

2º CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO
ENSINO SECUNDÁRIO NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE INGLÊS

Estratégias e atividades de auto e corregulação no aperfeiçoamento da escrita: da pré-escrita à reescrita do texto

Daniel Marcos Fernandes

M

2022



Daniel Marcos Fernandes

Estratégias e atividades de auto e correção no aperfeiçoamento da escrita: da pré-escrita à reescrita do texto

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Inglês, orientado pela Professora Doutora Isabel Maria Ventura Morujão e coorientado pelo Professor Doutor Nicolas Robert Hurst.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2022

Sumário

Declaração de honra	6
Agradecimentos	7
Resumo.....	8
Abstract	9
Índice de Gráficos.....	10
Lista de abreviaturas e siglas.....	12
Introdução.....	13
1.Capítulo I – Contextualização da prática letiva	16
1.1. Descrição da instituição de ensino: Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves	
16	
1.2. Caraterização das turmas	20
1.2.1. A turma de Português – 7ºD.....	22
1.2.2. A turma de Inglês – 8º G	24
1.3. Identificação do tema de investigação-ação	25
1.3.1. A observação simples e aleatória	25
1.3.2. A observação formal: grelhas de observação.....	28
1.3.3. Análise documental: textos de diagnose.....	28
1.3.3.1. Disciplina de Português.....	28
1.3.3.2. Disciplina de Inglês.....	30
1.4. O questionário inicial.....	32
1.4.1. A turma de Português.....	34
1.4.2. A turma de Inglês.....	39
1.5. Delimitação da área de investigação e dos seus objetivos	44
2.Enquadramento teórico	46
2.1. Os desafios no ensino da escrita	46
2.2. O gosto e o hábito de escrita.....	49
2.3. A reflexão guiada para o progresso na escrita	52
2.4. As escrita perspetivada em diferentes fases.....	53
2.4.1. Fase de pré-escrita.....	53
2.4.2. Fase de Escrita	55
2.4.2.1. Planificação	55

2.4.2.2. Textualização	55
2.4.3. Fase de pós-escrita	58
3. Intervenção pedagógico-didática.....	59
3.1. O plano de intervenção, as escolhas metodológicas e os instrumentos de recolha de dados	59
3.2. Primeiro ciclo.....	62
3.2.1. Atividades realizadas nas aulas de Português	62
3.2.2. Apresentação e interpretação dos resultados da turma de Português	64
3.2.3. Atividades realizadas nas aulas de Inglês	67
3.2.4. Apresentação e interpretação dos resultados da turma de Inglês	71
3.3. Segundo ciclo.....	73
3.3.1. Atividades realizadas nas aulas de Português	73
3.3.2. Apresentação e interpretação dos resultados da turma de Português	78
3.3.3. Atividades realizadas nas aulas de Inglês	80
3.3.4. Apresentação e interpretação dos resultados de Inglês	82
3.4. O questionário de autoavaliação da escrita	85
3.4.1. A turma de Português.....	86
3.4.2. A turma de Inglês.....	89
Considerações Finais	94
Bibliografia	96
Anexos.....	102
Anexo 1 – Grelhas de observação de IPP	102
Anexo 2 – Tabela de análise dos textos de diagnose.....	107
Anexo 3 – Tabela de análise dos textos recolhidos em cada ciclo superviso.....	108
Anexo 4 – Questionário inicial	109
Anexo 5 – Atividades de escrita de Inglês I.....	120
Anexo 6 – Atividades de escrita de Português I.....	128
Anexo 7 – Atividades de escrita de Inglês II	136
Anexo 8 – Atividades de escrita de Português II.....	141
Anexo 9 – Tabela de verificação da escrita	150
Anexo 10 – Questionário final.....	152

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório de estágio 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, 30 de agosto de 2023

Daniel Marcos Fernandes

Agradecimentos

Aos meus pais e à minha irmã, por me apoiarem nos momentos mais difíceis.

À Professora Doutora Isabel Morujão, por ter dedicado o seu tempo e conhecimento a ajudar-me a crescer durante este ano letivo, orientando-me neste projeto de investigação-ação.

Ao Professor Doutor Nicolas Hurst, por ter apoiado o meu percurso académico durante todos estes anos.

Às orientadoras de estágio, Dra. Alice Ribeiro e Dra. Cândida Grijó, por me terem acompanhado durante todo o estágio, dentro e fora da sala de aula.

Resumo

O presente estudo visa realçar a importância que as atividades de pré e pós-escrita têm na prevenção de problemas relacionados com a escrita e na autocorreção dos textos por parte dos alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico, com vista a melhorar a qualidade da versão final de tarefas de escrita. Elaborado durante a realização do estágio pedagógico nas disciplinas de Português e de Inglês, o estudo cumpre os requisitos do modelo de investigação-ação, tendo como fundamento um enquadramento teórico que foca os desafios no ensino da escrita e a importância da reflexão guiada para que o aluno possa progredir nesta prática, alicerçando na implementação de três fases: planificação, textualização e revisão do texto. Os resultados obtidos em cada uma das turmas durante as fases em que o projeto foi aplicado constituem o objeto fundamental das reflexões deste trabalho.

Palavras-chave: Escrita processual em sala de aula; planificação; textualização; verificação da escrita; revisão; coesão textual.

Abstract

The present study aims to highlight the importance that pre and post-writing activities have in preventing issues related to writing and self-correction of texts made by students in the 3rd Cycle of Basic Education, which aims to improve the quality of the final version of written assignments. Developed during the pedagogic internship in Portuguese and English, the study meets the requirements of the action-research model, based on a theoretical framework that focuses on the challenges in teaching writing and the importance of guided reflection so that the student can progress in this area, based on the implementation of three phases: planning textualization and text revision. The results obtained in each of the classes during the phases in which the project was applied constitute the fundamental object of the reflections of this work.

Key-words: Procedural writing in the classroom; planning; textualization; written analysis; revision; textual cohesion.

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 - QUESTIONÁRIO INICIAL DE PORTUGUÊS - RESULTADOS DA 3ª PERGUNTA	34
GRÁFICO 2 - QUESTIONÁRIO INICIAL DE PORTUGUÊS - RESULTADOS DA 5ª PERGUNTA	35
GRÁFICO 3 - QUESTIONÁRIO INICIAL DE PORTUGUÊS - RESULTADOS DA 9ª PERGUNTA	36
GRÁFICO 4 - QUESTIONÁRIO INICIAL DE PORTUGUÊS - RESULTADOS DA 17ª PERGUNTA	37
GRÁFICO 5 - QUESTIONÁRIO INICIAL DE PORTUGUÊS - RESULTADOS DA 31ª PERGUNTA	38
GRÁFICO 6 – QUESTIONÁRIO INICIAL DE INGLÊS - RESULTADOS DA 3ª PERGUNTA.....	39
GRÁFICO 7 - QUESTIONÁRIO INICIAL DE INGLÊS - RESULTADOS DA 5ª PERGUNTA	40
GRÁFICO 8 - QUESTIONÁRIO INICIAL DE INGLÊS - RESULTADOS DA 9ª PERGUNTA	41
GRÁFICO 9 - QUESTIONÁRIO INICIAL DE INGLÊS - RESULTADOS DA 17ª PERGUNTA	42
GRÁFICO 10 - QUESTIONÁRIO INICIAL DE INGLÊS - RESULTADOS DA 31ª PERGUNTA	43
GRÁFICO 11 - PRIMEIRO CICLO SUPERVISIVO - QUANTIDADE DE CONECTORES UTILIZADOS NA TURMA DE PORTUGUÊS.....	65
GRÁFICO 12 - PRIMEIRO CICLO SUPERVISIVO - PARÁGRAFOS DO DESENVOLVIMENTO DOS TEXTOS DE PORTUGUÊS	66
GRÁFICO 13 - PRIMEIRO CICLO SUPERVISIVO - QUANTIDADE DE CONECTORES UTILIZADOS NOS TEXTOS DE INGLÊS	71
GRÁFICO 14 - PRIMEIRO CICLO SUPERVISIVO - PARÁGRAFOS DO DESENVOLVIMENTO DOS TEXTOS DE INGLÊS...	72
GRÁFICO 15 - SEGUNDO CICLO SUPERVISIVO - QUANTIDADE DE CONECTORES UTILIZADOS NOS TEXTOS DE PORTUGUÊS.....	78
GRÁFICO 16 - SEGUNDO CICLO SUPERVISIVO - PARÁGRAFOS DO DESENVOLVIMENTO DOS TEXTOS DE PORTUGUÊS	79
GRÁFICO 17 - SEGUNDO CICLO SUPERVISIVO - QUANTIDADE DE CONECTORES UTILIZADOS NOS TEXTOS DE INGLÊS	83
GRÁFICO 18 - SEGUNDO CICLO SUPERVISIVO - PARÁGRAFOS DO DESENVOLVIMENTO DOS TEXTOS DE INGLÊS...	84
GRÁFICO 19 - QUESTIONÁRIO FINAL DE PORTUGUÊS - RESULTADOS DA 4ª PERGUNTA	86
GRÁFICO 20 - QUESTIONÁRIO FINAL DE PORTUGUÊS - RESULTADOS DA 5ª PERGUNTA	87
GRÁFICO 21 - QUESTIONÁRIO FINAL DE PORTUGUÊS - RESULTADOS DA 7ª PERGUNTA	88
GRÁFICO 22 - QUESTIONÁRIO FINAL DE PORTUGUÊS - RESULTADOS DA 13ª PERGUNTA	89
GRÁFICO 23 – QUESTIONÁRIO FINAL DE INGLÊS - RESULTADOS DA 4ª PERGUNTA	90
GRÁFICO 24 - QUESTIONÁRIO FINAL DE INGLÊS - RESULTADOS DA 5ª PERGUNTA	90
GRÁFICO 25 - QUESTIONÁRIO FINAL DE INGLÊS - RESULTADOS DA 7ª PERGUNTA	91

GRÁFICO 26 - QUESTIONÁRIO FINAL DE INGLÊS - RESULTADOS DA 13ª PERGUNTA	92
--	----

Lista de abreviaturas e siglas

CLIL	CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING
CPCJ	COMISSÕES DE ACOMPANHAMENTO DE CRIANÇAS E DE JOVENS
EMAEI	EQUIPA MULTIDISCIPLINAR DE APOIO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA
ESDJGFA	ESCOLA SECUNDÁRIA DOUTOR JOAQUIM GOMES FERREIRA ALVES
GIP	GABINETE DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA
MOOCs	MASSIVE OPEN ONLINE COURSES
PPP.....	PRESENTATION, PRACTICE, PRODUCTION
TIC.....	TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Introdução

O presente relatório resulta do estágio pedagógico de Português e Inglês que realizei no ano letivo de 2022/2023, na Escola Secundária Doutor Joaquim Gomes Ferreira Alves, em Gaia, inserido na disciplina de Iniciação à Prática Profissional do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira do 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Inglês, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Partindo da informação recolhida através da observação direta de cada uma das turmas de Português e de Inglês em que me foi dado lecionar, foi-me possível realizar uma diagnose para identificar as áreas em que os alunos demonstravam mais dificuldades e selecionar aquela que abordei ao longo deste projeto de investigação-ação.

Partindo da análise desta diagnose, escolhi como área de intervenção a prática de escrita e criei para o efeito um plano de intervenção dividido em duas partes, para auxiliar os estudantes a ultrapassarem as dificuldades demonstradas e a desenvolverem capacidade de autorreflexão sobre o progresso que ia sendo feito ao longo do ano letivo. O plano foi elaborado tendo, obviamente, em conta as aprendizagens essenciais e o programa nacional de cada disciplina (7.º e 8.º ano), ao mesmo tempo que procurou valorizar atitudes de escuta, atenção e aceitação de opiniões dos colegas. Esta atitude de respeito e interação dinâmica entre colegas de turma está menos ativa após os anos de pandemia, pelas razões decorrentes de um isolamento que, nestas faixas etárias, deixou marcas profundas.

De facto, no âmbito da escrita, os alunos demonstravam insegurança e falta de autonomia e tinham dificuldade em trocar e aceitar opiniões de outros colegas durante os momentos de pré-escrita, destinados à reflexão sobre ideias relacionadas com um tema específico. Por outro lado, estes alunos eram incapazes de gerir o tempo dedicado a cada uma das fases de escrita – planificação, textualização e revisão –, acabando por entregar a versão final do texto sem a terem revisto e aperfeiçoado.

Devido à variedade de áreas que estão, de forma implícita ou explícita, presentes na prática de escrita – gramática, ortografia, léxico, estrutura textual – o ensino de escrita

é algo que consome bastante tempo e cujo progresso avança de forma lenta, daí a frequente decisão, entre os professores de Português e de línguas, de remeterem para casa as diversas tarefas de escrita que visam proporcionar ao aluno ocasiões para, supostamente, desenvolverem esse domínio. No entanto, essa escolha confere ao professor apenas o papel de avaliador, visto que o docente somente tem acesso à versão final do texto escrito pelo aluno, sem certezas sobre o facto de ter sido o próprio aluno a cumprir esta tarefa e sem o poder acompanhar durante cada uma das fases de escrita, esclarecendo-lhe as dificuldades experimentadas ao longo do processo de elaboração do texto. Desta forma, torna-se necessário trabalhar a escrita em sala de aula, criando espaço para troca de ideias e opiniões sobre o tema de escrita ou para a identificação e apreciação, feita entre colegas, de possíveis erros estruturais, lexicais ou ortográficos e da articulação entre as várias ideias expostas no texto. Esta necessidade de dar lugar à escrita em sala de aula exige do professor a criação de estratégias que permitam interligar as tarefas de escrita com os conteúdos programáticos abordados na aula e possibilitem aos alunos desenvolver a sua autonomia, pensamento crítico e criatividade, sem colocar o docente no centro deste processo, mas sim o próprio aluno. Por conseguinte, as atividades propostas deverão abordar cada uma das fases da escrita: planificação, textualização e revisão.

Esta dissertação salienta a importância das fases que antecedem a e sucedem à fase de textualização para a melhoria da versão final dos textos elaborados pelos discentes. Por outro lado, a promoção de atividades relacionadas com a planificação e revisão permite a criação de alunos capazes de refletir sobre as aprendizagens e, ao mesmo tempo, fornece-lhes ferramentas que lhes possibilitem identificar as áreas da escrita que necessitam de ser melhoradas. É, também, dada importância à necessidade de qualquer atividade de escrita ser devidamente preparada através da realização de atividades de pré-escrita, as quais podem e devem envolver os restantes domínios: oralidade, leitura, educação literária e gramática. Por último, é defendido o uso da escrita, na sala de aula, como um método de convocar e consolidar conhecimentos adquiridos ao longo de várias aulas.

O relatório de estágio é dividido em três partes: a primeira tem como objetivo a apresentação e descrição do espaço onde foi realizado o estágio pedagógico e das turmas lecionadas. Posteriormente, é feita a análise dos dados que possibilitaram a criação do perfil de cada turma.

O segundo capítulo é dedicado ao enquadramento teórico do presente relatório. Ele aborda os desafios comumente associados ao ensino da escrita, a importância de estimular o gosto por este domínio e a necessidade de que haja uma reflexão guiada para que o progresso nesta área possa ocorrer. De seguida, são enumerados os problemas que se manifestam em cada uma das fases de escrita.

O capítulo final é, simultaneamente, dedicado à apresentação e descrição detalhada das atividades e procedimentos postos em prática durante cada uma das aulas dedicadas aos diferentes ciclos supervisivos e à análise minuciosa dos resultados obtidos em cada um dos textos produzidos pelos alunos. São, também, retiradas conclusões sobre o progresso evidenciado por cada uma das turmas ao longo do ano letivo, fruto da intervenção pedagógico-didática em causa. Por último, são dados a conhecer os diferentes métodos de recolha de dados e os recursos que foram criados para auxiliar cada um dos objetivos preestabelecidos.

O presente estudo termina com algumas conclusões relevantes, resultantes da aplicação do plano de intervenção pedagógico-didática. Elas focam-se na eficácia que o método escolhido teve no âmbito da promoção da autonomia, criatividade e pensamento crítico dos estudantes, bem como nas principais áreas da escrita em que os estudantes demonstraram um maior progresso.

1. Capítulo I – Contextualização da prática letiva

Qualquer prática letiva requer uma compreensão prévia do contexto em que é realizada, condição essencial para se desenvolver uma relação positiva entre professor e aluno e se ser capaz de antecipar problemas e refletir sobre diversos comportamentos e atitudes dos estudantes ao longo do ano letivo. O conhecimento do quadro económico e social em que a escola se insere, da cultura escolar do estabelecimento de ensino e dos comportamentos e hábitos da sua população estudantil, bem como dos recursos disponíveis na escola para lidar com os vários desafios de aprendizagem é decisivo para se traçar metas, pensar estratégias e planear ações.

Este capítulo descreve a instituição de ensino em que decorreu a prática de ensino supervisionada, caracteriza as turmas que foram objeto do meu projeto de investigação-ação e explicita os fatores-problema que deram origem à criação e implementação de um plano de intervenção pedagógica.

1.1. Descrição da instituição de ensino: Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves

A Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves (ESDJGFA) situa-se em Valadares, Vila Nova de Gaia. Ela recebe estudantes que vivem naquela freguesia, bem como em áreas envolventes, tais como Francelos, Canelas e Madalena. Esta zona é muito bem servida por diversos meios de transporte – autocarros e linhas férreas – que facilitam a deslocação dos discentes e que fazem ligação com a cidade do Porto.

A escola apresenta um modelo de gestão centrado na preocupação inclusiva, no respeito e promoção de valores democráticos, multiculturais e éticos, na conquista de autonomia e liberdade consciente dos estudantes, na promoção do desenvolvimento social e pessoal de cada aluno, na oferta de diferentes opções de experiências formativas, na valorização do sucesso académico, no estímulo da aprendizagem contínua de alunos e professores, no âmbito de uma conceção de escola em que todos

os seus elementos participam no processo educativo. Os estudantes são educados desde o início no cumprimento de regras de civilidade, boa educação e respeito.

A Escola integra um GIP (“Gabinete de Intervenção Pedagógico-disciplinar”), que é um grupo de professores responsável por lidar com estudantes que desrespeitam as normas de comportamento estabelecidas pela escola, criando recursos e procedimentos variados, destinados a melhorar o comportamento de todos os estudantes, dentro e fora da sala de aula. O seu principal objetivo é corrigir e prevenir comportamentos desviantes dentro da escola. O GIP é, também, responsável por gerir as aulas de professores que faltam e vigiar os estudantes que, por uma ou outra razão, realizam uma componente de avaliação fora do calendário oficial em que a mesma ocorreu.

A escola visa formar cidadãos conscientes, informados e responsáveis, que participem no mundo social, cultural, político e económico que os rodeie.

A ESDJGFA possui amplas e diversas instalações: salas de aula e de informática, laboratórios, biblioteca, sala de professores e de diretores de turma, portaria, papelaria, reprografia, cafetaria, cantina e parque de estacionamento. Todas as salas estão equipadas com computador, projetor e tela branca. A escola disponibiliza computadores portáteis, projetores, quadro branco, mesas de ping-pong, equipamento desportivo e computadores com acesso a internet.

A “Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva” (EMAEI) da ESDJGFA é constituída por um grupo heterogéneo (composto pelo vice-diretor, por professores de Educação Especial, pais, membros da equipa escolar, psicólogo, diretor da turma e outros membros que interagem com o estudante) destinado à promoção do sucesso e inclusão de todos os estudantes. Através da adaptação de métodos e procedimentos de ensino às necessidades de cada aluno, a EMAEI exerce um papel fundamental na criação de condições necessárias ao seu desenvolvimento pessoal, promovendo a equidade. As responsabilidades desta equipa passam por: identificar a fonte de situações problemáticas que têm lugar dentro da escola e desenvolver estratégias com as pessoas envolvidas para prevenir futuras ocorrências; promover a aplicação de medidas de integração e inclusão que tenham em consideração o ambiente social e familiar do

estudante em causa; prever os problemas que cada estudante com dificuldades de aprendizagem possa sentir, de forma a evitar o abandono escolar, comportamentos de risco ou uma atitude de desprezo perante as regras em vigor no ambiente escolar; acompanhar a implementação de medidas que tenham sido aplicadas a um estudante; propor um percurso alternativo a estudantes vulneráveis; estabelecer um diálogo com instituições locais, públicas ou privadas, para que elas possam participar na execução de diferentes medidas relacionadas com a integração escolar dos estudantes vulneráveis; estabelecer uma ligação com “Comissões de Proteção de Crianças e de Jovens” (CPCJ) para monitorizar de perto a eficácia das medidas implementadas; sensibilizar a comunidade educacional para a necessidade de uma educação inclusiva; propor medidas que visam apoiar as aprendizagens; aconselhar os professores a aplicar métodos de ensino inclusivos.

Porque se quer uma escola atualizada, conectada com o exterior e estimulante para os seus alunos e professores, a ESDJGFA está envolvida em cinco projetos de relevo: “ERASMUS+”, “Projetos eTwinning”, “Go CLIL”, “Clube Ciência Viva na ESDJGFA” e “Apps for Good”.

O projeto “ERASMUS+” utiliza a tecnologia como uma forma de desenvolver o conhecimento dos estudantes sobre a língua estrangeira que estão a estudar. Através da colaboração entre vários países, os estudantes podem analisar, descrever e partilhar histórias, tradições e aspetos culturais das cidades e países onde vivem, o que lhes permite desenvolver as suas capacidades linguísticas, sociais e cognitivas. Um dos principais focos deste projeto é a identificação das semelhanças entre diferentes cidades europeias, estimulando a reflexão dos alunos sobre aquilo que os define e os une.

Os “Projetos eTwinning” são uma plataforma online, disponível para professores e outros membros da comunidade escolar, que promove a colaboração entre diferentes escolas europeias utilizando as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Os docentes que utilizam a plataforma podem partilhar recursos e colaborar com outros eTwinners e escolas, através de sessões por videoconferência, grupos virtuais destinados à reunião e discussão de diferentes tópicos e participação em atividades

sobre competências-chave que envolvam, pelo menos, dois professores e os seus alunos. Os docentes têm acesso a “Massive Open Online Courses” (MOOCs), *webinars* e conferências online.

O programa “Go CLIL” promove a integração de métodos de ensino que ativem o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, utilizando a língua estrangeira. O seu foco reside no significado do conteúdo transmitido e não nas regras que regem determinados enunciados, o que contribui para o crescimento cognitivo e académico dos estudantes. Ao ensinar-se uma língua estrangeira de forma integrada, articulada com outras disciplinas, os alunos desenvolvem o pensamento crítico e participam em cenários de comunicação reais. A turma de Inglês em que lectionei pertence justamente a esse programa Go CLIL.

O “Clube Ciência Viva da ESDJGFA” é um grupo de investigação e exploração de saberes disponível a toda a comunidade escolar – estudantes, professores, funcionários e pais – que promove a realização de seminários com cientistas, jogos digitais e atividades ao ar livre, para partilhar conhecimento sobre o meio ambiente e a sua diversidade. Alguns dos assuntos discutidos são as alterações climáticas, a alfabetização oceânica e os sistemas de alimentação sustentáveis.

O programa educacional “Apps por Good” tem como principal objetivo promover, em cada ano letivo, o desenvolvimento de soluções tecnológicas para professores e alunos, que permitam ajudar no cumprimento dos dezassete “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas”. Este programa reúne dois grupos de dois a cinco estudantes, entre o quinto e décimo-segundo anos de escolaridade, orientados por um professor que trabalha com a equipa da “Apps for Good”. Para poderem participar neste programa, os docentes devem cumprir uma sessão de treino inicial, creditada pela Direção-Geral da Educação, que tem lugar *online* e presencialmente.

A escola oferece também aos alunos projetos de pequena escala, tais como “Desporto Escolar”, “Clube de Artes Performativas”, “Eco-Escolas”, “Projeto PES” e “Projeto S(ab)ER”. Em cada ano letivo, podem ser sugeridos novos projetos e grupos, desde que

sejam aprovados pelo Conselho Pedagógico. A participação dos estudantes nestes projetos é opcional.

O “Centro de Formação de Associação de Escolas Aurélio da Paz dos Reis” está instalado nesta escola e é responsável pela formação contínua de educadores de infância, professores do ensino básico e secundário e do pessoal não docente de todos os jardins de infância e escolas no sul de Gaia.

Como se vê, a ESDJGFA oferece um ambiente estimulante e dinâmico a qualquer professor estagiário, proporcionando-lhe excelentes condições de crescimento e aprendizagem, ao mesmo tempo que coloca o aluno perante uma escola modelo, que lhe servirá de estímulo e norte, no desenrolar da sua carreira futura, como professor.

1.2. Caraterização das turmas

Durante a prática de ensino supervisionada, trabalhei com seis turmas: quatro do Ensino Básico e duas do Ensino Secundário. Na disciplina de Português, tive a oportunidade de trabalhar com as turmas 7.ºD, 7.ºE e 12.ºJ. Na disciplina de Inglês, trabalhei com as turmas 8.ºF, 8.ºG e 11.ºH.

As turmas do 7º e 8º anos de escolaridade pertencem ao Ensino Regular. No entanto, vários alunos da turma 8.ºG frequentam o ensino articulado de música. As duas turmas de Inglês do Ensino Básico estão inseridas no projeto *Go CLIL* da ESDJGFA, acima descrito. No que toca às turmas do 11º e 12º anos de escolaridade, ambas pertencem ao Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias.

À exceção das turmas do 7º ano de escolaridade, todas as turmas têm sido acompanhadas pelas professoras titulares de cada disciplina, desde a primeira inscrição dos alunos na ESDJGFA. As docentes têm já, por isso, várias horas de trabalho com cada turma, permite identificar os domínios que requerem maior intervenção e orientar a forma como esta deve ser feita.

Assim, o meu processo de caraterização das turmas foi feito utilizando vários métodos: observação das aulas lecionadas pelas docentes de cada disciplina; análise de notas dos

docentes relativas a atividades de diagnose e dos resultados obtidos pelos alunos nos vários momentos de avaliação do ano letivo anterior; diálogo contínuo com as docentes, aquando das reuniões semanais de estágio. Além disso a presença nas reuniões de conselho de turma, o registo do comportamento da turma durante cada aula observada, o diálogo com os estudantes durante os intervalos e a verificação dos trabalhos de casa submetidos pelos alunos no *Google Classroom* permitiram-me elaborar o perfil de cada uma das seis turmas.

Durante cada aula observada, toda a informação recolhida foi adicionada a um diário eletrónico, que me permitiu acompanhar o progresso dos estudantes de cada turma ao longo do tempo, bem como refletir sobre as dificuldades que se fizeram sentir com maior intensidade. Por outro lado, este diário permitiu-me avaliar tanto o meu desempenho como o desempenho da minha colega de estágio, tornando o processo de reflexão e troca de ideias mais preciso e eficiente, suportado por exemplos de situações que aconteceram durante as aulas dadas. E, claro, esses registos revelaram-se cruciais para a elaboração do presente relatório.

Os seminários de estágio proporcionaram-me momentos de diálogo com as docentes de cada disciplina sobre as dificuldades demonstradas pelos estudantes no ano letivo anterior, bem como o progresso que iam fazendo ao longo do presente ano. Foi igualmente possível trocar ideias sobre os domínios que necessitaram de uma maior atenção, bem como traçar um plano de intervenção para melhorar o desempenho dos alunos em cada um dos primeiros.

Devido ao facto de as turmas do Ensino Básico terem sido afetadas negativamente pelo impacto das restrições aplicadas devido às diversas vagas da pandemia, revelando, por isso, maior necessidade de intervenção, e à sobreposição do horário de aulas da escola e da faculdade, o projeto de investigação-ação focou-se apenas nas turmas 7.ºD e 8.ºG. O trabalho levado a cabo com ambas as turmas decorreu ao longo de todo o ano letivo.

1.2.1. A turma de Português – 7ºD

A turma 7.ºD era composta por um total de vinte e nove alunos: quinze rapazes e catorze raparigas. Os alunos provinham de colégios e escolas situados no concelho de Gaia. A maioria dos alunos terminara o ano anterior com uma classificação final igual ou superior a quatro (na escala de zero a cinco), na disciplina de Português. Dez destes alunos estavam a frequentar o ensino articulado de dança, em parceria com academias da localidade. À exceção de três estudantes, os membros da turma não possuíam problemas a nível físico ou psicológico. Nenhum dos estudantes possuía dificuldades socioeconómicas graves.

Todos os elementos da turma 7.ºD ingressaram na ESDJGFA, pela primeira vez, no início do presente ano letivo. Através da observação das aulas dadas pela docente, foi possível verificar que os discentes eram bem-educados, humildes e interessados em aprender cada vez mais. No entanto, tinham dificuldade em cumprir certas regras relativas ao funcionamento da sala de aula, nomeadamente a manutenção de um espaço limpo e arrumado. Por outro lado, a turma revelava falta de autonomia na tomada de decisões, tais como optar pela melhor forma de iniciar uma tarefa, estruturar um texto ou passar espontaneamente para o caderno aquilo que o docente projetava no quadro. No Plano Curricular de Turma (PCR), foram decididas como prioridades educativas a organização na entrada e saída da sala de aula, bem como o estímulo da preocupação em deixá-la limpa e arrumada.

No que diz respeito ao comportamento dentro da sala de aula, a turma 7.ºD revelava ocasionalmente dificuldades de concentração aquando da resolução das tarefas que lhe eram propostas. Esta dificuldade pode ser explicada pelo facto de as aulas de Português desta turma serem lecionadas no último tempo da manhã, antes da hora de almoço. Fora da sala de aula, os discentes são enérgicos, agitados e possuem espírito de equipa, inclusão e entreajuda, tendo estabelecido uma boa relação entre si durante o presente ano letivo. Apesar de, pontualmente, excederem o tom de voz adequado para um ambiente escolar, os discentes reconheciam os comportamentos adequados no momento em que eram admoestados pelos assistentes operacionais, o que revela

respeito e reconhecimento da autoridade exercida pelos vários membros da comunidade escolar.

Para além das três horas semanais dedicadas à disciplina de Português, a turma 7.ºD tinha um total de quarenta e cinco minutos adicionais, lecionados semanalmente, dedicados ao desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências relacionadas com a escrita, de forma a colmatar as lacunas provocadas pela pandemia na aquisição de aprendizagens.

Durante as primeiras semanas do ano letivo, foram realizadas, pois, diversas tarefas de diagnose, a fim de avaliar os saberes e competências que os alunos traziam dos anos anteriores, bem como identificar os domínios que necessitavam de especial atenção por parte do docente de Português. Conclui-se que os estudantes demonstravam dificuldade em vários domínios, fruto das restrições provocadas pela pandemia. É importante referir que estes estudantes tinham completado parte do segundo ciclo (5.º e 6.º anos) em regime de ensino a distância. O ano letivo 2022/2023, em que estagiei, foi o primeiro ano em que a situação pandémica não levou à implementação de regras como o regime de ensino misto ou a distância, o uso de máscara ou o isolamento profilático em casos suspeitos de Covid-19. No domínio da leitura, os discentes revelavam dificuldades na pronúncia e no cumprimento da pontuação, especialmente aquando do aparecimento da vírgula. Na educação literária, a principal dificuldade era a identificação e explicação de recursos expressivos, nomeadamente a anáfora e a metáfora, utilizados na construção de textos literários. O mesmo problema teve impacto no domínio da gramática, tendo os estudantes igualmente referido que não tinham aprendido nenhuma das orações coordenadas. A turma revelava ainda dificuldade na identificação da classe de certas palavras, nomeadamente do verbo copulativo e auxiliar, da conjunção e locução conjuncional e do quantificador. Alguns discentes demonstravam hesitação na distinção entre determinante e pronome, mas a maioria conseguiu, com alguma facilidade, identificar estas duas classes de palavras, após uma ajuda inicial da docente. A escrita foi, de facto, o domínio que suscitou maior preocupação minha e da docente da disciplina. Os alunos não revelavam preocupação

com a planificação e revisão do texto escrito e sentiram, com frequência, dificuldade em ter ideias para expor e, deste modo, poderem cumprir o limite mínimo de palavras.

