

2º CICLO DE ESTUDOS

Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Francês

Articular reflexão metalinguística e produção de texto: uma experiência pedagógico-didática no ensino de línguas

Ana Sofia Cabral Araújo

M

2021



Ana Sofia Cabral Araújo

**Articular reflexão metalinguística e produção
de texto: uma experiência pedagógico-
-didática no ensino de línguas**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua
Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de
especialização de Francês, orientado pela Professora Doutora Sónia Valente Rodrigues,
coorientado pelo Professor Doutor José Domingues de Almeida
Orientadora de Estágio de Português: Dra. Dalila Maria Teixeira Guerra
Orientadora de Estágio de Francês: Dra. Ana Paula Mendes Cunha Ferreira
Supervisora de Estágio de Português: Professora Doutora Marta Várzeas
Supervisor de Estágio de Francês: Professor Doutor José Domingues de Almeida

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2021

Ana Sofia Cabral Araújo

Articular reflexão metalinguística e produção de texto: uma experiência pedagógico-didática no ensino de línguas

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Francês, orientado pela Professora Doutora Sónia Valente Rodrigues e coorientado pelo Professor Doutor José Domingues de Almeida
Orientadora de Estágio de Português: Dra. Dalila Maria Teixeira Guerra
Orientadora de Estágio de Francês: Dra. Ana Paula Mendes Cunha Ferreira

Membros do Júri

Classificação obtida:

Sumário

<i>Declaração de honra</i>	<i>9</i>
<i>Agradecimentos</i>	<i>10</i>
<i>Resumo</i>	<i>12</i>
<i>Résumé</i>	<i>13</i>
<i>Índice de Figuras</i>	<i>14</i>
<i>Índice de Tabelas.....</i>	<i>15</i>
<i>Índice de Gráficos.....</i>	<i>16</i>
<i>Lista de abreviaturas e siglas.....</i>	<i>18</i>
<i>Introdução</i>	<i>19</i>
<i>1. Contextualização da intervenção e justificação da ação.....</i>	<i>22</i>
<i>1.1. Apresentação do contexto da intervenção pedagógico-didática</i>	<i>22</i>
1.1.1. Escola Secundária de Penafiel	22
1.1.2. Caracterização das turmas	25
<i>1.2. Identificação do tema de investigação-ação</i>	<i>38</i>
<i>1.3. Síntese.....</i>	<i>39</i>
<i>2. Enquadramento teórico</i>	<i>40</i>
<i>2.1. Competência de escrita</i>	<i>40</i>
2.1.1. Definição de competência de escrita	40
2.1.2. Complexidade do processo de escrita.....	43
2.1.3. Modelos explicativos da produção escrita	45
2.1.3.1. Modelo linear ou unidirecional de Rohmer (1965)	45
2.1.3.2. Modelo de S. Moirand (1979)	46
2.1.3.3. Modelo de Flower e Hayes (1980).....	47
2.1.3.4. Modelo de Scardamalia e Bereiter (1987).....	51
<i>2.2. Competência metalinguística e expressão escrita</i>	<i>53</i>
2.2.1. Definição de conceitos	53
2.2.2. Metalinguística e aprendizagem de língua estrangeira.....	55

2.2.3. Competência metalinguística e ensino da escrita	56
2.3. Géneros textuais ensinados em contexto escolar	57
2.4. Estratégias pedagógico-didáticas de ensino da escrita	61
2.4.1. Enfoque centrado na gramática	61
2.4.2. Enfoque centrado nas funções	63
2.4.3. Enfoque centrado no processo	63
2.5. Atividades didáticas de desenvolvimento de estratégias de revisão textual.....	64
2.5.1. Revisão distanciada	64
2.5.2. Listas de verificação/correção	65
2.5.3. Reformulação/reescrita.....	65
2.5.4. Heterocorreção pelos pares	66
2.5.5. Reflexão sobre a escrita	67
2.5.6. Autoavaliação/apreciação pessoal do produto final	67
2.6. Síntese	67
3. Estudo empírico	69
3.1. Desenho metodológico	70
3.2. Ciclos de investigação-ação	75
3.2.1. Português (língua materna), 12.º ano	75
3.2.1.1. 1.º ciclo de I.-A. (Português)	75
3.2.1.1.1. Descrição da prática letiva	75
3.2.1.1.1.1. Primeiro momento	75
3.2.1.1.1.2. Segundo momento	79
3.2.1.1.2. Resultados obtidos.....	81
3.2.1.1.2.1. Análise documental.....	81
3.2.1.1.2.2. Inquérito por questionário	84
3.2.1.1.3. Reflexão.....	86
3.2.1.2. 2º ciclo de I.-A. (Português)	87
3.2.1.2.1. Descrição da prática letiva	88
3.2.1.2.1.1. Primeiro momento.....	88
3.2.1.2.1.2. Segundo momento	92
3.2.1.2.2. Resultados obtidos.....	93
3.2.1.2.2.1. Análise documental.....	93
3.2.1.2.2.2. Inquérito por questionário	96
3.2.1.2.3. Reflexão.....	98
3.2.2. Francês (língua estrangeira), 8.º ano.....	99

3.2.2.1. 1.º ciclo de I.-A. (Francês).....	99
3.2.2.1.1. Descrição da prática letiva	100
3.2.2.1.1.1. Primeiro momento.....	100
3.2.2.1.1.2. Segundo momento.....	103
3.2.2.1.2. Resultados obtidos.....	106
3.2.2.1.3. Reflexão.....	111
3.2.2.2. 2.º ciclo de I.-A. (Francês).....	111
3.2.2.2.1. Descrição da prática letiva	112
3.2.2.2.1.1. Primeiro momento	112
3.2.2.2.1.2. Segundo momento	114
3.2.2.2.2 Resultados obtidos	115
3.2.2.2.3. Reflexão.....	120
3.3. Reflexão final de natureza pedagógico-didática	120
Conclusão.....	122
Referências Bibliográficas	124
Anexos	134
Anexo 1 – Questionário inicial de Português	135
Anexo 2 – Questionário inicial de Francês	140
Anexo 3 – Resultados do questionário inicial de Português	146
Anexo 4 – Resultados do questionário inicial de Francês	149
Anexo 5 – Ficha de trabalho (Atividades de pré-escrita) – 1º ciclo de Português.....	152
Anexo 6 – Atividade de escrita de Português.....	165
Anexo 7 – Grelha de heterocorreção de Português.....	166
Anexo 8 – Ficha de trabalho (Atividades de pré-escrita) – 2º ciclo de Português.....	167
Anexo 9 – Atividade de escrita de Português – 2º ciclo	176
Anexo 10 – Inquérito por questionário – Primeiro ciclo de Português	177
Anexo 11 – Inquérito por questionário – Segundo ciclo de Português.....	180
Anexo 12 – Ficha de trabalho 1 (Atividades de pré-escrita) – 1º ciclo de Francês.....	183
Anexo 13 – Ficha de trabalho 2 (Atividades de pré-escrita) – 1º ciclo de Francês.....	186

Anexo 14 – Ficha de trabalho 3 (Atividades de pré-escrita) – 1º ciclo de Francês.....	190
Anexo 15 – Grelha de autocorreção de Francês	191
Anexo 16 – Ficha de trabalho 1 (Atividades de pré-escrita) – 2º ciclo de Francês.....	192
Anexo 17 – Ficha de trabalho 2 (Atividades de pré-escrita) – 2º ciclo de Francês.....	196
Anexo 18 – Atividade de escrita de Francês – 2º ciclo	199
Anexo 19 - Grelha de heterocorreção de Francês.....	201
Anexo 20 – Inquérito por questionário – Primeiro ciclo de Francês	202
Anexo 21 – Inquérito por questionário – Segundo ciclo de Francês	205
Anexo 22 – Critérios específicos de classificação do texto de apreciação crítica	208
Anexo 23 – Critérios específicos de classificação do texto de opinião.....	210
Anexo 24 – Critérios específicos de classificação da carta.....	212
Anexo 25 – Critérios específicos de classificação do texto narrativo.....	214

Declaração de honra

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

Porto, 21-08-2021

Ana Sofia Cabral Araújo

Agradecimentos

Com este relatório de estágio, encerro mais uma etapa do meu percurso académico, marcada por incertezas, inseguranças, mas, acima de tudo, por alegrias, sorrisos e realizações imensuráveis. Fecha-se um ciclo, com a certeza de que este será apenas o princípio de um longo caminho a percorrer com vista a uma permanente evolução pessoal e profissional.

A todos aqueles que me acompanharam ao longo deste percurso, a todos os que acreditaram em mim, que me apoiaram e que me ajudaram a gerir as emoções nos momentos mais difíceis, deixo o meu profundo agradecimento.

À Professora Doutora Sónia Valente Rodrigues, orientadora do projeto de investigação-ação, pela sua disponibilidade, profissionalismo, sabedoria e ajuda.

Ao Professor Doutor José Domingues de Almeida, coorientador e supervisor de estágio, pelas suas palavras sábias, amigas e comoventes, que me reconfortaram e deram ânimo para fazer sempre mais e melhor.

Às orientadoras de estágio, Professoras Ana Paula Ferreira e Dalila Guerra, pelo auxílio, pela partilha, pela amizade, pela atenção, pela dedicação e pela ternura com que me acolheram desde o primeiro minuto.

A todos os professores que me acompanharam ao longo de todos os níveis de escolaridade, mas, em particular, à Professora Dominique Faria, da Universidade dos Açores, pelos seus ensinamentos, por me ter despertado o gosto e o interesse pela língua e cultura francesas e por me ter incentivado a realizar o programa *Erasmus +* em França.

Aos meus pais, por terem tornado possível este sonho, por terem acreditado sempre em mim, por me terem incentivado e por serem o meu suporte nos momentos mais difíceis. Acima de tudo, por me terem transmitido o gosto de aprender.

Aos meus avós, que me transmitiram muitos dos valores em que me revejo, que fizeram tudo por mim e me ensinaram grande parte do que sei hoje. Só não me ensinaram a

saber viver sem eles. Contudo, apesar da sua ausência, são uma fonte de inspiração constante, a quem eu devo esta vitória.

Ao meu namorado, que caminhou comigo durante todo este percurso, pelo amor, amizade e compreensão.

Por último, aos meus amigos, colegas de casa e colegas de estágio, pela amizade, pelas conversas, pelos conselhos, pelos abraços e pela partilha.

Resumo

Este trabalho de investigação-ação, desenvolvido no âmbito do estágio pedagógico de Português e Francês, realizado no ano letivo 2020/2021, na Escola Secundária de Penafiel, tem por objetivo estudar a relação existente entre a reflexão sobre a língua e o desenvolvimento da competência de escrita dos alunos. Tendo em conta a necessidade de uma pedagogia da escrita que responda aos múltiplos desafios que se colocam aos alunos quando confrontados com situações de escrita e a complexidade que o desenvolvimento desta competência envolve, desenhou-se um plano de intervenção pedagógico-didática centrado na escrita processual com destaque para a revisão textual com base na reflexão linguística. Este plano de ação desenvolveu-se em dois ciclos investigativos, em cada uma das disciplinas em referência, seguindo os princípios da metodologia de investigação-ação. Os resultados desta investigação, obtidos através de análise documental dos textos produzidos pelos alunos, demonstram que a estratégia implementada se revelou profícua, tendo surtido efeitos positivos ao nível da competência escrita dos alunos.

Palavras-chave: pedagogia da escrita, didática da gramática, reflexão metalinguística, autonomia

Résumé

Cette étude, développée dans le cadre du stage pédagogique portugais et français, réalisé au cours de l'année scolaire 2020/2021, à l'École Secondaire de Penafiel, vise à étudier la relation entre la réflexion sur la langue et le développement de la compétence d'écriture des élèves. Tenant compte de la nécessité d'une pédagogie de l'écriture qui réponde aux multiples défis auxquels les élèves sont confrontés lors des situations d'écriture et à la complexité qu'implique le développement de cette compétence, un plan d'intervention pédagogique-didactique a été conçu axé sur l'écriture procédurale et sur la révision textuelle basée sur la réflexion linguistique. Ce plan d'action a été élaboré en deux cycles, dans chacune des disciplines concernées, suivant les principes de la méthodologie de la recherche-action. Les résultats de cette étude, obtenus surtout à partir l'analyse documentaire des textes produits par les étudiants, démontrent que la stratégie mise en œuvre s'est avérée fructueuse et a eu des effets positifs sur la compétence écrite des étudiants.

Mots-clés: pédagogie de l'écriture, didactique de la grammaire, réflexion métalinguistique, autonomie

Índice de Figuras

FIGURA 1- APONTAMENTOS DE CADERNO DIÁRIO DE UM ALUNO REFERENTES À LIÇÃO N.º 48	34
FIGURA 2- APONTAMENTOS DE CADERNO DIÁRIO DE UM ALUNO REFERENTES À LIÇÃO N.º 53	34
FIGURA 3- MODELO REPRESENTATIVO DO PROCESSO DE ESCRITA (FLOWER & HAYES, 1980, P.11)	46
FIGURA 4 – RECONFIGURAÇÃO DO MODELO DE ESCRITA (FLOWER & HAYES, 1981, P. 370)	48
FIGURA 5 – NOVO MODELO DO PROCESSO DE ESCRITA (HAYES, 1996, P. 4)	49
FIGURA 6 – ESTRUTURA DO PROCESSO DE “KNOWLEDGE TELLING PROCESS” (SARDINHA, 2005)	51
FIGURA 7 – ESTRUTURA DO PROCESSO DE “KNOWLEDGE TRANSFORMING MODEL” (SARDINHA, 2005)	52
FIGURA 8 – QUADRO-SÍNTESE COM AS CARACTERÍSTICAS DO GÉNERO RELATO DE VIAGEM (ADAPTADO, P.154)	60
FIGURA 9 – ESPIRAL DE CICLOS DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	70
FIGURA 10 – BILHETE ORIENTADOR.....	93
FIGURA 11 – ESQUEMA DE “CONCEPTUALISATION”	103
FIGURA 12 – COMENTÁRIO EFETUADO POR UM ALUNO AO TEXTO DO COLEGA.....	116

Índice de Tabelas

TABELA 1 – PLANO DE AÇÃO	74
--------------------------------	----

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 – MÉDIA DO PRIMEIRO TESTE POR COMPETÊNCIAS (DE 0 A 100%) – PORTUGUÊS	30
GRÁFICO 2 – MÉDIA DO PRIMEIRO TESTE POR COMPETÊNCIAS (DE 0 A 100%) – FRANCÊS.....	36
GRÁFICO 3 – DADOS REFERENTES À VERSÃO INICIAL DAS PRODUÇÕES ESCRITAS	82
GRÁFICO 4 – DADOS REFERENTES À VERSÃO FINAL DAS PRODUÇÕES ESCRITAS	82
GRÁFICO 5 – ERROS REFERENTES À VERSÃO INICIAL DAS PRODUÇÕES ESCRITAS, ORGANIZADOS POR TIPOLOGIA	83
GRÁFICO 6 – ERROS REFERENTES À VERSÃO FINAL DAS PRODUÇÕES ESCRITAS, ORGANIZADOS POR TIPOLOGIA	83
GRÁFICO 7 – GRAU DE SATISFAÇÃO RELATIVAMENTE ÀS ATIVIDADES DE REVISÃO SOBRE COESÃO	84
GRÁFICO 8 – GRAU DE SATISFAÇÃO RELATIVAMENTE ÀS ATIVIDADES DE PÓS-ESCRITA.....	85
GRÁFICO 9 – DADOS REFERENTES À VERSÃO INICIAL DAS PRODUÇÕES ESCRITAS	94
GRÁFICO 10 – DADOS REFERENTES À VERSÃO FINAL DAS PRODUÇÕES ESCRITAS	94
GRÁFICO 11 – ERROS REFERENTES À VERSÃO INICIAL DAS DAS PRODUÇÕES ESCRITOS, ORGANIZADOS POR TIPOLOGIA	95
GRÁFICO 12 - ERROS REFERENTES À VERSÃO FINAL DAS DAS PRODUÇÕES ESCRITOS, ORGANIZADOS POR TIPOLOGIA	95
GRÁFICO 13 – GRAU DE SATISFAÇÃO RELATIVAMENTE ÀS ATIVIDADES DE PRÉ-ESCRITA.....	96
GRÁFICO 14 – GRAU DE SATISFAÇÃO RELATIVAMENTE ÀS ATIVIDADES DE PÓS-ESCRITA.....	97
GRÁFICO 15 – DADOS REFERENTES À VERSÃO INICIAL DAS PRODUÇÕES ESCRITAS	107
GRÁFICO 16 – DADOS REFERENTES À VERSÃO FINAL DAS PRODUÇÕES ESCRITAS	107
GRÁFICO 17 – ERROS REFERENTES À VERSÃO INICIAL DAS PRODUÇÕES ESCRITAS, ORGANIZADOS POR TIPOLOGIA	108
GRÁFICO 18 – ERROS REFERENTES À VERSÃO FINAL DAS DAS PRODUÇÕES ESCRITOS, ORGANIZADOS POR TIPOLOGIA	108
GRÁFICO 19 – GRAU DE SATISFAÇÃO RELATIVAMENTE ÀS ATIVIDADES DE PRÉ-ESCRITA.....	109
GRÁFICO 20 – GRAU DE SATISFAÇÃO RELATIVAMENTE ÀS ATIVIDADES DE PÓS-ESCRITA.....	110
GRÁFICO 21 – DADOS REFERENTES À VERSÃO INICIAL DAS PRODUÇÕES ESCRITAS	116
GRÁFICO 22 – DADOS REFERENTES À VERSÃO FINAL DAS PRODUÇÕES ESCRITAS	116
GRÁFICO 23 – ERROS REFERENTES À VERSÃO INICIAL DAS PRODUÇÕES ESCRITAS, ORGANIZADOS POR TIPOLOGIA	117

GRÁFICO 24 – ERROS REFERENTES À VERSÃO FINAL DAS DAS PRODUÇÕES ESCRITOS, ORGANIZADOS POR TIPOLOGIA	117
GRÁFICO 25 – GRAU DE SATISFAÇÃO RELATIVAMENTE ÀS ATIVIDADES DE PRÉ-ESCRITA.....	118
GRÁFICO 26 – GRAU DE SATISFAÇÃO RELATIVAMENTE ÀS ATIVIDADES DE PÓS-ESCRITA.....	119

Lista de abreviaturas e siglas

ESP	ESCOLA SECUNDÁRIA DE PENAFIEL
CECR	<i>CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES</i>
E@D	ENSINO À DISTÂNCIA
FLE	<i>FRANÇAIS</i> LANGUE ÉTRANGÈRE
L2	LÍNGUA SEGUNDA

Introdução

O estudo que se segue foi elaborado no âmbito da unidade curricular intitulada Iniciação à Prática Profissional (IPP), do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de Especialização de Francês, com vista à obtenção da conclusão do ciclo de estudos. De entre as várias componentes integradas em IPP, a Prática de Ensino Supervisionada e os Seminários de Acompanhamento de Português e de Francês pressupõem a conceção, implementação, avaliação e escrita de um relatório sobre um projeto de investigação-ação centrado na prática de sala de aula, em torno de questões de Didática das Línguas, realizado durante o estágio pedagógico.

O estágio pedagógico teve lugar na Escola Secundária de Penafiel, no ano letivo de 2020/2021, sob orientação da professora Dalila Guerra (professora cooperante de Português) e da professora Ana Paula Ferreira (professora cooperante de Francês). Apesar de as atividades de estágio (por exemplo, a observação de aulas e a prática de ensino supervisionada) envolverem o conjunto das turmas destas duas professoras cooperantes (X turmas de Português e Y de Francês), o projeto de investigação-ação que agora se vai apresentar em pormenor foi realizado envolvendo duas turmas: uma do 12.º ano de Português e uma do 8.º ano de Francês.

Após um processo de diagnose assente na observação direta, na análise documental e em inquérito por questionário aos alunos envolvidos, foi possível constatar que a escrita constituía uma competência em que os alunos revelavam ainda bastantes dificuldades. Fixou-se, por isso, a competência de escrita como área prioritária de intervenção pedagógica quer em língua materna, quer em língua estrangeira. Como se verificou que os alunos ainda não tinham incorporado como estratégia inerente à expressão escrita a revisão de texto com vista à sua melhoria, considerou-se que seria relevante desenvolver a capacidade de planificar, de rever e de refazer os textos a partir da reflexão sobre a língua. A questão que guiou o projeto foi: *Será que promover a reflexão metalinguística sobre propriedades textuais, imediatamente antes de um percurso processual de escrita aumenta a proficiência dos alunos na produção de texto?*

Neste sentido, a reflexão metalinguística afigurou-se um importante meio no sentido de atingir os objetivos a que se propõe a presente investigação, daí ter-se articulado duas áreas de investigação – a didática da escrita e a didática da gramática. De facto, segundo afirma Travaglia (2007), o conhecimento gramatical torna-se impreterível na construção de textos, quer sejam orais, quer escritos, daí a necessidade de o professor articular na sua prática letiva estas duas competências.

Procurando contribuir para a reflexão sobre esta correlação, articulando didática da escrita e da gramática, realizou-se o presente projeto de investigação-ação, cuja estrutura se apresenta de seguida.

O primeiro capítulo, intitulado *Contextualização da intervenção e justificação da ação*, visa descrever a instituição escolar e as turmas nas quais se desenvolveu a investigação, de modo a tornar compreensível o conjunto de opções pedagógico-didáticas assumidas em toda a Prática de Ensino Supervisionada. O diagnóstico feito no início do ano letivo às aprendizagens dos alunos fez emergir a área de investigação-ação e a delimitação dos objetivos. O objetivo central do projeto consistia em desenvolver nos alunos a utilização de estratégias que permitam melhorar a qualidade dos textos produzidos durante a sua produção. A partir deste, foram identificados os seguintes objetivos específicos:

1. gerar reflexão metalinguística sobre propriedades textuais como atividade preparatória da produção de texto;
2. promover a planificação dos textos como ponto de partida da produção;
3. explorar a releitura e a reescrita através de uma perspetiva crítica;
4. verificar a potencialidade das atividades de pré e pós-escrita desenvolvidas;
5. avaliar o impacto das atividades didáticas de sala de aula nas produções escritas dos alunos.

O segundo capítulo, por sua vez, corresponde ao *Enquadramento teórico* do projeto de investigação-ação. Centra-se, sobretudo, na competência de escrita (na sua complexidade, nos modelos explicativos do processamento da escrita com impacto conhecido na didática das línguas), nas estratégias pedagógicas e nas mais relevantes

atividades didáticas escolares de ensino da escrita e nos gêneros textuais ensinados em contexto escolar.

O último capítulo destina-se à apresentação do estudo empírico, correspondendo, por isso, à parte prática do projeto realizado. Num primeiro momento, é explicitada a metodologia científica utilizada, as ferramentas selecionadas para a recolha de dados e, num segundo momento, são descritos os ciclos de investigação-ação. Em cada ciclo, são relatados a prática letiva e os resultados obtidos, seguindo-se uma reflexão própria com incidência nas aprendizagens dos alunos, nas aulas realizadas e no desenvolvimento profissional da autora do projeto e professora em estágio, seguindo a metodologia de investigação-ação. No final do capítulo, é elaborada uma reflexão final global de natureza pedagógico-didática, na qual são mencionados os pontos positivos, aqueles que carecem de melhoria, assim como as limitações do estudo.

Finalmente, é apresentada a conclusão do projeto de investigação-ação, que serve como uma sugestão pedagógico-didática para estudos posteriores.

1. Contextualização da intervenção e justificação da ação

O presente subcapítulo visa descrever o processo subjacente à identificação do problema e, portanto, do tema de investigação-ação.

Em primeiro lugar, importa esclarecer o que se entende por Investigação-Ação, uma “expressão ambígua” (Coutinho et al. 2009, p. 359) que se emprega a contextos de investigação diversos. Conforme define Elliot (1991), a Investigação-Ação constitui o estudo de uma situação social com o propósito de melhorar a ação no interior da mesma. Lomax (1990), à semelhança de Elliot, define-a como uma intervenção no sentido de ocasionar uma melhoria. Trata-se, pois, de uma pesquisa em ação que tem como objetivo uma intervenção e análise dos seus efeitos (Cohen & Manion, 1994).

No sentido de desenvolver uma investigação segundo esta metodologia, recorreu-se a diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados, nomeadamente a técnicas baseadas na observação, na análise documental e na aplicação de um inquérito por questionário.

Conforme sublinham Cohen e Manion (1994), “os métodos múltiplos são adequados quando é preciso avaliar de forma mais completa um aspecto controverso da educação” (p. 240).

1.1. Apresentação do contexto da intervenção pedagógico-didática

1.1.1. Escola Secundária de Penafiel

No âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Francês, desenvolveu o presente projeto de investigação-ação, que decorreu na Escola Secundária de Penafiel (ESP), situada na freguesia de Milhundos (Penafiel).

Esta escola, inaugurada a 1 de outubro de 1978, resultante da fusão de dois contextos educativos, uma escola comercial e uma escola industrial, assume como missão, na atualidade, facultar aos residentes da região “uma sólida e eficaz formação de excelência, nos domínios do conhecimento, dos valores humanos e sociais, que vá ao

encontro das suas aspirações e necessidades” (Escola Secundária de Penafiel, 2018, p. 15). Ou seja, a escola procura ser reconhecida, a nível nacional, pelos resultados académicos, pela qualidade e empenho do corpo docente e não docente no processo de ensino e aprendizagem e pelos valores – valorização do indivíduo, valorização da instituição, equidade educativa, responsabilidade e democraticidade (Escola Secundária de Penafiel, 2018, p. 19).

Aposta-se, pois, em três grandes linhas de orientação: resultados, serviço educativo, liderança e gestão (dos recursos humanos e materiais). Estes pilares surgem articulados no *Projeto Educativo 2018/2019* (2018) e no *Plano Anual de Atividades* (2018), documentos orientadores da ação educativa nos quais se expressam as diversas iniciativas.

Ao longo do ano letivo, a escola procura envolver os alunos em diversas atividades, embora, devido ao atual contexto pandémico, algumas não tenham sido implementadas, como é o caso da viagem dos alunos do 12º ano a Mafra. Optou-se, deste modo, por cancelar ou readaptar algumas atividades de forma a minimizar o risco de transmissibilidade do novo coronavírus SARS-CoV-2. Este foi o caso dos projetos *eTwinning* e *Erasmus +*, que tiveram lugar exclusivamente à distância. No entanto, foi possível organizar diversas atividades como o Torneio de Retórica e Argumentação, o Dia das Línguas, *Le jour de la Saint Valentin*, entre outras. Todos estes projetos visaram a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento de valores essenciais como o espírito crítico e criativo, a autonomia ou o sentido de responsabilidade preconizados pelo *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017).

No âmbito do *Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário*, em 2007 e 2008, a instituição sofreu algumas remodelações. Atualmente, dispõe de salas equipadas com computadores, projetores, quadros interativos, ar condicionado e aquecimento. Para além disso, possui vários laboratórios, salas de trabalho, serviços de psicologia e orientação educativa, gabinetes de atendimento ao aluno e aos encarregados de educação, uma papelaria/reprografia e algumas zonas de restauração.

A este edifício principal, onde decorrem as atividades letivas dos cursos científico-humanísticos, surgem anexadas áreas de componente técnica, destinadas aos cursos profissionais, e de componente desportiva. Estas áreas surgem rodeadas por espaços verdes que conferem um ambiente aprazível.

Deste modo, as condições materiais providenciadas pela escola contribuem para o desenvolvimento de uma atmosfera de trabalho positiva para todos os agentes da ação educativa e, em particular, para os discentes. Embora não corresponda ao principal vetor que conduz ao sucesso, a qualidade das instalações e a potencialidade dos recursos coadjuvam o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Brunet (1992), existem três variáveis que contribuem para o clima de aprendizagem e que estão relacionadas com os comportamentos individuais ou de grupo (atitudes, personalidade, regras, papéis, entre outros), com a estrutura escolar e com o processo (a direção da escola, a coordenação, o processo de resolução de problemas, etc.).

De facto, a estrutura e os recursos tecnológicos anteriormente referidos permitiram pôr em prática diversas estratégias pedagógicas ou metodologias mais ativas que puderam responder a uma diversidade maior de alunos, tendo em conta as suas necessidades e interesses.

No que diz respeito à componente humana, o serviço docente é assegurado por 169 professores (115 do quadro de nomeação definitiva, 16 do quadro de zona pedagógica e 38 contratados), maioritariamente do sexo feminino e com uma longa experiência profissional (71 dos quais com mais de 30 anos de serviço). A instituição dispõe, além disso, de 30 assistentes operacionais, 13 assistentes técnicos e 1 técnico superior. A grande estabilidade do pessoal docente e não docente, há vários anos na mesma escola, permite o conhecimento da realidade familiar e social dos alunos, assim como uma continuidade pedagógica e estabilidade que confere aos alunos confiança. Toda a comunidade educativa contribui para o bom funcionamento da escola, criando-se um clima de entajuda e partilha.

O clima humano criado pelo conjunto dos profissionais que trabalham na ESP foi especialmente importante no ano letivo em que decorreu o estágio pedagógico

(2020/2021), marcado pela pandemia do novo coronavírus Sars-Cov-2, que exigiu uma adaptação e aprendizagem constantes. Neste contexto, os recursos humanos, materiais e tecnológicos viabilizaram o acompanhamento dos alunos durante a pandemia, quer presencialmente (com todas as regras de segurança sanitária impostas), quer à distância (durante o confinamento e durante o isolamento profilático que ia atingindo alunos e professores).

1.1.2. Caracterização das turmas

A Prática de Ensino Supervisionada foi realizada, durante o ano letivo 2020/2021, em quatro turmas: duas, na disciplina de Português e duas, na de Francês. Como as turmas pertenciam a níveis diferentes de ensino (10º e 12º anos, em Português, e 8º e 9º anos, em Francês), foi possível experienciar abordagens pedagógicas do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário.

Logo no início do ano letivo, em reunião com as orientadoras cooperantes, estabeleceram-se as turmas que cada estudante em estágio pedagógico poderia acompanhar durante o ano, tendo em conta a compatibilidade entre o horário das turmas e das unidades curriculares a realizar na Faculdade. A escolha dizia respeito apenas às turmas de que cada professora cooperante era titular. Assim sendo as aulas de Português seriam sempre no ensino secundário e as de Francês no 3º ciclo do ensino básico. A solução que se afigurou melhor, permitindo que conseguíssemos acompanhar as aulas lecionadas por todos os elementos do núcleo de estágio, recaiu sobre as turmas do 10.ºJ e do 12.ºD (de Português) e do 8.º E e do 9.º D (de Francês).

Destas, optou-se por seleccionar apenas uma turma de Português (12º D) e uma de Francês (8º E) para realizar o estudo de investigação-ação que vai ser objeto de apresentação neste relatório, por razões distintas. Decidi aplicar o presente projeto de investigação-ação ao 12º ano, visto terem-se detetado maiores fragilidades ao nível da escrita durante o período de diagnose, tendo em conta o nível de ensino. Em Francês, a decisão de trabalhar com a turma do 8º ano deve-se, em primeiro lugar, ao facto de a turma do 9º ano apenas ter um bloco de 90 minutos por semana, o que implicaria uma gestão logística ainda maior, visto que teria de dividir as aulas com as minhas colegas e

com a orientadora cooperante; em segundo lugar, ao facto de apenas ter tido a possibilidade de lecionar a esta turma do 9º ano via Zoom, não tendo conseguido aplicar as atividades inicialmente previstas que visavam colmatar as falhas detetadas e aplicar o tema do relatório.

A 14 de setembro, assim que o ano letivo arrancou, iniciou-se a observação simples e espontânea das aulas das turmas do 8º, 9º, 10º e 12º anos, embora, nesta fase, ainda não se tivesse estabelecido as turmas com as quais se iria desenvolver o projeto de investigação-ação. Esta constituiu uma técnica preponderante na captura de realidades e dados dificilmente registados por outras técnicas, “um meio indispensável para entender e interpretar a realidade social. Por maioria de razão se compreende que sem uma observação cuidada, feita de modo sistemático, não é possível uma intervenção social eficaz” (Carmo e Ferreira, 2008, p. 110).

Durante esta etapa, foi possível selecionar informação pertinente “através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (Carmo e Ferreira, 2008, p. 111). Assim, registou-se cronologicamente, num diário de bordo, alguns dados que permitiram efetuar uma diagnose das áreas que geravam maior dificuldade e nas quais era necessário intervir, adequando as estratégias pedagógico-didáticas às turmas em questão. Segundo Máximo-Esteves (2008), “sendo registos pessoais e personalizados sobre a prática, é a partir deles que os professores analisam, avaliam, constroem e reconstróem as suas perspetivas de melhoria da aula e de desenvolvimento pessoal” (p. 89).

Nas aulas de Português e Francês, o facto de ter lecionado algumas aulas em regime de coadjuvação com as orientadoras e as minhas colegas de estágio possibilitou uma observação mais profícua no sentido de detetar, de forma célere, as maiores dificuldades sentidas pelos discentes e de delimitar o problema identificado.

Além da observação de aulas, foi utilizada uma outra técnica para conhecer melhor os alunos e as suas perceções. Foi elaborado e aplicado um questionário inicial às turmas de Português e de Francês com vista à recolha de dados que sustentassem a diagnose

do problema já identificado e fossem suficientes para orientar o primeiro ciclo de intervenção.

Segundo Almeida e Pinto (1995), a utilização deste tipo de técnica de recolha de dados comporta inúmeras vantagens, entre as quais a garantia de anonimato e a não exposição dos questionados sob influência do investigador.

Na elaboração dos mesmos, foram considerados alguns princípios básicos: o princípio da clareza (as questões devem ser claras, unívocas e precisas), o princípio da coerência (devem ser adequadas à pesquisa em questão) e o princípio da neutralidade (não devem orientar/ induzir a uma determinada resposta). Nestes questionários, optou-se ainda por combinar dois tipos de questões, nomeadamente questões de resposta aberta e de resposta fechada.

Moreira (2004) aponta algumas vantagens frequentemente atribuídas às questões abertas: “permitem às pessoas inquiridas exprimir-se nas suas próprias palavras” e evitam “influenciar o inquirido” (pp. 124-125). Pelo contrário, nas perguntas fechadas, o inquirido seleciona uma ou mais opções de entre as apresentadas.

Se, por um lado, as questões de resposta fechada são limitadoras – por não admitirem a liberdade de expressão do questionado – por outro, as de resposta aberta comportam uma maior dificuldade na análise e interpretação, visto permitirem uma maior flexibilidade. Importa salientar que foram selecionadas, entre as diversas formas de questionar, as tipologias de questões que melhor se adequavam ao propósito do questionário, resultando numa estrutura heterogénea.

No que concerne às perguntas de estrutura mais complexa, combinou-se algumas tipologias de resposta, conforme sugere Bell (2004), a saber: “escala”, onde existem “vários níveis de escalonamento de informação”, e “lista”, onde é “apresentada uma lista de alíneas, podendo qualquer delas ser selecionada” (pp. 119-120). A par destas, articulou-se algumas perguntas de resposta binária ou dicotómica.

Assim, foi aplicado um questionário idêntico a ambas as turmas de Francês e de Português, nos dias 7 e 22 de outubro respetivamente (cf. Anexo 1 e 2). Este instrumento de recolha de dados visava obter informações acerca: i) da visão dos alunos acerca da

importância dos diferentes domínios; ii) da sua perceção acerca do seu desempenho nos vários domínios; iii) das maiores dificuldades que sentem ao escrever; iv) do modo como percecionam a escrita; iv) das estratégias a que recorrem; v) dos hábitos de planificação e revisão e da importância destes processos de escrita. Em suma, pretendeu-se compreender a importância conferida à escrita.

No início do questionário, foi evidenciado o propósito da aplicação do questionário, assim como o carácter confidencial na forma de tratamento dos dados recolhidos. Além disso, foi solicitado a máxima seriedade, atenção e cuidado no preenchimento do questionário.

As instruções de preenchimento do questionário que estabelecem os procedimentos a ter em conta para responder às questões são igualmente indicados na introdução, de modo a que os discentes fiquem elucidados sobre a forma como devem fazê-lo.

1.1.2.1. Turma de Português – 12.º D

A turma D do 12.ºD ano, pertencente ao curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias, era constituída por 30 alunos, dos quais 13 eram rapazes e 15 raparigas, com idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos.

No que respeita ao aproveitamento da turma no primeiro período, este foi considerado muito bom pelo conselho de turma, sendo que dez alunos se encontravam com uma média igual ou superior a dezasseis valores e meio.

Ainda nas reuniões intercalares e de avaliação, foram recolhidas algumas informações relativas ao comportamento da turma. A este respeito, mencionou-se que esta turma é, em geral, cumpridora das regras de bom funcionamento da aula, embora tenham sido referenciados alguns alunos mais conversadores e que revelavam alguma dificuldade de concentração. Além disso, salientou-se o sentimento de entreajuda e de empatia entre os elementos da turma.

Na observação das aulas de Português, verificou-se que se tratava de um grupo de alunos empenhados e motivados, com o objetivo de ingressar, na sua maioria, no ensino superior. No entanto, importa referir que, durante o ensino remoto, a dificuldade de

concentração evidenciada pelo conselho de turma acentuou-se, verificando-se uma crescente apatia e desmotivação. Salienta-se, no entanto, um pequeno grupo que intervinha de forma oportuna e ordenada, por iniciativa própria. Em conselho de turma, ficou registado que todos os alunos cumpriram as regras no que respeita à câmara ligada e à postura durante as aulas.

Assim, durante o período de observação das aulas de Português, depreendeu-se que, de entre as competências preconizadas pelos documentos de referência, a produção escrita constituía a menos trabalhada em contexto de sala de aula. Contudo, esta detém um peso significativo na avaliação, com uma ponderação de vinte pontos numa escala de 0 a 200. Deste modo, é possível corroborar a afirmação de Amor (1994) de que “na escola actual – e mesmo na aula de Português – o aluno escreve, quase exclusivamente, para ser avaliado e é-o, apenas, em relação ao produto final da escrita” (p. 114).

Os alunos apenas procediam à redação de respostas de atividades de educação literária. Importa salientar que, durante o ensino remoto, se verificou um maior incremento destas atividades de forma a assegurar a compreensão dos conteúdos literários abordados.

Contudo, constatou-se uma dependência dos alunos em relação à correção ditada pela professora. Ainda que o conteúdo da resposta estivesse correto, os discentes solicitavam uma proposta de correção, o que evidencia a insegurança sentida aquando da redação de respostas a questionários de interpretação.

Devido à escassez dos momentos de escrita em Português que permitissem analisar os textos produzidos, optou-se por observar as respostas dadas em questionários de interpretação propostos pela orientadora cooperante, que eram lidos oralmente por alguns alunos por solicitação da professora.

Através destas intervenções, foi possível verificar uma heterogeneidade no que concerne à produção de respostas coesas, coerentes e corretas do ponto de vista linguístico. Se, por um lado, alguns eram capazes de produzir frases coesas, outros excecionalmente conseguiam construir frases bem articuladas. Além disso, as respostas eram, na sua maioria, redundantes, apresentando algumas incorreções linguísticas, a

saber: i) repetição de determinados vocábulos que poderiam ser evitados com aplicação de mecanismos anafóricos de coesão textual; ii) falta de concordância verbal em frases longas; iii) incorreta colocação de pronomes na presença de atratores de próclise.

De forma a sustentar os dados recolhidos durante o processo de observação, procedeu-se à análise dos primeiros testes de avaliação sumativa de Português realizados no primeiro período. Atendendo ao facto de que os momentos de produção escrita em Português eram diminutos, esta técnica revelou-se crucial no sentido de complementar e corroborar os dados anteriormente obtidos.

Após a análise das grelhas de avaliação disponibilizadas pelas orientadoras, procedeu-se ao desenvolvimento dos gráficos que se seguem, que reagrupam a média dos resultados obtidos por cada competência aferida.

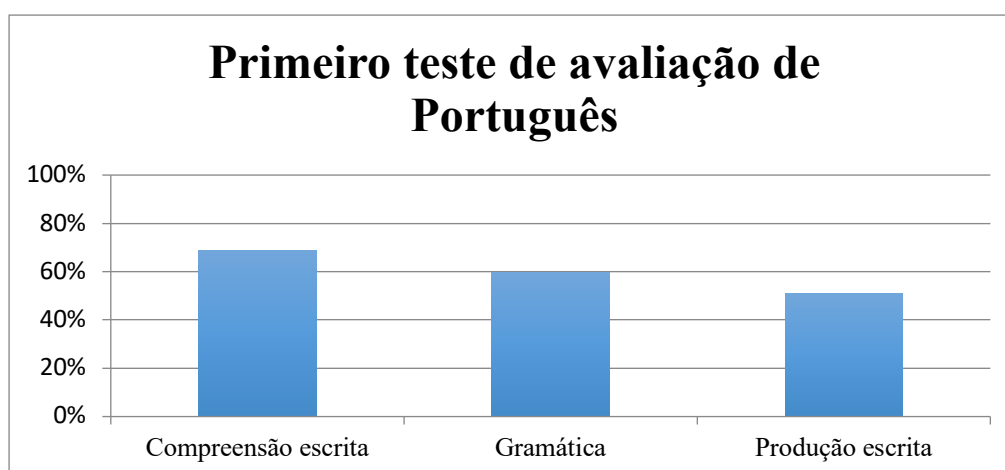


Gráfico 1 – Média do primeiro teste por competências (de 0 a 100%) – Português

No caso de Português, é notória uma discrepância de valores nas três competências em análise: a compreensão escrita (69%), a gramática (60%) e a produção escrita (51%). O Gráfico I reflete, deste modo, a área que gera um maior problema junto dos alunos: a produção escrita, seguindo-se a gramática e a compreensão escrita. Importa salientar que este foi o primeiro teste depois do confinamento do ano letivo anterior (2018/2019) e, segundo as *Orientações para a Recuperação e Consolidação das Aprendizagens ao Longo do Ano Letivo de 2020/2021* (Ministério da Educação, 2020), “houve aprendizagens que não se desenvolveram e alunos que tiveram menos capacidade de acompanhar os seus colegas” (p. 3).

De facto, os resultados do estudo *Diagnóstico das Aprendizagens – Apresentação de Resultados* (2021), divulgados pelo Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), revelam fragilidades nos níveis de ensino aferidos (3º, 6º e 9º anos) em diversas “competências e literacias científica, da leitura e informação, e da matemática”. Embora constituam dados relativos aos três ciclos do Ensino Básico, reconhece-se atualmente o impacto da pandemia nas aprendizagens em todos os níveis de ensino. No 12º ano, a partir da análise do Gráfico I, é possível inferir que a competência mais afetada corresponde à produção escrita.

A partir da análise das produções escritas elaboradas, foi possível constatar igualmente que a explicitação de um ponto de vista de forma clara e pertinente, com recurso a argumentos e aos respetivos exemplos, constituía uma dificuldade generalizada.

Relativamente aos dados obtidos através de inquérito por questionário da turma de Português (cf. Anexo 3), estes mostraram que a expressão oral constitui a competência que os discentes consideram mais importante, encontrando-se a escrita em quarto lugar. Quanto ao seu desempenho nos diferentes domínios, apenas sete pessoas se situam em “muito bom” e “excelente” na escrita, sendo a expressão oral o domínio em que os alunos consideram ter um melhor desempenho.

No que concerne aos procedimentos em que os alunos pensam ter mais facilidade, destaca-se a compreensão da tarefa. Pelo contrário, o estabelecimento de ligações entre as várias ideias representa o procedimento que gera maior dificuldade, seguindo-se a organização de ideias antes da textualização e o cumprimento das regras gramaticais.

À questão relativa à perceção dos alunos face à escrita, dezasseis responderam perspetivá-la como uma forma de expressão, treze como uma forma de aprender e dez como uma obrigação. Além disso, dezasseis afirmam não gostarem de escrever, sendo que apenas oito escrevem fora do contexto escolar (quatro em casa e um no Instituto de Inglês). De entre os inquiridos, sete (a maioria) dedicam, em média, menos de uma hora por dia a esta atividade.

Quanto às questões relativas à planificação, dez dos discentes afirmam nunca planificarem os textos e dez afirmam fazê-lo raramente. De facto, de acordo com as respostas obtidas, a maioria não atribui grande importância a esta etapa, afirmando: “Muitas vezes, quando escrevo, nunca tenho tempo para o fazer, por isso a planificação considero que seja uma perda de tempo. Normalmente, estruturo o texto à medida que o faço” (PT_Q1_22); “Na minha opinião, a planificação não é importante. Quase nunca a realizo pois perde-se muito tempo. É mais importante rever do que planificar.” (PT_Q1_13). “Enquanto escrevo, surge-me sempre novas ideias, as quais por vezes não planifico” (PT_Q1_6). Outros, embora reconheçam a importância desta etapa, afirmam não a considerar aquando do processo de escrita de um texto: “Eu penso que, apesar de não planificar os textos, é uma etapa importante pois permite organizar as ideias de uma melhor forma” (PT_Q1_7).

Quando questionados sobre as estratégias a que recorrem antes de escrever um texto, dez alunos revelaram anotar as ideias que vão surgindo, nove admitem proceder directamente à textualização e oito procuram informar-se sobre o tema.

Além disso, nesta turma, as respostas permitiram depreender que os discentes conferem uma maior importância ao conteúdo, seguindo-se a coesão/organização textual, a correção ortográfica, a coerência textual e, por último, a correção gramatical.

