

2º Ciclo de Estudos Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol

O uso de estruturadores da informação na produção escrita: uma estratégia para a organização textual

Inês Maria Carneiro Teixeira Gadelho

M

2021/2022



Inês Maria Carneiro Teixeira Gadelho

O uso de estruturadores da informação na produção escrita: uma estratégia para a organização textual

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol, orientada pela Professora Doutora Marta Pazos Anido e pela Professora Doutora Sónia Valente Rodrigues

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2022

Inês Maria Carneiro Teixeira Gadelho

O uso de estruturadores da informação na produção escrita: uma estratégia para a organização textual

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol, orientada pela Professora Doutora Marta Pazos Anido e pela Professora Doutora Sónia Valente Rodrigues.

Membros do Júri

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

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

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

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

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

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

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

Sumário

Declaração de honra	11
Agradecimentos	12
Resumo.....	13
Resumen.....	14
Abstract	16
Índice de Figuras	17
Índice de Tabelas.....	18
Lista de abreviaturas e siglas.....	19
Introdução.....	20
1.Contextualização da intervenção pedagógico-didática	22
1.1. A Escola Secundária de Penafiel	22
1.2. Caracterização dos grupos de estágio	24
1.3. Perfil das turmas.....	25
1.3.1. Turma de Português: 11.ºY.....	25
1.3.2. Turma de Espanhol 11.º Z.....	26
1.4. Justificação do projeto de investigação-ação.....	29
2.Enquadramento teórico	32
2.1. A importância do ensino da escrita	32
2.1.1. A complexidade da escrita	32
2.1.2. O ensino da escrita em LM e em LE	37
2.1.3. A Escrita como Aprendizagem Essencial.....	40
2.1.3.1.O caso do Português	40
2.1.3.2.O caso do Espanhol	43
2.2. A organização textual	45
2.2.1. Definição de organização textual	45
2.2.2. Coesão e coerência	46
2.2.3. Caracterização dos marcadores do discurso	49
2.2.4. Tipologia dos marcadores do discurso	52
3.Desenho do plano de ação.....	60
3.1. Apresentação e contextualização do plano de ação	60

3.2. Metodologia e objetivos.....	68
3.3. Ferramentas de recolha de dados.....	72
4. Aplicação do plano de ação	77
4.1. Na disciplina de Português	77
4.1.1. 1.º Ciclo de investigação-ação	79
4.1.1.1. Atividades letivas desenvolvidas	79
4.1.1.2. Análise dos resultados obtidos	82
4.1.1.3. Discussão dos resultados	83
4.1.2. 2.º Ciclo de investigação-ação	84
4.1.2.1. Atividades letivas desenvolvidas	84
4.1.2.2. Análise dos resultados obtidos	87
4.1.2.3. Discussão dos resultados	88
4.1.3. 3.º Ciclo de investigação-ação	90
4.1.3.1. Atividades letivas desenvolvidas	90
4.1.3.2. Análise dos resultados obtidos	91
4.1.3.3. Discussão dos resultados	92
4.2. Na disciplina de Espanhol	93
4.2.1. 1.º ciclo de investigação-ação.....	94
4.2.1.1. Atividades letivas desenvolvidas	95
4.2.1.2. Análise dos resultados obtidos	98
4.2.1.3. Discussão dos resultados	99
4.2.2. 2.º Ciclo de investigação-ação	100
4.2.2.1. Atividades letivas desenvolvidas	100
4.2.2.2. Análise dos resultados obtidos	102
4.2.2.3. Discussão dos resultados	103
4.3. Reflexão final sobre a implementação do plano de ação	104
Conclusão	107
Referências Bibliográficas	112
Anexos.....	118
Anexo 1 – Exemplo de anotações no diário de observação (aula do 11.º Z).....	119
Anexo 2- Ficha de trabalho da disciplina de Português (1.º ciclo de investigação-ação)	120
Anexo 3 - Resultados obtidos no 1.º Ciclo de Investigação-ação na disciplina de Português	125

Anexo 4 - Fichas de trabalho e atividades desenvolvidas na disciplina de Português (2.º ciclo de investigação-ação).....	127
Anexo 5 – Resultados obtidos no 2.º Ciclo de Investigação-ação na disciplina de Português	133
Anexo 6 – Exemplos do uso de ordenadores de abertura e de continuidade pelos alunos na disciplina de Português (2.º ciclo de Investigação-ação)	135
Anexo 7 - Resultados obtidos no 3.º Ciclo de Investigação-ação na disciplina de Português	136
Anexo 8 - Exemplos do uso de ordenadores de abertura e de encerramento associados à introdução e à conclusão do texto (2.º ciclo de Investigação-ação).....	138
Anexo 9 - Fichas de trabalho e atividades desenvolvidas na disciplina de Espanhol (1.º ciclo de investigação-ação).....	139
Anexo 10 - Resultados obtidos no 1.º Ciclo de Investigação-ação na disciplina de Espanhol	145
Anexo 11 - Fichas de trabalho e atividades desenvolvidas na disciplina de Espanhol (2.º ciclo de investigação-ação).....	147
Anexo 12 – Comentário (feedback) da professora estagiária aos textos dos alunos no <i>Padlet</i> (1.º ciclo de investigação-ação).....	155
Anexo 13 - Resultados obtidos no 2.º Ciclo de Investigação-ação na disciplina de Espanhol	156
Apêndices	158
Apêndice 1 – Critérios de classificação das PE na disciplina de Português.....	159
Apêndice 2 – Critérios de classificação das PE na disciplina de Espanhol	162

Declaração de honra

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

Porto, 28 de setembro de 2022

Inês Maria Carneiro Teixeira Gadelho

Agradecimentos

Este trabalho marca o final de um ano repleto de aprendizagem, desafios, experiências e dedicação. Gostaria de agradecer a todos os que o tornaram possível:

À Professora Doutora Marta Pazos Anido e à Professora Doutora Sónia Rodrigues, orientadoras deste relatório, por toda a disponibilidade, profissionalismo e apoio prestado.

À Professora Doutora Marta Várzeas, supervisora do estágio pedagógico na disciplina de Português, pela amabilidade e sabedoria.

À Professora Mestre Mónica Barros Lorenzo, supervisora do estágio pedagógico na disciplina de Espanhol, pela confiança e pelas palavras amigas em cada etapa do estágio.

Às orientadoras de estágio, Professora Dalila Guerra e Professora Sara Pinto, pela amizade, pelo companheirismo e incentivo, desde o início desta jornada.

Aos colegas de estágio, Alexandre, Jorge e Nuno, pela partilha e boa disposição.

A todos os alunos do 11.º Y e do 11.º Z, por me terem acolhido com tanto carinho e por reforçarem, dia após dia, a minha paixão por ensinar.

Resumo

No presente trabalho propõe-se a apresentação do projeto de investigação-ação realizado no âmbito do estágio pedagógico de Português e de Espanhol no ano letivo de 2021/2022, na Escola Secundária de Penafiel.

O desenvolvimento da competência de escrita é um processo longo e exigente, que desafia continuamente professores e alunos durante a escolaridade obrigatória. O ensino e a aprendizagem de estratégias que suportam a elaboração de textos escritos constitui uma área de intervenção prioritária, quer em língua materna, quer em língua estrangeira.

Tendo em conta os problemas de organização textual das produções escritas dos alunos, levou-se a cabo um plano de ação centrado numa dimensão mais compositiva do ensino da escrita, com o objetivo de desenvolver aprendizagens relacionadas com o uso de marcadores discursivos, em geral, no âmbito dos quais se deu maior atenção aos estruturadores de informação. Esse plano de ação estava organizado em três ciclos investigativos na disciplina de Português e dois na disciplina de Espanhol, nos quais se desenvolveram estratégias de didática da escrita, bem como atividades orientadas para o uso de marcadores discursivos, concretamente, os estruturadores da informação.

A partir da análise documental das produções escritas elaboradas pelos alunos, no final de cada ciclo de investigação-ação, foram obtidos e interpretados resultados que se revelaram profícuos. Assim, torna-se clara, a necessidade de se adotarem estratégias de ensino explícito dos marcadores discursivos ao serviço da organização textual, numa lógica compositiva do ensino da escrita. Além deste aspeto, os subprocessos da escrita (a planificação, a textualização e a revisão) deverão ser desenvolvidos na sala de aula, com vista a servir o mesmo objetivo, isto é, a melhoria da organização textual.

Palavras-chave: ensino da escrita; processo de escrita; organização textual; estruturadores da informação.

Resumen

En este trabajo se propone la presentación del proyecto de investigación-acción que se desarrolló durante las prácticas de Portugués y Español en el curso de 2021/2022 en la Escola Secundária de Penafiel.

El desarrollo de la competencia escrita es un proceso largo y exigente que conlleva desafíos continuos para profesores y alumnos durante la enseñanza básica y secundaria. La enseñanza y el aprendizaje de estrategias que apoyan a la elaboración de textos escritos constituyen una intervención prioritaria en lengua materna y en lengua extranjera.

Teniendo en cuenta las dificultades de los alumnos en la organización textual, se lleva a cabo un plan de acción basado en una dimensión más compositiva de la enseñanza de la escritura, con el objetivo de desarrollar aprendizajes relacionados con el uso de los marcadores discursivos (en general) y, concretamente, al tratamiento de los estructuradores de la información. Asimismo, la intervención pedagógico-didáctica incluye tres ciclos de investigación-acción en la asignatura de Portugués y dos en la asignatura de Español, en los cuales se desarrollan estrategias de didáctica de la escritura, bien como actividades orientadas para el tratamiento y uso de los marcadores discursivos, concretamente, los estructuradores de la información.

A partir del análisis documental de los textos elaborados por los alumnos al final de cada ciclo de investigación-acción, se obtienen e interpretan resultados que se revelan provechosos. Así, se hace evidente la necesidad de adoptar estrategias de enseñanza explícita de los marcadores discursivos, partiendo de una lógica compositiva de la enseñanza de la escritura con la finalidad de mejorar la organización textual. Además, los subprocesos de la escritura (planificación, traducción y revisión) deberán ser desarrollados en el aula, con vistas a cumplir el mismo objetivo, es decir, mejorar la organización textual.

Palabras-clave: enseñanza de la escritura; proceso de la escritura; organización textual; estructuradores de la información.

Abstract

This paper presents the action-research work carried out during the teaching training period as a former part of the Portuguese and Spanish pedagogical internship which took place in the academic year 2021/2022 in Escola Secundária de Penafiel.

Considering that writing can be described as a complex coded task, the teaching-learning process that embraces this ability constitutes a long and difficult path. Besides demanding a specific planning, teachers must perform an intentional, progressive and phased training. For this reason, several strategies were put into practice in order to improve students' writing skills both in their mother language and in a foreign language.

Given the difficulties demonstrated by students in text organization, an action plan was carried out based on the importance of writing teaching in the classroom. Thus, a pedagogical teaching strategy embraced three phases in Portuguese and two phases in Spanish, in which different writing strategies were implemented, as well as activities oriented to the usage of discourse markers, specifically, structural markers.

After reading students' written texts, at the end of each phase, it was possible to analyze and interpret the results. Therefore, it became clear that it is necessary to adopt strategies towards an explicit and oriented teaching of writing focused on the use of discourse Markers in order to improve text organization. Moreover, the writing strategies of planning, translating and reviewing should be also implemented in the classroom in order to meet the same goal: enhance text organization.

Key-words: writing teaching; writing process; text organization; structural markers.

Índice de Figuras

FIGURA 1 - ESTRUTURADORES DA INFORMAÇÃO	56
FIGURA 2 - CONETORES	57
FIGURA 3 – REFORMULADORES.....	58
FIGURA 4 - OPERADORES ARGUMENTATIVOS.....	59
FIGURA 5 - MARCADORES CONVERSACIONAIS.....	60
FIGURA 6 - REPARTIÇÃO DAS CLASSIFICAÇÕES OBTIDAS POR GRUPOS NO TESTE DE AVALIAÇÃO DE PORTUGUÊS	62
FIGURA 7 - PARÂMETRO A: GÊNERO E FORMATO TEXTUAL	63
FIGURA 8 - PARÂMETRO B: TEMA E PERTINÊNCIA DA INFORMAÇÃO.....	64
FIGURA 9 - PARÂMETRO C: ORGANIZAÇÃO E COESÃO TEXTUAIS.....	65
FIGURA 10 - <i>Os MOMENTOS DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO</i> (KEMMIS, 1989)	69
FIGURA 11 - ANOTAÇÃO NO DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO	119
FIGURA 12 - EXEMPLO DE USO DE ORDENADORES DE CONTINUIDADE	135
FIGURA 13 - EXEMPLO DO USO DE ORDENADORES DE ABERTURA E DE CONTINUIDADE.....	135
FIGURA 14 - ORDENADOR DE ABERTURA NA INTRODUÇÃO.....	138
FIGURA 15 - ORDENADOR DE ENCERRAMENTO NA CONCLUSÃO	138
FIGURA 16 - EXEMPLO DE COMENTÁRIO ESCRITO NO <i>PADLET</i>	155
FIGURA 17 - EXEMPLO DE COMENTÁRIO ESCRITO NO <i>PADLET</i>	155
FIGURA 18 - EXEMPLO DE COMENTÁRIO ESCRITO NO <i>PADLET</i>	155

Índice de Tabelas

TABELA 1 - OBJETIVOS DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS	70
TABELA 2 - OBJETIVOS DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA DISCIPLINA DE ESPANHOL	71
TABELA 3 - ATIVIDADES LETIVAS IMPLEMENTADAS NA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS.....	79
TABELA 4 - ATIVIDADES LETIVAS IMPLEMENTADAS NA DISCIPLINA DE ESPANHOL.....	94
TABELA 5 - RESULTADOS GERAIS DA PE DO 1.º CICLO DE PORTUGUÊS.....	125
TABELA 6 - RESULTADOS RELATIVOS AO USO DE EI DO 1º CICLO DE PORTUGUÊS.....	126
TABELA 7 - RESULTADOS GERAIS DA PE DO 2.º CICLO DE PORTUGUÊS.....	133
TABELA 8 - RESULTADOS RELATIVOS AO USO DE EI NO 2.º CICLO DE PORTUGUÊS.....	134
TABELA 9 - RESULTADOS GERAIS DA PE NO 3.º CICLO DE PORTUGUÊS	136
TABELA 10 - RESULTADOS RELATIVOS AO USO DE EI NO 3.º CICLO DE PORTUGUÊS.....	137
TABELA 11 - RESULTADOS GERAIS DA PE DO 1.º CICLO DE ESPANHOL.....	145
TABELA 12 - RESULTADOS RELATIVOS AO USO DE EI NO 1.º CICLO DE ESPANHOL.....	146
TABELA 13 - RESULTADOS GERAIS DA PE DO 2.º CICLO DE ESPANHOL.....	156
TABELA 14 - RESULTADOS RELATIVOS AO USO DE EI NO 2.º CICLO DE ESPANHOL.....	157

Lista de abreviaturas e siglas

AE – Aprendizagens Essenciais

EI – Estruturador da Informação

ELE - Espanhol Língua Estrangeira

ESP - Escola Secundária de Penafiel

FLUP – Faculdade de Letras da Universidade do Porto

LE - Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

MD – Marcador Discursivo

PCIC – Plan Curricular del Instituto Cervantes

PE – Produção Escrita

QECR – Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas

Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito do estágio pedagógico do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol da FLUP, realizado no ano letivo 2021/2022 na Escola Secundária de Penafiel.

Ao longo do estágio pedagógico desenvolveu-se um projeto de investigação-ação, que se desenrolou no segundo e terceiro períodos, envolvendo uma turma de Português e uma de Espanhol, ambas pertencentes ao 11.º ano de escolaridade.

Após um período de observação direta das aulas das turmas mencionadas, de registo de notas no diário de observação e de análise documental de produções escritas dos alunos, foi possível depreender que a escrita se revelou a competência mais problemática em ambas as turmas. Através deste diagnóstico, constatou-se, ainda, que uma das maiores dificuldades dos alunos se situa ao nível da organização textual.

Assim, após se ter identificado a escrita como a competência prioritária de intervenção pedagógica em língua materna e em língua estrangeira, formulou-se a seguinte questão de partida: Poderá contribuir o ensino do uso de estruturadores da informação para a melhoria da organização textual?

Conduzir-se-á, assim, uma reflexão a partir da pergunta de investigação central deste trabalho, que articulará, essencialmente, o estudo das bases teóricas sobre a importância do ensino da escrita com a adoção de estratégias na sala de aula com vista a alcançar uma melhor proficiência escrita com base na organização textual.

Assim, no primeiro capítulo, realizar-se-á uma breve caracterização do contexto escolar, dos grupos de estágio e das turmas nas quais se desenvolveu a investigação que se descreverá neste relatório. Por último, serão apresentados os motivos que levaram ao desenho do plano de ação, bem como os objetivos gerais e específicos deste projeto.

O segundo capítulo dedica-se ao enquadramento teórico que subjaz ao nosso estudo e explora dois temas principais. Em primeiro lugar, debruçar-me-ei sobre a importância do ensino da escrita, tendo em conta o seu caráter complexo e indispensável no

processo de ensino-aprendizagem da língua materna e da língua estrangeira. Serão, então, analisadas propostas de vários autores que visam a aplicação de estratégias que acompanham o processo da escrita e que serviram de modelo para a planificação das atividades implementadas durante o período de prática letiva supervisionada. Em segundo lugar, propor-se-á uma abordagem da organização textual, que recairá sobretudo na importância da coerência e da coesão na escrita, assim como a caracterização de marcadores discursivos. Finalmente, apresentar-se-á uma sugestão de possível classificação de marcadores discursivos, com especial incidência nos estruturadores da informação.

Por sua vez, o terceiro capítulo ocupa-se da descrição do plano de ação, através da qual se expõe, com mais detalhe, a justificação do tema escolhido com base na diagnose levada a cabo na turma de Português e que serviu de ponto de partida para este projeto de investigação-ação. Em seguida, explicita-se a metodologia científica seguida e as ferramentas adotadas para a recolha de dados.

No quarto capítulo são descritas as atividades letivas desenvolvidas durante o estágio pedagógico que contribuíram para a implementação do projeto de investigação-ação e através das quais se aplicaram as estratégias referidas no segundo capítulo. Os resultados obtidos dos textos produzidos pelos alunos serão analisados e discutidos no final de cada ciclo e, por último, apresentar-se-á uma reflexão final sobre a implementação do plano de ação.

Finalmente, na conclusão que encerra este relatório destacam-se os pontos positivos da intervenção pedagógico-didática, as limitações e constrangimentos sentidos durante o estágio pedagógico e alguns aspetos que carecem de melhoria quer de um ponto de vista didático, quer ao nível da investigação.

1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática

Neste capítulo, será caracterizado o contexto escolar, os grupos de estágio com os quais trabalhei e cooperei durante o estágio pedagógico e as turmas que integraram o projeto de investigação-ação- aqui apresentado.

Finalmente, justificar-se-á, sucintamente, a formulação da pergunta de investigação que guia este trabalho, resultante da caracterização feita das turmas com as quais trabalhei e da identificação das áreas de intervenção prioritárias diagnosticadas através da observação de aulas e da correção de testes de avaliação sumativa.

1.1. A Escola Secundária de Penafiel

A Escola Secundária de Penafiel (doravante, ESP) encontra-se localizada na freguesia de Milhundos, em Penafiel, na região do Tâmega e Sousa. Inaugurada em 1978 após a junção de duas escolas (uma comercial e uma industrial), esta instituição visa promover o “alcance do sucesso escolar e educativo dos seus alunos, na formação integral do indivíduo nas suas componentes intelectual, social e afetiva” (Escola Secundária de Penafiel, 2018, p. 1), garantindo, assim, “a formação integral da pessoa e do aluno nas suas diversas dimensões, valorizando não só o domínio do conhecimento, mas também o domínio das atitudes, valores e capacidades, numa perspetiva de escola inclusiva, aberta e inovadora” (Escola Secundária de Penafiel, 2021, p. 2).

A aposta numa formação diversificada e holística dos alunos assenta em três linhas orientadoras principais: resultados, serviço educativo e, por último, liderança e gestão. Relativamente ao alcance dos resultados previstos pelo Projeto Educativo, observa-se que estes não se cingem ao plano meramente académico, abarcando também os emocionais, intelectuais e éticos.

No que respeita ao serviço educativo, os docentes desenvolvem um trabalho contínuo no que concerne ao aperfeiçoamento das práticas de avaliação, controlo e monitorização, tal como a gestão, uma vez que se rege por critérios de eficácia e eficiência no que respeita aos recursos materiais e humanos.

Graças ao Programa de Modernização de Escolas do Ensino Secundário levado a cabo em 2007/2008, a ESP implementou algumas remodelações que lhe valeram, até aos dias de hoje, um recinto escolar que se destaca pelas suas infraestruturas modernas, muito bem cuidadas, pelas excelentes instalações e condições de estudo e de trabalho que oferece a alunos e professores e, de uma maneira geral, pela rigorosa limpeza e cuidado dos espaços comuns interiores e exteriores.,

Dispõe, portanto, de salas de aula (e laboratórios) com mesas individuais, assim como diversos serviços e gabinetes de apoio aos alunos, uma reprografia e papelaria e áreas de restauração (bar de alunos e cantina). A escola conta ainda com uma biblioteca cujo espaço se divide entre uma área de estudo (individual e em grupo) e de leitura, sendo possível a requisição de livros e filmes, assim como um anfiteatro onde se realizam palestras, conferências e outras atividades coletivas da escola.

Além dos aspetos referidos, é de salientar que a ESP é a escola do concelho que acolhe mais alunos, do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário, tendo estado inscritos, no presente ano letivo, 718 alunos no terceiro ciclo do ensino básico e 1444 no ensino secundário, distribuídos entre turmas pertencentes ao ensino regular e ao profissional, perfazendo um total de 2173 discentes divididos por 82 turmas. O 10.º ano de escolaridade é o ano do secundário com mais inscrições, enquanto no ensino básico é o 7.º ano de escolaridade que conta com mais turmas (nas quais se encontram inscritos 252 alunos), embora não exista uma discrepância relevante entre o número de alunos inscritos nos 3 anos que compõem o terceiro ciclo do ensino básico. O serviço docente, no ano letivo 2021/2022, foi assegurado por 169 professores.

Tendo em conta que, em parte do estágio pedagógico, mais precisamente entre janeiro e maio, era obrigatório o uso de máscara e desinfeção constante dos espaços coletivos, devido ao plano de contingência da disseminação da COVID-19, é importante referir que as regras eram escrupulosamente respeitadas, apresentando a escola uma gestão e coordenação ao nível da limpeza e da arrumação admiráveis.

Por último, cabe referir que, apesar de se tratar de uma escola cuja população estudantil representa um número elevado, registam-se poucos casos de problemas de

comportamento, imperando, de uma forma geral, o bom ambiente e o respeito entre alunos, professores e funcionários, fruto da cultura escolar ali desenvolvida.

1.2. Caracterização dos grupos de estágio

Uma vez que, no ano letivo 2021/2022, fui a única estudante do curso MEPIEFA da FLUP, cuja área de especialização combinava Português e Espanhol, integrei, na ESP, dois grupos de estágio diferentes.

Assim, fiz parte do grupo de estágio de Português, formado por três colegas estagiários do núcleo de estágio de Português-Francês e pela professora orientadora de Português, responsável por duas turmas de 10.º ano e três de 11.º ano; e pelo grupo de Espanhol, constituído apenas por mim e pela professora orientadora e titular de duas turmas de 11.º ano e uma de 9.º ano desta disciplina.

Contrariamente aos outros colegas estagiários, que começaram o estágio pedagógico em setembro, no início do ano letivo, apenas iniciei o período de prática letiva em meados de janeiro, visto que durante o primeiro período me encontrava a gozar a licença de maternidade.

Aos meus colegas do grupo de trabalho da disciplina de Português foram atribuídas as mesmas turmas de trabalho - uma de 10.º ano e outra de 11.º ano - com as quais iriam desenvolver o seu projeto de investigação-ação. Porém, no meu caso, tendo em conta a incompatibilidade do horário das aulas das turmas de Espanhol e a dificuldade acrescida em organizar um calendário no qual não se sobrepusessem as aulas lecionadas pelos quatro estagiários e a professora titular de Português, apenas me foi possível cooperar com os meus colegas na turma do 10.º ano, o que nos permitiu observar as aulas uns dos outros e comentá-las nas reuniões de orientação de estágio, às quintas-feiras de manhã.

No que concerne à turma do 11.º ano, sendo a única estagiária e não se afigurando, portanto, um sistema de coadjuvação, não me foi possível observar outras aulas para além das da professora orientadora.

Relativamente à disciplina de Espanhol, à semelhança do que ocorreu com a turma de Português do 11.º ano, o núcleo era apenas composto por mim e pela professora orientadora, docente de três turmas, das quais me foram atribuídas duas (uma de 9.º ano e uma de 11.º ano de escolaridade) e às quais frequentava as aulas regularmente entre terça e quinta-feira.

1.3. Perfil das turmas

Neste subcapítulo, serão apenas abordados os perfis das duas turmas intervenientes no projeto de investigação-ação que, respeitando o anonimato e a confidencialidade que se pretende neste trabalho, doravante serão designadas por 11.º Y (disciplina de Português) e 11.º Z (disciplina de Espanhol).

1.3.1. Turma de Português: 11.ºY

O 11.º Y pertence ao curso de Ciências e Tecnologias e é composto por 28 alunos (20 do sexo masculino e 8 do feminino) de nacionalidade portuguesa, oriundos da região do Tâmega e Sousa, cujas idades se encontram compreendidas entre os 16 e os 17 anos.

Nenhum aluno se encontrava em risco de reprovação à disciplina de Português no primeiro período, sendo a média de classificações finais de 13,82 valores, ligeiramente superior à média global da turma do 11.ºY, que corresponde a 13,73 valores. Assim, não existiram classificações negativas na disciplina de Português e nove estudantes alcançaram notas iguais ou superiores a 16 valores, tendo duas discentes finalizado o primeiro período com 19 valores a esta disciplina. É de salientar que 5 alunas possuem, no seu currículo completo, média superior a 16,5 valores.

Embora o aproveitamento geral a Português seja satisfatório, comparativamente a disciplinas de ciências exatas, verifica-se um desinteresse geral pela disciplina em contexto de sala de aula. Apesar de não se manifestarem problemas de comportamento, com a exceção de chamadas de atenção pontuais dirigidas pela professora a alunos a trabalhar em pares ou em pequenos grupos, com vista à diminuição de ruído e de

distrações na aula causadas por conversas, os alunos revelam uma falta de motivação que se manifesta pela escassa e rara participação, individual ou em grande grupo.

Após a aula zero, lecionada a 24 de fevereiro, pude constatar que a motivação do grupo não assumiu contornos diferentes dos de outras aulas observadas. O nível de concentração do grupo é igualmente baixo, assim como o empenho e o esforço esperado para desenvolverem as aprendizagens desejadas.

Paralelamente, foi-me possível observar também que os alunos não revelam autonomia na seleção e registo da informação necessária quando o suporte de transmissão é oral ou visual, como acontece com o recurso a ferramentas de apresentação, como é o caso do *PowerPoint*, *Genially*, *Wordwall*, entre outras. Tal como ocorre em outras aulas da professora orientadora nesta turma, os discentes não cooperam nem participam oralmente, inclusivamente os elementos da turma que alcançaram melhores resultados, ou seja, notas de excelência (19 valores).

Assim, pode-se afirmar que o contacto direto na aula zero com os alunos do 11.º Y possibilitou a corroboração das informações fornecidas pela professora orientadora aquando das primeiras reuniões. Verificou-se, em primeiro lugar, a apatia geral do grupo face à aprendizagem e o silêncio imperante que se fazia sentir na sala de aula e, em segundo lugar, as dificuldades de aprendizagem oriundas não só da atitude de desinteresse coletivo, como também da falta de hábitos de leitura e de escrita, que levantam problemas nestas duas competências.

1.3.2. Turma de Espanhol 11.º Z

A turma do 11.º Z pertence ao curso de Humanidades e é composta por 25 alunos (16 do sexo feminino e 9 do sexo masculino), de nacionalidade portuguesa (possuindo um discente dupla nacionalidade, portuguesa e ucraniana) e oriundos da região do Tâmega e Sousa. Nesta turma, um dos discentes beneficia de medidas universais de suporte à aprendizagem e inclusão.

Trata-se, assim, de um grupo cuja média de notas na disciplina de Espanhol se situa nos 12,2 valores, face à média geral da turma - considerando todas as disciplinas - de 11,9 valores. É de salientar que, no primeiro período, apenas se registou uma nota de excelência (19 valores) e uma nota negativa (8 valores). Já no cômputo geral, 15 alunos obtiveram classificações inferiores a 10 valores, no final do primeiro período.

Conclui-se, a partir do referido, que estamos perante resultados académicos baixos, uma vez que se trata de um nível de iniciação de língua estrangeira (LE) correspondente aos níveis A2 (produção oral e escrita) e B1 (compreensão oral e escrita) do Quadro Europeu de Referência Comum para as Línguas (QECR). Com efeito, segundo o disposto no documento das Aprendizagens Essenciais (AE), dada a proximidade linguística e cultural, seria expectável que o nível de desempenho fosse relativamente superior ao das outras LE (DGE, 2018, p. 2).

Após as primeiras reuniões de orientação de estágio em janeiro, obtive a informação de que a turma apresenta, de uma maneira geral, falta de estudo e de empenho na maioria das disciplinas. De uma maneira geral, na maioria das disciplinas, alguns elementos do 11.º Z revelam imaturidade, tendo em conta a sua faixa etária e dificuldades de atenção e concentração, assim como no cumprimento das regras da sala de aula, incluindo a participação desorganizada. Porém, o panorama geral quer ao nível de resultados quer ao nível do comportamento é considerado mais satisfatório nesta disciplina do que na maioria das outras ¹.

Por um lado, os alunos obtiveram melhores resultados, ainda que estejam distantes do que seria expectável para um nível de iniciação de LE. Por outro lado, o comportamento da turma em Espanhol é mais organizado e os alunos cumprem escrupulosamente as regras básicas estabelecidas no início do ano letivo anterior, como os pedidos de autorização para se levantarem, para participarem e para entrarem e saírem da sala de aula. Além disso, os alunos do 11.º Z também prestam atenção à aula, sendo raras as situações de conversas paralelas. Este matiz comportamental foi justificado pela

¹ No caso de Educação Física os resultados são superiores. Porém, registaram-se mais ocorrências de problemas de comportamento.

professora orientadora com base na referência à constante implementação de atividades dinâmicas na sala de aula para evitar que a atenção dos discentes esmoreça, além do trabalho contínuo levado a cabo por todos os professores da turma, no sentido de explorar as motivações e interesses dos alunos, centrando-os no processo de ensino-aprendizagem.

Por decisão estratégica da direção da escola, com vista à melhoria dos resultados a Espanhol obtidos nos exames nacionais, esta disciplina foi objeto de um aumento de carga letiva no ano letivo 2021/22. Assim, contrariamente a disciplinas como Português, que conta no 11.º ano com 2 aulas semanais de 90 minutos, em Espanhol, os estudantes tinham 4 aulas semanais de 90 minutos, distribuídas entre terça e sexta-feira. Porém, de forma a fomentar a prática da oralidade em grupos mais pequenos, o 11.º Z era dividido em 2 turnos às quartas-feiras de manhã, por ordem alfabética, sendo o primeiro turno às 8h25 e o segundo às 11h55. É de salientar que o bloco de aulas de terça-feira era orientado para a prática de questões de exame. Durante estas aulas, não eram abordados conteúdos que se prendiam com o programa da disciplina, dedicando-se o tempo à realização de exercícios-tipo que constam no exame nacional de iniciação de Espanhol e ao esclarecimento de dúvidas.

Assim, após as primeiras aulas observadas, pude confirmar que a maioria dos alunos do 11.º Z participa, habitualmente, de forma ativa durante as aulas de Espanhol, contrariamente ao que se analisou relativamente ao 11.º Y. Contudo, a participação oral dos alunos do 11.º Z é constante e devedora da atenção que prestam ao seguimento da aula, ainda que não se reflita de uma forma evidente no aproveitamento. Isto é, embora se verifique uma grande recetividade por parte dos alunos nas atividades de interação oral, mormente em grande grupo ou entre professora e aluno, os discentes demonstram dificuldades tanto ao nível da produção oral como da produção escrita (doravante PE). Com efeito, de uma maneira geral, a turma do 11.º Z não revela o domínio do Espanhol como seria esperado para o nível em questão, apesar de a carga horária da disciplina de Espanhol ser superior à de todas as outras disciplinas que frequentam (6 horas semanais).

