U.PORTO

FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

2º CICLO DE ESTUDOS
MESTRADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

Da avaliação à intervenção na produção escrita em alunos do 11º ano: a densidade de ideias no texto expositivo

Joana Vieira da Silva

M

2022

Joana Vieira da Silva

Da avaliação à intervenção na produção escrita em alunos do 11º ano: a densidade de ideias no texto expositivo

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Ângela Filipe Lopes

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2022

Joana Vieira da Silva

Da avaliação à intervenção na produção escrita em alunos do 11º ano: a densidade de ideias no texto expositivo

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Ângela Filipe Lopes

Membros do Júri

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

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

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

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

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

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

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

Without encouragement neither insight nor change is possible.

Rudolf Dreikurs

Sumário

Declaração de honra 4
Agradecimentos 5
Resumo 6
Abstract 7
Abstrakt 8
Índice de Figuras 9
Índice de Tabelas 10
Índice de Gráficos 11
Lista de abreviaturas e siglas 12
Introdução 13
1.Contextualização da intervenção pedagógico-didática 16
1.1. Caracterização do contexto educativo 16
1.1.1. Caracterização da instituição de ensino 16
1.1.2. Participantes 18
2.Definição da área de intervenção, objetivos e hipóteses 23
2.1. Objetivo geral 27
2.1.1. Objetivos específicos 27
2.2. Hipóteses de trabalho 28
3.Enquadramento teórico 29
3.1. Escrita 31
3.1.1. O processo de escrita 31
3.1.2. A revisão e o seu estatuto 36
3.1.3. A leitura distanciada de quem revê 37
3.1.4. A revisão e a reescrita 37
3.2. A pós-escrita 39
3.3. Densidade (proposicional) de ideias 41
4.Estudo empírico 44
4.1. Ferramentas de recolha de dados 44
4.2. Procedimentos de análise 46
4.2.1. Análise quanto à densidade de ideias 46

4.3. Prática letiva 47
4.3.1. Aula zero 50
4.3.2. 1º ciclo de investigação-ação 51
4.3.3. 2º ciclo de investigação-ação 58
4.3.4. 3º ciclo de investigação-ação 61
4.4. Motivação 65
4.5. Estratégias de motivação 66
4.6. Operacionalizar estratégias de motivação 66
4.7. Resultados do plano de ação 69
4.7.1. Aluno 1 75
4.7.2. Aluno 2 76
4.7.3. Aluno 3 77
4.7.4. Aluno 15 77
4.7.5. Aluno 16 78
4.7.6. Aluno 19 79
5.Conclusão 87
6.Referências Bibliográficas 91
Anexos 95
Anexo 1 96
Apêndices 97
Apêndice 1 98
Apêndice 2 103
Apêndice 3 104
Apêndice 4 105
Apêndice 5 113

Declaração de honra

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

Porto, 28 de junho de 2022

Joana Vieira da Silva

Agradecimentos

2022 foi um ano de grandes mudanças, tanto a nível profissional como a nível pessoal. São, então, devidos agradecimentos sinceros às pessoas que de forma mais direta contribuíram para a realização deste trabalho.

Primeiramente, é essencial agradecer à minha orientadora, a Professora Doutora Ângela Filipe Lopes, pela orientação diligente e disponibilidade constante. E também à Professora Doutora Maria da Graça Pinto pelas incontáveis leituras e aprendizagens.

À minha família pelo apoio incessante, principalmente aos meus pais pelas valiosas *ferramentas* que me permitiram construir este novo percurso.

São, ainda, devidos agradecimentos às Professoras Doutoras Isabel Margarida Duarte e Sónia Valente Rodrigues por me terem permitido embarcar nesta nova viagem. E ainda, pela disponibilidade e preocupação demonstradas.

Aos Professores Adelaide Seixas e João Silva por me terem permitido idealizar e lecionar todas as sequências didáticas de forma autónoma e independente.

A todos os meus amigos de longa data e colegas pelo apoio e motivação inesgotáveis.

Finalmente, aos estudantes das turmas 10ºD e S6 que fizeram parte deste percurso e que me ensinaram muito mais do que imaginam.

Resumo

O presente relatório detalha o estudo empírico realizado no âmbito do estágio pedagógico de Português, na Escola Europeia do Luxemburgo I, integrado no Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, ministrado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Este projeto assenta nos princípios metodológicos da investigação-ação e teve como objetivo geral desenvolver estratégias e atividades que contribuíssem para o desenvolvimento da competência de escrita no texto expositivo, desde a primeira versão até ao produto final, tal como recomenda Pinto (2017), na turma S6, equivalente ao 11º ano de escolaridade. Ademais, selecionou-se a densidade de ideias como parâmetro essencial para definir a qualidade na escrita, com base na pesquisa teórica de Snowdon et al. (1999) e Kemper et al. (2001), entre outros. Ao longo do estágio realizado, desenvolveram-se três ciclos de investigação-ação que visavam desenvolver a competência escrita dos aprendentes. Os dados recolhidos no final de cada ciclo permitiram uma reflexão crítica sobre as atividades implementadas na prática letiva, bem como sobre as metodologias e estratégias pedagógico-didáticas adotadas.

Em linhas gerais, este estudo aborda a importância da revisão durante o processo de escrita, e ainda o papel do docente de língua materna na criação de estímulos externos para o mesmo. Desta forma, nos três ciclos de investigação-ação conduzidos, os modos de abordagem à escrita foram, primeiramente, demonstrados pela professora, recorrendo ao *teacher modeling* (Salisu e Ransom, 2014); de seguida, a consolidação dos conhecimentos deu-se através de atividades cooperativas; e por fim, a aplicação dos conhecimentos foi feita a partir de uma tarefa individual de escrita avaliada quanto à precisão e riqueza lexicais através do cálculo da densidade de ideias.

Finalmente, prova-se que a média da densidade de ideias encontrada nas produções textuais do S6 aumentou entre a versão inicial e a versão final. Mais concretamente, dos seis alunos que integraram os três ciclos, cinco conseguiram aumentar a média da Densidade de Ideias.

Palavras-chave: escrita, texto expositivo, densidade de ideias, revisão

Abstract

This internship report details the empirical study carried out as part of the pedagogical internship in Portuguese at the European School of Luxembourg I, as part of the Master's in Teaching Portuguese in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education, ministered by the Faculty of Arts and Humanities of University of Porto. This project, developed with class S6 (equivalent to the 11th grade) is based on the principles of action-research methodology and its main purpose was to develop strategies and activities that would contribute to development of the writing competence in expository text, from the first version to the final product (Pinto, 2017). Moreover, idea density was chosen as an essential parameter to define the writing quality, based on the theoretical research of Snowdon et al. (1999) and Kemper et al. (2001), and others. Throughout the internship carried out, three cycles of action-research were developed. The data collected at the end of each cycle allowed a critical reflection on the activities implemented in the teaching practice, as well as on the methodologies and pedagogical-didactic strategies adopted.

Essentially, this study addresses the significance of revision during the writing process, and the teacher's role in creating external stimuli for this process. Thus, in the three cycles of action-research conducted, the writing approaches were first demonstrated by the teacher, using the teacher modeling approach (Salisu and Ransom, 2014); then, the knowledge consolidation was carried out through cooperative activities; and finally, for practice the students had to do an individual writing task.

Finally, this report proves that the average idea density found in the textual productions of S6 students increased between the initial and the final version. More specifically, five out of the six students who integrated the three cycles succeeded in increasing the average idea density.

Key-words: writing, expository text, idea density, revision

Abstrakt

Dëse Stagebericht beschreift déi empiresch Studie, déi an engem pädagogesche Stage am Portugiesisch-Cours an der European School of Luxembourg duerchgefouert gouf, am Kader vum Master vum Enseignement am Portugiseschen am ‚3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education', administréiert a superviséiert vun der Fakultéit fir Konscht a Geeschteswëssenschaften vun der Universitéit vu Porto.

Dëse Projet, durchgefouert op der Klass S6 (entspriechend dem 11. Schouljoer), baséiert op de Prinzipien vun der Aktioun-Recherche-Methodik a säin Haaptziel war, Strategien an Aktivitéiten ze entwéckelen, déi zur Entwécklung vun der Schreifkompetenz am expositoreschen Text bäidroen, vun enger éischter Versioun bis zum Schlussprodukt (Pinto, 2017). Des Weideren war d'Ideendichte definéiert als e wesentleche Parameter fir d'Schreifqualitéit ze bestëmmen, baséierend op der theoretescher Fuerschung vum Snowdon et al. (1999), Kemper et al. (2001), ënner anerem. Am Verlaf vum Stage goufen dräi Zyklen vun Aktiounsfuerschung durchgefouert. D'Datesammlung um Enn vun all Zyklus erlaabt eng kritesch Reflexioun iwwert d'Aktivitéiten, wéi se an der Léierpraxis ëmgesat goufen, wéi och iwwer Methodologien a pädagogesch-didaktesch Strategien. Wesentlech adresséiert dës Studie d'Bedeitung vun der Revisioun wärend dem Schreifprozess, an d'Roll vum Enseignant bei der Schafung vun externen Impulser an dësem Prozess. Dementspriechend, an den dräi Zyklen, an denen d'Aktiouns-Fuerschung duerchgefouert gouf, gouf d'Approche vum Schreiwen als éischt vun der Enseignante demonstréiert, andeems si d''Teacher modeling'-Approche benotzt (Salisu a Ransom, 2014); dono gouf d'Wëssen durch kooperativ Aktivitéiten an der Klass gesëchert. Schlussendlech hunn d'Schüler missen hiert neit Wëssen an enger Schreiwaufgab an d'Praxis emsetzen. Schlussendlech beweist dëse Bericht datt déi duerchschnëttlech Ideendichte an den textuelle Produktioune vun der Klass S6 sech erhéicht huet tëscht der éischter an der leschter Textproduktioun. Méi spezifesch, vun de sechs Studenten, déi déi dräi Zyklen durchlaf hunn, hu fënnef et fäerdeg bruecht an der Moyenne d'Densitéit vun hieren Ideen ze erhéichen.

Schlësselwierder: Schreiwen, Essay, Ideendichte, Revisioun

Índice de Figuras

FIGURA 1- MAPA DAS ESCOLAS EUROPEIAS ACREDITADAS 16
FIGURA 2 – ENUNCIADO DO GRUPO III DO ÚLTIMO TESTE FORMATIVO REALIZADO PELO S6 23
FIGURA 3 - ESTRUTURA DO MODELO DE ESCRITA 31
FIGURA 4 - MOLDURAS DE ESCRITA (1º CICLO DE IA) 53
FIGURA 5 - PRODUTO DO PROCESSO DE *THINKING ALOUD* (1º CICLO DE IA) A 54
FIGURA 6 – PRODUTO DO PROCESSO DE *THINKING ALOUD* (1º CICLO DE IA) B 55
FIGURA 7 – PRODUTO DO 2º CICLO DE IA 60
FIGURA 8 - CHECKLIST DE REVISÃO (3º CICLO DE IA) 63
FIGURA 9 – PRIMEIRA VERSÃO PRODUZIDA PELO ALUNO 15 80
FIGURA 10 – VERSÃO FINAL PRODUZIDA PELO ALUNO 15 81
FIGURA 11 – PRIMEIRA VERSÃO PRODUZIDA PELO ALUNO 13 82
FIGURA 12 – VERSÃO FINAL PRODUZIDA PELO ALUNO 13 83

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Níveis de proficiência 18

Tabela 2 – Dados recolhidos no diário de investigador 24

Tabela 3 – Plano de ação delineado para os meses de março e abril de 2022 49

Tabela 4- Média simples de Densidade de Ideias calculada para as 6 últimas frases na primeira versão (1º ciclo de IA) 70

Tabela 5 - Média simples de Densidade de Ideias calculada para as 6 últimas frases na versão intermédia (2º ciclo de IA) 71

Tabela 6 - Média simples de Densidade de Ideias calculada para as 6 últimas frases na versão final (3º ciclo de IA) 72

Tabela 7 - Média simples de Densidade de Ideias calculada para as 6 últimas frases nas três versões (1º, 2º e 3º ciclos de IA) 73

Tabela 8 – Percentagem de adjetivos, verbos e conjunções presentes nas três versões produzidas pelo aluno 1 75

Tabela 9 – Percentagem de adjetivos, verbos e conjunções presentes nas três versões produzidas pelo aluno 2 76

Tabela 10 – Percentagem de adjetivos, verbos e conjunções presentes nas três versões produzidas pelo aluno 3 77

Tabela 11 – Percentagem de adjetivos, verbos e conjunções presentes nas três versões produzidas pelo aluno 15 78

Tabela 12 – Percentagem de adjetivos, verbos e conjunções presentes nas três versões produzidas pelo aluno 16 79

Tabela 13 – Percentagem de adjetivos, verbos e conjunções presentes nas três versões produzidas pelo aluno 19 79

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 - NACIONALIDADE DOS ALUNOS DO S6 19
GRÁFICO 2 - L2 DOS ALUNOS DO S6 20
GRÁFICO 3 - GOSTO PELA ESCRITA DOS ALUNOS DO S6 21
GRÁFICO 4 - IMPORTÂNCIA DE HÁBITOS DE ESCRITA NA FORMAÇÃO FUTURA DOS ALUNOS DO S6 21
GRÁFICO 5 - DESCRITORES DE MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA 69

Lista de abreviaturas e siglas

L2	LÍNGUA SEGUNDA
L3	LÍNGUA TERCEIRA
IA	INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Introdução

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do estágio pedagógico de Português integrado no 2º ano do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, que decorreu de setembro de 2021 a fevereiro de 2022 na Escola Secundária Aurélia de Sousa e de março a maio de 2022 na Escola Europeia do Luxemburgo I.

Este estudo segue a metodologia da investigação-ação e situa-se no contexto pedagógico-didático da promoção da competência escrita em alunos do 11º ano de escolaridade. A necessidade de intervir neste âmbito emerge com base na literatura sobre insucesso escolar na disciplina de Português (Rodrigues, 2011; Antunes e Silva, 2016) e na análise das últimas produções textuais da turma. Emerge também do estudo do perfil dos estudantes e da leitura das matrizes do ensino do Português, que incluem a escrita como um dos domínios fundamentais.

Ademais, uma vez que a competência escrita "acaba por ser aquela que a maioria dos alunos menos gosta de praticar em contexto de sala de aula, sobretudo porque exige demasiada concentração e é muito trabalhosa" (Antunes e Silva, 2016, p. 46), sentiu-se a necessidade de trabalhar simultaneamente a motivação para escrita.

Com efeito, a partir da recolha e análise das produções textuais mais recentes dos discentes do S6 equivalente ao 11º ano de escolaridade, esboçou-se como objetivo geral do trabalho desenvolver estratégias e atividades que contribuíssem para o desenvolvimento da competência de escrita no texto expositivo, desde a primeira versão até ao produto final, tal como recomenda Pinto (2017).

Mais concretamente, pretende-se problematizar a tradicional divisão tripartida planificação-textualização-revisão, ao trabalhar o mesmo texto desde uma versão primária ou rascunho até ao produto final. Corroborando, desta forma, Murray (2013) quando defende que a revisão se identifica com o pensamento refletindo o seu potencial psicolinguístico.

Ainda no âmbito da Psicolinguística, considera-se especialmente pertinente intervir ao nível da frase, na medida em que esta comporte apenas o que lhe é essencial, sem incongruências semânticas nem "gorduras" (Lanham, 2006). Para tal, recorrer-se-á à densidade de ideias (Snowdon et al., 2000) como medida de avaliação da riqueza e precisão lexicais, seguindo os estudos de Snowdon et al. (1999), Kemper et al. (2001) e Lopes (2020).

Posto isto, chegou-se à seguinte questão de investigação: *pode a revisão da escrita elevar a precisão e riqueza lexicais encontradas nos textos dos alunos?*

Com vista à consecução do objetivo geral do trabalho com os discentes, procurou-se estabelecer objetivos específicos, a saber: utilizar molduras de escrita como meio de consolidação das marcas prototípicas do texto expositivo; dotar os alunos de instrumentos de análise frásica que lhes permitam elevar o nível da sua produção textual; contribuir para a motivação dos alunos relativamente ao ato da escrita e ao uso controlado da língua; e ainda, estudar a natureza das frases produzidas pelos estudantes quanto à riqueza e precisão lexicais, por meio do cálculo da densidade de ideias.

De forma a orientar o percurso de investigação, aventaram-se as seguintes hipóteses de trabalho: a revisão contribui para o aumento da densidade de ideias; os textos que possuem uma densidade de ideias mais elevada pertencem a alunos que dominam mais línguas; os textos que possuem uma densidade de ideias mais elevada pertencem a alunos que leem mais livros por ano; e finalmente, a depuração dos elementos de verbosidade na frase contribui para a construção da consciência metalinguística do escrevente.

No que concerne à organização interna do relatório, no primeiro capítulo consta a contextualização da intervenção pedagógico-didática, mais concretamente, a caracterização da instituição em que decorreu o estágio pedagógico e o perfil dos alunos que integraram o estudo. Apresenta-se, ainda, a definição da área de intervenção prioritária e da questão de partida.

O segundo capítulo destina-se à revisão da literatura que fundamenta a área prioritária definida. Primeiramente, reflete-se sobre o papel da competência escrita no universo

escolar. Depois, apresenta-se uma perspetivação geral sobre o processo de escrita (Flower e Hayes, 1981; Emig, 1983; Hyland, 2009), transpondo-o para a realidade encontrada durante o estágio pedagógico. Mais à frente, apontam-se as diferenças entre os conceitos de revisão e reescrita, com base no que alvitra Pinto (2017). Finalmente, introduz-se e explicita-se o conceito de densidade de ideias à luz dos trabalhos de Kintsch (1974), Snowdon et al. (1999), Kemper et al. (2001) e Pinto (2010).

Em seguida, o terceiro capítulo, referente ao estudo empírico, aborda os princípios metodológicos que suportam os três ciclos de investigação-ação realizados, adotando um caráter prático que se apoia no quadro teórico já mencionado. Neste capítulo, são descritas as ferramentas de recolha de dados e os procedimentos de análise utilizados.

Por seu turno, no quarto capítulo, apresenta-se o plano de ação para a investigação realizada e o cronograma das atividades. É neste momento que se descreve pormenorizadamente a prática letiva.

O quinto capítulo é referente à apresentação e análise dos dados obtidos nos três ciclos de investigação-ação, à luz da fundamentação teórica explanada.

Finalmente, na conclusão, reflete-se sobre a investigação realizada e o seu contributo para a lecionação da competência de escrita. Aduzem-se também limitações e estudos futuros, com vista a aprofundar e expandir a visão aqui proposta.

1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática

1.1. Caracterização do contexto educativo

1.1.1. Caracterização da instituição de ensino

A Escola Europeia do Luxemburgo I foi fundada em outubro de 1953 pela Comunidade Europeia do Carvão e do Aço, com o apoio do governo luxemburguês. Mais tarde, em abril de 1957, tornou-se a primeira escola a ser acreditada pela União Europeia. Atualmente, existem 13 Escolas Europeias, identificadas no mapa abaixo.

Figura 1- Mapa das Escolas Europeias acreditadas



Fonte: Locations of the European Schools

Todas estas escolas são da responsabilidade da Schola Europaea[1], uma organização internacional co-criada pela União Europeia e pela Comissão Europeia. Em todos os países identificados acima, as escolas europeias são consideradas instituições públicas.

[1] https://www.eursc.eu/

Nestas instituições são ensinadas as línguas nacionais dos 27 países pertencentes à União Europeia. Cada escola comporta entre 3 a 16 secções. Tipicamente, os alunos pertencem à secção da sua Língua Materna.

Neste sentido, a Escola Europeia do Luxemburgo I adota uma perspetiva pedagógica multilingue e multicultural, que acompanha os seus alunos desde a pré-primária até ao ensino secundário. Mais concretamente, a Escola Europeia segue um sistema de ensino que consiste em dois anos de educação pré-primária ou *nursery cycle*, cinco anos de educação primária e sete anos de educação secundária.

O ciclo secundário da Escola Europeia corresponde ao ensino básico e secundário no sistema português. Esta etapa encontra-se, por sua vez, dividida em três ciclos: (i) o ciclo de observação, dos 11 aos 13 anos; (ii) o ciclo de pré-orientação, dos 14 aos 15 anos; e (iii) o ciclo de orientação, dos 16 aos 18 anos.

No ciclo de observação, os alunos seguem o currículo nacional, onde todas as disciplinas são lecionadas na Língua Materna. É nesta altura que os discentes começam a estudar uma L2.

No ciclo de pré-orientação, as disciplinas não nucleares, como religião ou ética são lecionadas na L2 escolhida pelos discentes.

Já no ciclo de orientação, os alunos seguem o currículo do *European Baccalaureate*, onde "pupils must always follow a combination of language, humanities and scientific subjects with subjects taught through more than one language" (EURSC, 2014).

Na tabela 1, estão descritos os níveis de proficiência - de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas - que os alunos deverão atingir à saída de cada ciclo.

Tabela 1 – Níveis de proficiência

	Pré-primária	Primária	Ciclo de Observação	Ciclo de Orientação
2ª língua	0	A2	B1	C1
3ª língua	0	0	A1+	B1+
4ª língua (nível avançado, 4h/semana)	0	0	0	A2+
4ª língua (nível básico, 2h/semana)	0	0	0	A2
Outra Língua Nacional	A1.1 oral	A1.2	A2	B2

Fonte: Organisation of studies

1.1.2. Participantes

Além da contextualização da instituição escolar e da análise dos documentos norteadores da prática educativa, importa também refletir sobre a dinâmica da turma sobre a qual incide a presente investigação.

