

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

A importância da escrita no Ensino Secundário: estratégias para cativar os alunos para a escrita

Ana Luísa Baptista

M

2022/2023



Ana Luísa Baptista

A importância da escrita no Ensino Secundário: estratégias para cativar os alunos para a escrita

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Isabel Margarida Duarte.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2022/2023

Ana Luísa Baptista

A importância da escrita no Ensino Secundário: estratégias para cativar os alunos para a escrita

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Isabel Margarida Duarte.

Membros do Júri

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

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

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

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

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

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

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

A educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas transformam o mundo.

Paulo Freire

Sumário

Declaração de honra	8
Agradecimentos	9
Resumo.....	10
Abstract	11
Índice de Figuras	12
Índice de Gráficos [se aplicável].....	13
Lista de abreviaturas e siglas [se aplicável].....	14
Introdução.....	15
1.Contextualização da intervenção pedagógico-didática	17
1.1. Caracterização do contexto escolar	17
1.1.1. Perfil da turma 10.º A	18
1.1.2. Perfil da turma 10.º H.....	19
1.2. Delimitação da área de investigação e dos objetivos do projeto	20
1.2.1. Dados recolhidos	22
1.2.2. Reflexão sobre os dados obtidos.....	25
1.2.3. Formulação da estratégia e dos objetivos de pesquisa.....	25
2.Fundamentação teórica	27
2.1. Reflexão crítica sobre a experiência do estágio	30
2.2. A escrita.....	31
2.2.1. Planificação	36
2.2.2. Textualização	37
2.2.3. Revisão.....	39
2.3. A argumentação em contexto escolar e os seus desafios.....	41
2.4. Os géneros textuais na aula de Português	44
2.4.1. O texto de apreciação crítica e exposição sobre um tema nos documentos orientadores do ensino do português	45
3.Enquadramento prático	47
3.1. Ferramentas de recolha de dados.....	48
3.2. Metodologia científica.....	49
3.3. Ciclos de investigação-ação	50
3.4. Dados recolhidos	52

3.4.1. Primeiro parâmetro	53
3.4.2. Segundo parâmetro	57
3.5. Reflexão sobre o plano de ação e as aprendizagens dos alunos.....	64
3.6. Análise do questionário final	65
Conclusão ou Considerações Finais.....	71
Referências Bibliográficas	73
Anexos	79
Anexo 1 – primeiro questionário	80
Anexo 2 – link <i>Padlet</i>	81
Anexo 3 – ficha de trabalho 1	82
Anexo 4 – ficha de trabalho 2	83
Anexo 5 – Tabela de Classificação do primeiro parâmetro.....	84
Anexo 6 – Tabela de Classificação do segundo parâmetro.....	85
Anexo 7 – questionário final	86

Declaração de honra

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

Porto, Setembro, 2023

Ana Luísa Curralo Baptista

Agradecimentos

Às minhas orientadoras Professora Doutora Isabel Margarida Duarte, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Professora Isabel Alves, da Escola de Rio Tinto, por todas as palavras, pela disponibilidade, pelos ensinamentos e, principalmente, pela ajuda e orientação fulcrais para a finalização desta etapa.

Ao Professor Belmiro Pereira, meu Supervisor, pela disponibilidade num ano atribulado e pela partilha de conhecimento e profundidade das suas observações.

Aos meus alunos, que foram incríveis, acolheram-me sempre tão bem, foram gentis e estavam sempre predispostos a ajudar e cooperar. Fizeram-me recordar que estão numa idade tão boa, superaram os meus medos.

Aos meus colegas de mestrado pela partilha destes dois anos. Agradeço em particular à Joana que me acolheu sempre na sua casa, onde partilhámos as nossas angústicas e vitórias. Por toda a amizade.

Às amigas do coração, Soares e Odete, que partilharam esta experiência como se fosse delas, por toda a amizade e apoio e por serem casa.

À minha família, em especial aos meus pais, Luísa e Jorge, às minhas irmãs, Andreia e Maria. Por todo o apoio, força e amor, por estarem sempre lá. Sem eles não teria alcançado esta etapa. Agradeço também à minha restante família pelo apoio e carinho.

Ao Fábio, pela grande paciência ao longo destes dois anos, pelo apoio e amor. Por ser sempre casa.

O meu sincero obrigada a todos.

Resumo

Este relatório, realizado durante o estágio de Português, tendo por base os princípios da investigação-ação, tenta sublinhar a importância da escrita no Ensino Secundário, procurando estratégias para cativar os alunos para esse processo. Para atingir os objetivos, implementou-se uma ferramenta digital – *Padlet*, em que os alunos colocaram os seus textos, partilhando-os com as duas turmas envolvidas, tendo por base temas relevantes para o quotidiano.

Em termos de desenvolvimento destas atividades, o trabalho está bem fundamentado na parte teórica, em que se inserem algumas observações teóricas quanto aos conceitos sobre a escrita, as fases da escrita – planificação, textualização e revisão, a argumentação, os géneros textuais – apreciação crítica e exposição sobre um tema, e se procura apreciar em que medida estes tópicos ocupam lugar nos documentos orientadores do ensino de português. Por último, o trabalho fecha com o comentário crítico e reflexão sobre os resultados obtidos com a nossa intervenção pedagógica, assim como sugestões para um trabalho futuro.

Palavras-chave: escrita, motivação, texto de apreciação crítica e exposição, ensino de português, argumentação.

Abstract

During my time as an intern at Escola Secundária de Rio Tinto, I had the opportunity to conduct a report focused on the importance of writing for high school students. The goal was to find effective strategies that could engage students in the writing process and help them improve their skills. To achieve this objective, we implemented a digital tool called Padlet, which allowed students to post their writing pieces and share them with their classmates. The topics chosen were relevant to everyday life, and the two classes involved actively participated in the project.

The report is well-grounded in the theoretical part, which includes concepts such as writing, the stages of writing (planning, textualization, and revision), argumentation, textual genres (critical appraisal and exposition on a theme), and the extent to which these topics are included in the guiding documents for teaching Portuguese. Finally, the paper concludes with a critical commentary, reflecting on the results obtained and providing suggestions for future work.

Keywords: writing, motivation, texts of critical assessment and exposition, teaching, argumentation.

Índice de Figuras

FIGURA 1: MODELO REDESENHADO POR HAYES (1996).....	35
--	----

Índice de Gráficos [se aplicável]

GRÁFICO 1 - PRIMEIRO QUESTIONÁRIO	22
GRÁFICO 2 - QUESTÃO 6 (PRIMEIRO QUESTIONÁRIO)	23
GRÁFICO 3 - QUESTÃO 8 (PRIMEIRO QUESTIONÁRIO)	23
GRÁFICO 4 - QUESTÃO 9.1 (PRIMEIRO QUESTIONÁRIO)	24
GRÁFICO 5 - QUESTÃO 11 (PRIMEIRO QUESTIONÁRIO)	24
GRÁFICO 6 - DADOS DA COMPONENTE "CUMPRIMENTO DO GÉNERO TEXTUAL"	53
GRÁFICO 7 - DADOS DA COMPONENTE "TEMA / PERTINÊNCIA"	54
GRÁFICO 8 - DADOS DA COMPONENTE "EXPLICITAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA PERSPETIVA"	54
GRÁFICO 9 - DADOS DA COMPONENTE "COESÃO E COERÊNCIA"	55
GRÁFICO 10 - DADOS DA COMPONENTE "REGISTO DE LÍNGUA E SELEÇÃO DO LÉXICO"	55
GRÁFICO 11 - DADOS DA COMPONENTE "DOMÍNIO GRAMATICAL"	56
GRÁFICO 12 - DADOS DA COMPONENTE "PONTUAÇÃO"	57
GRÁFICO 13 - DADOS DA COMPONENTE "CUMPRIMENTO DO GÉNERO TEXTUAL" 2.º PARÂMETRO	58
GRÁFICO 14 - DADOS DA COMPONENTE "TEMA / PERTINÊNCIA" 2.º PARÂMETRO	58
GRÁFICO 15 - DADOS DA COMPONENTE "EXPLICITAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO" 2.º PARÂMETRO	59
GRÁFICO 16 - DADOS DA COMPONENTE "COESÃO E COERÊNCIA" 2.º PARÂMETRO	60
GRÁFICO 17 - DADOS DA COMPONENTE "REGISTO DE LÍNGUA E SELEÇÃO DO LÉXICO" 2.º PARÂMETRO	61
GRÁFICO 18 - DADOS DA COMPONENTE "DOMÍNIO GRAMATICAL" 2.º PARÂMETRO	62
GRÁFICO 19 - DADOS DA COMPONENTE "PONTUAÇÃO" 2.º PARÂMETRO	63
GRÁFICO 20 - DADOS DA COMPONENTE "QUANTIDADE DE TEXTOS" 2.º PARÂMETRO	63
GRÁFICO 21 - QUESTIONÁRIO FINAL	66
GRÁFICO 22 - QUESTÃO 1 (QUESTIONÁRIO FINAL)	66
GRÁFICO 23 - QUESTÃO 1.1 (QUESTIONÁRIO FINAL)	67
GRÁFICO 24 - QUESTÃO 2 (QUESTIONÁRIO FINAL)	67
GRÁFICO 25 - QUESTÃO 2.1 (QUESTIONÁRIO FINAL)	68
GRÁFICO 26 - QUESTÃO 3 (QUESTIONÁRIO FINAL)	69
GRÁFICO 27 - QUESTÃO 3.1 (QUESTIONÁRIO FINAL)	69
GRÁFICO 28 - QUESTÃO 6 (QUESTIONÁRIO FINAL)	70

Lista de abreviaturas e siglas [se aplicável]

FLUP FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

U.P UNIVERSIDADE DO PORTO

Introdução

O presente relatório de estágio tem como objetivo a descrição do projeto de investigação-ação desenvolvido ao longo do ano letivo 2022/2023, inserido no âmbito da unidade curricular Iniciação à Prática Profissional, que se integra no Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Este relatório reflete sobre as experiências e aprendizagens ao longo do estágio pedagógico. A Prática de Ensino Supervisionada decorreu na Escola Secundária de Rio Tinto, na cidade do Porto.

O título do nosso estudo *A importância da escrita no Ensino Secundário: estratégias para cativar os alunos para a escrita* remete para um trabalho que tem como objetivo estimular / cativar os alunos para o processo da escrita, procurar que ganhem gosto por esta tarefa, fazendo com que melhorem a sua autonomia, as suas competências de escrita, enriquecendo as suas produções escritas seguintes, sendo, assim, capazes de argumentar sobre determinado tema, defendendo, justificando, refletindo sobre ele.

Durante a observação de aulas, foi possível constatar que o ensino da escrita era uma atividade escassa, não consistindo numa prioridade dentro da sala de aula, devido à falta de tempo e ao pouco espaço que lhe é atribuído. Por isso, foi necessário pensar em estratégias adequadas para desenvolver esta competência.

No primeiro capítulo, apresentamos o contexto em que decorreu o projeto: damos informações sobre a escola em que se realizou o estágio e as turmas envolvidas. É explicado, também, onde nos baseámos para selecionar a área de intervenção, como os dados recolhidos pelo questionário, pela observação informal das aulas e por conversas informais com a professora titular das turmas (nossa orientadora). No fim, é colocada a questão de partida e os objetivos para este projeto.

No segundo capítulo, encontramos algumas linhas teóricas no domínio da escrita, com o objetivo de identificar os conceitos-chave para sustentar o plano de ação. Como conceitos centrais no nosso estudo, selecionámos as fases do processo da escrita

– planificação, textualização e revisão, a argumentação, os géneros textuais – apreciação crítica e exposição sobre um tema.

O terceiro capítulo trata do estudo empírico realizado. Em relação à secção da metodologia utilizada, é onde se esclarece a recolha de dados e avaliação dos mesmos, juntando assim a sua interpretação qualitativa com a análise quantitativa. Depois, são apresentadas as ferramentas utilizadas para recolher os dados. De seguida, são descritos os procedimentos implementados nos ciclos supervisivos, em que se refere as atividades realizadas. Posteriormente, efetuou-se uma reflexão sobre os resultados que observámos.

De salientar que se utilizou um material autêntico ao longo do ano letivo – *Padlet* (criado para as duas turmas), a que os alunos tiveram sempre acesso, a que podiam aceder em qualquer momento, bem como aí colocar os seus textos.

Concluimos o trabalho resumindo as nossas observações sobre a eficiência do projeto, referindo algumas sugestões para melhoria para investigações futuras.

1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática

1.1. Caracterização do contexto escolar

O projeto de investigação-ação aqui proposto insere-se no âmbito do estágio pedagógico de Português, integrado do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. A iniciação à prática profissional (IPP) teve lugar no Agrupamento de Escolas de Rio Tinto n.º 3 (AERT3) - Escola Secundária de Rio Tinto, no distrito do Porto, no concelho de Gondomar, no ano letivo de 2022/2023, com uma duração de cerca de 9 meses.

A zona da escola localiza-se a 10 km do centro histórico da cidade do Porto, integrando uma comunidade com algumas necessidades económicas e sociais. A escola encontra-se num ótimo estado, fornecendo condições adequadas aos alunos e docentes. Tendo por base o *Projeto Educativo* (2022), a escola tem como objetivo qualificar os alunos para que possam prosseguir nos estudos ou integrarem-se no mundo do trabalho (p. 4), sendo de acrescentar que, numa era em que se enfrentam novos desafios, num constante desenvolvimento tecnológico, a escola preparará os alunos para empregos e problemas que ainda não existem.

O AERT3 caracteriza-se por ser um Eco-Agrupamento, assumindo-se:

(...) como um Agrupamento Inclusivo, aposta na melhoria contínua da sua oferta educativa e do serviço que presta à comunidade cada vez mais heterogénea. Existem muitas assimetrias entre os diferentes alunos, que se refletem, sobretudo, ao nível socioeconómico, cultural e comportamental dos mesmos. Assim sendo, o AERT3 apresenta-se como um foco difusor de cultura e de apoio à comunidade, preparando alunos desde o início da sua escolaridade até ao término do ensino secundário, quer para o acesso ao ensino superior, quer para o mundo do trabalho, por forma a desenvolver as competências elencadas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. (p. 5)

No que diz respeito a unidades orgânicas do AERT3 encontra-se o ensino secundário e 3.º Ciclo (onde ocorreu o estágio – Escola Secundária de Rio Tinto); Escola

Básica Frei Manuel de Santa Inês (2.º e 3.º Ciclo); Escola Básica Vale de Ferreiros, Escola Básica + Jardim de Infância Baguim do Monte, Escola Básica + Jardim de Infância Seixo, Jardim de Infância do Baixinho, Jardim de Infância de Baguim do Monte, Jardim de Infância do Crasto e Jardim de Infância Entre Cancelas (1.º Ciclo e Pré-Escolar).

No que se concerne à distribuição das turmas com que trabalhámos, foram-nos atribuídas duas turmas do décimo ano (10.º A e 10.º H). Os alunos tiveram como professora titular a nossa orientadora de estágio, a professora Isabel Alves. A turma do 10.º A frequenta o curso Científico – Humanístico de Ciências e Tecnologias, com a vertente da Biologia. A turma do 10.º H frequenta o curso Científico – Humanístico de Ciências e Tecnologias, com a vertente da Geometria.

1.1.1. Perfil da turma 10.º A

A turma do 10.º A compreendia, inicialmente, 28 alunos, dos quais 16 eram do sexo feminino e 12 do sexo masculino, relativamente às idades, eram compreendidas entre os 14 e 15 anos. Posteriormente, ao início do ano, foram saindo alguns alunos, ficando 25 alunos.

De modo geral, os alunos aparentavam ser empenhados. Estavam (tanto esta turma como a outra) na transição do ensino básico para o ensino secundário, pelo que o docente tem de começar a preparar o aluno para outro nível de exigência. Era uma turma em que os rapazes participavam mais do que as raparigas, sendo que os rapazes eram mais confiantes. No geral, eram muito participativos. Alguns deles, quando tinham dúvidas, não hesitavam e expunham-nas. Obviamente, como estavam na transição, o comportamento ainda não era o melhor, ainda não conheciam algumas regras básicas da sala de aula. Alguns, às vezes interrompiam-se. Mostraram ser alunos conscientes do que acontece na sala de aula, pois sabem bem que tudo conta para a classificação final. Revelavam hábitos de estudo. Eram muito interessados e muito curiosos. Foi uma turma exigente, na medida em que já tinham muitas bases. Eram alunos muito complexos.