1.4. Justificação do projeto de investigação-ação

Ao longo do estágio pedagógico, foram propostos aos professores estagiários diversos tipos de tarefas, para além da observação frequente de aulas e da sua lecionação, como a participação em algumas visitas de estudo (nomeadamente idas ao teatro), a formulação e preparação de questões para os testes de avaliação e, ainda, a correção destes.

Aquando da correção dos testes de Português do 11.º Y, realizados no segundo período, sobretudo do grupo III, dedicado à expressão escrita, apercebi-me da existência de um denominador comum aos diferentes alunos, quanto a dificuldades de escrita: a ausência ou o emprego indevido de marcadores discursivos (doravante, MD), nomeadamente de estruturadores da informação (doravante EI).

De uma maneira geral, os alunos demonstraram dificuldades em estruturar o texto de opinião, evidenciando-se, concomitantemente, uma falta de coesão na amostra de textos escritos analisados. Por um lado, verificou-se uma escassez no uso de expressões que relacionassem ideias, dificultando, por vezes, a leitura e a compreensão do texto. Por outro lado, parte da turma não soube estabelecer a distinção entre um argumento e um exemplo que corrobora um argumento, bem como prover uma justificação que sustentasse as ideias que seriam desenvolvidas.

Desta feita, podemos afirmar que, de uma forma geral, o 11.º Y revelou dificuldades quanto à estruturação, coesão e coerência do texto de opinião.

Como leitora e corretora daqueles textos, após ter identificado a questão central que levantou o problema em análise, refleti sobre a forma de o ultrapassar, desde um ponto de vista pedagógico-didático. Por esta razão, pareceu-me revelante indagar sobre as possíveis vantagens do desenvolvimento da competência de escrita, em concreto, de uma sequência didática focada no uso dos EI na produção escrita, com vista ao esbatimento das dificuldades observadas ao nível da estruturação e da própria coesão textual.

Relativamente ao 11.º Z, a mesma questão foi colocada, tendo sido levado a cabo um plano de ação semelhante ao que ocorreu com o 11.º Y. Assim, como ponto de partida, analisei os textos de opinião escritos, produzidos no último teste de avaliação do segundo período, com vista à apreciação da sua estruturação e organização. Apesar de os textos escritos serem mais curtos, uma vez que se trata de um nível de LE de iniciação, pude constatar que a dificuldade em elencar e desenvolver ideias de uma forma organizada ocorria, em parte, pelo uso inexistente ou equivocado de EI nas PE dos discentes.

É importante referir que na turma do 11.º Z já se tinha abordado o uso de EI orientado para a estruturação das ideias e para a organização textual, ainda que muito superficialmente, o que me levou a considerar adequado e necessário o emprego destas expressões nos textos de opinião de LE. A professora orientadora referiu que se trataria de uma aprendizagem praticamente nova e, como tal, não havia necessidade de se dedicar um ciclo de investigação-ação com vista à análise do uso de EI antes de um momento de ensino-aprendizagem efetivo, uma vez que era certo que os alunos não iriam mobilizar tais expressões nas PE.

Pretende-se, assim, compreender se um ensino direcionado para o adequado uso dos EI poderá refletir-se numa produção escrita mais organizada e mais bem estruturada, quer imediatamente à aprendizagem, com recurso a apontamentos, quer num momento posterior, a curto prazo, sem nenhum apoio. Desta forma, poder-se-á averiguar se o ensino do uso dos EI se refletiu numa aprendizagem significativa ou não.

Assim, a pergunta de investigação que subjaz ao projeto de investigação-ação apresentado neste relatório é a seguinte: Poderá contribuir o ensino do uso dos estruturadores da informação para a melhoria da organização textual?

Partirei do pressuposto que a resposta à pergunta de partida considerar-se-á parcialmente afirmativa, isto é, em princípio, uma aula dedicada à explicação do uso de alguns EI facilitará, num primeiro momento, a compreensão do seu uso e, posteriormente, a prática, ou seja, a escrita propriamente dita. Assim, seguindo os

princípios de metodologia e recolha de dados de investigação-ação, levar-se-á a cabo uma análise e interpretação dos resultados obtidos para se comprovar esta ideia inicial.

Por último, cabe referir que, a partir do diagnóstico realizado nas turmas do 11.º Y e do 11.º Z, delimitou-se o objetivo central deste projeto que consiste em dotar os alunos dos conhecimentos e ferramentas necessárias para escreverem textos mais bem organizados e estruturados. Partindo desta premissa, traçaram-se os seguintes objetivos específicos:

- Propiciar aos alunos momentos de reflexão e de identificação de traços característicos de um texto bem estruturado e organizado;
- Planificar atividades orientadas para o ensino de estruturadores da informação como estratégia potenciadora da organização textual (em particular os ordenadores da informação);
- Explorar e integrar as demais competências linguísticas no processo de escrita;
- Avaliar a adequabilidade das atividades de pré-escrita e pós-escrita formuladas.

2. Enquadramento teórico

O presente capítulo dedica-se à apresentação do quadro teórico subjacente ao plano de ação que foi desenvolvido ao longo do estágio pedagógico e divide-se em dois subcapítulos. No primeiro abordar-se-á a importância do desenvolvimento da competência da escrita na escola e, no segundo, expor-se-ão aspetos fundamentais relacionados com o projeto de investigação-ação que se prendem com a organização textual.

2.1. A importância do ensino da escrita

Como objeto de ensino-aprendizagem, a escrita tende a ser minorizada por comparação a outras competências (Carvalho, 2012, p. 7). Neste subcapítulo explorar-se-á, assim, a necessidade de adoção de um ensino da escrita a partir do conhecimento e consciencialização dos processos que esta competência implica, assim como o seu planeamento e treino intencional levado a cabo nas aulas de língua materna (LM) e de LE. Por último, analisar-se-á a abordagem das ações estratégicas propostas pelas Aprendizagens Essenciais (AE) das disciplinas de Português e de Espanhol no 11º ano de escolaridade.

2.1.1. A complexidade da escrita

A palavra *escrita* deriva do étimo latino *scripta-*, que se refere a “coisas escritas”, e é comumente descrita como a “ação ou efeito de escrever” e um “sistema de sinais utilizados para escrever”.

Por sua vez, o termo *escrever* apresenta a seguinte definição no *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* da Academia das Ciências (Casteleiro et. al., 2001):

Desenhar ou registar, letras, números, geralmente com lápis ou caneta, sobre uma superfície, sobretudo de papel. Passar a escrito. (...) Fazer a representação gráfica de determinada palavra de acordo com a ortografia acordada. Fazer uso de um

sistema de escrita. Criar e registar uma obra. Escrever um livro. Escrever a letra e a música de uma canção. Escrever um artigo. Escrever um ensaio. Exercer a atividade de escritor. Comunicar com alguém através da escrita (p. 1505).

Segundo Cassany, a expressão escrita afigura-se como a competência linguística mais complexa e aquela que é aprendida por menos pessoas no mundo. Porém, como afirma o autor, escrever constitui uma potente ferramenta de mediação na apropriação de qualquer conteúdo e habilidade e vai muito mais além do que uma destreza comunicativa, que é objeto de aprendizagem, já que “no es posible sobrevivir dignamente en el mundo actual sin saber escribir” (2016, p. 309).

Com efeito, a necessidade de expressar pensamentos, manifestando-os de forma visível e duradoura, gerou uma das grandes conquistas do ser humano. Contrariamente à oralidade, implica o desenvolvimento de competências formais adquiridas ao longo de um processo de ensino-aprendizagem que se caracteriza pela sua complexidade.

A escrita surge como um aspeto secundário no âmbito da comunicação humana, uma vez que a materialização da grafia envolve a aprendizagem e a prática formal que geralmente ocorre em contexto escolar, opondo-se à forma natural com que as capacidades inerentes à aquisição da oralidade se desenvolvem, desde os primeiros anos de vida do indivíduo através do contacto com o meio envolvente.

Ao invés, a escrita acarreta, normalmente, em géneros discursivos mais formais, um conjunto de procedimentos de natureza cognitiva que o distanciam da espontaneidade e imediatez características da modalidade oral, já que implicam um longo processo que abraça diversas fases, como o reconhecimento, a seleção, a organização e a revisão do produto textual (Carvalho, 1999, p. 54).

Apesar da evidente indissociabilidade entre a oralidade e a escrita, Cassany (2005) destriça alguns aspetos destas duas competências, analisando as competências comunicativas e cognitivas de um membro de uma “cultura oral” e de um membro de uma “cultura escrita”. O autor explicita, assim, que o primeiro terá desenvolvido de

forma básica as suas destrezas comunicativas e cognitivas em situações de interação oral contextualizadas, o que significa que associa a comunicação a um contexto espaço-temporal concreto, a um interlocutor presente, à atividade quotidiana, à subjetividade de um “eu” enunciador, às rotinas comunicativas orais ou à redundância característica desse discurso (p. 51).

Por outra banda, um membro de uma “cultura escrita” que tenha sido alfabetizado e que leia e escreva frequentemente terá desenvolvido outras competências comunicativas e já reorganizado as suas capacidades cognitivas, o que lhe permitirá armazenar conhecimento e concentrar-se na análise e raciocínio ao invés de recorrer à memorização, fomentando “la emergencia de valores nuevos, como la originalidad, la reflexión o la objetividad, por encima de valores tradicionales como la acumulación de saberes, la repetición o la identificación de tópicos conocidos” (Cassany, 2005, p. 51).

A escrita assume, pois, uma importância fundamental nos mais variados âmbitos, com particular enfoque no contexto escolar, uma vez que, segundo Carvalho (2011):

coloca ao sujeito grandes desafios cognitivos no decurso de tarefas complexas que o obriga a consciencializar processos tendo em vista a seleção das estratégias mais apropriadas, como “reprocessar conceitos, colocar hipóteses, (...) interpretar, sintetizar e confrontar ideias, o que promove necessariamente a emergência de estratégias cognitivas” e formas de raciocínio mais elaboradas (p. 223).

O modelo do processo de escrita estudado na década de oitenta, que ainda constitui uma referência obrigatória no âmbito da investigação dos modelos cognitivos que visam o desenvolvimento da escrita, é, indubitavelmente, o de Hayes e Flower (1980). Segundo estes autores, o processo de escrita subdivide-se em três grandes estratégias de escrita: a planificação, a textualização e, por último, a revisão. Estes subprocessos, que vão emergindo ao longo do processo de escrita, atuam como mecanismos de gestão e de controlo associados à criação do texto, permitindo “uma adequada atribuição do esforço cognitivo necessário para levar a cabo o processo” (Camps, 2005, p. 3).

A planificação requer o desenho do plano que guiará a produção escrita com vista do cumprimento dos objetivos da tarefa. Barbeiro e Pereira (2013) defendem que a

capacidade que envolve a planificação se revela como um aspeto diferenciador na competência escrita e, por este motivo, esta componente deve ser estimulada desde cedo, com vista a “estabelecer objetivos e antecipar efeitos, para ativar e selecionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa” (Barbeiro e Pereira, 2007, p. 18). Segundo Carvalho (1999):

As dificuldades maiores parecem, contudo, prender-se com o conseguir conteúdo suficiente, quer porque os sujeitos sabem pouco sobre os assuntos sobre os quais têm que escrever, quer porque, não possuindo estratégias de busca e seleção de informação na memória, têm dificuldade em ter acesso a conhecimentos que de facto possuem, na ausência das pistas fornecidas do exterior (p. 74)

No que concerne à textualização, este subprocesso da escrita dedica-se à redação propriamente dita. Neste campo, distingue-se os planos processuais -relativos ao processo- dos planos de conteúdo, que se ocupam da transformação das ideias em texto escrito (Camps, 1989, p. 6). Segundo Carvalho (2011):

A redação implica a transformação de uma representação mental da realidade numa outra forma de representação dessa realidade, a linguagem verbal, que tem implicações de natureza vária, quer em termos do grau de explicitação exigido, quer no que concerne à organização das ideias a transmitir. Pressupõe a colocação numa ordem linear de informação que raramente apresenta tal estruturação, o que exige não só a capacidade de relacionar diferentes ideias num plano mental, mas também o uso adequado dos mecanismos linguísticos que permitem a sua expressão de forma sequencial. (p. 222).

Durante a textualização, o escrevente vai dar resposta às tarefas e às exigências que envolvem a explicitação de conteúdo, a formulação linguística e a articulação linguística, pois o texto permanece aberto a um leque diversificado de soluções e, como tal, a aprendizagem da escrita deve mobilizar a capacidade de tomar decisões entre uma panóplia de opções (Barbeiro e Pereira, 2007, p. 18).

Relativamente à revisão, esta componente consiste na capacidade de refletir sobre o texto, através da leitura e da correção, num ato de distanciamento em relação ao produto, isto é, o escrevente avalia o resultado da escrita à luz de diferentes parâmetros e em função dos objetivos previamente traçados, assim como a coerência do conteúdo (Camps. 1998, p. 6). É importante referir que a revisão se encontra relacionada com a planificação, visto que se leva a cabo o confronto dos objetivos traçados inicialmente, assim como com a autorreflexão que o aluno realiza face à PE, que desempenha um papel fundamental no que concerne à correção, à reformulação do texto e, não menos importante, à exploração de outras possibilidades suscetíveis de serem aplicadas em processos de reescrita ou na redação de novos textos (Barbeiro e Pereira, 2007, p. 19).

Cassany (1999), corroborando o modelo de Hayes e Flower (1980, 1981), tece algumas considerações sobre a escrita entendida como ato cognitivo e ato linguístico, em concreto, e indica alguns elementos necessários para uma produção escrita bem elaborada e independente do código oral, como a coesão, a coerência, a adequação, a correção e o repertório lexical.

Além dos aspetos formais que comportam as operações centradas na planificação, textualização e revisão do texto, o autor ressalta algumas características comuns ao processo de composição escrita que envolvem, nomeadamente, a importância da planificação de atividades significativas com vista ao trabalho cooperativo, tal como defendem Barbeiro e Pereira (2007), ou seja, da interação entre alunos (entre pares e pequenos grupos) e entre professor-aluno, através das quais se desenvolverá a negociação, a discussão e organização de ideias (Cassany, 1999, pp. 11-15). Na ótica do autor, este trabalho coletivo contribui para o aumento da motivação dos discentes pelo próprio processo de escrita, atribuindo-lhes responsabilidades e propiciando situações reais de comunicação.²

A realização de tarefas que integram diferentes competências, como a compreensão da leitura e a compreensão e produção oral desempenham uma função fulcral na produção

² Situações que comportam o uso de LE em tarefas paralelas à principal (linguística), como, por exemplo, a preparação de um diálogo.

escrita, já que irão familiarizar os alunos, previamente, com textos análogos, facilitando a compreensão das fases subsequentes do processo de escrita. Com efeito, “en las actividades de composición, se trabajan pues todas las habilidades lingüísticas” (Cassany, 1999, p. 15).

Cabe destacar, ainda, a posição do docente, que se torna mais um dos escritores da turma, demonstrando-se ativo e colaborando no processo de escrita, devendo elaborar atividades de escrita em contextos significativos e propondo material linguístico que sirva de modelo para a aprendizagem da estrutura e características de determinados géneros textuais (Cassany, 1999, p. 19; Barbeiro e Pereira, 2007, p. 25).

2.1.2. O ensino da escrita em LM e em LE

A escrita é considerada um conteúdo escolar complexo que encerra um elevado grau de dificuldade na consecução de tarefas por parte dos alunos, constituindo, ademais, um dos principais fatores de sucesso ou insucesso, uma vez que exerce função nos processos de aquisição, estruturação e reprodução e explicitação de conhecimentos (Carvalho, 2003, pp. 11-12).

Os fatores de natureza cognitiva, mencionados anteriormente, tornam a escrita uma relevante ferramenta de aprendizagem, pois potenciam a estruturação do pensamento, a explicitação das ideias, o aprofundamento da compreensão, além de possibilitarem a reformulação de ideias nos processos de revisão dos textos ao longo da redação e não apenas após. Não obstante, o contributo da escrita na construção da aprendizagem não depende apenas dos fatores de natureza cognitiva ou da aquisição de conceitos específicos. Para que a escrita se torne uma ferramenta de aprendizagem eficaz é necessária, igualmente, a interiorização dos meios de representar e comunicar o conhecimento próprio desse campo, isto é, a configuração do conhecimento no quadro de géneros textuais com características específicas (Carvalho, 2011, pp. 223-224).

Torna-se, assim, imperioso que se propicie uma pedagogia voltada para o ensino-aprendizagem dos géneros textuais, que facilitará tanto o alcance da intenção

comunicativa como a organização da informação do texto e o correto uso das regras que asseguram a coesão e a coerência do texto. Como observa Cabral (1994):

Se do exposto se pode concluir que, por um lado, a escrita apresenta especificidades linguísticas que exigem aprendizagens adequadas e, por outro, que os processos mentais que estão na sua base, como processos próprios que são, têm de ter um tratamento pedagógico-didático especialmente orientado para esses mesmos processos, resulta clara a inoperância de um percurso que não tenha em conta os dois fatores. (p. 111).

Porém, apesar de se tratar de um problema identificado e discutido há décadas, os alunos continuam sem “aprender a escrever” pela simples razão de que, na escola, não se ensina a escrever, ainda que a escola institucional represente, “nos dias de hoje mais do que nunca com caráter único, o lugar não só da iniciação, mas também do treino e consolidação de uma aprendizagem da escrita” (Fonseca, 1992, pp. 226-227).

Com efeito, as implicações que envolvem a complexidade da escrita não se cingem ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, mas estendem-se à própria LM e atravessam todo o espectro curricular, com implicações no desempenho dos alunos em termos de aquisição, elaboração e expressão do conhecimento, com as decorrentes consequências em termos de sucesso escolar (Carvalho, 2013, p. 187).

A competência escrita é, com efeito, uma competência que, paralelamente a outras macrocapacidades, consta do currículo das disciplinas de LM e estrangeiras, como é o caso do Português e do Espanhol. Contudo, verifica-se a existência de um desinvestimento no ensino da escrita na sala de aula por diferentes motivos (Carvalho, 2012, p. 7).

Relativamente à disciplina de Português, observa-se um predomínio de atividades que desenvolvem diversas competências que não a escrita, sendo esta remetida ora para trabalhos de casa, ora para testes de avaliação. Nenhum destes processos é produtivo em termos de aprendizagem, uma vez que o professor não tem qualquer intervenção estruturante no decurso da elaboração dos textos, decorrendo deste cenário uma

necessidade emergente de dar à escrita o lugar que lhe compete nas aulas de LM. (Cabral, 1994, p. 112).

Por um lado, é indubitável que o ensino da escrita constitui objeto da disciplina de Português e, como tal, deve ser levado a cabo nas aulas pelos professores da LM. Porém, é necessário estabelecer uma diferença entre o inquestionável dever de propiciar e fomentar o ensino da escrita na disciplina de Português e a culpabilização dos docentes desta disciplina pelos resultados insatisfatórios que advêm da falta de contacto que os alunos têm com a escrita noutras disciplinas (Fonseca, 1992, p. 226).

Afirmar “que não existe, de um modo geral, uma pedagogia da escrita, corresponde a reconhecer que não existem práticas sistemáticas, programadas e finalisticamente orientadas para o objetivo da aquisição e consolidação da capacidade de uso escrito da língua” (Fonseca, 1992, p. 226). O que se verifica, no entanto, é uma abordagem e aplicação assistemáticas e ocasionais da competência escrita, desembocando, as mais das vezes, em avaliação sumativa, através da qual o aluno é apenas avaliado em relação ao produto final da escrita, embora o ensino-aprendizagem de uma atividade altamente codificada, como esta, seja “um percurso longo e difícil que exige um planeamento específico e um treino intencional, progressivo, faseado” (p. 226).

O aluno redige o texto pedido, entrega-o ao professor, este corrige-o, anota-o, atribui uma nota e devolve-o ao aluno, “que não fará, pois, grande reflexão sobre as incorreções cometidas, não tendo possibilidade de reinvestir em tempo oportuno os resultados dessa reflexão, indispensável, mas inexistente, pelo que com toda a probabilidade, continuará a dar os mesmos erros (Cabral, 1994, pp. 112-113).

Outro problema que ocorre na escrita da LE é a assunção pelos professores de que o ensino e prática da competência escrita se remete à disciplina de LM e que, de certa maneira, estes conhecimentos foram já adquiridos e serão transferíveis para as disciplinas de LE. Embora as transferências de aprendizagens e conhecimentos contribuam enormemente para a autonomia dos discentes e da própria aprendizagem, desde uma perspectiva de implementação de estratégias de aprendizagem (Carvalho, 2013, p. 110), tal não será exequível se não houver uma preparação do aluno nesse

sentido. Partindo do pressuposto de que os alunos não aprenderam estas estratégias, esta premissa falaciosa leva a que professores de LE acreditem que os aprendentes serão capazes de transferir os conhecimentos de escrita de uma língua para a outra, em vez de aceitarem o carácter singular da aprendizagem da escrita em cada língua, independentemente da proficiência e conhecimentos dos alunos noutras competências (oralidade, compreensão escrita, oral e audiovisual, por exemplo) ou, ainda, na própria escrita na LM.

Em suma, podemos afirmar que, se é tão certo que os docentes não são todos professores de Português, também é verdade que professores de LE têm a competência científica necessária e a responsabilidade de criar as condições ótimas para o desenvolvimento do ensino da escrita na sua disciplina, uma vez que esta lhe é domínio integrante e, como foi referido anteriormente, não se trata de uma habilidade espontânea que possa ser aprendida sem a intervenção didática intencionada e programada.

2.1.3. A Escrita como Aprendizagem Essencial

As Aprendizagens Essenciais (doravante AE, 2018), documento de orientação curricular com vista à planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem e orientado pelo desenvolvimento das áreas de competência elencadas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), apresenta uma tríade de componentes (conhecimentos, capacidades e atitudes) articulando as diferentes competências e domínios, dos quais a escrita é elemento integrante. Neste subcapítulo analisar-se-á brevemente as AE do 11.º ano referentes a Português e Espanhol, visto que a prática letiva supervisionada desenvolvida durante o estágio recaiu sobre estas disciplinas e ano de escolaridade.

2.1.3.1. O caso do Português

Considerar o Português como objeto de estudo implica, desde logo, “entender a língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico” (DGE, 2018b, p. 1).

O ensino-aprendizagem desta disciplina envolve, de uma maneira geral, a produção e receção de textos sob as modalidades orais, escritas e multimodais; a promoção da educação literária e o conhecimento explícito da língua, ao nível da estrutura e do funcionamento. Estas áreas, individualmente ou de forma transversal, estimulam, a título exemplificativo, a compreensão da leitura de diversos géneros textuais, o gosto pela literatura, o desenvolvimento do espírito crítico, a mobilização de regras linguísticas adequadas ao discurso, o funcionamento da língua e a revisão e aperfeiçoamento de “um texto produzido por si próprio ou por um colega” (DGE, 2018b, p. 2), apresentando-se organizadas em cinco domínios: a oralidade, a leitura, a educação literária, a escrita e a gramática.

Relativamente ao domínio dedicado à escrita, é de salientar que este apresenta tanto objetivos que se prendem com o “saber fazer” dos alunos, isto é, capacidades materializadas em ações concretas, como a composição de textos pertencentes a determinados géneros textuais, a planificação dos textos que envolve pesquisa e seleção de informação relevante, o respeito pela adequação, consistência e a correção das produções escritas, a utilização de mecanismos de revisão, de avaliação e de correção previamente à versão final e, por último, o cumprimento dos princípios do trabalho intelectual no que concerne à referência bibliográfica (DGE, 2018b, pp. 8-9).

As AE promovem, ainda, estratégias que deverão ser adotadas pelos docentes com vista ao alcance dos objetivos principais traçados, como as seguintes (DGE, 2018b):

- 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 produção;
- 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.

- elaboração de um texto prévio;
- 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;
- preparação da versão final (...) (pp. 8-9).

No documento refere-se ainda que é esperado que alunos dominem os “processos, estratégias, capacidades e conhecimentos para a escrita de textos de diversos géneros com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos” no final do ensino secundário (2018, p. 3). É de salientar que os géneros textuais especificamente definidos para o 11.º ano são os de natureza expositiva e argumentativa (2018, p. 4).

Considerando o exposto, pode concluir-se que as AE da disciplina de Português preveem, especificamente, o ensino da escrita em várias etapas que se relacionam com os processos de planificação, redação e revisão abordados anteriormente. Ao longo destas fases, o sucesso da escrita não é apenas assegurado através de estratégias que envolvem técnicas de redação e de produção textual, como também de carácter não-compositivo, como a definição de temas e tópicos sobre os quais a escrita irá incidir, o tipo de linguagem a utilizar, o registo de notas, entre muitos outros exemplos.

Por último, poder-se-á inferir a necessidade de intervenção docente com vista à concretização destas orientações em estratégias, isto é, aplicando as ações acima descritas no processo de ensino-aprendizagem da escrita na sala de aula adequadas ao grupo de alunos e que conduzam à planificação da escrita e à reflexão sobre os erros

cometidos, facultando-lhes a possibilidade de reformularem e construírem novamente o texto.

2.1.3.2. O caso do Espanhol

Contrariamente ao que ocorre no caso da disciplina de Português, que acompanha todo o percurso escolar, do 1.º ano do primeiro ciclo do ensino básico ao 12.º ano do ensino secundário, o ensino da língua espanhola é oferecido entre o 7.º e o 12.º ano como opção de LE, embora as AE recaiam apenas na esfera do terceiro ciclo e nos 10.º e 11.º anos do ensino secundário.

À semelhança do que ocorre com as línguas francesa e alemã, a disciplina de Espanhol subdivide-se em dois níveis principais no ensino secundário: de iniciação e de continuação. O primeiro, como a designação indica, engloba a aprendizagem da língua espanhola que foi iniciada no 10.º ano de escolaridade, enquanto o segundo abarca a continuidade do estudo da língua no ensino secundário, após três anos de aprendizagem no terceiro ciclo. É de salientar que, além do referido PA (2017), as AE de Espanhol resultaram, além das colaborações de especialistas e docentes da área em questão, dos contributos de outros documentos orientadores de referência, como o *Quadro europeu comum de referências para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação* (QECR, 2001) e, acessoriamente, o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PIC, 2006).

Graças à proximidade quer geográfica, entre Portugal e Espanha, quer genética, da LM dos aprendentes (portuguesa) e da LE (espanhola), observa-se uma disparidade entre as atividades de compreensão (oral, audiovisual e escrita) e as de produção (oral e escrita). Por se tratar de um público-alvo de “falsos principiantes”, o nível expectado para a produção escrita de um aluno do 11.º ano de iniciação seria o A2.1, contrastando com a compreensão escrita, que por sua vez eleva a competência ao nível intermédio do QECR, o B1.1. (DGE, 2018a, pp. 3-4).

Relativamente à escrita, esta desprende-se em duas competências - produção escrita e interação escrita - ambas pertencentes ao nível A2, que integram a competência

comunicativa³, além da compreensão auditiva e audiovisual, compreensão escrita, produção oral, interação oral e mediação oral e escrita.

Com efeito, os conhecimentos, capacidades e atitudes previstos no âmbito da produção e interação escritas são praticamente os mesmos, com exceção de algumas especificidades no que tange à competência pragmática e sociolinguística, relativamente à interação escrita, e ao respeito pelas convenções dos géneros textuais, visada nos objetivos da produção escrita (DGE, 2018a, pp. 10-11). Verifica-se, pois, uma intencionalidade do desenvolvimento de determinados géneros textuais no processo de ensino-aprendizagem da competência escrita, embora estes não sejam mencionados no documento.

É importante referir ainda que apenas se observa um elenco de estratégias dedicado à interação escrita. Estas atendem maioritariamente objetivos de índole diversa, com base nas atitudes (“reconhecer a importância de ser capaz de se exprimir por escrito, em espanhol, como forma de satisfazer necessidades imediatas e concretas de comunicação”; “mostrar interesse na interação, transmitida pela escrita, com falantes de espanhol”, “reconhecer o erro como parte integrante do processo de aprendizagem, ter interesse em superar as interferências e confiar no sucesso”), nos procedimentos (“explorar ideias, associar e recolher informação e utilizar meios convencionais e tecnológicos de comunicação para produzir textos escritos”; “localizar recursos e modelos”) e, ainda, em aspetos pragmático-discursivos (“adequar o discurso ao interlocutor e à situação de comunicação, ainda que dispondo de fracos recursos linguísticos”) (DGE, 2018a, pp. 9-10).

Como foi referido anteriormente, à produção escrita não são atribuídas ações estratégicas, ao invés do que acontece no campo da interação escrita. Contudo, uma das ações, que subjaz ao desenvolvimento das atitudes, inclui a produção escrita: “Valorizar e avaliar os progressos próprios e dos colegas na interação e produção escrita” (DGE, 2018a, p. 10).

³ Além da competência comunicativa, as AE de Espanhol do 11.º ano de iniciação preveem as competências estratégica e a intercultural.

A ausência de ações destinadas ao desenvolvimento da produção escrita sugere, assim, o afastamento de tarefas a serem levadas a cabo na sala de aula com vista ao desenvolvimento da escrita individual.

2.2. A organização textual

Como foi referido no capítulo 1, através da leitura e correção das produções escritas dos testes de avaliação sumativa dos alunos das turmas 11.º Y e 11.º Z, pude identificar dificuldades ao nível da organização textual, que recaíam na estruturação e organização do texto, sobretudo no que respeita à coesão, coerência e à ausência e uso indevido dos EI.

Assim, num primeiro momento, será abordada neste subcapítulo a explicitação dos conceitos de organização textual, os parâmetros da textualidade coesão e coerência e, posteriormente, será explorado o papel dos EI, a sua caracterização e tipologia.

2.2.1. Definição de organização textual

Segundo a *Gramática do Português* da Fundação Calouste Gulbenkian (Raposo *et al*, 2013), o texto define-se como “uma sequência linguística variável ao nível da forma e sentido, dependendo da situação, do modo de produção, do produtor e recetor, dos objetivos, mas que se caracteriza por constituir um todo estruturado, coerente, adequado a determinados enunciados, para levar a bom termo essa comunicação” (Mendes, 2013, p. 1691).

Um texto organizado será, assim, aquele que apresenta uma estruturação de frases numa sequência lógica também determinada pela função daquele. Isto é, a organização textual respeita um determinado número de princípios que se organizam nos sete parâmetros da textualidade de Beaugrande e Dressler (1981): coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade (Mendes, 2013, p. 1694).

Na esfera da organização textual impõe-se, ainda, a apresentação das três estruturas textuais propostas por Van Dijk (1977) que constituem o texto: a microestrutura, a macroestrutura e a superestrutura. Enquanto a primeira tem expressão direta nos enunciados constitutivos do texto, isto é, ao nível local ou da frase, a macroestrutura relaciona-se com o conteúdo global do texto, quanto ao tema e ao conteúdo.

Num primeiro nível (microestrutural), encontra-se, assim, a seleção do léxico que desenvolverá as ideias do escrevente que, uma vez estabelecido, será organizado em estruturas frásicas. Já no segundo nível (macroestrutural), outras operações cognitivas ocorrem, como a articulação do nível de língua, o estilo, o tom, o tipo de texto e outros elementos fundamentais para a redação de um texto coerente. (Figueiredo e Figueiredo, 1998, p. 124).

Por último, a superestrutura representa a forma como se organiza a informação no texto, ou seja, reporta-se à estrutura textual formal. Trata-se, pois, de um esquema que fornece a forma global do conteúdo do texto (Figueiredo e Figueiredo, 1998, p. 124).

O Instituto Cervantes aponta a possibilidade de, em didática de línguas, as superestruturas esquemáticas oferecerem a viabilidade para se redigir um texto a partir de um esquema pré-estabelecido de forma convencional, uma vez que o recetor, mediante o conhecimento da superestrutura, poderá inferir hipóteses prévias e durante a leitura sobre o tipo de informação que falta processar. Um exemplo recai sobre a elaboração de uma receita culinária pois, depois da identificação dos ingredientes, esperam-se as instruções sobre o modo e o tempo de elaboração. Assim, “as superestruturas organizam cognitivamente o processo de leitura, compreensão e de escrita dos géneros discursivos” (Instituto Cervantes, 1997-2022).