Através das últimas questões foi possível inferir que apenas dois alunos procedem sempre à revisão do texto, embora a grande maioria (vinte e seis alunos) considere uma etapa essencial no processo de escrita, conforme se pode verificar em algumas justificações: “Rever um texto após a sua escrita é bastante importante pois, no ato de escrever, podem ter ocorrido erros e, assim, podemos corrigi-los.” (PT_Q1_9); “Sim, permite encontrar possíveis erros que cometi durante a realização do texto.” (PT_Q1_17).

1.1.2.2. Turma de Francês – 8.º E

A turma E do oitavo ano é composta por 28 alunos – 13 do sexo masculino e 15 do sexo feminino – com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos, sendo a média de

idades de 12,7. Nesta turma, existe um caso de retenção escolar e cinco alunos que beneficiam de medidas universais.

A partir do *Plano de Turma 8ºE*, foi possível extrair alguns dados relativos à condição socioeconómica dos alunos: dez alunos beneficiam de ação social escolar, sendo que a um foi atribuído o escalão A e aos restantes o escalão B. Além disso, a maioria dos pais exerce uma profissão “na situação de emprego efetivo”. De um modo geral, a turma tem uma “situação económica média”, embora existam alguns alunos que revelam algumas carências.

No que respeita ao aproveitamento da turma, esta constitui uma turma empenhada, que demonstra interesse pela aprendizagem de línguas estrangeiras, mas que apresenta algumas dificuldades. Relativamente aos resultados da disciplina de Francês, no primeiro período registaram-se 25 positivas e 2 negativas, à semelhança do segundo período, sendo a média do primeiro e segundo períodos de 3,78. No final do ano, a turma obteve uma média de 4,10.

De acordo com os dados extraídos nas reuniões intercalares e de avaliação, os discentes revelam uma maturidade apropriada à idade, respeitam as regras de comportamento em sala de aula e existe um sentimento de entreajuda e empatia entre os mesmos.

Aquando da observação das aulas, verificou-se que alguns alunos revelavam timidez e insegurança, o que os inibia de participarem de forma espontânea, sem que fosse solicitado pela professora. Além disso, os alunos não revelavam problemas significativos de comportamento, embora tenha ocorrido uma situação de comportamento inapropriado que conduziu a uma participação disciplinar. Com exceção deste episódio, as aulas decorriam de forma tranquila, o que facilitava o processo de ensino-aprendizagem.

Quanto ao nível de aprendizagem da língua francesa, na sua maioria, este grupo insere-se no nível A2 do *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (2001), constituindo utilizadores básicos do idioma, isto é, são capazes de comunicar e de se expressar em situações do quotidiano, recorrendo a expressões correntemente utilizadas e a um léxico elementar. Grande parte destes alunos iniciou a aprendizagem

do Francês no 7º ano, à exceção de um aluno que realizou a disciplina Espanhol no ano anterior e se inscreveu, no corrente ano letivo, em Francês. Apesar de este aluno nunca ter tido Francês, conseguiu acompanhar os conteúdos lecionados e realizar com sucesso as atividades propostas, tendo obtido uma classificação de 3/5 nos três períodos.

Em Francês, contrariamente a Português, desenvolveram-se mais atividades de produção escrita. Não obstante, o foco das aulas continuava a incidir sobre outras competências, nomeadamente a gramática e a oralidade. Os momentos de produção escrita ocorriam maioritariamente no final de cada unidade didática e constituíam momentos nos quais os alunos deveriam aplicar os conteúdos gramaticais e lexicais lecionados.

Durante estes momentos dedicados à produção escrita, observou-se que grande parte dos alunos não tem por hábito planificar o texto antes de proceder à redação. Além disso, verificou-se uma grande dificuldade na geração de ideias expressa pelos discentes, que trocavam ideias entre si, assim como o bloqueio que se gerava sempre que não conseguiam utilizar uma determinada estrutura sintática ou tempo verbal ou não conseguiam lembrar-se de uma palavra, não tendo a capacidade de recorrer a sinónimos ou de reformular a frase. Por esta razão, solicitavam a ajuda da professora no sentido de traduzir palavras de forma descontextualizada.

Os resultados apresentados nas produções escritas revelavam dificuldade em estabelecer um acordo verbal em frases em que o sujeito se encontra afastado do predicado, em utilizar mecanismos referenciais para evitar a repetição e em estruturar sintaticamente os constituintes frásicos respeitando a ordem das palavras em Francês, que difere da Língua Materna (Português). Ainda no que respeita à coesão, foi possível depreender a dificuldade generalizada em articular as diferentes partes do texto recorrendo a conetores lógicos, assim como algumas falhas ao nível da ortografia, principalmente nos casos em que a consoante duplica.

No segundo período, o atual contexto pandémico obrigou ao encerramento das escolas e ao regresso, à semelhança do que havia sucedido no ano letivo anterior, ao ensino remoto, entre os dias 8 de fevereiro e 5 de abril (para o 3º ciclo do Ensino Básico) e 8 de fevereiro e 19 de abril (para o Ensino Secundário). Assim sendo, de modo a controlar o trabalho realizado pelos alunos nas aulas síncronas e assíncronas, no final de cada aula e de forma aleatória, era solicitado aos discentes que submetessem na plataforma GoogleClassroom uma fotografia do caderno diário. Este processo permitiu uma análise dos mesmos, a partir da qual foi possível corroborar a ideia de que os alunos tinham dificuldade na formulação de frases completas e corretas do ponto de vista gramatical. Ademais, verificou-se uma influência da Língua Materna (“serve à éviter les répétitions” em vez de “sert à éviter les répétitions”) e o recurso à tradução, normalmente a lápis.

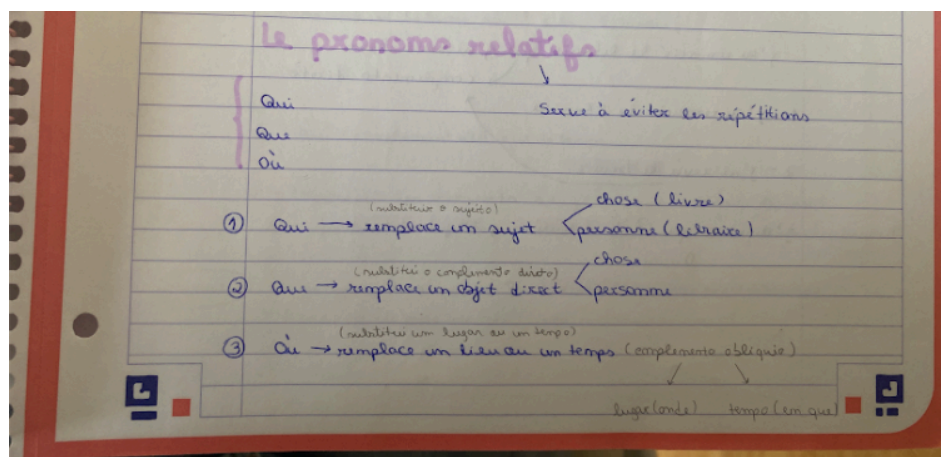


Figura 1 – Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes à lição nº 48

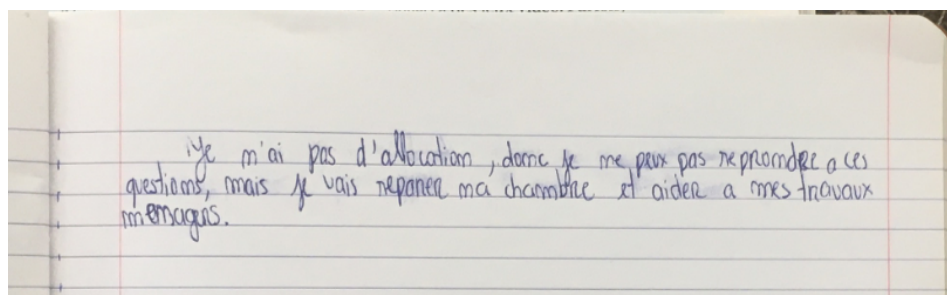


Figura 2 – Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes à lição nº 53

A análise dos resultados do primeiro teste de Francês, realizado no 1.º período letivo, foi também importante para a identificação de áreas de intervenção pedagógico-didática prioritárias. Os resultados globais obtidos foram os seguintes.

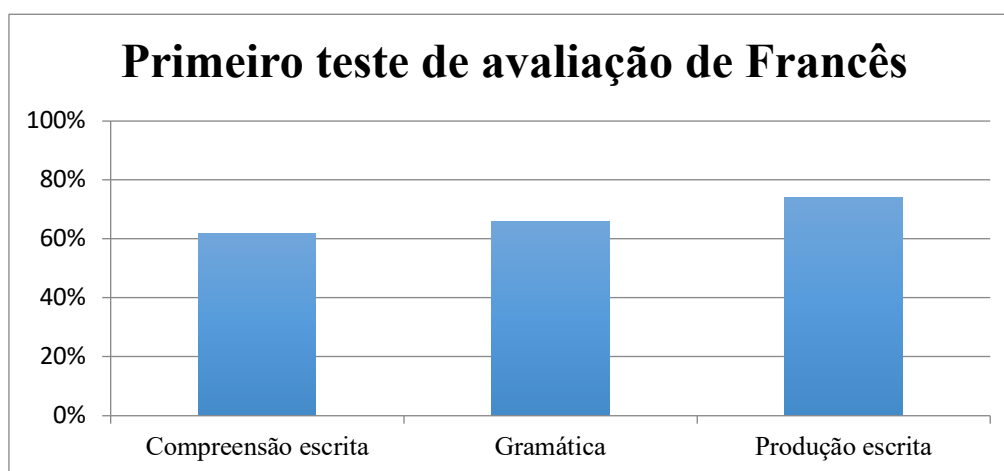


Gráfico 2 – Média do primeiro teste por competências (de 0 a 100%) – Francês

Em Francês, parece haver uma homogeneidade, não se verificando uma oscilação significativa dos resultados nas várias competências. Contudo, uma análise mais atenta permite observar que, à semelhança do que se verificou em Português, a produção escrita constitui a competência em que os alunos obtiveram resultados mais baixos (62%), seguindo-se a compreensão escrita (66%) e a gramática (74%).

Para além da análise documental das produções escritas realizadas em contexto de avaliação, também o ciclo zero, que teve lugar nos dias 7 de outubro (em Francês) e 22 de outubro (em Português), se revelou fundamental, pois permitiu corroborar as maiores dificuldades sentidas pelos alunos: i) ausência de mecanismos anafóricos de coesão textual; ii) falta de concordância verbal em frases longas; iii) incorreta colocação de pronomes na presença de atratores de próclise; iv) dificuldade em dividir texto em partes lógicas; v) incapacidade em articular as ideias, recorrendo a conetores; vi) ocorrência de erros de natureza sintática, morfológica, ortográfica, de pontuação.

Por último, verificou-se que havia uma ausência de investimento na etapa de revisão dos textos, isto é, os discentes tinham acesso às correções efetuadas pelas professoras, mas não procediam à sua melhoria. Esta seria uma forma de levar os alunos a verificar

os aspetos a melhorar e a proceder à reescrita do texto, ainda que não tivesse implicações na nota final.

Tendo em conta os dados recolhidos através de inquérito por questionário (cf. Anexo 4), a turma de Francês, contrariamente à turma de Português, atribui uma maior importância ao oral (compreensão, expressão e interação), seguindo-se a compreensão escrita, a produção escrita, a gramática e a interação escrita. Quanto à perceção do seu desempenho nos diferentes domínios, encontramos a compreensão oral em primeiro lugar, seguindo-se a compreensão escrita, a produção escrita, a produção oral, a gramática, a interação escrita e, por último, a interação oral.

Relativamente aos procedimentos em que os alunos revelam uma maior facilidade, destaca-se, à semelhança das respostas obtida na turma de Português, a compreensão da tarefa. Pelo contrário, a utilização de vocabulário diversificado e o respeito pelas regras gramaticais representam os procedimentos que geram maior dificuldade. Importa salientar que um aluno referiu apresentar maior dificuldade em “traduzir certas palavras de português para francês” (FR_Q1_14), o que comprova aquilo que já se havia constatado através da observação direta.

Quando questionados acerca da sua perceção relativamente à escrita, as respostas foram idênticas às de Português: catorze perspetivam-na como uma forma de expressão, catorze como uma forma de aprender e oito como uma obrigação. Contudo, cinco encaram-na como um passatempo e uma pessoa como uma atividade prazerosa, o que não se verificou em Português. Além disso, dezasseis afirmam gostarem de escrever, sendo que dezassete escrevem fora do contexto escolar (oito em casa e dois mencionam o diário). De entre os inquiridos, oito dedicam, em média, menos de uma hora por dia a esta atividade e sete afirmam nunca escreverem.

Às questões relativas à planificação, doze responderam planificarem os textos às vezes e cinco afirmam fazê-lo raramente (“... apenas aprecio escrever sem seguir regras ou planos, dando a minha opinião livremente. Por vezes, o improviso e a sinceridade pura também têm os seus benefícios” FR_Q1_23).

Não obstante, na sua maioria, os discentes consideram esta uma etapa importante no processo de escrita, como é possível depreender através de algumas respostas: “Permite-nos organizar as ideias, o que evita fazer correções no texto depois:” (FR_Q1_19); “Eu acho importante porque nos dá as bases para fazer um texto” (FR_Q1_7).

No que concerne às estratégias a que recorrem antes de escrever um texto, dezassete alunos revelaram elaborar um rascunho, catorze procuram informar-se sobre e treze anotam as ideias que vão surgindo.

Além disso, nesta turma, as respostas permitiram depreender que os discentes conferem uma maior importância à correção ortográfica, seguindo-se a correção gramatical, o conteúdo, a coerência textual e, por último, a coesão/organização textual.

De acordo com as respostas obtidas nas últimas questões, foi possível inferir que apenas três alunos procedem sempre à revisão do texto, embora a grande maioria (vinte e dois alunos) considere uma etapa essencial no processo de escrita, conforme se pode verificar em algumas justificações: “Sim, pois conseguimos verificar se o texto tem coerência e se tem erros gramaticais” (FR_Q1_8); “É importante, porque permite-nos verificar erros que não tenham sido reparados anteriormente” (FR_Q1_25).

1.2. Identificação do tema de investigação-ação

Tendo em conta os dados obtidos através das técnicas de recolha de dados descritas, é possível identificar a escrita como competência foco a desenvolver de modo mais intensivo em ambas as línguas, pelo que se considerou fundamental situar o estudo de investigação-ação na área da didática da escrita.

Sendo as dificuldades em língua materna e língua estrangeira diferentes, optou-se por uma abordagem da escrita que fosse ao encontro das distintas necessidades dos alunos. Contrariamente à língua estrangeira, em que os alunos estão em fase de aquisição de um novo sistema linguístico que tem subjacente um sistema de representação mental

específico, em língua materna os alunos já possuem algum conhecimento acerca da sua própria língua e revelam uma certa intuição linguística.

Assim, em ambas as línguas, adotaram-se diversas atividades no sentido de propiciar uma reflexão metalinguística, ainda que assuma especificidades diferentes em língua materna e estrangeira, que serão descritas no capítulo III, e, por conseguinte, de melhorar os textos produzidos pelos alunos.

Face ao exposto, a didática da escrita surge, no presente projeto de investigação-ação, em articulação com a didática da gramática. De facto, segundo constata Cassany (1990), para um domínio eficaz da escrita torna-se imperativo o domínio da gramática, entendida como o conjunto de conhecimentos sobre a língua que um usuário internaliza no sentido de os aplicar em contextos concretos, de acordo com a sua intenção.

1.3. Síntese

A realidade prática da escola e dos alunos contribuiu para a delimitação de uma estratégia de ensino específica, assim como para a escolha dos métodos a utilizar. Contudo, não constitui o único fator que orientou a estratégia a implementar.

Em articulação com o contexto da intervenção pedagógico-didática encontra-se, de facto, a revisão da literatura, um procedimento vital no processo de investigação. Segundo sublinham Cardoso, Alarcão e Celorico (2010), “cada investigador analisa minuciosamente os trabalhos dos investigadores que o precederam e, só então, compreendido o testemunho que lhe foi confiado, parte equipado para a sua própria aventura” (p. 7). Neste sentido, apresenta-se, em seguida, o *Enquadramento teórico*, que envolveu um processo de análise, síntese e interpretação da investigação previamente realizada, relacionada com a área de estudo da didática da escrita e da gramática.

2. Enquadramento teórico

2.1. Competência de escrita

2.1.1. Definição de competência de escrita

A palavra *escrita*, com origem no étimo latino *scribo, -is, -ere, scripsi, scriptum*, é definida em diversos dicionários como “une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques. (...) La parole se déroule dans le temps et disparaît, l’écriture a pour support l’espace qui la conserve” (*Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, 1994, p. 165), como “une manifestation particulière du langage caractérisée par l’inscription, sur un support, d’une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d’être lue” (Cuq, 2003, p. 78-79). Se atendermos às definições da palavra “escrever” em vários dicionários, é comum verificar-se que esta surge apresentada como “o ato ou efeito de escrever ou de redigir (...)” (*Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, 2015, p. 1658) ou como o ato de “to make letters or numbers on a surface, specially using a pen or a pencil” (*Oxford Advanced Learner’s Dictionary*, 2010, p. 1785).

Logo pela primeira definição apresentada, é possível denotar a indissociabilidade entre a oralidade e a escrita. Segundo Carvalho (2013):

“não podemos ver dicotomicamente a relação entre escrita e oralidade, mas antes perspectivá-la em função de um continuum que tem como polos: a linguagem oral espontânea, favorecedora do envolvimento interpessoal, e a linguagem escrita, expositiva, focada, sobretudo, no conteúdo da mensagem”. (p. 193)

Face ao exposto, “Fala e escrita são duas modalidades do uso da língua, possuindo cada uma delas características próprias; isto é, a escrita não constitui mera transcrição da fala.” (Vilela, 2001, p. 454).

De facto, enquanto o “o desenvolvimento da linguagem oral ocorre naturalmente, desde os primeiros anos de vida e pelo contacto do indivíduo com o meio que o rodeia, a aquisição e desenvolvimento da capacidade de escrever tem lugar no contexto escolar”, como refere Carvalho (2003, p. 117), o ato de escrever decorre de um conjunto

de procedimentos de natureza cognitiva – reconhecimento, seleção, organização e revisão, objetivando o alcance de determinados objetivos (Carvalho, 1999, p. 54).

Trata-se de um longo processo com vista ao domínio da escrita como forma de expressão, que é analisado por diversos autores, que identificam estádios na aprendizagem desta competência. Segundo Costa (2016), “na aprendizagem da escrita, é possível distinguir dois momentos cruciais: a emergência da competência gráfica e ortográfica e a emergência compositiva” (p. 179), que Barbeiro e Pereira definem como “a competência relativa à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto” (p.7). Na fase correspondente à automatização dos aspetos relativos à motricidade e à ortografia, a escrita assume um carácter “oral”, visto que a criança ainda escreve como fala, não tendo consciência de que a escrita e a fala constituem dois tipos de linguagem distintos. Deste processo resulta um texto centrado no escrevente – *writer-based text* (Flower, 1979), uma vez que, segundo Carvalho (2003):

“... o conteúdo, activado na memória por um processo de associação de ideias, é imediatamente transcrito para o papel sem que o sujeito reflecta sobre a sua adequação aos objectivos que presidem à construção do texto ou ao conhecimento que, acerca do assunto, o seu destinatário partilha, conhecimento esse que deveria estar na base da decisão sobre o grau de explicitação que o texto deve conter.” (p. 120)

No segundo momento, correspondente à emergência compositiva, o escrevente começa a tomar consciência da distinção entre escrita e oralidade. A comunicação realiza-se na ausência do recetor, “o que exige a quem escreve as capacidades de considerar essas realidades num plano mental e de se colocar no ponto de vista do outro.” (*idem, ibidem*). Esta tarefa, segundo Scardamalia e Bereiter (1987), pressupõe um processo em que se assiste à interação de dois espaços – o do conteúdo, que envolve conhecimentos, crenças e consciência lógica, e o retórico, relacionado com os objetivos do texto e a adequação do destinatário. Deste processo resulta um texto centro no leitor – *reader-based text* (Flower, 1979). Nesta última fase, o sujeito inicia um processo de construção de um estilo pessoal, adquirindo a capacidade de controlar e de proceder a opções de carácter linguístico em função do contexto de produção.

Esta atividade intelectual implica, segundo Ben (2015), competências de natureza diversa que integram a competência de escrita, designadamente a competência linguística (domínio sintático, lexical, fonético, semântico e textual), discursiva/pragmática (o conhecimento dos diversos tipos de discurso e saber adaptá-los às situações de comunicação), referencial (conhecimento dos domínios de experiência e dos objetos do mundo), sociocultural (conhecimento cultural e apropriação das regras e normas sociais que regem a interação) e cognitiva (que permite a aplicação de processos de aquisição/ aprendizagem da língua).

A par destas competências, Carvalho (2003) adverte para um conjunto de saberes ativados no momento de escrita:

[...] saber declarativo, mas [também] saber processual; saber global, de competências gerais, mas também saber específico, ligado a cada tipo e género de texto; saber adquirido, construído previamente, mas também saber estratégico, a recriar em cada novo contexto de aplicação. (p. 182)

Segundo Cassany (2005), a competência de escrita pode ser definida com base em duas noções: “la competencia es el *saber* y la actuación es el *saber hacer*” (*idem*, p. 17). Aquando do processo de escrita, estes dois saberes surgem articulados, isto é, é necessário que o escrevente aplique os conhecimentos do código e detenha o domínio de um conjunto de estratégias de composição.

No que concerne à didática de língua estrangeira e, em particular, da língua francesa, com o advento da “*approche communicative*” e, posteriormente, da “*approche actionnelle*”, a produção escrita começou a ser entendida como “une activité qui vise la construction du sens” (Ben, 2015, p. 31). Neste sentido, o desenvolvimento desta competência visa “développer chez les apprenants la capacité à produire des textes aussi bien dans leur forme que dans leur visée communicative.” (*idem, ibidem*). Para além deste objetivo comunicativo, Cassany (2004) admite a existência de três domínios que deverão surgir associados à abordagem da escrita, tanto em língua materna como estrangeira – escrita como objeto de aprendizagem, escrita como instrumento de aprendizagem de idiomas e escrita como instrumento de aprendizagem de outros conteúdos.

2.1.2. Complexidade do processo de escrita

A escrita é um processo de grande complexidade, que “articule indissociablement dans son exercice du cognitif, du psycho-affectif et du socioculturel; des savoirs, des investissements, des représentations, des valeurs et des opérations” (Reuter, 1996, p. 59). Não se limita, como lembra Amor (1994), a “um exercício natural de linguagem” (p. 166). Cuq e Gruca (2002) explicitam a complexidade do processo de escrita através da seguinte passagem:

« Rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n’est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites mais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu’il est quelquefois délicat de distinguer et de structurer ». (p. 184)

A primeira atividade com a qual qualquer escrevente se depara aquando do processo de escrita corresponde, do ponto de vista cognitivo, à evocação de ideias, informações e conhecimentos, atividade que Largy (2006) designa por *conceptualisation*. Estas ideias devem surgir hierarquicamente estruturadas, seguindo determinadas operações reagrupadas em dois níveis – microestrutural e macroestrutural.

No que concerne ao primeiro nível, integram-se a evocação do léxico através do qual as ideias serão expressas. Uma vez determinado, passa-se à organização deste vocabulário em estruturas frásicas.

No segundo nível, por sua vez, reagrupam-se o nível de língua, o estilo (direto ou indireto), o tom (objetivo ou subjetivo), o tipo de texto, bem como os articuladores ou outros elementos suscetíveis de contribuir para a coerência do texto.

Para além de todas estas operações complexas do ponto de vista cognitivo, é necessário ter em conta a gestão da ortografia, que decorre paralelamente a todas as restantes atividades de produção escrita (Largy, 2006).

Partindo destas premissas, poder-se-á inferir a necessidade de aprendizagem da escrita, pois, “Contrariamente à aquisição da linguagem oral, a escrita não se adquire tacitamente e tem de ser aprendida; isto é, não é interiorizada apenas pela exposição a

documentos escritos” (Faria et al., p. 86). Por isso, o professor detém um papel determinante no processo de ensino-aprendizagem da escrita, que constitui “un lieu de conflit et de tensions qui engendrent le plus souvent un état anxieux chez quelle que soit par ailleurs son aptitude à les surmonter.” (Dabène, 1987, p. 64) Cabe ao professor procurar estratégias e recursos que se adequem ao público-alvo e que se revelem eficazes no sentido de desenvolver a proficiência dos alunos ao nível desta competência. Parece, portanto, determinante não se limitar a escrita a correções superficiais com recomendações genéricas que não conduzem a um processo de reflexão acerca dos erros cometidos. Pelo contrário, dever-se-á investir em reflexões de caráter metalinguístico que possibilitem a reformulação e a construção de uma nova versão do texto (Fonseca & Fonseca, 1977).

No sentido de apoiar o desenvolvimento da escrita dos alunos, muitos estudiosos têm investigado o que poderão fazer os professores e quais as estratégias mais promissoras em aula. Ana Camps (1990), por exemplo, propõe algumas estratégias para resolver o problema de sobrecarga cognitiva:

La primera de ellas parte de la simple constatación de que escribir es un proceso que se desarrolla en el tiempo a través del cual el escritor realiza diversas operaciones, no lineales, sino recursivas y que las habilidades requeridas para llevarlo a término son muy diversas. La orientación de la enseñanza de la redacción al proceso, y no sólo al control del producto, parece necesaria para que el profesor pueda intervenir en el desarrollo de las operaciones implicadas y en ofrecer posibilidades al alumno de ejercitar-se en las diversas habilidades requeridas. (p. 16)

Neste sentido, o investimento em estratégias de planificação e de revisão afigura-se adequado, visto que envolvem capacidades metacognitivas imprescindíveis ao controlo consciente da atividade de escrita. (*idem, ibidem*)

Embora escrever em língua estrangeira seja um processo mais complexo do que escrever em língua materna, Myles (2002) considera que um escrevente proficiente na sua língua materna pode transferir as suas competências, o que o auxilia noutras línguas, na condição de possuir um conhecimento lexical e gramatical suficiente. Pelo contrário,

aqueles que não possuem competências de escrita em língua materna terão certamente mais dificuldades em língua estrangeira.

2.1.3. Modelos explicativos da produção escrita

A didática da escrita tem beneficiado de muitos contributos oriundos da área psicolinguística e de outras áreas científicas que têm por objeto a descrição do processamento da escrita para uma compreensão profunda do modo como atuamos sempre que escrevemos. Muitos dos modelos descritivos e explicativos da escrita são conhecidos dos professores, que integram nas suas práticas orientações deles derivadas.

Tendo em conta a grande dimensão da bibliografia sobre diversos modelos de composição escrita, importa ressaltar que não se pretende explicitar de forma exaustiva todas as teorias, mas antes apresentar aqui uma síntese daquelas que assumem uma maior preponderância na didática da escrita e que permitem compreender o funcionamento, a organização, os mecanismos e os processos subjacentes à composição escrita.

2.1.3.1. Modelo linear ou unidirecional de Rohmer (1965)

Um dos modelos de escrita que surge nos anos 60, proposto por Rohmer e desenvolvido por Germain (1969), contempla três etapas essenciais – pré-escrita, escrita e reescrita – que se sucedem de forma ordenada, sem que possam existir retrocessos. Denomina-se, por isso, modelo linear ou unidirecional. Aquando da pré-escrita, o escrevente gera as ideias e faz uma planificação do texto; na segunda etapa, produz o texto (escrita); na última etapa, por sua vez, relê e revê o escrito, podendo aportar correções ao seu texto.

É possível compreender, no entanto, a razão pela qual o modelo referido foi descrito como simplista e reducionista: durante o processo de escrita, o escrevente efetua avanços e retrocessos, não seguindo as fases descritas de forma sucessiva. De facto, conforme sublinha Cassany (1989), “la estructura inicial se reformula a medida que aparecen ideas nuevas que no estaban incluidas al principio y el escritor que sigue este proceso es suficientemente flexible para incorporar la ideas nuevas que tiene y modificar los planes que había hecho” (p. 107).

Apesar das limitações associadas ao modelo exposto, este abriu espaço a novas reflexões necessárias à compreensão dos diferentes processos implicados no processo de escrita.

2.1.3.2. Modelo de S. Moirand (1979)

Outro modelo que importa mencionar, dada a sua relevância no ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE), constitui o modelo de Sophie Moirand (1979), que distingue quatro componentes da situação escrita, nomeadamente:

- i) o escrevente (a sua experiência, a sua história);
- ii) as relações escrevente/ leitor(es);
- iii) as relações escrevente/ leitor(es)/ documento;
- iv) as relações escrevente/ documento e extralinguística.

É possível depreender, em primeiro lugar, a influência da experiência e da história dos escreventes sobre o processo de escrita. Segundo a autora, “le scripteur au moment de l’écriture est influencé par son passé socioculturel et ses connaissances” (p. 9). Em segundo lugar, é evidente a estreita relação entre o escrevente e o eventual leitor, segundo o qual o autor do texto toma decisões acerca do estilo ou do léxico, bem como entre o escrevente, o leitor e o documento. Esta terceira componente que traduz a intenção subjacente à escrita do texto visa provocar um efeito sobre o leitor. Por último, a respeito da relação entre o escrevente/ documento/ extralinguística, Belkacem (2020) sublinha: “Le produit linguistique est influencé par le référent qui répond aux questions suivantes: de qui parle-t-on? de quoi parle-t-on? quand? où? ces différentes questions déterminent en effet le soubassement référentiel du texte, son fonctionnement, son orientation, etc.” (p. 18).

A novidade subjacente a este modelo reside no facto de contemplar a dimensão social e sociocultural do escrevente, assim como a relação entre o escrevente, o documento e o leitor, condições imperativas para o desenvolvimento de uma comunicação eficaz.

2.1.3.3. Modelo de Flower e Hayes (1980)

Entre os modelos não lineares ou cognitivos da escrita propostos nas décadas de 80/90, destaca-se o de Flower e Hayes (1980), que se apoia numa conceção amplamente inspirada pela psicologia cognitiva e que vem alterar o paradigma dos tradicionais modelos de organização linear, baseados em estágios (pré-escrita, escrita e reescrita).

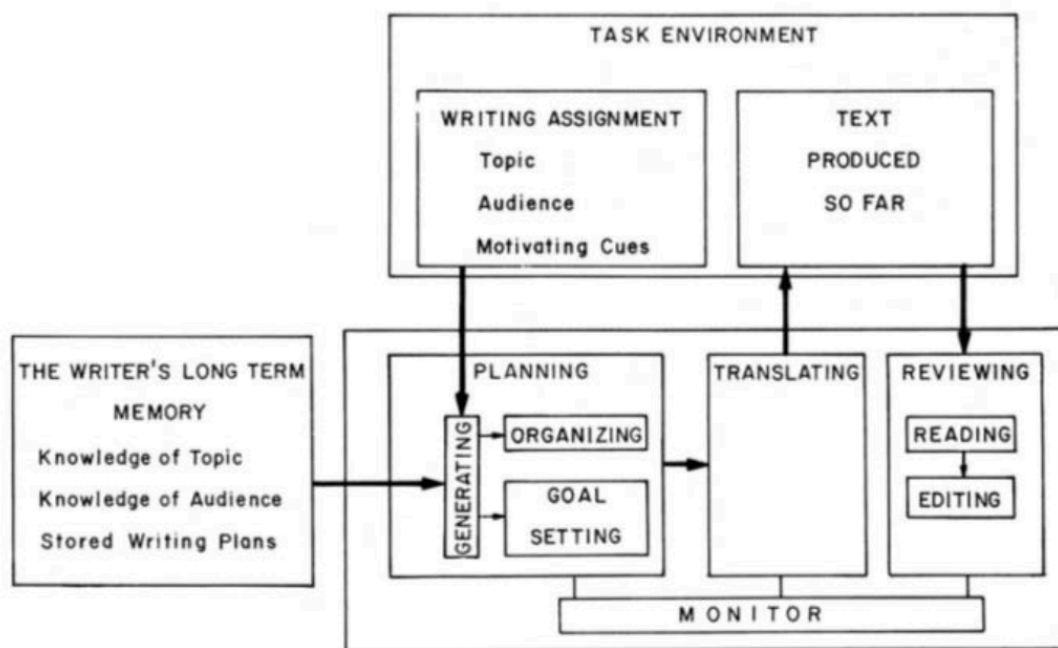


Figura 3 - Modelo representativo do processo de escrita (Flower & Hayes, 1980, p. 11)

A partir da figura 3, é possível verificar que este primeiro modelo teorizado por Flower e Hayes, que virá a receber posteriormente uma ligeira reconfiguração, considera a existência de três elementos no processo de escrita: o ambiente da tarefa (exterior ao indivíduo), onde surgem incluídos o texto à medida que é produzido; a tarefa de escrita (descrição do tema, destinatário e motivação do escrevente); a memória a longo prazo (conhecimento sobre o tópico, o interlocutor e os diversos planos de escrita); e os três processos de escrita (planificar, traduzir e rever). Todo este processo surge controlado por um mecanismo (“monitor”), que determina a passagem de um subprocesso a outro. (Flower & Hayes, 1980, pp. 12-13). Importa salientar que a memória a longo prazo se encontra intimamente relacionada com as atividades de pré-escrita, que visam forjar o “conhecimento o mundo” relativo ao tópico a escrever (Santos, 1994). Quando

implementadas de forma eficaz, estas atividades permitem a aquisição de novos conhecimentos e a mobilização da informação, depois de um processo de seleção e hierarquização.

Conforme refere Carvalho (1999), anteriormente aos modelos não lineares, não se contemplavam as dimensões cognitivas do sujeito, que estão na base da resolução de problemas. Para estes modelos, o ato de escrita constitui um conjunto de processos que decorrem de forma não sucessiva, o que significa que correspondem a processos recursivos, acionados a qualquer momento durante a tarefa de escrita (Flower & Hayes, 1980). Conforme sublinha Barbeiro (2020), “A não linearidade abre lugar à reformulação, antes mesmo de o texto ter sido completado” (p. 66).

É possível constatar alguns princípios norteadores da teoria cognitiva da escrita explanados pelos autores: i) o escrevente recorre a diversos processos mentais no sentido de organizar o processo de escrita; ii) a escrita é orientada por objetivos, que podem ser de natureza processual, relacionadas com o modo de executar o processo de escrita, ou ligados ao conteúdo a transmitir; iii) um bom escrevente cria e reformula os objetivos à medida que escreve, formula objetivos processuais e possui um maior controlo sobre o processo de escrita; iv) os processos de escrita encontram-se estruturados hierarquicamente, integrando-se uns nos outros (Flower & Hayes, 1981).

Em 1981, na sequência da publicação da teoria cognitiva dos processos de escrita, o modelo inicialmente desenhado sofre uma ligeira reconfiguração na apresentação das setas, de modo a clarificar o fluxo bilateral da informação, conforme se pode verificar pela figura 4.

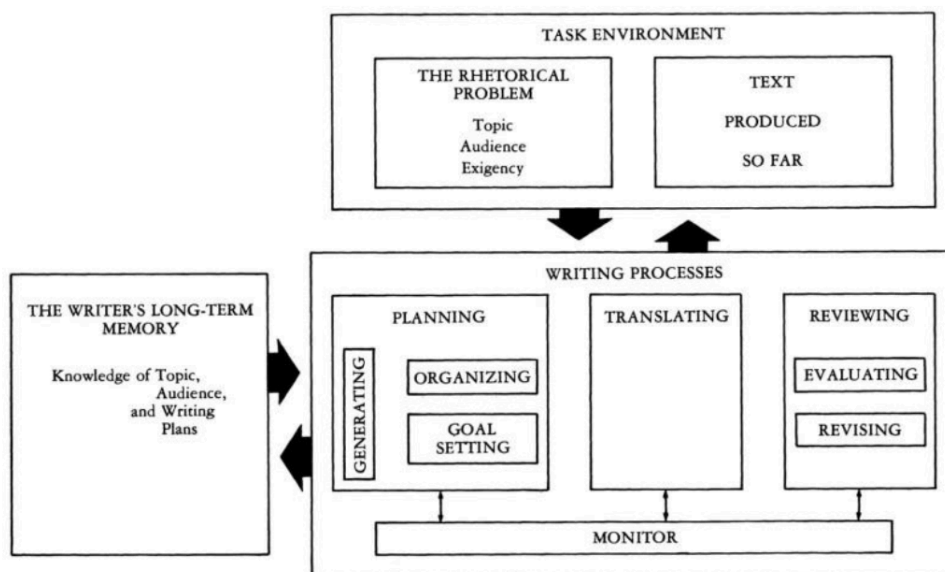


Figura 4 - Reconfiguração do modelo de escrita (Flower & Hayes, 1981, p. 370)

Apesar do irrefutável mérito e reconhecimento deste modelo, alguns autores atribuem-lhe algumas limitações e apresentam sugestões de reformulação. Uma das limitações está relacionada com a recursividade associada ao modelo, isto é, com “una cierta concepción lineal del proceso [...] reducid[o] a la aplicación, cuantas veces sea necesario, de los sub-procesos de planificación y textualisation después de operaciones de revisión” (Camps, 1990, p. 7). Há ainda quem aponte a não consideração do contexto social (Pereira, 2000).

Em 1996, este modelo sofre uma reformulação de cariz sociocognitivo, trazendo algumas alterações. O modelo passa a considerar a existência do contexto sociocultural, bem como o meio segundo o qual a mensagem é transmitida e os princípios associados ao discurso (Carvalho, 2003), daí a designação de modelo “individual-ambiental” (Hayes, 1996, p. 5). Enquanto a componente do ambiente da tarefa integra as componentes sociais e físicas, a componente do indivíduo é, nesta nova proposta, mais abrangente, visto que engloba, para além dos processos cognitivos representados no modelo de 1981, a memória a longo prazo, anteriormente encarada como algo exterior ao sujeito. Esta reformulação integra igualmente duas novas componentes – a memória operacional e a motivação – e procede a uma reorganização dos três processos de escrita: a interpretação de texto designa o processo a partir do qual ocorre a revisão; a

reflexão constitui a resolução de problemas, a inferência e a tomada de decisões; e a produção escrita corresponde ao processo no qual se integra a tradução.

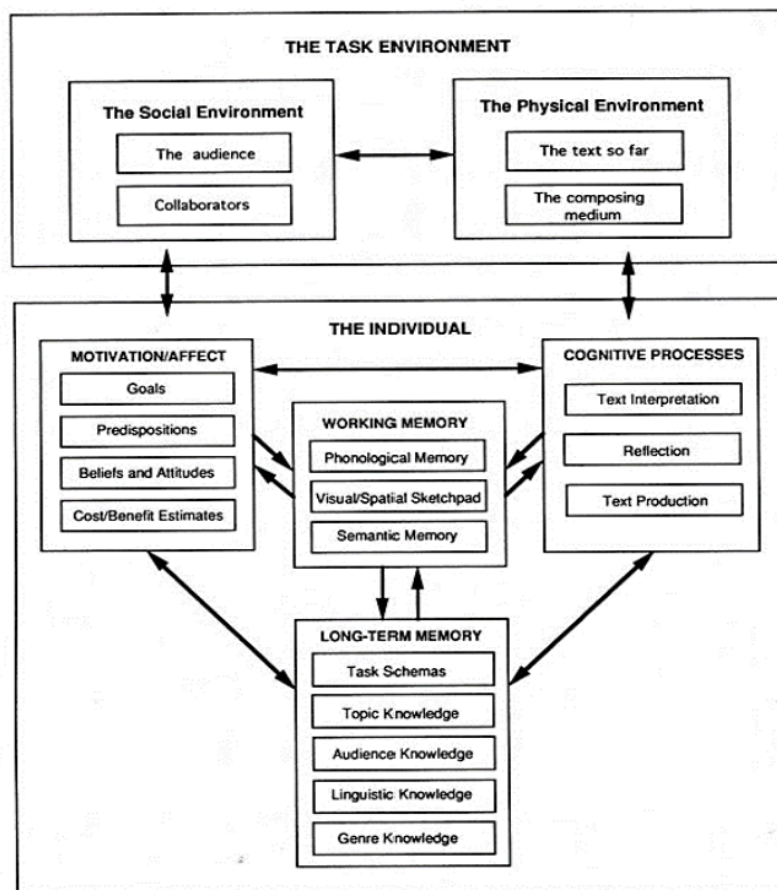


Figura 5 - Novo modelo do processo de escrita (Hayes, 1996, p. 4)

Em síntese, o modelo mais recente espelha a teia de relações estabelecida entre diversas dimensões – psicológica, afetiva, social e cognitiva –, destacando-se o pressuposto de que “a redação é antes de tudo uma atividade social” (Santana, 2007, p. 46).

No que respeita aos subprocessos cognitivos identificados pelos autores – planificação, textualização e revisão –, Carvalho (2003) refere que este primeiro subprocesso, que ocorre “num plano mental” (p. 74), tem como finalidade organizar a informação proveniente do ambiente e da memória para definir o objetivo da comunicação (macroplanificação), assim como a estruturação do discurso (microplanificação). Assim

sendo, fazem parte da planificação atividades como a formulação de objetivos, a geração de ideias e a sua organização em partes estruturais – introdução, desenvolvimento e conclusão (Hayes & Nash, 1996).

A textualização, por sua vez, constitui a transposição da informação para linguagem, tendo como guia o plano de escrita, através da mobilização de “todo o tipo de aptidões linguísticas, desde a construção de referências, às operações de coesão textual” (Amor, 1994, p. 112).

Por último, a revisão, composta por dois subprocessos (ler e editar), consiste na deteção e correção de erros e problemas no texto. Para tal, Carvalho (2003) e Amor (1994) salientam a importância da capacidade de leitura analítica e distanciada relativamente ao texto produzido. Esta reflexão, através da qual são confrontadas duas versões (o texto real e a representação mental), não deve ter lugar apenas após a textualização, mas durante todo o processo de escrita, podendo originar alterações na planificação e/ou redação, do mesmo modo que não se deve restringir a questões de correção linguística. Pelo contrário, devem ser convocados conhecimentos relativos tanto à temática como à tipologia e género textual, ao destinatário e à gramática.

Quando aplicado em contexto escolar, o subprocesso de revisão poderá auxiliar os discentes a compreender as suas fragilidades e a progredir ao nível da competência de escrita. Tal como constatado aquando da diagnose efetuada no âmbito do presente projeto de investigação-ação, a planificação e revisão correspondem aos subprocessos menos considerados pelos alunos, que canalizam os seus esforços unicamente no momento de textualização. Esta ideia é também corroborada por Cabral (1994), que defende a necessidade de sensibilizar os alunos para a importância destes subprocessos e de criar momentos em sala de aula que permitam desenvolver a proficiência dos alunos ao nível desta competência.

2.1.3.4. Modelo de Scardamalia e Bereiter (1987)

À semelhança do modelo de Flower e Hayes (1981), também o de Scardamalia e Bereiter (1987) constitui um modelo não linear. Assumindo como critério as diferentes

estratégias mobilizadas pelos escreventes e os processos de tratamento de informação, estes autores apresentam dois modelos de escrita.

No primeiro modelo, denominado “knowledge telling process”, o tratamento da informação é operado por escreventes pouco experientes, que recorrem à memória no sentido de procurar, seleccionar e organizar a informação relevante. Estas informações não passam por um processo de planificação, sendo redigidas à medida que vão sendo recuperadas pela memória. Deste processo resulta, por isso, uma escrita mecânica e automatizada (Santana, 2007).

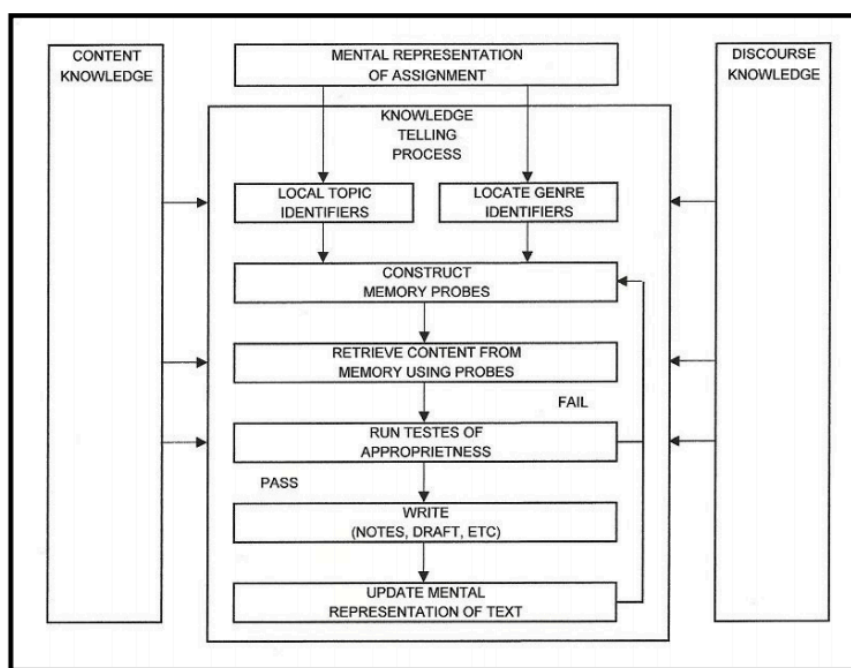


Figura 6 - Estrutura do processo de “knowledge telling process” (Sardinha, 2005)

No segundo modelo (“Knowledge transforming process”), pelo contrário, o redator constitui um sujeito experiente. Além disso, as informações recuperadas vão sendo ajustadas ao tema e aos objetivos propostos. Este modelo assume-se como uma forma de resolução de problemas (quer ao nível do conteúdo, quer ao nível da retórica) baseada numa perspectiva de superação contínua, isto é, antigas dificuldades vão sendo substituídas por novas de forma sucessiva.