1.2.2. A turma de Inglês – 8º G

A turma 8.ºG era constituída por vinte e oito estudantes: doze rapazes e dezassete raparigas. A turma estava envolvida no projeto “Go CLIL” da ESDJGFA desde o ano letivo anterior, o que contribuía para um aumento do tempo de exposição à língua inglesa a que os estudantes estão sujeitos, dentro do ambiente escolar. Segundo Marsh (2000), “CLIL offers opportunities to allow youngsters to use another language naturally, in such a way that they will soon forget about the language and only focus on the learning topic.” (p. 6).

Esta turma tinha como docente da disciplina a mesma professora do ano anterior. Consequentemente, os discentes trabalhavam num plano de continuidade, tendo já interiorizadas as regras relativas ao ambiente da sala de aula, nomeadamente à necessidade de manutenção de um espaço limpo e arrumado e à obrigatoriedade de participar na aula ordenadamente, levantando o braço e aguardando pela sua vez.

No geral, os membros da turma revelavam uma boa capacidade do uso adequado da língua inglesa nos seus vários domínios. Através da observação das aulas destinadas à diagnose, concluí que os estudantes, no âmbito da competência estratégica, conseguiam captar o sentido geral de um texto de leitura extensiva, exprimir a sua opinião em atividades de pares e grupos sobre uma questão hipotética e ouvir ativamente o outro para poder partilhar informação adicional ou dar sugestões. Na competência comunicativa, demonstraram ser capazes de seguir a leitura dos textos dos colegas sobre as suas expectativas e ambições para o novo ano letivo, resumir as intervenções orais dos colegas e expressar a opinião sobre as suas próprias capacidades e limitações. Na competência intercultural, os discentes revelaram conhecimento amplo sobre a localização de vários monumentos e museus, bem como outros locais que gostariam de visitar, justificando a sua escolha recorrendo a diferentes exemplos. Vários

estudantes possuíam um vocabulário diversificado, fruto do trabalho levado a cabo pela docente da disciplina no ano letivo anterior.

Apesar do entusiasmo e desinibição na participação voluntária nos momentos destinados à discussão, em grupos, de questões e tarefas propostas pela docente, alguns alunos manifestavam desconforto e resistência durante as atividades de leitura em voz alta ou nos momentos destinados à correção de exercícios. Fui então informado pela docente da disciplina que alguns destes estudantes tinham problemas a nível cognitivo e uma autoestima baixa.

1.3. Identificação do tema de investigação-ação

Os meses de setembro e outubro foram dedicados à observação das aulas dadas pelas docentes a cada uma das turmas – 7.ºD e 8.ºG.

No início do mês de outubro, foram agendadas reuniões com as docentes de cada disciplina para a discussão das várias dificuldades que os estudantes foram demonstrando desde o início do ano, com base nos dados recolhidos durante as aulas assistidas.

1.3.1. A observação simples e aleatória

O processo de observação das aulas lecionadas pelas docentes das disciplinas de Inglês e de Português teve início na primeira semana do ano letivo em causa. Paralelamente à recolha de informação, feita durante as aulas, sobre as capacidades demonstradas pelos alunos em cada um dos domínios, tive vários momentos de reflexão durante as reuniões semanais com cada uma das orientadoras, o que me permitiu traçar o perfil inicial de cada aluno e identificar os domínios em que demonstravam maior número de dificuldades.

Após as primeiras semanas, necessárias para eu conhecer os alunos, a escola e o pessoal docente e não docente, utilizei grelhas de observação (Anexo 1.A-D) para recolher dados que permitissem fundamentar a escolha da área de intervenção. Estas grelhas foram disponibilizadas pelos docentes da disciplina de Iniciação à Prática Profissional de Inglês

(IPP) do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Inglês, mas usei-as nas duas disciplinas.

Paralelamente ao preenchimento das grelhas de observação (Anexo 1.A-D), a informação que ia sendo recolhida por mim era registada, como já disse, num diário eletrónico, organizado cronologicamente. Desta forma, foi-me possível identificar os principais pontos fracos dos estudantes, a frequência com que cada um se manifestava e em que momento ocorriam.

Embora cada módulo do manual abordasse uma série de domínios, a escrita foi a área que suscitou o meu interesse durante a observação simples. Devido aos efeitos da situação pandémica sobre as aprendizagens e competências dos estudantes (que notara sobretudo na turma de 7.º ano de Português), pretendi avaliar de que forma e com que extensão eles afetaram o domínio da escrita dos alunos de cada uma das turmas e refletir sobre estratégias que pudessem ser utilizadas para os ajudar a ultrapassar as dificuldades atuais. Através da escuta da opinião dos alunos sobre o trabalho de escrita produzido no ano letivo anterior e do diálogo com alunos nos intervalos das aulas, tornou-se evidente que a situação escolar durante a pandemia provocara inúmeros constrangimentos no tempo destinado ao treino e desenvolvimento da competência de escrita e na motivação de cada um para essa atividade. O isolamento e o regime de ensino a distância poderão explicar essa perda, pois, segundo Hidi & Boscolo (2008), “...writing is a complex activity involving not only cognitive and metacognitive processes but also affective components.” (p. 144).

Em ambas as disciplinas, no final de cada aula, os docentes escolhiam um aluno para ir ao quadro escrever o sumário, construído e ditado pela turma. Durante esta parte da aula, tornou-se clara a falta de capacidade dos estudantes em dividir a informação que lhes ia sendo transmitida em diferentes parágrafos. Esta divisão era feita apenas quando a docente alertava o estudante para a necessidade de prestar atenção àquilo que escrevia e de organizar os tópicos que lhe eram fornecidos em vários parágrafos, devendo cada um deles ser pouco extenso.

O domínio da escrita esteve presente em todas as aulas. Ele era aplicado quando os alunos copiavam informação projetada no quadro para o caderno e registavam a resposta correta a uma pergunta de compreensão de um texto, que era ditada pelas docentes. Para além da lentidão demonstrada no ato de escrever, e da necessidade de pedirem várias vezes às docentes que repetissem a resposta ditada, os alunos perguntavam, com frequência, se deveriam utilizar sinais de pontuação – vírgula ou ponto final – após algumas pausas que ocorriam durante o ditado. As respostas registadas no caderno de cada estudante não tinham, na maioria das vezes, quaisquer sinais de pontuação. Os alunos concentravam a informação num único parágrafo, sem arrumarem as ideias diferentes em parágrafos diversos. Por outro lado, as frases presentes em cada um dos parágrafos eram longas e possuíam um número de palavras excessivo.

Os alunos da turma de Português manifestavam, no entanto, uma atitude positiva face à escrita. Apesar de alguns terem confessado que não gostavam da sua caligrafia e que tinham a consciência de que, quando recebiam a versão corrigida dos seus textos, ela vinha com bastantes correções ortográficas, não tinham receio de se voluntariar para a escrita do sumário no quadro. Por outro lado, eles aceitavam as correções da docente e ajudavam livremente os colegas a superarem qualquer dificuldade de escrita.

Relativamente à disciplina de Inglês, alguns alunos demonstravam receio e ansiedade quando a docente anunciava a realização de uma atividade escrita. Por outro lado, eles preferiam trabalhar individualmente e, quando lhes era solicitada a planificação e textualização de um texto, em pares ou pequenos grupos, revelavam dificuldade em aceitar a opinião dos colegas e em chegar a um consenso sobre o que deveria de facto ser referido no texto. No entanto, quando a escrita era feita individualmente, os alunos revelavam maior criatividade e autonomia do que os da turma de Português, devido ao facto de não sentirem necessidade de pedir a ajuda da professora no momento de reflexão sobre temas que iriam ser explorados oralmente, talvez por estes pertencerem sobretudo à esfera do seu quotidiano.

1.3.2. A observação formal: grelhas de observação

Durante as reuniões semanais com as docentes de cada disciplina, foi discutida a divisão do trabalho relacionado com o domínio da escrita e que seria feito, ao longo do ano, com os alunos. Visto que a gramática, sintaxe e acentuação iriam ser abordadas pela professora, tanto nas aulas de Português como nas de Oficina de Escrita, sugeri ficar encarregado de trabalhar com os alunos a estrutura do tipo de texto que eles considerassem mais difícil de construir e criar estratégias e materiais que lhes permitissem ultrapassar as dificuldades associadas a esta área da escrita.

1.3.3. Análise documental: textos de diagnose

Como já disse, no início do ano letivo, cada uma das turmas realizou uma atividade de diagnose, no âmbito do domínio da escrita. Com a permissão dos encarregados de educação e das docentes, fotografei todos os textos de diagnose que tinham sido finalizados pelos estudantes na sala de aula, tendo obtido um total de doze textos para cada turma.

Para os analisar na sua globalidade e poder pensar estratégias de intervenção a realizar ao longo do ano letivo, criei uma grelha de avaliação (Anexo 2), que focava nos aspetos formais da escrita, nomeadamente: ordem e estrutura, pontuação, ortografia, uso de conectores e extensão do texto.

1.3.3.1. Disciplina de Português

Na segunda semana de aulas, os estudantes da turma de Português tiveram de escrever, individualmente, um texto criativo com o tema “Se eu fosse uma folha no outono...”.

A acentuação foi a área em que os alunos revelaram menos dificuldades. Três estudantes incluíram, no seu texto, palavras mal acentuadas, mas apenas um deles acentuou mais do que uma palavra de forma errada.

No âmbito da pontuação, três alunos demonstraram não estar conscientes da necessidade de colocar a vírgula após utilizar um modificador de frase. Por outro lado,

um estudante realizou uma enumeração excessiva, utilizando a vírgula, em vez de quebrar essa longa lista recorrendo à criação de várias frases mais curtas. Por último, um estudante não utilizou o ponto final antes do uso de maiúscula.

Cinco alunos cometeram pelo menos um erro ao nível da ortografia. Dois deles revelaram dificuldade no uso de “ss”, “s”, “c” ou “ç”. Apenas um estudante teve dificuldade no uso de clíticos. Por outro lado, quatro estudantes repetiram pelo menos uma palavra ou expressão ao longo do mesmo parágrafo.

A não hierarquização da informação do texto em diferentes frases e parágrafos pouco extensos foi um problema que afetou seis estudantes. Um aluno não utilizou qualquer tipo de sinais de pontuação em pelo menos um parágrafo, o que afetou negativamente a coesão textual. Por outro lado, um estudante elaborou um texto constituído por um único parágrafo, que contém informações de natureza diversa.

Um problema grave que se tornou visível durante a análise dos textos foi a falta de uma introdução e conclusão adequadas ao tópico de escrita. Entre os doze textos analisados, apenas três alunos incluíram uma introdução. No entanto, a introdução de dois destes alunos não era adequada, porque pertencia, na verdade, à parte do desenvolvimento, visto não apresentar o tema a ser desenvolvido ao longo do texto. Por outro lado, apenas três alunos dedicaram o parágrafo final para a elaboração de uma conclusão. Porém, dois dos estudantes utilizaram-no para dar a sua opinião sobre o texto criado por eles. Apenas um aluno utilizou a conclusão para resumir aquilo que fora desenvolvido no texto.

A inexistência de conectores ou o seu uso bastante reduzido foi um problema que afetou a totalidade dos textos produzidos pelos alunos. Apenas quatro estudantes optaram por utilizar um único conector – surgiu uma única vez no texto – para atribuir coerência ao seu texto, sendo conectores utilizados com maior frequência os advérbios “então”, “assim” e “no final”. Apenas o último foi utilizado na conclusão, tendo os restantes surgido no desenvolvimento.

O vocabulário de todos os estudantes revelou-se básico, característico do seu nível de escolaridade.

A falta do uso de sinais de pontuação e a repetição de expressões ou vocábulos poderá ser explicada pela falta de atenção durante a fase de textualização, associada à não revisão do que fora escrito.

1.3.3.2. Disciplina de Inglês

Devido ao facto de este ser o segundo ano que a docente de Inglês acompanhava estes alunos, ela já conhecia cada uma das dificuldades associadas à escrita, razão pela qual optou por não se realizar uma atividade de diagnose, no início do ano, no âmbito deste domínio. No entanto, durante uma das reuniões semanais com a docente, destinada à elaboração do plano da aula zero, manifestei a minha vontade de realizar uma atividade de diagnose sobre a escrita com estes estudantes. Assim, foi-me permitido usar a última parte da aula zero para a realização de uma atividade de escrita com esta finalidade.

Para avaliar a capacidade de escrita dos estudantes dentro da sala de aula e sem o auxílio de motores de busca ou *sites* de tradução disponíveis *online*, a última parte da minha aula zero de inglês, que ocorreu no dia vinte e cinco de outubro de 2022, foi dedicada a essa diagnose, a qual consistiu na elaboração de um *email*, de cinquenta a oitenta palavras, em resposta à atividade de leitura e interpretação do texto que antecedeu a redação desse *email*. A aula zero teve como objeto de estudo a unidade “Module 3 – Foodstuff” do manual, nomeadamente o ensino de vocabulário relacionado com comida. Os nomes de alimentos de cada um dos seis grupos (carne e proteínas; pão, massa, arroz e outros carboidratos; laticínios; fruta e vegetais; bebida; outros) e de expressões usadas para descrever a ingestão de alimentos e mencionar as causas e efeitos de uma dieta desequilibrada: “to cut out”, “put on weight”, “lead to” e “give up burgers”. No que toca ao âmbito da oralidade, foram ensinadas aos estudantes expressões para aconselhar alguém a mudar as suas atitudes, tais como “you should stop eating...”, “try eating less... and more...”, “how about...”, “you probably should...” e “I think you need to...”. Por último, após terem lido um diálogo sobre maus hábitos alimentares, os estudantes foram convidados a escrever o tal *email* a uma das

personagens, em que referiam alguns conselhos para que ela pudesse melhorar a sua qualidade de vida.

Com esta atividade de escrita, pretendi recolher dados relativos ao uso de conectores, à divisão do texto em introdução, desenvolvimento e conclusão, ao uso de parágrafos pouco extensos e à capacidade de ordenar e hierarquizar a informação, de forma a criar um texto coerente.

A pontuação foi a área em que os estudantes se sentiam mais confortáveis. Todos os textos possuíam um uso adequado de pontuação, tendo vários estudantes utilizado sinais de pontuação variados, tais como ponto de interrogação e de exclamação. O uso destes sinais atribuiu expressividade a cada um dos textos.

Os estudantes evidenciavam dificuldades na área da ortografia. Apenas um texto foi escrito sem qualquer tipo de erros ortográficos. Por outro lado, dois alunos confundiram o uso do pronome possessivo “his” com a contração do pronome pessoal e da terceira pessoa do indicativo do verbo “to be”, “he’s”. No entanto, todos os alunos utilizavam, de forma correta, os *phrasal verbs*.

O problema mais recorrente era a ausência do uso de conectores para dar coesão a cada um dos textos escritos. Durante a análise de cada trabalho, foi possível concluir que apenas dois estudantes utilizaram pelo menos um conector durante a escrita do texto. No geral, os estudantes utilizavam, com frequência, frases curtas para contornar a obrigatoriedade do uso de conectores.

Outra área preocupante era o incumprimento do tipo de texto que era solicitado aos estudantes. Apesar de estarem familiarizados com a estrutura de um *email*, apenas um estudante incluiu todos os pontos relativos à estrutura pedida. Dos restantes estudantes, apenas três começaram o texto com a saudação inicial e nenhum terminou com a despedida. Entre os doze textos recolhidos, três estudantes escreveram um diálogo, enquanto nove optaram por transmitir para o papel, de forma livre, a sua opinião sobre o tema indicado.

À exceção de um texto, o qual é constituído por um único parágrafo, os estudantes utilizaram diferentes parágrafos para dividir as várias ideias do texto. Por outro lado,

eles revelaram ser criativos e capazes de utilizar um léxico variado. Nenhum dos textos apresentou frases ou expressões repetidas. Por último, apenas um estudante não conseguiu cumprir o limite mínimo de palavras.

Após ter manifestado a minha preocupação com estes resultados à docente da disciplina, foi-me dito que os estudantes têm bastantes dificuldades no que toca à atenção e à leitura das instruções dadas em tarefas de escrita.

Assim, foi possível concluir que a escrita era um domínio que poderia ser alvo de uma intervenção minha ao longo do ano letivo. Para ajudar os estudantes a melhorarem o seu desempenho neste domínio, nos textos escritos e nos testes de avaliação, seria necessária uma intervenção que os ajudasse a utilizar conectores e formas verbais variadas, de forma a evitar a monotonia, o uso de parágrafos demasiado longos e confusos e a falta de uma sequência lógica entre os vários momentos do texto. O trabalho realizado neste domínio deveria ser feito de forma a promover o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade e auxiliar o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, através da elaboração de atividades relacionadas com a escrita que envolvessem pensamento crítico, partilha de opiniões, empatia e entreajuda.

1.4. O questionário inicial

Antes da elaboração do plano de intervenção pedagógico-didática, foi necessário recolher informação adicional sobre os hábitos de escrita dos alunos, bem como sobre as dificuldades que experimentavam neste domínio.

As primeiras semanas do ano letivo foram dedicadas ao desenvolvimento de um relacionamento, com os estudantes, que permitisse criar um ambiente de bem-estar e de à-vontade para a participação voluntária e a partilha de opiniões entre os alunos e o professor sobre hábitos e atitudes relacionadas com as várias aprendizagens. Foi decidido nos seminários com as docentes de cada disciplina a criação de um questionário de diagnose sobre os hábitos e atitudes perante a escrita, a ser aplicado em cada uma das turmas e realizado em casa, na plataforma Google Forms, cujo *link* foi

disponibilizado na página da Google Classroom de cada disciplina. (Anexo 4). Este questionário foi dividido em quatro grupos: hábitos e atitudes perante a escrita (I.), fase de planificação (II.), fase de textualização (III.) e estratégias de revisão textual (IV.).

O primeiro grupo – hábitos e atitudes perante a escrita – teve como objetivo identificar os sentimentos que os alunos associam ao ato de escrever, as suas principais dificuldades relacionadas com este domínio e a importância que eles dão à necessidade de melhorar as suas capacidades, bem como obter informação sobre os tipos de texto que os alunos consideram ser de mais difícil produção, o tempo gasto na fase de revisão e a frequência com que os alunos utilizam a escrita fora da sala de aula. Este grupo é constituído por vinte perguntas., sendo que, à exceção da questão 3. – a qual possui caixas de verificação –, todas elas são de escolha múltipla.

No grupo II., os estudantes tiveram de responder a um total de quatro perguntas de escolha múltipla e uma com caixas de verificação. Este grupo é destinado à aquisição de dados sobre os hábitos de escrita dos alunos relativos ao momento de planificação de um texto. As perguntas focam-se na importância dada aos alunos a esta fase, às técnicas de planificação usadas por eles e ao tempo que costumam dedicar a este momento.

O terceiro grupo – fase de textualização – contém um total de quatro perguntas de escolha múltipla e uma pergunta com caixas de verificação. Neste grupo, as perguntas focam-se na frequência da criação de um rascunho, no impacto que ele tem no produto final e no tempo gasto durante esta fase.

No quarto e último grupo do questionário, os alunos tiveram de responder a quatro perguntas de escolha múltipla e a uma com caixas de verificação. Estas perguntas destinam-se à identificação dos aspetos em que os alunos se focam durante a revisão dos seus textos e à frequência com que realizam esta atividade, bem como à avaliação da frequência com que recorrem à opinião dos outros durante a fase da revisão do texto.

Uma vez que os alunos se deslocam diariamente para a escola com a mochila cheia de manuais escolares e devido aos problemas logísticos que iriam surgir caso fosse pedido a todos os estudantes que trouxessem os computadores para a sala de aula, a resolução do questionário foi feita em casa. Esta decisão trouxe um problema: dez alunos da turma

de Português não responderam ao questionário, apesar de terem sido alertados várias vezes para a necessidade de o fazer. O mesmo aconteceu com oito alunos, na turma de Inglês.

1.4.1. A turma de Português

Os resultados obtidos foram semelhantes em ambas as turmas. Tal semelhança é visível ao longo de todo o questionário, sendo o gráfico 1 exemplo disso.

3. Qual é a maior dificuldade que tens ao escrever? Podes sinalizar todas as opções que te digam respeito.

19 respostas

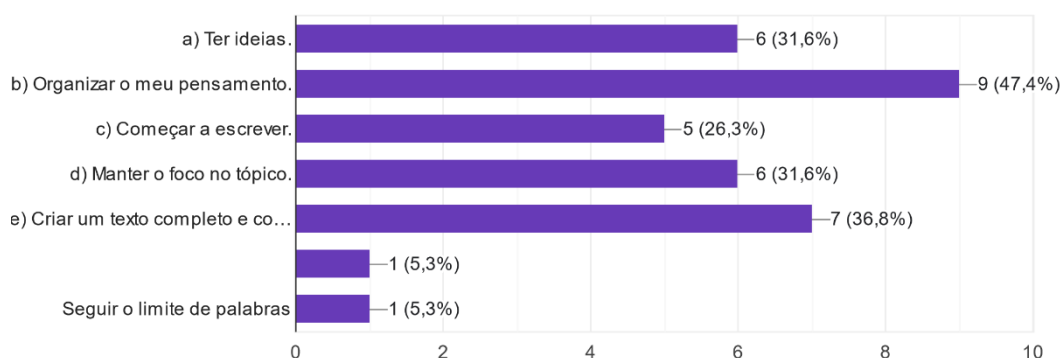


Gráfico 1 - Questionário inicial de Português - resultados da 3ª pergunta

Na pergunta 3 do questionário, a maioria dos estudantes revelou ter dificuldades no que toca à organização do seu pensamento. Esta opção foi escolhida por nove estudantes (47,4%).

“Criar um texto completo e complexo” ocupou o segundo lugar na escala de dificuldade, com um total de sete (36,8%) escolhas.

Em terceiro lugar, surgiu “Ter ideias” e “Manter o foco no tópico”. Cada uma destas opções foi selecionada por seis estudantes (31,6%).

Cinco estudantes (26,8%) revelaram sentir dificuldade em começar a escrever.

Assim, surgiu a necessidade de trabalhar, com os alunos, as fases de planificação e de textualização. A turma revelava dificuldade no que toca à reflexão sobre as ideias que deviam ser exploradas na atividade de escrita, bem como na sua organização e hierarquização em diferentes parágrafos na fase de textualização.

5. O que achas sobre a eventual importância da escrita no teu futuro profissional e/ou académico?
19 respostas

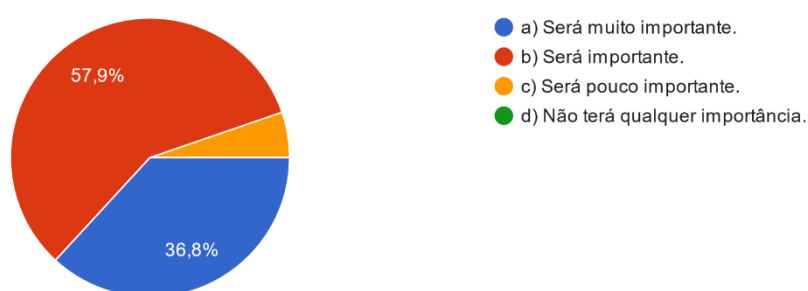


Gráfico 2 - Questionário inicial de Português - resultados da 5ª pergunta

Na pergunta 5, “O que achas sobre a eventual importância da escrita no teu futuro profissional e/ou académico?”, os estudantes tiveram de refletir sobre a importância que a escrita teria no seu futuro .

A maioria dos estudantes – onze (57,9%) – reconheceu que a escrita seria importante. Sete alunos (36,8%) afirmaram que este domínio teria uma grande importância ao longo da sua vida profissional e/ou académica. Apenas um aluno (5,3%) estava convencido de que a escrita terá um grande impacto no seu futuro.

Estes resultados confirmam a importância que os estudantes atribuíram ao domínio da escrita. De forma a não defraudar as suas expectativas e a contribuir para o seu sucesso académico e/ou profissional, criei um plano de intervenção pedagógico-didático que abordasse cada uma das fases de escrita, desde a pré-escrita à reescrita do texto. Só assim conseguiria apoiá-los na identificação e superação de dificuldades relacionadas com este domínio e no desenvolvimento e manutenção do gosto pela escrita.

9. Que tipo de texto consideras ser de mais difícil produção?

19 respostas

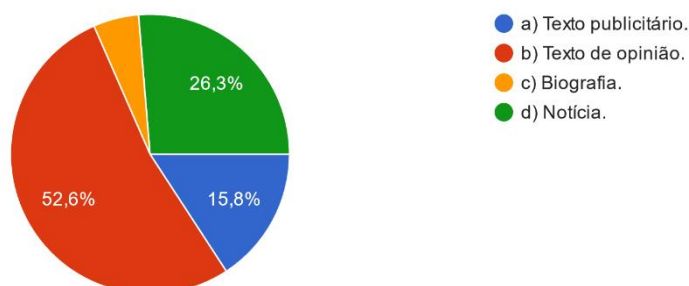


Gráfico 3 - Questionário inicial de Português - resultados da 9ª pergunta

A resposta 9 foi útil para identificar o tipo de texto que os alunos da turma de Português consideravam ser de mais difícil produção.

À semelhança dos resultados obtidos na turma de inglês, a maioria dos alunos – dez (52,6%) – selecionou o texto de opinião como sendo o tipo de texto mais difícil de produzir.

Cinco alunos (26,3%) afirmaram sentir dificuldades na escrita de uma notícia. Por outro lado, três estudantes (15,8%) consideraram o texto publicitário o mais complicado.

Apenas um estudante (5,3%) confessou sentir dificuldade na realização de uma biografia.

Tanto nesta turma como na de inglês, o texto de opinião foi aquele que os estudantes consideraram ser o mais difícil. Assim, foi necessário trabalhar este tipo de texto com os estudantes de ambas as turmas, através de atividades de escrita que lhes iriam ser propostas.

17. Quanto tempo costumava dedicar à revisão daquilo que escreveste para qualquer disciplina?

19 respostas

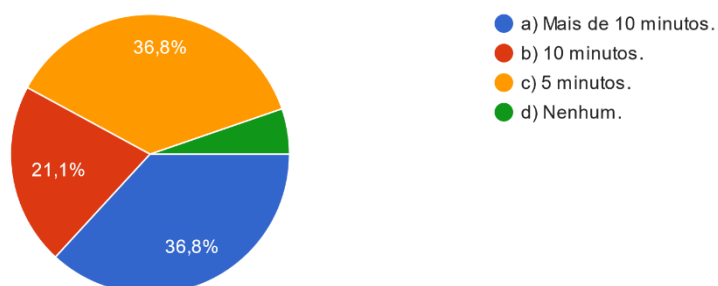


Gráfico 4 - Questionário inicial de Português - resultados da 17ª pergunta

A pergunta 17 teve como objetivo recolher dados sobre o tempo dedicado à fase de revisão.

Quando comparada com a turma de inglês, existe um maior número de estudantes que dedica mais de dez minutos à fase de revisão: sete (36,8%). No entanto, outros sete alunos (36,8%) utilizavam um total de cinco minutos para a conclusão desta etapa.

Quatro alunos (21,1%) dedicavam dez minutos à revisão da escrita. Apenas um estudante afirmou não rever aquilo que escrevia.

A maioria destes estudantes apresentava uma maior preocupação com a revisão dos textos do que o que se verificará com a turma de Inglês. No entanto, vários alunos dedicavam pouco tempo a esta fase. Assim, verifiquei que existia a necessidade de criar estratégias que permitissem aumentar o tempo que estes estudantes dedicavam à fase de revisão.

31. Que estratégias utilizas para rever e melhorar o teu trabalho escrito?

19 respostas

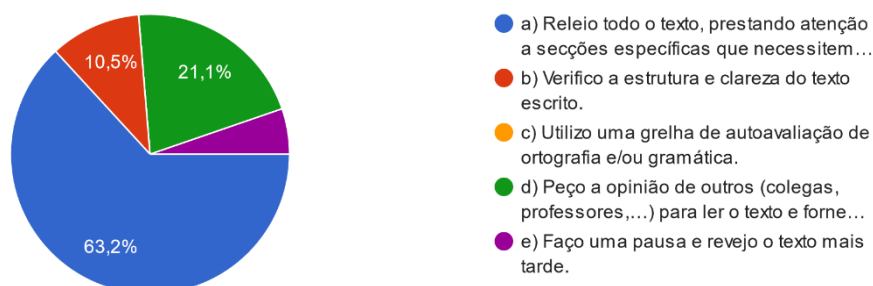


Gráfico 5 - Questionário inicial de Português - resultados da 31ª pergunta

A questão 31 pretendia conhecer as estratégias utilizadas pelos estudantes para reverem e aperfeiçoarem o trabalho escrito.

A maioria dos estudantes – 12 (63,2%) – afirmou reler todo o texto, prestando atenção a partes que necessitem de ser melhoradas.

Quatro alunos (21,1%) afirmaram pedir a opinião de outros para ler o texto e fornecerem críticas. Dois estudantes (10,5%) verificavam a estrutura e clareza do texto escrito. Por último, apenas um estudante (5,3%) faz uma pausa antes de rever o texto.

Tal como se verificou nas respostas obtidas em Inglês, nenhum aluno desta turma utilizava uma grelha de autoavaliação de escrita e/ou de gramática. Constatei, por isso, que o processo de revisão textual era realizado, por estes alunos, de forma aleatória, sem o recurso a instrumentos de orientação que os auxiliassem nesta fase de revisão. Assim, tornou-se necessário criar tais recursos, fornecê-los aos alunos e estimular o seu uso após a conclusão da fase de textualização de qualquer texto.

1.4.2. A turma de Inglês

O seguinte gráfico sumariza os resultados relativos à terceira questão do questionário inicial. Foi dada a possibilidade aos alunos de escolherem várias opções, bem como de adicionarem outras possibilidades de resposta.

