

2.º CICLO DE ESTUDOS

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

O Desenvolvimento da Escrita

Uma experiência com duas turmas de Ensino Secundário

Ana Rita Ferreira Lemos

M

2022



Ana Rita Ferreira Lemos

O Desenvolvimento da Escrita

Uma experiência com duas turmas de Ensino Secundário

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Sofia Maria Cruz de Melo Araújo

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2022

Ana Rita Ferreira Lemos

O Desenvolvimento da Escrita

Uma experiência com duas turmas de Ensino Secundário

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Sofia Maria Cruz de Melo Araújo

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

À memória do meu avô, José da Silva Ferreira.

Sumário

Declaração de honra	5
Agradecimentos	6
Resumo.....	7
Abstract	8
Índice de Figuras	9
Índice de Tabelas.....	10
Introdução.....	11
1. Enquadramento teórico	13
1.1. A escrita – definição	13
1.2. A capacidade de expressão escrita	14
1.2.1. O texto	15
1.3. A escrita como processo	18
1.3.1. Planificação	25
1.3.2. Textualização	27
1.3.3. Revisão	29
1.4. A escrita na escola.....	32
1.5. A escrita argumentativa	36
2. Contextualização do estágio pedagógico	38
2.1. A escola	38
2.2. As turmas	41
2.2.1. 10.ºC.....	42
2.2.2. 12.ºD	45
2.3. Identificação do problema de investigação-ação	48
3. Descrição do plano de ação.....	49
3.1. Ação desenvolvida na turma 12.ºD.....	54
3.1.1. Atividade 1 – apreciação crítica de uma ilustração	54
3.1.2. Atividade 2 – apreciação crítica da pintura “Os Namorados” (1923), de Picasso.....	56
3.2. Ação desenvolvida na turma 10.ºC.....	58
3.2.1. Atividade 3 – apreciação crítica de um <i>cartoon</i>	58
3.2.2. Atividade 4 – texto de opinião sobre as consequências da sobrevalorização da beleza.....	61

4. Apresentação e discussão dos resultados.....	63
4.1. Turma 12.ºD	64
4.1.1. Atividade 1 – apreciação crítica de uma ilustração	64
4.1.2. Atividade 2 – apreciação crítica da pintura “Os Namorados” (1923), de Pablo Picasso.....	71
4.2. Turma 10.ºC	76
4.2.1. Atividade 3 – apreciação crítica de um <i>cartoon</i>	76
4.2.2. Atividade 4 – texto de opinião sobre as consequências da sobrevalorização da beleza.....	81
4.3. Inquérito por questionário realizado no final do ano letivo	86
4.4. Síntese	93
Considerações Finais	95
Referências Bibliográficas	98
Anexos	108
Anexo 1 – critérios de correção utilizados nas atividades de escrita realizadas	109
Anexo 2 – atividade de escrita 1 (12.ºD) – apreciação crítica de uma ilustração ao poema “Gato que brinca na rua”	110
Anexo 3 – atividade de escrita 1: texto 1 (aluno 12I)	111
Anexo 4 – atividade de escrita 1: texto 2 (aluno 12F).....	112
Anexo 5 – atividade de escrita 1: texto 3 (aluno 12E; primeira versão)	113
Anexo 6 – atividade de escrita 1: texto 3 (aluno 12E; versão reescrita).....	114
Anexo 7 – atividade de escrita 1: texto 4 (aluno 12D)	115
Anexo 8 – apreciação crítica: esquema de planificação utilizado nas atividades 2 e 3	116
Anexo 9 – atividade de escrita 2: esquema de planificação de apreciação crítica preenchido pelo aluno 12L.....	117
Anexo 10 – atividade de escrita 2: esquema de planificação de apreciação crítica preenchido pelo aluno 12H	118
Anexo 11 – atividade de escrita 2: texto 1 (aluno 12L).....	119
Anexo 12 – atividade de escrita 2: texto 2 (aluno 12H)	120
Anexo 13 – <i>PowerPoint</i> utilizado na aula de 25 de março de 2022 (oficina de escrita sobre a apreciação crítica)	121
Anexo 14 – atividade de escrita 3 (10.ºC) – apreciação crítica de um <i>cartoon</i> de Rayma Suprani.....	128

Anexo 15 – atividade de escrita 3: esquema de planificação de apreciação crítica preenchido pelo aluno 10A	129
Anexo 16 – atividade de escrita 3: texto 1 (aluno 10A)	130
Anexo 17 – atividade de escrita 3: texto 2 (aluno 10D)	131
Anexo 18 – texto de apreciação crítica: grelha de revisão utilizada na atividade 3	132
Anexo 19 – atividade de escrita 3: grelha de revisão textual preenchida pelo aluno 10A.....	133
Anexo 20 – atividade de escrita 3: grelha de revisão textual preenchida pelo aluno 10D.....	134
Anexo 21 – teste de avaliação do 2.º período: grupo de escrita	135
Anexo 22 – texto de opinião: esquema de planificação utilizado na atividade 4.....	136
Anexo 23 – atividade de escrita 4: texto 1 (aluno 10A)	137
Anexo 24 – atividade de escrita 4: texto 2 (versão 1; aluno 10E)	138
Anexo 25 – atividade de escrita 4: texto 2 (versão 2; aluno 10E)	139
Anexo 26 – atividade de escrita 4: grelha de revisão preenchida pelo aluno 10E	140
Anexo 27 – inquérito por questionário aplicado aos discentes do 10.ºC.....	141
Anexo 28 – inquérito por questionário 12.ºD.....	144

Declaração de honra

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

Porto, 2022

Ana Rita Ferreira Lemos

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, a Professora Doutora Sofia de Melo Araújo pela disponibilidade, apoio e simpatia ao longo da realização deste trabalho.

À professora Maria do Rosário Leitão pela partilha de experiência e pela sua orientação durante o estágio pedagógico.

Às minhas colegas de estágio, pelo convívio diário e pela partilha de ideias e de saberes.

Aos meus pais por acreditarem em mim e por me apoiarem em tudo.

À minha avó, que esteve sempre comigo, mesmo nos momentos mais difíceis.

A toda a minha família.

Ao meu namorado, sem o qual não teria tido sido possível terminar este percurso e que sempre esteve ao meu lado e me deu apoio incondicional em todos os momentos.

Resumo

A escrita é de grande importância, não só nas aulas de Língua Materna, como também nas das restantes disciplinas, para além de ser fundamental no quotidiano, mesmo após o término da escolaridade obrigatória. Neste sentido, tendo em conta o facto de a maioria dos alunos revelar dificuldades a esse nível, o presente relatório de estágio pretende centrar-se no domínio da escrita, incidindo sobre as três fases do processo: planificação, textualização e revisão.

Assim, o projeto de investigação-ação desenvolvido, realizado no âmbito da conclusão dos estudos conducentes ao grau de Mestre em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, teve como principal objetivo trabalhar as diferentes fases da escrita. Desta forma, tentou-se consciencializar os alunos para a reflexão sobre a prática de escrita, verificando, ao mesmo tempo, se ocorreriam melhorias nas suas produções textuais.

Foram, para isso, realizadas quatro atividades de expressão escrita, centradas nos géneros *apreciação crítica* e *texto de opinião*, em duas turmas do Ensino Secundário da Escola Secundária Alexandre Herculano, localizada no concelho do Porto. Essas atividades relacionaram-se com as matérias abordadas no domínio de Educação Literária – no 10.º ano: a *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente e a lírica de Luís de Camões; no 12.º ano: a temática “a dor de pensar” na poesia de Fernando Pessoa ortónimo e o relacionamento amoroso de Baltasar e Blimunda na obra *Memorial do Convento*, de José Saramago.

Palavras-chave: Escrita; Ensino da Escrita; Ensino Secundário; Escrita como Processo; Escrita Argumentativa

Abstract

Writing is very important, not only in the classes of Native Language and Literature, but also in the classes of the remaining subjects, in addition to being fundamental for everyday life, even after the end of compulsory education. In this regard, taking into account the fact that most students reveal difficulties at that level, the present report intends to highlight the writing domain, focusing on the three stages of the process: planning, translating and reviewing.

Thus, the action-research project developed, carried out within the scope of the conclusion of the studies leading to the Master's degree in Teaching Portuguese in the 3rd Cycle of Basic Education and in Secondary Education, from the Faculty of Arts and Humanities of the University of Porto, had the main purpose of working the different phases of writing. In this way, an attempt was made to make students aware and reflect on the practice of writing; trying to understand, at the same time, if there would be improvements in their textual productions.

For this purpose, four writing activities were carried out, focusing mainly on the genres of critical appreciation and opinion essay, in two classes of Secondary Education of the Alexandre Herculano High School, located in the municipality of Porto. These activities were also related to the subjects covered in the field of Literary Education – in the 10th grade: the *Farsa de Inês Pereira*, by Gil Vicente and the poetry of Luís de Camões; in the 12th grade: the theme of “the pain of thinking” in the poetry of Fernando Pessoa and the relationship between Baltasar and Blimunda in *Memorial do Convento*, by José Saramago.

Key-words: Writing; Teaching Writing; Secondary Education; Writing as a Process; Argumentative Writing

Índice de Figuras

FIGURA 1 – O CÓDIGO E A COMPOSIÇÃO	15
FIGURA 2 – MODELOS EXPLICATIVOS SOBRE A COMPOSIÇÃO ESCRITA	19
FIGURA 3 – MODELO DE EXPLICITAÇÃO DO CONHECIMENTO	21
FIGURA 4 – MODELO DE TRANSFORMAÇÃO DO CONHECIMENTO	22
FIGURA 5 – MODELO DE FLOWER & HAYES (1981)	23
FIGURA 6 – DIFERENÇAS NA REVISÃO ENTRE ESCRITORES IMATUROS E ESCRITORES MADUROS	31
FIGURA 7 – MAPA: LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA SECUNDÁRIA ALEXANDRE HERCULANO E DA ESCOLA BÁSICA DOUTOR AUGUSTO CÉSAR PIRES DE LIMA.....	39
FIGURA 8 – ESCOLA BÁSICA DOUTOR AUGUSTO CÉSAR PIRES DE LIMA: SALA DE AULA	41
FIGURA 9 – ILUSTRAÇÃO DO POEMA “GATO QUE BRINCAS NA RUA”	55
FIGURA 10 – PINTURA “OS AMANTES”, PABLO PICASSO (1923).....	57
FIGURA 11 – CARTOON DE RAYMA SUPRANI	59
FIGURA 12 – APRECIACÃO CRÍTICA AO FILME <i>LINHAS TORTAS</i>	60
FIGURA 13 – CITAÇÃO DO TEXTO “ESCRAVOS DA APARÊNCIA”, DE SÓNIA PARENTE.....	61
FIGURA 14 – ESQUEMA DE PLANIFICAÇÃO REALIZADO POR UM ALUNO.....	65
FIGURA 15 – EXEMPLOS DE RESPOSTAS À QUESTÃO 1.1.	89
FIGURA 16 – EXEMPLOS DE RESPOSTAS À QUESTÃO 2.1.	90
FIGURA 17 – EXEMPLOS DE RESPOSTAS À QUESTÃO 3.1.	91
FIGURA 18 – EXEMPLOS DE RESPOSTAS À QUESTÃO 4.1.	92
FIGURA 19 – EXEMPLOS DE RESPOSTAS À QUESTÃO 5.1.	92

Índice de Tabelas

TABELA 1 – 10.ºC: TOTAL DE FALTAS A PORTUGUÊS (1.º E 2.º PERÍODOS).....	43
TABELA 2 – 10.ºC: DISTRIBUIÇÃO DAS CLASSIFICAÇÕES (1.º E 2.º PERÍODOS).....	44
TABELA 3 – 12.ºD: TOTAL DE FALTAS A PORTUGUÊS (1.º E 2.º PERÍODOS)	46
TABELA 4 – 12.ºD: DISTRIBUIÇÃO DAS CLASSIFICAÇÕES (1.º E 2.º PERÍODOS)	47
TABELA 5 – CICLOS SUPERVISIVOS LECIONADOS E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS.....	50
TABELA 6 – EXTENSÃO DOS TEXTOS DOS ALUNOS	66
TABELA 7 – RESULTADOS DA ATIVIDADE DE ESCRITA 1	66
TABELA 8 – CLASSIFICAÇÕES OBTIDAS NA ATIVIDADE DE ESCRITA 1	70
TABELA 9 – RESULTADOS DA ATIVIDADE DE ESCRITA 2	72
TABELA 10 – CLASSIFICAÇÕES OBTIDAS NA ATIVIDADE DE ESCRITA 2	75
TABELA 11 – RESULTADOS DA ATIVIDADE DE ESCRITA 3	76
TABELA 12 – CLASSIFICAÇÕES OBTIDAS NA ATIVIDADE DE ESCRITA 3	80
TABELA 13 – RESULTADOS DA ATIVIDADE DE ESCRITA 4	82
TABELA 14 – CLASSIFICAÇÕES OBTIDAS NA ATIVIDADE DE ESCRITA 4	84
TABELA 15 – RESULTADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO (ITENS DE ESCOLHA MÚLTIPLA).....	87

Introdução

O presente relatório é resultado da prática de ensino supervisionada em Português, enquadrada em Iniciação à Prática Profissional, unidade curricular que integra o curso de Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. O estágio pedagógico ocorreu no ano letivo de 2021/2022, na Escola Secundária Alexandre Herculano, localizada no concelho do Porto.

A escrita¹ é, indubitavelmente, um desafio, não só para os discentes, como também para os docentes, já que ensinar a escrever é uma tarefa complexa, especialmente quando nas aulas de Português existe pouco tempo dedicado à produção textual.

Note-se que é necessário destacar a importância atribuída à escrita como um todo, pois é através dela que os alunos são avaliados. Assim, apesar de a aula ocorrer maioritariamente de forma oral, a verificação de conhecimentos é tipicamente realizada através de fichas de avaliação sumativa ou de fichas formativas. Acresce que a escrita é um domínio da maior importância também fora da escola. Ou seja, é fundamental que os alunos aprofundem o seu conhecimento sobre a escrita na escola, já que terão de utilizar essa capacidade ao longo de toda a vida, inclusivamente no domínio profissional.

Na fase de diagnóstico do presente projeto de investigação-ação foi possível constatar que os alunos das turmas nas quais foi realizado o estágio pedagógico sentiam muitas dificuldades a escrever. Essas dificuldades eram, em muitas situações, motivadas pela falta de autonomia, assim como pela falta de reflexão sobre o tema da produção escrita e pela falta de planificação e revisão dos textos. Desta forma, observou-se que os alunos redigiam frequentemente produções pouco coesas, mesmo nas respostas a questionários de interpretação.

¹ Neste caso, a palavra *escrita* refere-se a uma escrita algo planificada de textos dos géneros previstos pelo documento *Aprendizagens Essenciais* (Ministério da Educação, 2018) para os respetivos anos de escolaridade, e não a toda e qualquer escrita, como, por exemplo, as respostas de desenvolvimento com as quais os discentes são muitas vezes confrontados.

Ora, estas questões despertaram o meu interesse pela estruturação da escrita. Por isso, a questão a que se tentará dar resposta neste projeto de investigação-ação é a seguinte: *Em que medida é que as estratégias de planificação e revisão de texto são eficazes para levar a melhorias nas produções textuais de alunos do Ensino Secundário?*

De seguida, apresenta-se a estrutura do presente relatório, descrevendo brevemente o conteúdo abordado em cada um dos capítulos.

O capítulo um consiste no enquadramento teórico, no qual se aprofundam os conceitos mais relevantes para o projeto de investigação-ação desenvolvido: a *escrita*, a *capacidade de expressão escrita*, a *escrita como processo*, a *escrita na escola* e a *escrita argumentativa*. De seguida, no capítulo dois, faz-se a contextualização do estágio pedagógico. Descreve-se, em primeiro lugar, a instituição – a Escola Secundária Alexandre Herculano – e em seguida as duas turmas com as quais decorreu a prática de ensino supervisionada. Ainda neste capítulo justifica-se a identificação do problema de investigação-ação. No capítulo três descreve-se o plano de ação, explicitando as atividades desenvolvidas com as turmas de 10.º e 12.º ano. O capítulo quatro corresponde à exposição dos resultados do plano de ação, que inclui a amostra e análise de alguns textos escritos por alunos, e dá conta dos resultados do inquérito por questionário aplicado no final do ano letivo à turma de 10.º ano. Por fim, no capítulo dedicado às considerações finais reflete-se sobre os resultados do projeto de investigação-ação concebido, destacando os seus aspetos mais positivos, bem como as suas limitações.

1. Enquadramento teórico

Neste capítulo procede-se à apresentação dos conceitos imprescindíveis para o presente projeto de investigação de ação que, com base em literatura específica e em autores que são reconhecidamente especialistas na área em questão, serão desenvolvidos ao longo do capítulo: a *escrita*, a *capacidade de expressão escrita*, a *escrita como processo*, a *escrita na escola* e a *escrita argumentativa*.

1.1. A escrita – definição

Como é sabido, a escrita tem, entre outros usos, o de transmitir a fala humana, que é uma das formas através das quais a comunicação do pensamento humano pode ser alcançada. Como a escrita possibilita a imobilização da linguagem oral e os seres humanos manifestam uma necessidade fundamental de armazenar informação para comunicar – consigo mesmos ou com outros, distantes no tempo e/ou no espaço – tornou-se uma forma de comunicação privilegiada, impondo-se como referência normativa.

De acordo com Amor (1993), a escrita envolve determinados aspetos constitutivos: é um modo de comunicação diferido e permanente, autónomo (menos dependente do contexto situacional), suscetível de manobras de planificação e de regulação prévia mais acentuadas e cuidadosas e marcado pela observância mais rigorosa de prescrições padronizadoras, da ordem da língua e do texto.

Fischer (2007) define a escrita como a “sequência de símbolos padronizados (caracteres, sinais ou componentes de sinais) destinados a reproduzir a fala, o pensamento humano e outras coisas em parte ou integralmente” (p.14). O mesmo autor considera que se deve, no entanto, evitar uma definição totalmente formal: torna-se ilógico apresentar uma definição que pretenda incluir todos os sentidos da escrita no passado, presente e futuro, uma vez que “se conhece a escrita apenas da maneira que é agora” (*ibidem*: p.13), para além de que ela é e será desigual para inúmeros povos distintos em épocas diferentes. Por esse motivo, Fischer propõe a definição de “escrita completa”, que deve

preencher três requisitos: “deve ter como objetivo a comunicação”; “deve consistir de marcações gráficas artificiais feitas numa superfície durável ou eletrônica” e “deve usar marcas que se relacionem convencionalmente para articular a fala (o arranjo sistemático de sons vocais significativos) ou uma programação eletrônica, de uma maneira que a comunicação seja alcançada” (*ibidem*: p.14).

A escrita antiga preenche pelo menos um, mas nunca todos os requisitos, por isso, “pode ser vista como «escrita» num sentido amplo, embora permaneça «escrita incompleta»” (*ibidem*). Antes da escrita completa, eram utilizados outros tipos de símbolos gráficos e mnemónicos para preservar informações, o que comprova que a referida necessidade humana de armazenar informação para comunicar existe desde os primórdios da Humanidade.

Neste sentido, a escrita torna-se, desde a sua origem, indissociável da vida em sociedade, pelo que a vida moderna exige um domínio completo da escrita (Cassany, 1995: p.13). Daí a importância da escola, que desenvolve no indivíduo a competência de escrita, porque “*escribir* significa mucho más que conocer el abecedario, saber «juntar letras» o firmar el documento de identidad. Quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas” (*ibidem*).

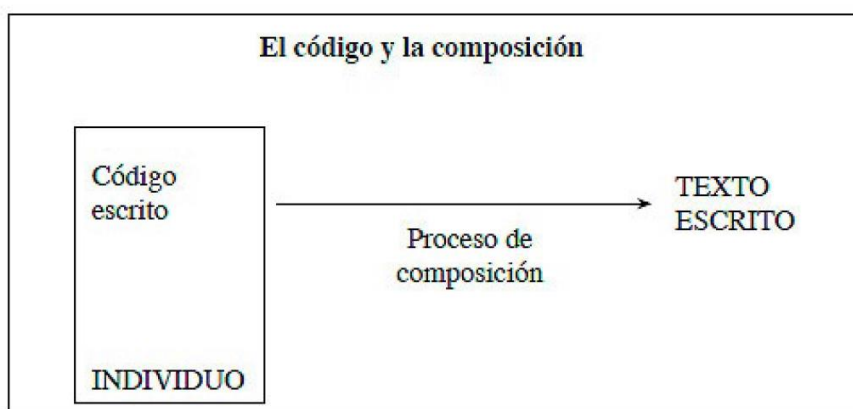
1.2. A capacidade de expressão escrita

Em meados do século XX, Noam Chomsky formulou a distinção entre *competência* e *atuação*. De acordo com o linguista, o conhecimento implícito da língua (a competência) deve ser distinguido da utilização que dela se faz em cada situação real e concreta (a atuação). Neste sentido, a competência é o conjunto abstrato de regras gramaticais partilhadas pelos membros de uma comunidade linguística, enquanto a atuação corresponde ao conjunto de regras utilizadas por um membro dessa comunidade num determinado ato linguístico (*apud* Cassany, 1987: p.10).

Ora, Krashen (1984 *apud* Cassany, 1987) identifica a competência com o código escrito, que corresponde ao conjunto de conhecimentos de gramática e de língua que os

escreventes possuem na memória e a atuação com a composição do texto, isto é, o conjunto de estratégias comunicativas utilizadas pelos escritores para produzir um texto. A capacidade de expressão escrita corresponde ao domínio destes aspetos, o que implica que um escritor competente deve, por um lado, ter conhecimentos suficientes do código escrito e, por outro, saber aplicar as estratégias necessárias de redação para poder comunicar corretamente por escrito. Assim, como demonstra o esquema da figura 1, o código escrito e o processo de composição possuem diferentes características e desempenham diferentes funções dentro da capacidade de expressão escrita.

Figura 1 – o código e a composição



Fonte: Cassany (1987: p.11)

O código escrito corresponde, então, ao conjunto de conhecimentos abstratos sobre uma língua escrita que se encontram armazenados no cérebro, enquanto o processo de composição é formado pelo conjunto de estratégias utilizadas para produzir um texto escrito. O escritor é mais consciente destas estratégias do que dos conhecimentos abstratos que constituem o código escrito (Cassany, 1987: p.11).

1.2.1. O texto

No livro *Describir el escribir – Cómo se aprende a escribir* (1987), Cassany afirma que para dominar o código escrito da sua língua um indivíduo tem de aprender os conhecimentos que não conhece do código oral, para além dos específicos do código escrito, isto é, as regras que regem o código escrito e que não se utilizam no oral.

Como tal, a comparação entre oral e escrito pode ser feita a partir de dois pontos de vista. Primeiramente, podem ser comparadas as situações de comunicação oral e as situações de comunicação escrita, de modo a identificar as características próprias de cada grupo. Em segundo lugar, podem ser comparadas as características gramaticais (incluindo adequação e coerência) dos textos orais e dos escritos. Em relação às primeiras, as características contextuais, salienta-se que não existem situações de comunicação exclusivas do código oral e do código escrito. No que diz respeito às segundas, denominadas características textuais, os estudos sobre o assunto têm dado relevo principalmente a uma pequena parte do campo: a fonética e a ortografia, ou, mais precisamente, a análise de correspondência entre som e grafia. Contudo, há aspetos tão ou mais importantes que também devem ser estudados – a morfossintaxe, o léxico, ou as regras de adequação ou de coerência (Cassany, 1987: pp.24-25).

Os falantes não produzem palavras ou frases isoladas quando usam a língua. Por isso, como patente em Mateus *et al.* (2003),

tanto os produtos resultantes 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 actividade colaborativa de vários falantes são objectos dotados de sentido e de unidade – ou seja, são produtos coesos internamente e coerentes com o mundo relativamente ao qual devem ser interpretados. A tais produtos chama-se textos. (p.87)

Acresce que o termo *textualidade* pode ser definido como “o conjunto de propriedades que uma manifestação da linguagem humana deve possuir para ser reconhecida como um texto. As propriedades de textualidade mais significativas são: a aceitabilidade, a situacionalidade, a intertextualidade, a informatividade e a conectividade” (*ibidem*).

Bronckart (2010) salienta que o texto deve ser apresentado como uma “*auténtica unidad comunicativa* destinada a ser compreendida e interpretada como tal por sus destinatarios, cualquiera que sea la diversidad y la heterogeneidad de los elementos constitutivos de su arquitectura” (p.7). Os elementos que conferem ao texto essa unidade são a *coerência*, que designa a propriedade de unicidade e inteligibilidade a que tendem os textos, e a *coesão*, relacionada com alguns dos mecanismos linguísticos que

se utilizam para produzir o efeito de coerência. A coerência tanto pode ser temática como pragmática ou configuracional.

A coerência temática refere-se à inteligibilidade da organização e à progressão dos diferentes elementos de conteúdo que podem ser expressos num texto, efeito que é produzido através da aplicação de três tipos de mecanismo: mecanismos de conexão, mecanismos de coesão nominal e mecanismos de coesão verbal.

Por sua vez, a coerência pragmática ou configuracional tem que ver com a inteligibilidade das “posições enunciativas” presentes num texto, ou seja, os juízos de valor explícitos, referentes a determinados elementos do conteúdo. Este efeito de coerência é conseguido através de dois mecanismos: a explicitação das vozes a partir das quais se introduz um elemento do conteúdo e as modalidades, que podem ser de quatro tipos:

- epistémica (referente ao valor de veracidade do que se expressa);
- deôntica (relativa à necessidade, obrigação ou oportunidade em relação às regras/normas existentes);
- apreciativa (referente ao carácter positivo ou negativo do que se expressa);
- pragmática (que explicita as intenções/motivos de uma personagem em relação às ações que lhe são atribuídas).

Barbeiro (2020) defende que “a construção social do significado através da linguagem é realizada por textos” (p.3). Considera, pois, que o texto é uma unidade ao serviço de propósitos sociocomunicativos, isto é, de construção do significado num contexto. Ora, o processo de produção textual é marcado por escolhas para alcançar esses propósitos, escolhas essas que “podem consistir na ativação inconsciente de possibilidades facultadas pelo sistema, mas também podem emergir de forma consciente” (*ibidem*). O percurso de aprendizagem da escrita é, pois, um percurso de alargamento da capacidade de realizar escolhas para a construção do texto.

O texto não é “toda e qualquer sucessão de frases” (Fonseca, 1994: p.157 *apud* Sebastião, 2013: p.201), mas sim o produto de uma atividade complexa. Portanto, “a competência textual é uma competência específica e não um mero alargamento de uma

competência frásica” (*ibidem*). Assim, o professor deve preocupar-se em dotar os alunos de instrumentos que lhes permitam desencadear atividades cujo resultado seja a produção de um texto concebido como um todo.