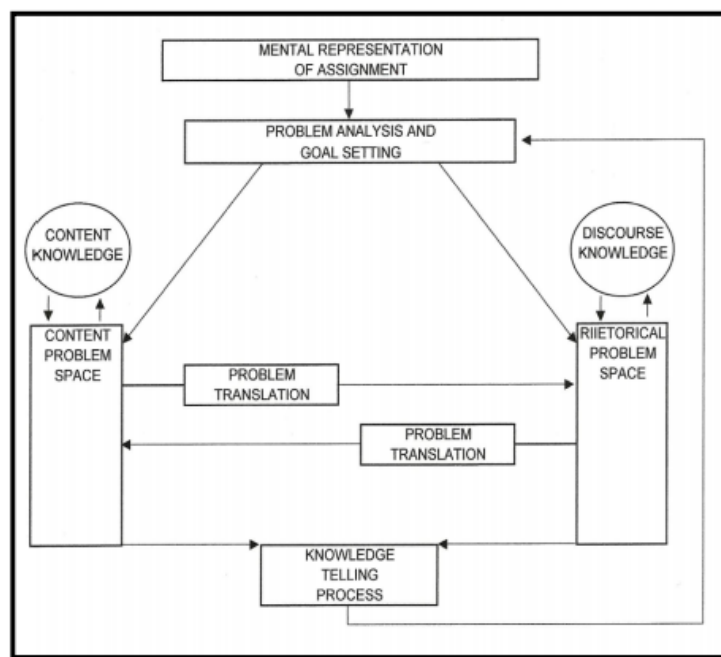


Figura 7 - Estrutura do processo de “Knowledge transforming model” (Sardinha, 2005)

O conhecimento da existência destes contributos permite compreender melhor as estratégias pedagógico-didática que fazem parte (com maior ou menor destaque) da prática letiva dos professores quando ensinam a escrever, que é o tópico da secção seguinte.

2.2. Competência metalinguística e expressão escrita

2.2.1. Definição de conceitos

De forma a aclarar o significado de *metalinguística*, deter-nos-emos, em primeiro lugar, no seu significado etimológico: *Meta* constitui um prefixo grego que designa *para além de*, neste caso, *para além da linguística*, entendida como o conhecimento da língua.

Segundo uma perspetiva linguística, a metalinguística reporta-se a uma função secundária da linguagem (Jakobson, 1969), na qual esta última é utilizada para descrever a própria linguagem. Numa perspetiva psicolinguística, a metalinguística é entendida como uma atividade na qual a linguagem é entendida como se de um objeto se tratasse, o que exige um distanciamento do sujeito relativamente aos usos da própria linguagem.

No sentido de clarificar esta noção de *atividade metalinguística*, Camps (2019) afirma: “Denominamos *actividad metalingüística* a la actividad verbal o no verbal que tiene

como referente la misma lengua oral o escrita a la cual toma como objeto de observación, de reflexión y de análisis.” (p.13).

Associada a esta noção de competência metalinguística, estão conceitos como consciência linguística, consciência metalinguística, conhecimento implícito e explícito, epilinguística, metalinguagem e metalíngua.

Como refere Barbeiro (1994), é possível distinguir dois níveis de apreensão cognitiva do objeto linguístico – *consciência linguística* e *consciência metalinguística*. Enquanto a primeira implica um conhecimento implícito e espontâneo das regras que regem a língua, a segunda implica um conhecimento consciente e refletido. No que respeita a este conhecimento implícito e inconsciente, associado à consciência linguística, Gombert (1986) define-o como “epilinguística”. A consciência metalinguística, por sua vez, surge (...) como um nível mais elaborado de construção cognitiva, relativamente à consciência linguística” (Barbeiro, 1994, p. 41).

Assim sendo, é possível depreender que a competência metalinguística designa a capacidade que o sujeito tem de descrever a própria linguagem. Efetivamente, um dos indicadores desta competência, segundo Gombert (1992), é a capacidade de o indivíduo explicar como realizou uma determinada atividade. Esta explicitação é, portanto, consciente e refletida.

Dada a importância conferida neste projeto de investigação à consciência metalinguística, consideramos pertinente uma análise do seu desenvolvimento, que se afigura uma questão complexa.

De acordo com algumas perspetivas, “metalinguistic abilities develop over the middle childhood years on into adulthood in all aspects. However, what is being suggested is that these abilities are necessary for the initial development of language and for its subsequent development” (Menyuk, 1976, p. 35). Por outras palavras, a consciência metalinguística começa a desenvolver-se durante a infância, quando a criança começa a adquirir a língua, e evolui à medida que cresce.

Não obstante, alguns estudos empíricos evidenciam algumas variáveis ambientais que influenciam o desenvolvimento desta consciência, designadamente: a idade, a

criatividade, a inteligência verbal e a competência em língua materna (Van Kleeck, 1982). Ademais, a exposição a jogos de linguagem, o bilinguismo, o contexto socioeconómico, a literacia e os hábitos de leitura constituem fatores igualmente influenciáveis no processo de aquisição da competência metalinguística.

Ressalve-se que a consciência metalinguística detém um papel importante tanto na língua materna como na aquisição de língua estrangeira, uma vez que permite que os discentes se distanciem da língua e a analisem de forma objetiva. Em seguida, abordar-se-á a relação existente entre a consciência metalinguística e a aprendizagem de uma língua estrangeira.

2.2.2. Metalinguística e aprendizagem de língua estrangeira

Conforme referido no subcapítulo precedente, diversos estudos têm constatado a correlação entre a consciência metalinguística e o sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira (Wenden & Rubin, 1987). Esta consciência integra, por um lado, a competência académica e, por outro, a competência de aprendizagem do aluno. Assim sendo, um aprendente que revele uma adequada consciência metalinguística não só adquire um determinado conhecimento como compreende qual a melhor forma para o atingir.

Vieira (1990) considera que o desenvolvimento da consciência metalinguística em língua estrangeira deve ser promovido por meio de atividades conducentes à reflexão sobre a língua. O autor propõe ainda uma *grelha de planificação e análise de actividades metalinguísticas na aula de LE*, na qual insere: i) as diversas finalidades a ter em conta (*aquisição, estruturação, recuperação e aplicação* de conhecimentos científicos e pedagógicos); ii) o enfoque a considerar (sobre a *língua*, isto é, sobre as *propriedades formais, semânticas* ou *pragmáticas*, ou sobre a *aprendizagem da língua*, ou seja, sobre *estratégias de aprendizagem* *clarificação/verificação, inferência por indução, raciocínio dedutivo, prática, memorização, monitorização, “study kills”, processos de compreensão e de produção da linguagem oral/escrita e procedimentos pedagógicos*); iii) a operação a adotar (*identificação, interpretação, valoração, reparação, produção*); iv) o código

(*língua materna* ou *língua estrangeira*); v) a organização (*individual, aluno-aluno* ou *professor-aluno*) (p. 41).

2.2.3. Competência metalinguística e ensino da escrita

Numa tentativa de responder à questão de “saber como evolui a relação com esse processo [de escrita] ao longo da escolaridade”, Barbeiro (2020a) desenvolveu uma investigação, na qual analisa em que medida a consciência metalinguística está implícita no processo de escrita em alunos de diversos do ensino básico, assim como as diferenças entre os níveis em estudo.

Nesta investigação, optou-se por uma tarefa de escrita em grupo, por implicar a negociação, por fazer “emergir aspectos de consciência” (p. 67) e por trazer “à superfície, por meio da interação entre os participantes, as concepções sobre o que deve ser o texto, nos seus diferentes domínios, incluindo o domínio respeitante à competência ortográfica” (Barbeiro, 2020b). Além disso, a interação desenvolvida entre os escreventes permite a observação e análise da consciência metalinguística.

O estudo desenvolvido, aplicado aos três ciclos do ensino básico, veio complementar e aprofundar um estudo anteriormente realizado (Barbeiro, 2007), que focava o “processamento ortográfico consciente revelado na escrita colaborativa” (Barbeiro, 2020b, p. 359). Neste sentido, a mesma atividade de escrita foi implementada todos os anos de escolaridade, tendo cada grupo de escrever um “relato de uma visita ficcionada à cidade de Leiria, a cidade dos participantes, por parte de três amigos, chamados João, Rui e Lena” (*idem*, p. 360). Esta atividade, que não teve uma duração pré-estabelecida, foi acompanhada de registos áudio e vídeo, que permitiram a análise das hesitações, repetições e pausas em relação à ortografia das palavras.

A partir desta investigação, chegou-se à conclusão de que a “a ortografia é objeto de processamento consciente para a resolução de problemas e que esse processamento pode conduzir à consideração explícita de critérios ou argumentos” (Barbeiro, 2020b, p. 367). Contudo, o facto é que os termos metalinguísticos utilizados nos níveis mais baixos são limitados (“letra grande”, “pequena” e “traço”). Pelo contrário, nos níveis mais avançados, verifica-se uma maior recorrência a termos metalinguísticos específicos.

A metodologia adotada revelou, ainda, uma diminuição dos problemas ortográficos tanto nos textos como na própria interação. Quando detetados, logo foram solucionados pelos colegas ou pelo próprio, não sendo necessário um “alargamento da interação” (*idem*, p. 369).

Neste sentido, a reflexão, isto é, “a capacidade de julgar e de corrigir, acompanhada da capacidade de experimentar e de explicitar decisões com vista à sua fundamentação e verificação dos resultados” (Barbeiro, 2020a, p. 74) deve acompanhar o processo de escrita, e o professor deve deter um papel ativo no discurso, orientando os alunos.

Em suma, conforme refere o autor:

“Ativado o nível metalinguístico, os objetivos de aprendizagem vão além da apreensão e automatização da forma ortográfica estabelecida pela norma e incluem o objetivo de tornar os alunos sujeitos linguísticos plenos na sua relação com a língua, sendo capazes de a utilizar e de refletir sobre ela, de identificar relações que as suas formas ou significados estabelecem, de fazer escolhas e tomar decisões conscientes...” (*idem*, p. 370)

2.3. Géneros textuais ensinados em contexto escolar

Nas últimas décadas têm sido propostas diversas designações tipológicas aos diferentes tipos de texto de acordo com critérios baseados em diferentes quadros teóricos. Entre as classificações tipológicas comumente apresentadas destacam-se as seguintes: textos narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos, instrucionais ou diretivos, preditivos, literários e conversacionais (Santiago & Paixão, 2011)

Tendo em conta que os géneros textuais constituem um instrumento de ensino-aprendizagem importante, cada um com as suas particularidades, tanto ao nível da estrutura como da linguagem, parece fundamental delimitar as características, assim como os parâmetros que norteiam o ensino de cada género.

Nos documentos oficiais¹ das disciplinas de Português e de Francês, é feita alusão a diferentes géneros textuais a serem trabalhados no domínio da escrita. No caso de Português do 12º ano, são contemplados os seguintes géneros: i) “exposição sobre um tema”; ii) “apreciação crítica (de debate, de filme, de peça de teatro, de livro, de exposição ou outra manifestação cultural”; iii) “texto de opinião” (*Programa e Metas Curriculares de Português*, 2014, p. 24). Para além de mencionar os géneros a abordar, este documento de referência menciona as marcas específicas de cada um: i) “exposição sobre um tema: carácter demonstrativo, elucidação evidente do tema (fundamentação das ideias), concisão e objetividade, valor expressivo das formas linguísticas (deícticos, conectores...)”; ii) “apreciação crítica: descrição sucinta do objeto, acompanhada de comentário crítico”; iii) “texto de opinião: explicitação de um ponto de vista, clareza e pertinência da perspetiva adotada, dos argumentos desenvolvidos e dos respetivos exemplos; discurso valorativo (juízo de valor explícito ou implícito)” (*idem*).

A partir da análise dos documentos orientadores do ensino de Português para o 12º ano, é possível depreender a predominância de textos em que prevalece a argumentação. Como refere Camps (2015), argumentar de forma eficaz e compreender uma argumentação capacita o aluno para o questionamento da realidade que o rodeia. Neste sentido, afigura-se necessário trabalhar não só as características dos géneros textos, como o tema que o aluno deverá desenvolver (Sousa, 2018).

No que diz respeito ao texto de opinião, o autor assume uma posição face a um determinado tema, predominando, por conseguinte, um discurso de tipo argumentativo. Tendo por objetivo persuadir o leitor, uma das estratégias utilizadas consiste na contra-argumentação, ou seja, na refutação dos possíveis argumentos contrários à tese defendida. Quanto à sua estrutura, Boff et al. (2009) dividem-na em três partes: i) exposição da situação-problema; ii) discussão, onde é apresentada e

¹ Uma vez que o estágio pedagógico foi realizado no ano letivo 2020-2021, os documentos curriculares de referência incluíam, além de *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e das *Aprendizagens Essenciais*, o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*.

fundamentada a opinião; iii) solução-avaliação, em que se reforça o ponto de vista sustentado.

Também o género de apreciação crítica tem subjacente um determinado conteúdo temático, estilo e estrutura. Em geral, este género textual pressupõe, para além de uma avaliação positiva ou negativa de um dado objeto, a fundamentação dessa avaliação. No que respeita às marcas linguísticas, que têm vindo a ser estudadas por diversos autores, dos quais se destacam Rodrigues e Silvano (2009), para além da linguagem valorativa ou depreciativa, é possível constatar o recurso a frases maioritariamente declarativas e exclamativas e a utilização de recursos expressivos de acordo com a intenção do autor. Quanto à estrutura, esta divide-se em três partes: i) introdução, na qual é feita uma breve apresentação do objeto; ii) desenvolvimento, onde se integram as opiniões/apreciações pessoais, a sua fundamentação com recurso a argumentos e possíveis citações do texto-fonte; iii) conclusão, na qual é feita referência às ideias mais relevantes.

Na disciplina de Francês do 8º ano, verifica-se uma divisão da competência de escrita em duas “*activités de communication langagière*” (CECR, 2001, p. 48): a “*interaction écrite*” e a “*production écrite*” (*Aprendizagens Essenciais*, 2018, pp. 8-9). Segundo o CECR (2001), “*Dans l’interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux.*” (p.18). Nesta componente é integrada a escrita de “*correspondência (...) sobre situações do quotidiano e experiências pessoais em suportes diversos (...) para: pedir e dar informações; descrever, narrar acontecimentos reais ou imaginários, presentes ou passados; exprimir gostos e preferências.*” (AE, 2018, p. 8). No que respeita à produção escrita, as orientações programáticas orientam esta atividade de comunicação linguística para o desenvolvimento da capacidade de “*escrever, sobre situações do quotidiano, textos (...) simples e curtos, em suportes diversos, para: - descrever e narrar acontecimentos reais ou imaginários, presentes ou passados; - exprimir gostos e preferências*” (*idem*, p. 9).

Embora não sejam explicitados diretamente os gêneros a abordar, a partir das indicações facultadas, poder-se-á integrar na interação escrita o gênero carta e na produção escrita o gênero relato de viagem.

Quanto ao gênero epistolar, uma carta constitui “toda a comunicação manuscrita ou impressa devidamente acondicionada e endereçada a uma ou várias pessoas” (Ferreira, 1999, p. 217) e envolve um contexto comunicativo, representando um “fenômeno empírico global e um fato social consolidado nas práticas discursivas diárias” (Marcuschi, 2000, p. 64). Entre os elementos constitutivos deste gênero, Marcuschi salienta os seguintes: local e data, saudação, texto e assinatura. Estes elementos compõem as três partes de uma carta: seção de contato, núcleo da carta e seção de despedida. Para além disso, o autor considera a existência de diversos formatos de carta, o que possibilita uma variedade estrutural. No entanto, estes possuem “marcas linguísticas mais ou menos estereotipadas, identificáveis desde o início do texto” (Maior, 2001, p. 4).

No que respeita ao gênero relato de viagem, Rocha (2014) apresenta um quadro-síntese com as principais características deste gênero:

Contexto de produção		Infraestrutura geral	
Enunciador	Alguém que viajou ou está viajando. Textos assinados por uma ou mais pessoas, que assumem a posição de um blogueiro-viajante, escritor-viajante	Plano global dos conteúdos temáticos e Layout	i) Título: marcando o local da viagem. Com relação às revistas especializadas, o texto se inicia, geralmente, com um título mais criativo ii) Um ou mais parágrafos. Nos sites especializados em viagens, há uma breve apresentação do relato que virá a seguir, uma espécie de texto introdutório, escrito pelos editores do site. iii) Fotos que podem estar diretamente ligadas a conteúdos evocados no relato ou não; Presença de slides propondo ao internauta um passeio pelas fotos postadas pelo viajante. iv) Data em que se deu a experiência de viagem ou a data em que o texto foi escrito. v) Conteúdo temático: Em geral, no primeiro parágrafo, o autor opta por discorrer sobre sua chegada ao país, à região ou à cidade. Em seguida, o viajante descreve o espaço por onde passa (cidade, hotel, museu, percurso, aeroporto etc), inclusive as pessoas com as quais ele cruza (habitantes, conterrâneos); há uma recorrência do tema “meios de transporte” e “condições climáticas”. Trechos de reflexão motivados por alguma experiência vivida. No último parágrafo, alguns textos mencionam o projeto de viagem para o dia seguinte.
Destinatário	O destinatário é desconhecido, mas provavelmente os textos são direcionados a um público interessado em viajar ou em aprofundar seus conhecimentos sobre um determinado local; leitores interessados em entrar em contato com relatos verídicos de experiências de viagem ou leitores atraídos pelo universo de escritores-viajantes. Nas revistas profissionais, tais como <i>GEO</i> , <i>National Geographic</i> e <i>Atacama</i> , teríamos um público mais interessado em reportagens, emissões e documentários sobre um país ou uma região. O leitor pode ser alguém com uma viagem em vista, que está planejando seu percurso e vê nos relatos um meio de conhecer o seu destino de viagem. Os destinatários também podem ser familiares ou amigos do viajante, para quem ele deseja contar seu percurso e suas aventuras.		
Lugar social	i) Blogs pessoais de viajantes ii) Sites profissionais sobre reportagens de viagens: <i>Routard</i> (seção: <i>carterns de voyage</i>); <i>National Geographic</i> (seção: <i>aventures</i>); <i>GEO</i> (seção: <i>vos voyages de rêve</i>) e <i>Atacama</i> (no interior da revista virtual)		
Objetivo	Relatar e compartilhar as experiências de viagens vividas, seja de um país, de uma região, de uma cidade etc. Há viajantes que relatam a viagem com mais detalhes, outros com menos. Além disso, esses textos têm como objetivo registrar os momentos vividos e disponibilizá-los na rede por tempo indeterminado.		
Quando	Eles podem tanto ser escritos durante, quanto depois da viagem.	Tipos de discurso	Discurso interativo (expor implicado): conjunção do momento da enunciação (emprego do presente) Relato interativo (narrar implicado): disjunção do momento da enunciação (emprego do <i>passé composé</i> , <i>imparfait</i> e <i>passé simple</i>) Menos frequente: discurso teórico, narração (<i>passé simple</i>).
		Sequências	Script (relato das ações) Descritiva (descrição dos lugares, das pessoas, das atividades, do clima etc) As sequências descritivas e o script aparecem no texto, intercaladas. Em alguns textos o script é mais presente que a descrição ou, ao contrário, a descrição ganha espaço na cena discursiva, em outros casos, há um equilíbrio entre as duas sequências. Menos frequente: sequência injuntiva e narrativa

Figura 8 - Quadro-síntese com as características do gênero relato de viagem (adaptado, p. 154)

2.4. Estratégias pedagógico-didáticas de ensino da escrita

A escrita requer, conforme se referiu anteriormente, uma aprendizagem sistemática, intencional e contínua ao longo da escolaridade obrigatória. As estratégias que orientam a prática letiva de ensino da escrita de professores e alunos durante a escolarização, válidas para qualquer língua, independentemente de ser materna ou não, podem ser agregadas em três grupos, que desenvolveremos nesta secção, de acordo com a proposta de Cassany (1990): i) gramatical; ii) funcional; iii) processual.

Segundo Cassany (1990), estes enfoques metodológicos não funcionam isoladamente, mas, pelo contrário, complementam-se, visto que qualquer ato de escrita comporta gramática, géneros de texto e processos de escrita. Neste sentido, a ênfase colocada num determinando enfoque aponta para um dos aspetos considerado mais relevante.

2.4.1. Enfoque centrado na gramática

O ensino de escrita com atenção predominantemente orientada para a gramática surge inicialmente aplicado à língua materna, mas logo se adapta ao ensino da escrita da L2. Segundo constata Cassany (1990), este enfoque assenta no pressuposto de que “aprender a escribir se tiene que dominar la gramática de la lengua (las que la construyen, la esencia, la estructura, la organización formal subyacente, etc.)” (p.64). Deste modo, os conhecimentos gramaticais relacionados com a sintaxe, o léxico, a morfologia e a ortografia constituem o núcleo do processo de ensino-aprendizagem segundo este modelo.

Cassany (1989) define *gramática* como uma disciplina que se dedica ao estudo das regularidades mais relevantes do uso da língua, referindo que o domínio da gramática não assenta unicamente em possuir conhecimentos sobre a língua, mas no domínio do seu uso em contexto. Travaglia (2007) corrobora a ideia defendida por Cassany, considerando a gramática como “o conjunto de conhecimentos linguísticos que um usuário da língua tem internalizados para uso efetivo em situações concretas de interação comunicativa” (p. 17). Assim sendo, estudar gramática é essencialmente conhecer os recursos que a língua dispõe no sentido de se produzir textos com determinadas intenções.

Os dois significados comumente atribuídos ao termo “gramática” são expostos por Camps (2019): “1) conjunto de las estructuras morfosintácticas de una determinada lengua; 2) descripción completa de los principios de organización de una lengua desde los puntos de vista fonológico, sintáctico, semántico y léxico.” (p. 12)

Martins e Niza (2001) defendem que se procura “fazer evoluir [a] escrita, por vezes incipiente, para uma escrita mais adequada ao que se quer dizer, mais compreensível para quem a lê, mais organizada sintacticamente, mais correta do ponto de vista da ortografia e da pontuação” (p. 217). A partir desta afirmação, é possível depreender uma correlação entre a progressão na capacidade de escrita e o conhecimento gramatical, visto que a gramática fornece um conjunto de conhecimentos e regras sobre a estrutura da língua que auxilia os alunos durante o processo de composição.

Neste âmbito, como referem vários autores (Cassany, 1990; Amor, 1994), é dada ênfase pelos professores a dimensões como, por exemplo: adequação (registo de língua, níveis de formalidade), coesão (elipse, pronominalização, pontuação), coerência interna e externa (organização da informação, parágrafos), estrutura de texto. Como refere Cassany, o ensino da escrita segundo esta metodologia é organizado do modo seguinte: “Cada unidad didáctica, lección o apartado trata uno de estos puntos, de manera que el acabar del curso se haya tratado globalmente toda la gramática”. (p. 65).

Sousa (2010) propõe o estudo da gramática adotando como ponto de partida textos em vez de frases e exercícios descontextualizados. Assim, privilegia-se uma metodologia de ensino que permite aos discentes compreenderem a língua enquanto sistema organizado, lógico e coerente.

Face ao exposto, parece fulcral apostar numa abordagem da gramática ao serviço do desenvolvimento da capacidade de produção escrita que permita aos discentes observar e refletir sobre os fenómenos linguísticos, em vez de optar por uma abordagem que se focalize na interiorização de taxonomias. No entanto, constata-se, ainda, um “predomínio de metodologias tradicionais e transmissivas características de uma abordagem dedutiva ou expositiva da gramática” (Ferreira, 2012, p. 115).

Ao criar atividades baseadas numa metodologia indutiva e menos tradicionalista, isto é, atividades que propiciem a reflexão e a sistematização linguística, o docente desenvolve também a competência metalinguística dos alunos.

2.4.2. Enfoque centrado nas funções

Este modelo de ensino da escrita surge “en el contexto de la enseñanza de una segunda lengua y (...) en el seno de una metodología: la comunicativa” (Cassany, 1990, p. 67), e teve origem na filosofia da linguagem, na qual se destacam Austin e Searle, assim como na concepção funcionalista da língua.

Um dos aspetos mais determinantes neste modelo é a ênfase conferida à comunicação e ao uso da língua. Esta perspetiva encara a língua como um conjunto de “ferramentas” de que o sujeito dispõe para comunicar e constitui a metodologia privilegiada no ensino de língua estrangeira. Como salienta Cassany (1990), “por una parte, el contenido de la clase son los mismos usos de la lengua, tal como se producen en la calle (...); por otra, el alumno está constantemente activo en el aula: escucha, lee, habla con los compañeros, practica, etc.” (p. 67) Neste sentido, ensina-se a língua “tal como la utilizan los hablantes (com todas sus variaciones, imperfecciones e incorrecciones” (*idem*, p. 68).

No que respeita à produção escrita, Cassany (1990) expõe algumas tipologias textuais segundo a sua função: i) *textos de conversación: diálogos escritos, transcripción de textos orales*; ii) *de descripción: de objetos, personas...*; iii) *de narración: cuentos, chistes...*; iv) *de instrucción: recetas de cocina, instrucciones de uso...*; v) *de predicción: horóscopo, futurología...*; *de exposición: lección, ensayo...*; vi) *de argumentación: opinión, defensa de tesis...*; vii) *de retórica: poesía, usos lúdicos...* (p. 69). Conforme sublinha Cassany (1990), este enfoque privilegia uma variedade de tipologias textuais, cuja escolha deve recair sobre aqueles os alunos utilizarão na sua “vida real”.

2.4.3. Enfoque centrado no processo

Esta estratégia de ensino baseada na ação sobre o processo surge na sequência de investigações que constaram que os resultados insatisfatórios obtidos dos alunos ao nível da produção escrita tinham uma relação direta com os métodos que os docentes utilizavam nas suas aulas. De acordo com esta estratégia, os conhecimentos gramaticais

não são suficientes para obter bons resultados, pois, como já referimos anteriormente, o processo de escrita requer igualmente “saber generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, corregir, reformular um texto, etc.” (Cassany, 1990, p. 71).

Barbeiro e Pereira (2007) colocam em relevo algumas estratégias relacionadas com a “ação sobre o processo”, como é o caso da “facilitação processual”, da “escrita colaborativa” e da “reflexão sobre a escrita”, que, dada a sua relevância no processo de investigação desenvolvido, serão descritas em seguida.

2.5. Atividades didáticas de desenvolvimento de estratégias de revisão textual

No enfoque processual do ensino da escrita, a ênfase é colocada não no produto final, mas no processo de composição, na forma de ensinar o aluno “a pensar, a hacer esquemas, a ordenas las ideas, a pulir la estructura de la frase, a revisar el escrito, etc.” (Cassany, 1990, p. 73). Afigura-se determinante, neste sentido, desenvolver o domínio do processo de escrita dos alunos através de “actividades facilitadoras”, fomentando e auxiliando “a realização das tarefas ligadas às componentes de planificação, textualização e revisão”. (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 10).

De entre as atividades de facilitação processual, abordar-se-ão aquelas que assumem uma maior relevância e que orientaram o presente projeto de investigação-ação: a revisão distanciada, o recurso a listas de verificação/ correção, a heterocorreção por pelos pares, a reformulação/reescrita e a autoavaliação/apreciação do produto final.

2.5.1. Revisão distanciada

Para além da revisão que os alunos efetuam ao longo do processo de textualização e no final da mesma no sentido de proceder à análise e correção de eventuais falhas ou incorreções a nível da forma e do conteúdo, Barbeiro e Pereira (2007) sugerem uma revisão distanciada.

De facto, o distanciamento face ao texto produzido permite que o escritor se coloque na posição de leitor, descentalizando a sua relação face ao texto que escreveu. Ao assumir esta distância, o aprendente verifica “se o que escreveu condiz com o que tinha

a intenção de escrever, evitando discrepâncias, incongruências, dissonâncias ou outro tipo de anomalias” (Pinto, 2017, p. 501).

2.5.2. Listas de verificação/correção

Outra atividade proposta por Barbeiro e Pereira (2007) que facilita o processo de revisão consiste no recurso a listas de verificação ou correção. Segundo os autores, estas listas poderão auxiliar “a verificação de determinados aspectos, desde os ligados à correcção formal, como a ortografia e a pontuação, até à extensão da construção frásica ou à organização do texto” (p. 27) ou, ainda, ativar conhecimentos relativos ao género textual.

Através da consciencialização sobre as características que um texto deve evidenciar e, sobretudo, do conhecimento dos critérios de avaliação, os alunos poderão proceder a um melhoramento dos textos, evitando a desconformidade em relação ao género ou algumas incorreções/ imprecisões.

2.5.3. Reformulação/reescrita

As operações de reformulação/ reescrita podem incidir sobre variadas vertentes, baseando-se sobretudo em adições, supressões, substituições ou deslocamentos (Barbeiro & Pereira, 2007). Todas estas operações objetivam um melhoramento do texto produzido e podem surgir na sequência de propostas de correção por parte do professor, dos colegas ou de um processo de revisão colocado em prática pelo próprio leitor-escrevente.

No que respeita às reformulações, estas incidem, frequentemente, sobre aspetos gráficos ou ortográficos. Contudo, nesta etapa são colocados também em confronto os objetivos estabelecidos na planificação inicial e o texto produzido, podendo desencadear a reescrita de algumas partes.

2.5.4. Heterocorreção pelos pares

Esta modalidade de escrita, fundada na concepção vygotskiana de que o uso da língua é uma atividade social que possibilita a construção de significado através da interação, coloca ênfase na colaboração quer entre alunos, quer entre alunos e professor.

Constitui, portanto, um processo no qual os discentes interagem e compartilham o seu conhecimento (Murray, 1992), refletindo-se, por um lado, na “vertente emocional” (com repercussões na diminuição da ansiedade, na gestão das emoções e na autoconfiança) e, por outro, no “reforço do sentimento de participação” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 10).

Barbeiro e Pereira (*idem*) referem, ainda, que, “Quando ocorre entre pares, permite colocar em relação, no interior do processo de escrita, alunos com desempenhos diferenciados, o que possibilita a observação da forma como os companheiros resolvem os problemas.” (p. 10).

Importa salientar que a escrita colaborativa pode ser desenvolvida não apenas em modalidade de coescrita, mas também noutros momentos do processo de escrita, potenciando a interação, cooperação, aprendizagem, assim como o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos (Torres, Alcantara e Irala, 2004).

Assim sendo, a heterocorreção pelos pares permite um olhar distante face ao texto produzido, podendo ser feita de forma direta ou indireta e incidir sobre aspetos formais ou relativos ao conteúdo.

Durante este processo, o aluno-revisor lê o texto escrito pelo colega e sugere alguns aspetos a melhorar. Figueiredo (2002) advoga o potencial deste tipo de aprendizagem colaborativa, afirmando:

“[tem] o potencial de aumentar a auto-estima dos aprendizes na medida em que percebem que são capazes de ajudar os colegas a melhorar os seus textos. Ela favorece também a reflexão, pois os alunos atuam ativamente no processo de correção em vez de recebê-la passivamente do professor”. (p. 126)

De facto, a heterocorreção contribui para a redução da dependência constatada por muitos autores em relação à figura do professor, além de ativar a capacidade de refletir e rever o seu próprio texto.

2.5.5. Reflexão sobre a escrita

A reflexão sobre a escrita tem subjacente uma componente metadiscursiva que pode ser posta em prática no sentido de ativar nos alunos a capacidade de falarem e refletirem acerca dos textos produzidos e do processo a ele subjacente (Barbeiro & Pereira, 2007).

Neste sentido, a reflexão pode-se traduzir numa poderosa ferramenta de aprendizagem, possibilitando uma maior consciencialização e, por conseguinte, um melhor desempenho ao nível da produção escrita.

2.5.6. Autoavaliação/apreciação pessoal do produto final

Embora a reflexão sobre a escrita seja implementada não apenas no momento de revisão, mas também durante todo o processo de escrita, importa-nos aqui salientar uma estratégia que Barbeiro e Pereira (2007) integram no momento de revisão – a autoavaliação/ apreciação pessoal do texto produzido.

De acordo com esta estratégia, “os alunos são chamados a dizer o que pensam sobre o texto que construíram, se estão satisfeitos com o que escreveram” (p. 29), podendo ou não assumir a forma de diálogo entre o professor e o aluno ou ser alargada a toda a turma. Este diálogo pode ser igualmente alargado a outros pontos “como as passagens de que o próprio autor gosta mais, as passagens que poderiam ser trabalhadas, etc.” (*idem, ibidem*).

2.6. Síntese

Em suma, no presente capítulo, relativo ao *enquadramento teórico*, foi reunida e apresentada a informação mais relevante relativa à didática da escrita, obtida através da revisão da literatura, que orientou a intervenção pedagógico-didática.

A urgência de uma pedagogia da escrita torna relevante uma análise e investigação de estudos anteriormente realizados sobre o tema em estudo. Neste sentido, em primeiro lugar, apresentou-se uma tentativa de definição competência de escrita, e explorou-se a complexidade deste processo. Em seguida, investigou-se os modelos didáticos de ensino-aprendizagem da produção escrita que orientam os professores na planificação da prática pedagógica e permitem compreender os processos subjacentes à composição escrita. Posteriormente, abordaram-se os géneros textuais ensinados em contexto escolar, e, por último, exploraram-se as estratégias pedagógico-didáticas que não funcionam separadamente, mas se complementam mutuamente.

3. Estudo empírico

A intervenção pedagógico-didática realizada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada foi guiada por princípios da didática da escrita, expostos no capítulo 2, com vista a desenvolver a competência de expressão escrita dos alunos a partir das dificuldades diagnosticadas no capítulo 1.

Não sendo possível trabalhar todas as dimensões da competência de escrita e havendo muita investigação fecunda sobre as diversas estratégias de desenvolvimento desta aprendizagem, partiu-se das dificuldades mais significativas diagnosticadas através da observação direta, da análise do primeiro teste de avaliação, do questionário inicial aplicado e do ciclo 0, resultantes do trabalho com os alunos, para uma pesquisa e leitura crítica sobre os vários tópicos relevantes nesta área do conhecimento didático, apresentadas no capítulo 2.

Uma reflexão atenta e meticulosa das informações contidas na *Identificação do tema de investigação-ação* e dos conhecimentos teórico-práticos explicitados no *Enquadramento teórico* permitiram concluir que: i) a metalinguagem seria a estratégia mais indicada no sentido de promover “a aquisição de elementos simples, de microsistemas, de regras e de usos do sistema linguístico (...) [e] a reflexão estruturante da prática comunicativa da língua” (Santos, 1994, p. 130); ii) o trabalho de escrita, para ser eficaz, não se deve centrar no produto final, mas no “processo” (Carvalho, 2001, p.87). Assim, poder-se-ia identificar e agir sobre as dificuldades logo no momento em que estas surgem. Além disso, tal como diagnosticado no primeiro capítulo, os alunos evidenciaram não dominar estratégias importantes no processo de escrita, como planificar, rever, reescrever.

As referências teóricas expressas no segundo capítulo fundamentam a estratégia de ensino-aprendizagem da escrita adotada. Assim, como linha de ação principal da referida estratégia, encontra-se uma intervenção pautada por uma dimensão metacognitiva estruturada em dois momentos. Apresenta-se, de seguida, o desenho metodológico do estudo realizado.

3.1. Desenho metodológico

3.1.1. Metodologia, questão de partida e objetivos

Conforme referido no primeiro capítulo, o presente projeto segue uma metodologia de investigação-ação, e, como tal, assume um carácter cíclico, ou seja, “... un «vaivén» - espiral dialéctica – entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan” (Larrote, 2003, p. 32).

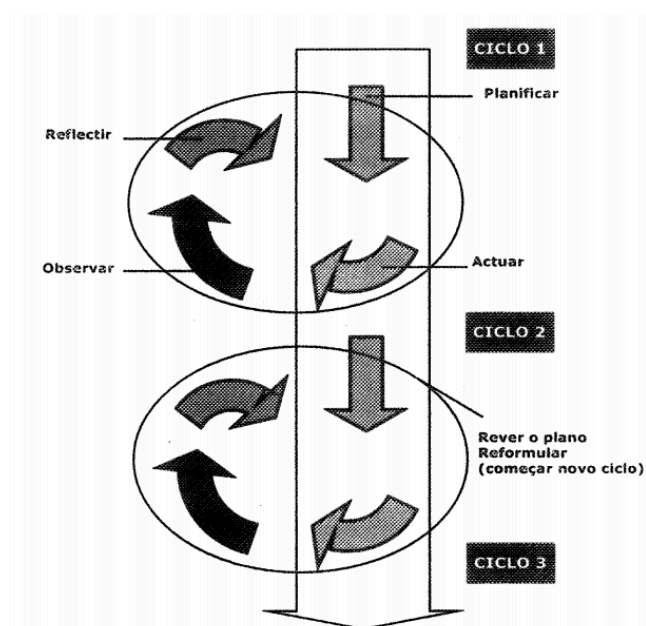


Figura 9 - Os momentos da Investigação-Ação (Kemmis, 1989)

Dado que esta metodologia tem por finalidade gerar mudanças nas práticas com vista à melhoria de resultados, existe uma sequência espiral onde se integram a planificação, a ação, a observação e a reflexão, tal como nos propõe o modelo de Kemmis (1989).

Desenvolveu-se, portanto, um plano de intervenção constituído por dois ciclos em ambas as disciplinas (Português e Francês) com vista à resolução do problema detetado no capítulo 1. Optou-se por dividir cada ciclo em dois momentos – o primeiro engloba atividades que visam preparar os alunos para a redação, enquanto o segundo corresponde à reescrita dos textos produzidos. Segundo destaca Cabral (1994), importa criar momentos em que o aluno possa “reler-se, autoavaliar-se, refazer o texto, refletir sozinho e com apoios sobre o seu próprio recurso e investir os resultados dessa reflexão” (p. 111).

Uma vez delimitada a esfera de investigação, formulou-se a seguinte questão, que se afigurou o fio condutor do presente projeto: *Será que promover a reflexão metalinguística sobre propriedades textuais, imediatamente antes de um percurso processual de escrita, aumenta a proficiência dos alunos na produção de texto?*

Recorde-se que o objetivo central do projeto consistia em desenvolver nos alunos a utilização de estratégias que permitam melhorar a qualidade dos textos produzidos durante a sua produção. Os objetivos específicos formulados foram os seguintes:

- gerar reflexão metalinguística sobre propriedades textuais como atividade preparatória da produção de texto;
- promover a planificação dos textos como ponto de partida da produção;
- explorar a releitura e a reescrita através de uma perspetiva crítica;
- verificar a potencialidade das atividades de pré e pós-escrita desenvolvidas;
- avaliar o impacto das atividades didáticas de sala de aula nas produções escritas dos alunos.

3.1.2. Ferramentas de recolha de dados

Sendo este um estudo que incide sobre a escrita, a análise documental dos textos produzidos afigurou-se uma importante ferramenta de recolha de dados. A questão de investigação torna clara a necessidade de analisar as produções escritas dos alunos de forma metódica e consistente, uma vez que esta permite a verificação da progressão da competência que se pretende desenvolver.

Também os questionários permitiram uma análise da perceção dos alunos quanto à eficácia da metodologia e das atividades de pré-escrita desenvolvidas, assim como à qualidade dos textos produzidos. Deste modo, foram aplicados um questionário aquando do término de cada ciclo.

Construiu-se, além disso, grelhas de heteroavaliação para cada uma das línguas e recorreu-se à estatística descritiva, ou seja, a frequências e percentagens, no sentido de contabilizar e categorizar os erros identificados.

Assim, no sentido de obter dados relevantes acerca da eficácia da metodologia implementada, optou-se por uma investigação de tipo misto, em que existe uma combinação de uma análise de tipo qualitativo e quantitativo.

Estas ferramentas tornaram-se, deste modo, “fontes de informações a partir das quais o investigador tenta construir um conhecimento”, adaptando a intervenção ao propósito da investigação (Quivy, 1998, p. 226).

3.1.3. Plano de ação

No que diz respeito à disciplina de Português, a educação literária ocupa uma grande parte das aulas lecionadas, constituindo o domínio que assume maior tempo de aula atribuído pelo professor. Neste sentido, em Português, o ponto de partida das atividades de escrita foi a análise de obras literárias. De forma a articular todos os domínios, optou-se por inserir, no final de cada unidade didática², uma atividade de escrita. No total, foram implementadas e monitorizadas duas atividades de escrita orientada.

Os textos produzidos nas atividades referidas são de natureza argumentativa, pertencendo aos géneros apreciação crítica e texto de opinião, dado que, de acordo com os dados extraídos aquando do ciclo 0, a explicitação de um ponto de vista de forma clara e pertinente, com recurso a argumentos e aos respetivos exemplos, constituía uma dificuldade generalizada.

Quanto à disciplina de Francês, foram realizadas duas atividades de escrita. O ponto de partida foi o tratamento de documentos orais ou escritos de natureza diversa que serviram de “déclencheurs des remue-ménings” (Aydin, 2019, p. 227), da conceptualização gramatical numa perspetiva de descoberta (Jubb & Rouxville, 2014) e da redação do texto.

Foram trabalhadas a descrição, a narração de “acontecimentos reais ou imaginários, presentes ou passados” e a expressão de “gostos e preferência”, uma vez que são estes

² Entende-se por unidade didática “um conjunto ordenado de atividades, estruturadas e articuladas com a consecução de um objetivo educativo em relação a um conteúdo correto” (Zaballa, 1998, p. 193).

modos de organização textual que aparecem contemplados no nível A2 (*Aprendizagens Essenciais*, 8º ano, Francês). Somente no nível B1 é que se prevê que o aluno seja capaz de “écrire des brefs essais simples sur des sujets d’intérêt général” (CECR, 2001: 52).

Assim sendo, optou-se pela redação de uma carta e de um relato de viagem real ou imaginária. Segundo Barbeiro, “Em situação de aprendizagem, a atenção dedicada à escrita funcional é reduzida, sendo privilegiada a elaboração de textos fortemente descontextualizados, relativamente à uma dimensão comunicativa” (1994, p. 108). Assim sendo, implementou-se uma estratégia semelhante à desenvolvida por Freinet e, de um modo geral, pela Escola Moderna, ou seja, através da troca de correspondência com uma turma do mesmo nível de escolaridade da Escola Básica e Secundária da Povoação, localizada na ilha de S. Miguel, nos Açores, pretendeu-se promover “uma aprendizagem natural da leitura e da escrita” (Freinet, 1976, p. 32). Esta atividade, para além de ter como propósito desenvolver a competência dos alunos ao nível da produção escrita, visa aprofundar a dimensão de relacionamento interpessoal, possibilitando o enriquecimento linguístico, numa perspetiva comunicativa. Segundo Vilela:

“dever-se-ia procurar evitar algumas das razões que estariam na origem das dificuldades e afastamento dos alunos em relação à escrita, a saber: a artificialidade de produção de texto escrito em situação escolar (...); a ambiguidade de alguns temas pedidos; a indeterminação quanto ao tipo de texto que se pretende.” (1994, p. 50).

Apresenta-se, em seguida, uma tabela que sistematiza o plano de ação desenvolvido.

Ciclos de investigação-ação						
	Português			Francês		
	1.º	Análise dos dados da implementação para reformulação ou adaptação da metodologia	2.º	1.º	Análise dos dados da implementação para reformulação ou adaptação da metodologia	2.º
	24, 25 e 26 de novembro (90') e 2 de dezembro (45')		10, 11 e 16 de março (90') e 17 de março (45')	2 de dezembro (90'), 4 de dezembro (45'), 9 de dezembro (90') e 16 de dezembro (45')		7 de abril (90'), 12 de abril (45') e 14 de abril (90')
<u>Objetivos da intervenção específica sobre a escrita dos alunos</u>	• “[F]orjar o «conhecimento do mundo» prévio (e necessário) à prática escrita da língua ou a <i>reactivar</i> elementos da «enciclopédia» do aprendente” (Santos, 1994, p. 137). • Desenvolver a competência metalinguística dos alunos através da reflexão acerca da adequação dos tempos e formas verbais, da concordância entre sujeito e predicado (coesão frásica), da utilização de diferentes conectores e do respetivo valor (coesão interfrásica), dos advérbios, orações, tempos verbais e preposições com valor temporal (coesão temporal) e dos constituintes que contribuem para a coesão referencial e lexical. • Promover hábitos de planificação e revisão. • Ativar a capacidade de refletir e rever o próprio texto e o texto dos colegas.	Análise dos dados da implementação para reformulação ou adaptação da metodologia	• Proporcionar uma reflexão sobre os mecanismos de coesão, assim como sobre os mecanismos que permitem a reestruturação da coerência do texto. • Ativar a capacidade de revisão de textos, identificando os aspetos em que se manifeste necessária uma intervenção. • Facilitar a compreensão da utilização dos sinais de pontuação, em especial da vírgula. • Promover hábitos de planificação e revisão.	• “...proporcionar ao aprendiz, entre outras coisas, a possibilidade de <i>estudar</i> e de <i>refletir</i> sobre a nova língua” (Grannier, 2003, p. 159). • Promover o desenvolvimento linguístico-comunicativo e o desenvolvimento da competência metalinguística dos alunos. • Compreender a estrutura sintática da língua em estudo, a utilização dos pronomes em Francês, o emprego das preposições “du”, “de la”, “à la” et “au” e de um novo tempo verbal abordado de maneira indutiva – <i>l’Imparfait</i>. • Facilitar o processo de revisão através de uma grelha de autocorreção.	Análise dos dados da implementação para reformulação ou adaptação da metodologia	• Facilitar a compreensão da expressão da negação por meio do uso, observação e reflexão consciente acerca língua. • Compreender a estrutura sintática da língua francesa; • Facilitar o processo de planificação e revisão através uma grelha de heterocorreção. • Ativar a capacidade de refletir e rever o próprio texto e o texto dos colegas.
<u>Ferramenta de recolha de dados</u>	Análise documental do texto de apreciação crítica e inquérito por questionário		Análise documental do texto de opinião e inquérito por questionário	Análise documental da carta e inquérito por questionário		Análise documental do relato de viagem e inquérito por questionário
<u>N.º de textos para análise</u>	30		26	28		18

Tabela 1: Plano de ação

3.2. Ciclos de investigação-ação

3.2.1. Português (língua materna), 12.º ano

3.2.1.1. 1.º ciclo de I.-A. (Português)

Ao longo deste subcapítulo será apresentado o primeiro ciclo de intervenção, que, conforme referido anteriormente, se subdivide em dois momentos. Cada ciclo segue a seguinte organização: em primeiro lugar, serão contextualizadas e descritas as atividades de pré-escrita e, em seguida, serão explanadas as atividades de pós-escrita.