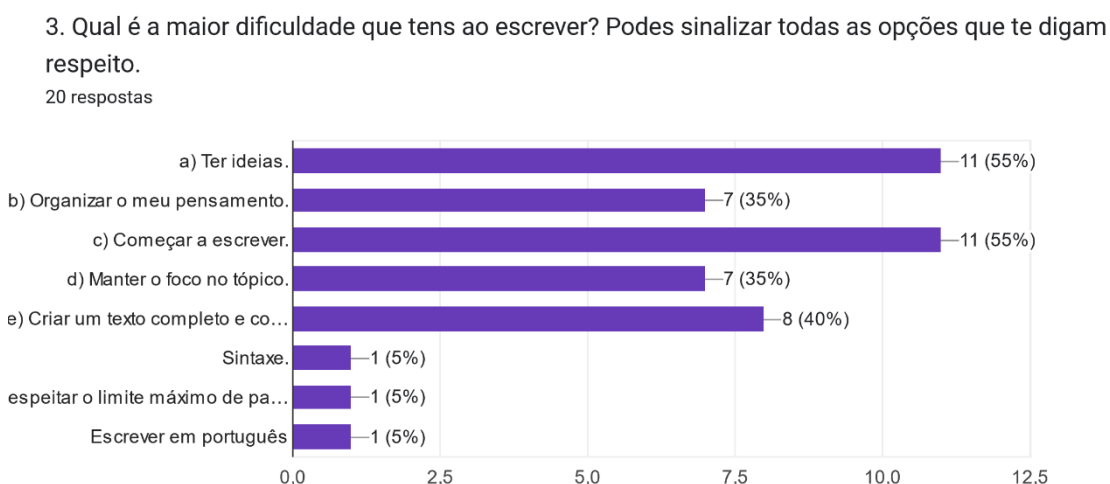


Gráfico 6 – Questionário inicial de Inglês - resultados da 3ª pergunta

A falta de ideias para construir texto e o começo da escrita foram as opções que a maioria dos estudantes selecionou para identificar as suas principais dificuldades de escrita. Ambas as opções estão relacionadas, quer de forma direta quer indiretamente, com a fase de pré-escrita e de planificação. Assim, conclui que era necessário auxiliar a criatividade dos estudantes através de atividades a serem realizadas na fase de pré-escrita e estimular o uso de estratégias de planificação do texto, de forma a tornar o início de escrita menos complicado para os alunos.

Oito estudantes confessaram ter dificuldade em “criar um texto completo e complexo”. Esta dificuldade estaria, certamente, associada à falta do uso de conectores que permitem articular as várias frases e parágrafos do texto, de forma a atribuir-lhes coesão e coerência.

“Organizar o meu pensamento” e “Manter o foco no tópico” foram as opções selecionadas por sete alunos. Estes resultados reiteravam a necessidade de uma

intervenção que abordasse a fase de planificação da escrita, para que os estudantes não fossem levados a interromper a escrita, devido a distrações, falta de ideias ou desalinho na sua sequência, que conduzem a maiores dificuldades de terminar um texto com impacto e eficácia.

5. O que achas sobre a eventual importância da escrita no teu futuro profissional e/ou académico?
20 respostas

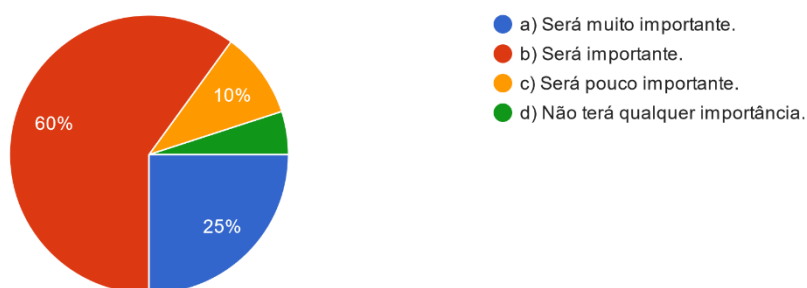


Gráfico 7 - Questionário inicial de Inglês - resultados da 5ª pergunta

A quinta questão do questionário teve como objetivo perceber qual a importância atribuída pelos alunos à escrita.

A grande maioria dos estudantes tinha consciência da necessidade da escrita para o seu futuro sucesso profissional. Cinco estudantes (25%) consideraram que a escrita “será muito importante”, enquanto doze (60%) reconheceram que ela “será importante”.

Estes dados revelam a necessidade de um desenvolvimento contínuo da capacidade de escrita destes alunos e a importância da criação de um plano de intervenção pedagógico-didático adequado às necessidades da turma.

Apenas três estudantes afirmaram não achar a escrita importante para o seu futuro: dois estudantes (10%) consideraram que ela “será pouco importante”, enquanto um estudante (5%) achou que a escrita “não terá qualquer importância”.

Apesar de tudo, 15% ainda é um número considerável, e incomodou-me saber que alunos de hoje pudessem perspetivar um futuro profissional que não passasse pela escrita. Julgo mesmo que era por não perceberem a real importância da escrita que afirmavam tal coisa.

9. Que tipo de texto consideras ser de mais difícil produção?

20 respostas

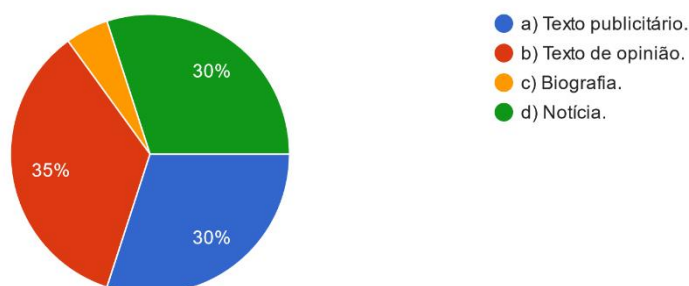


Gráfico 8 - Questionário inicial de Inglês - resultados da 9ª pergunta

A questão 9 procurou identificar o tipo de texto que os estudantes achavam mais difícil de produzir.

O texto de opinião foi considerado o tipo de texto mais difícil, tendo sido escolhido por sete estudantes (35%).

O texto publicitário e a notícia ocuparam ambos o segundo lugar no tipo de texto que causavam dificuldades aos estudantes. Ambas as opções foram seleccionadas por seis alunos (30%).

Em último lugar ficou a biografia, que foi escolhida por um único aluno (5%).

Os resultados obtidos através das respostas dadas a esta pergunta permitiram-me concluir que o tipo de texto a ser trabalhado com os estudantes teria de ser o texto de opinião. Para que o plano de intervenção tivesse sucesso, ele deveria criar as condições que permitissem aos alunos desenvolverem uma perspetiva diferente (mais positiva e entusiasmante) sobre o tipo de texto em causa.

17. Quanto tempo costumás dedicar à revisão daquilo que escreveste para qualquer disciplina?

20 respostas

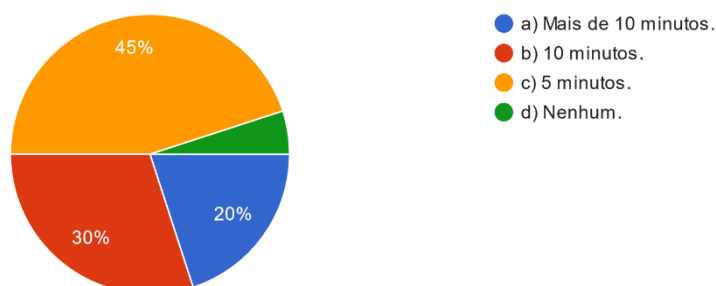


Gráfico 9 - Questionário inicial de Inglês - resultados da 17ª pergunta

Na pergunta dezassete, os alunos tinham de revelar o tempo que dedicavam à revisão daquilo que escreviam.

A maioria dos alunos afirmou dedicar cinco minutos para a fase de revisão da escrita. Esta opção foi selecionada por um total de nove alunos (45%).

Seis estudantes (30%) afirmaram dedicar dez minutos à revisão textual. Por outro lado, quatro alunos (20%) necessitavam de mais de dez minutos.

Apenas um estudante (5%) afirmou não rever aquilo que escreve.

Os resultados obtidos através das respostas dadas a esta pergunta permitiram-me concluir que era necessário equilibrar estes tempos de revisão da escrita, pois os alunos ora lhe dedicavam tempo excessivo, ora tempo insuficiente, certamente por insegurança os primeiros e por excesso de confiança, os últimos. Esta fase não deve ser realizada apressadamente, visto que, tratando-se de uma língua estrangeira, ela permite identificar e corrigir erros e melhorar a estrutura do texto. Por outro lado, esta fase também permite refletir sobre o tópico de escrita e prevenir a repetição de erros cometidos. Assim, senti a necessidade de criar estratégias e materiais que prolongassem o tempo dedicado à fase de revisão e guiassem os estudantes ao longo deste processo, demonstrando-lhes a razão dessa necessidade.

31. Que estratégias utilizas para rever e melhorar o teu trabalho escrito?

20 respostas

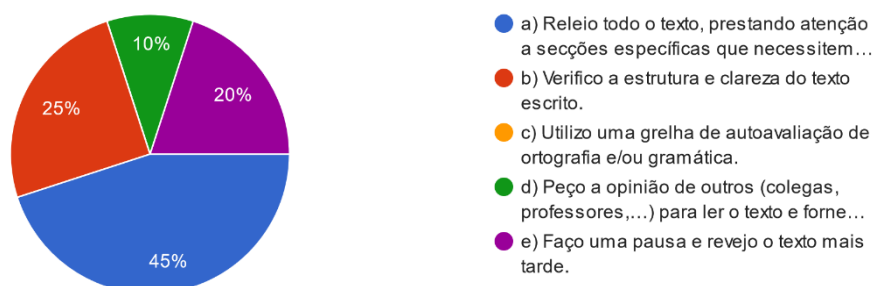


Gráfico 10 - Questionário inicial de Inglês - resultados da 31ª pergunta

A pergunta 31 teve como objetivo perceber de que forma os estudantes reviam o seu texto.

A maioria dos alunos – nove (45%) – afirmou reler todo o texto, prestando atenção a secções específicas que necessitassem de ser melhoradas. Por outro lado, cinco estudantes (25%) afirmaram verificar a estrutura e clareza de todo o texto escrito.

Quatro estudantes (20%) revelaram preferir fazer uma pausa antes de reverem o texto. Dois alunos (10%) pediam a outros a sua opinião sobre aquilo que foi escrito. Nenhum aluno utilizava qualquer tipo de grelha de autoavaliação da ortografia e/ou da gramática.

As respostas obtidas permitiram-me concluir que os estudantes não utilizavam recursos que os auxiliassem na revisão dos seus textos. A maioria focava-se na releitura do texto, sem ter previamente definido aquilo a que deveria prestar atenção. Assim, conclui que seria necessário fornecer aos estudantes algo que se assemelhasse a um *vade mecum*, ou seja, a um recurso que eles pudessem trazer sempre consigo e que os auxiliasse na fase de revisão de escrita futuras.

1.5. Delimitação da área de investigação e dos seus objetivos

O questionário de diagnose que fizera em ambas as turmas revelou que era na tipologia do texto de opinião que os estudantes reconheciam ter mais dificuldade. Por isso, tendo identificado a área de intervenção e as competências que teriam de ser desenvolvidas com os estudantes, o meu plano de intervenção pedagógico- didática procurou responder à seguinte questão: Será que as atividades de pré-escrita e pós-escrita de um texto poderiam ajudar os alunos de Português e de Inglês a melhorarem as suas capacidades de textualização, na redação de um texto de opinião?

De forma a colocar cada turma no mesmo patamar de conhecimento e acesso a informação relevante para a elaboração das atividades escritas que iriam ser propostas, seria necessário dedicar o primeiro bloco de noventa minutos à realização de atividades de pré-escrita, que se baseariam na leitura, visualização e interpretação de textos, imagens e/ou vídeos.

O plano de intervenção foi idêntico para ambas as turmas e concretizou-se em dois momentos (ciclos), cada um composto por dois blocos de noventa minutos. Devido à complexidade do domínio da escrita e à quantidade de tempo necessária para trabalhá-lo, cada ciclo abordaria diferentes momentos da escrita.

O primeiro ciclo foi dedicado à fase de planificação e textualização. Foram definidos como objetivos deste ciclo: estimular a realização da planificação de um texto; desenvolver a capacidade criativa; promover a hierarquização da informação e a coerência textual.

A fase que sucede à textualização foi trabalhada no segundo ciclo. Eram objetivos desta fase do plano de intervenção pedagógico-didática: trabalhar a fase de revisão do texto, estimular o uso de sinais de pontuação – vírgula e ponto final -, desenvolver a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes e fornecer-lhes ferramentas que promovessem a identificação e autocorreção de erros ortográficos e de pontuação.

Para criar as condições necessárias ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes e, ao mesmo tempo, transferir a correção do texto do docente para o estudante, levando-o a conseguir detetar os seus próprios erros, decidi criar uma ficha de

verificação da escrita para os auxiliar na fase de revisão. Por outro lado, pretendia que esta ficha pudesse servir como um *vade mecum*: os estudantes poderiam trazê-la sempre consigo e utilizá-la em futuras atividades de escrita em qualquer disciplina. E, porque a revisão pressupõe a consciencialização de todas as fases e de todos os pormenores do texto, a ficha de revisão continha, necessariamente, os elementos relacionados com as fases de planificação e de textualização.

Nesta fase de revisão, os estudantes trabalharam, conseqüentemente, de forma implícita, as duas fases anteriores da escrita.

Ao longo do ano, os alunos foram adquirindo e utilizando um vocabulário progressivamente mais complexo. Parte deste vocabulário foi ensinado por mim e pela minha colega de estágio. Visto que o seu plano de intervenção pedagógico-didática teve como principal objetivo o desenvolvimento lexical dos alunos, optei por trabalhar a estrutura do texto e da forma como os estudantes organizavam e hierarquizavam as ideias nele presentes. Por conseguinte, o léxico não foi alvo de análise no presente relatório de estágio.

No final do ano letivo, tornava-se imperioso que os alunos de ambas as turmas realizassem um questionário de autoavaliação da sua escrita, de forma a estimular nos alunos a reflexão sobre o progresso feito por cada um e a avaliar a eficácia da intervenção pedagógico-didática que para eles pensara.

2. Enquadramento teórico

2.1. Os desafios no ensino da escrita

A prática da escrita pode ser trabalhada com os alunos a partir de inúmeros ângulos. Ela envolve um conjunto de competências, tais como “creativity, orthographic knowledge, grammatical and pragmatic competencies, the correct use of punctuation, adequate word choice, the use of cohesive devices or the construction and organisation of different types of text.” (Marsh et al., p.98).

O professor de línguas do século XXI não pode alhear-se do facto de que a tecnologia passou a exercer uma enorme influência no ambiente escolar e na vida pessoal dos alunos. Assim, cabe-lhe gerir a forma como ela pode ser usada para a consolidação, por parte dos alunos, das competências acima referidas.

Atualmente, os estudantes estão mais em contacto com determinadas tipologias textuais, como o texto de opinião, o texto publicitário ou o texto humorístico, durante o uso diário de dispositivos eletrónicos, cabe ao professor tentar identificar e explorar cada um desses géneros, em sala de aula, de forma a que os alunos adquiram as ferramentas necessárias para os replicar em de forma correta e consciente. Na perspetiva de Crawford (2002), “these reading materials will provide models which can be used to develop familiarity with the structure of such texts, and provide a scaffold to assist with the learners’ subsequent attempts to write similar texts.” (p. 86).

O professor deve encarar o ensino da escrita como um processo, não como algo que se transmite de repente e fica logo dominado. Inicialmente, o texto do aluno não deve ser visto como um documento imutável, mediante o qual o estudante é avaliado tendo por base critérios elevados de perfeição textual, nas áreas da ortografia, da ordem das palavras, da concordância em género e número, do domínio absoluto da conjugação verbal. De acordo com Barnett (1989),

“considering form and accuracy too soon obstructs the mental activity necessary to generate and communicate ideas. Writing follows a natural order: ideas demand a structure which must finally be polished.” (p. 17).

Assim, num mundo em que os alunos leem e escrevem cada vez menos, a escrita deve ser ensinada em sala de aula e revisitada em cada ano letivo, para que os professores possam colmatar falhas que subsistam ao longo dos anos. A escrita deve ser perspectivada como uma tarefa em desenvolvimento e transformação, que necessita de passar por vários passos antes de chegar à versão final. Para que tal aconteça, o professor deve adotar uma atitude e uma estratégia que lhe permita guiar, monitorizar e ajudar o estudante a atingir os objetivos que lhe permitam melhorar a sua capacidade de escrita.

A fim de melhorar o seu desempenho, é essencial que o estudante compreenda que a escrita é um processo que, quando ainda não inteiramente dominado, não deve ser concretizado apressadamente, implicando vários passos antes de se chegar ao produto final. Segundo Barnett (1989), “Looking at writing as a process (...) implies understanding writing as a series of drafts and considering the endeavor of writing in its entirety: prewriting, writing, and rewriting.” (p. 18).

Para que o momento de escrita seja bem sucedido, é essencial que os estudantes tenham, em cada aula, um ambiente propício à reflexão e partilha de opiniões e conhecimento. Segundo Rohman (1965), “Good thinking can produce good writing; and, conversely, without good thinking, good writing is impossible.” (p. 106). Assim, uma das estratégias usadas para a criação desse ambiente reflexivo é o recurso ao quadro da sala para a elaboração de esquemas que possibilitam através dos quais, a propósito de determinado tema, o professor registre a opinião de cada estudante, anote as principais ideias partilhadas e ajude os alunos a organizarem o seu pensamento sobre elas. Segundo Hernadi & Yana (2016),

“Mind mapping is an analytical process that involves creatively integrating a combination of visuals, colors, codes, words, and connectors. It can be employed as a method to take notes, to study before an exam, to brainstorm, or make connections between ideas.” (p. 45).

A elaboração de um esquema, após a realização de um *brainstorm* sobre o tópico de escrita, permitirá aos estudantes, durante a fase de escrita, a identificação e

relacionamento das ideias pertinentes, estabelecendo uma relação hierárquica entre elas.

Os tópicos de escrita afetam a atitude do estudante perante o ato de escrever. Os alunos poderão não ter ainda uma opinião definida sobre determinado tema ou não estar a par do assunto a desenvolver em texto. Para tornar a atividade de escrita apelativa para os alunos, o professor deve manter-se atualizado sobre os temas que suscitam a curiosidade dos estudantes e identificar os que serão suscetíveis de desencadear a vontade dos alunos em partilhar a sua opinião.

Assim, durante a escrita em sala de aula, o aluno, auxiliado pelo prévio brainstorming, pode, desenvolver competências como a colaboração, a criatividade e o pensamento crítico, fulcrais na formação de cidadãos conscientes dos problemas do mundo que os rodeia e com capacidade de discernimento. Segundo Pentury et al. (2020),

“Skills in the 21st century that need to be mastered by someone include critical thinking skills, problem solving skills, creative thinking skills, decision making skills, reflective reading and writing skills, communication skills, both orally and in writing.” (p. 165). Foi com esse objetivo em mente que sempre introduzi, nas várias etapas deste projeto de investigação-ação, a experiência de partilha e reflexão sobre a vida, a partir dos textos.

Um dos grandes problemas associados às dificuldades de escrita dos alunos reside na incapacidade de associarem e utilizarem um determinado vocábulo e/ou expressão à ideia que pretendem transmitir. Esta dificuldade só pode ser resolvida caso o aluno utilize e aperfeiçoe, ao longo do tempo, os vocábulos que melhor se adequam para exprimir os seus sentimentos e opiniões, bem como as diferentes regras ortográficas associadas à língua em causa. Segundo Barbeiro & Pereira (2007), “a automatização destas competências deve ser alcançada tão cedo quanto possível, para que o aluno dedique a sua capacidade de processamento a todas as tarefas que deverá realizar por meio da competência compositiva.” (p. 15).

Cabe ao docente criar, dentro e fora da sala de aula, as condições necessárias para que ele adquira a capacidade e a confiança necessárias para moldar, de forma autónoma, o seu texto.

2.2. O gosto e o hábito de escrita

O desenvolvimento do hábito de escrita junto dos alunos é um dos principais objetivos a atingir no ensino da escrita, sobretudo nos inícios do segundo ciclo do Ensino Básico. Embora alguns estudantes possuam uma predisposição natural para a escrita e gosto por este domínio, outros (infelizmente a maioria) demonstram resistência, apatia e desmotivação total por estas atividades.

É, pois, necessário identificar as razões que impedem os alunos de se sentirem motivados a escrever. Elas podem estar relacionadas com o tema escolhido pelo docente e/ou os comentários que lhes são fornecidos ou com a percepção das suas capacidades de escrita. Segundo Harmer (2003), há muitos estudantes que pensam que não conseguem escrever ou que dizem não querer fazê-lo. São justamente esses que o professor tem de envolver com atividades simples e prazerosas, até que escrever se torne para eles uma atividade normal e interessante na sala de aula. “It is when students have acquired this writing habit that they are able to look at written genres and involve themselves in the writing process with enthusiasm.” (p.113).

De facto, de acordo com o mesmo Harmer (p.62), uma atividade que suscite adesão dos alunos à escrita pressupõe simultaneamente o envolvimento intelectual e emocional dos alunos. Se este se sentir conectado por tarefas de escrita que o envolvam como pessoa, há fortes hipóteses de que as suas reservas face à escrita se dissipem progressivamente.

Para desbloquear todas as resistências dos alunos, optei por uma estratégia de escrita colaborativa. Atendendo à sua faixa etária (12/13 anos) e ao isolamento a que estiveram sujeitos durante a pandemia, pareceu-me que esta seria uma forma de rentabilizar estratégias, contribuindo simultaneamente para uma aprendizagem de escrita e uma (re)aprendizagem de socialização e sentido identitário de grupo. Através do diálogo entre dois ou mais membros de um grupo, cria-se um clima propício à partilha de ideias e à identificação e correção de erros estruturais e ortográficos. Cada aluno tem a possibilidade de contribuir ativamente para a elaboração bem sucedida do produto final

da atividade de escrita e de contactar com estratégias diferentes utilizadas pelos colegas em várias etapas da escrita.

O docente pode também transformar o ato de copiar informação do quadro para o caderno num desafio ou atividade lúdica, ao dar, por exemplo, aos estudantes um intervalo de tempo curto para a transição dos conteúdos, de forma a estimular a sua atenção e a velocidade de escrita. Para Harmer (2004), “It is worth drawing students’ attention (...) by having occasional sessions in which copying from the board is turned into a game or task in its own right.” (p. 54).

Este simples ato de copiar algo do quadro para o caderno permite que os estudantes se vão tornando confortáveis com a escrita e melhorem a sua caligrafia, que como se disse a propósito da diagnose realizada, era, nesta turma, surpreendentemente infantil, com letras irregulares e demonstrando escasso domínio da motricidade fina. Por outro lado, esta estratégia permite ao professor controlar aquilo que os alunos escrevem e alertá-los para o uso adequado de sinais de pontuação e para a variedade de vocábulos e expressões. Assim, os alunos ficam com um registo, no caderno, de frases ou parágrafos que servem como paradigma de bom uso de escrita, bem como do contexto e da tipologia de certos registos.

Por paradoxal que possa parecer, também a oralidade pode constituir uma boa forma de desenvolver o hábito de escrita nos alunos. Por exemplo, a propósito do debate de ideias sobre o tema de um texto estudado (literário ou não) ou de um vídeo projetado, poderá ser pedido aos estudantes que registem a opinião que mais lhes interessou de determinado colega, ou explicar de que modo essa opinião os levou a ver a questão em causa por uma outra perspetiva. Esse registo poderá igualmente ser feito individualmente, em casa, se o tempo começar a escassear, para que nunca falte, em cada aula de Português, uma atividade de escrita. O professor poderá também solicitar, para trabalho de casa, que os estudantes realizem uma breve pesquisa sobre um tema, para poderem responder a questões que o docente lhes forneça antecipadamente. A tomada de notas permite aos estudantes desenvolver a cognição e filtrar e sintetizar informação, utilizando a escrita.

A criação de frases pelos alunos desta faixa etária pode constituir um mecanismo que ajuda os alunos com dificuldades na escrita a desenvolver a capacidade de criar períodos sintaticamente corretos e reforçar o cumprimento de regras gramaticais. Por exemplo, após lecionar um tempo verbal desconhecido dos alunos e fornecer frases com o seu uso adequado, o professor poderá pedir-lhes que sejam eles a criar, individualmente ou em pares, frases adicionais, que se registam igualmente no quadro. Esse registo auxilia o professor a identificar os vocábulos repetidos e a promover o uso de pronomes para consolidar a coesão textual.

Há que criar nos alunos a preocupação de construírem textos coesos e coerentes e torná-la progressivamente num hábito. Por e para isso, devem ser inicialmente fornecidas aos estudantes tarefas que estimulem a construção textual de uma forma controlada, antes de ser dada aos alunos a oportunidade de a fazer de forma livre. Por exemplo, num primeiro momento, poderá ser-lhes fornecida uma ficha de trabalho destinada à reflexão sobre a estrutura do tipo de texto que irá ser usado na atividade de escrita. Posteriormente, eles deverão elaborar um texto cuja estrutura seja semelhante àquela que lhes foi fornecida.

O desenvolvimento de capacidades associadas à produção textual não deve ser meramente visto pelos alunos como um meio de obtenção de uma classificação superior em momentos de avaliação futuros nem como uma atividade cuja realização é, na sua totalidade, feita individualmente. O diálogo e a troca de ideias, em grupo, têm também um lugar na escrita. A cooperação entre os colegas, através da troca de comentários e opiniões sobre o texto de cada um ou de cada grupo, funciona como um meio que permite obter uma perspetiva diferente sem ser necessariamente a do docente, embora este oriente e vigie a correção do que é dito. Deste modo, os estudantes mais inseguros não sentem ansiedade relativamente aos comentários que são feitos aos seus textos. Segundo Peñaflorida (2002),

“when students write only for their teacher (which usually means for a grade), they often fall into certain bad habits, treating writing as an empty school exercise and attempting simply to just «get it right» or «give teachers what they want». (...) Students may not be as skilled as their teachers at responding to each other’s work, but they are

excellent in providing the one thing that writers need most – an audience.” (p. 351). E esse é um aspeto que o meu projeto de investigação-ação procurou levar em conta.

2.3. A reflexão guiada para o progresso na escrita

De forma a tornar o processo de aprendizagem eficaz, o aluno deve ser levado a refletir sobre o seu progresso ao longo do ano letivo. Esta reflexão é essencial para avaliar as competências que foram aperfeiçoadas e identificar os domínios que ainda necessitam de ser melhorados. Na perspetiva de Chang (2019), a reflexão sobre a aprendizagem é necessária para que o aluno revise o que já aprendeu, para aprender mais aprofundadamente. (p.95).

Para que o aluno possa progredir no domínio da escrita, é necessário que ele seja exposto, com frequência, a momentos de autorreflexão. Por norma, eles ocorrem quando recebem de volta o texto, já corrigido pelo professor. Mas o *feedback* sobre a escrita pode ser dado não só pelo docente mas também pelos colegas e realizado através de recursos que promovam a reflexão individual. A título de exemplo, uma *checklist*, ou tabela de verificação, é uma ferramenta criada pelo professor que permite ao aluno avaliar o seu próprio trabalho, podendo ser igualmente usada por alunos para analisarem o trabalho escrito por colegas do seu grupo ou por colegas de outros grupos. O docente pode elaborá-la com uma abrangência mais restrita, visando apenas uma fase do processo de escrita (planificação ou revisão, v.g.) ou para ser aplicada no momento da escrita no qual o aluno demonstra maior dificuldade. Porém, de forma a tornar a autorreflexão o mais eficaz possível, a *checklist* deve abranger todas as fases de escrita, servindo como um *vade mecum* que acompanha o estudante ao longo do ano letivo. Segundo Nimehchisalem et al. (2014), “A comprehensive checklist should include all the stages of writing such as generating and organizing ideas and planning arguments besides revising or editing the written work.” (p. 66).

A escrita é um dos domínios mais complexos, devido ao facto de ser necessário atingir uma harmonia entre um variado número de fatores – gramática, léxico, pontuação, semântica, caligrafia – e de ser necessário dedicar tempo ao desenvolvimento e

aperfeiçoamento de cada um deles. O aluno poderá ter uma visão negativa das suas capacidades de escrita devido à dificuldade demonstrada em um ou vários fatores necessários para que o sucesso na escrita seja alcançado. De forma a ultrapassar as suas dificuldades, é necessário que o aluno identifique as áreas que ele deve melhorar e receber *feedback* constante. Este feedback pode ser fornecido não só pelo docente mas também pelos colegas e pela criação de recursos que promovam a reflexão individual. Uma *checklist*, ou tabela de verificação, é uma ferramenta que permite ao aluno avaliar o seu próprio trabalho.

2.4. As escrita perspectivada em diferentes fases

2.4.1. Fase de pré-escrita

Para estimular o gosto pela escrita, é necessária a criação e aplicação de estratégias e atividades que forneçam aos alunos ferramentas que os auxiliem com clareza e segurança, a ter sucesso nas tarefas de escrita que realizam. Elas devem, simultaneamente, permitir-lhes mobilizar conhecimentos prévios sobre o mundo e conduzi-los a escrever com naturalidade e prazer.

Para isso, o *brainstorming*, ou “chuva de ideias”, consiste numa reflexão prévia sobre o tema de uma atividade escrita, com o objetivo de obter uma variedade de ideias iniciais, que poderão (ou não) ser incluídas e desenvolvidas pelos alunos durante a fase de textualização. Esta reflexão pode ser feita por qualquer aluno, individualmente, ou em grupo, através de uma discussão destinada à troca de ideias sobre o tema comum a todos. Segundo Ellis (2021), “Brainstorming is when you deliberately try to think up new ideas or solutions to problems. In writing (...) it’s a beneficial preliminary stage that helps writers know precisely what’s going on into their projects.” (s.p.). O *brainstorming* não deve ser visto como uma perda de tempo, mas sim como uma etapa que precede a escrita, que simultaneamente a compõe e prepara mentalmente, e que permite a cada aluno obter, desde o início, uma variedade de ideias (que, frequentemente, não consegue mobilizar sozinho), muitas delas de valor, sem ter de, mais tarde, interromper a escrita devido à ausência de pensamentos, opiniões, conteúdos, convicções,

perspetivas, que o impedem de continuar, de dar consistência, sentido e espessura ao contexto que estava a construir. Segundo Barnett (1989), estas atividades de pré-escrita “ajudam os alunos a começar os seus trabalhos: elas envolvem os alunos com o tópico da escrita, permite-lhes perceber o que pode ser incluído nos seus trabalhos, ajudam-nos a resolver problemas retóricos e reveem e fornecem vocabulário útil.” (p.18).

No âmbito destas atividades de pré-escrita, a fase de pesquisa e recolha de informação e dados concretos (*Researching*) relativos ao tema da atividade de escrita é muitas vezes necessária, justamente pelo desconhecimento que os alunos têm acerca do mundo que os rodeia e de factos históricos, políticos ou sociais (nacionais e/ou internacionais) que possam escorar as suas opiniões e pontos de vista. Esta estratégia permite aos discentes expandir o seu conhecimento sobre um determinado tópico e selecionar os dados eficazes para a construção e consolidação da sua opinião. Para evitar que os alunos acedam a sites com informação duvidosa e estimular o desenvolvimento das suas capacidades de discernimento, o docente deve fornecer uma lista com vários sítios eletrónicos ou bibliografia facilmente acessível pelos discentes, que os colocará a todos no mesmo ponto de partida. O modo como cada grupo ou cada aluno individualmente trabalhará a partir das bases que detém variará de acordo com as suas capacidades e interesses, mas deste modo assegura-se que, pelo menos, nenhum deles parte desfavorecido em relação aos outros.