Em termos de aprendizagens, naquilo que foi observado, os alunos eram muito resistentes à leitura: é uma competência de que eles não gostavam ou não tinham

hábitos de leitura, pelo menos aparentemente. A gramática é outra competência em que os alunos ainda tinham algumas dificuldades. De lembrar que estas impressões precisariam de uma avaliação diagnóstica mais rigorosa e têm algum grau de subjetividade. A escrita é a competência em que tinham mais dificuldades. Ao nível de interpretação de textos, é algo, aparentemente, que alguns conseguiam desenvolver bem, mas a maioria já não. A nível do vocabulário, notou-se a mesma situação. Eram participativos nas conversas em grande grupo. Ainda não tiravam apontamentos autonomamente. As aulas foram conduzidas tranquilamente, criando-se uma boa relação com a turma. Apesar de tudo isto, a turma, em termos gerais, às vezes não realizava os trabalhos de casa. Talvez por não haver, na escola, uma política afinada de promoção do trabalho a fazer em casa.

1.1.2. Perfil da turma 10.º H

A turma do 10.º H compreendia, inicialmente, 24 alunos, dos quais cinco eram do sexo feminino e 19 do sexo masculino. Relativamente às idades, eram compreendidas entre os 14 e 15 anos. Posteriormente, ao início do ano, foram saindo alguns alunos, ficando vinte e um.

De modo geral, os alunos aparentavam ser interessados, mas eram distraídos e desconcentravam-se facilmente. Estavam também na transição do ensino básico para o ensino secundário. Alguns, às vezes, interrompiam-se e ainda não demonstravam ter filtros, ou seja, o que pensavam era o que diziam. Foi uma turma exigente, na medida em que os materiais usados teriam de ser didaticamente mais pensados para os motivar, o que nem sempre foi fácil, mas era uma turma muito viva. A nível de caracterização, as turmas são bastante semelhantes.

Em termos de aprendizagens, naquilo que foi observado, os alunos eram resistentes à leitura, aparentemente não gostavam de ler ou não tinham hábitos de leitura. Por exemplo, num exercício em que a professora perguntou “quem quer ler?”, não existiu nenhum voluntário. Claro que não querer ler em voz alta não significa não ter hábitos de leitura: o aluno pode ser mais tímido, e o professor deve respeitar isso,

mas em comparação com a outra turma, essa estava muito mais à vontade. Já aconteceu alguém da turma dizer “x aluno quer ler”. Tinham alguma dificuldade na gramática. A escrita é a competência em que tinham mais dificuldades. Eram participativos nas conversas em grande grupo, que é quando brilham mais. Tal como na outra turma, criou-se uma boa relação entre a turma e a docente.

Feita esta breve apresentação das turmas, necessária para se compreender as nossas opções, passaremos ao passo seguinte, que decorre desta apresentação.

1.2. Delimitação da área de investigação e dos objetivos do projeto

A metodologia conduzida foi a investigação-ação. A investigação-ação pressupõe que o investigador formule inicialmente princípios especulativos, hipotéticos e gerais em relação aos problemas que foram identificados, daí podem ser produzidas hipóteses em relação à ação que conduzirá à melhoria desejada. (Brown & McIntyre, 1981: 245). Tal como refere Leal e Fonseca (2013: 167), essa metodologia presume que o docente alie a prática profissional com a prática reflexiva.

Cohen e Manion, citados por Bell (2010), descrevem-na como um procedimento com o objetivo de lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata, significando que o processo é controlado passo a passo, isto é, numa situação ideal, através de diversos mecanismos, de modo que os resultados possam traduzir mudanças no processo.

Elliott, citados por Bell (2010), acrescenta que as “teorias” não são validadas independentemente e em seguida aplicadas à prática. São sim válidas através da prática. O autor (1993) refere que a investigação-ação é um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação de dentro.

Simões, citado por Coutinho (2009), explica que a investigação-ação terá um triplo objetivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os atores.

Para terminar, Zuber-Skerrit, citado por Coutinho (2009), refere que esta metodologia implica planear, atuar, observar e refletir sobre aquilo que se faz no dia a dia, no sentido de melhorar práticas, baseadas num melhor conhecimento.

Através do processo de observação de aulas e algumas conversas informais com a professora titular das turmas, de um inquérito por questionário e, posteriormente, da classificação dos alunos nas diversas competências, foi possível identificar um problema, o que motivou a elaboração de práticas para tentar superá-lo.

A primeira etapa, de observação, implicou a conversa informal, verificação dos conhecimentos dos alunos, assim como das suas dificuldades. Numa segunda etapa, já tendo uma noção das classificações dos alunos, com uma vertente mais formal, foi aplicado um questionário para conhecer um pouco as turmas, assim como alguns dados sobre o problema que se identificou para intervir. Para sustentar isso, os dados foram obtidos pela observação das aulas, com as reuniões que tínhamos com a orientadora da prática profissional, bem como com a orientadora da escola e, quando coordenávamos algumas atividades, para decidir o domínio a ser trabalhado: a escrita.

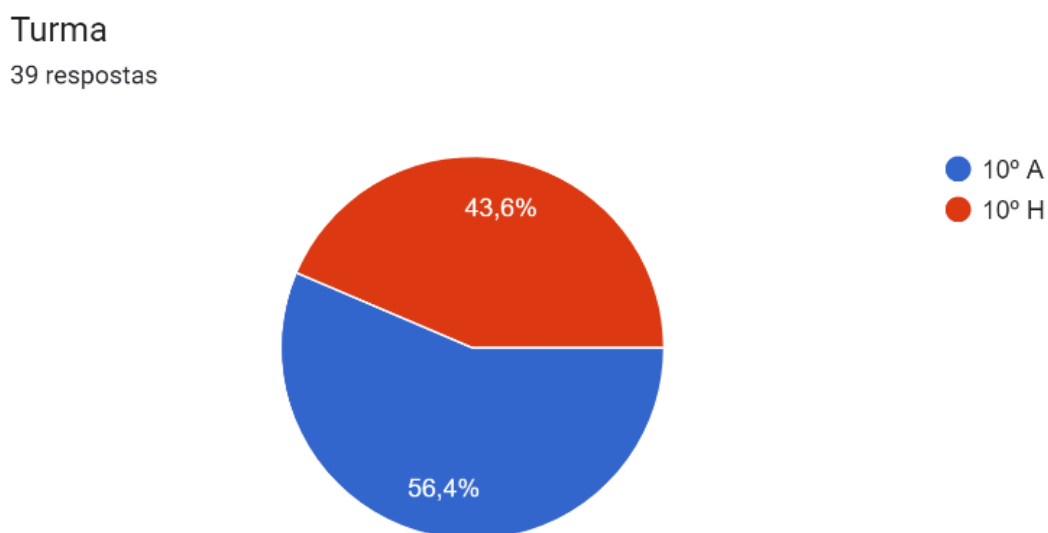
Num momento posterior, procurámos perceber se era viável trabalhar nesta área, bem como de que forma, estabelecendo objetivos. Cassany (2000: 35) considera que “aprender a escrever significa aprender a dominar cada um dos géneros verbais para conseguir os objetivos desejados”, acrescentando que “em vez de falarmos em ensinar a escrever, deveríamos falar em ensinar a escrever narrativas, ensinar a escrever descrições, ensinar a escrever cartas.”. Importa que os alunos aprendam a imitar modelos, e para isso devemos ensinar ferramentas e estratégias para que sejam capazes de adequar o texto às circunstâncias em que é produzido, realçando que o objetivo não é memorizar. Alguns autores (Lumbelli, Paoletti & Frausin, 1999; Torrance, 1996) consideram que aprender a escrever consiste em ser capaz de ativar os processos de escrita. Bereiter e Scardamalia citados por Narciso (2012) acrescentam que tornar-se um bom escritor implica que se adquira as capacidades para ativar os processos de planificar e de rever enquanto se escreve.

Nas secções seguintes, iremos descrever os dados obtidos, complementando as informações registadas durante as aulas assistidas e as respostas dos alunos ao questionário.

1.2.1. Dados recolhidos

Dos 46 alunos (junção das duas turmas), obtivemos 39 respostas, sendo que vinte e duas pertencem ao 10.º A e 17 ao 10.º H. Importa realçar que o questionário foi comunicado aos alunos em aula para o preencherem em casa.

Gráfico 1 - primeiro questionário

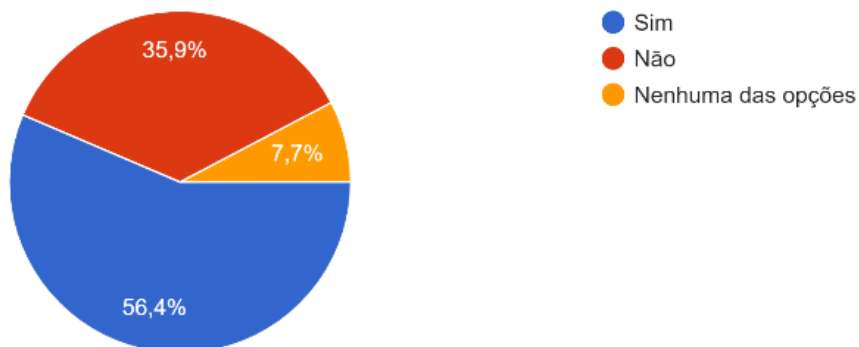


Relativamente à sexta questão, pelo gráfico, é possível perceber que 22 alunos gostam de escrever, 14 não gostam e três alunos escolheram a opção “nenhuma das opções”. Achou-se pertinente colocar esta opção, uma vez que o questionário não queria condicionar os alunos ou que eles se sentissem obrigados a responder, e para não obter respostas nulas, decidiu-se colocar deste modo. Assim, os alunos que não quiseram responder ou não se sentiram confortáveis, tinham essa opção. O facto de 22 dizerem que gostam de escrever é bastante animador e foi motivador para nós.

Gráfico 2 - questão 6 (primeiro questionário)

6. Gostas de escrever?

39 respostas

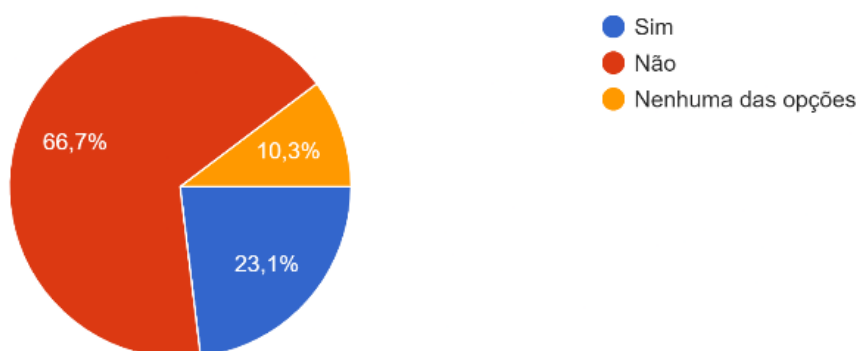


Já na questão oito, tentou perceber-se se os alunos gostavam de produzir textos de natureza argumentativa, sendo que 26 não gostam, nove gostam e, por fim, quatro escolherem “nenhuma das opções”.

Gráfico 3 - questão 8 (primeiro questionário)

8. Gostas de produzir textos de natureza argumentativa?

39 respostas

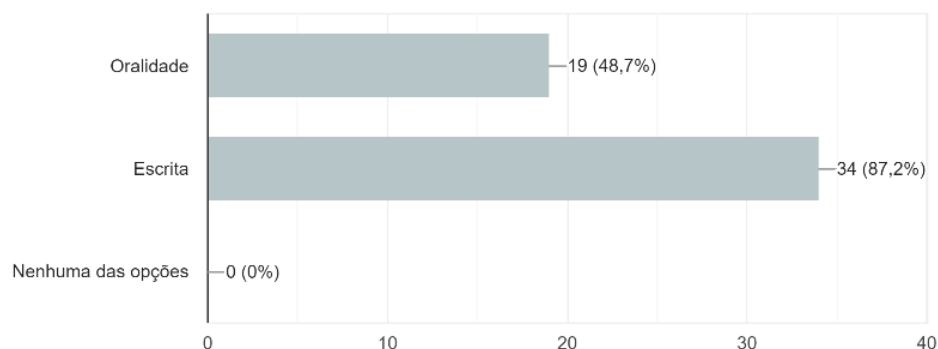


Relativamente à questão 9.1, é possível perceber que a maioria dos alunos escolheu a escrita como o domínio em que poderiam melhorar as suas capacidades argumentativas, sendo que 34 alunos escolheram escrita e 19 escolheram oralidade.

Gráfico 4 - questão 9.1 (primeiro questionário)

9.1 Em que domínio(s) sentes que poderias melhorar as tuas capacidades argumentativas? (podes selecionar mais do que uma opção)

39 respostas

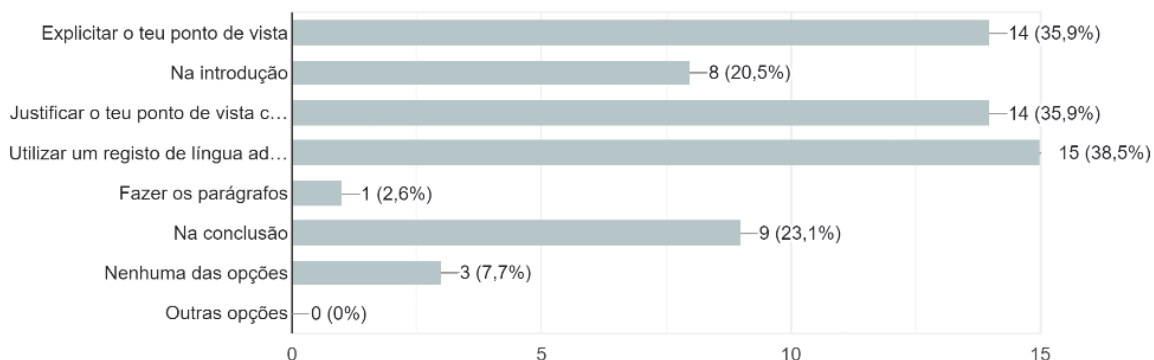


Por último, como maior dificuldade, os alunos apontaram várias respostas, sendo que 15 alunos disseram que a dificuldade maior estava em utilizar um registo de língua adequado, 14 alunos em explicar o seu ponto de vista, novamente 14 em justificar o seu ponto de vista, nove em escrever a conclusão, oito alunos a introdução, três escolheram “nenhuma das opções” e um aluno indicou a fazer parágrafos. Aqui os alunos poderiam escolher mais do que uma opção.

Gráfico 5 - questão 11 (primeiro questionário)

11. Quando rediges um texto de natureza argumentativa, em que aspeto(s) sentes mais dificuldade? (podes selecionar mais do que uma opção)

39 respostas



Além do questionário, observou-se nas aulas diversos parâmetros. Neste caso, focados mais na escrita (após a escolha), também procedemos a reuniões com a professora titular em que se falava dos alunos, das suas dificuldades, do seu desempenho, das suas melhorias.

1.2.2. Reflexão sobre os dados obtidos

Tendo como objetivo averiguar se as suspeições do início do ano demonstravam o problema central das turmas, decidimos elaborar um questionário (Anexo 1) com o intuito de observar as percepções dos alunos sobre os problemas no ato da escrita. Em primeiro lugar, procurou-se perceber a consciência e dificuldades dos alunos quanto à importância do ato da escrita, para decidirmos em que domínio – oralidade ou a escrita – é que seria pertinente intervir.

Através do questionário, apurou-se as dificuldades que os alunos sentem nas fases do processo de escrita – a textualização, a planificação e a escolha dos exemplos – assim como quando redigem: utilizar um registo de língua adequado, explicitar o seu ponto de vista e justificar esse ponto de vista com argumentos e exemplos. Tendo por base que todos estes fatores são imprescindíveis na redação dos textos, foi importante procurar saber se seriam dificuldades para os alunos, assumindo que não dedicavam tempo e empenho suficientes às fases do processo de escrita.

Para facilitar a recolha de dados e por sua vez a análise quantitativa, as perguntas foram formuladas com resposta fechada. Considerou-se eficaz dar voz aos alunos, por isso, existia espaço, ou seja, perguntas de escolha aberta, para os alunos poderem redigirem as suas opiniões, atitudes, no fundo, para se exprimirem, sendo essas respostas informações adicionais e opcionais.

1.2.3. Formulação da estratégia e dos objetivos de pesquisa

Com a exploração de diversas propostas didáticas no sentido da escrita, assim como na discussão com os orientadores, pensou-se em conceber atividades em torno

de uma plataforma: *Padlet* (Anexo 2), como estratégia para desenvolver as competências da escrita das turmas. Os textos pedidos seriam exposições sobre um tema, apreciações críticas, textos originais. Um dos objetivos da intervenção seria estimular o pensamento criativo e crítico na escrita e na reescrita desses textos.

A fase seguinte dependia muito dos alunos, na medida em que seriam os próprios a realizarem o trabalho – a escrita dos textos – e depois seriam corrigidos pela professora estagiária e, por último, entregues aos respetivos alunos para reescreverem e colocarem na plataforma *Padlet*. Com o resultado deste raciocínio, surgiu a pergunta de que partiu o projeto de investigação-ação: “Será que aplicar uma estratégia digital cativa / motiva os alunos para a escrita?”