3.2.1.1.1. Descrição da prática letiva

3.2.1.1.1.1. Primeiro momento

As atividades realizadas no primeiro ciclo inserem-se na unidade relativa à poesia de Alberto Caeiro, o poeta bucólico da poesia de Fernando Pessoa, tendo sido iniciada por mim no âmbito da primeira regência. O primeiro ciclo desta intervenção decorreu de 24 de novembro a 2 de dezembro, num total de quatro aulas (três de noventa minutos e uma de quarenta e cinco minutos), e centrou-se no sensacionismo, na dualidade entre o *pensar* e o *sentir* e no binómio campo/ cidade.

Esta primeira fase, como sugere Santos (1994), “caracteriza-se por um conjunto de actividades (...) tendentes a *forjar* o «conhecimento do mundo» prévio (e necessário) à prática escrita da língua ou a *reactivar* elementos da «enciclopédia» do aprendente” (p. 137). Acredita-se, pois, que todas as atividades propostas foram determinantes para mobilizar o conhecimento prévio dos alunos, aspirando-se envolver criativamente os alunos no processo de ensino-aprendizagem. É neste sentido que se decidiu descrever, embora que de forma menos aprofundada, todas as atividades paralelas às atividades de pré e pós-escrita, sobre as quais nos debruçaremos com maior pormenor.

Devido ao facto de a turma constituir um grupo heterogéneo, de alunos com diferentes perfis de aprendizagem e diferentes interesses, dificuldades e características, tentou-se organizar atividades diferenciadas, com diversos níveis de dificuldade, e implicar todos, de igual forma, no processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, todas as atividades propostas visavam envolver ativamente os alunos, num ambiente inclusivo,

colaborativo e harmonioso, propício a um espaço comunicativo e motivador, onde a sensibilidade estética e artística, a resolução de problemas e o pensamento crítico fossem o motor da sala de aula (Ministério da Educação, 2017).

Todas as atividades propostas englobaram os domínios preconizados pelos documentos de referência, a saber: a educação literária, “não só para conhecimento, leitura e apreciação estética de obras portuguesas que constituíram um marco do pensamento e da literatura portuguesas do século XX, mas também para desenvolvimento de hábitos de leitura” (Ministério da Educação, 2018, p. 3), a oralidade (compreensão e expressão), a leitura, a gramática e a escrita.

A primeira aula iniciou-se com uma atividade de introdução à poesia dos heterónimos de Fernando Pessoa: a descrição de uma imagem em que figura Fernando Pessoa e os seus três principais heterónimos, seguida da leitura e análise da carta de Fernando Pessoa a Adolfo Casais Monteiro sobre a génese dos heterónimos. Depois, desenvolveu-se uma atividade com um duplo objetivo: introduzir a poética caeiriana através da percepção da realidade, isto é, através dos sentidos, antes de a teorizar, e fazer com que a poesia das sensações e da Natureza fosse ao encontro dos alunos, em vez de os fazer ir ao encontro dela. Deste modo, após o estabelecimento de uma relação Ortónimo-Heterónimo, os alunos procederam à leitura e análise do poema “Sou um guardador de rebanhos”, de Alberto Caeiro.

Esta aula prosseguiu com uma atividade de reflexão metalinguística, pensada como exercício preparatório do que, em aulas posteriores, viria a ser a produção textual. Consistiu esta atividade em promover nos alunos a consciência da importância de certos mecanismos de coesão na produção textual. Os mecanismos que foram objeto de reflexão foram a adequação dos tempos e formas verbais e da concordância entre sujeito e predicado, no âmbito da coesão interfrásica. Os alunos realizaram individualmente esta atividade (cf. Anexo 5). Como trabalho de casa, foi indicada a realização do item 2 da mesma ficha, que incidia sobre a coesão interfrásica. Esta atividade tinha como propósito levar os discentes a refletir sobre a utilização de diferentes conetores e sobre o respetivo valor. Deste modo, foi possível dialogar com os alunos sobre a coesão como propriedade fundamental dos textos a produzir, reativando

alguns conhecimentos metalinguísticos que, ao longo dos anos escolares anteriores, foram sendo trabalhados na escola.

A segunda aula teve início com a correção dos dois primeiros exercícios, dando lugar a reflexão metalinguística conjunta. Após esta etapa, foi projetado o quadro *Três Esfinges de Biquíni*, de Salvador Dali, que os alunos interpretaram à luz da poesia de Alberto Caeiro. Pretendia-se, uma vez mais, conjugar as sensações e emoções dos alunos com o estudo da poesia caeiriana, promovendo uma educação para o desenvolvimento da sensibilidade artística. Seguidamente, procedeu-se a uma chuva de ideias acerca do sensacionismo, a partir de algumas questões levantadas pela professora, e à elaboração de um esquema-síntese, a partir das respostas obtidas. Realizado o esquema, procedeu-se à leitura individual e silenciosa do poema XXXVI de *O Guardador de Rebanhos* e à audição da versão declamada do poema, que deu lugar a uma análise conjunta e orientada pela professora. Por fim, à semelhança da metodologia adotada na primeira aula, solicitou-se aos alunos que realizassem a terceira atividade da ficha de trabalho (Anexo 5), relativa à coesão temporal, que propiciou uma reflexão acerca dos advérbios e orações que contribuem para a coesão temporal, dos tempos verbais e das preposições com valor temporal. Como trabalho de casa, os alunos efetuaram a atividade 4, referente à coesão referencial.

Importa salientar que as atividades que tiveram como propósito proporcionar uma “reflexão sobre conectores, emprego de tempos verbais, introdução de elementos de coesão, ou de reestruturação da coerência do texto ou quaisquer outros aspectos em que se manifeste necessária uma intervenção” (Cabral, 1994, p. 122), foram realizadas em contexto de sala de aula e como trabalho de casa, de modo a otimizar o tempo disponível. Além disso, os exercícios realizados em casa permitiram dotar os alunos de “autonomia” (ME, p. 26), desenvolver a competência de investigação, assim como a capacidade de produzir uma reflexão autónoma.

A aula seguinte iniciou-se com a correção das atividades 3 e 4 e com a elaboração do último exercício da ficha de trabalho, relativo à coesão lexical, à qual se seguiu a realização de um *Kahoot* como forma de rever os conteúdos trabalhados nas aulas anteriores.

Terminada a tarefa relativa à reflexão metalinguística, retomou-se o trabalho sobre a poesia lírica de Fernando Pessoa, procedendo-se à explicitação da razão pela qual Fernando Pessoa e os seus heterónimos consideram Alberto Caeiro o seu Mestre. Nesta sequência, interpretaram-se dois versos do poema II “O meu olhar é nítido como um girassol”, a partir dos quais os alunos deveriam explicitar a relação existente entre o sujeito poético e a natureza e refletir acerca da relação de cada um com a natureza/cidade.

Esta reflexão serviu como ponto de partida para a introdução de um autor cuja poética apresenta semelhanças, a nível temático, a Alberto Caeiro: Cesário Verde. Após uma revisão do contexto histórico e literário do poeta, que situou o autor numa determinada época, passou-se à análise de um excerto do poema “O Sentimento dum Ocidental”, partindo de uma análise macrotextual para uma microanálise. O binómio campo/cidade presente na poesia de Cesário e de Alberto Caeiro deu lugar a uma reflexão acerca da comunhão atual entre o Homem e a Natureza. A aula terminou com a visualização de um vídeo cujo tema principal incide sobre o impacto ambiental causado pelo Homem e com uma discussão coletiva do que foi apreendido.

Na aula seguinte, o objetivo era levar os alunos à compreensão dos “equilíbrios (...) e fragilidades do mundo natural na adoção de comportamentos que respondam aos grandes desafios globais do ambiente”, o desenvolvimento da “consciência (...) e responsabilidade ambiental e social” (ME, p. 27), mediante uma atividade de escrita. Para isso, foram levados a escrever uma apreciação crítica de um *cartoon* que evocava precisamente este aspeto (cf. Anexo 6). Numa primeira etapa, propôs-se que observassem com detalhe o cartoon e o procurassem descrever oralmente, atividade que permitiu a geração de ideias (Flower & Hayes, 1981), antes de esboçarem uma planificação do texto, numa folha própria.

De modo a sensibilizar os alunos para a importância das diferentes etapas do processo de escrita e, em especial, da planificação, solicitou-se aos alunos a sua entrega, juntamente com o texto.

Optou-se por não abordar, nesta fase, as características do gênero textual solicitado, visto que, imediatamente antes do início do primeiro ciclo de intervenção, a professora orientadora cooperante havia abordado o gênero de apreciação crítica com exemplos práticos. Deste modo, esta atividade permitiu, para além de trabalhar o tema do projeto, que os alunos colocassem em prática o que haviam aprendido.

3.2.1.1.1.2. Segundo momento

Após a planificação e textualização, ativou-se o subprocesso da revisão, que consiste na combinação da releitura, avaliação, correção e reformulação. Nesta etapa, a leitura crítica e distanciada revela-se um requisito indispensável, e foi neste sentido que se optou pela heteroavaliação dos textos produzidos.

Assim, os alunos colocaram os textos produzidos numa caixa e cada um retirou, à vez e de forma aleatória, um dos textos, no sentido de proceder ao preenchimento da grelha de heterocorreção fornecida (cf. Anexo 7). Como forma de garantir o anonimato da pessoa que realizou a avaliação do texto do colega, optou-se por não referenciar quem foi o responsável pela heterocorreção.

Na grelha, os alunos deveriam avaliar o tema e o gênero textual, a coesão, o léxico e a sintaxe, podendo efetuar observações ou comentários no sentido de ajudar o colega a melhorar a versão final do seu texto. Contudo, não poderiam alterar diretamente o texto do colega nem fazer anotações.

No final da aula, foram distribuídos os textos e as respetivas correções aos alunos que os haviam escrito, e, como trabalho de casa para a semana seguinte, tiveram de reescrever o texto de acordo com as indicações dos colegas, entregar a primeira versão, a versão melhorada e a correção efetuada pelo colega.

No final de cada ciclo de intervenção, foi aplicado um inquérito por questionário no sentido de aferir a satisfação dos discentes relativamente às atividades e estratégias desenvolvidas ao longo do plano de ação e a opinião dos alunos no que respeita às atividades de pré e de pós-escrita.

Os dois questionários, aplicados no primeiro e segundo ciclos respetivamente (cf. Anexos 10 e 11), assumiram a mesma estrutura do plano de ação, isto é, uma estrutura binária, dividida em dois momentos.

A primeira questão tencionava compreender a apreciação global dos alunos relativamente às apreciações de escrita numa escala de resposta de 1 (nada satisfeito) a 5 (muito satisfeito). A questão seguinte tinha por objetivo perceber se os alunos sentiam que as atividades de revisão de conhecimento metalinguístico sobre coesão os tinham preparado para a escrita do texto. Visto que esta constituía uma questão de resposta binária, e de modo a completar a questão, solicitou-se aos alunos que fundamentassem a sua resposta. Em seguida, a questão número quatro pretendia aferir se as atividades permitiram uma reflexão sobre os erros mais frequentes. Aqui, uma vez mais, procurou-se uma justificação por parte dos alunos. Por fim, a última questão relativa a este primeiro momento visava averiguar as atividades mais relevantes do ponto de vista do aluno. Uma vez que as atividades desenvolvidas em ambos os ciclos diferem, mantiveram-se as questões e a estrutura em nos questionários aplicados, alterando-se apenas as opções de resposta.

No que concerne ao segundo momento, à semelhança do primeiro, inicia-se com uma questão que pretende medir o grau de satisfação relativamente às atividades de pós-escrita, que consistem na heterocorreção e na reescrita do texto produzido, no caso do primeiro ciclo, e na correção feita pela professora e posterior reescrita do texto, no caso do segundo ciclo. Em seguida, a questão número dois tem como propósito averiguar se as atividades desenvolvidas neste momento os ajudaram a escrever um texto melhor. Tendo-se optado por uma questão binária, pediu-se aos alunos que justificassem a sua resposta, tal como nas duas perguntas seguintes. Nestas, pretendia-se saber se a avaliação elaborada pelo colega, no caso do primeiro questionário, ou os comentários efetuados pela professora, no caso do segundo questionário, tinham propiciado uma reflexão sobre os aspetos a melhorar e se a reescrita do texto tinha permitido igualmente uma reflexão sobre os seus erros. A questão seguinte, por sua vez, visava compreender qual dos tipos de correção os alunos consideravam mais produtivo, dando a possibilidade de fundamentar a resposta. Por último, pediu-se aos alunos que

avaliassem as versões finais dos textos produzidos numa escala de 1 (insuficiente) a 5 (excelente).

3.2.1.1.2. Resultados obtidos

3.2.1.1.2.1. Análise documental

Uma análise das versões iniciais e finais das produções escritas permitiu sistematizar os resultados em quatro gráficos (cf. Gráficos 3 a 6). A estrutura adotada na análise dos erros por tipologia segue de perto a estrutura privilegiada por Hamivka (2019), por se considerar mais eficiente e apropriada ao estudo desenvolvido.

Através dos gráficos apresentados, é possível constatar os parâmetros em que os alunos revelam maior dificuldade, assim como a tipologia de erros mais comuns – os erros de pontuação. A atribuição de um determinado nível de desempenho nos gráficos 3 e 5 seguiu os critérios específicos de classificação adaptados da 2.^a fase do Exame Final Nacional de Português do ano de 2020 (cf. Anexo 22).

Os dados registados no parâmetro C, referente à organização e coesão textuais, refletem que a maioria escreve textos globalmente bem organizados, nos quais evidenciam um domínio adequado dos mecanismos de coesão textual, embora apresentem algumas falhas, quer a nível da divisão do texto em diferentes partes, devidamente proporcionadas e articuladas e da marcação de parágrafos, quer a nível da utilização de mecanismos de articulação interfrásica, da manutenção de cadeias de referência por meio de substituições nominais e pronominais adequadas ou do estabelecimento de conexões adequadas entre as coordenadas de enunciação (tempo, pessoa, espaço).

A partir dos gráficos, depreende-se igualmente uma evolução decorrente do processo de revisão. Tendo por base os valores registados, poder-se-á concluir, deste modo, que as atividades de pós-escrita e, em especial, a heterocorreção se revelaram profícuas e vantajosas do ponto de vista do desenvolvimento da competência de escrita dos alunos.

Embora não tenha havido, em nenhum caso, uma alteração do nível de desempenho nos três parâmetros, foi possível constatar um investimento dos alunos na correção

linguística, o que fez diminuir o número total de erros, contabilizados segundo as diversas categorias/tipologias. Este resultado mostra que a estratégia de revisão (neste caso, com apoio de heterocorreção por pares) foi produtiva, na medida em que gerou modificações à 1.ª versão do texto melhorando-o em alguns aspetos. Mostra ainda que as melhorias incidiram sobre a dimensão da correção linguística, o que é revelador do que os alunos (quer os que fizeram a heterocorreção, quer os autores dos textos) consideram ser revisão textual: um exercício de releitura do texto para deteção e eliminação de erros relacionados com ortografia, pontuação, construção morfosintática e escolha vocabular relacionada com a norma escrita. A terceira ilação prende-se com o facto de a 2.ª versão dos textos conterem ainda vários erros de pontuação, de ortografia, de morfologia e de sintaxe. Este é um dado interessante, que se pode explicar pelo facto de a revisão ter sido feita por pares, logo por alunos que, tal como os autores dos textos, ainda estão com a aprendizagem da escrita em curso.

Aluno	Estruturação temática e discursiva			Correção linguística	Total (50)
	A (15)	B (10)	C (5)		
A01	15	10	4	16	45
A02	12	8	3	2	25
A03	12	8	3	12	35
A04	15	10	4	15	44
A05	9	8	4	17	38
A06	15	10	4	16	45
A07	12	8	2	0	22
A08	15	8	4	5	32
A09	15	10	5	6	36
A10	12	8	4	14	38
A11	15	10	4	10	39
A12	15	8	4	8	35
A13	12	10	4	14	40
A14	12	8	4	17	41
A15	12	5	3	7	27
A16	12	8	5	8	33
A17	12	8	5	12	37
A18	12	10	5	12	39
A19	15	10	4	3	32
A20	9	5	3	9	26
A21	12	5	3	8	28
A22	12	8	4	11	35
A23	15	10	4	13	42
A24	9	8	3	8	28
A25	12	8	4	15	39
A26	9	5	3	7	24
A27	12	8	4	12	36
A28	12	8	3	6	29
A29	12	10	4	16	42
A30	9	5	3	4	21

Gráfico 3 - Dados referentes à versão inicial das produções escritas

Aluno	Estruturação temática e discursiva			Correção linguística	Total (50)
	A (15)	B (10)	C (5)		
A01	15	10	4	17	46
A02	12	8	3	10	33
A03	12	8	3	18	41
A04	15	10	4	17	46
A05	9	8	4	20	41
A06	15	10	4	16	45
A07	12	8	2	2	24
A08	15	8	4	6	33
A09	15	10	5	6	36
A10	12	8	4	19	43
A11	15	10	4	17	46
A12	15	8	4	9	36
A13	12	10	4	17	43
A14	12	8	4	17	41
A15	12	5	3	8	28
A16	12	8	5	13	38
A17	12	8	5	15	40
A18	12	10	5	14	41
A19	15	10	4	15	44
A20	9	5	3	9	26
A21	12	5	3	10	30
A22	12	8	4	13	37
A23	15	10	4	16	45
A24	9	8	3	8	28
A25	12	8	4	17	41
A26	9	5	3	10	27
A27	12	8	4	12	36
A28	12	8	3	11	34
A29	12	10	4	16	42
A30	9	5	3	6	23

Gráfico 4 - Dados referentes à versão final das produções escritas

Aluno	Tipologia de erro						Total
	Sintático	Ortográfico	Semântico	Morfológico	Pontuação	Acentuação	
A01	1	0	0	0	2	0	3
A02	3	1	0	0	4	7	15
A03	3	0	0	0	1	1	5
A04	0	2	0	0	3	0	5
A05	1	0	0	0	1	0	2
A06	1	0	0	0	2	0	3
A07	3	2	1	0	10	3	19
A08	2	0	0	2	6	3	13
A09	2	1	0	0	7	2	12
A10	1	0	1	0	3	0	5
A11	2	1	0	1	2	2	8
A12	3	2	1	0	2	1	9
A13	2	0	1	0	0	1	4
A14	0	0	1	0	0	2	3
A15	3	1	0	1	2	3	10
A16	2	0	0	2	5	1	10
A17	1	1	0	0	4	1	7
A18	3	0	0	0	2	0	5
A19	4	0	3	0	4	2	13
A20	3	1	0	0	4	0	8
A21	2	0	0	0	5	3	10
A22	3	2	0	0	1	0	6
A23	2	1	0	0	2	0	5
A24	3	1	0	0	3	2	9
A25	0	3	0	0	2	0	5
A26	2	2	1	0	3	3	11
A27	0	4	0	0	3	1	8
A28	3	2	0	0	4	2	11
A29	1	2	0	0	0	0	3
A30	3	2	0	0	5	3	13
Total	59	31	9	6	92	43	

Gráfico 5 - Erros referentes à versão inicial das produções escritas, organizados por tipologia

Aluno	Tipologia de erro						Total
	Sintático	Ortográfico	Semântico	Morfológico	Pontuação	Acentuação	
A01	1	0	0	0	1	0	2
A02	2	0	0	0	4	2	8
A03	1	0	0	0	0	0	1
A04	0	0	0	0	3	0	3
A05	0	0	0	0	0	0	0
A06	1	0	0	0	2	0	3
A07	2	0	1	0	10	3	16
A08	2	0	0	0	2	0	4
A09	2	1	0	0	7	2	12
A10	0	0	0	0	1	0	1
A11	0	0	0	0	2	1	3
A12	3	2	0	0	2	1	8
A13	0	0	0	0	2	1	3
A14	0	0	0	0	1	2	3
A15	3	0	0	1	2	3	9
A16	2	0	0	0	2	1	5
A17	1	0	0	0	2	1	4
A18	2	0	0	0	2	0	4
A19	0	0	1	0	2	2	5
A20	3	1	0	0	4	0	8
A21	2	0	0	0	5	1	8
A22	2	2	0	0	1	0	5
A23	1	1	0	0	1	0	3
A24	3	1	0	0	3	2	9
A25	0	1	0	0	2	0	3
A26	2	1	0	0	3	2	8
A27	0	4	0	0	3	1	8
A28	1	1	0	0	4	2	8
A29	1	2	0	0	0	0	3
A30	3	0	0	0	5	3	11
Total	40	17	2	1	78	30	

Gráfico 6 - Erros referentes à versão final das produções escritas, organizados por tipologia

3.2.1.1.2.2. Inquérito por questionário

A primeira questão, relativa ao primeiro momento, permitiu verificar que, na sua maioria, os alunos se consideraram satisfeitos com as atividades de revisão sobre coesão: 14 classificaram em 4 o seu grau de satisfação; 11 em 3; 3 em 5; e 2 em 2.

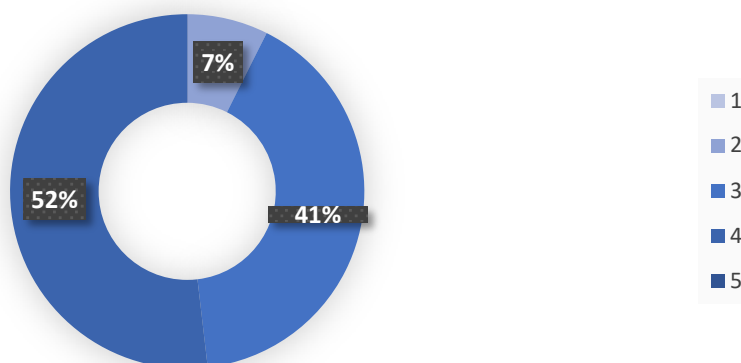


Gráfico 7 - Grau de satisfação relativamente às atividades de revisão sobre coesão

A partir da questão seguinte, foi possível aferir que, no geral, os alunos acreditam que as atividades de revisão sobre a coesão os prepararam para a escrita (19 alunos de 30). Embora não seja possível transcrever todas as justificações, selecionou-se aquelas que, devido à sua frequência, são mais representativas:

- “Na minha opinião, (...) ajudam-nos a melhorar a coesão e coerência dos nossos textos.” (PT_Q2_05);
- “Ajuda para formar frases gramaticalmente corretas.” (PT_Q2_18);
- “Sim, pois ajudam-me a ter uma maior coesão lexical.” (PT_Q2_09);
- “Sim, pois prepara[m]-me para quando for avaliado.” (PT_Q2_23).

Pelo contrário, aqueles que responderam negativamente alegaram que, no momento de escrita, “não [têm] em consideração a gramática” (PT_Q2_21) ou que não têm “dificuldade em ter ideias e organizá-las” (PT_Q2_02).

Quando questionados sobre se as atividades de revisão sobre a coesão permitiram uma reflexão sobre os erros mais frequentes, a maioria respondeu afirmativamente (24

alunos de 30), afirmando que, com as atividades que realizaram, conseguiram aperceber-se “de alguns erros que cometia[m]” (PT_Q2_23) e, assim, evitavam “fazê-los de novo” (PT_Q2_19).

Na última questão referente às atividades de revisão sobre a coesão, a atividade que os alunos consideram mais revelante constituiu a atividade de coesão interfrásica (21 alunos), seguindo-se a coesão frásica (17 alunos), a coesão lexical (14 alunos), a coesão referencial (11 alunos) e a coesão temporal (9 alunos).

Já no que toca às atividades de pós-escrita, a maioria (14 alunos) avaliou o seu grau de satisfação em 4; 10 alunos em 5; 5 em 3; e 1 em 2.

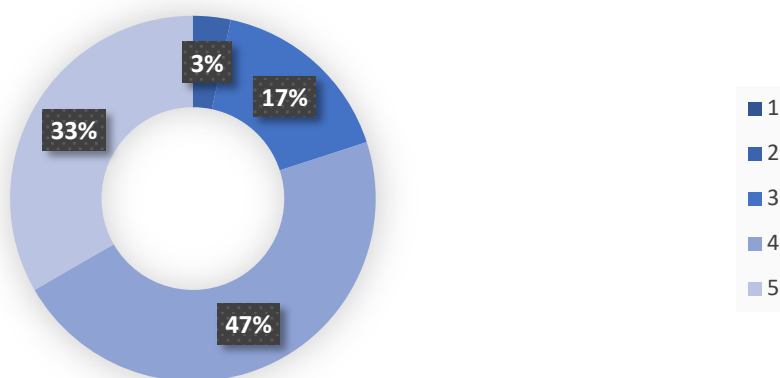


Gráfico 8 - Grau de satisfação relativamente às atividades de pós-escrita

Na questão seguinte, foi possível concluir que 27 estudantes consideram que as atividades desenvolvidas neste segundo momento os ajudaram a escrever um texto melhor. Entre as razões apresentadas, destacam-se as seguintes:

- “Rever e corrigir os erros do colega é uma excelente forma de aprender e não cometer estes mesmos erros.” (PT_Q2_08);
- “Porque há pequenos erros/pormenores que consigo melhorar.” (PT_Q2_10);
- “Ao rever o texto, muitas vezes, encontramos erros que não nos tínhamos apercebido durante a escrita.” (PT_Q2_22).

Examinando a questão relativa à heteroavaliação, é possível depreender que 17 dos 30 alunos afirmaram que esta contribuiu para uma reflexão sobre os erros, já que “contribuiu para melhorar o texto” (PT_Q2_08) e proporcionou aos alunos “um olhar diferente sobre o texto que escrevemos” (PT_Q2_11).

Quanto à questão seguinte, também 27 alunos responderam que a reescrita permitiu que refletissem sobre os erros. Em geral, a maioria considerou que esta atividade permitiu uma reflexão sobre “o tipo de erros” que comete, de modo a não voltar a cometê-los (PT_Q2_16). Um dos alunos que respondeu negativamente justificou da seguinte forma: “Eu tento escrever um texto na hora, logo as ideias que tenho num texto vão ser diferentes se eu repetir o texto passado umas horas ou dias” (PT_Q2_18). A partir desta resposta, é possível constatar que a justificação incide não sobre reflexão sobre os erros, mas sobre a geração de ideias.

Relativamente à questão número cinco, a correção elaborada pelo professor constitui, do ponto de vista de 24 alunos, o tipo de correção mais produtiva. Em segundo lugar, surge a heterocorreção do texto do colega com recurso a uma grelha, com 4 votos, e a autocorreção, com apenas 2 votos.

A última questão permitiu que os alunos autoavaliassem as versões finais dos textos, de modo a perceber a sua perceção em relação ao texto produzido. Analisada esta questão, foi possível constatar que 15 alunos avaliaram a versão final em “bom”, 11 em “muito bom”, 2 em “excelente” e 2 em “suficiente”.

3.2.1.1.3. Reflexão

Uma análise dos resultados obtidos permitiu avaliar a estratégia utilizada, adaptando-a e reformulando-a no 2.º ciclo de intervenção. Assim sendo, um dos aspetos a referir prende-se com a eficácia da estratégia utilizada ao nível da reflexão metalinguística por meio de atividades realizadas antes do processo de escrita. De facto, o domínio revelado no que concerne aos mecanismos de coesão textual demonstra que as atividades implementadas tiveram um impacto positivo no desenvolvimento da competência escrita dos alunos. Conforme explanado anteriormente, optou-se pela realização das

atividades de revisão sobre a coesão como trabalho de casa de forma a desenvolver a autonomia e a capacidade de pesquisa por parte dos alunos. Contudo, acredita-se que um acompanhamento, reflexão e discussão conjuntos aquando da realização dos exercícios ter-se-ia revelado mais eficiente, pois estimularia o pensamento crítico, assim como uma partilha de ideias, perspetivas e fornecimento de um *feedback* imediato.

Embora os alunos não considerem a heterocorreção como o tipo de correção mais produtivo, esta teve igualmente um impacto positivo. Além disso, importa referir a dependência já constada face à correção do professor. Assim sendo, esta seria uma forma de a contrariar e de ativar a capacidade de refletir e rever tanto o texto do colega como o próprio texto.

3.2.1.2. 2º ciclo de I.-A. (Português)

Neste subcapítulo apresentar-se-á o segundo ciclo de intervenção, que obedece à estrutura proposta no primeiro ciclo. Contudo, este assume algumas peculiaridades decorrentes dos condicionalismos impostos pela pandemia, sobretudo ao nível do segundo momento.

A partir do dia 8 de fevereiro e até ao dia 19 de abril, o ensino secundário passou a um regime de ensino à distância (E@A), o que implicou uma ampla reflexão acerca da metodologia de ensino-aprendizagem a adotar, assim como uma readaptação constante. Além disso, foi necessário ter em atenção que esta modalidade de ensino poderia comportar alguns inconvenientes, desfavorecendo os alunos cujo acesso à internet não era o melhor.

Por outro lado, alguns discentes necessitavam de um maior estímulo e apoio por parte do professor no sentido de os auxiliar na execução das tarefas, o que foi dificultado pela ausência da componente humana característica das aulas presenciais. Não obstante, a professora esteve sempre disponível para esclarecer eventuais dúvidas de forma síncrona e assíncrona, quer através da plataforma Zoom, quer através do GoogleClassroom – as duas plataformas utilizadas durante o ensino remoto – e

disponibilizou todo o material utilizado em aula, assegurando, assim, o acesso de todos aos conteúdos trabalhados e, por conseguinte, a efetiva democratização do ensino almejada pelo sistema educativo português.

Embora tenha sido recomendada a redução da carga horária e a combinação entre aulas síncronas e assíncronas pela escola, foi decidido, em conjunto com a professora orientadora cooperante, manter-se os 90 minutos de sessão síncrona. Entende-se por *sessão síncrona* “aquela desenvolvida em tempo real e que permite aos alunos interagirem com os seus professores e com os seus pares para participarem nas atividades letivas, esclarecerem as suas dúvidas ou questões...” (*Decreto Lei n.º 193/2019 de 8 de outubro do Ministério da Educação*, 2019, pp. 17-29). Assim, foi possível acompanhar, dentro das limitações existentes, o trabalho dos alunos.

3.2.1.2.1. Descrição da prática letiva

3.2.1.2.1.1. Primeiro momento

O segundo ciclo desta investigação decorreu entre 10 e 17 de março de 2021, num total de quatro aulas, três de noventa minutos e uma de quarenta e cinco minutos, e inseriu-se na unidade relativa aos poetas contemporâneos – Alexandre O’Neill e Manuel Alegre. Optou-se por abordar dois poetas do século XX que têm em comum o facto de denunciarem a ausência de liberdade, repressão e opressão características de um país onde vigora um regime ditatorial, o regime do Estado Novo.

Todas estas atividades, embora não estando diretamente relacionadas com o âmago do projeto, contribuíram para o desenvolvimento do espírito crítico dos discentes e para a geração de ideias, daí a opção de descrever, tal como no primeiro ciclo de investigação, as atividades paralelas às atividades de pré e pós-escrita.

Embora num contexto de ensino-aprendizagem distinto daquele em que decorreu o primeiro ciclo de investigação, decidiu-se manter a mesma organização, visto ter-se revelado profícua, de acordo com os dados obtidos no questionário de satisfação implementados após o término do primeiro ciclo.

Assim sendo, a primeira aula iniciou-se com uma atividade que visava suscitar nos alunos uma reflexão acerca da poesia, a partir de algumas afirmações de autores lusófonos (como Mia Couto) e internacionais (Federico García Lorca, Nadine Gordimer e Umberto Eco). Considera-se primordial promover o conhecimento de autores representativos da tradição literária portuguesa, mas também alargar o conhecimento geral dos alunos, colocando-os em contacto com autores lusófonos e internacionais e com “grandes obras (...) do passado e do presente que se abrem para outras culturas e constituem lugares de compartilhamento simbólicos em momentos de globalização” (Rouxel, 2013, p.4). Em seguida, passou-se a duas atividades que tinham por objetivo introduzir a poética de Alexandre O’Neill: o visionamento de um programa da RTP intitulado *Ler Mais, Ler Melhor* e a análise do poema “Autorretrato”. Visto tratar-se de um poeta de vanguarda, pretendeu-se relacionar a Literatura com outras formas de arte e produtos culturais, promovendo a descoberta da especificidade da experiência estética e da fruição individual que dela decorrem. Neste sentido, a análise de algumas manifestações artísticas (pinturas, esculturas e poemas) de vanguarda permitiu desenvolver uma das competências preconizadas pelo *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017): a sensibilidade estética. Após esta atividade, procedeu-se à leitura e análise do poema “Um adeus português”, envolvendo os alunos ativamente no processo de ensino-aprendizagem e tornando-os capazes de regular a leitura, de construir uma representação mental e de mobilizar estratégias para uma compreensão eficaz.

A última atividade prevista para esta aula consistiu na elaboração da atividade 1 da ficha de trabalho relativa às atividades de revisão sobre coerência textual. Devido ao facto de não ter sido possível trabalhar a questão da coerência textual no primeiro ciclo de intervenção por questões de limitação de tempo, optou-se por iniciar com uma atividade a partir da qual os alunos pudessem compreender a importância desta propriedade no texto.

À semelhança do ocorrido no primeiro ciclo, e não querendo sobrecarregar os alunos com trabalho, solicitou-se que realizassem, como trabalho autónomo, apenas a atividade 2, referente à coesão referencial.

Importa salientar que os aspetos trabalhados nas atividades de revisão sobre coesão e coerência nos dois ciclos de intervenção são, à exceção dos exercícios relativos à coerência textual e revisão de textos, os mesmos, isto porque, embora com menor incidência, continuaram a persistir alguns erros relacionados com os aspetos anteriormente tratados.

No início da aula seguinte, corrigiram-se as duas primeiras atividades, às quais se seguiu a elaboração conjunta de um poema através de uma técnica surrealista (*cadavre exquis*). Neste sentido, todos os alunos tiveram acesso a um documento partilhado (*Google Docs*), sobre o qual poderiam escrever. À vez, cada um escreveu um verso de forma espontânea, sem refletir muito, e tentando abstrair-se do que já foi escrito, apenas tendo em atenção a temática.

Não tendo como finalidade implementar o plano de investigação com esta atividade, a escrita lúdica permitiu motivar os alunos para o processo de ensino-aprendizagem, do mesmo modo que permitiu criar uma ambiência favorável à aprendizagem. Segundo afirma Duarte (2002): “*Numa sociedade que se afasta cada vez mais do livro e da leitura, é fundamental acordar os “não-leitores” (...) cri[ando] situações, ambientes, estratégias para motivar os nossos alunos com o intuito de lhes suscitar curiosidade de ler um determinado texto.*” (pp. 46-47).

Esta atividade de *cadavre exquis*, realizada imediatamente a seguir a uma outra de revisão sobre a coerência textual, favoreceu a consciência de que os princípios inerentes à coerência num texto são, por vezes, intencionalmente subvertidos em determinados usos da língua (por exemplo, a arte, a publicidade, os textos orais como as adivinhas, por exemplo). Estes usos não contrariam a necessidade de redigir com coerência, na maior parte das situações de comunicação.

Após esta etapa, procedeu-se à visualização e interpretação de um poema visual de Alexandre O’Neill intitulado “Opressão”, que remete para a ideia de esmagamento, de violência e de ausência de liberdade características da realidade de um país onde se alastra uma “paz pobre”. Assim sendo, de forma a elucidar os alunos acerca do período histórico em questão e do regime em vigência, analisou-se um dos cartazes da série

editada pelo Secretariado de Propaganda Nacional (“A Lição de Salazar”). A análise deste cartaz e o conhecimento dos pilares do Estado Novo facilitou a análise dos poemas, que têm subjacente uma forte carga simbólica e histórica: “O poema pouco original do medo”, de Alexandre O’Neill (analisado nesta segunda aula) e “Variações sobre “o poema pouco original do medo”, de Alexandre O’Neill”, da autoria de Manuel Alegre (analisado na aula seguinte). Como habitual, a aula terminou com a realização da atividade 3, referente à coesão lexical, e com a indicação do trabalho a realizar para a próxima aula – a atividade 4 da ficha de trabalho, que, pela primeira vez, englobava os cinco mecanismos de coesão abordados: coesão lexical, referencial, frásica, interfrásica e temporal.

No que concerne à terceira aula, esta teve início com a correção dos exercícios, à qual se seguiu a análise de um *cartoon* intitulado “Medos”. Esta serviu de ponto de ligação à leitura e análise interpretativa do poema “Variações sobre “o poema pouco original do medo”, de Alexandre O’Neill”, da autoria de Manuel Alegre. Posto isto, sucedeu-se uma reflexão acerca da liberdade nos dias de hoje, desencadeada pela audição de um poema de Manuel Alegre elaborado no atual contexto pandémico e recitado pelo jornalista Rodrigo Guedes de Carvalho.

Por último, realizou-se e corrigiu-se a atividade 5, designada “revisão de textos”. Aqui, pretendeu-se que, através de uma reflexão metalinguística, os alunos compreendessem a utilização dos sinais de pontuação, em especial da vírgula, uma das áreas que necessitava de intervenção. Segundo Terry (2014), “we expect students to generate complex ideas and express them in meaningful ways, using correct grammar and punctuation” (p. 24). Não obstante, a pontuação constitui um dos tópicos gramaticais menos trabalhados em sala de aula, daí a decisão de trabalhar explicitamente este ponto gramatical. Assim, no primeiro exercício, pediu-se aos alunos que corrigissem as frases em que os sinais de pontuação tinham sido utilizados indevidamente, descobrindo em conjunto as regras/ convenções a eles subjacentes. Ainda na atividade 5, os alunos deveriam reescrever algumas frases, eliminando repetições desnecessárias e recorrendo a mecanismos de substituição ou a mecanismos de coesão referencial.

3.2.1.2.1.2. Segundo momento

A última aula deste ciclo de intervenção, de apenas 45 minutos, integrou este segundo momento, em que se deu início à planificação e textualização. Solicitou-se, deste modo, aos alunos a redação de um texto de opinião no qual refletissem sobre o significado de *liberdade*, partindo da perspectiva exposta num excerto (cf. Anexo 9).

A constatação da dificuldade gerada aquando da elaboração da planificação no primeiro ciclo de intervenção levou a que se optasse por fornecer uma estrutura (cf. Anexo 9). Desta forma, os discentes poderiam proceder a uma planificação mais completa e objetiva, com a distinção clara dos argumentos e dos respetivos exemplos.

Após a textualização, os alunos submeteram tanto a planificação como o texto escrito num dos trabalhos de turma criados para o efeito no *GoogleClassroom*.

Uma vez que este ciclo de supervisão decorreu exclusivamente à distância, pensou-se que a adoção da heterocorreção pelos colegas não seria a estratégia mais adequada e eficaz neste contexto.

Assim sendo, priorizou-se a tipologia de correção proposta por Ruiz (1998) – uma correção textual-interativa – que prevê a produção de comentários mais longos, denominados de “bilhetes”. Estes têm como função “falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente, sobre os *problemas* do texto), ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de *correção* pelo professor” (pp. 67-68), objetivando um processo de reescrita.

Nesta tipologia de correção, o professor deve atuar como facilitador, isto é, como um “leitor – professor, um guia, um conselheiro amigável, um diagnosticador, um treinador, um motivador...” (Albuquerque et al., 2020, p. 54).

No que concerne à natureza dos comentários, Cho, Schunn e Charney (2016) sugerem uma taxonomia para os codificar: i) diretivo, sugerindo uma alteração específica e pontual; ii) indiretivo, propondo uma mudança genérica; iii) elogio, incluindo observações encorajadoras; iv) crítica, atribuindo uma avaliação negativa e apontando para área subdesenvolvida, mas sem propor sugestões; v) síntese, recapitulando o

principal aspeto da produção ou de parte dela); e vi) fora da tarefa, reunindo comentários ambíguos ou desconectados das categorias codificadas.

Utilizou-se para o efeito as ferramentas disponibilizadas pelo GoogleClassroom, nomeadamente o “repositório de comentários”, que permitiu assinalar e tecer comentários quer em fotografias do caderno diário quer em documentos Word, conforme se pode verificar na figura que se segue.

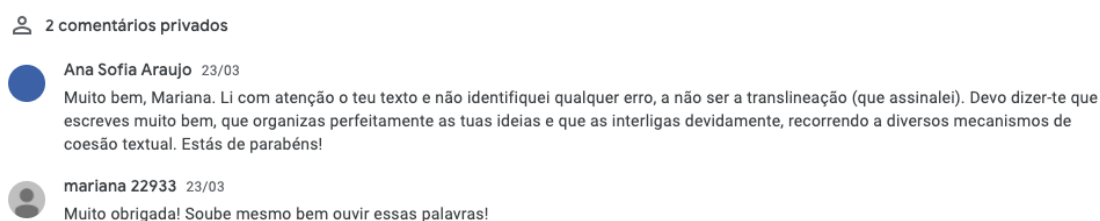


Figura 10 - Bilhete orientador

As anotações e comentários efetuados facilitaram a sinalização de *feedbacks* textuais e a interação com os aprendentes, objetivando o aprimoramento da escrita e, por conseguinte, a reescrita dos textos. Segundo Albuquerque et al. (2020), “Esse tipo de interação costuma ser mais eficaz para a sinalização de *feedbacks* textuais (...), pois os apontamentos gramaticais podem ser eficazmente mapeados no próprio texto (com *correção* corretiva, resolutiva ou classificatória...)” (p. 54).

3.2.1.2.2. Resultados obtidos

3.2.1.2.2.1. Análise documental

Se compararmos as versões iniciais e finais do primeiro e do segundo ciclos, é possível constatar, antes de mais, uma evolução, quer a nível da estruturação temática e discursiva (género/formato textual e tema e pertinência da informação), quer a nível da correção linguística. O único parâmetro que manteve uma percentagem idêntica corresponde à organização e coesão textuais. (cf. Gráficos 9 a 12).

Examinando atentamente o gráfico 11, verifica-se uma melhoria significativa, sendo que, no geral, o número total de erros por categoria/tipologia desceu vertiginosamente.

Este facto poderá indiciar o efeito positivo das atividades desenvolvidas, tanto ao nível das atividades de pré-escrita como das atividades de pós-escrita.

Além disso, observou-se que os alunos que se aplicaram na elaboração da planificação apresentaram, em geral, resultados melhores do que os restantes, o que permite corroborar a importância desta etapa no processo de escrita.

Relativamente às atividades de pós-escrita, os gráficos 10 e 12 demonstram uma evolução decorrente do processo de revisão. Tendo por base os resultados obtidos, poder-se-á concluir, deste modo, que as atividades de pós-escrita e, em especial, o recurso a bilhetes orientadores, se revelaram uma estratégia eficaz no aumento da proficiência dos alunos ao nível da produção escrita.

Tal como ocorreu no primeiro ciclo de intervenção, a atribuição de um determinado nível de desempenho nos gráficos 9 e 11 seguiu os critérios específicos de classificação adaptados da 2.ª fase do Exame Final Nacional de Português do ano de 2018 (cf. Anexo 23).