Devido ao facto de poder ser realizada em grupo, a pré-escrita permite estratégias que, quando devidamente aplicadas e monitorizadas, são capazes de promover a troca de ideias e opiniões entre os discentes, o aprimoramento da fase de preparação de um texto e o desenvolvimento do pensamento crítico de cada aluno.

A atividade de escrita começa, de facto, a ser realizada antes da fase de planificação do texto, e é necessário que os alunos tomem consciência disso, que entendam que não se trata apenas de um exercício que tem uma finalidade circunscrita à avaliação ou à sala de aula, mas de uma competência fundamental para a vida prática e futuramente para a vida profissional e para o fundamental exercício de estar vivo.

2.4.2. Fase de Escrita

2.4.2.1. Planificação

A fase de planificação é o primeiro passo na elaboração de um texto com qualidade. Esta primeira etapa do processo de escrita não deve ser ignorada pelos alunos, visto que ela é crucial para o desenvolvimento cognitivo de cada um. Para Barbeiro & Pereira (2007),:

“A componente de *planificação* do processo de escrita é mobilizada para estabelecer objetivos 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).

Para que os discentes adquiram o hábito de planificarem os seus textos, torna-se necessário introduzir, desenvolver e aplicar uma variedade de estratégias que podem ser usadas nesta etapa.

Outlining é uma das estratégias mais comumente aplicadas durante a fase de planificação. Ela consiste em organizar, num mapa conceptual, as ideias que surgiram durante a fase de pré-escrita. O objetivo desta estratégia é criar um “andaime” que sirva de estrutura para criar uma sequência lógica de cada uma das ideias e permitir ao aluno planear e organizar, de forma atempada, a ordem dos vários parágrafos do texto.

Uma vez estimulado o uso das estratégias de planificação, caberá a cada aluno seleccionar aquela(s) que se adequa(m) melhor à atividade de escrita proposta, ao contexto no qual todo o processo de escrita irá ocorrer e aos seus objetivos previamente estabelecidos.

2.4.2.2. Textualização

Durante esta fase, os alunos têm de desenvolver criativa e criticamente as ideias que surgiram na fase anterior. Na opinião de Barbeiro & Pereira (2007), “mesmo quando houve uma planificação inicial cuidada, muitas ideias foram activadas e registadas de forma genérica, devendo ser explicitadas para permitirem ao leitor aceder ao conhecimento.” (p. 18). Por outro lado, as frases e parágrafos do texto que será

elaborado têm de seguir uma ordem lógica, sendo necessária a ligação entre si através de processos de coesão. Estas exigências atribuem à textualização um grau de complexidade que não se faz sentir tão intensamente nas outras fases da escrita.

É na fase de textualização que os alunos têm de tomar decisões sobre a ordem escolhida para hierarquizar as diferentes ideias, tentar implementar ideias que surgiram no momento (porque escrever é como as cerejas: umas palavras e ideias puxam as outras), adequar o discurso ao destinatário e à sua intenção e refletir sobre o uso de conectores na criação de um texto coeso e coerente. A falta de tempo é um dos principais problemas associados pelos alunos às dificuldades da fase de textualização. Vários alunos efetuam pausas frequentes durante a escrita, para relerem as ideias que já referiram e refletirem sobre a melhor forma de articular as frases e parágrafos dos segmentos textuais que se lhe vão seguir. Para quem tem uma prática de escrita escassa, esta fase é a mais pesada.

Nestes casos, a elaboração de um rascunho inicial pode ser uma forma de diminuir a dificuldade desta fase. Nesta primeira versão do texto, o estudante esboça as suas ideias, podendo usar esquemas com setas, para visualizar relações de causa a efeito entre elas, sem ter de textualizar, na verdadeira aceção da palavra. Nesta fase, o objetivo consiste em explorar e desenvolver, de forma livre, cada uma dessas ideias prévias e suportá-las com exemplos baseados em factos.

Apesar dos benefícios inerentes à elaboração de um rascunho inicial, o processo de escrita às vezes esbarra aqui. De facto, os alunos com menor autonomia focam-se às vezes estritamente na criação do rascunho, não tendo depois tempo para realizar a sua versão desenvolvida e final, já com a aplicação das regras formais da escrita. Isto significa que muitos destes estudantes só conseguem entregar o rascunho como sendo a versão final, sem terem tido a oportunidade de construir ou de rever o seu texto. É nesse sentido que, nas primeiras práticas de escrita, o professor deve circular pela sala, procurando estimular e desinibir os alunos mais presos e menos desenvolvidos.

2.4.2.3. Fase de revisão

Para que o aluno possa refletir sobre a escrita em geral e a sua escrita em particular, percebendo as áreas em que necessita de melhorar, ele deve desenvolver o hábito de rever o seu texto. A revisão pode ser feita autonomamente ou em grupo, através do uso de ferramentas que o levem a prestar atenção a vários fatores importantes do texto.

As listas de verificação da escrita são, por isso, uma ferramenta que permite guiar o estudante durante o momento de revisão. Elas podem conter tópicos relacionados com a pontuação e a ortografia, bem como a extensão dos parágrafos usados e a forma como foram aplicados os mecanismos responsáveis por atribuir a coesão ao texto. Segundo Calkins & Ehrenworth (2016), “A powerful checklist helps a writer assess his or her own writing, note things he or she is doing well and things that are goals, and set to work to achieve those goals.” (p.13).

Esta fase de revisão ganha em ser feita em grupo, pela convocação de vários olhares, pelo facto da revisão ser feita por um olhar supostamente competente, mas da idade e com a experiência da pessoa que produziu o texto. A fase de revisão textual pode ser concretizada com a ajuda de um ou mais colegas, estimulando a cooperação. Segundo Barreiro & Pereira (2007),

“A revisão constitui a componente do processo em que mais é solicitada a colaboração dos outros. Essa colaboração pode tomar a forma de heterocorreção ou hetero-revisão, mas também pode seguir outras modalidades que promovam a reformulação, por meio da intervenção dos outros.” (p. 27).

As atividades de hetero-revisão são uma forma de obter uma opinião diferente sobre o texto escrito, sem a necessidade de intervenção do professor. Os alunos poderão permitir a leitura do seu texto pelo colega ao seu lado e pedir a sua opinião sobre fatores relacionados, por exemplo, com a sintaxe, a repetição de palavras ou o cumprimento das regras de pontuação. Após terem sido identificadas as áreas que necessitam de ser modificadas, ambos os estudantes poderão debater entre si a melhor forma de melhorar cada uma delas. Assim, o olhar do outro é essencial para ajudar o aluno a corrigir erros difíceis de serem identificados pelo próprio autor do texto.

Apesar de as atividades de hetero-revisão estarem sobretudo centradas na observação de alunos, o professor continua a exercer um papel fundamental durante o processo de revisão. Ele acompanha o trabalho realizado pelos estudantes verificando as alterações efetuadas e dando reforço positivo dado aos alunos com dificuldades. O docente poderá ainda recolher os textos alterados e fornecer posteriormente um comentário escrito detalhado sobre a eficácia das intervenções apresentadas.

Para estimular o hábito da revisão do texto, treinando nos alunos o olhar e a atenção sobre os textos em geral, podem criar-se atividades de reformulação em fichas de trabalho. Por exemplo, poderão ser criadas fichas de trabalho com vários parágrafos, ordenados por alíneas. Os alunos terão, num primeiro momento, de identificar e corrigir erros relacionados com a ordem de palavras, bem como a sua acentuação e repetição. De seguida, eles terão de comparar, em pares ou em pequenos grupos, as alterações efetuadas e adicionar conectores a cada um dos parágrafos, para obterem um texto coerente. Por último, o professor poderá pedir aos estudantes de cada grupo para partilharem a sua versão final com a do resto da turma e guiar o pensamento dos estudantes caso seja necessário aplicar alterações adicionais.

Após a revisão do texto, o professor poderá promover uma discussão final sobre as principais dificuldades sentidas por cada aluno durante a realização do texto, seguida de sugestão de estratégias que podem ser aplicadas para ultrapassarem os problemas. De acordo com Calkins & Ehrenworth (2016), “...performance assessment helps the students themselves track their own progress, and it sets them up to engage in goal-driven, deliberate practice that makes for dramatic progress.” (p. 13).

2.4.3. Fase de pós-escrita

2.4.3.1. A Reescrita

Apesar de todas as regras e formas de controlo, a escrita de um texto é marcada por imprevisibilidades. De facto, embora a fase de planificação forneça uma ideia do que poderá vir a ser a versão final do texto, ela sofre alterações ao nível da estrutura e do conteúdo. E, não obstante a fase de revisão possibilitar aos estudantes corrigir os erros

derivados da omissão ou introdução repentina de ideias, esta correção é feita no momento, já muitas vezes em cima da hora de entregar o trabalho ao professor, sem que o estudante tenha tido tempo para avaliar, com calma, o resultado do seu trabalho. Mas é fundamental que o aluno se discipline, de forma a ter uma etapa final da escrita que cumpra objetivo de rever, acrescentando, riscando ou emendando o que lhe parece incompleto ou inadequado.

A fase de reescrita cumpre-se na totalidade, quando o aluno cujo texto foi objeto de vários comentários da correção o reescreve em função das observações e sugestões recebidas, consolidando assim as suas aprendizagens. Mas não é fácil conseguir dos alunos essa meticulosidade paciente....

3. Intervenção pedagógico-didática

3.1. O plano de intervenção, as escolhas metodológicas e os instrumentos de recolha de dados

Durante a análise das respostas ao questionário inicial e da leitura dos textos de diagnose, tornou-se evidente, tal como referi anteriormente, a necessidade de a minha intervenção pedagógico-didática contribuir para o desenvolvimento, através da escrita, da autonomia, da criatividade e do pensamento crítico dos estudantes de ambas as disciplinas durante cada uma das fases de elaboração de um texto: planificação, textualização e revisão.

Assim, o principal objetivo do meu plano de investigação-ação foi promover a naturalidade da escrita em sala de aula, através de estratégias que ensinassem os alunos a construir um texto de tipologia argumentativa, coeso, coerente, bem estruturado. Para isso, ponderei atividades relacionadas com cada uma das etapas da elaboração de um texto de carácter argumentativo, para desenvolver nos alunos motivação, autonomia, criatividade e pensamento crítico.

Mas sendo a escrita um ato comunicativo que implica saberes e conhecimentos do mundo, tornou-se necessário desenvolver nas turmas competências associadas a outros domínios para permitir que o estudante consiga, de forma progressiva, produzir textos com elevado grau de complexidade, de forma autónoma. De facto, corroboramos a opinião de Fonseca (1992), para quem “...a aprendizagem escolar da língua materna, para além de alargar e melhorar as competências que o aluno já possui, deverá proporcionar-lhe um acesso progressivo à produção/recepção de textos autónomos em relação ao contexto situacional e não orientados para a satisfação de necessidades práticas imediatas.” (p. 230).

Antes de apresentar e descrever o processo de desenvolvimento deste projeto de investigação-ação, não posso deixar de referir as dificuldades que tive, associadas à planificação e aplicação do plano de intervenção pedagógico-didático. Devido à sobreposição de aulas e à realização de protestos de greve que levaram ao encerramento imprevisto do estabelecimento de ensino, com a consequente perda de horas letivas necessárias para o cumprimento do programa de cada uma das disciplinas, foi impossível às docentes titulares fornecerem-me horas adicionais que permitissem a realização de um terceiro ciclo. Por outro lado, o entusiasmo e a agitação demonstradas pelos estudantes durante a realização de atividades de grupo ou de pares, associada à sua falta de autonomia, fez com que algumas das tarefas tivessem demorado mais tempo do que aquele que tinha inicialmente sido previsto. Por último, o elevado número de alunos de cada uma das turmas tornou difícil auxiliar a resolução de dificuldades que cada aluno colocou durante a elaboração dos textos, na sala de aula.

Assim, no que toca ao domínio da escrita – o principal foco desta intervenção pedagógico-didática –, as tarefas que foram propostas aos alunos ao longo de cada um dos ciclos supervisivos visavam auxiliá-los na elaboração de textos que cumprissem objetivos explícitos quanto ao destinatário e à finalidade (argumentativa), no âmbito da tipologia do texto opinativo e do texto de resposta a questões de leitura. As tarefas visavam orientar os alunos na planificação dos seus textos, assegurando uma correta distribuição da informação por parágrafos, numa ordenação e hierarquização da informação, tendo em vista a continuidade de sentido, a progressão temática e a

coerência global do texto. Esses textos teriam de dar conta de intencionais processos lexicais e gramaticais de correferência e de conexão interfrásica mais complexos, com adequada introdução de novas informações, evitando repetições e contradições, com propriedade vocabular e com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação. Visava-se ainda a avaliação individual da correção do texto escrito por cada aluno e a avaliação, individual ou em grupo, de percursos de aprendizagem, reajustando trajetórias.

Qualquer plano de intervenção aplicado no contexto escolar deve ter em conta o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, tentando promover o pensamento crítico e o pensamento criativo dos alunos. Por conseguinte, a criação das fichas de trabalho que foram dadas aos estudantes e a reflexão sobre a divisão de tarefas entre ambos os ciclos de aplicação do projeto foi feita para permitir que os alunos se tornassem capazes de pensar de modo abrangente e em profundidade, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada e convocando diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensarem criticamente, prever e avaliar as suas decisões e desenvolver novas ideias e soluções, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem.

A principal metodologia deste projeto de investigação-ação é a do estudo de caso, constituída por um total de dois ciclos supervisivos. Cada ciclo possui duas aulas de noventa minutos.

Em ambos os ciclos, o primeiro bloco de noventa minutos foi dedicado à fase de pré-escrita, destinada à transmissão aos alunos de uma quantidade de informação variada, a qual era necessária para a realização da atividade de escrita durante o segundo bloco de noventa minutos. Os recursos utilizados para a transmissão da informação foram diversos: vídeos, imagens, fichas de gramática e textos. Isto permitiu-me desenvolver, com os alunos, competências associadas aos domínios da Leitura, da Educação Literária, da Oralidade, da Gramática e da Escrita.

No segundo bloco do primeiro ciclo supervisivo, o trabalho com os estudantes esteve focado na fase de planificação e textualização. Por conseguinte, a fase de revisão foi treinada no bloco final do segundo ciclo supervisivo.

A análise e avaliação dos textos escritos pelos alunos foi predominantemente quantitativa. Organizei uma grelha que me permitisse avaliar o progresso feito pelos alunos no âmbito da estruturação textual, que apliquei a ambas as turmas.

De forma a conhecer melhor as atitudes e os hábitos de escrita dos estudantes de cada turma, criei um questionário sobre este domínio, que foi resolvido pelos estudantes antes do início do primeiro ciclo supervisivo. Para estimular a reflexão individual e a perceção do progresso feito ao longo de cada ciclo supervisivo, criei igualmente um questionário de autoavaliação da escrita, que foi respondido por ambas as turmas no final do segundo ciclo supervisivo.

A revisão textual é uma excelente forma de promover a autonomia, a atenção e o pensamento crítico de cada estudante. Para ajudar os alunos, durante esta fase, reduzindo a influência que o professor tem na avaliação e correção da escrita, criei uma ficha de verificação de escrita, que forneci aos alunos, no segundo ciclo supervisivo. Para além de auxiliar os estudantes na sua revisão, facilitando-lhes a identificação de erros estruturais que deviam ser corrigidos, a tabela funcionava como um *vade mecum*: um auxiliar a trazerem sempre consigo, para futuras atividades de escrita, possibilitando-lhes consultarem os vários passos a seguir em cada uma das fases da escrita – planificação, textualização e revisão.

3.2. Primeiro ciclo

3.2.1. Atividades realizadas nas aulas de Português

O primeiro ciclo supervisivo de Português decorreu entre 7 e 9 de dezembro de 2022, ao longo de duas aulas de noventa minutos.

Esta unidade didática inseriu-se na sequência de ensino-aprendizagem relativa ao texto narrativo. Nesse sentido, promovi e desenvolvi várias competências de leitura e

educação literária presentes nas Aprendizagens Essenciais do 7.º ano de Português, tais como a compreensão do sentido global do texto e das ideias principais, as inferências, a partilha de opinião e o estabelecimento de relações de causa e efeito entre ações.

Durante as aulas observadas à orientadora, já se me tinha tornado evidente que os alunos tinham sido afetados negativamente pelos dois anos de pandemia, visto que a turma apresentava várias lacunas em cada um dos domínios. Embora os alunos tivessem estudado, no segundo ciclo, em escolas diferentes, todos eles revelavam falta de conhecimento sobre conteúdos de gramática que deveriam ter sido abordados nos anos anteriores: frase simples, frase complexa, orações coordenadas e subordinadas e respetivas conjunções. Assim, para que os alunos tivessem sucesso na atividade de escrita que iriam realizar na última aula do primeiro ciclo superviso, todos os domínios foram abrangidos ao longo das duas aulas: Oralidade (compreensão e expressão), Leitura, Educação Literária, Gramática e Escrita. Por outro lado, foi necessário dedicar a primeira aula à realização de atividades de pré-escrita e de planificação textual que preparassem os alunos para a elaboração de um texto de opinião.

A primeira aula teve início com uma reflexão e troca de opiniões sobre a solidão e o isolamento para promover a oralidade e preparar a atividade de pré-leitura. Esta consistiu na visualização do *trailer* do filme “Wall-E” (Anexo 6.A.): o protagonista vive sozinho no planeta Terra, que se tornara inabitável devido ao excesso de lixo, com a consequente extinção de toda a biodiversidade, e esperava pelo dia em que a humanidade regressasse ao planeta. Para além de o vídeo permitir continuar a discussão iniciada na motivação, a forma como ele termina – a personagem principal encontra uma planta, algo que parecia ser impossível naquele ambiente inóspito – possibilitou-me introduzir a ideia de esperança, necessária para a compreensão do sentido global do texto narrativo “Speranza”, de Michel Tournier (Anexo 6.B.).

Pedi aos estudantes que realizassem durante a leitura do texto (Anexo 6.C.) o exercício 1. da página 106 do manual – que consistia na organização de uma sequência relativa às ações de Robinson pela ordem em que surgem no texto. Como afirmou Khaki (2014), “...um leitor estratega usa estratégias que envolvem a pré-leitura, análise, previsão da informação que se segue, reflexão sobre o significado de novas palavras, geração de

questões sobre o texto, reconhecimento da organização textual”. Assim, a realização deste exercício permitiu-lhes melhorar a atenção durante a leitura deste texto narrativo, que era um pouco extenso. De seguida, o exercício foi corrigido oralmente pelos alunos, sendo este um momento de verificação, feita por mim, da capacidade de identificação e compreensão do sentido global do texto. Por último, houve um diálogo orientado entre mim e a turma, baseado em perguntas que lhes fiz sobre o texto, destinadas ao levantamento das ideias principais, à compreensão da estrutura e à troca oral de pontos de vista e opiniões sobre o texto.

A segunda aula de noventa minutos deste ciclo supervisivo foi dedicada à planificação e elaboração de um texto de opinião sobre o filme *Wall-E* (2008), cujo *trailer* tinha sido visto na aula anterior. A fase de revisão ficaria para o segundo ciclo supervisivo, dado que estes alunos tinham falta de autonomia e precisavam de tempo para poderem ser criativos e transmitirem para o papel as suas ideias.

Para preparar a atividade de escrita, os alunos realizaram, como atividade de planificação, uma ficha de trabalho destinada à reflexão sobre a estrutura de um texto de opinião, à aquisição de factos e opiniões sobre o filme em causa e à organização das ideias ao longo dos vários parágrafos do texto (Anexo 6.E.). Esta ficha permitiu-me ajudar os alunos com maior dificuldade na escrita e que tinham confessado, no início do ano, sentir dificuldade na elaboração de um texto de opinião. Segundo Harmer (2004), “one way of helping students to write, even when they may think they do not have many ideas, is to give them a pattern or a scheme to follow. In ‘worked-on’ writing this will frequently happen when students first study a writing genre and then create their examples of the same genre.” (p. 63).

No final da aula, os textos produzidos pelos alunos foram fotografados para posterior análise, tendo em vista o meu trabalho de investigação-ação.

3.2.2. Apresentação e interpretação dos resultados da turma de Português

A tarefa de escrita foi realizada por vinte e oito alunos, na sala de aula.

À exceção de um aluno, todos os estudantes dedicaram um parágrafo inicial à introdução do seu texto. No entanto, dois destes estudantes não fizeram qualquer apresentação do conteúdo que iriam desenvolver.

Dos vinte e oito textos recolhidos, quatro não apresentam conclusão, embora um deles utilizasse a última frase do desenvolvimento para realizar uma síntese daquilo que fora escrito, sem, contudo, ter dedicado um parágrafo final a esta finalidade. A conclusão escrita por vinte e quatro estudantes cumpre a sua finalidade: foi utilizada para resumir e reforçar a opinião defendida ao longo do texto.

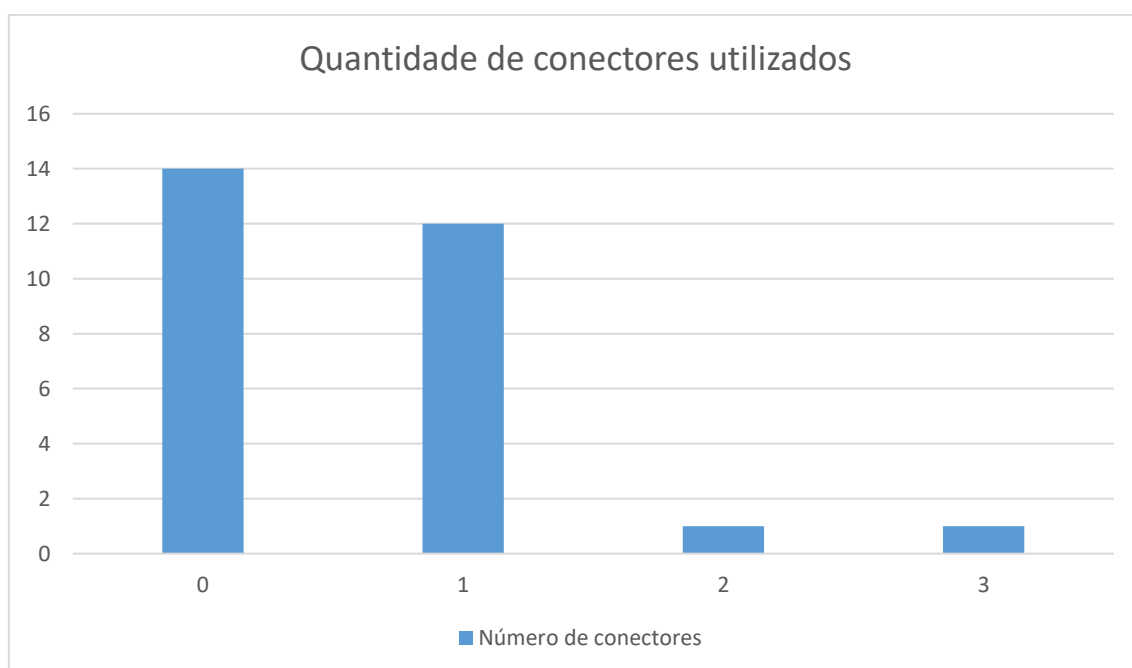


Gráfico 11 - Primeiro ciclo supervisoivo - quantidade de conectores utilizados na turma de Português

Através da análise do gráfico 11, relativo à quantidade de conectores utilizados ao longo do texto de cada aluno, é possível verificar que o uso de conectores foi a principal área em que os estudantes obtiveram um desempenho negativo. Catorze alunos não utilizaram qualquer conector nos seus textos e doze estudantes aplicaram apenas um conector. Só dois estudantes utilizaram mais do que um conector para atribuir coesão aos seus textos.

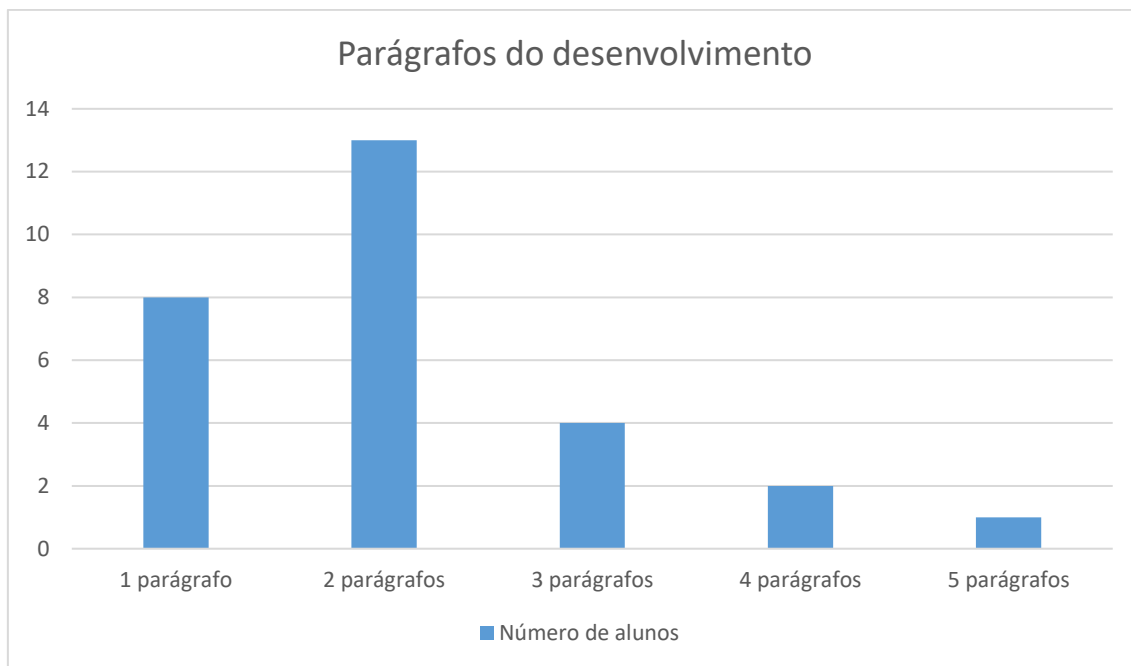


Gráfico 12 - Primeiro ciclo supervisoivo - parágrafos do desenvolvimento dos textos de Português

O Gráfico 12 representa o número de parágrafos utilizados pelos estudantes ao longo do desenvolvimento.

A maioria dos alunos – treze – optou por dividir o desenvolvimento em dois parágrafos. Oito estudantes utilizaram um único parágrafo para o desenvolvimento. Devido ao facto de os parágrafos dos textos destes estudantes serem demasiado longos e de apenas três destes alunos terem incluído pelo menos um conector no desenvolvimento, a coesão e hierarquização das ideias presentes na maioria dos textos foi severamente prejudicada.

Quatro estudantes decidiram utilizar três parágrafos para o desenvolvimento. Por outro lado, dois estudantes dedicaram quatro parágrafos para desenvolver as suas ideias. Apenas um estudante dividiu o desenvolvimento em mais de quatro parágrafos.

Os alunos demonstraram ser capazes de utilizar sinónimos para evitar a repetição de vocábulos nos seus textos. Oito alunos repetiram apenas um único vocábulo mais do que uma vez, e apenas um destes alunos o repetiu mais do que duas vezes.

Todos os alunos tinham interiorizadas várias regras alusivas ao uso da pontuação. Nenhum estudante revelou dificuldade em recorrer a sinais de pontuação para enumerar as suas ideias e criar frases curtas e coerentes.

A criatividade foi o segundo fator que apresentou resultados negativos. Apesar de todos os alunos terem cumprido o limite mínimo de palavras, houve vários que tiveram dificuldade em fazê-lo e que, para contornar o problema, optaram por copiar as frases presentes na ficha que lhes foi fornecida durante a atividade de pré-escrita. Esta dificuldade poderá ser explicada pelo facto de não terem tido oportunidade de ver o filme, na sua totalidade, antes da aula de escrita.

3.2.3. Atividades realizadas nas aulas de Inglês

O primeiro ciclo decorreu entre 14 e 21 de março de 2023, ao longo de duas aulas de noventa minutos.

Este ciclo de intervenção inseriu-se na unidade "Living in a digital world", que foi lecionada à turma de Inglês 8º G. Em aulas anteriores, os alunos tinham aprendido a forma do *present perfect* e as *time words* que lhe são mais comumente associadas (*already, yet, just, ever, never, for* e *since*).

Durante as primeiras duas aulas desta nova unidade, os alunos demonstraram estar conscientes da influência que os *gadgets* e dispositivos tecnológicos têm nas suas vidas. Quando lhes foi pedido que descrevessem a função de vários dispositivos tecnológicos e comentassem as suas consequências para o usuário, provaram ser capazes de identificar e refletir sobre comportamentos nocivos que precisavam ser alterados. Apesar de alguns alunos não se terem sentido confortáveis em participar de forma voluntária, eles não tiveram dificuldade em comentar a opinião dos colegas ou em completar atividades após a análise de textos ou vídeos.

A primeira aula deste primeiro ciclo supervisivo correspondeu à fase de pré-escrita e foi planeada com o objetivo de treinar o uso do *present perfect* na oralidade, de apresentar os contextos específicos em que o *present perfect* deve ser usado em vez do *past simple*

e de fornecer aos alunos ideias, factos e opiniões sobre a atividade de escrita que iria ser realizada na aula seguinte. Esta aula começou com uma breve troca de impressões sobre o uso da tecnologia pelos alunos e sobre como isso afetava as suas vidas. Isto permitiu-lhes identificar e partilhar com a turma hábitos potencialmente nocivos e criou uma discussão onde todos eram convidados a comentar algumas das ideias e formas de pensar dos seus colegas. As perguntas foram feitas no *present perfect* e no *past simple* para, implicitamente, começar a preparar os alunos para as atividades posteriores.

Após esta partilha inicial, foi projetado um vídeo sobre os danos do uso do *smartphone* (Anexo 5.A.), com o objetivo de alertar os alunos para o seu perigo e de lhes fornecer percentagens e factos sobre os efeitos nocivos do uso excessivo do telemóvel, nomeadamente os comportamentos aditivos, as doenças de olhos e a possibilidade de desenvolverem de doenças como a diabetes, cancro e obesidade, bem como eventuais consequências negativas que o uso de algumas aplicações instaladas no telemóvel trazia ao usuário. Durante o visionamento do filme, os alunos responderam, individualmente, a questões sobre o mesmo que tinham sido previamente projetadas no quadro e copiadas para o caderno (Anexo 5.B.). A visualização deste filme permitiu-me continuar a discussão inicial num cenário de aula aberta, após a troca de ideias entre os alunos sobre estas questões, feita em pares. Este é um tópico de discussão com o qual todos os alunos estão familiarizados, o que me deu a oportunidade de incitar alguns dos alunos com dificuldades a participarem na discussão. Além disso, o vídeo permitiu a estes alunos estabelecerem uma conexão com conhecimentos relacionados as hormonas e funcionalidades cerebrais, que tinham aprendido nas aulas de Biologia, nomeadamente a produção de dopamina.