Foram formulados uma série de objetivos para dar resposta a esta questão:

Objetivos:

- promover atividades com vista ao melhoramento das capacidades de escrita nos alunos do 10º ano.
- desenvolver a escrita por vontade própria, escrever por gosto, guiada pelo professor.
- diversificar o vocabulário, os argumentos, as opiniões e torná-las mais eficazes.
- sensibilizar para a importância da escrita em determinados momentos da nossa vida;
- escrever por prazer;
- exercitar as apreciações críticas, exposições;
- elaborar textos originais; comentários críticos;
- redigir exposições sobre um tema e apreciações críticas, respeitando as marcas de género;
- planificar o texto a escrever, após pesquisa e seleção de informação pertinente;

- redigir o texto com domínio seguro da organização em parágrafos e dos mecanismos de coerência e de coesão textual;
- editar os textos escritos, em diferentes suportes, após revisão, individual ou em grupo, tendo em conta a adequação, a propriedade vocabular e a correção linguística

2. Fundamentação teórica

Enquanto instituição, a escola deve tornar os alunos capazes de criarem produções escritas, que demonstrem capacidades para desempenharem na nossa sociedade, para se instituir a comunicação, desenvolver ideias, aperfeiçoando assim as relações que nela se estabelecem.

Por meio da escrita somos capazes de explicar, persuadir, dar a conhecer opiniões, expressar sentimentos e emoções, relatar eventos, reais ou imaginados, e é esse o grande poder da escrita, que, infelizmente, muitos desconhecem. (Barbeiro & Pereira, 2007). A escola tem a função de dar a conhecer, treinar e ensinar cada especificidade, a finalidade de cada gênero textual, tendo em conta as necessidades de comunicação no dia a dia. (Boff, 2009).

Para além disso, Beach e Bridwell, citados por Barbeiro (2003), referem que a escrita facilita a resolução de problemas, permitindo aos alunos experimentar estratégias e ferramentas para poderem assim expressar melhor as suas ideias, sentimentos, promovendo a capacidade de reflexão crítica sobre o próprio trabalho.

A intervenção no problema poderá alargar-se à escola, à comunidade, para divulgar os textos dos alunos, pois geralmente o aluno trabalha e só o professor é que analisa esse trabalho. Neste relatório, trabalhou-se em turma, e, por falta de tempo, mas não por falta de consciência da importância desse alargamento, não se alargou para a escola ou para a comunidade. Para além disso, recorreu-se às tecnologias para facultar novos meios e enriquecer as possibilidades de participação como forma de cativar os alunos e criar um projeto entre turmas. (Barbeiro & Pereira, 2007).

Inicialmente, é preciso que os alunos, com ajuda do docente, ativem as várias etapas do processo da escrita: ativar conhecimentos sobre o tópico e sobre o género de texto, programar a forma como se vai realizar a tarefa, realizar pesquisas, selecionar e organizar a informação recolhida, elaborar a planificação, organizar o texto, redigir o texto, rever o que foi escrito, relendo, riscando, apagando, corrigindo, reformulando. (Barbeiro & Pereira, 2007). Essas etapas agrupam-se em três componentes: planificação, textualização e revisão.

A verdade é que o docente estipula estratégias e ferramentas para o aluno começar ou continuar a escrever bem ou melhor, mas Bernardes e Rui Mateus (2013) atribui a culpa de os alunos não lerem, não serem capazes de interpretar e compreender o texto aos programas que vigoram. A leitura é das competências centrais da disciplina de Português, pois a maioria das tarefas da aula dependem desta competência, portanto as unidades pedagógicas estão organizadas com base na articulação da compreensão textual, com a escrita e com a reflexão gramatical.

O papel do professor é fulcral, pois tem de ser criativo para tentar obter algo dos alunos, tem de desafiar o aluno, tem de identificar o tipo de enunciado que quer que seja escrito, prever pontuais dificuldades ou questões e observar de que forma é que os alunos realizam a tarefa. Bazerman afirma que “a escolha estratégica de géneros que são levados para a sala de aula pode ajudar a introduzir os estudantes em novos territórios discursivos, um pouco mais além dos limites de seu habitar linguístico atual” (citado por Boff (2009)). O professor de Português não gera situações-problema de Matemática, mas tem a função de enfrentar e de entender a solução para o problema dos alunos que não escrevem, ou que não querem escrever, ou que apresentam dificuldades na escrita ou que são resistentes à escrita. No secundário, pelo menos em Rio Tinto, os alunos tinham a disciplina de Oficina de Escrita. Esta ideia de intervenção manual, de reparação, de carácter prático, de um saber-fazer em ação é genial, dá espaço ao aluno para treinar, dá tempo para o professor delinear estratégias para ajudar o aluno a melhorar, sempre supervisionado pelo professor. Baseia-se na ideia de construção do texto como um processo. Coimbra (2011).

Os alunos devem produzir muitos textos, experimentar fazê-lo, ler os seus textos a outros, comunicar por escrito, portanto, estamos perante o contributo do professor, este é que pode criar ambientes favoráveis à produção de textos escritos pelos alunos, levando-os a melhorar situações de interação e comunicação.

Ao longo do estágio surgiu, já surgia anteriormente e ainda surge, uma grande questão “Porque é que os alunos não aprendem a escrever?” Parece uma questão com uma resposta bastante simples, mas é mais complexa do que aparenta. Primeiro, os alunos quando transitam de ano, aparentam esquecer tudo o que aprenderam, as regras, as estratégias das produções escritas. Provavelmente, nas férias não é um domínio que pratiquem, mas não temos dados, pois o estudo não se focou nesse aspeto. Em todo o caso, é estranho que uma competência se perca por não ser praticada durante dois meses, dando como exemplo figurativo, o facto de se poder passar muito tempo sem nadar ou sem andar de bicicleta e não se perder estas competências.

Voltando à escola, nela não existe horário letivo para desenvolver a escrita. Fonseca (1994) considerava, há 30 anos, que “na escola, não se ensina a escrever”. Para fundamentar melhor, Carvalho (1999) afirma que a escrita é encarada mais como meio ou veículo de transmissão e de registo do que propriamente em termos de conteúdo passível de ser ensinado e aprendido. Para além disso, está associada à função de avaliação: “o aluno escreve, quase exclusivamente, para ser avaliado e é-o, apenas em relação ao produto final da escrita” (Amor, 1993: 114). Os alunos encaram o domínio da escrita como forma de avaliação, eles escrevem para serem avaliados. Como é evidente, os testes escritos são elementos importantes, ninguém nega essa afirmação, ninguém quer alterar isso, mas é necessário existir o ensino-aprendizagem explícito da escrita. Não podemos pedir que os alunos escrevam algo se o professor ainda não ensinou, se ainda não mostrou o exemplo / modelo. Os professores servem para ensinar, são modelos e querem que os alunos sigam o exemplo e que brilhem e que os surpreendam. Caso não o façam, os alunos sofrerão consequências / problemas / dificuldades nesse aspeto e não irão obter bons resultados, como comprova Amor (1993); Carvalho (1999), citados por Carvalho (1999):

Com efeito, apesar de raramente ser alvo de um processo sistematizado de ensino-aprendizagem, a escrita nunca deixou de desempenhar um papel preponderante no processo de avaliação, não só enquanto forma de explicitação de conhecimentos e competências no âmbito da língua materna e no das outras disciplinas escolares, mas também enquanto realidade sobre a qual essa avaliação incide, com as consequências que daí advêm no que se refere ao próprio sucesso escolar. (p. 82)

2.1. Reflexão crítica sobre a experiência do estágio

Quanto à nossa experiência no estágio, nas aulas de dois ciclos supervisivos, tendo por base os documentos orientadores as *Aprendizagens Essenciais* (2018), o *Perfil dos Alunos à Saída da escolaridade Obrigatória* (2017), assim como o perfil dos estudantes concretos, as aulas foram planeadas para desenvolver a escrita, competência que seria trabalhada. Sendo assim, optou-se por abordar a Educação Literária, desenvolvendo a leitura e interpretação e compreensão de excertos e poemas, tendo em conta o programa. Os alunos começaram por trabalhar Fernão Lopes, Gil Vicente, Luís de Camões – Rimas e por último Luís de Camões – *Os Lusíadas*. As aulas que foram planeadas para desenvolverem o trabalho de que se dá conta, criticamente, neste relatório, foram com a temática Luís de Camões – Rimas. Escolheram-se dois sonetos, que foram analisados em aula. De seguida, os alunos realizaram a interpretação e, como trabalho de casa tiveram de desenvolver a competente da escrita (ver em Anexo 3 e 4). A escolha da temática das produções escritas foi a reflexão sobre assuntos do quotidiano. Importa realçar que tanto a tarefa da escrita como a tarefa da leitura não foram atos isolados, pois foi tudo realizado em contexto e articulado. Foi necessário perceber / compreender o soneto, articulando com a competência da gramática para ajudar na compreensão do sentido para depois os alunos conseguirem produzir um texto sobre uma temática específica.

É de realçar que os alunos foram, ao longo do ano, trabalhando a escrita, para ser possível registar melhorias nos seus textos. De forma a ajudá-los, foram criadas duas

atividades, no sentido de orientação, uma vez que o trabalho pedido não foi um trabalho de sala de aula, nem obrigatório, daí a necessidade de ajuda.

Essa articulação entre o texto literário e a produção escrita terá como objetivo as produções escritas seguintes, na convicção de que o treino levará à melhoria da escrita dos alunos. Segundo Narciso (2012), a escrita depende da competência de leitura, uma vez que, se esta for eficaz, o aluno poderá adquirir estruturas linguísticas típicas da escrita o que facilitará a produção de um texto.

Na observação das aulas e depois nas reuniões com a professora titular das turmas, a nossa orientadora, percebeu-se que os alunos não revelavam autonomia em relação à escrita. Os trabalhos pedidos poderiam ser para a avaliação, mas mesmo assim os alunos não os realizavam. O mesmo aconteceu com a proposta de tarefa para o relatório, que será abordada no capítulo 3, sendo que esse trabalho já seria facultativo. Em termos de sala de aula, de tomada de apontamentos, os alunos não estão familiarizados com essa dinâmica, portanto, tinha de ser a professora titular a relembrar para os alunos passarem tópicos do quadro para o caderno, ou ditava para escreverem, e quando era algo importante e mais extenso, colocava os documentos numa pasta no *Teams*. Sendo que na turma do A foi notório que alguns alunos verificaram essa pasta, já no H foram raros os alunos que o fizeram.

Portanto, faltando a autonomia dos alunos foi mais complicado trabalhar a escrita, pois a questão / problema não era só como melhorar a escrita, promover o prazer da escrita, mas por outro lado, tentar combater essa fragilidade da autonomia.

2.2. A escrita

A escrita desempenha um papel importante no contexto escolar, e vai muito para além do âmbito da disciplina de Português. De acordo com Beach e Bridwell, citados por Barbeiro (2003), o domínio da escrita facilita a resolução de problemas, permitindo aos alunos o domínio de estratégias que poderão tornar possível a melhor expressão das suas ideias, promovendo a capacidade de reflexão crítica sobre o seu próprio trabalho.

O próprio ato de escrita é definido por Cooper e Matshuashi (1983) como uma tarefa que pressupõe a resolução de problemas.

Como nos elucida Olson, citado por Barbeiro (2003), a escrita, ao permitir a expressão plena de definições e a explicitação das regras formais da lógica, constitui um instrumento poderoso na construção de uma teoria abstrata e coerente da realidade. Este mesmo autor (1995) realça o papel da escola na iniciação à escrita, como sendo um instrumento que permite a superação das limitações inerentes à oralidade.

Vergílio Ferreira, citado por Coimbra (2011), explica as suas motivações para escrever:

Escrever. Porque escrevo? Escrevi para criar um espaço habitável da minha necessidade, do que me oprime, do que é difícil e excessivo. Escrevo porque o encantamento e a maravilha são verdade e a injustiça não devem ter razão. Escrevo para tornar possível a realidade, os lugares, tempos que esperam que a minha escrita os desperte do seu modo confuso de serem. E para evocar e fixar o percurso que realizei, as terras, gentes e tudo o que vivi e que só na escrita eu posso reconhecer, por nela recuperaram a sua essencialidade, a sua verdade emotiva, que é a primeira e a última que nos liga ao mundo. Escrevo para tornar visível o mistério das coisas. Escrevo para ser. Escrevo sem razão.

Não existe uma fórmula mágica para motivar os alunos, se assim fosse, era simplesmente aplicá-la e os alunos ficavam motivados, mas, na verdade, nem seria muito estimulante. Temos de perceber que as motivações para a escrita são diferentes para cada um de nós, e é importante que os alunos se sintam motivados para ela.

A escrita é um instrumento de interação e participação na vida discursiva do homem (Carvalho, 2011: 92). Hoje em dia, a escola intervém de forma direta na formação de leitores competentes, que tenham capacidade de compreender e interpretar textos, mas que também dominem o processo de escrita, pois só assim é que desenvolverão a competência comunicativa. (Sardinha, 2007; Relvas, 2008).

A escrita, na escola, não é uma competência que seja muito trabalhada, não há grande tempo para atividades de escrita. Muitas das vezes, essas atividades serão apenas para avaliação, o que leva a que os alunos não treinem a produção escrita. Quando são avaliados nessa competência, ou estudam na semana anterior ou, na pior das hipóteses, nem treinam. Porque só a escrever e a reescrever é que vão aprender. Para esta competência, torna-se necessário tempo e treino, e é algo a que os alunos deveriam estar habituados, mas não estão: a escrever, a reescrever, a refletir sobre o próprio trabalho.

No processo de escrita, são estipulados quatro tipos de conhecimentos: o conhecimento conceitual, o conhecimento linguístico, o conhecimento pragmático e, por último, o conhecimento estratégico, conhecimentos esses que vão desde o tema do texto, à gramática e ao léxico, ao contexto, do leitor e da estrutura textual até às exigências formais e composicionais do texto que é pedido (Coimbra, 2011: 29).

Quem escreve aplica os conhecimentos que já tem, utiliza a sua consciência metalinguística, mediante os seus objetivos (Högemann, 2015: 2).

A aprendizagem da escrita mobiliza diversas competências, tornando-se assim uma tarefa complexa, tais como a oralidade, a gramática e a leitura. Para Cassany (Cassany in Niza et al, 2011) o ato de redigir uma produção textual implica as capacidades de ouvir, falar e ler. A nível do domínio da escrita, o aluno desenvolve o raciocínio lógico, a capacidade de analisar e interpretar, e por sua vez, escrever contribui para o aumento da aptidão de comunicação, sendo assim o aluno capaz de refletir e de se expressar melhor.

Cabe ao professor desenvolver a competência da escrita, sendo que é uma área crítica do ensino de Português. Segundo Amor (2003), é nesta competência que os alunos demonstram mais dificuldades e falta de motivação, assim o professor terá de propor estratégias que conduzam o aluno às várias fases do processo de escrita, tendo em conta que essas estratégias terão como objetivo facilitar a aprendizagem do exercício da escrita e tentar desmitificar a ideia que a maior parte dos alunos têm sobre

a escrita, cativando-os com tarefas diversificadas e acompanhando-os nas diversas etapas.

Niza, Segura & Mota (2011) defendem que a escrita, para além de ser um processo linguístico, é também um processo sociocultural, assim os processos de escrita estão dependentes das funções sociais desempenhadas nos diferentes contextos de produção. Mais uma vez, o professor entra em ação, e deve proporcionar ambientes que promovam o ensino aprendizagem, de uma forma interativa e em que os alunos colaborem e participem. O professor deve esclarecer logo de partida quais são e o que são as coordenadas enunciativas que os alunos devem ter em conta para poderem escrever: para quem escrevem, com que intenção comunicativa, que tipo de texto, para ajudar os alunos a organizarem as suas ideias e o próprio texto, tendo em conta as regras de cada género textual.

Tal como tudo, os estudos sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem da escrita encontram-se em evolução, portanto surgem várias perspetivas sobre os modelos de produção escrita, sendo que alguns já não são priorizados. O presente relatório focou-se no modelo de produção escrita proposto por Hayes & Flower (1980).