Aluno	Estruturação temática e discursiva Parâmetros			Correção linguística	Total (50)
	A (15)	B (10)	C (5)	CL (20)	
A01	12	10	4	5	31
A02	15	10	3	3	31
A03	15	10	4	17	46
A04	12	8	5	16	41
A05	15	10	5	17	47
A06	12	5	4	6	27
A07	15	10	4	6	35
A08	12	8	3	13	36
A09	15	8	4	7	34
A10	15	10	5	14	44
A11	9	5	2	18	34
A12	15	10	5	18	48
A13	12	10	4	12	38
A14	12	10	3	12	37
A15	-	-	-	-	-
A16	12	10	4	13	39
A17	12	8	5	9	34
A18	-	-	-	-	-
A19	6	5	2	5	18
A20	-	-	-	-	-
A21	12	8	4	15	39
A22	15	10	3	9	37
A23	15	8	3	12	38
A24	9	8	3	6	26
A25	15	10	4	13	42
A26	6	5	3	12	26
A27	12	10	4	13	39
A28	-	-	-	-	-
A29	6	5	2	12	25
A30	12	8	3	14	37

Gráfico 9 - Dados referentes à versão inicial das produções escritas

Aluno	Estruturação temática e discursiva Parâmetros			Correção linguística	Total (50)
	A (15)	B (10)	C (5)	CL (20)	
A01	-	-	-	-	-
A02	-	-	-	-	-
A03	15	10	5	19	49
A04	12	8	5	20	45
A05	-	-	-	-	-
A06	12	5	4	6	27
A07	15	10	4	16	45
A08	-	-	-	-	-
A09	15	8	4	17	44
A10	15	10	5	19	49
A11	-	-	-	-	-
A12	15	10	5	20	50
A13	12	10	4	14	38
A14	-	-	-	-	-
A15	-	-	-	-	-
A16	12	10	4	17	43
A17	12	8	5	15	43
A18	-	-	-	-	-
A19	6	5	2	12	25
A20	-	-	-	-	-
A21	-	-	-	-	-
A22	15	10	3	17	45
A23	15	8	3	19	45
A24	-	-	-	-	-
A25	15	10	4	14	43
A26	-	-	-	-	-
A27	-	-	-	-	-
A28	-	-	-	-	-
A29	6	5	2	12	25
A30	12	8	3	17	40

Gráfico 10 - Dados referentes à versão final das produções escritas

Aluno	Tipologia de erro						Total
	Sintático	Ortográfico	Semântico	Morfológico	Pontuação	Acentuação	
A01	5	0	0	0	5	0	10
A02	2	6	0	0	2	5	15
A03	1	0	0	0	1	0	2
A04	2	0	0	0	0	0	2
A05	0	2	0	0	1	0	3
A06	3	1	1	0	4	2	11
A07	2	4	0	0	6	0	12
A08	2	1	0	0	2	0	5
A09	3	1	0	0	5	1	10
A10	0	0	0	0	0	1	1
A11	0	1	0	0	1	0	2
A12	0	2	0	0	0	0	2
A13	2	1	0	0	3	0	6
A14	1	0	0	0	6	0	7
A15	0	0	0	0	0	0	0
A16	2	2	0	0	1	0	5
A17	0	2	0	0	9	0	11
A18	-	-	-	-	-	-	-
A19	4	0	1	0	6	0	11
A20	-	-	-	-	-	-	-
A21	1	0	1	0	2	0	4
A22	4	1	0	1	1	0	7
A23	3	0	0	0	2	0	5
A24	5	0	0	0	4	0	9
A25	1	3	0	0	1	1	6
A26	3	0	0	0	2	0	5
A27	2	0	0	0	3	0	5
A28	-	-	-	-	-	-	-
A29	2	0	0	0	3	1	6
A30	0	3	0	0	0	3	6
Total	50	30	3	1	75	14	

Gráfico 11 - Erros referentes à versão inicial das produções escritas, organizados por tipologia

Aluno	Tipologia de erro						Total
	Sintático	Ortográfico	Semântico	Morfológico	Pontuação	Acentuação	
A01	-	-	-	-	-	-	-
A02	-	-	-	-	-	-	-
A03	0	0	0	0	1	0	1
A04	0	0	0	0	0	0	0
A05	-	-	-	-	-	-	-
A06	3	1	1	0	4	2	11
A07	1	0	0	0	2	0	3
A08	-	-	-	-	-	-	-
A09	0	0	0	0	2	1	3
A10	0	0	0	0	0	1	1
A11	-	-	-	-	-	-	-
A12	0	0	0	0	0	0	0
A13	2	0	0	0	2	0	4
A14	-	-	-	-	-	-	-
A15	-	-	-	-	-	-	-
A16	1	0	0	0	1	0	2
A17	0	1	0	0	4	0	5
A18	-	-	-	-	-	-	-
A19	3	0	0	0	2	0	5
A20	-	-	-	-	-	-	-
A21	-	-	-	-	-	-	-
A22	0	1	0	1	1	0	3
A23	0	0	0	0	1	0	1
A24	-	-	-	-	-	-	-
A25	1	2	0	0	1	1	5
A26	-	-	-	-	-	-	-
A27	-	-	-	-	-	-	-
A28	-	-	-	-	-	-	-
A29	2	0	0	0	3	1	6
A30	1	1	0	0	0	0	2
Total	14	6	1	1	24	6	

Gráfico 12 - Erros referentes à versão final das produções escritas, organizados por tipologia

3.2.1.2.2. Inquérito por questionário

À semelhança do que sucedeu na análise documental, nem todos os alunos procederam ao preenchimento do questionário, ficando o universo de pesquisa reduzido a apenas 14 questionários.

A primeira questão permitiu aferir que, em geral, os alunos se consideraram satisfeitos com as atividades de pré-escrita desenvolvidas num primeiro momento – 9 atribuíram a classificação de 4; 3 de 3; e 2 de 5.

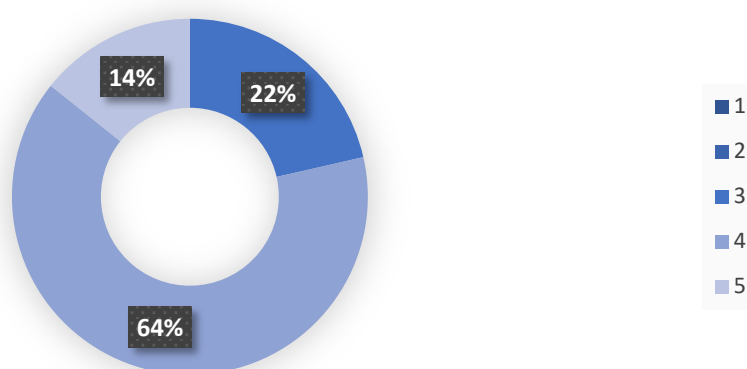


Gráfico 13 - Grau de satisfação relativamente às atividades de pré-escrita

Analisando a questão dois, observa-se que 10 dos 14 discentes que responderam ao questionário afirmaram considerar que as atividades de pré-escrita os prepararam para a escrita, apresentando várias justificações:

- “Ajudam-me a interligar melhor as frases.” (PT_Q3_02);
- “Uma vez que me ajudam a escrever um texto mais coerente e cuidado.” (PT_Q3_11);
- “Na minha opinião, as atividades de pré-escrita ajudam-nos a melhorar a coesão e coerência dos nossos textos.” (PT_Q3_7);

No que concerne à pergunta três, 11 pessoas responderam que as atividades de pré-escrita permitiram uma reflexão sobre os erros mais frequentes. Referem ainda que,

através delas, conseguem ter uma percepção dos erros cometidos com maior frequência, de modo a evitá-los.

A partir da última questão referente às atividades de pré-escrita, verificou-se que a atividade que os alunos consideraram mais relevante foi a atividade de revisão de textos (14 alunos), seguindo-se a coesão referencial (10 alunos), a coesão lexical (7 alunos), a coesão textual (5 alunos) e a coesão temporal (4 alunos).

Por outro lado, 6 alunos avaliaram o seu grau de satisfação em 4; 3 alunos em 5; e 2 em 3, o que revela que, na sua maioria, os alunos se consideram satisfeitos com as atividades desenvolvidas num segundo momento. Verificou-se que três alunos não responderam às questões relativas a este segundo momento.

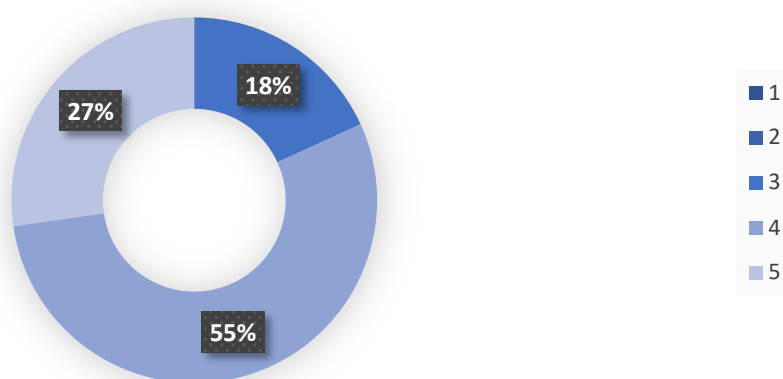


Gráfico 14 - Grau de satisfação relativamente às atividades de pós-escrita

Na questão seguinte, foi possível concluir que 8 estudantes consideram que as atividades de pós-escrita os ajudaram a escrever um texto melhor, apresentando as seguintes justificações:

- “Sim, porque melhoramos os textos de acordo com as sugestões” (PT_Q3_05);
- “Ajudou-me a retificar os meus erros.” (PT_Q3_12);

Examinando a questão seguinte, relativa aos comentários efetuados pela professora, observou-se que 11 alunos consideram que estes contribuíram para uma reflexão sobre os erros, uma vez que conseguiram “perceber onde erra[ram] e porquê” (PT_Q3_06).

Relativamente à questão quatro, também 11 alunos responderam que a reescrita permitiu que refletissem sobre os erros, pois, nesta fase, olham “para o texto de outra perspectiva” e encontram erros que não tinham se tinham apercebido aquando da textualização (PT_Q3_10).

Já no que toca à questão número cinco, à semelhança das respostas obtidas no primeiro ciclo de intervenção, a correção elaborada pelo professor continua a corresponder, do ponto de vista de 11 alunos, o tipo de correção mais proficiente. Em segundo lugar, surge a heterocorreção do texto do colega com recurso a uma grelha, com 1 voto, sendo que a autocorreção não reuniu nenhum voto.

Por fim, a última questão permitiu uma análise da perceção dos alunos relativamente às versões finais dos textos produzidos, a partir da qual foi possível constatar que 4 alunos atribuem a classificação de “bom”, 4 de “muito bom” e 3 de “excelente”.

3.2.1.2.3. Reflexão

À semelhança dos dados obtidos no primeiro ciclo de investigação, foi possível constatar a eficácia das estratégias implementadas. Importa salientar, no entanto, que estes resultados poderão apresentar limitações decorrentes do ensino remoto. Efetivamente, o facto de os alunos terem acesso a ferramentas de escrita que dispõem de corretor ortográfico poderá conduzir a uma diminuição dos erros e, por conseguinte, a uma melhoria das classificações. Também a atual facilidade de pesquisa de informação em motores de busca diversos poderá exercer uma influência na geração de ideias.

Além disso, o universo de pesquisa, neste segundo ciclo de intervenção, foi mais reduzido, sobretudo devido à dificuldade de acompanhamento na realização das atividades, o que levou a que os alunos não efetuassem e submetessem as tarefas solicitadas, conforme se pode verificar nos gráficos 9 a 12 - três alunos não realizaram a atividade de produção escrita e catorze não reviram e submeteram a versão final do texto.

No que respeita às atividades de escrita, devido ao ensino remoto e às limitações decorrentes do tempo de sessão síncrona, não foi possível acompanhar a realização das atividades, tendo-se optado por uma reflexão posterior à realização das atividades.

Também devido ao contexto de ensino optou-se pela correção efetuada pelo professor por meio de bilhetes orientadores, que tiveram igualmente um impacto positivo e permitiram uma melhoria significativa das versões finais dos textos.

3.2.2. Francês (língua estrangeira), 8.º ano

3.2.2.1. 1.º ciclo de I.-A. (Francês)

As opções metodológicas adotadas neste primeiro ciclo de Francês seguem as linhas orientadoras da disciplina de Português, adotando-se igualmente uma estrutura faseada, baseada em dois momentos. Contudo, importa salientar que a reflexão metalinguística se integra numa “perspective actionnelle”, privilegiada pelo *CECR* (2001). Segundo este documento de referência, esta perspetiva “considère avant tout l’usager et l’apprenant d’une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l’intérieur d’un domaine d’action particulier.” (p. 15)

Ao contrário da língua materna, em que os alunos já detêm algum conhecimento acerca da sua própria língua e revelam uma certa intuição linguística, em Francês, os alunos estão em fase de aquisição de um novo sistema linguístico que tem subjacente um sistema de representação mental específico. Assim sendo, a exploração do conhecimento metalinguístico afigura-se um instrumento determinante na configuração do utilizador de uma língua, assumindo especificidades diferentes da língua materna, que serão descritas nos subcapítulos seguintes.

Nesta linha de pensamento, considera-se que o desenvolvimento da consciência metalinguística tem como vantagem “...proporcionar ao aprendiz, entre outras coisas, a possibilidade de *estudar* e de *refletir* sobre a nova língua” (Grannier, 2003, p. 159). Por conseguinte, as atividades desenvolvidas têm em vista o uso seguro da língua em

situações de interação comunicativa, o que passa pelo conhecimento gramatical. Ressalte-se que o desenvolvimento desta competência foi ajustado ao nível de língua dos alunos.

3.2.2.1.1. Descrição da prática letiva

3.2.2.1.1.1. Primeiro momento

O primeiro ciclo desta investigação teve lugar entre os dias 2 a 16 de dezembro de 2021, num total de quatro aulas, duas de noventa minutos e duas de quarenta e cinco minutos. Estas quatro aulas integraram a unidade relativa aos “Loisirs et lieux de rencontre”, sendo que as primeiras duas aulas contemplaram seis etapas: i) “accueil”; ii) “mise en route/sensibilisation”; iii) “compréhension globale”; iv) “compréhension finalisée”; v) “conceptualisation”; vi) “réemploi”. Nas últimas duas, optou-se por trabalhar apenas a escrita. Embora este ciclo de intervenção tenha decorrido presencialmente, na época em que decorre o primeiro ciclo, alguns alunos contraíram o vírus e outros foram obrigados a permanecer em isolamento profilático devido a contactos próximos infetados, o que significa não foi possível acompanhar de perto estes alunos. Não obstante, todo o material foi facultado no GoogleClassroom no final de cada aula e a atividade de escrita foi realizada por todos, ainda que com algum atraso.

À semelhança da disciplina de Português, optou-se por descrever todas as etapas subjacentes a este primeiro momento pelas razões já explanadas. Neste sentido, descrever-se-á, ainda que de forma sucinta, as atividades implementadas.

Na primeira aula, com a duração de noventa minutos, após a etapa inicial – “l’accueil” – deu-se início à etapa de “mise en route”, que teve como propósito mobilizar conhecimentos já adquiridos e desenvolver a competência linguística, mais precisamente “les savoirs relatifs au lexique” (CECR, 2001, p. 17). Procedeu-se, portanto, a uma atividade lúdica, a que se denominou “mots mystère” e que propiciou uma ambiência de alegria e prazer. Após a elaboração do jogo, projetou-se um videoclipe de uma música francófona que retomava o vocabulário da unidade em estudo. Além de

trabalhar o léxico, a exploração pedagógica de documentos autênticos, como é o caso de canções, comporta diversas vantagens, como ilustra Paradis e Vercollier (2010). Segundo estes autores, a canção contemporânea constitui “un véritable document authentique ne se limitant pas aux éléments linguistiques (vocabulaire, grammaire, syntaxe, niveau de langue), mais également l’examen des composantes paralinguistiques et extralinguistiques” (p. 1). Para além disso, a canção permitiu o contacto com a cultura de um país francófono – França –, numa perspetiva de desenvolvimento de competências sociolinguísticas.

As etapas seguintes – “la compréhension globale et “finalisée” – centraram-se numa atividade de receção preconizada pelo CECR (2001): “la compréhension écrite”. Deste modo, os alunos elaboraram uma ficha de compreensão escrita, na qual surgia um novo tempo verbal – o imperfeito do Indicativo (cf. Anexo 12). Ainda este constituísse um tempo verbal desconhecido para os alunos, o imperfeito apareceu no texto como um elemento desencadeador de uma conceptualização gramatical numa “démarche de découverte”, como defende Rouxville (2014).

Neste sentido, a gramática foi abordada segundo uma metodologia indutiva, segundo a qual a aprendizagem se apresenta como resultado do uso, da observação e da reflexão consciente da língua (Fougerouse, 2001). Convidou-se, portanto, os alunos a observarem e analisarem este tempo verbal, a elaborarem hipóteses acerca da regra gramatical, verificarem as hipóteses formuladas, comprovarem ou corrigirem as hipóteses e a generalizem a regra ou definição gramatical.

Parafraseando Lopes (2006), o ensino da gramática comporta dois objetivos primordiais: em primeiro lugar, o desenvolvimento linguístico-comunicativo e, em segundo, o desenvolvimento da competência metalinguística dos alunos. Tal poderá ser atingido se o docente empreender uma estratégia de ensino que permita a comunicação e a reflexão acerca do funcionamento da língua.

Para além dos dois primeiros exercícios, que constituíam atividades de compreensão escrita, integrou-se um terceiro exercício, em que os alunos deveriam ligar as expressões de modo a formar frases completas. Desta forma, conduzir-se-ia os alunos a

refletir sobre a estrutura sintática da língua em estudo, do mesmo modo que se proporcionava uma reflexão sobre a utilização dos pronomes em Francês, no exercício 4. O último exercício visava, precisamente, introduzir este novo tempo verbal.

Sistematizado este conteúdo gramatical, passou-se à etapa final – “le réemploi” –, na qual os alunos aplicaram o que haviam aprendido através da realização de uma ficha de trabalho (cf. Anexo 13). Esta ficha iniciava-se com uma tabela de sistematização do uso deste tempo verbal, após a qual se seguiam os exercícios. O primeiro constituía um exercício de completamento de espaços, no qual os discentes deveriam conjugar os verbos no “Imparfait”. O exercício seguinte, por sua vez, correspondia a um exercício de escolha múltipla que visava o desenvolvimento de um processo de descoberta e reflexão acerca das situações em que ocorre este tempo verbal.

Seguiu-se, nesta aula, a abordagem proposta por Estaire (2009), segundo a qual “los alumnos formulan hipótesis sobre los fenómenos que se estudian y, a continuación, las contrastan, las confirman, reajustan o rechazan, y finalmente las aplican” (p. 68). Desta forma, favorece-se uma reflexão metalinguística com vista à formação de pensadores conscientes dos fenómenos linguísticos.

Relativamente à segunda aula, embora esta tenha sido de apenas 45 minutos, optou-se, uma vez mais, pela estruturação em seis etapas. Após a primeira etapa – “l’accueil” –, deu-se, portanto, lugar à “mise en route”, que correspondeu à correção da ficha de trabalho realizada na aula passada (Anexo 13). Após esta fase, seguiu-se a “compréhension globale et finalisée”, tendo base um documento oral que abordava os passatempos e desportos mais praticados pelos franceses. Este documento serviu como ponto de partida para uma reflexão sobre o emprego das preposições “du”, “de la”, “à la” et “au”. Assim sendo, escreveu-se algumas frases proferidas pelo interlocutor no quadro e solicitou-se uma reflexão sobre a sua utilização. Após a observação do *corpus* e a formulação de hipóteses, os alunos formularam uma regra, que foi esquematizada no quadro com o máximo rigor e precisão, dando-se início à etapa de “conceptualisation”.

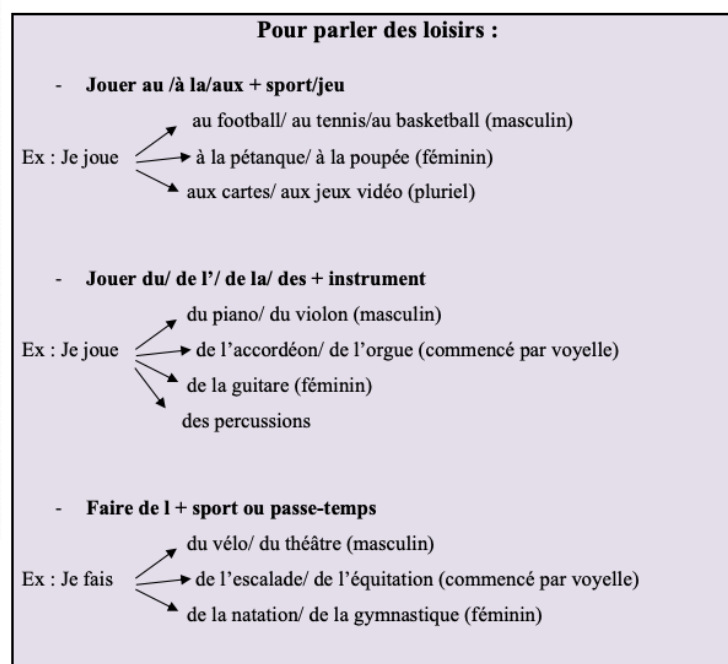


Figura 11 - Esquema de “conceptualisation”

Como atividade final, de modo a aplicar o léxico e as preposições estudadas, os alunos realizaram um “rébus” (cf. Anexo 14).

3.2.2.1.1.2. Segundo momento

O segundo momento deste ciclo de intervenção corresponde às últimas aulas referentes a esta unidade didática, dedicadas exclusivamente à escrita. Dado não se ter trabalho outra competência, optou-se por não se seguir a estrutura anteriormente utilizada, dividida em seis etapas.

Esta fase constituiu, pois, o culminar da sequência didática, onde se integra a “tâche finale” ou “macro-tâche” – uma atividade de interação escrita entre os alunos desta turma e os alunos de uma turma do mesmo ano da Escola Básica e Secundária das Furnas, situada em S. Miguel, nos Açores.

Solicitou-se, então, aos alunos que escrevessem uma carta dirigida à outra turma, na qual deveriam apresentar-se – mencionando o nome, a nacionalidade, a cidade onde vivem, o que mais gostam e o que não menos gostam –, apresentar a sua escola, os seus passatempos/desportos preferidos e aqueles que praticavam quando eram pequenos.

Desta forma, os alunos puderam aplicar os conteúdos gramaticais abordados ao longo da sequência didática, através de um texto funcional, com finalidades comunicativas e enunciativas, desenvolvido num contexto situacional específico. Além disso, através da análise das produções escritas, poder-se-ia averiguar a eficácia da reflexão metalinguística desenvolvida.

Para que pudesse haver troca de correspondência entre as duas turmas, foi necessário requerer uma autorização assinada pelos encarregados de educação. Caso houvesse algum aluno que não estivesse interessado em trocar correspondência ou cujos encarregados de educação não tivessem facultado a autorização, ter-se-ia solicitado a escrita do texto, ainda que não fosse enviado ao destinatário. Contudo, tal não se verificou, tendo sido esta atividade encarada com grande entusiasmo por parte dos alunos, que obtiveram uma resposta posteriormente.

Num primeiro momento, antes da textualização, trabalhou-se com os alunos o género carta, visto constituir um género desconhecido para a maioria. Quando questionados sobre a frequência com que escreviam cartas, todos os alunos responderam que nunca o tinham feito. Por esta razão, afigurou-se necessário trabalhar este género antes da escrita do texto.

Após este primeiro momento, facultou-se aos alunos uma grelha de autocorreção (cf. Anexo 15), a fim de fornecer algumas linhas orientadoras e facilitar o processo de revisão pelo próprio aluno.

Recolheu-se, no final da aula, a planificação solicitada, a grelha de autocorreção e a primeira versão do texto, que foi comentada pela professora através de bilhetes orientadores. Segundo sublinha Camps (2005), “aplicar a atividade de autocorreção é atribuir ao aluno um papel ativo na correção dos textos, é dar-lhe oportunidade de refletir, é colocá-lo no caminho da descoberta da linguagem...” (p. 229).

Na semana seguinte, no dia 16 de dezembro, dedicaram-se 45 minutos à reescrita dos textos, segundo as observações e comentários tecidos pela professora. Antes de os alunos colocarem as cartas nos respetivos envelopes facultados para o efeito,

fotocopiaram-se, ainda no mesmo dia, os textos produzidos, para que fosse possível uma análise das versões finais.

À semelhança da disciplina de Português, em Francês optou-se por aplicar um inquérito por questionário no final de cada ciclo de intervenção. Visto que apenas a questão número quatro difere dos questionários aplicados em Português, limitar-nos-emos, neste subcapítulo, a explicitar o propósito que esteve na origem da aplicação dos questionários, a estrutura adotada e, por último, a predileção conferida à língua portuguesa na construção do questionário.

Assim, por forma a averiguar a satisfação dos discentes, assim como a sua opinião no que concerne às atividades desenvolvidas ao longo de cada ciclo de intervenção, optou-se, à semelhança da disciplina de Português, por aplicar um inquérito por questionário no final dos dois ciclos (cf. Anexos 20 e 21).

Estes questionários assumiram uma estrutura binária, isto é, uma estrutura baseada em dois momentos, correspondendo o primeiro momento às atividades desenvolvidas antes do processo de escrita, que permitiram uma reflexão metalinguística, e o segundo às atividades de escrita e pós-escrita implementadas.

Embora tenham sido mencionadas, no subcapítulo referente à descrição das atividades, todas as atividades desenvolvidas aquando do primeiro momento, ainda que de forma sucinta, deu-se primazia, nos questionários, àquelas que propiciaram uma reflexão metalinguística e que, neste sentido, têm um papel significativo no plano de ação.

Apesar de em todas as aulas se ter dado primazia à língua francesa enquanto língua de comunicação, neste questionário utilizou-se a língua materna dos estudantes de forma a garantir a compreensão de todas as perguntas. A efetiva compreensão permitiria, de facto, obter dados válidos, significativos e, por conseguinte, relevantes para uma posterior avaliação do plano de ação. Ainda nesta ótica, explicitou-se, antes de os alunos procederem ao preenchimento do questionário, em que é que consistiam as atividades de pré e pós-escrita.

3.2.2.1.2. Resultados obtidos

3.2.2.1.2.1. Análise documental

Na disciplina de Francês, utilizaram-se as mesmas grelhas de correção, embora os critérios de correção difiram dos de Português, em primeiro lugar, por se tratar de uma língua estrangeira e, em segundo, por se ter solicitado um texto pertencente a um género textual que não se insere no género argumentativo (cf. Anexo 24).

Uma análise dos gráficos 15 e 16 permite concluir que o parâmetro A, referente ao género/formato textual, constituiu aquele em que alunos revelaram maior facilidade, seguindo-se o parâmetro B, onde se avaliou o tema e a pertinência da informação. A partir destes dados, é possível concluir que o trabalho desenvolvido no segundo momento a nível do género permitiu que a os alunos escrevessem um texto, seguindo a disposição gráfica dos elementos do género textual solicitado.

Relativamente ao parâmetro C, apenas um aluno apresentou uma organização pouco satisfatória, recorrendo a mecanismos de coesão insuficientes ou inadequados, e seis alunos escreveram um texto satisfatoriamente organizado, evidenciando um domínio suficiente dos mecanismos de coesão textual, o que revela que, em geral, os alunos evidenciam um bom domínio destes mecanismos, tendo em conta o nível em que se encontram (A2). Além disso, a maioria conseguiu assegurar a manutenção da coesão temporal, recorrendo a tempos e modos verbais de forma correta e adequada, o que permite inferir que a reflexão metalinguística e a abordagem da gramática de forma indutiva exerceram uma influência positiva no trabalho desenvolvido pelos discentes.

Por outro lado, os erros ortográficos, sintáticos e de acentuação constituem aqueles que suscitam maior dificuldade, embora os resultados sejam igualmente favoráveis. Estes dados vêm corroborar as dificuldades expostas no subcapítulo *1.2. Identificação do tema de investigação-ação*.

Por último, a utilização de uma grelha de autocorreção permitiu que os alunos verificassem os aspetos essenciais a ter em conta antes, durante e após a escrita, o que teve impacto na classificação obtida. Ademais, a posterior revisão levada a cabo pelos

discentes, a partir dos comentários efetuados pela professora, contribuiu, em geral, para uma melhoria na classificação final.

Aluno	Estruturação temática e discursiva Parâmetros			Correção linguística	Total (50)
	A (15)	B (10)	C (5)	CL (20)	
A01	15	10	5	15	45
A02	15	10	4	10	39
A03	6	3	2	10	21
A04	15	10	5	11	41
A05	15	10	5	18	48
A06	15	10	4	13	42
A07	15	10	5	12	42
A08	15	10	4	7	36
A09	15	10	5	17	47
A10	15	10	4	10	39
A11	15	10	4	12	41
A12	15	10	4	6	35
A13	15	10	3	16	44
A14	15	10	4	15	44
A15	15	8	3	12	38
A16	15	10	5	1	31
A17	15	10	3	9	39
A18	15	10	4	12	41
A19	15	10	4	6	35
A20	15	10	3	0	28
A21	15	8	3	6	32
A22	15	8	3	5	32
A23	15	10	3	12	40
A24	15	8	3	7	33
A25	15	10	4	12	41
A26	12	10	5	10	37
A27	15	10	4	12	41
A28	15	10	4	9	38

Gráfico 15 - Dados referentes à versão inicial das produções escritas

Aluno	Estruturação temática e discursiva Parâmetros			Correção linguística	Total (50)
	A (15)	B (10)	C (5)	CL (20)	
A01	15	10	5	19	49
A02	15	10	4	12	41
A03	6	3	2	10	21
A04	15	10	5	11	41
A05	15	10	5	19	49
A06	15	10	4	12	41
A07	15	10	5	16	46
A08	15	10	4	10	39
A09	15	10	5	18	48
A10	15	10	4	15	44
A11	15	10	4	17	46
A12	15	10	4	6	35
A13	15	10	3	18	46
A14	15	10	4	16	45
A15	15	8	3	16	42
A16	15	10	5	5	35
A17	15	10	3	16	44
A18	15	10	4	14	43
A19	15	10	4	6	35
A20	15	10	3	1	29
A21	15	8	3	9	35
A22	15	8	3	12	38
A23	15	10	3	18	46
A24	15	8	3	6	32
A25	15	10	4	12	41
A26	12	10	5	10	37
A27	15	10	4	12	41
A28	15	10	4	9	38

Gráfico 16 - Dados referentes à versão final das produções escritas

Aluno	Tipologia de erro						Total
	Sintático	Ortográfico	Semântico	Morfológico	Pontuação	Acentuação	
A01	0	3	0	0	1	1	5
A02	2	4	0	0	2	0	8
A03	2	4	0	0	0	2	8
A04	1	4	0	1	1	1	8
A05	0	2	0	0	0	0	2
A06	0	0	0	1	0	6	7
A07	0	4	0	0	0	2	6
A08	2	5	0	0	0	4	11
A09	0	2	0	0	1	0	3
A10	2	2	0	0	1	3	8
A11	1	1	0	0	3	0	5
A12	2	6	0	0	3	1	12
A13	0	2	0	0	2	0	4
A14	2	1	0	0	0	0	3
A15	1	4	0	0	0	0	5
A16	6	2	0	0	5	0	13
A17	2	4	0	0	2	1	9
A18	2	2	0	0	1	1	6
A19	3	4	0	0	1	3	11
A20	3	13	2	0	1	5	23
A21	6	0	0	0	2	0	8
A22	3	5	1	0	2	1	12
A23	2	1	0	0	1	2	6
A24	3	6	0	0	1	0	10
A25	2	0	0	0	2	2	6
A26	1	3	0	0	3	2	9
A27	2	2	0	0	0	2	6
A28	1	4	0	0	2	3	10
Total	51	90	3	2	37	42	

Gráfico 17 - Erros referentes à versão inicial das produções escritas, organizados por tipologia

Aluno	Tipologia de erro						Total
	Sintático	Ortográfico	Semântico	Morfológico	Pontuação	Acentuação	
A01	0	0	0	0	1	0	1
A02	2	1	0	0	1	0	4
A03	2	4	0	0	0	2	8
A04	1	2	0	1	1	1	6
A05	0	1	0	0	0	0	1
A06	0	0	0	0	0	6	6
A07	0	2	0	0	0	2	4
A08	2	2	0	0	0	4	8
A09	0	1	0	0	1	0	2
A10	2	0	0	0	1	0	3
A11	0	1	0	0	2	0	3
A12	2	6	0	0	3	1	12
A13	0	0	0	0	2	0	2
A14	2	0	0	0	0	0	2
A15	1	2	0	0	0	0	3
A16	6	1	0	0	2	0	9
A17	2	4	0	0	2	1	9
A18	2	1	0	0	1	0	4
A19	3	4	0	0	1	3	11
A20	3	8	2	0	1	5	19
A21	5	0	0	0	1	0	6
A22	1	4	1	0	0	1	7
A23	0	1	0	0	0	1	2
A24	3	6	0	0	0	0	9
A25	2	0	0	0	2	2	6
A26	1	3	0	0	3	2	9
A27	2	2	0	0	0	2	6
A28	1	4	0	0	2	3	10
Total	45	60	3	1	27	36	

Gráfico 18 - Erros referentes à versão final das produções escritas, organizados por tipologia

3.2.2.1.2.2. Inquérito por questionário

A aplicação do inquérito por questionário permitiu apurar, em primeiro lugar, o grau de satisfação dos alunos relativamente às atividades de pré-escrita – 13 avaliam-no em 4; 8 em 3; 4 em 5; e 3 em 2. Neste sentido, poder-se-á afirmar que, em geral, os alunos se consideram satisfeitos.

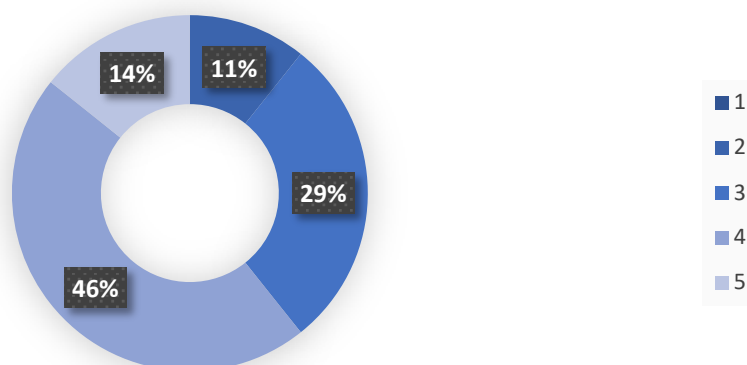


Gráfico 19 - Grau de satisfação relativamente às atividades de pré-escrita

Por sua vez, a partir da questão dois, aferiu-se que 17 alunos partilham da opinião de que as atividades os prepararam para a escrita do texto, afirmando:

- “Podemos aplicar aquilo que aprendemos nos textos, como o vocabulário e os tempos verbais.” (FR_Q2_24);
- “Na minha opinião, as atividades de gramática são importantes para conseguir escrever com menos erros.” (FR_Q2_09);

No que concerne à pergunta três, 18 pessoas responderam que as atividades de pré-escrita permitiram uma reflexão sobre os erros mais frequentes, sendo as justificações muito semelhantes àquelas que foram dadas pelos alunos da disciplina de Português. Contudo, neste caso, os erros decorrem da aprendizagem de um novo sistema linguístico, sendo o objetivo deste projeto levar os alunos à compreensão dos fenómenos linguísticos e à sua utilização de forma consciente e segura.

Examinando a última questão referente ao primeiro momento do primeiro ciclo de investigação, constatou-se que os exercícios que os alunos consideraram mais

relevantes foram os exercícios 1 e 2 da segunda ficha de trabalho (18 e 13 alunos, respetivamente), seguindo-se o exercício 1 (10 alunos), 3 (9 alunos) e 2 (5 alunos).

Passando às atividades de pós-escrita, 16 alunos avaliaram o seu grau de satisfação em 4; 7 alunos em 5; 4 em 3; e 1 em 2. Logo, poder-se-á concluir que os alunos se consideram satisfeitos com as atividades de pós-escrita desenvolvidas num segundo momento.

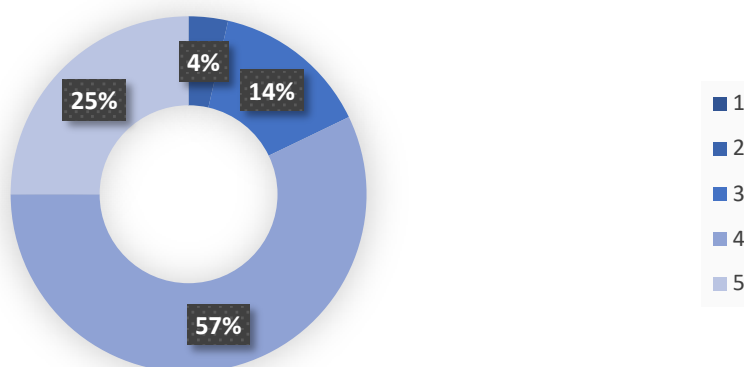


Gráfico 20 - Grau de satisfação relativamente às atividades de pós-escrita

Na questão seguinte, foi possível concluir que 16 estudantes consideram que as atividades de pós-escrita os ajudaram a escrever um texto melhor, pois “tive[ram] a oportunidade de corrigir os erros” (FR_Q2_12).

Relativamente à questão relativa aos comentários efetuados pela professora, observou-se que 23 alunos consideram que estes contribuíram para uma reflexão sobre os erros, uma vez que, segundo grande parte dos alunos, tiveram a perceção dos seus erros e corrigiram-nos.

Examinando a questão seguinte, foi possível observar que 15 alunos responderam que a reescrita permitiu que refletissem sobre os erros, apresentando justificações semelhantes às obtidas na segunda pergunta relativa às atividades de pós-escrita.

Já no que toca à questão número cinco, foi possível verificar que as respostas obtidas vão ao encontro dos dados obtidos referentes à disciplina de Português, talvez por encararem com maior confiança e credibilidade a correção elaborada pelo professor.

Neste sentido, 23 alunos consideraram este o tipo de correção mais proficiente, seguindo-se a autocorreção com recurso a uma grelha, com 3 votos, e a heterocorreção do texto do colega, com apenas 2 votos.

Por último, a partir da questão seis, foi possível analisar a perceção dos alunos relativamente às versões finais dos textos produzidos – 13 alunos atribuem a classificação de “muito bom”, 8 de “bom” e 5 de “suficiente” e 2 de “insuficiente”, sendo que nenhum aluno se autoavalia em “excelente”.

3.2.2.1.3. Reflexão

No final do 1.º ciclo da disciplina de Francês, iniciou-se um processo reflexivo no sentido de verificar a adequação do plano de intervenção aos objetivos inicialmente delimitados.

Em primeiro lugar, contactou-se que os dados obtidos permitiram corroborar a correlação entre a gramática e a escrita, visto que a abordagem da gramática de forma indutiva e a reflexão metalinguística tiveram um impacto positivo ao nível da escrita.

Tendo em conta a evolução dos alunos, considerou-se importante continuar a promover atividades orientadas para a reflexão metalinguística. No entanto, optou-se por não fornecer aos alunos as informações a integrar no texto, contrariamente ao que havia sucedido no 1.º ciclo, de forma a conferir uma maior autonomia aos alunos no processo de escrita.

3.2.2.2. 2.º ciclo de I.-A. (Francês)

Este segundo ciclo de investigação-ação segue de perto a metodologia já apresentada, assim como a estruturação em dois momentos, que serão apresentados nos subcapítulos seguintes.

3.2.2.2.1. Descrição da prática letiva

3.2.2.2.1.1. Primeiro momento

O segundo ciclo desta investigação decorreu entre os dias 7 a 14 de abril de 2021, em regime de ensino presencial, num total de três aulas, duas de noventa minutos e uma de quarenta e cinco minutos, e insere-se na unidade intitulada “Vivre et voyager en France”. Contudo, apenas as duas primeiras aulas, de noventa e quarenta e cinco minutos respetivamente, integram o primeiro momento.

No que respeita à primeira aula, esta iniciou-se com a análise de uma tira de banda desenhada que permitiu introduzir o tema da aula (“étape de mise en route”), assim como os tipos de turismo em França (cultural, rural e balnear). Visto que esta unidade se centra nas viagens, começou-se por visionar um pequeno excerto de uma série televisiva humorística francesa, no qual as personagens principais se encontravam a escolher um destino. Segundo Bekhoucha (2019), “la vidéo humoristique comme support pédagogique permet d’accéder à des situations vraies des langues d’une manière ironique et comique ainsi que par la moquerie, de découvrir des expériences réelles de la culture étrangère...” (p. 15). Em seguida, elaborou-se um jogo de mímica, no qual um aluno de cada grupo deveria mimar os objetos indispensáveis para viajar, que constavam desenhados em cartas fornecidas pela docente, de forma a que os colegas do respetivo grupo adivinhassem de que se tratava. Após esta etapa, os alunos realizaram um exercício de compreensão escrita que, à semelhança do primeiro ciclo de intervenção, serviu como ponto de partida para a reflexão sobre um ponto gramatical já abordado – a expressão de negação.

Uma análise das produções escritas elaboradas no primeiro ciclo de intervenção veio fazer emergir uma das dificuldades sentidas pelos alunos, que necessitava de intervenção. Assim sendo, a partir da realização de uma ficha de trabalho (cf. Anexo 16), foi possível levar a cabo uma reflexão metalinguística. Após a realização dos exercícios de compreensão escrita, solicitou-se, então, aos alunos que extraíssem do texto as frases que diziam o contrário as afirmações facultadas (ex. 5).

Uma vez mais, optou-se por uma abordagem indutiva da gramática, sendo a aprendizagem o resultado do uso, da observação e de uma reflexão consciente da língua.

Como trabalho de casa para a aula de quarenta e cinco minutos, os alunos realizaram os exercícios de aplicação relativos ao conteúdo gramatical estudado (cf. Anexo 17). No primeiro exercício, dever-se-ia associar a expressão de negação à expressão contraditória correspondente, enquanto que o segundo exercício constituía um exercício em que os alunos deveriam ordenar as palavras, formando frases gramaticalmente corretas. Através deste exercício, foi possível uma reflexão acerca sintaxe da língua francesa, que possui dissemelhanças em relação à língua materna dos alunos. No último exercício, os alunos deveriam transformar frases que se encontravam na forma afirmativa para a forma negativa. Optou-se igualmente por integrar uma tabela de sistematização com exemplos práticos no início da ficha de forma a auxiliar os alunos na realização das atividades.

A segunda aula, de apenas quarenta e cinco minutos, começou precisamente com a correção desta ficha, à qual se seguiu a realização de exercícios de compreensão oral a partir de um documento autêntico. Dava-se, portanto, início às etapas de “compréhension globale et compréhension finalisée”. Segundo Aslim-Yetis (2010), os documentos autênticos, concebidos por e para francófonos, “sont importants en classe de langue car leur usage correspond à un enseignement davantage axé vers la vie réelle et l’actualité, à un enseignement plus sensible aux motivations et aux besoins de l’apprenant...” (p. 1).

Este documento permitiu, assim, introduzir um novo conteúdo gramatical – as preposições de lugar. À semelhança das reflexões anteriormente empreendidas, também esta foi desenvolvida tendo por base uma abordagem indutiva, ou seja, a conceptualização partiu da observação e do estudo de casos particulares, que permitiram uma posterior generalização.

A etapa final desta aula correspondeu ao “réemploi”. Nesta fase, desenvolveu-se um jogo – “le jeu du papillon aveugle” –, que visava levar os alunos a aplicar os conteúdos

abordados durante a aula. Efetivamente, a introdução do jogo em aula de FLE inscreve-se numa perspectiva comunicativa e acional, propondo um quadro mais lúdico e permitindo aos alunos “d’utiliser de façon collaborative et créative l’ensemble de leurs ressources communicatives” (Cuq, 2003, p. 160).

3.2.2.2.1.2. Segundo momento

O segundo momento deste ciclo de intervenção corresponde à última aula, realizada no dia 14 de abril, com a duração de noventa minutos. Esta aula foi exclusivamente dedicada à produção escrita, à semelhança do primeiro ciclo, não seguindo as seis etapas já explanadas.

Assim, nos primeiros quarenta e cinco minutos desta aula, solicitou-se a escrita de um texto narrativo, entre 100 e 120 palavras, no qual deveriam relatar as suas últimas férias, podendo estas ser reais ou imaginárias. Como forma de facilitar a escrita do texto, facultou-se uma estrutura que os alunos puderam seguir na etapa de planificação. A partir desta estrutura (cf. Anexo 18), os discentes puderam ter uma perceção visual da dimensão de cada parte do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão), assim puderam organizar mais facilmente as suas ideias.

Após a textualização, a professora recolheu os textos e distribuiu-os pelos alunos de forma aleatória, para que estes pudessem realizar a heterocorreção dos textos dos colegas. Tal como efetuado na disciplina de Português, facultou-se uma grelha de heterocorreção (cf. Anexo 19), que os alunos preencheram no sentido de auxiliar os colegas no processo de revisão.

Preenchida a grelha, nos quarenta e cinco minutos seguintes, foram devolvidos os textos, assim como as respetivas grelhas de heterocorreção, a partir das quais os discentes procederam à reescrita do texto.

Ainda que se tenha optado por esta estratégia, que implica a troca de material, importa frisar que se adotaram todas as medidas de segurança impostas pela pandemia, nomeadamente no que respeita à desinfeção das mãos. Assim, antes de procederem à

atividade de escrita, todos os alunos desinfetaram as mãos, assim como aconteceu no final, após terem reescrito o texto.

Por último, recolheu-se a primeira versão, a grelha de heterocorreção, assim como a versão final dos textos produzidos, de modo a fosse possível compará-las.

3.2.2.2.2 Resultados obtidos

3.2.2.2.2.1. Análise documental

Ao comparar as versões iniciais e finais dos textos produzidos nos dois ciclos de intervenção, verifica-se uma descida nas classificações, tendo em conta a percentagem de alunos que realizaram a atividade de escrita, conforme se pode verificar nos gráficos 21 a 24.

Os parâmetros A, B e CL são aqueles que apresentam resultados mais baixos comparativamente aos resultados referentes ao primeiro ciclo. No que concerne ao parâmetro relativo ao género/formato textual, os dados obtidos poder-se-ão explicar pelo facto de não se ter trabalhado o género solicitado, contrariamente ao que sucedeu no primeiro ciclo, sobretudo devido à falta de tempo. Neste segundo ciclo, optou-se pelo género narrativo, tendo sido adotados critérios de classificação específicos (cf. Anexo 25). Já no que toca ao parâmetro B, no primeiro ciclo os alunos revelaram menos dificuldades na progressão da informação de forma coerente, o que poderá ser o reflexo do estabelecimento de pontos obrigatórios que os alunos deveriam integrar no seu texto. Pelo contrário, no texto produzido neste segundo ciclo de intervenção, conferiu-se uma maior liberdade aos alunos, não tendo sido apresentados tópicos a incluir. Este facto poderá ter dificultado a organização das ideias e a apresentação da informação de forma coerente, resultando numa classificação mais baixa. Não obstante, considera-se determinante no processo de ensino de ensino-aprendizagem aumentar o nível de dificuldade de forma gradual.