Para tal, procedeu-se a uma recolha criteriosa de dados sobre o perfil dos discentes, recorrendo a distintas técnicas e instrumentos, tais como o diário de investigador, um inquérito sobre dados biográficos e hábitos de leitura e escrita (Apêndice 1), com o intuito de registar observações, reflexões e formular hipóteses, e ainda, aos seminários realizados com a professora titular da disciplina de Português Adelaide Abreu.

Com efeito, a observação participante das aulas da professora cooperante e das aulas lecionadas foram utilizadas frequentemente durante o percurso de investigação-ação.

No ano letivo de 2021/2022, o S6 tinha aulas de Português três vezes por semana: no turno da manhã às segundas (9h45-10h30) e às quintas (9h35-11h10); e no turno da

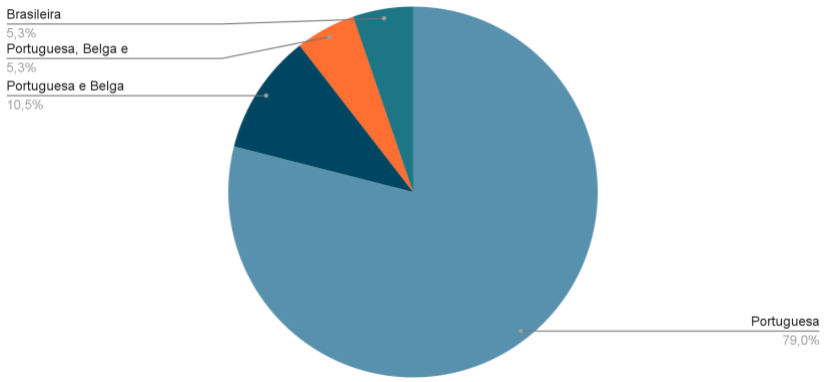
tarde às quartas (15h40-16h25). As aulas, com duração de 45 ou 90 minutos, perfazendo um total de 180 minutos semanais, decorriam sempre na mesma sala, equipada com um quadro de giz e um quadro branco, projetor e computador com acesso à Internet.

Antes de se avançar, importa referir que todos os alunos da turma frequentam a Escola Europeia do Luxemburgo I há, pelo menos, seis anos e que a professora titular acompanhava estes alunos desde o 6º ano.

A turma em apreço é constituída por 19 alunos, dos quais 9 são do sexo feminino e 10 são do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 16 e 17 anos. Quanto ao percurso escolar dos alunos, salienta-se o facto de não haver discentes a repetir o 11º ano, nem discentes que tenham ficado retidos em anos anteriores.

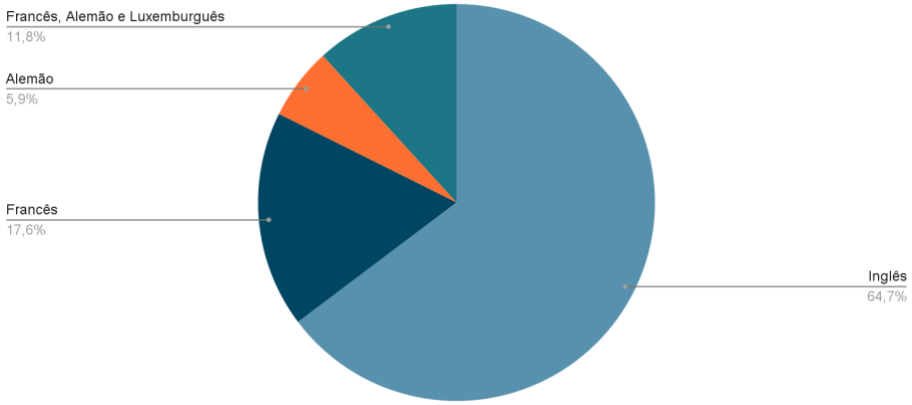
Recorrendo aos dados biográficos recolhidos, foi possível averiguar que dos 19 alunos, dois possuem dupla nacionalidade - Portuguesa e Belga -, um possui tripla nacionalidade - Portuguesa, Belga e Luxemburguesa -, e um possui nacionalidade brasileira; os restantes são de nacionalidade portuguesa, tal como se pode observar pelo gráfico seguinte.

Gráfico 1 - Nacionalidades dos alunos do S6



Em acréscimo, apenas dois alunos não possuem o português como Língua Materna, sendo esta o inglês e o francês. Pela análise dos inquéritos, averiguou-se também que todos os discentes têm uma ou mais L2, entre as quais se destaca o inglês, mas também o francês, o alemão e o luxemburguês.

Gráfico 2 - L2s dos alunos do S6



De acordo com Ferreira et al. (2017), o contexto socioeconómico dos alunos é um fator determinante no seu sucesso escolar. Desta forma, no que concerne às características socioculturais foi possível averiguar que a maior parte dos discentes sempre frequentou o ensino privado ou alguma das 13 Escolas Europeias e que, por isso, nenhum usufruia de medidas de ação social.

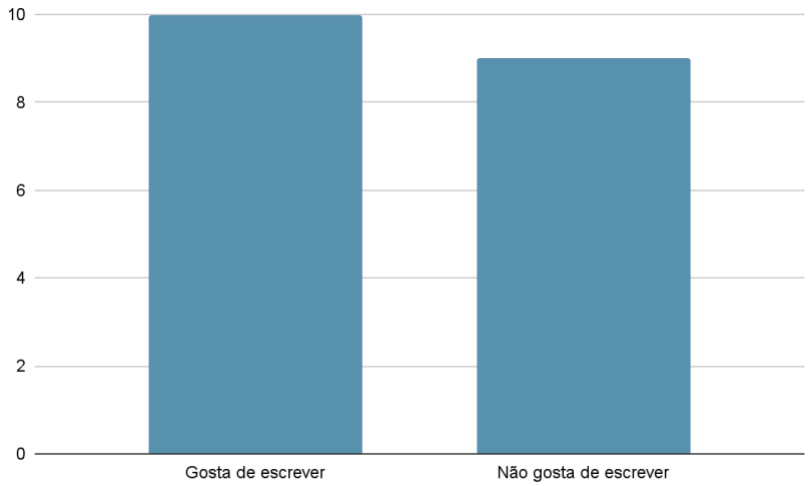
Relativamente à formação académica dos pais, de acordo com o estudo desenvolvido pela Direção Geral de Estatísticas de Educação e Ciência (2016), intitulado "Desigualdades Socioeconómicas e Resultados Escolares – 3º Ciclo do Ensino Público Geral"[2], há uma estreita relação entre o nível de habilitação da mãe e o sucesso escolar dos filhos/educandos.

Com efeito, averiguou-se que os discentes do S6 provêm de contextos socioculturais homogéneos, onde tanto as habilitações literárias do pai como da mãe correspondem ao ensino superior.

Os dados recolhidos dos inquéritos sobre hábitos de leitura e escrita permitiram averiguar que 10 alunos gostam de escrever e que os restantes não. Mais, apenas 3 dos 19 alunos praticam a escrita fora do ambiente escolar.

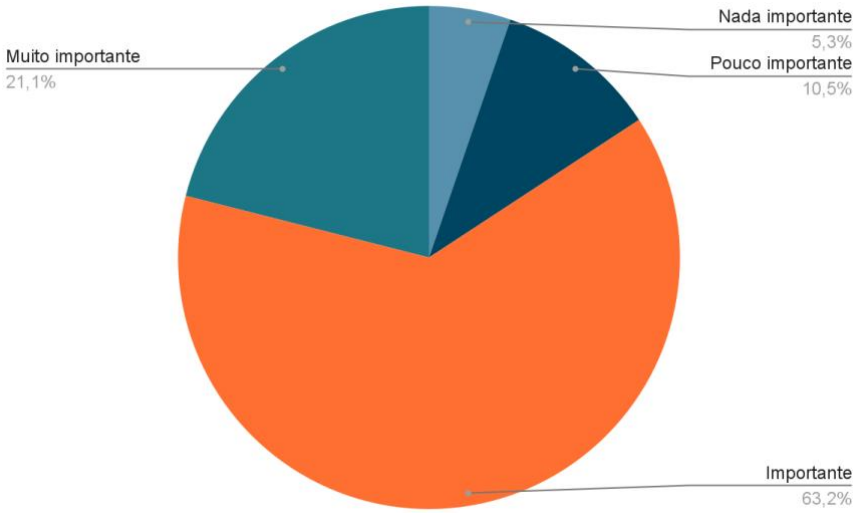
[2] Mestre, C. & Baptista, J. (2016). Desigualdades Socioeconómicas e Resultados Escolares – 3º Ciclo do Ensino Público Geral. DGEEC. Disponível em: https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/316/

Gráfico 3 – Opinião pessoal sobre a escrita dos alunos do S6



Os alunos do S6 foram, ainda, inquiridos sobre a aquisição de hábitos de escrita para a sua formação futura. As respostas variaram entre os níveis *nada importante* e *muito importante*. Pela observação do gráfico seguinte, pode constatar-se que a maior parte dos alunos considera a aquisição de hábitos de escrita importante para a sua formação futura.

Gráfico 4 – Avaliação da importância de hábitos de escrita na formação futura dos alunos do S6



Pela observação direta da turma, foi possível constatar que, na globalidade, os discentes mostravam-se motivados e empáticos e que a relação pedagógica entre alunos e professora foi bastante positiva, o que tornou o trabalho mais produtivo.

Mais concretamente, esta turma revelou-se bastante interessada e participativa oralmente. Tal como era esperado, as tarefas centradas no diálogo e na troca de impressões surtiam efeitos positivos nos alunos, contrariamente às atividades de produção escrita, pelas quais o grupo-turma mostrava algum desagrado. Com efeito, nas atividades orais era notório o empenho dos discentes, refletido na sua participação ativa. Já nas tarefas escritas, os alunos tendiam a dispersar-se, resultando, por vezes, em conversas paralelas.

Ao nível da aprendizagem, era notória uma discrepância entre o empenho dos discentes em realizar as tarefas propostas na sala de aula e em casa. Assim, os alunos do S6 não tinham por hábito trabalhar em casa, o que vai ao encontro dos dados obtidos nos inquéritos sobre hábitos de leitura e escrita.

Por seu turno, na sala de aula, a maior parte dos discentes procedia ao registo dos conteúdos lecionados no caderno diário e realizava as tarefas indicadas pela professora cooperante e pela professora estagiária de forma autónoma.

Assim, apesar das ocasionais distrações e conversas paralelas, a turma revelava interesse pelas atividades propostas e envolvia-se nas tarefas realizadas, apresentando hábitos de trabalho consistentes. Pensa-se que o facto de as aulas serem lecionadas sempre em períodos de 45 minutos permitiu aos discentes manterem-se concentrados durante longos períodos de tempo, sem dispersar a sua atenção com facilidade.

No tocante à participação em sala de aula, verificou-se que os elementos do sexo masculino intervinham com mais frequência. Não obstante, o diálogo entre a professora em formação inicial e discentes fluía naturalmente. Além disto, apenas dois alunos do sexo feminino apresentavam um perfil mais tímido.

Por fim, relativamente ao comportamento, pode afirmar-se que o S6 não era uma turma propensa a problemas de indisciplina e que as aulas decorriam com tranquilidade. Os alunos respeitavam, de um modo geral, as regras de funcionamento da aula e utilizavam

a palavra na sua vez, com exceção dos momentos de *brainstorming* que, por vezes, geravam alguma agitação nos discentes.

2. **Definição da área de intervenção, objetivos e hipóteses**

O tema deste trabalho teve origem no interesse pessoal pela competência de escrita e pela natureza das dificuldades que lhe são inerentes. Uma vez que a escrita constitui uma parte significativa da aula de Português, torna-se crucial saber mais sobre os seus subprocessos.

Com efeito, é essencial que o docente em formação inicial reconheça a necessidade de explorar e de refletir sobre as teorias e práticas relacionadas com a sua área de intervenção.

De forma a averiguar quais eram as maiores dificuldades dos alunos do S6 relativamente à competência escrita, foram analisados os últimos textos produzidos, correspondentes ao Grupo III do teste formativo, realizado na última semana de fevereiro de 2022.

Para responder a este grupo, os discentes teriam de produzir um texto expositivo, articulando os seus conhecimentos da obra Sermão de Santo António aos Peixes, de Padre António Vieira, tal como mostra o enunciado abaixo.

Figura 2 – Enunciado do Grupo III do último teste formativo realizado pelo S6

> No excerto do Grupo I, o pregador refere a força da "Língua de Santo António", o poder da sua palavra, para "domar a fúria das paixões humanas", representada por perigosas *naus* que simbolizam a Soberba, a Vingança, a Cobiça e a Sensualidade. A partir da leitura deste excerto, redige um texto expositivo (150-300 palavras) sobre aqueles que para ti são os principais vícios da sociedade em que vivemos.

Os dados registados no diário de investigador foram agrupados, resumidos e coligidos, de forma a poderem ser interpretados. Posteriormente, procurou-se sistematizar

algumas conclusões preliminares que aprofundaram a área de intervenção e a formulação do problema do presente trabalho.

Tabela 2 – Dados recolhidos no diário de investigador

Anotações no diário de investigador
Verifica-se que todos os discentes delimitaram graficamente a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Contudo, observa-se uma desorganização das ideias, comum a todos os textos. Na maior parte dos casos, o desenvolvimento é constituído por um único parágrafo, onde são abordados vários tópicos, sem qualquer coesão interfrásica.
Conclusões: Os discentes revelam uma extrema dificuldade em encadear o seu pensamento lógico e não asseguram a progressão da informação. Dificuldade em articular ideias e ausência de um fio condutor;
Anotações no diário de investigador
Observa-se que o uso da primeira pessoa é transversal a todas as produções textuais. Verifica-se, com bastante frequência, expressões que introduzem opinião e o Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito do Indicativo como tempos predominantes. Aliadas às expressões que introduzem opinião surgem frequentemente marcas do registo oral coloquial.
Conclusões: Desconhecimento das marcas prototípicas do texto expositivo.
Anotações no diário de investigador
Ao nível da correção linguística, predomina a ausência de pontuação, principalmente do ponto final. As frases produzidas pelos alunos são, de um modo geral, bastante extensas e repletas de orações relativas introduzidas por “que”. Ao nível da coesão, verifica-se uma ausência de conetores/marcadores discursivos, com exceção da conclusão.
Conclusão: Falhas relativamente aos mecanismos de organização e coesão textuais.

Anotações no diário de investigador
São notórias algumas dificuldades em cumprir o limite mínimo de palavras. De acordo com a professora titular, este aspeto deve-se a uma ausência do domínio da obra e do tema em questão.

Os dados apresentados na tabela anterior (tabela 2) permitiram definir a problemática central deste estudo e avançar algumas estratégias passíveis de potenciar a competência escrita dos discentes.

As falhas encontradas nas produções do S6 não são exclusivas desta turma. Na literatura sobre insucesso escolar, são salientes as dificuldades dos alunos no domínio da produção de enunciados escritos que "representem o conhecimento que os alunos possuem e evidenciem as aprendizagens efetuadas no processo didático" (Rodrigues, 2011, p. 1).

Após a análise, considerou-se importante confrontar-se o conhecimento dos alunos com as aprendizagens esperadas para o presente ano de escolaridade. Com base nas Aprendizagens Essenciais (2018) e no Programa e Metas Curriculares (2014) para o ano de escolaridade anterior, seria expectável que os discentes do S6 fossem capazes de:

- escrever sínteses, exposições sobre um tema e apreciações críticas, respeitando as marcas de género;
- redigir o texto com domínio seguro da organização em parágrafos e dos mecanismos de coerência e de coesão textual (Aprendizagens Essenciais, 2018, p. 8).

Bem como de produzir uma:

- exposição sobre um tema: caráter demonstrativo, elucidação evidente do tema (fundamentação das ideias), concisão e objetividade, valor expressivo das formas linguísticas (deíticos, conectores…) (Programa e Metas Curriculares, 2014, p. 13).

Desta forma, desde o início do estágio, a docente em formação inicial deparou-se com questões que se prendem com a investigação dos processos psicolinguísticos que ocorrem durante a escrita e com a forma como se pode tirar partido do conhecimento e das dificuldades dos discentes no desenho de estratégias na aula de escrita.

Uma vez que o Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Secundário e no Ensino Secundário permite o contacto com a unidade curricular de Psicolinguística e Ensino de Línguas, o docente em formação inicial tem a possibilidade de se familiarizar com uma ciência com ligações multidisciplinares (Pinto, 2009) e com aplicabilidade prática.

Neste sentido, com vista à resolução das falhas supramencionadas, optou-se por trabalhar a revisão "enquanto operação que se pode fazer em qualquer momento da escrita como processo até que a versão final seja do agrado [...] do autor" (Pinto, 2017).

Pretende-se, deste modo, problematizar a tradicional divisão tripartida planificação-textualização-revisão, ao trabalhar o mesmo texto desde a versão inicial ou rascunho até ao produto final. Corroborando, assim, Murray (2013), quando postula que rever implica pensar, refletindo o seu potencial psicolinguístico. Esta capacidade reflexiva constitui, também, um dos princípios orientadores presentes no documento *Preparing 21st Century Students for a Global Society: An Educator's Guide to the "Four C's"* (2010), que vincula a inclusão dos 4 Cs na sala de aula, nomeadamente *critical thinking and problem solving; communication, collaboration*, e ainda, *creativity and innovation*. Todos estes elementos pretendem preparar os estudantes para a cidadania, bem como para o mundo do trabalho.

Ainda no atinente à Psicolinguística, considera-se especialmente pertinente intervir ao nível da frase, na medida em que estas comportem apenas o que lhes é essencial, e não incluam incongruências semânticas nem "gorduras" (Lanham, 2006). Para tal, recorrer-se-á à densidade de ideias (Snowdon et al., 2000) como medida de avaliação da riqueza e precisão lexical, seguindo os estudos de Snowdon et al. (1999), Kemper et al. (2001) e Lopes (2020).

Relativamente ao género textual a ser trabalhado, a escolha incide no texto expositivo, uma vez que os alunos do S6 ainda não consolidaram os seus conhecimentos. Ademais, de acordo com o Programa e as Metas Curriculares de Português (2014), o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) e as Aprendizagens Essenciais (2018), escrever textos de natureza expositiva é um dos objetivos expectáveis no 11º ano de escolaridade. Por outro lado, o domínio do texto expositivo é fundamental, dado que constitui uma componente integral dos Exames Nacionais, nomeadamente a Parte C do Grupo I.

Posto isto, chegou-se à seguinte questão de investigação: *pode a revisão da escrita elevar a precisão e riqueza lexicais encontradas nos textos dos alunos?*

2.1. Objetivo geral

De forma a responder à questão de investigação, estabeleceu-se o objetivo geral de desenvolver estratégias e atividades que contribuam para o desenvolvimento da competência de escrita no texto expositivo, desde a primeira versão até ao produto final, tal como recomenda Pinto (2017).

2.1.1. Objetivos específicos

Com vista à consecução do objetivo geral do trabalho com os discentes, procurou-se estabelecer os objetivos específicos seguintes:

1. Utilizar molduras de escrita como meio de consolidação das marcas prototípicas do texto expositivo;
2. Dotar os alunos de instrumentos de análise frásica que lhes permitam elevar o nível da sua produção textual;
3. Contribuir para a motivação dos alunos relativamente ao ato da escrita e ao uso controlado da língua;
4. Estudar a natureza das frases produzidas pelos estudantes quanto à riqueza e precisão lexicais, por meio do cálculo da densidade de ideias.

2.2. Hipóteses de trabalho

Tendo em conta os objetivos propostos, aventaram-se as seguintes hipóteses de trabalho:

1. A revisão contribui para o aumento da densidade de ideias;
2. Os textos que possuem uma densidade de ideias mais elevada pertencem a alunos que dominam mais línguas;
3. Os textos que possuem uma densidade de ideias mais elevada pertencem a alunos que leem mais livros por ano;
4. A depuração dos elementos de verbosidade na frase contribui para a construção da consciência metalinguística do escrevente.

3. Enquadramento teórico

Na senda de Duarte et al. (2016), a escrita adquire uma importância vital no sucesso escolar dos alunos. De acordo com os estudiosos, na base desta área encontram-se três constatações.

Primeiramente, a escrita é o uso da língua mais valorizado nas atividades escolares enquanto instrumento de certificação de conhecimentos e aprendizagens e também de avaliação, quer diagnóstica, formativa ou sumativa. Neste sentido, apesar de a maior parte da aula decorrer mediante a interação oral, a escrita constitui o modo privilegiado para a consolidação de aprendizagens e verificação de conhecimentos.

Em segundo lugar, a escrita relacionada com o conhecimento - como trabalhos de casa e testes, por exemplo - é transversal ao currículo e pode, ainda, contribuir para o insucesso escolar.

Por último, o modo de avaliação mais popular no universo escolar são os testes escritos. A opção por este instrumento de recolha de informação implica, quer da parte do docente como do discente, um trabalho integralmente realizado por escrito. Com efeito, exigem-se quanto à competência de escrita e à competência linguística de ambas as partes, especificamente no tocante à escrita para construção e expressão de conhecimentos.

Tudo isto concorre para que o discente, além dos conhecimentos e aptidões específicos de cada área do saber, necessite de proficiência em mais duas áreas: a compreensão da linguagem escrita e a expressão escrita.

Neste momento, importa também recuperar o conceito de literacia. De acordo com Pinto (1998), a literacia pode ser definida como a competência que realça "o uso do saber transmitido" (Pinto, 1998, p. 69) que surge contrariamente ao conceito de alfabetização que, de acordo com a mesma fonte, constitui a "obtenção de saber" (Pinto, 1998, p. 69). Com efeito, estes dois conceitos representam dois passos do mesmo processo: primeiro, a alfabetização e, depois, a literacia. Entre estes dois passos surge a

instrução, como elemento intermediário (Pinto, 1998). Segundo a mesma estudiosa, é neste momento que surge a intervenção do docente, cabendo-lhe o papel de dotar o aprendente de ferramentas de compreensão de que possa fazer uso de forma autónoma dentro e fora da sala de aula (Pinto, 1998).