Sebastião (2013) destaca a importância do processo, realçando a necessidade de haver um enfoque em todo o processo de escrita, em detrimento do produto por si só, já que ensinar a escrever é

prever a complexidade do ato e desenvolver as competências necessárias para dotar o aluno de instrumentos fundamentais ao cumprimento do(s) ato(s) de escrita. Por isso, (...) não nos podemos centrar apenas nos resultados finais, mas, principalmente, no processo – planificar, produzir e rever/avaliar/refletir/selecionar que, subsequentemente, dá origem ao tal resultado final. (p.202)

1.3. A escrita como processo

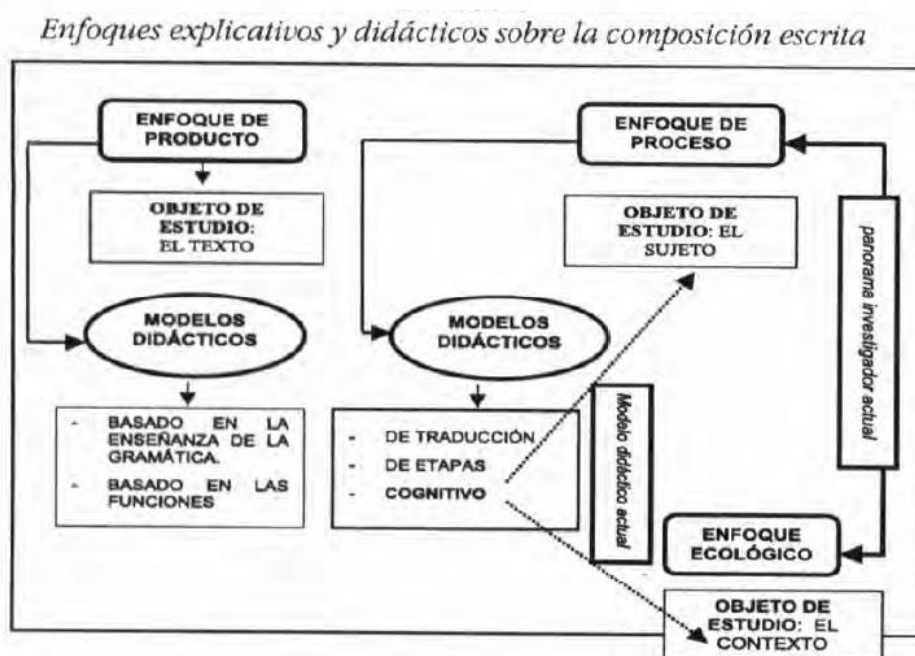
Não existe produto (texto) sem o processo (Barbeiro, 2001). Por isso, a perspetiva sobre o ensino-aprendizagem da escrita deslocou-se do produto para o que acontece no processo, no qual o sujeito toma decisões que não são lineares e que podem incidir sobre diferentes aspetos na hierarquia textual (desenho das letras, ortografia, construção frásica, organização em grandes unidades, entre outros). Ademais, para Pinto (2013), é imperativo assumir a escrita como processo e não como produto, o que “impõe que se incuta em quem escreve a ideia de que está perante um movimento apoiado num processo que assenta numa relação entre a escrita, o pensamento e a aprendizagem” (p.355).

Gallego e Martín (2002) demonstram que no princípio do século XXI existiam três tipos de modelo, surgidos nos anos anteriores, que se centravam em explicar o desenvolvimento da composição escrita:

- *modelos lineares ou de produto* – constituem a abordagem mais tradicional e explicam a natureza da expressão escrita, analisando exclusivamente o produto através de uma perspetiva puramente linguística;

- *modelos não-lineares ou de processo* – centram-se na investigação dos processos mentais implicados na composição e na identificação dos seus componentes cognitivos;
- *modelos contextuais ou ecológicos* – analisam a composição escrita não só como um processo individual de resolução de problemas, mas também como um processo comunicativo e social que adquire pleno significado no contexto físico, social e cultural em que se desenvolve.

Figura 2 – modelos explicativos sobre a composição escrita



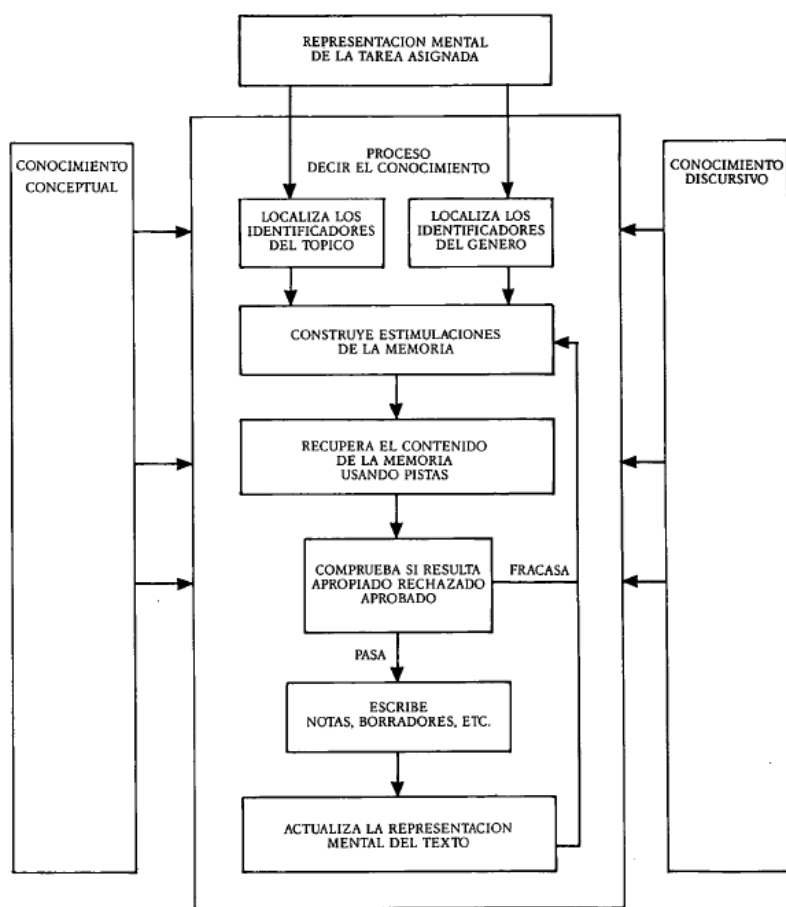
Fonte: Gallego & Martín (2002: p.422)

Os estudos de Bereiter e Scardamalia (1987) e de Flower e Hayes (1981), publicados na década de oitenta do século XX, destacam-se dentro dos modelos não-lineares ou de processo (Gallego & Martín, 2002: p.424). Além disso, assumem particular importância para o presente trabalho, uma vez que “pretendem compreender o processo de escrita mediante o desenvolvimento de atividades e competências que se colocam em prática durante a tarefa de escrita, ajustando-se à perspectiva de que a escrita é uma atividade complexa de resolução de problemas” (Rodrigues, 2012: p.5).

Estabelecendo um contraste entre *dizer* e *transformar* o conhecimento, Bereiter e Scardamalia (1987) propõem dois modelos explicativos dos processos de composição escrita: o *modelo de explicitação do conhecimento* e o *modelo de transformação do conhecimento*, que tentam expor, respetivamente, os processos de composição de escritores imaturos e os processos de escritores maduros (Bereiter & Scardamalia, 1992). Os autores explicitam as diferenças entre estes dois tipos de escreventes com o objetivo de “demostrar que la diferencia en el modo global de escribir de estos dos grupos es de un profundo significado educativo” (*ibidem*: p.44).

Portanto, no primeiro modelo, o escritor começa por construir uma representação sobre o tema que vai utilizar para a escrita; depois, localiza as marcas do tópico e do género, que servem de pistas para procurar na memória, colocando em prática, de forma automática, conceitos associados: “la activación propagadora identifica y favorece la elaboración de la información más afín al contexto inmediato (o fuentes de la activación)” (Anderson, 1983: p.86 *apud* Bereiter & Scardamalia, 1992: p.46). Neste processo, o texto produzido isenta, como tal, o escritor da necessidade de controlo ou de um plano coerente, para além de que a coerência e a boa forma dependem da aplicação deliberada ou consciente do conhecimento sobre o mundo ou do conhecimento sobre os géneros literários.

Figura 3 – modelo de explicitação do conhecimento



Fonte: Bereiter & Scardamalia (1992: p.45)

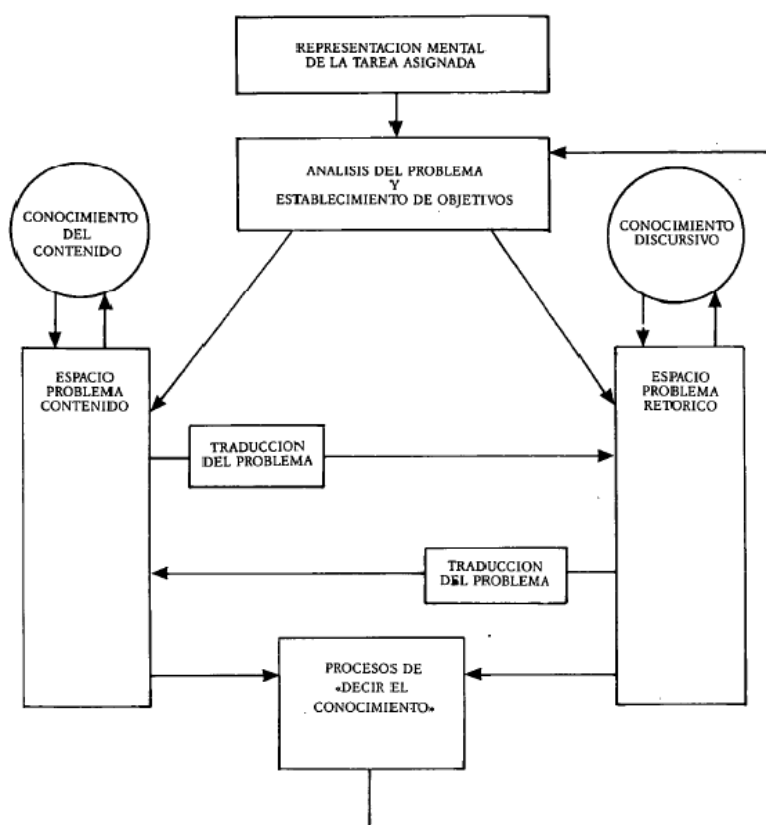
O segundo modelo, característico de escritores maduros, contém o primeiro como um subprocesso, introduzindo-o dentro de um processo complexo de resolução de problemas, que implica duas classes de “espaços-problema”. O espaço de problema configura-se como “una entidad abstracta formada por un número de estados de conocimiento y de operaciones, siendo el efecto de las operaciones el de producir movimiento a través de este espácio, desde un estado de conocimiento hacia otro” (Bereiter & Scardamalia, 1992: pp.46-47).

Os dois espaços referidos são: espaço de conteúdo e espaço retórico. No espaço de conteúdo, os estados de conhecimento caracterizam-se como convicções e as operações como as deduções ou hipóteses que conduzem de um estado de convicção a outro. Por sua vez, no espaço retórico, os estados de conhecimento correspondem às

representações múltiplas que incluem o texto e os seus objetivos subordinados, enquanto as operações alteram o texto, os objetivos ou as relações entre o texto e os objetivos.

A transformação do conhecimento é produzida dentro do espaço de conteúdo, mas, para que se realize, é necessária uma interação entre o espaço do conteúdo e o espaço retórico. Então, “la clave consiste en traducir problemas del espacio retórico en subobjetivos a conseguir dentro del espacio del contenido y viceversa” (*ibidem*: p.48).

Figura 4 – modelo de transformação do conhecimento



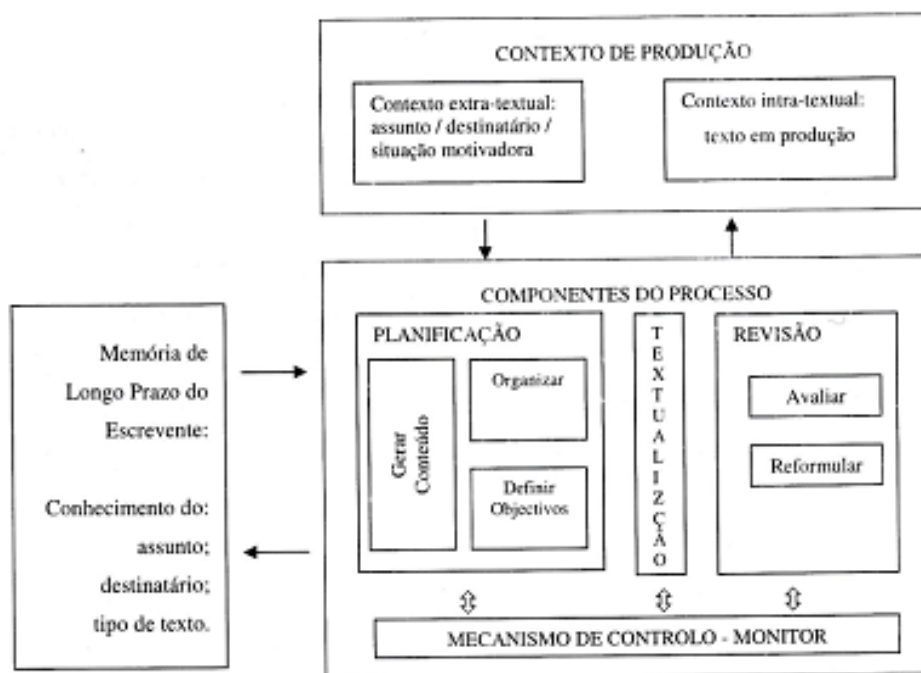
Fonte: Bereiter & Scardamalia (1992: p.47)

Partindo da ideia de que a escrita envolve determinados processos que vão sendo organizados à medida que o escrevente compõe o seu texto, Flower e Hayes criaram, na década de 80 do século XX, um modelo de descrição dos processos envolvidos na composição escrita. Desta forma, questionam os modelos centrados no produto, que veem a escrita como um processo linear que se decompõe em três fases: pré-escrita,

escrita e pós-escrita, alegando que eles têm em conta apenas a evolução do produto escrito e não o processo intrínseco pelo qual passou o sujeito que o produziu (Flower & Hayes, 1981). Este modelo institucionaliza um conjunto de termos e conceitos “hoje comumente utilizados na análise do ato de escrita, nomeadamente os conceitos de *planificação*, *redação* e *revisão*, entendidos como subcomponentes que, com carácter recursivo, vão emergindo no decurso do processo e não como fases da construção de um texto” (Carvalho, 2012: p.4) e, por isso, “converteu-se numa referência obrigatória para todos quantos reflectam sobre o ensino dos processos redaccionais” (Camps, 2005: p.4).

Os modelos centrados no produto veem a “pré-escrita” como o momento que antecede a colocação das palavras em papel, a “escrita” como o momento em que o texto está a ser produzido e a “pós-escrita” como um aperfeiçoamento final desse produto. Porém, Flower e Hayes defendem que o processo de escrita não é totalmente linear, pois um escritor está constantemente a planear e a rever aquilo que escreve à medida que o faz.

Figura 5 – Modelo de Flower & Hayes (1981)



Fonte: Carvalho (2001a: p.144)

Como se verifica pela observação da figura 5, de acordo com este modelo, o ato de escrever envolve três domínios: o contexto da tarefa, a memória de longo prazo do escrevente e os processos de escrita propriamente ditos.

O domínio do contexto inclui uma dimensão extratextual, que engloba aspetos como o tema, o objetivo e o destinatário, e assume particular importância, pois escrever é entendido como um ato retórico ao invés da construção de um mero artefacto. Este domínio inclui, ainda, uma dimensão intratextual, isto é, a parte do texto já produzida até determinado momento, que condiciona não só a parte que está a ser produzida nesse momento, como também a que será redigida posteriormente.

No que diz respeito à memória de longo prazo, “uma entidade estável com uma organização própria, da qual é necessário retirar informação que deverá ser adaptada ao contexto da tarefa” (Carvalho, 2001a: p.144), é considerado o conhecimento do escrevente em relação ao assunto, o destinatário, a tarefa a realizar e o tipo de texto a produzir.

As tarefas de acesso à memória e adaptação da informação acarretam alguma dificuldade. Essa dificuldade reside, primeiramente, em encontrar a informação pertinente para que o escritor recorde os conhecimentos necessários à tarefa que se encontra em desenvolvimento. Em segundo lugar, esses conhecimentos ser-lhe-ão tanto mais úteis quanto melhor ele os saiba organizar e preparar numa composição dirigida ao futuro leitor, “que vá ao encontro dos motivos deste para aquela precisa leitura e que ofereça àquele mais do que tão só um escrito centrado em si, que se autojustifica pela exposição da respetiva descoberta dos conteúdos na memória do seu autor” (Prata, 2012: p.28).

O processo de escrita envolve três subprocessos: a planificação (construção da representação interna do saber), a textualização (transformação das ideias em linguagem visível) e a revisão (análise do texto produzido e sua eventual transformação) e é controlado por um monitor, que determina a passagem de um subprocesso a outro. Para exemplificar, o monitor determina durante quanto tempo o escritor continuará a gerar ideias antes de tentar começar a escrever. Esta escolha será determinada tanto

pelos objetivos do escritor, como pelos seus hábitos e estilos de escrita (Flower & Hayes, 1981).

1.3.1. Planificação

Segundo Barbeiro e Pereira (2007), a planificação “é mobilizada para estabelecer objectivos e antecipar efeitos, para activar e seleccionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa” (p.18). Como tal, a planificação do texto antes da redação resulta numa melhor estruturação e organização das ideias. É neste sentido que a “capacidade de planificação constitui um dos aspectos que diferencia o domínio da escrita por parte dos alunos, ao longo do percurso escolar. Por isso, é necessário começar a trabalhar as competências ligadas à planificação logo desde cedo” (*ibidem*).

Cassany (1999: p.70) distingue os subprocessos que fazem parte da planificação, que implica, então:

- a *formulação de objetivos*, isto é, a definição dos propósitos do texto (finalidades, força ilocutória e perlocutória) que permite formular vários tipos de objetivos: gerais, específicos, informativos e atitudinais;
- a *criação de ideias*, que consiste em atualizar ou recuperar informação da memória de longo prazo. Os dados recuperados são variados, podendo incluir ideias para incorporar o conteúdo do texto, esquemas discursivos para copiar, técnicas de trabalho para utilizar e características do leitor do texto para tomar decisões retóricas;
- a *organização de ideias*, que ajuda o escritor a conferir uma estrutura relevante aos dados recolhidos. Este subprocesso assume um papel muito importante no pensamento criativo e de descoberta, pois possibilita ao escrevente organizar ideias e formar novos conceitos.

Flower *et al.* (1989) reconhecem três tipos de planificação: planificação dirigida pelo esquema (*script- or schema-driven*), planificação dirigida pelo conteúdo (*knowledge-driven*) e planificação construtiva (*constructive planning*).

O primeiro tipo caracteriza-se pelo seguimento, da parte do escritor, do conteúdo armazenado na sua memória sobre o tema a desenvolver, originando, não construção de conhecimento, mas sim repetição de informações já conhecidas. Portanto, Flower *et al.* (1989) argumentam que há determinadas tarefas no ato de escrever que podem ser resolvidas utilizando uma planificação dirigida pelo esquema, mas “under the most efficient conditions, the available options for structuring such a story would also be limited, and planning would look much like a selection process, guided by the schema’s plan” (p.7).

O segundo modelo de planificação, dirigido pelo conteúdo, também minimiza o esforço construtivo, pois permite que os escritores façam um “despejo de memória” eficiente, e é, também, útil para algumas tarefas da escrita. Todavia, de acordo com os autores, esta estratégia falha com frequência por duas razões:

One is that the writer’s knowledge is not itself well-organized, adequately conceptualized, or fully integrated. The contents of memory may be merely associative with little hierarchical structure.

Knowledge driven-planning can also fail when the writer’s knowledge is impeccably structured but inappropriate for the task. (Flower *et al.*, 1989: pp.7-8)

Ora, como as estratégias de planificação dirigida pelo esquema e de planificação dirigida pelo conteúdo são inadequadas a tarefas que requerem um uso adaptado do conhecimento ou a tarefas mais complexas do que os esquemas disponíveis, surge um terceiro modelo, que se baseia numa estratégia de planificação construtiva, na qual o autor adapta e reelabora os seus conhecimentos perante a situação discursiva específica (Rodrigues, 2012: p.13). Assim, Flower *et al.* (1989) comentam que uma estratégia de planificação construtiva envolve o estabelecimento de objetivos, critérios, planos e procedimentos próprios, de forma a responder à tarefa (p.8). Adicionalmente, pode funcionar ao nível executivo, moldando todo o plano, ou completar (ou resgatar) uma planificação dirigida pelo esquema ou pelo conteúdo.

A planificação é um dos aspetos em que o processo de expressão escrita do escritor em desenvolvimento se distingue do escrevente totalmente desenvolvido. Dado que a

planificação é um processo complexo, que envolve vários aspetos de natureza diversa, compreende-se que os adolescentes em idade escolar tenham dificuldade em planificar o texto que vão escrever. Por outro lado, a criação e organização de conteúdo depende muito da familiaridade com o tema. Por isso, as maiores dificuldades verificadas em escreventes em desenvolvimento prendem-se com a capacidade de obter conteúdo suficiente, já que têm poucos conhecimentos relativos aos assuntos sobre os quais têm de escrever e, como não possuem estratégias de busca e seleção de informação na memória, têm dificuldade em ter acesso a conhecimentos que possuem quando há ausência de pistas fornecidas pelo exterior. Gerar um discurso autonomamente é, pois, uma tarefa difícil (Carvalho, 2001: p.74).

Os escreventes maduros geram conteúdos através de um processo de natureza heurística, ou seja, de um processo em que são eles mesmos que inventam/descobrem o conteúdo que vão escrever, criando, geralmente, mais conteúdo do que aquele que incluem no texto. Por outro lado, para gerar conteúdo, os escreventes em desenvolvimento passam por um processo alternativo, a partir de pistas relacionadas com o assunto e com o tipo de texto que permitem o acesso à memória. Por conseguinte, o volume de conteúdo gerado é inferior àquele que existe, eventualmente, na memória.

Também em relação à abrangência da planificação são notórias as diferenças entre os escreventes adultos e os escreventes em desenvolvimento. Significa isto que os adultos planificam abundantemente, quer global, quer localmente, enquanto os escreventes em desenvolvimento têm tendência a fazê-lo apenas localmente e a pensar no imediato, escrevendo notas que constituem apenas uma primeira versão do produto final (*ibidem*: p.75).

1.3.2. Textualização

Como corresponde ao momento em que as ideias se transformam em linguagem visível (Flower & Hayes, 1981), a textualização é uma etapa fundamental no processo de escrita. Corresponde, assim, a um subprocesso em que as ideias e pensamentos do sujeito que escreve se materializam com o objetivo de os eternizar e tornar acessíveis a

outros indivíduos. É nesta fase do processo de escrita que são colocadas em prática as ideias desenvolvidas na fase de planificação. É por isso uma etapa constituída por diversas exigências, entre as quais transformar as ideias em palavras e cumprir as normas ortográficas, lexicais, morfológicas, sintáticas e semânticas (Bereiter, 1979 *apud* Rodrigues, 2012: p.25).

O escritor deve possuir uma consciência clara e prestar atenção às exigências da gramática da língua. Contudo, nesse caso, a tarefa de textualização pode interferir com o processo de planificação, que é mais global. Em alternativa, o escritor pode ignorar algumas das restrições da linguagem escrita. Enquanto a primeira opção leva a uma planificação insuficiente, a outra conduz à produção de erros, para além de que ambas resultam em frustração para quem escreve:

If the writer must devote conscious attention to demands such as spelling and grammar, the task of translating can interfere with the more global process of planning what one wants to say. Or one can simply ignore some of the constraints of written [language]. One path produces poor or local planning, the other produces errors, and both, as Mina Shaughnessy showed, lead to frustration for the writer. (Flower & Hayes, 1981: p.373)

As capacidades bem aprendidas tendem a tornar-se automáticas e, como apenas uma pequena parte do processo de escrita é já automática para os adolescentes, eles devem conscientemente prestar atenção a uma variedade de tarefas de pensamento individual que os adultos conseguem realizar de forma rápida e automática.

Existem estudos, nomeadamente os de Bereiter e Scardamalia, que traçam o desenvolvimento de uma determinada capacidade em diferentes tipos de escritores, mostrando as componentes não visíveis do processo em escritores não experientes (*unskilled writers*) e em escritores experientes (*more expert writers*) (Bereiter & Scardamalia, 1987). Portanto, para os escreventes com maturidade, escrever é uma atividade tão significativa que eles levam tempo a refletir sobre esse ato. Neste sentido, os autores supramencionados acreditam que há distintas estratégias que envolvem escritores em diferentes tipos de pensamento quando escrevem. Além disso, Bereiter e Scardamalia (1987) acrescentam que

children² have a great deal of competence that is not manifested in their typical school writing. Differences have to do with interpretation. Some take the finding of how much better students write when they are in a supportive environment and allowed to write on what really matters to them. (p.xv)

Carvalho (2001) aponta que a textualização “é a componente que mais absorve o escrevente em desenvolvimento, a ponto de ele praticamente não considerar as outras dimensões do processo”, o que deriva “do número e diversidade de aspectos que têm de ser processados simultaneamente, mas também do facto de desta dimensão, ao contrário das outras, depender a própria existência do texto” (p.75).

A textualização é um subprocesso que levanta dificuldades, já que implica uma linearização, o que significa que o escritor deve transpor de forma linear um conjunto de informações que no plano mental se estruturam de outra forma e isso envolve o recurso a determinados mecanismos linguísticos (como é o caso de pronomes e determinantes com valor anafórico ou deítico, tempos verbais reguladores dos momentos de enunciação, conectores e pontuação) que asseguram a coesão do texto (*ibidem*: p.76).

1.3.3. Revisão

Barbeiro e Pereira (2007) sustentam que a revisão é processada através da leitura, avaliação e reformulação do que foi escrito. É uma componente que pode ser desenvolvida ao longo de todo o processo, uma vez que o escrevente tem a possibilidade de rever o que escreve à medida que o faz, facto que não descarta o importante papel da revisão final.

A revisão é, assim, marcada sobretudo pela reflexão em relação ao texto produzido, reflexão essa que deve ser “aproveitada para tomar decisões respeitantes à correcção e

² O termo *children*, utilizado em Bereiter e Scardamalia (1987), aplica-se tanto a crianças como a adolescentes em idade escolar. Os autores utilizam os termos *unskilled writers* e *more expert writers* para distinguir escritores imaturos (crianças e adolescentes em idade escolar) e escritores maduros (adultos, ainda que por vezes estes possam ser considerados escritores imaturos): “Educationally, our interest is in what it takes for students to grow beyond their dependencies and acquire the autonomous competence of the expert writer” (Bereiter & Scardamalia, 1987: p.xv).

reformulação do texto. Deve ainda ser aproveitada para reforçar a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades, susceptíveis de serem exploradas em processos de reescrita ou na construção de novos textos” (Barbeiro & Pereira, 2007: p.19).

De acordo com Piolat e Roussey (1991), o processo de revisão implica subprocessos, organizados hierarquicamente, encontrando-se cada uma das quatro etapas necessárias para corrigir o texto necessariamente subordinada à anterior:

1. definição da tarefa;
2. avaliação do texto e definição do problema encontrado;
3. seleção da estratégia que envolverá voltar aos processos anteriores ou avançar de forma a modificar o texto;
4. alteração do texto através da sua revisão ou reescrita.