2.2.2. Coesão e coerência

Como se menciona anteriormente, a organização textual implica a transmissão de ideias através de orações, frases e parágrafos estruturados e interligados. O discurso “deve apresentar-se, ao mesmo tempo, como uma unidade onde o texto e o contexto

confluam, com uma arquitetura cognitiva coerente e com uma tecedura textual coesa” (Figueiredo, 2014, p. 72).

A coerência garante a lógica do texto, pela qual a semântica é responsável, situando-se na macroestrutura textual, enquanto a coesão se relaciona com a sintaxe, assegurando a solidez e consistência do texto, através da organização de um conjunto de índices e instruções que se situam ao nível mais superficial da estrutura textual, ou seja, da microestrutura. Resumidamente, a coesão atende à forma e a coerência ao sentido.

A coerência perspetiva os enunciados como discursos, uma vez que cada enunciado veicula a intenção de comunicar algo a alguém, encontrando-se as “leis do discurso” adaptadas às particularidades dos géneros discursivos e aos protótipos textuais. Por um lado, se o sentido se situa no enunciado, cuja compreensão se baseia, fundamentalmente, no conhecimento do léxico e da gramática da língua, e é objeto de análise por parte da pragmática (Gutiérrez, 2016, p. 536); a significação, por outro, convoca um leque variado de competências, como é o caso da competência comunicativa e da linguística, que possibilitam a apreciação da atitude do enunciador com base no que ele diz ou que relação ele estabelece com o enunciatário através do seu ato de enunciação, como esclarece Figueiredo (2014, p. 74). A autora enumera os elementos nos quais a coerência textual se sustenta (Figueiredo, 2014):

- tema do texto (de que é que o texto trata);
- informação (qual a informação selecionada);
- organização da informação (qual o protótipo textual e qual o género discursivo);
- progressão temática (relação entre a informação conhecida e a informação nova);
- modalização implementada (que marcas modais indicadoras de atitudes, sentimentos, de pontos de vista) (p. 74).

Desta forma, um texto construir-se-á e interpretar-se-á como uma unidade de comunicação na qual se analisarão regras e mecanismos de coerência textual. Os quatro

vetores que garantem a coerência da frase ou do texto são, assim, a regra da não contradição (os elementos não se podem contradizer de forma explícita nem ou implícita), a regra de repetição ou recorrência (alguns recursos linguísticos como a anáfora, a catáfora e os deíticos promovem a reiteração com vista ao desenvolvimento temático), a regra da relação, cujo objetivo assenta na ligação direta entre os factos enunciados e o mundo real ou imaginário que se represente e, por último, a regra da progressão, que consiste na organização e acompanhamento da informação pelos intervenientes num processo comunicativo cujo produto final é o texto. A progressão temática decorre tendo em conta o acompanhamento da informação nova e relevante, evitando-se detalhes não pertinentes (Huerta, 2010, p. 78).

No que concerne aos mecanismos, para além do carácter semântico, a coerência caracteriza-se também por constituir uma propriedade textual, de carácter pragmático-funcional, que se adequa, assim, ao discurso, ao tema, ao contexto e ao destinatário, como uma unidade de sentido global. “Los conceptos y las relaciones de significado que se dan en su interior no contradicen el conocimiento del mundo que tienen los interlocutores, sino más bien la fortalecen y se nutren de ella para delimitar su significado” (Huerta, 2010, p. 79).

Tal como a coerência, a coesão é também um fenómeno de textualidade, que se relaciona com os elementos do texto e a forma como estes se interrelacionam entre si, estabelecendo uma ligação com o leitor, ou seja, com a forma como este lê o texto, expressando a continuidade semântica entre um elemento do texto e outro que é fundamental para a sua interpretação: “it is not the presence of a particular class of item that is cohesive, but the relation between one item and another” (Halliday & Hasan, 1976, p. 12).

Numa perspetiva mais abrangente, como propõe Fonseca (1992, pp. 73- 75, citado por Morais, 2010, p. 28), este conceito abarca todos os nexos que sustentam a constituição das unidades extensas por que se materializam os textos e os nexos que se instauram entre as informações veiculadas nessas unidades extensas. Por outras palavras, atualmente a noção mais utilizada de coesão passa pela integração de fenómenos que

dizem respeito à sequencialização das unidades de significado que entram na construção do significado global do texto (Morais, 2010, p. 28).

Sendo a coesão uma espécie de sintaxe textual (Figueiredo, 2014, p. 76), impõe-se a sua ligação com as propriedades da coerência, isto é, o sentido global, que se alia ao respeito pela forma como os elementos linguísticos superficiais, presentes na microestrutura, se encontram relacionados entre si por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentido (Koch & Travaglia, 2005).

Como é observado na *Gramática do Português* (Mendes, 2013, p. 1701), a coesão textual baseia-se, portanto, na retoma adequada de entidades referidas previamente no texto, na articulação da informação já introduzida e de informação nova em diferentes etapas na progressão dos temas apresentados (coesão referencial) e, nas relações temporais que o texto estabelece entre as situações referidas e, ainda, nas relações estabelecidas entre as diferentes situações expressas pelas frases (coesão estrutural).

Relativamente à coesão estrutural, esta divide-se entre coesão frásica e interfrásica. O primeiro tipo refere-se à relação entre os elementos que integram a mesma frase ou oração e o segundo à articulação de duas frases, orações ou parágrafos independentes entre si (Mendes, 2013, p. 1714).

Os processos de coesão interfrásica assumem um especial relevo no objeto de estudo do presente projeto de investigação-ação pois envolvem a articulação através de EI, como será explorado com maior detalhe nos subcapítulos seguintes. Assim, focar-nos-emos apenas no estudo destes mecanismos de coesão e, como tal, não serão explorados os outros mecanismos que respeitam a coesão gramatical e coesão lexical neste trabalho.

2.2.3. Caracterização dos marcadores do discurso

Um texto ou discurso não se remete à soma arbitrária de palavras, frases ou parágrafos, mas a um todo coeso, coerente e estruturado, ou seja, a uma organização global que

não se reduz a uma mera sucessão ordenada de frases ou proposições, que envolve blocos hierarquizados ou sequências que se dispõem numa determinada ordem e que se relacionam com a elaboração macroestrutural do sentido (Beaugrande, 1980, pp. 16-22, citado por Coutinho, 2004, p. 1). Como explicita Duarte (2003):

Quando usam a língua, os falantes não produzem palavras ou frases isoladas, desligadas umas das outras e do contexto situacional e discursivo. Pelo contrário, tanto os produtos do uso primário da língua na situação básica da conversa como os que resultam do uso da língua escrita em situações não pessoais, tanto os produtos de um só locutor como os que resultam da atividade colaborativa de vários falantes são objetos de sentido e de unidade – ou seja, são produtos coesos internamente e coerentes com o mundo relativamente ao qual devem ser interpretados (p. 87).

Ao atentar na estruturação dos textos, identifica-se a existência de determinadas unidades linguísticas invariáveis cuja função é assinalar a relação que se estabelece entre os segmentos textuais. Estas expressões são designadas por EI e, embora não exerçam qualquer função sintática, contribuem enormemente para a construção do significado de qualquer enunciado, além de facilitarem a interpretação pelo interlocutor ou leitor.

Apesar de a expressão MD advir da designação “Discourse Markers” popularizada pela obra homónima (Schiffrin, 1987) e adotada por Portolés (1998), a denominação destes elementos do discurso vê-se afetada por um fenómeno de flutuação conceptual, pois é frequentemente reenviada para conceitos distintos entre a comunidade linguística e em função dos quadros teóricos nos quais é utilizada. Assim, paralelamente à inexistência de uma estabilização da delimitação do objeto de estudo dos EI (tema sobre o qual se dedicará o subcapítulo seguinte), emerge o problema da falta de unanimidade em torno de um conceito consensual de EI.

Expressões como marcadores pragmáticos (Brinton, 1996, citado por Lopes, 2020, p. 122; Fraser, 1999, citado por Lopes, 2020, p. 122), partículas discursivas (Fisher, 2006, citado por Lopes, 2020, p. 122; Schorup, 1985, citado por Lopes, 2020, p. 122),

conectores discursivos (Blakemore, 1987, citado por Lopes, 2020, p. 122), conectores pragmáticos (Van Dijk, 1977, citado por Morais, 2011, p. 74), conectores interfrásicos (Stati, 1986, citado por Morais, 2011, p. 74), conectores textuais, e operadores discursivos (Redecker, 2006, citado por Lopes, 2020, p. 122), entre muitos outros termos, concorrem diretamente no estudo do tratamento dos EI.

Embora a designação “marcador discursivo” (EI) constitua, atualmente, a denominação predominante, em termos conceptuais não corresponde totalmente a nenhum dos termos atrás mencionado, subsumindo, em muitos casos, os conceitos associados àquelas expressões e, noutros, mais raramente, sendo absorvida por conceitos mais genéricos (Morais, 2011, p. 76).

Para além da evidente variedade terminológica dos EI, abundam igualmente diversas tentativas de definição que se dedicam apenas à denominação *marcadores do discurso* ou *marcadores discursivos*⁴. Sem a pretensão de expor uma síntese das várias abordagens através das quais os EI têm sido analisados, torna-se, todavia, necessário evidenciar algumas linhas de investigação que recaem sobre o estudo e tratamento dos EI.

Em primeiro lugar, destaca-se a definição de EI na esteira de Martín Zorraquino e Portolés Lazaro que constitui o capítulo 63 da *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (1999), coordenada por Ignacio Bosque Muñoz e Violeta Demonte:

Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicción oracional –son, pues, elementos marginales– y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación (p. 4057).

Na esteira da Teoria da Relevância e da Teoria da Argumentação, Martín e Portolés (Portolés, 2001 [1988]; Zorraquino & Portolés, 1999) procuram orientar a definição e o

⁴ Neste trabalho serão consideradas expressões equivalentes.

tratamento dos MD fundamentalmente a partir da interpretação dos textos, realçando o processamento de interpretação e derivação de inferências (Portolés, 2001 [1988], p. 22).

A base da definição de MD encontra-se, assim, na orientação da compreensão do texto que, por esta razão, abarca praticamente todas as unidades linguísticas cuja função não se inscreve de forma direta no significado referencial dos enunciados, tornando esta proposta de classificação de EI bastante abrangente.

Na proposta de classificação dos MD que apresentam, estes autores atendem, fundamentalmente às funções discursivas que as unidades analisadas desempenham. Embora considerando que as funções discursivas são determinadas, em grande parte, pelo significado dos marcadores, Martín e Portolés não procuram uma aproximação estrita entre propriedades semânticas e funções discursivas, privilegiando, no quadro de classificação que propõem, o papel que os MD desempenham na comunicação (Morais, 2010, p. 93)

Com efeito, é o carácter procedimental dos MD que os diferencia de outras classes de palavras, isto é, dos elementos linguísticos conceptuais. Apesar de carecerem de significado referencial, são responsáveis pela orientação interpretativa e da compreensão dos enunciados por leitores e interlocutores.

2.2.4. Tipologia dos marcadores do discurso

Apesar de se terem levado a cabo vários estudos nos quais se descrevem e comparam MD em português europeu (Duarte, 2019; Duarte & Ponce, 2020; Duarte & Ponce, 2021; Lopes, 2021; Lopes & Carapinha, 2017), não existe, ainda, uma classificação unânime destas unidades linguísticas. Não obstante, estas iniciativas de investigação cujo objetivo versa no aprofundamento e desenvolvimento da análise contrastiva de MD entre o português e outras línguas, acabam não só por contribuir para a descrição linguística dos MD portugueses, como também se reveste de grande utilidade para o ensino de LM e estrangeira, como se pretende demonstrar neste relatório.

Neste contexto, Carreira (2020), corroborando a designação de EI de Martín Zorraquino e Portolés (1999), problematiza o conceito e caracterização de MD e de outras designações semelhantes no âmbito da interação e interlocução, sublinhando a importância de não adotar categorias estanques de MD, “mas graduáveis e porosas, que se adaptem à intencionalidade de cariz semântico-pragmático que o discurso [...] manifesta” (Carreira, 2020, p. 43).

Por outro lado, Lopes (2020), discorda da inclusão de determinadas expressões que habitualmente se encontram acolhidas na classe dos MD, como por exemplo, “em primeiro lugar/primeiro”, “depois”, “a seguir” ou “por último”, visto que a sua função se afasta dos modelos centrados na coerência semântica e pragmático-funcional do discurso/texto. A autora levanta também dúvidas relativamente à possibilidade de compatibilização de introdutores de tópico, sinalizadores de mudança de tópico e marcadores de digressão, entre outros, com as relações discursivas que se constroem “ao nível da coerência pragmático-funcional do discurso/texto” (Lopes, 2020, p. 133).

Assim, embora atualmente exista uma menor dispersão de posicionamentos teóricos sobre o tratamento dos MD, visto ser possível identificar algumas propriedades e funções praticamente consensuais, também se verifica uma heterogeneidade de conceções existente sobre outros elementos. Neste sentido, Martín Zorraquino (2005) propõe a organização de dois critérios gerais de classificação de MD.

Em primeiro lugar, a autora menciona a perspetiva onomasiológica, a partir da qual se estabelecem funções pragmáticas, relacionadas com atos de fala ou operações ilocutórias diferentes, como a explicação, a refutação, a correção, entre outras às que se circunscrevem os MD, como “o sea”, “es decir”, “a saber”, “pero”, “sin embargo”, “por el contrario”, “mejor dicho” ou “vale decir”. Considerando a importância da coerência e da coesão textual, os MD são organizados pela sua função textual ou ato verbal, integrando uma longa lista de unidades para a construção e organização do texto, como é o exemplo da contribuição de Casado Velarde (1993, citado por Martín, 2005, p. 54).

Em segundo lugar, as propostas de classificação que encontramos nas obras de Casado Velarde (1991), Portóles (1998a e 2001, *citado por* Martín Zorraquino, 2005, p. 54), Martín Zorraquino /Portóles (1999, *citado por* Martín Zorraquino, 2005, p. 54) e Pons Bordería (2001) e Martí Sánchez (2013) já se circunscrevem ao critério semasiológico. Esta perspetiva consiste numa tentativa de caracterização morfossintática e semântico-pragmática dos MD organizada por grupos. Por outras palavras, cada MD é enquadrado num grupo de unidades lexicais com base numa função. Nestes grupos encontram-se diversos MD de uso funcional sinónimo ou alternativo pelo facto de partilharem propriedades e regularidades ao nível do comportamento linguístico que os tornam “funcionalmente equivalentes”.

Embora ambas as posições sejam, concomitantemente, legítimas e insuficientes, dada o avultadíssimo número de MD e a ausência de uma classificação exaustiva, a dificuldade de prover um tratamento lexicográfico dos MD é uma tarefa exigente e, como tal, não se torna simples a orientação ao nível do ensino de ELE (Martín, 2005, p. 55).

Precisamente pela amplitude (e maior simplicidade) que envolve o tratamento da designação de MD, por um lado, e a organização dos MD agrupados em diferentes categorias, por outro, este critério acaba por se apresentar como mais vantajoso ao nível didático, dada a maior facilidade que oferece ao aluno de ELE em localizar as expressões e as correspondentes alternativas.

Não menos importante, permite também ao docente ultrapassar obstáculos na explanação destes termos (uma vez que não apresentam um significado conceptual semelhante ao de certas classes de palavras, por exemplo), através do recurso a uma esquematização simples e de uma explicação cujo enfoque recai, sobretudo, nas funções desempenhadas pelos MD.

Assim, a proposta de classificação dos MD apresentada no artigo intitulado “Los marcadores del discurso” de Martín Zorraquino e Portolés (1999) abarca um grande número de unidades linguísticas, organizadas em cinco grupos, que se fazem acompanhar de uma descrição pormenorizada relativamente às suas propriedades

gramaticais e de exemplos de fragmentos discursivos que ajudam a contextualizar o seu uso. Pelas razões expostas no subcapítulo anterior, adotar-se-á, neste relatório, esta definição e tipologia de MD.

Em primeiro lugar, distinguem-se cinco categorias de MD: (i) os estruturadores da informação, (ii) os conectores, (iii) os reformuladores, (iv) os operadores argumentativos e, por último, (v) os marcadores conversacionais.

i. Estruturadores da informação

Segundo Portolés (2010), é possível conceber a estrutura informativa do discurso ao atentar na dinâmica própria de cada discurso como o resultado de respostas a perguntas possíveis dos interlocutores. Com efeito, o significado informativo de muitos EI possibilita orientar a interpretação dos membros do discurso em relação com aquelas perguntas.

Os estruturadores da informação, desprovidos de significado argumentativo, visam o respeito pela organização informativa dos discursos e distinguem-se em três subgrupos, como podemos observar na figura em baixo: os comentadores, que introduzem um novo comentário; os ordenadores da informação (doravante, ordenadores), que agregam vários membros do discurso como partes de um único comentário; e, ainda, os *digresores*⁵, que inserem um comentário lateral relativo ao discurso anterior.

ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN	COMENTADORES	pues, pues bien, así las cosas, etc.
	ORDENADORES	en primer lugar/en segundo lugar;/ por una parte/por otra parte; de un lado/de otro lado, etc.
	DIGRESORES	por cierto, a todo esto, a propósito, etc.

⁵ Termo sem correspondência em português.

Figura 1 - Estruturadores da informação
Martín Zorraquino e Portolés (1999, p. 4081)

Considerando que o projeto de investigação-ação compreende a implementação de um plano de ação em duas disciplinas, sentiu-se a necessidade de se selecionar um subtipo de EI cujo ensino pudesse ser transversal às disciplinas de Português e de Espanhol. Assim, o nosso estudo dedicar-se-á, com maior enfoque, à análise dos ordenadores (de abertura, de continuidade e de encerramento), como se poderá verificar, com mais detalhe, no capítulo 4 deste relatório.

Relativamente ao subgrupo dos ordenadores, Martín Zorraquino e Portolés (1999) identificam três tipos: ordenadores de abertura, de continuidade e de encerramento. Os ordenadores de abertura servem para abrir uma série no discurso (“en primer lugar”, “primeramente”, “por una parte”, “por un lado”, “de una parte”, “de un lado”, entre outros), enquanto os ordenadores de continuidade indicam que o membro que acompanham forma uma série da qual não é elemento inicial (“en segundo/tercer/ ... / lugar”; “por otra [parte]”, “por otro [lado]”, “por su parte”, “de otra [parte]”, “de otro [lado]”, “asimismo”, “igualmente”, “de igual forma/modo/manera”, “luego”, “después,”. Por último, os ordenadores de encerramento marcam o fim de uma série discursiva, como os seguintes exemplos: “por último”, “en último lugar”, “en último término”, “en fin”, “por fin”, “finalmente”, entre outros.

Os ordenadores apresentam duas funções principais. Em primeiro lugar, indicam o lugar que ocupa um membro do discurso no conjunto de uma sequência discursiva ordenada por partes e, em segundo lugar, expõem o conjunto desta sequência como um único comentário e cada parte como um subcomentário. É de salientar que, à semelhança da maioria de EI, gozam de mobilidade dentro do seu membro do discurso (Martín Zorraquino e Portolés, 1999, p. 4086).

De uma maneira geral, pode-se afirmar que os ordenadores se baseiam na numeração (“primero”, “segundo”, etc.), no espaço (“por un lado”, “por otro lado”, “por una parte,

por otra parte”, etc.), e no tempo (“después”, “luego”, “en fin”, “finalmente”, etc.), formando, alguns deles, pares correlativos: “ por un lado/por otro (lado), por un lado/por el otro, “ por una parte/ por otra (parte), de un lado/de otro (lado), de una parte/de otra (parte), etc” (Martín Zorraquino e Portolés, 1999, p. 4086).

ii. Conectores

A segunda categoria de MD recai sobre os conectores, que relacionam semântica e pragmaticamente um membro do discurso a outro anterior. O significado do conector proporciona uma série de instruções que orientam as inferências obtidas do conjunto dos membros relacionados.

Os autores identificam três subgrupos de conectores, organizados de acordo com o seu significado: os aditivos, que unem a um membro discursivo anterior outro com a mesma orientação argumentativa; os consecutivos, que apresentam o membro discursivo em que se encontram como uma consequência de um membro antecedente; e os contra-argumentativos, que ligam dois membros discursivos, podendo o segundo eliminar ou atenuar algumas das conclusões possíveis de retirar do primeiro membro.

CONECTORES	CONECTORES ADITIVOS	además, encima, aparte, incluso, etc.
	CONECTORES CONSECUTIVOS	por tanto, por consiguiente, por ende, en consecuencia, de ahí, entonces, pues, así, así pues, etc.
	CONECTORES CONTRAARGUMENTATIVOS	en cambio, por el contrario, por contra, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo, etc.

Figura 2 - Conectores
Martín Zorraquino e Portolés (1999, p. 4082)

iii. Reformuladores

Como a designação assim sugere, os reformuladores apresentam o membro discursivo que introduzem como uma nova formulação de um membro anterior (explícito ou implícito). Consoante o seu significado, os reformuladores podem integrar quatro subgrupos: os explicativos, que apresentam o novo membro do discurso como uma explicação do anterior; os retificativos, que substituem um membro discursivo anterior, corrigindo-o; os de distanciamento, que esvaziam a pertinência ou relevância de um membro discursivo anterior; e, por último, os recapitulativos, que podem manter a orientação argumentativa dos membros anteriores, como uma conclusão, ou introduzir uma orientação discursiva diferente.

REFORMULADORES	REFORMULADORES EXPLICATIVOS	o sea, es decir, esto es, a saber, etc.
	REFORMULADORES DE RECTIFICACIÓN	mejor dicho, mejor aún, más bien, etc.
	REFORMULADORES DE DISTANCIAMIENTO	en cualquier caso, en todo caso, de todos modos, etc.
	REFORMULADORES RECAPITULATIVOS	en suma, en conclusión, en definitiva, en fin, al fin y al cabo, etc.

Figura 3 – Reformuladores
Martín Zorraquino e Portolés (1999, p. 4082)

iv. Operadores argumentativos

Os operadores argumentativos são MD que condicionam, pelo seu significado, as possibilidades argumentativas do membro discursivo em que se inserem, mas sem o relacionarem com outro membro anterior. Nesta categoria distinguem-se dois grupos: os operadores de reforço argumentativo, cujo significado reforça como argumento o membro do discurso em que se encontram face a outros argumentos; e os operadores

de concreção, que apresentam o membro discursivo em que se encontram uma concretização ou um exemplo de generalização.

OPERADORES ARGUMENTATIVOS	OPERADORES DE REFUERZO ARGUMENTATIVO	en realidad, en el fondo, de hecho, etc.
	OPERADORES DE CONCRECIÓN	por ejemplo, en particular, etc.

Figura 4 - Operadores argumentativos
Martín Zorraquino e Portolés (1999, p. 4082)

v. Marcadores conversacionais

A quinta e última categoria apresentada pelos autores ocupa-se dos MD que se ocupam da interação oral: os marcadores conversacionais – que se dividem em quatro subgrupos: os de modalidade epistémica, que se prendem com noções relativas à possibilidade, evidência, necessidade; os de modalidade deôntica, que se relacionam com um comportamento/atitude que sugere vontade e afetividade; os enfocadores de alteridade, orientados para a forma como o falante se comporta com o interlocutor, isto é, as estratégias de cortesia que mobiliza; e, ainda, os metadiscursivos conversacionais, que demonstram o esforço realizado pelos interlocutores ao formularem e estruturarem a conversa, surgindo em situações nas quais se alterna ou mantêm os turnos de fala.

MARCADORES CONVERSACIONALES	DE MODALIDAD EPISTÊMICA	claro, desde luego, por lo visto, etc.
	DE MODALIDAD DEÓNTICA	bueno, bien, vale, etc.
	ENFOCADORES DE LA ALTERIDAD	hombre, mira, oye, etc.
	METADISCURSIVOS CONVERSACIONALES	bueno, ch, este, etc.

Figura 5 - Marcadores conversacionais
Martín Zorraquino e Portolés (1999, p. 4082)

3. Desenho do plano de ação

Neste terceiro capítulo expor-se-á o desenho do plano de ação, liminarmente abordado no capítulo 1, que recairá sobre a sua contextualização, a apresentação da metodologia adotada e os procedimentos de recolha e tratamento de dados aplicados.

3.1. Apresentação e contextualização do plano de ação

O projeto de investigação-ação levado a cabo durante o estágio pedagógico teve como principal propósito a melhoria da organização textual dos alunos das turmas do 11.º Y e 11.º Z nas disciplinas de Português e de Espanhol, respetivamente.

Este objetivo adveio das dificuldades demonstradas pelos alunos na escrita ao nível da organização textual que pude verificar através da leitura de textos redigidos pelos alunos nos testes de avaliação sumativa.

Segundo Latorre (2003, pp. 23-24), o processo de investigação inicia-se com uma ideia genérica cujo propósito é melhorar ou modificar algum aspeto problemático no âmbito da prática profissional. Identificado o problema, diagnostica-se o mesmo e, em seguida, coloca-se a hipótese de ação estratégica. Com efeito, o professor estagiário, que também é professor-investigador, procura realizar uma indagação prática, de forma colaborativa, com a finalidade de aperfeiçoar a sua prática educativa, além de contribuir para a melhoria do sistema educativo e social.

Assim, partindo da premissa de que a organização textual é, concomitantemente, problema e denominador comum a ambas turmas, tornou-se necessário analisar a dimensão do problema, isto é, identificar em concreto os fenómenos que inviabilizam a escrita de um texto bem estruturado e, em segundo lugar, estudar a melhor estratégia para solucionar ou amenizar estas dificuldades.

Primeiramente, na disciplina de Português, as classificações dos alunos no primeiro teste de avaliação do segundo período, a 15 de fevereiro de 2022, revelaram alguma discrepância entre os resultados obtidos no III grupo, destinado à PE, em comparação com os grupos I e II, dedicados à compreensão da leitura e à gramática, respetivamente.

O grupo III obteve, assim, as classificações mais baixas, como podemos verificar no gráfico em baixo.

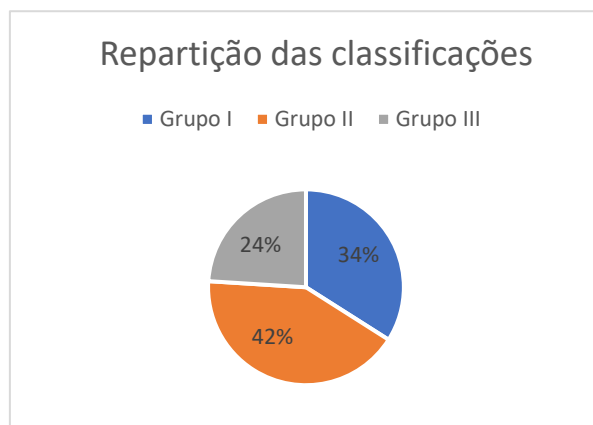


Figura 6 - Repartição das classificações obtidas por grupos no teste de avaliação de Português

A tarefa que integrava o grupo III do teste de avaliação era a seguinte:

«O amor eterno é o amor impossível.»

Eça de Queirós

Num texto de opinião bem estruturado, com um mínimo de 120 e um máximo de 220 palavras, comenta a citação transcrita.

Recorre a exemplos que conheças para fundamentar a tua opinião.

Relativamente aos critérios específicos de classificação do grupo III, são atribuídos 30 pontos à estruturação temática e discursiva e 20 pontos à correção linguística. Assim, quanto ao primeiro critério, a avaliação circunscreve-se a três parâmetros (cf. Apêndice 1) sobre os quais nos debruçaremos brevemente.

É de salientar que os gráficos nº2, nº3 e nº4 representam o número de alunos que obtiveram 6 ou 10 pontos (numa escala entre 2 e 10 pontos) de acordo com os parâmetros de desempenho.

i. Gênero e formato textual

O gráfico nº2 demonstra a grande facilidade encontrada pelos alunos do 11.º Y em explicitar o seu ponto de vista. Além disso, 18 alunos incluíram a fundamentação da perspectiva adotada em, pelo menos, um ou dois argumentos distintos. Observou-se ainda que a maioria da turma revelou dificuldades em ilustrar cada um dos argumentos com, pelo menos, um exemplo, já que apenas 9 discentes conseguiram fazê-lo de forma adequada.

Por último, apenas 15 alunos formularam uma conclusão adequada ou parcialmente adequada à argumentação desenvolvida, tendo 18 alunos produzido um discurso valorativo, desenvolvendo um juízo de valor explícito ou implícito.

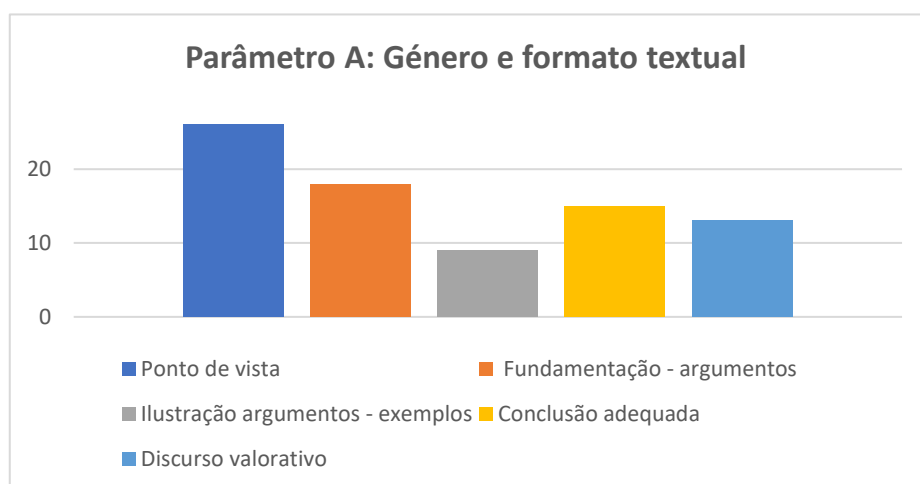


Figura 7 - Parâmetro A: Gênero e formato textual

ii. Tema e Pertinência da Informação

Ao nível do desenvolvimento do tema e da pertinência da informação, 15 alunos mobilizaram argumentos e exemplos diversificados e pertinentes, apesar de alguns

terem manifestado falhas pontuais de eficácia argumentativa; 17 asseguraram a progressão da informação de forma satisfatoriamente coerente, e, por último, 19 recorreram a um repertório lexical e a um registo de língua globalmente adequados.

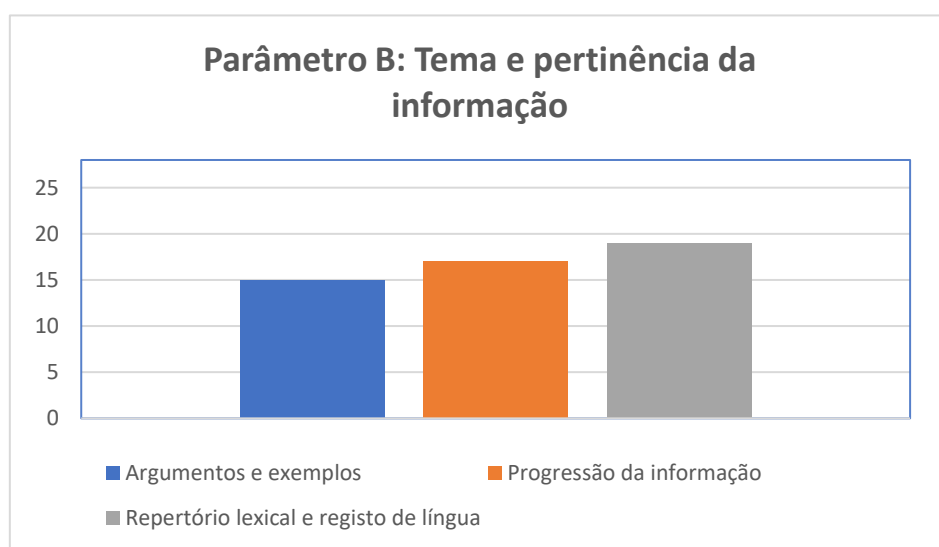


Figura 8 - Parâmetro B: Tema e pertinência da informação

iii. Organização e Coesão Textuais

Ao nível da organização e coesão textual, 16 alunos redigiram um texto constituído por diferentes parágrafos, corretamente marcados e devidamente proporcionados e articulados entre si de modo consistente; 12 alunos utilizaram adequadamente, mecanismos de articulação interfrásica; 15 alunos mantiveram, de forma sistemática, cadeias de referência através de substituições nominais e pronominais adequadas; e 16 alunos estabeleceram conexões adequadas entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto.