Koda (2004) define literacia como o conhecimento operacional. Por outras palavras, para esta autora, a literacia constitui um fator de elevada importância para estabelecer coerência textual. A autora vai mais além e acrescenta que a habilidade de compreender aspetos não linguísticos implícitos no texto está dependente da literacia (Koda, 2004). Neste sentido, esta estudiosa aborda a literacia como parte das estratégias de construção de sentido do texto que estão dependentes da identificação de marcadores de coerência e coesão.

Nesta perspetiva encontra-se, também, o contributo de Bernhardt (1991) que aponta que a capacidade de monitorização que o leitor exerce sobre si próprio ao longo do texto está dependente do seu grau de literacia e condiciona o sucesso do leitor na compreensão de sentido. Desta forma, o grau de literacia do leitor influencia as estratégias por este utilizadas para compreender o texto (Urquhart e Weir, 1998).

Contudo, não é nova a ideia de que existe algum atrito entre os alunos e a escrita. Aliás, ainda se mantém atual o facto de os estudantes considerarem a escrita "some kind of painful rite of passage into the real world" (Mayher, Lester e Pradl, 1983, p. 7). Mantém-se também atual o que os mesmos autores postulam de seguida: não há nada que os docentes possam fazer ou dizer para convencer os discentes de que a escrita é um instrumento valioso ao longo de toda a vida (Mayher, Lester e Pradl, 1983).

Neste sentido, urge a necessidade de tentar modificar a perspetiva que os alunos têm da escrita e de reafirmar a sua importância na sala de aula. Resta assim ao docente de língua materna tornar a escrita real e a sua aprendizagem significativa, conectando-a ao presente e ao futuro dos discentes (Mayher, Lester e Pradl, 1983).

Segundo Crowley (1977 citado por Pinto, 2009), o primeiro passo para tornar a escrita real é envolver os alunos em tarefas de escrita que se identifiquem com um problema. Para tal, torna-se necessário recuar e retomar a ligação entre escrita e cognição.

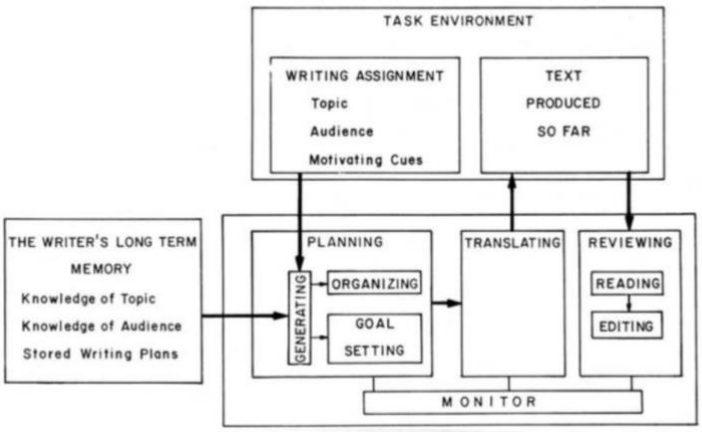
3.1. Escrita

3.1.1. O processo de escrita

A escrita e a cognição estão intrinsecamente ligadas, tal como mostraram Flower e Hayes na década de 80 com o seu modelo de escrita.

Da perspetiva de Flower e Hayes, a escrita passa a ser vista como um processo cognitivo e como uma atividade de resolução de problemas, isto é, "how writers approach a writing task as a problem and bring intellectual resources to solving it" (Hyland, 2009, p. 20).

Figura 3 - Estrutura do modelo de escrita



Fonte: Flower e Hayes (1981)

No coração deste modelo está uma visão não linear da escrita que Emig (1983) descreve como um processo que envolve múltiplas direções, num movimento cada vez menos planeado em papel e mais construído mentalmente.

De facto, o modelo de Flower e Hayes (1981) comporta a ideia de que é necessário ter controlo sobre o processo de escrita, vendo-a como uma construção menos automática do que a fala e mais sujeita a avaliação por parte do escrevente, daí que seja necessária a figura do monitor.

Hyland (2009) destaca as características principais deste modelo, algumas das quais merecem especial atenção do docente, a saber: (i) a escrita é orientada por objetivos;

(ii) todo o material pode ser reescrito, avaliado e revisto, mesmo antes de o texto ser produzido; (iii) a planificação, a revisão e a edição são processos recursivos, interativos e potencialmente simultâneos; (iv) quer a planificação como o texto estão em constante avaliação "in a feedback loop" (Hyland, 2009, p. 21). É neste último ponto que reside o conceito de recursividade, explanado mais adiante.

Com efeito, os modelos cognitivos de escrita "explicam a complexa rede de inter-relações que se estabelecem entre as diversas operações que o escrevente atualiza" (Camps, 2005, p. 14), a saber: planificação, tradução e revisão, e os seus subprocessos. Segundo Flower e Hayes (1981), a planificação depende da informação do contexto e da memória para estabelecer metas e organizar conteúdos que irão servir de guia ao autor; já a tradução corresponde ao processo de codificação de ideias para a linguagem; e a revisão constitui um processo consciente, através do qual o escrevente decide ler o seu texto de forma superficial ou profunda, consoante os seus objetivos e motivação. Ainda de acordo com os mesmos autores, a revisão pode originar uma nova planificação ou uma reformulação do que já foi escrito.

Desta forma, e tal como aponta Pinto (2009, p. 355), "assumir a escrita não como um produto mas como processo torna-se um imperativo", principalmente para o docente de língua materna que deverá ter interiorizada esta ideia e levar os seus alunos a olhar para o texto como um produto inacabado, ao qual podem e devem voltar até ao momento da entrega. Destaca-se, assim, a importância de preconizar a construção do texto escrito em conjunto com a turma, por exemplo, com o intuito de habituar os discentes a trabalhar sobre o que já escreveram.

De acordo com Murray (2013), a escrita começa com uma ideia, e à medida que decorre vai acumulando detalhes, sendo apenas no processo de reescrita ou "reseeing and re-understanding" (Murray, 2013, p. 48) que a escrita se transforma em significado.

Desta forma, a escrita, além de constituir um processo orientado por objetivos, pode também ser considerada um ato de descoberta (Flower e Hayes, 1981). Murray (1985) também partilha esta linha de pensamento, adotando uma perspetiva sobre a escrita que Hyland (2009) designa por "expressivist". Esta perspetiva vê a escrita como um ato

criativo de descoberta, no qual o processo é tão importante como o produto. Neste prisma, Hyland (2009) avança também que a escrita é aprendida, mas não pode ser ensinada. Ou seja, o docente assume apenas o papel de facilitador da aprendizagem, fornecendo aos seus alunos um ambiente acolhedor, positivo e cooperativo, onde estes constroem os seus próprios significados.

Neste sentido, o docente desempenha um papel ativo durante todo o processo de escrita: na pré-escrita, estimula o conhecimento dos alunos através de tarefas de motivação; na escrita, quando escreve em conjunto com os discentes ou quando comenta os textos ainda em construção; e na pós-escrita, quando responde e comenta as ideias dos escreventes e faz uma revisão em colaboração com estes.

Assim, ao assumir esta visão da escrita, o docente coloca o discente no centro do ensino-aprendizagem e a sua expressão criativa como principal objetivo.

Com efeito, esta visão expressionista encoraja os escreventes a encontrar a sua própria voz na escrita e a produzir textos que são originais e espontâneos (Murray, 1985).

Segundo Rahman (1965, citado por Pinto, 2009), o ato de descoberta pode ter início logo na pré-escrita, "que visa dar outra configuração ao que já existe e jogar com outros arranjos, por meio da transformação e da analogia, para atingir novas compreensões traduzidas pela combinação de palavras e não só pela sua junção" (Pinto, 2009, p. 356). Também no subprocesso de revisão, está presente esta ideia de descoberta, onde o escrevente se apercebe que o conteúdo do texto pode ser melhorado, que não cumpriu os objetivos propostos inicialmente, ou ainda, que a transmissão de ideias poderia ter sido feita de forma mais clara. Desta forma, o escrevente não só verifica, como intervém e modifica o texto em função do que diagnostica.

Em 1986, Flower e Hayes referem que poderão existir duas causas para explicar como é que os três subprocessos básicos se encontram tão interligados: a primeira pode dever-se ao facto de a escrita ser faseada, ou seja, o escrevente planifica, redige e revê o enunciado e só depois avança para os seguintes; a segunda decorre da força recursiva do processo de escrita, isto é, no decurso da revisão, o escrevente sente falta de uma expressão, frase ou parágrafo que favoreça uma melhor articulação das ideias. Neste

segundo caso, é invocado todo o processo de escrita para a introdução da nova ideia. Por outras palavras, o autor socorre-se da planificação, da geração da frase e da revisão, que posteriormente voltarão a ser postas em prática no processo de revisão. Esta linha de pensamento é também partilhada por Mayher, Lester e Pradl (1983) que argumentam que os subprocessos de planificação e revisão constituem dois lados da mesma moeda e que cabe ao professor ensinar que todas as produções escritas são passíveis de melhoria e quais os mecanismos necessários para o fazer, através da revisão.

É no processo de revisão, quer este ocorra durante ou depois da produção textual, que o docente deverá contribuir com o seu feedback, dado que para os estudantes o comentário empático e construtivo pode constituir a base mais importante para a revisão (Mayher, Lester e Pradl, 1983, p. 6) . Cabe também ao professor de língua materna instruir que rever um texto significa lê-lo como se o autor nunca o tivesse visto antes. Isto tende a constituir uma grande adversidade para os alunos dos ensinos básico e secundário, uma vez que estes acreditam que as suas produções textuais têm de estar bem à primeira tentativa.

Tal como afirmam Gottschalk e Hjortshoj (2004, p. 65), “most student writing seems unfinished...because it is finished too soon. The student has never lingered in the first stages of writing during which revision usually takes place for experienced writers”. Assim, é também função do docente transmitir que o erro desempenha um papel relevante na aprendizagem. Nas palavras de Murray (2013, p. 51), “failure is essential to effective writing... An attempt is made. It doesn't work. But the way it fails instructs”.

Neste âmbito, encontra-se também a posição de Rohman (1965, citado por Pinto, 2009) que defende a importância de sensibilizar os alunos para a escrita como processo intelectual e complexo e de que a inspiração não é uma apetência, mas sim uma competência que pode e deve ser trabalhada.

Em suma, tanto o professor como o aluno deverão ter sempre em mente a frase basilar de Murray (2013, p. 2): “writing is rewriting”.

Importa para o docente de língua materna acrescentar a estes subprocessos o que Mayher, Lester e Pradl (1983) chamam filtragem, ou seja, tudo o que envolve o autor até ao momento em que este começa a escrever. É a partir deste processo que o escrevente começa por descobrir tudo aquilo que quer escrever. Na sala de aula, este processo pode ser posto em prática através de atividades de pré-escrita, conduzidas pelo docente com o intuito de acordar o interesse e o conhecimento prévio dos alunos, como por exemplo atividades de *brainstorming*, dramatização ou até de desenho. Desta forma, e tal como descrito por estes estudiosos, a filtragem dá-se ao longo de todo o processo de escrita, por exemplo "rereading what one has written is a perlocating [filtragem] activity" (Mayher, Lester e Pradl, 1983, p. 5).

Os modelos cognitivos da escrita têm, assim, em consideração os diferentes elementos que desencadeiam as representações mentais que orientam a composição escrita, tais como os objetivos que o autor se propõe a cumprir em função do texto, do seu destinatário e de si mesmo enquanto escrevente, que por sua vez irão condicionar a seleção e a organização dos conteúdos. Aquando deste processo, os conhecimentos estabelecem novas relações e sofrem transformações que constituem a aprendizagem. Scardamalia e Bereiter (1992) designam este processo de transformação do conhecimento.

Porém, o que acontece frequentemente é que os alunos não elaboram a dimensão dos conteúdos, limitando-se apenas a recuperá-los da memória e a lançá-los para o texto, num processo de explicitação do conhecimento (Scardamalia e Bereiter, 1992). Dito diferentemente, os discentes frequentemente transcrevem dos textos, em vez de os interpretarem e transformarem através da escrita, entrando num ciclo mais descritivo do que transformador.

Em suma, cabe ao professor de língua materna criar um ambiente confortável na sala de aula para que os discentes não ofereçam resistência ao processo de escrita com receio de se exporem; e, ainda, transmitir as potencialidades da reescrita (Pinto, 2009).

3.1.2. A revisão e o seu estatuto

Tal como adianta Pinto (2017), se a escrita já não é uma prática fácil, operar a revisão pode tornar-se um processo ainda mais escrupuloso e complexo, especialmente para os escreventes menos experientes.

De acordo com Murray (2013), é durante o processo de revisão que o escrevente se distancia do texto. Nas palavras do autor, "rewriting effectively means reading what you have written with a stranger's eye to see if there is a clear, seductive tail of exploration that runs through the draft" (Murray, 2013, p. 119). Esta distância torna-se objeto de reflexão no tocante à capacidade crítica do discente de olhar para o próprio texto com o intuito de o melhorar. O mesmo autor propõe ainda "outline after writing" (Murray, 2013, p. 125), ou seja, a releitura do que se considera o produto final. Ao colocar isto em prática, o escrevente beneficia do processo de anotação de tópicos que o levam a confirmar o fio condutor da narrativa que quer ver compreendida pelo leitor e o esqueleto que o sustenta.

Considera-se, assim, necessário explorar os efeitos que a distância promovida pela revisão poderá ter no contexto de sala de aula.

Num primeiro momento, tanto o professor como o aluno deverão reconhecer que a revisão não é a fase final do processo de escrita, mas sim o início.

Torna-se, assim, imperativo retomar as palavras de Murray (2013, p. 2) de que "writing is rewriting". Esta afirmação subverte a convicção supramencionada de que a escrita obedece a um percurso bem delineado, cujas etapas não podem ser deslocadas nem convocadas mais do que uma vez.

Ademais, Murray (2013) adianta que a reescrita e a pré-escrita estão relacionadas, uma vez que ambas podem ocorrer antes da primeira versão do texto, identificando a escrita com o pensamento. Assim, a "ligação da revisão, de rever, de (re)pensar em termos de escrita…ainda enfatiza mais a recursividade da revisão" (Pinto, 2017, p. 500).

Conclui-se, então, que o processo de revisão está presente em todos os momentos da escrita, tal como o pensamento, dotando o escrevente de diferentes papéis. Destes

destaca-se, naturalmente, o papel de leitor que o escrevente tem de assumir durante o processo de revisão, dado que é através das (re)leituras do texto que se inserem os ajustamentos necessários no texto (Murray, 2013).

3.1.3. A leitura distanciada de quem revê

Na senda de Murray (2013), é enfatizada a ideia de que a escrita é um ato de leitura. De acordo com Pinto (2017), este ato deve ser praticado em voz alta de forma a tornar audíveis as fragilidades que de outra forma passariam despercebidas e que poderiam ser remediadas antes da versão final. Neste sentido, ao ler em voz alta o que produziu, o escrevente assume uma distância que lhe permite ler como se fosse o leitor. Esta distância concorre para a divergência de atuações face à revisão do texto, oferecendo grande resistência a qualquer vestígio de egocentrismo, e permite verificar "se o que se escreveu condiz que o tinha intenção de escrever, evitando discrepâncias, incongruências, dissonâncias ou outro tipo de anomalias" (Pinto, 2017, p. 503).

3.1.4. A revisão e a reescrita

De acordo com Pinto (2017), o termo revisão é considerado um termo operacional que comporta dois tipos de tarefas que se distinguem pela forma como o texto de partida é manipulado. Hayes e Flower (1986) retomam esta discussão terminológica e alvitram que os revisores têm duas opções: reescrever ou rever um texto.

A primeira estratégia é aplicada para reescrever porções do produto textual onde se encontrem problemas, sem o intuito de preservar o texto original.

Mais concretamente, na reescrita, o revisor desloca-se da superfície do texto para o seu cerne, optando por reescrevê-lo por meio de paráfrases ou por fornecer uma versão diferente da primitiva, de acordo com a quantidade de texto a tratar. Desta forma, a reescrita é posta em prática por quem ainda não descobriu a melhor via para resolver o problema, tal como é o caso dos revisores menos experientes.

Por seu turno, a estratégia de revisão é aplicada quando se pretende preservar o texto original, procedendo-se primeiro ao diagnóstico dos problemas do texto e depois à sua solução.

Neste âmbito, importa dar a conhecer o método paramédico de Richard Lanham (2006). Este método tem o intuito de curar frases "doentes", ou seja, frases excessivamente longas, com um uso abusivo de auxiliares e com pouco rigor no uso dos termos, já muito conhecidas do docente de línguas.

O método de Lanham assenta na base de que rever não é compor e serve-se de algumas regras que permitem ao escrevente rever o seu texto, melhorando-o em termos estilísticos, sintáticos, semânticos e de conteúdo. Antes de avançar, importa salientar a distinção feita por Gottschalk e Hjortshoj (2004) entre erro e estilo.

De acordo com estes estudiosos, o erro relaciona-se com a mecânica de um texto, isto é, a ortografia, pontuação, translineação, uso de citações, entre outros; por seu turno, ao rever um texto em termos de estilo, o docente "help[s] students learn how to make choices about sentence patterns and diction" (Gottschalk e Hjortshoj, 2004, p. 87).

Retomando o método paramédico, Lanham (2006) alvitra que a revisão, enquanto processo cognitivo da escrita, serve para avaliar o diálogo entre as palavras e as ideias. Com efeito, para que este diálogo seja aberto, fluido e sem rodeios, o estudioso propõe oito regras que constituem o cerne do seu método. Destas oito, Pinto (2012) destaca as regras (3) *find the action*, (5) *start fast-no slow wind ups* e (6) *read the passage aloud with emphasis and feeling* (Lanham, 2006, p. 17) que deverão estar "no bolso" do docente de línguas e dos seus discentes, de forma a "tornar a escrita menos hermética e a sua leitura mais compreensível e rápida" (Pinto, 2012, p. 148).

De mãos dadas com a densidade de ideias, descrita por Snowdon et al. (1999) como uma medida de precisão e de riqueza linguísticas, o método paramédico enfatiza a necessidade de ir direto ao assunto, de descrever a "ação" do texto de forma precisa. Por outras palavras, é intenção de Lanham (2006) "sublinhar a economia da atenção, ou seja, a importância de as ideias serem veiculadas tendo em conta a atenção de quem a elas se expõe" (Pinto, 2012, p. 149).

Importa, desta forma, reforçar que o processo de revisão não se resume apenas à etapa final de uma tarefa de escrita cuja função é apenas a de limar arestas. A revisão continuada, ou seja, desde o momento da primeira ideia até à versão final, resulta de múltiplos contributos, como leituras complementares e revisão por pares ou pelo docente.

Em suma, a revisão necessita, assim, de tempo e de alguma liberdade, uma vez que se trata de um processo que se aperfeiçoa gradualmente e se depura de acessórios ou excessos (Lopes, 2020).

Neste sentido, a reescrita e a revisão constituem, enquanto possibilidades de revisão, pontos de um *continuum* que remetem para o grau de conservação da superfície original do texto. Deste prisma, a reescrita respeita menos a versão inicial e implica um menor esforço de diagnóstico e de procura de soluções para os problemas encontrados (Pinto, 2017). Já a revisão implica a correção das falhas encontradas, com o intuito de preservar da melhor forma possível o texto original.

3.2. A pós-escrita

No contexto da aula de português, são frequentemente encontrados três tipos de produção escrita produzida durante a unidade letiva, a saber: as respostas, apelidadas de "desenvolvimento", a questões que provêm do contacto com *input* oral e escrito; breves parágrafos subordinados a um determinado tópico; e ainda, as anotações que advêm da análise literária ou conteúdos gramaticais.

A escrita extensiva, contudo, tem lugar apenas nas avaliações formativas, ou em casa, resumindo-se a um trabalho autónomo e individual. O cerne da presente investigação centra-se neste último tipo, nos textos mais extensos, ou seja, aqueles que assumem um papel suplementar, por não caberem no tempo letivo.

A avaliação deste tipo de texto tende a levantar dúvidas relativamente à eficácia da sua correção. Emig (1971) refere que a correção das produções textuais parece surgir como uma intervenção cirúrgica com o intuito de eliminar erros óbvios. Todavia, são poucos os casos em que a pós-escrita é vista como uma oportunidade de elevar o patamar de produção escrita em que se encontra o discente. Neste sentido, considera-se

insuficiente a correção de erros funcionais quando se pretende que a capacidade da escrita do aluno se eleve à qualidade da escrita avançada.

Considera-se, então, necessário explorar o tipo de acompanhamento que pode ser feito numa fase de pós-escrita, por exemplo, com vista a dotar o aprendente de ferramentas que sejam realmente úteis noutros momentos. Para tal, o processo de revisão não deve ser visto como um processo individual ou solitário.

De acordo com Grabe e Kaplan (1996), os métodos de revisão conjunta mostram-se também bastante eficazes.

A revisão acompanhada por pares permite ao aluno compreender pontos menos explícitos, incoerentes ou mesmo incorretos do texto, alargando a perspetiva de um ou mais leitores, para o qual a maioria dos textos se dirige (Grabe e Kaplan, 1996).

Ainda segundo a mesma fonte, a revisão em grande grupo dá oportunidade ao docente de se centrar num único texto e de introduzir melhorias juntamente com a turma (Grabe e Kaplan, 1996). Este processo permite uma reflexão acerca das várias componentes do texto e pode levantar questões relacionadas com a sua construção que serão úteis mais tarde. Tanto neste caso como no anterior, a forma de ver a intervenção sobre o texto escrito enquadra-se no conceito de *scaffolding*[3] defendido por Bruner (1966).