Cassany (2006) defende que as diferenças entre os escritores com experiência e os escritores em desenvolvimento se marcam sobretudo ao nível da revisão, na medida em que os escreventes mais maduros reveem em maior quantidade e com mais qualidade, para além de que rever tem um significado diferente para escritores maduros e escritores imaturos:

Los expertos acostumbran leer o releer lo que escriben más veces que los aprendices, más del doble.

Los expertos acostumbran corregir o retocar el texto más veces que los aprendices.

Los expertos se concentran en aspectos de contenido y de forma según el momento, mientras que los aprendices solo atienden a la forma. (pp.19-20)

Estas diferenças são, de acordo com o autor, sintomas de algo mais profundo: uma conceção radicalmente diferente daquilo que é a revisão e de como se revê.

Figura 6 – diferenças na revisão entre escritores imaturos e escritores maduros

DIFERENCIAS EN EL PROCESO DE REVISAR		
	Aprendices	Expertos
Objetivo:	- La revisión sirve para corregir errores y pulir la prosa.	- La revisión sirve para mejorar globalmente el texto.
Extensión:	- Las revisiones afectan a palabras o frases sueltas. Cambios locales.	- Afectan a fragmentos extensos del texto, a las ideas principales. Cambios locales y globales.
	- La técnica más usada es tachar palabras.	- Tratan la revisión como una parte del proceso de desarrollar y redactar ideas.
	- Piensan: «Esto no suena bien» o «Esto es incorrecto».	-
	- Revisan al mismo tiempo que leen el texto. Avanzan palabra a palabra.	- Deciden cómo revisar el texto: leyéndolo, reescribiéndolo, fijándose en problemas locales.
	- Cuando detectan un problema, lo resuelven rápidamente.	- Tienen objetivos concretos y una imagen clara de cómo debe ser el texto. Durante la revisión, comparan esta imagen con el texto real.
		- Cuando detectan un problema, dedican tiempo a diagnosticarlo y a planificar cómo pueden solucionarlo.

Fonte: Cassany (2006: p.20)

Portanto, conforme se verifica pela figura 6, os escritores mais experientes utilizam a revisão como um instrumento para melhorar globalmente o texto, revendo-o várias vezes e concentrando-se em aspetos distintos em cada uma das revisões. Nas primeiras etapas, o seu interesse centra-se no conteúdo, e, quando este já está claro, dedicam-se aos aspetos superficiais da forma, nomeadamente, ortografia e pontuação.

Em contrapartida, para os escreventes em aprendizagem, a revisão constitui uma operação mais simples, pois corresponde a uma limpeza superficial do texto. Estes escritores leem, então, o texto palavra a palavra e, quando detetam algum erro, corrigem-no imediatamente. Desta forma, realizam alterações locais e superficiais (letras, palavras, frases), que afetam questões gramaticais.

Carvalho (2001) esclarece que “rever levanta dificuldades à criança/adolescente, dada a sua natureza predominantemente mental, com o consequente grau de abstracção, da

tarefa. Há diferenças sensíveis entre a revisão que os adultos fazem e a feita pelos sujeitos em processo de desenvolvimento” (p.76). Essas diferenças são sensíveis nos diferentes subprocessos cognitivos envolvidos no processo de revisão.

A revisão feita pelos adultos é mais global do que a que fazem quer as crianças quer os adolescentes, cujo carácter é mais concreto e pontual, limitando-se à correção de pequenos erros na estrutura superficial do texto, nomeadamente os erros de índole ortográfica. Ora, rever a níveis mais profundos implica a capacidade de construção de representações mentais inerentes à operação. No entanto, nem crianças nem sequer adolescentes desenvolveram ainda plenamente essa capacidade (*ibidem*).

Rever exige, ainda, a comparação entre o texto existente e o texto desejado, bem como a colocação do escritor no papel do alocutário. Estas operações decorrem a um nível abstrato e as crianças³, para além dos problemas que as operações abstratas lhes levantam, têm dificuldade em colocar-se na posição do outro. Neste sentido, raramente reveem “porque estão demasiado absorvidas pelas actividades de produção de texto, canalizando para elas todos os recursos cognitivos disponíveis, e porque não dispõem dos conhecimentos de carácter retórico e da capacidade mental exigida pelas tarefas inerentes à revisão” (Carvalho, 2001: pp.76-77).

1.4. A escrita na escola

Na escola, a escrita é uma dimensão com uma elevadíssima importância, na medida em que a escola “deve tornar os alunos capazes de criar documentos que lhes dêem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade” (Barbeiro & Pereira, 2007: p.5). Acresce que o acesso à cultura escrita é fundamental na formação e desenvolvimento do indivíduo, permitindo-lhe familiarizar-se com o acervo de conhecimento (Sousa & Lourenço, 2014: p.522).

³ Apesar de o termo *crianças* não se aplicar aos alunos com os quais o estudo foi desenvolvido, o problema descrito por Carvalho (2001) podia ser encontrado com alguma regularidade em ambas as turmas.

Carvalho (2001) propõe uma comparação entre a escrita em desenvolvimento, que corresponde a uma característica dos sujeitos da aprendizagem, e a escrita desenvolvida, ou seja, a meta ou objetivo a atingir por parte desses sujeitos. Essa diferenciação é estabelecida com base nas três grandes componentes do processo de escrita: planificação, textualização e revisão. Referindo-se aos modelos propostos por Bereiter e Scardamalia (1987), o autor afirma que

se a uma escrita pouco desenvolvida ou em desenvolvimento corresponde o *modelo de explicitação do conhecimento* e a uma escrita desenvolvida o *modelo de transformação do conhecimento*, parece-nos lícito perguntar se a passagem progressiva daquele para este não deveria ser eleita como um objectivo fundamental a prosseguir no âmbito da disciplina de Português, sobretudo a partir de certo nível de escolaridade.

Contudo, a escola (...) parece estar a contribuir para que uma escrita de *explicitação do conhecimento* se perpetue. Isso acontece na medida em que privilegia uma abordagem da escrita que: passa, antes de mais, pela produção em quantidade e menos pela explicitação dos diferentes aspectos envolvidos; limita, quase sempre, a reflexão aos aspectos formais do texto e às suas dimensões superficiais; é, normalmente, levada a cabo na perspectiva globalizante do produto e menos na perspectiva do processo; promove, sobretudo, a produção de texto em que a dimensão contextual é menos relevante. (Carvalho, 2001: p.90)

Como afirma Carvalho (2012), “escrever é fazer uso da linguagem” (p.2). De facto, o mesmo autor (2013) salienta que a linguagem escrita e a escola são “realidades indissociáveis” (p.187) e é sobretudo através da escola que as competências de uso desta variedade da linguagem verbal⁴ são adquiridas, quer no que concerne à receção, quer no que concerne à produção. Na verdade, a escrita é um conteúdo escolar que

⁴ Halliday (1989, 1994 *apud* Silvestre, 2010) vê o entendimento de linguagem verbal como “o de um sistema semiótico de entre uma diversidade de outros sistemas semióticos que constituem os vários recursos disponíveis na comunicação. Assim, o termo *linguagem* abarca não apenas a aceção da linguagem humana, mas as várias linguagens naturais e convencionais existentes como recursos comunicativos que co-ocorrem e interagem na construção da produção de sentido” (p.82). Como Halliday, Aguiar e Silva (1982) concebe a língua escrita como variedade diatípica da língua, resultante “da utilização de um determinado *meio* e da escolha de um determinado *canal*, em função do emissor e dos receptores e da interacção social desempenhada por textos a produzir” (pp.283-284). Por isso, a escrita constitui uma variedade da linguagem verbal.

encerra um elevado grau de complexidade, o que naturalmente se traduz numa maior dificuldade na realização das tarefas que envolvem o recurso à escrita.

Adicionalmente, a escrita destaca-se como uma das componentes da aula de Língua Materna. Na verdade, ao longo do percurso escolar, “os alunos estão permanentemente em situações de escrita para expressão de conhecimentos e aprendizagens, a maioria das quais de natureza avaliativa” (Duarte *et al.*, 2016: p.219). Apesar de a maior parte da aula, não apenas de Português mas também das restantes disciplinas, decorrer mediante interação oral, é à escrita que se recorre para consolidação de aprendizagens e verificação de conhecimentos – através de trabalhos de casa, testes de avaliação sumativa, produções escritas, entre outros.

Por outro lado, a escrita é essencial também fora da escola, já que, para além de ser uma competência interdisciplinar que se revela crucial em todo o contexto escolar, tem uma grande importância para toda a vida extraescolar dos alunos. A capacidade de produzir textos escritos é, pois, “uma exigência generalizada da vida em sociedade” (Barbeiro & Pereira, 2007: p.5), tornando-se crucial que este domínio seja trabalhado nas aulas de Português.

Contudo, de acordo com Fonseca (1992), nos anos 90 do século XX, os alunos não aprendiam a escrever porque na escola – isto é, não só na aula de Português, como também nas aulas das outras disciplinas, – não se ensinava a escrever, o que se agravava pelo facto de o peso da escrita em contexto escolar ser elevado. A autora considera ainda que, apesar de a prática de escrita não estar ausente das aulas de Língua Materna, não existia, de modo geral, uma pedagogia da escrita. Tornava-se, neste sentido, crucial trabalhar a escrita na escola, dado que a competência escrita começa a desenvolver-se mais tarde do que a oral, para além de que esse desenvolvimento só é possível na instituição escolar, visto que a escola se destaca como o lugar da iniciação e do treino e consolidação da aprendizagem da escrita (pp.226-227).

Fonseca (1992) refere, ainda, que, apesar de todos os tipos de discursos serem trabalhados na aula de Português, não devem ter todos o mesmo lugar nem ocupar todos o mesmo espaço. Significa isto que é necessário privilegiar os tipos de discurso

que apresentam um maior grau de complexidade e de dificuldade, como é o caso dos discursos escritos (p.228).

Também Emília Amor (1993) defende, em finais do século XX, que

quando, na actualidade, se procede ao levantamento dos principais pontos críticos do ensino do Português – e do ensino, em geral – é quase inevitável falar-se da escrita e do baixo nível atingido pelos alunos, no termo da escolaridade obrigatória ou mesmo em níveis de ensino mais avançados, no que respeita a aptidões básicas desse domínio. (p.109)

A autora esclarece que o motivo desta situação, isto é, o facto de os alunos não gostarem de escrever, tem origem em fatores que não se relacionam exclusivamente com a escola e se projetam na esfera mais ampla do social e das suas contradições. Mas é a escola que se confronta com o problema, na medida em que é ela que é, de modo mais direto, responsabilizada pelo produto da sua atuação, para além de que é a escola que tem de estabelecer padrões, referenciais de desempenho objetiváveis em metas de aprendizagem válidas e conduzir os alunos em função dessas metas (*ibidem*). É nesse sentido que o ensino da escrita “tem sido, ao longo dos tempos, uma das principais tarefas que a sociedade atribuiu à escola e também, frequentemente, um indicador da eficácia da escola no cumprimento desse objetivo” (Carvalho, 2012: p.7). Portanto, as funções de dirigir o ensino-aprendizagem da escrita e avaliá-lo deveriam “pressupor ideias claras sobre a escrita, enquanto actividade linguística e cognitiva, e respostas mais precisas, por parte dos docentes, a questões fundamentais” (Amor, 1993: p.109), uma vez que, à semelhança da leitura, “o essencial do processo de escrita não é susceptível de observação directa nem se pode reduzir às características do produto final, o texto escrito” (*ibidem*).

Desta forma, surgem outras perspetivas e outras questões se levantam sobre o aluno: “Como concebe ele o objecto de aprendizagem? Que percursos desenvolve ao escrever? Que dificuldades se lhe colocam?” (*ibidem*). Em relação ao professor também se colocam novas questões: “Em que momentos deverá intervir? Que modos e instrumentos de actuação privilegiará?” (*ibidem*).

Por sua vez, Carvalho (2012) expõe que, devido ao desenvolvimento tecnológico que tornou possível a emergência de novos contextos e de novos meios, dos quais resultaram novas formas e géneros textuais, terá havido uma grande transformação no uso da escrita. Ainda assim, o autor considera que, tal como havia dito Fernanda Irene Fonseca em 1992, “nem sempre a escola tem ensinado a escrever” (Carvalho, 2012: p.7), além de que frequentemente se assiste a abordagens “centradas em saberes de natureza declarativa e não processual e a práticas que, por não problematizarem a tarefa, em vez de promoverem a evolução do aluno no sentido de uma escrita mais desenvolvida, tendiam a perpetuar estádios de menor desenvolvimento” (*ibidem*).

Como apontam Teixeira, Novo e Neves (2011), a evolução da pedagogia da escrita pode ser sintetizada em três momentos, correspondendo o terceiro àquele em que

a escrita deixa de ser entendida como algo que tem por função transcrever a oralidade, readquirindo assim um estatuto linguístico próprio. Não se retoma o primado do escrito sobre o oral, antes se consideram as duas realidades no mesmo plano. O ensino e a aprendizagem da escrita deixam de se basear numa pedagogia da transcrição (abordagem tradicional), ou numa pedagogia de transcodificação (predomínio da oralidade) e passa a assentar numa pedagogia de reescrita. (p.240)

De acordo com as autoras, o mais importante é, então, “criar situações que coloquem o aluno, verdadeiramente, em actividade cognitiva/afectiva, ou seja, a refletir sobre o acto de escrita que está a praticar” (*ibidem*).

1.5. A escrita argumentativa

De acordo com Rodrigues (2015), o texto argumentativo pode ser definido como:

aquele que é gerado a partir da colocação de um problema (uma questão ou problema que divide opiniões e desencadeia pontos de vista diferentes ou divergentes) e assenta numa situação argumentativa aberta por uma dúvida (um porquê) que dá origem a um processo argumentativo, isto é, à exposição de motivos ou boas razões para assumir algo (os argumentos). (pp.397-398)

O documento *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018) prevê a produção de textos de cariz argumentativo, nomeadamente textos de opinião e apreciações críticas, nos três anos do Ensino Secundário – 10.º, 11.º e 12.º. Em relação ao 3.º Ciclo do Ensino Básico, prevê-se, a partir do 7.º ano, a elaboração de textos de opinião da parte dos alunos, enquanto o texto de apreciação crítica só faz parte do currículo a partir do 10.º ano de escolaridade.

Certos géneros textuais são geralmente considerados mais fáceis de dominar, como é o caso do relato ou da narrativa, e outros mais difíceis, já que requerem capacidades mais complexas, sendo exemplos o explicativo ou o argumentativo. Ora, esta ideia origina um problema no estabelecimento de uma didática da escrita:

o ensino da escrita deve visar primeiro géneros menos complexos, começando-se pela escrita de narrativas, introduzindo apenas mais tarde a escrita de outros géneros? Ou, pelo contrário, o desenvolvimento equilibrado da competência de escrita requer o uso da escrita com fins diversificados, recorrendo a diferentes produtos textuais num percurso de complexidade crescente para cada género? (Costa, 2016: p.174)

Para produzirem enunciados argumentativos, os alunos necessitam de ter disponíveis determinadas competências textuais, como é o caso da consciência do modelo de texto e recursos linguísticos. Por esse motivo, é fundamental saber se as estruturas prototípicas dos enunciados argumentativos estão disponíveis na gramática, entendida como conhecimento implícito do aluno, para se saber se é possível encorajar os alunos a escrever textos argumentativos (*ibidem*: p.175).

Por outro lado, como destaca Rodrigues (2020), é fundamental desenvolver nos estudantes a capacidade de produzir textos argumentativos, uma vez que

desenvolver uma argumentação escrita coloca os alunos perante desafios que implicam resolução de problemas, leitura crítica, justificação e negociação, atenção ao outro e à diferença, numa articulação de competências de natureza interpessoal, comunicativa, linguística, por exemplo. A escrita argumentativa constitui uma atividade que, em si mesma, proporciona aprendizagens conducentes ao desenvolvimento de competências das áreas mencionadas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. (p.296)

2. Contextualização do estágio pedagógico

Este capítulo é dedicado à contextualização do estágio pedagógico, através da caracterização, em primeiro lugar, da escola e das duas turmas de Ensino Secundário com as quais decorreu a prática de ensino supervisionada, e, em seguida, à justificação da decisão de trabalhar a escrita, tendo por base o contexto analisado.

2.1. A escola

A instituição escolar onde decorreu a prática de ensino supervisionada, a Escola Secundária Alexandre Herculano, situa-se na freguesia do Bonfim, localizada no concelho do Porto. Esta unidade educativa está inserida num meio urbano com diversidade étnico-cultural, circunstanciado pelo forte decréscimo da população estudantil que se tem verificado desde os anos 80, como reflexo da deslocação demográfica de grandes massas populacionais para a periferia do Porto.

As atividades letivas tiveram início em 1921, pelo que a instituição conta com mais de cem anos de existência. Está integrada no conjunto de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, no Ensino Secundário, e integra o Centro de Apoio à Aprendizagem do Agrupamento. Contempla, assim, os valores da equidade, responsabilidade e transparência. Encontra-se também integrada no programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), no âmbito do qual se têm desenvolvido ações de acompanhamento pedagógico dos alunos (assessorias em contexto de sala de aula e criação de turmas ninho⁵), criação e dinamização de clubes e

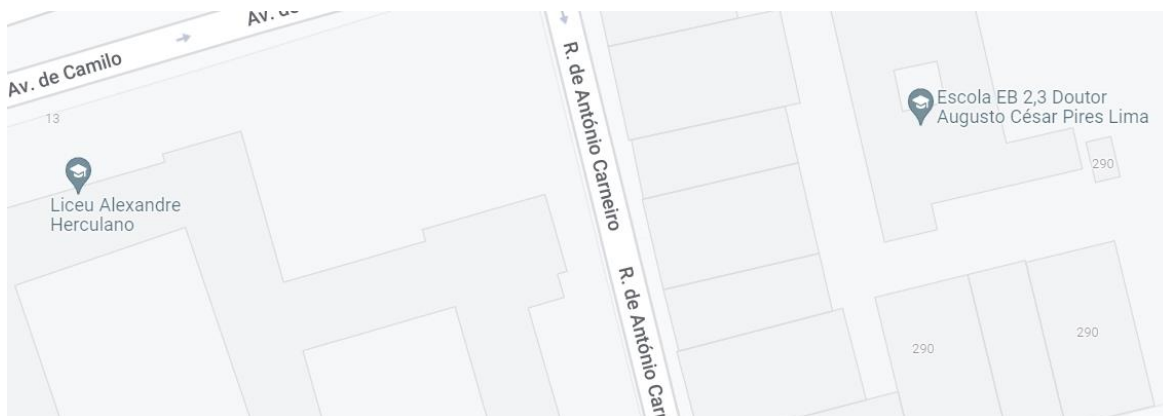
⁵ As turmas ninho enquadram-se no Projeto Fénix, dedicado não só ao combate do insucesso escolar, como também à qualificação desse insucesso. Na verdade, o projeto assenta num modelo organizacional de escola que permite apoiar de forma mais personalizada os alunos com dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, ou outra identificada pela escola. Para cumprir esses objetivos, são criados ninhos nos quais são temporariamente integrados os alunos que necessitem de um maior apoio para conseguirem recuperar aprendizagens, os quais funcionam no mesmo tempo letivo da turma de origem. Paralelamente, também podem existir ninhos para alunos com elevadas taxas de sucesso. (Cf. <http://www.dge.mec.pt/fenix>; consultado em 16/08/2022)

alguma mediação educativa. A escola participa ainda em projetos internacionais, no âmbito do Programa Erasmus+, e no projeto Parlamento de Jovens⁶.

O edifício da Escola Secundária Alexandre Herculano, concebido pelo arquiteto Marques da Silva, foi classificado como monumento de interesse público, mas em 2019 encontrava-se degradado e, por isso, foram iniciadas nesse ano as obras de requalificação do imóvel⁷.

Como tal, a Escola Básica Doutor Augusto César Pires de Lima, geograficamente muito próxima da Escola Secundária Alexandre Herculano, assumia no ano letivo de 2021/2022 as funções de Escola Sede do Agrupamento, nela funcionando, transitoriamente, as atividades letivas do 9.º ano de escolaridade e do Ensino Secundário⁸.

Figura 7 – mapa: localização da Escola Secundária Alexandre Herculano e da Escola Básica Doutor Augusto César Pires de Lima



Fonte: <https://www.google.pt/maps/place/Liceu+Alexandre+Herculano/@41.1487503,-8.5967923,17z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0xd2464ed1691eed9:0x87a9ccac73809972!8m2!3d41.1487425!4d-8.5946006?hl=pt-PT> (consultado em 26/05/2022)

⁶ Cf. <https://www.aealexandreherculano.pt/agrupamento/outros-recursos/acerca-do-agrupamento> (consultado em 29/06/2022)

⁷ Cf. <https://www.aealexandreherculano.pt/agrupamento/escolas/es-alexandre-herculano> (consultado em 09/06/2022)

⁸ Cf. <https://www.aealexandreherculano.pt/agrupamento/2020-10-27-18-39-06/eb-dr-augusto-cesar-pires-de-lima> (consultado em 09/06/2022)

A Escola Básica Doutor Augusto César Pires de Lima estabeleceu-se nas instalações da Rua António Carneiro, na freguesia do Bonfim, a 1 de outubro de 1980. Era, na época, uma escola ampla, moderna e de arquitetura arrojada, tendo acolhido 1400 alunos. O edifício possui cinco blocos independentes: quatro destinados a salas de aula e um central. Existem também pátios interiores e exteriores aos blocos, rampas, escadas de acesso e duas áreas desportivas.

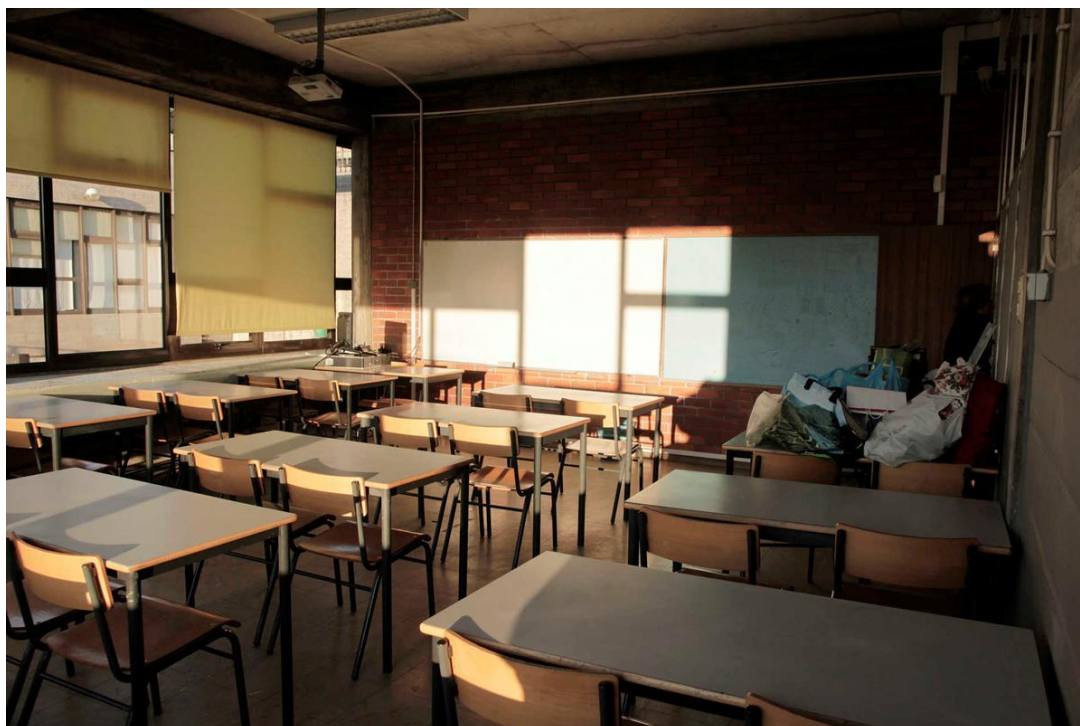
O bloco central é constituído por um piso superior e um piso inferior. No piso superior existem vários serviços, entre os quais: “sala da Coordenação, zona de receção, sala dos Professores, sala dos Diretores de Turma, instalações sanitárias, bufete, papelaria, polivalente, reprografia, gabinete de Intervenção Pedagógica, sala das TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação, refeitório, cozinha e gabinete de intervenção pedagógica e disciplinar”⁹. No piso inferior funcionam a Biblioteca, a sala de reuniões e o Gabinete de Audiovisuais.

Os quatro blocos apresentam estruturas idênticas com três pisos. Cada piso superior engloba o posto de trabalho dos assistentes operacionais e os sanitários, enquanto nos pisos intermédio e inferior estão situadas as salas de aula. Em cada piso de cada bloco existe um pátio de recreio.

Contudo, no ano letivo de 2021/2022, o edifício encontrava-se visivelmente degradado e com condições pouco adequadas ao desenvolvimento de atividades pedagógicas. Por sua vez, os equipamentos tecnológicos eram já obsoletos, o que anulou a possibilidade de utilização de determinados recursos informáticos em sala de aula. Mesmo quando possível, a utilização de recursos como o *PowerPoint* esteve sempre dependente das condições de visualização disponíveis nas salas de aula, que, por vezes, eram reduzidas.

⁹ Cf. <https://www.aealexandreherculano.pt/agrupamento/2020-10-27-18-39-06/eb-dr-augusto-cesar-pires-de-lima> (consultado em 09/06/2022)

Figura 8 – Escola Básica Doutor Augusto César Pires de Lima: sala de aula



Fonte: <https://www.jn.pt/local/noticias/porto/porto/escola-pires-de-lima-muito-degradada-e-sem-alunos-10614973.html> (consultado em 26/05/2022)

2.2. As turmas

A prática de ensino supervisionada ocorreu com duas turmas de Ensino Secundário – uma de 10.º e uma de 12.º ano. Ambas eram turmas integradas no curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades.

É, em primeiro lugar, necessário salientar que ambas as turmas eram constituídas por alunos que atravessaram uma fase de pandemia, o que teve muitas repercussões ao nível do seu sucesso escolar. No geral, quando questionados sobre os efeitos da pandemia e do ensino a distância no seu desempenho, os discentes responderam que as aulas em linha tiveram efeitos negativos, pois dificultaram bastante a sua capacidade de atenção e de concentração. Para além disso, a turma 12.ºD, que se encontrava em ano de Exames Nacionais, ficou com matéria de 11.º ano em atraso. Por isso, o princípio

do 1.º período foi dedicado à recuperação desses conteúdos – a poesia de Cesário Verde e os sonetos de Antero de Quental.

Acresce que no ano letivo em que se realizou o estágio pedagógico (2021/2022) ainda se fazia sentir um ambiente pandémico, apesar de todas as aulas terem decorrido de forma presencial, não se tendo praticado a modalidade de ensino a distância. Neste sentido, ao longo do ano letivo, foram-se verificando ausências de alunos justificadas pela necessidade de isolamento devido à COVID-19, o que, naturalmente, é outro fator com interferências na aprendizagem.

2.2.1. 10.ºC

No início do ano letivo, a turma de 10.º ano era constituída por dezanove alunos – doze do sexo feminino e sete do sexo masculino. Destaca-se que havia um aluno que integrava a turma, mas não frequentava a disciplina de Português e que no 2.º período foi inserido nesta turma um estudante vindo de outra escola. Todavia, esse aluno foi transferido para outro estabelecimento de ensino no princípio do 3.º período. A 15 de setembro de 2021, os alunos tinham idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos, sendo a média de idades 15,4 anos. A turma incluía ainda um aluno com Necessidades Educativas Específicas.

