

2.º CICLO DE ESTUDOS

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

O impacto da dimensão afetiva na escrita no 9.º ano: a reescrita de textos de opinião

Ana Sofia Ribeiro de Melo Silva

M

2023



Ana Sofia Ribeiro de Melo Silva

O impacto da dimensão afetiva na escrita no 9.º ano: a reescrita de textos de opinião

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário orientada pela Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte e pela Doutora Ângela Patrícia Pinto Filipe Lopes

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2023

Ana Sofia Ribeiro de Melo Silva

O impacto da dimensão afetiva na escrita no 9.º ano: a reescrita de textos de opinião

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário orientada pela Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte e pela Doutora Ângela Patrícia Pinto Filipe Lopes

Membros do Júri

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

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

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

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

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

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

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

Às minhas avós e aos meus pais, que rejubilam a cada conquista minha

Sumário

Declaração de honra	5
Agradecimentos	6
Resumo.....	8
Abstract	9
Índice de Figuras	11
Índice de Tabelas.....	13
Índice de Gráficos.....	14
Lista de abreviaturas e siglas.....	16
Introdução.....	17
1.Contextualização da intervenção pedagógico-didática	21
1.1. Caracterização do contexto escolar	21
1.1.1. A instituição escolar.....	21
1.1.2. Perfil da turma	24
1.1.2.1.Descrição do perfil dos alunos	25
1.2. Definição da área de intervenção.....	27
1.2.1. Aulas observadas	28
1.2.2. Aula 0	29
1.2.3. Aula da professora titular	30
1.2.4. Regência nº1	32
1.2.4.1.Dados recolhidos	35
1.2.5. Análise dos textos de opinião do teste de avaliação.....	36
1.2.5.1.Dados recolhidos	38
1.2.6. Inquérito por questionário	42
1.2.6.1.Dados recolhidos	42
1.2.7. Reflexão sobre os dados recolhidos, definição de objetivos e hipóteses de trabalho	46
2.Enquadramento teórico.....	51
2.1. A escrita	51
2.1.1. A escrita como processo	53
2.1.1.1.Planificação	55
2.1.1.2.Textualização	55
2.1.1.3.Revisão.....	57

2.2. O ensino-aprendizagem da escrita	60
2.3. A argumentação em contexto escolar.....	63
2.4. Os géneros textuais na aula de Português	65
2.4.1. O género “texto de opinião”	66
2.5. As emoções.....	67
2.5.1. A dimensão afetiva e o mundo das emoções e dos sentimentos	67
2.5.2. A relação da dimensão afetiva com a escrita	69
3. Estudo empírico	72
3.1. Metodologia científica.....	72
3.1.1. Ferramentas de recolha de dados	74
4. Plano de ação	77
4.1. 1.º ciclo de investigação-ação	81
4.1.1. Análise das produções escritas e dos inquéritos por questionário	81
4.1.1.1. Dados recolhidos (Escrita e Reescrita).....	82
4.1.1.2. Dados recolhidos (Inquéritos por questionário).....	89
4.1.2. Reflexão pedagógico-didática.....	93
4.2. 2.º ciclo de investigação-ação	94
4.2.1. Análise das produções escritas e dos inquéritos por questionário	94
4.2.1.1. Dados recolhidos (Escrita e Reescrita).....	95
4.2.1.2. Dados recolhidos (Inquéritos por questionário).....	98
4.2.2. Reflexão pedagógico-didática.....	102
4.3. 3.º ciclo de investigação-ação	103
4.3.1. Análise das produções escritas e dos inquéritos por questionário	103
4.3.1.1. Dados recolhidos (Escrita e Reescrita).....	104
4.3.1.2. Dados recolhidos (Inquéritos por questionário).....	110
4.4. Reflexão sobre o plano de ação traçado, as aprendizagens dos alunos e os resultados obtidos	115
Considerações Finais	119
Referências Bibliográficas	124
Anexos.....	131
Anexo 1 – Ficha de trabalho da primeira regência	132
Anexo 2 – 1º inquérito pós-teste - <i>Google Forms</i>	134
Anexo 3 – Passaporte de Escrita (exemplo de 1 aluno)	146

Anexo 4 – Folha de planificação do texto	167
Anexo 5 – Grelha de verificação.....	168
Anexo 6 – Inquérito por questionário.....	169
Anexo 7 – Enunciado da 1.ª atividade escrita.....	171
Anexo 8 – Enunciado da 2.ª atividade escrita.....	172
Anexo 9 – Critérios de avaliação dos textos	173
Anexo 10 – 2.º inquérito pós-teste - <i>Google Forms</i>	176

Declaração de honra

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

Porto, setembro de 2023

Ana Sofia Ribeiro de Melo Silva

Agradecimentos

Aos meus pais, sempre. Aos meus pais pelo amor, pelo sacrifício, pela paciência, pelo orgulho. Aos meus pais, por embarcarem comigo nesta louca viagem que foi tirar o meu segundo Mestrado. Por investirem anos a fio na minha educação, por me ensinarem que o saber não ocupa lugar. Estarei eternamente grata e sem palavras suficientes para o expressar. Irei corar, como sempre, quando os vejo dizer, orgulhosamente, “A minha filha é professora”.

À minha avó Guilhermina, que, infelizmente, desta vez não me vai poder abraçar no fim da defesa. À avó Júlia, que está longe, mas sempre perto e que espera ansiosamente o ano inteiro para me abraçar novamente. Ao avô Joaquim e ao avô Agostinho, que viverão eternamente na minha memória.

Ao Diogo, que me acalma quando a ansiedade me desalenta, que me faz ver o valor que tenho quando eu não o consigo ver, que relê e corrige os meus trabalhos. Agradeço-lhe também pelo amor, pela paciência, pelas horas de sono perdidas enquanto eu terminava o relatório, pelos abraços apertados.

À Adriana, que me fez perceber o valor de uma amizade, que ouve os meus desabafos em áudios longos e que atende ou devolve as minhas chamadas a qualquer hora do dia. Agradeço-lhe, sobretudo, por me mostrar que, mesmo longe, se pode estar perto. Até à próxima viagem de última hora!

À Beatriz, sempre preocupada comigo e sempre disposta a ajudar.

À Marina, por toda a ajuda prestada sempre que precisei.

Aos meus amigos, que me ouviram falar mais de mil vezes sobre assuntos relacionados com o Mestrado, que me animavam quando eu estava em baixo e que me tiravam de casa quando eu não conseguia parar de trabalhar.

À professora Isabel Margarida Duarte, que me orienta pela segunda vez. Agradeço-lhe por ter arranjado espaço na sua agenda tão ocupada, para reunir comigo sempre que precisei. Por todas as sugestões e correções e por toda a calma transmitida.

À professora Ângela Lopes, que me incutiu o gosto pela psicolinguística. Agradeço-lhe pela coorientação, pelas reuniões a qualquer momento do dia, por arranjar sempre tempo para mim e pela oportunidade de colaborar na sua escola, dando aulas de PLE. Por todos os conselhos, correções, por toda a ajuda.

À professora Anabela Borges, por toda a orientação, pela paciência, pelos ensinamentos valiosos, pelas estratégias e ferramentas que me forneceu e pela oportunidade de aprender e de crescer. O tempo despendido para ajudar, para orientar, para guiar e para aconselhar nunca será esquecido.

À Cristiana, a melhor colega de estágio que alguém poderia ter. Agradeço-lhe pela ajuda, pelos abraços, pelas conversas nas nossas viagens de comboio, pela partilha de conhecimentos e pelos conselhos dados.

A todas as pessoas que se cruzaram no meu caminho na Escola Secundária de Ermesinde, por me acolherem tão bem. Um especial agradecimento à professora Luísa Silva, pelos abraços dados e pela preocupação constante, e aos meus alunos, sempre tão queridos.

À professora Sónia Valente Rodrigues, por me mostrar como a dimensão afetiva está intrinsecamente ligada com a escrita, por me fazer refletir sobre isso, por dar o primeiro impulso deste projeto.

A todos, o meu mais sincero e eterno muito obrigada por tudo!

Resumo

O presente relatório de estágio detalha o estudo empírico realizado no âmbito no estágio pedagógico de Português, na Escola Secundária de Ermesinde, integrado no Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, ministrado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Nas últimas décadas, a investigação sobre a didática e a pedagogia da escrita tem-se desenvolvido a olhos vistos; já a investigação referente ao impacto da dimensão afetiva nas atividades de escrita, não. Apesar de toda a investigação concernente ao primeiro campo referido, verifica-se que o ensino-aprendizagem da escrita em contexto de sala de aula se revela desafiante para um docente de língua materna, por ser uma atividade morosa e complexa nos seus diferentes subprocessos.

Por conseguinte, pretendeu-se, com este projeto de investigação-ação, centrado no impacto da dimensão afetiva na escrita processual, verificar se a implementação de atividades de reescrita, bem como de estratégias pedagógicas didáticas como o *feedback* corretivo individual dado pela professora estagiária, e um Passaporte de Escrita, podem atenuar a carga emocional e sentimental negativa, ao mesmo tempo que melhoram a qualidade das produções escritas nos diferentes parâmetros propostos pelo IAVE.

Para tal, desenvolveram-se três ciclos de investigação-ação a partir de um extenso diagnóstico composto por seis partes, sustentado por um quadro teórico adequado. Os dados recolhidos através de diferentes ferramentas levaram a uma reflexão constante sobre o plano traçado, os resultados obtidos e as metodologias e estratégias adotadas e a adotar.

Prova-se, neste estudo, que as atividades de revisão e reescrita atenuam as emoções e os sentimentos negativos nos diferentes subprocessos da escrita, em contexto informal, ao mesmo tempo que levam ao aperfeiçoamento da escrita dos discentes nos momentos formais de avaliação e informais (trabalho de casa).

Palavras-chave: ensino da escrita, escrita processual, reescrita, dimensão afetiva no ensino, impacto da dimensão afetiva na escrita

Abstract

The present traineeship report details the empirical study performed as part of the pedagogical traineeship programme of Portuguese, at Ermesinde Secondary School, which is part of the Master's degree in Portuguese Teaching in the 3rd cycle of Basic Education and in Secondary Education, taught at the Faculty of Arts of the University of Porto.

Over the last few decades, the investigation on didactics and pedagogy of writing has been clearly developing, while investigation on the affective dimension in writing activities, has not. In spite of all the investigative work regarding the first field mentioned above, teaching-learning to write in the classroom proves challenging for a mother tongue teacher, as it is a time-consuming and complex activity in its different sub-processes.

The aim of this action-research project, which focuses on the impact of the affective dimension on procedural writing, was therefore to verify if the implementation of rewriting activities, as well as pedagogical didactic strategies such as individual corrective feedback given by the trainee teacher, and a Writing Passport, can attenuate the negative emotional and sentimental burden, while at the same time improving the quality of written productions in the different parameters proposed by the IAVE.

For this purpose, three cycles of action-research were carried out, based on an extensive six-part diagnosis, supported by a theoretical framework. The data collected using different tools led to a constant reflection on the plan drawn up, the results obtained, and the methodologies and strategies adopted and to be adopted.

In this study, it is proved that revision and rewriting activities mitigate emotions and negative feelings in the different sub-processes of writing, in an informal context, while at the same time improving students' writing quality in formal assessment and informal moments (homework).

Keywords: teaching writing, procedural writing, rewriting, affective dimension in teaching, impact of the affective dimension on writing

Índice de Figuras

FIGURA 1 - HABILITAÇÕES ACADÉMICAS DOS PAIS.....	26
FIGURA 2 - ESQUEMA DOS MOMENTOS DE DIAGNOSE	28
FIGURA 3 - EXEMPLO DE UM DIAPOSITIVO DO <i>POWERPOINT</i> DA AULA 0	30
FIGURA 4 - EXEMPLO DE ESCRITA DE UM ALUNO (1)	31
FIGURA 5 - EXEMPLO DE ESCRITA DE UM ALUNO (2)	31
FIGURA 6 - EXEMPLO DE ESCRITA DE UM ALUNO (3)	31
FIGURA 7 - ILUSTRAÇÃO RETIRADA DO MANUAL ENTRE PALAVRAS, 9.º ANO, PÁGINA 80	33
FIGURA 8 - ENUNCIADO DA ATIVIDADE ESCRITA (REGÊNCIA Nº1)	34
FIGURA 9 - EXEMPLO DE RESPOSTA DE UM ALUNO (1)	35
FIGURA 10 - EXEMPLO DE RESPOSTA DE UM ALUNO (2)	35
FIGURA 11 - ENUNCIADO DO 1º TESTE DE AVALIAÇÃO	36
FIGURA 12 - INTRODUÇÃO DO ALUNO A19 (EVOLUÇÃO ENTRE AS VERSÕES)	40
FIGURA 13 - EXEMPLO DE FALTA DE JUSTIFICAÇÃO PARA O ARGUMENTO	40
FIGURA 14 - EXEMPLO DA ERRADA COLOCAÇÃO DE VÍRGULA.....	41
FIGURA 15 - O CÓDIGO ESCRITO E O PROCESSO DE COMPOSIÇÃO	52
FIGURA 16 - ESTRUTURA DO MODELO DE ESCRITA PROPOSTO POR FLOWER E HAYES.....	53
FIGURA 17 - MODELO REDESENHADO POR HAYES (1996).....	54
FIGURA 18 - SEQUÊNCIA DO PLANO DE AÇÃO	73
FIGURA 19 - OS MOMENTOS DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	73
FIGURA 20 - EXPLICAÇÃO SOBRE O FUNCIONAMENTO DO PASSAPORTE	78
FIGURA 21 - EXEMPLO DE MELHORIA DO ALUNO A16.....	85
FIGURA 22 - EXEMPLO DE AUSÊNCIA DE SUBSTITUIÇÕES NOMINAIS E PRONOMINAIS	87
FIGURA 23 - EXEMPLO DE AUSÊNCIA DE SUBSTITUIÇÕES NOMINAIS E PRONOMINAIS	87
FIGURA 24 -EXEMPLO DE INCONGRUÊNCIA INTERFRÁSICA	88
FIGURA 25 - EXEMPLO DE FALTA/ERRADA COLOCAÇÃO DE VÍRGULA	88
FIGURA 26 - EXEMPLO DE ALGUNS ERROS ORTOGRÁFICOS DADOS PELOS ALUNOS	89
FIGURA 27 - ENUNCIADO DO 2.º TESTE DE AVALIAÇÃO.....	95
FIGURA 28 - EXEMPLO DA FALTA DE APRESENTAÇÃO DO TEMA NA INTRODUÇÃO.....	106
FIGURA 29 - EXEMPLO DE UMA PLANIFICAÇÃO (DESENVOLVIMENTO)	107
FIGURA 30 - EXEMPLO DE FALTA/ERRADA COLOCAÇÃO DE VÍRGULA E DE CONEXÃO INTRAFRÁSICA (A09)	109
FIGURA 31 - EXEMPLO DE REFLEXÃO SOBRE AS DUAS VERSÕES (A11)	114

FIGURA 32 - EXEMPLO DE REFLEXÃO SOBRE AS DUAS VERSÕES (A13)	114
FIGURA 33 - EXEMPLO DE REFLEXÃO SOBRE AS DUAS VERSÕES (A15)	114
FIGURA 34 - EXEMPLO DE REFLEXÃO SOBRE AS DUAS VERSÕES (A19)	114

Índice de Tabelas

TABELA 1 - INSTRUÇÃO ESCRITA E COMENTÁRIO MODELO	29
TABELA 2 - EMOÇÕES E SENTIMENTOS RELATADOS PELOS ALUNOS (1)	31
TABELA 3 - EMOÇÕES E SENTIMENTOS RELATADOS PELOS ALUNOS (2).....	35
TABELA 4 - CLASSIFICAÇÃO COMPARATIVA DOS TEXTOS (TESTE DE AVALIAÇÃO)	38
TABELA 5 - PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS AO LONGO DO ESTUDO.....	78
TABELA 6 - DISTRIBUIÇÃO DOS CICLOS DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	80
TABELA 7 - RESULTADOS DAS PRODUÇÕES ESCRITAS (1.º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO)	83
TABELA 8 - RESULTADOS DO SEGUNDO TESTE DE AVALIAÇÃO	95
TABELA 9 - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO PÓS-TESTE: RAZÕES PARA RESPONDEREM AFIRMATIVAMENTE	98
TABELA 10 - DADOS DO 1º INQUÉRITO (10 ALUNOS ADMITIDOS A ESTUDO)	99
TABELA 11 - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO PÓS-TESTE: SUGESTÕES PARA O FUTURO	102
TABELA 12 - RESULTADOS DAS PRODUÇÕES ESCRITAS (3.º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO)	104
TABELA 13 - COMPARAÇÃO ENTRE O 1.º TESTE E O 2.º TESTE DE AVALIAÇÃO	115
TABELA 14 - COMPARAÇÃO ENTRE VERSÕES DO 1.º CICLO E DO 3.º CICLO (ESCRITA)	116
TABELA 15 - COMPARAÇÃO ENTRE VERSÕES DO 1.º CICLO E DO 3.º CICLO (REESCRITA).....	117

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 - DADOS DOS HÁBITOS DE ESCRITA (1º INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO).....	42
GRÁFICO 2 - DADOS DA DIMENSÃO AFETIVA "ANSIOSO(A)" (CONTEXTO DE ESCRITA FORMAL)	44
GRÁFICO 3 - DADOS DA DIMENSÃO AFETIVA "ANSIOSO(A)" (CONTEXTO DE ESCRITA INFORMAL)	44
GRÁFICO 4 - DADOS DA DIMENSÃO AFETIVA "FRUSTRADO(A)" (CONTEXTO DE ESCRITA FORMAL)	44
GRÁFICO 5 - DADOS DA DIMENSÃO AFETIVA "FRUSTRADO(A)" (CONTEXTO DE ESCRITA INFORMAL)	44
GRÁFICO 6 - DADOS DA DIMENSÃO AFETIVA "NERVOSO(A)" (CONTEXTO DE ESCRITA FORMAL)	45
GRÁFICO 7 - DADOS DA DIMENSÃO AFETIVA "NERVOSO(A)" (CONTEXTO DE ESCRITA INFORMAL)	45
GRÁFICO 8 - DADOS DA DIMENSÃO AFETIVA "TRANQUILO(A)" (CONTEXTO DE ESCRITA FORMAL).....	45
GRÁFICO 9 - DADOS DA DIMENSÃO AFETIVA "TRANQUILO(A)" (CONTEXTO DE ESCRITA INFORMAL).....	45
GRÁFICO 10 - DADOS "OUTRO" (CONTEXTO DE ESCRITA FORMAL)	46
GRÁFICO 11 - DADOS "OUTRO" (CONTEXTO DE ESCRITA INFORMAL)	46
GRÁFICO 12 - DADOS DO PARÂMETRO A (ESCRITA).....	83
GRÁFICO 13 - DADOS DO PARÂMETRO A (REESCRITA)	83
GRÁFICO 14 - DADOS DO PARÂMETRO B (ESCRITA).....	85
GRÁFICO 15 - DADOS DO PARÂMETRO B (REESCRITA)	85
GRÁFICO 16 - DADOS DO PARÂMETRO C (ESCRITA).....	86
GRÁFICO 17 - DADOS DO PARÂMETRO C (REESCRITA)	86
GRÁFICO 18 - DADOS DO PARÂMETRO D (ESCRITA)	87
GRÁFICO 19 - DADOS DO PARÂMETRO D (REESCRITA)	87
GRÁFICO 20 - DADOS DO PARÂMETRO E (ESCRITA).....	88
GRÁFICO 21 - DADOS DO PARÂMETRO E (REESCRITA).....	88
GRÁFICO 22 - DADOS "ANTES DE ESCREVER" (1.º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO) - ESCRITA	89
GRÁFICO 23 - DADOS "ANTES DE ESCREVER" (1.º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO) - REESCRITA.....	90
GRÁFICO 24 - DADOS "DURANTE A ESCRITA" (1.º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO) - ESCRITA	91
GRÁFICO 25 - DADOS "DURANTE A ESCRITA" (1.º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO) - REESCRITA.....	91
GRÁFICO 26 - DADOS "DEPOIS DE ESCREVER" (1.º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO) - ESCRITA	92
GRÁFICO 27 - DADOS "DEPOIS DE ESCREVER" (1.º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO) - REESCRITA.....	92
GRÁFICO 28 - DADOS DO PARÂMETRO A	96
GRÁFICO 29 - DADOS DO PARÂMETRO B	96
GRÁFICO 30 - DADOS DO PARÂMETRO C	97
GRÁFICO 31 - DADOS DO PARÂMETRO D	97

GRÁFICO 32 - DADOS DO PARÂMETRO E	97
GRÁFICO 33 - DADOS DO 2.º INQUÉRITO PÓS-TESTE: "ANTES DE ESCREVER"	100
GRÁFICO 34 - DADOS DO 2.º INQUÉRITO PÓS-TESTE: "DURANTE A ESCRITA"	101
GRÁFICO 35 - DADOS DO 2º INQUÉRITO PÓS-TESTE: "DEPOIS DE ESCREVER"	101
GRÁFICO 36 - DADOS DO PARÂMETRO A (ESCRITA).....	105
GRÁFICO 37 - DADOS DO PARÂMETRO A (REESCRITA)	105
GRÁFICO 38 - DADOS DO PARÂMETRO B (ESCRITA).....	106
GRÁFICO 39 - DADOS DO PARÂMETRO B (REESCRITA)	106
GRÁFICO 40 - DADOS DO PARÂMETRO C (ESCRITA).....	107
GRÁFICO 41 - DADOS DO PARÂMETRO C (REESCRITA)	107
GRÁFICO 42 - DADOS DO PARÂMETRO D (ESCRITA)	108
GRÁFICO 43 - DADOS DO PARÂMETRO D (REESCRITA).....	108
GRÁFICO 44 - DADOS DO PARÂMETRO E (ESCRITA).....	109
GRÁFICO 45 - DADOS DO PARÂMETRO E (REESCRITA).....	109
GRÁFICO 46 - DADOS "ANTES DE ESCREVER" (3.º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO) - ESCRITA	110
GRÁFICO 47 - DADOS "ANTES DE ESCREVER" (3.º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO) - REESCRITA.....	110
GRÁFICO 48 - DADOS "DURANTE A ESCRITA" (3.º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO) - ESCRITA	111
GRÁFICO 49 - DADOS "DURANTE A ESCRITA" (3.º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO) - REESCRITA.....	112
GRÁFICO 50 - DADOS "DEPOIS DE ESCREVER" (3.º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO) - ESCRITA	113
GRÁFICO 51 - DADOS "DEPOIS DE ESCREVER" (3.º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO) - REESCRITA.....	113

Lista de abreviaturas e siglas

AEE AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE

PES PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

ESE ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE

Introdução

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do estágio pedagógico de Português, integrado no 2.º ano do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, que decorreu no ano letivo de 2022/2023, no Agrupamento de Escolas de Ermesinde (AEE), localizado no concelho de Valongo.

A educação enfrenta novos desafios colocados pelo mundo atual, que a assoberbam pelo ritmo intenso da evolução do conhecimento científico e tecnológico. Por sua vez, as conexões entre o indivíduo e a sociedade, entre o passado e o futuro, colocam também uma série de desafios à educação e à escola. Na senda destes problemas, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), coloca uma questão pertinente: “como podem os sistemas educativos contribuir para o desenvolvimento de valores e de competências nos alunos que lhes permitam responder aos desafios complexos deste século?” (p.7). A escola é mais do que um espaço de ensino-aprendizagem, devendo, pois, assegurar o desenvolvimento de valores, ao mesmo tempo que fomenta o espírito crítico e garante a aquisição de saberes essenciais para a vida em sociedade. É nesse sentido que a escola, enquanto instituição de ensino, é o local “propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar”, tendo de “se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas”. (*ibidem*, p.7). Uma das competências é a escrita, que ocupa um lugar muito importante na vida em sociedade e para bom desenvolvimento da qual a escola é tida como o local responsável.

Apesar da importância e do lugar que ocupa no dia-a-dia do indivíduo, em particular, e na sociedade, em geral, a escrita é a competência que “a maioria dos alunos menos gosta de praticar em contexto de sala de aula, sobretudo porque exige demasiada concentração e é muito trabalhosa”. (Antunes e Silva, 2016, p. 46). Por isso, acarreta diversos desafios ao docente de língua materna. O maior problema que a didática da escrita enfrenta é a falta de centralidade nas aulas de língua materna, sobretudo, devido ao tempo despendido ou disponível para a trabalhar de forma sistemática.

Considerando a complexidade inerente ao processo de escrita, tornou-se importante refletir sobre o impacto que a dimensão afetiva tem na mesma. Acabou por se chegar à conclusão de que as emoções e os sentimentos desempenham um papel fulcral no desenvolvimento da aprendizagem dos discentes e, conseqüentemente, na escrita. Pareceu pertinente traçar um plano de ação, que incluísse o assunto supramencionado, tendo por base o ensino da escrita processual, fazendo os alunos reconhecerem a importância das etapas da planificação, textualização e revisão.

Este estudo adota a metodologia da investigação-ação e situa-se no contexto pedagógico-didático da promoção da competência escrita em alunos do 9.º ano de escolaridade, ao mesmo tempo que se tenta atenuar a intensidade das emoções e dos sentimentos negativos nos seus diferentes subprocessos. A necessidade de intervir neste âmbito emerge com base no perfil da turma traçado em registos no diário de investigador decorrentes, sobretudo, da observação de aulas da professora titular, do desempenho em tarefas relacionadas com a escrita e, por fim, de sondagens feitas aos alunos, durante o momento de diagnose, sobre a dimensão afetiva nos diferentes subprocessos da escrita. A identificação e delimitação do problema não descarta, no entanto, uma leitura aprofundada da política educativa do AEE, dos documentos reguladores no ensino de Português no 3.º ciclo, a saber: *Programa e Metas Curriculares de Português* (2015); *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017); *Aprendizagens Essenciais* (2018).

No que concerne à organização por capítulos, este Relatório Final de Mestrado encontra-se essencialmente dividido em quatro partes. O primeiro capítulo dá conta, num primeiro momento, do contexto escolar no qual se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada (PES), e da caracterização do perfil da turma em estudo. Num segundo momento, apresenta a identificação e delimitação da área de intervenção, feita de uma forma extensa, tendo por base os dados recolhidos na observação das aulas, na aula 0, numa aula da professora titular, na primeira regência, na produção escrita do primeiro teste de avaliação e num inquérito por questionário pós teste de avaliação. Encerra-se o capítulo com uma breve reflexão sobre os dados recolhidos, bem como com uma

questão de partida para a investigação, e a consequente definição de um objetivo geral, de cinco objetivos específicos e das hipóteses de trabalho.

O capítulo seguinte debruça-se sobre o enquadramento teórico que sustenta este projeto. Como forma de traçar um plano de ação ajustado ao perfil da turma em análise, foi necessário fazer uma extensa revisão da literatura sobre temas inerentes à didática da escrita e à dimensão afetiva. No entanto, a bibliografia relacionada com o impacto da dimensão afetiva na escrita é escassa, até porque este não é um tema muito estudado, como atestam Berk e Ünal (2016). Neste capítulo, numa primeira parte, começa-se por analisar temas como a escrita como processo, tendo por base o modelo apresentado por Flower e Hayes (1980), o papel da escola no ensino-aprendizagem da escrita, a argumentação escrita em contexto escolar, os géneros textuais no currículo de português, e, por fim, o género “texto de opinião”. Numa segunda parte, faz-se uma viagem pela dimensão afetiva e o mundo das emoções e dos sentimentos, tentando estabelecer-se uma distinção destes dois últimos e termina-se, harmoniosamente, com a relação da dimensão afetiva e a escrita.

O terceiro capítulo alude ao estudo empírico realizado. Desta forma, apresenta, numa primeira estância, a metodologia científica subjacente a este projeto de investigação-ação, bem como as técnicas e ferramentas utilizadas para recolher os dados.

Finalmente, no quarto capítulo, faz-se uma descrição do plano de ação implementado, ou seja, os três ciclos de investigação-ação. Dentro de cada subcapítulo descreve-se, de forma detalhada, o que foi feito dentro de cada ciclo, apresentam-se os dados recolhidos e, finda a interpretação e análise dos mesmos, faz-se uma breve reflexão pedagógico-didática sobre os resultados explanados e analisados anteriormente. Por fim, ao terminar o capítulo quatro, procede-se a uma reflexão final, sobre o plano de ação traçado, as aprendizagens dos alunos e a comparação dos resultados obtidos nos diferentes ciclos de investigação-ação com o ponto inicial dos discentes.

Por último, nas considerações finais, para efetuar uma reflexão mais profunda, retoma-se a questão de partida, o objetivo geral, os objetivos específicos e as hipóteses de trabalho. Ainda, reflete-se igualmente sobre as fragilidades e limitações encontradas

durante todo o percurso, bem como os pontos fortes do presente estudo. Fazem-se, para finalizar, sugestões para investigações futuras e propõem-se atividades aos docentes para mitigar a carga emocional negativa, ao mesmo tempo que melhoram a qualidade da escrita dos discentes.

Salientam-se, para terminar, dois pontos de grande importância, a saber: por um lado, a escassa formação em psicologia e a limitação de tempo para a pesquisa condicionam a análise de dados; por outro, embora houvesse inúmeros assuntos que seria importante tratar no quadro teórico, não era possível fazê-lo, sob pena de ter de encurtar a análise dos resultados obtidos. Assim, foi preciso fazer escolhas, mas estas escolhas foram muito refletidas.

1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática

O estágio pedagógico do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário prevê a realização de um estudo de investigação-ação.

O trabalho desenvolvido na PES segue uma metodologia de investigação-ação que, segundo Coutinho et al. (2009), se define pelo facto de aliar a ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), recorrendo a um processo cíclico. Desta forma, possibilita a alternância entre a ação e a reflexão crítica. Por conseguinte, todo o trabalho desenvolvido no estágio, e de que se dá conta neste Relatório, teve em consideração os princípios intrínsecos supramencionados associados a esta modalidade de trabalho, bem como o carácter de indagação reflexiva próprio da investigação-ação.

Neste sentido, importa explicar o contexto escolar em que se realizou a Prática de Ensino Supervisionada. As informações que se encontram no subcapítulo seguinte foram obtidas através de técnicas de observação, posteriormente registadas num diário de investigador, e na análise de documentos inerentes ao AEE, mais precisamente o Projeto Educativo¹ para os anos 2021 a 2025 e as planificações anuais da disciplina de Português, elaboradas pelos docentes do Departamento de Línguas.

1.1. Caracterização do contexto escolar

O estágio pedagógico foi realizado no AEE, no ano letivo 2022/2023, no âmbito do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Como forma de fazer a caracterização do contexto educativo, irá ser considerada a instituição escolar onde decorreu a PES, nomeadamente, a sua história, espaço envolvente e serviços, e o perfil dos discentes com os quais se trabalhou.

1.1.1. A instituição escolar

A fundação do Agrupamento remonta a 1935, ano da inauguração da EB/JI da Bela, seguindo-se, em 1967, a EB/JI de Sampaio. Mais tarde, em 1970/71, são criadas duas

¹ cf. Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Ermesinde 2021-2025. <https://novo.aeermesinde.net/wp/wp-content/uploads/2023/03/PEA.pdf> (consultado em 12/06/2023)

escolas, a Escola Técnica de Ermesinde, posteriormente Escola Secundária de Ermesinde, em 1978 a EB/JI da Gandra e, em 1990/91, a Escola D. António Ferreira Gomes. Em 2003, esta escola agregou-se com a EB1/JI da Bela e EB1/JI de Sampaio. Três anos mais tarde, tomou a designação de Agrupamento Vertical de Escolas D. António Ferreira Gomes – Ermesinde – Valongo. Em 2012/13, a Escola Secundária de Ermesinde (ESE), até então não pertencente a este agrupamento, integrou-o e este passou a chamar-se Agrupamento de Escolas de Ermesinde, do qual esta passou a ser a sede. Em 2020/21, deu-se início a uma parceria com o Centro Social de Ermesinde, a Autarquia e o Agrupamento, para a criação de uma Escola de 2.ª Oportunidade (ESOV), com funcionamento nas instalações do Centro Social de Ermesinde (Projeto Educativo 2021-2025, pp.3-4).