Esta aula seguiu a estrutura "PPP" (Presentation, Practice, Production) relativa ao ensino de gramática. Segundo Anderson (2016), "PPP is a paradigm for structuring language lessons involving the introduction and practice of new grammar features (lexical, grammatical or functional)." (p. 14). Depois da realização das atividades iniciais, projetei, no quadro, duas frases relacionadas com o tema – uma no *present perfect* e outra no *past simple* (Anexo 5.C.). Partindo de cada uma delas, levei os alunos a extraírem as regras que explicam como cada um dos tempos verbais são formados isoladamente.

Uma vez que os alunos tinham abordado, no ano anterior, o *past simple* e tinham lidado recentemente com o *present perfect*, tiveram pouca dificuldade em recordar a sua forma e o seu uso. Depois de ter revisto a construção de cada um dos tempos verbais, revi o seu significado, nomeadamente na identificação do momento exato em que a situação de cada frase aconteceu. Os alunos foram capazes de entender que o *present perfect* é usado para falar sobre uma experiência sem especificar quando ela aconteceu, enquanto o *simple past* é usado para falar sobre uma experiência específica que, por norma, ocorreu num passado específico. Para chegar a esta conclusão, durante a fase de *Presentation*, segui uma abordagem indutiva ao ensino da gramática: "In an inductive approach (...), without having met the rule, the learner studies examples and from these examples derives an understanding of the rule." (Thornbury, 1999, p. 49). Posteriormente, utilizei o esquema-síntese do manual para consolidar as regras que foram ensinadas (Anexo 5.D.).

Na etapa *Practice*, entreguei uma ficha de trabalho retirada do livro de apoio dos alunos (Anexo 5.E.). Esta ficha tem como objetivo desenvolver a cognição dos alunos, principalmente sua capacidade de identificar verbos irregulares no *past participle* – necessário para formar o *present perfect* – e refletir sobre seu significado em frases com um contexto. Esta atividade permitiu avivar a memória dos alunos sobre verbos irregulares. O exercício seguinte exigiu que os alunos inserissem cada verbo e seu tempo verbal – *present perfect* ou *past simple* – numa frase, a fim de obter um significado adequado. Para tal, tiveram de prestar atenção às *time words* presentes em algumas das frases e ao sujeito.

A última etapa da aula – *Production* – foi dedicada à criação de perguntas utilizando o *present perfect* e o *past simple*, com base na interpretação que os alunos faziam de cada imagem de uma ficha de trabalho, criada por mim (Anexo 5.F.). Estas perguntas foram necessárias para que os alunos obtivessem informação adicional sobre atitudes e hábitos dos seus colegas perante o uso de gadgets e dispositivos tecnológicos. A ficha foi elaborada para permitir que os alunos aplicassem, no domínio da oralidade, o que tinham aprendido nas etapas anteriores. Segundo Anderson (2016), "Opportunities for use of the feature is provided through free production activities that attempt to simulate

real-world usage (spoken or written) such as in role-plays, discussions and email exchanges.” (p. 15). Os objetos apresentados nas imagens desta ficha eram familiares aos alunos, uma vez que eles tinham realizado uma atividade de correspondência sobre cada um deles na semana anterior e tinham discutido a utilidade de cada um. Todas as imagens estão licenciadas sob *Creative Commons*. Durante esta etapa, prestei atenção à participação dos alunos e certifiquei-me de que estavam a usar as formas verbais lecionadas.

A decisão de usar PowerPoint durante esta aula foi tomada para poupar tempo que seria gasto a repetir as instruções dadas aos alunos menos atentos e para auxiliar a explicação das diferenças entre o *present perfect* e *past simple* durante a fase de apresentação.

A segunda aula de noventa minutos destinou-se à realização da tarefa de escrita. Os primeiros minutos foram utilizados para introduzir, de forma breve, a estrutura e as características do texto de opinião, utilizando o manual (Anexo 5.G.). Isto permitiu-me abordar com os alunos a fase de textualização relativa ao género textual em causa.

Uma vez familiarizados com a estrutura do texto de opinião, pedi aos alunos para trabalharem em pares para trocarem ideias sobre a atividade de escrita que iriam realizar. De forma a desenvolver a oralidade, consolidar a estrutura do novo género textual e promover a ajuda mútua e o pensamento crítico, esta tarefa pressupunha que respondessem, por tópicos, à pergunta 1. da página 76 do manual (Anexo 5.H.).

Após a troca de ideias sobre os efeitos da tecnologia, entreguei aos estudantes uma ficha com as instruções sobre o texto de opinião que iriam realizar na aula (Anexo 5.I.).

Foi dado a cada par um total de quinze minutos para a fase de planificação, durante a qual os alunos tiveram de consultar os registos da aula anterior, feitos no caderno, discutir quais destes dados seriam úteis para a realização da fase de textualização e trocar opiniões sobre a hierarquização da informação, de forma a obter um texto coeso.

Após a conclusão da fase de planificação, o restante tempo da aula foi dedicado à fase de textualização da tarefa de escrita que tinham em mãos. Foi dito aos alunos para usarem, no mínimo, um argumento ou exemplo no *past simple* e outro no *past*

participle, tendo em conta aquilo que tinham aprendido na aula anterior. Devido à falta de tempo, a fase de revisão não foi trabalhada durante o presente ciclo supervisoivo.

No final da aula, os textos de cada grupo foram recolhidos por mim, para posterior análise.

3.2.4. Apresentação e interpretação dos resultados da turma de Inglês

À exceção de um aluno, toda a turma dedicou um parágrafo inicial à introdução, de forma a apresentar o conteúdo a ser desenvolvido. O mesmo número de estudantes dedicou um parágrafo final à conclusão, resumindo aquilo que fora apresentado e defendido ao longo do desenvolvimento. O único aluno que não incluiu introdução nem uma conclusão no seu texto escreveu apenas um parágrafo para a realização da tarefa de escrita, sem ter utilizado qualquer conector.

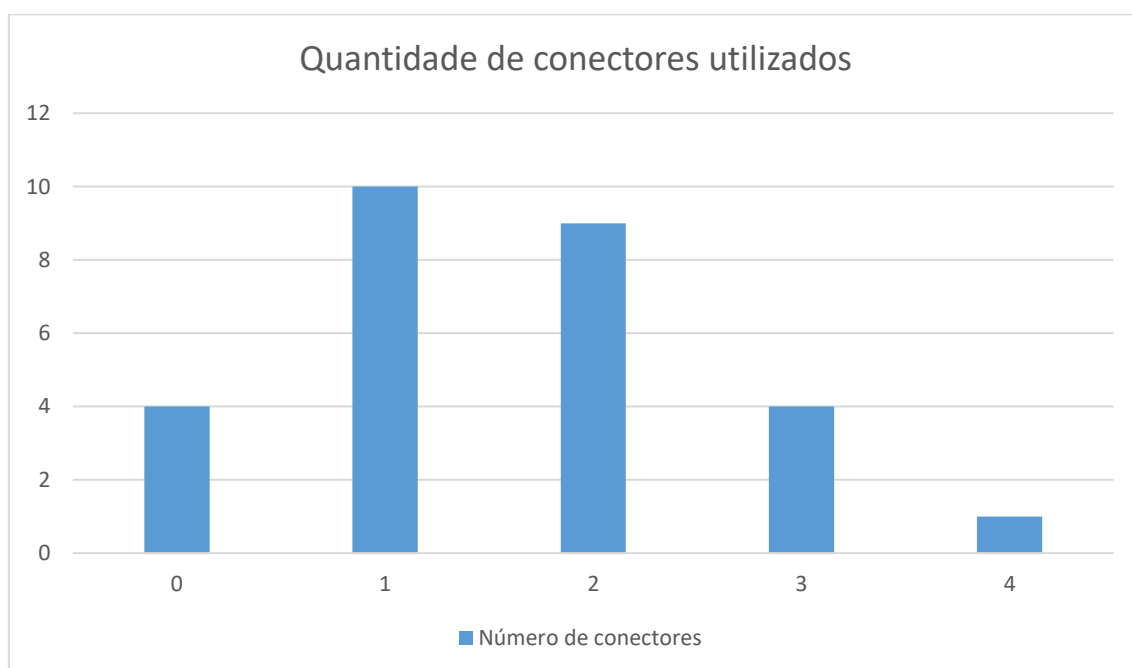


Gráfico 13 - Primeiro ciclo supervisoivo - quantidade de conectores utilizados nos textos de Inglês

O gráfico 13 revela o número de conectores utilizados pelos alunos ao longo dos seus textos.

Grande parte dos alunos – dez – utilizou apenas um conector no seu texto, acabando por prejudicar a coesão e hierarquização das ideias apresentadas ao longo do mesmo. Por outro lado, nove estudantes utilizaram dois conectores.

Quatro alunos utilizaram três conectores nos seus textos. No entanto, quatro outros não recorreram a nenhum conector para ordenar os conteúdos desenvolvidos no texto. Apenas um aluno utilizou mais do que três conectores no seu texto.

Os alunos demonstraram capacidade de serem criativos e de refletirem sobre um tema que lhes era fornecido antes de escreverem a sua opinião, que era reforçada utilizando argumentos e exemplos. Apenas dois estudantes não conseguiram cumprir o limite de palavras sugerido.

Todos os alunos conseguiram utilizar sinónimos para evitar a repetição de palavras. Nenhum estudante utilizou o mesmo vocábulo mais do que uma vez em cada frase.

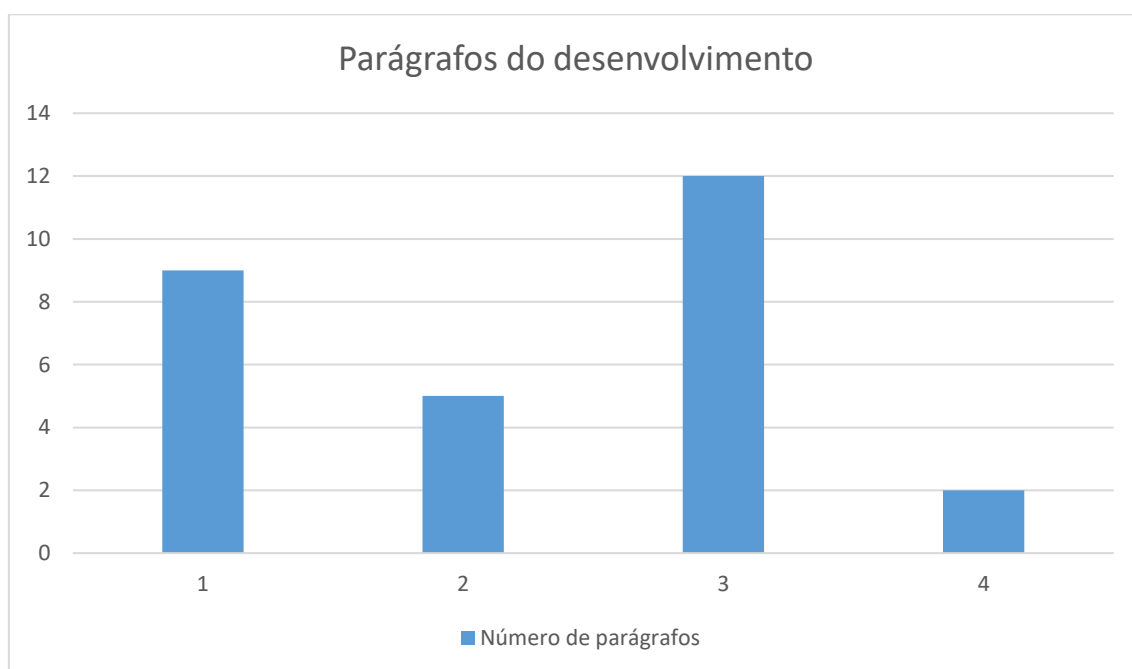


Gráfico 14 - Primeiro ciclo supervisoivo - parágrafos do desenvolvimento dos textos de Inglês

O gráfico 14 revela o número de parágrafos utilizados no desenvolvimento.

Grande parte dos alunos – doze – dividiu o desenvolvimento em três parágrafos. Por outro lado, cinco alunos utilizaram dois parágrafos. Dois alunos utilizaram um total de quatro parágrafos no desenvolvimento.

Nove alunos utilizaram apenas um parágrafo para o desenvolvimento do texto. Grande parte destes estudantes não utilizou frases curtas nesse parágrafo, o que prejudicou a coesão dos seus textos.

No que toca ao uso de formas verbais variadas, apenas cinco estudantes utilizaram o *present perfect* pelo menos uma vez. O *past simple* foi utilizado por quatro estudantes. Durante a análise dos textos, verifiquei que a grande maioria dos alunos optou por utilizar o *present simple* e, ocasionalmente, o *future* com *will* e *going to*. Este resultado demonstrou a facilidade do uso destas formas verbais e salientou o conforto que elas traziam aos estudantes no momento da redação dos seus textos. Visto que o uso do *present perfect* e do *past simple* foi opcional, estes alunos optaram por não as utilizar, certamente por receio de falharem.

3.3. Segundo ciclo

3.3.1. Atividades realizadas nas aulas de Português

O segundo ciclo supervisivo de Português decorreu entre 17 e 19 de maio de 2023, ao longo de duas aulas de noventa minutos.

A unidade didática lecionada durante o presente ciclo esteve inserida na sequência de ensino-aprendizagem relativa ao texto narrativo e apresentava um plano didático para quatro aulas: um bloco de 90 minutos (45'+45') e outro de 90 minutos (45'+45') a lecionar na sequência da primeira aula dada.

Para desenvolverem a sua capacidade de escrita, os alunos precisam de desenvolver as competências relacionadas com os restantes domínios. Nesse sentido, durante o primeiro bloco, promovi e desenvolvi competências de leitura e educação literária presentes nas aprendizagens essenciais do 7.º ano da disciplina de Português, tais como

compreender o sentido global do texto e das ideias principais, partilhar opinião e estabelecer relações de causa e efeito. Todos os domínios propostos pelas Aprendizagens Essenciais e Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória foram abrangidos ao longo das quatro aulas: Oralidade (compreensão e expressão), Leitura, Educação Literária, Gramática e Escrita.

O primeiro bloco de aulas (90') teve início com a projeção de palavras retiradas do texto narrativo “O Castelo de Faria”, de Alexandre Herculano (barbacã, besta, arauto e tropel), palavras essas que poderiam suscitar dificuldade de compreensão nos estudantes (Anexo 8.A.). No mesmo diapositivo, encontravam-se quatro imagens dos objetos para os quais essas palavras remetiam. Os alunos associaram facilmente cada termo à respetiva imagem, o que me permitiu, por um lado, abordar algum vocabulário relevante para a atividade de leitura que iria ocorrer mais tarde e, por outro, dar início ao diálogo com os estudantes destinado à criação de expectativas e partilha de opinião sobre aquilo que eles pensavam que iria ocorrer no texto que iam ler. De salientar que os alunos liam besta com o -e fechado, desconhecendo que o -e era aberto, opondo assim besta (animal) a besta (arco e seta).

Nesta parte inicial da aula, foi desenvolvida a criatividade, pensamento crítico e cognição dos alunos, de forma a dar continuidade ao longo processo educativo que pretende torná-los indivíduos autónomos e seguros, capazes de recorrer a argumentos para justificar o seu ponto de vista. De facto,

“Learners who are agentive (...) believe that they are in control of their learning, and that they have the ability to learn and improve. (...) They take risks, confident that they can learn from their mistakes, (...) They have the ability to adapt and persevere in order to overcome setbacks”. (Larsen-Freeman et al., 2021).

A atividade de pré-leitura consistiu na visualização de imagens das ruínas atuais do Castelo de Faria, com posterior leitura da lápide comemorativa do feito heroico do alcaide Nuno Gonçalves, que sacrificou a sua vida para travar o avanço das forças castelhanas pela província de Entre-Douro-e-Minho (Anexo 8.B.). A leitura desta lápide, inaugurada no local das ruínas do castelo em 13 de julho de 1956 após terem sido

consideradas monumento nacional, permitiu-me interrogar novamente os estudantes sobre aquilo que eles sabiam sobre esta personagem histórica e fazer a transição para a leitura do prólogo do texto. Por conseguinte, esta leitura pareceu-me essencial para relembrar heróis nacionais e discutir com os alunos diversos factos históricos.

Tanto a motivação como a atividade de pré-leitura foram pensadas e criadas com o objetivo de antecipar algumas das dificuldades dos estudantes, facilitar a leitura do texto e suscitar neles a curiosidade perante o texto narrativo que iriam ler (Anexo 8.C.). Tratando-se de um texto sobre acontecimentos recuados no tempo e com uma linguagem também algo distante da realidade quotidiana dos alunos, procurei que a pré-leitura despertasse neles curiosidade pelo que iriam ler, cativando-os como leitores. De facto, como afirma McDonough et al. (2013),

“Classroom teachers often complain that students view reading as tedious and therefore low priority simply because they do not feel challenged or involved in the text. This may be overcome if the text is (and also perceived as) relevant to them. The learners can also be encouraged to «dialogue» with the writer by expecting questions to be answered, reflecting on expectations at every stage, anticipating what the writer will say next and so on.” (p. 114)

A resolução das questões de compreensão do texto foi feita em pares, igualmente com o objetivo de promover a troca de ideias e o pensamento crítico em mesmo todos os alunos (8.D.). Aquando da correção das perguntas de compreensão do texto, pedi aos estudantes que relessem, em voz alta, a frase ou parágrafo do texto de Alexandre Herculano do qual retiraram a informação necessária para elaborar a sua resposta, para os conduzir a uma efetiva compreensão de todos os factos e informações do texto, conduzindo-os a uma leitura profunda e crítica. De facto, de acordo com Harmer (2007),

“When we ask students to give answers, we should always ask them to say where in the text they found the relevant information. This provokes a detailed study of the text which will help them the next time they come to a similar reading passage. It also tells us exactly what comprehension problems they have if and when they get answers wrong.” (p. 286)

A segunda parte da aula visou relembrar e desenvolver a capacidade de os estudantes identificarem funções sintáticas, orações coordenadas e subordinadas adverbiais nos textos. Até ao dia da presente aula lecionada, os estudantes tinham já trabalhado as seguintes funções sintáticas: sujeito (simples, composto e subentendido), vocativo, predicado, complemento direto, indireto e oblíquo, modificador do grupo verbal e predicativo do sujeito. No âmbito das orações, os alunos possuíam conhecimento que lhes permitia identificar orações subordinadas adverbiais causais, finais, temporais e condicionais, bem como todas as orações coordenadas (copulativa, adversativa, disjuntiva, conclusiva e explicativa). Estes conhecimentos permitiam-lhes a perceção das relações de sentido entre as várias informações dadas pelo texto, levando-os a atingir níveis de acesso mais subtil ao texto e permitindo uma leitura mais fina. Esta atividade tinha também como objetivo levar os alunos a treinarem a leitura da informação menos óbvia, percebendo de que modo também eles deviam expressar os seus raciocínios com subtilidade e agudeza, quando escrevessem os seus próprios textos. Durante esta parte da aula, os estudantes realizaram uma ficha de gramática criada por mim (Anexo 8.E.), sobre os conteúdos supramencionados. A correção de cada pergunta foi feita pelos estudantes, no quadro, para que fosse a turma a identificar e resolver eventuais problemas e dúvidas que pudessem surgir, sob a orientação do professor.

Para preparar a atividade de escrita a ser realizada nas duas aulas seguintes de quarenta e cinco minutos cada, os estudantes realizaram, em casa, uma breve pesquisa relacionada com o tema “a importância dos castelos na época medieval”, procurando responder às diversas questões que tinham sido projetadas no quadro e copiadas para o caderno, no final da aula (Anexo 8.F.). Esta pesquisa permitiu-lhes desenvolver competências como literacia digital, pensamento crítico e capacidade de filtrar informação. De facto, tal como afirma McDonough et al. (2013),

“Positioning the cursor in the text, deleting, inserting, using copy and paste all relate to thinking about the text in terms of accuracy and organizational cohesion. As we use these keyboard functions, there is purposeful thinking associated with each decision and the effects of those decisions are seen on screen.” (p. 91)

O segundo bloco de aulas (90') começou então com a partilha da informação recolhida pelos estudantes em trabalho de casa. Posteriormente, os estudantes elaboraram um texto de opinião sobre a importância dos castelos na Idade Média. Para auxiliar a fase de textualização, entreguei-lhes uma ficha de trabalho criada por mim, com a instrução da atividade de escrita e uma tabela com vários conectores (*firstly, furthermore, additionally, nevertheless*, entre outros) (Anexo 8.G.). Durante a elaboração do texto, os estudantes tiveram de utilizar, no mínimo, cinco deles, na articulação das suas ideias ao longo do texto, promovendo e reforçando a coerência textual.

A segunda etapa da escrita, que ocorreu no segundo módulo de 45', teve início com a atribuição, por cada aluno, da ficha de verificação de escrita criada por mim (Anexo 9). Ela visava desenvolver a capacidade de os estudantes identificarem e corrigirem os seus próprios erros, tornando todo este processo mais fácil e rápido. Segundo Balderas & Cuamatzi (2018),

“...it is not uncommon that learners give feedback according to given criteria established by the teacher which may be checklists, feedback sheets, error codes, and error logs. These tools are helpful for the process of error correction and provide learners with a guide to classify errors which may reduce levels of anxiety.” (p. 184).

Após se terem familiarizado com a ficha de verificação de escrita, os alunos tiveram de reler e efetuar as alterações necessárias ao seu texto, utilizando para isso uma cor diferente daquela com que tinham escrito. Em vez de solicitar a ajuda do professor, os alunos recorreram à opinião dos colegas para trocarem ideias sobre a ficha e melhorarem os seus textos. De facto, “Students can also correct one another. Peer correction often helps to create a positive class atmosphere as students realize you are not the only source of error correction and they can learn a lot from one another.” (Budden (2008), s.p.)

No final da aula, os textos produzidos pelos alunos foram fotografados para posterior análise, tendo em vista este relatório. Devido à falta de tempo, foi-lhes aconselhado a reescrever o texto, em casa, tendo em conta as alterações efetuadas.

3.3.2. Apresentação e interpretação dos resultados da turma de Português

A tarefa de escrita foi realizada por vinte e oito alunos, em sala de aula.

O começo do texto com um parágrafo inicial dedicado à introdução e apresentação do conteúdo a ser desenvolvido foi algo que passou a ser feito pela maioria dos alunos. Apenas três estudantes não incluíram uma introdução nos seus textos. À exceção de três alunos, todos os restantes dedicaram o parágrafo final à escrita da conclusão e o resumo das ideias que foram desenvolvidas nos seus textos.

A pontuação foi a área em que os alunos tiveram menos dificuldades. Todos os alunos utilizaram, de forma correta, sinais de pontuação.

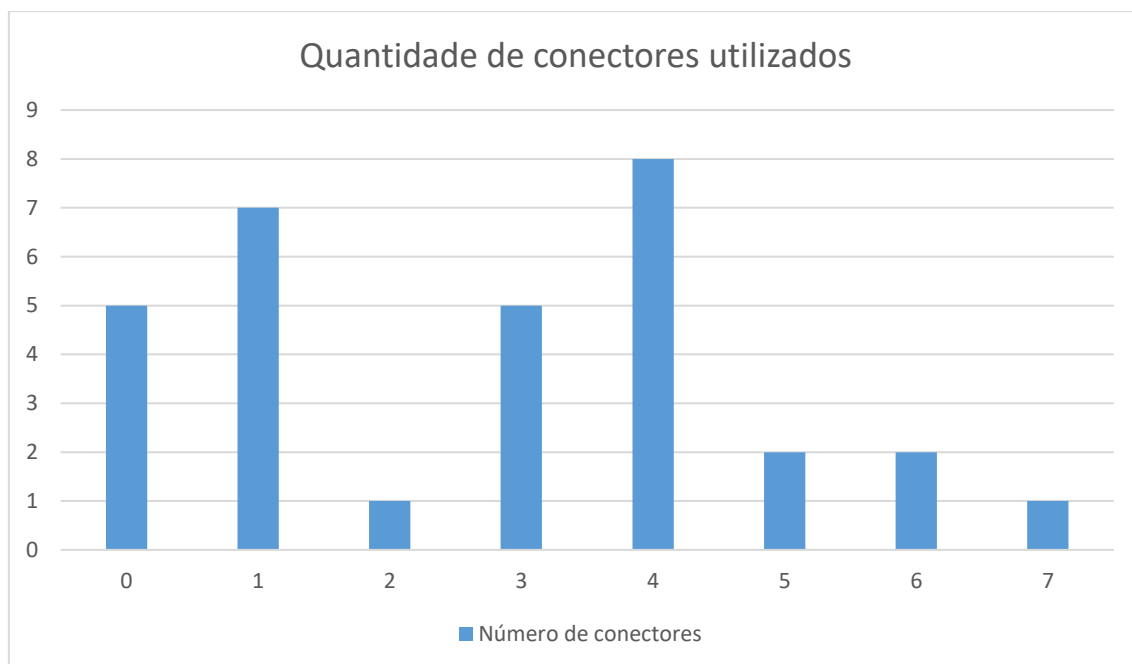


Gráfico 15 - Segundo ciclo supervisoivo - quantidade de conectores utilizados nos textos de Português

O uso de conectores teve uma evolução muito positiva, que é visível através da análise do gráfico 15. A maioria dos alunos – oito – utilizou um total de quatro conectores para dar coesão aos seus textos. Sete estudantes utilizaram apenas um conector, enquanto cinco alunos optaram por não utilizar qualquer conector.

Cinco estudantes utilizaram três conectores para hierarquizar as ideias mencionadas no texto. Dois alunos incluíram cinco conectores. Dois alunos utilizaram seis conectores.

Apenas um aluno utilizou um total de sete conectores no seu texto.

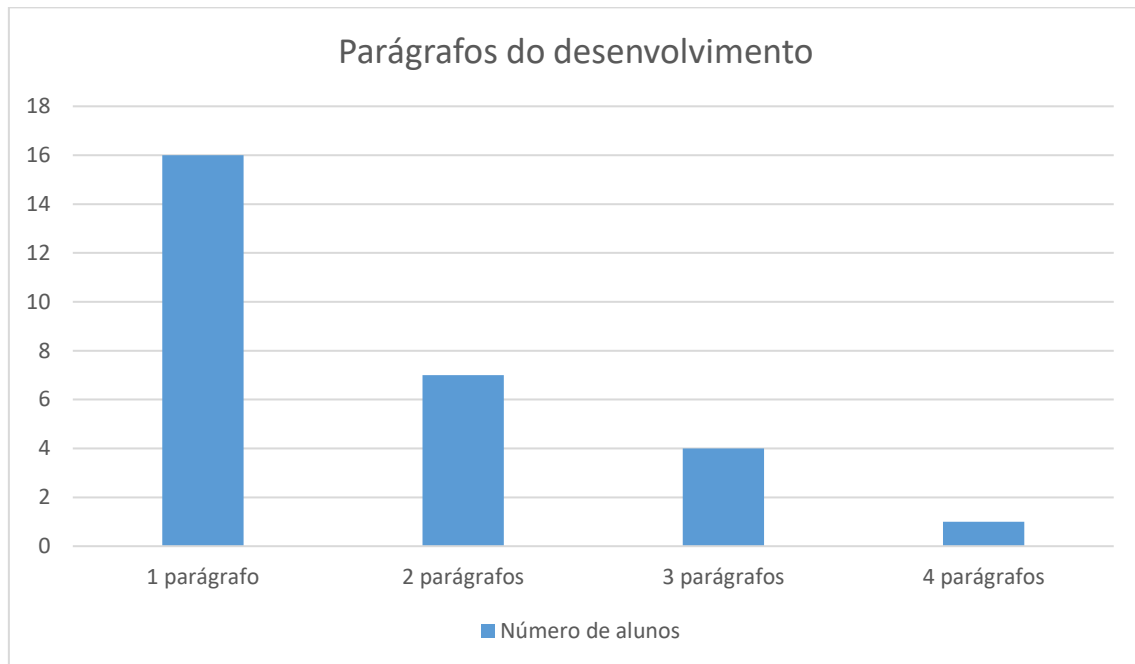


Gráfico 16 - Segundo ciclo supervisorio - parágrafos do desenvolvimento dos textos de Português

O Gráfico 16 revela a quantidade de parágrafos utilizados pelos alunos no desenvolvimento da sua resposta. A maioria dos estudantes – dezasseis – utilizou um único parágrafo no desenvolvimento.

Sete estudantes optaram por dividir o desenvolvimento em dois parágrafos e quatro alunos utilizaram três parágrafos. Apenas um estudante utilizou quatro parágrafos para a escrita do desenvolvimento.

Todos os alunos demonstram preocupação em evitar a repetição de vocábulos. Dez alunos repetiram uma única palavra duas vezes. Por outro lado, apenas um estudante utilizou dois vocábulos distintos mais do que uma vez.

Apenas dois alunos não respeitaram o limite mínimo de palavras. Este resultado pode ser explicado através da distração e incapacidade de gerir o tempo, problemas que afetam estes alunos durante a escrita. No entanto, todos os alunos elaboraram o texto de forma autónoma, sem necessidade de pedir ajuda aos professores ou de utilizar frases pré-construídas.

A turma completou a fase de planificação, textualização e revisão. No entanto, não tiveram tempo para a revisão do texto. Grande parte dos estudantes escrevia lentamente e interrompia frequentemente a escrita para reler o que já escrevera. Também perdiam tempo na contagem do número de palavras antes da fase de textualização ter terminado.

Apesar de a maioria dos estudantes ter conseguido completar a tarefa de escrita, no futuro, a fase de revisão deve continuar a ser trabalhada com estes estudantes. É importante transmitir-lhes a ideia de que as três fases da escrita são igualmente importantes e que a fase de revisão lhes permite refletir sobre o tema de escrita em causa, identificando os erros cometidos, para progredirem continuamente neste domínio.

3.3.3. Atividades realizadas nas aulas de Inglês

O segundo ciclo supervisivo de Inglês decorreu entre 2 e 9 de maio de 2023, ao longo de duas aulas de noventa minutos. De forma a promover a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes, a resolver os problemas que tinham surgido durante o ciclo supervisivo anterior e a trabalhar as fases de escrita ainda em falta, o foco principal deste segundo ciclo foi a fase de revisão da escrita, utilizando recursos que levassem os estudantes a refletir e a lidarem com as três etapas do domínio em causa.

Para promover o cumprimento do limite mínimo de palavras, a primeira aula de noventa minutos tinha servido como atividade de pré-escrita, fornecendo aos alunos informação que os auxiliaria na atividade de escrita propriamente dita. Ela foi a primeira aula do módulo “No Planet B”. Os alunos já tinham aprendido vocabulário usado para pedir direções e identificar pontos de referência e sinais de rua. Além disso, já tinham trocado

ideias e perspectivas sobre o modo como a tecnologia poderia ajudá-los a conhecer uma cidade estrangeira. Nesta aula, tiveram de pensar em como algumas das suas ações e hábitos afetavam o meio ambiente.