Por último, a revisão feita em reunião apenas com o docente dá oportunidade ao aluno de colocar questões que, por razões afetivas, poderia não querer colocar durante a aula. Ademais, é também útil para o docente, uma vez que este pode avaliar as dificuldades dos alunos e indicar estratégias de superação ou futuras tarefas tanto de leitura como de escrita. Dá-se, neste momento, o que Bruner (1966) define como *tutoring*, ou seja, uma orientação mais pessoal baseada nas características de cada discente.

Com efeito, a escrita quer mediada pelo docente ou pelos pares fornece aos discentes ferramentas que lhes permitem "usar a língua de uma maneira mais segura, criativa e controlada" (Lopes, 2020, p. 173). Assim, recorrendo ao diálogo, o aluno é envolvido

[3] Belland define o conceito de *scaffolding* como "support provided by a teacher/parent, peer, or a computer- or a paper-based tool that allows students to meaningfully participate in and gain skill at a task that they would be unable to complete unaided" (2013, p. 506).

num processo de aprendizagem que o leva a patamares de conhecimento mais elevados, tal como alvitra Bruner (1966).

3.3. Densidade (proposicional) de ideias

O presente trabalho toma a proposição como unidade de representação do pensamento abstrato (Kintsch, 1974) e como uma possibilidade de medir a riqueza e precisão lexicais (Snowdon et al., 1999).

Com efeito, na conceção do pensamento proposicional intervêm o capital de experiência pessoal do indivíduo e a sua memória episódica. Neste sentido, a proposição comporta "o contributo individual de cada um em interação com o que o indivíduo domina no âmbito das suas aprendizagens mais formais" (Lopes, 2020, p. 135). A sua aplicação prática reflete-se no que pensa cada indivíduo e na capacidade que este tem de o exprimir verbalmente.

Na senda de Snowdon et al. (1999), a densidade de ideias é descrita como uma medida de precisão e de riqueza linguísticas, resultante de um domínio alargado de vocabulário e de um conhecimento geral vaso, bem como de uma capacidade neurocognitiva desenvolvida continuamente ao longo da vida. Para Kintsch (1974), o pensamento ocorre ao nível proposicional e, por isso, "ideas are represented propositionally" (Kintsch, 1974, p. 5). Assim, trata-se de compreender de que forma o conteúdo conceptual de um texto é processado pela memória e como esta o codifica através da linguagem.

Já de acordo com Pinto (2010), a densidade de ideias pressupõe a escrita como uma atividade cultural complexa que vai ao encontro de quem a pratica e que se torna algo relevante para toda a vida, enquadrando-a no espaço da linguagem escrita como tal e da "linguagem escrita viva" (Vigotski, 1996, p. 139 citado por Pinto, 2010, p. 104). Desta forma, a densidade de ideias coloca em questão uma escrita para além das frases feitas, uma escrita que tal como adianta Pinto (2010, p. 105) se aproxima da composição, "valendo-se para isso da imaginação,...da capacidade de estabelecer negociações e de interagir, que mais não são do que provas da existência da imprescindível flexibilidade e do necessário conhecimento metacognitivo" sem os quais a escrita jamais poderia

sobreviver.

De acordo com a mesma fonte, produções textuais com uma baixa densidade de ideias caracterizam-se, por exemplo, por uma verbosidade tangencial, por um discurso vago com predomínio do acessório sobre o fundamental, pelo recurso a meios alternativos como a perífrase ou a circunlocução, e ainda, por uma sintaxe rudimentar (Pinto, 2010). Snowdon (2001) adianta que textos mais ricos e densos em ideias refletem um uso vivo da linguagem verbal traduzido, por exemplo, na ampla adjetivação e na frequência de orações subordinadas, que constituem um exercício apelativo e envolvente para que lê. Por seu turno, no lado oposto do espetro da riqueza na escrita, encontram-se textos curtos, pobres no uso da palavra e menos apelativos.

Com efeito, na sequência do que aventam Kemper et al. (2001), a densidade de ideias constitui uma medida de avaliação da competência linguística dos falantes. No caso do estudo em apreço, a densidade de ideias representa uma medida de competência linguística na produção de um texto escrito em língua materna.
Além disto, Kemper et al. (2001, p. 227) avançam que "idea density is correlated with mesures of vocabulary". Com efeito, a densidade de ideias está relacionada com a capacidade de definir conceitos e com a fluência verbal. Desta forma, trata-se de um parâmetro que pode ajudar a procurar reflexos da boa aplicação da palavra, tanto no contexto gramatical como situacional (Lopes, 2020).

Ainda de acordo com Kemper et al. (2001), a densidade de ideias mede-se com base na divisão proposicional simples dos enunciados e no cálculo da média de proposições por cada dez palavras. Por seu turno, Chand et. al. (2012) definem a densidade de ideias como a única abordagem que mede diretamente a capacidade de transformar o conhecimento em proposições no discurso espontâneo. Segundo a mesma fonte, o texto pode resumir-se, desta forma, a uma lista de proposições ou de ideias codificadas pelo autor (Chand et al, 2012).

Tal como sublinha Lopes (2020), a ideia ou proposição estabelece um elo entre o pensamento e a sua expressão verbal. Neste sentido, "a mensagem não resulta de uma codificação de léxico independente, como as frases não se resumem a uma lista de palavras" (Lopes, 2020, p. 191). Dito diferentemente, o pensamento macroplaneado no

nível pré-linguístico é codificado com base nas relações estabelecidas entre ideias e resultam em enunciados pautados pelas relações linguísticas que traduzem as relações entre essas ideias. É neste processo de conversão de ideias em material verbal que entram o acesso lexical e a formulação intencional das componentes do enunciado. Para tal, não só é imperativo que a correção gramatical esteja presente, de forma a que o discurso verbal faça sentido, mas também que estas relações linguísticas traduzam relações entre ideias. São também necessários controlo e intenção sobre a produção linguística, uma vez que:

> Um discurso automático ou jaculatório, como o define Sachs (2017), não traduz pensamento mais elaborado porque se sustenta em formulações menos refletidas e em automatismos que nem sempre são suficientes para exprimir pensamento mais intrincado(Lopes, 2020, p. 192).

Na pesquisa de Brown et al. (2008), a proposição é definida como a unidade envolvida tanto na compreensão como na recuperação do texto, enfatizando a sua importância para a produção escrita. Para os mesmos autores, a densidade de ideias constitui uma medida que permite aprofundar a referência a entidades, permitindo um grau variável de questionamento e de afirmação do seu autor.

Por fim, importa realçar que a medição da densidade de ideias não está relacionada com a correção nem com a avaliação da adequação discursiva. E também não se trata de uma análise sintaticossemântica da escrita. Trata-se, assim, de uma ferramenta de pesquisa que permite olhar para processos cognitivos que provêm de estímulos à escrita (Turner e Greene, 1977). Mais concretamente, no estudo em apreço, a densidade de ideias está relacionada com a necessidade de compreender os processos responsáveis pela produção escrita, com o intuito de tentar encontrar uma medida de qualidade que torne a produção escrita suscetível de análise e de posterior intervenção que resulta numa escrita mais rica e eficiente.

Em suma, no presente estudo, pretende-se medir a densidade de ideias, de acordo com os parâmetros descritos por Kemper et al. (2001) e adaptados por Lopes (2020). O

método seguido para obter a medição é descrito de forma mais detalhada na parte metodológica deste trabalho.

4. Estudo empírico

O estudo em apreço surge na sequência do trabalho realizado durante o estágio profissional do Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na Escola Europeia do Luxemburgo I.

Este estágio teve início no ano letivo de 2021/2022 na Escola Secundária Aurélia de Sousa. De setembro de 2021 a fevereiro de 2022, trabalhou-se com as turmas 7ºA1 e 10ºD, sob a orientação da Professora Ana Amaro.

Posteriormente, no âmbito do programa Erasmus+, a parte final do estágio foi realizada na Escola Europeia do Luxemburgo I. Este segundo estágio teve a duração de três meses, de março de 2022 a maio de 2022. Durante este período, a docente em formação inicial teve a oportunidade de trabalhar com três turmas de Português Língua Materna e uma turma de Português Língua Estrangeira, sob a orientação dos professores Adelaide Abreu e João Seixas. As turmas de Português Língua Materna pertenciam aos níveis S3, S5 e S6, correspondentes ao 8º, 10º e 11º anos, respetivamente. A turma de Português Língua Estrangeira pertencia ao nível de iniciação A1.1.

Contudo, o presente estudo empírico incide apenas sobre os dados recolhidos na turma S6, com a qual se teve oportunidade de trabalhar durante um maior período de tempo. Apesar de terem sido lecionadas sequências didáticas sobre os diferentes domínios - Oralidade, Leitura, Educação Literária, Gramática e Escrita -, neste relatório são somente abordadas as sete sequências didáticas dedicadas exclusivamente ao desenvolvimento da competência escrita.

4.1. Ferramentas de recolha de dados

Ao longo do presente projeto de investigação-ação, recorreu-se, essencialmente, a quatro ferramentas de recolhas de dados: a observação, o diário de investigador, a análise documental e o inquérito por questionário.

Num primeiro momento, observou-se o contexto em que os discentes estavam inseridos, de forma a compreender o ambiente de sala de aula, por um lado, e a relação que estes estabeleciam com a professora titular Adelaide Abreu, por outro. Ao longo do estágio, os registos das aulas observadas e lecionadas foram feitos no diário de investigador. Estas anotações referiam-se a informações descritivas e detalhadas, como por exemplo transcrições de comentários dos discentes, ou comentários reflexivos, decorrentes dos seminários semanais, por exemplo. Desta forma, os registos eram frequentemente efetuados aquando da observação das aulas, ou em menor caso, posteriormente às aulas lecionadas.

No que concerne à análise documental, destacam-se dois momentos: a análise documental dos dados biográficos dos estudantes e de documentos orientadores, como os documentos de tutela do Ministério da Educação; e a análise documental dos textos expositivos produzidos pelos estudantes do S6. Uma vez que o presente projeto de investigação-ação se centra no domínio da Escrita, este tipo de análise permite avaliar as produções textuais dos alunos, bem como a sua evolução ao longo dos três ciclos. Relativamente ao inquérito por questionário, este exigiu respostas escritas a um conjunto de questões e foi utilizado em dois momentos. Primeiramente, foi realizado um inquérito sobre hábitos de leitura e escrita com o intuito de recolher informação factual sobre os discentes. O segundo inquérito teve lugar no final das aulas lecionadas, de forma a recolher a apreciação dos discentes relativamente às aulas da professora em formação inicial.

Em suma, a utilização de diferentes métodos de recolha de dados permite ao professor-investigador adotar diferentes perspetivas sobre a mesma situação e obter informações de natureza diversa. Mais concretamente, a observação direta das aulas, a análise documental dos dados biográficos dos discentes e os inquéritos por questionário permitiram conhecer o contexto educativo e o perfil da turma, por exemplo. Já a análise documental das produções textuais permitiu refletir sobre as atividades implementadas ao longo dos três ciclos de investigação-ação, bem como avaliar a evolução da competência escrita dos discentes.

4.2. Procedimentos de análise

4.2.1. Análise quanto à densidade de ideias

Na sequência do que aventam Kintsch (1974), Snowdon et al. (1996, 1999), Kemper et al. (2001), e Brown et al. (2008), descreve-se o procedimento resultante no cálculo da densidade proposicional de ideias das últimas 6 frases dos textos produzidos pelos alunos do S6.

Embora o estudo de Snowdon et al. (1999) recomende a contagem das últimas 10 frases das produções escritas, tal não foi possível uma vez que a maior parte dos textos tratados era constituída por um número de frases inferior a 10. Desta forma, optou-se por contar as últimas 6 frases de cada texto, número comum a todas as produções textuais, tal como acontece em Lopes (2020).

Na investigação de Brown et al. (2008), consideram-se proposições aquelas que derivam da classificação lexical de verbos, adjetivos, sintagmas preposicionais e conjunções. No que concerne aos verbos, estes são considerados proposições nos seguintes casos:

1. verbos plenos ou principais em perífrase;
2. verbos copulativos quando introduzem um Sintagma Nominal ou Sintagma Adjetival.

Já os verbos auxiliares de modalidade não se contam como proposições, exceto se forem acompanhados de negação.

Contrariamente ao que acontece no contexto da semântica lógica, os nomes não se consideram proposições, por não lhes ser atribuído um valor de predicado com propriedades inerentes ao contexto que surgem (Kintsch, 1974).

Tal como alvitram Kemper e Sumner (2001), a densidade de ideias constitui uma medida de precisão e economia na expressão escrita. Com efeito, estas ideias correspondem a proposições básicas selecionadas com base nos elementos Verbo, Adjetivo, Advérbio, Sintagma Preposicional e também Conjunções (Snowdon et al, 1996).

No presente trabalho, procedeu-se à seleção proposicional sem recurso a uma aplicação informática, uma vez que era possível fazê-lo manualmente de forma célere.

Abaixo, demonstra-se com uma frase extraída de um dos textos dos participantes a seleção de proposições de acordo com as instruções anteriores. Os elementos que constituem uma ideia ou proposição simples encontram-se destacados.

O desporto **desempenha** um papel **importante** **na** nossa sociedade.

Densidade de Ideias (DI) = 3,33

Desta forma, subordinou-se a análise à fórmula seguinte:

[Nº ideias ÷ Nº Palavras] x 10 = DI/10 palavras

4.3. Prática letiva

O plano de ação do projeto foi realizado ao longo do ano letivo 2021/2022, tendo sido realizadas intervenções ao longo dos meses de março e abril de 2022, correspondentes a 3 ciclos de investigação-ação.

Optou-se por um espaço temporal concentrado, no sentido de condensar o trabalho realizado no âmbito da escrita e de verificar a apreensão de conhecimento.

Ao longo das sequências lecionadas, optou-se por alternar entre metodologias e dar oportunidade ao aprendente de descobrir conhecimento novo, de o aplicar, de o reformular, com vista a promover uma abordagem gradual baseada na perspetiva de Bruner (1966). Desta forma, a docente adotou também o papel de tutor, tal como lhe confere Bruner (1966), ao estabelecer objetivos e recorrer a estratégias que lhe permitam atingi-los, simultaneamente apoiando e guiando o trabalho em curso.

Com efeito, os modos de abordagem à escrita foram, primeiramente, demonstrados pela professora, recorrendo ao *teacher modeling* (Salisu e Ransom, 2014); de seguida, a consolidação dos conhecimentos deu-se através de atividades cooperativas; e por fim, a aplicação dos conhecimentos foi feita a partir de uma tarefa individual de escrita.

Segundo Bandura (1986), a aprendizagem por modelagem constitui uma das formas mais eficientes para adquirir conhecimentos ou competências. Ao recorrer ao *teacher*

modeling (Salisu e Ransom, 2014) como uma técnica de *scaffolding*, a docente realiza, primeiro, a tarefa para os estudantes "and then students begin the assigned task and work through the task at their own pace" (Salisu e Ransom, 2014).

No que concerne à aprendizagem cooperativa, para Grabe e Kaplan (1996), esta constitui uma componente essencial da instrução escrita, uma vez que "students using cooperative learning approaches have demonstrated significant gains in reading and writing abilities as well as superior content-material learning" (Grabe e Kaplan, 2006, p. 307).

O objetivo da aprendizagem cooperativa é despertar o espírito cooperativo dos estudantes, através da descoberta e interação, com o intuito de trabalharem em equipa para atingir o mesmo propósito. Dito diferentemente, na aprendizagem cooperativa, "students are engaged in solving problems and supporting each other" (Grabe e Kaplan, 2006, p. 307).

Com efeito, ao longo da prática letiva foi estimulado este tipo de aprendizagem, recorrendo ao *the learning together method* (Johnson e Johnson, 1991). Segundo Grabe e Kaplan (1996), este método "emphasizes the importance of working together on a project through team building activities, discussions and teacher support" (Grabe e Kaplan, 2006, p. 307).

Nesta abordagem, o papel do docente é o de modelar comportamentos estratégicos, facilitar a interação entre membros do grupo, acompanhar o progresso dos discentes, e ainda, clarificar os problemas e os meios para os resolver.

Através da sucessiva elevação de patamares de dificuldade, ou *scaffolding*, a professora anteviu dificuldades que poderiam surgir, previu soluções e definiu metas progressivas, apontando objetivos específicos. Este tipo de pensamento estratégico pressupõe a aula como uma sequência com sentido. Por outras palavras, as unidades letivas foram orientadas pela ordem e forma que assumem os conteúdos abordados e que, consequentemente, afetam o grau de dificuldade que os alunos sentem quando são confrontados com os mesmos, tal como preconiza Bruner (1966).

No que concerne ao *scaffolding* na instrução escrita, Hyland (2009) aponta que os aprendentes aprofundam os seus conhecimentos ao trabalhar com alguém com mais

conhecimentos. O autor aprofunda esta definição acrescentando que o conceito se refere à diminuição gradual da ajuda do adulto, de forma a aumentar o domínio da criança numa determinada tarefa (Hyland, 2009). Nas palavras de Bruner (1978) (citado por Hyland, 2009, p. 118), o *scaffolding* designa "the steps taken to reduce the degrees of freedom in carrying out some tasks so that the child can concentrate on the difficult skills he or she is acquiring".

Em suma, a professora em formação inicial encarou cada aula como um ciclo de desafios que se colocam progressivamente ao aprendente, tendo sempre presente que "one must take into account the issues of predisposition, structure, sequence, and reinforcement in preparing curriculum materials" (Bruner, 1966, p. 70).

Tendo em conta as metodologias referidas, delineou-se o seguinte plano de ação, que incide sobre o domínio da Escrita.

Tabela 3 – Plano de ação delineado para os meses de março e abril de 2022

	Aula zero	**1º ciclo de IA**	**2º ciclo de IA**	**3º ciclo de IA**
Data	7 de março	14 e 17 de março	31 de março e 4 de abril	6, 7 e 8 de abril
Nº de aulas da sequência didática	1 aula de 45 minutos	1 aula de 45 minutos + 1 aula de 90 minutos	1 aula de 90 minutos + 1 aula de 45 minutos	3 aulas de 45 minutos
Temática		*Introdução ao texto expositivo*	*Reescrita*	*Revisão*
Atividades realizadas	Apresentação da docente e dos alunos; Distribuição dos inquéritos sobre hábitos leitura e de escrita;	Leitura crítica; Molduras de escrita; Thinking aloud; Escrita da primeira versão;	Introdução do processo de reescrita; Análise em grupo de frases problemáticas; Identificação de erros frequentes; Reescrita colaborativa; Reescrita da	Introdução do processo de revisão; Revisão coletiva de enunciados quanto ao foco, forma e voz; Revisão individual do texto produzido na fase anterior; Escrita da

			primeira versão;	versão final;
Modo de recolha de informação	Recolha dos inquéritos sobre hábitos de escrita;	Registo no diário de investigador - observação direta dos alunos; Recolha das produções textuais;	Registo no diário de investigador - observação direta dos alunos; Recolha das produções textuais;	Registo no diário de investigador - observação direta dos alunos; Recolha das produções textuais;

Pretendeu-se, assim, que as sequências didáticas lecionadas articulassem diferentes ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos, tal como avançam as Aprendizagens Essenciais (2018, p. 9), mais concretamente a:

- aquisição de conhecimento relacionado com as propriedades de um texto (progressão temática, coerência e coesão) e com os diferentes modos de organizar um texto, tendo em conta a finalidade, o destinatário e a situação de comunicação;
- manipulação de textos fazendo variações quanto à extensão de frases ou segmentos textuais ou da modificação do ponto de vista, por exemplo;
- planificação do que se vai escrever através de procedimentos que impliquem, por exemplo, decidir o tema e a situação de escrita, definir o objetivo da escrita; decidir o destinatário do texto, conhecer as características do género textual que se pretende escrever;
- textualização individual a partir do texto prévio, o que implica reformulação do conteúdo à medida que se vai escrevendo;
- revisão (em função dos objetivos iniciais e da coerência e coesão do texto) e aperfeiçoamento textual, o que implica reler, avaliar (com recurso a auto e a heteroavaliação) e corrigir;
- apreciação de textos produzidos pelo próprio aluno ou por colegas justificando o juízo de valor sustentado; preparação da versão final;

4.3.1. Aula zero

A aula zero realizou-se no dia 7 de março de 2022 e teve a duração de 45 minutos.

O intuito desta unidade letiva pautou-se pela distribuição do inquérito sobre hábitos de leitura e escrita e pela apresentação do projeto à turma.

Nesta fase, a docente em formação inicial teve como principal preocupação introduzir a escrita como um processo recursivo. Para tal, explicou aos discentes que ao longo das unidades letivas iriam construir um portefólio.

De acordo com Hyland (2009), a utilização de portefólios permite melhorar a aprendizagem dos discentes e aumentar a presença do professor e dos alunos no processo de escrita, envolvendo-os numa variedade de tarefas. Ainda segundo a mesma fonte, os portefólios constituem uma forma de encorajar os estudantes a refletir sobre os processos de escrita e de promover um aumento do seu envolvimento durante todo este processo (Hyland, 2009).

Neste sentido, optou-se pela construção de "process types portfolios" (Hyland, 2009, p. 129) que documentam todo o processo de escrita do discente, desde a primeira versão até ao produto final, podendo incluir rascunhos, reflexões, leituras, comentários do professor ou dos pares, e ainda, qualquer tipo de texto, mesmo que inacabado (Hyland, 2009).

Este tipo de portefólios encoraja os alunos a refletir sobre o seu processo de aprendizagem, por um lado, e a acompanhar a sua evolução, por outro.