Foi na Escola Secundária de Ermesinde que se realizou a prática pedagógica supervisionada na disciplina de Português aqui em questão, no ano letivo de 2022/23.

As instalações da escola sede sofreram uma intervenção de reparação e modernização, desencadeando grandes alterações de funcionamento, sobretudo no que diz respeito à diversidade de níveis de ensino e de práticas de ensino. (*ibidem*).

O Agrupamento tem uma importância crucial no meio em que se insere, uma vez que abrange os vários ciclos de ensino e um grande número de população infantojuvenil, não só do concelho de pertença, mas também dos concelhos limítrofes. A ESE é um dos maiores estabelecimentos de ensino do concelho de Valongo, bem como a única escola pública com ensino secundário regular e profissional da cidade. É caracterizada pela sua longevidade e a diversidade de respostas que sempre deu à população (inclusive na formação e adultos). (*ibidem*).

A missão e os valores matriciais do AEE passam por proporcionar condições igualitárias de um serviço público educativo de qualidade, valorizando sempre as competências facilitadoras do prosseguimento de estudos, da aprendizagem ao longo da vida, do acesso ao mercado de trabalho e da integração social plena. Como tal, no centro do processo educativo e como principal prioridade, estão a aprendizagem, a inclusão e o

desafio como forma de contribuírem para o desenvolvimento sustentável. O Agrupamento pauta o seu funcionamento pela intencionalidade clara de

formar cidadãos cultos, autónomos, interventivos e solidários, num compromisso coletivo (de pais, alunos, orientadores educativos, professores, assistentes técnicos e operacionais, parceiros e outros agentes educativos) que favoreça uma ação educativa sustentada nos valores da humanidade, dignidade, autonomia e solidariedade. (*ibidem*, pp.4-5).

Após a realização de dois inquéritos que visavam a auscultação da comunidade envolvente e de órgãos intermédios, foram identificados, entre muitos, os seguintes pontos fortes do AEE:

- Abertura do Agrupamento à inovação;
- Sentido de pertença, de coesão organizacional e de envolvimento da comunidade educativa;
- Competência dos recursos humanos;
- Ação concertada da comunidade escolar, com reflexos num ambiente escolar tranquilo, seguro, socialmente acolhedor e respeitador das diferenças;
- Diversificação progressiva de estratégias promotoras do espírito crítico, da capacidade reflexiva dos alunos desenvolvendo a sua formação integral;
- Diversidade de atividades promotoras do desenvolvimento pessoal e social de alunos, fomentando práticas indutoras de comportamentos saudáveis e o desenvolvimento de atitudes e valores;
- Práticas de trabalho colaborativo;

(cf. Projeto Educativo do AEE 2021-2025, p.8)

Relativamente à oferta formativa, para além dos 2.º e 3.º ciclos, a ESE ofereceu, no ano letivo 2022/23, quatro cursos Científico-Humanísticos (Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais), quatro cursos Profissionais (Técnico/a de Ação Educativa, Técnico/a de Design de Comunicação Gráfica, Técnico/a

de Gestão de Equipamento Informático e Técnico/a de Eletrónica Médica) e dispunha de um centro Qualifica. Como complemento à oferta formativa, a escola conta com uma biblioteca escolar que dispõe de vários exemplares de livros do Plano Nacional de Leitura e de outros que não constam nessa lista, bem como de manuais escolares. Também conta com mesas para o estudo e computadores. Há ainda um serviço de psicologia e orientação, uma papelaria, um bar e um serviço de cantina. Ainda, a ESE conta com vários projetos e clubes de desenvolvimento educativo, dos quais se elenca a título de exemplo: Arte T, Ciência Viva, Clube da Segurança, Clube da Leitura, Clube de Teatro, Direitos Humanos/Amnistia Internacional, ERASMUS +, Parlamento dos Jovens, SELF – “Seção Europeia de Língua Francesa”, entre muitos outros.

1.1.2. Perfil da turma

Para que se pudesse realizar uma prática pedagógica com bases estáveis, considerou-se, para além da contextualização e caracterização da instituição escolar e dos documentos norteadores da prática educativa, o conhecimento aprofundado das dinâmicas das turmas pertencentes à professora titular, orientadora do estágio pedagógico.

Primeiramente, revelou-se fulcral a recolha criteriosa de dados sobre o perfil dos discentes. Para isso, recorreu-se a diferentes técnicas e instrumentos que se encontram ao longo do presente relatório mencionados, quer no *corpus*, quer em anexos, nomeadamente, ao diário de investigador, com o objetivo de registar informações de carácter descritivo e reflexivo sobre as aulas observadas e lecionadas, assim como as formulações de hipóteses que se iam efetuando. Esta técnica possibilita ao docente em formação uma reflexão crítica para um melhoramento da sua prática de ensino (Coutinho et al, 2009). Ainda, os seminários de estágio com a professora titular da turma, realizados à quinta-feira, permitiram aferir e comentar as dificuldades dos alunos e dar indicações sobre o trabalho a desenvolver.

A observação íntegra, portanto, um meio privilegiado para avaliar os comportamentos e atitudes dos alunos, as suas principais dificuldades e as estratégias a adotar para o envolvimento dos discentes nas atividades de sala de aula. Por conseguinte, a

observação das aulas da professora cooperante, parte das aulas lecionadas e o trabalho desenvolvido com a turma em questão, em diferentes momentos do percurso de investigação-ação realizado, permitiram um maior rigor na recolha e interpretação dos dados obtidos.

Concluída a explicação sobre as técnicas de recolha de dados, apresentar-se-á, de seguida, o perfil dos alunos envolvidos no processo de investigação-ação.

1.1.2.1. Descrição do perfil dos alunos

Em primeiro lugar, embora a professora orientadora do estágio pedagógico fosse titular de três turmas de Português (9.ºD, 9.ºG e 12.ºA), aquela em que o presente relatório se foca é o 9.ºD.

A decisão de efetuar este projeto no 9.º ano de escolaridade prende-se, por um lado, pelo facto de, nas *Aprendizagens essenciais para o 9.º ano de escolaridade* (2018), estar contemplada, no domínio da escrita, a escrita de textos de natureza argumentativa, prevendo-se a promoção de estratégias que envolvam a “aquisição de conhecimento relacionado com as propriedades de um texto (progressão temática, coerência e coesão) e com os diferentes modos de organizar um texto, tendo em conta a finalidade, o destinatário e a situação de produção” (*ibidem*, p.9), por outro, este era um ano em que os alunos iriam realizar exame nacional, sendo que a componente escrita é um texto de opinião. Acrescenta-se que os alunos apresentavam lacunas² não só no que a este género textual diz respeito, mas também na escrita em geral. Outro fator relevante para a seleção do tema a tratar é a consciência de que a escrita acarreta consigo uma carga emocional complexa, sendo o seu processo “uma fonte de experiências afetivas nos diferentes momentos: antes, durante e depois” (Barbeiro, 2012, p. 36).

A turma em apreço, 9.ºD, era composta por 26 alunos dos quais 17 eram do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos. 25 alunos eram de nacionalidade portuguesa e um de nacionalidade brasileira. Apenas um aluno tinha uma retenção, no 5.º ano de escolaridade, e dois discentes foram

² Cf. subcapítulo 1.2., página 27

transferidos de outro estabelecimento de ensino. Os alunos provinham de contextos socioeconómicos diferentes, sendo que 17 alunos não usufruíam de Ação Social Escolar (ASE), seis alunos possuíam escalão B e três beneficiavam do escalão A. Por último, um aluno tinha condicionantes a nível visual e outro a nível auditivo.

Relativamente à formação académica dos pais, segundo um estudo desenvolvido pelo AEE, obtiveram-se os seguintes resultados:

Figura 1 - Habilitações académicas dos pais

Formação académica do pai			Formação académica da mãe		
	n.º	%		n.º	%
Secundário	7	26,9	Básico (3º ciclo)	8	30,8
Básico (2º ciclo)	5	19,2	Secundário	6	23,1
Licenciatura	5	19,2	Básico (2º ciclo)	4	15,4
Sem Habilitações	4	15,4	Licenciatura	3	11,5
Básico (3º ciclo)	3	11,5	Pós-graduação	2	7,7
Básico (1º ciclo)	1	3,8	Sem Habilitações	1	3,8
Bacharelato	1	3,8	Bacharelato	1	3,8
			Mestrado	1	3,8

Fonte: informação disponibilizada pela Diretora de Turma

De um modo geral, como é possível verificar pela figura 1, as mães possuíam habilitações académicas superiores aos pais e, para além disso, cabia maioritariamente à mãe o papel de encarregado de educação (96,2%).

No plano geral, no decorrer das aulas, esta turma revelou-se bastante participativa oralmente, de forma espontânea, e interessada nas diferentes matérias lecionadas. As atividades centradas no diálogo surtiam efeitos positivos nos alunos, porém, aquelas que se centravam no domínio da gramática e da produção escrita provocavam o efeito oposto no grupo-turma. Constatou-se uma falta de empenho na realização dos trabalhos de casa, principalmente quando estes eram do domínio escrito. Foi possível verificar isto, uma vez que a presente intervenção ocorria nesse campo e no momento de realização pós-aula.

Globalmente, aparentavam ser adolescentes motivados para aprender, empáticos e a relação pedagógica foi muito positiva, o que facilitava o ritmo e a produtividade do trabalho.

Relativamente ao comportamento, esta não era uma turma com problemas de indisciplina, uma vez que, normalmente, as aulas decorriam com tranquilidade. A disposição das mesas modificou-se no segundo semestre e os alunos estavam agrupados por “ilhas” de quatro elementos. Esta disposição potenciou, por vezes, a conversa entre os elementos da turma e não era adequada para a boa visualização do quadro. Os alunos queixavam-se de dores de costas e perdiam tempo entre os movimentos de viragem ora para o quadro, ora para a docente. Ainda, em dias de testes de avaliação e em momentos de “questões de aula”, o tempo para efetuar as provas ficava condicionado por aquele que era despendido para colocar as mesas aptas para a sua realização. Contudo, foi possível realizar trabalhos de grupo mais facilmente, sem perder tempo na organização dos mesmos.

No geral, o ambiente na sala de aula era propício à aprendizagem e fluía naturalmente. Por fim, as aulas de Português tinham lugar às quartas-feiras das 10h00 às 10h50, às quintas das 11h00 às 11h50 e às sextas das 08h55 às 10h50.

Do ponto de vista do aproveitamento escolar, nenhum aluno ficou retido.

Pode, portanto, depreender-se que a presente turma tinha condições propícias para a realização de algumas experiências pedagógicas, mostrando-se motivada e disponível para o fazer.

1.2. Definição da área de intervenção

Derivado do interesse pessoal pela competência escrita, da consciência da sua complexidade e do impacto que a dimensão afetiva pode ter na qualidade da mesma, delineou-se o tema do presente relatório.

No decorrer das observações das aulas da docente titular, durante os meses de setembro, outubro e novembro de 2022, assim como na lecionação da aula zero, na primeira regência, e nas produções escritas do teste de avaliação, foi possível acervar as

dificuldades dos alunos em relação à competência escrita. No entanto, no que diz respeito à formulação do tema a ser estudado, este não decorreu apenas do observado nesses momentos, uma vez que engloba também a dimensão afetiva aliada à didática da escrita e, por isso mesmo, procedeu-se ainda à realização e análise de um inquérito por questionário. Devido à extensão da diagnose, optou-se por elaborar uma linha cronológica (cf. figura 2), que será descrita nos subcapítulos 1.2.1. a 1.2.6.1 (páginas 28 a 46), de modo a facilitar a compreensão da elaboração do tema.

Figura 2 - Esquema dos momentos de diagnose



1.2.1. Aulas observadas

O processo de observação de aulas da professora titular iniciou-se nas primeiras semanas do ano letivo. Os comentários às observações feitas durante esse período, bem como durante todo o ano letivo, foram registados num diário de investigador, o que permitiu recolher as informações necessárias para a posterior reflexão e delimitação de uma área de intervenção. Este processo de observação e registo tem uma importância significativa, pois “o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (Bodgan & Biklen, 1994, p.16).

Durante as primeiras semanas de aulas, até à aula de diagnose, que será descrita no subcapítulo seguinte, deu-se prioridade apenas ao domínio da gramática, da leitura e do oral formal, em detrimento da escrita. Como tal, não foi possível observar dificuldades neste domínio, mas chegou-se à conclusão de que não era muito trabalhado em sala de aula, sendo, até ao 1.º teste de avaliação, no dia treze de janeiro, trabalhada duas vezes pela docente titular e duas vezes pela professora estagiária.

1.2.2. Aula 0

A aula 0 foi tripartida entre as colegas de estágio, sendo a primeira parte referente à estrutura do comentário, a segunda referente à análise do poema *E tudo era possível*, de Ruy Belo e, por fim, referente à parte escrita de um comentário coletivo. Foi sobre esta última que se trabalhou (cf. tabela 1).

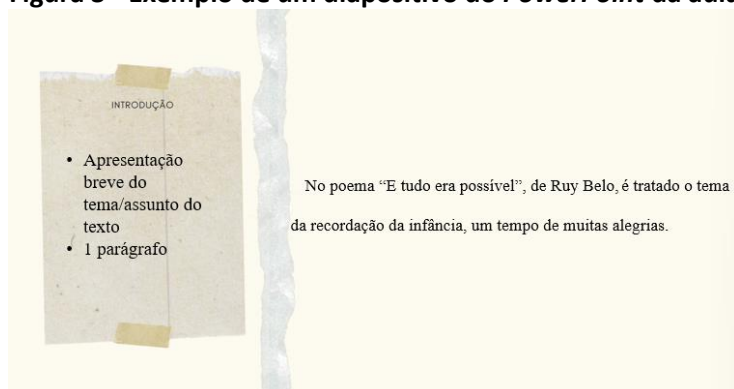
Os discentes foram instados a escrever, coletivamente, um comentário ao poema supramencionado, analisado na aula anterior, com a ajuda da docente estagiária. Contudo, por sugestão da professora titular da disciplina de Português, construiu-se uma resposta modelo (cf. tabela 1), colocada posteriormente num *PowerPoint*, que os alunos teriam de registar no caderno. Embora esta fosse a opção mais rápida para a construção de uma resposta modelo, retirava alguma criatividade individual aos alunos.

Tabela 1 - Instrução escrita e comentário modelo

Instrução escrita
Escreve um comentário, entre 100 e 150 palavras, sobre o poema “E tudo era possível”, de Ruy Belo, onde abordes a temática da memória de infância, seguindo os seguintes tópicos: a oposição entre o tempo passado e o tempo presente; a caracterização do sujeito poético na infância; o sentimento despertado, no presente, pela recordação da infância.
Comentário modelo
No poema “E tudo era possível”, de Ruy Belo é tratado o tema da recordação da infância, um tempo de muitas alegrias. Através de uma oposição entre o passado e o presente, o sujeito poético recorda a “juventude antes de ter saído da casa” (v.3) dos seus pais “disposto a viajar” (v.4). De facto, na sua infância era uma criança feliz, curiosa e aventureira, que sonhava a toda a hora, porque, nessa altura, “tudo era possível” (v.14). Já no presente, como não tem o “poder duma criança” (v.12), recorda com saudade e alguma melancolia as memórias que tem de um tempo longínquo da sua realidade presente. Concluindo, penso que o sujeito poético deixa uma mensagem de esperança para sonharmos e vivermos a nossa juventude, percebendo que esse é o melhor momento das nossas vidas. Só assim a poderemos recordar com carinho no futuro.

O comentário modelo encontrava-se dividido pelas diferentes partes constituintes de um texto (introdução, desenvolvimento e conclusão). Cada diapositivo continha o texto modelo do lado direito e, do lado esquerdo, estava aquilo que cada parte do texto tinha de conter. Veja-se o seguinte exemplo:

Figura 3 - Exemplo de um diapositivo do PowerPoint da aula 0



Durante toda a atividade, antes de mostrar o comentário modelo, por partes, a professora estagiária ia questionando os discentes sobre como iniciar as diferentes partes do texto, mais concretamente, que marcadores discursivos e conectores utilizar e que informação colocar. Usou-se esta estratégia para explorar as componentes sintáticas do texto, para, posteriormente, as mesmas serem refletidas nos textos dos alunos (embora, como se pode observar no subcapítulo 1.2.3., isso não se tenha verificado).

Foi possível observar que os alunos não eram capazes de desenvolver autonomamente o início de cada parte do texto, e que apresentavam dificuldades centradas no uso dos marcadores discursivos, de conectores, do léxico e a nível de estrutura frásica complexa.

Após esta aula, no seminário de Introdução à Prática Pedagógica, a docente responsável pela unidade curricular questionou os estagiários sobre o trabalho desenvolvido com os alunos. Após se relatar o que foi descrito anteriormente, a professora da unidade curricular questionou-nos sobre a complexidade do género textual “comentário” e sobre as emoções e sentimentos que o processo de escrita move. Isto levou a uma reflexão profunda que permitiu delimitar melhor a área de intervenção.

1.2.3. Aula da professora titular

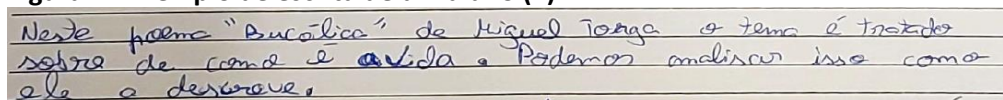
Tendo em conta todas as informações obtidas até este momento, abordamos a docente titular sobre a nossa intenção de trabalhar a influência das emoções na escrita. Nesse dia, os alunos iriam analisar, em conjunto com a docente, o poema *Bucólica*, de Miguel Torga e, posteriormente, iriam escrever, desta vez individualmente, um comentário ao

mesmo. A docente mostrou-se disponível para pedir aos discentes que, na parte de trás do enunciado, relatassem os seus sentimentos e emoções nas diferentes etapas da escrita. Desta forma, foi possível observar dois elementos muito importantes. Por um lado, as principais falhas que os alunos cometiam na construção do comentário, por outro, a dimensão afetiva envolvida naquela atividade escrita.

Relativamente ao primeiro ponto, verificaram-se muitas dificuldades na escrita-composição, das quais se destacam três, a título de exemplo:

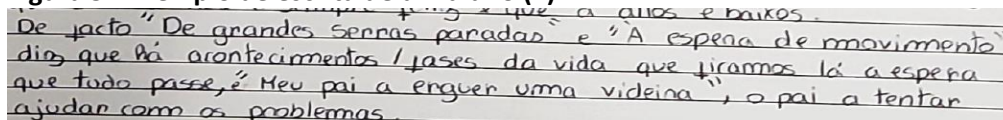
- a) construir frases complexas;

Figura 4 - Exemplo de escrita de um aluno (1)



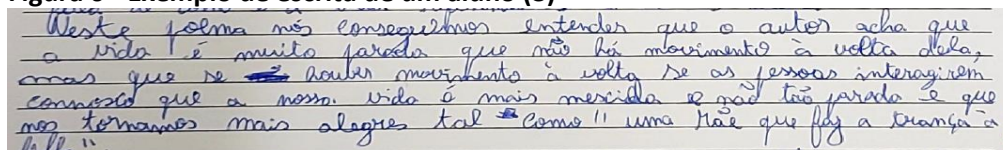
- b) escrever por palavras, sem recorrer, constantemente ou totalmente, ao levantamento de partes do texto;

Figura 5 - Exemplo de escrita de um aluno (2)



- c) pontuação;

Figura 6 - Exemplo de escrita de um aluno (3)



No que aos sentimentos e às emoções diz respeito, os alunos destacaram, sobretudo, entre muitos, os seguintes:

Tabela 2 - Emoções e sentimentos relatados pelos alunos (1)

Antes	Durante	Depois
• “ansioso(a)” • “nervoso(a)” • “confuso(a)” • “entusiasmado(a)” • “receoso(a)”	• “confuso(a)” • “feliz” • “normal” • “entusiasmado(a)”	• “muito feliz” • “bem” • “desilusão” • “preocupado(a)” • “aliviado(a)”

Apurou-se que os alunos têm, essencialmente, emoções e sentimentos negativos associados ao ato de escrever, principalmente antes de o começarem a fazer. De facto, Brand (1990 *apud* Barbeiro 2012), refere que, mesmo quando escrever parte da iniciativa do próprio indivíduo, para além das emoções positivas, “desencadeia algumas emoções negativas na vertente ativa (receio, zanga, ansiedade, descontentamento, frustração” (p.36). Portanto, não é de estranhar que, numa atividade de escrita que não partiu da sua vontade, os discentes revelem, sobretudo, uma carga emocional negativa.

Durante a realização da atividade registou-se, no diário de investigador, o seguinte:

Aluno fica a olhar para o papel e para os colegas durante quase toda a atividade. É possível observar que escreveu uma frase apenas.
--

Alunos têm dificuldade em começar a escrever o que sentiram nas diferentes etapas da escrita.

1.2.4. Regência nº1

Após reunidas e analisadas todas as informações supramencionadas, achou-se pertinente, na primeira regência, incluir um momento de escrita coletiva, mas com um género textual diferente, o diálogo.

A correspondente unidade didática teve lugar nos dias 10 e 11 de novembro de 2022 e estava dividida entre uma aula de 50 minutos e outra de 100, e pelos momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Esta teve como eixo central a crónica *História sem Palavras*, de Maria Judite de Carvalho.

Durante toda esta Unidade Didática, foram trabalhados o Relacionamento interpessoal e a Sensibilidade estética e artística (“áreas de competência” contempladas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017)), aliados à interpretação e ao uso da língua.

A primeira aula teve como núcleo o domínio da compreensão e expressão do oral. Na pré-leitura, fez-se uma atividade relacionada com a compreensão do oral, nomeadamente, a visualização de um vídeo sobre o comércio tradicional vs. o comércio

em grandes superfícies³ e, posteriormente, realizou-se um *quiz* na plataforma digital *quizizz*⁴. No final da atividade supramencionada, a professora estagiária e o grupo-turma discutiram o significado de uma ilustração do manual *Entre Palavras – 9º ano* (2013, p.80) (cf. figura 7). Desta forma, introduziu-se a temática da crónica a ser estudada. Ainda nesta aula, foi feita uma revisão da estrutura da crónica e a leitura da biografia da autora.

Figura 7 - Ilustração retirada do manual *Entre Palavras*, 9.º ano, página 80



A aula número dois centrou-se no domínio da Gramática, Leitura e Educação Literária. Para começar, os alunos fizeram uma leitura silenciosa da crónica e, simultaneamente, sublinharam os verbos na primeira pessoa do singular do presente do indicativo, uma vez que estes verbos conferiam ao texto uma riqueza ao nível da leitura e compreensão do mesmo. Posteriormente, foi realizada uma descodificação do vocabulário e correção do exercício proposto.

Segundo Costa (1992), um dos principais fatores que está na origem de um indivíduo ser bem-sucedido na compreensão de um texto, liga-se com “[...] as competências específicas da linguagem, sem as quais não é possível a apreensão dos significados expressos no texto.” (p.77). Por conseguinte, os alunos realizaram uma leitura em voz alta, orientada por etapas, tendo sido feita uma análise, através da interação docente-discentes, parando em diferentes partes do texto e colocando questões que levaram os discentes a refletir sobre a riqueza desta crónica. Elegeu-se a metodologia da leitura faseada e orientada do texto, porque o mesmo era rico em recursos expressivos e exigia ainda uma análise cuidada de outros elementos linguísticos, que contribuíam para a construção de sentido do texto.

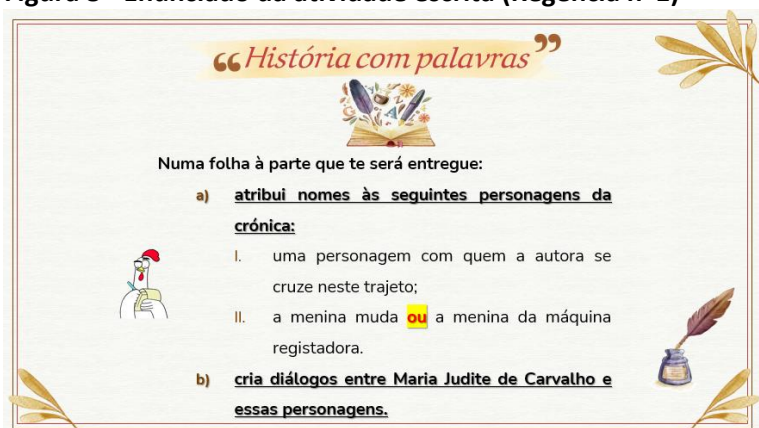
³ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EoXiBxBI1fU&ab_channel=Jotix1984

⁴ https://quizizz.com/join?ref=header_tab&lng=en

Na terceira e última aula foi realizada uma atividade de pós-leitura inserida e centrada no domínio da escrita. Esta atividade foi pensada atendendo à complexidade intrínseca do processo de escrita⁵ e a todas as emoções e sentimentos inerentes ao mesmo (ansiedade, frustração, entre outros). Optou-se, portanto, numa primeira parte, por reunir os alunos em grupos de três, e propor-lhes uma atividade de escrita criativa, cujo nome era “História com Palavras” (cf. figura 8). Mais concretamente, procederam à criação de uma personagem que se cruzasse com a autora, atribuindo-lhe um nome, criaram diálogos entre esta última, a autora e outra personagem da crónica, a quem atribuíram, de igual forma, um nome. Com o propósito de incentivar os discentes, a escrita do texto foi completada com a leitura dramatizada do diálogo em frente à turma. Contudo, notou-se que alguns alunos não se sentiam à vontade para se expor dessa forma.

Importa referir que, devido à natureza da nossa questão de investigação-ação, os alunos tiveram de preencher um pequeno inquérito, que se encontrava na parte de trás da folha da atividade escrita, onde revelaram como se sentiram nas diferentes etapas da realização da atividade escrita (cf. anexo 1).

Figura 8 - Enunciado da atividade escrita (Regência nº1)



⁵ Cf. capítulo 2, onde se faz uma caracterização mais completa da complexidade característica da escrita.

1.2.4.1. Dados recolhidos

Neste subcapítulo, explanar-se-ão os resultados obtidos na realização dos diálogos. A realização destes diálogos foi importante para perceber, por um lado, como é que os alunos funcionavam em atividades escritas realizadas em grupo, mas sem uma resposta modelo (como a da aula 0), por outro, se tinham dificuldades em iniciar atividades escritas sem o auxílio da docente.

A nível gramatical e de escrita, não foi possível selecionar aspetos relevantes para a análise, devido à natureza do tipo de texto diálogo. Contudo, foi possível verificar que os alunos tinham dificuldade em iniciar a atividade escrita, perdendo muito tempo, por exemplo, a escolher o nome da personagem. Tal comportamento pode advir da falta de hábitos de escrita livre. Foi ainda possível perceber que os discentes tinham dificuldades em relatar aquilo que sentiram, quando a resposta era aberta (cf. figuras 9 e 10), algo que já se tinha observado na aula da professora titular, dando respostas incoerentes como as seguintes:

Figura 9 - Exemplo de resposta de um aluno (1)

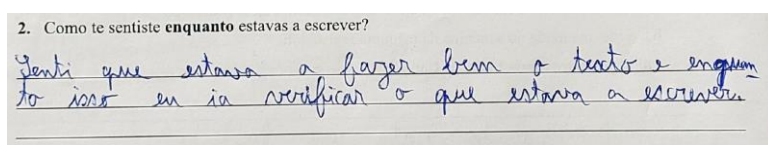
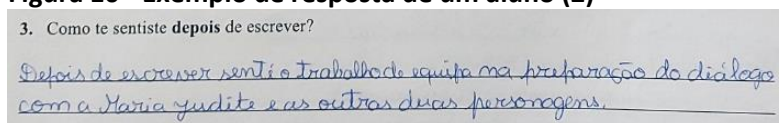


Figura 10 - Exemplo de resposta de um aluno (2)



Ainda assim, conseguimos retirar, de alguns documentos produzidos, a expressão de algumas emoções e sentimentos relevantes para o estudo:

Tabela 3 - Emoções e Sentimentos relatados pelos alunos (2)

Antes	Durante	Depois
• “normal” • “ansioso(a)” • “nervoso(a)” • “animado(a)” • “confuso(a)”	• “confuso(a)” • “entusiasmado(a)” • “chateado(a)” • “contente” • “relaxado(a)”	• “ansioso(a)” • “feliz” • “preocupado(a)” • “aliviado(a)” • “triste”

Como é possível verificar, os alunos continuam a destacar um grande número de emoções e de sentimentos negativos associados ao ato de escrever, principalmente, antes de o começarem a fazer. Barré-De Miniac (*apud* Barbeiro, 2012, p. 34)

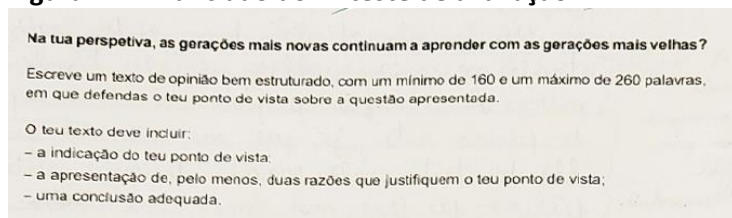
liga os aspetos afetivos ao *investimento na escrita*, isto é, ao interesse manifestado para com a escrita e à quantidade de energia que o sujeito lhe dedica. [...] Um forte investimento na escrita está habitualmente associado a uma atitude positiva para com a atividade e escrever.

Após a observação de algumas aulas de Português, e de vermos que o investimento na escrita era deficitário, chegamos à conclusão de que, talvez, isso fosse a razão de os alunos atribuírem uma conotação de emoções e sentimentos negativos ao ato de escrever. A razão pela qual estes se sobrepõem aos positivos antes de realizarem qualquer atividade escrita, advém do facto de “na escola não se ensinar a escrever” (Fonseca, 1992, p.22). Os alunos não estão habituados a uma prática regular da escrita e, como esta é uma atividade complexa, despoleta nos mesmos uma carga afetiva negativa quando lhes é pedido para o fazerem.

1.2.5. Análise dos textos de opinião do teste de avaliação

O primeiro teste de avaliação da turma em análise ocorreu no dia 13 de janeiro de 2023. Este teste foi criado, pela docente titular, baseando-se nos exames nacionais de anos anteriores, para que, desta forma, ao responderem, os alunos pudessem ter acesso ao nível de exigência que os iria esperar no final do ano letivo. Por conseguinte, a parte escrita era relativa a um texto de opinião, cujo enunciado era o seguinte:

Figura 11 - Enunciado do 1º teste de avaliação



Previamente à realização do teste, questionou-se a professora titular sobre a capacidade de escrita dos alunos no género texto de opinião. Esta afirmou que os discentes estavam

habituaados a escrever este tipo de textos, uma vez que tinham tido contacto com ele desde o 7.º ano de escolaridade. Atente-se que, de facto, nas *Aprendizagens Essenciais para o 7.º ano de escolaridade* (2018), está contemplado que os alunos devem “Elaborar textos que cumpram objetivos explícitos quanto ao destinatário e à finalidade (informativa ou argumentativa) no âmbito de géneros como: [...] opinião [...].” (p.10). Como tal, seria de esperar que os alunos dominassem este género de texto.

Após a realização e correção da prova, a docente titular, sabendo das intenções do presente estudo, decidiu pedir para os discentes fazerem a reescrita do texto, em casa, para que pudéssemos analisar as melhorias e perceber até que ponto este tipo de atividade poderia ajudar os alunos.

Para efeitos de averiguação empírica, ir-se-á analisar, no seguinte subcapítulo, os resultados da escrita e reescrita do texto de opinião, comparando-os, tendo por base as principais dificuldades que os discentes apresentaram e os critérios do IAVE⁶. A correção da componente escrita (e da reescrita), bem como da restante prova de avaliação, seguiu os critérios do IAVE.

Os critérios da parte escrita encontram-se divididos pelos seguintes parâmetros:

- a) Género/Formato Textual;
- b) Tema e Pertinência da Informação;
- c) Organização e Coesão Textuais;
- d) Morfologia, Sintaxe e Pontuação;
- e) Ortografia.