Com base nas observações de aulas efetuadas ao longo do ano letivo e os relatos da professora titular, é possível afirmar que esta turma revelava alguns problemas disciplinares. Portanto, vários alunos, para além de demonstrarem pouco interesse pela disciplina de Português e de não manterem hábitos de estudo regulares, tinham comportamentos desviantes, uma vez que eram faladores e perturbavam o normal funcionamento das aulas. No entanto, havia uma minoria de estudantes interessados e com hábitos de estudo regulares. No que diz respeito à assiduidade e pontualidade, eram alunos geralmente assíduos, mas pouco pontuais. Significa isto que grande parte dos alunos chegava atrasada às aulas, contribuindo para um ambiente com alguma agitação.

Tabela 1 – 10.ºC: total de faltas a Português (1.º e 2.º períodos)

Total de faltas	Ocorrências (em 19 alunos)
25	1
24	1
22	1
13	1
12	1
11	1
9	2
7	1
6	4
5	2
3	2
1	1
0	1

É de salientar que onze alunos nunca reprovaram de ano, oito alunos reprovaram uma vez e um aluno reprovou duas vezes¹⁰. Neste sentido, três alunos encontravam-se a repetir o 10.º ano, enquanto três haviam ficado retidos no 8.º ano, um no 6.º ano, um no 5.º ano, um no 4.º ano e um no 3.º. Por sua vez, a média de classificação da turma

¹⁰ A fonte (Portal Inovar – Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano) não esclarece em que anos de escolaridade o aluno reprovou. Por esse motivo, a soma de alunos que reprovaram de ano é igual a dez ao invés de nove.

correspondia a 9,2 valores no 1.º período e 9,1 valores no 2.º período, havendo, nesse momento, onze alunos em risco de reprovar à disciplina de Português.

Tabela 2 – 10.ºC: distribuição das classificações (1.º e 2.º períodos)

Níveis	1.º período		2.º período	
	Ocorrências (em 18 alunos)	%	Ocorrências (em 19 ¹¹ alunos)	%
16	1	5,56%	_____	_____
15	_____	_____	2	10,53%
14	1	5,56%	_____	_____
13	1	5,56%	_____	_____
12	2	11,11%	2	10,53%
11	_____	_____	2	10,53%
10	4	22,22%	2	10,53%
9	_____	_____	_____	_____
8	3	16,67%	5	26,32%
7	_____	_____	2	10,53%
6	4	22,22%	3	15,79%
5	2	11,11%	1	5,26%

Em relação às habilitações literárias dos pais, registou-se que nove tinham formação desconhecida, três o nível de Ensino Secundário, seis o 3.º Ciclo do Ensino Básico e dois o 2.º Ciclo do Ensino Básico. No que toca às habilitações literárias das mães, destaca-se

¹¹ No 2.º período, a turma contava com mais um aluno, que, como referido, foi integrado na turma vindo de outra escola, mas no início do 3.º período voltou a ser transferido para outra instituição escolar.

que seis tinham formação desconhecida, uma tinha Bacharelato, duas o Ensino Secundário, quatro o 3.º Ciclo do Ensino Básico, cinco o 2.º Ciclo e duas o 1.º Ciclo.

2.2.2. 12.ºD

A turma de 12.º ano era constituída por vinte e dois alunos (dezasseis do sexo feminino e seis do sexo masculino), mas dois não frequentavam a disciplina de Português e no 2.º período um aluno foi transferido para outra escola. Em Português, a turma passou, então, a ser constituída por dezanove alunos (catorze do sexo feminino e cinco do sexo masculino). A 15 de setembro de 2021, os discentes tinham idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos, sendo a média de idades 17,3 anos.

Tendo por base as observações de aulas e os relatos da professora titular, é possível afirmar que a turma era heterogénea. Ou seja, era constituída por alguns alunos faladores, pouco interessados e sem hábitos de estudo regulares, mas também por alguns alunos que não demonstravam comportamentos desviantes, eram interessados e possuíam hábitos de estudo regulares.

Note-se que foi também possível verificar que o comportamento dos discentes desta turma variava de acordo com as diferentes disciplinas. Desta forma, a sua atitude era, no geral, mais positiva em relação a determinadas disciplinas, como é o caso de História. Ora, com base em conversas informais na sala dos professores, afirma-se que nas aulas de História a turma seria mais homogénea do que nas de Português, sendo que os alunos se demonstravam mais empenhados e atentos.

Um dos aspetos em destaque nesta turma prende-se com a constante falta de assiduidade e pontualidade de vários discentes, o que geralmente perturbava o normal funcionamento das aulas.

Tabela 3 – 12.ºD: total de faltas a Português (1.º e 2.º períodos)

Total de faltas	Ocorrências (em 20 alunos)
52	1
37	1
32	1
31	1
24	1
22	1
21	1
17	2
16	1
13	1
11	1
10	3
9	1
8	2
7	1
5	1

Havia na turma sete elementos com retenções: seis alunos haviam ficado retidos uma vez enquanto um aluno havia reprovado duas vezes. Como tal, um aluno reprovou no 11.º ano, enquanto cinco ficaram retidos no 10.º ano e um no 5.º ano. Portanto, nenhum estudante se encontrava a repetir o 12.º ano. Em relação à média de classificação da

turma, no 1.º período era de 11 valores e no 2.º período 10,6 valores, havendo, nesse momento, oito alunos em risco de reprovar à disciplina de Português.

Tabela 4 – 12.ºD: distribuição das classificações (1.º e 2.º períodos)

Níveis	1.º período		2.º período	
	Ocorrências (em 20 alunos)	%	Ocorrências (em 19 alunos)	%
16	1	5%	————	——
15	1	5%	1	5,26%
14	1	5%	1	5,26%
13	1	5%	1	5,26%
12	3	15%	2	10,53%
11	3	15%	5	26,32%
10	4	20%	1	5,26%
9	5	25%	6	31,58%
8	1	5%	2	10,53%

No que toca às habilitações literárias dos pais, verifica-se que havia nove com formação desconhecida, um com Licenciatura, um com o Ensino Secundário, dois com o 3.º Ciclo do Ensino Básico, seis com o 2.º Ciclo do Ensino Básico, um com o 1.º Ciclo do Ensino Básico e um sem habilitações. Por sua vez, dez mães tinham formação desconhecida, enquanto duas tinham o Ensino Secundário, três o 3.º Ciclo do Ensino Básico, três o 2.º Ciclo do Ensino Básico e três o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2.3. Identificação do problema de investigação-ação

A decisão de trabalhar a escrita com as duas turmas relacionou-se com o facto de ter sido possível constatar, após a aula zero e as observações de aulas da professora titular, que ambas as turmas evidenciavam grandes dificuldades em vários domínios.

Desta forma, considerou-se a expressão escrita a área na qual os alunos demonstravam uma necessidade mais urgente de desenvolver as suas competências, já que, como patente em Duarte *et al.* (2016), na escola são frequentes as situações em que os alunos têm de recorrer à escrita para expressão de conhecimentos e aprendizagens, muitas das quais de natureza avaliativa. Ora, apesar de a maior parte da aula (não apenas de Português, como também das restantes disciplinas) decorrer mediante interação oral, é à escrita que se recorre para a consolidação de aprendizagens e a verificação de conhecimentos – através de trabalhos de casa, testes de avaliação, produções escritas, entre outros. A capacidade de produzir textos escritos constitui, ainda, “uma exigência generalizada da vida em sociedade” (Barbeiro & Pereira, 2007: p.5), pois é essencial também fora da escola.

Adicionalmente, comprovou-se que os alunos das turmas de 10.º e 12.º anos não estavam habituados a confrontar-se regularmente com situações de produção textual nem a conceber a escrita como um processo que inclui diferentes subprocessos, centrando maioritariamente a sua atenção na fase de textualização. Sentiu-se, assim, necessidade de conceber um plano de ação que permitisse aos estudantes adquirir consciência de que a escrita é, como estipulado pelo modelo de Flower e Hayes (1981), um processo constituído por diferentes fases: planificação, textualização e revisão.

3. Descrição do plano de ação

O presente projeto de investigação-ação, desenvolvido com duas turmas de Ensino Secundário, consistiu na aplicação de quatro atividades de escrita (duas em cada uma das turmas). Através dessa estratégia didática tentou-se verificar se ocorreriam melhorias nas produções textuais dos discentes. As atividades planificadas estiveram sempre em conformidade quer com os temas abordados nas aulas lecionadas, quer com os géneros textuais que, de acordo com as *Aprendizagens Essenciais*, os alunos devem ser capazes de criar nos respetivos anos de escolaridade (10.º e 12.º), pelo que se centraram nos géneros *apreciação crítica* e *texto de opinião*.

Na turma de 10.º ano realizaram-se, então, duas atividades que consistiram na escrita de uma apreciação crítica e de um texto de opinião, enquanto no 12.º ano foram produzidas duas apreciações críticas. Para que se verificassem melhorias no produto final, isto é, no texto, os estudantes foram encorajados a tomar consciência da escrita enquanto processo e das suas etapas: planificação, textualização e revisão, de acordo com o modelo desenvolvido por Flower e Hayes (1981), ao invés de pensarem no texto como um produto imediato e terminado logo após a primeira versão. Para isso, foram construídos esquemas de planificação e grelhas de revisão adaptados às atividades realizadas. É de salientar que, apesar do que estava previsto, os alunos da turma de 12.º ano não tiveram oportunidade de realizar as atividades de revisão de texto por falta de tempo, ou seja, devido ao número limitado de aulas que me foi possível lecionar e ao facto de os alunos dessa turma estarem sobrecarregados com testes e trabalhos no final do ano letivo. Por isso, com eles não foi trabalhada essa fase do processo de escrita.

A questão orientadora do trabalho desenvolvido no decorrer da prática de ensino supervisionada foi a seguinte: *Em que medida é que as estratégias de planificação e revisão de texto são eficazes para levar a melhorias nas produções textuais de alunos do Ensino Secundário?*

Tabela 5 – ciclos supervisivos lecionados e atividades desenvolvidas

Unidade didática	Conteúdos	Data(s)	Duração	Turma	Atividade de escrita
Aula zero	Temática “a dor de pensar” na poesia de Fernando Pessoa ortónimo; estudo do poema “Gato que brincas na rua”.	29/11/2021	100 minutos	12.ºD	Apreciação crítica a uma ilustração do poema “Gato que brincas na rua”.
Unidade didática 1	Aula 1 – recapitulação do estudo de <i>Auto da Barca do Inferno</i> , de Gil Vicente.	11/02/2022	100 minutos	10.ºC	Apreciação crítica a um <i>cartoon</i> de Rayma Suprani sobre a condição da mulher no casamento.
	Aula 2 – visionamento de um documentário sobre a vida e obra de Gil Vicente e preenchimento de uma ficha com uma atividade de compreensão oral.	16/02/2022	50 minutos		

	Aula 3 – introdução ao estudo de <i>Farsa de Inês Pereira</i> ; leitura e análise do monólogo inicial da peça.	18/02/2022	100 minutos		
	Aula 4 – oficina de escrita sobre o género <i>apreciação crítica</i> ; análise do <i>cartoon</i> de Rayma Suprani que seria alvo de apreciação crítica.	25/03/2022	100 minutos		
Unidade didática 2	Aula 1 – a temática “a representação da amada” nas <i>Rimas</i> , de Luís de Camões: estudo do poema “De quantas graças tinha, a Natureza”.	06/05/2022	100 minutos	10.ºC	Texto de opinião sobre as consequências da sobrevalorização da beleza.

	Aula 2 – estudo do poema “Um mover d’olhos, brando e piadoso”.	09/05/2022	50 minutos		
Unidade didática 3	Aula 1 – a linha de ação “Baltasar e Blimunda, a sublimação do amor” em <i>Memorial do Convento</i> , de José Saramago; continuação da análise de um excerto do capítulo V da obra.	25/05/2022	100 minutos	12.ºD	Apreciação crítica à pintura “Os Namorados” (“The Lovers”), de Pablo Picasso.
	Aula 2 – leitura e análise de outro excerto do capítulo V de <i>Memorial do Convento</i> .	27/05/2022	50 minutos		

Durante o ano letivo foram, então, lecionados uma unidade zero e três ciclos supervisivos. A unidade zero, destinada aos discentes da turma 12.ºD, ocorreu no dia 29 de novembro de 2021 e relacionou-se com o estudo da temática “a dor de pensar” na poesia de Fernando Pessoa ortónimo, através da análise do poema “Gato que brinca na rua”.

O primeiro ciclo supervisivo, que ocorreu na turma 10.ºC, nos dias 11, 16 e 18 de fevereiro de 2022, consistiu no estudo da *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente. No dia 25 de março de 2022 realizou-se, ainda, uma oficina de escrita sobre a apreciação crítica.

Na segunda unidade didática, que decorreu na turma 10.ºC, nos dias 06 e 09 de maio, estudou-se a temática “a representação da amada”, nas *Rimas*, de Luís de Camões, tendo sido analisados os poemas “De quantas graças tinha, a Natureza” e “Um mover d’olhos, brando e piadoso”.

Por fim, na turma 12.ºD, foi lecionado o terceiro ciclo supervisivo, cujas aulas tiveram lugar nos dias 25 e 27 de maio de 2022, sobre o relacionamento amoroso de Baltasar e Blimunda em *Memorial do Convento*, de José Saramago.

Esta sequência de atividades foi seguida, primeiramente, por estar de acordo com as *Aprendizagens Essenciais* da disciplina de Português para os respetivos anos de escolaridade (10.º e 12.º), documento que destaca que ao nível da escrita, “é esperado que, no final do ensino secundário, os alunos tenham atingido níveis elevados de domínio de processos, estratégias, capacidades e conhecimentos para a escrita de textos de diversos géneros com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos” (Ministério da Educação, 2018: p.3). Por outro lado, considerou-se importante trabalhar a apreciação crítica não só por ser um género textual que assume elevada importância no Exame Nacional de Português mas também porque é fundamental que os alunos desenvolvam o seu pensamento crítico em relação a diferentes obras de arte – neste caso, ilustrações, pinturas e *cartoons*, como previsto pelo documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação, 2017): “os alunos observam, analisam e discutem ideias, processos ou produtos centrando-se em evidências. Usam critérios para apreciar essas ideias, processos ou produtos,

construindo argumentos para a fundamentação das tomadas de posição” (p.24). Além disso, foi possível constatar, desde uma fase preliminar da prática de ensino supervisionada, que ambas as turmas demonstravam grande interesse pela observação de imagens, que, em consequência, aumentava a motivação dos alunos.

O texto de opinião, trabalhado na turma de 10.º ano, também foi selecionado por ser um género importante para que os estudantes se tornem capazes de escrever sobre assuntos relevantes na atualidade.

Note-se que, por motivos que se prenderam principalmente com as limitações a nível de tempo, a realização de algumas tarefas não foi possível em sala de aula, ao contrário do que estava previsto. Desta forma, os alunos foram encaminhados a realizá-las em casa. Ora, como é possível confirmar pela caracterização das turmas, os discentes tinham, de uma forma geral, pouca motivação para a disciplina de Português. Por isso, a maior dificuldade encontrada por mim, enquanto professora estagiária, foi o facto de grande parte dos alunos não realizarem as atividades propostas, mesmo quando eram incentivados e se lhes oferecia auxílio naquilo que fosse necessário.

3.1. Ação desenvolvida na turma 12.ºD

3.1.1. Atividade 1 – apreciação crítica de uma ilustração

A primeira experiência realizada para o projeto de investigação-ação teve lugar no dia 29 de novembro de 2021, no âmbito da unidade zero, que ocorreu na turma de 12.º ano e teve como objetivo introduzir a temática “a dor de pensar” na poesia de Fernando Pessoa ortónimo, através da análise do poema “Gato que brinca na rua”. Foi, então, realizada uma atividade de escrita que consistiu na produção de uma apreciação crítica a uma ilustração do poema estudado na aula (figura 9).

A unidade zero foi planificada com vista à realização da atividade de escrita, apesar de o objetivo principal se ter prendido com a introdução da temática “a dor de pensar” através da análise do poema “Gato que brinca na rua”. Ora, tratando-se de estudantes que frequentavam o 12.º ano, tinham já estudado o género textual *apreciação crítica*

no 10.º e 11.º ano, de acordo com o estipulado pelo documento *Aprendizagens Essenciais* (Ministério da Educação, 2018).

Assim, analisou-se em conjunto o poema pessoano, através de um questionário dirigido. No final do bloco letivo, procedeu-se à apresentação, breve descrição e análise de uma ilustração do poema (figura 9) cujo autor é desconhecido, seguida da explicitação da atividade de escrita.

Figura 9 – ilustração do poema “Gato que brincas na rua”



Fonte: Pessoa (2020: p.67)

A ilustração, presente no livro *Poesias – Ortónimo (uma seleção)*, foi escolhida para esta atividade por ser particularmente apelativa, uma vez que possui elementos especialmente interessantes: o corpo invisível da figura humana, a sua indumentária e

acessórios, o gato em primeiro plano e o fundo urbano. Por conseguinte, considerou-se a imagem propícia a uma boa relação com o poema analisado, tornando possível que os alunos aplicassem alguns dos conhecimentos adquiridos em aula e realizassem uma apreciação crítica bem fundamentada.

Desta forma, foi entregue aos alunos uma ficha com o exercício de escrita (anexo 2), produzida segundo o modelo do Grupo III do Exame Nacional de Português de 2020 (1.ª fase)¹². O primeiro passo da atividade consistiu na sua leitura em voz alta, realizada por mim. De seguida, houve um momento de explicação da mesma para toda a turma, que incluiu um lembrete em relação à estrutura que deveriam seguir na produção dos seus textos, para que não se esquecessem de incluir uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão. Os alunos não demonstraram ter dúvidas, tendo, mesmo, referido que se sentiam preparados para elaborar apreciações críticas, pois já tinham redigido textos dessa natureza. Como tal, a sua memória foi avivada em relação a algumas das características da apreciação crítica, ao passo que na turma de 10.º ano foi lecionada uma aula dedicada a esse género textual, conforme se explanará no ponto 3.2.1.

3.1.2. Atividade 2 – apreciação crítica da pintura “Os Namorados” (1923), de Picasso

A terceira unidade didática, lecionada na turma 12.ºD, consistiu no estudo de excertos selecionados do romance *Memorial do Convento* que diziam respeito à relação amorosa das personagens Baltasar Sete-Sóis e Blimunda Sete-Luas.

Neste sentido, foi proposta aos discentes a realização de uma apreciação crítica a uma pintura de Picasso, escolhida, em primeiro lugar, porque estava disponível no manual *Mensagens – Português 12.º ano* (Cameira, Andrade & Raposo, 2021), sendo, por esse motivo, acessível aos alunos; depois, pelo seu título sugestivo (“Os Namorados” ou “Os Amantes”), e também pelo facto de ser da autoria de um pintor já conhecido pelos

¹² Cf. https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/07/EX-Port639-F1-2020-V1_net.pdf (consultado em 17/08/2022)

estudantes, que, em contrapartida, não se encontravam familiarizados com o período neoclássico de Pablo Picasso, ao qual a pintura selecionada pertence. Por esse motivo, a imagem seria capaz de despertar a curiosidade dos alunos. Além disso, podia ser relacionada com o casal Blimunda e Baltasar, sobretudo através de aspetos como: a expressão e o olhar das figuras representadas, a sua postura de amantes e as suas roupas, típicas de figuras que não pertencem a uma classe social elevada.

Figura 10 – pintura “Os Amantes”, Pablo Picasso (1923)



Fonte: *National Gallery of Art* (<https://www.nga.gov/collection/art-object-page.46667.html>);
consultado em 18/05/2022)

Esta atividade, tal como as atividades 3 e 4, não incluiu um limite de palavras, uma vez que os estudantes tinham tendência a acrescentar ou suprimir palavras das suas

produções meramente para cumprir o limite exigido. Desta forma, decidiu-se não adicionar essa restrição para que os textos dos alunos não perdessem qualidade.

Antes da produção da apreciação crítica, os discentes tiveram a tarefa de planificar o texto escrito. Para isso, foi-lhes entregue um esquema (anexo 8) que deveriam preencher previamente à realização da apreciação, ao contrário do que aconteceu na atividade 1, em que o texto havia sido planificado de forma oral, sem o recurso à planificação escrita. O objetivo desta atividade foi, então, verificar se a planificação dos textos ajudaria ou não os alunos a melhorarem as suas produções escritas.

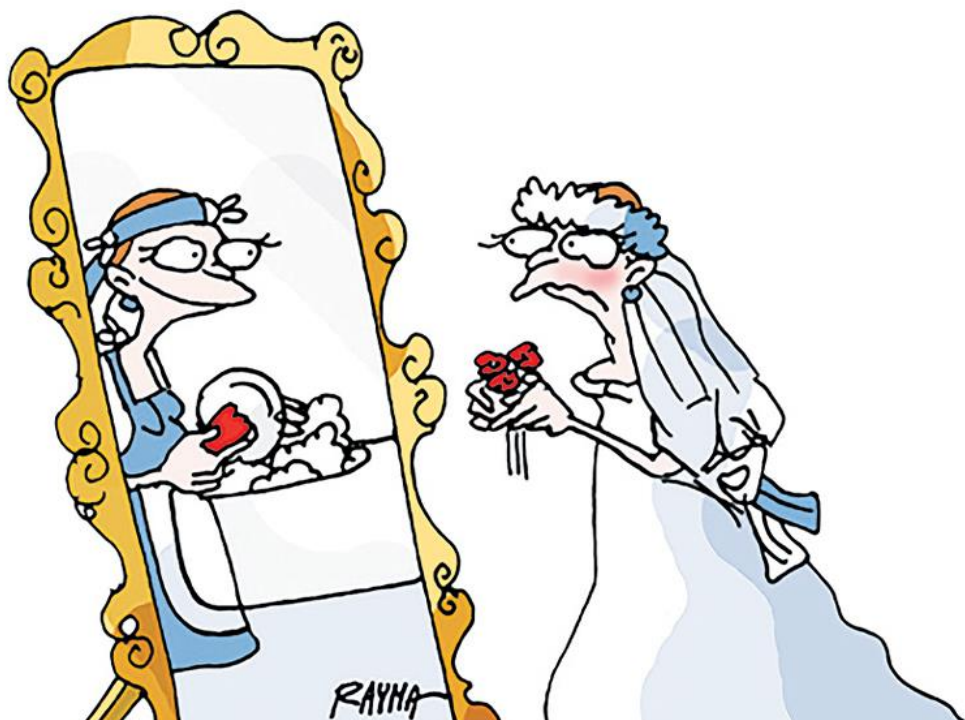
3.2. Ação desenvolvida na turma 10.ºC

3.2.1. Atividade 3 – apreciação crítica de um *cartoon*

Os discentes da turma 10.ºC iniciaram o ano letivo com o estudo do *cartoon*, tendo inclusivamente realizado, com a professora titular da turma, um trabalho de grupo que consistia numa apresentação oral em que deveriam descrever um *cartoon*, referindo aspetos como o seu tema, intenção, expressividade e finalidade e, por fim, passar à avaliação da imagem através da expressão do ponto de vista pessoal.

Neste sentido, no 2.º período, após o estudo da obra de Gil Vicente *Farsa de Inês Pereira*, foi proposta a realização de uma atividade de escrita, que consistiu na apreciação crítica de um *cartoon*, da autoria da *cartoonista* venezuelana Rayma Suprani, sobre a condição feminina no casamento (figura 11). A imagem foi selecionada porque se depreendeu que seria cativante para os alunos por possuir detalhes interessantes, relacionados com a transformação da figura representada, proporcionada pelo espelho, que poderá recordar os espelhos dos contos de fadas.

Figura 11 – cartoon de Rayma Suprani



Fonte: <https://www.raymasuprani.com/> (consultado em 20/03/2022)

Antes da realização da atividade, foi lecionada, no dia 25 de março de 2022, uma aula em formato de oficina de escrita sobre a apreciação crítica, na qual foram dadas a conhecer a estrutura e as principais características de um texto dessa natureza, visto que é, de acordo com o documento *Aprendizagens Essenciais* (Ministério da Educação, 2018), um conteúdo novo no 10.º ano de escolaridade.

Assim, foi feita uma distinção entre objetividade e subjetividade na linguagem para que os alunos compreendessem que uma apreciação crítica é um texto que pressupõe não só uma descrição objetiva do objeto a avaliar como também um comentário crítico que expresse uma opinião. Acresce que “a instalação da «subjetividade» na linguagem cria na linguagem e, acreditamos, igualmente fora da linguagem, a categoria da pessoa” (Benveniste, 1988: p.290). Para clarificar essa distinção, procedeu-se à apresentação de exemplos de expressões valorativas, com recurso à ferramenta *PowerPoint* (anexo 13), ao mesmo tempo que se questionou os estudantes sobre possíveis expressões que eles pudessem conhecer. Após esta atividade, realizada em aula, foi possível constatar que,

de facto, os alunos desta turma estavam pouco familiarizados com o uso de linguagem valorativa.

A etapa seguinte consistiu na leitura de um texto de apreciação crítica do filme português *Linhas Tortas* (2019), disponível no manual adotado pela escola – *Letras em Dia 10* (Silva, Cardoso & Nunes, 2021), cujo *trailer*¹³ já tinha sido observado em aula.

Figura 12 – apreciação crítica ao filme *Linhas Tortas*

O amor, via Twitter

A aura «miniatural» de *Linhas Tortas* e o amor com que trata as personagens geram uma simpatia irrecusável.

Linhas Tortas ☆☆☆

6 Há uma aura «miniatural» (até na duração, pouco mais de uma hora) em *Linhas Tortas*, uma menoridade assumida que, ao lado do amor com que o filme trata as personagens, gera uma simpatia

10 irrecusável.

História de uma paixão «moderna» (nascida na distância intermédica do Twitter) entre um homem de meia idade e cansado da família, do trabalho, do mundo (Américo Silva, excelente, e até que enfim num papel de protagonista), e uma jovem atriz (Joana Ribeiro) desorientada e

18 desencantada, está no seu melhor durante a primeira parte, a que narra a aproximação à distância do par central (e uma maneira de filmar a cidade que faz pensar nos filmes de Manuel Mozos), os computadores e os telemóveis a funcionar como pequeno abismo que «apaga» o resto do mundo e a realidade «real», num ritmo sempre justo e sem problemas

20 em filmar as conversas por texto da maneira mais simples e natural (através de legendas sobrepostas à imagem).

Enfraquece na segunda parte (há uma grande «coincidência» que surge um pouco forçada, artifício narrativo para exprimir a circularidade das «linhas tortas» do acaso), como se «mirrasse», e se tornasse mais

28 contemplativo e «psicológico» sem conseguir ter o tempo necessário para amadurecer essa vertente. Mas não há um único ator que não esteja na nota certa, e o filme não faz um único movimento que não exprima a sua inteligência. Podemos dizer que «parece» um telefilme, mas, se fosse esta a norma da «ficção nacional» na TV, todos veríamos

30 mais televisão.