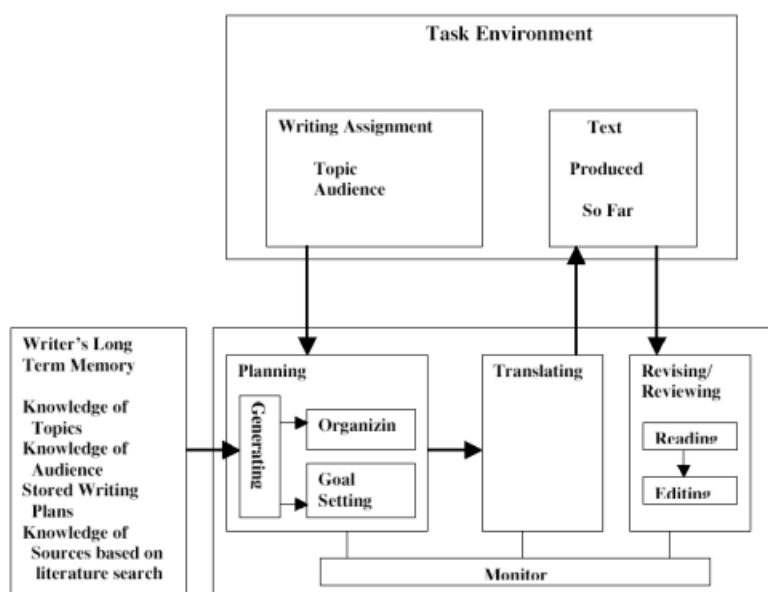
É com Hayes & Flower, em 1980, que surge a noção de dimensão processual no ato de escrita. Os autores apresentam um modelo processual de escrita, destacando três dimensões essenciais:

- o contexto de produção, que se divide em extratextual e intratextual (*task environment*);
- a memória a longo prazo do escrevente, relacionada com o conhecimento do assunto, do destinatário e do tipo de texto (*writer's long term memory*);
- os elementos do processo de escrita.

Relativamente ao contexto de produção de escrita, este começa pelo problema retórico, ou seja, o que é que o aluno terá de realizar. Neste sentido, torna-se fulcral o papel do professor, uma vez que é este que irá influenciar a motivação, ou não, e o desempenho do aluno e que o irá ajudar a perceber que objetivo tem o texto, a quem

se destina, de que precisa para ser eficiente, etc. É na memória a longo prazo que estão armazenadas as informações sobre o tema e os planos a que o aluno poderá aceder para escrever. Os elementos do processo de escrita correspondem às fases de planificação que terá como foco gerar conteúdos, organizar informação e definir objetivos, de textualização, e de revisão que servirá para avaliar e reformular o que foi escrito (Flower & Hayes, 1981: 369). Apesar de ser inovador, este modelo foi alvo de críticas por parte de alguns autores “por ser demasiado cognitivista, racional e consciente” (Pereira, 2000: 63).

Figura 1: Modelo redesenhado por Hayes (1996)



Fonte: Hayes (1996: 4)

O modelo de Flower e Hayes (1981, b) fornece-nos uma descrição detalhada dos processos mentais que decorrem no ato de escrita. Este modelo coloca em questão a concepção do ato de produção de um texto escrito como uma sucessão de fases – pré escrita, escrita e reescrita. Integra os três domínios anteriormente mencionados e por sua vez envolve três subprocessos – a planificação, textualização e revisão, tendo em conta que o escrevente poderá reformular a sua produção escrita diversas vezes até

chegar ao produto final, podendo planificar inicialmente ou enquanto está a escrever e pode ir revendo ao longo da escrita do texto.

Em forma de síntese, o ato de escrever é um processo com vários estádios em que se considera o assunto, o que sabe sobre ele, seleciona-se o material a utilizar e procede-se à sua estruturação tendo em conta as características do texto a escrever, a finalidade do ato, o destinatário da mensagem, e só depois se passa para a representação linguística. O modelo processual não é, no entanto, um processo linear e sequencial que parte da planificação, passa pela redação e termina na revisão do texto. Pelo contrário, é um processo que se caracteriza pela recursividade, a revisão, a reformulação, um processo de constante reelaboração das ideias, das frases, do texto como um todo, em que é possível a interrupção de uma fase e recomeço de outra a qualquer momento, ou seja, a primeira fase não tem de estar concluída para se poder avançar para a seguinte. (Gomes, 2013; Barbeiro, 2003; Carvalho, 2003).

2.2.1. Planificação

A planificação é a fase que consiste na construção da representação interna do saber. É a componente que é mobilizada para estabelecer objetivos e antecipar efeitos, para ativar e selecionar conteúdos, para organizar a informação.

Por razões variadas, e não se sabe exatamente a resposta, as crianças / adolescentes têm dificuldade em planificar o texto que estão ou vão escrever. Geralmente, os alunos passam logo para a fase seguinte, a textualização, resultando assim numa má organização do texto e muitas vezes textos que não são coesos e coerentes, testemunhando a resistência à escrita. A planificação do texto escrito ocorre, sobretudo, num plano mental, o que implica alguns problemas relacionados com o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. (Carvalho, 2003).

Planificar um texto não é tarefa fácil, reveste-se de alguma complexidade, envolvendo diversos aspetos. Implica considerar as estruturas próprias do género, gerar e organizar o seu conteúdo, adaptá-lo a uma finalidade e a um recetor. Considerando o

tipo de texto que se está a ou vai produzir, o sujeito tem de ter em mente a estrutura que lhe está subjacente. (Carvalho, 2003)

Barbeiro & Pereira (2007: 18) explicitam que “a capacidade de planificação constitui um dos aspetos que diferencia o domínio da escrita por parte dos alunos, ao longo do percurso escolar. Por isso, é necessário começar a trabalhar as competências ligadas à planificação logo desde cedo”. Se o professor implementar esta estratégia desde cedo, terá bons alunos, pois os que têm maior capacidade de planificar com eficácia irão ter os melhores resultados escolares.

Carvalho (1999) considera que é possível existirem diferentes tipos de planificação, uma mais geral, sendo que é efetuada antes da textualização, e outra mais específica, que é efetuada à medida que se vai escrevendo a produção escrita.

Como nos elucida Amor (1993), este subprocesso é encarado como a mobilização de conhecimentos, visando “[...] não tanto a construção de um plano, no sentido tradicional, mas a representação de um destinatário e de um objetivo de comunicação (...) – macro planificação – e a conceção de um esquema organizativo – micro planificação – conducente ao discurso na sua forma final.” (mencionada por Relvas: 54)

Em forma de síntese, a planificação é fundamental para, de acordo com Serafini (1986), “poupar tempo e para distribuir o tempo de que se dispõe”, servindo assim para auxiliar o aluno na organização, nas ideias, nos argumentos, para que, no fim, o texto fique coeso (mencionado por Relvas, 2008: 55). Desta forma, devemos sublinhar a relevância desta fase.

2.2.2. Textualização

Sabe-se hoje que, cada criança, para conseguir comunicar, tem de aprender a transformar o seu discurso interior, os seus pensamentos e as suas ideias, “nomeando as formas de contextualização daquilo que quer comunicar, uma vez que esses referenciais não existem na linguagem interior, devido à sua natureza predicativa”. (Niza, 2005).

Segundo Barbeiro e Pereira (2007), a textualização corresponde à fase que se dedica à redação propriamente dita, uma vez que as expressões linguísticas, quando organizadas em frases e parágrafos, irão formar o texto.

Fonseca (1994) define a fase da textualização como “a capacidade de dar instruções textuais explícitas que possam guiar o recetor na (re)construção da textualidade” (160), acrescentando que se trata de um processo que “consiste em passar da globalidade do sentido à linearidade da sequência discursiva” (161).

Amor (1993) explica que a textualização consiste na conversão, em linguagem escrita e em texto, do material selecionado, e organizado na etapa anterior, acrescentando que o primeiro texto que os alunos escrevem não significa que seja o produto final, sendo que a escrita se desenvolve num ritmo marcado por pausas, hesitações e reformulações.

Enquanto vai escrevendo, o aluno tem de dar resposta a determinadas tarefas ou exigências, tais como.

- a explicitação de conteúdo “mesmo quando houve uma planificação inicial cuidada, muitas ideias activadas e registadas de forma genérica, devendo ser explicitadas para permitirem ao leitor aceder ao conhecimento”;
- a formulação linguística “a explicitação de conteúdo deverá ser feita em ligação à sua expressão, tal como figurará no texto”
- a articulação linguística “um texto não é constituído por uma mera adição de frases ou proposições autónomas, que apenas fosse necessário juntar, mas constitui uma unidade em que essas frases se interligam entre si, estabelecendo relações de coesão linguística e de coerência lógica” (Barbeiro e Pereira, 2007: 18).

Fonseca (1992) refere que a construção de uma produção escrita pressupõe que o aluno domine a fase de textualização.

Amor (1999: 117-188), retomando Charolles, aponta quatro regras de boa formação textual:

- regra da repetição: presença de elementos em estreita recorrência no interior do texto;
- regra da progressão: acréscimo semântico constantemente renovado, aquando do desenvolvimento do texto;
- regra da não contradição: o desenvolvimento do texto implica a não inserção de qualquer elemento semântico que contradiga um conteúdo anterior;
- regra da relação: exige uma congruência entre os factos mostrados.

Em forma de síntese, a produção escrita integra, entre outros aspetos, a produção de ideias, não tendo de ser linear, e a textualização, “que consiste em impor uma estrutura linear a essas mesmas ideias” (Fayol & Chanquoy, mencionados por Niza, 2011). Um problema que acontece com toda a gente que escreve é que o pensamento é mais rápido do que a escrita, por isso é que ocorrem omissões de palavras, algumas repetições ou até frases inadequadas, sendo que esses aspetos são considerados erros.

Face a estes factos, aquando da redação de um texto, verificamos que esta tarefa é exigente para o escrevente, pois este é, segundo Barbeiro (2000: 66), “chamado a tomar decisões, não se limita a montar as peças, segundo um algoritmo pré-definido”.

2.2.3. Revisão

A fase da revisão, terceira componente do processo de escrita, consiste em o aluno ler o que escreveu até ao momento, podendo acontecer numa fase inicial. (Flower e Hayes 1981, b). O aluno, antes de passar o seu texto a limpo, ou antes de o entregar, deve ganhar o hábito de reler o texto, para realizar eventuais correções ou reformulações. Após uma primeira (re)leitura em que se procuram falhas e incorreções no âmbito da construção linguística, o aluno deverá realizar uma segunda leitura para encontrar passagens que possam ser reformulas, para ter a certeza de que está tudo coeso e verificar a articulação e combinação das frases. (Barbeiro e Pereira, 2007).

Para Fayol e Schneuwly (1987), a revisão integra três fases:

- a detenção do erro;
- a identificação da sua natureza;
- a correção.

É na revisão, que o aluno é confrontado com o texto real e com o texto ideal, passando pelo diagnóstico do problema e pela ação de correção (Scardamalia e Bereiter citados por Narciso (2012)). A revisão não implica somente a releitura do texto, não devendo ser algo que ocorre após a conclusão da redação do texto, pode ir sendo realizada ao longo do processo, em que o aluno vai escrevendo e relendo o que já tem escrito. (Kucer, 1985).

Como nos elucida Hayes (1989), a revisão constitui um processo complexo, pois implica ter em atenção os objetivos do texto e propor alternativas que permitam a sua realização adequada. Matshuashi (1987) apoia a ideia da complexidade, demonstrando que a revisão não dá só resposta e solução aos problemas, mas também reavalia o texto, funcionando assim como um motor do próprio processo de escrita.

De acordo com Scardamalia e Bereiter, citados por Narciso (2012), as crianças raramente reveem o que escreveram, pois encontram-se envolvidas pela atividade de produção escrita, não dispendo assim da atenção para os conhecimentos e a capacidade mental que a tarefa da revisão exige. A revisão é fundamental para o processo de escrita, escrever é reescrever. (Coimbra, 2011). É um esforço longo e complexo.

É importante que os alunos tenham tempo e espaço para realizar a revisão dos textos, para conseguirem executar reformulações, adições, supressões ou alterações.

Amor (1999) descreve a revisão como se segue: “(re)leitura do texto para aperfeiçoamentos e correções, sobretudo de superfície, processa-se ao longo das tarefas de produção e depois de obtido o produto final, completando-se na subfase de editoração” (112).

Em forma de síntese, a reescrita é fundamental para o aperfeiçoamento do texto, uma vez que só quando o aluno volta a olhar para o que escreveu e observa os erros que cometeu e de seguida reescreve é que pode melhorar a sua produção escrita (Boff, 2009).

Observadas as etapas que o aluno deve prosseguir no processo de escrita – planificação, textualização e revisão -, será agora revisto o conceito de argumentação, assim como os seus desafios. Para o texto ser coeso e bem escrito, não é suficiente seguir as etapas previstas. O aluno deve ser capaz de argumentar e mostrar os seus pontos de vista.

2.3. A argumentação em contexto escolar e os seus desafios

Adam (2011: 11) defende que uma sequência textual é um fragmento “que configura uma unidade dotada de alguma autonomia no seio do texto em que se insere”, podendo ser classificada de acordo com os elementos linguísticos e pela sua organização, por exemplo. Propõe cinco tipos de sequências textuais: o narrativo, o descritivo, o argumentativo, o explicativo e o dialogal (Miranda, 2008: 88). Os primeiros quatro são produzidos por um único enunciador, isto é, monogerados, já o último implica mais do que enunciador, ou seja, é poligerado (Silva, 2015: 9). Bronckart (1999) acrescenta outro tipo de sequência, sugere a sequência injuntiva, que se baseia na elaboração de normas e instruções que irão guiar o leitor para cumprir uma determinada tarefa.

No texto argumentativo, estamos perante a presença de dados e argumentos, predominando sequências monogeradas. Tal como Miranda (2008: 86) explica, exemplos de textos dominados por estas sequências surgem o editorial, a carta de reclamação e o texto de opinião. A sequência argumentativa diferencia-se da argumentação em geral, uma vez que designa todo o ato comunicativo que intervém nas opiniões e nos sentimentos de terceiros (Adam, 2006: 9).

Na sequência argumentativa há a presença de elementos linguísticos que desempenham diversas funções que conduzem à inferência e progressão de ideias, (como por exemplo: portanto, por isso, daí que, por outro lado) e também regressivas, que esclarecem ou demonstram (como, já que...) (Coimbra, 2012: 66). Existem, nestas sequências, verbos que exprimem consequências e efeitos. Para articular e dispor os argumentos, recorre-se ao uso de orações subordinadas, com valor temporal,

condicional, comparativo, e por fim, conectores para distribuir os diversos momentos da argumentação.

Para Plantin (1989), o texto argumentativo é como um produto da problematização de uma questão, em que se gerem diversos pontos de vista que são justificáveis com os argumentos. Importa realçar que a argumentação faz parte do nosso dia a dia. Segundo Chiaro & Leitão, trata-se de uma “atividade social e discursiva que se realiza pela justificação de pontos de vista e consideração de perspectivas contrárias” às dos interlocutores, tendo como objetivo a mudança sobre o tema que é discutido. (2005: 350).

A argumentação pode ser inserida, em sala de aula, em diversos momentos, tais como na oralidade, na escrita ou na leitura, sendo que o foco neste relatório é no domínio da escrita, onde se tentou perceber se a argumentação seria uma dificuldade para os alunos, e pela observação dos diferentes trabalhos dos alunos, verificar essa vertente. E, por sua vez, tentámos perceber se os alunos consideram importante a argumentação no seu geral.

A argumentação, de acordo com Pereira, pretende “convencer, influenciar, persuadir alguém; defende um ponto de vista sobre um determinado assunto”. (2006: 37). Costa & Melo (2006: 153) acrescentam que o vocábulo argumentação tem origem no latim *argumentatione* e designa “1. ato de argumentar; 2. sistema de argumentar; 3. raciocínio lógico; 4. conjunto de argumentos apresentados”.

Tendo por base o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017: 15 a 24), preconizam-se diversas competências que se dedicam à argumentação, a título exemplificativo, diz-se, sobre o aluno que deve:

- estar munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia
- ser capaz de pensar crítica e autonomamente, ser criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação;

- ser capaz de resolver problemas.

Ensinar ao discente a arte da argumentação vai levá-lo a argumentar com sucesso e ser capaz de compreender uma argumentação, direta ou indireta, e por sua vez, obter a capacidade de se questionar sobre a realidade que o rodeia, incluindo assim a autoridade dos adultos responsáveis pela sua educação: os professores e os pais (Camps, 2015: 93). O papel do professor é fulcral, já que não se pode limitar a transmitir o conhecimento, é preciso, antes, fornecer autonomia e liberdade para o aluno ser capaz de aceder à informação de que precisa por si mesmo. Para além disso, já se verificou que ter em consideração o aluno, atribuindo-lhe um papel ativo na aula, na construção do seu conhecimento, resulta no sucesso da aula. (Chiaro, 2005: 352).

Os alunos, na escrita, conseguem obter diversas perspetivas e ideias para a construção do texto, num primeiro momento. Segundo, Rodrigues & Silvano, a dificuldade na construção de textos baseia-se na compreensão das suas marcas específicas, dos conectores, na integração dessas marcas num discurso que seja coerente. O que torna essa tarefa ainda mais complexa é o facto de os alunos serem capazes de mobilizar os seus tipos de raciocínio, já que a estrutura implica várias intervenções que terão de ser encaixadas, vários atos e por fim a justificação, argumentação, exemplificação, contra-argumentação, entre outros (2015: 482).

