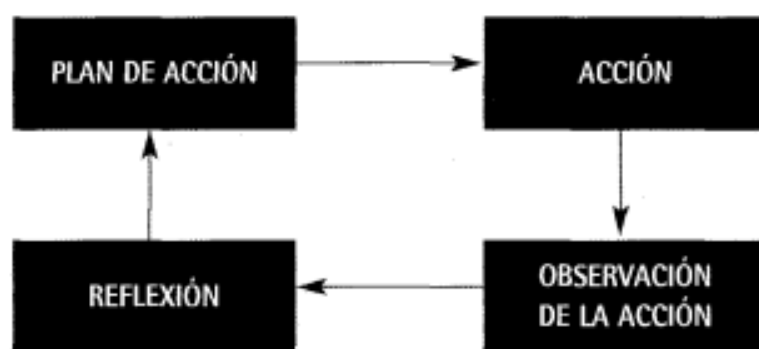
El profesorado investigador asume la práctica educativa como un espacio que hay que indagar; se cuestiona el ser y hacer como docente; se interroga sobre sus funciones y sobre su figura; se pregunta por su quehacer docente y por los objetivos de la enseñanza; revisa contenidos y métodos, así como las estrategias que utiliza; regula el trabajo didáctico, evalúa el proceso y los resultados.

De acordo com Fischer (2001, p. 43) desenvolver com rigor este projeto comporta determinadas atitudes que consistem em: a) Planear a sequência didática com flexibilidade, gizando sempre o perfil da turma em questão; b) Agir de acordo com a atitude de pesquisa no terreno, procurando mediar a observação e o registo de modos de aprendizagem, reações aos conteúdos programáticos e a adesão às estratégias selecionadas; c) Refletir sobre a operacionalização, as observações e os padrões de comportamento dos discentes face à nossa intervenção; d) Avaliar as decisões sucessivamente tomadas, para que se vá refinando a análise e descrição dos dados e os efeitos que deles decorrem; e) Discutir a execução do plano de ação com colegas e orientadores, na perspetiva de alargar horizontes sobre a prática em concretização.

Estas etapas de operacionalização do projeto não devem ser ultrapassadas, sob penalização da qualidade da resposta ao problema diagnosticado. Percebemos assim que, para uma prática docente de qualidade, é necessário que o docente se apoie em resultados de uma investigação.

Podemos perceber o carácter cíclico desta investigação-ação através da figura que se segue (Latorre, 2003, p. 21).

Figura 6 – Ciclo da investigação-ação



Compreendemos, assim, que estamos perante quatro momentos: planificação, ação, observação e reflexão. Como nos explica Latorre:

donde el proceso de reflexión en la acción se constituye en un proceso de investigación en la acción. Vemos (cuadro 3) que el ciclo de la investigación se configura en torno a cuatro momentos o fases: planificación, acción, observación y reflexión. El momento de la observación, la recogida y análisis de los datos de una manera sistemática y rigurosa, es lo que otorga rango de investigación (Latorre, 2003, p. 21)

Salientando as palavras de Máximo-Esteves (2008, p. 80) “Formular questões de investigação é o ponto de partida para conduzir qualquer investigação-ação. [...] As questões de partida permitem focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer.” É importante salientar o facto de que a questão de investigação não é estática, pelo contrário, é vista como ponto de partida flexível e aberto a alterações e a reajustamentos necessários, conforme o avanço do processo de investigação-ação (Máximo-Esteves, 2008, p. 81). Desta forma, formulei a

questão de investigação que orientou este projeto de investigação-ação da seguinte forma: Em que medida a utilização das três fases do processo de escrita (planificação, textualização e revisão) pode contribuir para melhorar a produção textual no 8.º ano de escolaridade?

Esta questão pretendia ser direcionada para a ação (Fischer, 2001), aberta, permitindo, assim, o surgimento de outras possibilidades e que permitisse uma resposta de carácter descritivo e interpretativo. Deste modo e tendo por base esta questão, os objetivos da investigação realizada consistiram, fundamentalmente, em desenvolver o gosto pela escrita, melhorar a produção textual através da escrita por fases e desenvolver a cidadania ativa no 8.º ano de escolaridade.

Em suma, a metodologia da investigação-ação pressupõe um compromisso em melhorar a prática docente, o respeito pela individualidade dos intervenientes no projeto e a cooperação entre as partes envolvidas no mesmo.

De seguida, passarei a identificar e descrever as ferramentas de recolha de dados que estão subjacentes a este projeto de investigação-ação.

3.5.1. Ferramentas para recolha de dados

Ao longo deste projeto de investigação-ação utilizei, essencialmente, três ferramentas de recolha de dados, a saber: diário do investigador, análise documental, lista de verificação de tipo questionário e questionário final.

Tendo em conta que se trata de um estudo sobre o domínio da escrita, entendi ser fundamental recorrer à análise documental dos quatro textos produzidos pelos alunos, pois permitiu-me efetuar uma análise qualitativa nos quatro ciclos de intervenção que descreverei nos seguintes subcapítulos. A análise documental incluiu os textos redigidos pelos discentes no início do ano letivo (fornecidos pela professora titular de turma) e as quatro OE realizadas. De acordo J. Chaumier citado por Bardin (1977, p. 45), a análise documental pode ser definida como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência”. Este tipo de análise permitiu-me analisar com precisão os textos produzidos pelos discentes e

perceber o que melhorou ou não após as minhas propostas, isto é, aferir a evolução de cada aluno e da turma no seu todo.

Assim sendo, a lista de verificação de tipo questionário que apliquei no final de cada ciclo de intervenção, possibilitou-me, ao longo deste projeto, aferir as dificuldades dos alunos ao longo do processo de escrita. As listas de verificação de tipo questionário que elaborei não eram anónimas, uma vez que, para o plano de intervenção-ação me interessava saber as principais dificuldades de cada aluno e, para tal, necessitava de saber o que cada um respondeu em cada uma das questões. Devo confessar que foram uma ferramenta de recolha de dados essencial, pois foi através destes que percebi as facilidades e dificuldades com que os discentes se iam deparando. No final do ano letivo, elaborei um questionário final relativo ao trabalho desenvolvido ao longo do ano.

O diário do investigador, citando Máximo-Esteves (2008, p. 85) “é um instrumento auxiliar imprescindível ao professor-investigador. Permite registar notas de campo provenientes da observação dos aspectos da sala de aula ou da escola em estudo.”. Assim, poder-se-á afirmar que o diário do investigador, que me acompanhou ao longo deste projeto, se revelou uma ferramenta essencial, uma vez que foi a partir deste que pude ir apontando informações relevantes sobre as aulas observadas (observação não participante do empenho e das dificuldades dos alunos na realização das tarefas propostas) e lecionadas. Na qualidade de observadora fui registando informações, convenientemente datadas, relativamente ao tipo de atividades contempladas na sala de aula, ao empenho, desempenho, facilidades e dificuldades que os discentes iam demonstrando nas mesmas e à postura que o docente ia adotando perante estas dificuldades. Spradley (1980) citado por Máximo-Esteves (2008, p. 89) defende que “O diário representa o lado mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que inclui os sentimentos, as emoções e as reações a tudo o que rodeia o professor-investigador”.

Passarei agora à contextualização e descrição dos quatro ciclos de intervenção do presente projeto de investigação-ação.

3.6. Ciclos de intervenção do projeto de investigação-ação

Ao longo do ano letivo, observei 84 aulas e lecionei 14 aulas na turma do 8.ºD, tendo utilizado para intervir sete aulas de 50 minutos e uma tarefa assíncrona, na modalidade de ensino a distância. O *corpus* textual de análise é constituído por 17 discentes e foi possível a partir de: quatro atividades de escrita, três listas de verificação de tipo questionário e um questionário final. Como já referi anteriormente, propus a escrita de um comentário e três textos de opinião através da realização de OE, isto é, obedecendo ao processo de escrita por fases (planificação, textualização e revisão) inspirado nos vários modelos não lineares que explorei no capítulo anterior.

Importa recordar que, relativamente à fase de textualização, estabeleci nas quatro oficinas propostas, um limite de palavras por considerar importante que o aluno seja capaz de condensar as suas ideias e de desenvolver a sua capacidade de síntese. Também, como forma de enriquecimento linguístico, isto é, alargamento do léxico e esclarecimento de dúvidas relativamente à ortografia de vocábulos, permiti que os alunos, em todas as unidades didáticas, à execução da última atividade não presencial, recorressem ao *Dicionário de Língua Portuguesa* e ao *Dicionário de Sinónimos e Antónimos*, sempre que necessitassem. Em todas as atividades inclui momentos com recurso às novas tecnologias, maximizando as condições que a sala de aula oferecia.

Os modelos de OE foram sendo alterados e adaptados, tendo em conta as dificuldades que os alunos iam apresentando e o *feedback* que os mesmos forneciam, através das listas de verificação de tipo questionário, no final de cada OE. Relativamente às OE realizadas em sala de aula, é importante salientar que construí cada uma delas tendo em conta os conteúdos/temas a explorar na aula de Português, de acordo com os documentos orientadores para o 8.º ano de escolaridade do Ensino Básico. Li e expliquei sempre os enunciados antes da realização das tarefas e fui auxiliando os alunos individualmente e, quando necessário, em grande grupo. Após a realização das propostas, devolvi os textos corrigidos e comentados (*feedback* escrito). Em cada uma das intervenções, integrei momentos motivadores e diversificados, como poemas musicados, marcadores de livros (Anexo 5), notícias atuais e significativas ((Anexos 4 e

7), textos poéticos, entre outros. No que concerne à última atividade, a impossibilidade de aulas presenciais, consequência da pandemia da doença Covid-19, obrigou-me a propor a realização da OE em tarefa assíncrona. Nesta, optei por explorar um tema da atualidade - pandemia do século XXI (covid-19) - e foi, dadas as circunstâncias, realizada sem o auxílio da professora.

De forma a sintetizar como funcionaram os quatro ciclos de intervenção-ação, apresento a tabela que se segue (Tabela 1).

Tabela 1 – Síntese do plano de intervenção

Ciclo supervisão	Data	Atividade	Duração	Regime	Objetivos de investigação	Instrumentos de recolha de dados	N.º de docs.	Técnicas de análise
1.º ciclo	5 de novembro de 2019 e 7 de novembro de 2019	Através da OE, os discentes redigem um comentário sobre a liberdade de escolha relacionando-a com o conto "Vicente", de Miguel Torga.	100 minutos + 50 minutos	Presencial	1. Aferir se os alunos tinham consciência da importância de planificar um texto; 2. Conduzir os alunos a compreenderem a função da planificação; 3. Proporcionar a redação de um comentário através da escrita por fases; 4. Sensibilizar os discentes para a cidadania ativa através da temática da liberdade de escolha.	- Oficina de escrita - Diário do investigador - Lista de verificação de tipo questionário	17	Análise documental
2.º ciclo	3 de dezembro de 2019	Através da OE, os discentes redigem um texto de opinião sobre o seu maior sonho, após a leitura e análise do texto "A lebre, a tartaruga e uma flor no cabelo", de Afonso Cruz.	100 minutos	Presencial	1. Aferir se os alunos perceberam a importância da planificação; 2. Conduzir os alunos à escrita de um texto de opinião através da escrita por fases; 3. Despoletar nos discentes desejos/aspirações/sonhos a curto, médio e longo prazo, visando desenvolver a cidadania ativa.	- Oficina de escrita - Diário do investigador - Lista de verificação de tipo questionário	17	Análise documental
3.º ciclo	6 de fevereiro de 2020 e 11 de fevereiro de 2020	Através da OE, os discentes redigem um texto de opinião sobre a bondade humana a partir de uma frase de Anne Frank retirada da obra <i>Diário de Anne Frank</i> .	100 minutos + 50 minutos	Presencial	1. Aferir se os alunos ultrapassaram as dificuldades relativas à etapa da planificação; 2. Guiar os alunos na escrita de um texto de opinião através da escrita por fases; 3. Sensibilizar os discentes para a cidadania ativa através da temática da bondade humana, decorrente da introdução ao Holocausto.	- Oficina de escrita - Diário do investigador - Lista de verificação de tipo questionário	17	Análise documental
4.º ciclo	17 de junho de 2020 a 26 de junho de 2020	Através da OE, os discentes redigem um texto de opinião sobre a pandemia do século XXI.	Uma semana	A distância	1. Promover escrita de um texto de opinião através da escrita por fases; 2. Aferir se os discentes produziram o texto de opinião, respeitando as fases de planificação, textualização e revisão; 3. Promover o exercício da cidadania ativa através da partilha de vivências, sentimentos e expectativas relacionadas com a pandemia da Covid-19; 4. Analisar as respostas dos alunos ao questionário final.	- Oficina de escrita - Questionário final	17	Análise documental

3.6.1. Unidade Didática 1: contextualização e descrição

No 1.º ciclo superviso elaborei uma OE (Anexo 1) tendo por base o texto narrativo “Vicente”, de Miguel Torga. Para além das dificuldades anteriormente detetadas (na diagnose), constatei, também, a falta de autonomia dos alunos na escrita, bem como a resistência dos mesmos neste domínio.

Assim, após analisar a proposta de escrita do manual (Apêndice 6), decorrente da exploração do conto já mencionado, decidi desdobrar o enunciado e tornar evidentes as três etapas do processo de escrita: planificação, textualização e revisão, seguindo as orientações da tutela (analisado em 3.1. Escrita nos documentos orientadores do 8.º ano de escolaridade). Por este motivo, produzi uma OE dividida em três partes, estratégia defendida e promovida por Vilas-Boas, entre outros (referido em 3.3. Oficina de Escrita).

Como era de facto a primeira atividade, elaborei questões relacionadas com o texto analisado, mas dirigidas para a questão da planificação. Na primeira parte, o objetivo era aferir se os alunos tinham consciência da importância de planificar um texto. De seguida, conduzi os alunos a compreenderem a função da planificação através da comparação de dois textos produzidos pela mesma pessoa, embora só um deles tivesse sido planificado. Quando os discentes concluíram esta primeira parte, explorei o poema “Lágrima de Preta”, de António Gedeão e, com base neste, recorri a um vídeo da Escola Virtual para exemplificar uma planificação e explicar como redigir e construir um comentário de forma adequada. Proporcionei, ainda, um momento de descontração com a distribuição de marcadores de livros (que incluíam o poema e algumas curiosidades sobre o respetivo autor) que possibilitaram o acompanhamento do poema musicado por Manuel Freire (Anexo 5).

Posteriormente, solicitei aos alunos que iniciassem a segunda parte da OE, onde pretendia que os discentes completassem a informação de um quadro síntese, de forma a recordarem as três partes que constituem um texto, nomeadamente, introdução, desenvolvimento e conclusão.

Na terceira parte da OE, os alunos foram orientados, através do enunciado, a seguir as instruções e os passos a que tinham de obedecer para redigir o comentário ao conto. Nesta proposta, os alunos teriam de escrever um comentário sobre a liberdade de escolha e relacioná-la com a personagem principal do texto e respetivos comportamentos. Furneci, no enunciado, questões que os alunos poderiam utilizar na fase da planificação, de forma a guiar o seu pensamento. É importante salientar que, ao longo da OE, foram realizadas as denominadas “entrevistas” (Vilas-Boas, 2003b) e fornecido *feedback* oral.

No entanto, devido à dificuldade dos discentes em compreender o conto sobre o qual incidi esta proposta, foi necessário explicar o contexto político e social do texto narrativo e, consequentemente, realizar a fase da planificação em grande grupo.

Por fim, solicitei aos discentes o preenchimento da lista de verificação de tipo questionário (Anexo 2) que me permitiu aferir a utilidade da planificação e qual ou quais as etapas em que sentiram maior dificuldade. Foi através dos dados obtidos, da observação realizada em sala de aula e da análise documental que elaborei a OE seguinte.

De seguida, abordarei a segunda OE implementada em regime presencial.

3.6.2. Unidade Didática 2: contextualização e descrição

No 2.º ciclo supervisivo realizei uma OE (Anexo 3) a partir da leitura e análise do texto narrativo “A lebre, a tartaruga e uma flor no cabelo”, de Afonso Cruz. A partir deste e tendo em conta a moralidade que considerei implícita no mesmo, isto é, “a concretização de um sonho”, entendi que para a faixa etária dos alunos a que estas aulas se destinavam, o mais adequado seria elaborar uma OE que visasse a redação de um texto de opinião.

O objetivo consistia em que os alunos justificassem e defendessem o que consideravam ser o seu maior sonho. Embora se tratasse de um tema subjetivo, permitir-lhes-ia refletir sobre as suas aspirações ou desejos e os caminhos que necessitariam de percorrer, prevendo facilidades e/ou dificuldades para os alcançar. Assim, pretendia que os alunos se envolvessem na atividade de escrita sequencial e expressassem os seus sentimentos

e registassem as suas aspirações e projetos pessoais (Barbeiro & Pereira, 2007). Citando António Gedeão, no poema “Pedra Filosofal”, “o sonho comanda a vida” e desta forma, cabe também ao professor incentivar ao sonho, à realização pessoal e profissional de cada um dos alunos. Entendo, por isso, que o tema proposto foi significativo e, quiçá, motivador e orientador para um futuro próximo, até porque apresentei uma notícia atual (Anexo 4) que se referia à concretização do sonho do atleta Cristiano Ronaldo e ao incentivo que este deu às jogadoras de futebol feminino da seleção nacional sub-17.