A cada um dos parâmetros são atribuídos 3 níveis, sendo que o primeiro tem a cotação de 4 pontos, o segundo de três e o terceiro de apenas um. Para além disso, os critérios também contemplam uma parte referente à desvalorização pelo não cumprimento da extensão requerida (1 ponto para um texto de 136 a 159 ou de 261 a 284 palavras, e 2 pontos para uma produção escrita que contemple 55 a 135 palavras ou com mais de 284

⁶ Disponível em: https://iave.pt/wp-content/uploads/2022/06/PF-Port91-F1-2022-CC-VD_net.pdf (consultado em 01/07/2023)

palavras. Em acréscimo, se o texto for inferior a 55 palavras, atribui-se a classificação de 0 pontos em todos os parâmetros.

Embora a professora titular tenha optado por seguir os critérios anteriormente referidos, atribuiu-lhes uma cotação de 20 pontos a cada um, totalizando 100 pontos no final.

1.2.5.1. Dados recolhidos

No presente subcapítulo, comparar-se-ão os dados recolhidos na escrita e reescrita do texto de opinião, tendo por base os critérios referidos no subcapítulo 1.2.5.

A análise dos textos de opinião permitiu-nos acervar: i) as principais dificuldades e fragilidades dos alunos, com especial enfoque na primeira versão escrita; ii) se a reescrita dos textos faria, de facto, a diferença na evolução dos textos dos alunos, com a orientação de pontos a melhorar.

Importa referir que os discentes representados pelos códigos A02, A06, A08, A12, A22 e A24, não redigiram a versão da reescrita. Como tal, a análise dos presentes resultados será feita tendo por base 20 alunos.

Tabela 4 - Classificação comparativa dos textos (teste de avaliação)

Nome	Género/ Formato Textual		Tema e Pertinência da Informação		Organização e Coesão Textuais		Morfologia, Sintaxe e Pontuação		Ortografia		Nº de palavras		Total	
	20		20		20		20		20		160 a 260		100	
	E	R	E	R	E	R	E	R	E	R	E	R	E	R
A01	5	20	5	15	15	17	15	16	15	15	0	0	55	83
A02	5	-	5	-	15	-	15	-	20	-	-2	-	58	0
A03	15	20	15	15	15	10	5	8	15	15	0	0	65	68
A04	5	20	5	10	15	5	5	5	15	16	0	0	45	56
A05	5	20	15	10	15	20	15	14	15	18	0	0	65	82
A06	5	-	5	-	15	-	15	-	15	-	0	-	55	0
A07	15	20	5	12	5	12	5	8	15	14	0	0	45	66
A08	5	-	5	-	5	-	15	-	15	-	0	-	45	0
A09	5	5	5	5	5	5	5	5	20	20	0	0	40	40
A10	15	20	20	15	20	20	15	20	20	20	0	0	90	95
A11	15	20	5	20	15	16	15	20	20	20	0	0	85	96
A12	15	-	5	-	15	-	5	-	15	-	-1	-	54	0
A13	15	20	15	20	15	12	5	10	20	14	0	0	60	76
A14	15	20	15	14	15	8	15	8	5	20	0	0	65	70
A15	15	20	15	16	20	20	15	18	20	18	-2	0	83	92
A16	15	20	15	10	15	14	15	12	20	20	0	0	80	76
A17	15	20	15	15	15	10	15	10	20	17	0	0	80	72
A18	5	20	5	15	15	20	15	12	15	19	0	0	54	86

A19	5	20	5	15	15	18	15	18	20	20	-1	0	59	91
A20	15	20	15	12	15	12	15	15	15	18	-1	0	75	77
A21	5	20	5	10	15	10	15	10	20	17	0	-2	60	65
A22	15	-	15	-	15	-	15	-	15	-	0	-	74	0
A23	15	20	5	15	5	15	5	14	20	20	0	0	50	84
A24	20	-	15	-	15	-	15	-	20	-	-2	-	83	0
A25	15	20	15	15	20	20	15	15	20	20	0	0	85	90
A26	15	20	15	15	15	20	15	15	20	20	0	-2	80	88
Média	11,5	19,3	11	13,7	14,3	14,2	12	12,7	17,5	18,1			66,1	77,7
Legenda														
E	Escrita													
R	Reescrita													
-	Não fez													
	Piorou os resultados													
	Manteve os resultados													
	Melhorou os resultados													

Relativamente ao “Género/Formato Textual”, na primeira versão do texto, os alunos apresentaram dificuldades em cumprir na íntegra o que contempla o género textual de opinião, nomeadamente: i) apenas dois alunos apresentaram o tema, na introdução; ii) alguns discentes não selecionaram dois argumentos válidos e dois exemplos justificativos; iii) alguns estudantes não redigem uma conclusão adequada ao tema. Como podemos ver na tabela 4, apenas o aluno A24 teve a totalidade da pontuação. Notou-se ainda que alguns estudantes apresentavam exemplos na introdução.

Depois de reescreverem os textos, segundo a tabela classificativa, os alunos obtiveram todos a cotação máxima. No entanto, ao analisar os textos, verificamos que, das vinte produções escritas, apenas cinco discentes apresentaram o tema na introdução, sendo que, desses cinco, quatro não expuseram a sua opinião, colocando-a no parágrafo seguinte. Apenas o aluno A19 apresentou uma introdução adequada seguindo o que está previsto para este género textual (cf. figura 12). Em acréscimo, verifica-se uma grande confusão entre argumento e exemplo, ou então a inexistência de justificação (cf. figura 13).

Figura 12 - Introdução do aluno A19 (evolução entre as versões)

Na minha opinião, as gerações mais novas continuam a aprender com as gerações mais velhas devido a vários ensinamentos.

Hoje em dia, a sociedade mais envelhecida continua a abrir vários caminhos para as gerações mais novas. No meu ponto de vista, é importante os jovens terem vários conhecimentos do quotidiano, transmitidos de geração em geração.

Figura 13 - Exemplo de falta de justificação para o argumento

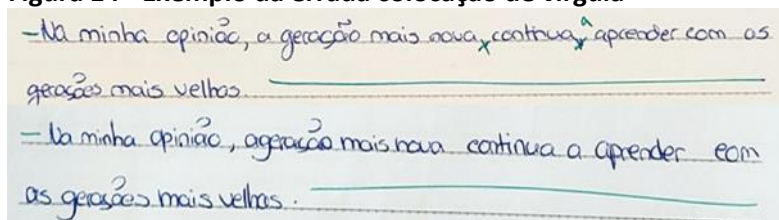
Em primeiro lugar, as gerações mais velhas estão na planta há muito mais tempo do que nós, também têm mais experiência do que nós e sabem pois entendem muitas coisas que ~~os~~ muitos de nós não conseguem entender.

No que ao parâmetro “Tema e Pertinência da Informação” diz respeito, na primeira versão, nove estudantes obtiveram a classificação de 5 valores, 12 atingiram a cotação de 15 pontos e apenas um alcançou a cotação máxima. Já na reescrita, cinco alunos desceram a sua pontuação, cinco mantiveram e dez melhoraram. Efetivamente, estes dois parâmetros, “Género/ Formato Textual” e “Tema e Pertinência da Informação”, são os que apresentam uma média de cotação mais baixa 11,5 e 11, respetivamente. Os alunos apresentam grande dificuldade em manter a progressão da informação e demonstram um discurso escrito demasiado próximo do oral.

Embora os dois critérios supramencionados fossem aqueles que apresentavam mais fragilidades, importaram também os restantes parâmetros, pelo que se apurou que os discentes têm dificuldades no que concerne à “Organização e Coesão Textuais”. Com efeito, este foi o único ponto em que os alunos baixaram após a reescrita, talvez por desleixo. Na primeira versão, três alunos atingiram o nível 5, catorze alunos obtiveram 15 valores e três alunos atingiram a cotação máxima. A reescrita apresenta uma mancha vermelha a nível de resultado, uma vez que oito discentes baixaram os seus resultados. Detetaram-se, essencialmente, algumas falhas no que diz respeito aos mecanismos de organização e coesão textuais.

O quarto parâmetro, respeitante à “Morfologia, Sintaxe e Pontuação”, apresenta ainda um número de regressão de seis alunos. Apesar disso, cinco estudantes mantiveram a nota e nove conseguiram melhorar a sua classificação. Há alguma dificuldade por parte dos discentes em manter a concordância nominal e verbal e em selecionar a regência verbal correta, o que demonstra que estes tópicos merecem um treino intensivo. Já na pontuação, os discentes apresentam clara dificuldade, principalmente no que à colocação da vírgula diz respeito. Neste último ponto os estudantes têm duas atitudes antagónicas, por um lado não a colocam de todo, por outro fazem um uso excessivo das mesmas (cf. figura 14).

Figura 14 - Exemplo da errada colocação de vírgula



O penúltimo critério, respeitante à “Ortografia”, embora com menos descidas entre versões, continua a ser um ponto em que é necessário trabalhar, nomeadamente nos erros ortográficos e na acentuação de palavras.

Relativamente à extensão do texto, o mesmo compreende dois pontos, ou os alunos não atingiram o número mínimo de palavras, ou ultrapassaram⁷ o seu limite. Três dos vinte estudantes melhoraram neste parâmetro, tendo cumprido o número de palavras que era pedido, contudo, os discentes A21 e A26 baixaram dois valores. Destaca-se a importância de levar os alunos a perceberem que têm de gerir a informação que querem escrever e condensá-la no número de palavras que é pedido. Identificou-se assim a necessidade de levar os estudantes a planificarem o seu texto.

No plano geral, todos os alunos melhoraram as suas classificações e apenas dois alunos, A16 e A17, baixaram 4 e 8 valores, respetivamente. Para concluir, a média de resultados aumentou 11,6 valores.

⁷ Para uma melhor compreensão deste critério, ler o subcapítulo 1.2.5.

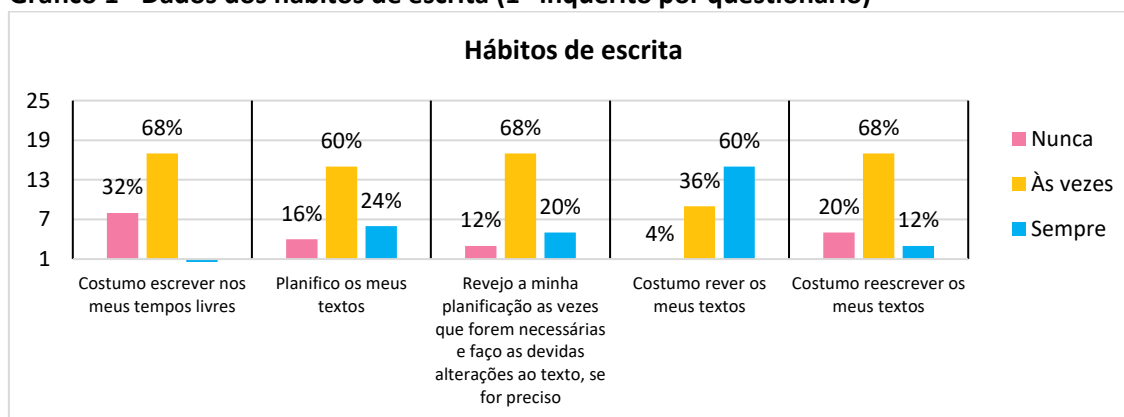
1.2.6. Inquérito por questionário

Decorrente da análise dos dados em momentos anteriores da diagnose e da respetiva reflexão, sentiu-se a necessidade de elaborar um inquérito por questionário, com respostas fechadas, para perceber a abrangência da dimensão afetiva em diferentes momentos da escrita, nos contextos formal e informal, bem como os hábitos de escrita dos discentes. O link foi enviado no dia do teste, via *Teams*.

O inquérito estava dividido em 4 secções: i) informações sobre o inquérito por questionário; ii) hábitos de escrita; iii) avaliação das emoções e dos sentimentos na realização de uma atividade escrita em contexto formal de avaliação, nas diferentes etapas; iv) avaliação das emoções e dos sentimentos na realização de uma atividade escrita em contexto informal, como por exemplo, trabalho de casa, nas diferentes etapas (cf. anexo 2). Num total de 26 alunos, obtiveram-se 25 respostas.

1.2.6.1. Dados recolhidos

Gráfico 1 - Dados dos hábitos de escrita (1º inquérito por questionário)



Relativamente aos hábitos de escrita (cf. gráfico 1), apurou-se que há uma percentagem relevante de alunos (68%) que escrevem nos seus tempos livres, contudo, não é possível saber que tipo de texto escrevem. 60 % dos alunos afirma que costuma planificar os seus textos, sendo que 68% revê a planificação as vezes que considera necessárias, fazendo as devidas alterações ao texto, se for preciso. Não é possível determinar a veracidade destes resultados, mas podem não ter sido muito sinceros, uma vez que, pelo teste de avaliação, alguns discentes demonstram claramente não planificar os seus textos, tendo

dificuldades em pontos como: i) cumprimento do número mínimo e máximo de palavras; ii) garantia da progressão da informação.

No que concerne à revisão dos textos, 60% dos alunos afirma rever sempre os seus textos e apenas um aluno (4%) assinalou que nunca o faz. Já no que a reescrever os textos diz respeito, dezassete alunos (68%), afirmam fazê-lo, contudo, apenas dez alunos entregaram todas as reescritas que foram pedidas pela professora estagiária. Esta incoerência demonstra que nem sempre os alunos respondem com sinceridade aos inquéritos por questionário, pelo que ter-se-á este pensamento por base aquando da análise de todos os dados deste projeto de investigação-ação. Na verdade, a tendência dos inquiridos é, quase sempre, para responderem de forma “politicamente correta”, isto é, para responderem de acordo com as expectativas do investigador.

No que diz respeito à dimensão afetiva, começa-se por explicar o porquê de não se ter considerado “perdido(a)” para estudo, embora conste em todos os inquéritos aplicados aos discentes durante o processo de investigação-ação. De facto, colocou-se esta dimensão, nas secções antes e durante a realização das atividades escritas. Contudo, na secção que corresponde ao que sentiram depois de escrever, a emoção/sentimento “perdido(a)” não foi colocado. Optou-se, no momento de elaboração dos inquéritos por questionário, por fazê-lo desta forma, pois acreditava-se, provavelmente erradamente, que não se aplicava à parte subsequente da textualização, uma vez que estava terminada e não havia razão para os alunos se sentirem perdidos. Como tal, após se verificar que se estava a fazer um julgamento perigoso, e, para evitar conclusões erradas, retiradas sem um fundamento científico, optou-se por eliminar essa variante do presente estudo.

Gráfico 2 - Dados da dimensão afetiva "ansioso(a)" (contexto de escrita formal)

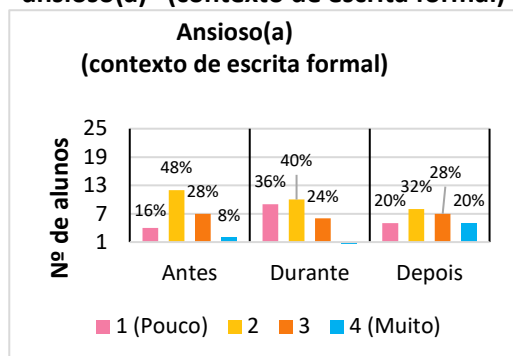
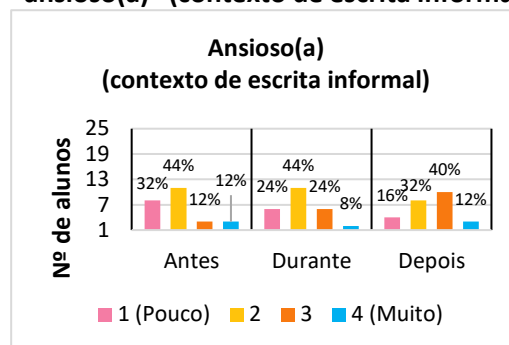


Gráfico 3 - Dados da dimensão afetiva "ansioso(a)" (contexto de escrita informal)



Concernente ao nível de ansiedade experienciada pelos discentes, verifica-se que antes de começarem a escrever, em contexto informal, há um crescimento de 4% do nível 4 em relação ao contexto formal. Pressupõe-se que tal aconteça, porque os alunos se encontram, grande parte das vezes, em casa, sem o acompanhamento permanente dos docentes. Há ainda um aumento de 8% durante a realização das atividades escritas, ainda em contexto informal. Já no que diz respeito à fase posterior à textualização, esta diminuiu 8% (cf. gráficos 2 e 3).

Gráfico 4 - Dados da dimensão afetiva "frustrado(a)" (contexto de escrita formal)

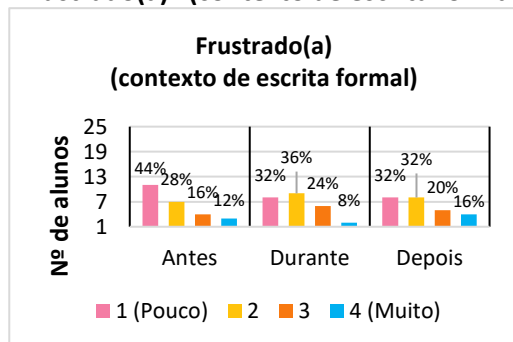
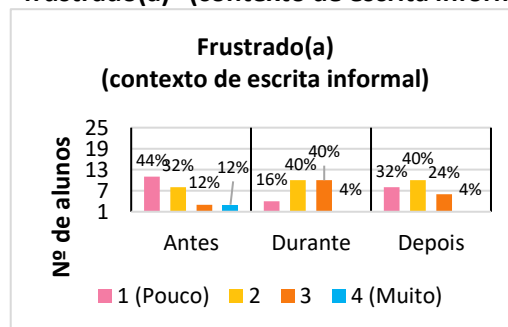


Gráfico 5 - Dados da dimensão afetiva "frustrado(a)" (contexto de escrita informal)



Verifica-se que os alunos experienciam um nível maior de frustração aquando da realização das atividades escritas, em ambos os contextos (formal e informal), sendo que se destaca a percentagem significativa de alunos que, em contexto formal, se sentem ansiosos no momento que sucede a escrita. A percentagem diferencial, no nível 4, comparativamente com o contexto informal é de 12%. Por conseguinte, no nível 1, os alunos mantêm igual percentagem antes (44%) e depois (32%) de começarem a

escrever, diferenciando-se a etapa durante com 32% no momento formal e 16% no momento informal (cf. gráficos 4 e 5).

Gráfico 6 - Dados da dimensão afetiva "nervoso(a)" (contexto de escrita formal)

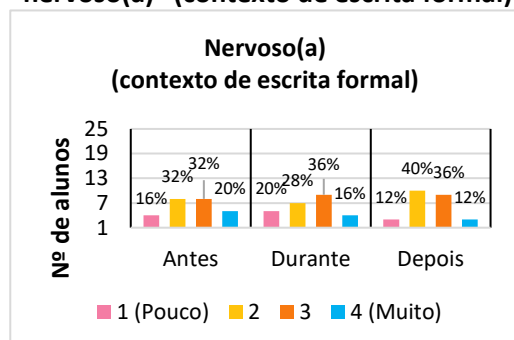
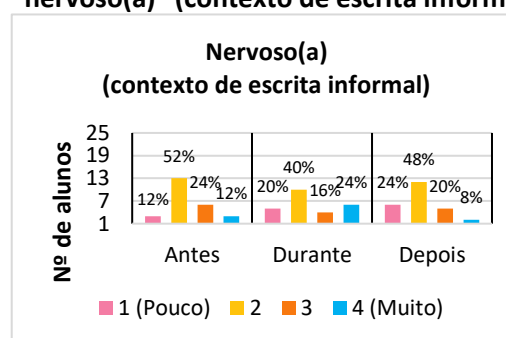


Gráfico 7 - Dados da dimensão afetiva "nervoso(a)" (contexto de escrita informal)



Respeitante ao nervosismo, destaca-se que 24% dos alunos, depois de escreverem, sentem-se pouco nervosos num contexto informal. Esta percentagem cai para metade no contexto formal. É como se houvesse uma espécie de alívio por uma tarefa difícil ter terminado. Sublinha-se, ainda, que o nível 4 é experienciado, antes e durante a escrita, por uma maior percentagem de alunos. Em contexto formal, 20% e 16%, respetivamente, para 12% e 24% em contexto informal (cf. gráficos 6 e 7).

Gráfico 8 - Dados da dimensão afetiva "tranquilo(a)" (contexto de escrita formal)

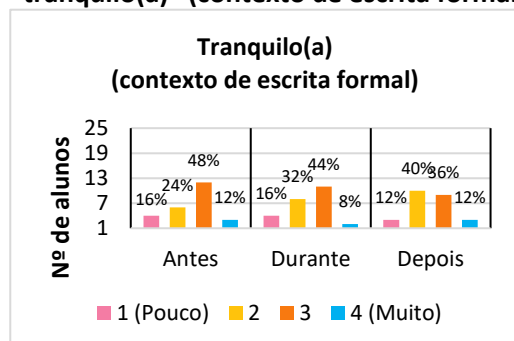
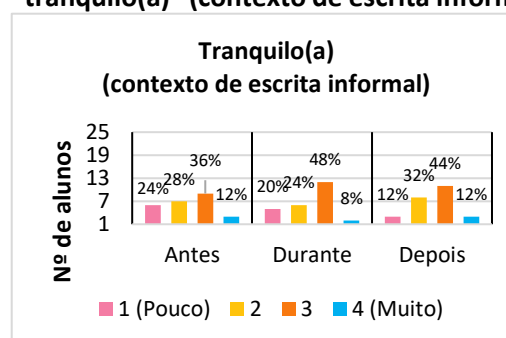


Gráfico 9 - Dados da dimensão afetiva "tranquilo(a)" (contexto de escrita informal)



No que diz respeito à tranquilidade, é possível observar o mesmo número de percentagem de discentes que, em ambos os contextos, afirmam sentirem-se muito tranquilos nas diferentes etapas da escrita (nível 4). Contudo, grande parte dos discentes situam-se no nível 3. É no nível 1 que podemos verificar um aumento

percentual num momento informal de escrita antes (8%) e durante (4%), comparativamente com o formal (cf. gráficos 8 e 9).

Gráfico 10 - Dados "outro" (contexto de escrita formal)

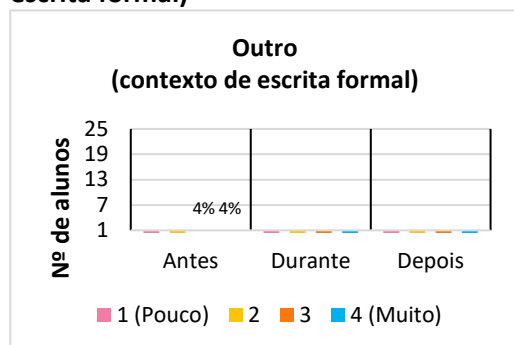
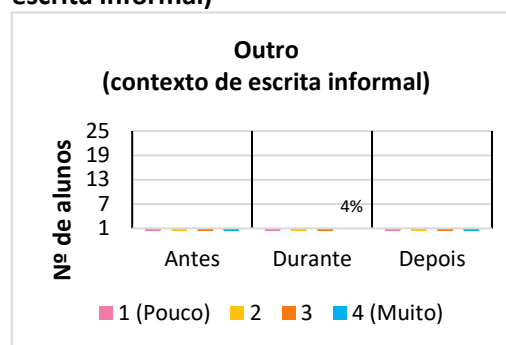


Gráfico 11 - Dados "outro" (contexto de escrita informal)



Um aluno referiu sentir-se entusiasmado, no nível 3, outro afirmou estar tenso, no nível 4, ambos antes de começar a escrever e em contexto formal. Ainda, um aluno referiu sentir-se muito preocupado durante a realização de uma atividade escrita, em contexto informal, afirmando que a razão para isso era a quantidade de trabalhos de casa que tinha, de diferentes disciplinas, e não ter tempo para todas as tarefas.

A partir da análise dos resultados, verifica-se que o facto de a escrita ficar, constantemente, para um momento fora da sala de aula, cria níveis de stress maiores que seriam de esperar, pelo contrário, num contexto formal de avaliação.⁸

É possível verificar que surgiu a necessidade de pensar numa estratégia que munisse os discentes de ferramentas para atenuar a carga emocional negativa que sentiam. Procedeu-se, portanto, a uma reflexão sobre os dados obtidos.

1.2.7. Reflexão sobre os dados recolhidos, definição de objetivos e hipóteses de trabalho

Diante dos dados recolhidos relativamente à prestação dos discentes, destacam-se, sobretudo, as seguintes dificuldades:

- repetição dos mesmos conectores/marcadores/articuladores de discurso;

⁸ Cf. Hipóteses de trabalho, páginas 49-50

- repetição de vocabulário;
- dificuldade em formular, organizar e justificar/exemplificar argumentos;
- presença de marcas do discurso oral informal;
- carência de poder argumentativo;
- dificuldade na articulação de ideias;
- não cumprimento do número mínimo de palavras;
- ao nível de correção linguística: erros de pontuação, destacando-se o permanente incorreto uso da vírgula, e erros ortográficos;
- inexistência de hábitos de planificação e de revisão textual.

Este momento de diagnóstico com vários submomentos foi necessário para que, por um lado, se pudesse chegar à problemática central, por outro, para afunilar o tipo de texto a ser trabalhado, bem como para ser possível fazer um futuro cruzamento de dados, por exemplo, entre o primeiro e o segundo testes de avaliação.

Finda esta análise dos dados recolhidos, consultou-se o *Programa e Metas Curriculares* (2015) do 8.º ano de escolaridade, para que se pudessem confrontar as aprendizagens desejadas com as que efetivamente os alunos possuíam. No 9.º ano de escolaridade era esperado que os discentes fossem capazes de:

- “planificar a escrita de textos” (p.81);
- “redigir textos com coerência e correção linguística” (p.81);
- “escrever textos argumentativos: escrever textos com a tomada de uma posição; a apresentação de razões que a justifiquem, com argumentos que diminuam a força das ideias contrárias e uma conclusão coerente” (p.81);
- “rever os textos escritos: avaliar a correção e adequação do texto e proceder a todas as reformulações necessárias” (p.82).

Comparando aquilo que era esperado dos alunos, com o que eles fizeram, estes demonstram ainda não terem consolidado todas as aprendizagens que eram

expectáveis. No entanto, com a exceção de seis alunos, todos demonstraram reagir bem à reescrita dos textos, sendo que, excetuando de dois alunos, esta atividade surtiu efeitos no seu resultado final. Por isso, de um modo geral, é possível afirmar, embora com todas as cautelas que um estudo desta dimensão exige, que a revisão e reescrita dos textos, bem como os comentários feitos no final com pontos a melhorar, são benéficos para os discentes.

Com vista à resolução das falhas mencionadas anteriormente durante os diferentes momentos de diagnose, e de atenuar a carga emocional negativa, optou-se por trabalhar o impacto da dimensão afetiva na escrita e reescrita de textos de opinião no 9.º ano. Como forma de ultrapassar todas as dificuldades elencadas ao longo deste subcapítulo, o enfoque recaiu na revisão e reescrita dos textos, recorrendo-se ao modelo de abordagem processual proposto por Flower & Hayes (1980).

Relativamente ao género textual para ser trabalhado, a escolha prendeu-se com três motivos: primeiramente, após a consulta do *Programa e Metas Curriculares de Português* (2015), do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017) e das *Aprendizagens Essenciais* (2018), percebeu-se que a escrita de textos de natureza argumentativa é um dos objetivos expectáveis para o 9.º ano de escolaridade, por outro, porque, de facto, este é o género textual presente no exame nacional. Ainda, para além destas razões óbvias, é fundamental que os alunos sejam capazes de ter e expressar uma opinião de si, do outro e do mundo de que fazem parte. Atente-se que esta capacidade reflexiva é um dos princípios orientadores presentes no documento *Preparing 21st Century Students for a Global Society: An Educator's Guide to the "Four Cs"* (2010), que propõe a inclusão dos 4 Cs na sala de aula, nomeadamente, *Critical Thinking and Problem Solving*, *Communication*, *Collaboration* e, por fim, *Creativity and Innovation*. O principal objetivo é, em suma, "prepare young people for citizenship and the global workforce." (*ibidem*, p.5).

Tendo consciência de que complexidade da escrita tem uma grande carga emocional, normalmente negativa, associada a si, que afeta a sua qualidade e o prazer no ato de escrever, elaborou-se a seguinte questão de investigação:

Até que ponto a qualidade das produções escritas, nos diferentes critérios, é afetada pela dimensão afetiva e como é que esta se reflete na avaliação qualitativa e quantitativa das mesmas?

Como forma de responder à questão de investigação-ação, delineou-se o objetivo geral de atenuar a influência da carga emocional negativa na qualidade da escrita, nas diferentes etapas que lhe dizem respeito, ao mesmo tempo que se melhoram as produções textuais nos diferentes parâmetros propostos pelo IAVE. Para isso, utilizar-se-á o *feedback* corretivo para a correção de falhas e outros suportes como, por exemplo, o Passaporte de Escrita, para que os alunos consigam melhorar a qualidade das suas produções escritas, ao mesmo tempo que se atenua a carga emocional negativa associada às diferentes etapas do seu processo.

Para a formulação do objetivo geral do trabalho, estabeleceram-se os objetivos específicos seguidamente elencados, tanto para o contexto formal como informal:

1. Levar os alunos a reverem e a reescreverem os textos de opinião, como forma de melhorarem as suas produções escritas;
2. Melhorar a qualidade da escrita dos alunos nos diferentes parâmetros propostos pelo IAVE;
3. Atenuar as emoções e sentimentos negativos em diferentes momentos da escrita (antes, durante e depois);
4. Avaliar a qualidade da escrita através dos critérios propostos pelo IAVE;
5. Dar ferramentas de escrita (Passaporte de escrita)⁹ aos alunos, de forma a mitigar emoções e sentimentos negativos associados à escrita.

Tendo em conta os objetivos anteriormente propostos, elaboraram-se hipóteses de trabalho, esperando-se assim que os alunos:

- sejam capazes de dominar o género textual de opinião;

⁹ Consultar exemplo de passaporte no anexo 3

- tenham uma maior intensidade de emoções e sentimentos negativos antes e durante o processo de escrita e uma maior intensidade de emoções e sentimentos positivos depois de terminarem (contexto formal e informal);
- tenham, no processo de reescrita, uma maior intensidade de emoções e sentimentos positivos antes, durante e depois;
- consigam atenuar as emoções e os sentimentos negativos através do trabalho contínuo de revisão, reescrita e de reflexão, assim como as suas dificuldades de escrita antes do exame nacional.

Em suma, para dar uma resposta à questão de partida elaborada, mostrou-se necessário fazer uma revisão bibliográfica, para, posteriormente, se tornar possível delinear um plano de ação. Apresentar-se-á, portanto, no capítulo seguinte, a revisão de literatura realizada, que se achou pertinente para o presente estudo.

2. Enquadramento teórico

O espaço de sala de aula deve ser um local onde os alunos sintam que são ouvidos e que de facto alguém dá a devida importância àquilo que possam estar a sentir no momento da realização das diferentes atividades. Por conseguinte, a aula de Português deve ser um espaço de ensino-aprendizagem capaz de ter isso em consideração, ao mesmo tempo que desenvolve nos discentes as diferentes competências presentes nas *Aprendizagens Essenciais*, a saber: a competência da escrita, a competência gramatical, a educação literária, a competência da leitura e a competência da oralidade.

O foco deste projeto de investigação-ação é a didática da escrita aliada à dimensão afetiva dos alunos, aquando da realização de atividades desse domínio. Como tal, centrar-se-á nesses pontos, sendo que o presente capítulo dedicar-se-á à apresentação do quadro teórico que sustenta o plano de ação. Mostrar-se-á uma perspetiva geral da escrita, focando-se, progressivamente, nos subprocessos da mesma e no impacto da dimensão afetiva durante a sua realização.