Nos resultados obtidos foram considerados, ainda, os textos globalmente bem organizados que evidenciam domínio dos mecanismos de coesão textual, mas que apresentam falhas pontuais em um ou dois dos aspetos indicados anteriormente.

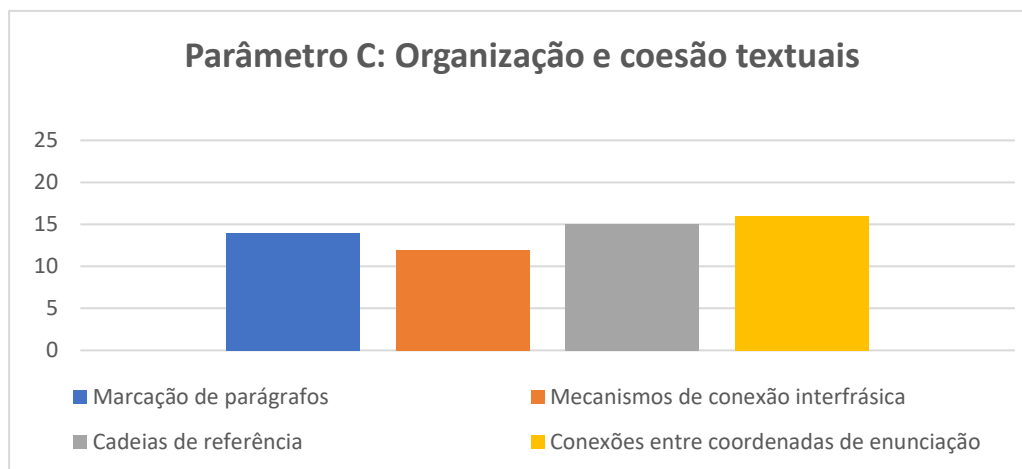


Figura 9 - Parâmetro C: Organização e coesão textuais

Tendo em conta o exposto, podemos concluir que, ao nível da PE, os maiores problemas demonstrados pela turma do 11.ºY ocorreram na fundamentação da perspetiva adotada, que deveria ter sido apoiada em dois argumentos, bem como na ilustração desses argumentos com recurso a exemplos.

Verificou-se, igualmente, uma confusão generalizada entre a elaboração de uma argumentação cabal e a exemplificação das ideias que a sustentam. Por outras palavras, é comum identificar nos textos um ponto de vista que, normalmente, se coaduna com o tema e é explicitado de forma inequívoca. Contudo, em alguns casos, os argumentos que o corroboram e sustentam ora são apresentados de forma incoerente ou desadequada pela falta de pertinência (exemplo a), ora revestem eles mesmos a função de exemplo, não se justificando, assim, nenhuma ideia (exemplos a e b):

- a. “Eu discordo com a afirmação de Eça de Queirós. Na minha opinião, o amor pode ser possível e ser para sempre, pode durar uma vida, como o casamento dos meus avós (...) Aliás, não conheço nenhum casal que tenha tido uma vida tão feliz juntos.”

- b. “Acho que o amor eterno não é o impossível, pois pode-se amar de maneira incondicional os filhos, os animais e até o ambiente.”

Além disso, o descritor que potenciou mais dificuldades encontra-se no parâmetro C, ao nível do domínio dos mecanismos de coesão interfrásica, tendo a minoria dos alunos redigido textos considerados bem organizados ou globalmente organizados e coesos.

Neste contexto, foi-me possível analisar que praticamente todos os alunos procuraram organizar o texto utilizando a estrutura tripartida clássica (introdução, desenvolvimento e conclusão), dividindo-o em três ou quatro parágrafos. Porém, a existência de parágrafos raramente se fez acompanhar de unidades linguísticas que identificassem a parte do texto em si ou que introduzissem atos de justificação, de fundamentação ou de comprovação, à semelhança das conclusões retiradas no estudo desenvolvido com base na análise da escrita argumentativa do exame nacional de Português do 12.º ano (Rodrigues, 2015).

Assim, para além da adoção da referida arquitetura textual padronizada, esvaziada, no entanto, de conteúdo, manifestou-se outro problema geral que enfrenta o 11.º Y: a escassez de uso de MD que contribuem, quer para a estruturação da informação, quer para a coesão argumentativa que se afirma como fundamental num texto de opinião (conectores e operadores argumentativos⁶), como é notório no exemplo que se segue:

- a. Para mim, considerar que o amor eterno é o amor impossível é uma visão pessimista do sentimento. Penso que as pessoas que se amam podem ter uma vida longa e feliz juntas. A vida não é perfeita, como nada é, mas isso não invalida o amor para sempre. É claro que um casal pode não estar apaixonado em todas as fases da vida, mas o amor é mesmo assim, inconstante e real por essa razão.

⁶ Com a exceção do uso de “por exemplo”, dada a alta ocorrência deste MD nos textos analisados.

Relativamente ao 11.º Z, como referido no capítulo 1, foi-me possível ler os seus textos relativos ao primeiro teste de avaliação do segundo período e averiguar que a organização textual apresentava, tal como acontecia em Português, alguns problemas gerais, como a ausência de uso ou uso incorreto de EI, ainda que a correção não recaísse em parâmetros como os que observámos no caso do teste de Português, visto que se trata de um nível de iniciação de LE e o texto analisado consistia numa carta informal, que dispensa muitos traços característicos do texto de opinião.

Por estas razões, não se apresentarão com mais detalhe as dificuldades verificadas no teste de avaliação do 11.º Z; porém, é de salientar, contudo, que a professora orientadora da disciplina de Espanhol tinha já ensinado o uso de alguns EI no ano anterior e, como tal, concordou com a leção deste tema nas minhas aulas supervisionadas, uma vez que seria de todo o interesse dos alunos aprenderem e praticarem o uso de expressões que contribuíssem para a melhor organização e coesão textual, principalmente porque iriam redigir textos de opinião ainda durante o ano letivo.

Considerando o exposto, uma intervenção pedagógico-didática orientada para a melhoria da organização textual em sede de LM e de LE pareceu-me necessária e válida, como contributo para a melhoria das produções escritas dos alunos.

Não obstante, uma vez que o período do estágio pedagógico ocupou apenas os dois últimos períodos do ano letivo (compreendidos entre meados de janeiro e início de junho de 2022), e procurando evitar um grande desfasamento de ensino de conteúdos entre Português e Espanhol, o projeto de investigação-ação centrou-se, em concreto, no processo de ensino-aprendizagem do uso de EI (seguindo a tipologia proposta por Martín Zorraquino e Portolés, 1999) em ambas disciplinas, apesar de terem sido trabalhados outros tipos de MD⁷.

⁷ Em Português abordaram-se 9 tipologias de MD e em Espanhol, além dos ordenadores, foram também trabalhados os MD que indicam causa.

3.2. Metodologia e objetivos

Como afirma Coutinho (2009), a investigação-ação constitui “a metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos, o que só é possível quando toda uma comunidade educativa se implica num mesmo dinamismo de ação e intervenção” (p. 356). Apesar do objetivo comum de melhorar o sistema educativo e social através de uma ampla gama de estratégias, a definição de investigação-ação não é estanque e, como tal, existem variadas propostas nesse sentido.

Este conceito genérico abraça uma família de atividades levadas a cabo pelos docentes nas suas aulas cujos fins recaem no desenvolvimento curricular, o autodesenvolvimento profissional, a melhoria dos programas educativos, os sistemas de planificação ou a política de desenvolvimento. Tais atividades implicam a identificação de estratégias de ação que são, inicialmente, implementadas e, posteriormente, submetidas a observação, reflexão e mudança, visto que se trata de um instrumento que gera mudança social (Latorre, 2003, p. 23).

Efetivamente, um projeto de investigação-ação implica um caráter cíclico que compreende diferentes momentos, nos quais o professor-investigador reflete, manipula nova informação e aperfeiçoa o trabalho já realizado, visto que, à medida que avança na prática letiva e na investigação que subjaz àquela, ser-lhe-á necessário rever e atualizar dados, assim como adaptar a sua intervenção pedagógico-didática junto dos alunos. O modelo de Kemmis (1989), apresentado em baixo, esquematiza os ciclos de investigação que decorrem numa sequência espiral durante o projeto de investigação-ação:

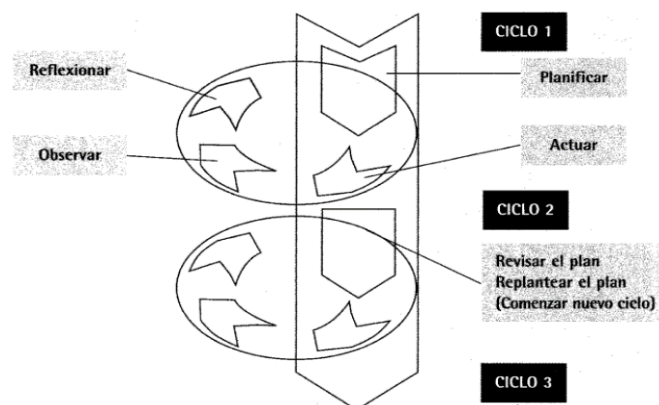


Figura 10 - *Os momentos da Investigação-Ação*
(Kemmis, 1989)

Assim, através de “... un «vaivén» - espiral dialéctica – entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan” (Latorre, 2003, p. 32), o professor-investigador observa, reflete, planifica e atua, implementando estratégias, com recolha de dados, a partir da identificação de um problema.

O plano de intervenção que orienta este trabalho desenvolveu-se ao longo de três ciclos de investigação-ação na disciplina Português e em dois, na disciplina de Espanhol.

Assim, na primeira disciplina, os dados recolhidos nestas três fases analisam o desempenho dos alunos através de três textos (um escrito em cada ciclo), que foram produzidos antes do momento de ensino-aprendizagem do uso dos EI (1.º ciclo), imediatamente após o momento de ensino-aprendizagem do uso dos EI (2.º ciclo) e, por último, duas semanas depois do momento de ensino-aprendizagem do uso dos EI (3.º ciclo). É de salientar que os alunos recorreram a apontamentos no 2.º ciclo, mas não no 3.º ciclo.

No caso da disciplina de Espanhol, tendo em conta que a prática letiva específica abordava um conteúdo praticamente novo para os alunos do 11.º Z, decidiu-se levar a cabo o projeto de investigação-ação em apenas dois ciclos após refletir, em conjunto com a professora titular da disciplina, sobre a viabilidade de analisar o uso de EI nos

textos de alunos que, objetivamente, desconheciam o conteúdo em questão. Desta forma, realizar-se-á a mesma comparação que foi descrita em cima. Contudo, no caso da disciplina de Espanhol, o período entre o 1.º e o 2.º ciclo foi superior (um mês).

Assim, tal como se poderá verificar nos quadros em baixo, o projeto de investigação-ação foi orientado por um objetivo geral que assenta no ensino de EI com vista à melhoria da organização textual. Tendo em conta a impossibilidade de abarcar todos os EI neste estudo, focar-nos-emos em particular no uso dos ordenadores, um subtipo dos estruturadores da informação, como se menciona no capítulo 2.

Ciclo	Ciclo 0	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo
1.º objetivo (implementação)	- Diagnóstico das dificuldades dos alunos na escrita. - Elaboração de um plano de ação com vista a solucionar determinados problemas gerais na escrita.	Autorreflexão sobre a importância da organização textual.	Aprendizagem do uso de EI e dos principais traços do texto de opinião.	Aplicação dos conhecimentos adquiridos ao nível da PE.
Atividade principal	Correção de um texto de opinião do teste de avaliação.	Escrita de um texto (anterior à aprendizagem específica).	Escrita imediatamente após a aprendizagem específica com recurso a apontamentos.	Escrita posterior à aprendizagem específica sem recurso a apontamentos.
2.º objetivo (análise): Perguntas subsidiárias da pergunta de investigação	Os alunos poderão melhorar a sua proficiência escrita através de um ensino direcionado para o uso de estruturadores da informação?	Os alunos: - identificaram as dificuldades ao nível da organização textual? - reconheceram a importância da redação de um texto bem estruturado?	Os alunos conseguiram redigir o texto aplicando os novos conhecimentos?	Os alunos conseguiram escrever o texto aplicando os conhecimentos adquiridos no 2.º ciclo?

Tabela 1 - Objetivos do projeto de investigação-ação na disciplina de Português

Por um lado, este objetivo apresenta um caráter mais interventivo, isto é, radica na implementação de uma estratégia didática, através da qual os alunos aprendem as ferramentas necessárias com vista à composição de um texto de opinião bem estruturado.

Por outro lado, sustenta, paralelamente, um sentido mais indagativo, uma vez que se prende com a análise dos textos escritos e a verificação, num primeiro nível, da autorreflexão⁸ e, posteriormente, dos possíveis impactos da aprendizagem implementada no 2.º ciclo e a sua repercussão no 3.º ciclo.

Ciclo	Ciclo 0	1.º Ciclo	2.º Ciclo
1.º objetivo (implementação)	- Diagnóstico das dificuldades dos alunos na escrita. - Elaboração de um plano de ação com vista a solucionar determinados problemas gerais na escrita.	Aprendizagem do uso de EI e dos principais traços do texto de opinião.	Aplicação dos conhecimentos adquiridos ao nível da PE.
Atividade principal	Leitura de PE dos alunos e entrevista com a professora titular.	Escrita imediatamente após a aprendizagem específica com recurso a apontamentos.	Escrita posterior à aprendizagem específica sem recurso a apontamentos.
2.º objetivo (análise): Perguntas subsidiárias da pergunta de investigação	Os alunos poderão melhorar a sua proficiência escrita através de um ensino direcionado para o uso de estruturadores da informação?	Os alunos conseguiram redigir o texto aplicando os novos conhecimentos?	Os alunos conseguiram escrever o texto aplicando os conhecimentos adquiridos no 1.º ciclo?

Tabela 2 - Objetivos do projeto de investigação-ação na disciplina de Espanhol

Nesse sentido, a resposta à questão de partida – Poderá contribuir o ensino do uso de estruturadores da informação para a melhoria da organização textual? -, que se coloca

⁸ Apenas na disciplina de Português.

no início do projeto de investigação-ação, dependerá da comparação dos resultados aferidos nos segundos e terceiros ciclos, na disciplina de Português; e no primeiro e segundo ciclo, na disciplina de Espanhol.

Assim, adotou-se o método indutivo para abordar e trabalhar o tratamento de EI na escrita, para que os alunos estivessem mais motivados e concentrados no processo de aprendizagem. Contudo, em ambas as disciplinas também se recorreu a abordagens de teor mais expositivo, de forma a facilitar o registo de informações pelos alunos nos cadernos diários, visto que é uma prática comum e transversal a todas as disciplinas na ESP. É conveniente salientar que nenhum estudo comparativo de metodologias dedutivas e indutivas fez parte do projeto de investigação-ação.

Como já foi explicitado com maior detalhe no capítulo 1, a par do objetivo central, foram formulados os seguintes objetivos específicos:

- Propiciar aos alunos momentos de reflexão e de identificação de traços característicos de um texto bem estruturado;
- Fomentar o ensino do uso de estruturadores da informação como estratégia potenciadora da organização textual (em particular os ordenadores);
- Explorar e integrar as demais competências linguísticas no processo de escrita;
- Avaliar a adequabilidade das atividades de pré-escrita e pós-escrita formuladas.

3.3. Ferramentas de recolha de dados

Como assinala Coutinho (2009), qualquer ato de investigação pressupõe a recolha de informação que a própria investigação vai proporcionando. No caso do professor-investigador, estes dados deverão ser recolhidos aquando da sua própria ação ou intervenção, com vista a garantir o distanciamento necessário na análise posterior que terá de realizar sobre a prática letiva (p. 373).

Tendo em conta que o enfoque de análise do projeto de investigação-ação levado a cabo incide num processo de ensino-aprendizagem, identificamos três das ferramentas

sugeridas por Latorre (2003) como necessárias para a recolha de dados neste estudo: a observação sistemática, a entrevista e análise documental.

A primeira ferramenta a ser empregue foi a observação holística das aulas nas disciplinas de Português e de Espanhol, que facilitou, desde o início do estágio pedagógico, o conhecimento direto dos fenómenos que ocorriam dentro da sala de aula, bem como o perfil da turma e a atitude dos alunos face à aprendizagem, de uma maneira geral, e a determinados conteúdos e atividades, de uma forma específica.

Por outras palavras, foi-me possível analisar o comportamento que os alunos manifestavam quando eram lecionados conteúdos de um determinado domínio e a sua postura face a certos tipos de atividades, tendo realizado registos diários de forma a compreender melhor os perfis das turmas. Também foram observadas as interações mantidas entre pares (alunos) e entre alunos e professoras.

Uma vez que a observação *per se* não é suficiente, foi utilizado um diário de observação (cf. Anexo 1), que consiste no instrumento metodológico mais utilizado por professores para registar os dados de observador e que incluem notas de campo, isto é, registos descritivos que compreendem “notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as primeiras leituras.” (Esteves, 2008, p. 88). Estes registos auxiliaram-me, sobretudo, a tomar determinadas decisões pedagógicas, como o recurso ao método indutivo e às atividades de interação oral em grande grupo, por exemplo, graças às observações que fui anotando sobre a atitude dos alunos face à aprendizagem e a motivação para aprender e participar.

A par destas notas, servi-me de entrevistas e reuniões informais junto das professoras orientadoras das turmas, que além de terem fornecido informação muitíssimo relevantes sobre os ritmos de aprendizagem dos alunos, as suas principais dificuldades de aprendizagem e preferências de tipos atividades em sala de aula, também discutiram comigo aspetos mais práticos sobre a viabilidade de se implementar determinadas estratégias no âmbito do projeto de investigação-ação, como, por exemplo, a escolha do método indutivo, por se tratarem de turmas cujos níveis de motivação são flutuantes.

À semelhança do que ocorreu com o diário de observação, anotei as sugestões das professoras orientadoras e todas as informações pertinentes sobre os tópicos mencionados em cima.

Tendo em conta que o estudo em apreço incide sobre a escrita, a principal ferramenta utilizada na recolha de dados foi, com efeito, a análise documental de 28 textos escritos produzidos na sala de aula por todos os alunos do 11.º Y e 25 textos pela turma do 11.º Z. Tendo em conta que não houve faltas nas aulas dedicadas à textualização, em Português recolheram-se 28 textos por cada um dos 3 ciclos, o que perfaz 84 PE. Por sua vez, na disciplina de Espanhol, recolheram-se 50 PE, o que equivale a 25 textos analisados em cada ciclo de investigação-ação. A maior vantagem desta ferramenta situa-se no plano da análise de resultados, uma vez que os dados são interpretados mais facilmente e objetivamente do que noutras modalidades (como a oral), desde que a letra do escrevente seja legível.

No entanto, a recolha de dados através de textos escritos em tempo de aula pode representar, como é o caso, um constrangimento na distribuição das aulas entre os professores titulares e estagiários, uma vez que, como foi referido anteriormente, as PE geralmente são realizadas pelos alunos fora da sala de aula.

É importante sublinhar que, sabendo de antemão em que alguns alunos de ambas as turmas não entregam os trabalhos de casa, seja por escrito ou através do *Google Classroom*, optei por pedir às professoras orientadoras tempo de aula específico para a prática da escrita. Além disso, desenvolvendo o processo de escrita de forma presencial, é possível afirmar que os dados recolhidos são credíveis e fiáveis. Por um lado, assegurei-me de que os alunos aplicaram as estratégias para a planificação, textualização e revisão da escrita. Por outro lado, também pude garantir que os alunos apenas consultaram os apontamentos quando era devido.

Assim, recorreu-se à estatística descritiva e elaborou-se, para cada uma das línguas, uma tabela, na qual se registaram as classificações obtidas em parâmetros de avaliação da escrita específicos.

No caso da disciplina de Português, os alunos são avaliados segundo os critérios de classificação adotados pelo departamento de Português da ESP (cf. Apêndice 1) nos seguintes parâmetros:

- A. Género e formato textual;
- B. Tema e pertinência da informação;
- C. Organização e coesão textuais.

Relativamente à disciplina de Espanhol, os alunos são avaliados segundo os critérios de classificação adotados pelo departamento de Espanhol da ESP (cf. Apêndice 2) em duas competências específicas: pragmática e linguística. Assim, é-lhes atribuída uma pontuação correspondente a um de três níveis (1, 2 ou 3), sendo o nível 3 o mais alto e o 1 o mais baixo. O total atribuído nas PE de espanhol são 25 pontos (15 pontos para a competência linguística e 10 para a competência pragmática).

A decisão de manter os critérios adotados pelos departamentos de Português e de Espanhol radica no facto de se tratar de um modelo com o qual me encontro familiarizada, pois também é seguido pelas professoras titulares das disciplinas na correção de PE, de uma maneira geral, assim como nos testes de avaliação.

Noutra tabela, registou-se a frequência de estruturadores da informação. Através da soma de ocorrências dos EI, pode-se verificar a ocorrência de ordenadores de abertura, de continuidade e de encerramento em cada um dos ciclos de investigação-ação. É de salientar que se contabilizaram os EI grafados com erros ortográficos; porém, o mesmo critério não se seguiu relativamente aos EI aplicados inadequadamente, isto é, que não contribuem para a coesão da frase ou não cumprem a sua função na frase, como é exemplo a frase em baixo:

Em síntese, vou explicar em seguida os motivos pelos quais a escola é fundamental para uma criança.

Desta forma, foi possível avaliar a evolução dos alunos em três ciclos de investigação-ação na disciplina de Português, e em dois ciclos de investigação-ação na disciplina de Espanhol.

Finalmente, convém sublinhar que se atribuiu mais importância à análise dos dados recolhidos nos dois últimos ciclos de cada disciplina por se tratar das etapas que contribuem diretamente para a formulação da resposta à questão de partida.

4. Aplicação do plano de ação

No quarto e último capítulo propõe-se a descrição das atividades letivas levadas a cabo por ciclos nas disciplinas de Português e de Espanhol.

Em seguida, serão analisados e discutidos os resultados obtidos no estudo empírico em ambas disciplinas e, por último, apresentar-se-á uma reflexão final sobre a implementação do plano de ação.

É importante referir que no 2.º ciclo de investigação-ação na disciplina de Português foram trabalhados diferentes tipos de MD. Na disciplina de Espanhol, no 1.º ciclo de investigação-ação, o processo de ensino-aprendizagem recaiu apenas nos ordenadores e alguns MD que estabelecem relações causais, pelo que não se incluem na classificação de estruturadores. Para a análise que se realiza no final de cada ciclo de cada disciplina, na tabela relativa ao uso de MD, apenas se terá em conta os ordenadores, pois foi sobre essa tipologia que incidiu o estudo empírico.

Assim, apesar de as sequências didáticas de ambas as disciplinas conterem abordagens a outros MD, os resultados analisados e discutidos neste capítulo apenas versam sobre os ordenadores (de abertura, de continuidade e de encerramento), visto ter sido o subtipo de estruturadores da informação mais trabalhado na prática letiva. O motivo que conduziu a esta decisão prende-se com o facto de ser necessário, para a realização do estudo empírico, desenvolver um tema transversal às duas disciplinas. Desta feita, por se tratar de duas línguas que comportam níveis de proficiência díspares, escolheu-se um conteúdo que fosse possível de trabalhar em Português e em Espanhol.

4.1. Na disciplina de Português

Neste subcapítulo serão apresentados os três ciclos de investigação-ação, levados a cabo durante o estágio pedagógico na disciplina de Português, sob a pergunta de investigação que orienta este trabalho: Poderá contribuir o ensino do uso de estruturadores da informação para a melhoria da organização textual?

Em cada ciclo explicar-se-ão as estratégias seguidas e as atividades letivas implementadas prévias à redação. O último ciclo, por se tratar da etapa de verificação da aprendizagem do uso de EI num contexto isolado, isto é, num momento de ausência letiva prévia e sem recurso a apontamentos, não contará com a descrição de atividades que ocorre nos primeiros.

A tabela em baixo apresenta um esquema relativo à organização das atividades letivas implementadas por ciclos na disciplina de Português:

Ciclo	Datas	Nº de aulas lecionadas	Atividades letivas implementadas
1.º	8, 10 e 13 de março de 2022	3 aulas de 90 minutos	<u>Domínios⁹ mobilizados nas atividades de pré-escrita:</u> leitura, compreensão da leitura, compreensão audiovisual e expressão oral. <u>Atividade de pré-escrita principal:</u> Debate sobre a existência ou não de machismo em expressões e comentários comuns. <u>Atividade de escrita:</u> Texto de opinião sobre a desigualdade de género. <u>Atividade de pós-escrita:</u> reflexão e heteroavaliação dos textos redigidos pelos alunos.
2.º	10, 12, 19 e 24 de maio de 2022	4 aulas de 90 minutos	<u>Domínios mobilizados nas atividades de pré-escrita:</u> educação literária, compreensão audiovisual e expressão oral. Atividades de pré-escrita principais: - Indagação sobre a função e (não) obrigatoriedade do uso de EI no texto; - Explanação das principais características do texto de opinião e uso dos EI. <u>Atividade de escrita:</u> Texto de opinião sobre a personagem favorita d’<i>Os Maias</i>. <u>Atividade de pós-escrita:</u> reflexão e heteroavaliação dos textos redigidos pelos alunos.
3.º	7 de junho de 2022	1 aula de 90 minutos (60 minutos dedicados à escrita)	<u>Domínios mobilizados nas atividades de pré-escrita:</u> leitura <u>Atividade de pré-escrita:</u> Leitura do texto “Carta ao aluno que não lê <i>Os Maias</i>”.

⁹ Termo utilizado nas AE de Português.

			<u>Atividade de escrita:</u> Texto de opinião sobre a importância da escola.
--	--	--	--

Tabela 3 - Atividades letivas implementadas na disciplina de Português

4.1.1. 1.º Ciclo de investigação-ação

4.1.1.1. Atividades letivas desenvolvidas

As atividades realizadas no primeiro ciclo de Português inserem-se numa unidade didática dedicada à Igualdade de Género no âmbito da componente de Cidadania e Desenvolvimento e decorreram nos dias 8, 10 e 13 de março de 2022.

Tendo como pano de fundo o Dia Internacional da Mulher, procurou-se, na primeira aula desta sequência didática, sensibilizar e chamar a atenção os alunos para o fenómeno da desigualdade de género vivida em Portugal e no resto do mundo.

O recurso a materiais autênticos possibilita a ativação de diferentes competências com base em atividades que estimulam o interesse e fomentam o espírito crítico dos discentes, nomeadamente a compreensão oral e audiovisual e a compreensão da leitura, através da visualização de vídeos e da leitura de um texto jornalístico que versam, fundamentalmente, sobre a conquista dos direitos das mulheres desde o final do século XIX, o fosso salarial e o desequilíbrio de ocupação de cargos de administração entre mulheres e homens, como se pode verificar nos exercícios nº 1, 2 e 3 da ficha de trabalho (cf. Anexo 2). A atividade de compreensão da leitura engloba, ainda, uma tarefa que visa, num primeiro momento, a compreensão e alcance de certos termos relacionados com a igualdade de género e, num segundo, a construção de um exemplo ao qual se aplique a expressão em questão.

Desta forma, pretendeu-se que, em primeiro lugar, os alunos tomassem conhecimento de algumas das dimensões atuais onde ocorrem desigualdades com base no género e,

em segundo, se familiarizassem com léxico mais específico. Estas atividades, além de assumirem o propósito de imbuir nos discentes o espírito crítico relativamente à problemática da igualdade de género, contribuem, de forma transversal, para o desenvolvimento de competências lexicais, ampliando o leque de vocabulário dos alunos. Tratam-se, pois, de atividades centradas na preparação da escrita, uma vez que através da leitura e da visualização de vídeos se vão fornecendo conhecimentos e ferramentas indissociáveis da tarefa de PE que se há de realizar posteriormente. Situamo-nos, pois, na fase de planificação da escrita, como sublinham Barbeiro e Pereira (2007), Carvalho (1999) e Cassany (1999).

A segunda aula teve início com a realização da atividade nº4 (cf. Anexo 2) cujo objetivo versava na análise crítica e interpretação de determinadas expressões, frases ou comentários e, ainda, situações (descritas ou exemplificadas através de imagens) que se aproximam ou afastam da igualdade de género. Assim, os alunos leram, individualmente e em silêncio, 18 exemplos de situações-tipo que revelam casos de machismo ou da desigualdade sistémica existente entre homens e mulheres e posteriormente, comentaram-nas em grande grupo, exprimindo o seu ponto de vista.

Este exercício de reflexão constituiu a principal atividade de pré-escrita levada a cabo neste ciclo de investigação-ação, uma vez que serviu de mote para a atividade de escrita que foi proposta e que ocupou a segunda metade da aula. Os alunos desenvolveram e trocaram ideias sobre comentários, pensamentos e situações do dia a dia que podem ou não ser sinónimos de desigualdade de género, contribuindo para a planificação da atividade seguinte. Assim, a seguinte tarefa foi solicitada aos alunos:

Num texto de opinião bem estruturado e coeso, com um mínimo de 120 e um máximo de 220 palavras, comenta a seguinte frase:

“A igualdade de género é uma luta contínua, inacabada e que nunca chega ao fim”.

Recorre a exemplos concretos para fundamentar a tua opinião.

A última aula deste bloco didático teve como objetivo principal a autorreflexão dos alunos sobre as suas PE tendo em conta a organização textual. Os textos foram entregues aos discentes no início da aula e foram-lhes dados alguns minutos para relerem o texto. Optei por corrigir as PE sem anotações nem descrições, assinalando apenas os erros, para permitir que os alunos se dedicassem a refletir sobre as razões que justificam o desvio assinalado.

Em seguida, pedi aos alunos que pensassem, em pares, o que alterariam no texto. Os alunos leram o texto do colega, discutiram e tiraram algumas notas. Embora se tivessem corrigido diferentes tipos de erros, como ortográficos, gramaticais, ao nível da sintaxe, entre outros, o enfoque deste exercício era a reflexão sobre a organização textual e os traços característicos que comporta o texto argumentativo. Como refere Camps (1988), o escrevente avalia o resultado da escrita à luz de diferentes parâmetros e com um determinado grau de distanciamento. A partir do levantamento dos erros e da sua análise, os alunos poderão passar à reformulação do texto, assim como à exploração de outras possibilidades suscetíveis de serem aplicadas em processos de reescrita ou na redação de novos textos (Barbeiro e Pereira, 2007, p. 19). Contudo, a reescrita não pôde ser levada a cabo nas aulas seguintes, tendo em conta a falta de tempo disponível para se implementar aquela estratégia.

É importante referir que nenhuma intervenção recaiu sobre o possível uso de EI ou as características do texto de opinião, visto que o objetivo desta sequência didática não versava o ensino orientado para o uso dos EI, mas a autorreflexão por parte dos alunos sobre as dificuldades encontradas ao nível da organização textual, por um lado; e no reconhecimento da importância da estruturação textual.

Tendo a maioria dos alunos manifestado preocupação com a marcação de parágrafos, perguntei diretamente à turma se poderíamos utilizar algumas expressões para ajudar a definir a estrutura do texto e dotá-lo de maior coesão e, depois de um momento de indagação, registaram-se vários exemplos de EI no quadro. Esta intervenção ajudou a introduzir os conteúdos a abordar na sequência didática seguinte.

4.1.1.2. Análise dos resultados obtidos

À semelhança do teste de avaliação do 2.º período, as PE dos alunos foram corrigidas e avaliadas seguindo os mesmos critérios (cf. Anexo 3) e os seguintes parâmetros: género e formato textual; tema e pertinência da informação; e organização e coesão textuais. São atribuídos 10 pontos a cada um destes três parâmetros e 20 pontos à correção linguística, perfazendo um total de 50 pontos. É de salientar que este foi o modelo utilizado pela professora orientadora para a correção de todas as PE escritas pelo 11.º Y na disciplina de Português.