Pretendi que os discentes, no início da atividade, conhecessem o contexto comunicativo, isto é, por falta de tempo o texto só seria lido por mim e proporcionei, antes da elaboração da OE, uma conversa em grande grupo sobre o tema em questão: O que é um sonho? Quais os vossos maiores sonhos? Quando surgiram? entre outras. Depois de ter diagnosticado, neste grupo de alunos, que a planificação é uma das maiores dificuldades da turma, criei a proposta de construção da “Árvore do sonho”. Entendi que esta tarefa facilitaria, por ser mais simples, a tarefa seguinte, isto é, a fase de planificação do texto de opinião. Foi possível verificar que os discentes sentiram dificuldade na geração de conteúdo e que iam construindo o texto com base no assunto, ao contrário do que acontece com os escreventes capazes (Carvalho, 2001). Assim, para promover a geração de ideias e combater as dificuldades relativas a esta fase do processo de escrita, decidi utilizar esta técnica como forma de auxílio na reflexão pessoal que a produção escrita proposta implicava. Com esta atividade inicial, era esperado que os discentes gerassem e ordenassem ideias sobre a temática do sonho, de forma a facilitar a planificação do texto. Para conduzir, quer a gestão do tempo, quer o objetivo da proposta “Árvore do sonho”, limitei a quantidade de palavras/ ideias-chave a registar pelos alunos, embora não pretendesse que estas condicionassem a elaboração da planificação, ou seja, foi-lhes permitido usar ou não todas as palavras que escrevessem, assim como outras que pudessem, entretanto, surgir. Neste sentido, fui alertando os discentes para o carácter recursivo do processo de escrita. Também nesta unidade didática inclui um momento de descontração e reflexão ao reproduzir o poema musicado “Pedra Filosofal” pela voz de Manuel Freire.

Segundo Cassany (2005, pp. 17-19) é fundamental que o discente seja capaz de “redigir rascunhos que terá de rever e corrigir mais do que uma vez para alcançar a versão definitiva do texto”. Para tal, fui alertando os discentes para a necessidade de ir revendo o texto e procedendo a alterações, uma vez que o texto não é imediato.

Entre a fase da textualização e da revisão, criei uma tarefa suplementar, de forma a permitir aos alunos um distanciamento e, conseqüentemente, um maior empenho na última fase do processo de escrita, a revisão. Esta tarefa consistia na ilustração do texto redigido, uma forma artística dos alunos expressarem o seu maior sonho.

Nesta atividade segui as diretrizes incluídas nos documentos orientadores para o 8.º ano de escolaridade ao propor a elaboração de uma OE orientada para a escrita por fases. É importante realçar que fui fornecendo, ao longo da elaboração da OE, estratégias que os discentes poderiam utilizar para tentar superar as dificuldades que iam surgindo em cada uma das etapas do processo de escrita (Barbeiro & Pereira, 2007).

Por fim, utilizei, novamente, uma lista de verificação de tipo questionário (Anexo 6) que me auxiliou na elaboração da OE seguinte.

Descreverei e contextualizarei, em seguida, a terceira OE implementada em sala de aula.

3.6.3. Unidade Didática 3: contextualização e descrição

No 3.º ciclo superviso propus, conforme solicitado pela professora titular de turma, um texto de opinião a partir de uma afirmação de Anne Frank sobre a bondade humana, retirada da obra *O Diário de Anne Frank*. Introduzi esta OE (Anexo 8) com uma notícia sobre a celebração dos 75 anos de libertação de um campo de concentração (Anexo 7). De seguida, através da exploração do tema do Holocausto, com base num PowerPoint que produzi (Anexo 9), estabeleci a ligação que permitiu a realização do texto sobre a bondade humana. Nesta proposta, o esquema de planificação foi alterado e as questões que conduziram os alunos à textualização foram distribuídas pelas diferentes partes que compõem o texto, isto é, introdução, desenvolvimento e conclusão. Esta alteração surgiu na sequência das dificuldades reveladas na concretização da OE.

De forma a apelar à reflexão que o tema abordado implica, distribui pelos discentes (em forma de testemunho) o poema “Urgentemente”, de Eugénio de Andrade e explorei a respetiva mensagem.

No final da elaborada da OE3, os discentes foram convidados a preencher uma lista de verificação de tipo questionário (Anexo 10) que facilitaram a adaptação da OE seguinte.

Entre o 3º e 4º ciclos supervisivos, os alunos receberam, também, o *feedback* escrito dos dois primeiros textos escritos e a proposta de corrigirem o terceiro texto elaborado. Pretendia, desta forma, que os alunos se debruçassem sobre este último texto, tendo em conta as melhorias/sugestões por mim apontadas nos textos anteriores.

De seguida, descreverei a última OE implementada, na modalidade de ensino a distância.

3.6.4. Unidade Didática 4: contextualização e descrição

O 4.º ciclo supervisivo consistiu numa tarefa assíncrona colocada na plataforma *Google Classroom*, ferramenta através da qual foi possível trabalhar ao longo do 3.º período, consequência da pandemia do covid-19.

Tendo em conta que seria a última OE da minha intervenção (Anexo 11) e que não seria realizada de forma presencial (em sala de aula), entendi que deveria abordar um tema que considerarei pertinente por dois motivos essenciais: tratava-se da realidade do momento de realização da OE e possibilitava a cada discente a partilha da sua experiência individual.

A partir de uma notícia publicada no último dia de aulas presenciais, propus um texto de opinião sobre um tema atual, significativo e que incidisse sobre as vivências dos alunos: a pandemia do século XXI (covid-19).

O esquema de planificação manteve o mesmo formato presente na oficina anterior, uma vez que constatei que os alunos se adaptaram bem a esse registo. Assim, as questões que conduziam a produção do texto foram distribuídas ao longo da planificação, sendo que os discentes tinham liberdade para alterar a posição dessas questões e até

acrescentarem e/ou retirarem outras. Devido às circunstâncias, esta OE foi realizada sem o auxílio do professor.

Como forma de aferir quais as propostas de escrita em que os alunos sentiram maior dificuldade e facilidade, solicitei o preenchimento de um questionário final (Anexo 12).

3.7. Síntese

Em suma, neste terceiro capítulo, descrevi o desenho do estudo do presente projeto de investigação-ação. Pretendi analisar as diretrizes estabelecidas para o domínio da escrita nos documentos orientadores do 8.º ano de escolaridade; observar e examinar três propostas de escrita presentes no manual adotado *P8*; explicar a importância e pertinência da estratégia didática selecionada – a Oficina de Escrita; demonstrar o papel preponderante do *feedback* oral e escrito nas produções escritas pelos alunos; descrever a metodologia subjacente ao projeto exposto e explicitar as ferramentas utilizadas para recolher os dados. Posteriormente, descrevi e contextualizei, detalhadamente, os quatro ciclos de intervenção do meu projeto de investigação-ação. De seguida, passarei a apresentar e discutir os resultados do meu PIA, desenvolvidos no capítulo seguinte (capítulo IV).

4. Capítulo IV - Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo apresentarei e discutirei os resultados obtidos nas produções escritas pelos discentes, decorrentes da análise documental qualitativa realizada. Dito isto, num total de 24 alunos, utilizei para amostra deste estudo o trabalho dos 17 discentes que realizaram as quatro oficinas de escrita. Neste sentido, com foco no produto final, analisarei os quatro textos de cada aluno, tendo por base parâmetros (retirados das provas de aferição previstas para o 8.º ano de escolaridade) que selecionei e considereirei pertinentes para esta investigação-ação. De seguida, com ênfase no processo, analisarei a evolução da turma do 8.ºD nas três etapas do processo de escrita: planificação, textualização e revisão. As listas de verificação de tipo questionário e o questionário final realizados serão uma ferramenta fundamental para compreender a perceção de cada aluno neste processo e do grupo em geral, isto é, quais as facilidades e dificuldades com que o mesmo se deparou na realização de cada OE e relativamente a todo o trabalho desenvolvido no ano letivo 2019/2020.

4.1. Oficina de Escrita 1

Relativamente ao produto final obtido nesta OE, saliento os resultados positivos¹² relativos à extensão, género e formato textual, tema e pertinência da informação e a ortografia. Não obstante, a maioria dos alunos não utiliza vocabulário diversificado e apresenta informação repetida, revelando dificuldades na utilização de sinónimos ou pronomes. No que diz respeito aos parâmetros que apresentam maior fragilidade, encontramos a organização e coesão textuais e a pontuação.

Importa salientar que a etapa da planificação foi elaborada em conjunto, uma vez que os discentes sentiram dificuldade em realizar esta etapa, por um lado, e em compreender o conto explorado na aula anterior e que estava na base da solicitação do texto, por outro. Daí que, nesta etapa, não se verifique a dificuldade observada em sala de aula, na análise documental. O tema sugerido permitiu, em particular, a reflexão

¹² Considera-se positivo um resultado equivalente a mais de 50% dos alunos.

sobre a liberdade de escolha e, desta forma, foi possível desenvolver a cidadania ativa em sala de aula, um dos objetivos propostos para este PIA.

Assim, relativamente à primeira OE, apresentam-se os seguintes resultados, onde destaco as fragilidades detetadas na análise documental.

Tabelas 2 e 3 - Resultados obtidos na OE1 (produto final)

		Total de alunos	%
Extensão	Escreve um texto com um mínimo de 120 e um máximo de 150 palavras.	10	59%
	Escreve um texto com menos de 120 palavras.	5	29%
	Escreve um texto com mais de 150 palavras.	2	12%

		Total		%	
		Sim	Não	Sim	Não
Género Textual	Redige um texto em que cumpre integralmente a instrução quanto ao género/formato textual solicitado.	17	0	100%	0%
	Assume uma tomada de posição.	15	2	88%	12%
	Argumenta, recorrendo, pelo menos, a duas razões que justifiquem essa posição.	15	2	88%	12%
	Retira uma conclusão adequada à argumentação apresentada.	15	2	88%	12%
Tema e Pertinência da Informação	Redige um texto em que cumpre a instrução quanto ao tema e em que, de um modo geral, recorre a informação pertinente.	16	1	94%	6%
	Utiliza vocabulário adequado ao tema.	16	1	94%	6%

	Utiliza vocabulário diversificado.	6	11	35%	65%
Organização e Coesão Textuais	Redige um texto bem organizado e coeso.	9	8	53%	47%
	Evita informação repetida, utilizando sinónimos ou pronomes.	5	12	29%	71%
	Demarca adequadamente as diferentes partes do texto.	12	5	71%	29%
Pontuação	Aplica corretamente as regras relativas aos sinais de pontuação e aos sinais auxiliares de escrita.	4	13	24%	76%
Ortografia	Escreveu corretamente as palavras (apresenta um máximo de três erros).	12	5	71%	29%

No que concerne ao processo de escrita, podemos aferir que os alunos, na sua grande maioria, procederam à revisão do seu texto, embora não tenham preenchido a tabela que se encontrava no final da oficina, destinada a orientar os alunos no aperfeiçoamento do texto. Também é possível constatar que a quase totalidade dos alunos não recorre a material de apoio que disponibilizei (*Dicionário de Língua Portuguesa* (2018) e *Dicionário de Sinónimos e Antónimos* (2018)).

Tendo em conta que a fase da planificação foi elaborada em conjunto, facilmente se conclui que esta fase e a seguinte, planificação e textualização, apresentam aspetos positivos na maioria dos parâmetros relativos ao comentário. Constata-se, até, alguma repetição na maioria dos textos analisados. Assim, é possível aferir a importância da fase da planificação para a etapa seguinte e, embora os textos produzidos apresentem muitas semelhanças, os discentes aperceberam-se da importância de elaborar uma planificação. Importa salientar que a maioria dos alunos ou desconhecia a etapa da planificação ou não lhe reconhecia utilidade.

Tabela 4 - Resultados obtidos na OE1 (processo de escrita)

Processo de Escrita	Total		%	
	Sim	Não	Sim	Não
Preenche o esquema de planificação antes de iniciar o texto.	17	0	100%	0%
Na planificação, escreve apenas tópicos que desenvolve na fase de textualização.	17	0	100%	0%
Recorre à planificação para redigir o texto.	17	0	100%	0%
Altera o texto quando considera necessário. ¹³	15	2	88%	12%
Preenche a tabela destinada ao aperfeiçoamento do texto.	5	12	29%	71%
Recorre, durante a escrita do texto, a material de apoio ¹⁴ para a elaboração do mesmo.	1	16	6%	94%

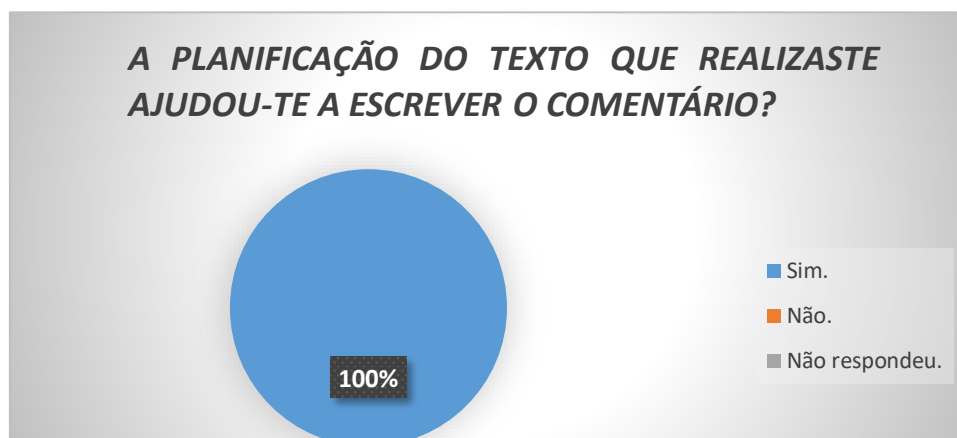
Como já referi anteriormente, no final deste ciclo superviso, apliquei uma lista de verificação de tipo questionário com duas questões. A primeira dizia respeito à planificação: “A planificação que realizaste ajudou-te a escrever o comentário?” e respetiva justificação. A segunda questão estava relacionada com o processo de escrita e pretendia aferir qual ou quais etapa(s) os discentes sentiram maior dificuldade: “Em qual ou quais das seguintes etapas sentiste maior dificuldade?”, tendo de selecionar uma das opções e justificar.

Observando o gráfico que se segue (Gráfico 1) facilmente se conclui que, na primeira questão da lista de verificação, os alunos têm consciência da importância da planificação para construir um texto.

¹³ Este parâmetro foi analisado com base nas alterações observáveis no texto através de acrescentos, “riscos”, chavetas, entre outros.

¹⁴ *Dicionário de Língua Portuguesa* (2018) e *Dicionário de Sinónimos e Antónimos* (2018). No final de cada atividade, apontava o número de alunos que recorriam ao material de apoio disponibilizado.

Gráfico 1 - Resultados obtidos à primeira questão da lista de verificação de tipo questionário (OE1)



Seguem alguns exemplos de resposta redigidos pelos alunos (Figuras 7, 8, 9 e 10).

Figura 7 – Exemplo de resposta do Aluno A à primeira questão

1. A planificação do texto que realizaste ajudou-te a escrever o comentário?

Sim ☒ Não ☐ Porquê? porque tornou o meu trabalho mais fácil

Figura 8 – Exemplo de resposta do Aluno B à primeira questão

1. A planificação do texto que realizaste ajudou-te a escrever o comentário?

Sim ☒ Não ☐ Porquê? Porque tornou o meu texto mais organizado e fácil de redigir.

Figura 9 – Exemplo de resposta do Aluno C à primeira questão

1. A planificação do texto que realizaste ajudou-te a escrever o comentário?

Sim ☒

Não ☐

Porquê? sim, pois não sabia bem como se fazia.

Figura 10 – Exemplo de resposta do Aluno D à primeira questão

1. A planificação do texto que realizaste ajudou-te a escrever o comentário?

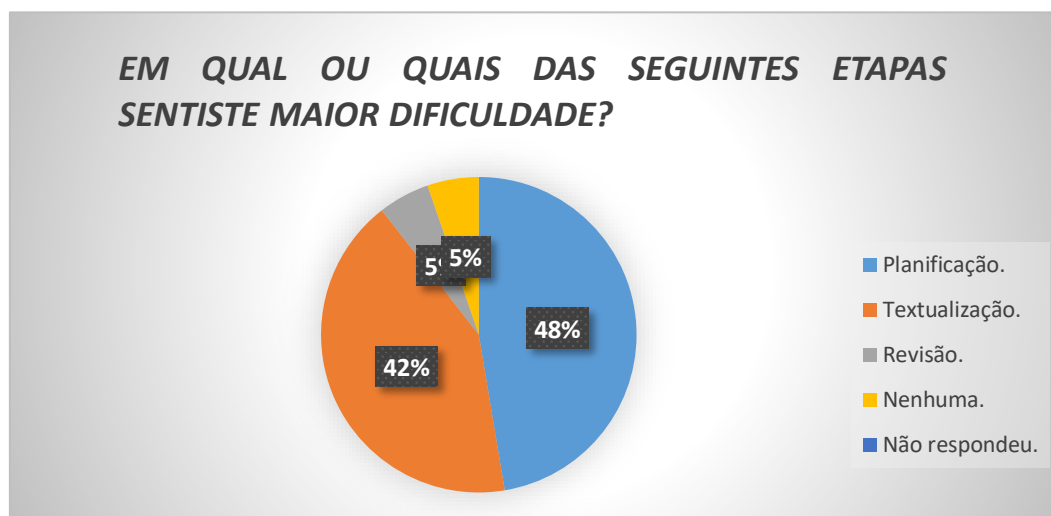
Sim ☒

Não ☐

Porquê? porque me segui pela planificação

Analisando o gráfico que se segue (Gráfico 2), podemos concluir que as etapas da planificação e da textualização foram as mais apontadas pelos discentes como as que apresentaram maior dificuldade (48% e 42%, respetivamente). Esta constatação corresponde à realidade verificada em sala de aula, mencionada anteriormente, uma vez que a planificação teve de ser elaborada em conjunto e registada no quadro. No que diz respeito à etapa da textualização, percebe-se a dificuldade sentida pelos alunos, no sentido em que a grande maioria dos mesmos não perceberam o conto e o meu apoio individual e coletivo (*feedback* oral) foi imprescindível para que prosseguissem com a tarefa.

Gráfico 2 - Resultados obtidos à segunda questão da lista de verificação de tipo questionário (OE1)



Seguem dois exemplos de resposta redigidos por dois alunos (Figura 11 e Figura 12). Um discente aponta a planificação como a etapa em que sentiu maior dificuldade e o segundo refere a textualização.