4.3.2. 1º ciclo de investigação-ação

A presente intervenção pedagógico-didática, que se integra no 1º ciclo de intervenção-ação deste projeto, decorreu nos dias 14 e 17 de março de 2022. A sua duração foi de 135 minutos, divididos num bloco de 45 minutos e noutro de 90 minutos. As aulas lecionadas focaram-se na iniciação ao estudo do texto expositivo.

No final destas unidades letivas, estabeleceu-se que os alunos deveriam ser capazes de:

- Reconhecer e identificar as principais características do texto expositivo;
- Identificar mecanismos de construção textual e coesão textual;
- Preencher, sem dificuldade, as molduras de escrita respetivas ao texto expositivo;

- Produzir, individualmente, um texto expositivo.

Durante este ciclo de investigação-ação, a docente em formação inicial procurou adotar uma posição mais interventiva na sala de aula, tal como recomendam Grabe e Kaplan (1996). Com efeito, foram criadas, sempre que possível, oportunidades de "brainstorming" e composição "not only with the class, but for the class" (Grabe e Kaplan, 1996, p. 343).

A primeira atividade realizada designa-se *reading critically* (Grabe e Kaplan, 1996, p. 354) ou *writerly reading* (Hirvela, 2004, p. 118) e permite articular a leitura e a escrita, em presença do grupo e do professor. Assim, a professora em formação inicial apresentou à turma um texto expositivo (Anexo 1) e após a sua leitura, questionou o grupo sobre que tipologia textual se tratava. Tal como descrito em Hirvela (2004), mediante a identificação correta do tipo de texto "students are asked to take an approach to reading in which they try to produce knowledge of writing" (Hirvela, 2004, p. 123). Para Grabe e Kaplan (1996), a leitura e a escrita com acompanhamento revela-se bastante útil, uma vez que permite ver o texto lido do avesso e dominar o texto a ser escrito.

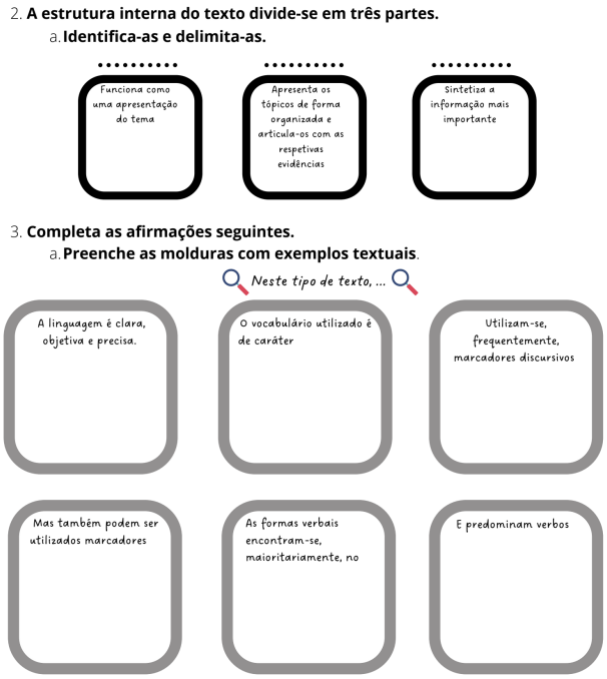
De seguida, a docente em formação inicial encorajou os discentes a formular hipóteses acerca do conteúdo extraído durante a leitura e das características estruturais do próprio texto. Estas características eram, por sua vez, registadas nas *writing frames* ou molduras de escritas (Apêndice 2) que constituem um exemplo de *scaffolding* na escrita. Com efeito, as molduras de escrita (cf. Figura 3) desempenham um papel central não só nesta sequência didática, mas durante todo o processo. Funcionam, assim, como um instrumento de referência para os discentes, pois sintetizam a informação essencial "by setting out a sequence of cohesive ties to which the writer supplies the content" (Hyland, 2009, p. 119).

Desta forma, estas molduras orientam o discente durante o processo de escrita, ao fornecer-lhe uma estrutura do texto e permitindo-lhe concentrar-se sobretudo no conteúdo que pretende transmitir e não se perder na forma. Por outras palavras:

> *A frame is simply a skeletal outline to scaffold and prompt students' writing, providing a genre template which enables them to start, connect and develop their texts appropriately while concentrating on what they want to say (Hyland, 2009, p. 120).*

Neste caso, cada moldura conteve palavras ou expressões-chave que auxiliam os discentes a concentrar-se na precisão lexical, tal como defende a densidade de ideias, e simultaneamente, a ter em mente as marcas prototípicas do texto expositivo.

Figura 4 - Molduras de escrita (1º ciclo de IA)



O presente ciclo de investigação-ação debruçou-se, também, sobre o processo *thinking aloud* (Grabe e Kaplan, 1996, p. 343), pensar em voz alta. De acordo com a mesma fonte:

> This think-aloud process allows students to see alternative approaches and to ask questions about choices made by the teacher. The teacher, in turn, can comment on choices made and explain motivations guided by audience, purpose, content and task (Grabe e Kaplan, 1996, p. 359).

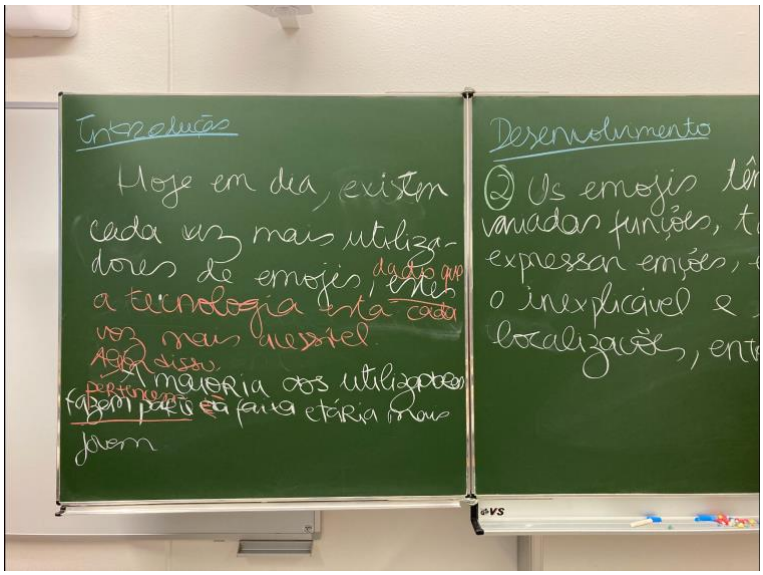
Esta atividade consistiu na escrita coletiva de um texto expositivo, onde a professora em formação inicial partilha o seu processo de composição em voz alta, à medida que vai escrevendo o texto, em conjunto com os estudantes.

Num primeiro momento, a professora partilhou o tema e o título do texto com os discentes. Depois, questionou o grupo-turma sobre os seus conhecimentos relativamente ao tópico, iniciando uma sessão de *brainstorming*. Tal como já foi referido, escolheu-se um tema próximo do universo de referência dos alunos, os emojis. Depois de serem discutidos, e devidamente registados no quadro, os possíveis tópicos a abordar, refletiu-se sobre os que iriam integrar a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. De modo a rentabilizar o tempo de aula, a docente preparou uma frase para cada parte, pelo que o grupo-turma só tinha de dar-lhes continuidade (Apêndice 3).

Figura 5 - Produto do processo de *thinking aloud* (1º ciclo de IA) A



Figura 6 – Produto do processo de *thinking aloud* (1º ciclo de IA) B



O primeiro ciclo de investigação-ação concluiu-se com a realização de uma atividade individual de escrita, com a qual se pretendeu articular a escrita como processo extensivo e como processo reflexivo.

Segundo Emig (1971), o processo extensivo pressupõe a imposição do ambiente escolar, enquanto que o processo reflexivo é voluntário. Tal como recomenda esta estudiosa, foram criadas condições propícias para a composição da escrita extensiva e para a estimulação da escrita reflexiva, onde a imaginação e a criatividade linguística têm mais liberdade.

Com efeito, os discentes foram estimulados a escrever um texto expositivo sobre um tema à escolha, sem constrangimentos relacionados com o tempo, número de palavras e avaliação.

No final do presente ciclo de investigação-ação, foram registados e coligidos, no diário de investigador, dados concernentes à participação dos alunos e ao seu desempenho nas tarefas propostas, bem como à relevância das atividades aplicadas. Todos os dados foram previamente discutidos com a professora titular da turma nos seminários.

No tocante à utilização de um texto modelo, averiguou-se que este permitiu um ensino implícito das marcas prototípicas do texto expositivo. Contudo, os discentes

manifestaram algumas dificuldades em reconhecer esta tipologia textual, referindo, inicialmente, que se tratava de um texto informativo.

Relativamente às molduras de escrita, constatou-se que o facto de se tratar de um exercício novo contribuiu para o seu desempenho e participação ativa dos discentes na tarefa.

De acordo com os registos da observação direta, durante o preenchimento das molduras de escrita, as dificuldades dos alunos centraram-se na identificação e denominação dos marcadores discursivos e das classes e subclasses dos verbos, nomeadamente os verbos transitivos diretos e os verbos copulativos.

Ademais, registaram-se ainda algumas vantagens da utilização das molduras de escrita, a saber:

1. Fornecem vocabulário variado, como conetores e expressões introdutórias que orientam os alunos no processo de escrita e contribuem para a precisão e riqueza lexical;
2. Requerem que o discente releia e revise o seu texto, comparando a sua composição com as molduras preenchidas;
3. Encorajam os alunos a pensar sobre o que aprenderam através da reorganização de informação e paráfrases, contribuindo para o que Emig designa de (re)aprendizagem através da escrita (1977);
4. Evitam a desmotivação causada pela folha em branco;

Em suma, a utilização de molduras encoraja os discentes a pensar antes de escreverem e auxilia-os a ter um texto mais coerente, elevando o nível das suas produções textuais através do *scaffolding*.

No tocante ao processo de *thinking aloud* (Grabe e Kaplan, 1996), foi notório que o tema proposto teve uma influência positiva no desempenho dos alunos. Neste sentido, o grupo-turma foi capaz de desenvolver as ideias abordadas em cada parágrafo, recorrendo às molduras de escrita. Apesar de ter sido necessária a orientação da professora em formação inicial, os discentes conseguiram escrever porções do texto que comportavam as marcas prototípicas do texto expositivo.

Registou-se, também, que este processo deu lugar ao aparecimento de questões, de contributos e opiniões que se revelaram extremamente úteis no sentido de conhecer as dificuldades e pontos fortes dos discentes.

No que diz respeito à atividade individual de escrita, o facto de os alunos poderem escrever sobre um tema à sua escolha contribuiu para o seu envolvimento na tarefa. Apesar de a grande maioria da turma ter entregado a sua produção textual no final da aula, houve uma pequena parte dos alunos que preferiram terminar em casa e entregar na aula seguinte.

A partir da análise crítica às produções textuais dos alunos, foi possível definir as áreas de intervenção para os ciclos seguintes.

Numa primeira análise, averiguou-se que os textos apresentavam uma forma muito próxima do texto-modelo. Mais concretamente, 11 das 19 produções textuais apresentavam os mesmos marcadores discursivos que o texto inicialmente apresentado.

Após uma análise mais detalhada, foi possível inferir que os textos analisados continham uma linguagem muito próxima do oral, de que são exemplo as frases:

"O ciclismo é um bom exemplo disto, pois exercitam-se as pernas e com as boas vistas que se encontram ganha-se vontade de continuar a percorrer caminho" (Aluno 20)

"Ver as vidas excitantes dos outros ou os factos de si que publicam tornam os jovens invejosos ou autoconscientes e danificam a sua saúde mental" (Aluno 5).

Ademais, verificou-se que, apesar de os alunos poderem consultar as molduras de escrita, os tempos verbais preferenciais foram o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito do indicativo. Observou-se, também, a predominância da 1ª pessoa do plural, tal como mostra o exemplo "de acordo com vários estudos, ao apoiarmos uma equipa de algum tipo de desporto criamos laços afetivos com pessoas que apoiam a mesma equipa e temos a sensação de pertencer a algo" (Aluno 14).

Conclui-se, assim, que, com recurso às molduras de escrita, os alunos do S6 foram capazes de produzir textos expositivos, cujas ideias principais foram articuladas com marcadores discursivos.

4.3.3. 2º ciclo de investigação-ação

A presente intervenção pedagógico-didática, que se integra no 2.º ciclo de investigação-ação do projeto, realizou-se nos dias 31 de março e 4 de abril de 2022. A sua duração total foi de 135 minutos. Os blocos lecionados focalizaram-se no aperfeiçoamento dos textos dos discentes produzidos no ciclo anterior, recorrendo à reescrita.

No final desta unidade letiva, os alunos deveriam ser capazes de:

- Identificar frases problemáticas;
- Parafrasear uma ideia ou segmento textual;
- Expandir sintagmas;
- Reduzir uma frase, recorrendo ao "Método Paramédico" de Lanham (2006);
- Reescrever expressões, frases ou parágrafos à luz dos conhecimentos adquiridos.

Com vista à consecução dos objetivos esboçados, a docente começou por questionar o grupo-turma acerca dos conceitos de reescrita e revisão. Contudo, os alunos desconheciam a diferença entre estes, tal como se observa pelo comentário do aluno 3, o que permitiu à docente em formação inicial introduzi-los e explicitá-los tanto de um ponto de vista teórico como prático.

> *"Rever é o processo mental de ler o texto, reescrever é pôr em prática o que se leu" (Aluno 3)*

De seguida, foi apresentada à turma uma compilação de frases problemáticas retiradas dos textos escritos no ciclo anterior pelos discentes (Apêndice 4).

Num primeiro momento, os enunciados foram apresentados ao grupo-turma e reescritos pela professora, recorrendo às estratégias *thinking aloud* (Grabe e Kaplan, 1996) e *teacher modeling* (Salisu e Ransom, 2014).

A primeira preocupação foi a de analisar os enunciados de uma forma mais superficial, com o intuito de identificar aspetos que não respeitavam as marcas prototípicas do texto expositivo. Depois, era necessária uma leitura atenta dos enunciados. A professora em formação inicial adotou e adaptou o método paramédico de Lanham (2006), de forma a "tratar" os enunciados como se estivessem "doentes", recorrendo à paráfrase, expansão e redução das frases.

Depois da demonstração da docente, foi a vez de os alunos identificarem os aspetos positivos e a melhorar de cada enunciado, bem como de apresentarem uma proposta de reescrita.

Importa, ainda, referir que as frases selecionadas não identificavam os autores, contudo alguns alunos sentiram-se confortáveis para partilhar com a turma, sendo os próprios a intervir e a remediar os enunciados, tal como demonstrado no exemplo seguinte. Em todos os casos identificaram-se, sempre, os aspetos positivos e os aspetos a melhorar em cada enunciado.

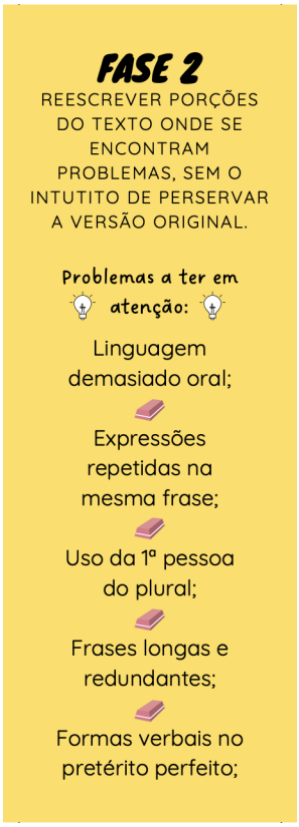
O **desporto** **existe** desde que **existe** uma civilização. O **desporto** **existe** sempre que **existe** uma **sociedade**. Como é que o **desporto** influenciou a **sociedade**?

O desporto existe desde o início da civilização. No entanto, importa refletir sobre a sua influência na sociedade até aos dias de hoje.

(Aluno 1)

Por fim, antes de os alunos passarem à fase de reescrita, foi feito o levantamento dos aspetos a melhorar frequentemente identificados. Inicialmente, os aspetos foram escritos no quadro, mas devido à adesão da turma, o aluno 19 elaborou o seguinte marcador que foi colado no quadro da sala de aula e incluído no portefólio dos alunos.

Figura 7 – Produto do 2º ciclo de IA



Fonte: Aluno 19

O 2º ciclo concluiu-se com a realização individual de uma tarefa de escrita, mais concretamente, de reescrita. Para tal, os alunos dispunham de todos os materiais disponibilizados em sala de aula, bem como de um comentário global feito pela professora em formação inicial à primeira produção textual.

Tal como no final do ciclo anterior, também no final deste segundo ciclo foram registados, no diário de investigador, dados concernentes ao desempenho e participação dos alunos, e à relevância das atividades desenvolvidas.

Relativamente à atividade colaborativa de reescrita, confirmou-se que os alunos preferem corrigir de forma oral e coletiva os seus próprios enunciados. Ainda durante a explicitação da professora, os discentes já participavam ativamente na identificação das áreas problemáticas. Com efeito, os alunos demonstraram uma maior facilidade na identificação das formas verbais na 1ª pessoa do plural e que não se encontravam no presente do indicativo. De acordo com o aluno 11, este tipo de exercício permitiu aos discentes "detetar mais facilmente os nossos erros".

Contudo, a reescrita das frases propostas constituiu um obstáculo inicial para a turma. Este obstáculo tornou-se ainda maior aquando da atividade individual de reescrita. Os alunos mostraram-se desencorajados pela tarefa, afirmando que a mesma "leva demasiado tempo para corrigir" (Aluno 17).

Apesar de alguns alunos terem conseguido identificar com sucesso os aspetos problemáticos nos seus textos e reescrever as frases com base no feedback dado pela professora, a grande maioria dos alunos não foi capaz de o fazer. Isto fez com que se obtivessem frases isoladas e não uma produção textual completa para avaliar.

4.3.4. 3º ciclo de investigação-ação

A presente intervenção pedagógico-didática, que se integra no 3.º ciclo de investigação-ação do projeto, realizou-se nos dias 6, 7 e 8 de abril de 2022. A sua duração total foi de 135 minutos, divididos num bloco de 90 minutos e noutros dois de 45 minutos.

As aulas lecionadas incidiram na revisão dos textos dos discentes produzidos no ciclo anterior.

No final desta unidade letiva, os alunos deveriam ser capazes de:

- Realizar diferentes tipos de leitura, para identificar problemas quanto ao foco, forma e voz do texto (Murray, 1981);
- Construir uma checklist de revisão;
- Identificar expressões que dificultem o acesso do leitor ao sentido do texto;
- Rever um texto de forma autónoma.

No primeiro bloco, foi introduzido o processo de revisão. A docente inquiriu o grupo-turma acerca deste processo, mais concretamente, sobre qual o seu propósito e quanto tempo deveria ocupar.

Relativamente à primeira questão, obtiveram-se respostas como "serve para corrigir erros [ortográficos]" (Aluno 21) e "para ver se as vírgulas estão bem postas" (Aluno 15). No tocante à segunda questão, as respostas dos alunos foram bastante homogéneas: para este grupo, a revisão tratava-se de um processo opcional, que só tinha lugar após a textualização, e que só era posto em prática "quando há tempo" (Aluno 2). Constatou-se, também, que no entender dos discentes, para rever um texto é apenas necessária uma leitura.

A docente aproveitou esta perspetiva dos alunos para explorar o processo de revisão segundo Murray (1981).

Tal como nos ciclos anteriores, a docente em formação inicial compilou frases dos alunos que necessitavam de revisão e, recorrendo, novamente, às estratégias *thinking aloud* (Grabe e Kaplan, 1996) e *teacher modeling* (Salisu e Ransom, 2014), procedeu à sua revisão, quanto ao foco, forma e voz.

Desta forma, pretendeu-se ir ao encontro do que recomenda Murray (1981, p. 35), "the best way for teachers to reveal exploration in revision is by writing in public on the blackboard, or by using an overhead projector, allowing the students to see how writing struggles to find what it has to say".

À medida que a professora revia as frases, foi pedido aos alunos que escrevessem questões que os pudessem ajudar na tarefa de reescrita individual. No final da explicação da professora, os alunos partilharam as suas questões, que foram, de seguida, compiladas e registadas no quadro sob a forma de uma checklist de revisão.

Figura 8 - Checklist de revisão (3º ciclo de IA)

Foco - leitura superficial do texto.

- O que é que o texto quer dizer?
- As questões do leitor são todas respondidas?
- É preciso nova informação?
- Há informação a mais?
- O texto é longo o suficiente para satisfazer o leitor?
- O texto é curto o suficiente para manter o leitor interessado?

Forma - leitura mais cuidadosa do texto, fazendo apenas anotações na margem. Não ver o texto como um todo, mas como partes isoladas.

- O título está de acordo com o conteúdo do texto?
- A introdução cativa o leitor?
- O desenvolvimento responde, de forma lógica, às questões do leitor à medida que estas surgem?
- O sentido do texto é reforçado ao longo do desenvolvimento?
- Cada parágrafo apresenta proporções adequadas?
- A conclusão sintetiza a informação apresentada ao longo do texto?

Voz - leitura atenta do texto, com atenção ao detalhe.

- O texto pode ser lido em voz alta?
- A informação específica e mais relevante encontra-se no início ou no fim dos parágrafos?
- Cada parágrafo centra-se num tópico?
- A extensão dos parágrafos varia de acordo com a importância da informação transmitida? (quanto mais importante a informação, mais curto o parágrafo)
- Os parágrafos apresentam uma ordem lógica?
- Existem expressões que dificultam o acesso ao sentido do texto?
- As palavras ou expressões escolhidas são as mais adequadas?
- Existem erros ortográficos?

De seguida, a turma reviu, coletivamente, outras frases problemáticas recorrendo à checklist. A atividade foi realizada com o intuito de os discentes se colocarem no papel do leitor e reconhecerem estruturas problemáticas que dificultam o acesso do leitor ao sentido ao texto.