A aula teve início com a visualização do vídeo “Causes and Effects of Global Warming” (Anexo 7.A.), que refere algumas das causas e dos efeitos das alterações climáticas. O vídeo contém informações que os alunos já tinham adquirido nas aulas de Ciências, como a definição de gases de efeito estufa, a noção de raios ultravioletas e infravermelhos e do seu impacto na atmosfera do planeta. Durante o visionamento do vídeo, os estudantes tiveram de responder a questões sobre o mesmo, que foram projetadas no quadro e copiadas para o caderno (Anexo 7.B.). Após a partilha de opiniões sobre o vídeo e a correção das questões, projetei, no quadro, um gráfico relativo às principais fontes de emissão de gases com efeito de estufa nos Estados Unidos da América (Anexo 7.C.). Os estudantes tiveram de, em pares, adivinhar quais os setores que pertenciam a cada um dos espaços do gráfico em falta e justificar a sua decisão. De seguida, os estudantes registaram, no caderno, as principais fontes de emissão destes gases.

A segunda parte da aula foi dedicada à procura e discussão de soluções para alguns dos hábitos do Homem que prejudicam o meio ambiente. Para isso, os alunos começaram por ler um texto do manual (Anexo 7.D.) sobre o que pode ser feito para ajudar o ambiente: “... tasks should begin with *comprehensible input* (listening and/or reading texts). (...) Comprehensible input is essential for the foreign language lesson if only because student success is contingent upon exposure of the language.” (Rifkin, 2003, p.171). De seguida, responderam, em pares, às questões presentes no final da mesma página do manual. No final desta atividade, os alunos tinham adquirido os conhecimentos necessários que lhes permitiriam, ao longo da unidade, explorar diferentes questões relacionadas com o ambiente, bem como na tarefa de escrita que lhes iria ser proposta na aula seguinte.

A segunda aula de noventa minutos foi dedicada à realização de um texto de opinião sobre o modo como as atitudes do ser humano podem contribuir para a proteção do ambiente. Foi dada a cada estudante uma ficha com o tema da atividade de escrita e

com uma lista de conectores (Anexo 7.E.). De forma a promover a coesão e coerência textuais e a hierarquização da informação, pedi aos estudantes para usarem, no mínimo, cinco dos conectores presentes na tabela.

Durante os primeiros quinze minutos, os alunos tiveram de planificar, através de um *brainstorming* em pares, a escrita do texto. Para tal, consultaram as notas que tinham sido escritas no caderno e releeram o texto da aula anterior. Cada par escreveu, numa folha do caderno, as ideias que poderiam ser desenvolvidas, bem como o parágrafo em que cada uma delas iria aparecer no texto.

A fase de textualização teve uma duração de cinquenta minutos. Enquanto os alunos trocavam opiniões na fase de planificação, distribuí por cada um uma tabela de verificação da escrita (Anexo 9), criada por mim. Os estudantes tiveram de verificar o cumprimento de cada um dos passos presentes na fase de planificação da tabela antes de poderem passar à fase de textualização. Durante a escrita do texto de opinião, os estudantes foram moldando o texto à medida que iam consultando cada um dos pontos abordados constantes da tabela.

Finalmente, a fase de revisão teve uma duração de dez minutos. Com o auxílio da tabela, os estudantes puderam rever os seus textos e efetuar alterações, utilizando uma caneta de cor diferente. Foi-lhes dada a possibilidade de pedir a ajuda de colegas para facilitar a revisão do texto, com recurso à tabela. No final da aula, tirei fotografias às correções efetuadas pelos alunos e ao preenchimento das tabelas. Devido à falta de tempo, aconselhei os alunos a reescreverem o seu texto, em casa, tendo em conta as correções que foram feitas na sala de aula.

3.3.4. Apresentação e interpretação dos resultados de Inglês

O texto de opinião foi realizado por um total de vinte e sete alunos, na sala de aula.

À exceção de três alunos, todos os textos foram iniciados por um parágrafo destinado à introdução, no qual os alunos apresentaram o conteúdo a ser desenvolvido. Todas as

introduções preparavam explícita e sucintamente o leitor para aquilo que estava prestes a ler e introduziam o tema em causa.

Vinte e dois alunos dedicaram um parágrafo final para a conclusão, de forma a resumir aquilo que fora desenvolvido. As conclusões de todos os textos resumiam as ideias partilhadas ao longo do desenvolvimento e reforçavam a opinião de cada um dos alunos sobre o tema de escrita.

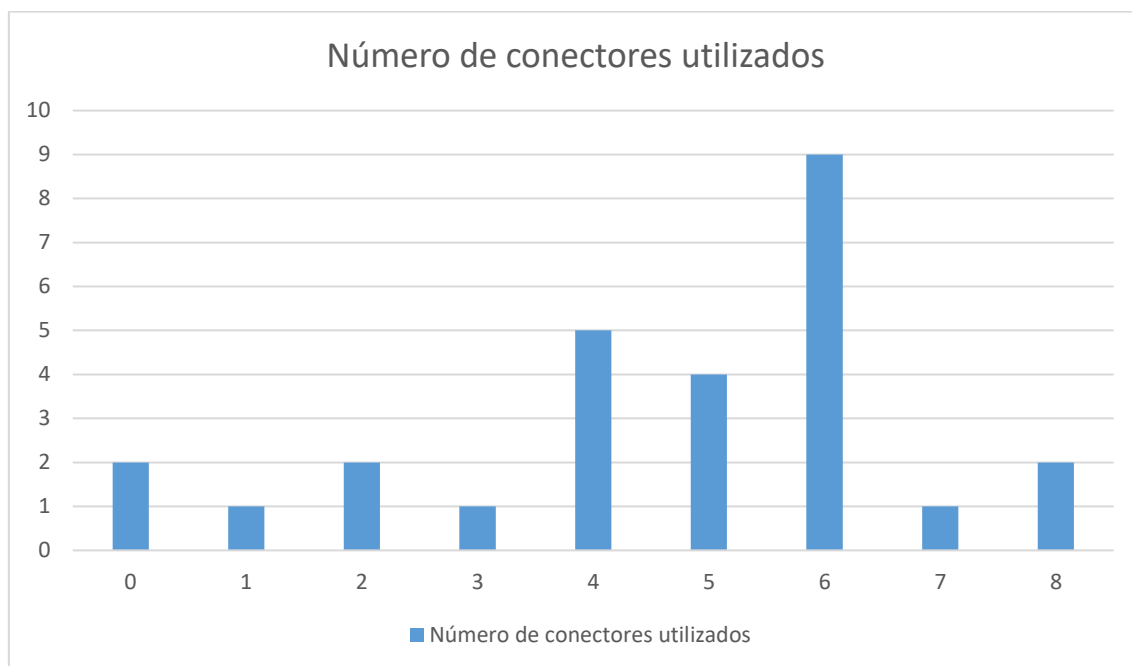


Gráfico 17 - Segundo ciclo supervisoivo - quantidade de conectores utilizados nos textos de Inglês

O uso de conectores foi a área em que os estudantes evoluíram de forma considerável, tal como é visível através da análise do gráfico 17, alusivo ao número total de conectores utilizados pelos alunos ao longo do texto.

A maioria dos alunos – nove – utilizou um total de seis conectores para dar coesão aos seus textos. Cinco estudantes utilizaram quatro conectores, enquanto quatro alunos optaram por utilizar cinco.

Dois estudantes utilizaram dois conectores para hierarquizar as ideias mencionadas no texto. Dois alunos conseguiram por incluir oito conectores. No entanto, houve dois alunos que não utilizaram qualquer conector.

Um aluno utilizou um único conector no seu texto e um estudante optou por utilizar três conectores. Apenas um aluno utilizou, no total, sete conectores ao longo do texto.

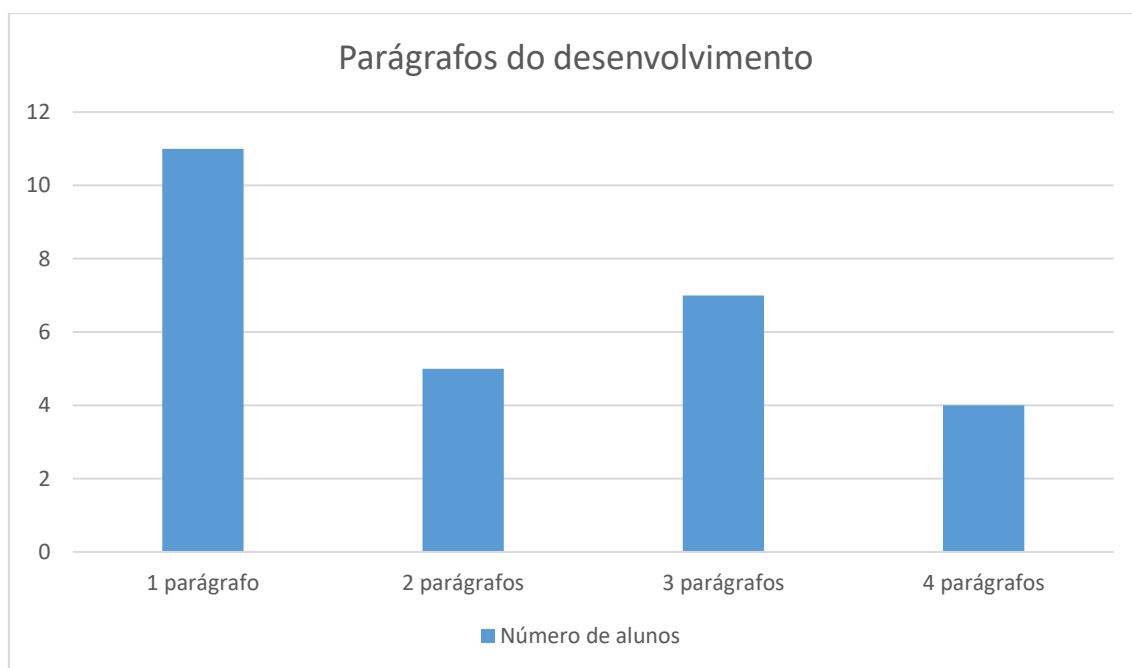


Gráfico 18 - Segundo ciclo supervisivo - parágrafos do desenvolvimento dos textos de Inglês

O gráfico 18 apresenta a organização do desenvolvimento em diferentes parágrafos, feita pelos alunos.

A maioria dos alunos – onze – utilizou um único parágrafo para o desenvolvimento. Mas sete estudantes organizaram o desenvolvimento em três parágrafos.

Cinco alunos utilizaram dois parágrafos no desenvolvimento e quatro alunos recorreram a um total de quatro parágrafos para hierarquizar as ideias apresentadas no desenvolvimento.

A turma demonstrou ter prestado atenção aos tópicos trabalhados na aula de pré-escrita, visto que todos os alunos ultrapassaram consideravelmente o limite mínimo de palavras e utilizaram exemplos que tinham sido referidos e discutidos na aula anterior. Por outro lado, todos os textos demonstravam criatividade e manifestação da opinião pessoal de cada estudante sobre o tema de escrita.

Todos os alunos utilizaram frases curtas nos seus textos e demonstraram uma excelente capacidade de planejar e hierarquizar as ideias desenvolvidas ao longo do texto.

O número de vocábulos repetidos desceu. Apenas dois alunos utilizaram o mesmo vocábulo duas vezes, na mesma frase. Apenas um estudante utilizou a mesma palavra três vezes. Assim, verificou-se que a maioria dos estudantes interiorizou a necessidade do uso de sinónimos para evitar repetições desnecessárias.

Dois estudantes utilizaram apenas um parágrafo para elaborar os seus textos, sem incluírem a introdução ou conclusão. No entanto, utilizaram conectores e sinais de pontuação para dar coesão ao texto. Curiosamente, a criatividade e a capacidade de expressarem a sua opinião pessoal, utilizando exemplos concretos para suportar o seu ponto de vista e articulando com os conteúdos aprendidos na aula anterior atingiu nestes alunos um nível superior ao dos restantes. Caso estes estudantes tivessem sido capazes de gerir melhor o tempo, poderiam ter relido e corrigido a estrutura do texto antes da aula terminar, tornando os seus trabalhos bastante corretos.

3.4. O questionário de autoavaliação da escrita

De forma a avaliar a eficácia do plano de intervenção didático-pedagógica e obter a opinião dos estudantes sobre as diferentes atividades relacionadas com a escrita que lhes tinham sido propostas, ambas as turmas realizaram um questionário, elaborado por mim no Google Forms e disponibilizado aos alunos na Google Classroom, destinado à autoavaliação da escrita (Anexo 10).

Tal como aconteceu com o questionário inicial e pelas mesmas razões, ambas as turmas realizaram o questionário em casa. Sete alunos da turma de Inglês não responderam ao questionário, apesar de terem sido avisados várias vezes para o fazer. Na turma de Português, onze alunos não cumpriram o prazo destinado à resolução deste questionário. Nenhum destes estudantes realizou o questionário após o prazo ter terminado.

As questões do questionário focaram-se na perspectiva dos alunos relativamente à sua evolução na escrita, na sua capacidade de identificarem e corrigirem autonomamente os erros de coesão e coerência que pudessem ter dado nos seus textos e na segurança que sentiam no momento de melhorar a estrutura do texto, de forma a evitar repetições.

3.4.1. A turma de Português

A pergunta 4 do questionário de autoavaliação da escrita teve como objetivo avaliar a perceção dos estudantes sobre a evolução da sua capacidade de tornar as frases menos longas e mais claras.

4. Reduzi o tamanho das minhas frases, de forma a ser mais claro nos meus textos.

18 respostas

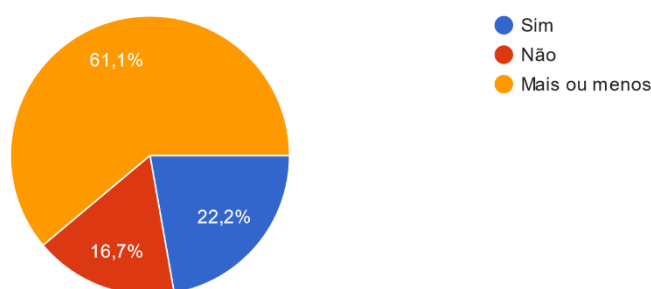


Gráfico 19 - Questionário final de Português - resultados da 4ª pergunta

Nesta pergunta, a maioria dos estudantes – onze (61,1%) – confessou não ter ainda adquirido totalmente o hábito de utilizar frases pouco extensas.

Quatro alunos (22,2%) afirmaram ter reduzido o tamanho das frases escritas ao longo do texto. Três estudantes (16,7%) confessaram não ter adquirido este hábito.

Estas respostas permitem concluir que os estudantes ainda sentem algumas dificuldades associadas à fase de textualização. A maior parte dos estudantes sentia a necessidade de melhorar a sua capacidade de criar textos pouco confusos e com frases curtas.

5. Passei a utilizar, com frequência, parágrafos para dividir as minhas ideias.

18 respostas

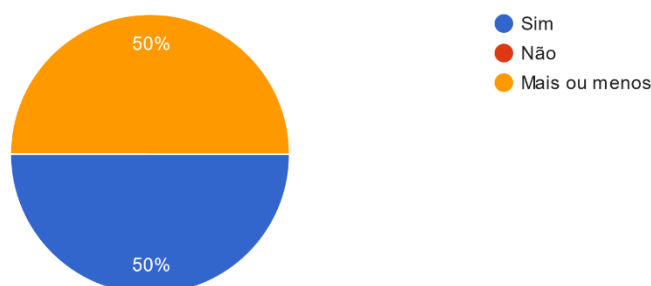


Gráfico 20 - Questionário final de Português - resultados da 5ª pergunta

A pergunta 5, relativa à capacidade de os alunos utilizarem vários parágrafos ao planearem e estruturarem os seus textos, salientou as dificuldades que metade da turma ainda sentia nas fases de planificação e textualização. Apesar de nove alunos (50%) afirmarem ter adquirido o hábito de utilizar diferentes parágrafos para dividir as suas ideias, outros nove (50%) consideraram que ainda não o tinham totalmente adquirido.

Assim, verifica-se que alguns alunos desta turma experimentavam ainda problemas relativos à organização das ideias em diferentes parágrafos, no final do segundo ciclo de implementação deste plano de intervenção pedagógico-didática. Esta dificuldade na fase de textualização vence-se na fase anterior, isto é, na planificação. Para ajudar os alunos a ultrapassar estas dificuldades, é preciso continuar a promover a realização de atividades de planificação, para que ganhem o hábito de refletir antecipadamente sobre o que vão dizer e o modo como o vão fazer.

7. Adquiri o hábito de rever o texto escrito, o que me permitiu identificar e melhorar os meus pontos fracos.

18 respostas

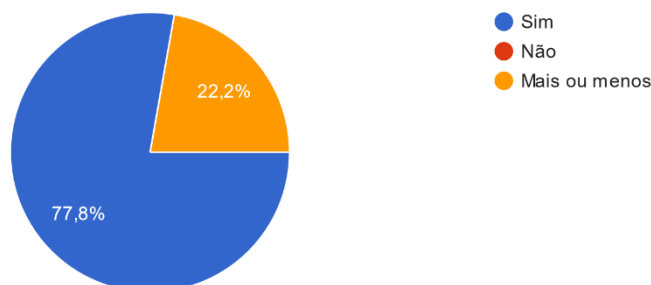


Gráfico 21 - Questionário final de Português - resultados da 7ª pergunta

Relativamente à questão 7, que se focava na aquisição do hábito de rever o texto escrito, mais de três-quartos dos alunos – catorze (77,8%) – afirmou ter passado a dar importância à fase de revisão.

Quatro alunos (22,2%) confessaram não terem ainda consolidado o hábito de rever o texto escrito.

Estes resultados comprovam o sucesso que as atividades de revisão tiveram no desenvolvimento da autonomia dos estudantes durante a última fase da escrita. Os alunos adquiriram o hábito de reflexão sobre a produção escrita e, por conseguinte, desenvolveram o seu pensamento crítico associado a este domínio.

13. As listas de verificação da escrita ajudaram-me a corrigir, de forma autónoma, os meus textos.

18 respostas

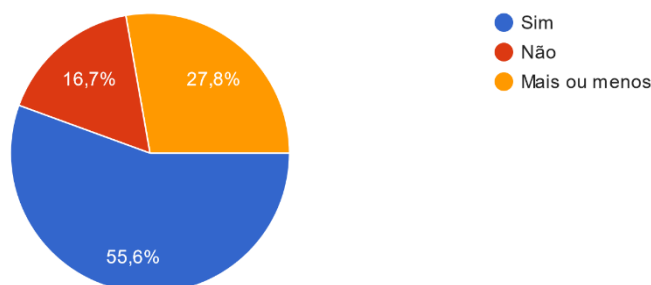


Gráfico 22 - Questionário final de Português - resultados da 13ª pergunta

A pergunta 13 destinava-se à recolha de dados relativos à opinião dos estudantes sobre a eficácia da ficha de verificação da escrita na correção dos seus textos.

A maioria dos alunos – dez (55,6%) – considerou que a lista de verificação da escrita lhes permitia desenvolver a sua autonomia durante a fase de revisão textual.

Cinco alunos (27,8%) confessaram que o uso da lista os ajudara apenas parcialmente durante o momento de revisão. Três alunos (16,7%) acharam que ela não teve qualquer impacto durante esta fase da escrita.

Através da análise das respostas dadas a esta pergunta, foi possível concluir que, tal como será visível nas respostas a este questionário dos alunos da turma de Inglês, a ficha de verificação de escrita permitiu à maior parte deles desenvolver a sua autonomia na produção textual de tipologia opinativa.

3.4.2. A turma de Inglês

Os resultados obtidos na turma de Inglês, relativos ao questionário de autoavaliação da escrita, foram semelhantes aos da turma de Português face ao impacto das atividades realizadas na fase de revisão. No entanto, nas fases de planificação e textualização, as tarefas propostas no âmbito do plano de intervenção pedagógico-didático tiveram mais sucesso do que aquilo que foi verificado na turma de Português. Este sucesso poderá ser explicado pela diferença de idade dos alunos de ambas as turmas, o que torna os alunos de Inglês mais maduros e autónomos quando comparados com os de Português. Por outro lado, os alunos de Inglês tiveram mais tempo para se habituarem ao ritmo de trabalho exigido por cada uma das docentes, bem como ao cumprimento das regras em vigor na sala de aula, que criam um ambiente de trabalho que permite os estudantes concentrarem-se no momento da elaboração de um texto.

4. Reduzi o tamanho das minhas frases, de forma a ser mais claro nos meus textos.

21 respostas

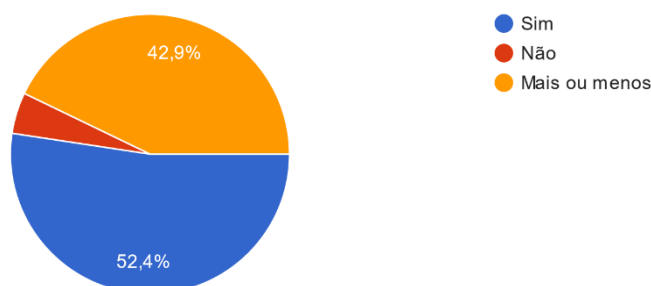


Gráfico 23 – Questionário final de Inglês - resultados da 4ª pergunta

Mais de metade dos alunos da turma – 11 (52,4%) – considerou ter reduzido o tamanho das suas frases, o que resultou na elaboração de textos mais claros.

Nove alunos (42,9%) confessaram terem feito reduções no tamanho das frases, apesar de haver situações em que ainda não o faziam.

Apenas um aluno (4,8%) afirmou não ter passado a utilizar frases curtas durante a elaboração dos seus textos.

5. Passei a utilizar, com frequência, parágrafos para dividir as minhas ideias.

21 respostas

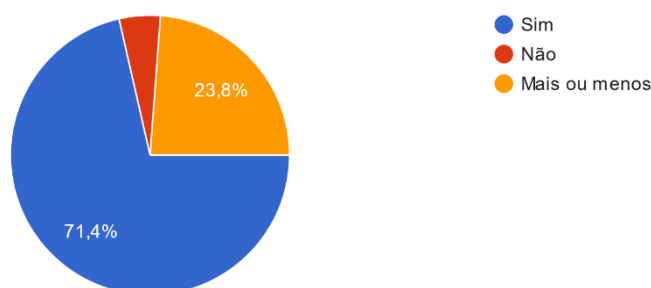


Gráfico 24 - Questionário final de Inglês - resultados da 5ª pergunta

A quinta pergunta do pretendia avaliar o recurso dos alunos à estruturação dos seus textos por parágrafos.

Quase três-quartos da turma – quinze alunos (71,4%) – considerou que passou a organizar as suas ideias utilizando vários parágrafos ao longo do texto.

Cinco alunos (23,8%) revelaram ter melhorado o seu uso de diferentes parágrafos para atribuir coesão ao texto, mas reconhecendo que precisavam de aperfeiçoar mais nesta área.

Apenas um aluno (4,8%) confessou ainda não utilizar diferentes parágrafos para dividir as suas ideias no texto.

A estruturação de um texto através do uso de diferentes parágrafos, começa na fase de planificação. É nesta etapa da escrita que cada estudante reflete sobre as ideias que vai desenvolver no texto e a ordem pela qual cada uma deve aparecer, de forma a criar um texto cuja informação aparece devidamente organizada e hierarquizada. Assim, conclui-se que as atividades de planificação que propus aos alunos no âmbito do meu plano de intervenção pedagógico-didática estimularam nos alunos a divisão do texto em vários parágrafos.

7. Adquiri o hábito de rever o texto escrito, o que me permitiu identificar e melhorar os meus pontos fracos.

21 respostas

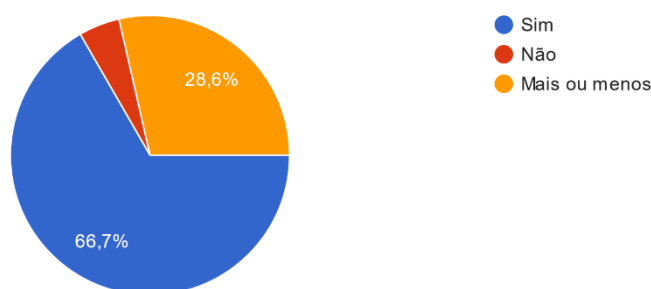


Gráfico 25 - Questionário final de Inglês - resultados da 7ª pergunta

A pergunta 7 teve como objetivo avaliar a aquisição dos alunos do hábito de revisão de um texto escrito, de forma a identificarem e corrigirem, de forma autónoma, os momentos mais fracos dos seus textos.

Mais de metade dos alunos – catorze (66,7%) – afirmou que passou a rever, de forma regular, aquilo que escrevia.

Seis alunos (28,6%) confessaram que reviam o seu texto ocasionalmente, sendo-lhes ainda necessário continuar a desenvolver este hábito.

Um estudante (4,8%) afirmou não ter adquirido o hábito de rever o texto escrito.

A análise destas respostas permite concluir que os estudantes passaram a encarar a fase de revisão da escrita como uma forma de autorreflexão e autorregulação da escrita que lhes permite identificar os seus pontos fracos e criar estratégias para os superarem. Os alunos têm de dedicar tempo à revisão daquilo que escrevem. Essa atitude ajudar-los-á a atingir os seus objetivos relativos à escrita e permitir-lhes-á continuar a melhorá-la, de forma autónoma, após concluírem a escolaridade obrigatória.

13. As listas de verificação da escrita ajudaram-me a corrigir, de forma autónoma, os meus textos.

21 respostas

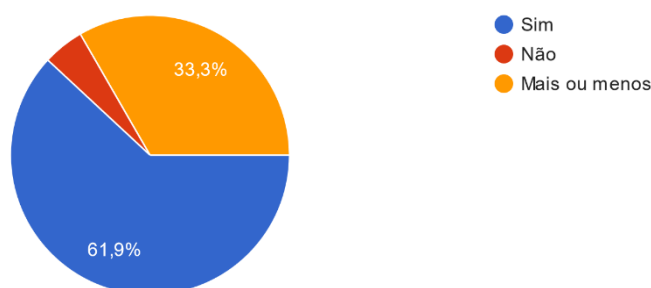


Gráfico 26 - Questionário final de Inglês - resultados da 13ª pergunta

A pergunta 13 pretendeu recolher dados sobre o impacto da lista de verificação da escrita na realização da fase de revisão do texto.

Grande parte dos estudantes – treze (61,9%) – afirmou que a lista de verificação os ajudou na correção autónoma dos textos produzidos.

Sete alunos (33,3%) confessaram que a lista de verificação teve um impacto moderado no desenvolvimento da sua autonomia associada ao processo de revisão textual. Apenas

um estudante (4,8%) considerou que este recurso teve um impacto reduzido neste âmbito.

Assim, verifica-se que a ficha de verificação de escrita foi uma ferramenta que teve um papel fundamental na promoção da autonomia e do pensamento crítico dos estudantes durante a fase de revisão textual. Ela permitiu reduzir a dependência do aluno face ao professor, relativamente à correção e avaliação dos seus textos escritos.

Considerações Finais

O presente relatório descreveu as várias fases do meu projeto de investigação-ação, desde a diagnose inicial que me permitiu detetar uma área de intervenção que fosse útil e necessária a cada turma de alunos, até ao inquérito final, que procurou avaliar o impacto da minha intervenção ao longo do ano letivo.

Centrado na influência de atividades de pré-escrita, escrita e pós-escrita sobre a qualidade da versão final dos textos produzidos pelos discentes, este projeto procurou responder à dificuldade de estruturação do texto e de expansão de ideias manifestado pela generalidade dos alunos da turma de Português e da turma de Inglês. O objetivo era levar igualmente os alunos a desenvolverem pensamento crítico sobre os textos escritos, ganhando distância reflexiva relativamente ao que eles e os colegas escreviam. Finalmente, era também meu propósito desenvolver a sua autonomia de escrita, permitindo-lhes autocorrigirem-se, na fase de revisão textual.

O meu objeto de ação foram duas turmas do Ensino Básico, uma de Português língua materna outra de Inglês língua estrangeira, pelo que as conclusões aqui exaradas não devem ser generalizadas a todas as turmas de qualquer nível de ensino, embora possam ser úteis aos professores destes níveis e destas línguas. De facto, cada turma resulta de um conjunto muito próprio de circunstâncias e contextos, cabendo aos docentes a aplicação de estratégias adequadas ao horizonte de expectativas e de dificuldades que encontra em cada ano, em cada escola, em cada turma. É este desafio que levo como lição fundamental deste meu ano de estágio: intervir onde é necessário, sem deixar, contudo, de cumprir as metas curriculares. É um desafio exigente, mas onde nos jogamos inteiramente, como pessoas e como professores.

Ao longo da aplicação deste projeto de investigação-ação, ressalto a constatação de que a disponibilização aos alunos de uma tabela de revisão textual os ajudou muito particularmente a reverem os seus textos, melhorando-os, antes de os entregarem. Foi talvez o aspeto fundamental na promoção da autonomia e do pensamento crítico dos estudantes. A tabela de verificação de escrita permitiu, de facto, reduzir a dependência do aluno face ao professor, relativamente à correção e avaliação dos seus textos

escritos. Trata-se de um aspeto que os próprios manuais deveriam conter, num destacável em papel resistente, que os estudantes trouxessem consigo no mesmo sítio em que trazem o cartão da escola, o passe, etc: um *vade mecum*.

Para que os estudantes possam progredir no domínio da escrita (um domínio fundamental, mas onde se verificam cada vez mais dificuldades, resultantes da falta de leitura e da falta de hábitos de escrever desenvolvidamente sobre uma matéria determinada), é essencial que ela seja trabalhada na sala de aula e que sejam criadas as condições que permitam a troca de ideias sobre o tema de escrita e a autorreflexão sobre o produto final. Só assim é que cada estudante poderá identificar as áreas que necessitam de trabalhar mais, quer isoladamente, quer solicitando o auxílio do professor.

O texto opinativo afigura-se de grande importância no desenvolvimento da consciência crítica do aluno, quer em relação a si próprio, quer na sua relação com o mundo. Mas isso implica que as turmas tenham estudantes que se informem sobre a atualidade, os problemas sociais e económicos, etc. Uma das razões que detetei como impeditivas de uma conveniente expansão textual (a par das dificuldades estruturais propriamente ditas) foi a falta de ligação aos acontecimentos do mundo e, por isso, a dificuldade em convocar argumentos e em dar exemplos constituíam verdadeiros obstáculos. Por isso, as aulas de língua (materna e estrangeira) não devem nunca perder de vista a necessidade de criar nos alunos um desejo sistemático de conhecer o que vai pelo mundo. Mas esse é um desafio que daria lugar a outro projeto de investigação-ação.

Bibliografia

Adams, N. (2015). Bloom's taxonomy of cognitive learning objectives. *Journal of the Medical Library Association: JMLA*, 103(3).

Amor, E. (1993). *Didática do Português: fundamentos e metodologia*. Texto Editora.

Amor, E. (2011). "Repensar a (Didática da) Escrita: Breves Reflexões". In F. Sequeira, J. Carvalho, & A. Gomes (Eds.). *Ensinar a escrever: Teoria e prática* (pp. 163-168). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Arends, R. (1997). *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill.

Anderson, J. (2016). Why practice makes perfect sense: the past, present, and future potential of the PPP paradigm in language teacher education. *English Language Teaching Education and Development*, 19(1), 14-22.

AsapSCIENCE. (2016, Junho 2). How Is Your Phone Changing You? [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=W6CBb3yX9Zs>.

Azevedo, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever – Através e para além do erro*. Porto Editora.