Figura 11 – Exemplo de resposta do Aluno E

2. Em qual ou quais das seguintes etapas sentiste maior dificuldade?

Planificação ☒ Textualização/ Redação ☐ Revisão/ Aperfeiçoamento do texto ☐ Nenhuma ☐

Porquê? Porque não é costume ~~me~~ fazer planificações, e isso dificultou um pouco.

Figura 12 – Exemplo de resposta do Aluno F

2. Em qual ou quais das seguintes etapas sentiste maior dificuldade?

Planificação ☐ Textualização/ Redação ☒ Revisão/ Aperfeiçoamento do texto ☐ Nenhuma ☐

Porquê? Porque tive de me esforçar mais para construir as frases e assim.

Passaremos, agora, à análise e discussão dos resultados da OE2.

4.2. Oficina de Escrita 2

No que concerne ao produto final obtido nesta segunda OE, registam-se os mesmos resultados positivos verificados na OE1, a saber: a extensão, género textual, tema e pertinência da informação e a ortografia. Também, a maioria dos alunos, continua a não utilizar vocabulário diversificado e a apresentar informação repetida, revelando dificuldades na utilização de sinónimos ou pronomes. Os parâmetros que apresentam maior fragilidade, destacados na tabela que se segue, são os mesmos que encontramos na OE anterior, isto é, a organização e coesão textuais e a pontuação.

Tabelas 5 e 6 - Resultados obtidos na OE2 (produto final)

		Total de alunos	%
Extensão	Escreve um texto com um mínimo de 80 e um máximo de 120 palavras.	10	59%
	Escreve um texto com menos de 80 palavras.	0	0%
	Escreve um texto com mais de 120 palavras.	7	41%

		Total		%	
		Sim	Não	Sim	Não
Género Textual	Atribui um título ao texto.	17	0	100%	0%
	Atribui um título adequado ao texto.	16	1	94%	6%
	Redige um texto em que cumpre integralmente a instrução quanto ao género/formato textual solicitado.	16	1	94%	6%
	Assume uma tomada de posição.	16	1	94%	6%

	Argumenta, recorrendo, pelo menos, a uma razão que justifique essa posição.	16	1	94%	6%
	Retira uma conclusão adequada à argumentação apresentada.	13	4	76%	24%
Tema e Pertinência da Informação	Redige um texto em que cumpre a instrução quanto ao tema e em que, de um modo geral, recorre a informação pertinente.	16	1	94%	6%
	Utiliza vocabulário adequado.	12	5	71%	29%
	Utiliza vocabulário diversificado.	1	16	6%	94%
Organização e Coesão Textuais	Redige um texto bem organizado e coeso.	6	11	35%	65%
	Evita informação repetida, utilizando sinónimos ou pronomes.	2	15	12%	88%
	Demarca adequadamente as diferentes partes do texto.	11	6	65%	35%
Pontuação	Aplica corretamente as regras relativas aos sinais de pontuação e aos sinais auxiliares de escrita.	6	11	35%	65%
Ortografia	Escreve corretamente as palavras.	11	6	65%	35%

Com foco no processo de escrita, podemos constatar que os alunos, na sua grande maioria, não procederam à revisão do seu texto, no entanto, preencheram a tabela que se encontrava no final da oficina destinada a orientá-los para o aperfeiçoamento do mesmo, ao contrário do que sucedeu na OE anterior. Uma parte significativa do grupo, revela dificuldade em planificar por tópicos e desenvolvê-los apenas na fase da textualização, isto é, redigem o texto na planificação e transcrevem-no para a fase seguinte. Também, à exceção de um aluno, todos os outros não recorrem ao material de apoio que disponibilizei (*Dicionário de Língua Portuguesa* (2018) e *Dicionário de Sinónimos e Antónimos* (2018)).

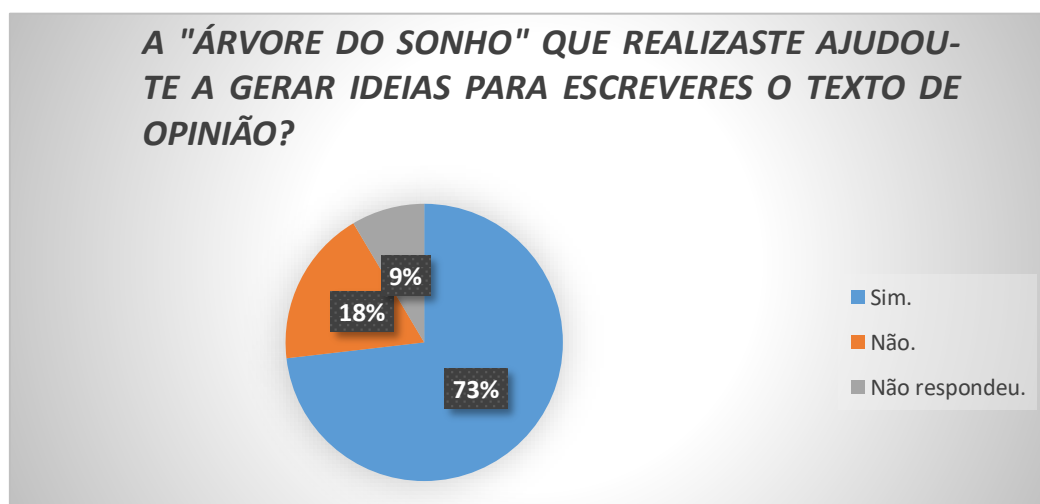
A realização desta OE, ao contrário das minhas expectativas, revelou-se de tema complexo para a maioria dos discentes. Apesar de ter criado a atividade de *brainstorming*, a “Árvore do sonho”, houve necessidade, também de, em grande grupo, partilhar expectativas e aspirações para o futuro, de modo a incitar a reflexão sobre desejos/sonhos pessoais, a curto, a médio e a longo prazo. Este momento revelou-se profícuo, dado que os alunos tomaram consciência de aspetos relacionados com o futuro, fosse este próximo e/ou longínquo.

Tabela 7 - Resultados obtidos na OE2 (processo de escrita)

Processo de Escrita	Total		%	
	Sim	Não	Sim	Não
Preenche o esquema de planificação antes de iniciar o texto.	17	0	100%	0%
Na planificação, escreve apenas tópicos que desenvolve na fase de textualização.	10	7	59%	41%
Recorre à planificação para redigir o texto.	17	0	100%	0%
Altera o texto quando considera necessário.	6	11	35%	65%
Preenche a tabela destinada ao aperfeiçoamento do texto.	9	8	53%	47%
Recorre, durante a escrita do texto, a material de apoio para a elaboração do mesmo.	1	16	6%	94%

Após a conclusão da OE2, apliquei uma lista de verificação de tipo questionário com duas questões. A primeira dizia respeito à atividade de geração de ideias (*brainstorming*) que denominei de “A Árvore do Sonho”, por estar relacionado com a temática da atividade proposta: “A Árvore do Sonho que realizaste ajudou-te a gerar ideias para escreveres o texto de opinião?” e respetiva justificação. Com a análise das respostas a esta questão, entendo que esta atividade de *brainstorming* foi pertinente, uma vez que 73% dos alunos consideraram que ajudou na geração de ideias.

Gráfico 3 - Resultados obtidos à primeira questão da lista de verificação de tipo questionário (OE2)



Seguem-se três exemplos de respostas: dois alunos que afirmaram que a atividade de *brainstorming*, “A Árvore do Sonho”, ajudou a gerar ideias para escrever o texto de opinião e um aluno que afirma que esta atividade não ajudou na criação de ideias (Figuras 13, 14 e 15).

Figura 13 - Exemplo de resposta do Aluno G

1. A “Árvore do sonho” que realizaste ajudou-te a gerar ideias para escreveres o texto de opinião?

Sim ☒ Não ☐ Porquê? Graças à “Árvore do sonho” ^{despertei} o meu sonho.

Figura 14 – Exemplo de resposta do Aluno H

1. A “Árvore do sonho” que realizaste ajudou-te a gerar ideias para escreveres o texto de opinião?

Sim ☒ Não ☐ Porquê? ajudou a compreender o vocabulário relativo ao sonho

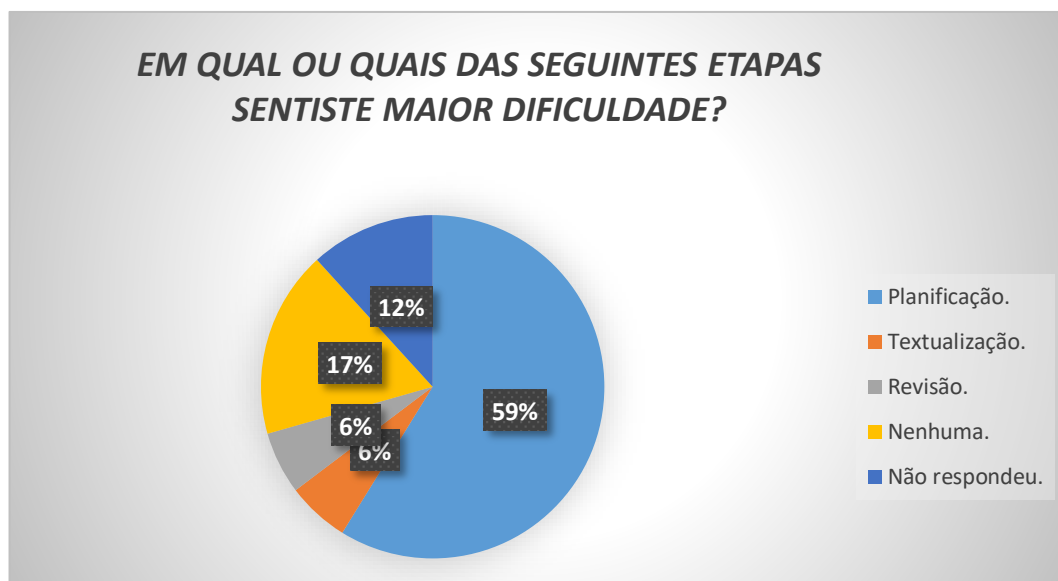
Figura 15 – Exemplo de resposta do Aluno I

1. A “Árvore do sonho” que realizaste ajudou-te a gerar ideias para escreveres o texto de opinião?

Sim ☐ Não ☒ Porquê? Era um bocado confuso

A segunda questão, relacionada com o processo de escrita, pretendeu aferir em qual ou quais etapa(s) os discentes sentiram maior dificuldade na realização desta OE: “Em qual ou quais das seguintes etapas sentiste maior dificuldade?”, onde os discentes tinham de selecionar uma das opções e justificar. Foi possível concluir que os alunos apontaram a etapa da planificação como a mais complexa (59%). Em relação aos dados obtidos na OE1, verifica-se que a dificuldade na etapa da textualização diminuiu consideravelmente, passando de 42% para 6%. É pertinente recordar que na OE1 a proposta de escrita consistia num comentário a um conto, enquanto nesta OE2 se tratava de produzir um texto de opinião sobre uma temática pessoal, isto é, o maior sonho de cada um dos discentes que depois de explorada, em grande grupo, foi compreendida. Os alunos também foram orientados pelas questões explícitas na OE. Por outras palavras, o tema desta segunda OE era mais significativo do que o proposto na OE anterior. Porém, foi-lhes mais difícil refletir sobre aspirações individuais para o futuro e, consequentemente, elaborar a planificação.

Gráfico 4 - Resultados obtidos à segunda questão da lista de verificação de tipo questionário (OE2)



Seguem-se alguns exemplos de respostas de alunos que apontaram a etapa da planificação como a mais complexa e difícil de realizar (Figuras 16 e 17).

Figura 16 – Exemplo de resposta do Aluno J

2. Em qual ou quais das seguintes etapas sentiste maior dificuldade?

Planificação ☒ Textualização/ Redação ☐ Revisão/ Aperfeiçoamento do texto ☐ Nenhuma ☐

Porquê? porque não sei como estruturar o texto

Figura 17 – Exemplo de resposta do Aluno K

2. Em qual ou quais das seguintes etapas sentiste maior dificuldade?

Planificação ☒ Textualização/ Redação ☐ Revisão/ Aperfeiçoamento do texto ☐ Nenhuma ☐

Porquê? Porque na planificação é quando tenho de apresentar as minhas ideias.

Passaremos, de seguida, à análise e discussão dos resultados da OE3.

4.3. Oficina de Escrita 3

Com foco no produto final relativo a esta terceira OE, constata-se que os resultados positivos da OE3 são: género textual, organização e coesão textuais, tema e pertinência da informação e a ortografia. No entanto, os discentes revelam dificuldades na utilização de vocabulário diversificado e adequado, na redação de um texto bem organizado e coeso e continuam a repetir a informação e a não recorrer a sinónimos ou pronomes. Para além do referido, verifica-se que a quase totalidade dos alunos não atribuiu um título ao texto e mais de metade dos discentes apresenta dificuldades ao nível da pontuação. Mais de metade dos alunos ultrapassou o número máximo de palavras, levando-me a concluir que talvez devesse ter aumentado a extensão do texto.

Tabelas 8 e 9 - Resultados obtidos na OE3 (produto final)

		Total de alunos	%
Extensão	Escreve um texto com um mínimo de 120 e um máximo de 150 palavras.	6	35%
	Escreve um texto com menos de 120 palavras.	0	0%
	Escreve um texto com mais de 150 palavras.	11	65%

		Total		%	
		Sim	Não	Sim	Não
Género Textual	Atribui um título ao texto.	2	15	12%	88%
	Atribui um título adequado ao texto.	2	15	12%	88%
	Redige um texto em que cumpre integralmente a instrução quanto ao género/formato textual solicitado.	17	0	100%	0%
	Assume uma tomada de posição.	16	1	94%	6%

	Argumenta, recorrendo, pelo menos, a duas razões que justifiquem essa posição.	16	1	94%	6%
	Retira uma conclusão adequada à argumentação apresentada.	16	1	94%	6%
Tema e Pertinência da Informação	Redige um texto em que cumpre a instrução quanto ao tema e em que, de um modo geral, recorre a informação pertinente.	17	0	100%	0%
	Utiliza vocabulário adequado.	15	2	88%	12%
	Utiliza vocabulário diversificado.	5	12	29%	71%
Organização e Coesão Textuais	Redige um texto bem organizado e coeso.	9	8	55%	47%
	Evita informação repetida, utilizando sinónimos ou pronomes.	5	12	29%	71%
	Demarca adequadamente as diferentes partes do texto.	10	7	59%	41%
Pontuação	Aplica corretamente as regras relativas aos sinais de pontuação e aos sinais auxiliares de escrita.	6	11	35%	65%
Ortografia	Escreve corretamente as palavras.	12	5	71%	29%

Nesta OE, foram realizadas alterações decorrentes das dificuldades apresentadas e reportadas na etapa da planificação. Nesta etapa, após as dificuldades reveladas pelos alunos na OE anterior e por sugestão da professora titular de turma, distribui questões pelas diferentes partes que constituem o texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e que conduziram os alunos na realização da mesma. Poder-se-á afirmar que esta sugestão se repercutiu na textualização ao observarmos os resultados alcançados no que diz respeito ao parâmetro organização e coesão textuais. Analisando, ainda, o processo de escrita implementado nesta OE3, verifica-se que os alunos, na sua grande maioria, melhoraram consideravelmente, tendo alterado o texto quando consideraram necessário e procedido ao preenchimento da tabela destinada a orientá-los no aperfeiçoamento do texto de opinião. Porém, tal como verificado nas OE anteriores, apenas um aluno recorreu ao material de apoio que disponibilizei (*Dicionário de Língua Portuguesa* (2018) e *Dicionário de Sinónimos e Antónimos* (2018)). Relativamente à temática, é importante referir a sensibilidade, empatia e o interesse que os alunos revelaram, respondendo a um dos objetivos estabelecidos para este PIA, isto é, desenvolver a cidadania ativa.

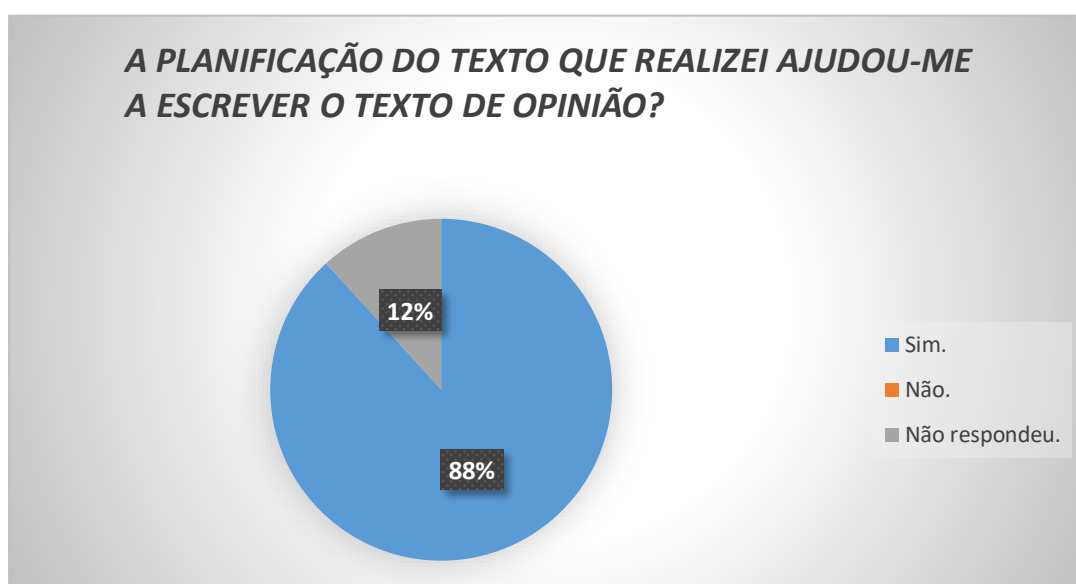
Tabela 10 - Resultados obtidos na OE3 (processo de escrita)

Processo de Escrita	Total		%	
	Sim	Não	Sim	Não
Responde a todas as questões incluídas na planificação.	17	0	100%	0%
Recorre à planificação para redigir o texto.	17	0	100%	0%
Altera o texto quando considera necessário.	12	5	71%	29%
Preenche a tabela destinada ao aperfeiçoamento do texto.	15	2	88%	12%
Recorre, durante a escrita do texto, a material de apoio para a elaboração do mesmo.	1	16	6%	94%

À semelhança do que sucedeu no final das oficinas de escrita anteriores, apliquei a última lista de verificação de tipo questionário que continha as seguintes questões: “A

planificação que realizei ajudou-me a escrever o comentário?” e respetiva justificação; “Em qual ou quais das seguintes etapas sentiste maior dificuldade?” onde os discentes tinham de selecionar uma ou mais opções e justificar. Foi possível concluir que todos os alunos que responderam à primeira questão afirmaram que a etapa da planificação foi pertinente para a etapa da textualização (88%), como é possível concluir com o gráfico que se segue.