Assim, foi elaborada a tabela 5 (cf. Anexo 3), a partir do modelo descrito de correção, na qual é possível observar os resultados que os discentes obtiveram nos três parâmetros da estruturação temática e discursiva, assim como a pontuação relativa à correção linguística.

Os dados registados na tabela 5 revelam que, tal como ocorreu no primeiro teste de avaliação do primeiro período, os alunos sentiram mais dificuldades na organização e coesão do texto. Apenas três alunos escreveram textos considerados insatisfatórios à luz do parâmetro C, tendo metade da turma produzido composições escritas satisfatoriamente organizadas, evidenciando falhas no domínio dos mecanismos de coesão textual, nomeadamente na articulação interfrásica, assim como na própria articulação entre parágrafos (cf. Anexo 3). Embora quase todos os alunos tenham dividido o texto em partes com recurso a parágrafos, a escassez de uso de EI contribuiu para a falta de ligação entre as ideias, afetando também negativamente descritores de outros parâmetros, como a fundamentação da perspetiva adotada (parâmetro A).

Além da tabela 5, foi criada a tabela 6 (c. Anexo 3) para analisar a ocorrência dos estruturadores da informação nos textos, em concreto, a mobilização de ordenadores de abertura, de continuidade e de encerramento, sendo possível verificar o número de vezes que cada aluno utilizou cada uma das subcategorias de ordenadores.

Como já se referiu no capítulo 3, foram contabilizados os EI grafados com erros ortográficos; mas, não os que foram aplicados inadequadamente, isto é, que não contribuem para a coesão da frase ou não cumprem a sua função na frase.

A partir da leitura da tabela 6, é possível averiguar de uma maneira geral, da escassa utilização de ordenadores. Com efeito, mais de 1/3 da turma escreveu apenas 1 ou nenhum estruturador da informação desta categoria. Entre as subcategorias, os EI com maior ocorrência foram os de continuidade e os que menos foram os de abertura.

4.1.1.3. Discussão dos resultados

Os dados recolhidos no 1.º ciclo de intervenção-pedagógica revelam dificuldades semelhantes às encontradas na correção do teste de avaliação do 11.º Y do segundo período. Considerando que as atividades de pré-escrita não incluíram nenhum momento letivo direcionado para o tratamento dos EI, compreende-se que os obstáculos que os alunos sentiram no domínio dos mecanismos de coesão textual se tenham mantido nesta tarefa.

Porém, o melhor desempenho da turma no tratamento do tema e pertinência da informação (parâmetro B) poderá estar relacionado com a implementação de diversas atividades de pré-escrita cujo objetivo se focava, primordialmente, no alargamento do vocabulário relacionado com a desigualdade de género e nas implicações atuais e reais que esta temática acarreta. Assim, este aprofundamento do tema, que se desenvolveu durante as primeiras aulas, poderá ter influenciado de forma positiva a mobilização de argumentos e de exemplos diversificados e pertinentes, tal como o recurso a um repertório lexical e a um registo de língua adequados.

Além disso, como ressalta Barbeiro e Pereira (2007) e Cassany (1999), a atividade de pré-escrita principal, ao nível da planificação textual, que recaiu numa reflexão em grande grupo, sobre os comentários que poderão ser ou não machistas, poderá ter preparado os alunos para tratarem o do tema de forma correta, conduzindo a informação escrita de forma coerente. Conclui-se, assim, que o alargamento do léxico e

a organização de ideias são aspetos que devem ser integrados nas atividades de planificação da escrita.

4.1.2. 2.º Ciclo de investigação-ação

Após se ter confirmado a existência de dificuldades ao nível da organização textual, o passo seguinte centrou-se na elaboração de uma intervenção pedagógica que integrasse o tratamento dos EI na sala de aula.

Partindo do pressuposto que os alunos conhecem o significado dos EI, visto que se trata de LM, mas que hesitam e erram aquando da sua aplicação, o objetivo do 2.º ciclo centrou-se na criação de atividades e materiais que tornassem mais claros os usos de alguns tipos de EI. Tendo em conta que o objeto de estudo do projeto de investigação-ação abarcaria também a disciplina de Espanhol, as atividades incidiram com maior enfoque nos ordenadores, já que foi esta a tipologia abordada na aula do 2.º ciclo nesta disciplina.

Como se pode aferir na descrição das atividades que se seguem, pretendeu-se preparar os alunos para o tema sobre o qual iriam redigir, com recurso a diversas atividades de cariz individual e coletivo, mobilizando-se diversas competências linguísticas na sala de aula, como defendem Barbeiro e Pereira (2007), Carvalho (1999) e Cassany (1999).

4.1.2.1. Atividades letivas desenvolvidas

O 2.º ciclo de investigação-ação tomou lugar nos dias 10, 12, 19 e 24 de maio, integrando uma sequência didática cujo tema principal se centra no estudo da obra literária queirosiana *Os Maias*, ocupando a educação literária um lugar de destaque, a par das competências da compreensão audiovisual e da expressão oral que foram mobilizadas nas atividades de pré-escrita.

Na primeira aula, com o duplo objetivo de preparar a escrita que iria apenas realizar-se na terceira aula desta sequência e de manter os alunos do 11.º Y motivados, a análise do episódio do Hotel Central da obra *Os Maias* foi conduzida com recurso a uma ficha

de trabalho que se assemelha a um guião (cf. Anexo 4), composta por perguntas de resposta curta e divididas pelos momentos visualizados do filme homónimo de João Botelho e do excerto da obra. Pretendeu-se, portanto, que os alunos conseguissem relacionar os acontecimentos e tópicos mostrados no filme com a obra original.

Assim, os discentes assistiram a partes do filme e leram um excerto da obra, de forma intercalada, pertencentes a vários momentos do episódio do jantar no Hotel Central. A correção das perguntas foi feita imediatamente após cada momento/parte do filme e da leitura do excerto da obra, tendo-se evidenciado uma maior participação na correção de perguntas formuladas a partir do filme.

No final deste exercício, após a realização dos exercícios da ficha-guião, foi possível aos alunos identificar as principais características das personagens que participam no jantar do Hotel Central: Carlos da Maia, João da Ega, Dâmaso Salcede, Craft, Tomás Alencar e Cohen. Desta feita, os alunos levaram a tarefa de caracterizar psicologicamente aquelas personagens como trabalho de casa, de forma mais completa, devendo recorrer ao excerto analisado, às respostas dadas na ficha-guião e aos diapositivos na plataforma *Genially* de apresentação de conteúdos sobre o realismo e naturalismo.

A segunda aula deste bloco didático iniciou-se com a correção oral e em grande grupo do trabalho de casa. Foi criada, a partir das intervenções dos alunos, uma tabela com as características principais das personagens. Também foi solicitado aos alunos que justificassem as suas respostas, de forma a rever os conteúdos mais importantes da aula anterior e a facilitar a articulação da caracterização psicológica com o enquadramento temático, isto é, os tópicos discutidos pelos intervenientes durante o episódio do jantar no Hotel Central.

Em seguida, foi pedido aos alunos que lessem em silêncio um texto de opinião de um aluno do 11.º ano (cf. Anexo 4) sobre a sua personagem favorita da obra *Os Maias*. Uma vez projetado no quadro, os discentes deveriam discutir, em pares, sobre:

- i) a obrigatoriedade/ não obrigatoriedade do uso das expressões destacadas a negrito;

- ii) a possibilidade de substituição por outras expressões sinónimas;
- iii) a sua função no texto.

Considerando que o 11.º Y demonstrou um baixo nível de participação durante as aulas observadas e por mim lecionadas, optou-se por seguir o método indutivo com vista a uma maior rentabilização da atenção dos alunos.

Encerrado o momento de indagação sobre o uso de EI no texto de opinião, foi proposta uma exposição clara e sintética na plataforma *Genially* das principais características do texto de opinião, assim como os passos necessários para a elaboração do mesmo (cf. Anexo 4). Estes conhecimentos foram articulados com a realização dos restantes exercícios da ficha de trabalho (cf. Anexo 4) que serviu de ponto de partida para o estabelecimento de funções dos diversos tipos de EI e para a sua importância na produção escrita, com especial enfoque nos estruturadores da informação. Conduziu-se a uma exposição esquemática do uso dos ordenadores de abertura, de continuidade e de encerramento em grande grupo, de forma a incentivar mais a participação dos alunos.

Os alunos executaram a tarefa em pares, apresentando argumentos e negociando soluções. Esta tarefa de planificação afigura-se como fundamental, visto que o produto é apenas um dos elementos constituintes do processo da escrita (Cassany, 1990).

Segundo Barbeiro e Pereira (2007), o resultado do projeto não surge de forma imediata, pois implica “um fazer” que se transforma no tempo, isto é, um processo nos quais intervêm os participantes a fim de conseguirem um produto. É importante salientar que, através das atividades de pré-escrita, se procura privilegiar o processo e não apenas a obtenção do produto.

Estas atividades de pré-escrita consideraram-se essenciais para a escrita do texto de opinião do 2.º ciclo, que ocorreu na terceira aula, a 19 de maio. Neste dia, os alunos trouxeram os cadernos diários e a ficha de trabalho, e, finalmente, dedicaram-se à seguinte tarefa, após serem lembrados de que deviam consultar os seus

apontamentos, seguir as indicações dadas e aplicar os conhecimentos adquiridos para escreverem um texto de opinião bem estruturado:

Eça de Queirós deixa transparecer a sua visão acutilante sobre a elite lisboeta do século XIX através da criação de personagens cómicas que deambulam nos espaços da crónica de costumes.

Num texto de opinião bem estruturado, entre 120 e 220 palavras, defende uma perspetiva pessoal sobre a melhor caricatura ou exemplo de ridículo de uma ou mais personagens como exemplo de crítica social.

Fundamenta o teu ponto de vista recorrendo, no mínimo, a dois argumentos e ilustra cada um deles com, pelo menos, um exemplo significativo.

Tal como recomendam Barbeiro e Pereira (2007), Carvalho (1999) e Cassany (1999), optei por chamar a atenção dos alunos, aquando da escrita, para a necessidade de relerem as suas composições, pelo menos duas vezes, antes de as entregarem. Além disso, também circulei pela sala para solicitar esclarecimento e certificar-me de que os alunos tinham relido o texto e realizado as alterações necessárias.

Por último, na última aula da presente sequência didática, reservou-se um curto momento de autorreflexão aquando da entrega das PE dos alunos escritas na aula anterior. Tendo em conta a escassez de tempo útil, dada a necessidade de analisar excertos da obra *Os Maias*, e o número considerável de alunos do 11.ºY, o *feedback* ao texto foi realizado por escrito, na folha, e oralmente, por mim, a cada discente. Os alunos releram os seus textos, refletiram uns minutos e, no final, perguntei a cada um de forma individual, que alterações desencadeariam com vista ao aperfeiçoamento da escrita.

4.1.2.2. Análise dos resultados obtidos

Examinando atentamente as tabelas 6 e 7 (cf. Anexos 4 e 5), é possível constatar que houve uma evolução nos resultados dos dois textos analisados dos alunos entre o 1.º e

o 2.º ciclo de investigação-ação, quer na estruturação temática e discursiva, quer na mobilização de EI.

Verifica-se, assim, uma melhoria significativa em todos os parâmetros da tabela 6, tendo os alunos obtido a melhor pontuação no tratamento do tema e pertinência da informação e, em segundo lugar, quanto ao género e formato textual e à organização e coesão textuais, sendo a soma das pontuações dos parâmetros B e C equivalentes.

É de salientar que a correção linguística sofreu, de maneira geral, uma evolução, tendo sido registados menos erros ortográficos, de morfologia e de pontuação. Porém, verificou-se, novamente, a reprodução destes tipos de desvios pelos alunos a quem tinham sido retirados mais pontos no 1.º ciclo. Comparativamente ao ciclo anterior, contabilizaram-se menos erros no plano da sintaxe.

Paralelamente, também se observa uma melhoria no número de ocorrências de EI nas PE dos discentes do 11.º Y nos três tipos de ordenadores, principalmente nos ordenadores de continuidade, como o caso de “Em primeiro lugar.. em segundo lugar” e “Por um lado...por outro lado”. Este fenómeno verificou-se, principalmente, nos segundos e terceiros parágrafos dos textos (cf. Anexo 6).

Ao comparar as tabelas 5 e 7, depreendemos que existe um grande aumento na totalidade dos EI escritos entre as PE analisadas. No 1.º ciclo, não se observa uma grande variação entre os tipos de ordenadores utilizados. Contudo, no 2.º ciclo, o número de ocorrências de ordenadores de continuidade duplicou. Quase todos os alunos que utilizaram estruturadores optaram pelos EI “Por um lado/Por outro lado” e “Em primeiro lugar/Em segundo lugar”, com vista a organizarem a sua argumentação.

4.1.2.3. Discussão dos resultados

A apreciação dos resultados obtidos no 1.º ciclo permitiu o desenho e planificação de uma estratégia voltada para o ensino-aprendizagem do processo da escrita que incidisse, por um lado, no uso de EI com vista à melhoria da organização textual, com especial enfoque nos ordenadores; e, por outro, na estruturação do texto de opinião.

Através da leitura dos dados recolhidos no 2.º ciclo de investigação-ação, é possível depreender que a implementação de atividades orientadas que visam a explanação e a prática das funções de EI no texto de opinião, assim como a retoma¹⁰ das características principais deste género textual, contribuíram para a escrita de textos mais coesos e mais bem organizados.

Além de o recurso aos EI nas PE dos alunos ser manifestamente superior comparativamente ao ciclo anterior, a turma também revelou tratar o tema com mais pertinência, que pode ser justificado pela caracterização constante das personagens em questão ao longo da análise do episódio do jantar no Hotel Central da obra *Os Maias*. O facto de a ficha de trabalho se apresentar num formato diferente àquele que os discentes estão habituados a trabalhar (uma ficha de trabalho geralmente composta por questões menos diretas e menos centradas nos acontecimentos da ação) pode ter contribuído para o maior envolvimento dos alunos na atividade e, consequentemente, numa aprendizagem mais significativa.

Relativamente ao uso de EI nos textos, o facto de a ocorrência de ordenadores de continuidade ser manifestamente superior à registada no ciclo anterior pode justificar-se pelo progresso observado na exposição da argumentação, através da qual os alunos mobilizaram EI para estruturar a fundamentação das suas ideias. Verificou-se, igualmente, que houve uma associação de ordenadores de abertura à introdução e de ordenadores de encerramento à conclusão, o que se justifica pelo uso tripartido e tipificado da divisão do texto em partes e parágrafos (cf. Anexo 8).

Quanto à correção linguística, uma vez que não houve intervenção didática nas aulas orientada para este campo, podemos apenas supor – e não concluir – que a reflexão realizada sobre a escrita do primeiro texto tenha tido um impacto positivo, assim como a sensibilização dos alunos para a importância de rever o texto antes de o entregarem.

Não obstante, é de sublinhar que foram desencadeadas estratégias de revisão, como a leitura do texto e a realização de alterações necessárias, além do esclarecimento de

¹⁰ Os alunos do 11.º Y já tinham trabalhado o texto de opinião e aprendido os seus traços característicos anteriormente.

dúvidas prestado aquando da redação, pois circulei pela sala de aula, ajudando os discentes, o que pode justificar a redução da complexidade da tarefa escrita e, concomitantemente, a melhoria na correção linguística dos textos analisados, à luz dos princípios desenvolvidos por Barbeiro e Pereira (2007), Carvalho (1999) e Cassany (1999).

Por último, cabe referir que o recurso a apontamentos, assim como o curto período de tempo que separa o momento da aprendizagem e o da aplicação dos conhecimentos se apresenta como uma das causas para a melhoria da organização textual dos alunos do 11.º Y neste ciclo de investigação.

4.1.3. 3.º Ciclo de investigação-ação

4.1.3.1. Atividades letivas desenvolvidas

O último ciclo de investigação-ação teve como principal objetivo a escrita pelos alunos do último texto analisado neste trabalho.

Dados os constrangimentos provocados pelas dificuldades na distribuição das aulas supervisionadas de Português entre março e junho, não me foi possível dedicar mais nenhuma sequência didática ao ensino-aprendizagem da escrita. Além dos obstáculos experienciados com a calendarização das minhas aulas, também se tornou uma tarefa difícil equilibrar o ensino das outras competências da disciplina de Português, nomeadamente o da Educação Literária, que ocupa geralmente mais de 60% do tempo das aulas de Português do ensino secundário na ESP.

Não obstante, a professora orientadora permitiu a ocupação de meia aula para a escrita do último texto a analisar neste projeto de investigação-ação.

Importa referir que, apesar de a aula do dia 7 de junho dedicada à da escrita não ter sido ministrada por mim, o tema que sustenta a tarefa de PE encontra-se na sequência de uma atividade de pré-escrita orientada pela professora titular, ao nível da compreensão da leitura.

Assim, após lerem e interpretarem o texto *Carta ao aluno que não lê Os Maias*, os alunos dedicaram-se à seguinte tarefa:

Afinal o que é estudar? Ir à escola? Ficar sentado a ouvir o professor? Ler atentamente um livro? Fazer os trabalhos de casa? Na verdade, é tudo isto e também observar o ambiente, as pessoas e o mundo à nossa volta.

Num texto de opinião bem estruturado, entre 120 e 220 palavras, defende um ponto de vista pessoal sobre a importância da escola na construção individual e coletiva do ser humano.

Fundamenta o teu ponto de vista, recorrendo, no mínimo, a dois argumentos e ilustrando cada um deles com um exemplo significativo.

4.1.3.2. Análise dos resultados obtidos

O objetivo do 3.º ciclo de investigação-ação centra-se na recolha do último texto de opinião redigido pelos alunos do 11.º Y que integrará uma análise comparativa de PE realizadas nos três ciclos com vista a compreender se os alunos retiveram a aprendizagem levada a cabo durante o 2.º ciclo e se sabem aplicar esses conhecimentos sem recurso a apontamentos.

Assim, os dados da tabela 9 (cf. Anexo 7), revelam uma descida geral nas classificações das PE dos alunos, apesar de pouco significativa. Os resultados obtidos nos parâmetros A e C voltam a exibir valores muito próximos, apresentando o último, relativo à coesão e a organização textual, a pontuação mais baixa, tal como aconteceu no 1.º ciclo. Verifica-se, contudo, uma melhoria, novamente, no parâmetro B, tendo o 11.º Y atingido o resultado mais alto registado nos três ciclos a este nível.

No que concerne à correção linguística, a média da pontuação da turma praticamente não variou comparativamente ao ciclo anterior, considerando-se os resultados satisfatórios. É importante referir que alguns dos alunos que cometiam mais erros linguísticos conseguiram melhores classificações, sobretudo ao nível da ortografia e morfologia.

Examinando a tabela 9 (cf. Anexo 7), depreende-se a descida geral das ocorrências de EI nas 28 PE dos alunos, em comparação com os 28 textos ciclo anterior. Contudo, a variação da frequência do uso dos ordenadores de abertura e os de encerramento é muito pouca, particularmente nos últimos, tendo-se verificado novamente uma associação entre os ordenadores de abertura e os de encerramento com a introdução e a conclusão, respetivamente.

Registou-se, porém, uma descida vertiginosa relativamente ao uso de ordenadores de continuidade, estando as ocorrências do 3.º ciclo próximas das do 1.º ciclo e, portanto, quase metade das registadas no 2.º ciclo.

4.1.3.3. Discussão dos resultados

Comparando os resultados obtidos nos três ciclos, é possível constatar que ocorre uma evolução constante ao nível do tratamento do tema e pertinência da informação, assim como ao nível da correção linguística ao longo do projeto de investigação-ação. Este facto poderá sugerir o efeito positivo que a sequência didática desenvolvida no 2.º ciclo exerce na PE dos alunos do 11.º Y, uma vez que se realizaram atividades de pré-escrita específicas sobre o texto de opinião, que englobavam a construção da fundamentação e a diferenciação entre a argumentação e os exemplos que a corroboram e sustentam. Apesar de não ser o objetivo principal deste estudo, considera-se que é um aspeto verdadeiramente positivo, visto que representava uma das maiores dificuldades dos alunos aquando da correção do teste de avaliação em fevereiro.

Contrariamente ao parâmetro B, as pontuações relativas aos parâmetros A e C, apesar de apresentarem valores superiores às do 1.º ciclo, encontram-se mais baixas do que as obtidas no 2.º ciclo. O mesmo cenário sucede relativamente ao uso de EI, tendo os alunos escrito menos ordenadores nos textos. Estes resultados indiciam, por um lado, que as estratégias levadas a cabo ao longo das aulas do 2.º ciclo contribuíram para a melhoria das produções escritas, a todos os níveis e, com especial enfoque, no parâmetro B.

Contudo, por outro lado, a discrepância entre os resultados do 2.º ciclo e do 3.º ciclo pode dar-se pela falta de consolidação dos conhecimentos adquiridos. Se se comparar as tabelas 5 e 7, observa-se que os alunos voltaram a demonstrar certos padrões na escrita, como a associação de ordenadores de abertura à introdução e de ordenadores de encerramento à conclusão, o que se justifica pelo uso tripartido e tipificado da divisão do texto em partes e parágrafos. Existe, assim, uma preocupação generalizada com a manutenção de uma arquitetura da escrita padronizada, que acabou por sofrer uma melhoria com o uso adequado de EI. Contudo, no desenvolvimento verificou-se uma maior atenção em expor, fundamentadamente, os pontos de vista, e menos em como organizar e estruturar as ideias.

É importante salientar, ainda, que a escrita do 3.º ciclo envolveu uma única atividade de planificação, que poderá não ter sido suficientemente abrangente para o tratamento do tema sobre o qual recaía a tarefa de escrita. Além deste facto, os alunos não tinham apontamentos ao seu dispor, o que pôde dificultar a tarefa.

4.2. Na disciplina de Espanhol

Como foi referido anteriormente, na disciplina de Espanhol foram implementados apenas dois ciclos de investigação-ação que correspondem, de um ponto de vista estratégico-pedagógico, aos 2.º e 3.º ciclos desenvolvidos na disciplina de Português. Em baixo pode observar-se um esquema das atividades letivas implementadas na disciplina de Espanhol.

Ciclo	Datas	Nº de aulas lecionadas	Atividades letivas implementadas
1.º	31 de março, 1 de abril e 5 de abril de 2022	3 aulas de 90 minutos	<u>Competências¹¹ mobilizadas nas atividades de pré-escrita:</u> Compreensão audiovisual, compreensão escrita, compreensão e interação oral. <u>Atividades de pré-escrita principais:</u>

¹¹ Termo utilizado nas AE de Espanhol.

			- Investigação autónoma e orientada de dados turísticos sobre cidades espanholas; - Indagação sobre a função e (não) obrigatoriedade do uso de EI no texto; - Explanação da função e tipologia de EI <u>Atividade de escrita:</u> Texto de opinião sobre a melhor cidade espanhola para se visitar. <u>Atividade de pós-escrita:</u> Heteroavaliação dos textos redigidos pelos alunos.
2.º	4, 5 e 13 de maio	3 aulas de 90 minutos	<u>Competências mobilizados nas atividades de pré-escrita:</u> Compreensão audiovisual, compreensão escrita e interação oral. <u>Atividades de pré-escrita principais:</u> - Emparelhamento (descrição e tipologia de alojamento); - Identificação de léxico relacionado os tipos de alojamento abordados; - Visionamento de vídeos e debate sobre formas i) menos consensuais e ii) populares entre jovens de alojamento: <i>couchsurfing</i> e <i>hostels</i>. <u>Atividade de escrita:</u> Texto de opinião sobre o tipo de alojamento favorito. <u>Atividade de pós-escrita:</u> reflexão e heteroavaliação dos textos redigidos pelos alunos.

Tabela 4 - Atividades letivas implementadas na disciplina de Espanhol

4.2.1. 1.º ciclo de investigação-ação

Como foi referido anteriormente, na disciplina de Espanhol não se sentiu a necessidade de se dedicar o 1.º ciclo de investigação-ação ao diagnóstico das dificuldades dos alunos ao nível da escrita, uma vez que o uso de EI nas PE era praticamente inexistente e não intencionado.

Não restando dúvidas quanto às vantagens na implementação de uma aula dedicada ao tratamento dos estruturadores da informação (também se abordou o uso de MD cuja função é indicar causa, como veremos em seguida), foi elaborada uma UD de três aulas com vista ao desenvolvimento da competência escrita através da realização de diversas atividades de pré-escrita, sobretudo no plano das estratégias da planificação e da textualização do processo de escrita, como sugerem Barbeiro e Pereira (2007), Carvalho (1999) e Cassany (1999).

4.2.1.1. Atividades letivas desenvolvidas

As atividades realizadas no 1.º ciclo de investigação de espanhol decorreram nos dias 31 de março, 1 de abril e 5 de abril do presente ano e inserem-se na segunda unidade didática lecionada ao 11.º Z intitulada “La ciudad”. Os objetivos principais desta sequência didática prendiam-se com a descrição de uma cidade, o reconhecimento da organização territorial espanhola (suas comunidades autónomas e respetivas capitais), aconselhar sobre o que ver e fazer numa cidade e, como tarefa final, escrever um texto de opinião sobre a melhor cidade espanhola para se visitar, que consiste, assim, na atividade de escrita deste ciclo de investigação-ação.

À luz dos princípios do “enfoque por tarefas”, todas as unidades didáticas de Espanhol foram planificadas com o fim último de preparar os alunos para a realização de uma “tarea final”. Assim, as atividades precedentes à tarefa final, também apelidadas de “pré-tarefas” ou “tarefas possibilitadoras”, assumem um papel determinante no processo de escrita, pois não se limitam a fornecer conhecimento ao aluno, mas dotam-no de capacidades e ferramentas para mobilizar os recursos necessários com vista à concretização da tarefa final.

A “tarea final” serve, assim, o propósito de um estímulo central para a motivação da realização do trabalho que se desenrolará ao longo da UD, atuando como “pivote o punto de referencia para cada una de las tareas que conforman la unidad” e representa “el punto de mayor potencial comunicativo dentro de la unidad a un nivel realista y alcanzable para los alumnos, y que servirá de indicador de las competencias conseguidas como resultado del trabajo realizado en la unidad” (Estaire, 2009, pp. 38-39). Por outras palavras, a finalidade da tarefa final é permitir aos alunos de ELE realizarem algo concreto de que não eram capazes antes ou com um nível inferior de competência comunicativa.

No caso concreto do 11.º Z, ao longo das duas primeiras aulas, exploraram-se atividades comunicativas possibilitadoras da tarefa final, que ocorreu na terceira e última aula deste bloco didático, cujo objetivo se baseava na escrita de um texto de opinião sobre a

melhor cidade espanhola para se visitar na página da rede social *Instagram* da oficina de turismo nacional espanhola “Turespaña”.

Desta feita, no início da primeira aula explorou-se algum vocabulário relacionado com a cidade a partir de um exercício (nº1.1.) de compreensão audiovisual para completar espaços em frases (cf. Anexo 9) e, em seguida, prosseguiu-se com o emparelhamento das expressões que se encontravam em falta nas frases com o seu significado no exercício 1.2. (cf. Anexo 9), tendo os alunos mobilizado a compreensão escrita. Trabalhou-se, igualmente, o tema da organização territorial espanhola com o objetivo de esclarecer os alunos quanto às particularidades que se podem encontrar não apenas ao nível da divisão territorial entre comunidades autónomas e províncias, como também nas diferenças existentes entre Portugal e Espanha neste aspeto. Esta reflexão foi levada a cabo oralmente, em grande grupo, após a visualização de um vídeo e o preenchimento de informação em falta no exercício nº4 (cf. Anexo 9). De forma a rentabilizar o tempo da aula seguinte, os alunos levaram como trabalho de casa um exercício de conteúdo cultural que visava a identificação do nome das províncias e capitais em falta de cada comunidade autónoma.

No início da segunda aula, após a correção do trabalho de casa, realizou-se uma atividade de motivação que consistia num pequeno jogo interativo, de cariz didático criado na plataforma *Learningapps*, através do qual os alunos relacionavam, em pares, as comunidades autónomas com as respetivas capitais, sem recurso aos apontamentos. Tendo em conta que se trata de um grupo que aprecia aulas mais dinâmicas e o facto de não se dispor de muito tempo para os alunos tomarem decisões, optou-se por se apresentar uma roleta criada na plataforma *WordWall* que iria atribuir, ao acaso, uma cidade espanhola para cada aluno. Assim, após receberem a “sua cidade”, expliquei aos alunos em que consistiria a tarefa final e demos início a uma das atividades de pré-escrita mais importantes: a “pretarea”, cujo objetivo se centra na recolha de informação na internet através de uma pesquisa orientada. Isto é, tendo em conta as dificuldades demonstradas em aulas anteriores no que respeita à autonomia da turma do 11.º Z a procurar de informação na internet, os alunos receberam, além de uma tabela na qual anotariam alguns tópicos importantes para a sua argumentação, orientações específicas

de páginas da internet onde poderiam encontrar a informação necessária, como podemos observar no exercício nº5 da ficha de trabalho (cf. Anexo 9). É de salientar que este processo de planificação da escrita contou com a minha ajuda permanente, uma vez que circulei pela sala, o que facilitou a correção da atividade no momento da realização desta.

A última aula contou com outra pré-atividade de escrita fundamental, que consistiu na leitura de um texto de opinião sobre a cidade de Sevilha (cf. Anexo 9). No que concerne ao processo de escrita, a realização desta atividade deu, por um lado, a conhecer aos discentes um modelo de texto semelhante àquele que iriam redigir e, por outro, serviu como ponto de partida para a abordagem didática ao uso de estruturadores da informação.

Desta forma, à semelhança da introdução ao tratamento de EI implementada na disciplina de Português, o método utilizado foi o indutivo, na expectativa de os alunos se manterem mais atentos e serem os verdadeiros protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, já que a participação do 11.º Z nunca se revelou um problema. Após a leitura e correção das questões de compreensão escrita, pedi aos alunos que relesem novamente as frases que contêm expressões destacadas a negrito e que discutissem com o colega a viabilidade (ou não) de as retirar do texto. Os alunos foram participando e gerou-se uma pequena discussão que já antevia as funções de alguns EI. Assim, passou-se para a fase seguinte: questionar os alunos sobre quais as expressões que poderiam ser retiradas do texto, isto é, se se podem retirar algumas, todas ou nenhuma e, em caso afirmativo, que outras expressões as poderiam substituir. Como sublinha Carvalho (2012):

O conhecimento sobre a língua e a consciência metalinguística são fundamentais para que o aluno compreenda o estatuto das diferentes unidades linguísticas e o modo como se combinam com vista à construção do sentido, o que lhe permitirá fundamentar as suas opções no quadro das várias alternativas com que se poderá deparar no processo de produção de um texto coeso e coerente (p. 10).

A aula prosseguiu com um momento expositivo, que serviu como um exercício de reforço e consolidação das conclusões e ideias trabalhadas anteriormente. Em grande grupo, os alunos completaram uma tabela (cf. Anexo 9), identificando a função dos MD, transferindo exemplos do texto anteriormente lido e, ainda, encontrando outros exemplos nas caixas. É de salientar que os tipos de MD abordados foram os EI e os que implicam uma conexão causal, como se pode verificar nas descrições nas caixas relativas às funções “ordenar la información” e “indicar causas”. Não obstante, na tarefa escrita os alunos apenas tinham como requisito utilizar estruturadores, não sendo necessário aplicar os demais.

O tempo dedicado à escrita foi o equivalente a metade da aula, isto é, 45 minutos. Durante esse período, os alunos consultaram todos os materiais utilizados nas aulas antecedente e, tal como sucedeu na disciplina de Português, incentivei a revisão do texto. Assim, após receberem as instruções precisas para a realização da tarefa, relembrei os alunos da necessidade de relerem o texto antes de o entregarem e, assim que iniciaram a escrita propriamente dita, circulei pela sala e disponibilizei a ajuda para esclarecer dúvidas.

Quanto ao *feedback*, seguiu-se o mesmo método aplicado na disciplina de Português, pelos mesmos motivos, entreguei a cada discente o seu texto corrigido e perguntei diretamente o que alterariam, de forma a estimular um momento curto de reflexão. Em casa, os alunos rescreveram os seus textos na plataforma *Padlet*, já que desta forma pude dar feedback escrito de forma interativa, como se pode verificar no anexo 12, motivando-os a utilizar mais ferramentas tecnológicas.