2.1. A escrita

Segundo Duarte (2005), escrever “ajuda a pensar (a competência escrita é facilitadora do pensamento abstrato e formal), mas também, por essa razão, mas não só, é uma competência cujo domínio condiciona, de maneira indelével, o sucesso escolar e social” (p. 49). Isto acontece porque a escrita cria distância entre o pensamento do momento, já transposto para o papel e codificado linguisticamente, e as elaborações de pensamento posteriores. Como tal, é importante que esta seja uma competência bem trabalhada em sala de aula, para que o aluno se sinta integrado na comunidade letrada, ao mesmo tempo que aprende mais e melhor e tem acesso ao sucesso escolar.

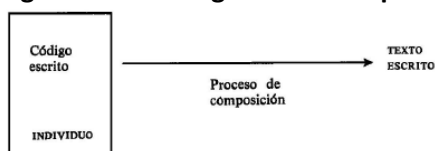
Note-se que a importância da escrita vai para além da sua complexidade técnica, pois “na atualidade, a escrita faz parte da nossa vida, seja porque somos constantemente solicitados a produzir textos escritos (bilhete, e-mail, listas de compras, etc.), seja porque somos solicitados a ler textos escritos em diversas situações do dia-a-dia (placas, letreiros, anúncios, embalagens, e-mail, etc.).” (Koch & Elias, 2009, p.31). A vida social exige um bom domínio da escrita, embora o tipo de escrita presente no dia a dia seja

diferente da escrita composição, exigindo muito menos, por estar mais próximo da oralidade. Contudo, durante a sua vida, o ser humano pode presenciar momentos em que necessitará de estar dotado de um nível mais avançado de competências escritas. Portanto, visto que o processo de escrita pressupõe uma grande complexidade, esta necessita de ser aprendida na escola, através de um processo moroso de associação de grafema-fonema, uma vez que não é adquirida, como por exemplo, a expressão oral. Isto, numa primeira fase de aprendizagem. Depois, há todo um conjunto de subcompetências exigentes que devem ser ensinadas, treinadas e aprendidas.

A competência textual-discursiva, por exemplo, é de grande dificuldade por ser a “capacidade do locutor nativo em construir textos/discursos bem formados em termos tipológicos, com coerência e coesão, de forma que o ouvinte/leitor capte a intencionalidade comunicativa e a força ilocutória que estiveram na sua base de produção.” (Figueiredo & Figueiredo, 2003, p.87).

Segundo Cassany (2005), a competência escrita pressupõe o conhecimento do código escrito e o domínio de estratégias de composição. Ou seja, o indivíduo deve conhecer o código escrito (cf. figura 15), isto é, as regras linguísticas da língua e, deve também, dominar um conjunto variado de estratégias de composição.

Figura 15 - O código escrito e o processo de composição



Fonte: Cassany (2005, p.19)

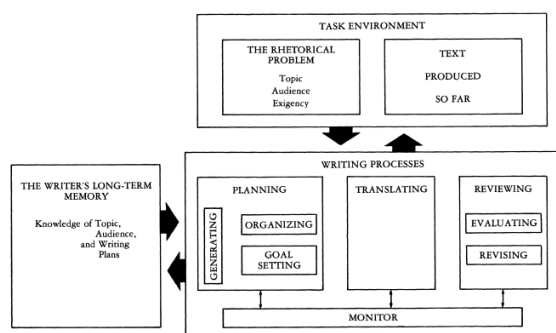
De acordo com Barbeiro e Carvalho (2005), o “saber escrever” engloba, por si só, uma série de saberes: “saber declarativo, mas também saber processual; saber global, de competências gerais, mas também saber específico, ligado a cada tipo e género de texto; saber adquirido, construído previamente, mas também saber estratégico, a recriar em cada novo contexto de aplicação.” (p.182). Por conseguinte, coloca ao sujeito escrevente uma série de desafios cognitivos.

2.1.1. A escrita como processo

A escrita “constitui uma parte significativa da aula de Português, torna-se crucial saber mais sobre os seus subprocessos.” (Silva, 2022, p.27). No decorrer das últimas décadas, a comunidade científica tem demonstrado especial interesse pela aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. De facto, surgiram diferentes perspetivas sobre os modelos de produção escrita, alguns dos quais ainda continuam a ser revistos até aos dias de hoje. Estes modelos visavam explicar a complexidade do processo de escrever e procuravam perceber o comportamento dos escreventes perante esta tarefa. O presente relatório irá apenas debruçar-se no modelo de processo de escrita, mais precisamente, o modelo proposto por Flower e Hayes (1980).

Na década de 80, Flower e Hayes apresentaram um modelo processual de escrita, no qual encaravam a escrita como um processo cognitivo (cf. figura 16). Neste, o foco passou a ser o processo e não somente o produto final.

Figura 16 - Estrutura do modelo de escrita proposto por Flower e Hayes



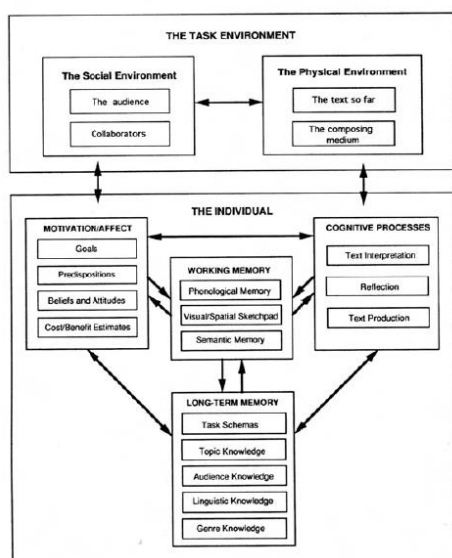
Fonte: Flower e Hayes (1981)

O modelo de Flower e Hayes (1980, p.369) apresenta três componentes, a saber: (i) o ambiente da tarefa (*task environment*); (ii) a memória a longo prazo (*writer's long term memory*); (iii) o processo de escrita (*writing processes*). Concernente ao ambiente da tarefa, comporta tudo o que é exterior ao escritor – *writer's skin* – iniciando-se pelo problema retórico ou pela tarefa, que, eventualmente, terá de ser resolvida pelo próprio. Relativamente à memória a longo prazo, é aqui que se encontram armazenadas todas as informações sobre o tema e respetivos planos de escrita, bem como o seu

interlocutor. Finalmente, o processo de escrita que contem três subprocessos: planificar (cujo objetivo compreende gerar conteúdos, organizar informação e definir objetivos), redigir e rever (de que o principal objetivo é avaliar e reformular o que foi escrito).

Anos mais tarde, em 1996, este modelo sofre alterações por parte dos autores, como forma de ficar graficamente mais fácil de interpretar. Nesse mesmo ano Hayes (1996) redesenha o modelo (cf. figura 17).

Figura 17 - Modelo redesenhado por Hayes (1996)



Fonte: Hayes (1996, p.4)

Este modelo contempla somente duas componentes principais: o ambiente da tarefa e o indivíduo. Isto porque, segundo Hayes (1996),

The task environment consists of a social component, which includes the audience, the social environment, and other texts that the writer may read while writing, and a physical component, which includes the text that the writer has produced so far and a writing medium such as a word processor. The individual incorporates motivation and affect, cognitive processes, working memory, and long-term memory. (p.4).

2.1.1.1. Planificação

Segundo Flower e Hayes (1981), a planificação envolve um certo número de subprocessos. Isto porque “The most obvious is the act of generating ideas, which includes retrieving relevant information from long-term memory.” (p.372). De facto, a fase da planificação é a base de um texto coerente e coeso. É nesta fase que os discentes criam, organizam e seleccionam a informação que querem transmitir, e estabelecem a forma como o pretendem fazer. Na verdade, “The process of organizing appears to play an important part in creative thinking and discovery since it is capable of grouping ideas and forming new concepts.” (*ibidem* p.372). É também neste momento que os alunos refletem sobre o género textual que vão escrever.

Barbeiro e Pereira (2007) atribuem à planificação um papel muito importante, referindo que “é necessário começar a trabalhar as competências ligadas à planificação logo desde cedo. O ponto de partida será, por conseguinte, consagrar tempo à própria aprendizagem da planificação [...]” (p.18).

Outra importância atribuída a este subprocesso da escrita é a economia de tempo, pois se evita, planificando, o esquecimento de algum ponto que se possa querer escrever. Normalmente, os alunos tendem a começar pela fase da textualização e, por isso, muitas vezes acabam por atribuir à escrita uma conotação de atividade maçadora e difícil, mostrando, dessa forma, uma relutância em escrever.

Importa, pois, a criação de estratégias que auxiliem os discentes na planificação dos seus textos, transmitindo-lhes a ideia da importância desta tarefa. Barbeiro e Pereira (2007, p.20) apresentam um conjunto de atividades que visam apoiar o processo de planificar um texto.

2.1.1.2. Textualização

Segundo Camps (2005), “a redação é a componente do processo de escrita em relação à qual parece ser mais difícil intervir, no sentido de conseguir a integração de estratégias que conduzam ao aparecimento das expressões linguísticas, acompanhado da reflexão e da tomada de decisão.” (p.31). Para Flower e Hayes (1981), a fase da textualização é “essentially the process of putting ideas into visible language.” (p.373). Por outras

palavras, diz respeito à passagem das ideias da planificação para a redação do texto. É, portanto, aqui que a informação selecionada e organizada na etapa anterior culmina num texto idealmente coerente e coeso. Tal como afirma Amor (1994) “a textualização corresponde à conversão, em linguagem escrita e em texto, do material seleccionado e organizado na etapa anterior.” (p.112). Como tal, pretende-se que os discentes entendam que, uma vez terminado, o texto produzido não tem necessariamente que ser a versão final. Dada a exigência da tarefa, é possível criar vários rascunhos, uma vez que podem surgir novas ideias que, inicialmente, não estavam contempladas na planificação. Ainda, é nesta fase que os estudantes necessitam de realizar operações mais complexas, a saber: a explicitação do conteúdo, a formulação linguística e a articulação linguística.

Em acréscimo, Barbeiro e Pereira (2007, p.18) explanam três exigências impostas aos alunos enquanto vão escrevendo um texto:

- “i) explicitação de conteúdo: mesmo quando houve uma planificação inicial cuidada, muitas ideias foram ativadas e registadas de forma genérica, devendo ser explicitadas para permitirem ao leitor aceder ao conhecimento;
- ii) formulação linguística: a explicitação de conteúdo deverá ser feita em ligação à sua expressão, tal como figurará no texto;
- iii) 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.”

Em suma, é possível verificar, pela exigência desta etapa, que é extremamente difícil para a maioria dos alunos. Como tal, não é de estranhar que queiram avançar diretamente para a mesma, mesmo não entendendo que, ao fazê-lo, a dificuldade da tarefa aumenta.

2.1.1.3. Revisão

Findas as conclusões sobre as fases anteriores, eis que se chega a uma etapa fundamental para o presente projeto de investigação-ação. A componente da revisão é extremamente importante, no entanto, muitas vezes, é ignorada pelos alunos, inconscientes da sua utilidade. Barbeiro (2003, p.99) corrobora esta linha de pensamento ao afirmar que “ao atingir o limiar do texto, o sujeito pode olhá-lo sob uma nova perspectiva: enquanto texto global.” Portanto, ao fazê-lo, os estudantes podem melhorar significativamente as suas produções escritas.

Cassany (1989) e Flower e Hayes (1981) dividem a revisão em dois subprocessos: avaliar e rever. Para Cassany (1989),

En el primero, el autor valora lo que ha hecho, comprueba que el texto responda a lo que ha pensado, a las necesidades de la audiencia, etc. En el segundo, el autor modifica algunos aspectos del texto escrito o de los planes, los corrige siguiendo distintos criterios. (p.153).

Estas ideias vão no mesmo sentido das de Flower e Hayes (1981), quando afirmam que “these periods of planned reviewing frequently lead to new cycles of planning and translating.” (p.374). Estes subprocessos podem, porém, ocorrer em qualquer momento do processo de escrita. Como refere Pinto (2014), a revisão integra um processo de pensamento que pode surgir quando o escrevente resolve avaliar ou rever o seu texto. Conforme vai escrevendo o texto, o escritor “não só escreve, mas também lê, descobre, censura, critica e edita. As suas ideias estão assim a ser definidas, seleccionadas, rejeitadas, avaliadas e organizadas em permanência [...]” (*ibidem*, p.200).

Atente-se que, de facto, a revisão textual é uma tarefa complexa. Exige uma perspetiva de leitor, obrigando o escritor a sair do seu próprio texto. É nesta fase que os discentes tomam consciência das falhas cometidas, das suas dificuldades e dos seus pontos fortes. Barbeiro e Pereira (2007) afirmam que:

o alcance da revisão, incidindo apenas sobre aspectos gráficos ou ortográficos ou tendo um alcance mais profundo, por desencadear a reorganização e

reescrita de partes do texto, depende da avaliação que for feita, da reflexão realizada, do tempo disponível e da existência de alternativas. (p.19)

A revisão é, assim, um momento de reflexão em relação ao texto produzido, que deve ser

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

Em contexto de ensino-aprendizagem da escrita, é necessário o docente valorizar este momento, dando oportunidade aos alunos de reverem os seus textos e de, consequentemente, os melhorarem. Até porque “saber que pode rever liberta o escritor da preocupação de encontrar logo as melhores ideias e a melhor maneira de as organizar por escrito.” (Niza, Segura e Mota, 2011, p.43) No entanto, não é prática comum o docente “reservar um tempo especificamente dedicado à revisão e melhoramento do texto, para evitar a tendência mais frequente no aluno que é contentar-se com uma primeira textualização, geralmente apressada e nem sempre muito reflectida” (Cabral, 1994, p.118).

Segundo Rebelo et al. (2013), os professores são “mediadores do desenvolvimento das capacidades de escrita dos alunos. Por isso, deverão ensinar-lhes uma escrita, sujeita a aperfeiçoamento e correção de textos.” (p.38)

O principal objetivo desta atividade de revisão e de reescrita prende-se com a reformulação daquilo que foi escrito. Nas palavras de Figueiredo (1994), em conjunto com a atividade de revisão “pode acrescentar-se uma actividade de reescrita que não é uma simples etapa do processo global, mas uma retranscrição modificada do texto já produzido.” (p.169). Contudo, esta exige tempo e ajuda, que muitas vezes não são dados aos alunos. Como sustentam Teixeira, Novo e Neves (2011), “o ensino e a aprendizagem da escrita deixam de se basear numa pedagogia da transcrição (abordagem tradicional),

ou numa pedagogia de transcodificação (predomínio da oralidade) e passam a assentar numa pedagogia de reescrita.” (p.240).

Importa sublinhar, para terminar este subcapítulo, a importância do *feedback* neste subprocesso de revisão. Hattie e Timperley (2007) definem o *feedback* como “conceptualized as information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one’s performance or understanding.” (p.81). Como tal, é utilizado com o objetivo de prover informações sobre o desempenho de alguém numa tarefa desempenhada, como forma de ajudá-lo a entender como pode alcançar um objetivo. Por extensão, as autoras enumeram três questões a que o *feedback* tem de responder para se mostrar, efetivamente, eficaz, a saber: *Para onde vou?; Como vou?; Para onde vou a seguir?*. Justifica-se, portanto, que, em contexto escolar, o *feedback* seja um meio de comunicação entre professor-aluno, contribuindo para a sua motivação e respetivo progresso das aprendizagens. Rebelo et al. (2013), também sublinham “a importância em haver feedback dos professores e dos seus pares, promovendo a interação entre os sujeitos, desenvolvendo habilidades linguísticas e aperfeiçoando a forma e o estilo da escrita.” (p.38).

Concernente à escrita, Pimenta e Rodrigues (2020) citam Serafini (1989), que explica que os professores corrigem os textos dos alunos de três maneiras que são fulcrais para se entender o processo de revisão e reescrita. São elas: (i) *corretivo* - quando o professor corrige apenas indicando/apontando nas margens ou no corpo do texto os problemas encontrados; (ii) *resolutivo* - quando o professor corrige “consertando” todos os problemas encontrados no texto, ou seja, ele resolve pelo aluno a dificuldade apresentada; (iii) *classificatório* - quando o professor cria códigos, sinais ou símbolos que se referem ao erro que o aluno cometeu. (p. 228). Ainda, Ruiz (2005) citado por Pimenta e Rodrigues (2020), acrescenta, a esta proposta, “num estudo importante sobre os gestos didáticos dos professores” (p. 228), um quarto tipo de correção, a saber: (iv) *textual-interativo* - quando o professor recorre à escrita de bilhetes, nos quais faz comentários (sobre os aspetos positivos e sobre os problemas encontrados), apresentando sugestões para a reescrita do texto. (p.229).

Tendo consciência de que o modelo de Hayes & Flower é um modelo psicolinguístico, apesar disso o modelo tem impacto nas opções didáticas do professor. Como tal, serviu de base para a delineação do plano de ação e para a intervenção didática.

2.2. O ensino-aprendizagem da escrita

A escrita, tal como a linguagem em geral, possui um duplo estatuto na escola, o de objeto de conhecimento e aquele que a coloca como o meio de transmissão de conteúdos (Faria, 1983; Fonseca, 1994; Castro, 1995; Carvalho 2003). Esta é, segundo Carvalho (2003) frequentemente “apresentada como competência transversal à escola” (p.195). Contudo, “essa transversalidade tende a ser vista de forma redutora, uma vez que é assumida numa perspetiva unidirecional, isto é, a da disciplina de Português.” (*ibidem*, p.195). Isto significa que os restantes docentes não lhe atribuem importância quando ensinam, mas apenas quando avaliam.

Há uma tendência a colocar na disciplina mencionada anteriormente e nos respetivos professores, todos os encargos que às capacidades da escrita dizem respeito. A importância da escrita deve-se estender e ser assumida por todos os professores, “implicando-a em tarefas pedagógicas que favoreçam a construção do conhecimento no âmbito das respetivas disciplinas e simultaneamente promovam a competência dos alunos do uso da escrita. (*ibidem*, p.196).

A escrita é, portanto, uma poderosa ferramenta de aprendizagem, pois está associada a todo o processo de aquisição e elaboração de conteúdos programáticos e à expressão de conhecimento. Segundo Güneş (2013, *apud* Berk e Ünal, 2017, p.238) “writing is intertwined with mental processes, it contributes to the development of many skills. It helps to widen students’ thoughts, organize their knowledge, use language, enrich their knowledge accumulation and develop their mental dictionaries”. No entanto, a importância da escrita vai ainda mais longe, uma vez que, enquanto instrumento de avaliação de aprendizagens, é o uso da língua mais utilizado e valorizado, veja-se, por exemplo, o modo de avaliação mais utilizado na escola, os testes escritos (Cabral, 1994).

O contínuo interesse da investigação sobre o ensino da escrita, resulta da notável perceção da situação de crise na competência escrita dos estudantes. Segundo Camps

(2005), do ponto de vista educativo, é patente “a necessidade de que o ensino da escrita se desenvolva nas aulas de forma que o professor possa intervir durante o processo como guia que proporciona o suporte de que os aprendentes necessitam para resolver os múltiplos problemas que as tarefas de composição apresentam” (pp.15-16). Ou seja, há uma grande importância na interação entre o aprendente e o professor. É importante refletir sobre o facto de os próprios estudantes não terem uma competência de escrita segura, por vezes, porque não têm também uma competência leitora basilar que lhes permita interiorizar a estrutura da língua escrita. Como tal, não podem perceber o que está certo ou errado na sua produção escrita de forma independente.

Segundo Pimenta & Rodrigues (2020) e Brandão (2003), as principais dificuldades apontadas pelos docentes recaem, por exemplo, em: i) número de turmas e de aulas por professores elevado; ii) número de alunos por turma elevado; iii) a extensão do programa em vigor. Por isso, não é de estranhar que enquanto objeto de ensino e aprendizagem, segundo Carvalho (2012), a escrita tenha sido muitas vezes minorizada,

por comparação com outros domínios da aula de língua materna, quer porque é, frequentemente, remetida para momentos finais de aula, quer porque o menor tempo que lhe era dedicado nada contribuía para a criação de um ambiente propício ao desenvolvimento de uma tarefa que, pela sua própria natureza, exige tempo para ser realizada com a profundidade necessária. (p.7).

Carvalho (2001), baseando-se nas três componentes do processo de escrita, explanadas do subcapítulo anterior, propõe uma comparação entre dois tipos de escrita: a escrita em desenvolvimento, que normalmente, corresponde aos sujeitos em aprendizagem, e a escrita desenvolvida, que é correspondente à meta a atingir.

Aludindo aos modelos propostos por Bereiter e Scardamalia (1987), Carvalho (2001) acaba por fazer corresponder a escrita em desenvolvimento ao *modelo de explicitação do conhecimento*, e a escrita desenvolvida ao *modelo de transformação do conhecimento*, afirmando que seria “lícito perguntar se a passagem progressiva daquele para este não deveria ser eleita como um objectivo fundamental a prosseguir no âmbito

da disciplina de Português, sobretudo a partir de certo nível de escolaridade.” (*ibidem*, p.90).

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

A escrita é, na verdade, um conteúdo escolar sinónimo de dificuldade, que tem, de facto, um elevado grau de exigência e que acaba por resultar na falta de motivação dos alunos para escrever. Amor (1993) esclarece que o motivo de os alunos não gostarem de escrever se prende com fatores que não são exclusivamente relacionados com a escola. Contudo, é a escola que é, na verdade, responsabilizada pelo que de bem ou mal diz respeito à escrita. Até porque,

as competências do domínio do escrito são normalmente adquiridas e desenvolvidas no contexto formal do sistema escolar. A entrada na escolaridade é associada à aprendizagem das “primeiras letras” e as competências da escrita, ou falta delas, reveladas à saída da escola, no final de qualquer um dos ciclos, constituem um indicador de (in)sucesso do sistema. (*ibidem*, p.71).

É, ainda, o órgão responsável por delinear programas, referenciais de desempenho, metas de aprendizagem e conduzir os discentes a essas metas. Como tal, dirigir e avaliar o ensino-aprendizagem da escrita deveriam “pressupor ideias claras sobre a escrita, enquanto actividade linguística e cognitiva, e respostas mais precisas, por parte dos docentes, a questões fundamentais”. (*ibidem*, p.109).

A autora sustenta ainda a sua teoria com questões pertinentes que perspetivam a relação aluno-professor no processo de ensino-aprendizagem da escrita. Ao aluno,

colocam-se as seguintes questões: “Como concebe o objecto de aprendizagem? Que percursos desenvolve ao escrever? Que dificuldades se lhe colocam?”. (*ibidem*). Já o professor, deve refletir sobre as seguintes perguntas: “Em que momentos deverá intervir? Que modos e instrumentos de actuação privilegiará?”. (*ibidem*).

Em suma, o mais importante é “criar situações que coloquem o aluno, verdadeiramente, em actividade cognitiva/afectiva, ou seja, a reflectir sobre o acto de escrita que está a praticar independentemente do suporte utilizado” (Teixeira, Novo e Neves, 2011, p.241). Pretende-se que os discentes adquiram estratégias que lhes permitam ter sucesso durante o ato de escrever. Estratégias essas que procurem construir instrumentos que munam os alunos de meios facilitadores de algumas tarefas que deverão desempenhar no processo de escrita, procedimentos que os estudantes sejam capazes de ativar para levar a bom termo a escrita de um texto. (Bereiter e Scardamalia, 1987).

2.3. A argumentação em contexto escolar

No nosso quotidiano, somos cercados por momentos de argumentação, seja em situações tão simples como uma conversa com amigos/familiares sobre assuntos em voga, decisões sobre compras, defesa de causas e crenças, seja no exercício de atividades profissionais institucionalizadas, que exigem argumentação. Esta é, portanto, uma “atividade social e discursiva que se realiza pela justificação de pontos de vista e consideração de perspectivas contrárias com o objectivo último de promover mudanças nas representações dos participantes sobre o tema discutido.” (Chiaro e Leitão, 2005, p.350).

Nos últimos tempos, tem-se notado um interesse maior por parte de docentes, investigadores e outras pessoas envolvidas no meio educativo, quanto ao poder que a argumentação tem e ao papel que esta deveria desempenhar em diferentes momentos do ensino-aprendizagem. (Leitão & Damianovic, 2011). A crescente valorização da argumentação em contexto escolar prende-se, segundo as autoras supramencionadas, sobretudo, com o reconhecimento de que “a argumentação desencadeia nos indivíduos processos cognitivo-discursivos vistos como essenciais à construção do conhecimento e

ao exercício da reflexão.” (*ibidem*, pp.14-15). De facto, a argumentação tem um papel muito importante na formação integral do aluno enquanto indivíduo e cidadão, para que possa ter uma escuta crítica, dotada de um raciocínio analítico e de uma eficaz estruturação discursiva. (Marques, 2010).

Em sala de aula, a argumentação pode ser trabalhada na oralidade, na escrita ou na leitura. Tendo em conta o foco do presente projeto de investigação ação, forçar-se-á no domínio da escrita. Como tal, foi crucial perceber, primeiramente, o lugar que ocupa a argumentação no contexto educativo português, nesta vertente.

Desta forma, no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017) há distintas áreas que se cogitam sobre esta questão, a saber: Linguagens e textos; Informação e comunicação; Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal. (pp.21-25). Por isso, espera-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um indivíduo/cidadão “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.” (*ibidem*, p.15).

Nas *Aprendizagens Essenciais* (2018), é possível entender que o ensino-aprendizagem da escrita argumentativa é contemplado nos programas desde o 3.º ano de escolaridade, onde é esperado que os alunos sejam capazes de “expressar opiniões e fundamentá-las.” (p.11). Nos 5.º e 6.º anos, os alunos devem “escrever textos em que se defenda uma posição com argumentos e conclusão coerentes [...]” (p.11) e, também, “produzir textos de opinião com juízos de valor” (p.11).

No que concerne ao 3.º ciclo, a escrita argumentativa é trabalhada somente no 7.º e 9.º anos. Atente-se que aqui há uma clara indicação sobre os diferentes géneros textuais a abordar. No 7.º ano, os alunos devem “Elaborar textos que cumpram objetivos explícitos quanto ao destinatário e à finalidade (informativa ou argumentativa) no âmbito de géneros como: resumo, exposição, opinião, comentário, biografia e resposta a questões de leitura.” (p.10). Já no 9.º ano de escolaridade, os discentes devem “Elaborar textos

de natureza argumentativa de géneros como: comentário, crítica, artigo de opinião.” (p.9).

No ensino secundário, há também espaço para a argumentação nos três anos. No 10.º ano, o professor deve, em conjunto com os estudantes, trabalhar a apreciação crítica. No 11.º e 12.º anos, espera-se que os alunos escrevam “textos de opinião, apreciações críticas e exposições sobre um tema.” (p.8).

Conclui-se, portanto, que os documentos supramencionados corroboram a relevância que a capacidade argumentativa ocupa durante todo o percurso escolar, como aprendizagem e como meio para a formação dos discentes enquanto cidadãos.

2.4. Os géneros textuais na aula de Português

A aprendizagem da comunicação é feita a par com a aquisição da língua materna. No entanto, a comunicação verbal, como sustenta Marcuschi (2003), não é possível sem que seja por meio de algum género textual. Segundo este autor, os géneros textuais dizem respeito aos textos materializados que podemos encontrar no nosso dia a dia, e que exibem características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Relativamente à distinção entre géneros e tipos de texto, Coutinho e Jorge (2019) defendem que os géneros de texto “funcionam (aparecem, desaparecem, transformam-se) no contexto das atividades sociais a que estão associados” (p.8); já os tipos de texto correspondem a estruturas textuais fixas: consideram-se hoje, em geral, os tipos narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo e dialogal. (p.8).

Com a entrada na escolaridade obrigatória, os alunos aprendem a utilizar a língua em situações de comunicação escrita à medida que vão adquirindo ferramentas que lhes permitam escrever textos de diferentes géneros. Sem embargo, para ensinar, de facto, um género textual, importa ensinar a sua estrutura, bem como o tipo de linguagem a usar, uma vez que cada género possui as suas próprias especificidades. Apoiando-se nas perspetivas de Dolz (1994), Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), Camps (1997) afirma que cada género textual deve ser ensinado de uma maneira específica, já que escrever textos não é uma atividade uniforme, passível de ser generalizada. É, portanto, necessário

ensinar a argumentar, a narrar a descrever, a expor ideias abstratas, uma vez que, tal como foi referido anteriormente, cada género textual tem as suas propriedades linguísticas e discursivas específicas.

Posto isto, sendo os diferentes géneros textuais uma ferramenta fundamental para a comunicação do dia a dia, a escola desempenha um papel fulcral no seu ensino. Assim, no contexto de sala de aula, os docentes podem trabalhar uma panóplia de géneros de texto. No que concerne à capacidade argumentativa dos discentes, pode ser trabalhada e desenvolvida, essencialmente, através da apreciação crítica, do debate, das crónicas, dos textos de opinião e dos comentários críticos. Selecionou-se o texto de opinião, por ser o género trabalhado neste projeto de investigação-ação.

2.4.1. O género “texto de opinião”

O género textual “texto de opinião”, está dependente da capacidade de argumentação do indivíduo, bem como da capacidade para analisar, avaliar e responder a questões polémicas. Como tal, o discurso predominante é o argumentativo. Por isso, o indivíduo, recorrendo a argumentos ou contra-argumentos, bem como a exemplos, para sustentar o seu ponto de vista, escreve sobre um determinado tema com o objetivo de persuadir quem lê o seu texto.

Concernente à sua estrutura, Boff et al. (2009) dividem-na em três partes fundamentais:

- *situação problema* – correspondente à introdução do texto, tendo por base que é nesta parte que se contextualiza o tema a ser abordado;
- *discussão* – correspondente ao desenvolvimento do texto, parte onde o autor expõe e fundamenta a sua opinião;
- *solução-avaliação* – correspondente à conclusão, onde é feito o reforço/reafirmação da posição tomada anteriormente.

No que às características linguísticas deste género textual diz respeito, Coutinho e Jorge (2019, p.17-18) evidenciam:

- uso do Presente do Indicativo;
- redação na 1.ª pessoa do singular, 1.ª pessoa do plural ou na 3.ª pessoa;

- uso de conectores que estabelecem conexões entre as partes do texto e orientam a argumentação.

Tal como foi comprovado anteriormente, os alunos têm contacto com a escrita argumentativa desde muito cedo, surgindo esta ainda durante o 1.º ciclo, no 3.º ano de escolaridade. Além disso, importa salientar que a capacidade argumentativa está presente nas Provas e Exames Nacionais Finais de Português do Ensino Básico, no 9.º ano. Entre 2010 e 2023 (1.ª e 2.ª fases), o texto de opinião surgiu vinte e uma vezes, no grupo dedicado à expressão escrita. Importa frisar que o ensino-aprendizagem da capacidade argumentativa é uma tarefa desafiante. De acordo com o VI relatório do Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA, 2018), menos de um em cada dez alunos dos países pertencentes à OCDE consegue distinguir facto de opinião. Segundo Rodrigues (2014), há uma crescente necessidade de uma intervenção escolar “mais intensiva no domínio da aprendizagem da argumentação, com atividades sistemática e intencionalmente orientadas, desde, pelo menos, o 3.º ciclo do ensino básico.” (p.410).

Não obstante, Martins (2019), num estudo realizado no âmbito da Iniciação à Prática Pedagógica sobre o ensino do género “texto de opinião” no 9.º e 11.º anos, identificou as principais dificuldades dos alunos no que diz respeito à redação de um texto de opinião, a saber: i) problemas ao nível da ortografia e da coesão; ii) falta de introdução do tema antes da tomada de posição; iii) dificuldade em diferenciar argumento de exemplo; iv) dificuldade em respeitar a estrutura de um texto de opinião.

Desta forma, é possível concluir que é essencial trabalhar a escrita argumentativa, dando especial ênfase às fragilidades apontadas por Martins (2019), a fim de conseguir resultados significativos no que concerne a este género textual.

2.5. As emoções

2.5.1. A dimensão afetiva e o mundo das emoções e dos sentimentos

O estudo da dimensão afetiva tem assistido, nos últimos tempos, a um grande número de trabalhos científicos e de importantes descobertas que estão a conferir cada vez mais significado às diferentes potencialidades de emoções e dos sentimentos.