Gráfico 5 - Resultados obtidos à primeira questão da lista de verificação de tipo questionário (OE3)



Uma vez mais, apresento dois exemplos de respostas de dois discentes que afirmam e comprovam que a etapa da planificação auxiliou na construção do texto (Figuras 18 e 19).

Figura 18 – Exemplo de resposta do Aluno L

1. A planificação do texto que realizei ajudou-me a escrever o texto de opinião?

Sim ☒ Não ☐ Porquê? Porque consegui ter ^{as} ideias organizadas no texto.

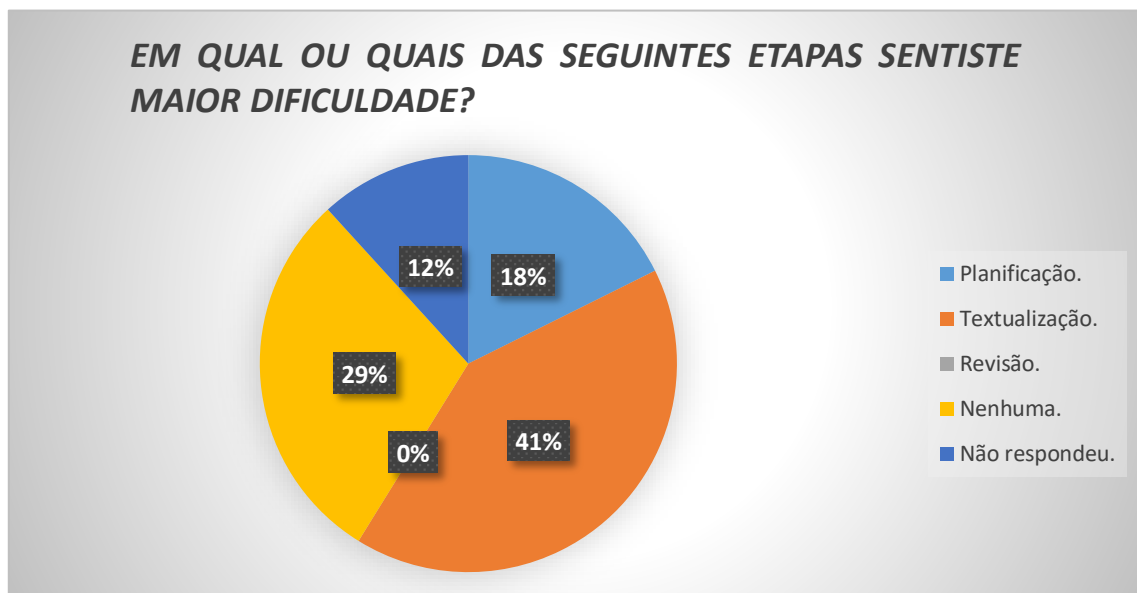
Figura 19 – Exemplo de resposta do Aluno M

1. A planificação do texto que realizei ajudou-me a escrever o texto de opinião?

Sim ☒ Não ☐ Porquê? porque assim tenho uma ideia do que quero escrever.

Como se pode constatar no gráfico que se segue, a textualização é a etapa em que os discentes sentiram maior dificuldade (41%). Salienta-se o facto de que 29% dos alunos considera não ter tido dificuldade em nenhuma das etapas, resultado que aparece pela primeira vez e que poderá indicar que os discentes já se familiarizam com a escrita processual. A planificação e a quantidade de alunos que não responderam a esta questão obtiveram resultados muito próximos (18% e 12%, respetivamente).

Gráfico 6 - Resultados obtidos à segunda questão da lista de verificação de tipo questionário (OE3)



Dito isto, é importante observar dois exemplos de dois alunos que selecionaram a etapa da textualização como sendo a etapa mais complexa de realizar nesta OE3 (Figuras 20 e 21).

Figura 20 – Exemplo de resposta do Aluno N

2. Em qual ou quais das seguintes etapas senti maior dificuldade?

Planificação ☐ Textualização/ Redação ☒ Revisão/ Aperfeiçoamento do texto ☐ Nenhuma ☐

Porquê? É mais difícil a fase de textualização, pois é difícil estruturar o texto, mesmo com a ajuda da planificação.

Figura 21 – Exemplo de resposta do Aluno O

4. Em qual ou quais das seguintes etapas senti maior dificuldade?

Planificação ☐ Textualização/ Redação ☒ Revisão/ Aperfeiçoamento do texto ☐ Nenhuma ☐

Porquê? Tenho dificuldade em desenvolver.

De seguida, passaremos à análise e discussão dos resultados da OE4, última atividade implementada.

4.4. Oficina de Escrita 4

A OE4 (Anexo 11), devido à pandemia Covid-19, foi realizada na modalidade de ensino a distância através da plataforma *Google Classroom*. Assim, o contexto/ambiente desta atividade de escrita é desconhecido, pois não foi realizada em sala de aula. Daqui decorre que os resultados obtidos nesta OE têm de ser analisados à luz do contexto atípico em que ocorreram. Por outras palavras, esta proposta foi realizada como uma atividade assíncrona e, conseqüentemente, de condições de elaboração distintas de adolescente para adolescente (familiares, económicas, entre outras). Assim, procederemos à análise dos resultados.

No que diz respeito ao produto final obtido nesta última OE, saliento os resultados positivos relativos ao género textual, tema e pertinência da informação e a ortografia. Todavia, a maioria dos alunos não utiliza vocabulário diversificado e apresenta

informação repetida, revelando dificuldades na utilização de sinónimos ou pronomes. No que concerne aos parâmetros em que os alunos apresentam maior dificuldade observamos a organização e coesão textuais e a pontuação. A quase totalidade dos alunos não atribuiu um título ao texto e apenas sete alunos cumpriram com os limites estabelecidos para a extensão do texto. Estas constatações são possíveis de observar na tabela que se segue.

Tabelas 11 e 12 - Resultados obtidos na OE4 (produto final)

		Total de alunos	%
Extensão	Escreve um texto com um mínimo de 150 e um máximo de 180 palavras.	7	41%
	Escreve um texto com menos de 150 palavras.	5	29%
	Escreve um texto com mais de 180 palavras.	5	29%

		Total		%	
		Sim	Não	Sim	Não
Género Textual	Atribui um título ao texto.	3	14	18%	82%
	Atribui um título adequado ao texto.	2	15	12%	88%
	Redige um texto em que cumpre integralmente a instrução quanto ao género/formato textual solicitado.	16	1	94%	6%
	Assume uma tomada de posição.	16	1	94%	6%
	Argumenta, recorrendo, pelo menos, a duas razões que justifiquem essa posição.	16	1	94%	6%
	Retira uma conclusão adequada à argumentação apresentada.	13	4	76%	24%

Tema e Pertinência da Informação	Redige um texto em que cumpre a instrução quanto ao tema e em que, de um modo geral, recorre a informação pertinente.	16	1	94%	6%
	Utiliza vocabulário adequado.	8	9	47%	53%
	Utiliza vocabulário diversificado.	4	13	24%	76%
Organização e Coesão Textuais	Redige um texto bem organizado e coeso.	8	9	47%	53%
	Evita informação repetida, utilizando sinónimos ou pronomes.	7	10	41%	59%
	Demarca adequadamente as diferentes partes do texto.	8	9	47%	53%
Pontuação	Aplica corretamente as regras relativas aos sinais de pontuação e aos sinais auxiliares de escrita.	4	13	24%	76%
Ortografia	Escreve corretamente as palavras.	14	3	82%	18%

Relativamente ao processo de escrita que tentei implementar nesta OE4, verifica-se que relativamente ao preenchimento da tabela destinada ao aperfeiçoamento do texto de opinião, a turma regrediu e passou de um total de 15 alunos para 10 (de 88% para 59%). Uma vez que os textos foram realizados em formato digital, não há qualquer pista que revele que o discente realizou alterações no texto. Também não me foi possível aferir, nesta OE, se os discentes recorreram a material de apoio para redigir o texto (*Dicionário*

de Língua Portuguesa (2018), *Dicionário de Sinónimos e Antónimos* (2018), Internet, entre outros).

Tabela 13 - Resultados obtidos na OE4 (processo de escrita)

Processo de Escrita	Total		%	
	Sim	Não	Sim	Não
Responde a todas as questões incluídas na planificação.	12	5	71%	29%
Recorre à planificação para redigir o texto.	12	5	71%	29%
Altera o texto quando considera necessário.	Não é possível verificar			
Preenche a tabela destinada ao aperfeiçoamento do texto.	10	7	59%	41%
Recorre, durante a escrita do texto, a material de apoio para a elaboração do mesmo.	Não é possível verificar			

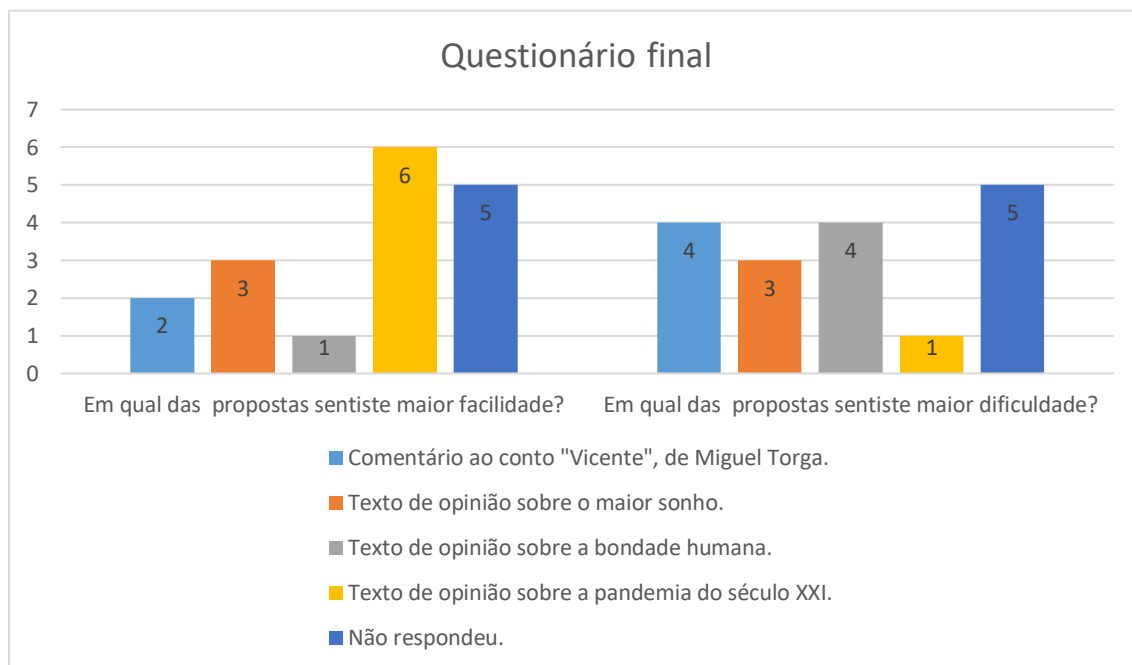
Questionário final

Com vista a refletir sobre o plano de ação traçado e implementado, propus aos discentes que respondessem a um questionário final (Anexo 12). Através deste, pretendia aferir qual a tarefa em que os discentes sentiram maior dificuldade e facilidade e a respetiva justificação.

Após a análise das respostas aos questionários, é possível afirmar que as propostas em que os discentes sentiram maior dificuldade foram o comentário ao conto “Vicente”, de Miguel Torga e o texto de opinião sobre a bondade humana, ambos com um total de 4 alunos. A proposta em que os alunos sentiram maior facilidade foi o texto de opinião sobre a pandemia do século XXI, com um total de 6 alunos. O facto da última OE ter sido considerada, por uma grande parte dos alunos, a proposta mais acessível, pode estar relacionada com a temática selecionada: a pandemia do século XXI (Covid-19). A seleção deste tema atual, vivenciado pelos próprios discentes, revelou-se significativo e apelativo, o que também poderá justificar o facto de 5 alunos terem ultrapassado o limite máximo de 180 palavras (limite este que foi alargado da OE anterior para esta).

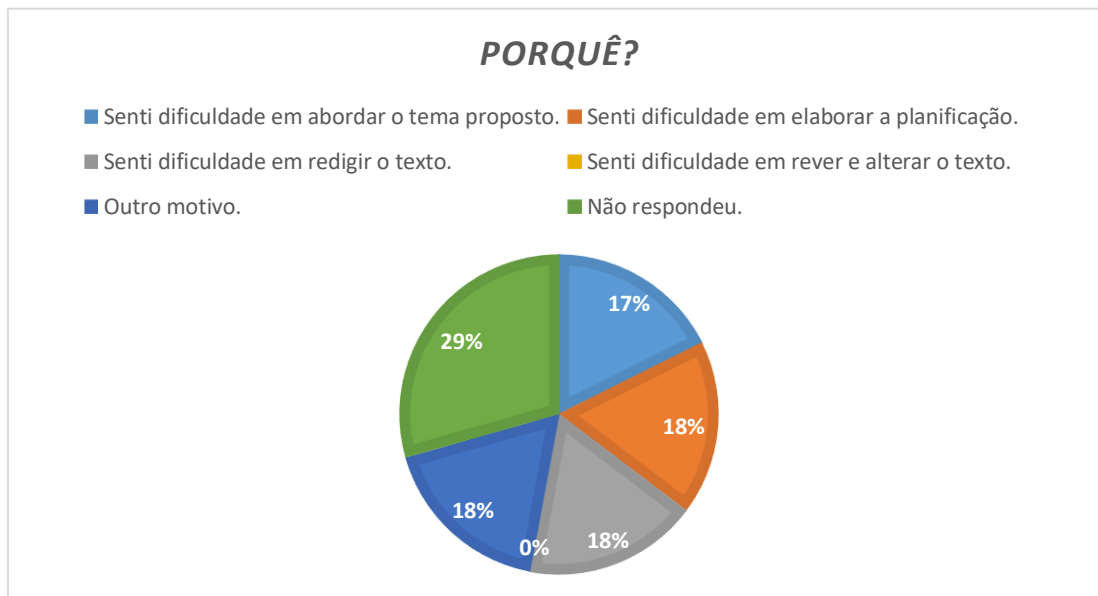
Segue-se o gráfico que permitiu as conclusões apresentadas.

Gráfico 7 - Resultados obtidos ao questionário final



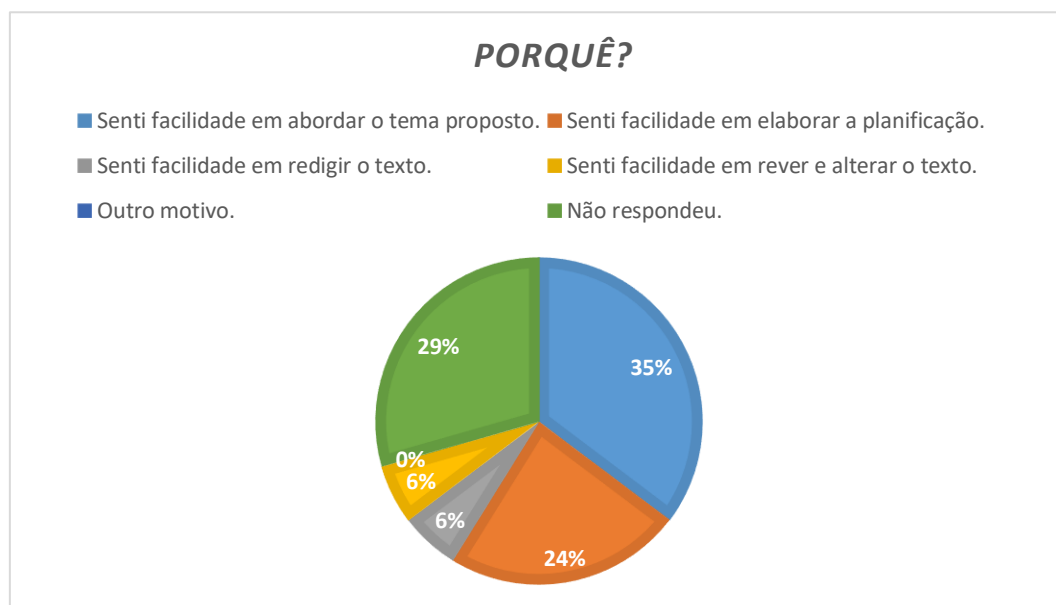
Relativamente às propostas em que os alunos sentiram maior dificuldade na sua realização e retirando os discentes que não responderam a este questionário (29%), os resultados estão repartidos e bastante equilibrados. Como “Outro motivo” é referida a dificuldade em respeitar o número de palavras, por exemplo.

Gráfico 8 - Resultados obtidos à questão “Porquê?”



No gráfico apresentado de seguida, é possível constatar que a razão mais seleccionada pelos alunos é o facto de terem sentido facilidade em abordar o tema proposto (35%). Esta constatação está provavelmente relacionada com o facto da última OE (a pandemia do século XXI - Covid-19) ter sido considerada, por uma grande parte dos alunos, a proposta em que sentiram maior facilidade.

Gráfico 9 - Resultados obtidos à questão “Porquê?”