OLIVEIRA, Luís Miguel. «O amor, via Twitter». In *Público*, <https://www.publico.pt/2019/06/26/cultura/psilon/critica/amor-via-twitter-1877561> [Consult. 2019-11-23]



Descrição sucinta do objeto:

- o filme *Linhas Tortas*

Comentário crítico:

- avaliação do filme

Comentário crítico:

- avaliação do desempenho dos atores

Discurso apreciativo

↓

Expressões valorativas

Fonte: Silva, Cardoso & Nunes (2021: p.53)

¹³ Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=H9v07kjwsRg&t=3s> (consultado em 24/08/2022)

Concluída a introdução ao género textual *apreciação crítica*, foi apresentado e discutido oralmente o *cartoon* sobre o qual os discentes teriam de escrever os seus textos (figura 11) e foram entregues as fichas com a atividade de escrita a realizar, que incluíam uma planificação do texto (anexo 8), para além de uma grelha de revisão (anexo 18), que só foi preenchida pelos discentes após receberem os seus textos corrigidos.

3.2.2. Atividade 4 – texto de opinião sobre as consequências da sobrevalorização da beleza

O segundo ciclo supervisivo consistiu no estudo da temática “a representação da amada” nas *Rimas*, de Luís de Camões. Neste sentido, a atividade desenvolvida para o projeto de investigação-ação prendeu-se com realização de um texto de opinião sobre as consequências da sobrevalorização da beleza, a partir de uma citação selecionada (figura 13).

A citação está incluída no jornal mensal do Concelho do Cartaxo, *Jornal de Cá*, num artigo intitulado “Escravos da aparência”, escrito pela psicóloga clínica Sónia Parente. O excerto foi selecionado no sentido de orientar o trabalho dos discentes, na medida em que lhes permitiria ter um ponto de partida para a produção do texto de opinião. Assim, deveriam partir da citação e utilizar argumentos contra ou a seu favor.

Figura 13 – citação do texto “Escravos da aparência”, de Sónia Parente

“Na sociedade atual, a sobrevalorização da aparência gera pressões em busca dos padrões de perfeição impostos. Basta olharmos para a publicidade na televisão, folhear revistas (...) para percebermos que somos invadidos com imagens de modelos de beleza e perfeição que ficam no nosso inconsciente.”

Fonte: <https://jornaldeca.pt/escravos-da-aparencia/> (consultado em 06/05/2022)

Também nesta atividade foram consideradas as três fases do processo de escrita veiculadas por Flower e Hayes (1981). Como tal, os alunos preencheram individualmente um esquema de planificação antes da escrita dos seus textos e, após receberem *feedback*, completaram uma grelha de revisão.

Ora, de acordo com as *Aprendizagens Essenciais* para a disciplina de Português (Ministério da Educação, 2018), o texto de opinião já não é um conteúdo novo no 10.º ano de escolaridade. Por isso, partiu-se do princípio de que os alunos sabiam redigir este tipo de texto, tendo conhecimento da sua estrutura. Na verdade, já tinham escrito textos de opinião em alguns dos testes realizados no 1.º e 2.º períodos. No anexo 21 encontra-se o exemplo do teste realizado no dia 1 de abril de 2022, cujo grupo destinado à escrita consistia na redação de um texto de opinião sobre a condição da mulher no casamento.

4. Apresentação e discussão dos resultados

O presente capítulo tem como objetivo apresentar e discutir os resultados relativos às atividades de escrita realizadas nas turmas 10.ºC e 12.ºD.

Os métodos de recolha utilizados no plano de ação desenvolvido foram a observação direta, os registos no diário do investigador, as conversas informais com os alunos, a análise documental (a partir dos documentos orientadores da escola) e os inquéritos por questionário, método que, por uma questão de tempo, não foi possível aplicar à turma 12.ºD, mas apenas ao 10.ºC.

Em relação aos métodos de pesquisa, para além da observação direta, foi utilizada a pesquisa e exploração bibliográfica, baseada sobretudo nos conceitos e documentos analisados no capítulo 2. Assim, a observação direta foi essencial para traçar o perfil dos alunos, permitindo, ainda, perceber quais as áreas em que cada turma demonstrava maiores e menores dificuldades. Daí se ter considerado a escrita como uma área problemática em ambas as turmas. Por outro lado, o domínio no qual tanto os estudantes do 10.ºC como os do 12.ºD se sentiam notoriamente mais confortáveis era a oralidade, o que se verificava principalmente através das suas intervenções orais nas aulas. No entanto, quando se tratava de uma intervenção formal, como é o caso das apresentações orais para avaliação, alguns alunos, sobretudo os da turma de 10.º ano, sentiam-se inibidos e não apresentavam os seus trabalhos.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram as produções escritas dos alunos, bem como as planificações e as grelhas de revisão de texto preenchidas pelos estudantes. Para analisar os dados recolhidos, recorreu-se tanto à análise quantitativa como à análise qualitativa, na medida em que era relevante verificar não só se os alunos aderiam às tarefas propostas como também se haveria ou não evolução da sua escrita a partir do preenchimento de esquemas de planificação e/ou de grelhas de revisão, após uma observação atenta do *feedback* recebido, e, ainda, caso houvesse evolução, em que aspetos.

Salienta-se a importância de fornecer *feedback* aos alunos, que é essencial para que eles reflitam sobre o trabalho feito até determinado momento e tomem conhecimento da

direção pela qual devem seguir nas próximas etapas, pois, na maioria das situações, não são capazes de o fazer sozinhos. Além disso, “quando não damos nenhum retorno a uma pessoa, além de sentir os resultados dessa rejeição, ela pode realmente reagir com baixa produtividade e/ou comportamento inadequado” (Williams, 2005: p.1).

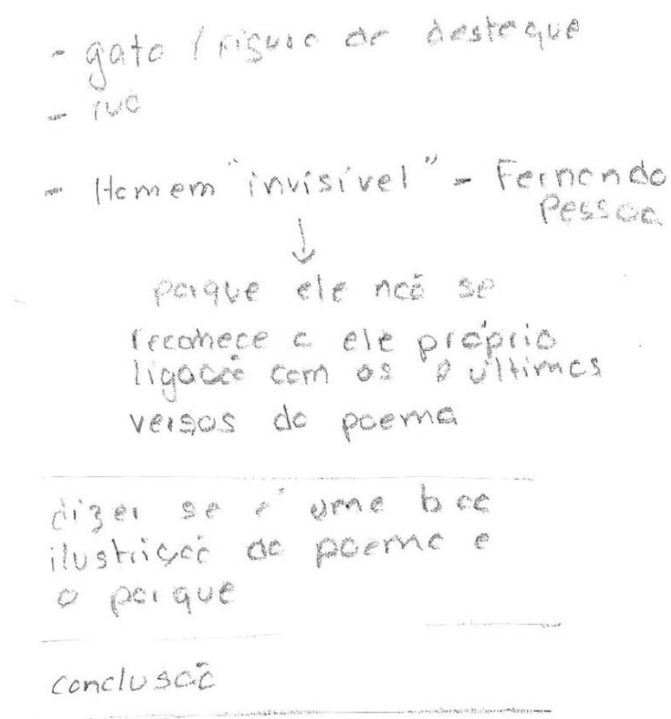
4.1. Turma 12.ºD

4.1.1. Atividade 1 – apreciação crítica de uma ilustração

A atividade 1 consistiu, como descrito no capítulo 3, numa apreciação crítica a uma ilustração (Pessoa, 2020: p.67) do poema “Gato que brinca na rua”, de Fernando Pessoa (anexo 2). Para produzi-la, foi seguido o modelo do Grupo III do Exame Nacional de Português de 2020 (1.ª fase). Foi realizada por 11 dos 22 alunos, o que corresponde a metade da turma. Alguns entregaram o texto escrito a computador, via *e-mail*; outros, escreveram à mão, tendo entregado o texto em papel.

Nesta atividade, não existiu uma fase de planificação por escrito, uma vez que a atividade funcionou como um pré-teste, pelo que na atividade seguinte verificar-se-ia se a utilização de um esquema de planificação ajudaria ou não a melhorar as produções dos alunos. Mas a aula incluiu um momento de planificação oral, de forma a orientar o trabalho dos estudantes. Verifica-se, assim, que alguns alunos planificaram de forma sucinta os seus textos, já que se encontram pequenos esquemas que reúnem informações transmitidas em aula em alguns dos enunciados.

Figura 14 – esquema de planificação realizado por um aluno



Para a correção dos textos resultantes desta e das restantes atividades foram seguidos os critérios do Grupo III do Exame Nacional de Português de 2020¹⁴. A cotação foi, então, dividida em dois grandes parâmetros – “estruturação temática e discursiva” e “correção linguística” – que, por sua vez, foram subdivididos em parâmetros mais específicos. O parâmetro “estruturação temática e discursiva” inclui as seguintes categorias: A – género/formato textual; B – tema e pertinência da informação e C – organização e coesão textuais. Por outro lado, dentro do parâmetro “correção linguística” selecionaram-se os tópicos “ortografia, morfologia, pontuação, citações e referências a obras/autores” e “sintaxe e propriedade lexical”. A cada um destes itens foi atribuída uma classificação máxima de 10 pontos, sendo que a atividade foi cotada para um total de 50 pontos (anexo 1).

¹⁴ Cf. https://iave.pt/wp-content/uploads/2021/01/EX-Port639-F1-2020-CC-VD_net.pdf (consultado em 17/08/2022)

Os textos dos alunos deveriam cumprir critérios relativos à extensão, ou seja, tinham um limite mínimo de 200 e máximo de 350 palavras.

Tabela 6 – extensão dos textos dos alunos

		Total de alunos	Porcentagem
Extensão	Escreve um texto com um mínimo de 200 e um máximo de 350 palavras.	5	46%
	Escreve um texto com menos de 200 palavras.	4	36%
	Escreve um texto com mais de 350 palavras.	2	18%

Procedendo à análise da tabela 6, verifica-se que 46% dos alunos cumpriram o número de palavras estabelecido, enquanto 36% escreveram um texto com menos de 200 palavras e 18% com mais de 350 palavras.

Tabela 7 – resultados da atividade de escrita 1

		Total		Porcentagem	
		Sim	Não	Sim	Não
Gênero/Formato Textual	Redige um texto que cumpre totalmente a instrução quanto ao gênero/formato textual solicitado.	4	7	36%	64%
	Faz a descrição da imagem.	11	0	100%	0%
	Faz um comentário crítico à ilustração.	4	7	36%	64%

	Redige uma conclusão adequada.	5	6	46%	54%
Tema e Pertinência da Informação	Cumpra a instrução quanto ao tema, recorrendo a informação pertinente.	4	7	36%	64%
	Utiliza vocabulário adequado ao tema.	10	1	91%	9%
	Utiliza vocabulário diversificado.	9	2	82%	18%
Organização e Coesão Textuais	Redige um texto coeso e bem organizado.	4	7	36%	64%
	Evita informação repetida, fazendo uso de sinónimos ou pronomes.	5	6	46%	54%
	Demarca adequadamente as diferentes partes do texto.	7	4	64%	36%
Pontuação	Aplica corretamente as regras relativas aos sinais de pontuação.	4	7	36%	64%
Ortografia	Apresenta um máximo de 3 erros ortográficos.	11	0	100%	0%

A partir dos textos produzidos, foi possível encontrar várias dificuldades ao nível da escrita nesta turma. Primeiramente, é necessário salientar que 64% dos estudantes não cumpriram na totalidade a instrução quanto ao tema, o que demonstra que, ao contrário do que haviam afirmado, não estavam devidamente preparados para a realização de um texto de apreciação crítica, tendo-se limitado, na maioria dos casos, à descrição da imagem apresentada. Houve, inclusivamente, dois alunos que obtiveram uma classificação de 0 pontos por não terem cumprido o tema proposto. Um desses textos, do aluno 12D, encontra-se disponível no anexo 7. Em primeiro lugar, o texto não corresponde a uma apreciação crítica da imagem, isto é, o discente não expressou o seu ponto de vista em relação à ilustração e tampouco a relacionou com o poema de Fernando Pessoa. Na verdade, o aluno desenvolveu um tema que lhe foi sugerido pela observação da imagem. Por isso, de acordo com os critérios de correção utilizados, não foi possível atribuir cotação ao texto.

Foram também encontrados nos textos dos estudantes diversos erros a diferentes níveis – a nível de pontuação, de ortografia, de acentuação, de sintaxe e de impropriedade lexical. No entanto, as áreas em que demonstraram menos dificuldades foram a descrição da imagem, a utilização de vocabulário adequado ao tema, a utilização de vocabulário diversificado e o evitar de erros ortográficos.

De seguida, serão analisados dois dos textos produzidos – o primeiro (texto 1, anexo 3), com uma classificação negativa, e o outro, que obteve a melhor classificação da turma (texto 2, anexo 4).

No exemplo presente no anexo 3 existem várias incorreções. Primeiramente, é necessário referir que a instrução dada não foi cumprida na totalidade, isto é, o aluno descreveu a imagem apresentada e relacionou-a com o poema, mas não realizou uma apreciação da mesma. A nível de erros de escrita, observam-se problemas como a falta de alguns sinais de pontuação, sobretudo vírgulas, e alguns erros de sintaxe e impropriedade lexical, o que se confirma pelo uso indevido de “também” e pela utilização da palavra “normais”, demasiado coloquial e pouco informativa, para classificar a indumentária da figura representada na imagem. Outro erro de sintaxe a destacar é a oscilação na utilização dos tempos verbais, já que o aluno utiliza

alternadamente, no mesmo parágrafo, o presente e o pretérito imperfeito do indicativo (“Fernando Pessoa é apresentado como uma pessoa invisível (...). E o gato, apesar de ser um animal inocente, que não tinha noção e a preocupação de um ser humano (...).”). É também evidente a utilização incorreta do pronome clítico na frase “não reconhecer-se” [sic], pois a ênclise é utilizada indevidamente numa frase negativa.

O texto presente no anexo 4 foi o que obteve, de entre todos os trabalhos realizados, a classificação mais elevada. Não obstante, encontram-se alguns erros a nível sintático (“A imagem ilustra um homem sem rosto nem mãos, meio que invisível (...).”). Também existem algumas incorreções ao nível da pontuação, já que faltam algumas vírgulas obrigatórias (“Acima de tudo dá para perceber a inveja e o desejo do sujeito poético sente (...).”) e há vírgulas utilizadas no lugar de pontos finais (“A imagem ilustra um homem sem rosto nem mãos, (...) a andar pela rua, vestido de forma clássica, usa também óculos, chapéu (...).”). Ademais, um dos parágrafos não se encontra devidamente marcado. Apesar das incorreções encontradas, este texto corresponde na totalidade ao que foi proposto na atividade. Assim, o aluno realizou uma apreciação crítica da ilustração, relacionando-a, ao mesmo tempo, com o poema estudado em aula e cumprindo a estrutura requerida.

Após a correção e classificação de todos os trabalhos, foi redigida uma grelha com as classificações dos discentes em cada uma das categorias avaliadas.

Tabela 8 – classificações obtidas na atividade de escrita 1

	Estruturação temática e discursiva			Correção linguística		Total
	A – gênero/ formato textual	B – tema e pertinência da informação	C – organização e coesão textuais	Ortografia, morfologia, pontuação, citações e referências a obras/autores	Sintaxe e propriedade lexical	
	<i>10 pontos</i>	<i>10 pontos</i>	<i>10 pontos</i>	<i>20 pontos</i>		<i>50 pontos</i>
Aluno 12A	2,5	5	2,5	8		18 pontos
Aluno 12B	2,5	7,5	2,5	4		16,5 pontos
Aluno 12C	7,5	7,5	7,5	7		29,5 pontos
Aluno 12D	0	0	0	0		0 pontos
Aluno 12E	5	5	5	16		31 pontos
Aluno 12F	7,5	7,5	7,5	10		32,5 pontos
Aluno 12G	7,5	7,5	5	1		21 pontos
Aluno 12H	2,5	2,5	2,5	6		13,5 pontos

Aluno 12I	2,5	2,5	2,5	3	10,5 pontos
Aluno 12J	2,5	5	5	4	16,5 pontos
Aluno 12K	0	0	0	0	0 pontos

Através da observação da tabela 8, destaca-se que a grande maioria dos textos obteve uma classificação negativa, isto é, inferior a 25 pontos (oito alunos, o que corresponde a 73% do total de alunos que participaram), sendo que apenas três (27%) obtiveram uma classificação positiva (igual ou superior a 25 pontos).

Por fim, numa aula posterior, os resultados foram partilhados com os alunos, pelo que os seus textos lhes foram entregues com o respetivo *feedback* na própria folha em que os redigiram e a reescrita foi recomendada mas não foi exigida. Em consequência, um aluno entregou uma versão aperfeiçoada da sua produção. No anexo 5 encontra-se a primeira versão do texto, enquanto a versão reescrita está disponível no anexo 6. Este aperfeiçoamento foi bastante favorável, já que se verificou uma melhoria significativa em alguns aspetos, nomeadamente na substituição de vocábulos utilizados de forma inadequada e na repetição excessiva de algumas palavras.

4.1.2. Atividade 2 – apreciação crítica da pintura “Os Namorados” (1923), de Pablo Picasso

A segunda atividade foi proposta no dia 27 de maio de 2022, data muito próxima do final do ano letivo e em que havia diversos testes e trabalhos para entregar. Este aspeto dificultou a motivação dos alunos para a sua realização, mesmo quando incentivados a que o fizessem. Em primeiro lugar, salienta-se que apenas dois entregaram a tarefa.

Acresce que uma das pessoas que realizou a apreciação crítica não a entregou¹⁵. Por isso, devido à falta de dados, não é possível verificar de forma rigorosa se houve ou não evolução da atividade 1 para a atividade 2.

Após uma referência a estes aspetos, destaca-se que todos os alunos que participaram na atividade preencheram adequadamente o esquema de planificação (anexos 9 e 10), ainda que um não tenha completado o campo destinado à conclusão. Assim, redigiram os seus textos de acordo com o plano traçado previamente. Ora, apesar disto, os resultados desta atividade não foram tão positivos quanto era esperado.

Tabela 9 – resultados da atividade de escrita 2

		Total		Percentagem	
		Sim	Não	Sim	Não
Género/Formato Textual	Redige um texto que cumpre totalmente a instrução quanto ao género/formato textual solicitado.	1	1	50%	50%
	Faz a descrição da imagem.	2	0	100%	0%
	Faz um comentário crítico à pintura.	1	1	50%	50%
	Redige uma conclusão adequada.	1	1	50%	50%

¹⁵ O aluno alegou ter realizado a atividade, mas ter-se esquecido dela em casa. Por isso, foi encorajado a entregá-la numa aula posterior. Contudo, quando questionado de novo, afirmou ter perdido a ficha com a atividade, recusando-se a realizá-la de novo porque a época de Exames Nacionais se aproximava.

Tema e Pertinência da Informação	Cumpre a instrução quanto ao tema, recorrendo a informação pertinente.	1	1	50%	50%
	Utiliza vocabulário adequado ao tema.	2	0	100%	0%
	Utiliza vocabulário diversificado.	0	2	0%	100%
Organização e Coesão Textuais	Redige um texto coeso e bem organizado.	1	1	50%	50%
	Evita informação repetida, fazendo uso de sinónimos ou pronomes.	0	2	0%	100%
	Demarca adequadamente as diferentes partes do texto.	1	1	50%	50%
Pontuação	Aplica corretamente as regras relativas aos sinais de pontuação.	2	0	100%	0%
Ortografia	Apresenta um máximo de 3 erros ortográficos.	2	0	100%	0%

Pela observação da tabela 9, comprova-se que as maiores dificuldades se prenderam com a utilização de vocabulário diversificado e com o evitar de informação repetida e a utilização de sinónimos ou pronomes, ao contrário do que havia acontecido na atividade 1.

De resto, ambos os estudantes fizeram a descrição da imagem, utilizaram vocabulário adequado ao tema, aplicaram corretamente as regras relativas aos sinais de pontuação e apresentaram um máximo de três erros ortográficos. Um dos alunos redigiu um texto que cumpre totalmente a instrução quanto ao gênero/formato textual solicitado, fez um comentário crítico à imagem, redigiu uma conclusão adequada, cumpriu a instrução quanto ao tema, recorrendo a informação pertinente, redigiu um texto coeso e bem organizado e demarcou adequadamente as diferentes partes do texto. Em contrapartida, o outro aluno não cumpriu estes critérios.

Desta forma, o aluno 12H (anexo 12) revelou dificuldades sobretudo no cumprimento da instrução quanto ao gênero/formato textual solicitado e na redação de um comentário crítico à imagem. Como tal, o estudante limitou-se a descrever a imagem sem utilizar linguagem valorativa. Acresce que apesar do correto preenchimento do esquema de planificação, o texto não se encontra bem estruturado, uma vez que a introdução e o desenvolvimento foram redigidos em parágrafos diferentes e bem delimitados mas não existe uma conclusão. Outro dos problemas evidenciados por este aluno relaciona-se com a utilização de vocabulário diversificado, pois é notória a repetição excessiva de palavras como “sensação”, “afeto(s)” e “criam”.

Por outro lado, o discente 12L (anexo 11) cumpriu na totalidade a instrução quanto ao gênero/formato textual solicitado, pelo que procedeu à apreciação crítica da imagem. Assim, a produção do estudante incluiu um comentário crítico e o estabelecimento de uma relação entre a pintura e as personagens Blimunda e Baltasar, de *Memorial do Convento*. É, no entanto, evidente que houve, na escrita do texto, alguma confusão entre as figuras representadas na pintura de Picasso e as personagens de Saramago, já que o aluno se refere, mais do que uma vez, às figuras do quadro como “Blimunda e Baltasar” (“Tanto Blimunda como Baltasar utilizam roupas simples o que nos leva a concluir que são de uma classe social baixa”).

Tabela 10 – classificações obtidas na atividade de escrita 2

	Estruturação temática e discursiva			Correção linguística		Total
	A – gênero/ formato textual	B – tema e pertinência da informação	C – organização e coesão textuais	Ortografia, morfologia, pontuação, citações e referências a obras/autores	Sintaxe e propriedade lexical	
	<i>10 pontos</i>	<i>10 pontos</i>	<i>10 pontos</i>	<i>20 pontos</i>		<i>50 pontos</i>
Aluno 12H	2	2,5	2,5	6		13,5 pontos
Aluno 12L	7,5	5	7,5	7		27 pontos

Ora, após uma análise da tabela 10 é possível concluir que, apesar do número reduzido de alunos que realizaram as tarefas propostas, as classificações são pouco positivas, especialmente para uma turma de 12.º ano. Neste sentido, um aluno obteve classificação positiva, enquanto o outro obteve classificação negativa.

Dado que a atividade foi proposta numa aula próxima do final do ano letivo e que os estudantes a realizaram em casa, tendo entregado os seus textos com atraso, não foi possível analisar os resultados com os alunos. Em consequência, também não houve oportunidade de executar uma tarefa de revisão/reescrita.

4.2. Turma 10.ºC

4.2.1. Atividade 3 – apreciação crítica de um *cartoon*

Esta atividade incluiu uma planificação de texto (anexo 8), que foi realizada em grande grupo na aula do dia 25 de março de 2022, em simultâneo com a observação e descrição oral da imagem (figura 11). A planificação em conjunto permitiu que os alunos estruturassem previamente os seus textos, já que, de acordo com as aulas observadas e lecionadas, as atividades previamente realizadas pelos alunos da turma e os relatos da professora titular, esta é uma das suas maiores dificuldades ao nível da produção textual.

Dado que a aula tinha um limite de 100 minutos e a atividade incluía diferentes etapas, a fase de textualização, correspondente à apreciação crítica da imagem de Rayma Suprani, não se realizou em sala de aula. Por isso, foi pedido à turma que a produzisse em casa. Neste sentido, apenas quatro alunos entregaram os seus textos, que foram tidos em conta na avaliação final do 2.º período. Este facto confirma, mais uma vez, a falta de motivação da grande maioria dos discentes.

Tabela 11 – resultados da atividade de escrita 3

		Total		Percentagem	
		Sim	Não	Sim	Não
Género/Formato Textual	Redige um texto que cumpre totalmente a instrução quanto ao género/formato textual solicitado.	3	1	75%	25%
	Faz a descrição da imagem.	4	0	100%	0%
	Faz um comentário crítico ao <i>cartoon</i> .	3	1	75%	25%

	Redige uma conclusão adequada.	1	3	25%	75%
Tema e Pertinência da Informação	Cumpra a instrução quanto ao tema, recorrendo a informação pertinente.	4	0	100%	0%
	Utiliza vocabulário adequado ao tema.	4	0	100%	0%
	Utiliza vocabulário diversificado.	0	4	0%	100%
Organização e Coesão Textuais	Redige um texto coeso e bem organizado.	4	0	100%	0%
	Evita informação repetida, fazendo uso de sinónimos ou pronomes.	2	2	50%	50%
	Demarca adequadamente as diferentes partes do texto.	4	0	100%	0%
Pontuação	Aplica corretamente as regras relativas aos sinais de pontuação.	0	4	0%	100%
Ortografia	Apresenta um máximo de 3 erros ortográficos.	0	4	0%	100%

Após uma análise dos resultados da tabela 11, verifica-se que, no geral, os discentes compreenderam bem a tarefa, tendo cumprido adequadamente as instruções. Porém,

um aluno não cumpriu a instrução na totalidade, isto é, procedeu meramente à descrição da imagem, não utilizando linguagem valorativa para realizar um comentário crítico. Adicionalmente, todos os estudantes realizaram uma descrição da imagem, cumpriram a instrução quanto ao tema, redigiram um texto coeso e bem estruturado, utilizaram vocabulário adequado ao tema e demarcaram adequadamente as diferentes partes do texto. Não obstante, as maiores dificuldades encontradas prendem-se com a utilização de vocabulário diversificado, com o evitar de informação repetida, com a aplicação das regras relativas aos sinais de pontuação e com o evitar de erros ortográficos.

De facto, a partir destes dados, é possível confirmar que o preenchimento do esquema de planificação foi favorável aos alunos, na medida em que lhes permitiu, de uma forma geral, estruturar corretamente as suas produções textuais e redigir um texto adequado ao género textual *apreciação crítica*.

Após a correção dos textos, os alunos foram encorajados a preencher uma grelha de revisão (anexo 18). Esta tornaria possível, em primeiro lugar, verificar se eles tinham consciência dos aspetos a melhorar nos seus textos. Por outro lado, permitir-lhes-ia, também, refletir sobre o processo de escrita de forma a que não repetissem as mesmas falhas em momentos posteriores.

No anexo 16, encontra-se disponível um exemplo de uma produção textual resultante desta atividade. Numa análise mais detalhada, verifica-se que o aluno cumpriu na totalidade a instrução quanto ao género textual solicitado. Assim, fez uma introdução à imagem e sua autora. De seguida, descreveu-a adequadamente, utilizando linguagem valorativa para demonstrar o seu ponto de vista em relação ao *cartoon*. A conclusão é também adequada, já que corrobora a opinião do aluno. A nível do tema, a informação transmitida e o vocabulário utilizado são corretos e adequados. No entanto, existem dificuldades sobretudo no que respeita à utilização dos sinais de pontuação, na medida em que algumas frases são demasiado longas, tornando-se confusas (“O vestido branco transforma-se num avental a greinalda [*sic*] numa espécie de fita que impede o cabelo de cair numa provável refeição e, mostrando a inteligência da artista, com a cor vermelha como protagonista no bouquet transformado em esfregão, esta cor que pode

ser associada à paixão e ao amor, associados a uma celebração matrimonial mas também a raiva ou fúria que seria sentida pela personagem na situação que viria a viver futuramente”). Por sua vez, o vocabulário é pouco variado, havendo algumas palavras que se repetem constantemente, como é o caso de “associado” ou “greinalda” (palavra com erro ortográfico e recorrente). A grelha de revisão preenchida pelo aluno 10A (anexo 19) permitiu confirmar que este discente tinha consciência de quais foram as suas maiores falhas nesta atividade.