Falar de sentimentos e emoções pode ser um assunto controverso no que diz respeito à sua diferenciação. Damásio (2000) situa estes dois termos numa espécie de *continuum*, mas cujo desenvolvimento acaba por ativar mecanismos distintos. Ou seja, de forma muito simples, o sentimento é privado e a emoção pode ser observável. O autor atribui a seguinte definição: o sentimento é a “experiência mental e privada de uma emoção, enquanto o termo emoção deve ser usado para designar o conjunto de respostas que constitui uma emoção, muitas das quais são publicamente observáveis.” (p. 63).

Numa entrevista ao jornal público em 2017,¹⁰ Damásio salienta que emoções não são sentimentos. O neurocientista afirma que

as emoções são públicas. Quando está contente e se ri, ou quando está triste, quando está irritada tudo isso aparece na sua máscara. Aparece no rosto e no corpo. Quando se sente irritada ou triste ou alegre isso aparece unicamente em si. Você é a única pessoa que tem acesso a essa informação no sentido real. É uma experiência privada. [...]

Barbeiro (2012) elenca um conjunto de autores que, na sistematização das emoções, têm por base a consideração de emoções primárias básicas ou universais, partindo dos trabalhos de Darwin (1872/1998). Damásio (2000) considera emoções primárias as seguintes: alegria, tristeza, medo, cólera, surpresa e aversão (p.71). Izard (2009, p.6 *apud* Barbeiro 2012), caracteriza as emoções básicas como “emotions that organize and motivate rapid virtually automatic yet malleable responses that are critical in meeting immediate challenges to survival or well-being”.

Findas as distinções sobre emoções e sentimentos, pretende-se dar conta, no seguinte subcapítulo, da relação da dimensão afetiva com a escrita.

¹⁰ Disponível em: https://www.publico.pt/2017/11/05/ciencia/noticia/antonio-damasio-1791116?fbclid=IwAR04sO3CSP17nXEIVGuinF3IY3XZnHa-aWF796oEIC0NEVUBw_WZJJQvRSw (consultado em 07/09/2023)

2.5.2. A relação da dimensão afetiva com a escrita

É indiscutível o papel fundamental que as emoções e os sentimentos desempenham no desenvolvimento da aprendizagem. As diferentes experiências emocionais vão provocar diferentes graus de aprendizagem. De facto,

(...) recentes avanços da neurociência e da psicologia da educação têm demonstrado que o aprendizado é mediado pelas emoções do estudante, ou do aprendiz, sendo que estas podem tanto potencializar o aprendizado, quanto prejudicá-lo, ou atrasá-lo; (...) isso ocorre porque os estímulos emocionais são mais poderosos que os racionais e, quando os primeiros ocorrem, tendem a dominar o processamento cerebral (Gracioso, 2011 *apud* Medeiro, 2017).

A escrita, uma das quatro competências linguísticas básicas, é um meio de narrar sentimentos, pensamentos, desejos e acontecimentos através de determinados símbolos e de acordo com certas regras (Özbay, 2006, *apud* Berk e Ünal, 2017, p.237). De facto, a relação entre a dimensão afetiva e a competência escrita tem surgido em diferentes trabalhos, com o objetivo de estudar o papel das atitudes dos alunos no seu desempenho e no sentido de estudar as emoções experimentadas durante o processo de escrita (Barbeiro, 2012, p.36). Herrington e Curtis (2000 *apud* Driscoll e Powel, 2016) sublinham que “writing had much less to do with any particular sequence of writing tasks or teaching methods than with how students felt they were expressing themselves”. (p.2). Quanto às atitudes, a investigação mostrou que “a existência de atitudes positivas dos alunos em relação à escrita se reflete num nível mais elevado de envolvimento, de empenho na realização da tarefa e na procura de melhorias, conduzindo a melhores resultados.” (Barbeiro, 2012, p.36).

Segundo Barbeiro (2012), “para além das competências ligadas ao saber-fazer requerido pela produção de textos escritos, a aprendizagem da escrita deve ter em conta a dimensão relacional.” (p.32). Até porque a relação com a escrita é algo que se vai construindo “por um lado, em função dos produtos criados e do grau de sucesso que alcançam na vida escolar e para além dela, e, por outro lado, mas não menos relevante,

pelos sentimentos e emoções que o sujeito experimenta durante o próprio ato de escrever.” (*ibidem*, p.32).

Escrever é, segundo Chartrand & Prince (2009) “se dire, se dévoiler, s’exposer, se révéler à d’autres, mais aussi à soi-même ou au contraire s’abstraire du monde” (p.322). Como tal, o processo de escrita envolve um leque de experiências afetivas nos diferentes momentos que a compõem (antes, durante e depois). Segundo Brand e Powel (1986 *apud* Barbeiro, 2012), as emoções variam no decorrer do processo. Os autores observam que, de um modo geral, as emoções positivas intensificam, enquanto as emoções negativas acabam por ir atenuando, do início para o fim do processo. Os resultados de Brand (1990 *apud* Barbeiro, 2012)

confirmaram estas conclusões e, em relação às tarefas, mostraram que a escrita por iniciativa própria reforça as emoções positivas, mas também desencadeia algumas emoções negativas na vertente ativa (receio, zanga, ansiedade, descontentamento, frustração), que o sujeito experimenta ao defrontar-se com a tarefa de escrita, mesmo quando a decisão de escrever foi sua. Este facto mostra a complexidade e a exigência da escrita, assim como o nível de exigência e de empenho do sujeito que continua ativo, na generalidade das tarefas de escrita de um texto. (p.36).

Assim, o impacto da dimensão afetiva de cada sujeito na escrita pode ser subdividido em diferentes fatores, a saber: a escrita ser voluntária; o lugar onde se realiza a atividade de escrita; o contexto onde se realiza (no que concerne à escola: a disciplina, a tarefa ou o projeto); o tempo (disponível ou necessário); a frequência (escolhida ou imposta); o tipo de textos produzidos e o seu suporte; o efeito da atividade (avaliado ou apenas para efeitos de treino). (Chartrand & Prince, 2009, pp.322-323). Convém frisar que o mesmo indivíduo pode experimentar emoções e sentimentos diferentes consoante a configuração dos parâmetros supramencionados. Pode, por exemplo, gostar de escrever textos para si próprio, mas não gostar de escrever os mesmos tipos de texto numa situação de constrangimento, marcada por outros. O impacto da dimensão afetiva na escrita é, portanto, multifatorial. (*ibidem*, p.323).

Berk e Ünal (2016), afirmam que “many researchers accepted that writing has an affective dimension”, mas “students’ affective dispositions towards writing are not the subjects of many studies” (p.238). Contudo, alertam para um aspeto que tem sido estudado desde 1975, a “Writing anxiety”, que é definida como o medo ou a ansiedade no que concerne ao ato de escrever. (Tighe, 1987, *apud* Berk e Ünal, 2016, p.239). Ainda, Hettich, 1994; Matthews, 2001 *apud* Berk e Ünal, 2016, atestam que “it was found that this reaction developed against writing has negative effects on writing quality and writing success and has led to situations like avoiding and not wanting to write”. (p.239). Conclui-se, portanto, que a dimensão afetiva está intimamente interligada com o ato de escrever, uma vez que este é um processo complexo, e que a escrita ativa diversos processos mentais. Para além disso, urge a necessidade de desenvolver estratégias no ensino da escrita, que ajudem os estudantes a ultrapassar a aversão experienciada aquando da realização de uma atividade de escrita.

3. Estudo empírico

O presente estudo empírico baseia-se no princípio de que um professor em formação inicial deve desenvolver constantemente a sua capacidade reflexiva entre a teoria e a prática. Como tal, o terceiro capítulo diz respeito à reflexão sobre o plano de ação desenvolvido durante a Prática de Ensino Supervisionada, realizada na Escola Básica e Secundária de Ermesinde. Ter-se-á por base a caracterização do contexto escolar (capítulo 1) e a revisão da literatura (capítulo 2).

Desta forma, primeiramente, serão apresentadas a metodologia científica inerente à investigação-ação realizada, e as ferramentas e técnicas para a obtenção dos dados. Posteriormente, far-se-á uma descrição do plano de ação e uma análise e discussão dos resultados obtidos.

3.1. Metodologia científica

O conceito de investigação-ação corresponde a uma série de definições, uma vez que, tal como afirma Bell (2010), não se trata de uma ação estagnada, ou seja, o trabalho não se encontra concluído quando o projeto finda. Portanto, cabe ao docente uma revisão constante, para que possa melhorar e avaliar a sua prática docente. Na senda desta ideia, Latorre (2003) define o termo investigação-ação como “un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social.” (p.23).

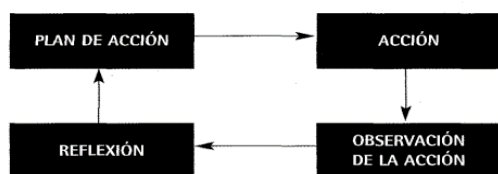
Em acréscimo, cabe ao professor-investigador identificar uma área problemática e intervir sobre ela, com o objetivo de ajudar os discentes no melhoramento das aprendizagens, planificando e implementando meticulosamente o seu plano de ação, recolhendo dados e refletindo sobre os mesmos, a fim de melhorar a sua estratégia e solucionar falhas. No caso do 9.ºD, conforme se referiu anteriormente, a problemática central estava relacionada com a qualidade da escrita e com a dimensão afetiva que dela faz parte.

Com efeito, a metodologia seguida é um procedimento que tem por objetivo lidar com um problema concreto, sendo que o seu processo é controlado passo a passo (numa

situação ideal), em diferentes períodos, utilizando diferentes mecanismos. Desta forma, os resultados podem ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições de acordo com as necessidades, com o objetivo de trazer, para os alunos, vantagens duradouras. (Cohen & Manion, 1994 *apud* Bell, 2010).

De acordo com os autores referidos anteriormente, as fases que compõem a investigação-ação abarcam o delineamento de um plano de ação, tendo em consideração o seu caráter cíclico, que se resume à seguinte sequência: planificação-ação-observação e reflexão (cf. figura 18).

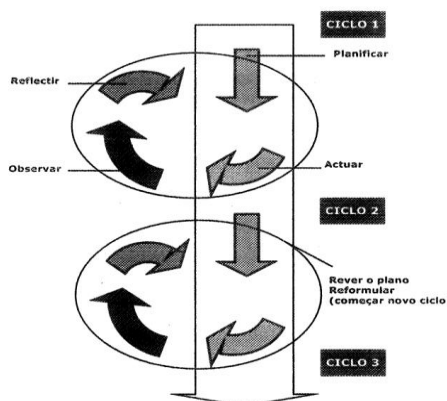
Figura 18 - Sequência do plano de ação



Fonte: Latorre (2003)

Seguindo o exemplo de Kemmis (1989) (cf. figura 19), podemos verificar que o processo de investigação-ação se debruça sobre as quatro fases referidas anteriormente e que, devido ao seu caráter cíclico, possibilita ao professor em formação a oportunidade de refletir, melhorar e aperfeiçoar os dados e a sua intervenção.

Figura 19 - Os momentos da investigação-ação



Fonte: Kemmis (1989) citado por Coutinho et al. (2009)

Estes ciclos estão intimamente ligados com a planificação. A planificação didática deve, portanto, de acordo com Neves e Graça (1987), responder a uma série de questões, que se prendem com diferentes etapas, a saber: i) para quê (objetivos); ii) o quê? (conteúdos); iii) como? (métodos e estratégias); iv) com quê? (materiais e recursos); v) quanto tempo? (calendarização); vi) em que medida foi conseguido que se pretendia? (avaliação). Ora esta última questão é que vai permitir a reformulação do plano de ação delineado. Para planificar e reformular a planificação, é essencial que o professor recolha dados e os analise.

3.1.1. Ferramentas de recolha de dados

Segundo Latorre (2003), que se debruça sobre o tópico da recolha de informação,

Las técnicas no son ajenas a la naturaleza de la información. En la investigación juegan un papel fundamental, la calidad de la investigación depende del tipo de técnica utilizada. El investigador ha de valorar que las técnicas que utiliza satisfagan las necesidades que el tema o problema de investigación plantea, y que sean eficaces para cubrir los objetivos formulados. (p.54).

Portanto, cabe ao professor-investigador, refletir sobre as melhores técnicas de recolher dados, interligando-as com a metodologia intrínseca ao estudo, porque “la finalidad es mejorar, innovar, comprender los contextos educativos, teniendo como meta la calidad de la educación.” (*ibidem*, pp.20-21).

Portanto, para a recolha de dados nos dois ciclos de investigação-ação no ano letivo de 2022/2023 na turma D do 9.º ano, da ESE, recorreu-se, sobretudo, a quatro ferramentas, a saber: i) o diário de investigador; ii) a observação; iii) o passaporte de escrita; iv) a análise documental de textos produzidos pelos alunos e de seis inquéritos por questionário.

Durante o ano letivo, foram registadas, num diário de investigador, todas as observações efetuadas das aulas da professora titular e das aulas lecionadas. O referido método de registo encontrava-se dividido por datas, e foi construído a partir das anotações sobre os momentos das aulas observadas e lecionadas, transcrições de falas de alunos e momentos de reflexão. Todos os registos eram feitos aquando das aulas,

com a exceção dos momentos de reflexão, que eram feitos posteriormente. Este é, na verdade, um recurso bastante recomendado, uma vez que possui grande riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva. (Esteves, 2008).

No que concerne à análise documental, esta ocorreu em dois momentos diferentes, a saber: i) análise documental dos documentos orientadores (documentos de tutela do Ministério da Educação e a Gestão Anual do Programa de Português do 9.º ano); ii) análise documental dos textos de opinião produzidos pelos alunos, das planificações dos textos, das grelhas de autoavaliação e dos inquéritos por questionário.

O Passaporte de Escrita, desenvolvido pela professora estagiária, era constituído por diferentes componentes (cf. anexo 3). Permitia aos discentes recolherem estratégias para a planificação, redação e revisão do texto, ao mesmo tempo que possibilitava a avaliação do seu progresso por parte destes últimos e da docente em formação. Esta foi, sem dúvida, uma ferramenta de recolha de dados bastante pertinente, uma vez que foi possível verificar que alguns estudantes recorriam ao passaporte com alguma frequência para, por exemplo, utilização de diferentes marcadores discursivos, conectores e de acervo lexical. De facto, “se o aluno perceber que algumas das suas fragilidades estão a ser tidas em conta e vão ser “atacadas” e, consequentemente, ultrapassadas, sentir-se-á motivado para continuar a trabalhar na escrita.” (Duarte, 2005, p.52).

A utilização de diferentes ferramentas e métodos para recolher dados permitiu a reformulação harmoniosa de estratégias após a reflexão constante sobre todos os dados obtidos. Destaca-se que, por si só, nenhuma ferramenta isolada é suficiente e que cada uma complementa a outra. Por exemplo, a observação necessita do registo no diário de investigador, para que seja possível a reflexão e reformulação de estratégias a implementar. Ainda, a análise documental das produções escritas e dos inquéritos por questionário possibilitou a avaliação da evolução dos discentes no campo da escrita, em consonância com a dimensão afetiva e perceber se a estratégia implementada estaria a ser a correta. Esta diversidade permitiu analisar a turma de diferentes prismas e obter resultados significativos.

Escolhida a metodologia científica a ser utilizada, e depois de se proceder à elaboração de todos os materiais necessários, foi preciso elaborar um plano de ação que será explanado no capítulo seguinte.

4. Plano de ação

O plano de ação do projeto foi realizado durante o ano letivo 2022/2023. Ao contrário do que foi idealizado inicialmente, a presente intervenção ocorreu com a realização de tarefas para trabalho de casa, com a exceção da participação numa aula da docente titular, a fim de explicar o funcionamento do passaporte de escrita e a estrutura do texto de opinião.

Importa sublinhar que a escrita para trabalho de casa não é o método mais fiável de recolha de resultados, porque não permite ao docente verificar se o autor do texto é somente o aluno, ou se este teve ajuda num centro de explicações, de um familiar, ou até mesmo de ferramentas *online* como o ChatGPT¹¹. Ainda, dificulta o aperfeiçoamento de textos e o acompanhamento dos discentes, não podendo o docente ajudá-los em momentos de maior dificuldade ou bloqueio. Porém, por indicação da professora titular, este era um trabalho que, por razões de limitação de tempo interligadas com o cumprimento do programa, não se coadunava com a carga letiva da disciplina. Emergia, no entanto, a necessidade de munir os estudantes de ferramentas que lhes permitissem escrever um texto com qualidade, ao mesmo tempo que se atenuava a dimensão afetiva negativa e se preparava o grupo-turma para a parte escrita do exame nacional de 9.º ano.

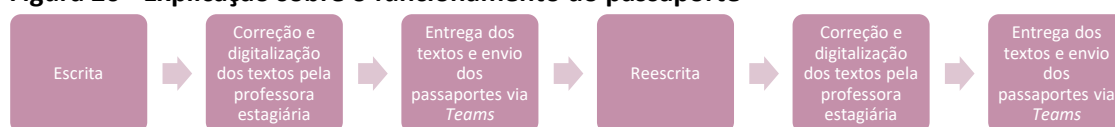
Na senda, despontaram uma série de dúvidas sobre como trabalhar os textos para trabalho de casa, sem que os alunos ficassem desmotivados. Surgiu, portanto, a ideia da criação de um passaporte de escrita (cf. anexo 3) que acompanhasse os discentes ao longo do ano letivo e que lhes permitisse não só o aperfeiçoamento dos seus textos de opinião, mas também que os ajudasse em outros géneros textuais, se assim fosse necessário.

O Passaporte de Escrita encontrava-se dividido em cinco partes, a saber: i) guia prático para a escrita de um texto de opinião; ii) articuladores e expressões úteis; iii) secção de léxico iv) exemplo de um texto de opinião; v) textos de opinião escritos pelos alunos.

¹¹ Disponível em: <https://chat.openai.com/auth/login>

Para a criação deste documento, utilizou-se a plataforma *Canva*¹² e para contacto permanente com os alunos e envio dos passaportes utilizou-se a plataforma *Teams*. Para uma melhor explicação de como funcionou este método de trabalho, elaborou-se o seguinte esquema:

Figura 20 - Explicação sobre o funcionamento do passaporte



Como é possível verificar pelo esquema, este era um processo de cooperação constante entre docente-discente. Embora se tenha iniciado o projeto de investigação-ação com 26 alunos, o mesmo terminou apenas com dez estudantes elegíveis para estudo (A05, A09, A11, A13, A15, A16, A17, A18, A19, A21) (cf. tabela 5). Importa frisar que a professora estagiária entregou sempre a escrita e reescrita a todos os estudantes, mesmo quando estes já não cumpriam os requisitos para se enquadrarem no plano de ação, nomeadamente, ter entregado todas as produções escritas, respetivas reescritas e inquérito devidamente preenchidos. Teve-se sempre o aluno no centro da ação, sendo que o princípio basilar era que, mais importante do que resultados para o presente estudo, era o melhoramento da escrita e atenuação da carga emocional negativa associada a este momento.

Tabela 5 - Participação dos alunos ao longo do estudo

Etapa Alunos	1.º ciclo de investigação-ação (escrita)	1.º ciclo de investigação-ação (reescrita)	3.º ciclo de investigação-ação (escrita)	3.º ciclo de investigação-ação (reescrita)
A01	NE	-	NE	-
A02	E	NE	NE	-
A03	E	NE	E	NE
A04	E	E	NE	-
A05	E	E	E	E
A06	NE	-	E	E
A07	E	E	NE	-
A08	E	NE	NE	-
A09	E	E	E	E
A10	E	E	E	NE
A11	E	E	E	E
A12	E	E	E	NE
A13	E	E	E	E

¹² Disponível em: <https://www.canva.com/>

A14	E	E	NE	-
A15	E	E	E	E
A16	E	E	E	E
A17	E	E	E	E
A18	E	E	E	E
A19	E	E	E	E
A20	E	NE	NE	-
A21	E	E	E	E
A22	E	E	E	NE
A23	E	E	E	NE
A24	E	NE	NE	-
A25	E	NE	NE	-
A26	E	NE	NE	-
Total	24 -2	17 -7	14 -3	10 -4
Legenda				
NE	Não entregou			
E	Entregou			
-	Inelegível para esta etapa			
	Elegível para estudo			

Como podemos verificar, o aluno A01 nunca fez nenhuma atividade de escrita ou reescrita. Já o aluno A03, optava por entregar somente a escrita e nunca a reescrita. Já o aluno A06 entregou produções escritas apenas após o segundo teste.

Aquando da entrega dos enunciados dos textos de opinião, entregava-se ainda uma folha para auxiliar os alunos na planificação (cf. anexo 4), uma grelha de verificação (cf. anexo 5) e um inquérito por questionário (cf. anexo 6).

A folha com a planificação contemplava uma divisão simples onde constavam as diferentes etapas do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão), sendo que no desenvolvimento, os alunos teriam de colocar os argumentos que iriam utilizar e os respetivos exemplos. Achou-se pertinente utilizar este método, pois permitia aos alunos organizar as suas ideias. De facto, estas vieram quase sempre preenchidas, o que revelou que os alunos faziam, em grande parte, uso da planificação do texto.

No que concerne à grelha de verificação, esta foi inspirada no modelo criado por Gonçalves (2021, p.115). A mesma continha treze critérios que os alunos deviam cumprir, sendo que a verificação seria feita na escrita e na reescrita (esta grelha era devolvida aos alunos aquando da atividade de reescrita, para que o pudessem fazer). Continha ainda um espaço para que os alunos pudessem refletir sobre as duas versões, apontando assim as suas principais dificuldades e aquilo que, na sua opinião, tinham de

melhorar. Segundo Campos (2001) e Ferreira (2003) (*apud* Camps, 2005), há um conjunto de estratégias que podem ser implementadas durante o processo de revisão, para esta ter um alcance mais profundo para além da correção de elementos de superfície textual, e uma delas é a criação de listas de verificação.

No que diz respeito ao inquérito por questionário, o mesmo encontrava-se dividido em 4 partes, a saber: informação sobre o inquérito e como se sentiram antes, durante e depois de escreverem, sendo que teriam de medir a intensidade dos seus sentimentos e emoções de 1 a 4. Optou-se por dar apenas 4 níveis, porque não se queria que os alunos pudessem posicionar-se a meio, apenas porque era o mais seguro. Importa frisar que o facto de estes inquéritos por questionário terem ficado para casa impede à professora estagiária de observar comportamentos, registá-los e confrontá-los com os resultados do inquérito. Contudo, tratou-se essa fragilidade com todo o cuidado, sem nunca forjar os dados.

Após a elaboração dos materiais, traçou-se um plano de ação que abrangesse o número de intervenções, as datas de intervenção e o modo de recolha de informação.

Tabela 6 - Distribuição dos ciclos de investigação-ação

	Plano de ação 9.ºD		
	Data	Temática	Modo de recolha de informação
1.º ciclo de investigação-ação	Escrita - de 15 a 17 de março Reescrita – de 22 a 24 de março	O momento da escolha da área para prosseguimento de estudos no 10.º ano	• Registo fotográfico das produções escritas dos alunos; • Análise das produções escritas; • Aplicação de um inquérito por questionário.
2º. ciclo de investigação-ação (Teste de avaliação) ¹³	5 de maio	A motivação como forma de aliviar o esforço necessário para alcançar aquilo que desejamos	• Registo fotográfico das produções escritas dos alunos; • Análise dos textos do 2.º teste de avaliação; • Aplicação de um inquérito por questionário, relativo ao trabalho desenvolvido até ao momento, e sobre a dimensão afetiva aquando da realização da parte escrita.

¹³ Este ciclo de investigação-ação não teve intervenção total da professora estagiária. Esta apenas escolheu o tema e aplicou o inquérito por questionário. No entanto, incluiu-se o mesmo aqui, por ser um momento em que seria possível observar a evolução tanto a nível da qualidade de escrita, como o impacto da dimensão afetiva sobre a mesma, comparando estes fatores com os do primeiro teste de avaliação.

3.º ciclo de investigação-ação	Escrita – de 17 a 19 de maio Reescrita – de 24 a 26 de maio	A influência das novas tecnologias no convívio entre pessoas	• Registo fotográfico das produções escritas dos alunos; • Análise das produções escritas; • Aplicação de um inquérito por questionário.
Atividades complementares	Participação numa aula da docente titular, a 19 de janeiro, para explicar o funcionamento do passaporte de escrita, e rever com os alunos a estrutura do texto de opinião, os conectores e a diversificação de vocabulário.		

Nos subcapítulos seguintes, serão descritas as atividades realizadas, os dados recolhidos e as reflexões realizadas durante o percurso de investigação-ação.

4.1. 1.º ciclo de investigação-ação

O primeiro ciclo de investigação ação compreendia, para a escrita, o período de 15 a 17 de março de 2023, e, para a reescrita, de 22 de 24 de março. Contudo, devido à greve dos docentes, não foi possível recolher as produções escritas, relativas à primeira versão, no dia 17. Como tal, procedeu-se à recolha na semana seguinte, nos dias 23 e 24 de março, porque os alunos não tinham trazido os textos de opinião nos dias anteriores. Entregaram-se os mesmos, corrigidos, no dia 29 de março e recolheu-se a reescrita dos textos no dia 31 do mesmo mês, sendo entregue, na semana seguinte, no dia 5 de abril.

4.1.1. Análise das produções escritas e dos inquéritos por questionário

A primeira atividade de escrita realizada pelos alunos, teve como tema principal o momento da escolha da área para prosseguimento de estudos no 10.º ano. Optou-se por escolher um tema que estava muito próximo dos discentes, para que pudessem expressar a sua opinião de uma forma mais fácil, do que se este fosse um assunto mais distante da sua realidade. Tendo em conta o trabalho desenvolvido na fase pré-intervenção, no que concerne aos objetivos específicos, pretendia-se que, no final deste ciclo de investigação-ação, os alunos fossem capazes de:

- diversificar o seu léxico e conectores;
- garantir a progressão temática, a coerência e a coesão;
- rever para avaliar se o texto escrito cumpre os objetivos, para detetar fragilidades e para aperfeiçoar e concluir a versão inicial;

- reescrever para aperfeiçoar o texto em função dos juízos avaliativos (formulados pelo próprio discente e pelo professor);
- ter em conta a finalidade, o destinatário e a situação de produção;
- atenuar a carga emocional negativa associada aos diferentes momentos de escrita e reescrita em contexto informal.

Foi então distribuída aos alunos uma ficha de trabalho com a planificação do texto (cf. anexo 4), o enunciado para a textualização (cf. anexo 7), uma grelha de verificação (cf. anexo 5). Juntamente com esta ficha de trabalho, foi entregue o inquérito por questionário (cf. anexo 6). Optou-se por entregar este último em papel e não recorrer à plataforma *Google Forms*, porque os estudantes revelaram dificuldade em cumprir o prazo de resposta, e o objetivo era que este fosse entregue aquando da produção escrita.

Como um dos objetivos era preparar os discentes para a parte escrita do exame nacional, o enunciado foi retirado da 2.ª fase do exame nacional do exame nacional de 2017¹⁴.

Após a recolha dos textos, procedeu-se à correção das produções escritas e, no dia 29 de março, entregaram-se as mesmas corrigidas, com comentários a cada aluno, deu-se um *feedback* geral à turma e procedeu-se à distribuição de uma nova ficha de trabalho, com a mesma estrutura, mas desta vez a grelha de verificação era a mesma que a anterior, para que os alunos pudessem comparar ambas as versões e fazer uma reflexão sobre isso.

4.1.1.1. Dados recolhidos (Escrita e Reescrita)

Os textos dos alunos foram corrigidos e avaliados tendo em conta os critérios propostos pelo IAVE, a saber: A - Género/Formato Textual; B - Tema e Pertinência da Informação; C - Organização e Coesão Textuais; D - Morfologia, Sintaxe e Pontuação; E - Ortografia. No que concerne aos níveis de desempenho, optou-se por modificar os propostos pelo

¹⁴ Adaptou-se o enunciado para ficar de acordo com o último exame nacional (2022)

IAVE (4, 3, 1) e aplicou-se uma escala mais alargada, em que o 5 corresponde a Excelente e o 1 a Muito Insuficiente (cf. anexo 9). Os alunos apresentaram os seguintes resultados:

Tabela 7 - Resultados das produções escritas (1.º ciclo de investigação-ação)

Parâmetro Aluno	A		B		C		D		E		Nº de pal. 160 a 260		Total (100)	
	E	R	E	R	E	R	E	R	E	R	E	R	E	R
A05	4	3	4	4	4	4	3	4	3	3	0	0	72	72
A09	2	3	2	3	1	3	1	2	0	2	0	0	20	52
A11	4	5	4	4	4	4	4	4	4	3	0	0	80	80
A13	4	4	4	5	4	5	4	5	3	4	0	0	76	92
A15	4	4	4	5	4	5	4	5	4	4	0	0	80	92
A16	0	2	0	3	0	2	0	3	0	3	0	0	0	52
A17	3	4	3	3	4	3	3	4	2	4	0	0	60	72
A18	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	0	0	56	56
A19	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	0	0	76	76
A21	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	0	60	60
Média de classificações													58	70,4
Legenda														
E	Escrita													
R	Reescrita													
	Piorou os resultados													
	Manteve os resultados													
	Melhorou os resultados													

Começa-se por destacar, antes de mais, o aumento da média de classificações entre a escrita e a reescrita, que demonstra que a revisão ajuda os alunos a obterem resultados melhores. Posto isto, passar-se-á para a análise mais profunda dos diferentes parâmetros, para que se possa perceber o que melhorou na qualidade, que proporcionou este aumento de resultados.

Gráfico 12 - Dados do parâmetro A (Escrita)

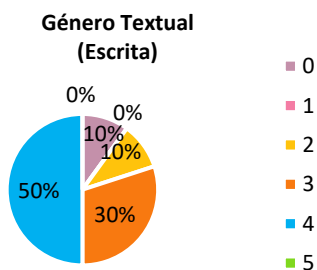
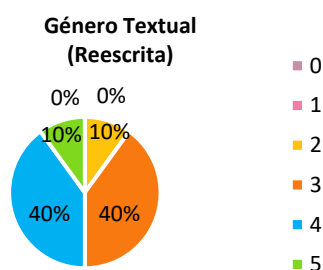


Gráfico 13 - Dados do parâmetro A (Reescrita)



No que concerne ao parâmetro A, “Género Textual”, na escrita, grande parte dos alunos situaram-se em níveis positivos. 50% dos alunos situaram-se no nível 4 (o equivalente a cinco alunos) e três alunos no nível 3 (30%). Apenas dois alunos obtiveram um nível

negativo, sendo que um ficou no nível 2 e outro teve 0 valores. Este último, o aluno A16, teve 0 valores em todos os parâmetros, porque não cumpriu o formato do texto de opinião, e não percebeu o enunciado e, segundo os critérios do lave (2022), “A um texto que se afaste totalmente ou do género/formato textual ou do tema solicitado no item, deve atribuir-se a classificação de zero pontos em todos os parâmetros.” (p.8). De facto, como se pode observar na figura 21, o aluno interpretou o enunciado como sendo para escrever somente sobre o seu futuro profissional (pós-escolar) e sobre ambições/sonhos do passado. Este aluno foi advertido, num comentário ao texto e pessoalmente, sobre a importância da leitura calma e atenta do enunciado. Na reescrita, o discente melhorou, embora apenas tenha atingido o nível 2 (cf. figura 21 e tabela 7).

Na reescrita, a distribuição entre os níveis 3 e 4 foi mais uniforme (40%), pois nenhum aluno obteve 0 valores ou se situou no nível 1, e um discente obteve o nível 5, excelente. No geral, sentiram-se melhorias significativas. Os estudantes nem sempre respeitaram o género textual, sendo que a maior falha detetada é a não apresentação do tema na introdução, tal como afirma (Martins 2019)¹⁵, passando imediatamente para a apresentação do seu ponto de vista. De facto, na escrita, apenas quatro alunos apresentaram o tema, ao passo que na reescrita, o valor subiu para sete, após a indicação nos comentários fornecidos pela professora estagiária.