4.5. Síntese

Em suma, neste quarto capítulo, analisei e discuti os resultados obtidos no presente projeto de investigação-ação. Este último capítulo está dividido pelas quatro oficinas de escrita realizadas no plano de ação. Inicialmente, a partir de parâmetros que selecionei através das provas de aferição destinadas ao 8.º ano de escolaridade, procedi a uma análise documental dos textos produzidos pelos discentes. Posteriormente, através de uma tabela criada para o efeito, analisei o desempenho dos alunos no cumprimento das três etapas do processo de escrita: planificação, textualização e revisão. Desta forma, pretendi relacionar o produto final com o processo, isto é, em que medida a escrita processual influencia e contribui para o melhoramento da produção textual, tentando assim dar resposta à questão que guiou todas as etapas desta investigação-ação. Também as listas de verificação de tipo questionário e o questionário final que apliquei me permitiram retirar conclusões pertinentes para este estudo. Neste capítulo, estão ainda incluídos alguns exemplos de respostas dadas pelos discentes relativamente à questão da escrita por fases.

De seguida, serão apresentadas algumas considerações finais relativamente ao plano de ação e sob o título de “Conclusão”, farei um balanço sobre este projeto de investigação-ação. Também serão referidas as limitações inerentes ao mesmo e pistas para investigações futuras neste domínio da didática.

Considerações finais

Após a análise documental qualitativa das quatro OE, urge tecer alguns comentários sobre a intervenção realizada.

É possível concluir que, as quatro OE foram bem estruturadas, na medida em que a quase totalidade dos alunos respeitaram o género textual e cumpriram a instrução relativamente ao tema.

Constata-se, no produto final, uma ligeira melhoria da OE2 para a OE3, resultado, talvez, da adesão por parte dos discentes ao processo de escrita proposto.

Não obstante, verifica-se uma regressão da OE3 para a OE4, principalmente no que diz respeito ao parâmetro da organização e coesão textuais. Relativamente à última OE e no que concerne ao processo, observa-se um maior número de alunos que não cumpre as três etapas do processo de escrita, se compararmos com a OE anterior. No texto de opinião decorrente da OE4, observamos, ainda, características decorrentes do discurso oral, cuja possível justificação residirá no facto de terem realizado a tarefa sem o meu apoio, isto é, sem as “entrevistas” ou *feedback* oral, ao contrário do que sucedeu nas OE anteriores.

Do exposto se conclui que, sendo a escrita um processo demorado, cujo ensino deve ser sistemático e apoiado em estratégias que auxiliam os discentes a ultrapassarem as suas dificuldades, é espectável que os progressos ocorram a um ritmo lento. Desta forma, parece-me compreensível que não tinham sido resolvidas de imediato e por completo as fragilidades específicas que este grupo de alunos apresenta. Também devemos ter presente que os discentes necessitam de tempo para se adaptarem à estratégia implementada, isto é, OE e, consequentemente, à escrita processual.

Ao longo da intervenção tentei, ainda, desconstruir a ideia pré-concebida (de alguns alunos) de que o texto é imediato, promovendo a utilidade e eficácia da escrita por fases, através das atividades que propus.

Por fim e relativamente aos objetivos que estabeleci para o presente PIA, considero que tentei promover o gosto pela escrita e desenvolver a cidadania ativa através das

temáticas exploradas (a liberdade de escolha, o sonho, a bondade humana e a pandemia da doença Covid-19) e das que surgiram a partir destas, assim como através da partilha de vivências e da ligação da escrita à atualidade. Fomentei, ainda, o gosto pela escrita através da diversidade de recursos (*PowerPoints*, notícias de jornais, marcadores de livros, vídeos, entre outros) e da relação da escrita às expressões (plástica e musical). A estratégia adotada, OE, pretendeu promover a escrita por fases, com o intuito de contribuir para o melhoramento da produção textual dos alunos do 8.ºD.

Conclusão

A estrutura organizativa deste relatório de estágio, que assenta na metodologia de investigação-ação, divide-se em quatro partes: a contextualização pedagógico-didática do estágio pedagógico, o enquadramento teórico sobre o ensino da escrita, a apresentação do plano de ação implementado e a discussão dos respetivos resultados.

Importa referir que este relatório é fruto de um ano letivo de estágio pedagógico atípico que consistiu em seis meses de ensino presencial e quatro meses na modalidade de ensino a distância. Ambos enriquecedores, desafiadores e repletos de observações, reflexões e aprendizagens sobre a prática letiva. O estágio pedagógico para além de complementar a minha formação, permitiu-me aprofundar os meus conhecimentos sobre a didática do Português e, especialmente, sobre a pedagogia da escrita. Este projeto, sendo de investigação-ação, será fulcral para a evolução da minha prática docente, uma vez que regulou a minha ação pela reflexão e consequente investigação.

Após diagnosticar a fragilidade da grande maioria dos discentes no domínio da escrita, optei por adotar a estratégia didática da oficina de escrita, integrando nas mesmas o ensino da escrita como processo (planificação, textualização e revisão). O plano de ação pretendeu, desta forma, dar resposta à questão que guiou este projeto: *Em que medida a utilização das três fases do processo de escrita (planificação, textualização e revisão) pode contribuir para melhorar a produção textual no 8.º ano de escolaridade?*. A partir desta, foram formulados três objetivos que me permitiram medir a eficácia do meu plano de ação: desenvolver o gosto pela escrita, melhorar a produção textual através da escrita por fases e desenvolver a cidadania ativa no 8.º ano de escolaridade. A leitura das várias obras e estudos sobre a didática da escrita (revisão de literatura) possibilitou-me selecionar a estratégia didática que me permitiu dar resposta à minha questão de investigação. Desta forma, o meu plano de ação consistiu na aplicação de quatro OE no 8.º ano de escolaridade (8.ºD), orientando os discentes para a escrita processual (planificação, textualização e revisão) com vista ao melhoramento do produto final, isto é, do texto. Como refere Pinto (2013a, p. 358), trata-se de “incutir nos estudantes a prática da escrita enquanto movimento recursivo, que os obrigará a que se socorram

dos vários subprocessos da escrita como processo cognitivo, com vista a melhorarem as versões dos seus textos”.

Após a análise dos resultados obtidos (Capítulo IV), considero que o projeto de investigação-ação surtiu resultados positivos, nomeadamente, na consciencialização e sensibilização dos alunos para a importância da etapa da planificação. Os aperfeiçoamentos que a etapa da planificação foi sofrendo, de oficina para oficina, surtiram um efeito positivo na grande maioria dos discentes que passaram a encarar esta etapa como essencial para gerar e organizar as ideias que integram no texto, o que se refletiu na melhor organização da maioria dos textos. Na OE4, realizada na modalidade de ensino a distância, foi notório que alguns discentes regrediram na realização da escrita por fases e consequentemente no produto final, ainda que tenham seguido as perguntas distribuídas na etapa da planificação, só submeteram, na plataforma *Google Classroom*, o produto final.

Na etapa da revisão, os alunos foram perdendo a resistência e cada vez um maior número de discentes preenchia a tabela de revisão que orientava os mesmos para o aperfeiçoamento do texto.

A OE revelou-se uma estratégia útil e, em certa medida, eficaz para o ensino da escrita processual. No entanto, não foi suficiente para corrigir algumas fragilidades como a ortografia, a pontuação, a diversidade e adequação do vocabulário, entre outros. Porém, as quatro OE foram bem estruturadas, no sentido em que, a grande maioria dos alunos, respeitou a tipologia textual e cumpriu a instrução relativa ao tema.

Também de salientar que o material de apoio que disponibilizei aos discentes em todas as Unidades Didáticas (*Dicionários da Língua Portuguesa* e *Dicionários de Sinónimos e Antónimos*) não foram utilizados frequentemente pelos alunos, tendo registado apenas um aluno que recorreu em todas as atividades realizadas. Esta constatação pode ser entendida pelo desuso em que o dicionário em papel caiu na geração dos alunos, marcada pelos avanços tecnológicos. Os alunos revelaram não ter o hábito de consultar o dicionário em papel, nem para verificar a ortografia de vocábulos nem para pesquisar sinónimos. Desta forma, podemos pensar em três razões que justifiquem esta

constação, a saber: os alunos podem não estar familiarizados com o seu uso, uma vez que não costumam recorrer ao dicionário para redigir os seus textos; os discentes podem não ter consciência das vantagens de recorrer ao dicionário para rever os seus erros ou as suas repetições ao longo do texto; os alunos não manifestam disponibilidade ou vontade de investir o seu tempo nesta tarefa.

Como limitações a este projeto de investigação-ação aponto três questões: o tempo reduzido para a implementação do mesmo, a seleção dos parâmetros de avaliação que me permitiram analisar os textos produzidos pelos discentes e a dificuldade em aceder a bibliotecas, consequência da pandemia da doença Covid-19.

Devido à situação da pandemia Covid-19, o processo de ensino-aprendizagem sofreu alterações e as aulas de Português decorriam uma vez por semana pelo tempo estabelecido de 40 minutos. Por esta razão, só foi possível fornecer a cada discente o *feedback* escrito dos dois primeiros textos, ainda que o *feedback* oral tenha estado presente em todas as atividades (à exceção da última, na modalidade de ensino a distância).

Ora esta situação limitou o meu plano de ação e não me permitiu aferir se todo o procedimento foi eficaz, ainda que, tenham sido criadas evidências de que há um caminho a percorrer pelo discente e pela docente, com o intuito de combater a problemática do ensino da escrita em língua materna. Facto é que o ensino da escrita é um processo lento e longo que exige um investimento de tempo.

Relativamente à seleção dos parâmetros que me permitiram analisar os textos produzidos pelos discentes, ainda que não fosse alvo deste PIA avaliar apenas o produto final, é através do mesmo que me foi possível aferir se a estratégia adotada, orientada para a escrita processual, foi eficaz e se houve evolução. Assim, recorri aos critérios de correção presentes nas provas de aferição do 8.º ano de escolaridade e selecionei parâmetros claros e necessários para a análise que pretendia realizar.

Após a conclusão deste plano de ação, existem algumas investigações que gostaria de realizar futuramente. Dito isto, passarei a elencar algumas delas: explorar outras tipologias textuais, adotando a mesma estratégia didática, com o intuito de proporcionar

aos discentes o contacto com características de outras tipologias como o texto descritivo, por exemplo, uma vez que trabalhei, nesta investigação, com o texto argumentativo; sugerir a elaboração de propostas de escrita incluídas no manual escolar adotado, de modo a poder comparar o desempenho dos discentes nas propostas das OE e nas do manual; proporcionar aos alunos a escrita colaborativa entre pares, onde os mesmos pudessem trocar e confrontar opiniões e tomar decisões em conjunto.

Em suma, ao longo das unidades didáticas, as atividades propostas surgiram como forma de combater a resistência dos alunos na competência de escrita e cumpriram a finalidade de obter resultados positivos, ainda que ténues. As OE possibilitaram trabalhar o texto argumentativo e fornecer, aos discentes, estratégias úteis para melhorar a produção textual. O plano traçado possibilitou-me analisar e investigar um problema e como este poderia ser solucionado ou melhor trabalhado. Para que uma escrita pouco desenvolvida não se perpétue, cabe ao professor proporcionar atividades de escrita sistemáticas que permitam envolver os discentes numa aprendizagem da escrita significativa e consciente, tentando, assim, combater a insegurança, resistência e desmotivação de alguns alunos.

Referências Bibliográficas

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.

Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa (2018-2021). *Projeto educativo do Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa 2018/2021*. Porto

Amor, E. (1994). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia* (5.ª ed). Lisboa, Texto Editora.

Azevedo, F. (2003). *Ensinar e aprender a escrever através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.

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

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

Barbeiro, L. (2000). *Profundidade do processo de escrita*. Conferência proferida na ESEL, 5, 64-76.

Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da ortografia - princípios, dificuldades e problemas*. Porto: Edições ASA.

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

Barbosa, G. M. M. (2012). *O ensino da escrita em Português Língua Segunda: Conceções e práticas dos professores do ensino secundário da Guiné-Bissau* (Tese de Doutoramento em Didáctica das Línguas Estrangeiras). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

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

- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (5.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Brandes, D. & Phillips, H. (1977). *Manual de jogos educativos*. 140 jogos para Professores e Animadores de Grupos. Colecção psicologia e pedagogia. Moraes Editores.
- Brookhart, S. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Virgínia: ASCD.
- Cabral, M. (1994). Avaliação e escrita: um processo integrado. In F. I. Fonseca (org.) *Pedagogia da escrita – perspectivas* (pp.107-125). Porto: Porto Editora
- Calkins, L. M. (1989). *A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Camps, A. (2005). Ponto de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita.
- In J. A. B. Carvalho, L. Barbeiro, A. Silva & J. Pimenta (Orgs.) (2005). *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios*. Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita (pp. 11-26). Braga: CIEd/Universidade do Minho.
- Cardoso, I., & Álvares Pereira, L. (2016). A relação dos adolescentes com a escrita extraescolar e escolar – inclusão e exclusão por via da escrita. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 54(1), 79-107.
- Carvalho, J. A. Brandão & Rodrigues, A. (1997). Concepções sobre a língua enquanto objecto de ensino/aprendizagem nos alunos dos anos finais das licenciaturas em ensino do Português. In Ivo Castro (ed.), *Actas do XII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: A.P.L., pp.87-93.
- Carvalho, J. A. B. (2001). O Ensino da Escrita. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. In F., Sequeira; J. A. B. Carvalho; A. Gomes (Eds.), *Ensinar a escrever: teoria e prática: actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*, (pp. 73-92).
- Carvalho, J. A. B. (2005). *Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho

- Carvalho, J. A. B. (2011). Escrever para aprender – contributo para a caracterização do contexto português. *Interacções*, 19, 219-237.
- Carvalho, J. A. B. (2013). A escrita na escola, uma visão integradora. *Interacções*, 27, 186-206.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos de la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 63-80.
- Cassany, D. (1993). *La Cocina de la escritura* (9.ª ed.). Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito* (8.ª ed., vol. 108). Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2005). *Describir el escribir – Cómo se aprende a escribir* (16.ª ed.). Barcelona: Editorial Empúries.
- Castro, R. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: CEEP/Universidade do Minho.
- Charolles, M. (1978). *Introdução aos problemas da coerência dos textos* (Abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas). Trad.: Paulo Otoni. Langue Française, Paris, nº 38.
- Contente, M. (1995). *A leitura e a escrita – Estratégias de Ensino para Todas as Disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Coto, B.D. 2002. *La escritura creativa en las aulas: En torno a los talleres literarios*. Barcelona, Graó.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas - teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho et al.(2009). *Investigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Instituto de Educação: Universidade do Minho.
- Duarte, I. M. (2001). O Português, na Escola, Hoje. *Noesis*, 59, 24-26.

Eira, C. (2019). *A oficina de escrita como estratégia para a promoção da autonomia dos alunos na escrita*. Faculdade de Letras, Porto, Portugal.

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

Esteves, Lídia Máximo (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

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

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

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

Fischer (2001). *Action research rationale and planning: developing a framework for teacher inquiry*. Lawrence Erlbaum Associates.

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

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

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

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

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

Gipps, C. (1999). Socio-cultural aspects of assessment. In A. Iran-Nejad & P. Pearson (Eds.), *Review of Research in Education*, 24. Washinton, DC: AERA.

- Gollasch, F. (1982). *Language and Literacy. The Selected Writing of Kenneth S. Goodman*. Boston: Routledge e Kegan.
- Halliday, M. A. K. (1990). *Spoken and written language* (2.^a ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hedge, T. (2005). *Writing Resources Books for Teachers*. Oxford University Press, Oxford.
- Houaiss, A. (2003). *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (6 volumes). Lisboa: Círculo de leitores.
- Kemmis, S. & McTaggart, Robin (1988): *The action research planner*. Deakin University Press.
- Kemmis, S. (1998): *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata.
- Kress, G. (1985). *Sociolinguistic development and the language user: different voices for different occasions*. In *Language and Learning: an interactional Perspective*. London / Philadelphia: The Falmer Press.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó: Barcelona.
- Lopes, A. C. M. (2005). Texto e coerência. *Revista Portuguesa de Humanidades*, 9.
- Martins, G. (coord.), Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Ucha, L., ...
- Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos para o século XXI: Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, M.A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mateus, M. H. M., Brito, A. M., Duarte, I. & Faria, I. H. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa* (5.^aed.). Lisboa: Editorial Caminho.

Ministério da Educação e Ciência – **Direção-Geral da Educação**. Lisboa: República Portuguesa. (Consult. 28 Dezembro 2019). Aprendizagens Essenciais: articulação com o Perfil dos Alunos. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt>

Ministério da Educação e Ciência – **Direção-Geral da Educação**. Lisboa: República Portuguesa. (Consult. 28 Dezembro 2019). Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt>

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

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

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

Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Escrita - Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*.

Pereira, L. A. (2000). *Escrever em Português: Didácticas e práticas*. Lisboa: Edições Asa.

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

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

Pinto, M. G. (2015). *A escrita e seus horizontes: teoria e prática*. São Paulo: Terracota Editora.

Rebelo, J. A. S. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Colecção Horizontes da Didáctica, Edições Asa.

Roben, M. (2018). *Desenvolvimento da competência de produção escrita de narrativas, com base nos três processos cognitivos: estudo de caso no nível A2 de Português Língua Estrangeira*. Faculdade de Letras, Porto, Portugal.

- Santiago, A., & Paixão, S. (2012). *P8 Português*. Lisboa: Texto Editores Lda.
- Santos, A. (1994). A escrita no ensino secundário. In F. I. Fonseca (org.) *Pedagogia da escrita – perspectivas* (pp. 22-44). Porto: Porto Editora.
- Sarinha, M. G. (2005). *A activação do conhecimento temático no âmbito da planificação do processo de escrita*. Covilhã: U.B.I.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1986). *Research on written composition*. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 778-203). New York: MacMillan.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J.(1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho. Lisboa: M.E. – D.E.B.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid. Morata.
- Tavares, A. (2008). Ensino / Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira. Manuais de Iniciação. Lisboa: Lidel.
- Tormenta, J. R. (1996). *Manuais Escolares, Inovação ou Tradição?*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.
- Tormenta, J. R. (1996). Os Professores e os Manuais Escolares, Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Ur, Penny. (1997). *A Course in Language Teaching*, Cambridge, University Press.
- Vilas-Boas, A. J. L. (2003a). *Ensinar e aprender a escrever: por uma prática diferente* (2.^a ed.). Porto: ASA.
- Vilas-Boas, A. J. L. (2003b). *Oficinas de escrita: modos de usar*. Porto: ASA.
- Vilela, G. (1994). Metamorfoses no ensino da escrita. Leitura crítica de alguns programas de Português das últimas décadas. In F. Fonseca (Org.), *Pedagogia da escrita: perspectivas* (pp. 45-77). Porto: Porto Editora.
- Williams, R. L. (2005). *Preciso saber se estou indo bem: uma história sobre a importância de dar e receber feedback*. Rio de Janeiro: Sextante.