Nesta linha de pensamento, o professor deve acompanhar o aluno nas três fases da produção de um texto: planificação, textualização e revisão, para a aprendizagem ser sistemática e consciente. Outro passo importante é, como nos mostra Salvado (2011), a leitura, que ocupa um lugar importante no percurso da aprendizagem da escrita. Importa que o aluno consiga refletir de forma crítica sobre o tema em questão, e criar laços entre ler e escrever irá levar ao aperfeiçoamento do pensamento, construindo assim melhores reflexões (p. 13).

Resta referir que construir estratégias que incentivem à motivação e ao interesse dos alunos resulta no sucesso dos seus trabalhos. O professor terá mais trabalho, daí serem desafios no ensino aprendizagem.

2.4. Os gêneros textuais na aula de Português

Os ensinamentos proporcionados pela escola desenvolvem o ser humano. O saber escrever vai permitir que cada criança consiga expressar melhor o que sente, que tenha a capacidade de comunicar através da escrita. É necessário fortalecer a comunicação escrita, pois, neste caso, o contato emissor / leitor só se estabelece pela palavra, sem recurso a entoação, expressões faciais, gestos, ou seja, aquilo que acontece na comunicação oral e ajuda à compreensão. Como nos diz Vygotsky (1979: 186), “a comunicação por escrito repousa sobre o significado formal das palavras e, para transmitir a mesma ideia, exige uma quantidade de palavras muito maior do que a comunicação oral”.

Quando se ensina um gênero textual, o aluno tem de ser exposto à estrutura do texto e ao tipo de linguagem inerente, uma vez que cada gênero tem as suas especificidades. Como nos elucida Camps (1997), escrever textos não é uma tarefa uniforme, portanto devemos dispor de tempo para ensinar cada gênero textual de forma específica. Torna-se imprescindível que o aluno aprenda a argumentar, narrando, descrevendo, expondo pensamentos, sentimentos, ideias, assim a escola faz com que o aluno, quando saia da mesma, tenha poder de argumentação, tenha capacidade de refletir e contra-argumentar. A escola tem um papel central no ensino e por sua vez na capacidade para a comunicação no dia a dia, desenvolve as capacidades de que, futuramente, o aluno precisará.

Tendo por base os documentos orientadores em vigor, os alunos poderão trabalhar a argumentação através: da apreciação crítica, do texto de opinião, de textos de exposição sobre um tema, de debates e de comentários críticos. De todo este conjunto, não foi selecionado nenhum em particular, uma vez que os alunos teriam a liberdade de poderem escrever sobre o tema, o texto que quisessem, dentro do programa. Mas tendo em conta os resultados obtidos, nos textos que os alunos escreveram, os gêneros textuais que se salientaram foram apreciações críticas e textos de exposições.

2.4.1. O texto de apreciação crítica e exposição sobre um tema nos documentos orientadores do ensino do português

O estudo do texto de apreciação crítica encontra-se no *Programa e Metas Curriculares de Português* para o Ensino Secundário, sendo que os referentes a este género textual incluem a leitura, a escrita e a gramática no 10.º ano. Como nos elucida Silva et al (2015), para os quatro domínios, preveem-se as seguintes finalidades:

- explicitação das marcas de apreciação críticas a partir de textos;
- redação de apreciações críticas, tendo em conta as marcas textuais;
- produção oral de apreciações críticas.

A exposição sobre um tema também se encontra no Programa, Adam (1992) refere que o objetivo deste género textual é a construção de uma ideia, em que se enumera e explica factos, informações. Para o aluno cumprir a tarefa pedida é importante dar indicações nos enunciados, relativas: ao número de palavras, à estrutura do texto, aos assuntos / temas a abordar, ao uso de conetores discursivos. Assim, o aluno tem uma ideia do que é esperado dele. Podemos, portanto, juntar as informações - as finalidades da apreciação crítica e as indicações dos enunciados – para obter o panorama geral dos dois géneros textuais.

O Programa está estipulado para, por um lado, os alunos observarem as características de textos e, por outro, treinarem as produções críticas. A relevância atribuída a textos com a base argumentativa explica-se pelas vantagens que estes oferecem pelas “operações cognitivas complexas, em contextos onde a estruturação do pensamento e do discurso é prioritária” (Buescu, et al., 2014: 8). Assim, sobre o texto de apreciação crítica e exposição sobre um tema, apuraram-se quatro áreas de competências estipuladas nas Aprendizagens:

- raciocínio e resolução de problemas;
- pensamento crítico e pensamento criativo;
- desenvolvimento pessoal e autonomia;
- sensibilidade estética e artística.

Serão observados alguns exemplos em que se menciona, nas *Aprendizagens Essenciais* do 10º ano, capacidades e conhecimentos relacionados com a escrita, e que serão desenvolvidos no âmbito da leitura e da escrita (pp. 6 a 9):

Leitura:

- ler em suportes variados textos de diferentes graus de complexidade dos géneros seguintes: relato de viagem, exposição sobre um tema, apreciação crítica e *cartoon*;
- realizar leitura crítica e autónoma;
- analisar a organização interna e externa do texto;
- clarificar tema(s), ideias principais, pontos de vista;

Escrita:

- escrever sínteses, exposições sobre um tema e apreciações críticas, respeitando as marcas de género;
- planificar o texto a escrever, após pesquisa e seleção de informação pertinente;
- redigir o texto com domínio seguro da organização em parágrafos e dos mecanismos de coerência e de coesão textual;
- editar os textos escritos, em diferentes suportes, após revisão, individual ou em grupo, tendo em conta a adequação, a propriedade vocabular e a correção linguística;

Por fim, referir que, no documento *Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), se fala da necessidade de estimular, cativar, motivar o aluno para que este seja “capaz de pensar crítica e autonomamente, [ser] criativo, com competência de trabalho colaborativo e capacidade de comunicação”, portanto que consiga “continuar a sua aprendizagem ao longo da vida” (p. 10).

É possível verificar que a escrita com carácter argumentativo aparece a partir do 3.º ano de escolaridade e está presente até ao 12.º ano. O professor e a escola têm como finalidade encorajar o aluno para que este tenha uma visão crítica e real do mundo.

3. Enquadramento prático

O plano de ação que implicou este projeto abrangeu o ano letivo todo, mais especificamente desde novembro / dezembro (meses em que os alunos foram abordados sobre a atividade que iriam realizar) até ao final do ano (maio / junho). Neste capítulo, será apresentado esse mesmo plano de ação, que se baseou no contexto escolar, mencionado no capítulo 1, e na revisão da literatura, referida no capítulo 2.

O plano de ação abrangeu dois ciclos. Foi uma estratégia que se pensou para ajudar a orientar os alunos, que visou a exploração de sonetos, assim como a sua análise e interpretação em aula para articular com a tarefa de escrita, proposta para trabalho de casa. Portanto, tudo o que os alunos realizaram para este projeto foi para trabalho de casa, trabalho não obrigatório, com o objetivo de os alunos conseguirem obter algum prazer com a escrita.

De realçar que as estratégias utilizadas se mantiveram uniformes ao longo do ano. Para tentar cativar / motivar os alunos, pensou-se numa ferramenta digital, tendo em conta os alunos inseridos neste contexto escolar e o facto de que todos tinham meios para utilizar esta ferramenta.

O desenvolvimento tecnológico tem vindo a avançar e, para a escrita, pode ser bastante útil. De acordo com Barbeiro (1990) e Carvalho (2003) a produção escrita realizada num computador permite mover partes do texto e organizar e reorganizar a informação a qualquer momento, o que torna o processo de aperfeiçoamento mais fácil, sem os custos de quando se escreve com papel e lápis.

Como nem tudo é considerado benéfico, achou-se pertinente refletir sobre o lado negativo do desenvolvimento tecnológico, negativo no sentido de “poupar” o aluno a realizar certos parâmetros do processo da escrita, por exemplo, facilita a correção através dos corretores ortográficos e por sua vez facilita a edição do texto (tamanho de letra, tipo de letra, espaçamento...). Deve reforçar-se, desde já, que não foi o caso de todos os textos que foram recebidos, pois muitos deles continuavam com erros e sem a parte da estrutura em condições. Mas para um primeiro plano, esta componente de

facilitar certos aspetos seria vantajosa para os alunos, pois assim poderiam focar-se no que queriam escrever.

Criou-se uma página no *Padlet*, a que todos os alunos, de ambas as turmas, tiveram acesso. Nós controlávamos, caso fosse necessário intervir, mas todos respeitaram aquele espaço. Os alunos poderiam colocar então os seus textos, quando quisessem. Mais uma vez devemos lembrar que foi uma atividade extra-aula, não obrigatória.

3.1. Ferramentas de recolha de dados

As técnicas utilizadas para recolher dados dependem da informação que queremos. Foi necessário estipular a melhor forma para essa recolha. Tendo em conta que estamos perante uma metodologia de investigação-ação, escolheu-se uma abordagem qualitativa.

Ao longo do projeto de investigação-ação, utilizaram-se diversas ferramentas para a recolha de dados, tais como: a observação, o diário do investigador e as conversas informais. Numa primeira análise, foi fulcral observar o contexto escolar, percebendo, assim, as turmas e o meio envolvente, a relação que tinham com a disciplina, assim como com a professora titular. Numa segunda análise, ao longo do ano letivo, registou-se, num diário do investigador, observações pertinentes do que acontecia dentro da sala de aula. Essas observações foram, portanto, registadas em tempo real, encontram-se organizadas, sendo descritas com pormenor, envolvendo alguns exemplos de momentos na sala da aula, de algumas transcrições de falas de alunos.

Seguidamente, analisou-se os questionários que os alunos preencheram. Ao longo do ano, foram realizadas conversas informais com a professora titular, nossa orientadora do estágio, o que tornou o processo mais fácil, para entender melhor tudo o que acontecia, assim como o motivo para certas atitudes e resultados. Também foram analisados os textos que os alunos produziram.

Em forma de síntese, com a diversidade dos métodos de recolha de dados, é possível obter várias informações, desde a observação das aulas, às conversas informais, o que nos permitiu conhecer os alunos, os domínios em que têm mais dificuldades (e em que poderíamos intervir). Já a análise dos textos que os alunos produziram permitiu-nos tentar observar a escrita dos alunos e de certa forma perceber a eficácia da estratégia utilizada.

3.2. Metodologia científica

A metodologia da investigação-ação coloca o professor como investigador, é valorizada a prática (Latorre (2003), citado em Coutinho et al., 2009:4), com o objetivo de desenvolver a reflexão crítica e identificação das dificuldades (Coutinho et al., 2009). Richards & Farrell (n.d.: 171) definem esta metodologia como “teacher-conducted classroom research that seeks to clarify and resolve practical teaching issues and problems”. De facto, estamos perante a simbiose das componentes teórica e prática, em que na teórica se constrói o conhecimento, recolhe a informação e tenta solucionar o problema e na prática junta -se o que se recolheu a partir da teoria e empreende-se um caminho para conseguir resolver o problema que se encontrou.

O papel do professor-investigador é de, no contexto escolar em que está inserido, identificar uma problemática numa determinada área. O objetivo é que essa problemática seja melhorada. Assim, o professor-investigador planeia as aulas, estratégias para conseguir atingir esse objetivo, coloca em prática o seu plano de ação, recolhendo dados para posteriormente refletir sobre eles.

Na investigação conduzida, a avaliação qualitativa prevalece, sendo uma análise mais para interpretar, procurando assim avaliar qualitativamente o progresso dos alunos. Relativamente aos resultados obtidos, construiu-se uma grelha de avaliação em que se restringiu a seleção dos discentes àqueles que realizaram as atividades pedidas, verificando assim, também, se os alunos completaram a tarefa por iniciativa própria.

Para uma última recolha de dados, realizou-se um segundo questionário (Anexo 7) com o objetivo de perceber o que os alunos sentiram em relação à eficiência das

atividades. Este questionário deveria ter sido entregue mais cedo, mas por falta de tempo e incompatibilidade horária, infelizmente não foi possível fazê-lo. Ainda assim, foi possível registrar sete respostas. Não foi o ideal, mas essas respostas são diversificadas, o que deu para conseguir avaliar a percepção dos alunos.

3.3. Ciclos de investigação-ação

O projeto de investigação-ação ocorreu durante o ano letivo, ou seja, trabalhou-se o tema deste relatório durante o ano letivo. Pensamos em realizar duas atividades para orientar os alunos, como já foi mencionado anteriormente. Contudo, os alunos foram trabalhando, tendo sempre apoio quando fosse necessário. As atividades para orientar os alunos foram inseridas nos ciclos supervisivos. Iniciaram-se pela educação literária para depois terminar na escrita, portanto os alunos tiveram de analisar e compreender os sonetos escolhidos para depois, em casa, realizarem a tarefa de escrita.

Estabelecidos os sonetos que iriam servir de ponto de partida, realizou-se a elaboração das atividades de produção escrita, assim como os materiais que iriam servir de suporte. A análise partiu muito dos alunos, o professor só orientava, não impondo um modelo de resposta, mas procurando sim tirar proveito do que iam dizendo, sendo que, se necessário, completava ou fornecia alternativas mais adequadas. No fim, em casa, os alunos procederiam à redação e revisão das produções escritas.

No âmbito da unidade 4 – Rimas, Camões Lírico – foram realizadas duas aulas. Como estrutura, numa primeira fase, na primeira aula, foi introduzida uma das cinco temáticas de Camões Lírico – a representação da Natureza. Para iniciar a aula, relembramos aos discentes o contexto. De seguida, considerou-se pertinente mostrar imagens dessa mesma temática, com o objetivo de enquadrar os discentes na aula e na temática. Posteriormente, foi projetado no quadro o soneto escolhido “*Alegres campos, verdes arvoredos*”. Aqui, realizámos a leitura do soneto, os alunos mantiveram-se atentos e ouviram com atenção, pelo menos aparentemente. Terminada a leitura, os alunos foram questionados: “após observação das imagens, que relação estabelecem entre elas e o soneto? que temática camoniana temos no texto? Fez-se o levantamento

de vocábulos, de expressões textuais que comprovem a respetiva temática; como podemos verificar o que afirmam, com elementos textuais?”, com o objetivo de os alunos, oralmente, debaterem e trocarem ideias, conseguindo assim identificar a temática do soneto.

Após o debate inicial sobre a temática, os alunos realizaram uma leitura silenciosa para estarem mais preparados para a análise do soneto, sendo que a sua participação foi essencial, uma vez que a análise partiu deles. A estratégia que se pensou foi, em grande grupo, analisar o soneto: características da temática, elementos da natureza, relação entre o sujeito poético e a natureza, recursos estilísticos utilizados. No decorrer da interpretação, os conteúdos foram explicados. Para não restarem dúvidas e para ajudar na iniciativa de tomada de notas, realizámos uma “chuva de ideias” com registo no quadro. Por último, foi distribuída uma ficha (Anexo 3) com o soneto e com algumas questões, com o objetivo de testar e nos certificarmos sobre o que ficamos a saber e o que foi debatido em aula. As questões foram respondidas e corrigidas em sala de aula (grupo A). Já a parte da escrita (grupo B) foi para trabalho de casa, para os alunos terem tempo de pensar, refletir sobre o tema proposto. Devo reforçar que este trabalho não era obrigatório.

Na segunda aula, realizou-se uma breve revisão do que se tinha dado na aula anterior. Após esse momento, foi introduzida uma nova temática de Camões Lírico – a representação da amada. Mais uma vez, optou-se por mostrar imagens dessa mesma temática, com o mesmo objetivo da aula anterior. Projetou-se o soneto no quadro, procedendo, de seguida, à sua leitura e, posteriormente, ao questionamento sobre a relação das imagens com o soneto. Após esse debate, recorreu-se ao mesmo esquema para a interpretação, tal como na primeira aula. Por último, foi distribuída uma ficha, assim como na aula anterior. (Anexo 4).

Posteriormente, sobre as duas aulas, os alunos entregavam ou em mão ou online as produções escritas (do grupo B) e, foi decidido que seriam comentadas por escrito, intercalando os aspetos positivos com os aspetos negativos, com a tentativa de ser uma chamada de atenção para aspetos que poderiam melhorar. Como afirma Goel & Ellis, “crave positive feedback to affirm and encourage them to persevere” (2011: 101), daí o

foco ser também nos aspetos positivos. Procurou-se realizar críticas construtivas, pois o objetivo foi encorajar os alunos a fazerem melhor. De seguida, entregou-se as correções e os comentários aos respetivos estudantes, que tinham como tarefa a reescrita dos seus textos para depois os colocarem na plataforma *Padlet*.