Nem sempre os alunos foram capazes de selecionar argumentos que fossem de acordo com o seu ponto de vista. Na escrita, apenas os alunos A05 e A11 foram capazes de selecionar dois argumentos e respetivos exemplos. Os restantes cometeram falhas de ordem diversa, a saber: apresentação de argumento e respetivo exemplo em parágrafos diferentes, repetição de argumentos e/ou exemplos, falta de exemplos para os argumentos, ou ausência total de um argumento, confusão entre argumento e exemplo. Na reescrita, quatro alunos conseguiram melhorar neste aspeto, com a exceção do aluno A18 que acabou por piorar e apresentar apenas um argumento e respetivo exemplo.

¹⁵ Cf. subcapítulo 2.4.1., página 67

Sublinha-se o facto de estes terem apresentado pontos de vista variados, não só a favor ou contra, mas também, alguns estudantes, apresentaram uma visão parcelada de ambas as faces da escolha de curso para a progressão de estudos no 10.º ano.

Figura 21 - Exemplo de melhoria do aluno A16

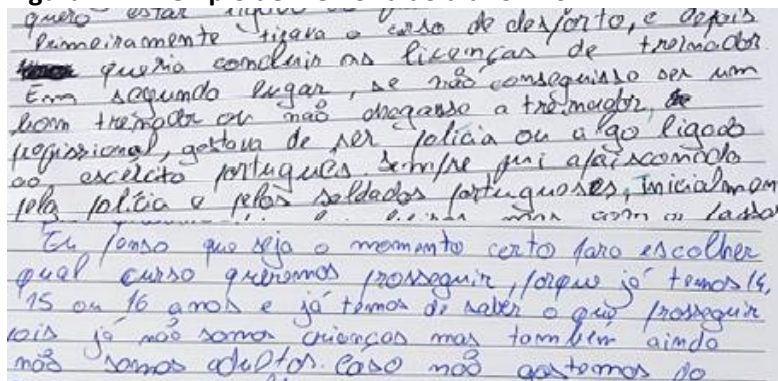


Gráfico 14 - Dados do parâmetro B (Escrita)

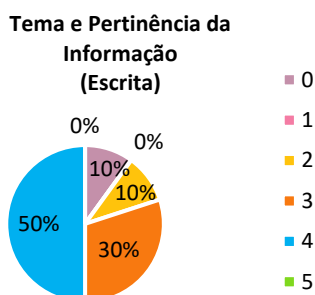
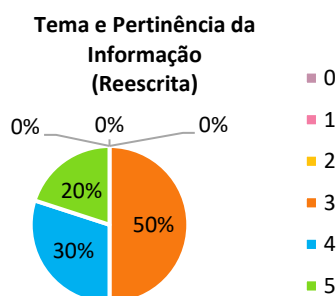


Gráfico 15 - Dados do parâmetro B (Reescrita)



Relativamente ao parâmetro “Tema e Pertinência da Informação”, inicialmente, grande parte dos alunos situavam-se entre os níveis 3 e 4 (30% e 50%, respetivamente). Ainda, dois discentes situavam-se em níveis negativos. No entanto, destaca-se que, na reescrita, nenhum estudante ficou abaixo do nível 3 e que dois alunos atingiram o nível 5. No plano geral, a atividade reescrita surtiu efeitos positivos. Embora apenas quatro alunos tenham subido de nível e seis alunos tivessem mantido a sua classificação, nenhum aluno baixou.

Concernente à qualidade da informação selecionada pelos alunos, estes foram capazes, no geral, de recorrer a informação pertinente, usando vocabulário adequado ao tema, embora repetido. Na escrita, nem todos os alunos foram capazes de assegurar a progressão de informação. Contudo, na reescrita o cenário foi mais animador e os

alunos foram capazes de estabelecer um fio condutor, embora necessitassem ainda de continuar a melhorar.

Gráfico 16 - Dados do parâmetro C (Escrita)

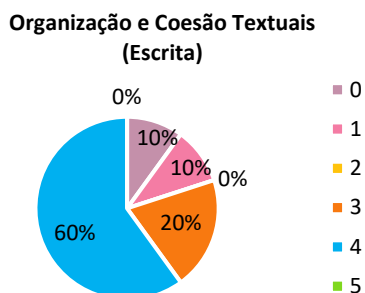
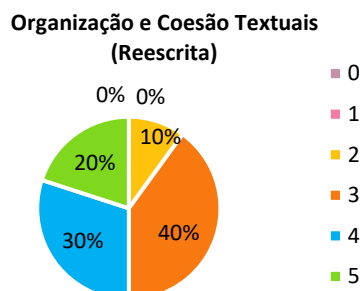


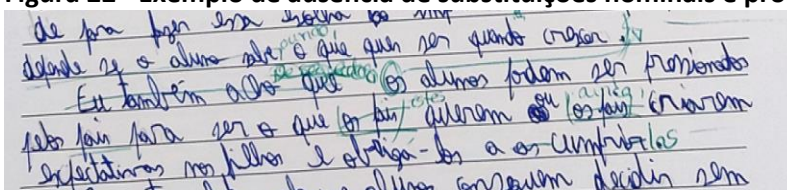
Gráfico 17 - Dados do parâmetro C (Reescrita)



Relativamente à “Organização e Coesão Textuais”, na escrita, apenas dois alunos (20%) se situaram abaixo do nível 3. Embora os discentes demarcassem adequadamente as diferentes partes do texto, nem todos utilizavam marcadores discursivos que garantissem a introdução de um argumento. No entanto, contrariamente ao 1.º teste de avaliação, os alunos conseguiram corrigir o “segundamente” que era utilizado por diversos estudantes. Para além disso, nem sempre recorriam a cadeias de referência adequadas, mais concretamente, a substituições nominais e pronominais (cf. figuras 22 e 23). Apenas um aluno tinha uma dificuldade acrescida em garantir conexões adequadas entre coordenadas de enunciação ao longo do texto.

Na reescrita, como é possível verificar pelo gráfico 16, nenhum aluno ficou abaixo do nível 3. O aluno A17 acabou por descer de nível 4 para 3, dois alunos subiram para nível 5 e cinco alunos mantiveram a sua classificação. No geral, os alunos melhoraram a todos os níveis, em especial no uso de marcadores textuais, observando-se uma variedade de usos dos mesmos, principalmente nos de conclusão. Verificou-se, portanto, que os alunos recorreram ao passaporte, deixando de utilizar somente “em suma” para iniciarem a sua conclusão do texto.

Figura 22 - Exemplo de ausência de substituições nominais e pronominais



Transcrição:

“depende se o aluno sabe o que quer ser quando crescer.

Eu também acho que os alunos podem ser pressionados pelos pais para ser o que os pais querem ou os pais criarem expectativas nos filhos e obrigá-los a as cumprir.”

Figura 23 - Exemplo de ausência de substituições nominais e pronominais

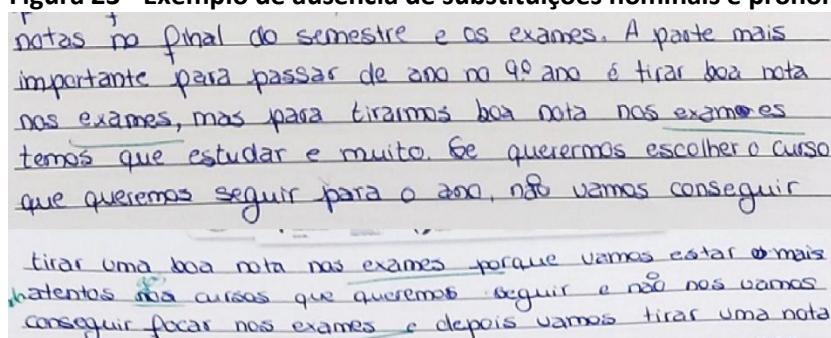


Gráfico 18 - Dados do parâmetro D (Escrita)

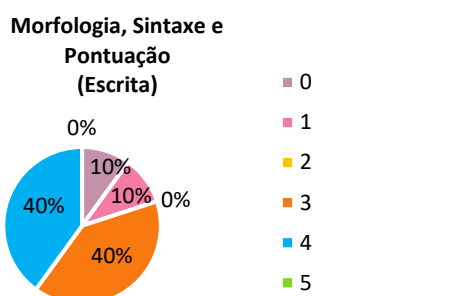
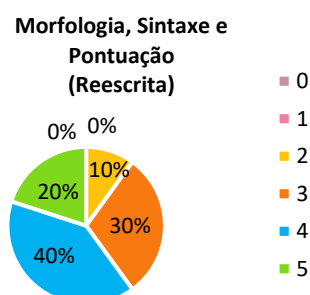


Gráfico 19 - Dados do parâmetro D (Reescrita)



No que diz respeito ao parâmetro D, “Morfologia, Sintaxe e Pontuação”, na escrita, os estudantes situaram-se sobretudo entre os níveis 3 e 4 (40% cada), sendo que dois alunos obtiveram nível negativo, 1 e 0. Foram encontradas algumas incongruências relacionadas com os processos de conexão intrafrásica (cf. figura 24). Concernente à pontuação, de facto, a colocação da vírgula apresentava ser a grande fragilidade de grande parte dos discentes (cf. figura 25), pelo que pareceu necessário alertar os mesmos para a revisão das regras de colocação da vírgula. Este último ponto foi o que

mais se destacou dentro deste parâmetro, merecendo especial atenção para a etapa seguinte.

Na reescrita, claramente os alunos foram capazes de melhorar o seu desempenho. Como é possível verificar pelo gráfico 18, apenas um aluno obteve nível negativo, e, ainda assim, melhorou a versão anterior, sendo que a maior parte se situou entre os níveis 3, 4 e 5. De facto, foi neste parâmetro que a reescrita surtiu mais efeitos positivos, com seis alunos a subirem a sua classificação. Os discentes foram capazes de melhorar a conexão intrafrásica, no entanto, a correção na colocação da vírgula ainda ficou aquém do esperado.

Figura 24 - Exemplo de incongruência interfrásica

te, de vai na mesma para não contrariar o pai. Quanto dou exemplo dos amigos, estou a realçar o facto de muitos adolescentes, que ainda não ^{temem} escolhido o curso, irem para a curso em que o amigo

Figura 25 - Exemplo de falta/errada colocação de vírgula

Em primeiro lugar, nós devemos ter uma pequena ^{percepção} ~~previsão~~ do que queremos ser no futuro, visto que no 10º ano já temos que "escolher" o nosso futuro, sabem que vamos sempre a tempo de mudar. Por exemplo, no 9º ano já sabemos mais ~~com~~ ^{com} menos disciplinas que mais gostamos, que temos preferências, etc. logo, já sabemos o que queremos seguir no décimo ano. Em seguida, sabemos que os cursos têm várias saídas ou caminhos por onde

Gráfico 20 - Dados do parâmetro E (Escrita)

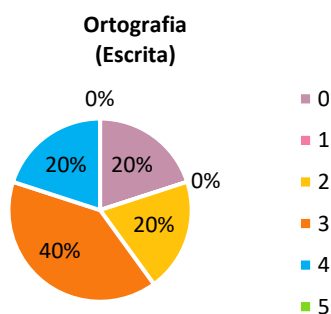
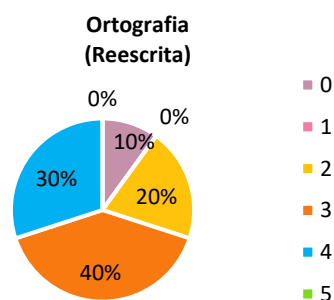


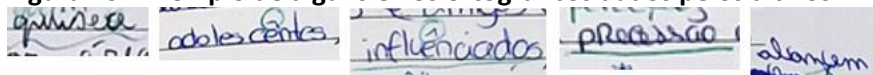
Gráfico 21 - Dados do parâmetro E (Reescrita)



No que concerne à “Ortografia”, os resultados demonstram a necessidade da revisão para correção de erros ortográficos. Este parâmetro revela ser a maior fragilidade dos alunos nos textos produzidos neste 1.º ciclo de investigação-ação. Encontraram-se erros de diferentes tipos tanto na escrita como na reescrita (cf. figura 26). Embora os

resultados tenham melhorado na segunda versão no texto, foi possível verificar que os alunos ainda ficavam muito aquém daquilo que seria desejável.

Figura 26 - Exemplo de alguns erros ortográficos dados pelos alunos



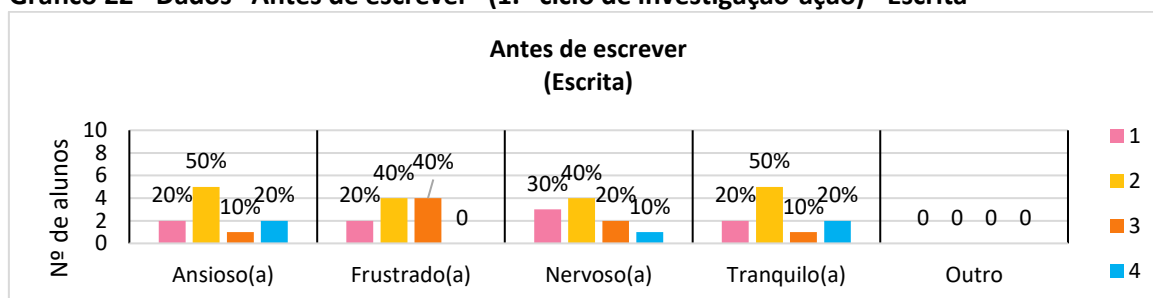
Transcrição:

“quisece”; “adolescentes”; “influenciados”; “precessão”; “alcançem”

4.1.1.2. Dados recolhidos (Inquéritos por questionário)

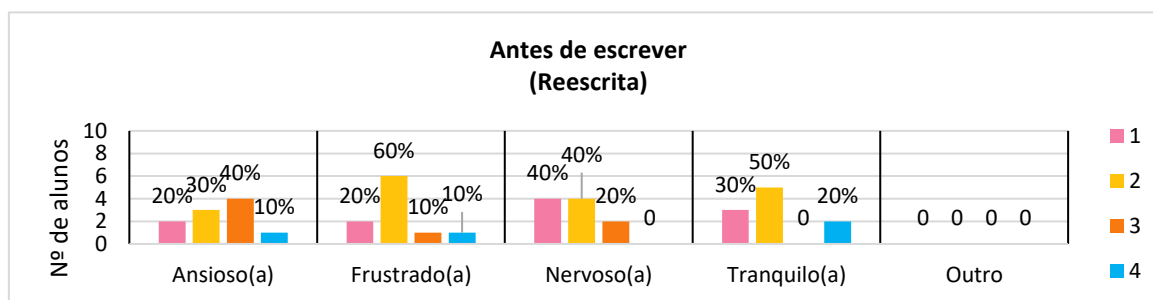
O presente inquérito por questionário encontrava-se dividido em três partes que pretendiam perceber como é que os discentes se sentiam antes, durante e depois de escrever. Cada uma destas partes incluía cinco emoções/sentimentos (ansioso(a), perdido(a), frustrado(a), nervoso(a), tranquilo(a)), com a exceção da secção “depois de escrever eu sinto-me, que não continha “perdido(a)”; um espaço para os alunos poderem destacar outra emoção ou sentimento que tivessem experienciado e não estivesse ali elencado; uma escala de 1 a 4, sendo que 1 representava nada e 4 correspondia a muito. Optou-se, para efeitos de análise, por não contar “perdido(a)”, pela mesma razão mencionada no capítulo 1.2.6.1.¹⁶

Gráfico 22 - Dados "Antes de escrever" (1.º ciclo de investigação-ação) - Escrita



¹⁶ Para uma melhor compreensão, ler subcapítulo 1.2.6.1., página 42, onde se pode encontrar a explicação para o descarte de “perdido(a)”.

Gráfico 23 - Dados "Antes de escrever" (1.º ciclo de investigação-ação) - Reescrita



Relativamente à ansiedade experienciada pelos alunos na escrita, 50% revela estar pouco ansioso (nível 2), sendo que dois alunos experienciam um nível muito elevado, outros dois não se sentem nada ansiosos e apenas um aluno se situa num nível 3. Na reescrita, o nível extremo de ansiedade deixa de ser experienciado por um estudante. Contudo, o nível 3 cresce em 40%, o que demonstra que os discentes, com a exceção de um que atenuou o seu nível de ansiedade, sentem-se mais ansiosos no processo de reescrita. Talvez isto aconteça porque têm medo de piorar nas segundas versões, ou porque ficam mais conscientes das falhas cometidas.

O mesmo não acontece quanto à frustração e ao nervosismo que sentem nas diferentes versões. A frustração pode, de facto, atenuar devido à atividade de reescrita não exigir, na maior parte das vezes, que os alunos tenham de pensar em argumentos e exemplos e em como recomençar o seu texto. Desta forma, é possível perceber porque é que apenas um aluno desceu o seu nível no parâmetro A e porque é que nenhum desceu no parâmetro B.

Concernente à tranquilidade, contrariamente ao que era esperado nas hipóteses de trabalho,¹⁷ nenhum discente atingiu o nível 4 de tranquilidade no momento que antecede a reescrita, sendo que um passou de nível 3 para nível 1, passando assim a sentir-se pouco tranquilo. Isto demonstra porque é que metade da turma não foi capaz de subir a sua classificação final, baixando ainda em certos parâmetros na reescrita. De facto, é alarmante como é que os alunos não conseguem aumentar a sua tranquilidade numa atividade que estão a repetir pela segunda vez. A verdade é que, como já foi

¹⁷ Consultar subcapítulo 1.2.7., página 48

referido anteriormente, os alunos tomam consciência do seu erro. Isto pode levar ao desenvolvimento de inseguranças por não saberem se na segunda versão serão, de facto, capazes de corrigir as suas falhas. Deste modo, é difícil que se sintam tranquilos, uma vez que as atividades de escrita não são regulares, não permitindo assim aos estudantes atingirem um nível máximo de confiança e tranquilidade antes de iniciarem as atividades.

Gráfico 24 - Dados "Durante a escrita" (1.º ciclo de investigação-ação) - Escrita

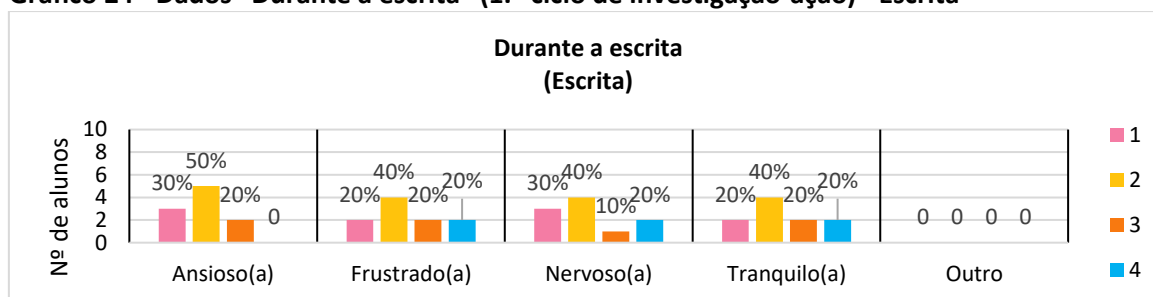
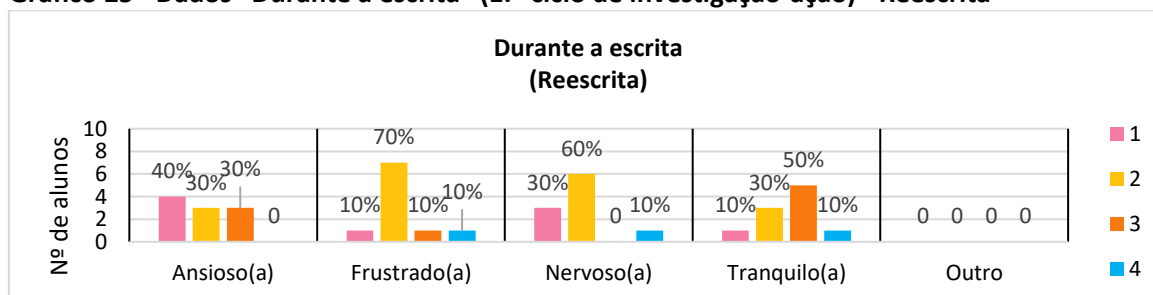


Gráfico 25 - Dados "Durante a escrita" (1.º ciclo de investigação-ação) - Reescrita



Relativamente à ansiedade experienciada pelos discentes, esta diminuiu consideravelmente, em ambas as versões, durante a etapa da textualização, sendo que nenhum aluno atingiu o nível máximo de ansiedade, comparativamente com o momento que o antecede.

No que diz respeito à frustração e ao nervosismo, na escrita, nota-se um aumento de no nível máximo, comparativamente com a etapa "antes de escrever". Até mesmo na reescrita, acaba por se notar que, no que concerne ao nervosismo, o nível máximo também sofre um aumento, embora este seja pequeno. Depreende-se que os estudantes possam, de facto, estar a experienciar um aumento nestas dimensões, pela dificuldade de passar para o texto as ideias delineadas na planificação. Os presentes dados podem explicar também o porquê de, embora tivessem sido capazes de recorrer

a informação pertinente, acabassem por fazer uma repetição de vocabulário, e não serem capazes de assegurar a progressão de informação, tendo dificuldade em estabelecer um fio condutor consistente.

No que diz respeito à tranquilidade, comparativamente com a etapa que antecede a textualização, verifica-se um aumento da tranquilidade do nível 2 para 3, 10% para a escrita e 40% para a reescrita. Há, no entanto, a descida de um aluno do nível máximo. Destaca-se o facto de, nesta etapa da textualização, serem apresentados números animadores na reescrita, relativamente à tranquilidade, contudo, não deixa de ser preocupante que um aluno deixe de se sentir tão tranquilo ao redigir a segunda versão do texto. Talvez isso tivesse acontecido, porque não está habituado a fazê-lo. Concernente ao aumento da tranquilidade, pode justificar-se pelo facto de os estudantes estarem, finalmente, a conseguir redigir o texto, atravessando aquela barreira inicial do pensamento “como é que eu começo a escrever?”.

Gráfico 26 - Dados "Depois de escrever" (1.º ciclo de investigação-ação) - Escrita

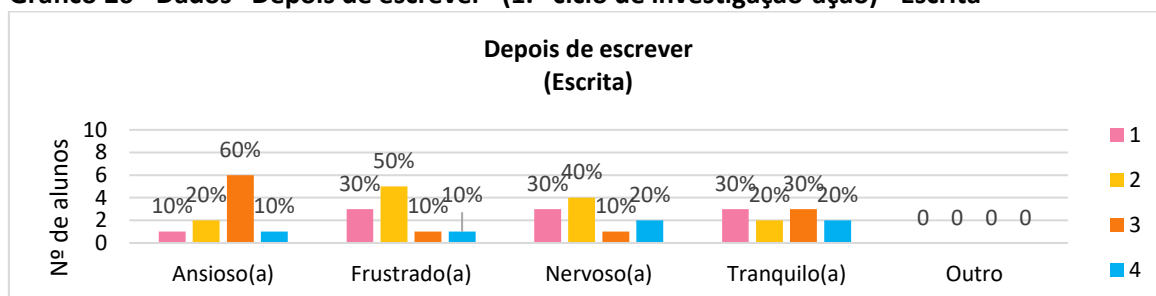
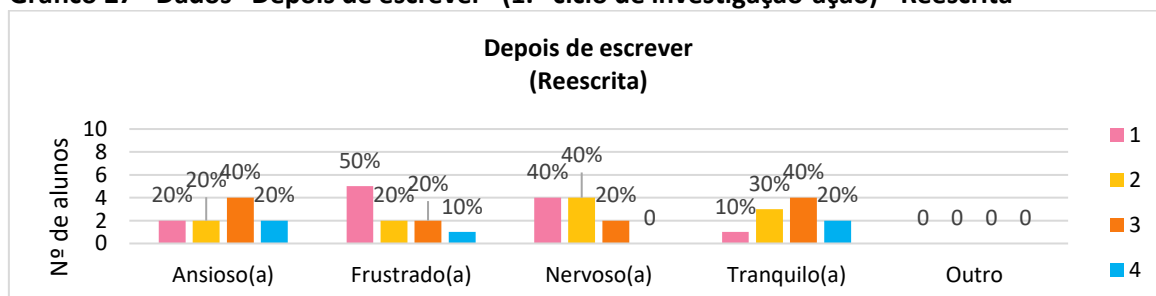


Gráfico 27 - Dados "Depois de escrever" (1.º ciclo de investigação-ação) - Reescrita



Na etapa que sucede a textualização, há uma diminuição geral no que concerne à carga negativa entre a escrita e reescrita. De facto, é possível notar que há um aumento a nível de ansiedade no nível extremo aquando da redação da segunda versão, ainda assim, é

animador que os alunos se sintam mais confiantes após entregarem a reescrita dos seus textos. Principalmente porque, nas etapas que antecedem, a segunda versão do texto tem associada a si uma carga negativa maior. Na senda destes resultados, há, conseqüentemente, um aumento da tranquilidade, embora o nível máximo se tenha mantido intacto.

De facto, vai ao encontro daquilo que era expectável quando se pensa que, numa primeira versão, é normal que os alunos se sintam menos confiantes aquando da entrega das suas produções e que, quando entregam a segunda versão do texto, se sintam mais tranquilos em relação ao seu trabalho. Ainda, não é de estranhar que a responsabilidade de melhorar os seus textos faça com que, nas etapas que antecedem “depois de escrever”, se sintam pressionados, levando-os, conseqüentemente, a experienciar níveis mais elevados nos sentimentos e emoções negativos entre a escrita e a reescrita.

4.1.2. Reflexão pedagógico-didática

Este primeiro ciclo de investigação-ação trouxe dados importantes para o plano que se tinha traçado inicialmente.

Decidiu-se manter o método de trabalho para o terceiro ciclo de investigação-ação, no momento pós-teste. Achou-se importante elaborar, no inquérito por questionário seguinte, que irá suceder ao teste, um espaço para perceber se, por um lado, os alunos sentiam que este método de trabalho os estava realmente a ajudar e, por outro, o que é que se poderia fazer para melhorar.

Por sua vez, verificou-se que um tema próximo da realidade experienciada pelos alunos era do seu agrado, pelo *feedback* oral que os mesmos nos deram. Portanto, sentiu-se a necessidade de manter este tipo de temas para os alunos redigirem os seus textos sobre eles e de propor à docente o mesmo para o teste de avaliação.

No geral, os textos obtiveram melhorias e a carga emocional negativa foi atenuada. Foi possível perceber que os alunos necessitavam, de facto, de serem expostos mais vezes a atividades de escrita e reescrita.

4.2. 2.º ciclo de investigação-ação

O segundo ciclo de investigação-ação compreende apenas dois momentos, a saber: i) a produção escrita do teste no dia 8 de maio; ii) o inquérito por questionário realizado através da plataforma *Google Forms*, no dia do teste.

Neste ciclo de investigação-ação, optou-se por não fazer uma atividade de reescrita, porque os alunos se encontravam em época de avaliações, sendo que tinham muitos testes na época em que se iria realizar a atividade de reescrita. Ora, como o objetivo é atenuar a carga negativa da dimensão afetiva no momento da escrita, não faria sentido colocar os alunos sob mais pressão.

Far-se-á, portanto, uma análise comparativa dos textos deste segundo teste de avaliação com os do primeiro teste de avaliação e os resultados dos inquéritos (1.º inquérito pós-teste e inquéritos pós-atividade de escrita e reescrita), para perceber se a atividade de escrita e reescrita feita em casa fez como que os alunos atenuassem a carga negativa emocional associada a um momento de avaliação formal.

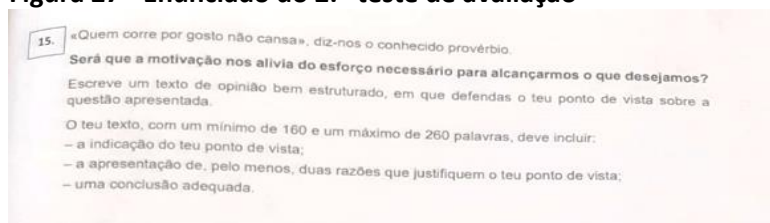
4.2.1. Análise das produções escritas e dos inquéritos por questionário

O segundo teste de avaliação teve como tema principal a motivação como forma de aliviar o esforço necessário para alcançar aquilo que desejamos (cf. figura 27), tendo sido este retirado da segunda fase do exame nacional de 2022. Apoiando-se no trabalho desenvolvido até ao momento, no que diz respeito aos objetivos específicos, mantiveram-se os mesmos que os do 1.º ciclo de investigação-ação¹⁸, alterando-se o contexto informal para o formal.

¹⁸ cf. subcapítulo 4.1.1., página 78

excetuando os seguintes objetivos: reescrever para aperfeiçoar o texto em função dos juízos avaliativos (formulados pelo próprio discente e pelo professor); rever para avaliar se o texto escrito cumpre os objetivos, para detetar fragilidades e para aperfeiçoar e concluir a versão inicial.

Figura 27 - Enunciado do 2.º teste de avaliação



4.2.1.1. Dados recolhidos (Escrita e Reescrita)

Os textos dos alunos foram corrigidos e avaliados, tendo em conta, novamente, os critérios propostos pelo IAVE. No que concerne aos níveis de desempenho, desta vez a docente titular, contrariamente ao que fez no primeiro teste de avaliação, optou por adotar os contemplados pelo IAVE na sua totalidade.

Tabela 8 - Resultados do segundo teste de avaliação

Parâmetro Aluno	A	B	C	D	E	Nº de pal. 160 a 260	Total (100)
A05	3	3	3	3	4	0	80
A09	3	1	1	3	4	0	60
A11	3	3	3	3	4	-2	78
A13	3	1	3	3	4	0	70
A15	4	3	3	3	4	0	85
A16	3	3	3	3	3	0	75
A17	3	3	3	3	4	0	80
A18	3	1	3	3	4	0	70
A19	1	1	3	3	4	-2	58
A21	3	1	1	3	4	0	60
Legenda							
	Piorou os resultados						
	Manteve os resultados						
	Melhorou os resultados						

Os gráficos 28 e 29 traduzem os resultados obtidos nos parâmetros “Género Textual” e “Tema e Pertinência da Informação”.

Gráfico 28 - Dados do parâmetro A

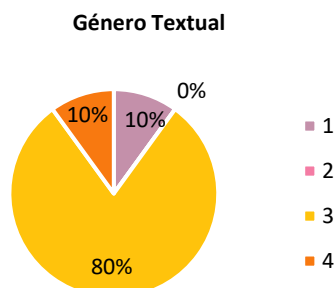
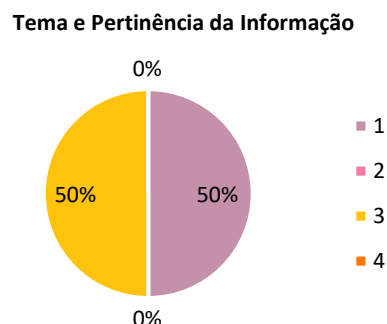


Gráfico 29 - Dados do parâmetro B



De uma forma geral, foram registadas melhorias significativas nos textos dos estudantes.

No parâmetro A, “Género Textual”, os alunos situaram-se entre os níveis 3 (80%, o equivalente a oito alunos) e 4 (10%, correspondente a um aluno). Apenas o aluno A19 não conseguiu passar do nível 1. Portanto, as atividades de escrita e reescrita implementadas e desenvolvidas no ciclo anterior surtiram efeitos positivos. Foi possível verificar que os alunos ganharam uma maior consciencialização sobre as diferentes partes que constituem um texto de opinião, bem como o que cada uma delas deve conter. No entanto, ainda se verifica a ausência da apresentação do tema em algumas produções escritas.

Concernente ao parâmetro “Tema e Pertinência da Informação”, verificaram-se resultados completamente opostos. De facto, 50% dos alunos foi capaz de apresentar um fio condutor ao longo do texto, situando-se, assim, no nível 3. Contudo, a outra metade dos alunos revelou não ser capaz de o fazer, apresentando um reportório lexical e um registo de língua pouco ajustados ao tema e pouca destreza no que diz respeito à adequação da informação ao mesmo. Acredita-se que parte dos alunos não tenham planificado, até porque os alunos A11 e A15, na aula posterior ao teste, confidenciaram que não tinham tido o tempo desejado para a parte escrita.