Anexos

Anexo 1 – Enunciado da OE1



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
AURÉLIA DE SOUSA

Escola Secundária Aurélia de Sousa

Ano letivo 2019/2020

8º D – Oficina de escrita



Nome: _____ Nº: _____

Data: ____/____/____

Parte 1

1. Antes de embarcar, achas que Noé planificou a viagem? Justifica a tua resposta.

2. Antes de embarcar, achas que Noé: (Faz um círculo na resposta correta)

2.1 Selecionou as espécies que iria recolher? Sim/Não

2.2 Recolheu os alimentos necessários e em quantidade suficiente para todos os seres vivos? Sim/Não

2.3 Organizou o espaço físico da arca, de modo a acolher devidamente todos os seres vivos? Sim/Não

3. Indica as afirmações verdadeiras (V) e as falsas (F):

- a) Planificar um texto é importante porque me permitirá organizá-lo melhor.
- b) Não é necessário planificar um texto, pois devemos escrever conforme as ideias que nos surgem.
- c) Se eu planificar um texto será mais fácil começar a escrevê-lo.
- d) Planificar um texto contribui para me lembrar de muitas coisas quando escrever o texto.
- e) O meu texto será melhor se for planificado.
- f) Texto planificado é um texto organizado.

4. Consideras importante planificar um texto? Porquê?

5. Os dois textos que se seguem foram produzidos pela mesma pessoa, mas apenas um deles foi planificado. Lê-os com atenção.

Texto 1

As minhas férias

Neste texto vou contar como passei as minhas férias grandes.

Como o país está em crise, este ano os meus pais não puderam sair de casa. Portanto, decidimos ficar por Terroso e pensámos em várias coisas que podíamos fazer nas férias: passeios a pé, encontros com os amigos, passeio de bicicleta, ir ao cinema, entre outros.

No início do mês de agosto fomos passar um dia a casa de uns amigos em Vila do Conde, aproveitámos para ir à praia, estava um lindo dia de sol, foi muito bom. Num sábado, dias depois, fomos passear para as margens do rio Ave, perto de Guimarães. Também fomos duas vezes ao cinema. Mas o melhor das férias foi o tempo em que pude estar com os meus amigos, eles vinham a minha casa ou eu ia a deles com o meu irmão. Quando eles moravam longe, íamos os dois de bicicleta.

Apesar de não termos ido ao Algarve, como no ano passado, posso dizer que estas férias foram boas, agradáveis e inesquecíveis.

Texto 2

As minhas férias

Eu gostei das minhas férias, dei muitos passeios com o meu irmão. Fomos a Braga duas vezes ver o circo. Também fomos ao cinema. Este ano os meus pais não puderam sair de casa para não gastarem dinheiro.

O ano passado nós fomos alguns dias para Espanha, mas este ano ficamos por aqui. Gostei muito destas férias, mesmo sem ter ido para outras terras. Visitei alguns monumentos na cidade do Porto, fui lá com os meus tios que são emigrantes e não conheciam esta cidade. As férias são sempre boas quando passadas com a família, mesmo que fiquemos em casa. Também fui com o meu irmão a casa de alguns amigos.

Lá nós jogávamos computador. Estas férias foram boas, passaram depressa. Quando ia para casa dos amigos com o meu irmão, íamos de bicicleta sempre.

(fonte: http://www.manualescolar2.0.sebenta.pt/fotos/editor2/entre_palavras_9/1pp_entre_palavras7_p63a72.pdf)

6. Qual é o texto que achas que foi planificado? Justifica a tua resposta.



7. Quantos parágrafos tem o texto 1?

8. Relê o texto 1 e indica os parágrafos que correspondem a cada uma das seguintes partes:

a) introdução _____

b) desenvolvimento _____

c) conclusão _____

9. Na planificação, as três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão) devem estar explícitas ou não? Justifica a tua resposta.

10. Quantos parágrafos tem de ter, no mínimo, o teu texto?

11. Justifica a seguinte afirmação: “Devemos seguir a planificação quando começamos a escrever um texto.”.

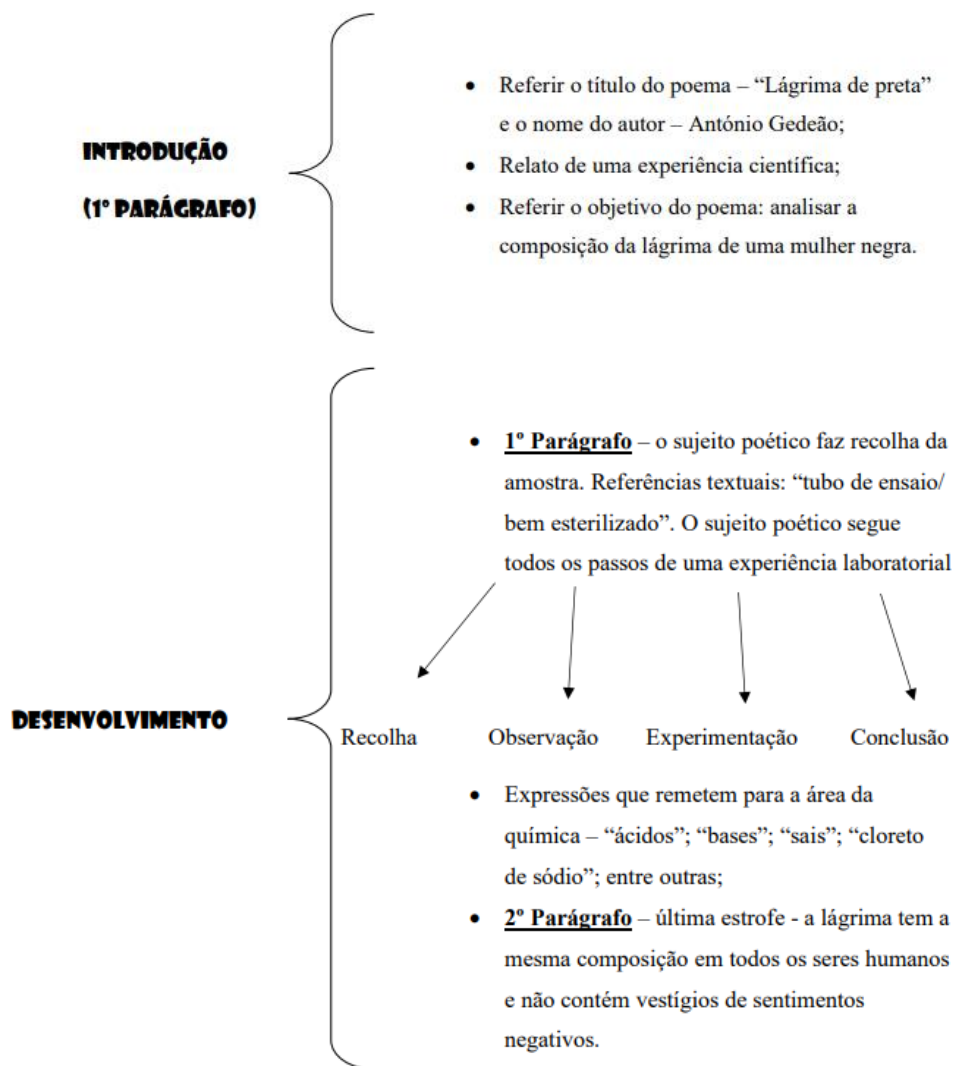
12. Temos de fazer planificações iguais ou podemos criar o nosso próprio estilo? Justifica a tua resposta.



Parte 2

1. Observa uma planificação de um texto de género semelhante ao que irás realizar.

Comentário sobre o poema “Lágrima de preta”, de António Gedeão.





CONCLUSÃO
(3º E ÚLTIMO
PARÁGRAFO)

- Recorre à ciência para transmitir uma mensagem positiva;
- Todos os seres humanos são iguais;
- Condenação do racismo e do ódio em função da cor da pele.

2. Preenche o quadro.

Vamos sintetizar!

Observaste no exemplo de planificação que o teu texto deve ter três partes distintas. A parte mais extensa é o _____. Enquanto a introdução e a conclusão têm um só parágrafo, o desenvolvimento pode ter _____.



Parte 3

O que vamos escrever?



1. Vamos escrever um comentário de texto, a partir da seguinte afirmação:

No conto «Vicente», defende-se a liberdade de escolha.

Partindo da afirmação anterior, escreve um comentário de texto (com o mínimo de 120 palavras e o máximo de 150 palavras). Para redigires o teu comentário, terás de relacionar o conto «Vicente», de Miguel Torga, com a liberdade de escolha. Para isso, terás de ter em conta as seguintes questões:

- **O que entendes por liberdade de escolha?**
- **Como é que Miguel Torga defende a liberdade de escolha no conto? (por exemplo: personagem, ações da personagem, consequência(s) da ação da personagem, entre outros).**
- **Que mensagem podes retirar do conto relativamente à liberdade de escolha?**

Não te esqueças:

- O teu comentário deve incluir uma parte introdutória, um desenvolvimento e uma conclusão;
- Para comprovar as ideias apresentadas, deves incluir citações textuais e/ou referências às linhas ou parágrafos do texto;
- No final, verifica o número de palavras do teu comentário.

Como vamos escrever? Quem escreve o texto?

2. Vamos escrever individualmente, isto é, cada elemento do par escreve o seu próprio texto.

Como vamos preparar a construção do texto?

3. Vamos começar por planificar o texto. Escreve, no esquema apresentado de seguida, palavras que incluirás no texto, a organização que o texto vai ter, a matéria gramatical que irás aplicar, entre outros.



1ª etapa - Planificação do comentário crítico – “Vicente”, de Miguel Torga

INTRODUÇÃO
(1º PARÁGRAFO)

DESENVOLVIMENTO

CONCLUSÃO
(ÚLTIMO
PARÁGRAFO)



Ano letivo 2019/2020

Terminada a planificação, passamos à fase da escrita. Redige, individualmente, o teu comentário, seguindo os tópicos que planificaste na fase anterior.

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.



3ª etapa – Revisão/ Aperfeiçoamento do texto

Depois de preencheres a tabela podes fazer alterações no texto se considerares necessário.

As alterações deverão ser feitas no próprio texto que redigiste, com uma cor diferente.



		5 MB	4 B	3 S	2 I	1 F
Planificação	Pensei nas características do tipo de texto (comentário).					
	Respeitei o tema sugerido.					
	Organizei a informação recolhida em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão.					
	Escrevi apenas tópicos – que desenvolvi na fase de textualização.					
Textualização/ Revisão – Aperfeiçoamento do texto	Respeitei as características do tipo de texto (comentário).					
	Segui a planificação.					
	Apliquei corretamente os sinais de pontuação.					
	Evitei informação repetida, utilizando sinónimos ou pronomes.					
	Utilizei vocabulário adequado e diversificado.					
	Escrevi corretamente as palavras.					
	Construí as frases corretamente.					
	Respeitei o número de palavras.					

ATRIBUIÇÃO, A CADA PARÂMETRO, DA CLASSIFICAÇÃO DE – **MB** Muito Bom; **B** Bom; **S** Satisfaz; **I** Insatisfaz; **F** Fraco

Anexo 2 – Lista de verificação de tipo questionário (OE1)

Questionário	
Nome: _____	Nº: _____
Data: ____/____/____	

Assinala com um X a opção que consideras mais adequada.

1. A planificação do texto que realizaste ajudou-te a escrever o texto de opinião?

Sim ☐ Não ☐ Porquê? _____

2. Em qual ou quais das seguintes etapas sentiste maior dificuldade?

Planificação ☐ Textualização/ Redação ☐ Revisão/ Aperfeiçoamento do texto ☐ Nenhuma ☐

Porquê? _____

Anexo 3 – Enunciado da OE2



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
AURÉLIA DE SOUSA

Escola Secundária Aurélia de Sousa

Ano letivo 2019/2020

8º D – Oficina de escrita



Nome: _____ Nº: _____

Data: 03/12/19

Fase I

O que vamos escrever?

1. Vamos escrever um texto de opinião a partir do seguinte tema:

O meu maior sonho



O teu texto de opinião deverá ter o mínimo de 80 palavras e o máximo de 120 palavras.

Para isso, poderás guiar-te pelos seguintes tópicos:

- Qual é o teu maior sonho?
- Porque tens esse sonho?
- Como e quando surgiu o sonho?
- Como pretendes alcançá-lo?
- O que poderá dificultar e/ou facilitar a sua realização?
- Quando esperas alcançá-lo?

Não te esqueças:

- Deves organizar as ideias pelos diferentes parágrafos;
- O teu texto deve incluir uma parte introdutória, um desenvolvimento e uma conclusão;
- Atribui um título ao teu texto de opinião;
- No final, verifica o número de palavras do teu texto de opinião.

Como vamos escrever?

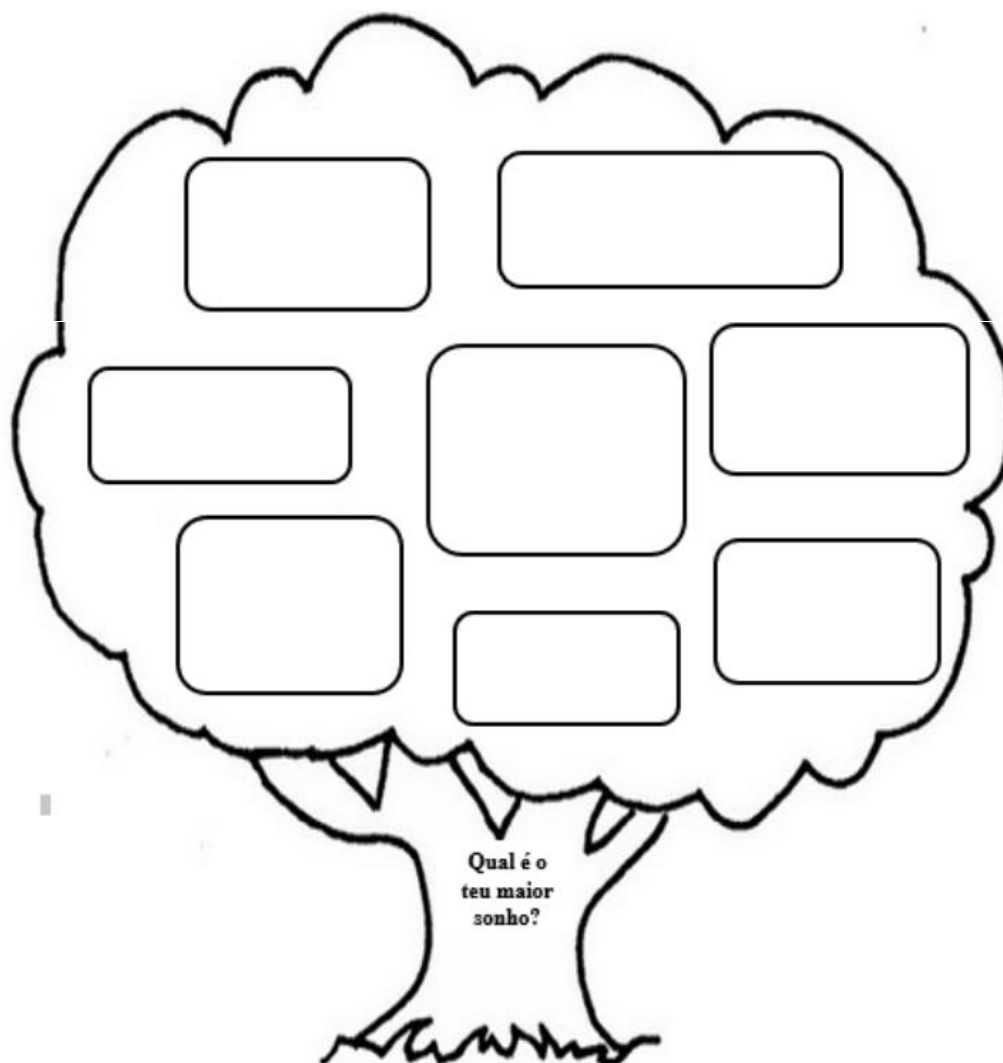
2. Vamos escrever individualmente.

Como vamos preparar a construção do texto?

3. Vais começar por gerar ideias para o teu texto de opinião.



Para te auxiliar na geração de ideias, preenche a “Árvore do sonho”. Escreve **oito** palavras/ideias-chave nos espaços, criados para o efeito.





Fase II

Planificação

Agora, vais utilizar este esquema de planificação para organizares as tuas ideias.

INTRODUÇÃO
(1º PARÁGRAFO)

DESENVOLVIMENTO

CONCLUSÃO
(ÚLTIMO
PARÁGRAFO)



Redação/Textualização

[illegible]

Terminada a redação, ilustra o teu texto de opinião.





Fase IV

Revisão/ Aperfeiçoamento do texto

Depois de preencheres a tabela podes fazer alterações no texto se considerares necessário.

As alterações deverão ser feitas no próprio texto que redigiste, com uma cor diferente.