4.2.1.2. Análise dos resultados obtidos

Para a correção dos textos de Espanhol seguiu-se o modelo adotado pelo departamento desta disciplina (cf. Apêndice 2). Como já foi referido no capítulo 3, os alunos são avaliados a duas competências específicas (pragmática e linguística) e a pontuação correspondente a um de três níveis (1, 2 ou 3), sendo o nível 3 o mais alto e o 1 o mais baixo. O total atribuído nas PE de espanhol são 25 pontos.

Como se pode observar na tabela 11 (cf. Anexo 10), os resultados obtidos pelo 11.º Z foram bastante satisfatórios, uma vez que a maioria dos 25 alunos alcançou o nível 1 nos critérios que envolvem a competência pragmática e o nível 2 na competência linguística. Apenas um aluno atingiu o nível 3 em ambas competências, enquanto cinco discentes obtiveram o nível 3 nas duas competências.

Tal como ocorreu na disciplina de Português, em Espanhol também se utilizou uma tabela específica para analisar a utilização dos estruturadores da informação nos textos, em concreto, a mobilização de ordenadores de abertura, de continuidade e de encerramento, sendo possível contabilizar o número de ocorrências adequadas de cada uma das subcategorias de ordenadores. Note-se, porém, que não foram considerados os EI mal empregues ou inadequados, ainda que se tenham contabilizado os que apresentam erros ortográficos.

Assim, examinando a tabela 12 (cf. Anexo 10), constatamos, por um lado, que se registaram tantos ordenadores de abertura como ordenadores de encerramento e, por outro, que os EI mais utilizados são, indubitavelmente, os seguintes ordenadores de continuidade: “Por un lado/ Por otro lado” e “Por una parte/ De otra parte”.

É de referir, ainda, que a maioria dos alunos do 11.º Z mobiliza quatro ou mais EI nos seus textos, sendo os seguintes exemplos os mais utilizados, a seguir aos ordenadores de continuidade já mencionados: “En primer lugar”, “Por último” e “Finalmente”.

4.2.1.3. Discussão dos resultados

A partir da leitura da tabela 11, podemos concluir que os alunos souberam, de uma maneira geral, aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo das aulas dedicadas às atividades de pré-escrita.

Com efeito, praticamente toda a turma conseguiu posicionar-se nos níveis 3 e 2, quer na competência linguística, quer na competência pragmática, tendo produzido, relativamente à última, textos que respeitam o tema proposto e a utilização de

mecanismos de coesão textual, principalmente através do uso de EI. Desta feita, podemos depreender que as atividades de pré-escrita desenvolvidas ao longo da sequência didática do 1.º ciclo de investigação contribuíram para este facto, visto que os alunos não mobilizavam estas estruturadores da informação antes da intervenção pedagógica, como me tinha informado a professora orientadora.

A par dos conteúdos lexicais trabalhados nas atividades mencionadas, destaca-se outro momento que surtiu um efeito positivo: o da planificação da escrita. A informação que os alunos utilizaram nos seus textos era precisa e suficiente e, tratando-se de uma “tarea real”, verdadeira. Além disso, a ajuda prestada aos discentes enquanto circulava pela sala, durante o momento da pesquisa, contribuiu para uma redação com menos erros e mais bem organizada, uma vez que ia corrigindo os desvios e esclarecendo dúvidas.

Por último, é importante salientar que no momento da escrita, apesar de não ter oferecido ajuda para corrigir os textos (apenas para orientar os alunos), os discentes puderam consultar os seus apontamentos, o que deverá ser um fator diretamente relacionado com os bons resultados.

4.2.2. 2.º Ciclo de investigação-ação

4.2.2.1. Atividades letivas desenvolvidas

Ao abrigo do tema “Vacaciones”, para as aulas dos dias 4, 5 e 13 de maio foram planificadas atividades através das quais os alunos receberam estímulos para manifestarem a sua opinião, argumentando devidamente a sua posição, relativamente à tipologia de alojamento disponível atualmente que envolvem, geralmente, menos comodidade e mais troca de experiências, como é o caso dos *hostels* e do *couchsurfing*.

Não obstante, as atividades letivas desenvolvidas ao longo das três aulas que compõem esta sequência didática não constituem unicamente tarefas possibilitadoras da “tarea final”, servindo, igualmente, o propósito de atividades de planificação da tarefa de escrita que será aqui analisada. Por outras palavras, a tarefa final que encerra a

sequência didática na qual se inseriram as atividades descritas não é a tarefa escrita que faz parte do nosso objeto de estudo.

Desta feita, como se pode verificar na ficha de trabalho (cf. Anexo 11), após o tratamento de vocabulário relacionado com os tipos de turismo levado a cabo em duas atividades de compreensão audiovisual e de interação oral, foi proposto aos alunos um exercício (nº3) de compreensão escrita que procurava expandir o vocabulário dos discentes não só relativamente aos tipos de alojamento como ao léxico que se relaciona com o alojamento, como a tipologia de quarto, o mobiliário do quarto, o regime de alojamento, entre outros (cf. Anexo 11). Por último, o último passo desta pré-atividade de escrita baseou-se na enumeração das vantagens e inconvenientes dos tipos de alojamento do exercício 3.1., tendo os alunos manifestado oralmente as suas preferências, de uma forma superficial e curta e anotado sob a forma de tópicos nos seus cadernos. Ao encerrar a aula, pedi aos alunos que refletissem sobre o que significa ser “viajero” e “turista”, isto é, se são termos sinónimos ou não.

Na segunda aula, no dia 5 de maio, estes conceitos foram expostos e discutidos desde uma perspetiva intercultural, enfatizando-se a imersão cultural de certos conhecimentos do mundo, nomeadamente de culturas estrangeiras que não são tradicionalmente passíveis de apropriação por um turismo de “agência”. Através da prática de uma atividade de compreensão escrita e de interação oral (exercício 4), os alunos refletiram sobre as características de “turistas” e “viajeros” e identificaram-se com um dos perfis, esgrimindo os seus argumentos que, na maioria das vezes, pendia o fator do conforto como essencial e, por essa razão, se consideravam mais “turistas” que “viajeros”, pois relacionavam mais a escolha de ficar num hotel com aquele perfil (cf. Anexo 11).

Esta sequência de atividades culminou com o visionamento de dois vídeos, como se pode observar no exercício nº5 (cf. Anexo 11) sobre a experiência de fazer *couchsurfing* e ficar alojado em *hostels*, contrariando o estereótipo de que viajar é uma atividade dispendiosa e que estas podem ser alternativas económicas e gratificantes. Alguns alunos mudaram de opinião em comparação com o exercício 3, quanto à hipótese de

ficar alojado em casa de um “desconhecido” ou de dormirem num dormitório num *hostel*; outros mantiveram o perfil de “turista”.

É de salientar que todas estas pré-atividades contribuíram para a planificação da escrita que se realizou na segunda metade da aula. A tarefa desenvolvida foi a seguinte:

¿Dónde te alojas cuando estás de vacaciones?

Escribe un texto de opinión (90 – 120 palabras) sobre tu tipo de alojamiento favorito y no te olvides de...

- Describir tu tipo de alojamiento favorito;
- Explicar por qué ese tipo de alojamiento te gusta;
- Organizar bien el texto, utilizando los estructuradores de la información.

4.2.2.2. Análise dos resultados obtidos

Ao compararmos as tabelas 13 e 14 (cf. Anexo 12) com as relativas ao 1.º ciclo de investigação-ação, constatamos que os resultados obtidos no 2.º ciclo revelam uma descida nas classificações dos alunos do 11.º Z.

Relativamente à competência pragmática, são menos 5 alunos que alcançaram o nível 3 e mais 2 discentes que se posicionaram no nível 1. Quanto à competência linguística, verifica-se uma evolução, visto que houve mais 3 alunos a atingir o nível 3 e nenhuma alteração se deu no número de alunos no nível 1.

No que concerne ao uso de EI, a partir da tabela 13 pode-se constatar que os alunos recorreram a menos estruturadores da informação, principalmente os ordenadores de continuidade, tendo-se registando menos 20 ocorrências do que no ciclo anterior. Não se verificaram alterações significativas quanto ao uso de ordenadores de abertura e de encerramento, variando apenas entre 1 e 2 ocorrências. Não obstante, apesar da queda acentuada, os ordenadores de continuidade “Por un lado/ Por outro lado” e “Por una parte/ De outra parte” mantêm-se os EI mais utilizados.

Por último, cabe referir que quase metade da turma incluiu 4 EI nas suas PE, tal como aconteceu no ciclo anterior, repetindo-se a ordem de utilização de EI: “En primer lugar”, “Por último” e “Finalmente”.

4.2.2.3. Discussão dos resultados

A partir da comparação das tabelas 11 e 13, podemos concluir que os alunos conseguiram, de uma maneira geral, redigir um texto de opinião mais bem organizado no 1.º ciclo de investigação do que no 2.º.

A diferença entre estes resultados pode dever-se ao facto de os alunos terem escrito o último texto sem a consulta dos apontamentos e num momento posterior à aprendizagem. Com efeito, um aluno de LE deverá, em princípio, necessitar de mais oportunidades para a prática da escrita, principalmente no que respeita à aprendizagem e familiarização com léxico e géneros textuais novos. Os resultados poderiam ser mais satisfatórios caso a prática do uso de EI tivesse sido implementada, pelo menos, mais do que uma vez.

Contudo, à luz do pensamento de Barbeiro e Pereira (2007), Carvalho (1999) e Cassany (1999), a melhoria verificada ao nível da competência linguística poderá ser justificada pelas atividades de pré-escrita vocacionadas para a preparação da textualização. Além de os alunos terem aprendido vocabulário relacionado com os meios de alojamento, através da visualização de vídeos e da leitura de textos, também criaram, de certa forma, na fase da planificação, um esquema mental que os ajudaria quando se encontrassem na fase da textualização.

Este passo assentou, assim, no desenvolvimento da atividade de interação oral, na qual os alunos expressaram a sua opinião quanto à preferência do tipo de alojamento para passar férias. Além de construírem a sua argumentação, os discentes elencaram e fundamentaram as vantagens e inconvenientes de alguns exemplos de alojamento sobre os quais tinham lido anteriormente, organizando as suas ideias, reforçando a planificação da escrita (Carvalho, 1999, p. 84).

4.3. Reflexão final sobre a implementação do plano de ação

O projeto de investigação-ação apresentado neste trabalho visa o aperfeiçoamento da competência escrita com um enfoque particular na organização textual. Este tema foi escolhido com base na observação das aulas do 11.º Y e do 11.º Z e da leitura de PE dos alunos.

Assim, durante as primeiras semanas do estágio, verifiquei, em ambas as disciplinas, que o tempo útil de aula dedicado ao desenvolvimento de estratégias do processo de escrita (planificação, textualização e revisão) é praticamente inexistente e que as PE são realizadas sempre fora da sala de aula, como trabalho de casa. O *feedback* relativo à escrita é, habitualmente, dado por escrito, na própria folha do texto ou comentado no *GoogleClassroom*.

Além disso, pude inteirar-me das dificuldades concretas dos alunos da disciplina de Português ao nível da escrita a partir da leitura e correção dos testes de avaliação, o que me levou a considerar investigar o tratamento da organização textual, visto que se trata de um problema comum a grande parte da turma. Na disciplina de Espanhol também verifiquei que os alunos sentiam dificuldades ao nível da organização textual, principalmente na coesão interfrásica, por não se registarem praticamente nenhuns usos de EI, o que era expetável, uma vez que desconheciam os usos destas unidades lexicais e se encontram num nível de iniciação da língua.

Desta feita, foi construído um plano de ação, assente numa labor contínua de observação, reflexão e atuação; e levado a cabo pela aplicação de metodologias de ensino, ferramentas de recolha de dados e a planificação de atividades que procuraram atender às necessidades dos alunos e ao cumprimento de programas e objetivos pertencentes a ambas as disciplinas.

Esta articulação, porém, revelou-se uma tarefa árdua, pois o processo de escrita é moroso e, como tal, incompatível com o tempo disponível que tinha nas aulas supervisionadas. Conclui-se, portanto, que o resultado teria sido mais frutífero se o tempo de lecionação e de implementação de estratégias ao nível da planificação e da

revisão das PE tivesse sido alargado, trabalhando-se apenas o processo da escrita em diferentes unidades didáticas, por exemplo.

É de sublinhar, ainda, que a implementação de estratégias requer prática e tempo para a sua planificação, o que constituiu, igualmente, uma limitação neste estudo. Teria sido vantajoso aplicar alguns procedimentos no que concerne à revisão textual, para além da autorreflexão dos alunos com base no seu trabalho. A heteroavaliação das PE constitui uma ferramenta útil na reconstrução do texto, que foi uma atividade impossível de concretizar neste estudo, uma vez que não se dispunha de tempo para tal.

Contudo, apesar dos obstáculos, estou em crer que o objetivo principal se cumpriu, isto é, houve uma melhoria significativa das PE após o momento de ensino-aprendizagem do uso dos EI e, apesar de os resultados não se terem mantido ao nível da organização textual no 3.º ciclo na disciplina de Português e no 2.º ciclo na disciplina de Espanhol, os alunos conseguiram melhorar outros aspetos da escrita.

Tal significa que os discentes do 11.º Y e do 11.º Z aplicaram os conhecimentos, numa etapa de prática controlada; e apresentaram melhorias significativas ao nível do tratamento do tema e a pertinência da informação. Esta evolução poderá ser justificada na implementação de várias atividades de pré-escrita que se situam no plano da planificação textual. Ao lerem textos sobre o tema, trabalharem léxico relacionado com a problemática central, discutirem oralmente e identificarem as questões principais que a problemática em questão levanta, o 11.º Y e o 11.º Z prepararam a escrita de uma forma mais eficaz.

É de salientar, ainda, que a intervenção pedagógica com recurso ao método indutivo teve um balanço positivo em ambas as turmas, principalmente na planificação da escrita em atividades coletivas. Os alunos do 11.º Y e do 11.º Z participaram ativamente durante os momentos dedicados ao uso dos estruturadores da informação e, como se pode observar nos resultados obtidos, souberam aplicar os conhecimentos na PE relativa ao 2.º ciclo de Português e 1.º ciclo de Espanhol. Como sublinha Cassany (1999), o desenvolvimento da escrita deve, em grande parte decorrer da interação entre alunos

e entre professor-alunos, pois em atividades grupais ou entre pares se criam condições para a negociação, a discussão e a organização de ideias.

Conclusão

O projeto de investigação-ação apresentado neste relatório constitui o culminar do trabalho levado a cabo ao longo de um estágio pedagógico que se afigurou como desafiante e profícuo.

Como professora estagiária, posso afirmar que o contacto direto com a realidade educativa e o exercício docente contribuiu enormemente para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Por um lado, possibilitou-me contactar com uma experiência nova, através da qual pude observar as aulas das professoras titulares e inteirar-me de inúmeros aspetos fundamentais que envolvem a gestão da sala de aula. Por outro lado, ao conhecer melhor os alunos, observando o seu comportamento nas aulas e traçando um diagnóstico mais concreto, foi-me possível pôr em marcha uma investigação sobre um tema específico.

Na tentativa de dar resposta à questão de partida deste relatório (Poderá contribuir o ensino do uso dos estruturadores da informação para a melhoria da organização textual?), assim como uma conclusão relativa aos objetivos específicos propostos, procurarei sintetizar as principais ideias desenvolvidas.

Como já foi referido anteriormente, a escrita foi a competência menos trabalhada nas aulas observadas nas disciplinas de Português e de Espanhol. A primazia atribuída ao ensino das outras competências nas aulas LM (principalmente da gramática e da educação literária) não se vislumbra como uma estratégia válida, já que a PE se traduz na área que acarreta mais obstáculos aos discentes, tal como se pode aferir da apreciação dos testes de avaliação.

Além disso, visto que a essencialidade da escrita se afere, inclusivamente, no próprio suporte físico privilegiado para a avaliação, parece necessário introduzir algumas alterações na distribuição do tempo letivo para a prática das diferentes competências. Se os alunos não sabem escrever e não aprendem a fazê-lo, dificilmente executarão tarefas escritas com sucesso, sejam estas de que área forem.

Porém, a mesma transversalidade não se aplica ao processo de aprendizagem da escrita. Se um aluno é exposto a um processo de ensino-aprendizagem da escrita na disciplina de Português através do qual aprenda, por exemplo, os traços característicos do texto argumentativo, não significa necessariamente que vá conseguir transferir estas capacidades e conhecimentos para a esfera de uma LE. Neste sentido, é indispensável que os professores de LM e de LE desencadeiem planos de ação que integrem o processo de escrita, no qual sejam trabalhadas em sala de aula os subprocessos de planificação, textualização e revisão do texto.

No caso específico da disciplina de Espanhol, as competências que ocuparam a maioria de atividades na sala de aula foram a compreensão escrita e a interação oral. A competência comunicativa recebe em ELE um lugar de destaque que se reflete, sobretudo, na importância atribuída às tarefas de oralidade. Registaram-se, na disciplina de Espanhol, mais momentos de textualização na sala de aula durante as aulas observadas; porém, como tarefas isoladas, ou seja, não integradas num processo que envolva atividades de pré e pós-escrita.

Em síntese, podemos afirmar que as carências manifestadas pelos discentes ao nível da escrita fazem prova da necessidade da planificação de aulas com vista ao ensino-aprendizagem da escrita e não da prática reiterada desta competência como trabalho de casa. Evidentemente, a materialização desta necessidade não depende apenas da escolha do docente, mas da possibilidade efetiva de implementação de uma intervenção pedagógica que inclua as diferentes estratégias atinentes ao processo da escrita, com especial enfoque nas atividades de pré-escrita e de pós-escrita. Por outras palavras, o maior obstáculo da escrita é a gestão eficaz da repartição dos conteúdos em tempo útil de aula, pela qual o professor é responsável.

O programa curricular do 11.º ano de Português é o mais extenso dos três anos da disciplina no ensino secundário, principalmente no que diz respeito à educação literária. Observou-se, ao longo do estágio, que este fator dificulta a distribuição do tempo letivo dedicado às diferentes competências, matérias e componentes (como, por exemplo, a

disciplina de Cidadania e Desenvolvimento), relegando, para um segundo plano, a escrita.

Relativamente ao caso da disciplina de Espanhol, embora a carga horária semanal fosse superior à de Português, pude constatar que os 4 blocos semanais de 90 minutos serviam, primordialmente, as competências anteriormente referidas, inclusivamente a aula destinada à preparação de provas nacionais. Tendo em conta que a escrita constitui um elemento fundamental em exames, quer como parte autónoma, quer como suporte físico mobilizado para a realização da prova, a integração de uma oficina de escrita naquele bloco poderia ter sido uma oportunidade de desenvolvimento desta competência.

No caso concreto das aulas supervisionadas, a dificuldade em gerir o tempo não foi uma exceção. Na verdade, este fator afetou a definição do tema do projeto de investigação-ação, uma vez que tive poucas semanas de observação antes de iniciar a parte letiva, pois havia começado o estágio em janeiro pelas razões já apresentadas. Ora, a escassez de tempo de contacto com as turmas dificultou o levantamento de problemas e da realização de um diagnóstico nas turmas do 11.º Y e do 11.º Z, pois foi necessário um trabalho intenso e célere num curto espaço de tempo.

Outro fator que influiu negativamente na realização do diagnóstico das turmas com as quais trabalhei foi o cumprimento de prazos na entrega de trabalhos escritos por parte dos alunos, principalmente no 11.º Y. Apercebi-me de que era recorrente a entrega diferida de PE no *Google Classroom* por alguns elementos da turma e que, muitas vezes, a professora titular necessitava de chamar a atenção para o cumprimento do prazo estabelecido. Desta feita, para além dos motivos anteriormente expostos, o subprocesso de textualização teria de acontecer em tempo de aula.

No papel de estagiários, é-nos possível observar (e, consequentemente, aprender) que o professor vê os seus planos alterarem-se devido a fatores externos e que necessitará de saber reorganizá-los e acomodá-los à nova realidade. Parte das alterações que ocorreram na disciplina de português relativas à calendarização das fases de recolha de dados deveu-se à falta de tempo existente para a implementação das fases, tendo em

conta o pouco tempo que sobrava entre as aulas destinadas para cumprir o programa, as visitas de estudo, as sessões de esclarecimento sobre o acesso à universidade facultadas pela psicóloga da escola, entre outros acontecimentos. Sentiu-se, assim, a necessidade de reformular o plano de ação com vista ao cumprimento dos objetivos traçados.

Porém, a gestão do tempo não foi apenas o único entrave ao desenvolvimento e aplicação do plano de investigação-ação, uma vez que a definição de um só tema para ser trabalhado em LM e LE acarreta, desde logo, dificuldades para a sua articulação, dada a discrepância de níveis de PE. Conclui-se, após a análise dos resultados, que em ambas as línguas a escolha do tema foi acertada, na medida em que os alunos do 11.º Y e do 11.º Z apresentaram uma evolução na escrita, nomeadamente no plano da organização textual. No entanto, a partir da comparação dos resultados recolhidos no 2.º e 3.º ciclo de Português e 1.º e 2.º ciclo de Espanhol, depreende-se que os discentes poderiam ter beneficiado de mais aulas orientadas para o ensino explícito da escrita, dedicadas à textualização e à revisão da escrita. Com efeito, o último subprocesso da escrita mencionado foi menos desenvolvido do que tinha sido previsto e desejado. Os motivos que justificam este facto prendem-se com o último obstáculo sentido ao longo do estágio: a articulação do plano de ação, delineado com vista a suprir certas necessidades dos alunos, com o desenvolvimento de outras competências e conteúdos.

Em síntese, pelo facto de as sequências didáticas durante o estágio pedagógico requererem a cobertura da maior variedade possível das competências linguísticas das disciplinas de Português e de Espanhol, torna-se muito complicado levar a cabo um plano de ação eficaz e abrangente no âmbito do ensino da escrita circunscrito a um número tão reduzido de aulas. A retroalimentação, passo fundamental para a autorreflexão e revisão do texto, não foi, assim, abarcada como se pretendia, tendo havido poucas oportunidades para se realizarem atividades de pós-escrita, o que poderia ter ajudado os alunos a detetarem os erros e a aperfeiçoarem os seus textos.

Não obstante, é de salientar que, durante as aulas supervisionadas, nas duas turmas, se realizaram várias tarefas que integram diferentes competências linguísticas, com vista a

facilitar e a familiarizar os alunos com as etapas subsequentes da escrita. Como sustenta Cassany (1999), consideram-se, portanto, produtivas e motivadoras todas as atividades de pré-escrita através das quais os discentes desenvolveram, concomitantemente, a oralidade, a compreensão audiovisual e escrita. Para além do leque alargado de atividades preparatórias da escrita, estas tarefas foram planificadas, na sua maioria, para serem executadas em pares, de forma a quebrar o hábito de se trabalhar de forma exclusivamente individual na escrita.

Concluindo, não sendo o objetivo deste trabalho, nem exequível, resolver todos os problemas diagnosticados dos alunos do 11.º Y e do 11.º Z durante a intervenção pedagógica descrita nos capítulos anteriores, pode-se afirmar que, de acordo com os resultados obtidos nas PE dos alunos participantes, o ensino-aprendizagem de estruturadores da informação se apresenta como uma estratégia benéfica para a melhoria da proficiência escrita dos alunos, nomeadamente da organização textual.

Referências Bibliográficas

- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Beaugrande, R. de & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics*. London: Longman.
- Cabral, M. (1994). Avaliação e escrita: um processo integrado. In F. I. Fonseca (Org.), *Pedagogia da Escrita: Perspetivas* (pp. 107-125). Porto: Porto Editora.
- Camps, A. (1990): Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 13(49), 3-20 [10.1080/02103702.1990.10822254](https://doi.org/10.1080/02103702.1990.10822254)
- Camps, A. (2005). Ponto de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita. In J. A. B. Carvalho, L. Barbeiro, A. Silva & J. Pimenta (Orgs.) *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios*. Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita (pp. 11-26). Braga: CIEd/Universidade do Minho.
- Carreira, M.H. (2020). Sobre alguns marcadores discursivos em português e seus equivalentes em francês: valores semântico-pragmáticos e caracterização. In I. M. Duarte & R. Ponce (Orgs.) *Marcadores discursivos. O português como língua contrastiva* (pp. 37-43). Theorie und Vermittlung der Sprache. Peter Lang.
- Carvalho, A. (2013). *Estratégias de Aprendizagem na produção escrita em Português Língua Estrangeira: Estudo de caso* (Tese de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade do Porto). Acedido de FLUP <https://hdl.handle.net/10216/75751>
- Carvalho J. A. B. (1999). *O Ensino da Escrita - da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: C.E.E.P. - Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. B. (2003). *Escrita: Percursos de Investigação*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Carvalho, J. A. B. (2011). Escrever para aprender: contributo para a caracterização do contexto português. *Interacções*, 7 (19), 219-237. <https://doi.org/10.25755/int.480>

Carvalho, J. A. B. (2012). Ensinar e aprender escrever no século XXI: (re)configurando um velho objeto escolar. *Anais do SIELP volume 2, número 1*, 219-237. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia (EDUFU).

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 63-80. Acedido de [10.1080/02147033.1990.10820934](https://doi.org/10.1080/02147033.1990.10820934)

Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (2004). La expresión escrita. In J. S. Lobato & I. S. Gargallo (Orgs.), *Vademécum Para la formación de Profesores – Enseñar Español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)* (pp. 917-942). Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Cassany, D. (2005) . *La expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco Libros.

Casteleiro et. al. (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Academia das Ciências de Lisboa. Lisboa: Editorial Verbo.

Castillo, M. A. et. al. (2005). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad — Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 53 – 67). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa. Acedido de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf

Coutinho, M.A. (2004). *Sobre organizadores textuais*. Gramática Textual do Português 2004/2005. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. Acedido de: <http://www2.fcsh.unl.pt/cadeiras/texto/Sobre%20Ts.pdf>

Coutinho C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia Educação e Cultura*, 13(2), 455-479.

DGE. (2018a). *Aprendizagens Essenciais – Espanhol 11.º ano (iniciação)*. Lisboa: DGE. Acedido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_espanhol_f_esp_inici.pdf

DGE. (2018b). *Aprendizagens Essenciais – Português 11ºano*. Lisboa: DGE. Acedido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_portugues.pdf

Duarte, I. (2003). Aspectos Linguísticos Da Organização Textual. In Mateus, M. H. Mira et alii. *Gramática da Língua Portuguesa* (6ªed.). (pp. 87-116). Lisboa: Editorial Caminho.

Duarte, I. M. (2021). Ainda os marcadores apresentativos em Português Europeu: imagina, repara e olha. In X.M., Sánchez (Ed.) *Estudos sobre gramática e sociolingüística galego-portuguesas* (pp. 49-65). A Corunha: Servizo de Publicacións da Universidade da Coruña.

Duarte, I. M. & Ponce de León, R. (2019). Pois e pues como partículas discursivas: determinação de usos em português e em espanhol. In C., Carapinha et. al. *Marcadores discursivos e(m) Tradução II*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. [10.14195/978-989-26-1893-7](https://doi.org/10.14195/978-989-26-1893-7)

Duarte, I. M. & Ponce de León, R. (2020). En torno a los valores de la forma portuguesa já y sus correspondencias en español. In O. Loureda et. al. *Marcadores del discurso y lingüística contrastiva en las lenguas románicas* (pp. 147-162). Frankfurt/Madrid: Vervuert Verlagsgesellschaft. <https://doi.org/10.31819/9783964569387-007>

Duarte, I. M. & Ponce de León, R. (2020). Marcadores discursivos com ora e as suas correspondências em espanhol. In I. M. Duarte & R. Ponce (Orgs.) *Marcadores*

discursivos. O português como língua contrastiva (pp. 257-292). Theorie und Vermittlung der Sprache. Peter Lang.

Duarte, I. M. & Ponce de León, R. (2021). Os operadores discursivos *ahora bien* / *ahora*, (que) e as suas correspondências em traduções literárias para português. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto, Nº. Especial*. 535-553 <https://doi.org/10.21747/16466195/lingespa23>

Escola Secundária de Penafiel (2021). *Plano Anual de Atividades 2021/22*. Penafiel

Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Editorial Edinumen.

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

Figueiredo, E. B. & Figueiredo, O. (1998). *Itinerário Gramatical: a gramática na língua e a língua no discurso*. Porto: Porto Editora.

Figueiredo, O. (2014). As noções de adequação, coerência e coesão e seus modos de operacionalização. In O. Figueiredo & I. M. Duarte (Org.) *Terminologia Linguística: das teorias às práticas, Actas do encontro* (pp. 71-88). Porto: Faculdade de Letras.

Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>

Fonseca, J. (1992). *Linguística e Texto/Discurso: Teoria, Descrição, Aplicação*. Lisboa: Ministério da Educação, ICALP.

Gutiérrez Ordóñez, S. (2004). La expresión escrita. In J. S. Lobato & I. S. Gargallo (Orgs.), *Vademécum Para la formación de Profesores – Enseñar Español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)* (pp. 533-551). Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Huerta, S. (2010). Coherencia y cohesión. *Herencia: Estudios literarios, lingüísticos y creaciones artísticas*, 2, 76-80.

Instituto Cervantes (1997-2022). Estructura textual. *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. Acedido de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estructura textual.htm

Instituto Cervantes. (2006). Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Madrid: Biblioteca Nueva. Acedido de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular

Kemmis, S. (1989). Investigación en la Acción. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopaedia of education*, Oxford: Pergamon Press.

Lopes, A. (2021). Contributos para o estudo do marcador discursivo ‘claro’ em Português europeu. *Revista Galega de Filoloxía*, 14. 71-83.

Lopes, A. & Carapinha, C. (2017). Por outras palabras e digamos: marcadores de reformulación?. *Revista Galega de Filoloxía*, 18, 115-131.

Lopes, M. (2006). *Marcadores de estruturação textual. Elementos para a descrição do papel dos Marcadores Discursivos no processamento cognitivo do texto*. (Tese de doutoramento, Centro de Estudos em Letras, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro). Acedido de <https://catalogo.biblioteca.utad.pt/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=55927>

Martí Sánchez, M. (2013). *Los marcadores discursivos* [atividades e soluções de Sara Fernández Gómiz]. Madrid: Edinumen.

Martín Zorraquino, M.A. (2005). *El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso y la enseñanza de ELE*. In M. A. Castillo (Eds.). *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 22-44). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Mateus Mira, H. et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*, Lisboa: Caminho.

Mendes, A. (2013). *Organização textual e articulação de orações*. In E. Raposo et. al. (Orgs.), *Gramática do Português - Volume II*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ministério da Educação (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. DGIDC/ME.

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

Pons Bordería, S. (2001). Connectives/Discourse Markers. An Overview. *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics* VI, 219-243. Acedido de: <http://www.uv.es/ponss/PDFs/Discourse.pdf>

Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso*, Barcelona: Ariel.

Portolés, J. (2010). Los marcadores y la estructura informativa. In O. Loureda & E. Acín (Eds.), *La investigación sobre marcadores del discurso en español, hoy* (pp. 281-352). Madrid: Arco/Libros.

Raposo, E. et al. (2013). *Gramática do Português - Volume II*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rodrigues, M., Gonçalves, C. & Silva, E. (2020). Os subprocessos do processo de escrita: programa de intervenção para aprendizagem do texto expositivo. *Caleidoscópio* – 18(1), janeiro-abril 2020, 20-46. [10.4013/cld.2020.181.02](https://doi.org/10.4013/cld.2020.181.02)

Rodrigues, S. (2015). A escrita argumentativa à saída do ensino secundário. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 10 (pp. 397-411). Lisboa: Edições Colibri/CLUNL.

Anexos

Anexo 1 – Exemplo de anotações no diário de observação (aula do 11.º Z)

19/1 1
melhor comportamento → aulas
+ actividades de 10 tuens
+ tempo (geral) p/ actividades
→ concepção que GG? Nunc incluída?
↳ e da expositiva?
Contenidos: Repaso de las formas
del Imperativo regular e irregular.
Repaso de objeto directo e
indirecto.
Podlet → selem utilizar?
↳ los textos

Figura 11 - Anotação no diário de observação

Anexo 2- Ficha de trabalho da disciplina de Português (1.º ciclo de investigação-ação)



ESCOLA SECUNDÁRIA DE PENAFIEL

Português – 11.º

Ficha de trabalho

08.03.2022



1. A partir do visionamento do vídeo, regista um (ou mais) acontecimento(s) que consideres marcante(s) ou relevante(s) para a conquista dos direitos das mulheres portuguesas na história contemporânea.