Por fim, foi a vez de os alunos reverem, de forma individual, as suas produções textuais e elaborarem a versão final. Para tal, os discentes recorreram aos seus portefólios, que continham o feedback da professora e todos os conteúdos trabalhados em sala de aula. Dispuseram, também, de um bloco de 45 minutos.

Tal como no final dos ciclos anteriores, também no final do terceiro ciclo foram registados, no diário de investigador, dados concernentes ao desempenho e participação dos alunos, e à relevância das atividades desenvolvidas, previamente discutidos nos seminários com a professora titular.

Apesar da resistência inicial às três diferentes leituras necessárias, observou-se que o facto de se tratar de uma tarefa oral e colaborativa contribuiu para um aumento no desempenho dos alunos, tal como na fase de reescrita.

Contudo, nesta fase, a maior dificuldade dos alunos prendeu-se com a leitura dos próprios textos pela perspetiva do leitor.

Por fim, registaram-se algumas vantagens da utilização de portefólios de escrita, a saber:

1. os estudantes veem os seus portefólios como um registo do seu trabalho e progresso, dando sentido à escrita;
2. os discentes desenvolvem a perceção da escrita como processo;
3. as tarefas seguem uma ordem lógica que os alunos conseguem acompanhar;
4. os estudantes conseguem avaliar o seu desempenho e dar conta das suas dificuldades, resultando numa maior responsabilidade e independência na escrita.

Conclui-se, assim, que recorrendo à construção de portefólios, os alunos desenvolvem a sua consciência metacognitiva, adotando e adaptando as suas estratégias, atitudes e experiências aquando da escrita dos seus textos. As observações realizadas vão ao encontro do que é descrito por Hyland (2009, p. 130), “portfolios therefore help

integrate instruction with assessment, representing a coherent model of organising writing processes and products for ongoing reflection, dialogue and evaluation".

4.4. Motivação

A motivação para a escrita pode representar um motor de persistência e de interesse pelas atividades e tarefas realizadas em sala de aula e também no desenvolvimento desta competência.

No campo da aprendizagem, pode distinguir-se entre motivação extrínseca e motivação intrínseca, tal como alvitra Fransson (1998). Estes conceitos constituem pólos opostos de um contínuo. Segundo a mesma fonte, a motivação extrínseca refere-se a um estado em que as razões para a aprendizagem não estão relacionadas com os conteúdos aprendidos (Fransson, 1998). Por seu turno, a motivação intrínseca constitui um estado no qual o conteúdo a ser aprendido constitui a principal razão para o aprendente se manter motivado.

Tal como reiterado na literatura sobre didática da escrita, esta competência "acaba por ser aquela que a maioria dos alunos menos gosta de praticar em contexto de sala de aula, sobretudo porque exige demasiada concentração e é muito trabalhosa" (Antunes e Silva, 2016, p, 46). Neste sentido, pode constatar-se que a motivação intrínseca dos alunos para a escrita é quase inexistente.

Ademais, apesar de, ao longo do percurso escolar, os alunos estarem permanentemente em situações de escrita para a expressão de conhecimentos e aprendizagens, a maioria destas situações é de natureza avaliativa. Neste sentido, existem poucos fatores que contribuem para a motivação extrínseca para a escrita. Consequentemente, a escrita é percecionada como uma atividade individual e solitária, e associada, em muitos casos, a momentos de ansiedade.

Os discentes encontram-se, assim, perante um ciclo de desmotivação constante.

De que forma se podem colmatar as falhas na perceção dos alunos sobre a escrita e qual é o papel do professor de língua materna na criação de estímulos externos para a escrita?

4.5. Estratégias de motivação

Os professores assumem uma figura social de destaque e afetam significativamente a qualidade do processo de aprendizagem, tanto de forma positiva como negativa. Com efeito, "almost everything a teacher does in the classroom has a motivational influence on students, which makes teacher behavior a powerful 'motivational tool' (Dörnyei e Ushioda, 2011, p. 109).

Ao docente cabe, assim, a responsabilidade na motivação para a escrita, dentro das possibilidades que as variáveis demonstradas pelos discentes o permitem. Neste sentido, importa perceber até que ponto a motivação contribui para o desenvolvimento da competência escrita e o que pode fazer o docente para a despertar e manter.

Primeiramente, procurou-se implementar, nas unidades letivas lecionadas, algumas das diversas práticas alvitradas por Dörnyei e Ushioda (2011), que serão objeto de reflexão mais adiante:

a. making learning stimulating and enjoyable;
b. presenting tasks in a motivating way;
c. protecting learners' self-esteem and increasing their self-confidence;
d. promoting cooperation among the learners;
e. creating learner autonomy;
f. promoting self-motivating learner strategies (Dörnyei e Ushioda, 2011, p. 118).

4.6. Operacionalizar estratégias de motivação

Tal como referido, ao longo das aulas lecionadas, procurou-se implementar os aspetos anteriores, que posteriormente foram alvo de reflexão e sofreram tentativas consistentes de implementação.

De acordo com Dörnyei e Ushioda (2011), a motivação dos alunos para a aprendizagem baseia-se numa relação de mútuo respeito e confiança com o docente:

> This involves finding opportunities for the teacher to talk with them on a personal level and letting them know that he or she cares for their progress and recognizes their individual effort (Dörnyei e Ushioda, 2011, p. 110).

Deste modo, e com o intuito de fomentar a motivação pretendida, na primeira aula lecionada, a docente em formação inicial procurou explicitar o presente projeto. Procurou-se, também, deixar claro que os principais intervenientes seriam os discentes e que teriam total liberdade para se manifestarem relativamente às atividades a realizar. Uma vez que a desmotivação face à escrita advém de tarefas desinteressantes, que não apelam às emoções dos discentes e que contribuem para uma rotina que gera aborrecimento e falta de adesão, procurou-se na tarefa *thinking aloud* (Grabe e Kaplan, 1996) trabalhar um tema atual, próximo do universo de referência dos alunos - os emojis. Isto fez com que os alunos sentissem que denominavam o tema e aumentou a sua segurança e confiança, levando-os a participar oralmente com frequência e pertinência.

De acordo com Pinto (1998), cabe ao professor facultar "ao aluno o espaço mental que lhe propicie…a construção por si próprio das temáticas que estão a ser trabalhadas" (Pinto, 1998, p. 87). Com efeito, para a primeira tarefa de escrita, os discentes tiveram total liberdade para escolher o tema do texto que teriam de produzir.

A ideia inicial da docente seria a de que cada aluno escolhesse o seu próprio tema, mediante aprovação. Contudo, aquando do diálogo com o grupo-turma, os discentes optaram por dois temas gerais que cada um abordaria como preferisse. Este diálogo durou cerca de quinze minutos e exigiu, por parte da professora, um grande esforço de gestão de sala de aula.

A motivação esteve, desta forma, na base da conceção das aulas de escrita. Tentou perceber-se quais das atividades realizadas exercem maior influência na competência escrita e que componentes deste processo implicam maior esforço por parte do escrevente e podem impedir a produção textual.

Com efeito, registou-se que as tarefas de escrita individual constituem o principal fator de desmotivação para os alunos do S6. Ao longo das aulas lecionadas, observou-se uma mudança drástica no comportamento dos alunos quando, frente ao mesmo tipo de tarefa, passavam de uma atividade colaborativa para uma atividade individual. Esta mudança traduziu-se, por exemplo, na quantidade de ruído na sala de aula. Ao contrário do que seria esperado, os discentes tendem a dispersar-se mais e a ter conversas

paralelas durante a realização das tarefas individuais. Por seu turno, nas atividades de grupo, os alunos mostraram-se mais recetivos e participativos.

Averiguou-se, também, que os alunos se mostravam mais permeáveis à aceitação e correção dos seus erros quando estas eram feitas em grupo, mas de forma anónima para não identificar os autores.

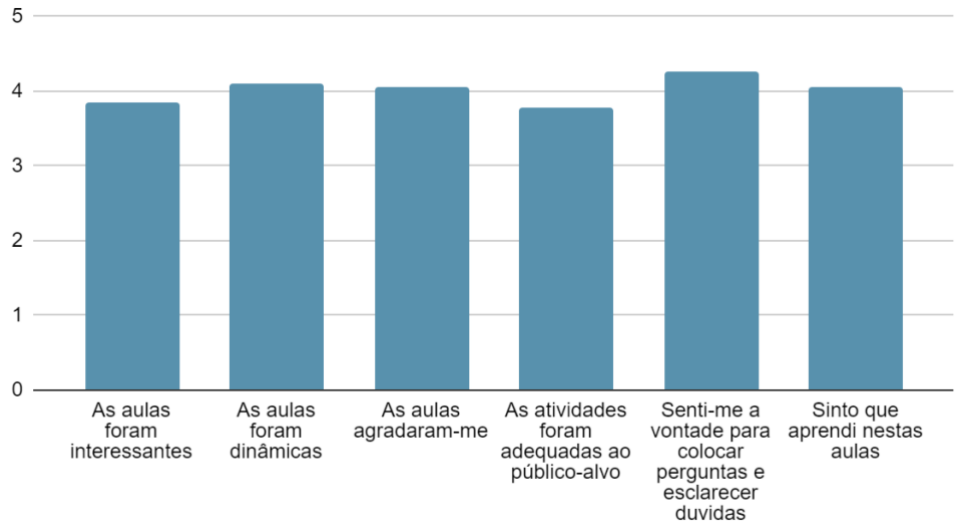
Face à falta de resultados obtidos no segundo ciclo de investigação, a professora titular da turma sugeriu que a versão final a ser produzida no ciclo seguinte integrasse o Grupo III da prova final que os alunos teriam de realizar.

Assim, verificou-se que a avaliação tem especial destaque na motivação dos alunos para a escrita.

Posteriormente à última aula lecionada, foi pedido aos discentes que preenchessem um inquérito de apreciação das aulas da professora em formação inicial (Apêndice 4).

Da implementação das atividades desenvolvidas, resultou uma avaliação positiva, tal como se observa pelo gráfico seguinte, onde surgem as médias da pontuação atribuída a seis questões. Estas questões procuram ilustrar o grau de satisfação dos alunos concernente às aulas de escrita lecionadas e a alguns aspetos que as caracterizaram.

Gráfico 5 - Descritores de motivação extrínseca



Tal como em Lopes (2014), através das seis questões colocadas, procura ilustrar-se o grau de interesse, a adequação de conteúdos e o dinamismo que os estudantes encontraram nas sequências lecionadas, bem como o grau de conforto que sentiram no seu decorrer.

Tal como se pode verificar pelo gráfico seguinte, as aulas foram avaliadas de forma positiva, podendo arriscar-se a hipótese de que os discentes encontraram algum grau de motivação extrínseca no seu decorrer.

4.7. Resultados do plano de ação

Tendo em conta os dados recolhidos ao longo do projeto, apresentam-se, de seguida, os resultados do plano de ação e algumas reflexões, recorrendo à densidade de ideias, como parâmetro de avaliação da precisão e da riqueza lexicais.

Após o primeiro ciclo de investigação, e tal como referido anteriormente, recolheram-se as produções textuais dos alunos, que foram posteriormente analisadas à luz da densidade de ideias.

Tabela 4- Média simples de Densidade de Ideias calculada para as 6 últimas frases na primeira versão (1º ciclo de IA)

Aluno	Densidade de Ideias (média simples)
Aluno 1	4,41
Aluno 2	3,79
Aluno 3	4,73
Aluno 4	4,5
Aluno 5	4,18
Aluno 6	4,03
Aluno 7	3,52
Aluno 9	5,27
Aluno 11	4,73
Aluno 12	3,22
Aluno 13	3,85
Aluno 14	4,79
Aluno 15	3,79
Aluno 16	4,34
Aluno 17	3,80
Aluno 18	3,70
Aluno 19	4,29
Aluno 20	4,16
Aluno 21	4,97
	Média da turma 4,21

Com base na tabela anterior, é possível constatar que todos os elementos da turma estiveram presentes nesta fase. Ademais, é de notar que a densidade de ideias dos

alunos do S6 está compreendida entre 3,22 e 5,27, não atingindo valores nem muito baixos nem muito altos. A média da turma é de 4,21 ideias por cada 10 palavras.
Nesta fase, as produções textuais com densidade de ideias mais elevada pertencem aos alunos 9 com 5,27, 21 com 4,97, 14 com 4,79, 3 e 11 com 4,73 e 1 com 4,41.

Tabela 5 - Média simples de Densidade de Ideias calculada para as 6 últimas frases na versão intermédia (2º ciclo de IA)

Aluno	Densidade de Ideias (média simples)
Aluno 1	4,35
Aluno 2	3,71
Aluno 3	4,35
Aluno 4	3,72
Aluno 5	4,15
Aluno 9	4,37
Aluno 15	4,09
Aluno 16	4,06
Aluno 19	4,60
	Média da turma 4,15

Tal como é possível observar pela tabela anterior, a segunda fase conta com as produções textuais de apenas 9 elementos da turma. O número de textos recolhidos é bastante inferior ao do primeiro ciclo por duas razões: primeiro, os alunos 6, 20 e 21 estavam em isolamento devido à COVID-19. Os restantes alunos reescreveram frases isoladas e não o texto na íntegra.
Posto isto, foi necessário averiguar as razões que explicam a falta de textos. Após uma entrevista informal com os discentes 7, 11 e 14, averiguou-se que as falhas residiam na instrução. Desta forma, quando a docente em formação inicial instruiu os alunos para reescreverem as frases que necessitavam de intervenção, não ficou claro para todo o

grupo-turma que deveria constar o texto na íntegra. Todavia, os alunos 17 e 18 revelaram, também em situação de entrevista informal, que o feedback fornecido pela professora não foi suficiente para reescreverem a versão inicial. Nestes dois casos em particular, os alunos reescreveram apenas os enunciados sobre os quais incidiam os comentários da docente.

Apesar da falta de resultados, o segundo ciclo revelou-se bastante benéfico no concernente ao feedback dado pela docente em formação inicial às produções textuais dos alunos. De facto, por se tratar de escreventes pouco experientes na escrita, uma apreciação global não é suficiente para os discentes identificarem os enunciados problemáticos e procederem à sua reescrita.

A professora em formação inicial teve em conta as dificuldades manifestadas pelos alunos na construção dos comentários no terceiro ciclo de investigação-ação.

Tabela 6 - Média simples de Densidade de Ideias calculada para as 6 últimas frases na versão final (3º ciclo de IA)

Aluno	Densidade de Ideias (média simples)
Aluno 1	4,66
Aluno 2	4,64
Aluno 3	4,80
Aluno 11	4,51
Aluno 12	3,75
Aluno 13	5,00
Aluno 14	4,52
Aluno 15	4,08
Aluno 16	4,91
Aluno 17	4,89
Aluno 19	4,40
Aluno 20	3,70
Aluno 21	4,42
	Média da turma 4,48

Por fim, após o término do último ciclo de intervenção, foi possível recolher as produções textuais de 13 alunos. Tal como no ciclo anterior, as produções em falta pertencem a alunos que se encontravam em isolamento devido à COVID-19.

Neste ciclo, a média da densidade de ideias da turma corresponde a 4,48 por cada 10 palavras, ligeiramente superior à do primeiro ciclo. Podem, também, ser isolados os alunos com média de densidade de ideias mais elevada nas seis frases analisadas: o aluno 16 com 4,91, o aluno 17 com 4,89 e o aluno 3 com 4,80.

Na tabela abaixo, comparam-se os resultados de cada aluno nos três ciclos de investigação-ação realizados.

Tabela 7 - Média simples de Densidade de Ideias calculada para as 6 últimas frases nas três versões (1º, 2º e 3º ciclos de IA)

Aluno	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo
Aluno 1	4,41	4,35	4,66
Aluno 2	3,79	3,71	4,64
Aluno 3	4,73	4,35	4,80
Aluno 4	4,5	3,72	
Aluno 5	4,18	4,15	
Aluno 6	4,03		
Aluno 7	3,52		
Aluno 9	5,27	4,37	
Aluno 11	4,73		4,51
Aluno 12	3,22		3,75
Aluno 13	3,85		5,00
Aluno 14	4,79		4,52
Aluno 15	3,79	4,09	4,08
Aluno 16	4,34	4,06	4,91

Aluno 17	3,80		4,89
Aluno 18	3,70		
Aluno 19	4,29	4,60	4,40
Aluno 20	4,16		3,70
Aluno 21	4,97		4,42

Tal como mencionado anteriormente, nem todos os discentes estiveram presentes nos três ciclos.

Pela leitura da tabela anterior, é possível observar que a média da densidade de ideias dos alunos 4, 5 e 9 diminuiu do primeiro ciclo para o segundo. Especula-se que esta descida esteja relacionada com a lecionação do método paramédico de Lanham (2006). Estes discentes poderão ter generalizado a estratégia de eliminar "gorduras" e, na fase de reescrita, diminuído o número de adjetivos, por exemplo.

Outra explicação possível pode residir no feedback da docente. Uma vez que os comentários feitos à versão inicial eram de carácter mais geral, os discentes poderão ter eliminado as frases sobre as quais incidiam os comentários.

Entre o primeiro e o terceiro ciclos também se verificou uma descida na média da densidade de ideias, mais concretamente, com os alunos 14, 20 e 21. Estes discentes faltaram às sequências lecionadas sobre reescrita e revisão. Aponta-se, assim, para que a descida de valores esteja relacionada com a ausência de familiaridade com os conteúdos e com a instrução dada para a produção da versão final.

Por seu turno, nos alunos 12, 13 e 17 observou-se uma subida dos valores da densidade de ideias entre o primeiro e o terceiro ciclos. Esta subida é mais acentuada no caso do aluno 13. De acordo com os registos no diário de investigador, este discente manifestou dúvidas concretas relativamente ao comentário feito à versão inicial e apresentou possíveis soluções de como poderia elevar a sua produção textual.

De seguida, optou-se por isolar apenas os alunos que estiveram presentes nas três fases. Os discentes escreveram textos com extensões semelhantes em todos os ciclos, podendo, por vezes, haver uma diferença de até vinte palavras.

Com efeito, tal como é possível constatar pela tabela 7, os alunos 1, 2, 3 e 16 começam com uma densidade de ideias média no primeiro ciclo, baixando estes valores no segundo ciclo. Já no terceiro ciclo, neste grupo de alunos, a densidade de ideias volta a aumentar, sendo que os valores finais superam os valores iniciais. Esta diferença é especialmente notória no caso do aluno 2, cuja densidade de ideias inicial é de 3,79 e a densidade de ideias final é de 4,64.

Já os alunos 15 e 19 seguem um percurso alternativo, uma vez que a densidade de ideias aumenta do primeiro ciclo para o segundo. No caso destes dois alunos, a densidade de ideias diminui no ciclo final, mas os valores superam aqueles encontrados no primeiro ciclo.

4.7.1. Aluno 1

O aluno 1 tem o português como língua materna e o inglês como L2. Quando inquirido sobre os seus hábitos de leitura, afirmou que lê entre três a cinco livros por ano. Tal como se pode observar no quadro abaixo, a descida dos valores da densidade de ideias reflete-se na percentagem de verbos, que desceu consideravelmente no segundo ciclo.

Tabela 8 – Percentagem de adjetivos, verbos e conjunções presentes nas três versões produzidas pelo aluno 1

Ciclo	Percentagem de Adjetivos	Percentagem de Verbos	Percentagem de conjunções
1º ciclo	9,82%	13,17%	7,14%
2º ciclo	8,91%	8,91%	5,94%
3º ciclo	11,37%	15,47%	9,55%

Uma possível explicação para esta descida reside no facto de se ter introduzido o método paramédico de Lanham (2006) no segundo ciclo. O aluno 1 interiorizou os conteúdos lecionados e considerou as formas verbais como uma “gordura” a eliminar.

Do segundo para o terceiro ciclo, observa-se um aumento na percentagem de adjetivos, verbos e conjunções.

É de notar que nas três produções do aluno 1 predomina a coordenação copulativa com "e". Contudo, na primeira versão estão também presentes conjunções coordenativas disjuntivas; na versão intermédia, conjunções coordenativas disjuntivas e conclusivas; e na versão final, conjunções coordenativas disjuntivas e conclusivas e conjunções subordinativas temporais, condicionais e adjetivas restritivas. Existe, assim, por parte do aluno 1, uma tentativa de elevar a riqueza do seu texto.

4.7.2. Aluno 2

O aluno 2 possui três L2: francês, alemão e luxemburguês. E apesar de ler entre um a dois livros por ano considera a aquisição de hábitos de leitura muito importante.
Tal como no caso anterior, a densidade de ideias do aluno 2 desceu no segundo ciclo.

Tabela 9 – Percentagem de adjetivos, verbos e conjunções presentes nas três versões produzidas pelo aluno 2

Ciclo	Percentagem de Adjetivos	Percentagem de Verbos	Percentagem de conjunções
1º ciclo	7,07%	11,66%	5,05%
2º ciclo	5,88%	6,86%	2, 94%
3º ciclo	9,16%	10,10%	9,16%

Como se pode observar pelo quadro anterior, a segunda produção textual é mais pobre do que a primeira, como traduzem as percentagens de adjetivos, verbos e conjunções.
As anotações no diário de investigador permitem inferir que o aluno 2 necessita de levar o seu tempo na escrita, tendo partido do próprio aluno a iniciativa de terminar a versão inicial em casa. Também no terceiro ciclo os alunos dispuseram de um bloco de 45 minutos para reverem os seus textos. O mesmo não aconteceu no segundo ciclo, onde os alunos tiveram consideravelmente menos tempo.
Desta forma, a oscilação de valores no segundo ciclo pode ser explicada pelo curto espaço de tempo de que o aluno 2 dispôs com a sua produção textual.