		5 MB	4 B	3 S	2 I	1 F
Planificação	Pensei nas características do tipo de texto (texto de opinião).					
	Respeitei o tema sugerido.					
	Organizei a informação recolhida em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão.					
	Escrevi apenas tópicos – que desenvolvi na fase de textualização.					
Textualização/ Revisão – Aperfeiçoamento do texto	Respeitei as características do tipo de texto (texto de opinião).					
	Segui a planificação.					
	Distribuí as ideias pelos diferentes parágrafos.					
	Apliquei corretamente os sinais de pontuação.					
	Evitei informação repetida, utilizando sinónimos ou pronomes.					
	Utilizei vocabulário adequado e diversificado.					
	Escrevi corretamente as palavras.					
	Construí as frases corretamente.					
	Respeitei o número de palavras.					

ATRIBUIÇÃO, A CADA PARÂMETRO, DA CLASSIFICAÇÃO DE – MB Muito Bom; B Bom; S Satisfaz; I Insatisfaz; F Fraco

Anexo 4 – Notícia



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
AURÉLIA DE SOUSA

Escola Secundária Aurélia de Sousa

Ano letivo 2019/2020

Transcrição da notícia

Cristiano Ronaldo escreve carta e oferece chuteiras à seleção sub-17



Na véspera do jogo com a Holanda, Cristiano Ronaldo surpreendeu, este domingo, a seleção nacional feminina de sub-17 que está a disputar na Madeira a primeira fase de qualificação para o Campeonato da Europa de 2020. O craque português escreveu uma carta e ofereceu chuteiras à equipa lusa, que já se encontra apurada para a Ronda de Elite.

"Envio-vos estas botas Mercurial Dream Speed na esperança de que elas ajudem a alimentar o vosso sonho. Quando eu era criança tinha um sonho simples, mas bastante louco. Não, não era o tipo de sonho que se tem quando se está a dormir - este era um sonho daqueles que tu tanto desejas, que te mantém acordado à noite. Eu queria tornar-me o melhor jogador do mundo. Dediquei a minha vida ao meu sonho - no ginásio, no campo de treinos - a fazer tudo o que fosse necessário para o conseguir. É tão importante ter um sonho; é ainda mais importante trabalhar arduamente para o alcançar. Eu realizei o meu sonho e espero que vocês possam concretizar o vosso também. Persigam-no sem hesitações. Se eu consegui, vocês também podem conseguir", escreveu o craque português.

Página 16 de 25

Anexo 5 – Marcador de livro fornecido aos discentes



António Gedeão,

pseudónimo de Rómulo Vasco da Gama de Carvalho, nasceu em Lisboa a 24 de novembro de 1906 e faleceu, na mesma cidade, a 19 de fevereiro de 1997. Concluiu, no Porto, o curso de Ciências Físico-Químicas.

Foi poeta, dramaturgo, cientista, historiador e professor. O seu contributo na literatura, educação e ciência foi reconhecido em várias homenagens. Entre os

Lágrima de preta

Encontrei uma preta
que estava a chorar,
pedi-lhe uma lágrima
para a analisar.

Recolhi a lágrima
com todo o cuidado
num tubo de ensaio
bem esterilizado.

Olhei-a de um lado,
do outro e de frente:
tinha um ar de gota
muito transparente.

Mandeir vir os ácidos,
as bases e os sais,
as drogas usadas
em casos que tais.

Ensaiei a frio,
experimentei ao lume,
de todas as vezes
deu-me o que é costume:

nem sinais de negro,
nem vestígios de ódio.
Água (quase tudo)
e cloreto de sódio.

***Poemas Escolhidos,* António Gedeão**

Anexo 6 – Lista de verificação de tipo questionário (OE2)

Questionário	
Nome: _____	Nº: _____
Data: 03/12/19	

Assinala com um X a opção que consideras mais adequada.

1. A “Árvore do sonho” que realizaste ajudou-te a gerar ideias para escreveres o teu texto de opinião?

Sim ☐ Não ☐ Porquê? _____

2. Em qual ou quais das seguintes etapas sentiste maior dificuldade?

Planificação ☐ Textualização/ Redação ☐ Revisão/ Aperfeiçoamento do texto ☐ Nenhuma ☐

Porquê? _____

Anexo 7 – Notícia



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
AURÉLIA DE SOUSA

JN IN Direto Nacional Local Justiça Mundo Economia Desporto Pessoas Inovação Cultura Opinião Notícias

Portugal recorda vítimas do Holocausto nos 75 anos da libertação de Auschwitz-Birkenau

Portugal recorda vítimas do Holocausto nos 75 anos da libertação de Auschwitz-Birkenau

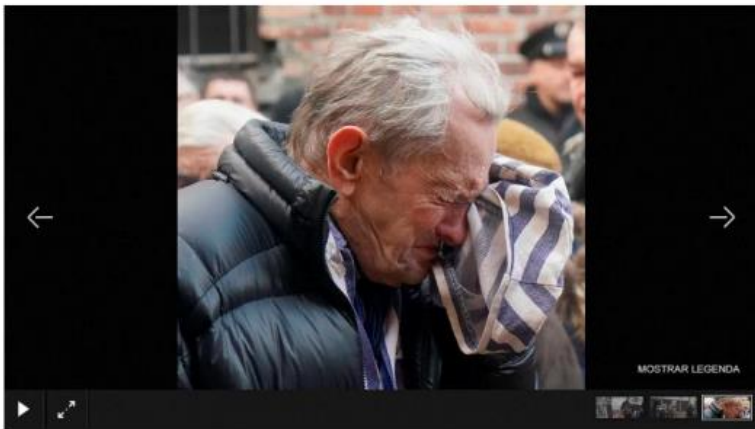
27 Janeiro 2020 às 10:57

f t +

COMENTAR

TÓPICOS

- Mundo
- Holocausto
- Auschwitz
- Nazi



O Governo português recorda, esta quinta-feira, em comunicado, as vítimas do Holocausto no dia que se assinala a libertação pelas tropas aliadas do campo de concentração da nazi de Auschwitz-Birkenau, localizado na Polónia, durante a II Guerra Mundial.

Segundo um comunicado do Ministério dos Negócios Estrangeiros (MNE), "assinala-se hoje o Dia Internacional em Memória das Vítimas do Holocausto. Há 75 anos, foi libertado pelas tropas aliadas o campo de concentração de Auschwitz-Birkenau, símbolo máximo da barbárie humana".

"Neste dia evocamos todas as vítimas do Holocausto e da ideologia nazi. Relembramos não apenas as vidas dos milhões de judeus, mas as de todos aqueles que, pelas suas origens, crenças, orientação sexual, condições físicas e opções políticas foram perseguidos, e os milhões de prisioneiros de guerra mortos pela fome, pela doença, pelo trabalho forçado", lê-se na nota do MNE.

De acordo com o comunicado, o Governo português também homenageia a memória de todos aqueles que tiveram "a coragem de escolher fazer o que estava certo, independentemente das consequências".



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
AURÉLIA DE SOUSA

"Entre nós, figuram Aristides de Sousa Mendes e os também diplomatas Carlos Garrido Sampaio e Alberto Teixeira Branquinho e o Padre Joaquim Carreira", destaca o documento.

Segundo a nota do MNE, manter viva a memória do Holocausto, defendendo os valores da nossa sociedade democrática, liberal e inclusiva, é fundamental para que não se esqueçam os perigos que advêm da intolerância, do ódio, da xenofobia, do racismo, do antissemitismo e da discriminação.

"Em 2019, Portugal tornou-se membro da Aliança Internacional para a Memória do Holocausto, reforçando o seu compromisso de promoção da educação das novas gerações sobre este tenebroso período. Educar é a melhor forma de prevenção e, também, de homenagem", refere o comunicado.

Segundo o documento, "recordar este período negro da História da Humanidade e assegurar que se não repete é, mais do que nunca, um imperativo".

O ministro de Estado e dos Negócios Estrangeiros, Augusto Santos Silva, participa hoje na cerimónia do 75.º aniversário da libertação de Auschwitz, que decorre no antigo campo de concentração.

Dignitários de cerca de 50 países estão presentes, como os Presidentes da Áustria, Alemanha, Irlanda e Israel ou os primeiros-ministros da Bulgária, Croácia, França, Grécia, Hungria e República Checa.

As comemorações deste 75.º aniversário incluem vários eventos organizados pelo museu, entre os quais os ensaios fotográficos "Auschwitz - O Campo da Morte" e "Auschwitz - Retratos de Sobreviventes".

Mais de um milhão de pessoas foram mortas no que foi considerado o pior campo de extermínio criado pelo regime nazi, libertado a 27 de janeiro de 1945 pelo Exército Vermelho soviético.

Fonte: <https://www.jn.pt/mundo/portugal-recordar-vitimas-do-holocausto-nos-75-anos-da-libertacao-de-auschwitz-birkenau-11752982.html> (consultado em 30-01-2020)

Anexo 8 – Enunciado da OE3



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
AURÉLIA DE SOUSA

Escola Secundária Aurélia de Sousa

Ano letivo 2019/2020

8º D – Oficina de escrita



Nome: _____

Data: 06/02/2020

Fase I

O que vamos escrever?

1. Vamos escrever um texto de opinião, a partir da seguinte afirmação de Anne Frank:

“Apesar de tudo, ainda acredito na bondade humana”.

Partindo da afirmação anterior, escreve um texto de opinião (com o mínimo de 120 e o máximo de 150 palavras). Para isso, terás de ter em conta as seguintes questões:



(Fonte:
<https://images.app.goo.gl/UUQ6XuJp9EMBb11L8>)

- E tu, acreditas na bondade humana?
- Conheces atos de bondade humana?
- Conheces atos de maldade humana?
- Na tua opinião, é o ser humano que escolhe praticar atos de maldade ou de bondade? Porquê?
- Consideras que assistir a atos de maldade e não intervir é praticar o mal? Porquê?
- Que atos de bondade são necessários para tornar o mundo um lugar melhor? E tu, o que podes fazer para contribuir?

Não te esqueças:

- O teu texto de opinião deve incluir uma parte introdutória, um desenvolvimento e uma conclusão;
- No final, verifica o número de palavras.

Como vamos preparar a construção do texto?

2. Vamos começar por planificar o texto.



Fase II - Planificação do texto de opinião

INTRODUÇÃO

(1º PARÁGRAFO)

- E tu, acreditas na bondade humana?

DESENVOLVIMENTO

- Conheces atos de bondade humana? Escreve dois exemplos (vividos, presenciados ou conhecidos).

- Conheces atos de maldade humana? Escreve dois exemplos (vividos, presenciados ou conhecidos).

- Na tua opinião, é o ser humano que escolhe praticar atos de maldade ou de bondade? Porquê?

- Consideras que assistir a atos de maldade e não intervir é praticar o mal? Porquê?



CONCLUSÃO

(ÚLTIMO PARÁGRAFO)

- Que atos de bondade são necessários para tornar o mundo um lugar melhor? E tu, o que podes fazer para contribuir?



Ano letivo 2019/2020

Terminada a planificação, passamos à fase da escrita. Redige, individualmente, o teu texto, seguindo os tópicos que planificaste na fase anterior.

[illegible]



Fase IV – Revisão/ Aperfeiçoamento do texto

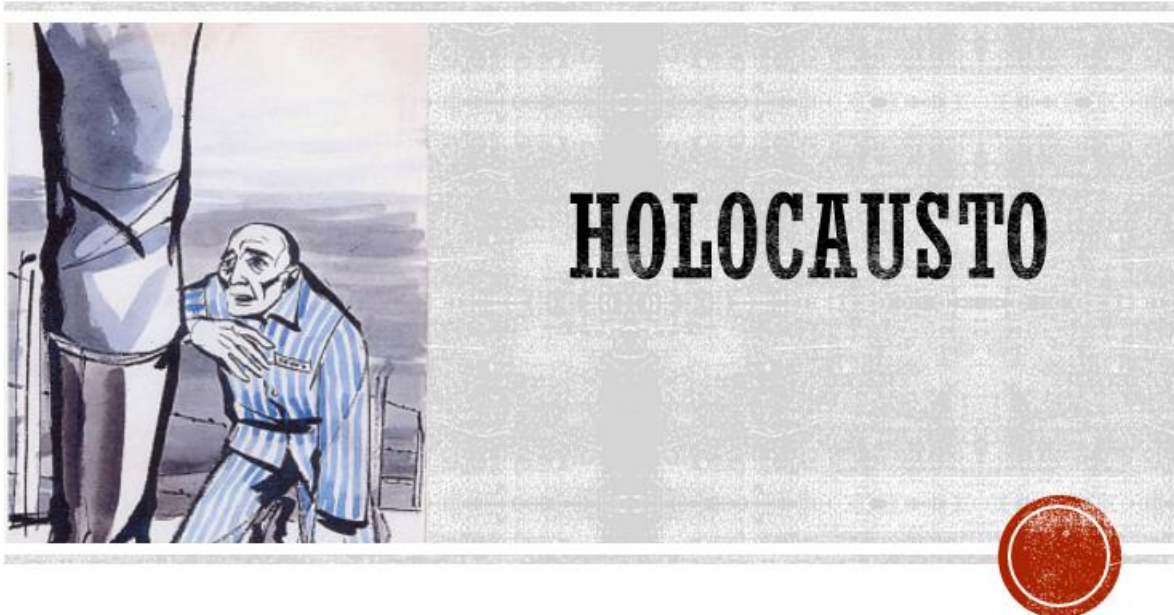
Depois de preencheres a tabela podes fazer alterações no texto, se considerares necessário. As alterações deveram ser feitas no próprio texto que redigiste, com uma cor diferente.



		5 MB	4 B	3 S	2 I	1 F
Planificação	Pensei nas características do tipo de texto (texto de opinião).					
	Respeitei o tema sugerido.					
	Organizei a informação recolhida em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão.					
	Escrevi apenas tópicos – que desenvolvi na fase de textualização.					
Textualização/ Revisão – Aperfeiçoamento do texto	Respeitei as características do tipo de texto (texto de opinião).					
	Segui a planificação.					
	Apliquei corretamente os sinais de pontuação.					
	Evitei informação repetida, utilizando sinónimos ou pronomes.					
	Utilizei vocabulário adequado e diversificado.					
	Escrevi corretamente as palavras.					
	Construí as frases corretamente.					
	Respeitei o número de palavras.					

ATRIBUIÇÃO, A CADA PARÂMETRO, DA CLASSIFICAÇÃO DE – **MB** Muito Bom; **B** Bom; **S** Satisfaz; **I** Insatisfaz; **F** Fraco

Anexo 9 – PowerPoint sobre o Holocausto



HOLOCAUSTO

- O termo **Holocausto** tem origem nas palavras gregas *holos* (todo) e *kaustos* (queimado);
- É desde 1945, utilizado em referência ao assassinato em massa de cerca de 11 milhões de pessoas pelo regime nazista durante a Segunda Guerra Mundial;
- Essas mortes foram consequência da perseguição do regime nazi a grupos específicos como **comunistas, ciganos, homossexuais, deficientes físicos e mentais, e, maioritariamente, judeus.**

The illustration on the right side of the slide shows two soldiers in uniform standing over a body lying on the ground. The scene is set in a desolate, yellowish environment. The word "Segunda" is written in the bottom left corner of the illustration. A red circular stamp is visible in the bottom right corner.

ADOLF HITLER (1889-1945)

- Escreveu a obra *Mein Kampf* "A minha luta", onde expressa os seus ideais;
- Em 1933 torna-se chanceler da Alemanha e instalou a sua ditadura;
- Estava decidido a realizar a sua visão baseada na crença da superioridade da raça ariana;
- Promoveu o expansionismo alemão;
- A ideologia nazista defendia que os judeus eram os grandes culpados pela difícil situação económica em que se encontrava o país desde a derrota na Primeira Guerra Mundial, e, em 1935, deu início a políticas de perseguição e segregação social.



CAPA DE UM LIVRO INFANTIL ALEMÃO



Tradução: "Confie tanto no juramento de um judeu quanto em uma raposa no mato."

Alemanha, 1936.

ILUSTRAÇÃO DE UM LIVRO INFANTIL ALEMÃO



„Die Judenmole ist an ihrer Spitze gezogen. Sie sieht aus wie ein Sechser...“

A legenda diz: "O nariz dos judeus é curvo,
parece um seis."



ILUSTRAÇÃO DE UM LIVRO INFANTIL



A placa diz: "Judeus não são bem-vindos
aqui."

Alemanha, 1936.





Mulher sentada num banco destinado "Somente para os judeus".



Nazis colam cartazes de boicote ao comércio judeu.

Placa colocada numa rua na Bavária: "Judeus não são bem-vindos aqui."



Aviso na cabine telefónica em Munique que proíbe os judeus de usar o aparelho público.

Munique, Alemanha, 1942.

Placa à entrada da cidade de Hersbruck, no norte da Bavária: "Cidade de Hersbruck. Esta cidade agradável, um lugar maravilhoso sobre a face da terra, foi criada somente para alemães, não para judeus. Judeus não são bem-vindos aqui."

Hersbruck, Alemanha. 4 de maio de 1935.





PRIMO LEVI

- Primo Levi, um jovem químico membro da resistência, é detido pelas forças alemãs. Tendo confessado a sua ascendência judaica, é deportado para Auschwitz, onde permanecerá até finais de Janeiro de 1945, quando o campo é finalmente libertado. Da experiência no campo nasce o escritor.
- *Se Isto é um Homem* tornou-se rapidamente um clássico da literatura italiana e é, sem dúvida, um dos livros mais importantes da vastíssima produção literária sobre as perseguições nazis aos judeus.