No que respeita à heterocorreção desenvolvida, poder-se-á afirmar que esta permitiu, efetivamente, uma reflexão metalinguística e possibilitou o melhoramento dos textos.

Uma análise das heterocorreções permite concluir que os comentários efetuados, que incidem sobretudo sobre os erros ortográficos, tiveram implicações positivas nas versões finais dos textos, conforme se pode verificar nos gráficos 23 e 24. A partir destes gráficos, verifica-se a correção incidir sobretudo sobre os erros de tipo sintático e ortográfico, diminuindo em 15,38% e 12,24%, respetivamente. Apresentam-se, em seguida, alguns dos comentários tecidos pelos alunos aos textos dos colegas.

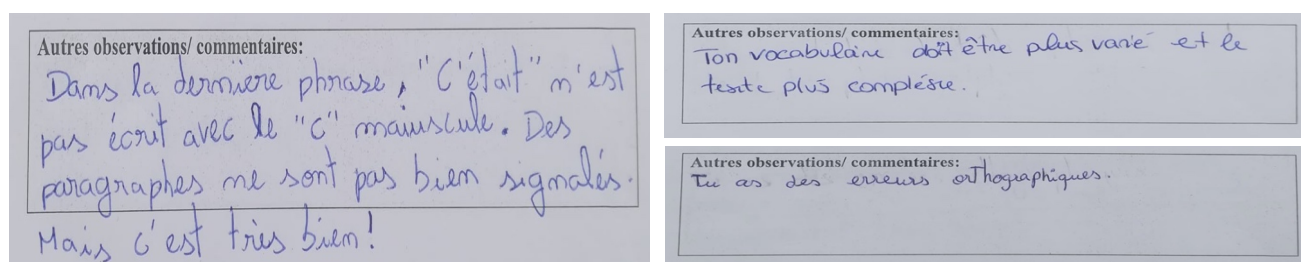


Figura 12 - Comentários efetuados aos textos dos colegas

Aluno	Estruturação temática e discursiva			Correção linguística	Total (50)
	A (15)	B (10)	C (5)	CL (20)	
A01	-	-	-	-	-
A02	-	-	-	-	-
A03	-	-	-	-	-
A04	9	8	2	7	26
A05	-	-	-	-	-
A06	15	10	4	16	45
A07	-	-	-	-	-
A08	15	10	4	8	37
A09	-	-	-	-	-
A10	15	10	5	10	40
A11	-	-	-	-	-
A12	15	10	5	11	41
A13	15	10	5	12	42
A14	12	10	4	6	32
A15	15	8	4	6	33
A16	15	10	5	11	41
A17	12	8	4	14	38
A18	12	8	3	11	34
A19	12	10	3	5	30
A20	-	-	-	-	-
A21	15	10	5	17	47
A22	-	-	-	-	-
A23	12	10	3	6	31
A24	-	-	-	-	-
A25	15	8	4	5	32
A26	15	10	4	3	32
A27	15	10	5	11	41
A28	12	8	3	11	34

Gráfico 21 - Dados referentes à versão inicial das produções escritas

Aluno	Estruturação temática e discursiva			Correção linguística	Total (50)
	A (15)	B (10)	C (5)	CL (20)	
A01	-	-	-	-	-
A02	-	-	-	-	-
A03	-	-	-	-	-
A04	9	8	2	12	31
A05	-	-	-	-	-
A06	15	10	4	17	46
A07	-	-	-	-	-
A08	15	10	4	8	37
A09	-	-	-	-	-
A10	15	10	5	10	40
A11	-	-	-	-	-
A12	15	10	5	12	42
A13	15	10	5	14	44
A14	12	10	4	11	37
A15	15	8	4	6	33
A16	15	10	5	11	41
A17	12	8	4	16	40
A18	12	8	3	11	34
A19	12	10	3	9	34
A20	-	-	-	-	-
A21	15	10	5	17	47
A22	-	-	-	-	-
A23	12	10	3	9	34
A24	-	-	-	-	-
A25	15	8	4	7	34
A26	15	10	4	3	32
A27	15	10	5	11	41
A28	12	8	3	15	38

Gráfico 22 - Dados referentes à versão final das produções escritas

Aluno	Tipologia de erro						Total
	Sintático	Ortográfico	Semântico	Morfológico	Pontuação	Acentuação	
A01	-	-	-	-	-	-	-
A02	-	-	-	-	-	-	-
A03	-	-	-	-	-	-	-
A04	2	3	2	0	0	4	11
A05	-	-	-	-	-	-	-
A06	1	2	0	0	0	0	3
A07	-	-	-	-	-	-	-
A08	4	3	0	0	0	1	8
A09	-	-	-	-	-	-	-
A10	2	2	0	0	0	4	8
A11	-	-	-	-	-	-	-
A12	1	6	1	0	0	0	8
A13	2	3	0	0	0	1	6
A14	6	1	0	0	1	0	8
A15	3	5	0	0	1	2	11
A16	4	1	0	0	0	0	5
A17	2	1	1	0	0	0	4
A18	3	0	0	0	2	1	6
A19	3	9	0	0	0	0	12
A20	-	-	-	-	-	-	-
A21	1	0	0	0	1	0	2
A22	-	-	-	-	-	-	-
A23	4	6	0	0	0	0	10
A24	-	-	-	-	-	-	-
A25	3	5	0	0	4	0	12
A26	3	9	0	1	0	1	14
A27	4	1	0	0	0	0	5
A28	3	0	0	0	2	1	6
Total	52	49	4	1	11	15	

Gráfico 23 - Erros referentes à versão inicial das produções escritas, organizados por tipologia

Aluno	Tipologia de erro						Total
	Sintático	Ortográfico	Semântico	Morfológico	Pontuação	Acentuação	
A01	-	-	-	-	-	-	-
A02	-	-	-	-	-	-	-
A03	-	-	-	-	-	-	-
A04	1	2	2	0	0	0	5
A05	-	-	-	-	-	-	-
A06	1	1	0	0	0	0	2
A07	-	-	-	-	-	-	-
A08	4	3	0	0	0	1	8
A09	-	-	-	-	-	-	-
A10	2	2	0	0	0	4	8
A11	-	-	-	-	-	-	-
A12	1	3	1	0	0	0	5
A13	2	1	0	0	0	1	4
A14	4	0	0	0	1	0	5
A15	3	5	0	0	1	2	11
A16	4	1	0	0	0	0	5
A17	2	0	0	0	0	0	2
A18	3	0	0	0	2	1	6
A19	2	7	0	0	0	0	9
A20	-	-	-	-	-	-	-
A21	1	0	0	0	1	0	2
A22	-	-	-	-	-	-	-
A23	3	5	0	0	0	0	8
A24	-	-	-	-	-	-	-
A25	3	3	0	0	4	0	10
A26	3	9	0	1	0	1	14
A27	4	1	0	0	0	0	5
A28	1	0	0	0	2	1	4
Total	44	43	3	1	11	11	

Gráfico 24 - Erros referentes à versão final das produções escritas, organizados por tipologia

3.2.2.2.2. Inquérito por questionário

Solicitou-se o preenchimento do questionário apenas aos discentes que estiveram presentes em todas as aulas lecionadas durante o ciclo de investigação e que realizaram a totalidade das atividades, o que fez um *corpus* de análise de 16 questionários.

Face aos dados apresentados no gráfico 25, referentes à pergunta um, poder-se-á constatar que 10 classificaram o seu grau de satisfação em 4; 4 em 5; 1 em 3; e 1 em 2.

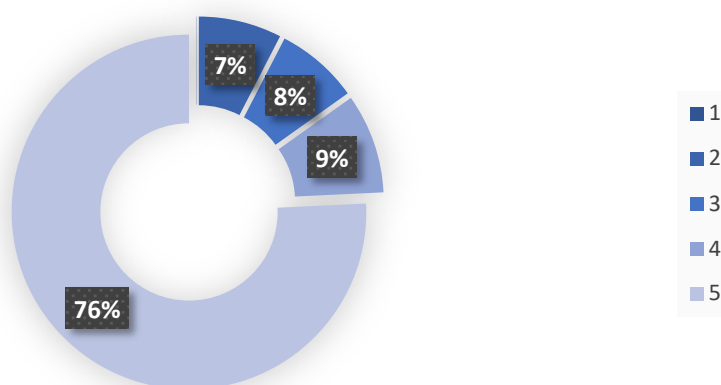


Gráfico 25 - Grau de satisfação relativamente às atividades de pré-escrita

À questão 2, (*Consideras que as atividades de pré-escrita te preparam para a escrita do texto? Justifica a tua resposta.*), 11 alunos (69,75%) responderam afirmativamente, verificando-se um aumento de respostas afirmativas em 5,42% por comparação ao universo de respostas obtidas no primeiro ciclo de investigação. Quanto à questão seguinte (*Consideras que as atividades de pré-escrita permitiram uma reflexão sobre os erros mais frequentes? Justifica a tua resposta.*), 10 alunos (62,5%) responderam afirmativamente. As razões explanadas tanto na questão dois como na questão três seguem de perto as respostas obtidas no segundo questionário realizado aquando do primeiro ciclo.

Relativamente à última questão relativa ao primeiro momento (*Que atividades de pré-escrita consideraste mais relevantes?*), a atividade que obteve mais votos corresponde ao exercício 2 da segunda ficha (75%), seguindo-se o exercício 5 da primeira ficha (50%) e, por último, os exercícios 3 (43,75%) e 2 da segunda ficha (31,25%).

Já no que toca às atividades de pós-escrita, 7 alunos avaliaram o seu grau de satisfação em 4; 6 em 3, 2 em 5; e 1 em 2.

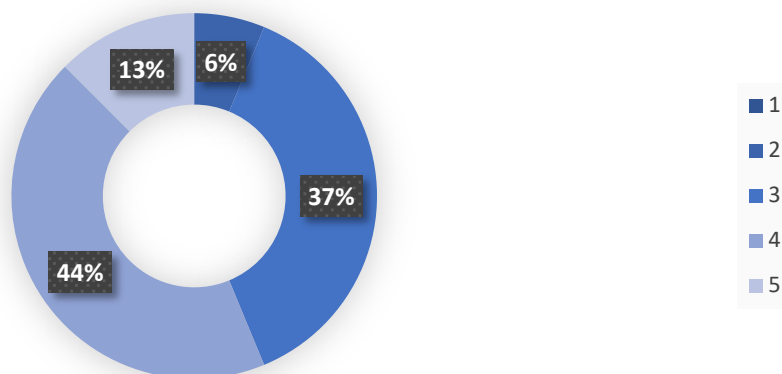


Gráfico 26. Grau de satisfação relativamente às atividades de pós-escrita

A partir da questão dois relativa ao segundo momento, concluiu-se que 9 alunos consideram que as atividades desenvolvidas neste segundo momento os ajudaram a escrever um texto melhor, apresentando como justificação o facto de terem tido “a possibilidade de corrigir o texto” (FR_Q3_12).

Examinando a questão relativa à heteroavaliação, é possível depreender que apenas 10 dos 16 alunos afirmaram que esta contribuiu para uma reflexão sobre os erros. Entre as razões apresentadas pelos discentes que responderam negativamente, destacam-se o facto de os colegas não terem assinalado muitos erros que lhes permitissem melhorar os textos ou o facto de não terem conseguido identificar muitos erros nos textos dos colegas. Outros, pelo contrário, afirmaram que a heterocorreção permitiu uma “reflexão sobre os erros” do colega (FR_Q3_07). Um aluno afirmou, ainda, que o facto de saberem que os textos não serão corrigidos pelo docente “faz com que não tenhamos medo de errar”. (FR_Q3_16).

Quanto à questão seguinte, 9 alunos responderam que a reescrita permitiu que refletissem sobre os seus erros, uma vez que “sem a reescrita, não olha[riam] para os erros” (FR_Q3_04).

Analisando as respostas obtidas na questão número cinco, foi possível constatar que a correção elaborada pelo professor constitui, do ponto de vista de 13 alunos, o tipo de correção mais proficiente. Em segundo lugar, surge a heterocorreção do texto do colega com recurso a uma grelha, com 2 votos, e, por último, a autocorreção, com apenas 1 voto.

A última questão, por sua vez, permitiu perceber a autoavaliação realizada pelos alunos relativamente à versão final dos textos produzidos – 7 alunos avaliam a versão final em “bom”, 4 alunos em suficiente, 3 em “muito bom” e 2 em “excelente”.

3.2.2.3. Reflexão

Face ao exposto no subcapítulo anterior, foi possível desenvolver uma prática reflexiva sobre a eficácia da estratégia adotada, concluindo-se que, apesar de os resultados não evidenciarem uma melhoria global ao nível das classificações finais, estas não são entendidas como um fracasso, mas como um reflexo do processo através do qual o aluno “montre qu’il teste continuellement les hypothèses qu’il fait sur la langue”. (Germain, 1993, p. 311). De facto, uma avaliação justa não se detém apenas na contabilização dos erros. Caso contrário, estaríamos a negligenciar a “performance”. Segundo afirma André Lamy (1976), o erro deve ser encarado “comme un tremplin vers une expression juste” (p. 122).

Assim sendo, foi possível desenvolver uma reflexão sobre as possíveis explicações dos dados obtidos (apresentadas no subcapítulo anterior), que não estão relacionadas com o fracasso da estratégia implementada, mas com um conhecimento ainda provisório. Este conhecimento provisório poderia ser um importante indicador de progresso, caso tivesse sido possível implementar um ciclo de intervenção posterior.

3.3. Reflexão final de natureza pedagógico-didática

O presente projeto de investigação-ação adotou como ponto de partida a articulação entre duas áreas – a didática da escrita e da gramática –, com vista a aumentar a

proficiência dos alunos ao nível da escrita. Este constituiu um projeto enriquecedor, no qual se aplicaram os princípios metodológicos de um processo de investigação-ação, o resultado de uma prática de ensino pautada pela aprendizagem que permitiu aprofundar os conhecimentos nas duas áreas e evoluir na prática docente.

Enquanto professora-investigadora, o exercício de investigação-ação promoveu, indubitavelmente, o meu desenvolvimento profissional e pessoal, na medida em que permitiu uma investigação crítica, proporcionando um envolvimento prático e um conhecimento profundo acerca das práticas decorrentes na instituição de ensino. Além disso, permitiu afinar a capacidade analítica e aumentar o meu auto-conhecimento, num exercício contínuo de planificação, atuação, observação e reflexão com vista à remediação dos problemas detetados.

Efetivamente, apesar de este constituir um estudo com uma amostra limitada de produções escritas, não podendo, por isso, apresentar interpretações universais, permitiu uma reflexão e contribuição para o estudo da didática da escrita e da gramática.

Conclusão

O relatório de estágio aqui apresentado procurou estudar o impacto que uma dada prática de ensino, desenhada pelo professor para desenvolver a competência de escrita dos alunos, quer em língua materna, quer em Francês língua estrangeira, pode ter nas aprendizagens realizadas num período temporal específico.

Depois de analisado o contexto de intervenção e após uma revisão criteriosa da literatura existente neste campo de estudo, formulou-se a seguinte questão que orientou todo o projeto: *Será que promover a reflexão metalinguística sobre propriedades textuais, imediatamente antes de um percurso processual de escrita, aumenta a proficiência dos alunos na produção de texto?*

Com base na questão de partida e nos objetivos específicos formulados, implementou-se um plano de intervenção pedagógico-didático guiado para: (i) a reflexão metalinguística sobre propriedades textuais como atividade preparatória da produção de texto; (ii) a promoção da planificação dos textos como ponto de partida da produção; (iii) a exploração da releitura e da reescrita através de uma perspetiva crítica centrada na reflexão metalinguística com vista ao aperfeiçoamento de texto; (iv) a verificação das potencialidades das atividades de pré e pós-escrita desenvolvidas; (v) a avaliação do impacto das atividades didáticas de sala de aula nas produções escritas dos alunos.

O plano de ação foi dividido em quatro ciclos de investigação-ação, dois em cada língua. Neste sentido, os dois primeiros ciclos correspondem à língua materna e os dois últimos à língua estrangeira. Em cada ciclo, descreveu-se a prática letiva, expuseram-se os resultados e desenvolveu-se uma reflexão. No final, apresentou-se uma reflexão de natureza pedagógico-didática.

Com este estudo, foi possível concluir que os objetivos inicialmente delimitados foram cumpridos na sua generalidade, dado que os alunos manifestaram nos questionários o valor que atribuem a: atividades de reflexão metalinguística sobre propriedades textuais (coerência e coesão); a estratégias como planificação e revisão; a técnicas como a heterocorreção (para sua própria reflexão enquanto escreventes); ao *feedback* dado pelo professor através de comentários textuais-interativos. Foi também possível

constatar que o desenvolvimento da competência de escrita é moroso e necessita continuamente de intervenções específicas dos professores.

Acredita-se, por isso, que, se fosse possível prolongar o projeto, obter-se-iam melhores resultados, sobretudo em língua estrangeira, cujo caminho em direção à proficiência requer prática e liberdade. Cabe, pois, ao professor, o diagnóstico e apresentação de propostas com vista à transformação do conhecimento provisório em conhecimento definitivo e à formação de um usuário proficiente.

Note-se, para além disso, que o presente estudo apresenta limitações decorrentes dos condicionamentos impostos pela pandemia, sobretudo no que respeita às estratégias de ensino e ao modo de organização dos alunos. Além disso, a limitação de autonomia na execução da aula, a combinação de ensino presencial e ensino remoto e a reestruturação de horários e do tipo de aula (síncrona e assíncrona) tiveram um impacto na implementação do plano de investigação. Acredita-se que o contexto de ensino remoto contribuiu para fossilizar as dificuldades dos alunos que se estendiam desde o ano letivo anterior (2019/2020), tanto em língua materna como em língua estrangeira. Neste sentido, a aplicação deste projeto poderia ter tido resultados diferentes caso tivesse sido aplicado exclusivamente em regime de ensino presencial.

Em suma, torna-se necessário ressaltar que o estudo projetado não teve como objetivo solucionar por completo todos os problemas detetados, um objetivo inexecutável, dada a dimensão do estudo desenvolvido, mas contribuir para uma melhoria da competência de escrita através da gramática, além de conduzir à consciencialização de que o domínio da gramática é necessário para se produzir textos de natureza diversa, sejam orais ou escritos.

Referências Bibliográficas

- Albuquerque, R., Mota, A. P. & Oliveira, K. (2020). Escrita, mediação e reescrita na universidade: Os bilhetes orientadores como estratégia pedagógica para a reflexão linguístico-textual. *Revista Portuguesa de Educação*, 33 (2), 48-70.
<https://doi.org/10.21814/rpe.18321>
- Almeida, J. F. & Pinto, J. M. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais* (5.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Amor, E. (1994). *Didáctica do Português: fundamentos e metodologia* (5.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Aslim-Yetis, V. (2010). Le document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE. *Synergies Canada*, 2
- Aydin, B. (2019). Enseignement du fle: les documents visuels dans l'étape d'anticipation et leurs représentations. *SEFAD*, 41, 227-244.
<https://doi.org/10.21497/sefad.586616>
- Barbeiro, L. F. (1994). *Consciência metalinguística e expressão escrita*. Braga: Universidade do Minho.
- 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.
- Barbeiro, L. F. (2020a) Domínio ortográfico e consciência metalinguística: Conceções e argumentos dos alunos do ensino básico revelados na escrita colaborativa. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, Nº Especial de Homenagem à Professora Maria da Graça Lisboa Castro Pinto, 357-371
- Barbeiro, L. F. (2020b) Profundidade do processo de escrita. *Educação e Comunicação*, 5, 64-76.
- Belkacem, M. (2020). *Didactique de l'écrit*. http://staff.univ-batna2.dz/belkacem_mohammedamine/classes/didactique-de-l%C3%A9crit
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Grávida.
<https://soclogos.files.wordpress.com/2014/09/como-realizar-um-p-de-investigac3a7ao-bell.pdf>

- Bekhoucha, R. (2019). *L'humour comme vecteur interculturel en classe de FLE des apprenants de la 1^{ère} année secondaire du lycée Leghouil Manfoukh de Djamourah-Biskra* (Tese de mestrado, Universidade Mohamed Khider de Biskra). Repositório Aberto da Universidade Mohamed Khider de Biskra. <http://archives.univ-biskra.dz/handle/123456789/14997>
- Ben, R. (2015). *L'exploitation des ateliers d'écriture pour l'amélioration de la compétence rédactionnelle en FLE*. (Tese de mestrado, Universidade Mohamed Khider de Biskra). Repositório Aberto da Universidade Mohamed Khider de Biskra. <http://archives.univ-biskra.dz/bitstream/123456789/5754/1/BEN%20SAID%20Rima.pdf>
- Boff, O.; Köche, V. & Marinello, A. (2009). O género textual artigo de opinião: um meio de interação. *ReVEL*, 7 (13).
- Brunet, L. (1992). *Clima de trabalho e eficácia da escola*. In A. Nóvoa (Ed.). *As organizações escolares em análise* (pp. 121-138). Instituto de Inovação Educacional. Publicações Dom Quixote.
- Buescu, H. C., et al. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Cabral, M. (1994a). Avaliação e escrita: um processo integrado. In F. I. Fonseca (Org.), *Pedagogia da Escrita: Perspetivas* (pp. 107-125). Porto: Porto Editora.
- _____ (1994b) A escrita na sala de aula: Uma abordagem processual. *Revista Portuguesa de Educação*, 14, (2), 253-272.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the study of Education and Development*, 49, 3-20.
- _____ (2005). 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.
- _____ (2015). Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria. In *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Publidisa

- _____ (2019). La actividad metalingüística em el aprendizagem de la gramática. *A lingüística na Formação do Professor: das teorias às práticas*. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras, 11-22. <https://doi.org/10.21747/978-989-8969-20-0/linga1>
- Cardoso, T., Alarcão, I. & Celorico, J. (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, J. A. (1999). *O Ensino da Escrita; da teoria às práticas pedagógica*. Braga, Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia.
- _____ (2001). O Ensino da Escrita. In Sequeira, F.; Brandão, J.; Gomes, Á. (Org.), *Ensinar a escrever: teoria e prática, Actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*, (pp. 73-92). Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- _____ (2003). *Escrita: Percursos de Investigação*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação e Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- _____ (2013). A escrita na escola: uma visão integradora. *Revista Interações*, 9(27), 186-206. <https://doi.org/10.25755/int.3408>
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- _____ (1990). Enfoques didácticos de la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 63-80.
- _____ (2004). La expresión escrita. In J. S. Lobato, I. S. Gargallo (Orgs.), *Valdemécum Para la formación de Profesores – Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 917-942). Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- _____ (2005). *Describir el escribir – Cómo se aprende a escribir* (16.ª ed.). Barcelona: Editorial Empúries.

- Cho, K., Schunn, C. & Charney, D. (2006). Commenting on writing: Typology and perceived helpfulness of comments from novice peer reviewers and subject matter experts. *Written Communication*, 23(3), 260-294. <https://doi.org/10.1177/0741088306289261>
- Cohen, L. & Manion, L. (1994) *Research Methods in Education* (4.^a ed.). Londres: Routledge.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Conseil de l'Europe. Strasbourg: Unité des Politiques linguistiques. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Costa, A. (2016). No limitar da escrita argumentativa: um estudo exploratório. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 10(2), 183-203. <https://doi.org/10.21747/%202183-9077/rapl>
- Coutinho C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia Educação e Cultura*, 13 (2), 455-479
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture: contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Decreto Lei n.º 193 de 8 de outubro do Ministério da Educação. Diário da República: I série, n.º 359 (2019). <https://dre.pt/home/-/dre/125085420/details/maximized>
- Murray, D. E. (1992): Collaborative writing as a literacy event: implications for ESL instruction. In D. Nunan (ed.): *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: CUP.
- Dicionário Terminológico para consulta em linha. Disponível em: <http://dt.dge.mec.pt/>, acedido a 16/08/2021.

- Duarte, I. (2002). *Gavetas de Leitura Estratégias e Materiais para uma Pedagogia da Leitura*, Porto: Edições Asa
- _____. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dubois, J., Giocomo, M., Marcellesi, C., Marcellesi, J.-B. & Mével, J.-P. (Eds.). (1994). *Dictionnaire de linguistique*. Paris: Larousse
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Education Change*. Buckingham: Open University Press.
- Equipa IAVE do Estudo Diagnóstico das Aprendizagens (2021). *Estudo Diagnóstico das Aprendizagens – Apresentação de Resultados*. Lisboa: IAVE. https://iave.pt/wp-content/uploads/2021/03/ED_Apresentacao-de-Resultados.pdf
- Escola Secundária de Penafiel (2018). *Projeto Educativo 2018/2019*. Penafiel.
- _____. (2018b). *Plano Anual de Atividades*. Penafiel.
- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Faria, I. H., Pedro, E. R., Duarte, I., Gouveia, C. A. M. (1996). *Introdução à linguística geral e portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Ferreira, A. (1999). *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa* (3.ª ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Ferreira, P. (2012). *Conceções e práticas dos professores de Língua Portuguesa em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática: um estudo exploratório no 2.º ciclo do ensino básico* (Tese de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa). Repositório aberto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2321>
- Flower, L. (1979). Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. *College English*, 41(1), 19-37. <https://doi.org/10.2307/376357>
- 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.

- _____ (1981). A cognitive process theory of writing. In *College composition and communication*, 32 (4), 365-387.
<https://doi.org/10.2307/356600>
- Fougerouse, M. (2021) L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère, *Revue de Didactologie des langues – cultures* 2(122) 165 - 178.
<http://www.carin.info/revue.Ela-2001.2page-165htm#>
- Freinet, C. (1976). *O texto livre*. Lisboa: Dinalivros [Trad. de *Le Texte Libre*. Institut Coopérative de l'École Moderne.]
- Fonseca, F. & Fonseca, J. (1977). *Pragmática Linguística e Ensino do Português*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Garton, A. & Pratt, C. (1998). *Learning to be literate: The development of spoken and written language*. Oxford: Blackwell.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International.
- Germain, C. (1969). *La production écrite*. Paris: CLE International.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. Harvester: Wheatsheaf.
- Grannier, D. M. (2003) O onde e o como da sistematização gramatical no ensino de português como língua estrangeira. In *Congresso da associação alemã de lusitanistas, iv – contribuições para a didáctica do português língua estrangeira*. Frankfurt: Verlag. 157-170.
- Hamivka, A. (2019). *A escrita como processo: Atividades de pré e pós-escrita como promotores de qualidade da produção de um texto de opinião em Português e Inglês no Ensino Secundário* (Relatório de estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto). Repositório aberto da Faculdade de Letras da Universidade do Porto
https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=369888
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Hayes, J. & Nash, J. (1996). On the Nature of Planning in Writing. In S. E. R. C. Michael Levy (Ed.), *The Science of writing: theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 29-55). Erlbaum: Routledge.
- Houaiss, A. (2015). *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (6 volumes). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Jakobson, R. (1969). *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix.
- Jubb, M. & Rouxville, A. (2014). *French Grammar in context: analysis and practise*, Londres: Routledge
- Kemmis, S. (1989). Investigación en la Acción. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopaedia of education*, Oxford: Pergamon Press.
- Lamy, A. (1976). Pédagogie de la faute ou de l'acceptabilité. *Études de Linguistique Appliquée*, 22, 118-127.
- Largy, P. (2006). Orthographe et illusions. *Cahiers pédagogiques*, 440, 18-20
- Larrote, A. (2003). *La Investigación-Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (1.ª ed.) Barcelona: Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Lomax, P. (1990). *Managing Staff development in Schools*. Clevedon: Multi-Lingual Matters.
- Lopes, A. C. M. (2006). O 'conhecimento sobre a língua' no ensino do Português. In I. Duarte & P. Morão (Eds.) *Ensino do Português para o século XXI* (pp. 75- 81). Lisboa: Edições Colibri.
- Maior, A. C. S. (2001). *O género carta – variedade, uso e estrutura*. Universidade Federal da Paraíba
- Marcuschi, L. A. (2000). *Gêneros Textuais: o que são e como se classificam?* Recife: UFPE.
- Martins, M. A. & Niza, I. (2001). *Psicologia da Aprendizagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Menyuk, P. (1976). That's another funny, awful way of saying it. *Journal of Education*. 158, 25-38.

- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais*. DGIDC/ME.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/Consulta_Publica/3_ciclo/8_frances_cp.pdf
- Ministério da Educação (2020). *Orientações para a Recuperação e Consolidação das Aprendizagens ao Longo do Ano Letivo de 2020/2021*. DGIDC/ME.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/orientacoes_2020.pdf
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. DGIDC/ME. <https://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>
- _____ (2018a). *Aprendizagens Essenciais. Português. 12.º ano*. DGIDC/ME.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_portugues.pdf
- _____ (2018b). *Aprendizagens Essenciais. Francês. 8.º ano*. DGIDC/ME.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/Consulta_Publica/3_ciclo/8_frances_cp.pdf
- Moirand, S. (1979). *Situation d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*. Paris: CLE International.
- Moreira, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Myles, J. (2002). Second Language Writing and Research: The Writing Process and Error Analysis in Student Texts. *TESL-EJ*, 6 (2), 35-48.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2010). Oxford: University Press.
- Paradis, S. & Vercollier, G. (2010). La chanson contemporaine en classe FLE/FLS: un document authentique optimal? *Synergies Canada*, 2
- Pereira, M. (2000). *Escrever em português: Didáticas e práticas*. Lisboa: Asa.
- Pinto, M. G. (2017) Da revisão na escrita: uma gestão exigente requerida pela relação entre leitor, autor e texto escrito, 3(4), 488-517.
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2017v3n4p488>

- Quivy, R. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
<https://tecnologiamidiaeinteracao.files.wordpress.com/2018/09/quivy-manual-investigacao-novo.pdf>
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris: E.S.F.
- Rodrigues, S. & Silvano, P. (2009). O conhecimento sintático e semântico da língua como factor de qualificação no processo de escrita de uma apreciação crítica. Resultados de um estudo no âmbito do projecto IELP. In *Textos Seleccionados do XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, 437-451.
- Rouxel, A. & Rezende, N. (2013). Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola.
- Rocha, S. M. (2014). *Coerções e liberdades textuais em francês como língua estrangeira: por um desenvolvimento do estilo na produção escrita por meio do gênero textual relato de viagem* (Tese de mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo). Repositório aberto da Universidade de São Paulo. <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-08102014-183157/pt-br.php>
- Ruiz, E. M. S. D. (1998). *Como se corrige redação na escola* (Tese de doutoramento, Universidade Estadual de Campinas). Repositório da Universidade Estadual de Campinas. <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269074>
- Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita: Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Santiago, A. & Paixão, S. (2011). *P7 Português*. Lisboa: Texto Editora.
- Santos, O. (1994). Um modelo de estratégia de ensino-aprendizagem da escrita na aula de língua materna. In F. I., Fonseca et al. (pp. 125-153). *Pedagogia da Escrita. Perspetivas*. Porto: Porto Editora.
- Sardinha, M. G. (2005). *As Estruturas Linguísticas, Cognitivas e Culturais e a Compreensão em Leitura* (Tese de doutoramento não publicada). Covilhã. UBI.

- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics, Vol. 1. Disorders of first-language development; Vol. 2. Reading, writing, and language learning* (pp. 142–175). Cambridge University Press.
- Sousa, I. (2018). *Sequências Didáticas no Ensino de Línguas: Experiências, Reflexões e Propostas*. Rio de Janeiro: Paco Editorial.
- Sousa, O. (2010). *Desenvolver Competências em Língua: Percursos Didáticos*. Lisboa: Edições Colibri.
- Terry, M. (2014). *Teaching Grammar & Punctuation in the Twenty-First Century*. Don Mills: Oxford University Press.
- Torres, P. L., Alcantara, P. & Irala, F. (2004). Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. In *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, 4 (13), 1-17.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189117791011>
- Travaglia, L. C. (2007). *Gramática – Ensino Plural*. São Paulo: Cortez Editora.
- Van Kleeck, A. (1982). The emergence of Linguistic Awareness: A cognitive Framework. *Merril- Palmer Quarterly*, 28, 237-65.
- Vieira, F. (1990). *Iniciativa e Aprendizagem na Aula de Língua Estrangeira*. Universidade do Minho, Instituto de Educação. *Revista Portuguesa de Educação*. 3(1), 81-92.
- Vilela, M. (2001). *Gramática da língua portuguesa: gramática da palavra, gramática da frase, gramática de texto*. Coimbra: Livraria Almedina
- Wenden, A. & Rubin, J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Zaballa, A. (1999). Os Enfoques Didáticos. In Coll, C. et al. (Ed.), *O Construtivismo na Sala de Aula* (p. 153-196). São Paulo: Ática.

Anexos

Anexo 1 – Questionário inicial de Português



ESCOLA SECUNDÁRIA DE PENAFIEL

Estagiária: Ana Sofia Araújo

Questionário

O presente questionário tem como objetivo a recolha de dados para a realização de um projeto de investigação-ação no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Agradeço que respondas a todas as perguntas com a máxima sinceridade, atenção e cuidado.

Os dados recolhidos serão tratados de forma a respeitar a tua confidencialidade e anonimato. Deste modo, não deverás mencionar o teu nome ou qualquer dado que te identifique.

Podes assinalar com um X a(s) alternativa(s) que pretendes escolher. Caso necessites de alterar a tua resposta, deverás preencher o quadrado (■) e assinalar (X) a opção que pretendes escolher.

Sexo:

F ☐ M ☐

Idade: ____

Curso que frequentas:

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

1. Numa escala 0 (nada importante) a 5 (muito importante), como avalias a importância dos seguintes domínios na disciplina de Português?

	1	2	3	4	5
Compreensão oral					
Expressão oral					
Leitura					
Educação Literária					
Escrita					
Gramática					

2. Como avalias o teu desempenho nos seguintes domínios?

	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom	Excelente
Compreensão oral					
Expressão oral					
Leitura					
Educação Literária					
Escrita					
Gramática					

3. Aquando da escrita de textos em Português, consideras que tens mais facilidade em:

Podes assinalar mais do que uma opção.

- ☐ Compreender a tarefa proposta.
- ☐ Ter ideias.
- ☐ Organizar as ideias antes de proceder à textualização.
- ☐ Estabelecer ligação entre as várias ideias.
- ☐ Organizar o texto em parágrafos.
- ☐ Ligar as frases.
- ☐ Usar vocabulário diversificado.
- ☐ Respeitar as regras ortográficas.

- ☐ Respeitar as regras gramaticais.
- ☐ Cumprir a tipologia textual (texto de opinião, apreciação crítica, texto expositivo, entre outros)
- ☐ Respeitar os limites de extensão do texto.
- ☐ Outra(s): _____

4. Aquando da escrita de textos em Português, consideras que tens mais dificuldade em:

Podes assinalar mais do que uma opção.

- ☐ Compreender a tarefa proposta.
- ☐ Ter ideias.
- ☐ Organizar as ideias antes de proceder à textualização.
- ☐ Estabelecer ligação entre as várias ideias.
- ☐ Organizar o texto em parágrafos.
- ☐ Ligar as frases.
- ☐ Usar vocabulário diversificado.
- ☐ Respeitar as regras ortográficas.
- ☐ Respeitar as regras gramaticais.
- ☐ Estruturar o texto de acordo com a tipologia textual (texto de opinião, apreciação crítica, texto expositivo, entre outros)
- ☐ Respeitar os limites de extensão do texto.
- ☐ Nenhuma das opções anteriores.
- ☐ Outra(s): _____

5. Como percecionas a escrita?

Podes assinalar mais do que uma opção.

- ☐ Um passatempo.
- ☐ Uma atividade prazerosa.
- ☐ Uma forma de expressão.
- ☐ Uma forma de aprender.
- ☐ Uma obrigação.
- ☐ Outro: _____

6. Gostas de escrever? Justifica a tua resposta. ☐ Sim ☐ Não

7. Quanto tempo dedicas, em média, à escrita?

Podes assinalar mais do que uma opção.

- ☐ Menos de uma hora por dia.
- ☐ Cerca de uma hora por dia.
- ☐ Mais de uma hora por dia.
- ☐ Uma a três vezes por semana.
- ☐ Três a seis vezes por semana.
- ☐ Todos os dias.
- ☐ Nunca.

8. Escreves apenas em contexto escolar? ☐ Sim ☐ Não. Onde? _____

9. Com que frequência planificas os teus textos?

- ☐ Sempre ☐ Muitas vezes ☐ Às vezes ☐ Raramente ☐ Nunca

10. Na tua opinião, a planificação constitui uma etapa importante no processo de escrita? Justifica a tua resposta. ☐ Sim ☐ Não

11. Antes de escreveres um texto, quais são as estratégias a que recorres?

Podes assinalar mais do que uma opção.

- ☐ Anoto as ideias que me surgem.
- ☐ Procuro informar-me sobre o tema.
- ☐ Faço um *brainstorming* de ideias com outras pessoas.
- ☐ Revejo as características da tipologia textual.
- ☐ Elaboro um rascunho.
- ☐ Procuro léxico relacionado com o tema.
- ☐ Nenhuma. Procedo de imediato à escrita do texto.
- ☐ Outra. _____

12. Enumera os elementos a seguir apresentados por ordem de importância (1- nada importante; 5- muito importante).

- ☐ Conteúdo
- ☐ Coesão/ organização textual
- ☐ Coerência textual
- ☐ Correção ortográfica
- ☐ Correção gramatical
- ☐ Outro(s). _____

13. Com que frequência revês ou reescreves os teus textos?

- ☐ Sempre ☐ Muitas vezes ☐ Às vezes ☐ Raramente ☐ Nunca

14. Na tua opinião, a revisão constitui uma etapa importante no processo de escrita? Justifica a tua resposta. ☐ Sim ☐ Não

Anexo 2 – Questionário inicial de Francês



ESCOLA SECUNDÁRIA DE PENAFIEL

Estagiária: Ana Sofia Araújo

Questionário

O presente questionário tem como objetivo a recolha de dados para a realização de um projeto de investigação-ação no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Agradeço que respondas a todas as perguntas com a máxima sinceridade, atenção e cuidado.

Os dados recolhidos serão tratados de forma a respeitar a tua confidencialidade e anonimato. Deste modo, não deves mencionar o teu nome ou qualquer dado que te identifique.

Podes assinalar com um X a(s) alternativa(s) que pretendes escolher. Caso necessites de alterar a tua resposta, deves preencher o quadrado (■) e assinalar (X) a opção que pretendes escolher.

Sexo:

F ☐ M ☐

Idade: ____

Ano: ____

1. Numa escala 0 (nada importante) a 5 (muito importante), como avalias a importância dos seguintes domínios na disciplina de Francês?

	1	2	3	4	5
Compreensão oral					
Produção oral					
Compreensão escrita					
Produção escrita					
Interação oral					
Interação escrita					
Gramática					

2. Como avalias o teu desempenho nos seguintes domínios?

	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom	Excelente
Compreensão oral					
Produção oral					
Compreensão escrita					
Produção escrita					
Interação oral					
Interação escrita					
Gramática					

3. Aquando da escrita de textos em Francês, consideras que tens mais facilidade em:

Podes assinalar mais do que uma opção.

- ☐ Compreender a tarefa proposta.
- ☐ Ter ideias.
- ☐ Organizar as ideias antes de proceder à textualização.
- ☐ Estabelecer ligação entre as várias ideias.
- ☐ Organizar o texto em parágrafos.
- ☐ Ligar as frases.

- ☐ Usar vocabulário diversificado.
- ☐ Respeitar as regras ortográficas.
- ☐ Respeitar as regras gramaticais.
- ☐ Cumprir a tipologia textual (texto de opinião, apreciação crítica, texto expositivo, entre outros)
- ☐ Respeitar os limites de extensão do texto.
- ☐ Outra(s): _____

4. Aquando da escrita de textos em Francês, consideras que tens mais dificuldade em:

Podes assinalar mais do que uma opção.

- ☐ Compreender a tarefa proposta.
- ☐ Ter ideias.
- ☐ Organizar as ideias antes de proceder à textualização.
- ☐ Estabelecer ligação entre as várias ideias.
- ☐ Organizar o texto em parágrafos.
- ☐ Ligar as frases.
- ☐ Usar vocabulário diversificado.
- ☐ Respeitar as regras ortográficas.
- ☐ Respeitar as regras gramaticais.
- ☐ Estruturar o texto de acordo com a tipologia textual (texto de opinião, apreciação crítica, texto expositivo, entre outros)
- ☐ Respeitar os limites de extensão do texto.
- ☐ Nenhuma das opções anteriores.
- ☐ Outra(s): _____

5. Como percecionas a escrita?

Podes assinalar mais do que uma opção.

- ☐ Um passatempo.
- ☐ Uma atividade prazerosa.
- ☐ Uma forma de expressão.
- ☐ Uma forma de aprender.
- ☐ Uma obrigação.
- ☐ Outro: _____

6. Gostas de escrever? Justifica a tua resposta. ☐ Sim ☐ Não

7. Quanto tempo dedicas, em média, à escrita?

Podes assinalar mais do que uma opção.

- ☐ Menos de uma hora por dia.
- ☐ Cerca de uma hora por dia.
- ☐ Mais de uma hora por dia.
- ☐ Uma a três vezes por semana.
- ☐ Três a seis vezes por semana.
- ☐ Todos os dias.
- ☐ Nunca.

8. Escreves apenas em contexto escolar? ☐ Sim ☐ Não. Onde? _____

9. Com que frequência planificas os teus textos?

- ☐ Sempre ☐ Muitas vezes ☐ Às vezes ☐ Raramente ☐ Nunca

10. Na tua opinião, a planificação constitui uma etapa importante no processo de escrita? Justifica a tua resposta. ☐ Sim ☐ Não

11. Antes de escreveres um texto, quais são as estratégias a que recorres?

Podes assinalar mais do que uma opção.