2. Assiste ao vídeo “Dia Internacional das mulheres – Direitos das Mulheres são Direitos Humanos” da APAV e assinala como verdadeiras (V) ou falsas (F) as afirmações que se seguem:

2.1. Certas áreas de ensino e de profissões, como o caso das engenharias e tecnologias da informação e comunicação, continuam a estar vedadas às mulheres. ____

2.2. As mulheres auferem salários inferiores aos dos homens por não exercerem posições ou cargos geralmente mais bem remunerados e que são tradicionalmente ocupados pelos últimos. ____



2.3. As tarefas domésticas não são levadas a cabo paritariamente. ____

2.4. Existe um nexo de causalidade entre o aumento da ocupação de cargos de administração por mulheres em empresas públicas e cotadas em bolsa e a implementação da lei da paridade. ____

2.5. Tal como acontece com a violência doméstica, os casos de interrupção voluntária da gravidez têm diminuído desde 2011. ____

3. Lê o seguinte texto retirado do Diário de Notícias.

Igualdade de género é "uma luta contínua, inacabada e que nunca chega ao fim"

O DN juntou sete personalidades da academia, ciência e dos negócios para debater soluções de futuro.

- O Dia Internacional da Mulher celebrou-se ontem, segunda-feira, mas a discussão não ficou por aí. Analisar as disparidades entre géneros na sociedade como um todo e no mundo do trabalho em particular, é uma tarefa, diz Ana Paula Rafael, "que devia estar sempre na ordem do dia". Para assinalar a data simbólica, o DN organizou um debate que juntou cinco mulheres de sucesso em áreas tão diversas, como a indústria, a ciência, a academia e as telecomunicações em torno da igualdade de género.

- Além do género, estas cinco mulheres têm em comum o facto de serem a exceção à regra em cada uma das suas profissões. Apesar de serem elas quem mais ocupa as cadeiras das universidades portuguesas, são eles quem mais manda nas empresas, na política e na economia. "[A qualificação] tem sido um dos fatores mais apontados para esta crescente e significativa representação das mulheres no mercado de trabalho", refere Carla Tavares, presidente da Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego (CITE). Contudo, lamenta que continue a existir aquilo a que chama "segregação profissional em função do género", que empurra maioritariamente as raparigas para os cursos científico-humanísticos (55%) e as deixa sub-representadas na engenharia, matemática ou informática, por exemplo.

- Esta diferença - intrinsecamente cultural, associada ao estereótipo da mulher cuidadora - tem efeitos negativos em aspetos como a remuneração, cujo *gap* tem vindo a diminuir, mas ainda é uma realidade. "Passou de 18,4% em 2012 para 14,4% em 2019; ainda se mantém com valores bastante elevados para os dias de hoje", afirma a responsável da CITE. Ana Paula Rafael, CEO da Dielmar, é líder industrial e diz que não existe diferença salarial em ambiente fabril, embora reconheça outras manifestações da desigualdade nos cargos de topo e no campo familiar. "Nestes meios [interior do país], o conceito de vida da mulher e do homem está completamente estereotipado e não houve mudanças", diz. Para a gestora, é importante que as mulheres tenham "ambição e energia" para lutar pelos seus direitos, algo que considera essencial "numa sociedade patriarcal em que o poder é entregue aos homens de forma natural".

25 Educação é a chave

- Mais ou menos consensual, o problema no que à paridade diz respeito está identificado. O que falta solucionar, no entanto, é o caminho a seguir para que homens e mulheres possam estar em pé de igualdade em todas as vertentes da vida social, económica e política. Para Isabel Capelo Gil, reitora da Universidade Católica Portuguesa, o contributo da academia é essencial, nomeadamente no exemplo que é dado aos alunos. "É muito importante a presença de cientistas e professoras que inspirem as mulheres mais novas", defende, sugerindo ainda um reforço da importância dada à investigação desta problemática e a criação de políticas que garantam o equilíbrio entre todos.

- Com uma perspetiva mais centrada no ensino superior público, Elvira Fortunato exemplifica com o trabalho que tem vindo a fazer enquanto vice-reitora da Universidade Nova de Lisboa. "Temos 27% de professoras catedráticas, o que não é mau comparado com outros países. O número de mulheres catedráticas na Alemanha anda na casa dos 8%", refere. Já Fátima Carioca, *dean* da AESE Business School, acredita ser fundamental "potenciar a formação em competências profissionais" que aumentem a empregabilidade feminina, mas também de "gestão que incorpore competências sociais e emocionais" dirigidas a todos.

40 Desta forma, afirma, será mais fácil às organizações mudar através do exemplo. "A **inclusão** não se decreta, exige o compromisso de todos e sobretudo tempo", garante. Para Fátima Carioca, as empresas devem mudar a cultura interna, estabelecer processos de inclusão e apostar em formação.

45 Com responsabilidade nos recursos humanos da Vodafone Portugal, Luísa Pestana concorda que deve ser através do compromisso e exemplo das equipas de gestão que se opera a mudança. "Cerca de 30% ou mais das funções de gestão [na Vodafone] são lideradas por mulheres nos últimos 30 anos. Hoje esse valor ultrapassa os 40% e um terço da administração é composta por mulheres", partilha. De forma transversal, as oradoras concordam que **as quotas** são necessárias, embora não considerem a medida como ideal, e apontam exemplos da sua eficácia. "Os países que legislaram há mais tempo [sobre as quotas] são os que têm melhor desempenho a nível da paridade", concretiza Fátima Carioca.

50 Por todos os vestígios de desigualdade que ainda se encontram na sociedade portuguesa, mas também europeia, Carla Tavares acredita que esta deve ser "uma luta contínua, inacabada e que nunca chega ao fim". A encerrar o evento, Sandra Ribeiro, presidente da Comissão para a Igualdade de Género, lembrou ainda que "o processo da igualdade foi conquistado com muita dificuldade, mas pode ser facilmente perdido", particularmente em períodos de crise económica e social.

www.dn.pt (texto adaptado)

3.1. Com a ajuda do/a teu/tua colega, explica por palavras tuas o significado das expressões destacadas no texto, atribuindo-lhe, sempre que possível, um exemplo.

- a) "género" (linha 7)
- b) "segregação" (linha 13)
- c) "estereotipado" (linha 22)
- d) "patriarcal" (linha 24)
- e) "paridade" (linha 24)
- f) "inclusão" (linha 39)
- g) "quotas" (linha 46)



3.2. Indica as áreas laborais cuja ocupação minoritária é a feminina.

3.3. Refere o motivo pelo qual Ana Paula Rafael considera que o poder é entregue aos homens de "forma natural" (linhas 22-24).

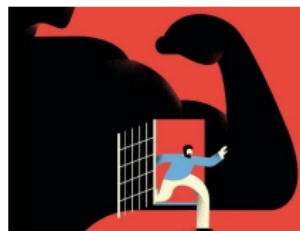
3.4. Comenta, justificando, a seguinte frase: "A implementação de um sistema de quotas é suficiente para atenuar a disparidade entre a presença de homens e mulheres no mercado de trabalho."

3.5. Refere um ou mais exemplos que poderão ilustrar a afirmação da presidente da Comissão para a Igualdade de Género: "O processo de igualdade entre homens e mulheres pode ser facilmente perdido, particularmente em períodos de crise económica e social." (linhas 51-53).

3

4. Seremos machistas?

Certamente já presenciaste determinadas situações ou pequenos gestos que revelam a desigualdade sistémica existente entre homens e mulheres ou, talvez, tenhas inclusivamente proferido certos comentários que, apesar de parecerem inofensivos por estarem enraizados na nossa língua e serem comuns ao ouvido, podem evidenciar traços de discriminação das mulheres.



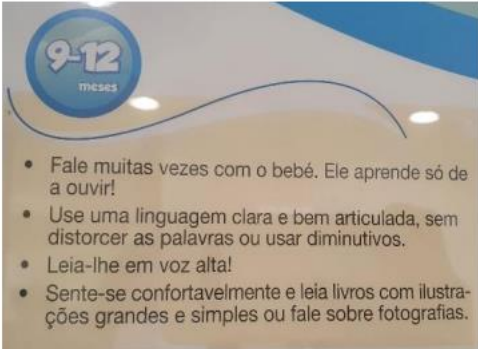
Lê as frases que se seguem e indica aquelas com as quais estás de acordo ou consideras aceitáveis e aquelas das quais discordas ou consideras inaceitáveis.

- 4.1. Se um homem trabalhar 8 horas ou mais e a sua esposa estiver em casa, é compreensível que ele não realize tarefas domésticas, uma vez que a mulher não trabalha.
- 4.2. Referir-me a homens pelo seu apelido e a mulheres pelo nome, como por exemplo, "o Sr. Soares e a D. Ana" é uma questão de respeito.
- 4.3. Gestos dos homens como segurar na porta do elevador para uma mulher entrar ou puxar uma cadeira para ela se sentar revelam educação e respeito.
- 4.4. "Por trás de um grande homem, há sempre uma grande mulher" é um elogio.
- 4.5. Os homens do século XXI são, felizmente, diferentes dos das gerações anteriores. O meu irmão é um exemplo disto: cozinha para ele e para a namorada e ainda ajuda no resto das tarefas em casa.
- 4.6. No restaurante é normal entregar a conta ao homem no final da refeição.
- 4.7. Nas lojas de brinquedos, dirijo-me ao corredor das meninas quando quero comprar uma boneca, um ferro de brincar ou artigos cor-de-rosa.
- 4.8. O meu treinador tece comentários como "corres como uma menina" quando estamos cansados e em baixo de forma.
- 4.9. Refiro-me "às feministas" no feminino por se tratar de um movimento que diz respeito às mulheres.
- 4.10. Num cabeleireiro ou no consultório de ginecologia encontro revistas de moda e de celebridades e muito raramente jornais de economia e de automóveis.
- 4.11. Não considero errado o facto de o meu tio não levantar a mesa porque foi educado assim e, na verdade, eram outros tempos. Além disso, a minha tia diz sempre que não se importa e nem quer que a ajudem.

4

- 4.12. Perguntei a uma mulher como conjuga a sua vida profissional com a familiar, mas não ao seu companheiro.
- 4.13. Vou jantar a casa de um amigo e felicito a sua mãe pelo jantar, sem saber se foi ela quem cozinhou.
- 4.14. "Falar alto e dizer palavrões não ficam bem a uma senhora", já dizia a minha avó.
- 4.15. Ao assistir a uma conversa de políticos na televisão, costumo comentar o aspeto físico das mulheres, mas não o dos homens.
- 4.16. Na casa do Pedro, quem veste as calças é a mãe dele, pois é uma senhora autoritária.
- 4.17.





9-12
MESES

- Fale muitas vezes com o bebê. Ele aprende só de a ouvir!
- Use uma linguagem clara e bem articulada, sem distorcer as palavras ou usar diminutivos.
- Leia-lhe em voz alta!
- Sente-se confortavelmente e leia livros com ilustrações grandes e simples ou fale sobre fotografias.

Bom trabalho! 😊

Anexo 3 - Resultados obtidos no 1.º Ciclo de Investigação-ação na disciplina de Português

Aluno/a	Estruturação temática e discursiva: Parâmetros			Correção Linguística	Total
	A (10)	B (10)	C (10)	CL (20)	50
Y01	4	6	4	14	28
Y02	10	6	6	17	39
Y03	4	6	4	17	31
Y04	4	6	4	15	29
Y05	4	4	4	13	21
Y06	6	10	10	19	45
Y07	6	6	6	16	34
Y08	4	6	4	17	31
Y09	6	6	4	15	31
Y10	6	6	6	16	34
Y11	6	10	10	18	44
Y12	10	6	10	18	44
Y13	6	6	4	15	31
Y14	6	6	6	16	34
Y15	6	6	4	16	32
Y16	4	6	4	14	28
Y17	10	10	10	19	49
Y18	6	6	4	16	31
Y19	6	6	4	15	31
Y20	4	2	2	14	22
Y21	4	4	2	14	24
Y22	6	6	6	16	34
Y23	2	2	2	15	21
Y24	4	4	4	15	27
Y25	6	6	6	17	35
Y26	4	6	4	16	28
Y27	4	6	4	16	30
Y28	6	10	6	18	40

Tabela 5 - Resultados gerais da PE do 1.º ciclo de Português

Aluno/a	Estruturadores da Informação			
	Ordenadores			
	De abertura	De continuidade	De encerrament o	Total
Y01	0	0	0	0
Y02	1	2	1	4
Y03	1	1	1	3
Y04	0	0	1	1
Y05	0	0	1	1
Y06	2	4	1	7
Y07	1	0	1	2
Y08	0	0	1	1
Y09	1	0	1	2
Y10	2	2	1	5
Y11	2	1	1	4
Y12	2	4	3	9
Y13	0	1	0	1
Y14	1	1	0	2
Y15	1	0	1	2
Y16	0	0	1	1
Y17	2	3	2	7
Y18	1	0	1	2
Y19	1	0	1	2
Y20	0	0	0	0
Y21	0	0	1	1
Y22	1	1	1	3
Y23	0	0	0	0
Y24	0	0	1	1
Y25	1	2	1	4
Y26	0	2	1	3
Y27	0	3	1	4
Y28	1	2	1	4
Total	21	29	26	76

Tabela 6 - Resultados relativos ao uso de EI do 1º ciclo de Português

Anexo 4 - Fichas de trabalho e atividades desenvolvidas na disciplina de Português (2.º ciclo de investigação-ação)

Ficha de trabalho nº 1 (ficha-guião)

O jantar no Hotel Central (capítulo VI) do romance *Os Maias*

***Os Maias* (2014), João Botelho – RTP Play**

1. Vê com atenção os excertos do filme de João Botelho que representam o episódio no Hotel Central no romance *Os Maias* e responde às questões apresentadas.

<https://www.rtp.pt/play/p2198/e423036/os-maias>

01:22 – 02:19

1. Explica a importância da chegada da personagem feminina ao hotel para a intriga principal.
2. Indica o propósito do jantar e o nome do seu promotor.
3. Refere o nome do prato criado para a ocasião.

02:20 – 03:47

4. Apresenta exemplos da admiração de Dâmaso Salcedo pelos Castro Gomes.
5. Refere a importância da interseção do tio de Dâmaso – Monsieur de Guimarães – na intriga.

03:48 – 05:57

6. De quem era amigo o poeta Tomás Alencar?
7. A ideia do nome Carlos Eduardo adveio de um romance lido por Maria Monforte.
 - 7.1. Alencar diz que “naquela altura podiam emprestar-se romances a senhoras” dado que “ainda não havia a pústula e o pus”. A que se refere?
 - 7.2. Por que razão o nome de Carlos Eduardo seria ideal para um frontispício de um poema, segundo Alencar?

05:58 – 09:06

8. Refere os temas discutidos durante o jantar e a postura dos convivas.

09:40– 11:08

9. Aprecia criticamente a intenção de Dâmaso ao “raspar-se para Paris”.
10. Comenta a frase de Ega: “Lisboa é Portugal. Fora de Lisboa, não há nada”.

2. A partir da leitura e análise do excerto da obra *Os Maias* nas páginas 256 e 257 do manual relativo ao episódio do jantar no Hotel Central, responde às seguintes questões.

- 2.1. Indica os temas que são abordados durante o jantar.
- 2.2. Ega e Alencar assumem posições diferentes sobre a literatura.
 - a) Identifica e caracteriza nos traços essenciais o tipo de literatura que cada uma das personagens defende.
 - b) Transcreve expressões do texto ou frases que ilustrem posições destas correntes face à arte.
 - c) Refere a intenção do narrador, atendendo ao conteúdo do segundo parágrafo.
- 2.3. Caracteriza a situação económica em que, segundo Cohen, Portugal se encontra.
- 2.4. Comenta a expressividade dos advérbios “alegremente” e “lindamente” usados por Carlos para se referir ao possível destino do estado da economia portuguesa.
- 2.5. Justifica o facto de ser preocupante a atitude de Cohen face ao estado financeiro do país.
- 2.6. A conversa evolui da economia portuguesa para a situação política do reino. Face a uma calamitosa, que solução propõe Ega para o país? Refere-a e explica o motivo.

3. Vê o excerto sobre o final do jantar e responde às questões em baixo.

11:08 – 14:16

- 3.1. Embora o tom da conversa seja trocista e sarcástico, o que revelam as opiniões dos convivas sobre estes assuntos sérios do reino?
- 3.2. Alencar reage à “ideia nova” de forma violenta. Indica os argumentos que usa para refutar a ideia de Ega.
- 3.3. Explica a intenção do autor em criar o momento do conflito entre as personagens e indica a crítica aqui subjacente.
- 3.4. Avalia o desfecho da discussão entre Ega e Alencar.
- 3.5. Comenta a reação de Carlos e Craft no final da discussão, justificando o peso da sua educação.

4. Infere a intencionalidade crítica deste episódio.
5. Tendo em conta a análise do excerto do texto e os teus conhecimentos sobre a obra, caracteriza psicologicamente as personagens que participam no jantar do Hotel Central.

Diapositivos (Genially)



A obra *Os Maias* de Eça de Queirós é bastante conhecida não só pelo seu autor, mas também pela sua qualidade.

- Após a leitura integral da obra, posso afirmar que o episódio que considero mais empolgante é o da história de Pedro da Maia e de Maria Monforte. **Em primeiro lugar**, este momento condiciona a intriga principal, **visto que** é a causa que despoleta a intriga principal, **isto é**, a relação incestuosa de Carlos e Maria Eduarda. **Além disso**, o modo como Pedro se apaixona por Maria e a sua união quase proibida e contra a vontade do pai fez-me lembrar outros romances trágicos, **como é o caso de *Romeu e Julieta***.

- Relativamente à personagem que mais me marcou, considero que foi João da Ega, pela sua irreverência e por representar a voz contra a sociedade da altura, revelando-se, **pois**, uma personagem marcada por uma incontrolável rebeldia e pela defesa exaltada de ideias revolucionárias, nem sempre coerentes entre si. Ega é, **contudo**, sob a imagem trabalhada de si próprio, também um sentimentalista e frágil diante das paixões.

- Por último, apesar d'*Os Maias* serem**, no fundo, um retrato social do século XIX, encontraram-se alguns aspetos aplicáveis ao Portugal de hoje e, ainda que tenha apreciado o livro, **estou em crer** que poderia tê-lo aproveitado e apreciado um pouco mais se não tivesse de o ler "à pressa".

Como elaborar um texto de opinião

Identificar o tema sobre o qual vai escrever;
Procurar a informação para se conhecer bem o assunto;
Selecionar argumentos persuasivos;
Dispor os argumentos (plano, encadeamento);
Fundamentar argumentos em factos e exemplificar;
Prever possíveis contra-argumentos convincentes;
Enunciar soluções/propostas.

O texto de opinião

Um **texto de opinião** é um texto **argumentativo** em que o autor revela a sua posição acerca de determinado tema da atualidade.

O autor, através de argumentos que sustentam a posição defendida, procura influenciar o leitor convencendo-o da justeza da sua posição.

Características do texto de opinião

Linguagem simples e clara.

Uso da 1ª pessoa ou da 3ª pessoa.

Recurso a Argumentos e a contra-argumentos.

Uso de conectores.

Texto de opinião

O confinamento dos alunos, motivado pela pandemia, obrigou a Escola a recorrer à modalidade de ensino à distância.

Num **texto de opinião** bem estruturado, de 200 a 350 palavras, defende a tua perspetiva sobre as **oportunidades de aprendizagem** criadas pelo ensino à distância. Defende **dois argumentos** e ilustra cada um com um **exemplo**.

Planifica o texto e revê-o quando acabares de o redigir.

Texto de opinião: planificação

Introdução: identificação do tema e explicitação da situação que determinou o ensino à distância. §1

Desenvolvimento:

Argumento 1: oportunidade para tirar mais partido de ferramentas multimédia nas aprendizagens; **exemplo.** §2

Argumento 2: desenvolvimento da autonomia individual e da organização pessoal no trabalho escolar; **exemplo.** §3

Conclusão: reforço da posição do autor do texto §4

Revisão do texto

- ✓ A informação mais importante sobre o tema foi apresentada;
- ✓ a escolha do vocabulário foi adequada;
- ✓ foram usadas palavras de ligação para ligar as diversas frases e seus elementos, bem como substituições nominais e pronominais;
- ✓ os sinais de pontuação foram utilizados de forma adequada;
- ✓ não existem erros de construção de frase.

Ficha de trabalho nº 2

Texto de opinião - Marcadores discursivos

1. Relaciona os tipos de marcadores discursivo nas caixas com o seu valor e função.

Valor e função	Listagem de marcadores discursivos	Exemplificação
	Em primeiro lugar, em segundo lugar, antes de mais, finalmente, por último...	Antes de mais , gostaria de elencar alguns aspetos positivos do estudo de <i>Os Maias</i> .
	E, nem, além disso, do mesmo modo, e ainda, bem como, não só... mas também, por um lado... por (outro) lado...	Este romance contribuiu para o aprofundamento dos meus conhecimentos sobre a realidade social da época. Além disso , a leitura permitiu-me conhecer as principais características do Realismo.
	Isto é, ou seja, como é o caso de, como se pode ver em...	Eça de Queirós criou personagens caricatas, como é o caso de Dâmaso Salcedo.

	Por exemplo, nomeadamente, entre outros...	Existem várias descrições extensas, nomeadamente a que se refere ao Ramalhete.
	Visto que, dado que, uma vez que, já que, pois, por causa de, como, porque...	Uma vez que adorei ler a obra, vou ver a adaptação cinematográfica de João Botelho.
	Todavia, contudo, embora, apesar de, pelo contrário, no entanto, não obstante, porém, em contrapartida...	Ler <i>Os Maias</i> é, sem dúvida, um prazer. Porém , confesso que não se trata da minha obra de eleição de Eça de Queirós.
	Na minha opinião, a meu ver, estou em crer que, parece-me que, em nosso entender...	Estou em crer que a obra <i>Os Maias</i> continuará a ser estudada pelos alunos do ensino secundário por muitos mais anos.
	Portanto, assim, logo, de modo que, com efeito, em consequência...	Assim , podemos verificar a influência das correntes naturalistas e realistas na obra do autor.
	Por outras palavras, assim, em síntese, em resumo, em suma...	O episódio da corrida de cavalos retrata essencialmente a mentalidade e o comportamento da alta sociedade finissecular. Por outras palavras , podemos afirmar que o capítulo X apresenta uma crítica mordaz à burguesia da época.

Adição/ Enumeração	Conclusivo/ Inferência	Ilustrativo	Explicativo/ Exemplificação	Argumentativo/ Opinião	Reafirmação/ resumo	Causa	Enumerativo/ Estruturação da informação	Adversativo/ Concessivo Oposição
-----------------------	---------------------------	-------------	--------------------------------	---------------------------	------------------------	-------	--	--

2. Eça de Queirós deixa transparecer a sua visão acutilante sobre a elite lisboeta do século XIX através da criação de personagens cómicas que deambulam nos espaços da crónica de costumes.

Num texto de opinião bem estruturado, entre 150 e 200 palavras, defende uma perspetiva pessoal sobre a melhor caricatura ou exemplo de ridículo de uma ou mais personagens como exemplo de crítica social.

Fundamenta o teu ponto de vista recorrendo, no mínimo, a dois argumentos e ilustra cada um deles com, pelo menos, um exemplo significativo.



Bom trabalho! 😊

Anexo 5 –Resultados obtidos no 2.º Ciclo de Investigação-ação na disciplina de Português

	Estruturação temática e discursiva: Parâmetros			Correção Linguística	Total
	A (10)	B (10)	C (10)	CL (20)	50
Y01	6	6	6	16	34
Y02	10	6	6	18	40
Y03	6	6	6	15	33
Y04	6	6	6	16	34
Y05	4	6	4	14	28
Y06	10	10	10	18	48
Y07	6	10	6	17	36
Y08	6	6	6	18	36
Y09	6	10	6	16	38
Y10	6	10	10	16	42
Y11	6	10	10	18	44
Y12	10	10	10	17	47
Y13	6	6	6	17	35
Y14	6	6	6	18	36
Y15	6	6	4	16	32
Y16	6	6	4	15	31
Y17	10	10	10	20	50
Y18	6	6	6	17	35
Y19	6	6	6	16	34
Y20	4	6	4	13	27
Y21	4	6	4	15	29
Y22	6	6	6	15	33
Y23	4	4	2	13	23
Y24	4	6	4	16	30
Y25	10	6	6	18	40
Y26	4	6	6	17	33
Y27	6	6	6	16	34
Y28	6	10	10	19	45

Tabela 7 - Resultados gerais da PE do 2.º ciclo de Português

Aluno/ a	Estruturadores da Informação			
	Ordenadores			
	De abertura	De continuidade	De encerramento	Total
Y01	1	2	1	4
Y02	1	3	1	4
Y03	2	4	2	8
Y04	1	4	1	5
Y05	1	0	1	3
Y06	2	4	2	8
Y07	1	2	1	4
Y08	1	2	1	4
Y09	1	2	1	4
Y10	2	4	2	8
Y11	2	4	1	7
Y12	2	4	2	8
Y13	1	1	1	3
Y14	1	1	0	2
Y15	1	2	1	4
Y16	1	0	1	2
Y17	2	4	2	8
Y18	1	1	1	3
Y19	1	2	1	4
Y20	1	0	1	2
Y21	1	1	1	3
Y22	1	2	1	4
Y23	1	0	1	2
Y24	1	1	1	3
Y25	1	2	1	4
Y26	1	2	1	4
Y27	1	4	1	6
Y28	1	3	1	5
Total	34	61	32	127

Tabela 8 - Resultados relativos ao uso de EI no 2.º ciclo de Português

Anexo 6 – Exemplos do uso de ordenadores de abertura e de continuidade pelos alunos na disciplina de Português (2.º ciclo de Investigação-ação)

Através desta personagem, Ego de Queirós critica todas aquelas pessoas diletantes, isto é, que têm muitos objetivos, contudo não fazem rigorosamente nada para os concretizar, assim como Carlos, que era o seu melhor amigo.

Por outro lado, por ter tido uma relação com Raquel Cohen, uma mulher casada, é pretendido também criticar pessoas que se envolvem com alguém casado, por ser uma atitude ridícula e pouco consciente. João da Ego era também uma pessoa bastante influenciável pela sociedade lisboeta, decadente e corrupta, mostrando de pouca maturidade.

Figura 12 - Exemplo de uso de ordenadores de continuidade

Em primeiro lugar, este sempre a usar expressões presumptuosas e palavras como "chic a valer" de forma a tentar demonstrar que tem bom gosto e estilo cabíveis, ~~apesar~~ apesar de não o possuir.

Em segundo lugar, é protagonista de algumas situações cómicas, como por exemplo, uma carta que escreveu, alegando que é um libelo, apenas para evitar um duelo com Carlos da Maia. Além disso, é também responsável pela metédia "A Gemma do Drabo", entre outras o envolvimento de Maria Eduarda com Carlos.

Figura 13 - Exemplo do uso de ordenadores de abertura e de continuidade

Anexo 7 - Resultados obtidos no 3.º Ciclo de Investigação-ação na disciplina de Português

Aluno/a	Estruturação temática e discursiva: Parâmetros			Correção Linguística	Total
	A (10)	B (10)	C (10)	CL (20)	50
Y01	6	10	6	17	39
Y02	10	6	6	18	40
Y03	10	6	10	16	42
Y04	4	6	6	15	31
Y05	6	6	4	15	31
Y06	10	10	10	19	49
Y07	4	6	4	15	32
Y08	6	6	6	17	35
Y09	6	10	6	16	38
Y10	6	10	6	17	39
Y11	6	10	6	17	39
Y12	10	10	10	19	49
Y13	4	6	4	17	31
Y14	6	6	6	17	33
Y15	6	6	4	14	30
Y16	4	6	4	16	30
Y17	10	10	10	19	49
Y18	6	6	6	17	35
Y19	6	6	6	16	34
Y20	2	4	2	13	21
Y21	4	6	4	14	28
Y22	6	10	6	16	38
Y23	2	4	2	14	22
Y24	4	6	4	16	30
Y25	6	10	6	17	39
Y26	4	6	4	15	29
Y27	4	6	4	16	30
Y28	10	10	10	18	48

Tabela 9 - Resultados gerais da PE no 3.º ciclo de Português

Aluno/ a	Estruturadores da Informação			
	Ordenadores			
	De abertura	De continuidade	De encerramento	Total
Y01	1	0	1	2
Y02	1	2	1	4
Y03	1	4	1	6
Y04	1	2	1	4
Y05	0	0	1	1
Y06	2	4	2	8
Y07	1	0	1	2
Y08	1	1	1	3
Y09	1	0	1	2
Y10	2	2	1	5
Y11	2	1	1	4
Y12	2	4	1	7
Y13	1	0	1	2
Y14	1	1	1	3
Y15	1	0	1	2
Y16	0	0	1	1
Y17	2	1	2	5
Y18	1	2	1	4
Y19	1	2	1	4
Y20	0	0	1	1
Y21	1	0	1	2
Y22	2	1	1	4
Y23	2	0	1	3
Y24	0	1	1	2
Y25	1	2	1	4
Y26	1	2	1	4
Y27	0	2	1	3
Y28	2	2	2	6
Total	31	36	31	98

Tabela 10 - Resultados relativos ao uso de EI no 3.º ciclo de Português

Anexo 8 - Exemplos do uso de ordenadores de abertura e de encerramento associados à introdução e à conclusão do texto (2.º ciclo de Investigação-ação)

Na minha opinião, a melhor caricatura, que exemplifica perfeitamente a crítica social que o autor quis transmitir, é a de Dâmaso Salcede. Primeiramente, o personagem representa o novo-riquismo, os vícios da sociedade lisboeta e, ainda uma ambição por se equiparar a Carlos da Maia.

Figura 14 - Ordenador de abertura na introdução

Em suma, podemos afirmar que Dâmaso Salcede é uma das melhores, se não a melhor personagem-tipo da obra, caracterizando todos os vícios da sociedade lisboeta do século XIX e, desta forma, sendo o melhor exemplo de uma crítica social ao longo da obra.

Figura 15 - Ordenador de encerramento na conclusão

Anexo 9 - Fichas de trabalho e actividades desenvolvidas na disciplina de Espanhol (1.º ciclo de investigação-ação)

Ficha de trabalho

Unidad didáctica "La ciudad"

Ficha de trabajo - 11.º

31 de marzo, 1 de abril y 5 de abril de 2022

1. ¡Hoy vamos a viajar por España! Lucía, nuestra guía, va a enseñarnos su preciosa ciudad: Ponferrada.

1.1. A partir del visionado del video, rellena los espacios abajo con la información.



- a) Ponferrada está en la _____ El Bierzo.
- b) Desde el castillo vemos la _____ de la ciudad.
- c) A continuación, nuestra guía nos lleva a pasear por el _____, el _____ más antiguo de la ciudad.
- d) Al lado de la muralla del castillo está la _____ y enfrente está el _____.
- e) Muy cerca de la Torre del reloj está la _____.
- f) En la parte nueva de la ciudad hay muchos _____.
- g) Lucia no vive en el centro de Ponferrada, sino en las _____. Se puede comparar su barrio a un _____ porque se trata de una zona más tranquila: no hay _____, la mayoría de las casas son bajas y tienen vistas al campo.
- h) Le gusta su barrio por ser tranquilo, por tener poco _____ y no ser nada _____.

1.2. Relaciona las palabras con su significado.

1. Región	a. Núcleo de las edificaciones más antiguas de una ciudad
2. Barrio	b. Zona periférica de la ciudad.
3. Casco histórico	c. Parte en la que se dividen los pueblos, las ciudades o sus distritos.

4. Ayuntamiento	d. Corporación integrada por el alcalde y concejales de un municipio para su administración.
5. Afueras	e. Población pequeña.
6. Pueblo	f. División territorial de una nación, definida por características geográficas, históricas y sociales, y que se puede dividir a su vez en provincias y departamentos.

4. Vas a visionar un video sobre la organización territorial en España.

4.1. Rellena los espacios con la información correcta:

En España hay _____
comunidades autónomas que están divididas en _____ provincias. Las _____ son ciudades sueltas porque no se encuentran en ninguna _____. En las provincias podemos encontrar _____ y _____.