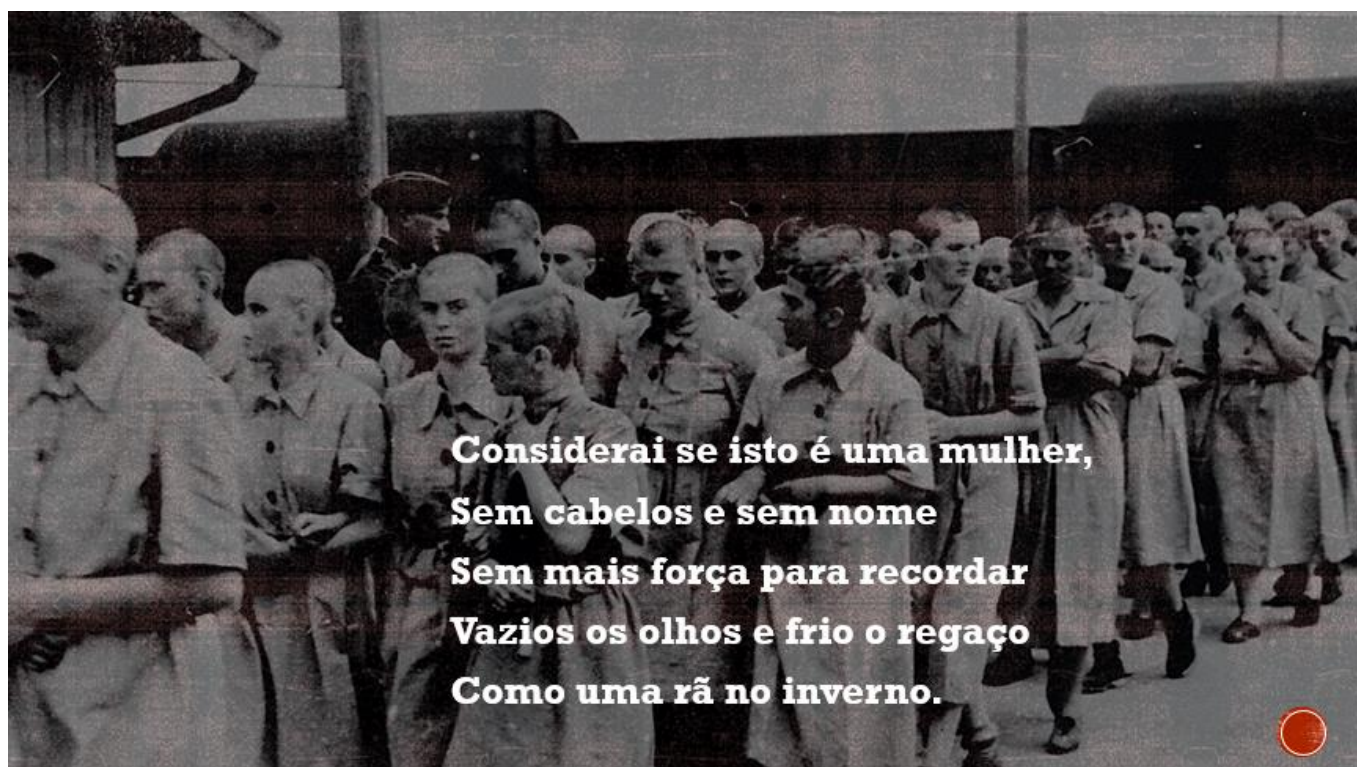


CAMPO DE AUSCHWIT, POLÓNIA



SE ISTO É UM HOMEM

Vós que viveis tranquilos
Nas vossas casas aquecidas,
Vós que encontrais regressando à
noite
Comida quente e rostos amigos:





Meditai que isto aconteceu:
Recomendo-vos estas palavras.
Esculpi-as no vosso coração
Estando em casa andando pela rua,
Ao deitar-vos e ao levantar-vos;
Repeti-as aos vossos filhos.

Ou então que desmorone a vossa casa,
Que a doença vos entreve,
Que os vossos filhos vos virem a cara.



SUGESTÕES DE LEITURA





SUGESTÕES DE FILMES



Anexo 10 – Lista de verificação de tipo questionário (OE3)

Questionário	
Nome: _____	Nº: _____
Data: ____/____/____	

Assinala com um X a opção que consideras mais adequada.

1. A planificação do texto que realizei ajudou-me a escrever o texto de opinião?

Sim ☐ Não ☐ Porquê? _____

2. Em qual ou quais das seguintes etapas senti maior dificuldade?

Planificação ☐ Textualização/ Redação ☐ Revisão/ Aperfeiçoamento do texto ☐ Nenhuma ☐

Porquê? _____

Anexo 11 – Enunciado da OE4



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
AURÉLIA DE SOUSA

Escola Secundária Aurélia de Sousa

Ano letivo 2019/2020

8º D – Oficina de escrita



Nome: _____ Data ____/____/____

Fase I

O que vamos escrever?

1. Vamos escrever um texto de opinião, a partir do excerto de uma notícia do *Diário de Notícias*:



(Fonte: <https://www.esquerda.net/artigo/o-outro-lado-do-ensino-distancia/67429>, consultado a 14 de junho de 2020)

“Independentemente do que venha a acontecer, 2020 ficará na história como o ano em que foi decretada uma pandemia pela Organização Mundial de Saúde, a primeira pandemia da era digital. Três meses separaram os últimos dias de 2019 e o dia em que escrevo, 13 de março. Foi neste período que o mundo descobriu a existência do SARS-CoV2 e da doença que ele provoca, a COVID19. Depois de 137.882 casos e 5.080 mortes em todo o mundo (13/03, 11h30), é possível perceber que o pior ainda está para vir, e que haverá alterações profundas na saúde, na economia, nos hábitos e na política.”

(Fonte: <https://www.dn.pt/opiniao/opiniao-dn/convidados/covid-19-uma-pandemia-na-era-digital-11928643.html>, consultado a 14 de junho de 2020)

Partindo do excerto anterior, escreve um texto de opinião (com o mínimo de 150 e o máximo de 180 palavras). Para isso, terás de ter em conta as seguintes questões:

- ❖ E tu, acreditas que hoje já ultrapassámos a pior fase desta pandemia? Porquê?
- ❖ De 13 de março até ao dia de hoje, o que é que mudou na tua vida? E na vida dos que te rodeiam?
- ❖ Que vantagens ou aspetos positivos encontras nesta época de pandemia em que vivemos?



- ❖ Que desvantagens ou aspetos negativos estão associados a estes últimos três meses?
- ❖ Como imaginas que será a tua vida nos próximos três meses (férias de verão)? Acreditas que tudo voltará à normalidade no início do próximo ano letivo?
- ❖ O que é que aprendemos com esta pandemia (o que passaste a valorizar, por exemplo)?

Não te esqueças:

- ❖ O teu texto de opinião deve incluir uma parte introdutória, um desenvolvimento e uma conclusão;
- ❖ No final, verifica o número de palavras.

Como vamos preparar a construção do texto?

2. Vamos começar por planificar o texto.

Fase II - Planificação do texto de opinião

INTRODUÇÃO

(1º PARÁGRAFO)

- ❖ E tu, acreditas que hoje já ultrapassamos a pior fase desta pandemia? Porquê?



DESENVOLVIMENTO

- ❖ De 13 de março até ao dia de hoje, o que é que mudou na tua vida? E na vida dos que te rodeiam?

- ❖ Que vantagens ou aspetos positivos encontras nesta época de pandemia em que vivemos?

- ❖ Que desvantagens ou aspetos negativos estão associados a estes últimos três meses?

- ❖ Como imaginas que será a tua vida nos próximos três meses (férias de verão)?
Acreditas que tudo voltará à normalidade no início do próximo ano letivo?



CONCLUSÃO

(ÚLTIMO PARÁGRAFO)

- ❖ O que é que aprendemos com esta pandemia (o que passaste a valorizar, por exemplo)?



Ano letivo 2019/2020

Terminada a planificação, passamos à fase da escrita. Redige o teu texto, seguindo os tópicos que planificaste na fase anterior.

[illegible]



Fase IV – Revisão/ Aperfeiçoamento do texto

Depois de preencheres a tabela podes fazer alterações no texto, se considerares necessário. As alterações deveram ser feitas no próprio texto que redigiste, com uma cor diferente.



		5 MB	4 B	3 S	2 I	1 F
Planificação	Pensei nas características do tipo de texto (texto de opinião).					
	Respeitei o tema sugerido.					
	Organizei a informação recolhida em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão.					
	Escrevi apenas tópicos – que desenvolvi na fase de textualização.					
	Respondi a todas as questões incluídas na planificação.					
Textualização/ Revisão – Aperfeiçoamento do texto	Respeitei as características do tipo de texto (texto de opinião).					
	Segui a planificação.					
	Apliquei corretamente os sinais de pontuação.					
	Evitei informação repetida, utilizando sinónimos ou pronomes.					
	Utilizei vocabulário adequado e diversificado.					
	Escrevi corretamente as palavras.					
	Construí as frases corretamente.					
	Respeitei o número de palavras.					
	Alterei o texto quando considerei necessário.					

ATRIBUIÇÃO, A CADA PARÂMETRO, DA CLASSIFICAÇÃO DE – **MB** Muito Bom; **B** Bom; **S** Satisfaz; **I** Insatisfaz; **F** Fraco

Anexo 12 – Questionário final



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
AURÉLIA DE SOUSA

Escola Secundária Aurélia de Sousa

Ano letivo 2019/2020

8ºD - Questionário final

Nome: _____ Data: ____/____/____

Ao longo deste ano letivo, realizaste quatro oficinas de escrita. Nestas, foi-te proposto que respeitasses as três etapas do processo de escrita: planificação (recorrendo a diferentes esquemas para auxiliar na organização das ideias/tópicos a desenvolver no texto), redação/textualização (escrita do texto) e revisão (aperfeiçoamento do texto).

Assim, gostaria que respondesses às questões que se seguem, de forma a aferir as dificuldades e/ou facilidades que sentiste.

- 1. Em qual das seguintes tarefas propostas sentiste maior dificuldade? Assinala com um X.**

- ☐ Comentário ao conto “Vicente”, de Miguel Torga.
- ☐ Texto de opinião sobre o maior sonho.
- ☐ Texto de opinião sobre a bondade humana.
- ☐ Texto de opinião sobre a pandemia do século XXI.

1.1 Porquê? Assinala com um X (uma ou mais opções).

- ☐ Senti dificuldade em abordar o tema proposto.
- ☐ Senti dificuldade em elaborar a planificação.
- ☐ Senti dificuldade em redigir o texto.
- ☐ Senti dificuldade em rever e alterar o texto.
- ☐ Outro motivo: _____

- 2. Em qual das seguintes tarefas propostas sentiste maior facilidade? Assinala com um X.**

- ☐ Comentário ao conto “Vicente”, de Miguel Torga.
- ☐ Texto de opinião sobre o maior sonho.
- ☐ Texto de opinião sobre a bondade humana.
- ☐ Texto de opinião sobre a pandemia do século XXI.

2.1 Porquê? Assinala com um X (uma ou mais opções).

- ☐ Senti facilidade em abordar o tema proposto.
- ☐ Senti facilidade em elaborar a planificação.
- ☐ Senti facilidade em redigir o texto.
- ☐ Senti facilidade em rever e alterar o texto.
- ☐ Outro motivo: _____

Apêndices

Apêndice 1 – Grelha de observação de aulas, criada pelo núcleo de estágio

____/____/____

Informação a recolher	
Professor	
Capta a atenção dos alunos.	
Estimula a participação dos alunos.	
Fornece instruções de forma clara e concisa.	
Termina com as distrações dos alunos de forma construtiva.	
Atribui aos alunos o tempo necessário para responderem às perguntas e proporciona oportunidades para aplicarem o seu conhecimento.	
Reage e adapta-se às alterações de atenção dos alunos.	
Estabelece relações entre os tópicos da aula e os tópicos das aulas anteriores e posteriores.	
Apresenta exemplos e demonstrações de determinados conteúdos.	
Explica os conteúdos difíceis de mais do que uma maneira.	
Utiliza diversas atividades e recursos na sala de aula.	
Movimentação na sala de aula.	
Modo de questionar os alunos.	
Formas de tratamento.	
Como ensina gramática.	
Como ensina escrita.	
Clima na sala de aula.	

Informação a recolher	
Aluno	
Pontualidade e assiduidade.	
Adequação da linguagem.	
Postura e comportamento.	
Vocabulário utilizado.	
Tempo despendido para a realização das tarefas.	
Participação e iniciativa/ autonomia da turma.	
Segue o rumo da aula.	
Cumprimento das tarefas.	
Contributo para a eficácia da aula.	
Responsabilidade e empenho.	
Cumprimento das regras da sala de aula.	
Cooperação e respeito pelos colegas.	
Capacidade de executar tarefas diversas.	
Aplicação de saberes dos diferentes domínios.	

Apêndice 2 – Feedback escrito: código de correção ¹⁵

Número/Símbolo	Correções
Número (1, 2, 3, 4, ...)	Rever o uso da vírgula.
	Rever o uso da pontuação.
	Rever o uso dos auxiliares de escrita.
	Rever a ortografia.
	Rever a acentuação.
	Utilizar vocabulário adequado e diversificado.
	Evitar repetições. / Atenção à utilização de expressões equivalentes.
	Atenção ao tempo verbal.
	Evitar frases longas e confusas.
→	Marca de parágrafo.

¹⁵ Os números são utilizados pela ordem de incorreções verificadas no texto, pelo que a um dado número pode corresponder a incorreções diferentes (de acordo com o texto em análise).

O meu maior sonho

→ O meu maior sonho é ^{possibilitar} ^① uma ^{melhor} ^③ vida aos meus pais. ^②

Porque ~~os meus pais~~ são as pessoas que me deram vida, e são ~~estes~~ quem eu mais gosto. ^① Também porque ~~eles~~ fazem ~~de tudo~~ por mim.

Este sonho surgiu ~~já~~ há muito tempo, quando eu realmente entendi o amor que os meus pais têm por mim. ^② O quanto eles se esforçam e dão a vida deles por mim.

Por ~~para~~ alcançar este sonho. ^② Krei de estudar muito e ~~tenho~~ que me dedicar bastante. ~~para conseguir realiza-lo.~~ Se aproveitar agora ~~seja~~ o quanto posso estudar para no futuro não ter problemas ^{na aprendizagem,} ~~com o estudo.~~ O ~~este~~ sonho realizar-se-á ^③ num instante, se fizer o contrário ~~vou~~ ser muito difícil.

Eu espero realizar o meu sonho o mais rápido possível, ^③ porque tenho a certeza que vou conseguir ^{se} ^① fazê-lo, ^③ ^② só não se ~~sabe~~ quando. ^②

① Utilizar vocabulário adequado e diversificado.

② Rever o uso da pontuação.

③ Rever a ortografia.

→ Marca de parágrafos.

Apêndice 4 – Exemplo de *feedback* escrito fornecido ao Aluno B

Os meus sonhos

Os meus sonhos são ter uma grande casa, ^①
dominar várias línguas mas principalmente ser
profissional de notação.
Eu tenho este sonho porque gosto de praticar notação
jáis desde desde pequeno e aí decidi que
queria ser profissional.
Pretendo alcançar ~~este~~ ^{este} objetivo com ~~a~~ ^o ajuda, ^①
~~com~~ a dedicação ^① a trabalhar e ~~com~~ ^{com} treino.
O que poderá dificultar a realização do meu
sonho são umas lesões e alguns problemas
médicos que eu
Eu queria alcançar o meu sonho logo
que ~~fora~~ ^③ o mais rápido possível porque
a vida ~~seria~~ ^② mais fácil.

① Rever o uso da vírgula.

② Atenção ao tempo verbal.

③ Atenção à utilização de expressões equivalentes.

Apêndice 5 – Exemplo de *feedback* escrito fornecido ao Aluno C

Um grande sonho

O meu maior sonho é viajar pelo mundo ~~para~~^{para} ¹conhecer novas culturas, línguas e costumes. Este sonho surgiu quando ¹viajei pela primeira vez ¹a Paris. Esta viagem despertou ~~me~~^{o meu} interesse em viajar ~~para~~^{para} outros lugares. Gostaria ¹também ¹de criar uma família ¹para ²me ^{acompanhar} acompanhar nas viagens e divertir-me nelas.

~~Para~~ facilitar as minhas viagens, gostaria ~~ter~~ ter um bom trabalho, onde conseguisse ganhar bastante dinheiro ¹para ²assim ter essa possibilidade. Espero alcançá-lo durante a minha vida.

~~Para~~^{para} ²concluir, espero viajar pelo mundo acompanhada por uma boa família ¹e conseguir divertir-me nas viagens.

- ① Rever o uso da vírgula.
② Evitar repetições.



ESCRITA

1. Lê as duas afirmações seguintes sobre o conto de Miguel Torga.
 - a) No conto «Vicente», defende-se que a terra é o meio natural do Homem.
 - b) No conto «Vicente», defende-se a liberdade de escolha.
2. Selecciona uma das afirmações e escreve um comentário crítico com cerca de 120 palavras sobre o conto «Vicente». Planifica o teu comentário, tendo em conta que deves:
 - ▶ começar por referir o título do conto e o autor, apresentando brevemente a ação;
 - ▶ mencionar a ideia que, na tua opinião, é defendida no texto, justificando esse teu ponto de vista com elementos do texto;
 - ▶ concluir, reforçando a ideia defendida no texto.

Depois de escreveres o teu comentário, revê-o, verificando a correção linguística e a organização lógica das ideias.

COMENTÁRIO

¹⁶ Retirado do manual adotado para o 8.º ano de escolaridade: Santiago, A., & Paixão, S. (2012). *P8 Português*. Lisboa: Texto Editores Lda.



ESCRITA

1. Todos nós, em determinada fase da nossa vida, tomamos decisões. Escreve uma curta **previsão** acerca de uma situação em que terás de tomar uma decisão ou decisões importantes:
 - ▶ que decisão ou decisões serão?
 - ▶ em que fase da vida terá/terão lugar?
 - ▶ o que poderá facilitá-la(s) ou dificultá-la(s)?
 - ▶ que resultados esperas alcançar?

PREVISÃO

¹⁷ Retirado do manual adotado para o 8.º ano de escolaridade: Santiago, A., & Paixão, S. (2012). *P8 Português*. Lisboa: Texto Editores Lda.

Apêndice 8 – Proposta do manual *P8* ¹⁸

9. Escreve páginas de **diário** com a estrutura de uma **carta**, registando e comentando de um ponto de vista pessoal os acontecimentos que mais te interessarem (uma notícia que ouviste, um livro que estás a ler, uma música especial, uma saída com os amigos...).



¹⁸ Retirado do manual adotado para o 8.º ano de escolaridade: Santiago, A., & Paixão, S. (2012). *P8 Português*. Lisboa: Texto Editores Lda.