O texto do aluno 10D (anexo 17) é, do conjunto de textos, o único que não cumpre na totalidade o género textual proposto, uma vez que nele não é utilizada linguagem valorativa de modo a apreciar o *cartoon*. O texto está corretamente estruturado, já que conta com as três partes necessárias (introdução, desenvolvimento e conclusão), mas apresenta falhas a vários níveis, sobretudo no domínio da pontuação e da ortografia. O vocabulário é, também, pouco variado. Após observar atentamente o texto corrigido, o aluno preencheu uma grelha de revisão (anexo 20), documento que mostra que ele estava ciente de que na sua produção não foi utilizada linguagem valorativa para fundamentar a apreciação crítica e de que não houve uma verificação de palavras repetidas. Contudo, o discente considerou ter utilizado de forma correta os sinais de pontuação, mas, na verdade, é preponderante a falta de vírgulas, como se comprova pela seguinte frase: “Eu pessoalmente não concordo com essa ideia pois penso que em um casamento tanto o homem como a mulher devem e podem fazer as mesmas tarefas”.

Tabela 12 – classificações obtidas na atividade de escrita 3

	Estruturação temática e discursiva			Correção linguística		Total
	A – gênero/ formato textual	B – tema e pertinência da informação	C – organização e coesão textuais	Ortografia, morfologia, pontuação, citações e referências a obras/autores	Sintaxe e propriedade lexical	
	<i>10 pontos</i>	<i>10 pontos</i>	<i>10 pontos</i>	<i>20 pontos</i>		<i>50 pontos</i>
Aluno 10A	9	9	9	11		38 pontos
Aluno 10B	5	5	5	11		26 pontos
Aluno 10C	7	5	7	10		29 pontos
Aluno 10D	2,5	5	7	11		26 pontos

Salienta-se, ainda, que a atividade foi cotada para um total de 50 pontos e todas as produções obtiveram uma classificação igual ou superior a 25 pontos, o que indica que os resultados desta atividade foram positivos. Desta forma, sendo a apreciação crítica um conteúdo novo ao nível do 10.º ano, conclui-se que, no geral, os alunos se tornaram cientes das características deste género textual, tendo sido capazes de escrever textos de acordo com essas características.

4.2.2. Atividade 4 – texto de opinião sobre as consequências da sobrevalorização da beleza

À semelhança do sucedido na atividade anterior, a maioria dos alunos não demonstrou interesse pela realização desta atividade, mesmo após as tentativas de motivação e os incentivos da minha parte. Por conseguinte, quatro alunos entregaram os seus textos.

A atividade 4 continha, também, um esquema de planificação que deveria ser preenchido pelos alunos antes de procederem à fase de textualização (anexo 22). Todos os discentes que realizaram a atividade cumpriram esta tarefa, à exceção de um, e todos escreveram os seus textos de acordo com as planificações redigidas, que preencheram adequadamente, mas, no caso da maioria desses (dois alunos), sem preencher a área dedicada à conclusão. Assim, o esquema de planificação revelou-se uma mais-valia, tendo auxiliado os discentes na redação dos seus textos, principalmente no que concerne a aspetos como a estruturação e a organização.

Numa aula de 50 minutos, houve oportunidade de trabalhar em pequeno grupo com alguns dos alunos que participaram na atividade. Desta forma, os estudantes observaram atentamente os seus textos, já corrigidos, para, de seguida, passarem ao preenchimento da grelha de revisão e redigirem versões aperfeiçoadas dos textos. É de destacar que um aluno que ainda não tinha escrito o texto realizou nesse momento a atividade, com a minha supervisão e auxílio.

Tabela 13 – resultados da atividade de escrita 4

		Total		Porcentagem	
		Sim	Não	Sim	Não
Gênero/Formato Textual	Redige um texto que cumpre totalmente a instrução quanto ao gênero/formato textual solicitado.	4	0	100%	0%
	Faz uma introdução ao tema.	4	0	100%	0%
	Explicita o seu ponto de vista utilizando um ou mais argumentos.	4	0	100%	0%
	Utiliza um ou mais exemplos para ilustrar cada argumento.	4	0	100%	0%
	Redige uma conclusão adequada.	2	2	50%	50%
Tema e Pertinência da Informação	Cumpre a instrução quanto ao tema, recorrendo a informação pertinente.	4	0	100%	0%
	Utiliza vocabulário adequado ao tema.	4	0	100%	0%
	Utiliza vocabulário diversificado.	0	4	0%	100%

Organização e Coesão Textuais	Redige um texto coeso e bem organizado.	4	0	100%	0%
	Evita informação repetida, fazendo uso de sinónimos ou pronomes.	2	2	50%	50%
	Demarca adequadamente as diferentes partes do texto.	3	1	75%	25%
Pontuação	Aplica corretamente as regras relativas aos sinais de pontuação.	2	2	50%	50%
Ortografia	Apresenta um máximo de 3 erros ortográficos.	1	3	25%	75%

Numa perspetiva geral, os resultados foram positivos, na medida em que todos os alunos cumpriram a estrutura do texto de opinião, tendo utilizado argumentos e dado exemplos válidos e adequados ao tema em questão.

Pela análise da tabela 13, verifica-se que no parâmetro “género/formato textual”, os alunos apenas evidenciaram algumas dificuldades na redação de uma conclusão adequada. No parâmetro “tema e pertinência da informação”, todos cumpriram a instrução quanto ao tema, recorrendo a informação pertinente, e utilizaram vocabulário adequado. Porém, nenhum aluno utilizou vocabulário diversificado.

Em relação à organização e coesão textuais, é notório que todos os textos são coesos e bem organizados. Todavia, apenas metade evita informação repetida através da utilização de sinónimos ou pronomes. Salienta-se, ainda, que um aluno não demarcou adequadamente as diferentes partes do texto. No que respeita ao parâmetro relativo à

pontuação, 50% dos estudantes aplicaram corretamente as regras relativas aos sinais de pontuação e 50% não o fizeram. Uma das principais dificuldades encontradas relaciona-se com a ortografia, já que 75% dos alunos apresentaram no seu texto mais do que três erros ortográficos, sendo que apenas 25% dos textos cometem um máximo de três erros ortográficos.

Tabela 14 – classificações obtidas na atividade de escrita 4

	Estruturação temática e discursiva			Correção linguística		Total
	A – gênero/ formato textual	B – tema e pertinência da informação	C – organização e coesão textuais	Ortografia, morfologia, pontuação, citações e referências a obras/autores	Sintaxe e propriedade lexical	
	<i>10 pontos</i>	<i>10 pontos</i>	<i>10 pontos</i>	<i>20 pontos</i>		<i>50 pontos</i>
Aluno 10A	10	10	7,5	13		40,5 pontos
Aluno 10B	7,5	7,5	5	5		25 pontos
Aluno 10C	5	5	7,5	10		27,5 pontos
Aluno 10E	7,5	7,5	7,5	15		37,5 pontos

Em comparação com a atividade 3, realizada no 2.º período, é notória alguma melhoria na capacidade de escrita dos alunos. Assim, todos obtiveram uma classificação positiva, como se comprova pela tabela 14. Confirma-se que a observação atenta do *feedback*

dado por mim, seguida pelo preenchimento da grelha de revisão ao texto de apreciação crítica foi, neste caso, uma estratégia eficaz.

Destaca-se o texto produzido pelo estudante 10A (anexo 23), que revelara na atividade 3 muitas dificuldades a nível de pontuação e estruturação das frases (anexo 16). Nesta atividade houve um aperfeiçoamento destes aspetos, que levou a uma melhoria considerável do seu texto. Após o preenchimento da grelha de revisão da atividade 3 o aluno passou a utilizar mais sinais de pontuação, principalmente pontos finais, tornando as suas frases mais coesas e bem estruturadas. Contudo, continuam a existir algumas falhas, embora menos significativas do que no texto produzido na atividade anterior. Ora, neste texto (anexo 23), o estudante continua a evidenciar dificuldades na marcação de alguns parágrafos, que, apesar de estarem bem delimitados, não se encontram corretamente assinalados, como é o caso do parágrafo de introdução. De resto, o texto cumpre totalmente a instrução quanto ao género/formato textual e encontra-se bem estruturado no que respeita à progressão da informação.

Na grelha de revisão (anexo 26), o aluno 10E reconheceu que o seu texto continha alguns erros ortográficos e de pontuação. Assim, após o preenchimento da mesma, teve oportunidade de proceder à reescrita do texto. Desta forma, nos anexos 24 e 25 estão disponíveis duas versões da mesma produção textual – uma primeira versão (anexo 24) e uma versão reescrita após a observação do texto corrigido e o preenchimento da grelha de revisão (anexo 25). Confirma-se que o aluno beneficiou do preenchimento da grelha, na medida em que foi capaz de aperfeiçoar alguns aspetos, nomeadamente ao nível da acentuação, da ortografia e da pontuação, ainda que permaneçam algumas incorreções nos dois últimos aspetos (como, por exemplo, a falta de algumas vírgulas obrigatórias e a não utilização de hífen em “aceitarnos” [sic]). O texto está, então, bem organizado, todas as partes estão bem delimitadas, é coeso e coerente, a informação transmitida é adequada ao tema e são utilizados exemplos para ilustrar o argumento utilizado para explicitar o ponto de vista defendido.

4.3. Inquérito por questionário realizado no final do ano letivo

O inquérito por questionário é um método de recolha de dados que se enquadra no âmbito do processo de investigação quantitativa (i. e., que gera resultados numéricos ou estatísticos) e nos estudos extensivos. Além disso, tende a ser confundido com outras técnicas e instrumentos de recolha de dados, nomeadamente com o inquérito por entrevista (Santos & Henriques, 2021). Destacam-se, por isso, algumas das características principais deste tipo de instrumento.

Em primeiro lugar, a aplicação de um inquérito por questionário exige que se garanta um número de inquiridos que viabilize a análise estatística: “um questionário é por norma aplicado a um conjunto de indivíduos (inquiridos), sobre os quais se pretende recolher informações (dados) para analisar, interpretar e retirar conclusões, tendo em vista responder aos objetivos da investigação” (*ibidem*: p.10).

De seguida, inserindo-se o questionário numa tradição positivista,

a investigação fundamenta-se na afirmação e prática da neutralidade dos métodos de investigação, do uso denotativo da palavra e por um entendimento do objetivo da investigação como elaboração de um conjunto de proposições e de hipóteses que permitam não apenas a compreensão, mas, sobretudo, a predição de acontecimentos. (Santos & Henriques, 2021: p.12)

Adicionalmente, o inquérito por questionário é um instrumento de observação de dados “primários”, baseando-se, em consequência, numa sequência de questões escritas, dirigidas a um conjunto de indivíduos. O recurso a este tipo de instrumento permite que o investigador se torne capaz de identificar determinadas características ou factos de uma população “visando verificar determinada hipótese ou analisar as relações entre as variáveis envolvidas no estudo que está a ser realizado através do seu tratamento estatístico. Permite ainda descrever uma população ou desenvolver um modelo de comparação de resultados” (Santos & Henriques, 2021: p.13).

No final do ano letivo de 2021/2022, foi distribuído aos discentes da turma 10.ºC um inquérito por questionário sobre as atividades de escrita propostas por mim (anexo 27). O seu objetivo era, em primeiro lugar, tentar perceber o motivo pelo qual a maioria dos

estudantes não realizou essas atividades. De seguida, no caso dos discentes que as realizaram, tentar verificar se e em que medida elas os ajudaram a melhorar as suas produções escritas.

Dos dezoito alunos da turma, quinze responderam ao questionário e, dos três que não o fizeram, dois estavam ausentes e um encontrava-se a resolver a ficha de avaliação sumativa, uma vez que havia faltado no dia em que o resto dos discentes a realizou. Dado que nem todos os estudantes realizaram as atividades propostas, apenas os quatro primeiros itens (alíneas 1, 1.1., 2 e 2.1.) eram de resposta obrigatória. O questionário consistia em seis questões de escolha múltipla e cinco questões de resposta curta, destinadas à justificação das respostas dadas na escolha múltipla.

Tabela 15 – resultados do inquérito por questionário (itens de escolha múltipla)

Questão	Resposta	Ocorrências	Percentagem
1. Gostaste de realizar as atividades de escrita propostas pela professora Rita?	Sim	8	53,33%
	Não	0	0%
	Não realizei nenhuma das atividades	7	46,67%
2. De que atividade de escrita mais gostaste?	Apreciação crítica ao <i>cartoon</i> de Rayma Suprani	2	13,33%
	Texto de opinião sobre as consequências da sobrevalorização da beleza	6	40%
	Nenhuma	0	0%
	Ambas	1	6,67%
	Não realizei nenhuma das atividades	6	40%
	Outra	0	0%

3. A realização de atividades de escrita ajudou-te a desenvolver a tua competência de escrita?	Sim	6	40%
	Não	3	20%
	Outra	0	0%
	Não respondeu	6	40%
4. A realização das atividades de escrita propostas aumentou a tua motivação para a escrita?	Sim	5	33,33%
	Não	3	20%
	Outra	1	6,67%
	Não respondeu	6	40%
5. Em que fase do processo de escrita sentias maior dificuldade no princípio do ano letivo?	Planificação	3	20%
	Textualização	1	6,67%
	Revisão	1	6,67%
	Outra	0	0%
	Não respondeu	10	66,67%
6. Em que fase do processo de escrita sentes maior dificuldade agora, no final do ano letivo?	Planificação	2	13,33%
	Textualização	1	6,67%
	Revisão	1	6,67%
	Outra	0	0%
	Não respondeu	11	73,33%

Após uma análise dos resultados, destaca-se que 53,33% dos alunos afirmaram ter gostado, enquanto 46,67% assumiram não ter realizado nenhuma das atividades propostas. Assim, conclui-se que houve, de facto, um número muito elevado de estudantes que não colaborou na concretização do presente projeto.

A alínea 1.1. destinava-se à justificação desta resposta. Os alunos que responderam que gostaram justificaram-no dizendo que as atividades: eram interessantes e tinham bons temas; eram criativas e inovadoras; eram dinâmicas e diferentes; os ajudaram a corrigir alguns erros e a melhorar a escrita. Por outro lado, os discentes que não realizaram nenhuma das atividades justificaram-no afirmando que: se esqueceram por terem outros testes e trabalhos; não tiveram tempo; faltaram nas aulas em que as atividades foram propostas.

Figura 15 – exemplos de respostas à questão 1.1.

1.1. Porquê? *

Porque ajudou bastante na minha aprendizagem, e corrigi inúmeros erros que cometia constantemente.

1.1. Porquê? *

As atividades escritas da professora Rita foram criativas e inovadoras, diferentes de todas as que já fiz.

1.1. Porquê? *

Porque me esqueci sempre.

Quando questionados sobre a atividade de que mais gostaram, 13,33% responderam a atividade 3 (apreciação crítica ao *cartoon* de Rayma Suprani), 40% a atividade 4 (texto de opinião sobre as consequências da sobrevalorização da beleza), 6,67% ambas e 40% afirmam não ter realizado nenhuma das atividades.

Os alunos que responderam ter preferido a apreciação crítica ao *cartoon* referiram que gostaram do tema, porque era interessante e polêmico, e do *cartoon*, que consideraram divertido. Por sua vez, os alunos que preferiram o texto de opinião expuseram que: este gênero textual era aquele no qual demonstravam mais dificuldades; o tema era interessante, pois foi importante para refletir sobre o pensamento da sociedade atual; gostam de dar a sua opinião sobre assuntos da atualidade. O discente que gostou de ambas as atividades considerou que elas permitiam escrever sobre temas interessantes.

Figura 16 – exemplos de respostas à questão 2.1.

2.1. Porquê? *

Adorei o tema, e proporcionou uma aula diferente e interessante.

2.1. Porquê? *

Achei o *cartoon* interessante e mais divertido de desenvolver em texto.

Em relação à questão 3, 40% dos estudantes não responderam, 40% retorquiram que a realização das atividades propostas os ajudou a desenvolver a sua competência de escrita e 20% responderam que não.

A alínea 3.1. destinava-se a questionar de que forma(s) é que as atividades realizadas ajudaram ou não no desenvolvimento da competência de escrita. Os alunos consideraram, então, que as atividades foram benéficas porque os ajudaram: a corrigir os erros ortográficos; a escrever sobre assuntos diferentes; a estruturar melhor os textos; a melhorar a forma de expressão; a conseguir ver diferentes formas de formular a escrita; a ter capacidade de perceber quais os seus erros mais frequentes.

Figura 17 – exemplos de respostas à questão 3.1.

3.1. De que forma(s)?

Corrigir erros ortográficos principalmente

3.1. De que forma(s)?

Corrigir os meus erros ortográficos e estruturar melhor o meu texto.

Quanto à questão 4, 40% dos alunos não responderam, 33,33% consideraram que a realização das atividades aumentou a sua motivação para a escrita, 20% responderam que a sua motivação não aumentou através da realização das atividades e 6,67% estimaram que a sua motivação aumentou um pouco.

Para justificar estas respostas, disseram que apesar de nunca terem gostado muito, a escrita passou a ser aquilo que mais gostam de fazer nas aulas e que começaram a perceber em que aspetos podiam melhorar. Em contrapartida, os discentes cuja motivação não aumentou argumentaram que, dado que o tema das propostas não era livre, sentiram que a escrita era uma obrigação.

Figura 18 – exemplos de respostas à questão 4.1.

4.1. Porquê?

Acho que não me motivou porque era mais uma obrigação já que o tempo não era livre

4.1. Porquê?

Nunca gostei muito de escrever texto, mas confesso que agora é o que mais gosto de fazer nas aulas.

No que diz respeito às fases do processo de escrita, no princípio do ano letivo a maioria dos estudantes (20%) sentia maior dificuldade na planificação, sendo que esta continuava, no final do ano letivo, a ser a fase na qual continuavam a sentir mais dificuldades. Além disso, os alunos que sentiam dificuldades na textualização e na revisão no início do ano letivo mantiveram-se os mesmos no final do ano letivo, sendo que o número de alunos que sentia dificuldades na planificação passou de três, no início do ano letivo, a dois, no final.

Figura 19 – exemplos de respostas à questão 5.1.

5.1. Porquê?

Torna-se difícil avançar e organizar ideias.

5.1. Porquê?

Finha algumas dificuldades em me expressar

A partir destes dados, conclui-se que o preenchimento de esquemas de planificação e de grelhas de revisão foi uma estratégia eficaz, mas que necessita de continuar a ser utilizada, já que o processo de escrita é lento e complexo e implica uma prática sistemática. As atividades realizadas levaram os discentes a melhorar em alguns aspetos, mas precisam de continuar a ser aplicadas para se verificarem melhorias mais significativas.

Note-se que foi preparado um inquérito por questionário semelhante ao que foi distribuído à turma 10.ºC para os alunos do 12.ºD (anexo 28). Contudo, não foi possível aplicá-lo a esta turma, que, no final do ano letivo, se encontrava sobrecarregada de testes e trabalhos, situação que se agravou pela realização de Exames Nacionais às disciplinas de Português e História.

4.4. Síntese

Em suma, neste capítulo foram apresentados e discutidos os resultados obtidos nas atividades de escrita realizadas pelos discentes das turmas 10.ºC e 12.ºD. Através da análise feita, foi possível confirmar que os resultados das atividades de escrita foram positivos, pois os alunos não estavam habituados a ver a escrita como um processo que inclui subprocessos como a planificação, a textualização e a revisão.

As estratégias utilizadas permitiram-lhes, então, melhorar em alguns aspetos, nomeadamente na estruturação dos textos e nos parâmetros relativos à pontuação e ortografia. No entanto, verificou-se igualmente que a motivação para a escrita era extremamente baixa em ambas as turmas, o que não melhorou com o plano de ação

implementado. Ou seja, como as atividades desenvolvidas para o projeto de investigação-ação não puderam ser totalmente trabalhadas em sala de aula, a maioria dos alunos não as realizou.

Considerações Finais

O presente relatório é resultado do estágio pedagógico realizado na Escola Secundária Alexandre Herculano durante o ano letivo de 2021/2022, com duas turmas de Ensino Secundário, no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

O projeto de investigação-ação foi desenvolvido a partir de uma conceção que vê a escrita como processo, tendo sido consideradas as três fases veiculadas pelo modelo de Flower e Hayes (1981) – planificação, textualização e revisão. Assim,

o texto (o produto) não nasce sem o processo. A perspectiva sobre o ensino-aprendizagem da escrita deslocou-se do produto para o que acontece nesse processo. Nele, o sujeito é chamado a tomar decisões, não se limita a montar as peças, segundo um algoritmo pré-definido. (Barbeiro, 2001: pp.65-66)

A ação desenvolvida teve como principal objetivo verificar se a utilização de estratégias de planificação e revisão seria uma metodologia adequada para levar a melhorias na produção escrita de alunos do 10.º e 12.º anos de escolaridade, de modo a dar ênfase à escrita como processo em detrimento do produto. Como tal, o plano de ação implementado pretendeu dar resposta à seguinte questão: *Em que medida é que as estratégias de planificação e revisão de texto são eficazes para levar a melhorias nas produções textuais de alunos do Ensino Secundário?*

Neste sentido, foram lecionados quatro ciclos supervisivos, no decorrer dos quais se realizaram quatro atividades de escrita – duas em cada uma das turmas. Três das atividades consistiram na produção de apreciações críticas e uma de um texto de opinião, géneros que se enquadram na escrita argumentativa, que é importante trabalhar com os alunos, sobretudo no Ensino Secundário, pois é uma “aprendizagem que depende de um processo de ensino intencional, sistemático e estratégico ao longo de todo o percurso escolar” (Rodrigues, 2020: p.296).

A atividade 1, realizada na turma 12.ºD, prendeu-se com a apreciação crítica de uma ilustração do poema “Gato que brincas na rua”, de Fernando Pessoa, analisado na unidade zero. A atividade 2 relacionou-se também com a produção de uma apreciação

crítica, desta vez a uma pintura de Pablo Picasso, que os estudantes poderiam associar ao relacionamento das personagens Blimunda e Baltasar, da obra *Memorial do Convento*, de José Saramago.

Não foi preenchido esquema de planificação na atividade 1, mas apenas na atividade 2, a qual não foi realizada pela maioria dos estudantes por lhes ter sido atribuída no final do ano letivo, época durante a qual tiveram um excedente de testes e trabalhos para avaliação, para além de Exames Nacionais às disciplinas de Português e História. Contudo, a atividade foi planificada no sentido de constituir também uma preparação para o Exame Nacional de Português, visto que, como referido, seguiu o modelo do grupo de escrita do Exame Nacional de 2020, tendo os respetivos critérios sido utilizados para corrigi-la. Acresce que nos últimos anos a apreciação crítica tem sido um dos géneros textuais mais relevantes para o grupo de escrita do Exame Nacional de Português. Estas informações foram transmitidas aos alunos, mas não aumentaram a sua motivação para a realização das tarefas propostas. O facto de os alunos da turma de 12.º ano se encontrarem sobrecarregados no final do ano letivo dificultou também a aplicação de inquéritos por questionário, não tendo havido possibilidade de o fazer. Por isso, os resultados do projeto de investigação-ação são limitados nesta turma.

Não obstante, é possível afirmar que o preenchimento do esquema de planificação foi favorável, ainda que tenuemente, pois os alunos que realizaram a atividade estruturaram as suas produções de acordo com a planificação realizada, tornando-as mais organizadas, coesas e coerentes. Porém, ao comparar a atividade 1, realizada em novembro, com a atividade 2, concretizada em maio, não se observam melhorias significativas, o que permite concluir que a escrita dos alunos da turma 12.ºD não terá sofrido uma evolução tão positiva quanto era esperado, uma vez que eram alunos que se encontravam a terminar o último ano de escolaridade.

A atividade 3, planificada para a turma 10.ºC, decorreu após a realização de uma oficina de escrita sobre a apreciação crítica. Porém, não foi possível realizar a fase de textualização em aula e, por isso, os alunos ficaram encarregues de produzir os seus textos em casa, depois da planificação conjunta da apreciação crítica a um *cartoon* de Rayma Suprani relacionado com a temática da condição da mulher no casamento (figura

11). Finalmente, a atividade 4, realizada na sequência da unidade didática lecionada sobre a temática “a representação da amada” na lírica de Camões, consistiu na produção de um texto de opinião cujo tema se prendia com as consequências da sobrevalorização da beleza.

Em relação à turma de 10.º ano, destaca-se que a ação desenvolvida no domínio da escrita teve resultados positivos, permitindo que os alunos tomassem consciência do processo de escrita e dos seus subprocessos. Como tal, os estudantes passaram a refletir sobre o texto não só no momento da escrita como também antes e depois. Salienta-se ainda que, apesar dos resultados positivos que se verificaram nos alunos que realizaram as atividades, grande parte dos discentes desta turma demonstraram pouca motivação para a escrita e para a disciplina de Português no geral, não se tendo disponibilizado para realizar as atividades propostas.

É importante reforçar que o presente projeto de investigação-ação teve, como referido, o intuito de promover a estratégia da escrita por fases, numa tentativa de levar os alunos a entenderem que a escrita é um processo complexo, que implica alguma reflexão.

Resta destacar que a ação desenvolvida teve a duração de um ano letivo, mas que, para que haja resultados mais consistentes, é imprescindível que a escrita continue a ser trabalhada nas aulas de Português, na medida em que é um processo demorado, que implica um labor sistemático. Ora, a prática regular da escrita com enfoque nos diferentes subprocessos permite que os estudantes aperfeiçoem diferentes aspetos de cada vez, melhorando em consequência as suas capacidades de escrita, uma vez que, como referido, esse é um processo lento. Deve, então, incutir-se nos estudantes “a prática da escrita enquanto movimento recursivo, que os obrigará a que se socorram dos vários subprocessos da escrita como processo cognitivo, com vista a melhorarem as versões dos seus textos” (Pinto, 2013: p.358).

Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano (2021). *Projeto Educativo 2021/25*.
<https://static.aealexandreherculano.pt/images/downloads/documentos-orientadores/aeah -projeto-educativo-2021 25.pdf> (consultado em 10/06/2022).
- Aguiar e Silva, V. M. (1982). *Teoria da Literatura* (8.ª ed.). Livraria Almedina.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologias*. Texto Editora.
- Andriessen, J. E. B, Chanquoy, L. & Coirier, P. (1999). From planning to translating: The specificity of argumentative writing. In G. Rijlaarsdam, E. Esperet, J.E.B. Andriessen, & P. Coirier (Eds.), *Studies in Writing: Vol 5 Foundations of argumentative text processing* (pp.1-28) [pre-print].
<https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/27664> (consultado em 29/07/2022).
- Baptista, A., Viana, F. L. & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/31557> (consultado em 25/06/2022).
- Barbeiro, L. F. (2001). Profundidade do processo de escrita. *Educação & Comunicação*, (5), 64-76. <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/237> (consultado em 11/06/2022).
- Barbeiro, L. F. (2006). Processo e produtos de escrita no desenvolvimento de projectos. *Proformar*, (15).
http://proformar.pt/revista/edicao_15/proc_escr_desen_projectos.pdf (consultado em 14/07/2022).
- Barbeiro, L. F. (2020). Da leitura à reescrita: propostas e percursos da pedagogia baseada em gêneros. *Educação e Pesquisa*, (46).
<https://www.scielo.br/j/ep/a/trrQDkX63njWgR4SGcYnD9K/abstract/?lang=pt&format=html> (consultado em 03/07/2022).

- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf (consultado em 10/02/2022).
- Barthes, R. (1987). *O Prazer do Texto*. Editora Perspectiva.
- Benveniste, É. (1988). Da subjetividade na linguagem. *Problemas de Linguística Geral I* (2.ª ed., pp.284-293). Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5268996/mod_resource/content/2/259347398-Da-Subjetividade-Na-Linguagem-Benveniste.pdf (consultado em 25/07/2022).
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203812310> (consultado em 15/09/2022).
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, (58), 43-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395> (consultado em 23/06/2022).
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1992a). Text-Based and Knowledge-Based Questioning by Children. *Cognition and Instruction*, 9(3), 177-199. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0903_1 (consultado em 23/06/2022).
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (2010). Can Children Really Create Knowledge?. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 36(1). <https://doi.org/10.21432/T2ZP43> (consultado em 02/08/2022).
- Bronckart, J.-P. (2010). Coherencia y cohesión. In Ministerio de Educación - Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, *Con Firma 2010: Leer para aprender – Leer en la era digital* (pp.6-8). Secretaría General Técnica: Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/ImageServlet?img=13939.pdf&D=OK>

(consultado em 14/07/2022).

Calkins, L. M. (1989). *A Arte de Ensinar a Escrever: o Desenvolvimento do Discurso Escrito* (pp.15-43). Artes Médicas.

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjk9T8wqD6AhUvhc4BHSjTBNQQFnoECA8QAQ&url=https%3A%2F%2Fdisciplinas.usp.br%2Fpluginfile.php%2F5745137%2Fmod_folder%2Fcontent%2F0%2FCALKINS_A%2520arte%2520de%2520ensinar%2520a%2520escrever_O%2520essencial%2520para%2520o%2520ensino%2520da%2520escrita.pdf%3Fforcedownload%3D1&usg=AOvVaw1VGPaxjVAOmRhmDas7o6vV (consultado em 03/07/2022).

Cameira, C., Andrade, A. & Raposo, S. (2021). *Mensagens – Português 12.º ano*. Texto Editores.

Camps, A. (2005). Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita. In J. A. B. Carvalho, L. F. Barbeiro, A. C. Silva, & J. Pimenta (Orgs.), *A escrita na escola, hoje: Problemas e desafios* (pp.11-26). Instituto de Educação e Psicologia. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_3_1_aprend_ens_escr_leit1/331_1_30_pontosvista_ensaprend_exescrita_acamps.pdf (consultado em 22/06/2022).

Carvalho, J. A. B. (2001). O ensino da escrita. In F. Sequeira, J. A. B. Carvalho & A. Gomes (Orgs.), *Ensinar a Escrever: teoria e prática: actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita, Braga, 1999* (pp.73-92). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/481> (consultado em 03/07/2022).

Carvalho, J. A. B. (2001a). O Ensino-Aprendizagem da Escrita: Avaliar Capacidades, Promover Competências. In B. D. Silva, & L. S. Almeida (Orgs.), *Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, 6, Braga, 2001: actas* (pp.143-150). Centro de Estudos em Avaliação e Psicologia da Universidade do Minho.

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/534> (consultado em 03/07/2022).

Carvalho, J. A. B. (2001b). A análise do processo de escrita e a definição de estratégias conducentes ao desenvolvimento da capacidade de escrever. *Actas do XVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp.147-157). APL. <https://apl.pt/wp-content/uploads/2017/12/2000-12.pdf> (consultado em 29/07/2022).

Carvalho, J. A. B. (2011). Escrever para aprender: contributo para a caracterização do contexto português. *Interações*, 7(19), 219-237. <https://doi.org/10.25755/int.480> (consultado em 03/07/2022).

Carvalho, J. A. B. (2012). Ensinar e aprender a escrever no século XXI: (re)configurando um velho objeto escolar. *Anais do SIELP*, 2(1), Uberlândia: EDUFU. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/21956> (consultado em 30/07/2022).

Carvalho, J. A. B. (2013). A escrita na escola: uma visão integradora. *Interações*, 9(27), 186-206. <https://doi.org/10.25755/int.3408> (consultado em 30/07/2022).

Carvalho, J. A. B., Barbeiro, L. F., Pereira, L. A., Cardoso, I. & Calil, E. (2018). As vozes e perspetivas dos aprendentes no âmbito da investigação sobre a escrita. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 132-152. <https://doi.org/10.21814/rpe.14278> (consultado em 02/08/2022).

Cassany, D. (1987). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Lectulandia.

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

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Ediciones Paidós Ibérica.

Cassany, D. (2006). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito* (11.ª ed.). Biblioteca de Aula – Serie Didáctica de la lengua y de la literatura. Graó.

Costa, A. L. (2016). No limiar da escrita argumentativa: um estudo exploratório. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, (2), 173-203.

<http://aleph.letras.up.pt/index.php/APL/article/view/1571/1394> (consultado em 02/07/2022).

Costa, A. L., Cerqueira, S. & Carreto, V. (2017). E essa é a minha opinião: para o estudo da emergência da escrita argumentativa. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, (3), 51-73. <https://ojs.apl.pt/index.php/RAPL/article/download/83/79/> (consultado em 03/07/2022).

Cruz, M. T. O. (2020). *Melhoramento da produção textual através da escrita por fases: estudo de caso no 8.º ano de escolaridade*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/132577/2/446966.pdf> (consultado em 03/07/2022).

Duarte, I. M., Rodrigues, S. V., Machado, A. P., Guedes, M. M. & Toriz, M. H. (2016). A escrita escolar para expressão de conhecimentos e aprendizagens: um caso em estudo. In J. A. B. Carvalho, M. L. Dionísio, E. C. Mesquita, J. Cunha & A. Arqueiro (Orgs.) *V SIELP – Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa // V FIAL – Fórum Ibero-Americano de Literacias* (pp.219-232). Edição CIE/ Universidade do Minho. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/111344> (consultado em 03/07/2022).

Figueras, C. & Santiago, M. (2009). Planificación. In E. Montolí (Ed.), *Manual práctico de escritura académica – Volumen II* (pp.15-68). Editoria Ariel S. A.

Fischer, S. R. (2007). *História da Escrita*. Editora UNESP.

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> (consultado em 02/06/2022).

Flower, L., Schriver, K. A., Carey, L., Haas, C. & Hayes, J. R. (1989). *Planning in Writing: The Cognition of a Constructive Process*. Technical Report No. 34. Center for the Study of Writing.

[https://www.researchgate.net/publication/277291193 Planning in Writing The Cognition of a Constructive Process](https://www.researchgate.net/publication/277291193_Planning_in_Writing_The_Cognition_of_a_Constructive_Process) (consultado em 05/07/2022).

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

<https://doi.org/10.34632/mathesis.1992.3691> (consultado em 02/06/2022).

Fuzer, C. (2012). Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual. *Letras* (44), 213-245.

<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12198> (consultado em 02/06/2022).

Gallego, A. Q. & Martín, A. H. (2002). La composición escrita: proceso de enseñanza.

Revista de Educación, (329), 421-442.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=498817> (consultado em 23/06/2022).

Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing.

In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications* (pp.1-27). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Krashen, S. (1993). We learn to write by reading, but writing can make you smarter. *Ilha*

do Desterro, (29), 27-38.

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/8721> (consultado em 21/07/2022).

Marques, J. & Sarmiento, T. (2007). Investigação-Ação e construção da cidadania.

Revista Lusófona de Educação, 9(9), 85-102.

<https://revistas.ulsofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/660> (consultado em 03/07/2022).

Martins, A. S. M. (2019). *Texto de opinião: a escrita enquanto processo na aula de Português*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da

Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Universidade Nova.

<https://run.unl.pt/handle/10362/96118> (consultado em 03/07/2022).

- Mateus, M. H. M., Brito, A. M., Duarte, I. & Faria, I. H. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Caminho.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf (consultado em 23/06/2022).
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais – Ensino Secundário*. Direção-Geral da Educação. <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario> (consultado em 09/06/2022).
- Pardal, E. C. C. R. (2009). *A Competência da Escrita em Manuais do 10.º ano de Português*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]. Estudo Geral – Repositório Científico da UC. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/12102> (consultado em 29/07/2022).
- Pereira, L. A. (2001). A formação de professores para o ensino da escrita. In I. Sim-Sim (Org.). *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp.35-49). Porto Editora. http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/forma_profes.pdf (consultado em 13/07/2022).
- Pereira, L. A. & Cardoso, I. (2013). *Reflexão sobre a escrita – O ensino de diferentes géneros de textos*. UA Editora – Universidade de Aveiro. https://cidtff.web.ua.pt/producao/luisa_alvares_pereira/3-Aceite-Livro-Reflex%C3%A3oEscrita.pdf (consultado em 22/06/2022).
- Pessoa, F. (2020). *Poesias – Ortónimo (uma seleção)*. Porto Editora.
- Pinto, A. R. B. (2016). *Planificar para melhorar a escrita – um estudo de caso*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/86466> (consultado em 03/07/2022).

- Pinto, M. G. L. C. (2013). A importância da revisão na escrita. In M. G. Pinto (Coord.), *Simpósio 9 – Um bom domínio da leitura e da escrita: dos pressupostos ao seu impacto em termos profissionais e de reserva cognitiva* (pp. 353-361). Universidade do Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto/Centro de Linguística da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/70119/2/77173.pdf> (consultado em 14/07/2022).
- Pinto, M. G. L. C. (2013a). A leitura e a escrita: um processo conjunto assente numa inevitável cumplicidade. *Letras de Hoje*, 48(1), 116-126. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/11883/8889> (consultado em 29/07/2022).
- Piolat, A. & Roussey, J. Y. (1991). Narrative and Descriptive Text - Revising Strategies and Procedures. *European Journal of Psychology of Education*, 6(2), 155-163. <https://doi.org/10.1007/BF03191934> (consultado em 27/06/2022).
- Prata, M. J. B. (2012). *Ensino de estratégias de escrita: um estudo quase-experimental em duas escolas do Ensino Básico de Coimbra*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]. Estudo Geral – Repositório Científico da UC <https://eg.uc.pt/handle/10316/26178?locale=pt> (consultado em 29/07/2022).
- Quinlan, T., Loncke, M., Leijten, M & Van Waes, L. (2012). Coordinating the Cognitive Processes of Writing: The Role of the Monitor. *Written Communication*, 29(3), 345-368. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0741088312451112> (consultado em 01/08/2022).
- Rodrigues, M. M. R. (2012). *Os Subprocessos do Processo de Escrita*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/1786> (consultado em 23/06/2022).
- Rodrigues, S. V. (2015). A escrita argumentativa à saída do Ensino Secundário: análise de produções textuais. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, (10), 397-411.

https://clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2018/02/397_411.pdf

(consultado em 03/07/2022).

Rodrigues, S. V. (2020). A escrita argumentativa na escolaridade obrigatória: descrição e fundamentação de um percurso didático. In Z. G. O. Aquino, P. R. Gonçalves-Segundo & M. A. G. Pinto (Orgs.), *Argumentação e Discurso – fronteiras e desafios* (pp.295-321). FFLCH-USP.

https://www.researchgate.net/publication/342449532_A_escrita_argumentativa_na_escolaridade_obrigatoria_descricao_e_fundamentacao_de_um_percurso_didatico (consultado em 03/07/2022).

Sá, C. M. (2015). Ensino da ortografia e pontuação e sua avaliação. *Saber & Educar*, (20), 118-125. <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/153/151> (consultado em 03/07/2022).

Santos, J. R. & Henriques, S. (2021). *Inquérito por Questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta. <https://doi.org/10.34627/3s9s-k971> (consultado em 03/07/2022).

Sebastião, I. (2013). Descrever, definir, ... atos de aprendizagem da produção textual. In L. A. Pereira & I. Cardoso (Coord.), *Reflexão sobre a escrita – O ensino de diferentes géneros de textos* (pp.201-221). UA Editora – Universidade de Aveiro.

Silva, P., Cardoso, E. & Nunes, S. R. (2021). *Letras em Dia 10*. Porto Editora.

Silvestre, C. (2010). Linguagem verbal e não-verbal: contributos para uma gramática visual. *Cadernos PAR*, (3), 82-96. <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/188> (consultado em 29/07/2022).

Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. <https://area.dge.mec.pt/gramatica/LINGUAMA.pdf> (consultado em 03/07/2022).

Sousa, O. & Lourenço, M. (2014). A leitura, a escrita e os textos de literatura. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º*

Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração (pp.521-535). CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/4295> (consultado em 25/06/2022).

Teixeira, M., Novo, C. & Neves, E. (2011). Abordagens relevantes para o ensino da escrita – do papel ao digital. *Interacções*, 7(19), 238-258. <https://doi.org/10.25755/int.481> (consultado em 30/07/2022).

Williams, R. L. (2005). *Preciso saber se estou indo bem! Uma história sobre a importância de dar e receber feedback*. Sextante.

Anexos

Anexo 1 – critérios de correção utilizados nas atividades de escrita realizadas

Cotações

Estruturação temática e discursiva	A - Género/Formato Textual	10 pontos
	B - Tema e Pertinência da Informação	10 pontos
	C - Organização e Coesão Textuais	10 pontos
Correção linguística	Ortografia, morfologia, pontuação, citações e referências a obras / autores	20 pontos
	Sintaxe e propriedade lexical	
Total 50 pontos		

Anexo 2 – atividade de escrita 1 (12.ºD) – apreciação crítica de uma ilustração ao poema “Gato que brincas na rua”

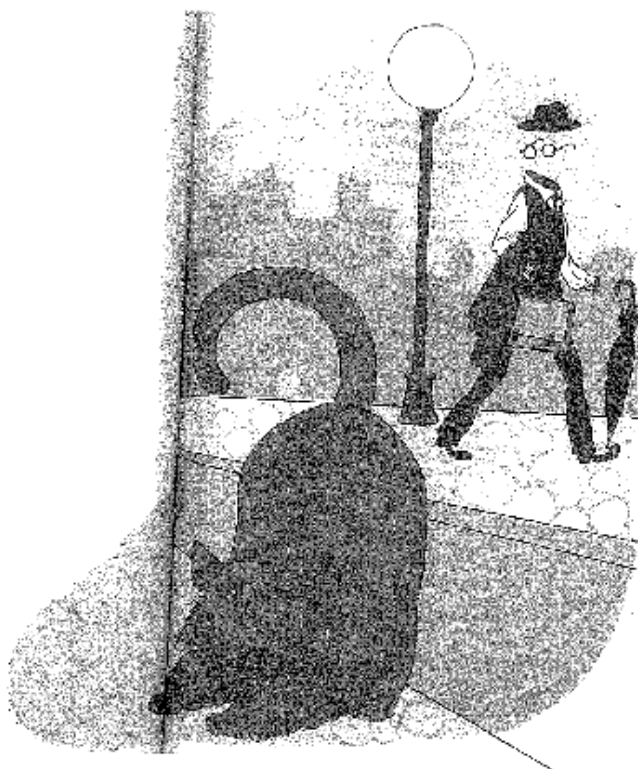


Atividade de escrita – “Gato que brincas na rua”

Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano
12.º ano Turma D Ano Letivo 2021/2022



1. Observa a imagem, que surge como ilustração ao poema “Gato que brincas na rua”.



Fernando Pessoa, *Poesias – Ortónimo (Uma Seleção)*, Porto Editora, 2020, p.67

- 1.1. Redige uma apreciação crítica da ilustração, com um mínimo de 200 e um máximo de 350 palavras. Na introdução, descreve a imagem apresentada, destacando elementos significativos da sua composição; no desenvolvimento, comenta a ilustração com intenção crítica, fundamentando devidamente a tua apreciação e utilizando um discurso valorativo; na conclusão, reforça o teu ponto de vista de acordo com as ideias desenvolvidas.

Anexo 3 – atividade de escrita 1: texto 1 (aluno 12I)

A imagem apresentada é uma ilustração que representa o poema "Gato que brinca na rua" de Fernando Pessoa. Na imagem, é possível observá-lo com as roupas normais, mas ele está invisível, sem cabeça e sem mãos, conseguindo apenas referir que ele está na cidade, por causa das frestas altas. E também tem um gato preto na imagem a espreme-lo. Na imagem, há também...

Fernando Pessoa é apresentado como uma pessoa invisível, devido a não reconhecer-se. E o gato, apesar de ser um animal inocente, que não tem medo de ser a preocupação de um ser humano, apesar de ter a sua independência, também! É a inveja por Pessoa de não ter o que tem, como o gato, que sabe a sorte que tem.

No poema, também se demonstra que o gato é "sortudo", por causa de não ter as preocupações que um humano necessita de ter.

Em suma, com esta imagem de (o contrário de) Fernando Pessoa, vê-se numa cidade a diferença um gato inocente, tranquilo e sem preocupações, e assim o inveja por o gato não saber a sorte que tem ao ser um animal.

Anexo 4 – atividade de escrita 1: texto 2 (aluno 12F)

A imagem ilustra um homem sem rosto nem mãos meio que invisível, a andar pela rua, vestido de forma clássica, usa também óculos, chapéu, leva com ele um guarda-chuva, casaco e uma mala. Na rua vemos um gato a ser observado pelo homem, sendo o mesmo Fernando Pessoa.

Esta ilustração representa o poema "Gato que brincas na rua", o mesmo abre com a apresentação da referida situação de um gato que o sujeito poético observa a brincar na rua como se fosse na cama ou seja uma comparação que enfatiza o à-vontade e o conforto que o gato sente na rua, a sua casa; salienta também o carácter intuitivo do animal, que não lhe permite ter consciência das inconveniências e dos perigos que corre. Assim, o sujeito poético sugere que o gato não age segundo quaisquer convenções, vive apenas de acordo com a sua vontade e os seus instintos próprios de animal irracional.

Acima de tudo dá para perceber a inveja e o desejo do sujeito poético sente quando vê o gato e a sua despreocupação, o facto de Fernando Pessoa a ilustração aparecer sem rosto representa a sua dor de pensar, e ele percebe que quanto maior a nossa racionalidade mais sofremos e mais angustiados nos sentimos.

Em suma acho que a ilustração representa muito bem o poema e o que Fernando Pessoa quer transmitir, às vezes ser irracional seria divertido e daria para descontrair, seria menos angustiante e a dor de pensar não existiria.

Anexo 5 – atividade de escrita 1: texto 3 (aluno 12E; primeira versão)

Atividade de escrita - “Gato que brinca na rua”

A imagem apresentada surge como uma ilustração ao poema “Gato que brinca na rua” de Fernando Pessoa. Na imagem, é possível visualizar uma figura humana com o rosto e as mãos invisíveis. Através da posição dos óculos é possível perceber que essa pessoa está a observar um gato vadio que está, aparentemente, feliz e relaxado. Todo este cenário acontece na rua, a “casa” do gato.

Do meu ponto de vista, esta ilustração representa o poeta que, devido ao uso excessivo da sua consciência, sente-se esgotado e angustiado, chegando ao ponto de perder o autoconhecimento e de não compreender o seu propósito nesta vida tão racional. Por esse motivo, Fernando Pessoa explora a vida do gato, uma figura irracional, que age por instintos, à base das necessidades básicas, cumprindo as leis fatais. Sendo uma figura irracional e que age por instintos, o gato não sente a necessidade de recorrer à sua consciência e, por essa razão, vive feliz e despreocupado.

Em síntese, Fernando Pessoa recorre à figura de um ser irracional como forma de comparar a vida despreocupada e feliz deste ser com a sua, tão racional e angustiante. Através desta ilustração, o poeta procura intensificar o sofrimento dos seres racionais que, por necessidade, recorrem constantemente à sua consciência.

Anexo 6 – atividade de escrita 1: texto 3 (aluno 12E; versão reescrita)

Atividade de escrita - “Gato que brinca na rua”

A imagem surge como uma ilustração ao poema “Gato que brinca na rua” de Fernando Pessoa. Na imagem, é possível visualizar uma figura humana com o rosto e as mãos invisíveis. Através da posição dos óculos é possível perceber que essa pessoa está a observar um gato vadio que está, aparentemente, feliz e relaxado. Todo este cenário acontece na rua, a “casa” do gato.

Do meu ponto de vista, esta imagem representa o poeta que, devido ao uso excessivo da sua consciência, sente-se esgotado e angustiado, chegando ao ponto de perder o autoconhecimento e de não compreender o seu propósito nesta vida tão racional. Por esse motivo, o sujeito poético comenta o estado de espírito do gato, uma figura irracional, que age por instintos, à base das necessidades básicas, cumprindo as leis fatais. Deste modo, devido à inconsciência perante o mundo racional, o gato vive feliz e despreocupado.

Em síntese, o poeta recorre à figura de um ser irracional como forma de comparar a vida despreocupada e feliz deste ser com a sua, tão racional e angustiante. Através desta imagem, o poeta procura intensificar o sofrimento dos seres racionais que vivem em função da sua consciência.

Anexo 7 – atividade de escrita 1: texto 4 (aluno 12D)

Na imagem apresentada, podemos observar um gato preto, que aparenta estar tranquilo. E a ver o gato, uma figura alusiva a um humano, porém sem corpo físico, só com roupa e acessórios.

Esta imagem envolve uma crítica social. Baseia-se, na ideia de que a sociedade aceita e segue as ideias de superstições.

Uma superstição é uma crença ou noção sem base na razão ou no conhecimento, que leva a criar falsas obrigações, a temer coisas inócuas, a depositar confiança em coisas absurdas.

A imagem representa a superstição de que cruzar com um gato preto é sinal de grande azar, pois acreditava-se que os gatos pretos eram bruxas transformadas em animais.

A meu ver as superstições, não passam de medos ou ideias criadas por pessoas integrantes do povo, que na altura não tinham estudos, e acreditavam-se em muitos dizeres que hoje em dia se entende que não tem fundamento.

Anexo 8 – apreciação crítica: esquema de planificação utilizado nas atividades 2 e 3

	Plano	Textualização
Introdução	Indicação do objeto que vai ser alvo de apreciação, autor e área de especialização, data e local da publicação.	
Desenvolvimento	Descrição da imagem, destacando elementos significativos da sua composição; comentário crítico fundamentando devidamente a tua apreciação, sustentada por elementos presentes na imagem, e utilizando um discurso valorativo.	
Conclusão	Conclusão adequada aos pontos de vista desenvolvidos: -Retoma sintética da descrição/elementos do cartoon; -Síntese do comentário crítico apresentado no desenvolvimento.	

Anexo 9 – atividade de escrita 2: esquema de planificação de apreciação crítica preenchido pelo aluno 12L



Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano
Ano Letivo 2021/2022
Turma 12.º D



Nome:

Atividade de escrita – apreciação crítica

Tarefas:

1. Observa a imagem que surge associada à linha de ação do amor de Baltasar e Blimunda na página 330 do manual (Pablo Picasso, “Os Namorados”, 1923).
2. Preenche o seguinte esquema de **planificação textual**.

	Plano	Textualização
Introdução	Indicação do objeto que vai ser alvo de apreciação, autor e área de especialização, data da publicação.	• Imagem associada à linha de ação do amor de Baltasar e Blimunda • Pablo Picasso • 1923
Desenvolvimento	Descrição da imagem, destacando elementos significativos da sua composição; comentário crítico fundamentando devidamente a tua apreciação, sustentada por elementos presentes na imagem, e utilizando um discurso valorativo.	• 2 jovens apaixonados • a posição de aconchegamento demonstra intimidade entre ambos • cores vivas (amarelo, vermelho, verde) • linhas simples o que leva a concluir que são de uma classe social baixa
Conclusão	Conclusão adequada aos pontos de vista desenvolvidos: -Retoma sintética da descrição/elementos da pintura; -Síntese do comentário crítico apresentado no desenvolvimento.	

Anexo 10 – atividade de escrita 2: esquema de planificação de apreciação crítica preenchido pelo aluno 12H



Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano
Ano Letivo 2021/2022
Turma 12.º D



Nome:

Atividade de escrita – apreciação crítica

Tarefas:

1. Observa a imagem que surge associada à linha de ação do amor de Baltasar e Blimunda na página 330 do manual (Pablo Picasso, “Os Namorados”, 1923).
2. Preenche o seguinte esquema de **planificação textual**.

	Plano	Textualização
Introdução	Indicação do objeto que vai ser alvo de apreciação, autor e área de especialização, data da publicação.	Pintura de Pablo Picasso cujo nome é “Os namorados” e foi publicado em 1923.
Desenvolvimento	Descrição da imagem, destacando elementos significativos da sua composição; comentário crítico fundamentando devidamente a tua apreciação, sustentada por elementos presentes na imagem, e utilizando um discurso valorativo.	Nesta pintura está destacado um casal e, ao contrário de outras obras de Picasso, os seus corpos são proporcionais. O homem abraça a mulher por trás enquanto a mulher se inclina para o homem. A postura dos personagens dá uma sensação de afeto entre eles. Ambos os personagens apresentam roupas simples e aparentam ser humildes.
Conclusão	Conclusão adequada aos pontos de vista desenvolvidos: -Retoma sintética da descrição/elementos da pintura; -Síntese do comentário crítico apresentado no desenvolvimento.	Em conjunto, todos os detalhes desta pintura criam uma sensação de harmonia. Picasso procurou, com esta pintura, não imitar o classicismo, com a sua pureza da linha e cor, com economia de meios, figuras ideais, uma atmosfera hóbrega e emoções contidas, mas sim aperfeiçoá-lo em sua visão.

Anexo 11 – atividade de escrita 2: texto 1 (aluno 12L)

3. Redige uma apreciação crítica à pintura de Picasso, de acordo com a planificação que preenchestes.

A imagem que vai ser dada de apreciação será a pintura de Picasso, designada de "os namorados", publicada em 1973. É está associada à linha de ação da amor de Baltasar e Blimunda.

Nesta pintura podemos observar dois jovens apaixonados e a que nos pode compreender isso é a posição aranclogante em que se encontram, na qual demonstra uma certa intimidade entre ambos.

Tanto Blimunda como Baltasar utilizam roupas simples o que nos leva a concluir que são de uma classe social baixa. Ainda na roupa há um detalhe que se destaca de forma significativa, nomeadamente, as cores.

Na minha opinião, penso que Picasso utilizou cores vivas na sua pintura com o objetivo de fazer algum significado. A cor vermelha simboliza a paixão e a excitação e, ao colocar a roupa de Baltasar desta cor, o artista terá a intenção de realçar o amor que existe entre eles. A cor amarela significa alegria e a verde liberdade. Através da utilização destas duas cores, Picasso quer realçar mais uma vez, que o amor que predomina entre ambos traz felicidade, simplicidade e intimidade.

Concluindo, acho que a imagem descreve perfeitamente o amor, a simplicidade e a intimidade de Baltasar e Blimunda.