É de reforçar que, para estas unidades temáticas, foram elaborados diversos objetivos, tais como: levar os alunos a desenvolverem a escrita por vontade própria, escrever por gosto, diversificar o vocabulário, os argumentos, as opiniões, sensibilizar para a importância da escrita, exercitar as apreciações críticas, exposições, textos originais, respeitar as marcas de cada género textual e, por último, editar os textos escritos em diferentes suportes. Neste caso, o objetivo seria utilizar a ferramenta digital (tal como foi estipulado no capítulo 1).

3.4. Dados recolhidos

Os parâmetros de avaliação que foram tidos em conta para a correção das produções escritas dos alunos foram os seguintes: cumprimento do género textual tema / pertinência, explicitação e fundamentação da perspectiva (argumentos e exemplos), coesão e coerência (organização do texto e encadeamento das ideias), registo de língua e seleção do léxico, domínio gramatical e pontuação. Relativamente à avaliação do desempenho, o quatro corresponde ao excelente e o um corresponde a muito insuficiente. Realizou-se uma grelha para analisar e perceber a escrita dos alunos. Eles não tiveram acesso a esta avaliação, sendo que o feedback que lhes foi passado foi uma avaliação qualitativa, com o objetivo de melhorarem.

A tabela que demonstra a classificação dos textos produzidos encontra-se nos Anexos 5 e 6. Os dados obtidos são divididos em dois parâmetros: o primeiro será relativo aos alunos que escreveram uma primeira versão e depois a reescreveram (era suposto todos os alunos terem realizado desta forma, mas devido a ser uma atividade fora de sala de aula, não deu para controlar todos os aspetos, deu sim, para perceber que os alunos estavam a realizar a tarefa proposta, sendo que um dos objetivos era que os alunos tomassem o gosto pela escrita, assim como fossem autónomos, uma vez que

seriam eles a escreverem os textos). Aconteceu, também, alguns entregarem a primeira versão, mas depois não corrigirem, portanto, a nível de resultados obtidos neste parâmetro, foi difícil obter dados. Já no segundo parâmetro, decidiu-se trabalhar com os textos dos alunos, analisou-se o que escreveram, avaliando com os componentes acima mencionados.

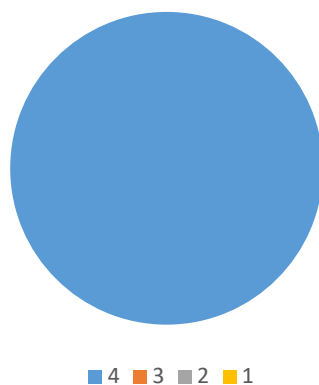
3.4.1. Primeiro parâmetro

Como foi mencionado anteriormente, foram poucos os alunos que realizam a reescrita, apenas três alunos entregaram desta forma. É possível encontrar a tabela referente à respetiva classificação no Anexo 5.

Relativamente ao “cumprimento do género textual”, todos os alunos conseguiram respeitar o que foi proposto, expressaram a sua opinião de forma eficaz, com o tema, seleção de argumentos, justificando com exemplos. Em suma, os três alunos, conseguiram alcançar o nível quatro.

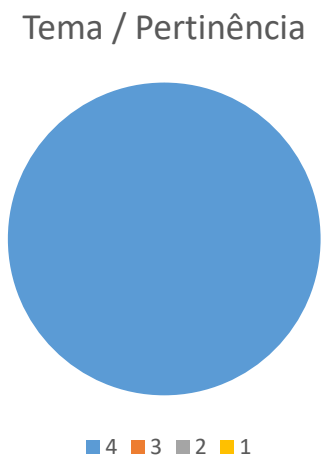
Gráfico 6 - dados da componente "cumprimento do género textual"

Cumprimento do género textual



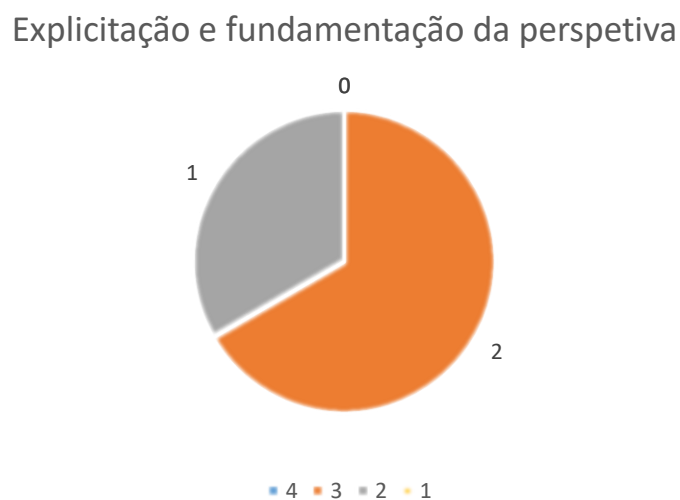
No critério “tema / pertinência”, os três alunos respeitaram a temática, sendo que esses três textos foram pertinentes. Em suma, os três alunos alcançaram o nível quatro.

Gráfico 7 - dados da componente "tema / pertinência"



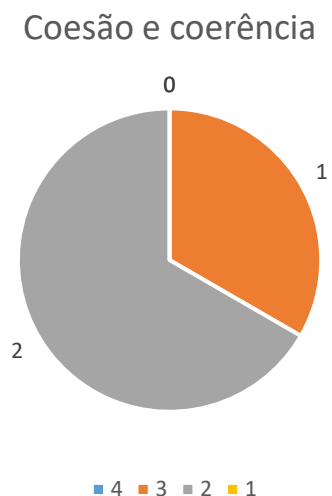
No que concerne à “explicitação e fundamentação da perspectiva (argumentos e exemplos)”, dois dos alunos situam-se no nível três e o outro aluno no nível dois, uma vez que apresentaram algumas dificuldades em selecionar os argumentos, ficando um pouco aquém do esperado.

Gráfico 8 - dados da componente "explicitação e fundamentação da perspectiva"



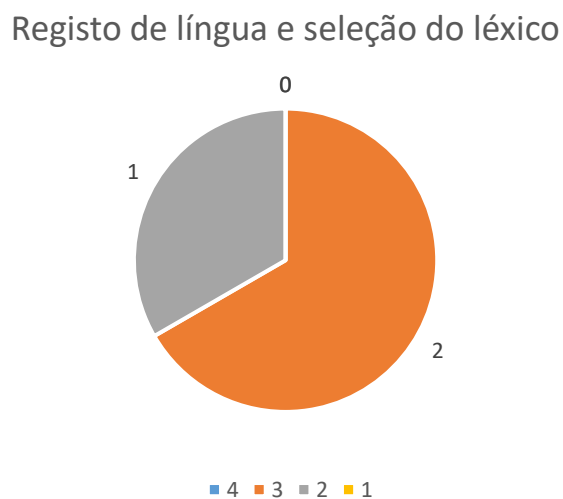
Em relação à “coesão e coerência (organização do texto e encadeamento das ideias)”, dois dos alunos encontram-se no nível dois e o outro no nível três, sendo que o texto não estava propriamente organizado, já que havia algumas repetições e poucos conectores de coesão interfrásica.

Gráfico 9 - dados da componente "coesão e coerência"



No critério do “registo de língua e seleção do léxico”, dois dos alunos alcançaram o nível três e o outro o nível dois, uma vez que apresentaram pouco vocabulário diversificado.

Gráfico 10 - dados da componente "registo de língua e seleção do léxico"



Exemplos da componente de registo de língua e seleção do léxico:

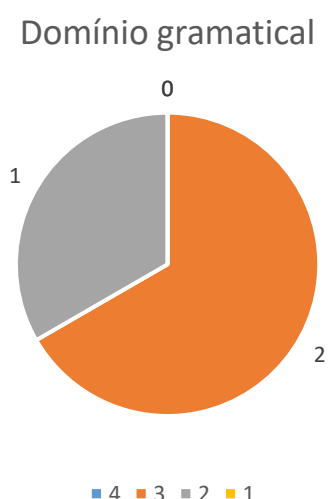
“Para finalizar, a prática regular de desporto traz inúmeros benefícios para a saúde física e mental, além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades importantes para a vida pessoal e profissional. Por isso, é

fundamental que as pessoas incluam o desporto em suas rotinas, independente da idade ou condição física. (...).” (10AA6)

Referir que o aluno em questão concluiu a sua reflexão adequadamente. Em termos de léxico, o aluno foi utilizando expressões do português do Brasil. Alertado para essa componente, o aluno na versão final, resolveu os seus problemas e reescreveu devidamente.

Sobre o “domínio gramatical”, dois dos alunos encontram-se no nível três e o outro no nível dois, sendo que não demonstraram com eficácia os processos de conexão intrafrásica – concordância, flexão verbal propriedades de seleção.

Gráfico 11 - dados da componente "domínio gramatical"



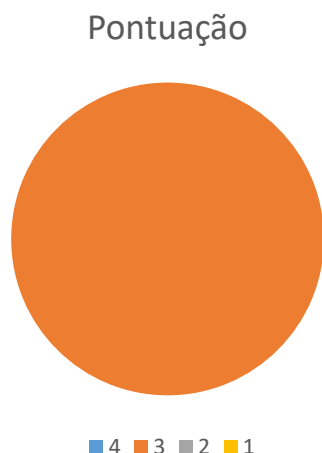
Exemplos de erros no domínio gramatical:

“O homem sempre esteve e estará ligado á natureza devido às suas descobertas, às interações e pela luta á sobrevivência.

(...) Apesar disto, à um tempo para cá o ser humano tem-se vindo afastar dessa criação por se tornar insustentável” (10AA1)

Por último, relativo à “pontuação”, os três alunos alcançaram o nível três. Os erros mais comuns estavam relacionados com a colocação da vírgula e do ponto final (frases muitos extensas).

Gráfico 12 - dados da componente "pontuação"



Para concluir, estes alunos entregaram a primeira versão, depois tiveram a oportunidade de reescrever e, no final, de a colocar no *Padlet*. Tendo em conta os comentários realizados, os alunos focaram-se simplesmente em corrigir os erros do texto, apagar palavras, acrescentar outras. Quando se escreveu “melhora a conclusão”, o aluno em questão já não o fez. Exemplo disso:

“Deste modo, é simples entender o porquê deste afastamento.” (10HA7)

Podemos verificar que o aluno utilizou os conectores, mas não melhorou a conclusão da sua reflexão.

3.4.2. Segundo parâmetro

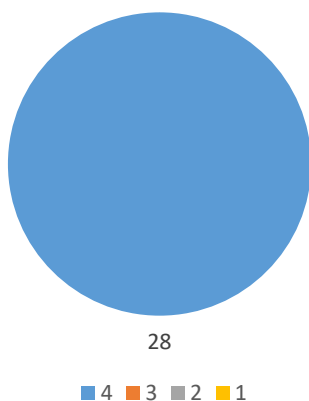
Como foi mencionado anteriormente, neste parâmetro encontramos textos que os alunos escreveram. Neste obteve-se mais dados, sendo que 15 alunos produziram textos, alguns deles mais do que um, sendo que tivemos 28 textos. É possível encontrar a tabela referente à classificação no Anexo 6.

Relativamente ao “cumprimento do género textual”, todos os textos foram capazes de respeitar o que foi proposto, conseguindo expressar a sua opinião de forma eficaz, com o tema, seleção de argumentos, justificando com exemplos. Em suma, todos

os alunos conseguiram desenvolver o seu texto, conseguindo assim alcançar o nível quatro.

Gráfico 13 - dados da componente "cumprimento do género textual" 2.º parâmetro

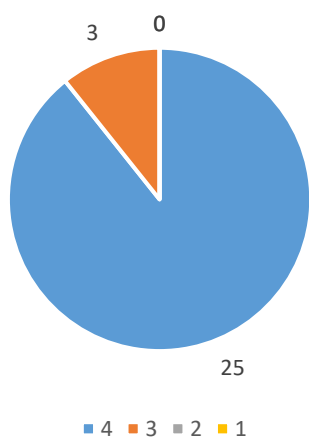
Cumprimento do género textual



No critério “tema / pertinência”, os textos respeitaram a temática, sendo que esses textos foram com temas pertinentes. Em suma, os alunos conseguiram alcançar o nível quatro.

Gráfico 14 - dados da componente "tema / Pertinência" 2.º parâmetro

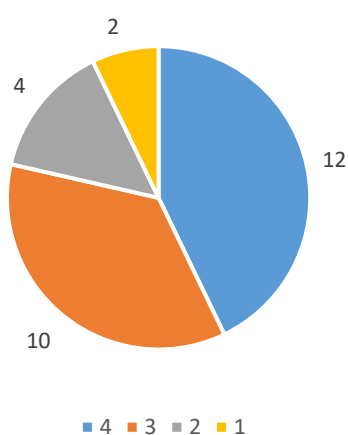
Tema / Pertinência



No que concerne à “explicitação e fundamentação da perspectiva (argumentos e exemplos)”, 12 dos textos encontram-se no nível quatro, dez situam-se no nível três, quatro no nível dois e, por fim, dois no nível um. Alguns dos alunos apresentaram algumas dificuldades em selecionar os argumentos, ficando um pouco aquém do esperado.

Gráfico 15 - dados da componente "explicitação e fundamentação" 2.º parâmetro

Explicitação e fundamentação

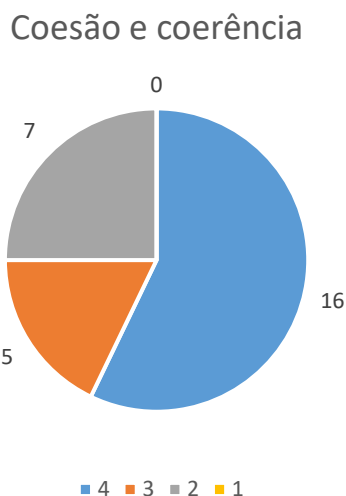


Exemplo da componente explicitação e fundamentação dos argumentos:

“(...) em outras palavras existem coisas de homem e mulher que variam de diversos fatores. (...)” (10HA11)

Em relação à “coesão e coerência (organização do texto e encadeamento das ideias)”, 16 dos textos encontram-se no nível quatro, cinco situam-se no nível três, sete no nível dois. Percebe-se assim que os textos não estavam propriamente organizados, com algumas repetições e poucos conectores de coesão interfrásica.

Gráfico 16 - dados da componente "coesão e coerência" 2.º parâmetro



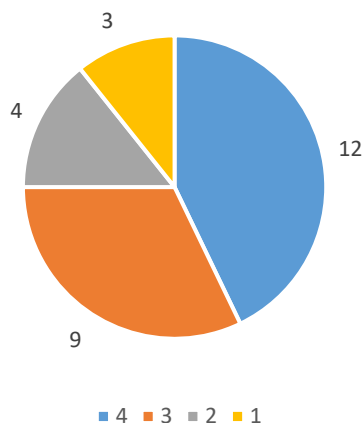
Exemplo da componente coesão e coerência:

“Hoje em dia , é possível constatar um afastamento do ser humano ao mundo natural (...). Hoje em dia o ser humano não olha para a Natureza como se olhava antigamente (...) o ser humano hoje em dia não se preocupa muito com a Natureza pois como se pode observar maior parte da população existente no mundo sabe o que pode ou não poluir o ambiente.” (10HA10)

No critério do “registo de língua e seleção do léxico”, 12 dos textos situam-se no nível quatro, nove alcançaram o nível três, quatro o nível dois, e por fim, três o nível um, uma vez que apresentaram pouco vocabulário diversificado.

Gráfico 17 - dados da componente "registo de língua e seleção do léxico" 2.º parâmetro

Registo de língua e seleção do léxico



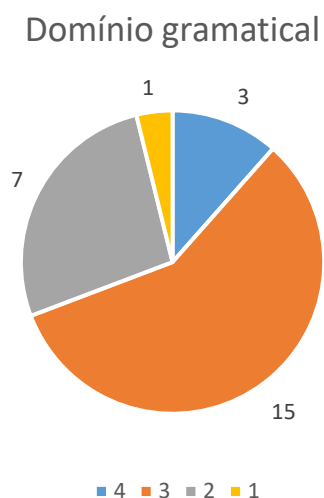
Exemplos da componente registo de língua e léxico:

“Contudo a indiferença é um sentimento neutro e de algum modo passageiro e comum, que depende das circunstâncias. Em síntese, a indiferença é um sentimento por vezes inconsciente, mas doloroso que até podemos considerar por vezes agressivo.” (10AA10)

“A indiferença nas relações humanas está ligada à insensibilidade, ao desapego e à indolência. (...) Considera-se indiferente alguém que não parece ter interesse, curiosidade, apático aos sentimentos alheios” (10AA4)

Sobre o “domínio gramatical”, três dos textos situam-se no nível quatro, 15 alcançaram o nível três, sete o nível dois, e por fim, um o nível um, sendo que não demonstraram com muita eficácia os processos de conexão intrafrásica – concordância, flexão verbal e propriedades de seleção.