Gráfico 30 - Dados do parâmetro C

Organização e Coesão Textuais

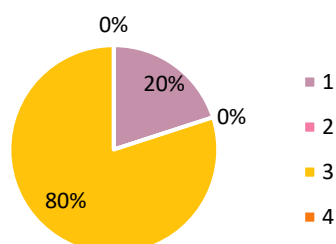
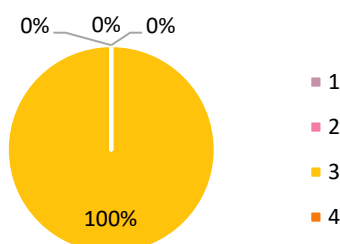


Gráfico 31 - Dados do parâmetro D

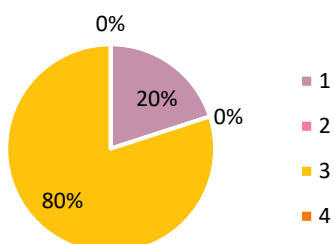
Morfologia, Sintaxe e Pontuação



No que diz respeito à “Organização e Coesão Textuais”, apenas 20% dos discentes se situam abaixo do nível 3. Em grande parte, os alunos demonstraram terem adquirido conhecimentos mais sólidos no que diz respeito à estruturação de um texto nas diferentes partes, recorrendo a diversos conectores que garantiam a coesão intrafrásica. Relativamente à “Morfologia, Sintaxe e Pontuação” todos os estudantes se situaram no nível 3. Globalmente, há uma menor dificuldade por parte dos discentes em manter a concordância nominal e verbal e em selecionar a regência verbal correta, contrariamente ao primeiro teste de avaliação. Relativamente à pontuação, os discentes apresentam, ainda, dificuldades no que concerne à colocação da vírgula.

Gráfico 32 - Dados do parâmetro E

Ortografia



Por último, no que concerne à “Ortografia”, 80% dos alunos situaram-se no nível 2 e 20% no nível 1. Embora se tenha notado uma evolução neste parâmetro, ainda havia algum trabalho para fazer a nível de erros ortográficos. Acredita-se que os discentes tendam a cometer mais erros ortográficos durante uma atividade formal, porque não têm tempo de rever o texto e fazer as devidas alterações. Ainda, escrever com limite de tempo pode levar os alunos a não estarem totalmente atentos àquilo que estão a redigir.

Em suma, os resultados, comparativamente com o primeiro teste de avaliação, estão notoriamente melhores, o que leva a crer que todo o trabalho desenvolvido, bem como o “Passaporte de Escrita”, surtiram efeitos. Finda a análise destes dados, é necessário proceder-se à análise e cruzamento de dados da qualidade dos textos com aquilo que foi respondido pelos discentes no inquérito por questionário.

4.2.1.2. Dados recolhidos (Inquéritos por questionário)

O presente inquérito por questionário (cf. anexo 10) possuía praticamente a mesma estrutura que aquele que era aplicado no primeiro ciclo de investigação-ação. A única diferença é que, no início, tinha uma secção dedicada a avaliar o trabalho desenvolvido até ao momento, e, no final, tinha uma secção para que os alunos pudessem dar sugestões para a professora estagiária os ajudar a melhorar. Optou-se, para efeitos de análise, por não contar “perdido(a)”, pela mesma razão mencionada no capítulo 1.2.6.1.¹⁹

A secção que correspondia à avaliação geral do trabalho desenvolvido até agora compreendia duas questões e respetivo espaço para a justificação da resposta dada, a saber: (i) A escrita, a reescrita e o passaporte de escrita que realizaste ajudaram-te a encarar a escrita de uma forma mais positiva? Porquê?; (ii) Pensas que escreveste um texto melhor porque treinámos a escrita, a reescrita e fizemos o passaporte de escrita? Porquê?.

No que concerne às questões 1 e 2, os alunos responderam todos “Sim”. As razões para responderem afirmativamente foram as seguintes:

Tabela 9 - Inquérito por questionário pós-teste: Razões para responderem afirmativamente

	Questão 1	Questão 2
A05	“Pois facilitou-me a escrita”	“Ajudou-me a não repetir tanto as palavras.”
A09	“Porque estava a fazer a introdução e o desenvolvimento mal.”	“Porque já não cometi os mesmos erros que estava a cometer.”
A11	“Sinto que já não cometo tanto os mesmos erros e consigo melhorar o número de palavras e evitar repetições de palavras.”	“Consegui lembrar-me do que devo fazer.”
A13	“Ajudaram bastante, pois compreendi melhor a que se refere o tema e ajudou-me a evoluir nos textos de opinião.”	“Sim, fiz todas as reescritas e todos os textos de opinião e notei uma melhoria bastante positiva nas minhas notas.”

¹⁹ Para uma melhor compreensão, ver subcapítulo 1.2.6.1., página 42, onde se pode encontrar a explicação para o descarte de “perdido(a)”.

A15	"Esclarecem algumas dúvidas que tenho e ajudam-me a estruturar bem um texto."	"Comecei, por exemplo, a conseguir chegar ao mínimo de palavras pedidas num texto de opinião."
A16	SEM RESPOSTA	"Devido à ajuda da stora Ana Sofia."
A17	"Pois consegui usar diferentes conectores e no seu devido lugar."	"Pois melhorei após cada texto."
A18	"Sim porque eu comecei a gostar mais de escrever."	"Sim porque me sinto mais à vontade para escrever."
A19	"Porque, ajudou a melhorar a maneira de como escrever um texto de opinião."	"Porque, o passaporte tinha um maior vocabulário de palavras para escrever um texto de opinião para evitar repetições no texto."
A21	"De alguma forma senti-me mais à vontade para escrever, a escrita ajuda-me a expressar as minhas ideias em relação a tudo na sociedade."	"Consegui-me guiar melhor"

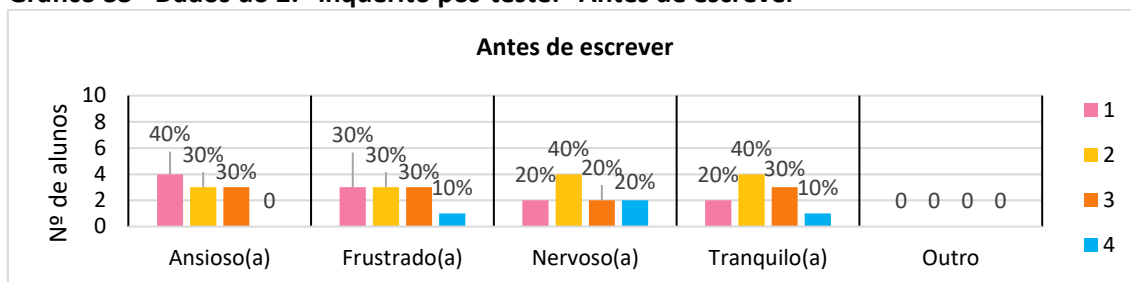
Como é possível verificar pela tabela 9, o método utilizado para desenvolver a competência escrita dos alunos tem surtido efeitos positivos. Os alunos afirmam que passaram a compreender melhor como escrever um texto de opinião, a usar diferentes conectores no seu devido lugar, a diversificar o seu vocabulário, entre outras razões. Ainda, aquilo que talvez despertou mais a atenção foi o facto de os alunos se sentirem, agora, mais confiantes para escrever e, até mesmo, terem começado a gostar de escrever. Estas respostas demonstram que a escrita deve, portanto, ser trabalhada para cultivar o gosto pela mesma e para que os alunos possam ultrapassar as suas dificuldades, de forma a encararem a escrita como algo prazeroso.

Os gráficos 33 a 35 contemplam os dados recolhidos relativamente a como os alunos se sentiram nas diferentes etapas da escrita. Convém ressaltar que, embora no presente relatório se tenham os dados de toda a turma no 1.º inquérito, aqui apenas serão analisados comparativamente os dos dez alunos admitidos a estudo. Como tal, serve a tabela 10 para efeitos de comparação de dados entre inquéritos.

Tabela 10 - Dados do 1º inquérito (10 alunos admitidos a estudo)

	1º inquérito											
	Antes				Durante				Depois			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Ansioso(a)	2	5	2	1	4	3	3	0	2	3	3	2
Frustrado(a)	3	4	2	1	4	3	1	2	2	3	4	1
Nervoso(a)	3	2	4	1	1	3	4	2	2	3	4	2
Tranquilo(a)	0	2	7	1	0	4	5	1	0	4	4	2
Outro	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nº de alunos				Nº de alunos				Nº de alunos			

Gráfico 33 - Dados do 2.º inquérito pós-teste: "Antes de escrever"



Concernente ao momento que antecede a escrita, relativamente à ansiedade, é possível verificar que, comparativamente ao primeiro inquérito, num momento formal de avaliação, a mesma diminuiu para alguns estudantes. O nível 4 deixou de ser experienciado por alunos, sendo que o nível 1 sofreu um aumento, o que demonstra que os alunos não se sentem tão ansiosos no momento que antecede a escrita.

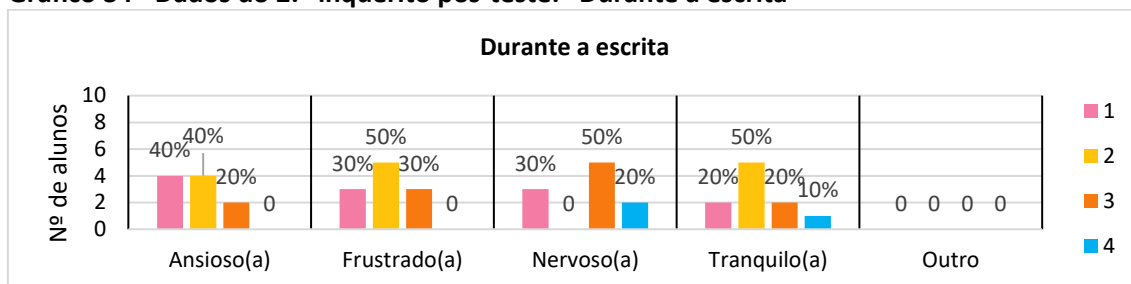
Relativamente à frustração, houve um aumento no nível 3. Os restantes níveis permanecem iguais.

No que diz respeito ao nervosismo, o nível 2 aumentou 20%, ao passo que o nível 1 perdeu dois alunos, bem como o nível 3. Um aluno sentiu-se num nível máximo. De facto, os alunos sentiram-se mais nervosos durante esta etapa comparativamente com o que foi relatado no 1.º inquérito pós-teste (cf. tabela 10).

Relativamente à tranquilidade, foi possível observar que os níveis baixaram, deixando assim bem claro que, embora os alunos afirmassem no primeiro inquérito sentirem-se mais tranquilos num momento formal, tal não aconteceu neste teste de avaliação.

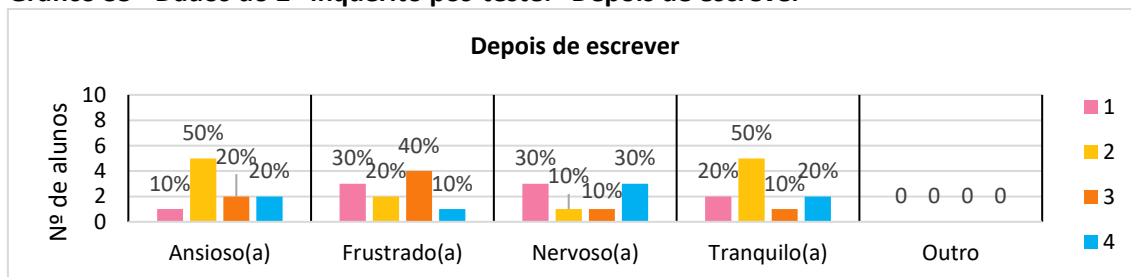
Durante uma entrevista informal aos estudantes, questionou-se sobre como tinha corrido a parte escrita. Foi possível apurar que grande parte não realizou a planificação porque não tinham tido tempo para o fazer. Isso acaba por aumentar a carga negativa na dimensão afetiva. Embora tenham sido alertados para a importância da planificação, a falta de tempo não lhes permitiu fazê-la.

Gráfico 34 - Dados do 2.º inquérito pós-teste: "Durante a escrita"



Decorrente, provavelmente, da falta de planificação, verificou-se também, nesta etapa da escrita, um impacto negativo no nervosismo, sendo que a tranquilidade acabou por ser afetada. De facto, é possível apurar que a desorganização de ideias e a falta de tempo para redigir os textos levou a que, por exemplo, o nervosismo se sobrepusesse à tranquilidade.

Gráfico 35 - Dados do 2º inquérito pós-teste: "Depois de escrever"



Relativamente à última etapa da escrita, após analisar todas as outras etapas, não é de estranhar que os estudantes continuem a experienciar uma carga emocional negativa elevada. Os discentes afirmaram que deixaram a parte da escrita de texto para o fim e que, conseqüentemente, não tiveram oportunidade de rever os textos. Isto acaba por resultar numa falta de confiança após a entrega, uma vez que não foram capazes de verificar os erros que possam ter cometido e fazer possíveis alterações.

Apesar destes resultados, 60% dos alunos foram capazes de subir a sua classificação, o que demonstra que, embora ainda haja um longo caminho a percorrer para atenuar as emoções negativas e dotar os alunos de confiança para momentos de avaliação formais, a qualidade da escrita melhorou. Também se nota uma melhoria em alguns aspetos dos textos. Assim, o trabalho desenvolvido até agora surtiu frutos no que concerne à qualidade das produções textuais.

A tabela seguinte demonstra o que é que, na opinião dos discentes, pode ser feito pela professora estagiária, como forma de os ajudar a melhorar.

Tabela 11 - Inquérito por questionário pós-teste: Sugestões para o futuro

	Sugestões para o futuro “O que é a professora estagiária pode fazer, para te ajudar a melhorar?”
A05	SEM RESPOSTA
A09	“Pode dar mais textos para melhorar.”
A11	“Ajudar-me a conseguir atingir o limite de palavras.”
A13	SEM RESPOSTA
A15	SEM RESPOSTA
A16	SEM RESPOSTA
A17	SEM RESPOSTA
A18	“Atividades mais interativas.”
A19	“Fazer mais textos de opinião.”
A21	“Nada. Tenho é que ver mais o passaporte para melhorar os textos”

Dos dez alunos, cinco abstiveram-se de responder. Os restantes deram respostas variadas. Destaca-se o facto de pedirem mais textos de opinião. Isto demonstra que, contrariamente ao que normalmente se pensa, os alunos têm vontade de escrever. Acresce, portanto, a necessidade de desenvolver atividades de escrita, principalmente em sala de aula.

4.2.2. Reflexão pedagógico-didática

O segundo ciclo de investigação-ação permitiu tirar conclusões importantes para o presente estudo.

Relativamente à qualidade dos textos, no geral, notaram-se melhorias significativas relativamente ao primeiro teste de avaliação. As atividades de escrita e reescrita, implementadas e desenvolvidas no ciclo anterior, surtiram efeitos positivos. Contudo, ainda é preciso melhorar diferentes aspetos.

No que diz respeito à dimensão afetiva, verificou-se que o método de trabalho desenvolvido permitiu aos alunos diminuírem o seu nível de ansiedade perante uma atividade de avaliação formal, no momento que antecede a escrita. Os alunos apresentam uma lacuna na gestão de tempo, acabando por não deixar tempo suficiente para a parte escrita. Está é, inevitavelmente, deixada para o final e, muitas vezes, acaba por ser feita sem o auxílio de uma planificação ou revisão. Por isso, não é de espantar

que as emoções negativas se sobreponham à tranquilidade. Notou-se, portanto, a urgência de lembrar os alunos sobre a importância dos subprocessos de uma atividade escrita, algo que foi feito aquando da entrega da ficha de trabalho para o 3.º ciclo de investigação-ação.

Embora os discentes tenham sido capazes de melhorar, globalmente, a qualidade da escrita, concluiu-se, neste momento, a importância da exposição a atividades de escrita e reescrita para atenuar emoções e sentimentos negativos, que, consequentemente, podem afetar a qualidade da escrita.

4.3. 3.º ciclo de investigação-ação

O terceiro ciclo de investigação ação compreendia, para a escrita, o período de 17 a 19 de maio de 2023, e, para a reescrita, de 24 de 26 de maio. Entregou-se a 1.ª versão corrigida a 24 de maio, e, no dia 1 de junho a 2.ª versão.

4.3.1. Análise das produções escritas e dos inquéritos por questionário

A última atividade de escrita realizada pelos alunos teve como tema principal a influência das novas tecnologias no convívio entre pessoas (cf. anexo 8). Optou-se por continuar com um tema que estava muito próximo dos discentes. Tendo em conta o trabalho desenvolvido até aqui, no que concerne aos objetivos específicos, mantiveram-se os mesmos do 1.º ciclo de investigação ação²⁰, com o acréscimo de: i) se pretender que os alunos melhorassem aspetos como a colocação da vírgula; ii) se pretender que fossem capazes de perceber a importância da planificação e da revisão para que, num momento de avaliação formal, a qualidade de escrita melhorasse e a carga emocional afetiva baixasse.

O método de trabalho foi também exatamente o mesmo do 1.º ciclo de investigação ação (cf. página 81). Desta vez, escolheu-se o enunciado do exame nacional de 9.º ano de 2017, da época especial²¹. Aquando da entrega da ficha de trabalho para a escrita, alertou-se os alunos para a importância de planificarem e relerem aquilo que

²⁰ cf. subcapítulo 4.1.1., página 81

²¹ Adaptou-se, o enunciado para ficar de acordo com o último exame nacional (2022)

escreveram. Também se chamou a atenção dos discentes para as fragilidades detetadas no teste de avaliação. Deu-se ainda um *feedback* positivo à turma sobre as melhorias. No momento de entrega da ficha de trabalho para a reescrita, foram feitas algumas observações consideradas importantes.

4.3.1.1. Dados recolhidos (Escrita e Reescrita)

Os textos dos alunos foram corrigidos e avaliados, novamente, tendo em conta os critérios propostos pelo IAVE (cf. páginas 82-83). Os alunos apresentaram os seguintes resultados:

Tabela 12 - Resultados das produções escritas (3.º ciclo de investigação-ação)

Parâmetro Aluno	A		B		C		D		E		Nº de pal. 160 a 260		Total (100)	
	E	R	E	R	E	R	E	R	E	R	E	R	E	R
A05	4	4	4	4	4	4	3	3	4	5	-1	0	75	80
A09	5	4	4	4	3	3	3	1	3	3	0	-2	72	58
A11	4	4	5	5	5	5	4	4	5	5	-1	0	91	92
A13	4	4	5	5	5	5	4	4	5	5	0	0	92	92
A15	4	4	5	5	5	5	4	5	5	5	0	0	92	96
A16	5	5	4	5	4	5	4	4	3	4	-1	0	87	92
A17	4	4	4	4	4	4	2	3	4	4	0	0	72	76
A18	4	4	4	5	3	4	3	2	4	4	0	0	72	76
A19	3	4	3	3	3	3	4	4	5	5	0	0	72	76
A21	3	1	3	2	2	2	2	3	4	4	0	-2	56	44
Média de classificações													78,1	78,2
Legenda														
E		Escrita												
R		Reescrita												
		Piorou os resultados												
		Manteve os resultados												
		Melhorou os resultados												

Destaca-se, primeiramente, a média de classificações, comparando-a com a do 1.º ciclo de investigação-ação. No que diz respeito à escrita, a média de classificações aumentou 20,1 valores. Já na reescrita o aumento foi de 7,8 valores. Isto demonstra que as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo surtiram efeitos notórios no que concerne à parte quantitativa. Seguidamente, será apresentada a análise não só quantitativa dos diferentes parâmetros, mas também qualitativa.

Gráfico 36 - Dados do parâmetro A (Escrita)

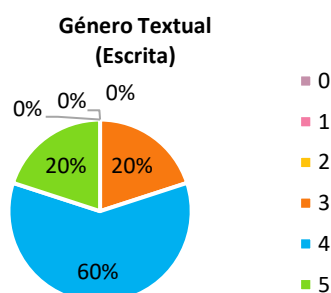
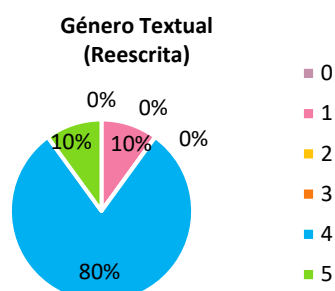


Gráfico 37 - Dados do parâmetro A (Reescrita)



No que concerne ao parâmetro A, “Gênero Textual”, na escrita, todos alunos se situaram em níveis positivos. 60% dos alunos situaram-se no nível 4 (o equivalente a seis alunos), dois alunos no nível 3 (20%) e outros dois alunos no nível 5.

Na reescrita, o aluno A09 desceu do nível 5 para o nível 4. Na verdade, este aluno acabou por descer em quase todos os parâmetros. Tal aconteceu porque acabou por tentar escrever mais texto, afetando a respetiva qualidade. O mesmo aconteceu com o discente A21, que desceu de nível 3 para nível 1. No entanto, este aluno mostrou um crescente desinteresse no que concerne à realização das atividades de escrita propostas. O aluno A19 acabou por subir de nível 3 para nível 4.

No geral, sentiram-se melhorias significativas da escrita para reescrita. A maior falha detetada continua a ser a não apresentação do tema na introdução, passando imediatamente para a apresentação do seu ponto de vista (cf. figura 28). De facto, apenas cinco alunos apresentaram o tema, ao passo que na reescrita, o valor subiu para sete, após a indicação nos comentários fornecidos pela professora estagiária.

Concernente à seleção de argumentos, os alunos demonstraram uma melhoria na capacidade de seleção dos mesmos de acordo com o seu ponto de vista. Na escrita, o aluno A15 seleciona muitos argumentos e exemplos, acabando por se repetir. O aluno A19 apresentou argumentos muito semelhantes e o aluno A21 apresentou apenas um argumento. Na reescrita, o aluno A15 acabou por melhorar, ao passo que os alunos A19 e A21 cometeram exatamente os mesmos erros.

Falhas cometidas no do 1.º ciclo de investigação-ação, tais como: apresentação de argumento e respetivo exemplo em parágrafos diferentes; repetição de argumentos e/ou exemplos; falta de exemplos para os argumentos, ou ausência total de um argumento e confusão entre argumento e exemplo, acabaram por ser corrigidas quase na totalidade.

Comparativamente com o 1.º ciclo de investigação-ação, na escrita não houve um único discente que se tenha situado nos níveis negativos e dois alunos conseguiram atingir o nível máximo (5). Na reescrita, o estudante A21 acabou por obter uma classificação negativa, pela razão mencionada no segundo parágrafo. Sublinha-se o facto de os alunos terem sido capazes de irem para além da imagem apresentada e terem ilustrado argumentos e respetivos exemplos de ordem variada. Isto demonstra que a capacidade argumentativa dos discentes aumentou e que têm interesse em demonstrar a sua opinião. Ainda, é visível, nas produções escritas, a retenção da aprendizagem da estrutura do texto de opinião, aliada ao aumento da capacidade de desenvolver adequadamente cada parte do texto.

Figura 28 - exemplo da falta de apresentação do tema na introdução

No meu ponto de vista, a tecnologia corta relações entre pessoas.

Gráfico 38 - Dados do parâmetro B (Escrita)

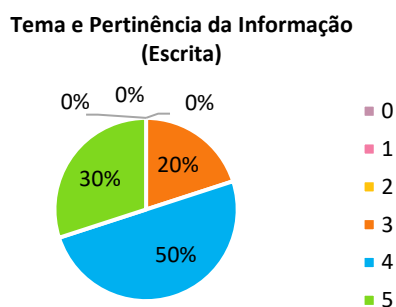
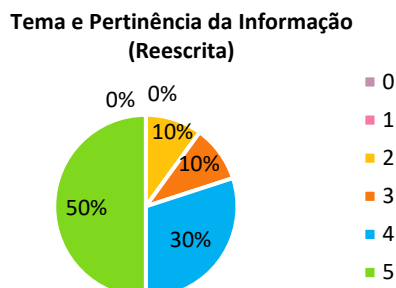


Gráfico 39 - Dados do parâmetro B (Reescrita)



Relativamente ao parâmetro “Tema e Pertinência da Informação”, inicialmente, grande parte dos alunos situava-se no nível 4. Destaca-se a subida dos discentes A16 e A18 do nível 4 para o nível 5 e a descida do aluno A21 (que se acredita ter sido proveniente da

desmotivação apresentada). No plano geral, a atividade reescrita surtiu efeitos positivos. Embora um aluno tenha baixado, dois alunos subiram de nível.

Concernente à qualidade da informação selecionada pelos alunos, comparativamente com o 1.º ciclo de investigação-ação, estes foram capazes de, em grande parte, recorrer a informação pertinente. Houve melhorias no uso de vocabulário adequado ao tema e as repetições foram evitadas. No geral, os alunos foram capazes de assegurar a progressão de informação, estabelecendo um fio condutor. Tanto na escrita como na reescrita foi possível verificar um aumento de três alunos no nível 5, o que demonstra que a planificação contínua dos textos auxiliou os alunos a organizarem e reterem a informação para que, desta forma, pudessem consultá-la aquando do processo de escrita (cf. figura 29).

Figura 29 - Exemplo de uma planificação (desenvolvimento)

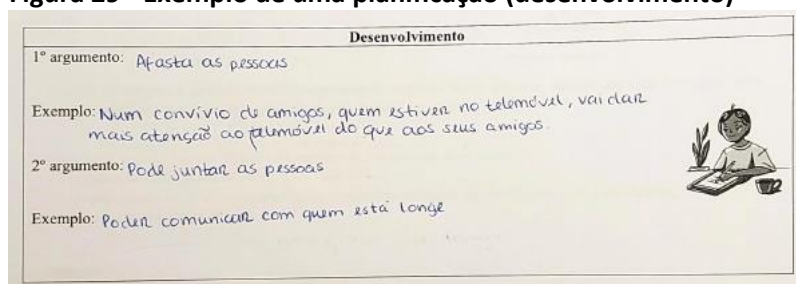


Gráfico 40 - Dados do parâmetro C (Escrita)

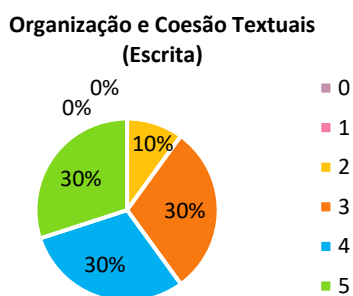
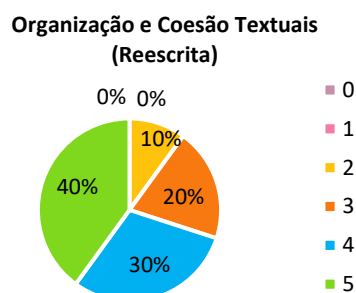


Gráfico 41 - Dados do parâmetro C (Reescrita)



No que concerne à “Organização e Coesão Textuais”, na escrita e reescrita, apenas o aluno A21 se situou num nível negativo. Os discentes garantiram a demarcação adequada das diferentes partes do texto, utilizando variados marcadores discursivos que garantiam a introdução de um argumento. Porém, ainda demonstravam

dificuldades a recorrer a cadeias de referência adequadas, mais concretamente, a substituições nominais e pronominais.

Comparativamente com o 1.º ciclo de investigação-ação, houve, tanto na escrita como na reescrita, um aumento de alunos no nível 5 (três e dois, respetivamente). As melhorias referentes a esta parte do texto demonstram que os comentários individuais deixados nos textos dos alunos, ao longo dos ciclos de investigação-ação, surtiram efeitos positivos, principalmente no que diz respeito à substituição nominal e pronominal.

Gráfico 42 - Dados do parâmetro D (Escrita)

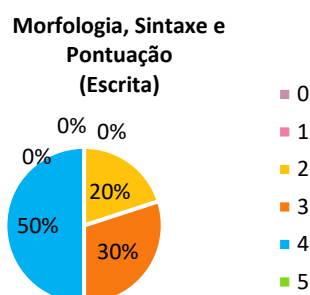
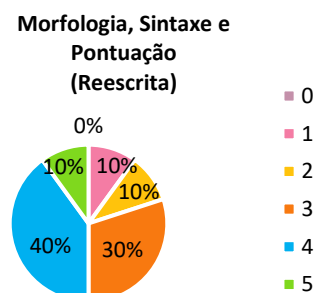


Gráfico 43 - Dados do parâmetro D (Reescrita)



O parâmetro D, “Morfologia, Sintaxe e Pontuação” foi aquele que obteve, tanto na escrita como na reescrita, uma maior percentagem de valores negativos. Na escrita, os estudantes situaram-se, sobretudo, entre os níveis 3 e 4 (30% e 50%, respetivamente), sendo que dois alunos obtiveram nível negativo 2. Na reescrita, o aluno A09 sofreu uma descida do nível 3 para o nível 1. Notou-se o entusiasmo deste aluno em melhorar o texto. Contudo, ao inserir mais informação, acabou por piorar neste parâmetro, essencialmente no que à colocação das vírgulas e dos processos de conexão intrafásica diz respeito (cf. figura 30). O aluno A15 acabou por subir para o nível excelente, sendo ainda o único a conseguir atingir este nível, neste parâmetro. Por fim, o discente A18 conseguiu subir do nível negativo 2, para o nível positivo 3.

Concernente à pontuação, de facto, a colocação da vírgula continua a ser a maior fragilidade de grande parte dos discentes, pelo que pareceu necessário alertar, novamente, os mesmos para a revisão das regras de colocação da vírgula. Embora tal

tenha sido feito em momentos anteriores, a dificuldade neste ponto permanece praticamente igual. Talvez a ausência de exercícios relativos a este ponto seja o principal fator deste insucesso. Este foi o único parâmetro que, comparativamente com o 1.º ciclo de investigação-ação, não surtiu melhorias. Acredita-se que os estudantes necessitam de fazer uma revisão guiada pelas regras de colocação da vírgula, bem como exercícios, pois este continua a ser, tal como foi referido anteriormente, o ponto mais problemático dos discentes.

Figura 30 - Exemplo de falta/errada colocação de vírgula e de conexão intrafrásica (A09)

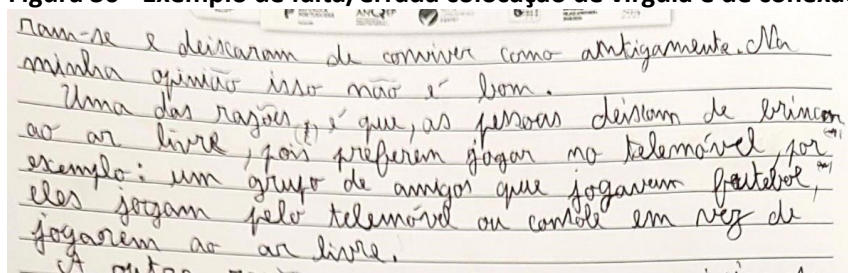


Gráfico 44 - Dados do parâmetro E (Escrita)

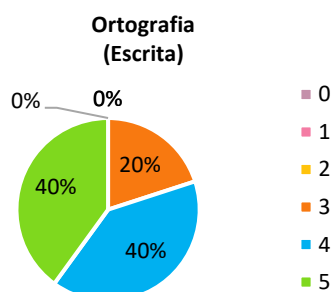
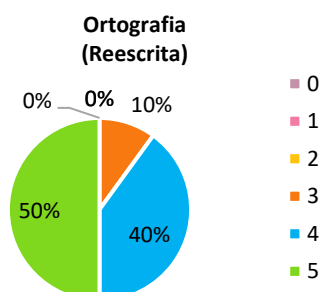


Gráfico 45 - Dados do parâmetro E (Reescrita)



O parâmetro E, “Ortografia”, contrariamente ao 1.º ciclo de investigação-ação, foi o que apresentou os resultados mais satisfatórios em ambas as versões. Se, outrora, este parâmetro revelava ser a maior fragilidade dos alunos, agora é aquele em que os estudantes obtiveram mais sucesso. A continuidade das atividades de escrita e reescrita demonstrou ser uma mais-valia para os discentes no que concerne à correção dos erros ortográficos.