Anexo 12 – atividade de escrita 2: texto 2 (aluno 12H)

3. Redige uma apreciação crítica à pintura de Picasso, de acordo com a planificação que preencheste.

"Os namorados" é uma pintura feita por Pablo Picasso durante o seu período neoclássico, em 1923, em Paris, França.

A pintura é dominada pelo casal e, ao contrário de outras obras de Picasso, os seus corpos são proporcionais. A cabeça da mulher ~~se~~ inclina para o homem e o homem abraça-a por trás, enquanto olha para ela. ~~Es~~ A postura de ambas as personagens dá a sensação de apertos entre eles. Juntamente, todos os detalhes desta pintura criam uma sensação de aperto entre eles. Criam também uma sensação de harmonia e esse é um dos trabalhos mais conhecidos de Picasso do seu período neoclássico. O classicismo usa pincéis de linha e de cor, com economia de meios, figuras ideais e uma atmosfera de emoção contida e de nobreza. Picasso não imitou o classicismo, mas apercebeu-se em sua própria visão.

Anexo 13 – PowerPoint utilizado na aula de 25 de março de 2022 (oficina de escrita sobre a apreciação crítica)

A APRECIACÃO CRÍTICA

10.º C – PORTUGUÊS

AULA DE 25/03/2022

Apreciação crítica

Intenção comunicativa	Apreciar/avaliar um objeto, geralmente de natureza artística (filme, peça de teatro, livro, exposição, reportagem, entrevista, documentário...).
Marcas de género específicas	• Descrição sucinta do objeto. • Comentário crítico.
Estrutura e organização	• Elementos paratextuais: título e/ou subtítulo, imagem, notas informativas sobre o objeto e símbolos de avaliação/classificação (estrelas, valores em escalas...), identificação do autor do texto (crítico) (opcionais). • Descrição sucinta do objeto. • Comentário crítico. (Momentos integrados, de forma variável, na introdução, no desenvolvimento ou na conclusão do texto.)
Recursos linguísticos	• Linguagem valorativa (elogiosa ou depreciativa), marcada pelo uso de: – adjetivação expressiva; – modificadores (do nome e do grupo verbal); – vocabulário da área do objeto avaliado; – recursos expressivos – metáfora, comparação, hipérbole... • Combinação adequada dos recursos verbais com os recursos não verbais (postura, tom de voz, articulação, ritmo, entoação, expressividade, silêncio, olhar), no registo oral.

Manual Letras em Dia 10 (página 340).

Expressões valorativas (exemplos):

de cariz favorável:

- Interessante;
- Bem construído;
- Motivador;
- Aliciante;
- Excelente;
- Exímio;
- Cativante;
- Vale a pena ver;
- Criativo;
- Viciante;
- Potencia uma reflexão...;
- É uma novidade;
- Invejável.

Expressões valorativas (exemplos):

de cariz desfavorável:

- Desinteressante;
- Não está bem construído;
- Pouco motivador;
- Pouco cativante;
- Pouco criativo;
- Não potencia uma reflexão...;
- É obsoleto;
- Peca pelo excesso de...;
- Falta-lhe o tom...

Leitura do texto “O amor, via *Twitter*” (página 53)

Autor: Luís Miguel Oliveira

Tipo de texto: apreciação crítica

Conectores do discurso:

- “Mas” (l.26/l.29)

Expressões valorativas:

- “simpatia irrecusável” –(ll.9-10);
- “excelente” (l.13);
- “até que enfim num papel de protagonista” (ll.13-14);
- “está no seu melhor” (l.15);
- “ritmo sempre justo” (l.19);
- “sem problemas em filmar as conversas por texto da maneira mais simples e natural” (ll.19-20);
- “como se «mirrasse»” (l.24);
- “não há um único ator que não esteja na nota certa” (ll.26-27) (todos os atores estão na nota certa);
- “não faz um único movimento que não exprima a sua inteligência” (ll.27-28)

Expressões que concorrem para o campo lexical de “cinema”/“filme”:

- “filme” (l.8/l.27);
- “personagens” (l.9);
- “História” (l.11);
- “papel” (l.13);
- “protagonista” (l.14);
- “atriz” (l.14);
- “filmar” (l.16/l.20);
- “filmes” (l.17);
- “legendas” (l.21);
- “imagem” (l.21);
- “artifício narrativo” (l.23);
- “ator” (l.26);
- “nota certa” (l.27);
- “telefilme” (l.28);
- “ficção” (l.29);
- “TV” (l. 29);
- “televisão” (l.30)

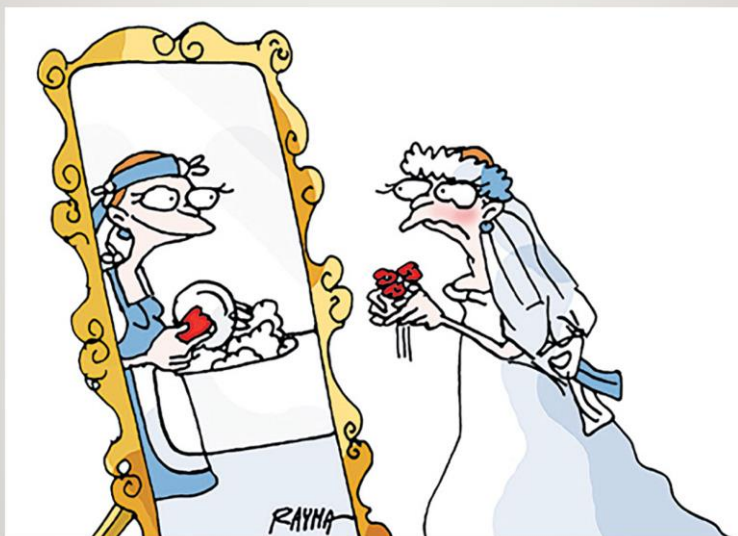
Em síntese:

Um texto de apreciação crítica _____ os aspetos positivos ou negativos do objeto em análise, predominando nele a linguagem_____, uma vez que o autor expressa o seu _____ou os seus juízos de valor.

Em síntese:

Um texto de apreciação crítica **destaca** os aspetos positivos ou negativos do objeto em análise, predominando nele a linguagem **subjativa**, uma vez que o autor expressa o seu **ponto de vista** e os seus juízos de valor.

Rayma Suprani: cartoonista venezuelana, que publicou diariamente, entre 1995 e 2014, cartoons num dos jornais mais importantes da Venezuela – *El Universal*, do qual foi despedida devido ao cariz político de uma das suas imagens. Os seus trabalhos tratam geralmente questões sociais e políticas.



disponível em <https://www.raymasuprani.com/>

	Plano	Textualização
Introdução	Indicação do objeto que vai ser alvo de apreciação e do seu autor.	• Autoria do cartoon – cartoonista venezuelana Rayma Suprani; artista socialmente empenhada • Identificação do cartoon – data, local e âmbito de publicação (publicado na página da ONU, no âmbito das comemorações do Dia da Mulher, em 2018)

	Plano	Textualização
Desenvolvimento	Descrição sumária da imagem, destacando elementos significativos da sua composição; comentário crítico fundamentando devidamente a tua apreciação, sustentada por elementos presentes na imagem, e utilizando um discurso valorativo.	Descrição da imagem: noiva vestida a preceito (vestido e véu brancos, grinalda, ramo de flores); espelho – elemento de destaque, propiciador da transformação da noiva em dona de casa; é quase um “espelho mágico”, como em <i>Branca de Neve</i>; dona de casa (fita para o cabelo, esponja para lavar a louça, avental); cores – predominância dos tons neutros, à exceção do ramo de flores e da esponja, elementos representados a vermelho Comentário crítico: O desenho: - torna/ não torna evidente que a mulher tem consciência da sua responsabilidade no casamento - é criativo e original/ pouco criativo e pouco original - transmite/ não transmite uma mensagem positiva

	Plano	Textualização
Conclusão	Conclusão adequada aos pontos de vista desenvolvidos: -Retoma sintética da descrição/elementos do cartoon; -Síntese do comentário crítico apresentado no desenvolvimento.	O cartoon: - aborda a temática do papel da mulher no casamento de uma forma criativa e original/ de uma forma pouco criativa e pouco original - leva/ não leva à reflexão sobre a legitimidade de as tarefas domésticas serem da responsabilidade da mulher - transmite/ não transmite uma mensagem positiva através de elementos como a cor vermelha ou a expressão de felicidade da figura representada

Anexo 14 – atividade de escrita 3 (10.ºC) – apreciação crítica de um *cartoon* de Rayma Suprani



Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano
Ano Letivo 2021/2022
Turma 10.º C



Atividade de escrita – apreciação crítica

Nome: _____ N.º: _____

Tarefas:

1. Observa com atenção o *cartoon*, da autoria de Rayma Suprani.



disponível em <https://www.raymasuprani.com/>

2. Reflete sobre o *cartoon*, partindo dos tópicos:

- tema do *cartoon*;
- intenção comunicativa;
- reação pessoal ao texto.

Anexo 15 – atividade de escrita 3: esquema de planificação de apreciação crítica preenchido pelo aluno 10A

	Plano	Textualização
Introdução	Indicação do objeto que vai ser alvo de apreciação, autor e área de especialização, data e local da publicação.	objeto: cartoon autor: cartoonista venezuelana Rayma Suprani - data e local de publicação: publicado na página da OUV, no âmbito das comemorações do dia da Mulher
Desenvolvimento	Descrição da imagem, destacando elementos significativos da sua composição; comentário crítico fundamentando devidamente a tua apreciação, sustentada por elementos presentes na imagem, e utilizando um discurso valorativo.	- noiva vestida a preceito (vestido branco, grinalda, bouquet, véu), - espelho, no qual reflete não a imagem da noiva que o observa, mas essa mesma mulher vestida e a realizar tarefas domésticas típicas de dona de casa - representa a transformação, como se fosse um espelho mágico de contos de fadas
Conclusão	Conclusão adequada aos pontos de vista desenvolvidos: -Retoma sintética da descrição/elementos do cartoon; -Síntese do comentário crítico apresentado no desenvolvimento.	conclusão - aborda a temática do papel da mulher no casamento de forma criativa e original/de forma pouco criativa e pouco original

Anexo 16 – atividade de escrita 3: texto 1 (aluno 10A)

O cartoon apresentado é de cartoonista Rayma Suprani conhecida pelos seus comics políticos. O seu talento não escapou à OUV, que publicou a sua obra na sua página de internet, no âmbito do dia da mulher.

Na imagem observamos uma noiva aparentemente antes do casamento, vestida a preceito, com a presença de um vestido branco, greinalda, bouquet e véu. Tem uma expressão triste ao observar o espelho à sua frente, que deduzimos que lhe mostre o seu futuro como dona de casa, após o casamento. O vestido branco transforma-se num avental, a greinalda numa espécie de fita que impede o cabelo de cair numa possível refeição e ———, mostrando a inteligência do artista, com a cor vermelha como protagonista no bouquet transformado em escregão, esta cor que pode ser associada à paixão e ao amor, associados a uma celebração matrimonial mas também a noiva ou fúria que seria sentida pela personagem na situação que viria a viver futuramente. Por fim, num toque de génio, a expressão triste através do espelho torna-se risinho, sorrindo de maneira cínica, dando que pensar a que o observa como um bom cartoon, que se pode interpretar de como no passado fora ingénua e agora com irónico a situação em que a colocaram, como dona de casa.

Pode-se tirar a conclusão que este cartoon trata do papel da mulher no casamento à vista da sociedade, de uma maneira clara e simples que nem por isso deixa de ser reflexivo.

Anexo 17 – atividade de escrita 3: texto 2 (aluno 10D)

O tema que venho abordar aqui hoje é um cartoon publicado por cartoonistas venezuelanos Rayana Euproni e foi publicado na página da ONU, no âmbito das comemorações do Dia da Mulher, em 2018.

O cartoon apresenta-nos uma imagem de uma mulher a olhar-se ao espelho, vestida de noiva com um buquê de flores nas mãos mas no reflexo do espelho, ela vê-se vestida de empregada, a lavar a louça e o que era o buquê de flores transforma-se numa esfregão de lavar a louça. A mulher tem uma expressão de preocupada quando se vê ao espelho ao ver que aquilo pode ser o que vai acontecer. Isto pode estar dizer que o cartoonistas querem passar a imagem de que o papel da mulher no casamento é fazer as tarefas domésticas e que ela ao se casar irá lhe acontecer o mesmo.

Eu, pessoalmente não concordo com ~~essa~~ essa ideia pois penso que em um casamento tanto o homem como a mulher devem e podem fazer as mesmas tarefas. Contudo tenho a ~~mesa~~ noção que em muitos casos, a mulher é "especializada" no casamento.

Anexo 18 – texto de apreciação crítica: grelha de revisão utilizada na atividade 3

Grelha de revisão	Sim	Não	Aspetos a melhorar
1. Cumpri a estrutura de uma apreciação crítica.			
2. Redigi a introdução, o desenvolvimento e a conclusão em parágrafos distintos.			
3. Indiquei o objeto sobre o qual escrevi o texto.			
4. Descrevi a imagem.			
5. Utilizei linguagem valorativa para fundamentar a minha apreciação.			
6. Utilizei conectores discursivos.			
7. Verifiquei se há demasiadas palavras repetidas, substituindo-as, sempre que possível, por sinónimos ou pronomes.			
8. Utilizei corretamente os sinais de pontuação.			
9. Procurei evitar erros ortográficos e de acentuação.			

Anexo 19 – atividade de escrita 3: grelha de revisão textual preenchida pelo aluno 10A

Grelha de revisão	Sim	Não	Aspetos a melhorar
1. Cumpri a estrutura de uma apreciação crítica.	X		
2. Redigi a introdução, o desenvolvimento e a conclusão em parágrafos distintos.	X		
3. Indiquei o objeto sobre o qual escrevi o texto.	X		
4. Descrevi a imagem.	X		
5. Utilizei linguagem valorativa para fundamentar a minha apreciação.		X	Não usei muitos adjetivos para descrever a obra, ou pelo menos não tantos quanto devia.
6. Utilizei conectores discursivos.	X		
7. Verifiquei se há demasiadas palavras repetidas, substituindo-as, sempre que possível, por sinónimos ou pronomes.		X	Houve algumas repetições, que deviam ter sido notadas.
8. Utilizei corretamente os sinais de pontuação.		X	Esqueço-me dos pontos finais e vírgulas.
9. Procurei evitar erros ortográficos e de acentuação.	X		

Anexo 20 – atividade de escrita 3: grelha de revisão textual preenchida pelo aluno 10D

Grelha de revisão	Sim	Não	Aspetos a melhorar
1. Redigi a introdução, o desenvolvimento e a conclusão em parágrafos distintos.	X		
2. Indiquei o objeto de apreciação e o seu autor.	X		
3. Fiz a descrição da imagem.	X		
4. Utilizei linguagem valorativa para fundamentar a minha apreciação.		X	
5. Redigi uma conclusão adequada aos pontos de vista desenvolvidos.	X		
6. Verifiquei se há demasiadas palavras repetidas, substituindo-as, sempre que possível, por sinónimos ou pronomes.		X	
7. Utilizei corretamente os sinais de pontuação.	X		
8. Procurei evitar erros ortográficos e de acentuação.	X		

Anexo 21 – teste de avaliação do 2.º período¹⁶: grupo de escrita

GRUPO III Escrita (50 pontos)

1. Lê o seguinte excerto:

“Entre marido e mulher, mete sempre a colher

Há muitos adágios¹ destes no léxico do mundo. Na sua maior parte, são um espelho do que eram os lares em Portugal até há bem pouco tempo: o homem falava, a mulher calava e era totalmente dependente. Se a esposa esticasse a corda e quisesse equilibrar esta relação de poder – aliás, até reconhecida pela lei durante o Estado Novo² – era legítimo, quase natural, que o marido impusesse o respeito. Leia-se, neste caso, que o impusesse até fisicamente.”

Ricardo Nabais e Filipa Rendo, 2018. “Entre marido e mulher, mete sempre a colher”. *Dinheiros & Direitos*, n.º 149, setembro-outubro de 2018 (p.40)

1.1. Partindo da ideia de Ricardo Nabais e Filipa Rendo, escreve um texto de opinião sobre a **condição da mulher no casamento**. Ilustra o teu ponto de vista com exemplos da obra vicentina e/ou das tuas vivências.

Toma atenção à expressão escrita, à estrutura do texto e à extensão – **150 a 300 palavras**.

NOTA:

¹adágio: provérbio que recorda com seriedade o que é usual.

²Estado Novo: regime político ditatorial que vigorou em Portugal entre 1933 e 1974.

¹⁶ Este teste de avaliação sumativa foi redigido em conjunto pelo grupo de estágio.

Anexo 22 – texto de opinião: esquema de planificação utilizado na atividade 4



Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano
Ano Letivo 2021/2022
Turma 10.º C



Atividade de escrita – texto de opinião

“Na sociedade atual, a sobrevalorização da aparência gera pressões em busca dos padrões de perfeição impostos. Basta olharmos para a publicidade na televisão, folhear revistas (...) para percebermos que somos invadidos com imagens de modelos de beleza e perfeição que ficam no nosso inconsciente.”

Sónia Parente, 2020. “Escravos da aparência”. *Jornal de Cá* (disponível em <https://jornaldeca.pt/escravos-da-aparencia/>; consultado em maio de 2022)

Baseando-te na ideia de Sónia Parente, produz um texto de opinião no qual defendas a tua posição sobre as consequências pessoais e/ou sociais da sobrevalorização da beleza na atualidade.

Tarefas:

1. Preenche o seguinte esquema de planificação textual.

Introdução

- apresenta o tema do texto

Tema do texto:

Desenvolvimento

- explicita um argumento, fundamenta-o e ilustra-o com, pelo menos, um exemplo pertinente

Argumento:

Exemplo(s):

Conclusão

- finaliza o texto com uma conclusão adequada aos pontos de vista desenvolvidos

Conclusão:

Anexo 23 – atividade de escrita 4: texto 1 (aluno 10A)

2. Redige o teu texto de opinião, de acordo com a planificação que preenchestes.

A sobrevalorização da beleza pode ser traduzida para a intensa luta por atender aos padrões de beleza da sociedade, mesmo que isso implique extremismos com cirurgias plásticas que são cada vez mais normalizadas, tornando-se até mesmo vilão. Estas pressões estéticas podem afetar qualquer pessoa, mas podemos falar mais sobre a caso feminino.

Infelizmente desde pequenas que as mulheres são ensinadas a encaixarem-se num padrão que agrada aos homens, felizmente isto tem mudado recentemente, também os fenômenos das redes sociais que promovem imagens de corpos inalcançáveis.

Na minha opinião isto é algo bastante negativo por seus seus diversos e graves consequências como distúrbios alimentares, o racismo estético (visto que pessoas de outras etnias que não a caucasiana, não são representadas na mídia, estas pessoas vêm-se obrigadas a abandonar traços da sua etnia para se encaixarem num padrão branco), problemas de saúde mental, o uso de substâncias nocivas (a cigarra por exemplo muito usado pelas mulheres).

Concluindo, padrões de beleza não deveriam existir pelo simples facto de o "belle ou feio" ser algo subjetivo e que depende de pessoa para pessoa, cultura, país ou momento histórico, além de muitas vezes serem resultado de photoshop, filtros e cirurgias plásticas que desvalorizam corpos gordos, de diferentes etnias e transgêneros, contribuindo para a marginalização destes.

Anexo 24 – atividade de escrita 4: texto 2 (versão 1; aluno 10E)

2. Redige o teu texto de opinião, de acordo com a planificação que preencheste.

Será que cada um de nós sabe o que é a perfeição, ou apenas somos influenciados pela opinião geral?

No meu ponto de vista a palavra "perfeição" pode ter muitos significados, desde a ~~(per)~~ perfeição detalha a perfeição geral, contudo existe um padrão de perfeição humana. A dificuldade da sociedade em aceitar pessoas fora do padrão é normal, e isso deriva muito das figuras idealizadas, como modelos ou atalhos.

A idealização da figura feminina é mais presente hoje em dia, mas sempre teve uma importância enorme na sociedade. Uma mulher "perfeita" necessita de ter um físico magro, uns bons seios e uns bons glúteos, necessita também de transparecer naturalidade, isto é, um sorriso natural, um cabelo hidratado, uma pele lisa sem pelos, uns olhos brilhantes e charmosos. Gostava de não dizer isto, mas estas exigências começaram em idades entre os 4/5 anos pela uso de bonecas e brinquedos padrão. Hoje em dia, a beleza é mais importante que a saúde e a vida pessoal ~~(diferença)~~ de certas pessoas. ~~(e)~~ As mulheres, neste caso, têm medo e noção do julgamento da sociedade, e gastam tempo numa tentativa de agradar e ~~(perfeição)~~ integrar o padrão atual.

Concluo que apesar de, inconscientemente, haver padrões, não humanos, sejam homens ou mulheres, devemos de nos aceitar e de nos acharmos perfeitos por sermos diferentes de tudo o resto. Cada um tem uma essência diferente, e é isso que ~~(diferença)~~ poderia ser um padrão, a diferença

Anexo 25 – atividade de escrita 4: texto 2 (versão 2; aluno 10E)

Será que cada um de nós sabe o que é a perfeição, ou apenas somos influenciados pela opinião geral?

No meu ponto de vista a palavra "perfeição" pode ter inúmeros significados, desde a perfeição detalhada da perfeição geral, contudo existe um padrão de perfeição humana. A dificuldade da sociedade em admitir pessoas fora do padrão é surreal, e isso deriva muito das figuras idealizadas, como modelos ou atores.

A idealização da figura feminina é mais presente hoje em dia, mas sempre teve uma importância enorme na sociedade. Uma mulher "perfeita" necessita de ter um físico magro, uns bons seios e uns bons glúteos, necessita também de transparecer naturalidade, isto é, um sorriso natural, um cabelo hidratado, uma pele lisa sem poros, uns olhos brilhantes e chamativos. Gostava de não mencionar isto, mas estas exigências começam em idades entre os 4 e 5 anos, como por exemplo, o uso de bonecas e brinquedos padrão. Hoje em dia, há pessoas que valorizam mais a beleza do que a sua saúde ou vida pessoal. As mulheres, neste caso, têm medo e receio do julgamento da sociedade e gastam tempo numa tentativa de agradar e integrar o padrão atual.

Concluo que apesar de, inconscientemente, haver padrões, nós humanos, homens ou mulheres, devemos aceitarmos e acharmos-nos perfeitos por sermos diferentes de tudo o resto. Cada um tem uma essência diferente, e é isso que deveria de ser um padrão, a diferença.

Anexo 26 – atividade de escrita 4: grelha de revisão preenchida pelo aluno

10E



Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano
Ano Letivo 2021/2022
Turma 10.º C



Grelha de revisão – atividade de escrita “Texto de opinião – as consequências pessoais e/ou sociais da sobrevalorização da beleza na atualidade”

Preenche a grelha de acordo com o texto que escreveste. Se alguma das tuas respostas for negativa, reflete e aponta os aspetos a melhorar.

Grelha de revisão	Sim	Não	Aspetos a melhorar
1. Redigi a introdução, o desenvolvimento e a conclusão em parágrafos distintos.	X		
2. Fiz uma introdução ao tema.	X		
3. Explicitar o meu ponto de vista utilizando dois argumentos.		X	Utilizei 2 argumentos mas não os expliquei de maneira correta.
4. Utilizei, pelo menos, um exemplo para cada um dos argumentos.	X		
5. Redigi uma conclusão adequada aos pontos de vista desenvolvidos.		X	Realizei uma conclusão muito pequena e repetitiva.
6. Verifiquei se há demasiadas palavras repetidas, substituindo-as, sempre que possível, por sinónimos ou pronomes.	X		
7. Utilizei corretamente os sinais de pontuação.		X	Tive alguns erros ortográficos de de pontuação.
8. Procurei evitar erros ortográficos e de acentuação.	X		

Anexo 27 – inquérito por questionário aplicado aos discentes do 10.ºC

Inquérito por questionário – atividades de escrita: apreciação crítica e texto de opinião (Professora Ana Rita Lemos)

Recorda as atividades de escrita realizadas ao longo do ano letivo – apreciação crítica ao cartoon de Rayma Suprani e texto de opinião sobre as consequências da sobrevalorização da beleza e responde às seguintes questões.

***Obrigatório**

1. Gostaste de realizar as atividades de escrita propostas pela professora Rita? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não realizei nenhuma das atividades

1.1. Porquê? *

2. De que atividade de escrita mais gostaste? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Apreciação crítica ao cartoon de Rayma Suprani
- ☐ Texto de opinião sobre as consequências da sobrevalorização da beleza
- ☐ Nenhuma
- ☐ Ambas
- ☐ Não realizei nenhuma das atividades
- ☐ Outra: _____

2.1. Porquê? *

3. A realização de atividades de escrita ajudou-te a desenvolver as tuas competências de escrita?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Outra: _____

3.1. De que forma(s)?

4. A realização das atividades de escrita propostas aumentou a tua motivação para a escrita?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Outra: _____

4.1. Porquê?

5. Em que fase do processo de escrita sentias maior dificuldade no princípio do ano letivo?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Planificação
- ☐ Textualização
- ☐ Revisão
- ☐ Outra: _____

5.1. Porquê?

6. Em que fase do processo de escrita sentes maior dificuldade agora, no final do ano letivo?

Anexo 28 – inquérito por questionário 12.ºD¹⁷

Inquérito por questionário – atividades de escrita: apreciação crítica (Professora Ana Rita Lemos)

Recorda as atividades de escrita realizadas ao longo do ano letivo – apreciação crítica à ilustração do poema “Gato que brinca na rua”, de Fernando Pessoa ortónimo e apreciação crítica à pintura “Os Namorados”, de Picasso (1923) e responde às seguintes questões.

***Obrigatório**

1. Gostaste de realizar as atividades de escrita propostas pela professora Rita? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não realizei nenhuma das atividades
- ☐ Outra: _____

1.1. Porquê? *

¹⁷ Por uma questão de falta de tempo, este inquérito por questionário não foi aplicado aos alunos.

2. De que atividade de escrita mais gostaste? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Apreciação crítica à ilustração do poema “Gato que brinca na rua”
- ☐ Apreciação crítica à pintura “Os Namorados”, de Picasso (1923)
- ☐ Nenhuma
- ☐ Ambas
- ☐ Não realizei nenhuma das atividades
- ☐ Outra: _____

2.1. Porquê? *

3. A realização de atividades de escrita ajudou-te a desenvolver as tuas competências de escrita?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Outra: _____

3.1. De que forma(s)?

4. A realização das atividades de escrita propostas aumentou a tua motivação para a escrita?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Outra: _____

4.1. Porquê?

5. Em que fase do processo de escrita sentias maior dificuldade no princípio do ano letivo?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Planificação
- ☐ Textualização
- ☐ Revisão
- ☐ Outra: _____

5.1. Porquê?

6. Em que fase do processo de escrita sentes maior dificuldade agora, no final do ano letivo?

Marcar apenas uma oval.

☐ Planificação

☐ Textualização

☐ Revisão

☐ Outra: _____

6.1. Porquê?

7. O preenchimento do esquema de planificação na apreciação crítica à pintura de Picasso ajudou-te no processo de escrita?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

☐ Outra: _____

7.1. De que forma(s)?