- ☐ Anoto as ideias que me surgem.
- ☐ Procuro informar-me sobre o tema.
- ☐ Faço um *brainstorming* de ideias com outras pessoas.
- ☐ Revejo as características da tipologia textual.
- ☐ Elaboro um rascunho.
- ☐ Procuro léxico relacionado com o tema.
- ☐ Nenhuma. Procedo de imediato à escrita do texto.
- ☐ Outra. _____

12. Enumera os elementos a seguir apresentados por ordem de importância (1- nada importante; 5- muito importante).

- ☐ Conteúdo
- ☐ Coesão/ organização textual
- ☐ Coerência textual
- ☐ Correção ortográfica
- ☐ Correção gramatical
- ☐ Outro(s). _____

13. Com que frequência revês ou reescreves os teus textos?

- ☐ Sempre ☐ Muitas vezes ☐ Às vezes ☐ Raramente ☐ Nunca

14. Na tua opinião, a revisão constitui uma etapa importante no processo de escrita? Justifica a tua resposta. ☐ Sim ☐ Não

Anexo 3 – Resultados do questionário inicial de Português

Sexo			
Feminino	Masculino		
20	7		
Idade			
17	18	19	Não menciona a idade
9	16	1	1
Curso que frequentas			
Curso de Ciências e Tecnologias	Curso de Línguas e Humanidades	Curso de Ciências Socioeconómicas	Curso de Artes Visuais
0	27	0	0

1. Numa escala de 0 (nada importante) a 5 (muito importante), como avalias a importância dos seguintes domínios na disciplina de Português

	1	2	3	4	5
Compreensão oral	-	1	5	10	11
Expressão oral	-	-	1	9	17
Leitura	-	-	3	14	10
Educação Literária	1	-	2	18	6
Escrita	-	-	4	14	9
Gramática	1	2	6	14	4

2. Como avalias o teu desempenho nos seguintes domínios?

	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom	Excelente
Compreensão oral	-	6	11	8	2
Expressão oral	-	2	14	10	1
Leitura	-	3	8	8	8
Educação Literária	-	4	17	6	-
Escrita	1	3	16	5	2
Gramática	1	6	11	9	-

3. Aquando da escrita de textos em Português, consideras que tens mais facilidade em:

Compreender a tarefa	Ter ideias	Organizar as ideias antes da textualização	Estabelecer ligação entre as várias ideias	Organizar o texto em parágrafos	Ligar as frases	Usar vocabulário diversificado	Respeitar regras ortográficas	Respeitar regras gramaticais	Cumprir a tipologia textual	Respeitar a extensão do texto	Outra
17	13	6	5	13	7	10	10	5	15	15	-

4. *Aquando da escrita de textos em Português, consideras que tens mais dificuldade em:*

Compreender a tarefa	Ter ideias	Organizar as ideias antes da textualização	Estabelecer ligação entre as várias ideias	Organizar o texto em parágrafos	Ligar as frases	Usar vocabulário diversificado	Respeitar regras ortográficas	Respeitar regras gramaticais	Cumprir a tipologia textual	Respeitar a extensão do texto	Nenhuma das anteriores	Outra
3	11	13	14	3	5	13	10	13	6	6	-	-

5. *Como percecionas a escrita?*

Um passatempo	Uma atividade prazerosa	Uma forma de expressão	Uma forma de aprender	Uma obrigação	Outra
2	3	16	13	10	-

6. *Gostas de escrever? Justifica a tua resposta*

Sim	Não
11	16

7. *Quanto tempo dedicas, em média, à escrita?*

Menos de uma hora por dia	Cerca de uma hora por dia	Mais de uma hora por dia	Uma a três vezes por semana	Três a seis vezes por semana	Todos os dias	Nunca	Não respondeu
7	4		1	-	6	4	5

8. *Escreves apenas em contexto escolar?*

Sim	Não	<i>Onde?</i>	
19	8	Instituto de Inglês	Casa
		1	4

9. *Com que frequência planificas os teus textos?*

Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
-	3	4	10	10

10. *Na tua opinião, a planificação constitui uma etapa importante no processo de escrita? Justifica a tua resposta.*

Sim	Não
13	14

11. Antes de escrever um texto, quais são as estratégias a que recorres?

Anoto as ideias que me surgem	Procuro informar-me sobre o tema.	Faço um <i>brainstorming</i> de ideias com outras pessoas	Revejo as características da tipologia textual	Elaboro um rascunho	Procuro léxico relacionado com o tema	Nenhuma. Procedo de imediato à textualização	Outra	Não respondeu
10	8	2	4	-	4	9	-	1

12. Enumera os elementos a seguir apresentados por ordem de importância (1- nada importante; 5- muito importante).

	1	2	3	4	5
Conteúdo	7	1	-	6	7
Coesão/ Organização textual	2	2	6	5	6
Coerência textual	3	7	8	2	1
Correção ortográfica	4	5	5	3	4
Correção gramatical	7	5	2	4	3
Outro	-				

13. Com que frequência revês os teus textos?

Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
2	4	7	11	3

14. Na tua opinião, a revisão constitui uma etapa importante no processo de escrita?

Sim	Não
26	2

Anexo 4 – Resultados do questionário inicial de Francês

Sexo	Feminino	Masculino
	15	11
Idade	13	14
	16	11
Ano	8º	

1. Numa escala de 0 (nada importante) a 5 (muito importante), como avalias a importância dos seguintes domínios na disciplina de Francês

	1	2	3	4	5
Compreensão oral	-	-	2	7	18
Produção oral	-	-	2	7	18
Compreensão escrita	-	1	2	8	16
Produção escrita	-	1	2	9	15
Interação oral	-	1	2	7	17
Interação escrita	-	1	5	11	10
Gramática	-	1	3	10	13

2. Como avalias o teu desempenho nos seguintes domínios?

	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom	Excelente
Compreensão oral	1	4	13	8	1
Produção oral	2	5	13	5	2
Compreensão escrita	1	5	12	7	2
Produção escrita	2	6	11	6	2
Interação oral	2	8	14	1	2
Interação escrita	2	7	14	3	1
Gramática	1	8	12	5	1

3. Aquando da escrita de textos em Francês, consideras que tens mais facilidade em:

Compreender a tarefa	Ter ideias	Organizar as ideias antes da textualização	Estabelecer ligação entre as várias ideias	Organizar o texto em parágrafos	Ligar as frases	Usar vocabulário diversificado	Respeitar regras ortográficas	Respeitar regras gramaticais	Cumprir a tipologia textual	Respeitar a extensão do texto	Outra
20	13	14	9	13	12	5	13	4	10	14	-

4. *Aquando da escrita de textos em Francês, consideras que tens mais dificuldade em:*

Compreender a tarefa	Ter ideias	Organizar as ideias antes da textualização	Estabelecer ligação entre as várias ideias	Organizar o texto em parágrafos	Ligar as frases	Usar vocabulário diversificado	Respeitar regras ortográficas	Respeitar regras gramaticais	Cumprir a tipologia textual	Respeitar a extensão do texto	Nenhuma das anteriores	Outra
4	8	9	6	6	7	21	12	19	9	7	-	1

Outra: "Traduzir certas palavras de português para Francês." (FR_Q1_14)

5. *Como percecionas a escrita?*

Um passatempo	Uma atividade prazerosa	Uma forma de expressão	Uma forma de aprender	Uma obrigação	Outra
5	1	14	14	8	-

6. *Gostas de escrever? Justifica a tua resposta*

Sim	Não
16	11

7. *Quanto tempo dedicas, em média, à escrita?*

Menos de uma hora por dia	Cerca de uma hora por dia	Mais de uma hora por dia	Uma a três vezes por semana	Três a seis vezes por semana	Todos os dias	Nunca	Não respondeu
8	4	1	6	3	-	7	-

8. *Escreves apenas em contexto escolar?*

Sim	Não	Onde?		
17	10	Diário	Caderno diário	Casa
		2	3	8

9. *Com que frequência planificas os teus textos?*

Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
2	4	12	5	4

10. *Na tua opinião, a planificação constitui uma etapa importante no processo de escrita? Justifica a tua resposta.*

Sim	Não
25	4

11. Antes de escrever um texto, quais são as estratégias a que recorres?

Anoto as ideias que me surgem	Procuro informar-me sobre o tema.	Faço um <i>brainstorming</i> de ideias com outras pessoas	Revejo as características da tipologia textual	Elaboro um rascunho	Procuro léxico relacionado com o tema	Nenhuma. Procedo de imediato à textualização	Outra	Não respondeu
13	14	2	7	17	6	4	-	2

12. Enumera os elementos a seguir apresentados por ordem de importância (1- nada importante; 5- muito importante).

	1	2	3	4	5
Conteúdo	2	-	5	3	2
Coesão/ Organização textual	5	2	-	3	1
Coerência textual	2	5	3	-	3
Correção ortográfica	3	-	4	1	5
Correção gramatical	-	5	-	1	5
Outro	-				

13. Com que frequência revês os teus textos?

Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
3	1	10	8	5

14. Na tua opinião, a revisão constitui uma etapa importante no processo de escrita?

Sim	Não
22	5

Anexo 5 – Ficha de trabalho (Atividades de pré-escrita) – 1º ciclo de Português



ESCOLA SECUNDÁRIA DE PENAFIEL

Estagiária: Ana Sofia Araújo

Coesão e coerência textual

1. Coesão

A coesão refere-se a um conjunto de processos que permitem a existência uma relação de sentido entre os vários elementos de um texto. Esses processos são diversificados e permitem uma articulação sucessiva dos vários elementos, de forma a assegurar a unidade de sentido do texto.

1.2 Coesão frásica

A coesão frásica constitui um mecanismo que liga os vários constituintes de uma oração ou de uma frase, de modo a torná-los unos. Serve-se de processos como:

- a ordenação das palavras e das funções sintáticas na oração/frase;
- a concordância em género e/ou número de palavras;
- regências;
- a presença de complementos exigidos pelos verbos.

1.2 Coesão interfrásica

Um dos processos de coesão é uma correta ligação entre frases, assegurando uma relação de sentido entre elas. Essa interligação é feita através:

- de conectores que são, normalmente, conjunções ou advérbios;
- da coordenação (sindética ou assindética);
- da subordinação;
- da pontuação.

Exs.: Preciso de férias **porque** me sinto muito cansada.

↓
conjunção

O João conseguiu a aprovação, **contrariamente** ao que era esperado.

↓
advérbio

1.3 Coesão temporal

Refere-se aos processos que contribuem para a compatibilidade entre a localização temporal e a ordenação temporal das situações apresentadas. No sentido de assegurar a coesão temporal, deve recorrer-se a diferentes tempos verbais para referir acontecimentos que se sobrepõem no tempo, a advérbios e locuções adverbiais de tempo compatíveis com os tempos verbais selecionados, à ordenação textual dos eventos de acordo com a ordem pela qual tiveram lugar e a articuladores e indicadores de ordenação.

Ex.:

1. Quando o Pedro **emigrou**, eu **trabalhava** na empresa.



Na frase há dois acontecimentos no passado, daí a necessidade de usar dois tempos do pretérito: o pretérito perfeito e o imperfeito.

2. **Amanhã**, **irei** falar com o meu chefe.



Na frase é usado o futuro do indicativo, por isso é necessário o uso de um advérbio de tempo com valor de futuro.

3. **Acordou**, **tomou banho e preparou o pequeno almoço**.



Na frase, os eventos estão ordenados, respeitando a ordem pela qual aconteceram.

Coesão temporal – lógica temporal conferida aos enunciados:

Valor dos modos verbais	
Indicativo	Expressa uma realidade, um acontecimento de cuja realização não se duvida. <i>Vou ao cinema.</i>
Condicional	Expressa um acontecimento que depende de uma hipótese, de uma condição. <i>Eu iria ao cinema se tivesse tempo.</i>
Conjuntivo	Expressa uma dúvida, um desejo, uma incerteza. <i>É provável que eu vá ao cinema.</i>
Imperativo	Expressa uma vontade, por parte do enunciador, de fazer cumprir o acontecimento indicado pelo verbo. <i>Vem comigo ao cinema!</i>

As formas verbais de um texto mantêm, entre si, uma determinada correlação.

1.4 Coesão referencial

A coesão referencial realiza-se com recurso a vocábulos ou expressões que se relacionam com a situação do enunciado, que retomam o discurso anterior ou preparam o que se segue:

- **Anáfora** (através o uso de pronomes, advérbios, etc.):

Ex.: Ao sair da escola, encontrei o Armando e ele disse-me que o seu médico o atendera rapidamente.

Repara que, no exemplo, para o antecedente “o Armando”, temos três termos anafóricos: “seu” e “o”.

- **Catáfora**

Ex.: O empregado veio perguntar-lhe se o jantar não estava bom. Ele respondeu que sim e comeu umas garfadas com dificuldade. Depois, o João pagou e saiu.

Nos casos em que o antecedente de referência (“João”) vem depois dos termos anafóricos (“lhe” e “ele”), falamos de catáfora.

- **Elipse**

Ex.: O Armando foi à consulta e [-] sossegou.

O conteúdo dos parênteses retos não está expresso no texto. Suprimiram-se esses elementos, pois aparecem repetidamente e são facilmente identificáveis. É a este processo que damos o nome de elipse.

Os deícticos podem ser:

Pessoais	• referem-se aos participantes no ato verbal - o EU ou o TU. Exemplos: “E quem lhe disse que <u>eu</u> necessitava de testemunhas...” (Felizmente há luz!) – pronome pessoal “...voltarei à <u>minha</u> terra...” (Felizmente há luz!) – possessivo “Porém, não <u>devemos</u> julgar com levandade” (Memorial do Convento) – flexão verbal “Silba, <u>meu senhor</u>, que a Senhora Dona Rita chegou tarde.” (Felizmente há luz!) – vocativo
Espaciais	• determinam uma maior ou menor proximidade em relação ao lugar ocupado pelo locutor. Exemplos: “...pela fadiga que traz <u>consigo</u>...” (Memorial do Convento) – verbo de movimento “... iam buscá-la aos poços que por <u>ali</u> havia...” (Memorial do Convento) – advérbio de lugar “...<u>esta</u> noite em companhia da mulher é que ninguém lhe tiraria...” (Memorial do Convento) – demonstrativo
Temporais	• determinam o momento de referência, tendo ao AGORA da enunciação o ponto de partida. Noções como presente, passado e futuro têm como referência o momento de enunciação, por isso o tempo tem sempre uma natureza deíctica. Exemplos: “Um dia se <u>averiguará</u> que Judas <u>traiu</u> por dume e abandono.” (Memorial do Convento) - tempos verbais “<u>Hoje</u> são mais os estrangeirados do que os Portugueses...” (Felizmente há luz!) - advérbios de tempo

Todos estes elementos conferem coerência ao texto.

Os deícticos – do grego *deixis* – são termos que, não tendo um valor referencial próprio, permitem situar o enunciado em relação a um tempo, a um espaço, aos sujeitos e às circunstâncias diversas da enunciação, conferindo, assim, coerência ao texto.

1.5 Coesão lexical

Outro processo de coesão é a reiteração do mesmo vocábulo ao longo do texto, a retoma pelo processo de pronominalização ou a substituição lexical por outras palavras com as quais têm relações de vários tipos. Estas relações podem ser de hierarquia (hiperónimos e hipónimos), de equivalência (sinónimos) ou de oposição (antónimos).

Ex.:

1. A Maria comprou um **vestido** para levar ao baile de finalistas. O **vestido** era lindo. Naquela noite, todas as raparigas estavam muito elegantes, mas os elogios foram todos para o **vestido** da Maria.



repetição da mesma palavra

2. Quando a Carolina chegou a casa, encontrou **um cão** deitado à entrada. O **animal** estava ferido.



substituição de "cão" (hipónimo), por "animal" (hiperónimo)

3. Todos consideram a Inês uma menina **amorosa**. Ela é mesmo muito **carinhosa**!



substituição de "amorosa" pelo sinónimo "carinhosa"

4. O Pedro sente-se **triste**. Se ele estivesse **contente** iria connosco à festa.



substituição de "triste" pelo antónimo "contente"

2. Coerência

Um texto é considerado coerente quando as situações nele representadas estão de acordo com os conhecimentos que temos do mundo e quando respeita os princípios da lógica:

Para se construir um texto com coerência é preciso seguir alguns princípios fundamentais: o **princípio da não contradição**, o **princípio da não tautologia (da informação não repetida)** e o **princípio da relevância**.

Um texto coerente não pode ter representadas situações que são contraditórias ou incompatíveis, de acordo com a lógica.

Ex.:

1. Falar é um verbo e um adjetivo.

2. O Pedro e a Maria separaram-se porque gostam muito um do outro.

→ Nas frases, as situações representadas são contraditórias. Logo, são incoerentes.

Um texto coerente não deve ter informação redundante, isto é, informação constantemente repetida.

Ex.: O Afonso **chegou atrasado por causa do pai**. O seu **pai foi o responsável** pelo seu **atraso**. Por isso ele **não chegou cedo**.

→ Este texto é incoerente pois transmite uma informação repetida constantemente.

Um texto coerente deve ser relevante, ou seja, as situações representadas devem estar relacionadas entre si por motivos diversos: causalidade, consequência, oposição, comparação, etc., ou por relações espaciais e temporais.

Ex.: O Pedro saiu de casa com a mãe. Foi para a escola. Fez um teste. Ficou aborrecido. A Joana zangou-se. Foi para casa mais cedo.

→ Este texto é incoerente, pois as situações representadas nas frases não estão ligadas a nível espacial ou temporal ou por conectores que estabeleçam relações de qualquer tipo (causalidade, consequência, oposição...).

Atividade 1 – Coesão frásica

1. Lê o texto que se segue.

Enquanto em Paris se discutiam os efeitos da poluição e das alterações climáticas no planeta, em Pequim, pela primeira vez na História, as autoridades **emitem**¹ um alerta vermelho em relação à qualidade do ar. A nuvem de fumos e gases tóxicos estava tão espessa e prejudicial para a saúde que **é**² necessário impor restrições temporárias aos 20 milhões de residentes na cidade. Num ápice, a palavra em inglês “airpocalipse” **vira**³ tendência nas redes sociais.

Visão, nº 1188, 10 a 18 de dezembro de 2015, p. 30

(texto adaptado)

1.1. Restaura a coesão do texto, colocando as formas verbais destacadas nos tempos adequados.

1.1.1. _____

1.1.2. _____

1.1.3. _____

2. Completa, explicitando as regras de concordância entre sujeito e predicado.

- a. Numa oração relativa introduzida pelo pronome *quem* com função de sujeito, o verbo vai para a _____ pessoa do _____.: *Fui eu quem _____* (escrever) a carta.
- b. Numa oração relativa introduzida pelo pronome *que* com função de sujeito que tem como antecedente uma expressão partitiva como *um dos* ou *uma das* (+ nome), o verbo da oração relativa vai para a _____ pessoa do _____.: *É um dos raros homens que _____* (ter) o mundo nas mãos (Augusto Abelaira, *O Nariz de Cleópatra*).
- c. Depois de *um dos que* (ou *um daqueles que*) com função de sujeito, o verbo vai para a _____ pessoa do _____.: *Eu era uma das que não _____* (faltar) às aulas do Vitorino Nemésio. Por vezes, omite-se o *um*: *Ele é dos que _____* (arrastar) multidões.
- d. Se o sujeito for constituído pelos pronomes *isto*, *isso*, *aquilo*, *tudo*, *o que* (= *aquilo que*), e se o verbo for *ser* ou *parecer*, este concorda com o predicativo: *Isso _____* (ser) ossos do ofício.
- e. Quando o sujeito do verbo *ser* é uma expressão de sentimento coletivo como *o resto* ou *o mais*, o verbo concorda com o predicativo: *O resto _____* (ser) atributos sem importância (Miguel Torga, *Vindima*).

BERGSTROM, Magnus e REIS, Neves (2000). *Prontuário Ortográfico e Guia da Língua Portuguesa* (39.ª ed.). Lisboa: Editorial Notícias [p. 108, adaptado]

Caderno de atividades do manual *Encontros*, 11º ano, Porto Editora (Adaptado)

Atividade 2 – Coesão interfrásica

1. Completa o texto com os conectores ao lado indicados.

O meu lugar

Eu tenho um lugar. _____¹,
nunca me perco no mundo imenso. [...] _____² era pequeno, os campos
eram enormes. Cresci mais _____³
podia imaginar e, _____⁴,

os campos continuam enormes. Entre o que me puxa de um lado e
de outro, há o meu lugar a manter-me firme, a fornecer-me
equilíbrio infinito. A diferença de forças é incomparável.
_____⁵, nunca me perco no mundo imenso.

Levo comigo uma origem e um destino. Levo comigo um
sentido. Irreversível _____⁶ um mergulho, não me
perturbo. Eu tenho um lugar. [...]

É difícil vermo-nos a nós próprios, sei bem. Falta a perspetiva
da distância, os espelhos distorcem, o rosto com que nos olham
está sempre tingindo pela cor que trazem por dentro. É
_____⁷ _____⁸ que me faz tanta falta o meu
lugar. Sem ele, talvez acreditasse no primeiro reflexo que me
apresentassem. Sem ele, talvez dependesse desses humores
_____⁹ imaginar quem sou.

_____¹⁰, estou preparado _____¹¹ atravessar o
mundo inteiro. _____¹², _____¹³ mais mundo houver,
mais mundo será tocado pela minha pele.

PEIXOTO, José Luís. In *Visão*,
17 de agosto de 2013 [adaptado, com supressões]



- Assim
- como
- do que
- E
- no entanto
- para
- para
- Por isso
- Por isso
- por isso
- Quando
- se
- também

1.1. As palavras que escreveste são conectores, pois asseguram a conexão interfrásica. Transcreve-as para o quadro seguinte, tendo em conta o seu valor.

Valor	Conector(es)
Listagem	
Conclusão	
Tempo	
Comparação	
Contraste	
Finalidade	
Condição	

Atividade 3 – Coesão temporal

1. Lê o texto.

O sal da terra

Diariamente, cerca de dois mil hectares de terrenos tornam-se demasiado salgados para a agricultura. Todos os terrenos são naturalmente vulneráveis ao sódio e ao cloreto de sódio que se acumulam no solo. A drenagem deficiente agrava o problema. Quando o sal se acumula junto das raízes, as plantas têm de se esforçar mais para medrar. Um estudo recente demonstrou que, ao todo, mais de 62 milhões de hectares de terra irrigada, equivalentes ao território francês, tornaram-se incultiváveis. Manzoor Qadir, especialista de solos e irrigação das Nações Unidas, crê que não serão os agricultores a resolver o problema. A iniciativa de drenagem de terrenos em grande escala terá de partir dos governos. Uma solução mais imediata pode surgir no laboratório. Algumas culturas, como o trigo e o arroz, poderiam ser geneticamente modificadas para desenvolver mais tolerância ao sal.

STORE, Daniel (2015). *National Geographic*, n.º 170, maio de 2015



1.1. Transcreve o advérbio e a oração que contribuem para a coesão temporal.

1.2. Tendo em conta que os tempos verbais se ordenam de forma correlativa, justifica o uso:

a. do presente do indicativo em “são” (l. 3) e “agrava” (l. 5);

b. do pretérito perfeito simples em “tomaram-se” (l. 8-9);

c. do futuro do indicativo em “terá de partir” (l. 12).

1.3. Constrói frases adequadas ao sentido do texto, utilizando as seguintes preposições com valor temporal:

a. após: _____

b. até: _____

c. desde: _____

d. durante: _____

e. em: _____

Atividade 4 – Coesão referencial

Mais brilhante do que o sol

A inesperada ousadia de José Luís Peixoto – pegar no tema da aparição de Fátima – seria já merecedora de espanto. Porém, o que mais surpreende é que o resultado, *Em Teu Ventre*, seja um dos melhores livros de Peixoto (se não mesmo o melhor).



1. Lê a apreciação crítica que se segue.

O assunto do último livro de José Luís Peixoto (n. 1974) é especioso¹. Reconhecida-
mente especioso. E não gentil. Quase se poderia dizer que, em Portugal, chega a ser um
tema fraturante. [...] O livro *Em Teu Ventre*
não toma partido e como que naturaliza, e
subjuga à ficção, as aparições da “Senhora
mais brilhante do que o Sol”. Digamos que,
anulando ou secundarizando expansões
metafísicas ou religiosas, este livro toma o
partido do imanente quotidiano, campestre e
pobre, o partido da água “fresca e salitrosa” e
do “pão com pinga”. Toma “o partido das
coisas”, como diria Francis Ponge. Na novela
de Peixoto, a transcendência é como que um
resíduo do lirismo, que, na obra do autor,
sempre ressurta de personagens, paisagens e
acontecimentos. A inesperada ousadia do
escritor, ao pegar em tão intratável assunto,
seria já merecedora de elogio. Ou de espanto.
Porém, o que mais surpreende é que o
resultado seja (quase) airosamente
conseguido, fazendo de *Em Teu Ventre* um
dos melhores livros de Peixoto (se não for
mesmo o melhor).
Em Teu Ventre é uma novela a várias vozes,
e uma delas pertence à própria divindade, que
nos fala regularmente ao longo do livro atra-
vés de versículos balsâmicos, propedêuticos e
programáticos. Fala-nos Lúcia, por interposto
e impessoal narrador. E fala-nos, entre parên-
tesis, Maria, a mãe de Lúcia, que, por aqueles

aias, “a cada passo, deixa escapar lágrimas
que a desgostam. Sente o cheiro verde dos
figos a rebentarem nos ramos e chora, recebe
uma aragem súbita na nuca e chora, varre a
cinza do lume apagado e chora” (p. 22). [...] Curiosamente, portanto, corre entre parêntesis
o veio mais sentimental da novela (e tal
sentimentalidade é frequentemente, na obra de
Peixoto, a sua qualidade mais debilitante) e o
seu subtexto último: a condição maternal.

[...]
Na obra de Peixoto, poeticidade rima fre-
quentemente com toxicidade. A prosa do autor
costuma enrodilhar-se em si mesma, numa
espécie de autodeslumbramento lírico que, ora
se torna esgotante, ora em si mesmo se esgota.
O estipêndio² de imagens e construções
desejadamente poéticas ou poetizantes não
raro afoga as suas narrativas. Os sentimentos
(os bons, em particular) e o lirismo trabalhoso
sempre atrapalham. Isto é especialmente
verdadeiro em Peixoto. [...] *Em Teu Ventre*
talvez se salve pela brevidade. Mas salva-se:
“O ar é fino, carrega o sabor e a sombra dos
montes e dos cabeços, perfume de eucaliptos,
pinheiros, seiva velha de oliveiras.
Parece um tempo simples” (p. 49). É um
tempo simples.

1. delicado; 2. custo, paga.

1.1. Selecciona a opção que permite obter uma afirmação correta, tendo em conta os processos de coesão referencial.

1.1.1. A utilização das palavras “livro” (l. 5) e “novela” (l. 18) e “Peixoto” (l. 19), “autor” (l. 20) e “escritor” (l. 22) corresponde a exemplos do processo de:

- (A) ☐ anáfora.
- (B) ☐ correferência não anafórica.
- (C) ☐ elipse.
- (D) ☐ catáfora.

1.1.2. No início do segundo parágrafo, a utilização dos pronomes “elas” (l. 30) (na contração “delas”) e “que” (l. 30) concretizam casos de:

- (A) ☐ correferência não anafórica.
- (B) ☐ catáfora.
- (C) ☐ anáfora.
- (D) ☐ elipse.

1.1.3. O(s) referente(s) dos determinantes possessivos “sua” (l. 46) e “seu” (l. 47):

- (A) ☐ é o constituinte “o veio mais sentimental da novela” (ll. 44-45).
- (B) ☐ é o constituinte “obra de Peixoto”
- (C) ☐ são os constituintes “obra de Peixoto” (l. 46) e “novela” (l. 45), respetivamente.
- (D) ☐ são os constituintes “obra de Peixoto” (l. 46) e “qualidade mais debilitante” (ll. 46-47), respetivamente.

1.1.4. No último parágrafo, os pronomes das linhas 52 e 53 (“que”, “se”, “si” e “se”) são correferentes, constituindo uma cadeia anafórica, do referente:

- (A) ☐ “obra de Peixoto” (l. 49).
- (B) ☐ “poeticidade” (l. 49).
- (C) ☐ “prosa do autor” (l. 50).
- (D) ☐ “autodeslumbramento lírico” (l. 52).

2. Transcreve exemplos dos mecanismos que contribuem para a coesão temporal do artigo.

Atividade 5 – Coesão lexical

1. Lê o texto.

LUSA, 08-02-2011

Peixes em vias de extinção multiplicam-se para repovoarem rios

Na estação aquícola de Campelo, em Figueiró dos Vinhos, cinco espécies de peixes em vias de extinção multiplicam-se para repovoarem rios e ribeiras nacionais de onde são originárias. [...]

Antes de receberem os peixes, os tanques, que já foram viveiros de trutas, tiveram de ser preparados para “reproduzir, o mais possível, as condições verificadas no *habitat* natural”, adiantou a técnica, exemplificando com a existência de algumas plantas.

A recreação foi mais longe e para que os peixes pudessem desovar como fariam na natureza foram colocados tufos naturais, desde lãs a raízes, ou pedras.

O acompanhamento diário passa pela alimentação – que pode incluir “mexilhão, ervilha, miolo de camarão, ração normal, flocos, minhocas, larvas de mosquito” – numa tentativa de que os peixes tenham uma alimentação variada como teriam na natureza.

A limpeza, a medição do caudal da água e a deteção de um eventual problema sanitário são preocupações constantes, mas a maior é o “sucesso” das espécies: “libertá-las no *habitat* natural com condições aceitáveis para a sobrevivência futura”, notou.

Depois da multiplicação das espécies, o projeto vai enfrentar, no próximo mês, um novo desafio, com a reintrodução do ruivaco-do-oeste no rio Alcabrichel, em Torres Vedras.



Público [em linha, consult. 22-10-2015, com supressões]

1.1. Indica se o conteúdo das afirmações é verdadeiro ou falso, justificando.

- a. ☐ Neste texto, a coesão lexical é assegurada pela reiteração e pela substituição.
- b. ☐ Entre “*espécies de peixes*” (ll. 2-3) e “*ruivaco-do-oeste*” (l. 23) estabelece-se uma relação de parte-todo.
- c. ☐ Entre “*tufos naturais*” e “*lãs*” a coesão lexical estabelece-se através de uma relação de hierarquia.
- d. ☐ A expressão “*mexilhão, ervilha, miolo de camarão*” contribui para a coesão lexical, pois é constituída por sinónimos.

Proposta de correção:

Atividade 1 – Coesão frásica

- 1.1.1. emitiam
- 1.1.2. foi
- 1.1.3. virou
2. a. 3ª; singular; escreveu
b. 3ª; plural; têm
c. 3ª plural; faltavam; arrastam
d. são
e. são

Atividade 2 – Coesão interfrásica

1.
 - 1) Por isso
 - 2) Quando
 - 3) do que
 - 4) no entanto
 - 5) Por isso
 - 6) como
 - 7) também
 - 8) por isso
 - 9) para
 - 10) Assim
 - 11) para
 - 12) E
 - 13) se

2.

Listagem	"E"
Conclusão	"Por isso", "Assim"
Tempo	"Quando"
Comparação	"mais do que", "como"
Contraste	"no entanto"
Finalidade	"para"
Condição	"se"

Atividade 3 – Coesão temporal

- 1.1. Advérbio – "Diariamente" (l. 1); Oração – "Quando o sal se acumula junto das raízes" (l. 5)

- 1.2. a. Presente usado em correlação com a ideia expressa na primeira frase: “Diariamente (...) tornam-se” – remetendo para um acontecimento que ocorre, habitualmente, no presente.
 b. Pretérito perfeito simples usado em correlação com o acontecimento expresso na oração anterior (“demonstrou”), remetendo para um acontecimento passado.
 c. Futuro do indicativo que remete para um acontecimento futuro.
- 1.3. a. Após o cloreto de sódio entrar no solo, este torna-se mais vulnerável.
 b. Até Qadir ter divulgado o seu estudo, não se conheciam tão bem os efeitos nefastos do sal para a agricultura.
 c. A consciência sobre os efeitos do sal no solo aumentou, desde o momento da publicação do estudo de Qadir.
 d. Durante algum tempo, poder-se-á recorrer a culturas geneticamente modificadas.
 e. O trigo e o arroz podem ser geneticamente modificados em pouco tempo.

Atividade 4 – Coesão referencial

- 1.1.1. (B);
- 1.1.2. (C);
- 1.1.3. (C);
- 1.1.4. (D)

2. O texto desenvolve-se em torno de uma formulação no presente do indicativo: “O assunto do último livro de José Luís Peixoto (n. 1974) é especioso”, ll. 5-6; “O livro *Em Teu Ventre não toma partido...*”, ll. 9-10, apresentando, pontualmente, algumas hipóteses de análise através de outros modos (“Quase se poderia dizer...”, ll. 7-8; “... seria já merecedora de elogio”, ll. 23-24).

Atividade 5 – Coesão lexical

- 1.1. a. V – A reiteração está presente na repetição das palavras “espécies” e “peixes, por exemplo; a substituição está presente no recurso à hiperonímia (ex. “alimentação”/ “mexilhão”, “ervilha”, “miolo de camarão”, “ração normal”, “flocos”, “minhocas”, “larvas de mosquito”).
 b. F – Entre “espécies de peixes” e “ruivaco-do-oeste” estabelece-se uma relação de hiperonímia (sendo o primeiro hiperónimo do segundo).
 c. V – Entre “tufos naturais” e “lãs”, estabelece-se uma relação de hierarquia, que é concretizada pela hiperonímia (sendo “tufos naturais” o hiperónimo e “lãs”, o hipónimo).
 d. F – A expressão “mexilhão, ervilha, miolo de camarão” contribui para a coesão lexical, pois é constituída por hipónimos do hiperónimo “alimentação”.

U. PORTO
FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

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

Anexo 7 – Grelha de heterocorreção de Português



Grelha de heterocorreção

Identificação do autor do texto: _____

		Sim	Não
Tema e género	Respeitou o tema?		
	Identificou o objeto de apreciação crítica?		
	Descreveu o objeto?		
	Teceu um comentário crítico sobre a realidade apresentada?		
Estrutura e coesão	Encadeou de forma lógica os tópicos tratados?		
	Empregou conetores e organizadores textuais?		
	Utilizou sinónimos, anáforas ou outros mecanismos de coesão para evitar a repetição?		
	Respeitou o número de palavras?		
	Estruturou o texto em parágrafos?		
	Desenvolveu a apreciação crítica tendo em consideração a articulação entre as diferentes partes do texto?		
	Respeitou as regras de pontuação?		
	Respeitou a concordância entre sujeito/ predicado/ nomes/ adjetivos?		
Léxico	Utilizou um registo apropriado?		
	Recorreu a um vocabulário variado?		
	Respeitou as regras ortográficas e de acentuação?		

Outros comentários ou observações:

Anexo 8 – Ficha de trabalho (Atividades de pré-escrita) – 2º ciclo de Português

Atividade I – Coerência textual

1. Lê o texto seguinte.

Aquele professor

Aquele professor não metia à força o saber, oferecia o que sabia. Era menos professor do que trovador – um daqueles prestidigitadores de palavras que frequentavam as hospedarias dos caminhos de Santiago e que cantavam canções de gesta aos peregrinos analfabetos.

5 Como tudo tem de ter um início, todos os anos reunia o seu pequeno rebanho nas origens orais do romance. A sua voz, como a dos trovadores, dirigia-se a um público *que não sabia ler*. Abria olhos. Acendia lanternas. Dirigia as suas gentes pela rota dos livros, peregrinação sem fim nem certezas, encaminhamento do homem para o homem.

PENNAC, Daniel (2010). *Como Um Romance* (9.ª ed.). Lisboa: ASA [p. 88]

1.1. Seleciona a opção correta, justificando.

1.1.1. A coerência da informação apresentada no primeiro parágrafo resulta do estabelecimento de uma relação intratextual

- a. ☐ de analogia entre o professor e os trovadores medievais.
- b. ☐ de oposição entre o professor e os trovadores medievais.
- c. ☐ de causa-efeito, entre o “meter à força o saber” e o “oferecer o que se sabe”.
- d. ☐ genérico-específico, entre os trovadores e os prestidigitadores.

1.1.2. Entre “A sua voz [...] dirigia-se a um público que não sabia ler.” (ll. 6-7) e “Abria olhos.” (ll. 7) é possível reconhecer uma relação de

- a. ☐ causa-efeito. b. ☐ efeito-causa. c. ☐ parte-todo. d. ☐ todo-parte.

2. Assinala o excerto que pode ser a conclusão do texto “Aquele professor”, justificando.

EXCERTO A

O mais importante era ele ler para nós em voz alta, era a confiança que ele colocava imediatamente no nosso desejo de compreender...

EXCERTO B

Aqui o professor não é mais do que um casamenteiro. Chegou o momento de se esgueirar em bicos de pés.

EXCERTO C

E é, no dia a dia, o refúgio do livro contra o crepitar da chuva, o silencioso encantamento das páginas contra a cadência do metropolitano, o romance fechado na gaveta da secretária, a leitura apresada do professor enquanto os alunos fazem o exercício...

- ☐ A. ☐ B. ☐ C.

Caderno de atividades do manual *Encontros*, 11º ano, Porto Editora (Adaptado)

Atividade 2 – Coesão referencial

1. Lê o texto.

Amor idealizado

Para já, os números indicam que os adolescentes de hoje se apaixonam tanto como os de outras gerações, embora haja condicionantes muito diferentes. [...]

5 “Nem todos os adolescentes se apaixonam da mesma maneira porque todos são indivíduos diferentes”, diz Luísa Amaral. As “vivências pessoais que cada um traz são fator primordial dessa diferença”, influenciando, desde logo, os



10 “primeiros amores”. [...] Nós, adolescentes, diz Manuel, estudante de 17 anos, “muitas vezes perguntamos uns aos outros: com quem te imaginas a casar?” E a verdade é que “há raparigas, que são nossas amigas, que são os nossos grandes amores platónicos”. É com elas que, de facto, “nos imaginamos a casar”. São amigas, conhecem nas bem e gostam muito da personalidade delas. “Dou-me tão bem com ela, sei que ela está lá, e é com ela que eu falo de tudo, no fundo”. [...] Imaginam a mulher ideal, mas a quem, no fundo, têm que

“encontrar sempre defeitos para poder ser ideal, para podermos vir a viver juntos”.

CASTRO, Ana Vieira de (2011). “O primeiro amor”, *Pais & Filhos*, 08-04-2011
[em linha, consult. 23-10-2015, com supressões]

- 1.1. Tendo em conta o contexto de ocorrência, associa cada pronome sublinhado no texto (coluna A) ao respetivo antecedente (coluna B).

Coluna A	Coluna B
1. “se” (l. 2)	a. “os números” (l. 1)
2. “os” (l. 3)	b. “Luísa Amaral” (ll. 7-8)
3. “que” (l. 14)	c. “indivíduos” (l. 7)
4. “elas” (l. 14)	d. “os adolescentes” (ll. 1-2)
5. “nas” (l. 15)	e. “raparigas” (l. 13)
6. “delas” (l. 16)	f. “os nossos grandes amores platónicos” (l. 14)
7. “quem” (l. 17)	g. “a mulher ideal” (l. 17)
	h. “adolescentes” (l. 12)

- 1.2. Explica de que forma o uso anafórico de pronomes contribui para a coesão referencial de um texto.

2. Com base nas regras indicadas, pronominaliza os pronomes sublinhados.

Regra		Exemplo	
Depois do verbo, o pronome liga-se a este por hífen. A sua forma depende da terminação do verbo.	Se a forma verbal termina em vogal ou ditongo oral, utiliza-se <i>a/a/os/as</i> .	<i>Eu vi o <u>rapaz</u>.</i>	a.
		<i>Louvo <u>a tua ação</u>.</i>	b.
	Se a forma verbal termina em -r, -s ou -z, utiliza-se <i>la/la/os/las</i> . O mesmo se passa com <i>nos</i> , <i>vos</i> e <i>eis</i> .	<i>Vou procurar o <u>rapaz</u>.</i>	c.
		<i>Vês o <u>rapaz</u>?</i>	d.
		<i>Ele faz o <u>trabalho</u>.</i>	e.
		<i>Não vos dou o <u>trabalho</u>.</i>	f.
		<i>Não nos dão o <u>trabalho</u>.</i>	g.
		<i>Eis o <u>trabalho</u>.</i>	h.
	Se a forma verbal termina em ditongo nasal, utiliza-se <i>na/na/nos/nas</i> .	<i>Eles fazem o <u>trabalho</u>.</i>	i.
O pronome pessoal coloca-se antes do verbo:	em frases negativas ou que contêm uma palavra negativa (<i>ninguém, nenhum, sem, nunca, jamais, nada</i>).	<i>Ninguém viu o <u>rapaz</u>.</i>	j.
	em frases iniciadas por pronomes ou determinantes interrogativos (<i>Que? Quem? Onde? Quando?</i>) ou por advérbios interrogativos (<i>Como? Onde? Quando?</i>)	<i>Quem viu o <u>rapaz</u>?</i>	k.
		<i>Quando viram o <u>rapaz</u>?</i>	l.
	em frases em que o verbo é antecedido por certos advérbios (<i>bem, mal, ainda, também, já, sempre, só, talvez</i>).	<i>Talvez tenham visto o <u>rapaz</u>.</i>	m.
	em frases em que o sujeito inclua a palavra <i>ambos, toda, tudo, alguém, outro, qualquer</i> .	<i>Todos viram o <u>rapaz</u>.</i>	n.
	em orações subordinadas.	<i>Se virem o <u>rapaz</u>, avisem.</i>	o.

3. No futuro do indicativo e no condicional, o pronome coloca-se no interior do verbo, separando-se dele por hífens.

Ex.: *Eu visitarei o rapaz. Eu visitá-lo-ei.*

3.1. Conjuga pronominalmente o verbo *amar*, no futuro e no condicional.

	Simple	Composto
Futuro do indicativo		
Condicional		

Atividade 3 – Coesão lexical

1. Lê atentamente o artigo de opinião que se segue.

A coragem é preguiça

Faulkner escrevia quando estava bêbado e uma das melhores foi dizer que os ursos tinham tanto medo dos cobardes como dos heróis.

É mentira, claro. Todos os animais têm mais medo dos heróis. Por isso é que os gatinhos se põem espessos e gigantes quando são confrontados por um lobo. E não só isso: saltitam de ladecos, como se estivessem a semear sementes que se recusam a entrar na terra, para fazerem de loucos varridos. Funciona quase sempre.

A coragem é o segredo dos cobardes. Ser covarde é ter medo e ser inteligente. Quem é que quer correr o risco de se magoar? Mas, por outro lado, quem procura fazer medo, só por ser maior e mais forte, é quase de certeza estúpido como

as bestas que existiam antes de haver cérebros. [...]

A coragem é passar uma certidão sincera de ineficácia perante quem nos quis fazer medo. Fazer-nos medo é a mesma coisa que procurar exercer o poder: é assustar-nos e ameaçar-nos ao ponto de nos fazer alterar o nosso comportamento.

A coragem é uma desobediência gratuita e deliciosa: mostra a enorme preguiça que todos temos de obedecer.

A covardia é uma palavra boa que os brutos e estúpidos, assustados pela inteligência e pela sensatez, fizeram tudo para tornar má.

CARDOSO, Miguel Esteves, 2016. "A coragem é preguiça".
Público, 14 de janeiro de 2016

1.1. Associa as afirmações da coluna A a um dos mecanismos de coesão lexical indicados na coluna B.

A	B
a. Com a utilização das palavras "cobardes" e "heróis" (ll. 3-4), concretiza-se o processo de	1. repetição 2. sinonímia (substituição) 3. antonímia (substituição) 4. hiperonímia / hiponímia (substituição) 5. holonímia / meronímia (substituição)
b. Na relação que estabelecem as palavras "ursos" (l. 3), "animais" (l. 5), "gatinhos" (l. 7) e "lobo" (l. 8), é utilizado o processo de	
c. O uso das palavras "medo" (ll. 3, 6, 14, 17, 23) e "coragem" (ll. 13, 21, 27) concretiza o processo de	
d. As expressões "fazer-nos medo" (l. 23), "procurar exercer o poder" (l. 24), "assustar-nos" (l. 25) e "ameaçar-nos" (l. 25) concretizam o uso do processo de	

A __; B __; C __; D __

Adaptado do manual *EPPORT*, 11º ano, Porto Editora

Atividade 4 – Coesão

1. Lê o texto seguinte.

O Leva uma hora nos transportes para chegar ao trabalho? Pode ser uma coisa boa

Estudos indicam que, se o tempo gasto no comboio ou metropolitano for usado para planejar o seu dia, pode reduzir o nível de stress.

5 Segundo a Associação para a Ciência Psicológica, o tempo que demora para chegar ao local de trabalho deve ser aproveitado para descontraír ou para preparar as tarefas que tem pela frente.

10 Um estudo recente indica mesmo que as pessoas que programam o dia de trabalho durante a viagem chegam ao escritório com menos ansiedade em comparação com aquelas que ouvem música ou leem um livro.

15 O estudo acompanhou 154 pessoas, no Reino Unido, que demoram entre meia hora a duas horas para chegar ao local de trabalho. Durante seis semanas, todas as segundas-feiras, às 8h30, as psicólogas Jon Jachimowicz, da Escola de Gestão de Columbia, e Julia Lee of Ross, da Escola de Gestão da Universidade de Michigan, enviaram SMS com tarefas a seguir pelos participantes.

Um grupo recebia exercícios sobre estabelecimento de objetivos para aquele dia,



25 outro grupo podia ler ou ouvir música. No final do estudo, as especialistas verificaram que aqueles que estabeleciam objetivos se sentiam menos “stressados” do que aqueles que ouviam música.

“Isto desafia a ideia de que viagens longas são péssimas para os trabalhadores”, escreveram as psicólogas no estudo.

LÚCIO, Susana. “Leva uma hora nos transportes para chegar ao trabalho? Pode ser uma coisa boa”. In *Sábado*. http://www.sabado.pt/vida/detalhe/leva_uma_hora_nos_transportes_para_chegar_ao_trabalho_pode_ser_uma_coisa_boa.html [Consult. 2017-01-19]

1.1. Transcreve do texto um exemplo de coesão:

- a. lexical;
- b. referencial;
- c. frásica;
- d. interfrásica;
- e. temporal.

Adaptado do manual *Expressões*, 12.º ano, Porto Editora

Atividade 5 – Revisão de textos

1. Corrige os erros de pontuação nas frases que se seguem.

- a. Alexandre O'Neill, poeta contemporâneo denuncia, a opressão política e a ausência de liberdade.

- b. Publicou, os seus primeiros poemas num jornal de Amarante, aos 17 anos, e, apesar de ter recebido alguns prémios no colégio que frequentou a escrita não foi incentivada, pela família.

- c. Embora nunca tenha vivido da literatura tem um importante conjunto de obras, onde se destacam além da obra *No Reino da Dinamarca* (1958), *Abandono Vigiado* (1960), *Feira Cabisbaixa* (1965), *De Ombro na Ombreira* (1969) e *A Saca de Orelhas* (1979).

- d. Manuel Alegre, encara a poesia como uma arma.

- e. Partiu para a Argélia em 1964 onde permaneceu durante dez anos, e onde se tornou locutor da rádio "Voz da Liberdade".

- f. Foi eleito diversas vezes, para deputado da Assembleia da República continuando, deste modo a sua atividade política.

2. Reescreve as frases que se seguem, eliminando repetições desnecessárias e recorrendo a mecanismos de substituição ou a mecanismos de coesão referencial.

- a. *Elas são quatro milhões, o dia nasce, elas acedem o lume. (...) Elas enchem lancheiras e tarros e pastas de escola com latas e buchas e fruta embrulhada num pano limpo.*

(Costa, Maria Velho da, in "Cravo")

- b. Alexandre O'Neill observa, com olhar crítico, a sociedade portuguesa. Nos seus poemas, Alexandre O'Neill satiriza a sociedade portuguesa com frequência.

- c. *O 10 de Junho é o dia que consagramos a Portugal. Já foi batizado com outros nomes: Dia da Raça, (designação antropológicamente aberrante), Dia de Camões. Hoje é tão só Dia de Portugal. E é pouco. Portugal merece dos portugueses não só um dia, mas todos os dias. (...) Portugal é um país que descobriu "meio mundo".*

("Portugal e os Portugueses", DN, 10 de junho de 2011)

Proposta de correção

Atividade 1 - Coerência textual

- 1.1.1 a. de analogia entre o professor e os trovadores medievais.
1.1.2 a. causa-efeito
1.1.3 a. excerto A

Atividade 2 - Coesão referencial

1.1 1 – d; 2 – d; 3 – e; 4 – e; 5 – e; 6 – e; 7.g

1.2 Os pronomes pessoais evitam repetições desnecessárias e contribuem para a continuidade semântica do texto.

2. a. Eu vi-o; b. Eu louvo-a; c. Vou procurá-lo; d. Vê-lo?; e. Ele fá-lo; f. Não vo-lo dou; g. Não no-lo dão; h. Ei-lo; i. Eles fazem-no; j. Ninguém o viu; k. Quem o viu?; l. Quem o viram?; m. Talvez o tenham visto; n. Todos o viram; o. Se o virem, avisem.