4.7.3. Aluno 3

À semelhança do aluno anterior, o aluno 3 também possui três L2, a saber: francês, alemão e luxemburguês. De acordo com os inquéritos sobre hábitos de leitura e escrita, o aluno 2 lê entre seis a dez livros por ano.

Tabela 10 – Percentagem de adjetivos, verbos e conjunções presentes nas três versões produzidas pelo aluno 3

Ciclo	Percentagem de Adjetivos	Percentagem de Verbos	Percentagem de conjunções
1º ciclo	10,75%	13,97%	7,52%
2º ciclo	13,39%	11,60%	5,35%
3º ciclo	13,25%	13,25%	8,43%

Pela leitura da tabela anterior, pode observar-se que, no segundo ciclo, apesar de ser notório o aumento da percentagem de adjetivos, tanto a percentagem de verbos como a de conjunções diminuíram, o que explica a oscilação da densidade de ideias neste ciclo. Ademais, é de realçar o aumento do número de conjunções encontradas nas produções do segundo e terceiro ciclos.

Com efeito, em ambos os textos predomina a coordenação copulativa. Contudo, enquanto que na versão intermédia podem ser encontradas apenas conjunções coordenativas adversativas e disjuntivas; na versão final há uma tentativa de enriquecimento do texto com conjunções subordinativas completivas, restritivas e causais.

4.7.4. Aluno 15

O aluno 15 tem o português como L1 e o inglês como L2 e nos inquéritos sobre hábitos de leitura e escrita afirmou ler mais de dez livros por ano.

De acordo com a tabela 11, este aluno aumentou a média da densidade de ideias do primeiro para o segundo ciclo. Além disto, a diferença dos valores do segundo para o terceiro ciclo é de apenas uma décima.

Tabela 11 – Percentagem de adjetivos, verbos e conjunções presentes nas três versões produzidas pelo aluno 15

Ciclo	Percentagem de Adjetivos	Percentagem de Verbos	Percentagem de conjunções
1º ciclo	9,30%	11,62%	5,42%
2º ciclo	12,72%	10,90%	6,36%
3º ciclo	12,72%	10%	6,36%

Pela leitura da tabela anterior, é possível constatar que o aluno 15 interiorizou os conhecimentos lecionados no segundo ciclo e conseguiu elevar o nível da sua produção textual, aumentando a percentagem de adjetivos e diminuindo a percentagem de verbos.

Do segundo para o terceiro ciclo os valores permanecem os mesmos, com uma pequena diminuição na percentagem de verbos.

Também com o aluno 15 houve uma tentativa de enriquecer o texto, recorrendo à subordinação. Neste sentido, na versão intermédia predomina a coordenação copulativa com "e", sendo também encontradas conjunções coordenativas disjuntivas e subordinativas temporais. Já na versão final, apesar da elevada frequência de conjunções coordenativas copulativas, encontram-se também conjunções subordinativas temporais, completivas e causais e conjunções coordenativas adversativas e disjuntivas.

4.7.5. Aluno 16

À semelhança do aluno anterior, o aluno 16 tem o português como L1 e o inglês como L2 e nos inquéritos sobre hábitos de leitura e escrita afirmou ler mais de dez livros por ano.

Com efeito, seus hábitos de leitura parecem ser consonantes com os resultados encontrados, uma vez que o aluno 16 apresenta os valores mais elevados de densidade de ideias no terceiro ciclo.

Tabela 12 – Percentagem de adjetivos, verbos e conjunções presentes nas três versões produzidas pelo aluno 16

Ciclo	Percentagem de Adjetivos	Percentagem de Verbos	Percentagem de Conjunções
1º ciclo	6,01%	10,52%	6,01%
2º ciclo	9,16%	5,83%	5%
3º ciclo	11,66%	7,08%	5,93%

Pela leitura da tabela anterior, é possível averiguar que do primeiro ciclo para o terceiro deu-se um aumento da percentagem de adjetivos e uma diminuição da percentagem de verbos. Apesar da percentagem de conjunções também ter diminuído, observa-se uma tentativa de enriquecimento do texto com recurso à subordinação. Assim, na primeira versão predominava apenas a coordenação, mais concretamente, conjunções coordenativas copulativas e explicativas e na versão final foram adicionadas conjunções subordinativas finais e subordinativas completivas.

4.7.6. Aluno 19

O aluno 15 tem o português como L1 e o inglês como L2 e nos inquéritos sobre hábitos de leitura e escrita afirmou ler entre seis a dez livros por ano.

Tabela 13 – Percentagem de adjetivos, verbos e conjunções presentes nas três versões produzidas pelo aluno 19

Ciclo	Percentagem de Adjetivos	Percentagem de Verbos	Percentagem de Conjunções
1º ciclo	6,66%	12%	6%
2º ciclo	7,69%	10,76%	8,92%
3º ciclo	8,13%	9,75%	6,50%

Pela leitura da tabela 13, é possível observar que os valores mais elevados da densidade de ideias foram obtidos na versão intermédia produzida no segundo ciclo. Foi também nesta versão que se encontrou a maior percentagem de conjunções.

Neste sentido, no texto produzido pelo aluno 19 no segundo ciclo foram encontradas com frequência conjunções coordenativas copulativas e conjunções subordinativas completivas.

Posteriormente, decidiu-se analisar e comparar as produções textuais recolhidas no final do primeiro e do último ciclos de investigação. De forma a ilustrar os resultados obtidos, apresentam-se duas produções textuais de dois alunos, correspondentes à primeira versão e à versão final.

Figura 9 – Primeira versão produzida pelo aluno 15

Os benefícios do desporto

Hoje em dia, a sociedade encontra-se cada vez mais digital e, consequentemente, cada vez mais sedentária. Atualmente, muitas crianças preferem ficar em casa a jogar videojogos em vez de irem brincar na rua. Além disso, deixaram de se interessar pelo desporto em geral, incluindo parar de apoiar as equipas favoritas e não ver desporto na televisão.

O desporto é uma atividade integrada na nossa sociedade desde **à** centenas de anos, sendo até considerada uma disciplina essencial na escola. É importante que as crianças desenvolvam uma boa prática de desporto para mais tarde não sofrerem problemas de saúde relacionados com a falta deste. Ademais, a prática do desporto proporciona uma vida mais saudável, menos sedentária e mais feliz.

Outro aspeto importante é o assistir a eventos desportivos. De acordo com vários estudos ao apoiarmos uma equipa de algum tipo de desporto criamos laços afetivos com pessoas que apoiam a mesma equipa e temos a sensação de pertencer a algo.

Em suma, o desporto desempenha um papel importante na nossa sociedade e traz um número de benefícios não só a nível físico como também a nível psicológico.

Com efeito, após a leitura da primeira versão do aluno 15, é possível verificar que embora se trate de um texto expositivo, este apresenta lacunas relativamente às marcas prototípicas desta tipologia.

Tal como reiterado na secção anterior, é notória a presença de uma linguagem oral e coloquial traduzida, por exemplo, nas formas verbais na 1ª pessoa do plural, como "ao **apoiarmos** uma equipa [...] **criamos** laços afetivos [...] e **temos** a sensação de pertencer a algo".

Figura 10 – Versão final produzida pelo aluno 15

Quão importante é o desporto na sociedade atual?

Hoje em dia, a sociedade encontra-se cada vez mais digital e, consequentemente, mais sedentária. Atualmente, uma grande percentagem de jovens e crianças preferem jogar videojogos em vez de praticarem atividades físicas no exterior. Além disso, estudos recentes mostram que muitos indivíduos deixaram de se interessar pelo desporto em geral, incluindo não assistir a eventos desportivos e parar de apoiar as equipas favoritas.

O desporto é uma atividade integrada na nossa sociedade desde há centenas de anos, sendo até considerada uma disciplina essencial na escola. É importante que as crianças desenvolvam uma prática desportiva regular, de forma a evitar futuros problemas de saúde. Por exemplo, vários especialistas afirmam que a diminuição da atividade física eleva o risco de doenças como diabetes, osteoporose e doenças cardiovasculares. Ademais, a realização de atividades desportivas proporciona um estilo de vida mais saudável, menos sedentário e mais feliz.

Por outro lado, assistir a eventos desportivos também constitui um fator importante. De acordo com vários estudos, quando se apoia uma equipa ou clube de alguma modalidade cria-se uma conexão com outros que partilham a mesma opinião. Isto proporciona uma sensação de pertencer a algo, aumentando o grau de felicidade.

Em suma, o desporto desempenha um papel fundamental na nossa sociedade e acarreta inúmeros benefícios, não só a nível físico como a nível psicológico. A prática desportiva, como também a sua assistência, é essencial para a saúde física e mental.

Após a leitura da versão final, é possível verificar que o aluno em questão adquiriu, consolidou e aplicou os conhecimentos transmitidos durante as sequências lecionadas. Primeiramente, o aluno identificou e corrigiu corretamente o erro ortográfico apontado pela docente no feedback individual. Além disto, pela leitura da introdução, é possível verificar que o aluno identificou e retirou expressões desnecessárias, como "cada vez mais", que dificultam o acesso do leitor ao sentido do texto.

Num segundo momento, notou-se também a substituição de expressões coloquiais por outras adequadas ao tipo de texto, tal como é o caso de "em vez de irem brincar na rua" por " em vez de praticarem atividades físicas no exterior".

Apesar das dificuldades que a turma sentiu em distanciar-se dos próprios textos, no texto em questão é visível a preocupação do escrevente com necessidades do leitor. Com efeito, verifica-se a introdução de um novo parágrafo, com informação complementar que beneficia o leitor.

Figura 11 – Primeira versão produzida pelo aluno 13

Vantagens e desvantagens das redes sociais

Desde o início dos anos 2000, as redes sociais têm crescido em popularidade quantitativa numa forma exponencial incrível. Hoje em dia, até é incomum não ter alguma forma de rede social instalado. Este "boom" veio com incríveis vantagens e avançamentos tecnológicos, porém, não há luz sem sombra e esta traz desvantagens perigosas.

A primeira rede social a chegar a 1 milhão de utilizadores foi o Myspace, onde foi aí que se descobriu uma das inúmeras vantagens. A comunicação. Não precisávamos de estar a falar ao telefone, se nós tivéssemos acesso a um computador, podíamos falar com quem quiséssemos quando quiséssemos. Por outro lado, esta comunicação não era limitada só a pessoas conhecidas, e daí veio a primeira desvantagem, predadores. Pessoas com más intenções podiam criar perfis de identidades diferentes e falar com pessoas menores que não sabiam melhor. Isto levou vários adolescentes a situações perigosas onde encontros eram arranjados entre desconhecidos e vários casos de crianças a desaparecer apareceram.

Concluindo, as redes sociais têm ambas vantagens e desvantagens importantes. Assim, estas devem ser utilizadas de maneira moderada ou só acessíveis a pessoas com educação necessária e de idade necessária.

Tal como no texto anterior, na primeira versão produzida pelo aluno 13, predomina uma linguagem coloquial com marcas da oralidade, tais como "não há luz sem sombra" e "onde foi aí que se descobriu", por exemplo.

Verifica-se, também, o uso da 1ª pessoa do plural em frases como "não **precisávamos** de estar a falar ao telefone, se nós **tivéssemos** acesso a um computador, **podíamos** falar com quem **quiséssemos** quando **quiséssemos**".

Ademais, a primeira versão do texto do aluno 13 apresenta com alguma frequência expressões que exprimem opinião, tais como "forma exponencial **incrível**" e "este "boom" veio com **incríveis** vantagens", atípicas do texto expositivo.

Pela leitura do texto em questão, também se observa a influência da L2 em expressões como "não sabiam melhor" - do inglês *they didn't know better* - e "encontros eram arranjados" - do inglês *arranged*.

Figura 12 – Versão final produzida pelo aluno 13

Perigos nas redes sociais: predadores

Desde o início dos anos 2000, as redes sociais têm crescido exponencialmente em popularidade.

A primeira rede social a atingir um milhão de utilizadores foi o MySpace, que potenciou as vantagens da comunicação. Desta forma, a comunicação deixou de estar limitada ao telefone, sendo possível falar com qualquer utilizador a partir do computador.

Por outro lado, a comunicação não é limitada só a pessoas chegadas, assim apareceu a sua primeira desvantagem, predadores. Pessoas com intenções predatórias ou pedofílicas, ao ter acesso a esta tecnologia, têm a possibilidade de criar perfis com informação falsa. As suas idades, aparências e localizações são todas falsificadas com

o objetivo de criar uma identidade nova e mais confiável a adolescentes e até mesmo crianças. Isto levou aos predadores terem acesso a "chats" com menores e a terem acesso a informações privadas dos mesmos. Consequentemente, as crianças são colocadas em várias situações perigosas onde encontros são planeados com desconhecidos e vários desaparecimentos de menores são reportados.

Concluindo, as redes sociais têm ambas vantagens e desvantagens essenciais. Assim, quem as utiliza deve ter o cuidado de se informar sobre os seus perigos e não confiar em qualquer utilizador que encontre nos "chats".

Por seu turno, na versão final, o escrevente tem a preocupação de adequar o título ao conteúdo do seu texto, tal como lecionado no 3º ciclo de investigação. Verifica-se, deste modo, a alteração de um título abrangente como "vantagens e desvantagens das redes sociais" para "perigos das redes sociais: predadores".

Ademais, ao longo do texto, é percetível a preocupação do escrevente em distanciar-se da sua escrita. Pela leitura da introdução, é possível inferir que o aluno pôs em prática o método paramédico de Lanham (2006), reduzindo a frase ao essencial e tornando-a mais apelativa.

O aluno 13 teve, também, a necessidade de desenvolver alguns tópicos que poderiam não estar tão acessíveis para o leitor. Desta forma, observa-se, por exemplo, uma explicitação acerca do tópico predadores: "pessoas com intenções predatórias ou pedofílicas, ao ter acesso a esta tecnologia, têm a possibilidade de criar perfis com informação falsa".

Por fim, com o intuito de facilitar o acesso do leitor ao sentido do texto, frases densas e rebuscadas como "isto levou vários adolescentes a situações perigosas onde encontros eram arranjados entre desconhecidos e vários casos de crianças a desaparecer apareceram" foram revistas e simplificadas, tornando linguagem mais clara e objetiva e articulando as ideias por marcadores discursivos: "consequentemente, as crianças são colocadas em várias situações perigosas onde encontros são planeados com desconhecidos e vários desaparecimentos de menores são reportados".

Além disto, verifica-se a substituição da 1ª pessoa do plural pela forma impessoal na frase “desta forma, a comunicação deixou de estar limitada ao telefone, sendo possível falar com qualquer utilizador a partir do computador”, por exemplo.

É, também, de salientar que o aluno 13 interiorizou as marcas prototípicas do texto expositivo, ao retirar as expressões que traduzem opinião. E que identificou e corrigiu corretamente o vocabulário de influência de L2 ao substituir, por exemplo, “encontros arranjados” por “encontros planeados”.

Esta investigação mostrou-se necessária num contexto didático durante a lecionação dos três ciclos de investigação-ação e também no âmbito da psicolinguística aplicada.

Os resultados qualitativos apresentados evidenciam que a média simples de densidade de ideias não ultrapassa os 4,97 por 10 palavras no primeiro ciclo e os 5 por 10 palavras no terceiro ciclo.

Uma vez que não existem marcas mínima e máxima de densidade de ideias, quanto mais se aproximar do número de palavras na frase, mais elevada é a capacidade de imprimir sentido ao texto em questão de forma mais precisa.

Com efeito, acrescentar-se-ia que cada palavra, no caso de uma pontuação acima de 5 ideias em 10 palavras, seria imprescindível.

Na senda de Chand et al. (2012), um índice alto de densidade de ideias por texto pode corresponder a uma economia verbal, dado que a seleção de palavras a usar sofre um processo de refinamento que as torna mais precisas, conferindo a cada enunciado uma objetividade e riqueza que fazem com que o texto, de um modo geral, se encontre bem recheado de informação.

Na sequência do que aventam Kemper et al. (2001), uma densidade de ideias alta está relacionada com medidas de riqueza lexical. No caso dos alunos do S6, verifica-se que a densidade de ideias pode considerar-se, em geral, média.

Os resultados apresentados evidenciam as dificuldades na escrita dos alunos do S6. Pela sua análise, postula-se que estas dificuldades provenham de uma inexperiência na escrita e numa ausência de familiaridade com o texto expositivo.

As frases produzidas pelos discentes no primeiro ciclo são, de um ponto de vista geral, longas e tendencialmente simples, onde predomina a coordenação com “e”.

Já no terceiro ciclo, é evidente uma tentativa de tornar mais rico o texto, através de frases mais curtas e complexas. Apesar de ainda predominar a coordenação, também é notória a presença de subordinação, recorrendo preferencialmente a conjunções subordinativas completivas, restritivas e causais. Contudo, ainda se verifica uma ausência de frases com múltipla subordinação ou com encaixe de orações relativas à esquerda.

Desta forma, é possível afirmar que, no tocante aos objetivos estabelecidos no início deste trabalho, o estudo da produção textual dos discentes do S6 produziu resultados quanto à riqueza e à qualidade do seu desempenho escrito.

5. Conclusão

A presente investigação mostrou-se necessária num contexto didático durante a lecionação de 7 sequências didáticas a uma turma do 11º ano, mas é também do âmbito da psicolinguística aplicada. Sustenta-se no processo de escrita de uma versão primária até ao produto final e tem origem numa intervenção aplicada ao contexto já mencionado, uma vez que propõe uma perspetiva centrada nos caminhos que podem conduzir o escrevente a elevar o nível da sua produção textual.

Esta intervenção, assente no quadro teórico anterior, levou à busca pela resposta a algumas questões práticas e suscitou outras durante os três ciclos de investigação-ação postos em prática.

Com origem na pesquisa teórica realizada, definiu-se a densidade de ideias como parâmetro essencial para definir a qualidade na escrita. Recorda-se que na senda de Snowdon et al. (1999) e Kemper et al. (2001), o termo densidade de ideias é definido como uma medida de competência linguística que se debruça principalmente sobre a competência lexical do falante, sendo também apresentada como a capacidade de depurar o enunciado dos seus elementos de verbosidade e de simultaneamente veicular o máximo grau de significado através do menor número de palavras possível.

Ademais, considerou-se necessário avaliar a qualidade da escrita não só no tocante a uma medida de competência lexical, mas também no que diz respeito à produção de um texto expositivo.

Com base nos dados recolhidos e compilados no diário de investigador, averiguou-se que no caso da turma que foi alvo de análise e intervenção, os estudantes que a compunham não possuíam um grau de competência escrita que lhes permitisse produzir corretamente um texto expositivo de forma autónoma.

Coube, então, no contexto da pesquisa em análise, desenvolver estratégias e atividades que auxiliassem os discentes do S6 a interiorizar as características prototípicas do texto expositivo, bem como a elevar o nível das suas produções textuais e, simultaneamente, motivá-los para o desenvolvimento da competência escrita.

O objetivo geral centrava-se na otimização das produções textuais dos alunos, desde uma versão inicial até ao produto final. De forma a cumprir este objetivo desenvolveu-se um plano de ação, posto em prática ao longo de três ciclos de investigação-ação.

Quanto aos objetivos específicos elencados inicialmente, pode afirmar-se que, no primeiro ciclo de investigação-ação, foram utilizadas molduras de escrita como meio de consolidação das marcas prototípicas do texto expositivo. Com base nos registos no diário de investigador, concluiu-se que a utilização de molduras encoraja os discentes a pensar antes de escreverem e auxilia-os a ter um texto mais coerente, elevando o nível das suas produções textuais através do *scaffolding*.

O segundo objetivo específico prende-se com a necessidade de criar instrumentos de análise frásica que permitissem aos discentes elevar o nível da sua produção textual. De facto, a utilização de portefólios permitiu aos discentes do S6 desenvolverem a sua consciência metacognitiva, adotando e adaptando as suas estratégias, atitudes e experiências aquando da escrita dos seus textos. Mais, também favoreceu a reflexão acerca dos textos em termos de tempo, uma vez que não houve a pressão de entregar o texto sem voltar a ele depois.

O terceiro objetivo apontava para o aumento da motivação dos alunos, relativamente ao ato da escrita e ao uso controlado da língua. De facto, verificou-se que as atividades orais realizadas contribuem para a motivação dos discentes e, ainda, aumentam a sua predisposição para as tarefas individuais de escrita. Mais, a escolha de temas próximos do universo de referência dos alunos contribuiu positivamente para o envolvimento dos discentes na tarefa de escrita. Além disto, registou-se que as atividades colaborativas tiveram um impacto positivo nos discentes do S6 e que contribuíram para afastar os discentes da ideia de que a revisão se trata de um processo solitário. No final do estágio realizado, a professora em formação inicial pediu aos discentes do S6 que preenchessem um inquérito de apreciação das suas aulas. Com efeito, verificou-se que da implementação das atividades desenvolvidas, resultou uma avaliação positiva, podendo arriscar-se a hipótese de que os discentes encontraram algum grau de motivação extrínseca no seu decorrer.

Finalmente, pretendia-se proceder ao estudo das frases produzidas pelos discentes quanto à densidade de ideias, de acordo com os critérios já descritos acima e com os resultados já apresentados e discutidos. Efetivamente, a média da densidade de ideias encontrada nas produções textuais do S6 aumentou entre a versão inicial e a versão final. Mais concretamente, dos seis alunos que integraram os três ciclos, cinco conseguiram elevar o nível da sua produção textual e, consequentemente, aumentar a média da densidade de ideias.