Balderas, I. & Cuamatzi, P. (2018). Self and Peer Correction to Improve College Students' Writing Skills. *Profile: Issues in Teacher's Professional Development*, 20(2), 179-194. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.67095>.

Barbeiro, L. (2003). *Escrita. Construir a Aprendizagem*. Universidade do Minho.

Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual* (1ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_dimen_sao_textual.pdf.

Barnett, M. (1989). Writing as a process. *The French Review*, 63(1), 31-44.

- Budden, J. (2008). *Error Correction*. British Council. Consultado a 4 de maio de 2023 em <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/assessing-learning/articles/error-correction>.
- Calkins, L. & Ehrenworth, M. (2016). Growing Extraordinary Writers: Leadership Decisions to Raise the Level of Writing Across a School and a District. *The Reading Teacher*, 70(1), 7-18.
- Carvalho, J. (2003). *Escrita – Percursos de Investigação*. Universidade do Minho.
- Ceia, C. (s.d.). *E-Dicionário de Termos Literários*. <https://edtl.fcsh.unl.pt/>.
- Conselho da Europa. (2021). *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. Asa.
- Chang, B. (2019). Reflection in learning. *Online Learning*, 23(1), 95-110.
- Chappell, P. (2014). Engaling learners: conversation – or dialogic – driven pedagogy? *Elt Journal*, 68(1), 1-11.
- Crawford, J. (2002). The Role of Materials in the Language Classroom: Finding the Balance. In J. Richards & W. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: an anthology of current practice* (pp. 80-91). Cambridge University Press.
- Direção-Geral da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português: 7.º ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_7a_ff.pdf.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Inglês: 8.º ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/ingles_3c_8a_ff.pdf.
- Dooley, J. (2022). *Digi Up – 8º ano. Student’s book*. Express Publishing.
- Dooley, J. (2002). *Digi Up – 8º ano. Teacher’s workbook*. Express Publishing.
- Duarte, R. (2012). *Ensino da Literatura: nós e laços* [Tese de Doutoramento]. Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/25638>.

- Ellis, M. (2021, abril 13). *Brainstorming: How to Generate ideas and Improve Your Writing*. Grammarly Blog. <https://www.grammarly.com/blog/brainstorming/>.
- EPA – United States Environmental Protection Agency. (2022). *Sources of greenhouse gas emissions*. <https://www.epa.gov/ghgemissions/sources-greenhouse-gas-emissions>.
- EU Business School. (2018, Fevereiro 7). The Role of the Teacher in the Digital Age. <https://www.euruni.edu/blog/future-prof-online-learning/>.
- Fonseca, F. (1992). A urgência de uma pedagogia da escrita. *Máthesis*, 1, 223-251. Universidade Católica Portuguesa.
- Fonseca, F. (1994). *Pedagogia da Escrita - Perspectivas*. Porto Editora.
- Fun Facts Kids Tv. (2022, Fev 8). Global Warming | Facts for Kids | Causes and Effects of Global Warming. <https://www.youtube.com/watch?v=Ful8UOI9TrI>.
- González, I. (2005). *Instruções de escrita: Direcções de trabalho e critérios de construção textual*. Ministério da Educação.
- Harmer, J. (2003). *How to teach english*. Longman.
- Harmer, J. (2004). *How to Teach Writing*. Longman.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching* (4th ed.). Longman.
- Hernadi, N. & Yana, P. (2016). Teaching with Mind Maps to Develop ESL and EFL Students' Writing Skill. *The First International Conference on Law, Economics and Education*, 45-47.
- Hidi, S. & Boscolo, P. (2008). Motivation and Writing. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 144-157). The Guilford Press.
- Kear, D., Coffman, G., Mckenna, M. & Ambrosio, A. (2000). Measuring Attitude towards Writing: A New Tool for Teachers. *The Reading Teacher*, 54(1), 10-23.
- Khaki, N. (2014). Improving reading comprehension in a foreign language: Strategic reader. *Journal of Education*, 14(2).
- Larsen-Freeman, D., Driver, P., Gao, X. & Mercer, S. (2021). *Learner Agency: Maximizing Learner Potential*. Oxford University Press.

- Li, M. & Zhang, M. (2021). Collaborative writing in L2 classrooms: A research agenda. *Language Teaching*, 1(19). Cambridge University Press.
- Marsh, D. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. University of Jyväskylä.
- Marsh, D., Cañado, M. & Padilla, J. (2015). *CLIL in action: voices from the classroom*. Cambridge Scholars.
- Mateus, M. et al. (2003). *Gramática da língua portuguesa* (5ª ed.). Caminho.
- McDonough, J., Shaw, C. & Masuhara, H. (2013). *Materials and methods in ELT: A teacher's guide* (3rd ed.). Wiley-Blackwell.
- McKay, P. (2006). *Assessing Young Language Learners*. Cambridge University Press.
- Medeiros, Wilson (2022). A escrita processual colaborativa como estratégia benéfica para o cultivo de uma escrita reflexiva. Superação de adversidades em contexto de Covid-19. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/146185>.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2016). O estudo de caso como uma estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2). <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>.
- Mundriyah, M. & Parmawati, A. (2016). Using Think-Pair-Share (TPS) to improve students' writing creativity. *Jurnal Ilmiah P2m Stkip Siliwangi*, 3(2), 84-91.
- Nimehchisalem, V., Chye, D., Singh, S., Zainuddin, S., Norouzi, S. & Khalid, S. (2014). A Self-assessment Checklist for Undergraduate Students' Argumentative Writing. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(1), 65-80. Australian International Academic Centre.
- OECD (2019). *OECD Learning Compass 2030. A series of Concept Notes*. https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf.
- Paiva, A., Meireles, B., Almeida, G. & Junqueira, S. (2021). *Palavra-chave 7*. Porto Editora.

- Parrot, M. (2001). *Grammar for English Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Peralta, M. (2001). Como avaliar competências? Algumas considerações. In P. Abrantes & F. Araújo (coords.). *Avaliação das Aprendizagens*, 25-33. Ministério da Educação.
- Pereira, I. (2000). *Escrever em Português. Didáticas e Práticas*. Asa Editores.
- Pereira, M. (2020). Da escola ao mundo: articulação entre conteúdos programáticos e temas da atualidade [Relatório de estágio]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/129643>.
- Pentury, H., Anggraeni, A. & Pratama, D. (2020). Improving students' 21st century skills through creative writing as a creative media. *DEIKSIS*, 12(02), 164-178.
- Peñaflorida, A. (2002). Nontraditional Forms of Assessment and Response to Student Writing: A Step Toward Learner Autonomy. In J. Richards & W. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: an anthology of current practice* (pp. 344-353). Cambridge University Press.
- Pinto, M. (2005). O oral e a escrita: um espaço de linguagem aberto à interação de ritmos. In *Revisda da Faculdade de Letras: Línguas e Literaturas*, 22. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. <http://hdl.handle.net/10216/8583>.
- Pinto, M. (2010). Da Escrita ou de um longo caminho para um possível bem sucedido. In *Linguarum Arena*, 1(1). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8645.pdf>.
- Rifkin, B. (2003). Guidelines for foreign language lesson planning. *Foreign Language Annals*, 36(2), 167-179.
- Rohman, G. (1965). Pre-Writing: The Stage of Discovery in the Writing Process. *College Composition and Communication*, 16(2), 106-112.
- Sá, I. (2015). *Castelo de Faria*. [consultado a 26 abril 2023]. Disponível em <https://www.pinterest.pt/pin/castelo-de-faria--484911084855183906/>.
- Scrivener, J. (2010). *Teaching English Grammar*. Macmillan Education.

Setyowati, I. (2017). The Eight Graders Writing Attitude towards Efl Writing in Indonesian Context. *International Journal of Languages Education*, 5(3), 422-433.

Thornbury, S (1999). *How to teach grammar*. Longman.

Wajnryb, R. (2003). Classroom observation tasks: a resource book for language teachers and trainers. Cambridge University Press.

Wan, A. (2011). *In the Name of Citizenship: The Writing Classroom and the Promise of Citizenship*. CUNY Academic Works. https://academicworks.cuny.edu/qc_pubs/140/.

Anexos

Anexo 1 – Grelhas de observação de IPP

A.

 FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIBS)

Classroom Observation Task: Who is doing what?

1. Before the class begins draw a sketch plan of the room, showing clearly where all the desks are, the teacher's table is, the blackboard is, etc, etc. When the students are all at their desks, write their names on the sketch plan.
2. One student teacher should observe the teacher. Draw a line from the teacher to the student each time the teacher speaks directly to that student. Another student teacher should watch the students and draw a line when a student speaks directly to the teacher. If there is a third student teacher, she should watch and draw the student-student interactions.
3. After the class, discuss any patterns with your colleagues. What is happening in this classroom?
4. Ask and answer these general questions:

a) Does the teacher ask a student by name to answer a question? Always?
How often?

b) Does the teacher ask a question without saying who should answer? If so, who answers?

c) If there are some students who speak a lot, why do you think they speak a lot? What does the teacher do in response?

d) If there are students who do not say much, why do you think they do not say much? What does the teacher do in response?

[adapted from materials provided by Joanna Nijakowska, U.Lodz, Poland]

B.



FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIBS).

Classroom Observation Task - Techniques for maintaining discipline.

1. During the class watch carefully and answer the following questions:

a) How does the teacher deal with latecomers?

b) How much noise does the teacher tolerate in class?

c) How does the teacher show disapproval for inappropriate behaviour?
What exactly does she do or say?

d) Does the teacher have a clear set of class management rules? Is the
teacher consistent in enforcing these rules?

e) Is the teacher fair to all students? Describe how.

f) How would you assess the teacher's style of class management
(authoritarian, cooperative, other ...)?

Make a list of a) verbal and b) non-verbal techniques employed:

	a) Verbal techniques	b) Non-verbal techniques
1)		
2)		
3)		
4)		
5)		
6)		

2. After the lesson discuss with your mentor:

- How she decided which technique to use. Try and complete the table above with ideas from your colleagues or other sources.
- How the students responded to the different techniques of keeping discipline employed

[adapted from materials provided by Joanna Nijakowska, U.Lodz, Poland]

C.

Observation Task – Interaction patterns

You will need a watch for this task. Remember about being unobtrusive during the lesson. You are going to take “samples” every 5 minutes: use the chart below to note down the interaction that is in progress. There are eleven variables in relation to interaction patterns and 18 time intervals. The interaction patterns are:

- a) teacher speaks to whole class (T-Ss),
- b) individual speaks to the whole class (S-Ss)
- c) teacher speaks to individual, all the class listen (T-S open),
- d) teacher speaks to individual, class working in pairs, groups or individually (T-S closed),
- e) individual learner speaking to teacher, whole class listening (S-T open),
- f) individual learner speaking to teacher, class working in pairs, groups or individually (S-T closed)
- g) individual speaking to another individual, whole class listening – open pairs (S-S open),
- h) all learners speaking in pairs (S-S closed),
- i) all learners speaking in groups (more than 2 people) (Ss-Ss closed),
- j) all learners speaking and moving around the class (S-S)
- k) silence/zero

	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90
a) T-Ss																		
b) S-Ss																		
c) T-S open																		
d) T-S closed																		
e) S-T open																		
f) S-T closed																		
g) S-S open																		
h) S-S closed																		
i) Ss-S closed																		
j) S-S																		
k) silence/zero																		

After the lesson. Do you see any patterns? Total how many times the teacher was speaking and how many times the learners were speaking. Discuss your observations with your mentor/colleagues. Reflect:

- 1) If the aims of the lesson are to present new language what would you expect the pattern to look like?
- 2) If the aims of the lesson are to practice language what sort of pattern would you expect?
- 3) How does the type of material and type of activity affect the pattern?

[adapted from materials provided by Joanna Nijakowska, U.Lodz, Poland]

D.



FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIBS).

Classroom Observation Task: Transitions in Events/Phases.

Instructions: While observing the lesson, record the events in chronological order by marking them with a number in column 1). Make notes in column 2) and column 3) about what the teacher said and did. An example has been provided.

1) Example number:	2) What did the teacher say?	3) What did the teacher do?	4) When / lesson phase?
0	"Right - OK"	Clapped her hands	2 -» 3
1.			

Pre-Task:

The student teachers seek their mentor's agreement to watch a particular class or series of classes (one student teacher per class).

Post-Observation Discussion Topics.

1) Are there any patterns or tendencies in the signalling of transition that have emerged?

2) Does the language/action employed vary according to the type of activities being set up?

3) Is the language/action different for accuracy-oriented activities?

4) Whether the activity in question is teacher focussed or learner centred effects the language/actions of the teacher?

5) What is the overall importance of "signalling" in the lesson?

6) How did the Ss react to the various different actions/chunks of language employed?

[adapted from Wajnryb, R. (1992) p.83]

Anexo 2 – Tabela de análise dos textos de diagnose

Disciplina: _____

Turma: _____

Texto	Introdução	Conclusão	Pontuação	Ortografia	Conectores	N.º de palavras	Observações

Anexo 3 – Tabela de análise dos textos recolhidos em cada ciclo supervisoivo

Aluno	Introdução				Desenvolvimento				Conclusão				
	Dedicou um parágrafo inicial para a introdução	Apresentou o conteúdo a ser desenvolvido.	Vocabulos repetidos	Conectores utilizados	Uso correto de sinais de pontuação	Número de parágrafos	Vocabulos repetidos	Conectores utilizados	Uso correto de sinais de pontuação	Dedicou um parágrafo final para a conclusão	Resumiu aquilo que foi desenvolvido	Conectores utilizados	Uso correto de sinais de pontuação

Anexo 4 – Questionário inicial

Questionário sobre a escrita

Responde, de forma honesta, a todas as perguntas que se seguem.

I.

1. 1. Com que frequência utilizas a escrita fora da escola?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ a) Praticamente todos os dias.
- ☐ b) Algumas vezes por semana.
- ☐ c) Uma vez por semana.
- ☐ d) Raramente.
- ☐ e) Nunca.

2. 2. Como te sentes perante atividades de escrita?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ a) Gosto de as realizar.
- ☐ b) Não gosto de as realizar.
- ☐ c) É-me indiferente.

3. 3. Qual é a maior dificuldade que tens ao escrever? Podes sinalizar todas as opções que te digam respeito.

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ a) Ter ideias.
- ☐ b) Organizar o meu pensamento.
- ☐ c) Começar a escrever.
- ☐ d) Manter o foco no tópico.
- ☐ e) Criar um texto completo e complexo.
- ☐ Outra: _____

4. 4. Quão confiante te sentes relativamente à tua capacidade de escrita?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ a) Extremamente confiante.
- ☐ b) Ligeiramente confiante.
- ☐ c) Não muito confiante.
- ☐ d) Nada confiante

5. 5. O que achas sobre a eventual importância da escrita no teu futuro profissional e/ou académico?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ a) Será muito importante.
- ☐ b) Será importante.
- ☐ c) Será pouco importante.
- ☐ d) Não terá qualquer importância.

6. 6. Com que frequência procuras obter a opinião de outros (colegas, professores,...) sobre a tua escrita?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ a) Frequentemente.
☐ b) Às vezes.
☐ c) Raramente.
☐ d) Nunca.

7. 7. Achas que aprender a escrever bem é importante?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ a) Sim, muito.
☐ b) Sim.
☐ c) Mais ou menos.
☐ d) Não.

8. 8. Que género de texto gostas mais de escrever?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ a) Narrativo (contar uma história, ordenada cronologicamente).
☐ b) Expositivo (explicar ou informar o destinatário sobre um determinado tópico).
☐ c) Argumentativo (tentar convencer o leitor a adotar um ponto de vista específico).
☐ d) Criativo (poesia, ficção, ...)

9. 9. Que tipo de texto consideras ser de mais difícil produção?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ a) Texto publicitário.
- ☐ b) Texto de opinião.
- ☐ c) Biografia.
- ☐ d) Notícia.

10. 10. Sentes que tens tempo suficiente para completar as tarefas de escrita que te são pedidas nos trabalhos de casa e nos testes?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ a) Sempre.
- ☐ b) Grande parte das vezes.
- ☐ c) Às vezes.
- ☐ d) Raramente.
- ☐ e) Nunca.

11. 11. Qual é o teu meio habitual de escrita?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ a) Em papel.
- ☐ b) Telemóvel.
- ☐ c) Computador.

12. 12. Preferes escrever em papel ou no computador?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ a) Em papel.
- ☐ b) No computador.

13. 13. Achas que a gramática e a pontuação são importantes para a produção escrita?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ a) Extremamente importantes.
- ☐ b) Importantes.
- ☐ c) Pouco importantes.
- ☐ d) Nada importantes.

14. 14. Como te sentes normalmente perante as críticas à tua escrita?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ a) Entusiasmado.
- ☐ b) Grato.
- ☐ c) Ansioso.
- ☐ d) Desencorajado.
- ☐ e) Indiferente.

15. 15. Que atitude tomas após receberes as críticas aos teus textos?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ a) Reescrevo o texto, aplicando as correções sugeridas.
- ☐ b) Releio o texto com as correções sugeridas.
- ☐ c) Ignoro-as.

16. 16. O que te motiva a escrever?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ a) Interesse/motivação pessoal.
- ☐ b) Treino para momentos de avaliação.
- ☐ c) Elogio do professor.

17. 17. Quanto tempo costumás dedicar à revisão daquilo que escreveste para qualquer disciplina?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ a) Mais de 10 minutos.
☐ b) 10 minutos.
☐ c) 5 minutos.
☐ d) Nenhum.

18. 18. Na tua opinião, qual é o aspeto mais importante que deve estar presente num bom texto? Podes escolher até duas hipóteses.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ a) Clareza.
☐ b) Criatividade.
☐ c) Organização das ideias.
☐ d) Correção linguística.
☐ e) Estrutura bem demarcada.

19. 19. Como te sentes relativamente a tarefas de escrita feitas em grupo?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ a) Adoro-as.
☐ b) Não me importo de as realizar.
☐ c) Não gosto.
☐ d) Detesto.
☐ e) Indiferente.

20. 20. De que forma a tua atitude perante a escrita tem mudado ao longo do tempo?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ a) Sempre gostei da escrita.
- ☐ b) Não gostava da escrita, mas agora gosto.
- ☐ c) Gostava da escrita, mas agora não gosto.
- ☐ d) Nunca gostei da escrita.

II.

21. 21. Quais das seguintes atividades de planificação utilizas normalmente? Selecciona as que usas com maior frequência.

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ a) Discussão, feita em grupo, destinada à troca de ideias sobre o tema da atividade de escrita.
- ☐ b) Tomada de notas sobre as principais ideias e organizá-las de acordo com a estrutura do texto que está prestes a ser escrito.
- ☐ c) Elaboração de uma pesquisa, recorrendo à internet ou a bibliografia relacionada com a atividade de escrita.
- ☐ d) Escrita de todas as ideias que surgem no momento, relacionadas com o tópico de escrita, sem as organizar em frases ou parágrafos coerentes.

22. 22. Quão útil é, para ti, a atividade de planificação para a concretização da escrita?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ a) Extremamente útil.
- ☐ b) Muito útil.
- ☐ c) Moderadamente útil.
- ☐ d) Pouco útil.
- ☐ e) Nada útil.

23. 23. Sentes que, durante as aulas de Inglês, é dedicado tempo suficiente para que possas familiarizar-te com as diferentes atividades associadas à planificação?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ a) Sim.
☐ b) Não.

24. 24. Como te sentes durante o momento de planificação?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ a) Otimista.
☐ b) Ansioso.
☐ c) Frustrado.
☐ d) Aborrecido.

25. 25. Quanto tempo gastas, no total, a fazer a planificação de um texto?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ a) Mais do que 10 minutos.
☐ b) 10 minutos.
☐ c) Entre 5 a 10 minutos.
☐ d) Menos de 5 minutos.

III.

26. 26. Qual é a tua atitude perante a fase inicial da textualização?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ a) Escrevo um rascunho do início ao fim, antes de escrever o texto propriamente dito.
- ☐ b) Escrevo um rascunho para cada secção do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e, posteriormente, escrevo o texto propriamente dito.
- ☐ c) Crio um pequeno plano, com os tópicos essenciais. Partindo deste plano, elaboro o texto propriamente dito.

27. 27. Com que frequência crias um rascunho antes de submeteres a versão final do texto escrito?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ a) Sempre.
- ☐ b) Às vezes.
- ☐ c) Raramente.
- ☐ d) Nunca.

28. 28. Achas que a criação de um rascunho melhora o resultado final da tarefa de escrita?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ a) Sim, sempre.
- ☐ b) Sim, às vezes.
- ☐ c) Nem sempre.
- ☐ d) Nunca.

29. 29. Durante a revisão do rascunho, quais das seguintes etapas realizas com maior frequência?

Seleciona todas aquelas que surgem com maior frequência.

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ a) Ler o esboço desde o início e efetuar pequenas alterações.
- ☐ b) Cortar partes desnecessárias ou repetitivas.
- ☐ c) Reorganizar frases ou parágrafos.
- ☐ d) Adicionar mais detalhes ou exemplos.
- ☐ e) Pedir a opinião de outros (colegas, professores,...).

30. 30. Quanto tempo gastas, em média, a efetuar as alterações necessárias no rascunho?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ a) Mais do que 10 minutos.
- ☐ b) 10 minutos.
- ☐ c) Entre 5 a 10 minutos.
- ☐ d) Menos de 5 minutos.

IV.

31. 31. Que estratégias utilizas para rever e melhorar o teu trabalho escrito?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ a) Releio todo o texto, prestando atenção a secções específicas que necessitem de ser melhoradas.
- ☐ b) Verifico a estrutura e clareza do texto escrito.
- ☐ c) Utilizo uma grelha de autoavaliação de ortografia e/ou gramática.
- ☐ d) Peço a opinião de outros (colegas, professores,...) para ler o texto e fornecer críticas.
- ☐ e) Faço uma pausa e revejo o texto mais tarde.

32. 32. Quão confiante te sentes na tua capacidade de rever o texto de forma eficaz?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ a) Bastante confiante.
☐ b) Suficientemente confiante.
☐ c) Pouco confiante.
☐ d) Nada confiante.

33. 33. Com que frequência procuras obter a opinião de outros (colegas, professores,...) durante a fase de revisão do texto?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ a) Sempre.
☐ b) Às vezes.
☐ c) Raramente.
☐ d) Nunca.

34. 34. Em que aspetos te focas durante a revisão do teu texto? Selecciona todos aqueles que consideres relevantes.

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ a) Gramática.
☐ b) Ortografia.
☐ c) Pontuação.
☐ d) Sintaxe.
☐ e) Caligrafia.

35. 35. Quanto tempo gastas, em média, na fase de revisão?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ a) Mais do que 10 minutos.
☐ b) 10 minutos.
☐ c) Entre 5 a 10 minutos.
☐ d) Menos de 5 minutos.

Anexo 5 – Atividades de escrita de Inglês I

A.

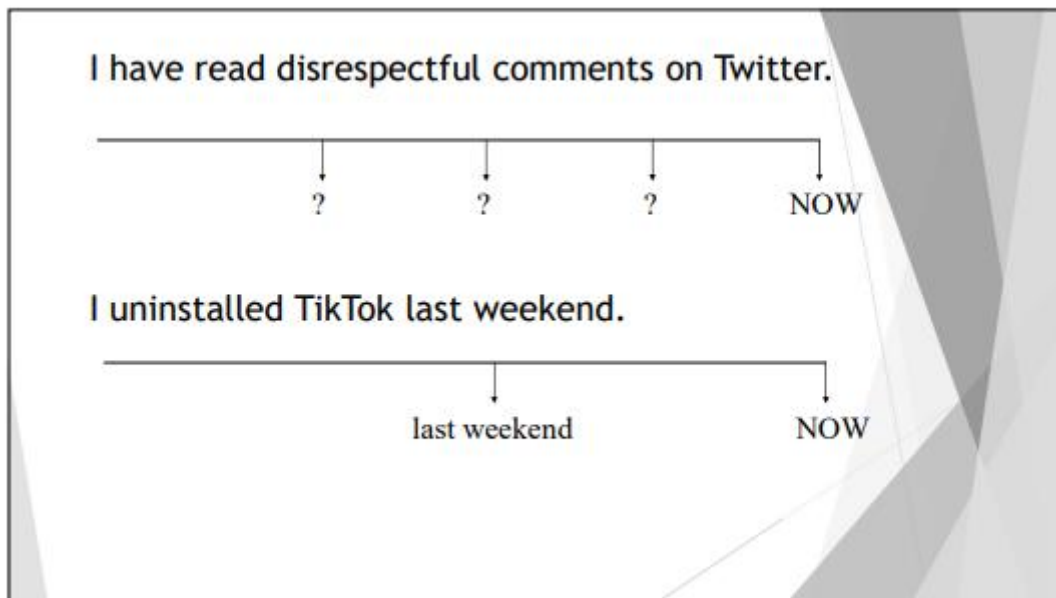


B.

Answer the following questions:

1. How much time do we waste, on average, looking at our cell phone?
2. What can happen if we spend that much time in front of a screen?
3. Why can apps on our phone be harmful to us?

C.



D.

4

GRAMMAR

Use the present perfect and the past simple.

Watch the video.
Name 3 time words/
phrases used with
the present perfect
and the past simple.

Present perfect vs past simple

THE GUIDE
GRAMMAR UP p. 15

We use the present perfect for:

- an action which happened at an **unstated** time in the past. **She has bought a new smartphone.** (When? We don't know. The time is not stated.)
- an action which **started in the past and still continues.** **Kevin has worked online for two years.** (Kevin is still working online.)
- an action which **has recently finished and its results are visible in the present.** **His Internet has gone down, so he can't join the webinar.**

We use the past simple for:

- an action which happened at a **stated or implied** time in the past. **Kim had a webinar last Saturday.** (When? Last Saturday.)
- an action which **started and finished in the past.** **Kevin worked online for six months before he went back to the office.** (He doesn't work online anymore.)
- an action that **will not happen again.** **Tim Berners Lee invented the World Wide Web.**

1 Choose the correct option.

- Have you called/Did you call five minutes ago?
- Beth made/has made her first podcast yesterday.
- I have designed/designed my own webpage and it looks good.
- Joe sent/has sent you an email last night.
- Jane hasn't replied/didn't reply to my message yet.

2 Match phrases 1-6 to phrases A-F to make correct sentences.

1 Fernando Pessoa wrote	A a few minutes ago.
2 She hasn't sent	B online since 2012.
3 Mr Jones has worked	C so I can watch TV now.
4 I bought a new laptop	D the email yet.
5 I have finished my homework,	E many books and poems.
6 I had a video call with Ann	F from this shop last week.

3 Fill in the gaps with the time words/phrases from the list below.

• ever • ago • since • yet • in 2020 • for • already

- Marsha hasn't made a podcast ... last month.
- Ben started online lessons ...
- I've known Peter ... ages.
- Kevin sent me a text five minutes ...
- I haven't logged into the lesson ...
- They have ... fixed the connection problem.
- Have you ... signed up for an online class?

72 seventy-two

E.



ESCOLA SECUNDÁRIA
Dr. Joaquim Sampaio Ferreira Alves



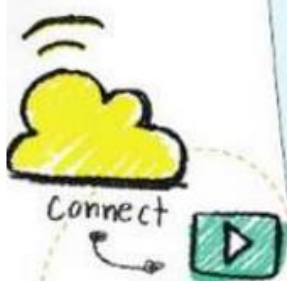
REPÚBLICA
PORTUGUESA

Name _____
Class: _____

Present perfect vs past simple

1 Find 4 verbs in the *past simple* and 4 verbs in the *past participle* in the grid. Then, complete the sentences below with the correct form of the verb.





F	O	R	G	O	T	D
W	R	O	T	E	D	O
R	G	H	S	E	E	N
S	E	N	T	F	A	E
B	O	U	G	H	T	S
E	D	R	O	N	E	R
B	R	O	K	E	N	T

- 1 The students already their homework.
- 2 Julia a text message to her granddad yesterday.
- 3 Greg just the screen on his tablet.
- 4 Gavin a new blog post about smart devices on Friday.
- 5 Mum and Dad me a new smartphone last weekend.
- 6 you my new smart lamp yet? It's really cool!
- 7 Amina to charge her phone up last night.
- 8 We our dinner yet.

Dooley, J. (2022). *Digi Up – 8º ano. Teacher's workbook*, p. 114. Express Publishing.

F.

 ESCOLA SECUNDÁRIA Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves  REPÚBLICA PORTUGUESA  40 ANOS 1977-2017 Name _____ Class: _____		
You are going to have a discussion with your partner about his/her use of technological devices and gadgets. You must: 1. come up with two different questions about each image (Q), one with the <u>present perfect</u> and the other with the <u>past simple</u>; 2. write down their answers for each question (A).		
 Q: Have you read an Ebook? Did you use your tablet yesterday? A: No, he hasn't read an Ebook. Yes, she used her tablet yesterday to watch a video.	 Q: _____ A: _____	 Q: _____ A: _____
 Q: _____ A: _____	 Q: _____ A: _____	 Q: _____ A: _____
 Q: _____ A: _____	 Q: _____ A: _____	 Q: _____ A: _____

G.

 Write an argumentative text.

WRITING an argumentative text



Before you write

DIG QUEST
WRITE UP p. 38

1 Read the text below and match the paragraphs (1-4) to the headings (A-D).

Is playing VIDEO GAMES so bad?

- 1 Do people tell you that video games are bad for you? Well, it's not true. In fact, they have a lot of benefits!
- 2 People used to think video games make teens lonely, but gamers are actually very sociable. They make lots of friends in online multiplayer games.
- 3 Some people also say video games are bad for our minds, but they can teach gamers a lot! For example, educational games help gamers develop problem-solving skills.
- 4 All in all, the idea that video games cause problems is incorrect. In fact, video games can actually help us in so many different ways. So, why not try gaming for yourself?



A 2nd viewpoint & reasons/examples **C** restate opinion

B 1st viewpoint & reasons/examples **D** introduce topic & state your opinion

2 Which technique did the writer use to start/end the text in Ex. 1?

3 **Task analysis** Read the task and underline the key words. Then, answer the questions.

You see a notice in an international English-language magazine:

We want your articles on the benefits of video games!

Some people say video games are bad for teens' health, but we want to hear the other side of the story! Tell us about the benefits you get from video games and why!

Write an article giving your viewpoints on the topic. We will publish the best ones in next month's issue of *Gamer Talk* magazine!

1 What are you going to write? 3 What is it going to be about?

2 Who is going to read it?

H.

 Understand a text about virtual assistants.

4

READING

HOW CAN I HELP YOU?

 Watch the video. Name three things that use AI.





 **Before you read**

1 Do you think technology has helped make our lives better? How? Discuss in groups.

 **While you read**

2  Listen and read. Match the headings (1-3) to the correct paragraphs (A-C).

VIDEO





A You're hanging out with your friends and you want to order pizza. "What's the best takeaway in town?" you ask. A voice replies, but it isn't one of your friends. The voice is coming out of your smartphone - it's your virtual assistant! It goes on to tell you what's on the menu and the prices. "Would you like me to order for you?" your virtual assistant asks. What a helpful piece of tech!