3. **Futuro simples do indicativo:** amá-lo-ei; amá-lo-ás; amá-lo-á; amá-lo-emos; amá-lo-eis; amá-lo-ão

Futuro composto do indicativo: tê-lo-ei amado; tê-lo-ás amado; tê-lo-á amado; tê-lo-emos amado; tê-lo-eis amado; tê-lo-ão amado.

Condicional simples: amá-lo-ia; amá-lo-ias; amá-lo-ia; amá-lo-íamos; amá-lo-íeis; amá-lo-iam.

Condicional composto: tê-lo-ia amado; tê-lo-ias amado; tê-lo-ia amado; tê-lo-íamos amado; tê-lo-íeis amado; tê-lo-iam amado.

Atividade 3 – Coesão lexical

- 1.1.
A – 3
B – 4
C – 1
D – 2

Atividade 4 – Coesão

- 1.1.
a) “transportes” (título), “comboio ou metropolitano” (sumário) [substituição – hiperônimo/hipônimos]
b) “tempo” (l.2), “que” (l.2)
c) “Um grupo recebia exercícios sobre estabelecimento de objetivos para aquele dia” (ll. 22-23) [concordâncias, complementos dos verbos, regências]

- d) “Um estudo recente indica mesmo **que** as pessoas **que** programam o dia de trabalho durante a viagem chegam ao escritório com menos ansiedade em comparação com aquelas **que** ouvem música ou leem um livro” (ll. 6-119)
- e) “No final do estudo, as especialistas **verificaram** que aqueles que **estabeleciam** objetivos **se sentiam** menos “stressados” do que aqueles que **ouviam** música.” (ll. 24-28)

Atividade 5 – Revisão de textos

1.
 - a. Alexandre O'Neill, poeta contemporâneo, denuncia a opressão política e a ausência de liberdade.
 - b. Publicou os seus primeiros poemas num jornal de Amarante, aos 17 anos, e, apesar de ter recebido alguns prémios no colégio que frequentou, a escrita não foi incentivada pela família.
 - c. Embora nunca tenha vivido da literatura, tem um importante conjunto de obras, onde se destacam, além da obra *No Reino da Dinamarca* (1958), *Abandono Vigiado* (1965), *De Ombro na Ombreira* (1969) e *A Saca de Orelhas* (1979).
 - d. Manuel Alegre encara a poesia como uma arma.
 - e. Partiu para a Argélia em 1964, onde permaneceu durante dez anos, e onde se tornou locutor da rádio “Voz da Liberdade”.
 - f. Foi eleito diversas vezes para deputado da Assembleia da República, continuando, deste modo, a sua atividade política.
2.
 - a. Elas são quatro milhões, o dia nasce, as mulheres acedem o lume. Estas senhoras enchem as lancheiras e tarros e pastas de escola com latas e buchas e fruta embrulhada num pano limpo.
 - b. Alexandre O'Neill observa, com olhar crítico, a sociedade portuguesa. Nos seus poemas, este satiriza-a com frequência.
 - c. O 10 de Junho é o dia que consagramos a Portugal. Já foi batizado com outros nomes: Dia da Raça, (designação antropológicamente aberrante), Dia de Camões. Hoje é tão só dia de Portugal. E é pouco. Esta nação merece dos portugueses não só um dia, mas todos os dias. (...) Este é um país que descobriu “meio mundo”.

Anexo 9 – Atividade de escrita de Português – 2º ciclo



Produção Escrita

«A liberdade é, antes de mais nada, o respeito pelos outros e o respeito que os outros nos devem em função dos nossos direitos. A liberdade é a combinação entre os direitos e os deveres, sem que cada um invada o espaço que, por direito, pertence aos outros.»

José Jorge Letria, O 25 de Abril Contado às Crianças... e aos Outros, Lisboa, Terramar, 1999

Elabora um **texto de opinião** no qual reflitas sobre o significado da **liberdade**, partindo da perspetiva exposta no excerto que se segue.

Fundamenta o teu ponto de vista recorrendo, no mínimo, a **dois argumentos** e ilustra cada um deles com, pelo menos, um **exemplo significativo**.

Em primeiro lugar, deves **planificar** o teu texto de acordo e, só em seguida, deverás proceder à **textualização**. Deves entregar o texto e a planificação.

Introdução	
(Explicitação do ponto de vista defendido)	
Desenvolvimento	
(Dois parágrafos – argumentos + exemplos)	
Argumento	Exemplo
Argumento	Exemplo
Conclusão	

Anexo 10 – Inquérito por questionário – Primeiro ciclo de Português



ESCOLA SECUNDÁRIA DE PENAFIEL

Estagiária: Ana Sofia Araújo

Questionário

O presente questionário tem como objetivo a recolha de dados para a realização de um projeto de investigação-ação no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Agradeço que respondas a todas as perguntas com a máxima sinceridade, atenção e cuidado.

Os dados recolhidos serão tratados de forma a respeitar a tua confidencialidade e anonimato. Deste modo, não deverás mencionar o teu nome ou qualquer dado que te identifique.

Podes assinalar com um X a(s) alternativa(s) que pretendes escolher. Caso necessites de alterar a tua resposta, deverás preencher o quadrado (■) e assinalar (X) a opção que pretendes escolher.

Sexo:

F ☐ M ☐

Idade: ____

Curso que frequentas:

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

Primeiro momento – atividades de pré-escrita

1. Numa escala de 1 (nada satisfeito) a 5 (muito satisfeito), como avalias o teu grau de satisfação no que respeita às atividades de pré-escrita?

1	2	3	4	5

2. Consideras que as atividades de pré-escrita te prepararam para a escrita do texto? Justifica a tua resposta. ☐ Sim ☐ Não

3. Consideras que as atividades de pré-escrita permitiram uma reflexão sobre os erros mais frequentes? Justifica a tua resposta. ☐ Sim ☐ Não

4. Que atividades de pré-escrita consideraste mais relevantes?

Atividade 1 - Coesão frásica	
Atividade 2 - Coesão interfrásica	
Atividade 3 - Coesão temporal	
Atividade 4 - Coesão referencial	
Atividade 5 - Coesão lexical	

Segundo momento – atividades de pós-escrita

1. Numa escala de 1 (nada satisfeito) a 5 (muito satisfeito), como avalias o teu grau de satisfação no que respeita às atividades de pós-escrita?

1	2	3	4	5

2. Consideras que as atividades de pós-escrita te ajudaram a escrever um texto melhor? Justifica a tua resposta. ☐ Sim ☐ Não

3. Pensas que avaliação elaborada pelo teu colega permitiu que refletisses sobre os teus erros? Justifica a tua resposta. ☐ Sim ☐ Não

4. Achas que reescrita do texto permitiu que refletisses sobre os teus erros? Justifica a tua resposta. ☐ Sim ☐ Não

5. Qual dos tipos de correção abaixo indicados consideras mais proficiente?

Autocorreção com recurso a uma grelha	
Heterocorreção do texto do colega com recurso a uma grelha	
Correção feita pela professora	

6. Como avalias a versão final do teu texto?

Excelente	
Muito bom	
Bom	
Suficiente	
Insuficiente	

Anexo 11 – Inquérito por questionário – Segundo ciclo de Português



ESCOLA SECUNDÁRIA DE PENAFIEL

Estagiária: Ana Sofia Araújo

Questionário

O presente questionário tem como objetivo a recolha de dados para a realização de um projeto de investigação-ação no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Agradeço que respondas a todas as perguntas com a máxima sinceridade, atenção e cuidado.

Os dados recolhidos serão tratados de forma a respeitar a tua confidencialidade e anonimato. Deste modo, não deverás mencionar o teu nome ou qualquer dado que te identifique.

Podes assinalar com um X a(s) alternativa(s) que pretendes escolher. Caso necessites de alterar a tua resposta, deverás preencher o quadrado (■) e assinalar (X) a opção que pretendes escolher.

Sexo:

F ☐ M ☐

Idade: ____

Curso que frequentas:

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

Primeiro momento – atividades de pré-escrita

1. Numa escala de 1 (nada satisfeito) a 5 (muito satisfeito), como avalias o teu grau de satisfação no que respeita às atividades de pré-escrita?

1	2	3	4	5

2. Consideras que as atividades de pré-escrita te prepararam para a escrita do texto? Justifica a tua resposta. ☐ Sim ☐ Não

3. Consideras que as atividades de pré-escrita permitiram uma reflexão sobre os erros mais frequentes? Justifica a tua resposta. ☐ Sim ☐ Não

4. Que atividades de pré-escrita consideraste mais relevantes?

Atividade 1 - Coerência textual	
Atividade 2 - Coesão referencial	
Atividade 3 - Coesão lexical	
Atividade 4 - Coesão	
Atividade 5 – Revisão de textos	

Segundo momento – atividades de pós-escrita

1. Numa escala de 1 (nada satisfeito) a 5 (muito satisfeito), como avalias o teu grau de satisfação no que respeita às atividades de pós-escrita?

1	2	3	4	5

2. Consideras que as atividades de pós-escrita te ajudaram a escrever um texto melhor? Justifica a tua resposta. ☐ Sim ☐ Não

3. Pensas que os comentários efetuados pela professora te ajudaram a refletir sobre os aspetos a melhorar? Justifica a tua resposta. ☐ Sim ☐ Não

4. Achas que reescrita do texto permitiu que refletisses sobre os teus erros? Justifica a tua resposta. ☐ Sim ☐ Não

5. Qual dos tipos de correção abaixo indicados consideras mais proficiente? Justifica a tua resposta.

Autocorreção com recurso a uma grelha	
Heterocorreção do texto do colega com recurso a uma grelha	
Correção feita pela professora	

6. Como avalias a versão final do teu texto?

Excelente	
Muito bom	
Bom	
Suficiente	
Insuficiente	

Anexo 12 – Ficha de trabalho 1 (Atividades de pré-escrita) – 1º ciclo de Francês



Escola Secundária de Penafiel
Français – 8ºE
Professeure: Sofia Araújo

Année scolaire 2020/2021

1. Lis le dialogue ci-dessous.

Mère – Bonsoir, Clément ! Qu'est-ce que tu as fait à l'école aujourd'hui ?

5 **Clément** – Bonsoir, maman. Aujourd'hui j'ai eu Français et Éducation Physique et Sportive. J'ai beaucoup aimé les cours. En Français, on a parlé des sports et des loisirs et en EPS on a joué au football et au badminton. La professeure de Français nous a demandé quels **étaient** nos loisirs préférés.

10 **Mère** – Et qu'est-ce que tu as répondu ?

Clément – J'ai dit que j'**aimais** faire du patinage, jouer aux jeux vidéo et jouer au football et que je **détestais** faire du shopping et jouer aux cartes.

Mère – Oh là là ! Tu détestes faire du shopping ? J'adore faire du shopping !

Clément – Maman, quand tu **étais** petite, quels **étaient** tes loisirs préférés ?

15 **Mère** – J'**aimais** bien m'amuser avec mes amis. On **allait** au parc et on **jouait** à cache-cache, on **sautait** à la corde, on **jouait** à la marelle et je **faisais** de la balançoire. À la maison, avec mes grands-parents, je **jouais** avec des poupées et je **faisais** des dessins. Quand j'ai grandi, mon grand-père, qui était le meilleur patineur du monde, m'a enseigné à faire du patinage. J'en fais depuis mes onze ans et j'ai
20 compris tout de suite que c'**était** ma passion.



2. Identifie si les affirmations suivantes sont vraies (V) ou fausses (F).

Cherche, dans le texte, les phrases qui t'aident à corriger les fausses.

- a) ☐ Clément est allé à l'école aujourd'hui.
- b) ☐ Clément a eu Anglais et Français.
- c) ☐ La professeure d'EPS leur a demandé quels loisirs ils préféraient.
- d) ☐ Clément a répondu qu'il aimait faire du patinage, jouer aux jeux vidéo et jouer au football.
- e) ☐ Quand la mère de Clément était petite, elle allait à la plage avec ses amis.

3. Relie les expressions et trouve les phrases complètes.

- a) ☐ La mère de Clément lui a demandé... 1. ... ont parlé de leurs loisirs préférés.
- b) ☐ Clément a répondu qu'il aimait... 2. ... c'est le patinage.
- c) ☐ La passion de la mère de Clément... 3. ... faire du patinage, jouer aux jeux vidéo et jouer au football.
- d) ☐ En Français, Clément et ses collègues... 4. ... s'il n'aimait pas faire du shopping.

4. Récris la phrase en remplaçant le pronom souligné par l'expression qu'il remplace.

- a. J'en fais depuis mes onze ans. (l.19)

5. Identifie, dans le texte, les temps verbaux que tu connais déjà.

1. _____
2. _____

Correction :

2. a) V

b) F – « Aujourd'hui j'ai eu Français et Éducation Physique et Sportive. »

c) F – « La professeure de Français nous a demandé quels étaient nos loisirs préférés. »

d) V

e) F – « On allait au parc »

3. a) 4

c) 2

b) 3

d) 1

4. Je fais du patinage depuis mes onze ans.

5. a) Le présent de l'indicatif

b) Le passé composé

Anexo 13 – Ficha de trabalho 2 (Atividades de pré-escrita) – 1º ciclo de Francês



Escola Secundária de Penafiel
Francês – 8ºE
Professeure: Sofia Araújo

Année scolaire 2020/2021

L'imparfait		
Temps du passé que l'on utilise pour:	Il se forme à partir du présent de l'indicatif (nous) :	Les terminaisons sont toujours les mêmes
a) Parler d'une action de longue durée. Ex: Papa lisait le journal. b) Parler d'une action habituelle. Ex : L'année dernière, je lisais beaucoup. c) Décrire. Ex : Hier, elle portait une robe bleue très belle. d) Parler d'une période indéfinie. Ex : Quand j'étais petit, je faisais du sport.	Nous fais-ons Nous regard-ons Nous jou-ons Nous pratiqu-ons Nous dev-ons Nous écout-ons	Radical + Terminaisons Je chant + ais Tu regard + ais Il jou + ait Nous pratiqu + ions Vous dev + iez Ils écout + aient

Attention

!!

Verbe être	j'étais, tu étais, il était, nous étions, vous étiez, ils étaient
Verbe manger	je mangeais, tu mangeais, il mangeait, nous mangions, vous mangiez, ils mangeaient
Verbes en -ier : étudier	nous étudiiions, vous étudiiiez
Verbes en -yer : payer	nous payions, vous payiez

1. Ces musiciens nous racontent leur enfance. Complète les espaces en blanc, en mettant le verbe à l'Imparfait.



Aya Nakamura
Mali, Afrique
24 ans



David Guetta
France
53 ans



Stromae
Belgique
35 ans

Aya Nakamura Quand j'¹ _____ (être) petite, j'² _____ (aimer) regarder les dessins animés, et j'³ _____ (adorer) lire des BD. En été, moi et mes amis⁴, nous _____ (aller) à la plage, on⁵ _____ (aller) au cinéma et on⁶ _____ (écouter) de la musique.

David Guetta À 12 ans, je⁷ _____ (prendre) le bus pour aller à l'école. Quand y on⁸ _____ (arriver), on⁹ _____ (avoir) l'habitude de jouer à la marelle et nous¹⁰ _____ (jouer) à cache-cache. Après les cours, on¹¹ _____ (se promener) et on¹² _____ (rentrer) à pied.

Stromae Quand j'¹³ _____ (être) enfant, en été, je me souviens que moi et mes frères, nous¹⁴ _____ (passer) toute la journée au parc et nous¹⁵ _____ (s'amuser). On¹⁶ _____ (manger) une glace et on¹⁷ _____ (retourner) tard à la maison. Le soir, on¹⁸ _____ (regarder) la télé et on¹⁹ _____ (se coucher) tard.

2. Observe les images et coche l'option correcte.

a)



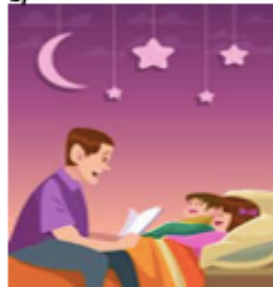
- ☐ Elle portait une jupe rose quand je l'ai vu pour la première fois.
- ☐ Elle a porté une jupe rose quand je la voyais pour la première fois.

c)



- ☐ Quand j'étais au parc, il a commencé à pleuvoir.
- ☐ Quand j'ai été au parc, il commençait à pleuvoir.

b)



- ☐ Pendant que notre père nous racontait une histoire, nous nous sommes endormis.
- ☐ Pendant que notre père nous a raconté une histoire, nous endormions.

d)



- ☐ J'étais en train de cuisiner quand j'ai vu un rat dans la cuisine.
- ☐ J'ai cuisiné quand je voyais un rat dans la cuisine.

Correction :

1. **1)** états ; **2)** aimais ; **3)** adorais ; **4)** allions ; **5)** allait ; **6)** écoutait ; **7)** prenais ; **8)** arrivait ; **9)** avait ; **10)** jouions ; **11)** se promenait ; **12)** rentrait ; **13)** états ; **14)** passions ; **15)** nous nous amusions ; **16)** mangeait ; **17)** retournait ; **18)** regardait ; **19)** se couchait
2. **a)** Elle portait une jupe rose quand je l'ai vu pour la première fois.
b) Pendant que notre père nous racontait une histoire, nous nous sommes endormis.
c) Quand j'étais au parc, il a commencé à pleuvoir.
d) J'étais en train de cuisiner quand j'ai vu un rat dans la cuisine.

Anexo 14 – Ficha de trabalho 3 (Atividades de pré-escrita) – 1º ciclo de Francês



Escola Secundária de Penafiel
Français – 8ºE
Professeure: Sofia Araújo

Année scolaire 2020/2021

Rébus

1. Marie +  + jouer + 

2. Antoine +  + faire + 

3. Lunick +  + jouer + 

4. Michele +  + faire +  + tous les jours

Anexo 15 – Grelha de autocorreção de Francês



Grille d'autocorrection

	Ai-je...	OUI	NON
Thème et genre	Respecté le thème ?		
	Mentionné le lieu et la date ?		
	Intégré une formule d'appel ?		
	Intégré une formule de politesse ?		
	Signé la lettre ?		
Structure et Cohésion	Utilisé des connecteurs et des organisateurs textuels ?		
	Utilisé des synonymes et d'autres mécanismes pour éviter la répétition ?		
	Structuré le texte en paragraphes ?		
	Développé le thème en tenant compte de l'articulation des différentes parties du texte ?		
	Respecté les signes de ponctuation ?		
Lexique	Utilisé un registre de langue approprié ?		
	Recouru à un vocabulaire varié ?		
	Respecté les règles d'orthographe et d'accentuation ?		

Anexo 16 – Ficha de trabalho 1 (Atividades de pré-escrita) – 2º ciclo de Francês



À l'aéroport

1. Lis les dialogues.

Agent de comptoir : Bonjour, Monsieur. Bienvenue chez Air France ! Puis-je voir votre passeport ?

Passager : Bonjour, Madame ! Bien sûr, voici.

Agent de c. : Vous allez où ?

Passager : Je pars en vacances à Paris.

Agent de c. : Très bien. Combien de bagages avez-vous ?

Passager : J'ai une valise.

Agent de c. : D'accord. Posez votre valise sur le tapis roulant à votre droite. Nous allons vérifier son poids.



(Le passager pose comme demandé sa valise et le poids s'affiche sur le comptoir.)

Agent de c. : Oh, elle est lourde. Le poids maximal autorisé est de 20 kg et votre valise pèse 25kg. Vous pouvez retirer des articles de votre valise ou payer le surpoids.

Passager : Ben, je vais enlever quelques objets.

Agent de c. : D'accord. Alors, pour le bagage vous ne devez rien payer. Voici votre billez. Prenez la porte D17. Faites attention, l'embarquement commence à 17h15, ne soyez pas en retard. Bon voyage !

Passager : Merci beaucoup ! Bonne fin de journée, au revoir !

(Le passager doit maintenant passer sous le détecteur de métaux)

Agent de sûreté aéroportuaire : Avez-vous des liquides ?

Passager : Oui, j'ai une bouteille d'eau.

Agent de sûreté aéroportuaire : Eh bien, vous ne pouvez avoir ni liquides ni objets pointus.

Passager : D'accord, je vais la boire.

(Dans l'avion)

Hôtesse de l'air : Mesdames et Messieurs, soyez les bienvenus à bord de l'appareil 543 à destination de Paris. Attention : nous vous rappelons qu'au moment du départ tout le monde doit garder les sièges avec les ceintures attachées et personne ne peut utiliser d'équipements électroniques. Merci de nous avoir accordé votre attention et nous vous souhaitons un très bon voyage !



2. Relis les dialogues et choisis l'option correcte.

- a. Le passager ☐ a une valise ☐ a trois valises
- b. La valise ☐ pèse beaucoup ☐ ne pèse pas beaucoup
- c. Le passager ☐ peut avoir sa bouteille d'eau ☐ ne peut avoir sa bouteille d'eau
- d. Au décollage ☐ il doit brancher son portable ☐ il doit débrancher son portable

3. Identifie chaque illustration.



a. _____ b. _____ c. _____



d. _____ e. _____ f. _____

4. Écoute les sons et coche les moyens de transport que tu entends.

- | | | |
|------------------|------------------|---------------|
| a. la voiture | e. le métro | i. le bateau |
| b. l'autobus | f. la moto | j. le cheval |
| c. la bicyclette | g. l'avion | k. les patins |
| d. le train | h. l'hélicoptère | |

5. Relis le texte et trouve les phrases qui disent le contraire de ces affirmations.

Affirmations fausses	Phrases du texte qui prouve le contraire
a. Le passager a payé tout le surpoids.	
b. L'agent de comptoir conseille d'être en retard.	
c. Le passager peut voyager avec des liquides et des objets pointus.	
d. Au moment du départ, tout le monde peut utiliser des équipements électroniques.	



Proposta de correção

2. a) a une valise ;
b) pèse beaucoup ;
c) ne peut avoir sa bouteille d'eau ;
d) il doit débrancher son portable.
3. a) passeport ;
b) billet d'avion ;
c) détecteur de métaux ;
d) avion ;
e) hôtesse de l'ait ;
f) valise
4. a ; c ; d ; f ; g ; h ; j ; k
5. a) "Alors, pour le bagage vous ne devez rien payer."
b) "Faites attention, l'embarquement commence à 18h15, ne soyez pas en retard."
c) "Eh bien, vous ne pouvez avoir ni liquides ni objets pointus."
d) "...personne ne peut utiliser d'équipements électroniques."

Anexo 17 – Ficha de trabalho 2 (Atividades de pré-escrita) – 2º ciclo de Francês



Les expressions de la négation

Forme affirmative	Forme négative
Ex : J'ai eu des vacances cet été.	Ne...pas Ex : Je n'ai pas eu de vacances cet été.
Tout, quelque chose Ex : -Vous voulez quelque chose ? - Oui, je voudrais une bouteille d'eau, s'il vous plaît. - Quelque chose te préoccupe ? - Oui, beaucoup de choses.	ne...rien/ rien ne... Ex : -Vous voulez quelque chose ? - Non, je ne veux rien . - Quelque chose te préoccupe ? - Non, rien ne me préoccupe.
Et/ ou Ex : Vous pouvez avoir des produits liquides et des armes blanches. Les produits liquides et des armes blanches sont autorisés.	ne...ni...ni/ ni... ni... ne Ex : Vous ne pouvez avoir ni produits liquides ni armes blanches. Ni les produits liquides ni les armes blanches ne sont autorisés.
Quelqu'un, tout le monde, tous Ex : Tout le monde attend l'embarquement. Je vois tout le monde .	ne...personne/ personne ne Ex : Personne n'attend l'embarquement. Je ne vois personne .
Toujours, déjà Ex : J'ai déjà fait une excursion.	ne...jamais Ex : Je n'ai jamais fait d'excursions.
Encore, toujours Ex : - Il est encore en France ? - Oui, il est en France.	ne...plus Ex : - Il est encore en France ? - Non, il n'est plus en France.



*Je ne peux pas.
Je suis en
vacances.*

1. Réponds aux questions en cochant la bonne case.

	personne	rien	jamais	plus
a. Tu connais <u>quelqu'un</u> ici ?	☐	☐	☐	☐
b. Elle est <u>encore</u> en Suisse ?	☐	☐	☐	☐
c. Tu vas <u>souvent</u> au centre commercial ?	☐	☐	☐	☐
d. Vous voulez <u>quelque chose</u> ?	☐	☐	☐	☐
e. Tu vois <u>encore</u> l'avion ?	☐	☐	☐	☐
f. <u>Quelqu'un</u> peut m'aider ?	☐	☐	☐	☐
g. Qu'est-ce qu'elle a dit ?	☐	☐	☐	☐
h. Tu es <u>déjà</u> allé en Belgique ?	☐	☐	☐	☐

2. Ordonne les phrases.

a. _____

ne jamais dit la Elle vérité

b. _____

ne rien français comprend Il en

c. _____

ne personne Elle pays connaît dans ce

d. _____

n' pas catastrophe est Ce une

3. Mets les phrases à la forme négative.

a. Si je pouvais, je serais toujours en vacances. _____

b. Il est encore au travail. _____

c. Tout le monde aimerait aller à Montpellier. _____

Proposta de correção

1. a) personne ;
b) plus ;
c) jamais ;
d) rien ;
e) plus ;
f) personne ;
g) rien ;
h) jamais.
2. a) Elle ne dit jamais la vérité.
b) Il ne comprend rien en français.
c) Elle ne connaît personne dans ce pays.
d) Ce n'est pas une catastrophe.
3. a) Si je pouvais, je ne serais jamais en vacances.
b) Il n'est plus au travail.
c) Personne n'aimerait aller à Montpellier.

Anexo 18 – Atividade de escrita de Francês – 2º ciclo



Raconter les dernières vacances

Écris un texte entre 100 à 120 mots dans lequel tu racontes tes dernières vacances. Tout d'abord, tu dois planifier le texte, en remplissant le tableau suivant.

Introduction (Mention du sujet du texte)
Développement
Conclusion (Comment étaient les vacances ?)

[illegible]

Anexo 19 - Grelha de heterocorreção de Francês



Grille d'heterocorrection

Identification de l'auteur du texte : _____

	A-t-il/elle...	OUI	NON
Thème et genre	Respecté le thème ?		
	Mentionné l'endroit où l'action s'est déroulée ?		
	Mentionné quand l'action a lieu ?		
Structure et Cohésion	Structuré le texte en trois parties (introduction, développement, conclusion) ?		
	Utilisé des connecteurs et des organisateurs textuels ?		
	Utilisé des synonymes et d'autres mécanismes pour éviter répétition ?		
	Respecté le nombre de mots ?		
	Développé le thème en tenant compte de l'articulation des différentes parties du texte ?		
	Utilisé correctement les signes de ponctuation ?		
	Bien utilisé les temps verbaux ?		
Lexique	Utilisé un registre de langue approprié ?		
	Recouru à un vocabulaire varié et adéquat au thème ?		
	Respecté les règles d'orthographe et d'accentuation ?		

Autres observations/ commentaires :

Anexo 20 – Inquérito por questionário – Primeiro ciclo de Francês



ESCOLA SECUNDÁRIA DE PENAFIEL

Estagiária: Ana Sofia Araújo

Questionário

O presente questionário tem como objetivo a recolha de dados para a realização de um projeto de investigação-ação no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Agradeço que respondas a todas as perguntas com a máxima sinceridade, atenção e cuidado.

Os dados recolhidos serão tratados de forma a respeitar a tua confidencialidade e anonimato. Deste modo, não deverás mencionar o teu nome ou qualquer dado que te identifique.

Podes assinalar com um X a(s) alternativa(s) que pretendes escolher. Caso necessites de alterar a tua resposta, deverás preencher o quadrado (■) e assinalar (X) a opção que pretendes escolher.

Sexo:

F ☐ M ☐

Idade: ____

Ano: ____

Primeiro momento – atividades de pré-escrita

1. Numa escala de 1 (nada satisfeito) a 5 (muito satisfeito), como avalias o teu grau de satisfação no que respeita às atividades de pré-escrita?

1	2	3	4	5

2. Consideras que as atividades de pré-escrita te prepararam para a escrita do texto? Justifica a tua resposta. ☐ Sim ☐ Não

3. Consideras que as atividades de pré-escrita permitiram uma reflexão sobre os erros mais frequentes? Justifica a tua resposta. ☐ Sim ☐ Não

4. Que atividades de pré-escrita consideraste mais relevantes?

Ficha 1 – Exercício 3	
Ficha 1 – Exercício 4	
Ficha 1 – Exercício 5	
Ficha 2 – Exercício 1	
Ficha 2 – Exercício 2	

Segundo momento – atividades de pós-escrita

1. Numa escala de 1 (nada satisfeito) a 5 (muito satisfeito), como avalias o teu grau de satisfação no que respeita às atividades de pós-escrita?

1	2	3	4	5

2. Consideras que as atividades de pós-escrita te ajudaram a escrever um texto melhor? Justifica a tua resposta. ☐ Sim ☐ Não

3. Pensas que os comentários efetuados pela professora te ajudaram a refletir sobre os aspetos a melhorar? Justifica a tua resposta. ☐ Sim ☐ Não

4. Achas que reescrita do texto permitiu que refletisses sobre os teus erros? Justifica a tua resposta. ☐ Sim ☐ Não

5. Qual dos tipos de correções abaixo indicados consideras mais proficiente?

Autocorreção com recurso a uma grelha	
Heterocorreção do texto do colega com recurso a uma grelha	
Correção feita pela professora	

6. Como avalias a versão final do teu texto?

Excelente	
Muito bom	
Bom	
Suficiente	
Insuficiente	

Anexo 21 – Inquérito por questionário – Segundo ciclo de Francês



ESCOLA SECUNDÁRIA DE PENAFIEL

Estagiária: Ana Sofia Araújo

Questionário

O presente questionário tem como objetivo a recolha de dados para a realização de um projeto de investigação-ação no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Agradeço que respondas a todas as perguntas com a máxima sinceridade, atenção e cuidado.

Os dados recolhidos serão tratados de forma a respeitar a tua confidencialidade e anonimato. Deste modo, não deverás mencionar o teu nome ou qualquer dado que te identifique.

Podes assinalar com um X a(s) alternativa(s) que pretendes escolher. Caso necessites de alterar a tua resposta, deverás preencher o quadrado (■) e assinalar (X) a opção que pretendes escolher.

Sexo:

F ☐ M ☐

Idade: ____

Ano: ____

Primeiro momento – atividades de pré-escrita

1. Numa escala de 1 (nada satisfeito) a 5 (muito satisfeito), como avalias o teu grau de satisfação no que respeita às atividades de pré-escrita?

1	2	3	4	5

2. Consideras que as atividades de pré-escrita te prepararam para a escrita do texto? Justifica a tua resposta. ☐ Sim ☐ Não

3. Consideras que as atividades de pré-escrita permitiram uma reflexão sobre os erros mais frequentes? Justifica a tua resposta. ☐ Sim ☐ Não

4. Que atividades de pré-escrita consideraste mais relevantes?

Ficha 1 – Exercício 5	
Ficha 2 – Exercício 1	
Ficha 2 – Exercício 2	
Ficha 2 – Exercício 3	

Segundo momento – atividades de pós-escrita

1. Numa escala de 1 (nada satisfeito) a 5 (muito satisfeito), como avalias o teu grau de satisfação no que respeita às atividades de pós-escrita?

1	2	3	4	5

2. Consideras que as atividades de pós-escrita te ajudaram a escrever um texto melhor? Justifica a tua resposta. ☐ Sim ☐ Não

3. Pensas que a heterocorreção do teu colega te ajudou a refletir sobre os aspetos a melhorar? Justifica a tua resposta. ☐ Sim ☐ Não

4. Achas que reescrita do texto permitiu que refletisses sobre os teus erros? Justifica a tua resposta. ☐ Sim ☐ Não

5. Qual dos tipos de correções abaixo indicados consideras mais proficiente?

Autocorreção com recurso a uma grelha	
Heterocorreção do texto do colega com recurso a uma grelha	
Correção feita pela professora	

6. Como avalias a versão final do teu texto?

Excelente	
Muito bom	
Bom	
Suficiente	
Insuficiente	

Anexo 22 – Critérios específicos de classificação do texto de apreciação crítica

Critérios específicos de classificação

Parâmetro A: Género/Formato Textual

Descritores de desempenho	Pontuação
Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de apreciação crítica), incluindo: • uma descrição das imagens, destacando elementos significativos da sua composição; • um comentário crítico devidamente fundamentado; • uma conclusão adequada aos pontos de vista desenvolvidos; • um discurso valorativo (desenvolvendo um juízo de valor explícito ou implícito).	15
Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de apreciação crítica), incluindo um comentário crítico pouco fundamentado, mas assegurando o cumprimento das restantes indicações previstas neste parâmetro. OU Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de apreciação crítica), incluindo um comentário crítico devidamente fundamentado, mas apresentando falhas relativamente a uma ou duas das restantes indicações previstas neste parâmetro.	12
Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de apreciação crítica), incluindo um comentário crítico pouco fundamentado e apresentando falhas relativamente a uma ou duas das restantes indicações previstas neste parâmetro.	9
Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de apreciação crítica), mas apresenta falhas relativamente ao conjunto das indicações previstas neste parâmetro. OU Escreve um texto em que as marcas do género/formato solicitado se misturam, sem critério nem intencionalidade, com as de outros géneros/formatos.	6

Parâmetro B: Tema e Pertinência da Informação

Descritores de desempenho	Pontuação
Trata, sem desvios, a temática sugerida pelo cartoon e escreve um texto com eficácia argumentativa, assegurando: • a mobilização de aspetos diversificados e pertinentes, tanto no que diz respeito à descrição da imagem como ao comentário crítico; • a progressão da informação de forma coerente; • o recurso a um repertório lexical e a um registo de língua globalmente adequados ao desenvolvimento do tema, ainda que possam existir esporádicos afastamentos, justificados pela intencionalidade comunicativa.	10
Trata, sem desvios, a temática sugerida pelo cartoon, mas escreve um texto com falhas pontuais nos aspetos relativos à eficácia argumentativa. OU Trata, com desvios pouco significativos, a temática sugerida pelo cartoon, mas escreve um texto com eficácia argumentativa (tendo em conta a forma como o tema foi desenvolvido).	8
Trata, com desvios pouco significativos, a temática sugerida pelo cartoon e escreve um texto com falhas pontuais nos aspetos relativos à eficácia argumentativa. OU Trata, sem desvios, a temática sugerida pelo cartoon, mas escreve um texto com falhas significativas nos aspetos relativos à eficácia argumentativa.	5
Trata, com desvios significativos, a temática sugerida pelo cartoon e escreve um texto com pouca eficácia argumentativa, mobilizando muito pouca informação pertinente.	3

Parâmetro C: Organização e Coesão Textuais

Descritores de desempenho	Pontuação
Escreve um texto bem organizado, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual: • apresenta um texto constituído por diferentes partes, devidamente proporcionadas e articuladas entre si de modo consistente; • marca, corretamente, os parágrafos; • utiliza, adequadamente, mecanismos de articulação interfrásica; • mantém, de forma sistemática, cadeias de referência através de substituições nominais e pronominais adequadas; • estabelece conexões adequadas entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto.	5
Escreve um texto globalmente bem organizado, em que evidencia domínio dos mecanismos de coesão textual, mas em que apresenta falhas pontuais em um ou dois dos aspetos em avaliação neste parâmetro.	4
Escreve um texto satisfatoriamente organizado, em que evidencia um domínio suficiente dos mecanismos de coesão textual, apresentando falhas pontuais em três ou mais dos aspetos em avaliação neste parâmetro, ou falhas significativas em um ou dois desses aspetos.	3
Escreve um texto com uma organização pouco satisfatória, recorrendo a insuficientes mecanismos de coesão ou mobilizando-os de forma inadequada.	2

Anexo 23 – Critérios específicos de classificação do texto de opinião

Critérios específicos de classificação

Parâmetro A: Género/Formato Textual

Descritores de desempenho	Pontuação
Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de opinião), incluindo: • explicita o seu ponto de vista; • fundamenta a perspetiva adotada com, pelo menos, dois argumentos; • ilustra cada argumento com, pelo menos, um exemplo; • formula uma conclusão adequada à argumentação desenvolvida; • produz um discurso valorativo (desenvolvendo um juízo de valor explícito ou implícito).	15
Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de opinião), embora fundamentando o ponto de vista adotado com apenas um argumento, ilustrado com, pelo menos, dois exemplos, ou com dois argumentos, ilustrados com apenas um exemplo, assegurando os restantes aspetos em avaliação neste parâmetro. OU Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de opinião), fundamentando a perspetiva adotada com, pelo menos, dois argumentos, cada um deles ilustrado com, pelo menos, um exemplo, embora apresente falhas em um ou dois dos restantes aspetos em avaliação neste parâmetro.	12
Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de opinião), embora fundamente a perspetiva adotada com apenas um argumento, ilustrado com apenas um exemplo, assegurando os restantes aspetos em avaliação neste parâmetro. OU Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de opinião), embora fundamente a perspetiva adotada com apenas um argumento, ilustrado com, pelo menos, dois exemplos ou com dois argumentos, ilustrados com apenas um exemplo, e apresenta falhas em um ou dois dos restantes aspetos em avaliação neste parâmetro.	9
Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de opinião), mas apresenta falhas relativamente ao conjunto dos aspetos em avaliação neste parâmetro. OU Escreve um texto em que as marcas do género/formato solicitado se misturam, sem critério nem intencionalidade, com as de outros géneros/formatos.	6

Parâmetro B: Tema e Pertinência da Informação

Descritores de desempenho	Pontuação
Trata o tema proposto sem desvios e escreve um texto com eficácia argumentativa, assegurando: • a mobilização de argumentos e de exemplos diversificados e pertinentes; • a progressão da informação de forma coerente; • o recurso a um repertório lexical e a um registo de língua globalmente adequados ao desenvolvimento do tema, ainda que possam existir esporádicos afastamentos justificados pela intencionalidade comunicativa.	10
Trata o tema proposto sem desvios, mas escreve um texto com falhas pontuais nos aspetos relativos à eficácia argumentativa. OU Trata o tema proposto com desvios pouco significativos, mas escreve um texto com eficácia argumentativa (tendo em conta a forma como o tema foi desenvolvido).	8
Trata o tema proposto com desvios pouco significativos e escreve um texto com falhas pontuais nos aspetos relativos à eficácia argumentativa. OU Trata o tema proposto sem desvios, mas escreve um texto com falhas significativas nos aspetos relativos à eficácia argumentativa.	5
Trata o tema proposto com desvios significativos e escreve um texto com pouca eficácia argumentativa, mobilizando muito pouca informação pertinente.	3

Parâmetro C: Organização e Coesão Textuais

Descritores de desempenho	Pontuação
Escreve um texto bem organizado, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual: • apresenta um texto constituído três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão), devidamente proporcionadas e articuladas entre si de modo consistente; • marca, corretamente, os parágrafos; • utiliza, adequadamente, mecanismos de articulação interfrásica; • mantém, de forma sistemática, cadeias de referência através de substituições nominais e pronominais adequadas; • estabelece conexões adequadas entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto.	5
Escreve um texto globalmente bem organizado, em que evidencia domínio dos mecanismos de coesão textual, mas em que apresenta falhas pontuais em um ou dois dos aspetos em avaliação neste parâmetro.	4
Escreve um texto satisfatoriamente organizado, em que evidencia um domínio suficiente dos mecanismos de coesão textual, apresentando falhas pontuais em três ou mais dos aspetos em avaliação neste parâmetro, ou falhas significativas em um ou dois desses aspetos.	3
Escreve um texto com uma organização pouco satisfatória, recorrendo a insuficientes mecanismos de coesão ou mobilizando-os de forma inadequada.	2

Anexo 24 – Critérios específicos de classificação da carta

Critérios específicos de classificação

Parâmetro A: Género/Formato Textual

Descritores de desempenho	Pontuação
Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (carta), cumprindo as intenções comunicativas previstas e seguindo a disposição gráfica dos elementos da carta, nomeadamente: - o local e a data; - a saudação inicial; - a fórmula de despedida; - a assinatura.	15
Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (carta) e cumpre as intenções comunicativas previstas, embora apresente falhas em um ou dois dos restantes aspetos em avaliação neste parâmetro.	12
Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (carta), embora apresente falhas em um ou dois dos restantes aspetos em avaliação neste parâmetro, cumprindo, parcialmente, as intenções comunicativas previstas.	9
Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (carta), mas apresenta falhas relativamente ao conjunto dos aspetos em avaliação neste parâmetro. OU Escreve um texto em que as marcas do género/formato solicitado se misturam, sem critério nem intencionalidade, com as de outros géneros/formatos.	6

Parâmetro B: Tema e Pertinência da Informação

Descritores de desempenho	Pontuação
Trata o tema proposto sem desvios, assegurando: - a progressão da informação de forma coerente; - o recurso a um repertório lexical e a um registo de língua globalmente adequados ao desenvolvimento do tema, ainda que possam existir esporádicos afastamentos justificados pela intencionalidade comunicativa.	10
Trata o tema proposto sem desvios, mas escreve um texto com falhas pontuais nos aspetos em avaliação neste parâmetro.	8
Trata o tema proposto com desvios pouco significativos e escreve um texto com falhas pontuais nos aspetos em avaliação neste parâmetro. OU Trata o tema proposto sem desvios, mas escreve um texto com falhas significativas nos aspetos em avaliação neste parâmetro.	5
Trata o tema proposto com desvios significativos e escreve um texto, mobilizando muito pouca informação pertinente.	3

Parâmetro C: Organização e Coesão Textuais

Descritores de desempenho	Pontuação
Escreve um texto bem organizado, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual: • marca, corretamente, os parágrafos; • recorre, adequadamente, a mecanismos de articulação interfrásica. • estabelece conexões adequadas entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto. • assegura a manutenção da coesão temporal, por exemplo, através de tempos e modos verbais adequados.	5
Escreve um texto globalmente bem organizado, em que evidencia domínio dos mecanismos de coesão textual, mas em que apresenta falhas pontuais em um ou dois dos aspetos em avaliação neste parâmetro.	4
Escreve um texto satisfatoriamente organizado, em que evidencia um domínio suficiente dos mecanismos de coesão textual, apresentando falhas pontuais em três dos aspetos em avaliação neste parâmetro, ou falhas significativas em um ou dois desses aspetos.	3
Escreve um texto com uma organização pouco satisfatória, recorrendo a insuficientes mecanismos de coesão ou mobilizando-os de forma inadequada.	2

Anexo 25 – Critérios específicos de classificação do texto narrativo

Critérios específicos de classificação

Parâmetro A: Gênero/Formato Textual

Descritores de desempenho	Pontuação
Escreve um texto de acordo com o gênero/formato solicitado (texto narrativo), incluindo: • uma abertura; • um desenvolvimento; • um desfecho adequado ao desenvolvimento do tema; • uma articulação entre sequências narrativas e descritivas; • a identificação do tempo e espaço.	15
Escreve um texto de acordo com o gênero/formato solicitado (texto narrativo), embora apresente falhas em um ou dois dos restantes aspetos em avaliação neste parâmetro.	12
Escreve um texto de acordo com o gênero/formato solicitado (texto narrativo), embora apresente falhas em três ou quatro dos restantes aspetos em avaliação neste parâmetro, cumprindo, parcialmente, as intenções comunicativas previstas.	9
Escreve um texto de acordo com o gênero/formato solicitado (texto narrativo), mas apresenta falhas relativamente ao conjunto dos aspetos em avaliação neste parâmetro. OU Escreve um texto em que as marcas do gênero/formato solicitado se misturam, sem critério nem intencionalidade, com as de outros gêneros/formatos.	6

Parâmetro B: Tema e Pertinência da Informação

Descritores de desempenho	Pontuação
Trata o tema proposto sem desvios, assegurando: • a progressão da informação de forma coerente; • o recurso a um repertório lexical e a um registo de língua globalmente adequados ao desenvolvimento do tema, ainda que possam existir esporádicos afastamentos justificados pela intencionalidade comunicativa.	10
Trata o tema proposto sem desvios, mas escreve um texto com falhas pontuais nos aspetos em avaliação neste parâmetro.	8
Trata o tema proposto com desvios pouco significativos e escreve um texto com falhas pontuais nos aspetos em avaliação neste parâmetro. OU Trata o tema proposto sem desvios, mas escreve um texto com falhas significativas nos aspetos em avaliação neste parâmetro.	5
Trata o tema proposto com desvios significativos e escreve um texto, mobilizando muito pouca informação pertinente.	3

Parâmetro C: Organização e Coesão Textuais

Descritores de desempenho	Pontuação
Escreve um texto bem organizado, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual: • marca, corretamente, os parágrafos; • recorre, adequadamente, a mecanismos de articulação interfrásica. • estabelece conexões adequadas entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto. • assegura a manutenção da coesão temporal, por exemplo, através de tempos e modos verbais adequados.	5
Escreve um texto globalmente bem organizado, em que evidencia domínio dos mecanismos de coesão textual, mas em que apresenta falhas pontuais em um ou dois dos aspetos em avaliação neste parâmetro.	4
Escreve um texto satisfatoriamente organizado, em que evidencia um domínio suficiente dos mecanismos de coesão textual, apresentando falhas pontuais em três dos aspetos em avaliação neste parâmetro, ou falhas significativas em um ou dois desses aspetos.	3
Escreve um texto com uma organização pouco satisfatória, recorrendo a insuficientes mecanismos de coesão ou mobilizando-os de forma inadequada.	2