Gráfico 18 - dados da componente "domínio gramatical" 2.º parâmetro



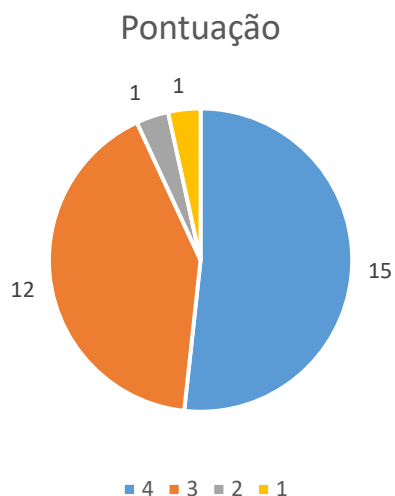
Exemplos da componente do domínio gramatical:

“(...) e menos tempo em contacto com a natureza ou ate mesmo com a família. Isto, pode ter impactos negativos para na saúde física e mental das pessoas, para alem de aumentar a distância entre a humanidade e a natureza.”

“(...) deparamos nos com a história de um pequeno príncipe que morava num insignificante planeta, onde passava todo o seu tempo a cuidar dos vulcões e da “sua” rosa. Na verdade, gosta se e aprende se muito com este livro, pois transmite boas energias e muitas lições. Contem uma linguagem que cativa a atenção de qualquer um. Com isto, recomenda se a sua leitura.” (10AA3)

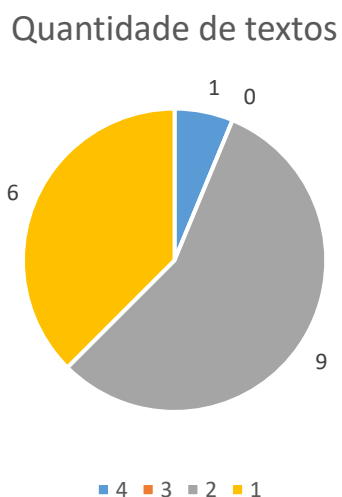
Por último, relativo à “pontuação”, 15 dos textos situaram-se no nível quatro, 12 alcançaram o nível três, um o nível dois e, por fim, um o nível um. Os erros mais comuns estavam relacionados com a colocação da vírgula e do ponto final, e com frases muitas extensas.

Gráfico 19 - dados da componente "pontuação" 2.º parâmetro



Devo reforçar que foram 15 os alunos que produziram textos. Importa, agora, mostrar a percentagem de textos que realizaram. Houve um aluno que escreveu quatro textos, nove alunos que escreveram dois e, por fim, seis que escreveram um.

Gráfico 20 - dados da componente "quantidade de textos" 2.º parâmetro



Para concluir, estes alunos não entregaram a primeira versão. Colocaram logo os textos no *Padlet*, por isso não existe um processo de evolução, mas podemos afirmar que ganharam algum gosto pela escrita e que se motivaram pela estratégia utilizada – *Padlet*, uma vez que os textos não foram obrigatórios, e os alunos estiveram confortáveis para aceder e colocar as suas produções.

3.5. Reflexão sobre o plano de ação e as aprendizagens dos alunos

Relativamente ao desempenho das turmas, voltando ao problema inicial, é possível verificar que os alunos se empenham para realizar a tarefa proposta, tendo em conta que foi uma tarefa com carácter não obrigatório, não teve a ver com avaliação e os alunos foram avisados disso mesmo, que seria um trabalho fora da sala de aula. Quando apresentámos a ideia aos alunos, a turma do 10.º H ficou muito reticente: foi notório que não ficaram entusiasmados, por mais que tentássemos, e pelos resultados obtidos, a estratégia de não ser uma tarefa obrigatória não funcionou nesta turma, pois foram poucos os alunos que realizaram a tarefa proposta. Já em relação à turma do 10.º A, estes alunos receberam a ideia muito bem, questionaram logo o que teriam de fazer, como fariam, quantos textos teriam de escrever, qual seria o prazo de entrega, quais os temas. Foi muito gratificante perceber que gostaram. Por outro lado, sendo uma turma com mais autonomia (relativamente à do 10.º H), os alunos passaram logo para a ação, ou seja, escreveram e publicaram logo no *Padlet*, por mais que se reforçasse a ideia de que tinham de entregar primeiro. Está visto que não funcionou, e como era um trabalho realizado em casa, não foi possível vigiar e acompanhar. Esta turma realizou mais produções escritas, sendo que nem todos os discentes o fizeram. Portanto, numa primeira análise, os alunos desenvolveram a sua autonomia de realizarem textos por eles próprios e considera-se que, alguns, ao fazê-lo, ganharam algum gosto, dois dos objetivos que se pretendia atingir, uma vez que eram os próprios que escreviam, sem ninguém sugerir nada, que colocavam no *Padlet* e eram eles que escolhiam o tema.

Tendo em conta que nem todos realizaram produções escritas, não será possível determinar uma análise detalhada. A reflexão focou-se apenas nos alunos que realizaram os textos. Num primeiro parâmetro, analisou-se os textos dos que entregaram as duas versões e, num segundo parâmetro, os textos dos alunos que escreveram produções escritas, avaliando as diversas componentes dos textos.

Em relação aos dados obtidos, a maior parte dos resultados negativos estão relacionados com os argumentos, com o vocabulário, com a pontuação, pois os alunos escrevem frases muitas extensas e perdem o conteúdo a que se estavam a referir.

No que concerne ao ensino da escrita, sabe-se que é um processo complexo, não é de um dia para o outro que o aluno vai melhorar, nem num ano (ano de estágio) é possível, pois esse processo deve ser sistemático, acompanhado e seguido, o que não foi possível ser concretizado, neste ano, pelo menos, não foi, por isso, é compreensível que os problemas diagnosticados não se tenham resolvido no seu todo. Pelas razões apresentadas, é possível acreditar que os alunos poderão melhorar a sua escrita com intervenções e estratégias deste género, já que criar um projeto de turma motivou significativamente os alunos.

3.6. Análise do questionário final

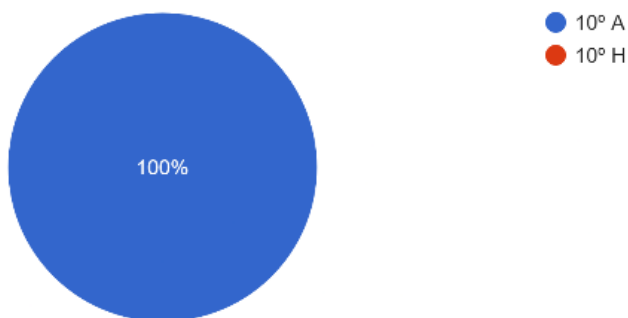
No final do ano letivo, aplicou-se um questionário aos alunos (Anexo 7), cujo objetivo foi tentar perceber se sentiram melhorias nas suas produções escritas, na sua argumentação e se consideraram as estratégias eficazes. O questionário serviu para dar voz aos alunos, entender as perceções deles e para refletirem sobre o ano que tinha passado e sobre aquilo em que estiveram envolvidos.

O questionário foi comunicado aos alunos no último dia de aulas e foi para preencherem online. Infelizmente, só se obteve sete respostas, mas foram tão diferentes que se considerou pertinente refletir sobre elas. O esquema foi o mesmo do primeiro questionário aplicado no início do ano. Este questionário tinha como objetivo apurar se os alunos sentiram melhorias na sua capacidade de escrita e se consideraram as estratégias aplicadas eficazes, tendo em conta que este questionário teve por objetivo perceber as perceções dos alunos e fazê-los refletir sobre o processo em que estiveram envolvidos ao longo do ano.

Tal como já se referiu, dos 46 alunos, apenas sete responderam. Tal como se pode verificar no gráfico seguinte, as sete respostas foram dos alunos da turma 10.º A:

Gráfico 21 - questionário final

Turma
7 respostas



Relativamente à primeira questão, os sete alunos gostaram das atividades de escrita, o que é muito satisfatório. E como podemos observar nas respostas da questão 1.1, os alunos perceberam alguns dos objetivos deste projeto.

Gráfico 22 - questão 1 (questionário final)

1. Gostaste de realizar as atividades de escrita propostas ao longo do ano letivo?
7 respostas

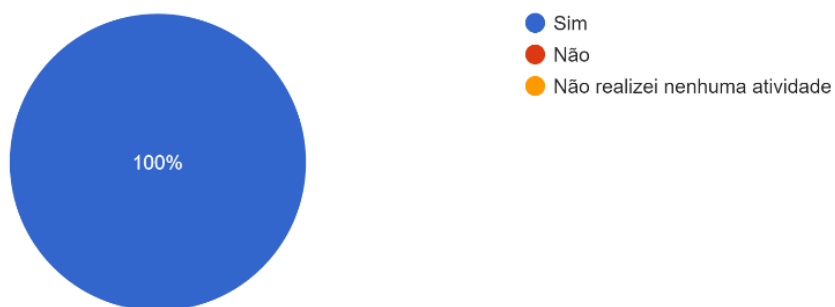


Gráfico 23 - questão 1.1 (questionário final)

1.1 Porquê?

7 respostas

- Importantes para o nosso desenvolvimento escolar.
- Acho que nos faz melhorar a nossa escrita para os testes
- Ajudou-me a desenvolver capacidades e ideias sobre vários temas.
- Ajudaram a nossa compreensão do português, oq tambem ajudou nos testes
- Foram interessantes e levaram a desenvolver conhecimentos.
- Acho que ajuda a desenvolver a escrita e preparar até para os testes.
- Fez-me treinar mais a escrita ao longo do ano.

Em relação à questão 2, os sete alunos consideraram que as atividades os ajudaram a desenvolver as suas competências de escrita. E mais uma vez, tentou-se perceber de que forma e dadas as respostas na questão 2.1, os próprios perceberam alguns aspetos em que estavam menos bem.

Gráfico 24 - questão 2 (questionário final)

2. Essas atividades ajudaram-te a desenvolver as tuas competências de escrita?

7 respostas

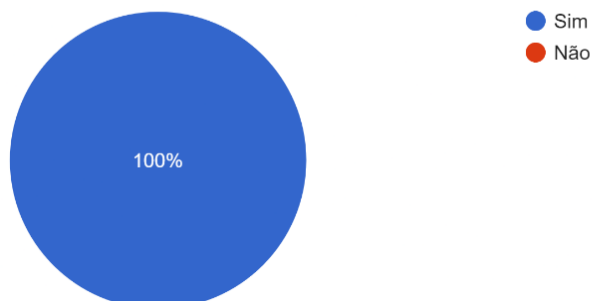


Gráfico 25 - questão 2.1 (questionário final)

2.1 De que forma(s)?

7 respostas

Melhorar a forma de escrita
A estrutura dos textos
Ajuda a escrever sobre os assuntos com mais profundidade, pois requer que tenhamos ideias sobre as quais nunca tínhamos pensado.
Gramaticalmente e no vocabulário
Principalmente na forma de como escrever.
Com a correção das professoras, perceber melhor como é as estruturas pedidas , e ao escrever tar a ganhar novo vocabulário.
Comecei a conseguir utilizar vocabulário mais diversificado.

Na questão três, seis dos alunos consideraram que a plataforma *Padlet* os motivou, e um aluno considerou que não. Quando questionados porquê, as ideias foram dispersas: existindo um aluno que respondeu que a plataforma não o ajudou a motivar-se, sentiu que se tinha de “esforçar” para fazer um bom trabalho. Quando foi explicado o projeto, não se esperou que tivesse essa leitura, por isso, foi outra perspetiva em que não se tinha pensado.

Gráfico 26 - questão 3 (questionário final)

3. A plataforma Padlet, onde colocaste as atividades de escrita, aumentou a tua motivação para a escrita?

7 respostas

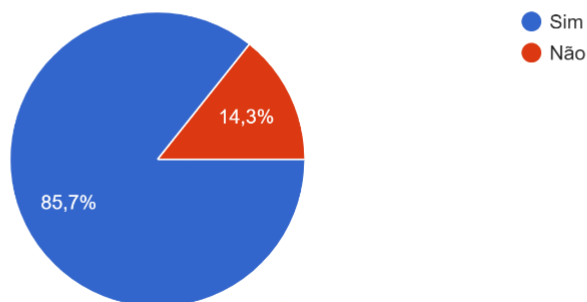


Gráfico 27 - questão 3.1 (questionário final)

3.1 Porquê?

7 respostas

Motivou-me a trabalhar.

Dava para ver os textos dos meus colegas e podia tirar algumas ideias e melhorar

Acho que escrever algumas vezes sobre um assunto aleatório pode ter consequências positivas na vida de alguém pois além de poder funcionar como um desabafo, também permite ter ideias novas e desenvolver sentido crítico.

Achei uma iniciativa engraçada publicar os nossos textos, o que motivava a fazer mais.

com o uso dos processos digitais, a motivação do aluno sobe.

A minha motivação não aumentou, mas fez sentir que tenho que esforçar-me mais porque acho que vão ser mostrados para mais pessoas na faculdade logo convém não errar muito em nenhuma parte da escrita.

Acho que ficou mais intuitivo com a plataforma.

Por último, no final, deixou-se um espaço aberto para os alunos refletirem sobre as aulas dadas ou sobre as atividades, e obteve-se três respostas:

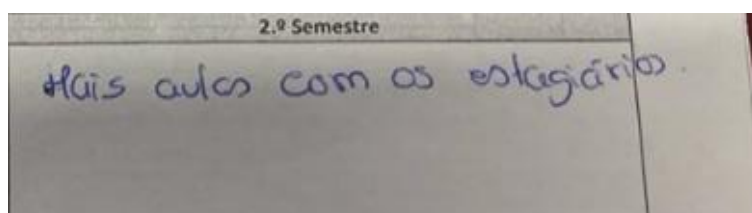
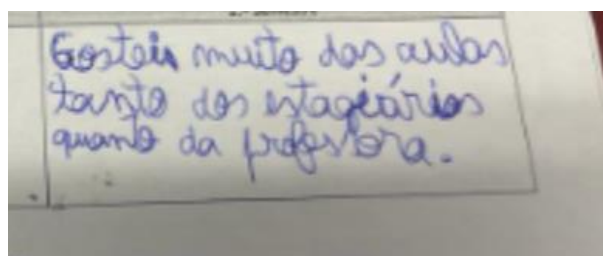
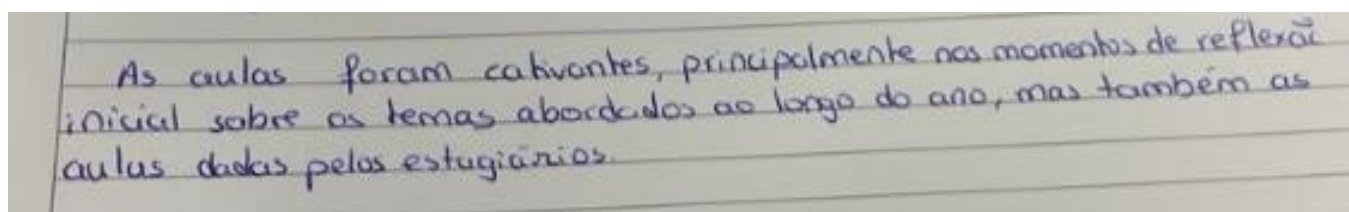
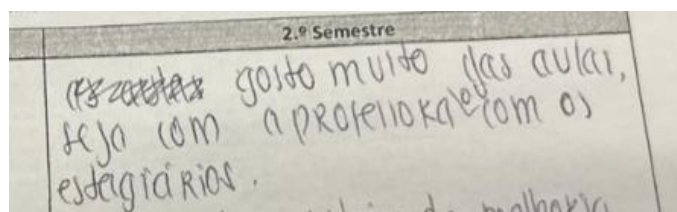
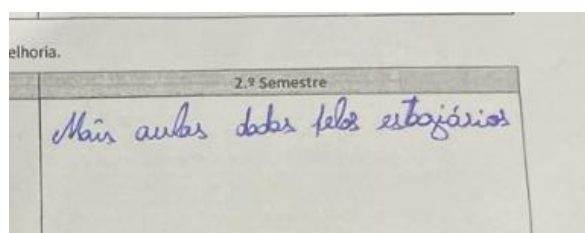
Gráfico 28 - questão 6 (questionário final)

Gostei muito das aulas pois começavam sempre com uma introdução que depois se ligaria ao tema da aula. Além disso, as aulas eram criativas e a professora ajudou-me a descobrir que gostava muito de Português :)

Gostei bastante

Acho que foram aulas diferentes mas de forma positiva porque dá sempre uma perspetiva diferente da professora principal e os temas abordados também foram interessantes.

Depois, nas autoavaliações, alguns alunos mencionaram as aulas dadas, por isso ficam aqui alguns comentários dos alunos:



Em forma de síntese, podemos assumir que os alunos se sentiram motivados pelas estratégias utilizadas.