No tocante às hipóteses aventadas no início deste relatório, no caso dos seis alunos que se estudou com mais profundidade, é possível afirmar que a revisão contribui para o aumento da densidade de ideias, sendo o maior aumento encontrado de 85 décimas. Contudo, no que diz respeito às restantes hipóteses avançadas, os dados obtidos não nos permitem confirmar ou negar que os textos que possuem uma densidade de ideias mais elevada pertencem a alunos que dominam mais línguas e que os textos que possuem uma densidade de ideias mais elevada pertencem a alunos que leem mais livros por ano. Acrescenta-se apenas, que da amostra dos seis alunos, o que apresenta uma densidade de ideias mais alta lê, em média, cerca de 10 livros por ano; e o segundo aluno com média mais alta apresenta tem três L2, a saber: francês, alemão e luxemburguês.

Em suma, no que diz respeito aos objetivos estabelecidos no início deste trabalho, importa sublinhar que o estudo da produção textual deste grupo de participantes produziu resultados quanto à riqueza e à qualidade do seu desempenho escrito.

Não obstante, reconhece-se que o número díspar de alunos em cada ciclo constitui a principal limitação do trabalho realizado. De facto, seria essencial reproduzir o presente estudo com o mesmo número de discentes nos três ciclos de investigação-ação.

Com vista a incentivar a realização de estudos que explorem a revisão da escrita, apontam-se possíveis futuros percursos de investigação.

De um modo geral, o presente trabalho de investigação-ação reflete as vantagens da aplicação de sequências didáticas dedicadas exclusivamente ao desenvolvimento da

competência escrita. Neste sentido, considera-se necessário aumentar o investimento da escrita como processo, de forma a modificar a perspetiva dos alunos da escrita como um produto único. Além disto, ao reservar momentos da aula somente para a revisão, o docente contribui para a consolidação da noção de que a revisão constitui um processo de aperfeiçoamento gradual do texto. Para tal, considera-se imperativo que a competência escrita ocupe mais tempo de aula e que seja recorrente o investimento na mesma versão.

No âmbito da densidade de ideias, seria interessante ampliar o presente estudo e avaliar a riqueza e precisão lexicais no início e no final de um ano letivo, com intervenções recorrentes ao longo dos três períodos, do género da que se deu conta neste trabalho de investigação-ação. Seria igualmente interessante avaliar e comparar a densidade de ideias em diferentes tipologias textuais.

Finalmente, considera-se necessário chamar a atenção para o papel do feedback do docente nas produções escritas dos alunos. Apesar de se reconhecer que este trabalho exige um esforço extra por parte do docente, a presente investigação provou que um comentário mais detalhado contribui para a melhoria dos textos dos discentes.

6. Referências Bibliográficas

Antunes, S., & Silva, A. (2016). Perceções dos alunos sobre a escrita: Escrever na escola e fora da escola. In *SIELP+FIAL*. Universidade do Minho.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bernhardt, E. (1991). *Reading development in a second language: Theoretical, empirical, and classroom perspectives*. Ablex Publishing.

Brown, C., Snodgrass, T., Kemper, S. J., Herman, R., & Covington, M. A. (2008). Automatic Measurement of Propositional Idea Density from Part-of-Speech Tagging. *Behavior Research Method*, *40*(2), 540–545.

Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction.* Harvard University Press.

Camps, A. (2005). Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita. In *A Escrita Na escola, hoje: Problemas E Desafios*. Instituto De Educação E Psicologia. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_3_1_aprend_ens_escr_leit1/331_1_30_pontosvista_ensaprend_expescrita_acamps.pdf

Chand, V., Baynes, K., Bonnici, L., & Farias, S. (2012). *Analysis of Idea Density (AID)*.

DGE. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

DGE. (2018). *Aprendizagens essenciais*. Ministério Da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf

Dörney, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Longman.

Duarte, I. M., Rodrigues, S., Machado, A. P., Guedes, M. M., & Toriz, M. H. (2016). A escrita escolar para expressão de conhecimentos e aprendizagens: um caso em estudo. In *SIELP+FIAL*. Universidade do Minho.

Emig, J. (1971). *The composing processes of twelfth graders*. National Council of Teachers of English.

Emig, J. (1983). *The web of meaning*. Cook Publishers.

EURSC. (2014). *Office of the Secretary-General of the European Schools*. Www.eursc.eu. https://www.eursc.eu

Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, *32*(4), 365–387.

Fransson, A. (1998). Cramming or understanding? Effects of intrinsic and extrinsic motivation on approach to learning and test performance. In *Reading in a foreign language*. Longman.

Gottschalk, K. K., & Hjortshoj, K. (2004). *Elements of teaching writing : a resource for instructors in all disciplines*. Bedford/St. Martin's.

Grabe, W., & Kaplan, R. (1996). *THEORY AND PRACTICE OF WRITING : an applied linguistic perspective.* Routledge.

Hayes, J., & Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, *41*(10), 1106–1113. https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1106

Hirvela, A. (2004). *Connecting reading and writing through literature*. The University of Michigan Press.

Hyland, K. (2009). *Teaching and researching writing*. Routledge.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). *Active learning : cooperation in the college classroom*. Interaction Book Co.

Kemper, S., Marquis, L., & Mitzner, J. (2001). Language decline across the life span: findings from the nun study. *Psychology and Aging*, *16*(2), 227–239.

Kemper, S., & Sumner, A. (2011). The structure of verbal abilities in young and older adults. *Psychology and Aging*, *61*(6), 312–322.

Kintsch, W. (1974). *The representation of meaning in memory*. Erlbaum.

Lanham, R. A. (2006). *Revising prose*. Pearson Longman.

Lopes, Â. F. (2014). *A compreensão leitora em português L2 nos níveis C1 e C2: Contributos para a compreensão de sentido não literal* [Dissertação De Mestrado].

Lopes, Â. F. (2020). *O continuum leitura-escrita: Efeitos da compreensão leitora sobre a produção escrita em português L2 no nível C* [Dissertação De Doutoramento].

Mayher, J. S., Lester, N., & Pradl, G. (1983). *Learning to write/writing to learn*. Heinemann.

MEC. (2014). *Programa e metas curriculares de português ensino secundário*. Ministério da Educação e Ciência. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf

Murray, D. (1985). Making meaning clear: the logic of revision. In *Basic writing: Revision*. Harper & Row.

Murray, D. M. (2013). *The craft of revision*. Wadsworth Cengage Learning.

National Education Association. (2010). *Preparing 21st Century Students for a Global Society: An Educator's Guide to the "Four C's."*

Pinto, M. da G. (1998). *Saber viver a linguagem: Um desafio aos problemas de literacia*. Porto Editora.

Pinto, M. da G. (2009). *Linguagem ao vivo*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Pinto, M. da G. (2010). A leitura/escrita na universidade e para lá dos seus muros. In *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Universidade ed Évora.

Pinto, M. da G. (2012). Richard A. Lanham. Revising prose [Review of *Richard A. Lanham. Revising prose*, by R. Lanham]. *Lingvarvm Arena*, *3*, 147–151.

Pinto, M. da G. (2017). Da revisão na escrita: uma gestão exigente requerida pela relação entre leitor, autor e texto escrito. In *Revista Observatório* (pp. 488–517). Palmas.

Rodrigues, S. (2011). O ensino da escrita como projeto interdisciplinar. In *Português, Língua e Ensino* (pp. 107–120). Universidade do Porto. https://www.researchgate.net/publication/278328161_O_ensino_da_escrita_como_projeto_interdisciplinar

Salisu, A., & Ransom, E. (2014). The role modeling towards impacting quality education. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, *32*, 54–61.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Text-based and knowledge-based questioning by children. *Cognition and Instruction*, *9*(3), 177–199. https://doi.org/https://doi.org/10.1207/s1532690xci0903_1

Snowdon, D. (2001). *Aging with grace. The nun study and the science of old age: how we can live longer, healthier and more vital lives*. Fourth Estate.

Snowdon, D. A., Greiner, L. H., Kemper, S. J., Nanayakkara, N., & Mortimer, J. A. (1999). Linguistic ability in early life and longevity: Findings from the nun study. In *The Paradoxes of Longevity* (pp. 103–113). Springer-Verlag.

Snowdon, D., Greiner, L., & Markesbery, W. R. (2000). Linguistic ability in early life and the neuropathology of alzheimer's disease and cerebrovascular disease: Findings from the nun study. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *903*(1), 34–80. https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2000.tb06347.x

Turner, A., & Greene, E. (1977). *The construction and use of a propositional text base*. University of Colorado.

Urquhart, A. H., & Weir, C. J. (1998). *Reading in a second language : process, product and practice*. Routledge.

Anexos

Anexo 1

Custos económicos da poluição

As políticas de controlo da poluição têm custos variáveis, consoante os meios tecnológicos empregues e o grau de controlo que se pretende. [...] Mas quais são efetivamente as relações entre a economia de um país e a sua política de ambiente?

Algumas políticas ambientais são relativamente baratas, não tendo custos monetários diretos, isto é, não envolvendo investimentos por parte da administração.

É preciso reconhecer que a imposição de certas regras força as empresas a utilizar novas tecnologias, o que tem os seus custos. Esses custos refletem-se no preço dos produtos por elas fabricados, e assim afetam os consumidores. [...]

Proibir oficialmente um produto poluente custa dinheiro, porque há perda de emprego e de maquinaria, e porque obriga a novos investimentos com vista ao fabrico de novos produtos. Em alguns casos, uma medida para o controlo da poluição pode levar à reciclagem de materiais e à evolução tecnológica, revelando um processo menos caro para obter produtos com o mesmo efeito. Na maior parte dos casos, porém, o controlo da poluição é caro. Assim, o resultado de maior regulamentação, para prevenir um mal externo poluente, impõe custos económicos que ultimamente têm sido distribuídos pelo Estado, pela indústria e pelos consumidores. Isto significa que uma redução parcial da poluição pode ser conseguida com medidas pouco caras, mas um aumento dessa redução requer medidas cada vez mais caras e 100% de controlo é impossível a qualquer custo.

Em muitos casos, as estratégias e as tecnologias para controlo da poluição são conhecidas e estão disponíveis. Os custos do equipamento, trabalho e manutenção são calculados com relativa fiabilidade.

A importância deste controlo torna-se evidente quando se comparam os custos com os benefícios, que se traduzem na qualidade de vida humana e dos componentes ambientais não humanos.

Estudos recentes têm provado que a política ambiental não precisa de diminuir a riqueza de uma nação, podendo transferir a riqueza dos poluidores para o controlo da poluição e para a indústria menos poluente. A indústria da proteção ambiental é geradora de emprego e o argumento de que a proteção do ambiente é má para a economia é infundado. Verifica-se também que os países que têm melhores condições ambientais são aqueles que têm economias mais robustas e melhores taxas de criação de emprego.

https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/resource/3947178/E?se=&seType=&coId=&area=search

Apêndices

Apêndice 1

HÁBITOS DE LEITURA E ESCRITA

Nome:	N.º:	Idade:
Nacionalidade(s):		

Língua materna: _____

Língua segunda: _____

Outra(s) língua(s): _____

1. **Gostas de ler livros?**

Sim	
Não	

1.1 (Só para os que gostam de ler) **Por que motivos gostas de ler?** (resposta múltipla)

Porque é divertido	
Porque me permite experienciar realidades diferentes da minha	
Para relaxar	
Para obter informações	
Outras razões	

Quais? _____

1.2. (Só para os que não gostam de ler) **Por que motivos não gostas de ler?** (resposta múltipla)

Atenção!
Podes selecionar mais do que uma 1 opção nas questões 1.1. ou 1.2.

Por falta de hábito	
Por achar aborrecido	
Por sentir dificuldade em compreender o que leio	
Por falta de tempo	
Outras razões	

Quais? _____

2. **Quantos livros lês, aproximadamente, num ano**?

0	
1 a 2	
3 a 5	
6 a 10	
Mais de 10	

3. **Que tipo de livro lês?**

Ficção (romance, aventuras, contos)	
Textos dramáticos	
Poesia	
Banda desenhada	
Livros técnicos	

3.1. **Para além de livros, que outros materiais costumas ler**?

Revistas	
Jornais	

Blogues	
Outros	

Quais? _____

4. **Como avalias a tua leitura?**

Muito boa	
Boa	
Suficiente	
Insuficiente	

5. **Como consideras a aquisição de hábitos de leitura para a tua formação futura?**

Muito importante	
Importante	
Pouco importante	
Nada importante	

6. **Gostas de escrever?**

Sim	
Não	

7. **Onde é que costumas escrever?**

Escola	
Casa	
Outro	

Onde? _____

8. **Como consideras a aquisição de hábitos de escrita para a tua formação futura?**

Muito importante	
Importante	
Pouco importante	
Nada importante	

9. **Como avalias a tua escrita?**

Muito boa	
Boa	
Suficiente	
Insuficiente	

10. **Quais são as habilitações literárias da tua mãe?**

Menos de 4 anos de escolaridade	
4 anos de escolaridade (1.º ciclo do ensino básico)	
6 anos de escolaridade (2.º ciclo do ensino básico)	
9 anos de escolaridade (3.º ciclo do ensino básico)	
12.º ano (ensino secundário)	
Ensino superior	
Não sei	

11. **Quais são as habilitações literárias do teu pai?**

Menos de 4 anos de escolaridade	
4 anos de escolaridade (1.º ciclo do ensino básico)	
6 anos de escolaridade (2.º ciclo do ensino básico)	

9 anos de escolaridade (3.º ciclo do ensino básico)	
12.º ano (ensino secundário)	
Ensino superior	
Não sei	

Muito obrigada!

Apêndice 2

Moldura de escrita

Nome _____

Hoje vamos trabalhar o texto _____

1. **Completa o texto seguinte.**

No texto , fazem-se e sínteses, com o objetivo de expor ou um determinado tema. Tal como os outros tipos de texto, as características do texto estão associadas a esse objetivo.

2. **A estrutura interna do texto divide-se em três partes.**
   a. **Identifica-as e delimita-as.**

.....	.....	.....
Funciona como uma apresentação do tema	Apresenta os tópicos de forma organizada e articula-os com as respetivas evidências	Sintetiza a informação mais importante

3. **Completa as afirmações seguintes.**
   a. **Preenche as molduras com exemplos textuais.**

Neste tipo de texto, ...

A linguagem é clara, objetiva e precisa.	O vocabulário utilizado é de caráter	Utilizam-se, frequentemente, marcadores discursivos
Mas também podem ser utilizados marcadores	As formas verbais encontram-se, maioritariamente, no	E predominam verbos

Apêndice 3

Escrita de um texto expositivo

Emojis – A "linguagem" da era digital

Introdução (apresentação do tema)

Nesta era cada vez mais digital, os emojis constituem uma ferramenta de comunicação muito popular, sobretudo no Facebook e no WhatsApp.

Desenvolvimento (apresentação dos tópicos e evidências)

O termo emoji é de origem japonesa e o seu significado resulta da junção dos elementos "e" (imagem) e "moji" (letra). Os primeiros foram criados em 1999 pelo engenheiro de softwares Shigetaka Kurita. Atualmente, são usados com regularidade por mais de 90% da comunidade online. Estima-se que são enviados, diariamente, cerca de seis mil milhões de emojis.

Conclusão (síntese)

A popularidade e a influência destes símbolos são tão importantes nas comunicações contemporâneas que, em 2015, o emoji "rosto com lágrimas de alegria" foi escolhido como "Palavra do Ano" pelo Oxford Dictionary, devido à sua força expressiva.

Preenche as molduras com exemplos textuais

No texto expositivo:

- O vocabulário utilizado é de caráter técnico.
- As formas verbais encontram-se, maioritariamente, no presente do indicativo.
- Predominam verbos copulativos e transitivos diretos.
- Utilizam-se, frequentemente, marcadores discursivos explicativos.

Nome

Apêndice 4

Ver as vidas excitantes dos outros ou os factos de si que publicam tornam os jovens invejosos ou autoconscientes e danificam a sua saúde mental.

Ver as vidas **excitantes** dos outros ou os **factos de si** que publicam **tornam** os jovens **invejosos** ou **autoconscientes** e **danificam** a sua saúde mental.

A parte mais atraente destas aplicações não é a opção de falar com os outros mas a habilidade de ver o que eles estão a fazer e sentir e até onde. Já que quem quer que seja pode criar uma conta, pessoas populares ou influencers também o [podem] fazer.

A **parte mais atraente** destas aplicações não **é** a opção de falar com os outros **mas** a **habilidade** de ver o que eles estão a fazer e sentir e até onde. Já que **quem quer que seja** pode criar uma conta, pessoas populares ou influencers também o [podem] fazer.

O desporto existe desde que existe uma civilização. O desporto existe sempre que existe uma sociedade. Como é que o desporto influenciou a sociedade?

O **desporto** **existe** desde que **existe** uma civilização. O **desporto** **existe** sempre que **existe** uma **sociedade**. Como é que o **desporto** influenciou a **sociedade**?

É importante que as crianças desenvolvam uma boa prática de desporto para mais tarde não sofrerem problemas de saúde relacionados com a falta deste.

É importante que as crianças desenvolvam uma **boa prática de desporto** para mais tarde não sofrerem problemas de saúde relacionados com a **falta deste**.

A primeira rede social a chegar a 1 milhão de utilizadores foi o MySpace, onde foi aí que se descobriu uma das inúmeras vantagens. A comunicação. [...] Não precisávamos de estar a falar ao telefone, se nós tivéssemos acesso a um computador, podíamos falar com quem quiséssemos quando quiséssemos.

A primeira rede social a **chegar a 1** milhão de utilizadores foi o MySpace, **onde foi aí que** se descobriu uma das inúmeras vantagens. A comunicação. [...] Não **precisávamos** de estar a falar ao telefone, se nós tivéssemos acesso a um computador, **podíamos** falar com quem quiséssemos quando quiséssemos.

Porém, com a tecnologia atualmente acessível, o Homem tornou-se mais sedentário, desvalorizando os benefícios do desporto, tanto individual como socialmente.

Porém, com a tecnologia **atualmente acessível**, o Homem **tornou**-se mais sedentário, desvalorizando os benefícios do desporto, **tanto individual como socialmente.**

O ciclismo é um bom exemplo disto, pois exercitam-se as pernas e com as boas vistas que se encontram ganha-se vontade de continuar a percorrer caminho.

O ciclismo **é** um **bom exemplo** disto, pois **exercitam-se as pernas** e com as boas **vistas que se encontram ganha-se vontade** de continuar a percorrer caminho.

O desporto existe desde que houve civilização, é possível que o desporto existirá até ao fim da humanidade.

O desporto **existe** desde que houve civilização**,** é possível que o desporto **existirá até ao fim da humanidade**.

No tempo de hoje as redes sociais são utilizadas por todo o mundo, em média uma pessoa utiliza as redes sociais por 145 minutos por dia, as aplicações mais usadas são Instagram, Tiktok, Twitter e muito mais.

No tempo de hoje as redes sociais **são** utilizadas por todo o mundo, **em média** uma pessoa **utiliza** as redes sociais por 145 minutos por dia, as aplicações mais usadas são Instagram, Tiktok, Twitter **e muito mais**.

Hoje em dia, o desporto é um tema reconhecido por todos, este é o tema que apresenta os vários desportos conhecidos maioritariamente como o futebol, basquetebol, os exercícios físicos ou até os “e-sports” desportos de videojogos.

Hoje em dia, o desporto **é** um tema reconhecido por todos, **este é o tema que apresenta os vários desportos** conhecidos **maioritariamente** como o futebol, basquetebol, os exercícios físicos ou até os “e-sports” desportos de videojogos.

Por outro lado, inclui muitos fatores sociais tão ou mais importantes, como a inserção, a igualdade, o respeito dos seus companheiros e/ou adversários, o respeito das regras, tal como a noção de jogar em equipa e aprender a trabalhar com outros.

Por outro lado, inclui muitos fatores sociais **tão ou mais importantes**, como a inserção, a igualdade, o respeito dos seus companheiros e/ou adversários, o respeito das regras, **tal como** a noção de jogar em equipa e aprender a trabalhar com outros.

De acordo com vários estudos, ao apoiarmos uma equipa de algum tipo de desporto criamos laços afetivos com pessoas que apoiam a mesma equipa e temos a sensação de pertencer a algo.

De acordo com vários estudos, ao **apoiarmos** uma equipa **de algum tipo de desporto** criamos **laços afetivos** com **pessoas que apoiam a mesma equipa e temos** a sensação de pertencer a algo.

Por isso, se toda a gente numa sociedade fizesse desporto não haveria stress, ansiedade e depressão, logo, toda a gente estaria em muito melhor forma física e psíquica e toda a gente estaria mais contente.

Por isso, se **toda a gente** **numa sociedade** fizesse desporto não haveria stress, ansiedade e depressão, **logo**, **toda a gente** estaria em muito melhor forma física e **psíquica** e **toda a gente** estaria mais contente.

Nesta nova sociedade, o desporto é um fator muito importante para a nossa sociedade e parecendo que nao, ele tem um grande impacto na vida das pessoas e na sociedade em geral de hoje em dia.

Nesta **nova** **sociedade**, o desporto **é** um fator **muito** **importante** para a nossa **sociedade** **e parecendo que** **não**, **ele** tem um **grande impacto** na vida das pessoas e na **sociedade** em geral de hoje em dia.

Este [o desporto] ao longo do tempo foi evoluindo, tendo em conta que o desporto existe desde os primeiros humanos era esperado a sua evolução e importância que teria na sociedade.

Este [o desporto] ao longo do tempo foi **evoluindo**, tendo em conta que o desporto existe desde **os primeiros humanos** era esperado a sua **evolução** e importância que teria na sociedade.

Apêndice 5

Preenche a tabela seguinte, relativamente às aulas lecionadas pela professora estagiária Joana Vieira da Silva.

	1	2	3	4	5
As aulas foram interessantes.					
As aulas foram dinâmicas.					
As aulas agradaram-me.					
As atividades foram adequadas ao público-alvo.					
Senti-me à vontade para colocar perguntas e esclarecer dúvidas.					
Sinto que aprendi nestas aulas.					
Comentários (opcional):					