B Virtual assistants are a type of software that communicates with the user in a human way. They use artificial intelligence (AI) and are available on a smartphone, a tablet, a games console, a computer or as a device such as Amazon Echo or Google Home. To start a conversation with your virtual assistant, you either type in some text or use your voice. Each device has a different activation phrase such as 'OK Google', 'Alexa', 'Hey Siri' or 'Hey Microsoft'. They work, through the Internet, using cloud-based programs. The AI that a virtual assistant uses allows it to learn from the information you provide.

C Virtual assistants understand human speech and respond with human-like voices. They answer questions, offer services or perform tasks that users ask them to do. Do you want to know the weather for tomorrow, or what time the library closes? Your virtual assistant can use the Internet to find the answer for you instantly! It can create a shopping list for you, put events in your calendar and play any song you ask. If you've got a smart house, your virtual assistant can even control your smart devices. The best part is that your virtual assistant never gets bored of your questions and never complains!

Which paragraph explains:

1 Many different uses

2 Here to help

3 How it works

3 Answer the questions.

- 1 Which devices can you use virtual assistants on?
- 2 How do you start a virtual assistant?
- 3 How do virtual assistants respond to requests?
- 4 What sort of tasks can they perform?

 **After you read**

takeaway = comida pronta para levar

go on = prosseguir

communicate = comunicar

available = disponível

device = dispositivo

voice = voz

cloud-based program = programa na nuvem

provide = dar

respond = responder

1.

Your younger brother is going to be gifted his first smart phone for his birthday. He plans on using it to chat with his friends, watch series and play games.

Write an **opinion text** (around 120 words) about how smart phones can change our lives.

Refer to three changes (positive or negative) that occur when we use our smart phones on a daily basis and explain them with examples.

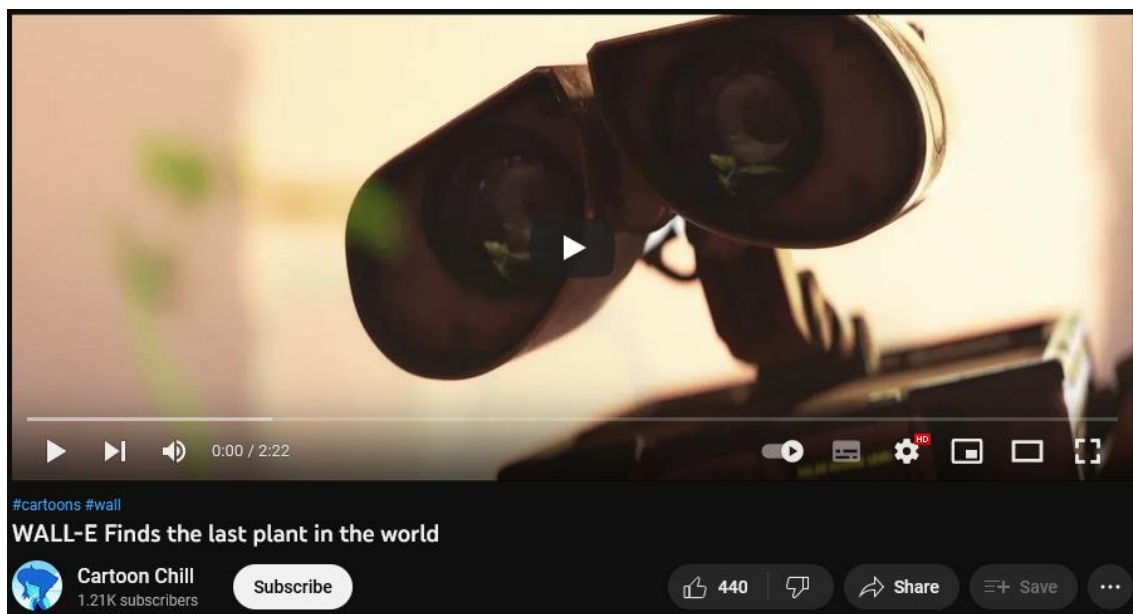
Don't forget to:

- use different paragraphs to present arguments;
- use suitable connectors for coherence;
- finish with a general conclusion.

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

Anexo 6 – Atividades de escrita de Português I

A.



Texto de autor estrangeiro AE

Pré-leitura

Fazer inferências • Elementos paratextuais

1. Observa, atentamente, a **imagem** que se segue.

1.1. Explica em que medida se poderá relacionar com o **título** do texto.



Speranza AE

Durante as semanas seguintes, Robinson explorou metodicamente¹ a ilha e tratou de localizar as fontes e os abrigos naturais, os melhores locais para a pesca, os sítios onde havia cocos, ananases e rebentos de palmeiras. Fez da gruta que se abria no maciço rochoso do centro da ilha o seu armazém principal. Transportou para ali tudo o

5 que pôde retirar dos destroços do navio, os quais, por sorte, haviam resistido às tempestades dos meses anteriores. [...] Os livros que encontrou nas cabinas do barco encailhado haviam sido de tal modo lavados pela água do mar e da chuva, que o texto impresso desaparecera. Mas Robinson pensou que, secando essas páginas brancas ao sol, poderia utilizá-las para escrever o seu diário, desde que encontrasse um líquido

10 que pudesse fazer de tinta. Esse líquido foi-lhe fornecido por um peixe que nessa altura abundava perto da falésia do levante, o peixe-ouriço. [...] Ao remexer com um pau num desses peixes que ficara na areia, Robinson verificara que tudo o que lhe tocava no ventre adquiria uma cor vermelha brilhante que não saía facilmente e poderia servir-lhe de tinta. [...] Foi então que resolveu registar diariamente, no livro, o essencial

15 dos principais factos que lhe fossem acontecendo. Desenhou na primeira página o mapa geográfico da ilha e escreveu por cima o nome que acabava de lhe dar: Speranza, o que queria dizer *esperança*, pois decidira nunca mais se deixar abater pelo desespero. [...] Construiu então uma cerca, feita de paus colocados horizontalmente e atados em estacas, que depois revestiu de lianas² entrelaçadas. [...] O milho perdeu-se completamente e os terrenos onde Robinson o havia semeado foram novamente invadidos

20 pelos cardos³ e urtigas. A cevada e o trigo, porém, prosperaram e a primeira alegria que lhe deu Speranza foi acariciar as pequenas hastes, maleáveis e tenras. [...] No final verificou, com orgulho, que a sua colheita totalizava trinta galões⁴ de trigo e vinte de cevada. [...] Foi pouco depois desta primeira colheita que Robinson experimentou a

JCH7 © Porto Editora



25 enorme alegria de encontrar Tenn, o cão do *Virgínia*⁵. [...] A presença desse companheiro incitou-o a levar a cabo um projeto que havia muito tempo concebera: construir uma verdadeira casa, para não continuar a dormir a um canto da gruta, ou debaixo de uma árvore. Escolheu para a sua habitação um sítio ao pé do grande cedro, no centro da ilha. Começou por escavar um fosso⁶ retangular, onde colocou uma camada de seixos que cobriu de areia branca. [...] A superfície exterior das paredes foi revestida com uma argamassa de argila. Por cima do solo arenoso colocou um lajedo⁷ feito de pedras chatas⁸ e irregulares, unidas de junco⁹, alguns móveis de vime¹⁰, a louça e as lanternas retiradas do *Virgínia*, o óculo, o sabre¹¹ e uma das espingardas pendurada na parede criaram uma atmosfera confortável e íntima de que há muito

30 Robinson se encontrava privado. E adquiriu até o hábito, depois de tirar das arcas do *Virgínia* as roupas nelas contidas – e algumas eram muito belas! –, de se vestir todas as noites para jantar com casaca, calções justos e compridos, chapéu, meias e sapatos.

Mais tarde verificou que o sol só era visível do interior da habitação a certas horas do dia e que, para saber as horas, seria mais prático fabricar uma espécie de relógio que

40 funcionasse dia e noite dentro de casa. Ao fim de algumas tentativas, construiu uma coisa parecida com uma *clepsidra*, isto é, um relógio de água como os que existiam antigamente. [...] Perdera completamente a noção do tempo que passara desde a sua chegada à ilha. Um ano, dois anos, talvez mais? Resolveu começar do zero. Ergueu diante da casa um mastro-calendário: era um tronco sem casca, no qual fazia todos os dias um

45 pequeno entalhe¹², uma vez por mês um golpe mais profundo e, ao fim do décimo segundo mês, inscreveria um grande “1” relativo ao primeiro ano do seu calendário local.

Michel Tournier, *Sexta-Feira ou a Vida Selvagem*. Presença, 2008 (com supressões, pp. 26-30)

1. metodicamente: aplicadamente. **2. lianas:** trepadeiras lenhosas muito compridas. **3. cardos:** planta vulgar com alguns espinhos. **4. galões:** medida de capacidade equivalente a cerca de 3,8 litros. **5. Virgínia:** nome do navio no qual Robinson seguia e que naufragou. **6. fosso:** cova. **7. lajedo:** pavimento coberto de pedra. **8. chatas:** achatadas, planas. **9. junco:** planta alongada e flexível, comum nas zonas marítimas. **10. vime:** haste fina flexível, longa e resistente que serve para atar. **11. sabre:** espada curta. **12. entalhe:** corte feito na madeira.



Michel Tournier nasceu em Paris, em 1924, e faleceu em 2016. Estudou Direito e Filosofia e foi professor, jornalista e apresentador de televisão. Publicou, em 1967, o seu primeiro romance, *Sexta-feira ou os Limbos do Pacífico*, uma recriação de *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe. Seguir-se-iam outros romances, contos, poemas, ensaios e uma autobiografia literária. Recebeu vários prémios pela sua obra e foi nomeado Comendador da Legião de Honra, a mais elevada das distinções francesas.



C.

Educação literária • Leitura

Recursos expressivos • Enumeração • Opinião

-  1. Escreve a sequência de letras relativas às ações de Robinson pela ordem em que surgem no texto. Começa pela letra **G**.
- A. Transporte dos objetos provenientes do barco naufragado para a gruta.
 - B. Construção de uma casa com os objetos recuperados do navio.
 - C. Recolha de tudo aquilo que conseguiu aproveitar do Virgínia.
 - D. Reencontro com o cão Tenn.
 - E. Início do cultivo da terra e consequente colheita de cevada e trigo.
 - F. Início da escrita de um diário.
 - G. Exploração cuidadosa da ilha.
 - H. Contabilização da passagem do tempo.
 - I. Desenho do mapa de Speranza, no início do diário que começara a escrever.
2. Por que motivo sentiu Robinson necessidade de tomar tantas providências na ilha?
3. Explica porque sentiu uma “*enorme alegria*” (l. 25) ao rever Tenn.
4. Lê a seguinte informação e relembra os **recursos expressivos** que já aprendeste.



Relembra

Recursos expressivos

Os recursos expressivos são processos linguísticos que enriquecem e embelezam os textos, atribuindo-lhes uma maior expressividade. Recorda os que já aprendeste:

Adjetivação – uso expressivo de adjetivos.

Ex.: “*Era obstinada e impositiva e, ao mesmo tempo, fogaosa e infeliz.*” (Frances Hodgson Burnett)

Onomatopeia – utilização de palavras que reproduzem sons.

Ex.: “*Só enrolar a toalha e fupt.*” (José Mauro de Vasconcelos)

Interjeição – utilização de palavras que exprimem sentimentos.

Ex.: “*Ó meus amigos desgraçados*” (Manuel da Fonseca)

Comparação – relação de semelhança entre duas realidades através de algo que têm em comum (recorrendo a palavras ou expressões com valor comparativo: como, parecer...).

Ex.: “*Redemoinhar aos ventos, / Como farrapos*” (José Régio)

Personificação – atribuição de propriedades humanas a seres irracionais ou a objetos.

Ex.: “*descobre uma ribeira. [...] o cavaleiro se pôs a interrogá-la.*” (Irene Lisboa)

Anáfora – repetição de uma palavra (ou mais) no início de orações, frases ou versos consecutivos.

Ex.: “*Deixem-no lá, deixem-no lá, o papagaio! / Deixem-no lá, bem preso à terra*” (Sebastião da Gama)

Metáfora – transposição do significado de uma palavra para outra, havendo uma semelhança implícita, sem uma identificação clara do que têm em comum.

Ex.: “*Ser poeta é ser mais alto!*” (Florbela Espanca)

D.



PORTUGUÊS | 7ºano
Dezembro, 2022

Ficha de trabalho autónomo

Oração subordinada temporal e causal

1. Lê, atentamente, as frases que se seguem.

- a) Enquanto Robinson construía o mastro-calendário, Tenn passeava pelos terrenos agrícolas.
- b) Mal Tenn apareceu, Robinson sentiu uma enorme alegria.
- c) Robinson explorou a ilha porque não tinha comida suficiente.
- d) Robinson ficou feliz quando encontrou Tenn.
- e) Tenn era o único amigo de Robinson, visto que ninguém sobreviveu ao naufrágio.
- f) Como não vivia ninguém na ilha, Robinson sentia-se sozinho.

1.1. Sublinha a oração subordinada em cada uma das frases.

1.2. Classifica essas orações.

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____
- f) _____

2. Transforma ambas as frases simples numa frase complexa, utilizando a conjunção ou locução subordinativa **causal** indicada entre parênteses.

2.1. (visto que)

Robinson precisava de comer.

Robinson cultivou trigo e cevada.

2.2. (como)

A ilha era grande.

Robinson desenhava um mapa da ilha.

2.3. (porque)

Robinson começou do zero.

Robinson perdeu a noção do tempo.

3. Transforma ambas as frases simples numa frase complexa, utilizando a conjunção ou locução subordinativa **temporal** indicada entre parênteses.

3.1. (mal)

Robinson chegou à ilha.

Robinson procurou várias fontes e abrigos naturais.

3.2. (enquanto)

Tenn passeava pelos terrenos agrícolas.

Robinson, regava os cereais.

B😊M TRABALH😊!

E.



PORTUGUÊS | 7ºano

Dezembro, 2022

Nome _____ Nº _____ Turma _____

Oficina de Escrita – 7º ano

Ficha formativa – Texto de opinião

1. Presta atenção aos seguintes dados alusivos à estrutura do texto de opinião (1-4) e ao filme *Wall-E* (a-f).

1 – Por vezes, é apelativo. Pode referir o objeto a avaliar.

2 – Síntese e apreciação final.

3 – Argumentos e exemplos.

4 – Apresentação do objeto a apreciar.

a – *Wall-E*, filme de animação da Pixar, estreou em 2008.

b – A maioria das personagens não possui uma voz humana. Elas comunicam apenas por linguagem corporal.

c – *Wall-E* (2008).

d – Andrew Stanton, também responsável por *A Procura de Nemo*, conseguiu demonstrar novamente que os filmes de animação têm um lugar no grande ecrã.

e – Com *Wall-E*, a Pixar voltou a criar uma obra-prima em forma de animação, a qual será recordada durante várias gerações.

f – A história segue um robô chamado *Wall-E*, criado no ano de 2100 para limpar a Terra coberta por lixo.

1.1. Associa a cada elemento da crítica (espaço da esquerda) a respetiva definição (1-4).

1.2. Preenche as linhas em branco (espaço da direita), com a informação sobre o filme (a-f).

Título

1 - Por vezes, é apelativo. Pode referir o objeto a avaliar.

Introdução

a - *Wall-E*, filme de animação da Pixar, estreou em 2008.

Desenvolvimento

Conclusão

2. Redige, numa folha à parte, um texto de opinião sobre o filme *Wall-E*, respeitando a estrutura e as características deste género textual.

O teu texto deve ter todos os elementos presentes em 1..

Extensão do texto: mínimo de 80 e um máximo de 150 palavras.

B ☺ M T R A B A L H ☺ !

Anexo 7 – Atividades de escrita de Inglês II

A.



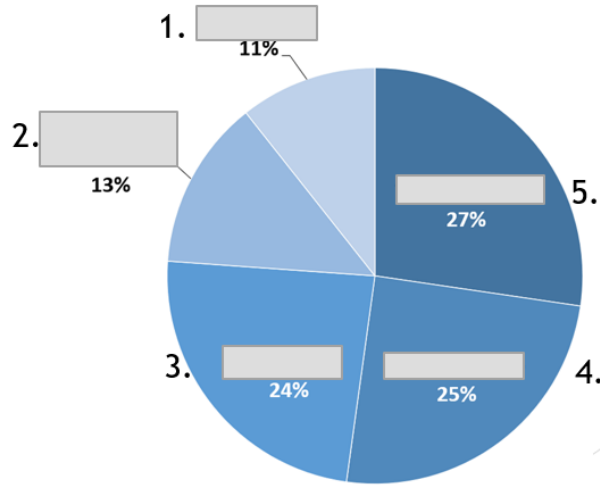
B.

Answer the following questions:

1. On average, how often does the Earth warm up?
2. Which gases, present in the air, are responsible for heating it up?
3. How do these gases heat up the air?
4. In what ways are humans making the world warmer?
5. In what ways are infrared rays different from the others?

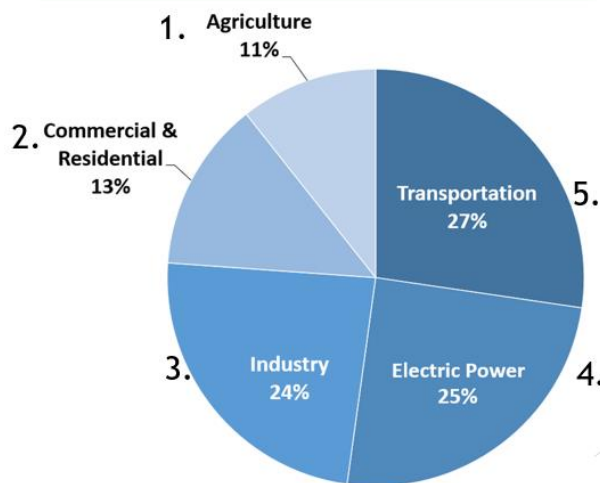
C.

Total U.S. Greenhouse Gas Emissions by Economic Sector in 2020



U.S. Environmental Protection Agency (2022). Inventory of U.S. Greenhouse Gas Emissions and Sinks: 1990-2020

Total U.S. Greenhouse Gas Emissions by Economic Sector in 2020



U.S. Environmental Protection Agency (2022). Inventory of U.S. Greenhouse Gas Emissions and Sinks: 1990-2020

D.



Recognise the importance of environmental awareness.



VALUES

5

ENVIRONMENTAL AWARENESS

1 Read the article. What ways does the writer suggest to help the environment?

ENVIRONMENT
HOME
ABOUT
CONTACTS



ENVIRONMENTAL RESPONSIBILITY



There are 8 billion people on Earth and if we all do something positive for the environment every day, we can make a big difference.



REUSE OR RECYCLE EVERYTHING: plastic, paper, aluminium, clothes, furniture, shoes, electronics, and much more!



WALK, CYCLE OR USE PUBLIC TRANSPORT whenever possible. Try not to drive anywhere unless it's essential.



DON'T DROP LITTER. If you see litter on the ground, pick it up and put it in a bin.



PLANT A TREE. Trees clean the air around us. They are also home to lots of animals and make our towns and cities beautiful.



USE LESS WATER AND ENERGY. Living in a tiny house is a great way to do this. You can also save lots of water and energy in a regular home. For example, turn on the washing machine or dishwasher only when it's full.



LOOK AFTER ANIMALS. Give them food and water or make them a little home in your garden.

2 Which of the actions in Ex. 1 do you already do? Which ones will you start doing? Tell the class.

3  Think of other positive environmental actions you can take and present your ideas to the class.

one hundred and three 103

E.



Name _____ Number _____ Class _____

Writing activity – 8th grade

Opinion text

Both at home and outdoors, some of your younger brother's attitudes harm the environment. He hasn't learned what global warming is, how it affects humankind or what the main sources of greenhouse gases are.

1. Write an **opinion text**, between 100 and 180 words, about how our attitudes can help to protect the environment.

You must follow the recommendations below.

- Use at least five connectors from the table.
- Write your text on the back of the sheet.

Addition	Further, furthermore, in addition, additionally, too, moreover, also,...
Sequencing	Firstly, to begin with, in the first place, secondly, in the second place, thirdly, also, besides, in addition, lastly, finally,...
Contrast	Nevertheless, by contrast, despite this, however, yet, even though, on the contrary, on the other hand,...
Example	For example, for instance, such as, this can be seen in, in particular,...
Place	There, here, beyond, nearby, opposite to, on the other side, in the front, in the back,...
Time	Presently, in the past, currently, at that time, immediately, at last, meanwhile,...
Summary	In sum, in general, to sum up, in short, in brief, in other words, on the whole,...

Adapted from <https://www.myenglishteacher.eu/blog/list-of-sentence-connectors-in-english/>

[illegible]

Anexo 8 – Atividades de escrita de Português II

A.

1. Barbacã 2. Besta 3. Tropel 4. Arauto

A.



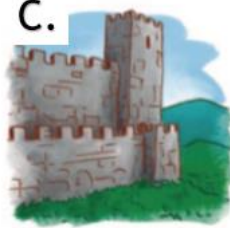
2. Besta

B.



4. Arauto

C.



1. Barbacã

D.



3. Tropel

B.







“Em homenagem à memória do heroico alcaide Nuno Gonçalves de Faria no local do exemplar e sublime sacrifício da sua vida em prol da pátria...”

O Castelo de Faria AE

Este conto narra um episódio da guerra entre Portugal, cujo rei então era D. Fernando, e Castela. Na província de Entre-Douro-e-Minho, um corpo do exército castelhano, após uma vitória militar, monta cerco ao Castelo de Faria, contando entre os seus prisioneiros o alcaide¹ deste, Nuno Gonçalves, substituído na sua função de defensor do castelo pelo filho,

NCTP e Novo Editor

5 Gonçalo Nunes.

Um arauto² saiu do meio da gente da vanguarda³ inimiga e caminhou para a barbacã⁴; todas as bestas⁵ se inclinaram para o chão e o ranger das máquinas converteu-se num silêncio profundo.

– Moço alcaide, moço alcaide! – bradou o arauto – teu pai, cativo do mui nobre Pedro Rodriguez Sarmento, Adiantado⁶ de Galiza pelo mui excelente e temido D. Henrique de Castela, deseja falar contigo, de fora do teu castelo.

Gonçalo Nunes, o filho do velho alcaide, atravessou então o terreiro e, chegando à barbacã, disse ao arauto:

– A Virgem proteja meu pai: dissei-lhe que eu o espero.

15 O arauto voltou ao grosso de soldados que rodeavam Nuno Gonçalves, e depois de breve demora, o tropel⁷ aproximou-se da barbacã. Chegados ao pé dela, o velho guerreiro saiu dentre os seus guardadores, e falou com o filho:

– Sabes tu, Gonçalo Nunes, de quem é esse castelo, que, segundo o regimento de guerra, entreguei à tua guarda quando vim em socorro e ajuda do esforçado conde de

20 Ceia?

– É – respondeu Gonçalo Nunes – de nosso rei e senhor D. Fernando de Portugal, a quem por ele fizeste preito⁸ e menagem⁹.

– Sabes tu, Gonçalo Nunes, que o dever de um leal alcaide é de nunca entregar, por nenhum caso, o seu castelo a inimigos, embora fique enterrado debaixo das ruínas dele?

25 – Sei, oh meu pai! – prosseguiu Gonçalo Nunes em voz mais baixa, para não ser ouvido dos Castelhanos, que começavam a murmurar. – Mas não vês que a tua morte é certa, se os inimigos percebem que me aconselhaste a resistência?

Nuno Gonçalves, como se não tivera ouvido as reflexões do filho, clamou então:

– Pois se o sabes, cumpre o teu dever, alcaide do Castelo de Faria! Maldito por mim, 30 sepultado sejas tu no Inferno, como Judas o traidor, na hora em que os que me cercam entrarem nesse castelo, sem tropeçarem no teu cadáver.

– Morra! – gritou o almocadém¹⁰ castelhano – morra o que nos atraíçoo. – E Nuno Gonçalves caiu no chão atravessado de muitas espadas e lanças.

– Defende-te, alcaide! – foram as últimas palavras que ele murmurou.

D.

Educação literária · Leitura

Personagem · Pontos de vista

1. Neste excerto, o diálogo desenrola-se entre duas **personagens**. Identifica-as.
 - 1.1. Indica qual delas efetivamente orienta esse diálogo.
2. Nuno Gonçalves constrói um argumento com uma determinada finalidade.
 - 2.1. Formula o argumento por palavras tuas e identifica o seu objetivo.
3. Refere o contra-argumento que Gonçalo Nunes contrapõe ao apelo do pai.
4. Na situação de Gonçalo Nunes, como resolvias o seu dilema: entregavas o castelo ao invasor para salvars a vida do teu pai, ou resistias por lealdade ao rei português, como teu pai havia ordenado? Apresenta um argumento que fundamente a tua decisão.

PCAT - O Ponto Literário

E.



PORTUGUÊS | 7ºano
Maio, 2023

Ficha de trabalho autónomo
Funções sintáticas | Orações

1. Lê, atentamente, as frases que se seguem.

1.1. Identifica e classifica as orações **coordenadas** e **subordinadas** presentes em cada uma das frases.

1.2. Identifica a função sintática de cada uma das expressões sublinhadas.

a) As muralhas dos castelos são robustas, mas têm vulnerabilidades.

b) Gonçalo Nunes e o tropel defenderam o castelo, logo deram aos castelhanos um grande susto.

c) O velho guerreiro expulsou o alcaide e chamou o filho.

d) Para impedir o avanço do tropel castelhano, os portugueses construíram a barbacã do castelo.

e) Gonçalo Nunes, o filho do velho alcaide, atravessou o terreiro e pediu ajuda ao arauto.

f) Tu, Gonçalo Nunes, defendes a tua província ou cedes às ameaças dos castelhanos?

BOM TRABALHO!

Português – 7º ano | Professor Estagiário Daniel Fernandes

F.

Atividade para a próxima aula

Realização de uma breve pesquisa sobre **a importância dos castelos na época medieval.**

Deves responder às seguintes questões:

1. Onde eram preferencialmente construídos os castelos?
2. Quais os objetivos da sua construção?
3. Com que materiais eram construídos?
4. Quais as vantagens e desvantagens da sua construção?

G.






REPÚBLICA
PORTUGUESA

PORTUGUÊS | 7º ano
 maio, 2023

Nome _____ Nº _____ Turma _____

Aula de Escrita – 7º ano
Texto de opinião

1. Elabora um **texto de opinião**, de 100 a 180 palavras, sobre a importância dos castelos na época medieval, a partir da pesquisa que fizeste.

Tem em consideração as seguintes recomendações.

- Utiliza, obrigatoriamente, pelo menos cinco dos conectores presentes na tabela.
- Escreve o teu texto no verso desta folha.

Finalidade	Com o objetivo de, a fim de, para que, com vista a,...
Sequencialização	Em primeiro lugar, posteriormente, de seguida, concluindo,...
Contraste / oposição	Todavia, em todo o caso, de qualquer modo, contudo,...
Exemplificação	Por exemplo, nomeadamente, exemplificando...
Opinião	Na minha opinião, segundo o meu ponto de vista, ...
Dúvida	Talvez, possivelmente, é provável que...
Tempo	Quando, antes que/de, depois que/de, sempre que, ao mesmo tempo que,...
Resumo/ síntese	Em suma, em síntese resumindo,...

Adaptado de <https://bemexplicado.pt/ficha-informativa-conectores-discursivos-1/>

Português – 7º ano | Professor Estagiário Daniel Fernandes

[illegible]

B😊M TRABALH😊!

Anexo 9 – Tabela de verificação da escrita







FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Nome: _____ Turma: _____

Tabela de verificação da escrita

Coloca um visto (✓) à medida que fores completando cada um dos passos da tabela.

Planificação		
	Sim	Não
1. Li, com atenção, aquilo que é pedido na instrução.		
2. Identifiquei o género textual que é pedido (texto de opinião, texto informativo, biografia, ...).		
3. Identifiquei o objetivo associado ao género textual em causa.		
4. Pensei previamente sobre o tema da atividade de escrita.		
5. Utilizei, pelo menos, uma atividade de planificação para organizar as ideias a utilizar no texto.		
Textualização		
1. Criei um Esboço inicial do texto.		
2. Reli o Esboço, corrigindo erros gramaticais.		
3. Reli o Esboço, corrigindo erros ortográficos.		
4. Reli o Esboço, corrigindo erros de pontuação.		
5. Dediquei um parágrafo inicial à Introdução, no qual apresentei o conteúdo a ser desenvolvido.		
6. Expandi progressivamente as minhas ideias no Desenvolvimento, utilizando frases curtas.		
7. Organizei o Desenvolvimento em parágrafos distintos, cada um com uma ideia específica.		
8. Utilizei conectores para ligar os vários parágrafos do texto, tornando-o coerente.		
9. Recorri a exemplos baseados em factos para suportar o meu ponto de vista.		
10. Dediquei o último parágrafo do texto para a escrita da Conclusão, em que resumi aquilo que foi desenvolvido.		

Revisão

1. Reli o texto, certificando-me de que ele está claro.		
2. Verifiquei a sequência lógica dos parágrafos.		
3. Utilizei caligrafia legível.		
4. Efetuei o corte de frases e expressões repetitivas.		
5. Utilizei léxico variado.		
6. Respeitei as regras de sintaxe.		
7. Verifiquei a ortografia das palavras que considero difíceis e consultei o glossário elaborado ao longo do ano letivo.		
8. Analisei o texto para eliminar erros factuais ou contradições.		
9. Respeitei o limite de palavras.		

Anexo 10 – Questionário final

Autoavaliação da escrita

Responde às seguintes questões para avaliares a tua progressão da escrita, ao longo do ano.

Email *

1. O meu uso de pontuação melhorou. Utilizo o ponto final, a vírgula e outros sinais de pontuação corretamente. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Mais ou menos

2. Enriqueci o meu vocabulário e passei a utilizar sinónimos para evitar a repetição de palavras na mesma frase. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Mais ou menos

3. A minha escrita tornou-se mais organizada e visualmente apelativa. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Mais ou menos

4. Reduzi o tamanho das minhas frases, de forma a ser mais claro nos meus textos. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Mais ou menos

5. Passei a utilizar, com frequência, parágrafos para dividir as minhas ideias. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Mais ou menos

6. Desenvolvi a minha capacidade de pesquisar e utilizar exemplos para suportar o meu ponto de vista. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Mais ou menos

7. Adquiri o hábito de rever o texto escrito, o que me permitiu identificar e melhorar os meus pontos fracos. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Mais ou menos

8. Passei a fazer sempre uma introdução nos meus textos. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Mais ou menos

9. Apreendi expressões que me ajudam a expor, com correção, o meu ponto de vista. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Mais ou menos

10. Desenvolvi a capacidade de pesquisar autonomamente informação relevante para a escrita do meu texto. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Mais ou menos

11. Tornei-me mais confiante no que toca à minha capacidade de escrita. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Mais ou menos

12. Os comentários, escritos ou orais, aos meus textos motivaram-me a melhorá-los. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Mais ou menos

13. As listas de verificação da escrita ajudaram-me a corrigir, de forma autónoma, os meus textos. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Mais ou menos

14. Atualmente, gosto mais de realizar atividades de escrita do que no início do ano letivo. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Mais ou menos

15. Qual foi o conector estudado que, para ti, se revelou mais útil? *