Conclusão ou Considerações Finais

O projeto de investigação-ação descrito neste relatório progrediu a partir do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, trabalho esse muito cansativo, mas gratificante ao mesmo tempo, tendo em conta que tivemos a oportunidade de trabalhar na área que escolhemos como a nossa profissão futura, contribuindo assim para o nosso crescimento profissional e pessoal.

Dada a questão inicial de investigação “Será que aplicar uma estratégia digital cativa / motiva os alunos para a escrita?” realizou-se um plano de ação para que se pudesse refletir sobre o tema e recolher dados. Para isso, foram consultados diversos estudos para se selecionar a melhor estratégia, tendo em conta as turmas envolvidas. Escolheu-se trabalhar uma plataforma digital – *Padlet*, a que os alunos durante o ano letivo tiveram acesso e onde puderam “expor” o seu trabalho, partilhando-o com as turmas e connosco.

Em termos de dados, os alunos desenvolveram a sua autonomia ao escreverem os seus textos, tomando algum gosto, visto que eram os próprios que colocavam as suas produções escritas na plataforma. Não foi possível realizar uma análise em pormenor do grupo, uma vez que nem todos os estudantes realizaram produções escritas.

Entendemos, assim, que o trabalho realizado aliado a temas da atualidade, resultou num impacto positivo em termos de motivação dos alunos, da sua autonomia. Também a plataforma contribuiu para a motivação dos discentes.

Acreditamos que, numa prática futura, seremos capazes de aperfeiçoar certos aspetos desta investigação. Por sua vez, acrescente-se que trabalhar a escrita com os alunos é muito vantajoso para eles, pois o professor está ali a acompanhar os passos, as fases, e o aluno sente que é ouvido, que está a ser auxiliado. Deve ser um trabalho sistemático para o aluno conseguir evoluir.

Como pontos fortes deste trabalho temos o plataforma – *Padlet*, uma vez que os alunos se envolveram nas atividades (sendo que era um trabalho fora de sala de aula, não obrigatório). Recorrer a este recurso didático agradou os alunos, além disso, como

se criou uma boa relação com a turma, foi fácil esclarecer dúvidas, comunicar, caso fosse necessário.

Como fragilidades do projeto, em primeiro lugar, aponto a falta de tempo que a ele se dedicou. Não há muito tempo, no ano de estágio, e, como consequência, teve de se abdicar de certas atividades que seriam importantes para os alunos aprenderem melhor e consolidarem os conhecimentos. Apesar disso, continuámos a trabalhar, para fazer o melhor possível.

Para futuro, pensamos que é possível os alunos melhorarem a sua escrita desenvolvendo esta estratégia, visto que os motivou significativamente. Também é importante reforçar as etapas da planificação, textualização e revisão, uma vez que, depois desta experiência inicial, poderemos logo trabalhar com os alunos certos aspetos para que melhorem.

Referências Bibliográficas

- Adam, J.-M. (1992). Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue. (3aed). Paris: Nathan.
- Adam, J.-M. (2006). Hacia una definición de la secuencia argumentativa. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7(2), 9–22. Retrieved from <https://doi.org/10.1174/021470395321340402>
- Adam, J.-M. (2011). *A linguística textual: Introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez.
- Agrupamento de escolas de Rio Tinto (2022). Projeto Educativo. <https://www.aert3.pt/>
- Alçada, I. (s.d). LER. Obtido de <https://ler.pnl2027.gov.pt>
- Amor, E. (1999). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Amor, E. (2003). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Barbeiro, L. (2000). Profundidade do processo de escrita. *Educação & Comunicação*, 64–76. Retrieved from https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/237/1/n5_art9.pdf
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita: Construir a aprendizagem*. Universidade do Minho <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18254/1/Escrita%2C%20Percurso%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual* (1.ª ed). Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. (5ª ed). Gradiva. <https://soclogos.files.wordpress.com/2014/09/como-realizar-um-p-de-investigac3a7ao-bell.pdf>

Bernardes, J. C & Mateus, R. A. (2013). Literatura e Ensino do Português. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Bronckart, J.-P. (1999). Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo, Educ

Buescu, H. C., Maia, Luís C., et al. (2014). Programa e Metas Curriculares de Português - Ensino Secundário. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa metas curriculares po rtugues secundario.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_metas_curriculares_po rtugues_secundario.pdf)

Boff, O. M. B.; Köche, V. S.; Marinello, A. F. (2009) O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. ReVEL, vol. 7, n. 13, 2009. [www.revel.inf.br]

Brown, S e McIntyre, D. (1981): Na Action-Research approach to Innovation in Centralized Educational Systems. European Journal of Science Education 3.

Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. Signos. Teoría y práctica de la educación 20, 24-33. https://logopediacuenca.files.wordpress.com/2013/12/escribir_camps.pdf

Camps, A. (2015). Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria. In Secuencias didácticas para aprender a escribir (pp. 93–106). Barcelona: Publidisa

Carvalho, J. A. B. S. (1999). O Ensino da Escrita. Da Teoria às Práticas Pedagógicas. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Carvalho, J. (2003). Escrita: percursos de investigação. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. <http://hdl.handle.net/1822/18254>

Carvalho, J. (2011). A escrita como objeto escolar: contributo para a sua (re)configuração. In I. M. Duarte & O. Figueiredo (Org.), Português, Língua e Ensino (pp. 77–107). Porto: Universidade do Porto

Carvalho, J. (2012). Ensinar e aprender a escrever no século XXI: (re)configurando um velho objeto escolar. Anais do SIELP 2(1), 1-15. <http://hdl.handle.net/1822/21956>

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

Cassany, D. (2000). Construir la escritura. Barcelona: Editorial Paidós

Chiaro, S. & Leitão, S. (2005). O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (3), 350-357.
<https://www.scielo.br/j/prc/a/3W8PSk5ykmwWBq33pzRkkGw/?format=pdf&lang=pt>

Coimbra, M. (2011). O Círculo da Escrita. O Texto Argumentativo e a Consciência (Meta)Linguística no Ensino Secundário. (Tese de Doutoramento em Educação). Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia
<https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/4355/1/Maria%20de%20Nazar%C3%A9%20Castro%20Trigo%20Coimbra.pdf>

COOPER, C. & MATSHUASHI, A. (1983). "A Theory of the Writing Process". In M. Martlew (ed.), *The Psychology of Written Language. Developmental and Educational Perspectives*. Chichester: John Wiley & Sons, pp.3-39

Costa, M. A. (1992). O processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico in Delgado-Martins, M. R. et alii (org.) *Para a Didáctica do Português. Seis Estudos de Linguística.*, Lisboa: Edições Colibri.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista 80 Psicologia, Educação e Cultura*, XIII, (13), 455-479. <http://hdl.handle.net/1822/10148> (acedido em abril 2023)

DGE. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Português 10.º ano*. Retrieved from https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf

Flower, L., & Hayes, J. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). Erlbaum.

Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387.

https://www.researchgate.net/publication/239552089_A_Cognitive_Process_Theory_of_Writing

Fonseca, F. I. (1994). Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português. Porto: Porto Editora. Fonseca, F. I. (Org.)(1994). Pedagogia da Escrita. Perspectivas. Porto: Porto Editora

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

Goel, K., & Ellis, B. J. (2011). Does feedback enhance learning? Regional students' perception and experiences of feedback in a social work program. *ATN Assessment Conference 2011: Meeting the Challenges*, (October 2015), 98–106.

Gomes, M. d. C. (2013). Abordagens a escrita. Do Programa de Português aos manuais escolares do 2.º Ciclo do Ensino Básico. (Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica). Ponta Delgada: Universidade dos Acores

Leal, S., & Fonseca, J. (2013). A Investigação-ação como instrumento de desenvolvimento profissional. In F. Sousa, L. Alonso, & M. Roldão (Eds.), *Investigação para um Currículo Relevante* (pp. 164–177). Coimbra: Almedina.

Leitão, S. & Damianovic, M. (2011) *A Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. Pontes Editores.

MEC (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Disponível em: http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf Obtido em: julho de 2023

MEC (2014). Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Ministério da Educação e Ciência. Direção Geral da Educação. Disponível em: Microsoft Word - PMCPEB (mec.pt) Obtido em: julho de 2023

Miranda, F. (2008). Géneros de texto e tipos de discurso na perspectiva do interaccionismo sociodiscursivo: Que Relações? In *Estudos Linguísticos*. Lisboa: Edições Colibri/CLUNL.

Miranda, R. J. P. (2008). Metodologia. In Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental?: um estudo no 1.º ciclo (pp. 33–73). Retrieved from <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5489>

Narciso, S. M. S. (2012). Da Leitura à Escrita: uma viagem pelo texto literário. (Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira (Francês) no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa

Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). Escrita: Guião de Implementação do Novo Programa de Português. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/escritaoriginal.pdf>

Pereira, L. A. & Cardoso, I. (2013). A Sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. A. Pereira & I. Cardoso (coord.), Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos (pp. 33-65). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pereira, C. C. et al. (2006) Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula. In Pauliukonis, M. A. & Santos, L. W. (Orgs.), Estratégias de leitura: texto e ensino.

Relvas, A. M. S. (2008). O Desenvolvimento da Competência da Escrita no Ensino Secundário: Estratégias de Planificação, textualização e Revisão. (Dissertação elaborada no âmbito do 2.º ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Letras, Especialidade Artísticos, Culturais, Linguísticos e Literários). Covilhã: Universidade da Beira Interior.

Richards, J., & Farrell, T. S. C. (n.d.). Action Research. In Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning (pp. 171–193)

Rodrigues, S. (2014). A escrita argumentativa à saída do ensino secundário: análise de produções textuais. Estudos Linguísticos/Linguistic Studies, 10, 397-411. Est-Ling 10 FINALISSIMO.pdf (unl.pt)

- Rodrigues, S. V. (2015). A escrita argumentativa à saída do ensino secundário: análise de produções textuais. *Estudos Linguísticos/Linguistic. Studies*, 1, 397–411.
- Salvado, S. (2011). *A Promoção da Leitura no âmbito da didática da Língua Portuguesa*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Sardinha, M. G. (2007). *Formas de Ler: Ontem e Hoje*. In Azevedo, F. (coord.), *Formar Leitores. Das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (1999). Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, (11), 05–16
- Silva, F., Leal, A., Silvano, P., & Oliveira, F. (2015). *Marcas linguísticas da apreciação crítica*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto
- Silva, P. N. da. (2015). Alguns contributos da linguística para a classificação dos textos literários. In *Atas do 11.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português*. Retrieved from <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/4514>
- VYGOTSKY, L. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Antídoto

Anexos

Anexo 1 – primeiro questionário

<https://docs.google.com/forms/d/1VPrVVhF624TrsRZ0wPji65Z3oeKWsnJ4tCOVaJ04Lh0/edit>

Anexo 2 – link *Padlet*

<https://padlet.com/anacurralobaptista/vamos-l-escrever-ha9pnrp0s343jmw5>

Anexo 3 – ficha de trabalho 1

Escola Secundária Rio Tinto

Professora: Ana Baptista
17/11

Educação literária

“Alegres campos, verdes arvoredos”

Alegres campos, verdes arvoredos,
claras e frescas águas de cristal,
que em vós os debuxais ao natural,
discorrendo da altura dos rochedos;

silvestres montes, ásperos penedos,
compostos em concerto desigual,
sabei que, sem licença de meu mal,
já não podeis fazer meus olhos ledos.

E pois me já não vedes como vistes,
não me alegrem verduras deleitosas,
nem águas que correndo alegres vêm.

Semeari em vós lembranças tristes,
regando-vos com lágrimas saudosas,
e nascerão saudades de meu bem.

(Luiz de Camões)

Escola Secundária Rio Tinto

Professora: Ana Baptista
17/11

A. Lê, silenciosamente, o soneto “Alegres campos, verdes arvoredos”.

1. Caracteriza o estado de espírito do “eu”. Justifica com elementos textuais.
 - 1.1. Explica a causa desse estado de espírito.
2. Mostra a relação de sentido entre o primeiro terceto e as duas quadras.
3. Explica a relação entre o “eu” lírico e a Natureza.
4. Procede à análise formal do poema.

B. Escrita: exposição sobre um tema

Desde sempre o homem esteve ligado à natureza. Contudo, hoje, é possível constatar-se, de forma evidente, o seu afastamento do mundo natural.

Elabore um texto breve no qual faça uma exposição sobre a reflexão acima transcrita, evidenciando as causas que podem estar na origem desse afastamento (100-120 palavras).

O teu texto deve incluir:

- uma introdução ao tema;
- um desenvolvimento com exposição e respetiva fundamentação;
- uma conclusão adequada à exposição apresentada.

Anexo 4 – ficha de trabalho 2

Escola Secundária R10 T100

Professora: Ana Regina
12/A

Educação literária

“Ondados fios de ouro reluzente”

Ondados fios de ouro reluzente,
Que, agora da mão bela recolhidos,
Agora sobre as rosas estendidos,
Fazeis que a sua beleza se acrescente.

Olhos, que vos moveis tão docemente,
Em mil divinos raios encendidos,
Se de cá me levais alma e sentidos,
Que fora, se de vós não fora ausente?

Honesto riso, que entre a mor fineza
De perlas e corais nasce e parece,
Se na alma em doces ecos não o ouviisse!

Se, imaginando só tanta beleza,
De si em nova glória a alma se esquece,
Que será quando a vir?... Ah! Quem a visse...

(Luís Vaz de Camões)

A. Lê, silenciosamente, o soneto “Ondados fios de ouro reluzente”.

1. Comprova os elementos petrarquistas da idealização da mulher.
2. Comenta a expressividade das metáforas “fios d’ouro” e “de perlas e corais”.
3. Explicita o último verso do soneto “que fará quando a vir? Ah! Quem a visse!”.
4. Procede à análise formal do poema.

Escola Secundária R10 T100

Professora: Ana Regina
12/A

B. Escrita: exposição sobre um tema

Em muitas composições camonianas, assistimos à idealização da figura feminina. No entanto, com o passar dos anos, o papel da mulher na sociedade tem sofrido significativas alterações.

A partir da frase anterior, redige uma exposição bem estruturada, com um mínimo de cento e cinquenta e um máximo de duzentas palavras, na qual respetes as marcas específicas deste género textual.

O teu texto deve incluir:

- uma introdução ao tema;
- um desenvolvimento com exposição e respetiva fundamentação;
- uma conclusão adequada à exposição apresentada.

Anexo 5 – Tabela de Classificação do primeiro parâmetro

Aluno	Cumprimento do género textual	Tema / Pertinência	Explicitação e fundamentação da perspectiva (argumentos e exemplos)	Coesão e coerência (organização do texto e encadementamento das ideias)	Registo de língua e seleção do léxico	Domínio gramatical	Pontuação	Quantos textos realizou
10AA6	4	4	3	3	3	3	3	1
10AA1	4	4	2	2	2	2	3	1
10HA7	4	4	3	2	3	3	3	1

Anexo 6 – Tabela de Classificação do segundo parâmetro

Aluno	Cumprimento do gênero textual	Tema / Pertinência	Explicitação e fundamentação da perspectiva (argumentos e exemplos)	Coesão e coerência (organização do texto e encadeamento das ideias)	Registo de língua e seleção do léxico	Domínio gramatical	Pontuação	Quantos textos realizou
10HA8	4	4	4	4	4	3	4	2
10HA8	4	4	3	4	4	3	4	
10HA1	4	4	4	4	3	2	4	1
10HA3	4	4	4	4	3	3	4	1
10HA4	4	4	2	2	1	2	3	2
10HA4	4	4	2	2	2	3	3	
10HA5	4	4	3	2	2	3	4	2
10HA5	4	4	3	2	2	3	4	
10HA6	4	4	4	4	3	3	3	1
10HA10	4	4	3	4	4	3	4	1
10HA10	4	4	2	2	1	1	1	1
10AA2	4	4	4	4	4	3	4	4
10AA2	4	4	2	3	4	3	4	
10AA2	4	3	4	2	4	4	4	
10AA2	4	3	3	4	4	3	4	
10AA3	4	4	3	4	3	2	3	2
10AA3	4	4	3	4	4	2	3	
10AA4	4	4	4	4	4	4	4	2
10AA4	4	4	4	4	4	4	4	
10AA5	4	4	1	3	3	2	2	2
10AA5	4	4	3	3	3	3	3	
10AA7	4	4	4	3	2	2	3	2
10AA7	4	4	4	4	3	3	3	
10AA8	4	3	3	4	3	3	3	1
10AA9	4	4	4	4	4	3	4	2
10AA9	4	4	4	4	4	3	4	
10AA10	4	4	1	2	1	2	3	2
10AA10	4	4	3	3	3	3	3	

Anexo 7 – questionário final

<https://docs.google.com/forms/d/1VPrVvHf624TrsRZ0wPji65Z3oeKWsnJ4tCOVaJ04Lh0/edit>