4.2. A partir del visionado del video, registra los nombres de las provincias de las CCAA en el recuadro.

Comunidad Autónoma	Provincias	Capitales de Provincia
Andalucía 	Huelva, _____, Córdoba, Granada, Jaén, Cádiz, _____, Almería	
Canarias 	Santa Cruz de Tenerife y _____	
Castilla la Mancha 	Guadalajara, _____, Ciudad Real, Toledo y _____	
Galicia 	La Coruña, Lugo, _____ y _____	
Cataluña 	_____, Gerona, Lérida y _____	
Comunidad de Madrid 	_____	
Comunidad Valenciana 	Valencia, Alicante, Castellón,	
Castilla y León 	Ávila, Burgos, León, Palencia, Salamanca, Segovia, Soria, Valladolid, Zamora	
País Vasco 	Álava, Guipúzcoa, Vizcaya	
Región de Murcia 	Murcia	

Aragón		Huesca, Teruel, Zaragoza	
Islas Baleares		Islas Baleares	
Extremadura		Cáceres y Badajoz	
Asturias		Asturias	
Navarra		Navarra	
Cantabria		Cantabria	
La Rioja		La Rioja	
Ceuta			
Melilla			

5. Pretarea

5.1. ¡Enhorabuena, te ha tocado una ciudad española por descubrirla! En parejas, buscad información en internet sobre los tópicos en el recuadro. Registrad todos los detalles relevantes y buscad imágenes.

Situación geográfica (localización, CCAA, provincia...)	
Mejor época del año para viajar/Clima	
Qué ver (lugares turísticos)	
Qué visitar (monumentos, museos...) – máx 5	
Qué comer (gastronomía) – máx 5	
Qué hacer (ocio)	
Cómo desplazarse (transportes)	
Otros	

Texto de opinión

6. Es cierto que a Lucía le encanta enseñar su ciudad, pero a su hermana mayor, Cristina, aún más. Cristina es de Ponferrada, pero lleva más de 5 años viviendo en ... ¿?... trabajando en la oficina de turismo. ¡Lee la entrada que ha dejado ella en la página de Instagram de la oficina de turismo de ... ¿?... y descubre la ciudad de la que se ha enamorado!



..... es una ciudad que te va a enamorar! ¡Ven conmigo a descubrirla!

En primer lugar, se trata de la capital de la provincia homónima de Andalucía. Aquí los turistas se sienten muy bien, **ya que** los andaluces son personas simpáticas y relajadas.

En segundo lugar, en esta ciudad se respira arte e historia en cualquier rincón. Mis monumentos favoritos son la Torre del Oro, el Real Alcázar de, la catedral y la Giralda. Y lo mejor: es una de las ciudades más cálidas de España y de Europa. ¡Pero ojo! **Por un lado**, los inviernos son suaves y agradables. **Por otro lado**, los meses de verano son muy calurosos y fácilmente superan los 40º. En mi opinión, son temperaturas difíciles de aguantar, por eso te recomiendo que aproveches la siesta 😊

¡Otro aspecto que me encanta es la comida! **Como** es una ciudad muy alegre y divertida, no faltan oportunidades para pasarlo bien, paseando por las calles llenas de terrazas, restaurantes y bares de tapas donde se puede picar un *pecaíto* frito, probar el succulento rabo de toro o algo más ligero, como el gazpacho.

Moverse en tampoco es un problema. El metro y en autobús me llevan a todas las partes, **ya que** no conduzco. Te recomiendo el autobús turístico si estás de visita: es una excelente opción para conocer los monumentos mientras disfrutas las vistas panorámicas de la ciudad.

Finalmente, si viajas con niños, no te pierdas el espectáculo de baile más típico de la región... ¡el flamenco! ¡Es mi favorito! 😊

6.1. ¿Ya has descubierto el nombre de la ciudad donde vive Cristina? A partir de la información del texto, indica:

- a) Los monumentos que se pueden visitar:
- b) La mejor época del año para ir:
- c) Lo que comer:
- d) Qué hacer (atracciones):
- e) Lugares que visitar 2

6.2. Cristina recomienda un par de recorridos por la ciudad. ¿Qué haría ella en?

..... (visitar) la

..... (recorrer) las

..... (descubrir) la

6.3. A Cristina le encanta viajar, ya lo sabes. La semana que viene ven a visitarnos a Portugal. ¡Dale algunos consejos para disfrutar su tiempo en Penafiel!

Yo que tú...

- a. _____ (visitar) el Santuario de Sameiro.
- b. _____ (probar) el cordero asado y el vino verde.
- c. _____ (alojarse) en el centro de la ciudad.
- d. _____ (venir) en coche y _____ (conocer) otras ciudades cercanas.
- e. _____ (hacer) coincidir el viaje con la fiesta de S. Martinho.
- f. _____ (coger) el tren el viernes por la noche y _____ (salir) de fiesta en Oporto.

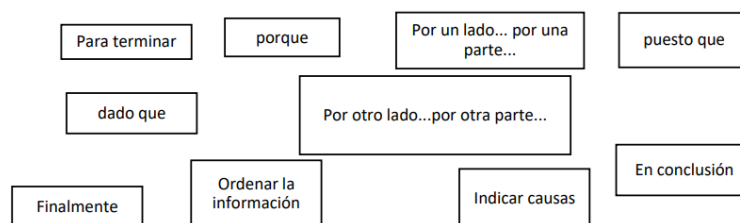
6.4. ¿Qué otras recomendaciones le darías a Cristina? Piensa en 3 ejemplos utilizando el Condicional.

- a. _____.
- b. _____.
- c. _____.

7. Lee la entrada de Cristina y busca las expresiones en negrita. Contesta a las siguientes preguntas:

- a) ¿Podrías quitarlas del texto? Pruébalo y discútelo con tu compañero.
- b) ¿Cuáles son las expresiones que se pueden/no se pueden eliminar?
- c) ¿Crees que se podrían sustituir por otras palabras? ¿Conoces algún ejemplo?

7.1. Completa el recuadro con la información en las cajitas.



Marcadores del discurso		
Función (¿para qué los usamos?)		
Ejemplos (del texto)		
Otros ejemplos		

Anexo 10 - Resultados obtidos no 1.º Ciclo de Investigação-ação na disciplina de Espanhol

Aluno/a	Competência pragmática			Competência linguística			Pontos
	N1 (10)	N2 (8)	N3 (5)	N1 (15)	N2 (10)	N3 (5)	25
Z01		8			10		18
Z02		8		15			23
Z03		8			10		18
Z04			5		10		15
Z05			5			5	10
Z06	10			15			25
Z07			5		10		15
Z08	10			15			25
Z09	10			15			25
Z10		8			10		18
Z11	10				10		20
Z12	10			15			25
Z13	10				10		20
Z14	10				10		20
Z15		8			10		18
Z16		8				5	13
Z17	10				10		20
Z18		8				5	13
Z19		8				5	13
Z20		8			10		18
Z21	10				10		20
Z22	10			15			25
Z23		8			10		18
Z24	10				10		20
Z25	10				10		20

Tabela 11 - Resultados gerais da PE do 1.º ciclo de Espanhol

Aluno/ a	Estruturadores da Informação			
	Ordenadores			
	De abertura	De continuidade	De encerramento	Total
Z01	1	2	1	4
Z02	1	2	1	4
Z03	1	0	1	2
Z04	1	1	1	3
Z05	0	0	0	0
Z06	1	2	1	4
Z07	0	0	1	1
Z08	1	2	1	4
Z09	1	4	1	6
Z10	1	3	1	5
Z11	1	4	2	7
Z12	1	2	1	4
Z13	1	4	0	5
Z14	1	2	1	4
Z15	1	1	1	3
Z16	1	2	0	3
Z17	1	2	1	4
Z18	0	2	1	3
Z19	1	2	1	4
Z20	1	2	1	4
Z21	1	3	1	5
Z22	1	4	1	6
Z23	1	3	1	5
Z24	1	2	1	4
Z25	2	2	1	5
Total	23	54	23	95

Tabela 12 - Resultados relativos ao uso de EI no 1.º ciclo de Espanhol

Anexo 11 - Fichas de trabalho e atividades desenvolvidas na disciplina de Espanhol (2.º ciclo de investigação-ação)



Espanhol
11.º
2021/22

Unidad Didáctica



1. ¿Te acuerdas de nuestra guía de Ponferrada y cómo le encanta pasear?
Ana nos va a hablar de sus últimas vacaciones. Ve el vídeo y contesta
a las preguntas abajo/completa con la información que falta.



- 1.1. ¿Adónde fue Ana en verano?

_____.

- 1.2. ¿Quiénes han visitado a sus padres?

_____.

- 1.3. ¿Quiénes conocen la Cruz de Hierro (Foncebadón)?

_____.

- 1.4. ¿Qué tipo de alojamiento eligió el grupo para pernoctar?

_____.

- 1.5. ¿Cuál fue la última parada del grupo?

_____.

- 1.6. ¿Te ha llamado la atención algún símbolo relacionado con el Camino de Santiago y los peregrinos?
Cuál/es son?

_____.

2. Ana eligió dos planes distintos de vacaciones... ¿qué opinas sobre ellos? ¿Con cuál te identificas más?

Con la ayuda de tu compañero/a, busca palabras y expresiones clave que identifican a los tipos de turismo en la columna izquierda.

Tipos de turismo	Palabras y expresiones clave Ej: Iglesia, comida, naturaleza, excursiones...
Cultural 	
Sol y playa 	
Ecológico (Ecoturismo) 	
Religioso 	
Gastronómico 	
Rural 	
Enológico (Enoturismo) 	
Deportivo/Aventura 	

3. A nuestra guía le ha encantado alojarse en un albergue como una verdadera peregrina.

3.1. ¿Conoces otros tipos de alojamiento? Abajo encontrarás 9 tipos de alojamiento para turistas. Relaciónalos con las palabras en la cajita.

Boutique Hotel - Camping - Glamping – Resort - Couchsurfing -
Aparthotel – Hostel – Hostel Cápsula - Apartamentos

- a) Se trata de un sistema para alojarse en cualquier parte del mundo de forma gratuita. Sin embargo, esta no es la finalidad, sino la del intercambio cultural. Regístrate en la página de esta comunidad y disfruta del sofá de un desconocido que podrá convertirse en tu mejor amigo.



- b) Se relaciona con viajeros de poco presupuesto o mochileros. Un concepto más *low-cost*, con habitaciones compartidas compuestas por literas y taquillas para que puedas guardar tus pertenencias. Los baños suelen ser compartidos y también la cocina, donde se puede guardar alimentos y preparar comidas ligeras y ahorrarse la cuenta del restaurante.



- c) Es un tipo de hotel orientado a las largas estadias. Las habitaciones son como apartamentos, ya que además de baños propios, cuentan con una cocina equipada para preparar tus propias comidas, combinando la comodidad e independencia de un apartamento con servicios que normalmente se disfrutan en un hotel, como el desayuno. Asimismo, puedes reservar los servicios de media pensión (MP), que incluye el desayuno y la cena, o pensión completa (PC), que incluye las tres comidas principales del día.



- d) Este concepto se ha hecho muy popular entre los viajeros, principalmente a través de plataformas especializadas como *Airbnb* con las que podrás reservar para alojarte en un determinado lugar, como si estuvieras en tu propia casa.



- e) Es un tipo de alojamiento de pocas habitaciones que suele estar dentro de la categoría de un hotel de 5 estrellas. Cuentan con decoración y características únicas que impresionan a sus huéspedes, ya que ofrecen una exclusividad con la que pretenden diferenciarse de los demás. Las habitaciones suelen ser individuales, dobles y, claro, las suites.



- f) La unión de las palabras Glamour + Camping, está adquiriendo relevancia en el mundo viajero, porque combina los beneficios de acampar al aire libre y cerca de la naturaleza (camping), con la exqu coast y comodidades que te ofrece un hotel de lujo (glamour). Sin embargo, si buscas las tarifas del camping tradicional, esto no es lo tuyo.



g) Son grandes complejos que alojan a huéspedes que buscan sol, playa y entretenimiento. Con enormes piscinas, instalaciones deportivas, spas, restaurantes y actividades en grupos, este tipo de alojamiento no te dejará preocuparte con nada: está todo incluido.



h) Una alternativa a los clásicos y muy popular para quienes quieren escapar de lo cotidiano, se asocian con tiendas de campaña o carpas para pasar la noche. Se usan mucho en los safaris, expediciones, grupos de escuelas y universidades. Si te encanta disfrutar de la naturaleza, pero no eres aficionado a los insectos, un bungaló es una excelente idea para ti.



i) Con gran aceptación y éxito en Japón, donde hay problemas de espacio, este concepto único se está extendiendo por el mundo, ya que se permite ofrecer una gran cantidad de habitaciones en áreas reducidas con colchones cómodos y acceso gratuito a la tecnología. Los baños y demás instalaciones son comunes. Es un concepto que por su gran rentabilidad y utilidad se está implementando en muchos aeropuertos.



3.2. Busca en el texto las palabras que se relacionan con las siguientes definiciones:

a) Tipos de habitaciones privadas:

- Habitación para una persona: _____.
- Habitación para dos personas: _____.
- Habitación para dos personas o más de nivel superior/conjunto de habitaciones comunicadas que forman una unidad de alojamiento: _____.

b) Habitaciones al aire libre:

Cubierta de lona que se extiende sobre un espacio para darle techo: _____.

Casa de campo o playa con una sola planta y puerta: _____.

c) Muebles de habitaciones compartidas:

- Mueble compuesto por dos camas (una encima de la otras): _____.
- Armario metálico en el que se guardan objetos personales: _____.

d) Comidas:

- Desayuno y cena: _____.
- Desayuno, comida y cena: _____.
- Todas las comidas y bebidas: _____.

e) Clasificación:

- Excelente puntuación: _____.

3.3. ¿Te alojarías en cualquiera de las opciones que hemos visto en las actividades anteriores? ¿Cuáles son las ventajas e inconvenientes de los tipos de alojamiento del ejercicio 3.1.?

4. ¿Turista o viajero? ¿Serán estas expresiones sinónimas? Lee el texto abajo y subraya las expresiones que no conoces.

Un viajero y un turista son diferentes en varios sentidos.

Uno de ellos es el nivel de expectativa que tiene cada uno, así como la inmersión que realizan en la comunidad local. Mientras que el **turista** tiene una expectativa alta por la nueva experiencia y un bajo nivel de involucramiento en la comunidad local, el **viajero** maneja la más alta expectativa con un imán por lo desconocido, lo exótico y lo nuevo, generalmente busca involucrarse en la comunidad local y entender otras formas de vida. El **viajero** no lleva un plan puntualmente trazado ni un itinerario para seguir en un periodo específico. El **turista**, en cambio, viaja con un itinerario y debe realizar su viaje en un periodo con fecha de inicio y final establecidos.

En efecto, el concepto de **viajero** es más antiguo que el del turista. Los "**viajeros**" existen desde la antigüedad debido al crecimiento de la actividad comercial de Mesopotamia con otras regiones más allá del Mediterráneo, puesto que las personas comenzaron a viajar en busca de mercancías de alto valor o por motivos espirituales.

"**Turista**" proviene del término *tour*, es la persona que se desplaza a través de un viaje, que se ausenta durante un tiempo (la ONU define una permanencia superior a 24 horas y inferior a 12 meses en una distancia mínima de 80 km) de su lugar de residencia para visitar lugares de acuerdo con su elección, estilo de recreación e interés. El turista viaja con un propósito específico, apoyado en un itinerario y dispone de una cantidad de dinero proveniente de su actividad económica y no del destino seleccionado.

El **turista** es una persona que suele viajar bajo un esquema general planeado con un involucramiento de nivel ligero a moderado en la comunidad anfitriona, mientras que el **viajero** podría caer en la categoría de "trotamundos": generalmente sin plan establecido, sin fechas de partida o regreso, sujeto muchas veces a las circunstancias o recursos económicos disponibles, con un nivel de expectativa por encima del promedio, un grado más profundo de involucramiento con la comunidad local. El principal motivo de viaje de un **viajero** es precisamente la experiencia de vivir algo desconocido y novedoso bajo cierta seguridad y confianza.

Fuente: www.entornoturistico.com (adaptado)

4.1. Rellena el cuadro organizando las características del viajero y del turista.

Viajero



Turista



VS

Características del viajero	Características del turista

1. Buscan una experiencia cómoda.
2. Quieren conocer a gente nueva.
3. Tienen un itinerario que debe ser completado.
4. Buscan experiencias transformadoras.
5. Desean conocer los puntos de interés del lugar que visitan.
6. Contratan servicios de agencias de turismo.
7. Prefieren un hotel con todas las comodidades.
8. Ahorrar es importante para poder viajar más veces al año.
9. Desean compartir momentos.
10. Comen donde los locales comen.
11. Quieren ir a restaurantes importantes del lugar.
12. Prefieren perderse en la ciudad.

¿Con cuál de los dos perfiles te identificas más? ¿Por qué?

Involucrarse en la comunidad local es una forma de conocer mejor una ciudad, un país, una cultura... pero ¿cómo podemos hacerlo?



Piensa en una forma concreta de conocer más y mejor la cultura del lugar que visitas.

Ejemplo: Aprender el idioma local.

5. Hosteles y Couchsurfing: ¿qué tienen en común?

5.1. Vas a ver una entrevista a un anfitrión de couchsurfing. Señala las frases abajo con V (verdadera) o F (falsa) y corrige las afirmaciones falsas.

https://www.youtube.com/watch?v=4hR_BJUroxk

a) La filosofía del couchsurfing se basa en el intercambio de alojamiento barato entre viajeros.

_____.

b) Iñaki cree que recibir visitas en su casa es una forma de viajar.

_____.

c) Una de las ventajas del couchsurfing es de ser una forma única de conocer a otras personas y aprender más sobre sus culturas.

_____.

d) En la entrevista se dice que el couchsurfing conlleva comportamientos egoístas entre los miembros de la comunidad. _____.

e) El anfitrión considera que raras veces ha tenido problemas con sus huéspedes.

_____.

5.2. Hotel, hostel, hostal... ¡Ojo! Una letrita lo cambia todo. Ve el vídeo, contesta a las preguntas abajo y rellena los espacios con la información adecuada.

0:00 – 0:52

a) ¿Cuál es la dificultad de los turistas que menciona Tony?

_____.

1:04 – 3:10

b) ¿Cuál es el público de los *hostels*? _____

- c) El hostel es un tipo de hotel _____, básico que se encuentra en un nivel por _____ de los hoteles, aunque un hostel bueno puede ser mejor que un hotel de _____.
- d) Una de las ventajas de los hostales es su _____.
- e) Un hostel no ocupa un _____.
- f) Es común existir dos hostales en el mismo edificio en las calles _____ de las ciudades.
- g) ¿Cuáles son las críticas que suelen aparecer en las reseñas de los hostales?
- _____.

Tony nos ofrece un consejo final para buscar alojamiento en la ciudad (5:20 – 5:38). ¿Cómo podemos comparar las opciones disponibles de alojamiento cuando hacemos una búsqueda?

6. Tarea final:

Vas a planificar con tu compañero/a un itinerario de viaje de fin de curso a un destino en España.

Para ello, necesitarás incluir en tu itinerario informaciones esenciales, como las siguientes:

- Destino
- Fechas de ida y vuelta
- Medios de transporte
- Alojamiento
- Actividades de ocio
- Transporte (cómo vais a desplazáros)
- Dónde comer (restaurantes, picnics, si vais a preparar vuestra comida...)
- Presupuesto (anotad los gastos fijos y los estimados y sumadlos al final)



Detalles importantes:

- La presentación en *Genially* explica todos los pasos para vuestra búsqueda. Buscadla en *Google Classroom*.
- Debéis elegir una herramienta/plataforma de presentaciones para crear vuestro itinerario (*Canva*, *Genially*, *Powerpoint*...).
- Todas las propuestas serán votadas. El criterio será el viaje más interesante y con mejor relación calidad-precio.

¡Buen trabajo! 😊
Inês Teixeira (Profesora en prácticas)

Anexo 12 – Comentário (feedback) da professora estagiária aos textos dos alunos no Padlet (1.º ciclo de investigação-ação)

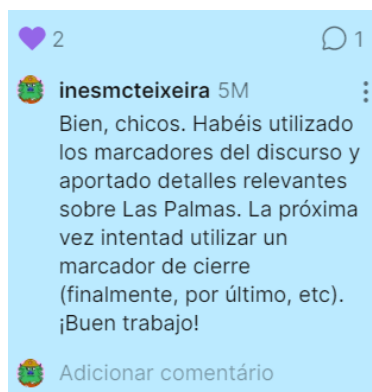


Figura 16 - Exemplo de comentário escrito no *Padlet*

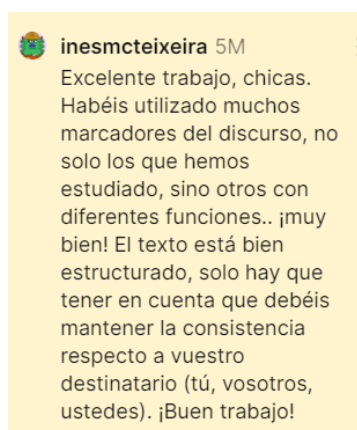


Figura 17 - Exemplo de comentário escrito no *Padlet*

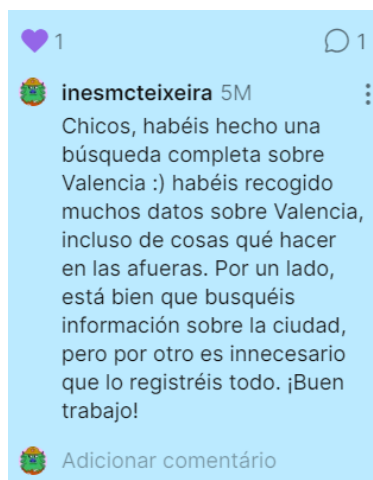


Figura 18 - Exemplo de comentário escrito no *Padlet*

Anexo 13 - Resultados obtidos no 2.º Ciclo de Investigação-ação na disciplina de Espanhol

Aluno/ a	Competência pragmática			Competência linguística			Pontos
	N1 (10)	N2 (8)	N3 (5)	N1 (15)	N2 (10)	N3 (5)	25
Z01			5		10		15
Z02		8		15			23
Z03			5			5	10
Z04			5		10		15
Z05			5			5	10
Z06		8			10		18
Z07			5		10		15
Z08	10			15			25
Z09		8		15			23
Z10		8		15			23
Z11	10				10		20
Z12		8		15			23
Z13	10			15			25
Z14		8			10		18
Z15		8			10		18
Z16		8				5	13
Z17	10			15			25
Z18			5			5	10
Z19		8			10		18
Z20		8			10		18
Z21	10				10		20
Z22	10			15			25
Z23		8			10		18
Z24		8			10		18
Z25	10			15			25

Tabela 13 - Resultados gerais da PE do 2.º ciclo de Espanhol

Aluno/ a	Estruturadores da Informação			
	Ordenadores			
	De abertura	De continuidade	De encerramento	Total
Z01	1	0	1	2
Z02	1	1	1	3
Z03	0	0	0	0
Z04	1	1	1	3
Z05	0	0	0	0
Z06	1	1	0	2
Z07	0	0	0	0
Z08	1	1	1	3
Z09	1	2	1	4
Z10	1	2	1	4
Z11	1	2	1	4
Z12	1	0	2	3
Z13	1	1	1	3
Z14	1	2	1	4
Z15	1	1	1	3
Z16	1	2	1	4
Z17	1	2	1	4
Z18	0	1	1	2
Z19	1	2	1	4
Z20	1	1	1	3
Z21	1	2	1	4
Z22	1	4	1	6
Z23	1	2	1	4
Z24	1	2	1	4
Z25	1	2	1	4
Total	21	34	22	77

Tabela 14 - Resultados relativos ao uso de EI no 2.º ciclo de Espanhol

Apêndices

Apêndice 1 – Critérios de classificação das PE na disciplina de Português

Grupo III – Escrita

Critérios específicos de classificação

- Estruturação temática e discursiva (ETD) 30 pontos
- Correção linguística (CL) 20 pontos

Parâmetro A - Género e formato textual

Descritores de desempenho	Pontos
Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de opinião), incluindo: • a explicitação do seu ponto de vista; • a fundamentação da perspetiva adotada em, pelo menos, dois argumentos distintos; • a ilustração de cada um dos argumentos com, pelo menos, um exemplo; • a formulação de uma conclusão adequada à argumentação desenvolvida; • a produção de um discurso valorativo (desenvolvendo um juízo de valor explícito ou implícito)	10
Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de opinião), mas fundamenta a perspetiva adotada em apenas um argumento, ilustrado com, pelo menos, dois exemplos, ou em dois argumentos distintos, ilustrados com um único exemplo, assegurando os restantes aspetos indicados neste parâmetro. OU Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de opinião), fundamentando a perspetiva adotada em, pelo menos, dois argumentos, cada um deles ilustrado com, pelo menos, um exemplo, mas apresenta falhas em um ou dois dos restantes aspetos indicados neste parâmetro.	6
Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de opinião), mas fundamenta a perspetiva adotada em apenas um argumento, ilustrado com um único exemplo, ou em dois argumentos distintos, sem os ilustrar com exemplos, assegurando os restantes aspetos indicados neste parâmetro. OU Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de opinião), mas fundamenta a perspetiva adotada em apenas um argumento, ilustrado com, pelo menos, dois exemplos ou em dois argumentos distintos, ilustrados com um único exemplo, e apresenta falhas em um ou dois dos restantes aspetos indicados neste parâmetro	4
Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de opinião), mas apresenta falhas no conjunto dos aspetos indicados neste parâmetro. OU Escreve um texto em que as marcas do género/formato solicitado se misturam, sem critério nem intencionalidade, com as de outros géneros/formatos.	2

Parâmetro B: Tema e Pertinência da Informação**Descritores de desempenho****Pontos**

Trata o tema proposto sem desvios e escreve um texto com eficácia argumentativa, assegurando:	10
• a mobilização de argumentos e de exemplos diversificados e pertinentes; • a progressão da informação de forma coerente; • o recurso a um repertório lexical e a um registo de língua globalmente adequados ao desenvolvimento do tema, ainda que possam existir esporádicos afastamentos, justificados pela intencionalidade comunicativa	
Trata o tema proposto sem desvios, mas escreve um texto com falhas pontuais nos aspetos relativos à eficácia argumentativa.	6
OU	
Trata o tema proposto com desvios pouco significativos, mas escreve um texto com eficácia argumentativa (tendo em conta a forma como o tema é desenvolvido).	
Trata o tema proposto com desvios pouco significativos e escreve um texto com falhas pontuais nos aspetos relativos à eficácia argumentativa.	4
OU	
Trata o tema proposto sem desvios, mas escreve um texto com falhas significativas nos aspetos relativos à eficácia argumentativa	
Trata o tema proposto com desvios significativos e escreve um texto com pouca eficácia argumentativa, mobilizando muito pouca informação pertinente.	2

Parâmetro C: Organização e Coesão Textuais**Descritores de desempenho****Pontos**

Escreve um texto bem organizado, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual:	10
• apresenta um texto constituído por diferentes parágrafos, corretamente marcados, devidamente proporcionados e articulados entre si de modo consistente; • utiliza, adequadamente, mecanismos de articulação interfrásica; • mantém, de forma sistemática, cadeias de referência através de substituições nominais e pronominais adequadas; • estabelece conexões adequadas entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto	
Escreve um texto globalmente bem organizado, em que evidencia domínio dos mecanismos de coesão textual, mas em que apresenta falhas pontuais em um ou dois dos aspetos indicados neste parâmetro.	6
Escreve um texto satisfatoriamente organizado, em que evidencia um domínio suficiente dos mecanismos de coesão textual, apresentando falhas pontuais em três ou mais dos aspetos indicados neste parâmetro, ou falhas significativas em um ou dois desses aspetos.	4
Escreve um texto com uma organização pouco satisfatória, recorrendo a insuficientes mecanismos de coesão ou mobilizando-os de forma inadequada	2

• Estruturação do discurso (ED) 4 pontos

Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
3	Os mecanismos de coesão textual utilizados asseguram, adequadamente, a progressão e o encadeamento das ideias.	4
2	Os mecanismos de coesão textual utilizados asseguram, com alguma descontinuidade, a progressão e o encadeamento das ideias.	2
1	Os mecanismos de coesão textual com bastantes deficiências que asseguram, com descontinuidade, a progressão e o encadeamento das ideias.	1

Correção linguística (CL) 16 pontos

Fatores de desvalorização**– Correção linguística**

As desvalorizações no âmbito da correção linguística apresentadas no Quadro 2 aplicam-se aos itens de resposta restrita e ao item de resposta extensa.

Quadro 2 – Desvalorizações no âmbito da correção linguística

Tipo de ocorrências	Desvalorização (pontos)
• erro inequívoco de pontuação; • erro de ortografia (incluindo erro de acentuação, erro de translineação e uso indevido de letra minúscula ou de letra maiúscula); • erro de morfologia; • incumprimento das regras de citação de texto ou de referência a título de uma obra.	1
• erro de sintaxe; • impropriedade lexical.	2

Apêndice 2 – Critérios de classificação das PE na disciplina de Espanhol

Competência pragmática		Pontos
Nível 3	- Redige um texto respeitando o tema proposto e no registo adequado ao contexto e aos destinatários. - Estrutura o texto, articulando as ideias de forma coerente. - Utiliza, com eficácia, mecanismos de coesão textual, por exemplo: conectores; pronomes; advérbios; organização de parágrafos. - Respeita o tipo de texto solicitado. - O texto tem informação suficiente e respeita o limite de palavras indicado.	10
Nível 2	- Redige um texto sobre o tema proposto, embora possa não respeitar o registo adequado ao contexto e aos destinatários. -Estrutura o texto, articulando as ideias de forma coerente, podendo apresentar algumas imprecisões. - Utiliza, com alguma eficácia, mecanismos de coesão textual, por exemplo: conectores; pronomes; advérbios; organização de parágrafos. -Respeita parcialmente o tipo de texto solicitado. - O texto pode não ter informação suficiente e pode não respeitar o limite de palavras indicado.	8
Nível 1	- Redige um texto, respeitando parcialmente o tema proposto e não respeita o registo adequado. - Estrutura o texto, articulando as ideias de forma pouco coerente. -Utiliza, com pouca eficácia, mecanismos de coesão textual, por exemplo: conectores; pronomes; advérbios; organização de parágrafos. -Respeita, parcialmente, o tipo de texto solicitado e cumpre, parcialmente, as intenções comunicativas previstas. -O texto pode não tem informação suficiente e não respeita o limite de palavras indicado.	5
Competência linguística		Pontos
Nível 3	- Redige um texto, apresentando um repertório variado de recursos linguísticos elementares, sem incorreções ou com incorreções ocasionais em quaisquer dos aspetos seguintes:	15

	• controlo vocabular; • domínio das estruturas e das formas gramaticais simples; • adequação da pontuação e precisão da ortografia; • adequação ao contexto e ao(s) destinatário(s). – Pode revelar interferências da língua materna em estruturas de uso menos frequente.	
Nível 2	-Redige um texto, apresentando um repertório limitado de recursos linguísticos elementares, com algumas incorreções em quaisquer dos aspetos seguintes: • controlo vocabular; • domínio das estruturas e das formas gramaticais simples; • adequação da pontuação e precisão da ortografia; • adequação ao contexto e ao(s) destinatário(s). – Pode revelar interferências da língua materna em estruturas de uso frequente	10
Nível 1	-Redige um texto, apresentando um repertório muito limitado de recursos linguísticos elementares, com muitas incorreções em quaisquer dos aspetos seguintes: • controlo vocabular; • domínio das estruturas e das formas gramaticais simples; • adequação da pontuação e precisão da ortografia; • adequação ao contexto e ao(s) destinatário(s). – Pode revelar interferências da língua materna em estruturas de uso muito frequente.	5
Total de pontos		25

Desvalorização

– Limite de extensão: sempre que a resposta apresentar uma extensão inferior ao número de palavras indicado, aplica-se um desconto de 2 pontos ao total da cotação atribuída.

A resposta extensa só é classificada se o texto produzido atingir, pelo menos, o nível 1 no parâmetro da competência pragmática.