Quando comparados os resultados do presente ciclo de investigação-ação com os do primeiro, verifica-se que a mancha negativa desapareceu, ao passo que na escrita aumentou 40% e na reescrita 50%. Isto demonstra que os discentes, para além de ler,

precisam de estar expostos a atividades de revisão e reescrita, que os alertem para os erros cometidos, como forma de aprendizagem através do erro.

4.3.1.2. Dados recolhidos (Inquéritos por questionário)

Gráfico 46 - Dados "Antes de escrever" (3.º ciclo de investigação-ação) - Escrita

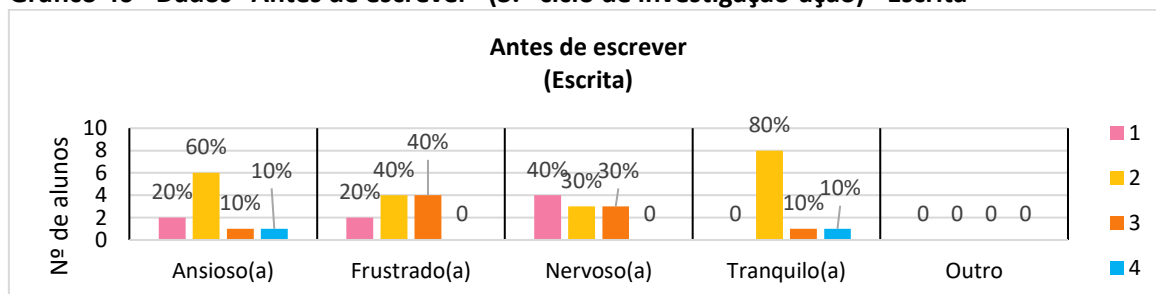
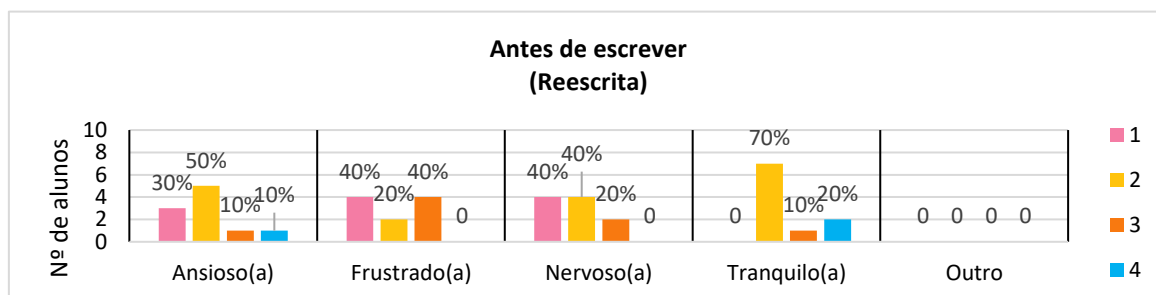


Gráfico 47 - Dados "Antes de escrever" (3.º ciclo de investigação-ação) - Reescrita



Comparativamente com o 1.º ciclo de investigação-ação, os níveis das emoções negativas baixaram, ao passo que houve um aumento no que concerne à emoção positiva presente no inquérito.

Começa-se por analisar a ansiedade que, na escrita, perdeu um aluno no nível 4, passando a ter mais um no nível 2. Na reescrita, o nível 3 tem uma queda de 30%, que acaba por ser notada num nível mais baixo de ansiedade (nível 2).

Respeitante à frustração, na escrita, os níveis mantêm-se. Contudo, na reescrita, o nível 1 comporta mais dois alunos, e o nível 3 mais três alunos. Nota-se, portanto, um

aumento de frustração nesta atividade de reescrita, comparativamente com a anterior, nesta etapa.

Já o nervosismo mantém-se igual na reescrita, mas na escrita o nível 4 passa a não ser experienciado por qualquer discente. O nível 1 passa de três alunos, para quatro. Há ainda um aumento de um discente no nível 3.

Concernente à tranquilidade, o nível 1 acaba por perder todos os estudantes que, agora, se sentem mais tranquilos neste momento da atividade escrita. O nível 2 tem aumentos na escrita e reescrita (três e dois discentes, respetivamente). O nível 3 acaba por ter o aumento de um aluno. Ainda assim, o nível 4, na escrita passa de dois estudantes para um.

Acredita-se que o momento antes de escrever ainda se apresenta como um desafio para os estudantes. Apesar de estes terem adquirido o hábito de planificarem os seus textos, este momento ainda representa um entrave na dimensão afetiva. A qualidade das produções escritas não foi afetada devido à carga emocional negativa sentida durante estes momentos. Também foram notadas melhorias a nível da dimensão afetiva, o que demonstra que uma exposição contínua a este subprocesso de planificação pode atenuar a carga emocional dos alunos, quer na escrita, quer na reescrita.

Gráfico 48 - Dados "Durante a escrita" (3.º ciclo de investigação-ação) - Escrita

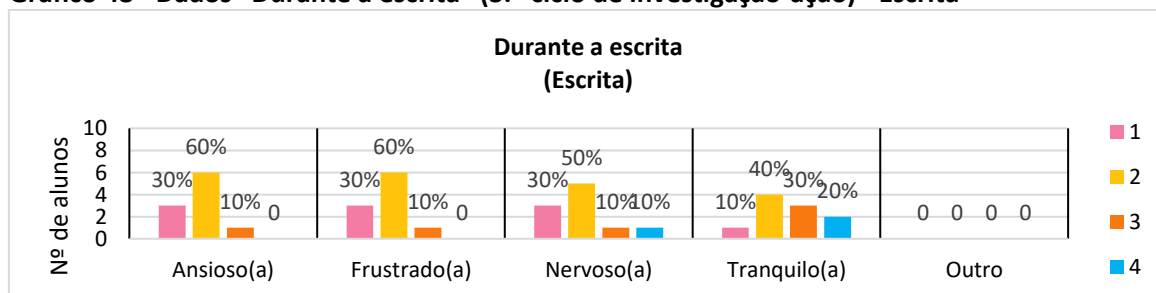
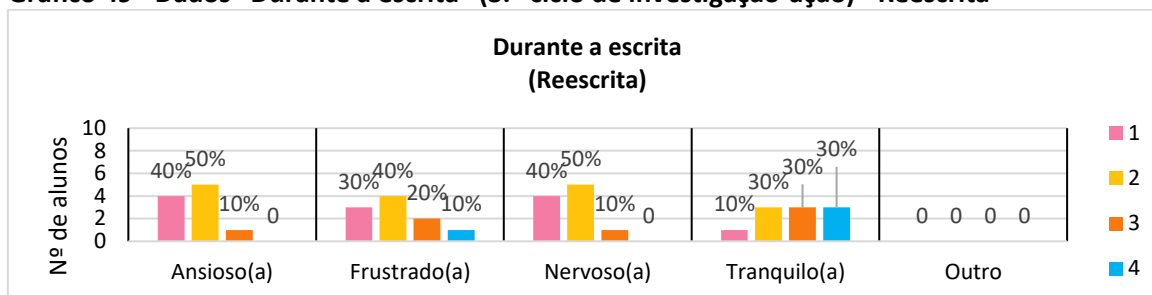


Gráfico 49 - Dados "Durante a escrita" (3.º ciclo de investigação-ação) - Reescrita



Na etapa de textualização, os discentes, comparativamente com o 1.º ciclo de investigação, tiveram melhorias significativas.

Relativamente à ansiedade experienciada pelos alunos, esta sofreu uma queda do nível 3 tanto na escrita como na reescrita, resultando num aumento no nível 2. Por isso, os alunos deixam de se sentir tão ansiosos durante a escrita de ambas as versões.

Já no que à frustração diz respeito, os estudantes acabaram por se sentirem menos frustrados do que no ciclo anterior, sendo que se destaca o nível 4 que, na escrita passou de dois estudantes para zero. Na reescrita, manteve-se o número de alunos, um. Acredita-se que o estudante possa experienciar, na reescrita, esta emoção no nível 4 por ver cometidos alguns erros que julgava ter corrigido.

No que concerne ao nervosismo, contrariamente ao ciclo anterior, na escrita, apenas um aluno se sente muito nervoso (nível 4). Na reescrita nenhum aluno experiencia o nível máximo e o nível 1 acaba por “acolher” mais um estudante. Portanto, pode afirmar-se que os estudantes já não se sentem tão nervosos como costumavam sentir-se anteriormente.

Na escrita, a tranquilidade experienciada pelos alunos subiu de dois para três no nível 3, ao passo que na reescrita o aumento foi sentido no nível 4, já que dois alunos se sentiram muito tranquilos durante a etapa de textualização.

Finda a análise das emoções e dos sentimentos neste subprocesso da escrita, pode afirmar-se que os estudantes, durante a escrita, experienciam níveis mais baixos de negatividade na dimensão afetiva, sentindo-se mais tranquilos do que no ciclo de investigação anterior. Isto é refletido na qualidade dos textos que acabou por obter um aumento significativo nos diferentes parâmetros, com a exceção do parâmetro D. O

facto de os alunos planificarem os textos facilitou a passagem de ideias para o papel, e, por estarem continuamente sujeitos a atividades de escrita e reescrita, os discentes acabaram por se sentirem mais preparados para realizar este tipo de atividade, não sofrendo um impacto negativo no campo emocional e sentimental. Destaca-se, ainda, a utilização do Passaporte de Escrita, que permitiu aos discentes utilizarem articuladores de discurso mais variados, assim como o vocabulário.

Gráfico 50 - Dados "Depois de escrever" (3.º ciclo de investigação-ação) - Escrita

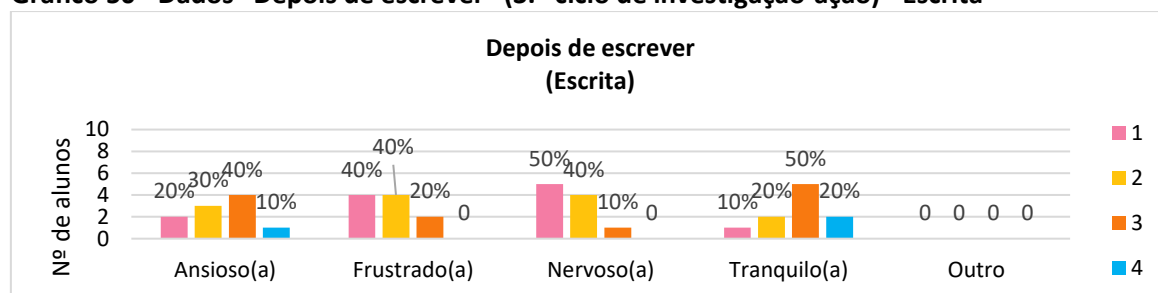
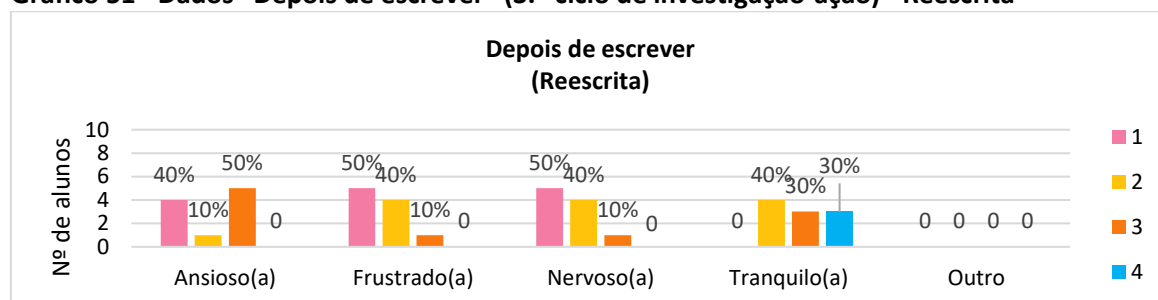


Gráfico 51 - Dados "Depois de escrever" (3.º ciclo de investigação-ação) - Reescrita



A etapa “depois de escrever” é a que, de facto, demonstra resultados mais satisfatórios. As emoções negativas, na reescrita, foram todas suprimidas no nível 4 e, na escrita, apenas a ansiedade continuou com um discente a sentir-se muito ansioso.

Apesar do que foi supramencionado relativamente à ansiedade, esta obteve uma descida de dois estudantes no nível 3, ao passo que os níveis 1 e 2 aumentaram em um aluno. Na reescrita, também se notam melhorias significativas neste campo. Portanto, há uma menor ansiedade relativamente ao momento que sucede a escrita. Também a frustração e o nervosismo sofrem uma queda nos níveis elevados, tanto na escrita como na reescrita.

Concernente à tranquilidade experienciada pelos alunos, a mesma sofre a perda de estudantes no nível 1, em ambas as versões, e aumento nos restantes níveis superiores, destacando-se a reescrita com o aumento de um aluno no nível máximo.

Em suma, o reflexo da diminuição da carga emocional e sentimental negativa, associada a este subprocesso de revisão, é notado na qualidade dos textos, uma vez que os alunos foram levados a reler e rever as suas produções textuais em dois ciclos de investigação-ação. Isto faz com que se sintam mais tranquilos e confiantes na hora de entregar o trabalho produzido. Também se dá destaque ao parâmetro E, que funciona como um belo exemplo de que a revisão e reescrita podem levar os alunos a diminuir os erros ortográficos. A grelha de verificação proporcionada aos alunos na escrita e reescrita, no 1.º e 3.º ciclos de investigação-ação, funcionou como uma espécie de guia para auxiliar os discentes nesta etapa. Ainda, a possibilidade de refletirem sobre ambas as versões acabou por ajudar os alunos na tomada de consciência das falhas cometidas e pontos a melhorar (cf. figuras 31, 32, 33 e 34).

Figura 31 - Exemplo de reflexão sobre as duas versões (A11)

Reflexão sobre as duas versões:

Acho que a segunda versão está melhor, pois tentei fazer as alterações sugeridas pelo professor na reescrita.

Figura 32 - Exemplo de reflexão sobre as duas versões (A13)

Reflexão sobre as duas versões:

Na versão 1 estava mais nervosa e com alguma dificuldade em expressar as minhas ideias e argumentos.
Na versão 2 estava mais tranquila e com menor dificuldade em fazer a reescrita, pois já sabia como introduzir o tema e as minhas ideias.

Figura 33 - Exemplo de reflexão sobre as duas versões (A15)

Reflexão sobre as duas versões:

Os dois textos estavam bons, mas, por vezes continuei a fazer demasiados parágrafos.

Figura 34 - Exemplo de reflexão sobre as duas versões (A19)

Reflexão sobre as duas versões:

Na Escrita, respeitei o limite de palavras, a delimitação do texto em parágrafos e utilizei um registo de língua adequado.
Na Reescrita, respeitei o limite de palavras, melhorei o primeiro argumento e a conclusão.

4.4. Reflexão sobre o plano de ação traçado, as aprendizagens dos alunos e os resultados obtidos

Terminada a análise final dos resultados obtidos nos três ciclos de investigação-ação, é necessário tecer alguns comentários, como forma de refletir sobre todo o percurso. Sublinha-se que o plano inicial era trabalhar com os alunos em sala de aula o texto de opinião, no entanto, devido às razões mencionadas no capítulo 4, na página 74, não foi possível fazê-lo. Como não foi possível, o plano de ação traçado visava, em parte, um ritmo de trabalho para casa que fosse mais produtivo e favorável para os alunos, embora o ideal fosse trabalhar em sala de aula, com os alunos passíveis de serem observados. Contudo, os resultados foram igualmente positivos.

Destaca-se o Passaporte de Escrita, que permitia aos alunos consultarem os seus textos sempre que assim o achassem necessário, e, ao mesmo tempo, tinham à sua disposição um acervo de léxico e articuladores de discurso variados, bem como um modelo exemplificativo de um texto de opinião e um infográfico com as diferentes etapas do processo de escrita. Contudo, o facto de a professora estagiária ter de digitalizar o texto de cada aluno tornou-se um processo moroso e não seria exequível caso tivesse mais turmas a seu cargo.

No que concerne ao desempenho da turma num momento formal de avaliação, a escrita foi melhorada nos diferentes parâmetros proposto pelos IAVE, notando-se uma evolução que pode ser atestada pela classificação final das produções escritas (cf. tabela 13).

Tabela 13 - Comparação entre o 1.º teste e o 2.º teste de avaliação

	Classificações dos testes de avaliação	
	1.º	2.º
A05	65	80
A09	40	60
A11	85	78
A13	60	70
A15	83	85
A16	80	75
A17	80	80
A18	54	70
A19	59	58
A21	60	60
Legenda		
	Piorou os resultados	
	Manteve os resultados	

Melhorou os resultados

Como podemos verificar, 50% dos alunos melhoraram, efetivamente, a sua classificação. Alguns deles, em quase 20 valores. Apenas três alunos baixaram, sendo que um apenas desceu um valor. Dois alunos mantiveram a classificação anterior.

No que concerne às emoções, embora os alunos, num primeiro inquérito, tivessem relatado um número menor de intensidade nas emoções e sentimentos negativos num momento formal de avaliação, em comparação com um momento de escrita informal, o mesmo não se verificou no segundo inquérito aplicado após o último teste de avaliação. No entanto, embora a dimensão afetiva contasse com níveis mais elevados de negatividade, as produções escritas não perderam qualidade.

Como forma de comparar e poder refletir sobre os resultados obtidos com o 1.º e 3.º ciclos de investigação-ação, elaborou-se uma tabela para comparação da primeira versão entre o 1.º e 3.º ciclo (cf. tabela 14) e outra para comparação da segunda versão nos ciclos referidos anteriormente (cf. tabela 15).

Tabela 14 - Comparação entre versões do 1.º ciclo e do 3.º ciclo (escrita)

Parâmetro Aluno	A		B		C		D		E		Nº de pal. 160 a 260		Total (100)	
	1.º	3.º	1.º	3.º	1.º	3.º	1.º	3.º	1.º	3.º	1.º	3.º	1.º	3.º
A05	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	0	-1	72	75
A09	2	5	2	4	1	3	1	3	0	3	0	0	20	72
A11	4	4	4	5	4	5	4	4	4	5	0	-1	80	91
A13	4	4	4	5	4	5	4	4	3	5	0	0	76	92
A15	4	4	4	5	4	5	4	4	4	5	0	0	80	92
A16	0	5	0	4	0	4	0	4	0	3	0	-1	0	87
A17	3	4	3	4	4	4	3	2	2	4	0	0	60	72
A18	3	4	3	4	3	3	3	3	2	4	0	0	56	72
A19	4	3	4	3	4	3	4	4	3	5	0	0	76	72
A21	3	3	3	3	3	2	3	2	3	4	0	0	60	56
Média de classificações													58	78,1
Legenda														
1º	1º ciclo de investigação-ação													
3º	3º ciclo de investigação-ação													
	Piorou os resultados													
	Manteve os resultados													
	Melhorou os resultados													

No que concerne à escrita da primeira versão, verifica-se, na tabela 14, que a média de classificação final dos discentes melhorou significativamente entre versões, sendo que

80% dos alunos subiram as suas classificações. Destaca-se a evolução do estudante A16, que começou por ter 0, alcançando 87 valores e do discente A09 que subiu a sua negativa de 20 valores para 72. Houve, no entanto, duas descidas de quatro valores, no aluno A19, consequente dos parâmetros A, B e C, e no discente A21, resultante dos parâmetros C e D. O número de palavras piorou para três estudantes. Os alunos A05, A11 e A16 não conseguiram atingir o número mínimo de palavras.

Tabela 15 - Comparação entre versões do 1.º ciclo e do 3.º ciclo (reescrita)

Parâmetro Aluno	A		B		C		D		E		Nº de pal. 160 a 260		Total (100)	
	1.º	3.º	1.º	3.º	1.º	3.º	1.º	3.º	1.º	3.º	1.º	3.º	1.º	3.º
A05	3	4	4	4	3	4	4	3	3	5	0	0	72	80
A09	3	4	3	4	1	3	2	1	2	3	0	-2	52	58
A11	5	4	4	5	4	5	4	4	3	5	0	0	80	92
A13	4	4	5	5	5	5	5	4	4	5	0	0	76	92
A15	4	4	5	5	5	5	5	5	4	5	0	0	80	96
A16	2	5	3	5	2	5	3	4	3	4	0	0	52	92
A17	4	4	3	4	3	4	4	3	4	4	0	0	72	76
A18	3	4	3	5	3	4	3	2	2	4	0	0	56	76
A19	4	4	4	3	4	3	4	4	3	5	0	0	76	76
A21	3	1	3	2	3	2	3	3	3	4	0	-2	60	44
Média de classificações													70,4	78,2
Legenda														
1.º	1.º ciclo de investigação-ação													
3.º	3.º ciclo de investigação-ação													
	Piorou os resultados													
	Manteve os resultados													
	Melhorou os resultados													

Relativamente à reescrita, verifica-se que a classificação final melhorou em 7,8 valores. Ainda, como se pode observar na tabela 16, 80% dos alunos foram capazes de melhorar a sua classificação, 10% manteve e 10% piorou. O parâmetro merece, no entanto, uma atenção reforçada. A principal dificuldade dos alunos continua a ser a colocação da vírgula. Destaca-se, no entanto, o parâmetro E, uma vez que 90% dos alunos melhorou a quantidade de erros ortográficos cometidos.

Concernente à dimensão afetiva, o momento que antecede a escrita ainda se constitui como um entrave para os discentes. No que diz respeito à textualização, os estudantes experienciam níveis mais baixos de negatividade na dimensão afetiva, sentindo-se mais tranquilos do que no ciclo de investigação anterior. Relativamente ao momento que sucede a escrita, há também uma diminuição da carga emocional negativa, associada a

este subprocesso de revisão e os estudantes sentem-se mais tranquilos na hora de entregar o trabalho produzido.

O ensino da escrita é um processo bastante complexo e moroso, por isso, os resultados obtidos revelaram-se satisfatórios quer a nível da qualidade da escrita, quer a nível emocional. Ficou comprovado que os discentes desenvolveram a capacidade de reescrever, através do plano de ação implementado. Salienta-se, ainda, que os alunos melhoraram o seu desempenho em parâmetros mais profundos como o “Género Textual”, “Tema e Pertinência da informação” e “Organização e Coesão Textuais”. Destaca-se, porém, um parâmetro mais superficial, a “Ortografia”, onde os estudantes demonstraram melhorias satisfatórias. Compreende-se, contudo, que os problemas apresentados inicialmente não tenham ficado resolvidos por completo, como é o caso da apresentação do tema no início do texto, ou a colocação da vírgula. Relativamente à dimensão afetiva, ficou provado que as emoções e os sentimentos negativos podem ser atenuados através da exposição constante a atividades de escrita e reescrita e, consequentemente, as produções escritas acabam por sofrer melhorias significativas.

Por fim, acredita-se que os alunos encontraram, na reescrita, uma possibilidade de ultrapassarem as suas dificuldades e melhorarem os seus textos. Aliás, no segundo inquérito por questionário, 100% dos alunos afirmaram que todas as atividades até então desenvolvidas foram benéficas para o seu progresso em diferentes níveis (cf. tabela 9, p.98-99). Sublinha-se o facto de o pouco tempo que se teve para implementar um estudo destes não ter permitido uma amostra maior e de que, para alguns alunos, a escrita para trabalho de casa não era encarada como uma tarefa importante, visto que muitos optaram por não fazer a reescrita e outros por não fazer ambas as versões (cf. tabela 5, pp.78-79).

Considerações Finais

O presente estudo de investigação-ação, apresentado neste Relatório Final de Mestrado, é o resultado do trabalho desenvolvido durante o ano letivo 2022/2023 na Prática de Ensino Supervisionada, numa turma do 9.º ano. A intervenção realizada tinha como escopo atenuar as emoções e os sentimentos negativos associados ao ato de escrever, em diferentes momentos, ao mesmo tempo que, através da reescrita de textos de opinião, se melhorava a qualidade de escrita dos discentes.

Desde a aula 0 que se tornou claro que os alunos apresentavam dificuldades de escrita. Porém, após uma reflexão levada a cabo no seminário de Iniciação à Prática Pedagógica, pela docente, que questionou a professora estagiária sobre a complexidade da escrita e sobre como é que os alunos se sentiam perante uma atividade escrita, que o assunto da dimensão afetiva se demonstrou premente de ser tratado. Aliou-se, portanto, a psicologia à didática da escrita, num processo extenso de diagnose, porém, necessário para o desenvolvimento de um trabalho sólido.

Nesse sentido, retoma-se a questão de investigação, com o objetivo de formular algumas reflexões finais: “Até que ponto a qualidade das produções escritas, nos diferentes critérios, é afetada pela dimensão afetiva e como é que esta se reflete na avaliação qualitativa e quantitativa das mesmas?”. Esta questão de partida levantou outras questões durante todo o processo, o que exigiu a reflexão permanente sobre o assunto em tratamento.

O objetivo geral centrava-se na atenuação da carga emocional negativa, nas diferentes etapas que lhe dizem respeito, no contexto formal e informal, ao mesmo tempo que se melhoravam as produções textuais dos alunos, nos diferentes parâmetros propostos pelo IAVE, desde a primeira intervenção, no 1.º ciclo de investigação-ação, passando pelo 2.º teste de avaliação, até chegar à reescrita no 3.º ciclo de investigação-ação. Quanto aos objetivos específicos elencados no primeiro capítulo (cf. página 49), pode afirmar-se que foram quase todos cumpridos.

O primeiro objetivo pretendia levar os alunos a reverem e a reescreverem os textos de opinião, como forma de melhorarem as suas produções escritas. Infelizmente, nem

todos os alunos participaram ativamente em todos os ciclos de intervenção. Alguns discentes não entregaram a última produção escrita, outros não participaram no 3.º ciclo de investigação-ação, um aluno apenas participou neste último, outros estudantes apenas entregavam a primeira versão e alguns não participaram em nenhum dos ciclos. Acredita-se que o facto de se ter trabalho através de tarefas para casa possa ter desmotivado grande parte dos alunos, que se queixavam, algumas vezes, da falta de tempo para as realizar.

O segundo objetivo específico prendia-se com o melhoramento da qualidade da escrita dos alunos nos diferentes parâmetros propostos pelo IAVE, o terceiro passava pela atenuação das emoções e sentimentos negativos em diferentes momentos da escrita (antes, durante e depois), e o quarto passava pela utilização dos critérios propostos pelo IAVE para a avaliação das produções escritas.

Primeiramente, conclui-se que, sem sombra de dúvida, num contexto de escrita informal, as emoções e sentimentos negativos afetam a qualidade da escrita. Foi possível observar, ao longo dos ciclos de investigação, 1.º e 3.º, mais precisamente, que quanto mais os alunos escreviam, mais fracos ficavam as emoções e os sentimentos negativos, ao mesmo tempo que o léxico e os articuladores de discurso se tornavam mais variados, os erros ortográficos diminuía e os alunos assimilavam a estrutura do texto de opinião, bem como apresentavam argumentos mais sólidos ilustrados com bons exemplos.

A título de exemplo, destaca-se o aluno A16, que começou com 0 valores e terminou com 92. Este discente afirmava que os seus textos iriam sair com menos qualidade devido à falta de tempo que tinha para os fazer. Contudo, mesmo no pouco tempo que tinha, este estudante conseguiu evoluir após cada produção escrita. Também se destaca o aluno A09, um discente com muitas dificuldades a todos os níveis. Este aluno teve uma descida na sua última produção escrita, porque tentou escrever mais, acabando por ultrapassar o número de palavras em mais 34 palavras, e cometendo mais incongruências intrafrásicas. No entanto, em todos os textos produzidos, eram visíveis as melhorias em todos os parâmetros. Estes dois discentes eram ainda dos poucos que apresentavam o tema na introdução do texto.

Os alunos afirmaram, no primeiro inquérito por questionário, sentirem-se mais tranquilos num momento formal de avaliação do que num momento informal de escrita. Porém, o mesmo não se veio a verificar no final do 3.º ciclo de investigação-ação. Tal acontecia porque não escreviam em sala de aula o suficiente para se sentirem confiantes ao fazê-lo fora dela. Ainda, o volume de trabalhos de casa de outras disciplinas era uma variante que pesava negativamente, tal como afirmado por um aluno. Era também um objetivo ajudar os discentes a ultrapassar estas dificuldades e que pudessem ter prazer ao realizar atividades de escrita.

Relativamente às produções escritas em contexto formal, no 2.º teste de avaliação, sofreram melhorias significativas. Contudo, no que concerne à dimensão afetiva, esta ficou muito aquém do que seria ideal. O facto de deixarem pouco tempo para realizarem a atividade escrita e de não terem planificado ou relido o texto, pode muito bem ter sido o causador dos níveis mais elevados de nervosismo e frustração. Porém, talvez o facto de terem feito a reescrita do texto do 1.º teste de avaliação, uma atividade de escrita e reescrita antes do teste, de terem esclarecido dúvidas com a docente estagiária antes de realizarem a prova, e de se terem socorrido do Passaporte de Escrita para prática de escrita, possam ter contribuído para o sucesso da qualidade desta, uma vez que estavam conscientes das suas dificuldades e munidos de estratégias para contorná-las.

O quarto e último objetivo prendia-se com o facto que se darem aos alunos ferramentas de escrita (Passaporte de Escrita), de forma a mitigar emoções e sentimentos negativos associados à escrita. O Passaporte de Escrita (cf. anexo 3) estava munido de ferramentas necessárias e úteis para os discentes construírem um bom texto, ao mesmo tempo que poderiam rever as produções escritas feitas anteriormente. Também se considera um ponto positivo a folha de planificação dada, bem como a grelha de verificação e reflexão de ambas as versões (cf. anexos 4 e 5), que acreditamos que tenham tido um grande peso no melhoramento dos textos dos alunos.

No cômputo geral, todas as atividades implementadas contribuíram para a resolução da questão de investigação-ação. No entanto, acha-se pertinente verificar as hipóteses de trabalho alvitadas inicialmente. Os alunos não dominavam o género textual de opinião. De facto, os mesmos não só não dominavam a sua estrutura, como também não tinham

uma grande capacidade argumentativa. Relativamente à dimensão afetiva, verificou-se que, no 1.º ciclo de investigação-ação, os alunos relatavam ter uma intensidade maior de emoções e de sentimentos negativos no momento que antecede a escrita e no momento posterior, em ambos os contextos, mas não na textualização, o que se veio a modificar no 3.º ciclo. Há ainda uma mancha na carga emocional e sentimental negativa no 2.º teste de avaliação, nas diferentes fases. Por fim, os alunos foram capazes de atenuar as emoções e os sentimentos negativos, no contexto informal, através do trabalho contínuo de revisão, reescrita e de reflexão, assim como as suas dificuldades de escrita antes do exame nacional. No entanto, embora a qualidade das produções escritas em contexto formal tenha melhorado, não foi possível atenuar a carga emocional e sentimental negativa.

Embora os resultados sejam maioritariamente satisfatórios, quer-se destacar fragilidades, algumas passíveis de serem melhoradas, mas que devem ser destacadas:

- a impossibilidade de trabalhar o presente tema com os alunos em sala de aula, que afetou a quantidade da amostra e a adoção de estratégias para colmatar dificuldades gramaticais, da qual é exemplo a colocação da vírgula;
- o número limitado de intervenções que ficaram condicionadas por fatores externos;
- a amostra reduzida;
- a impossibilidade de fazer reescrita do texto do teste de avaliação, devido à carga de avaliações a que os discentes estavam sujeitos;
- a estrutura do inquérito que, por exemplo, tinha apenas uma emoção/sentimento positivo;
- a questionável fiabilidade dos resultados, uma vez que os alunos demonstravam ter dificuldade em medir a intensidade daquilo que sentiam;
- a falta de formação em psicologia;
- a escassa bibliografia sobre a relação entre a dimensão afetiva e a escrita.

Não obstante, cientes do contributo do presente estudo e com vista a incentivar a realização de estudos sobre o impacto da dimensão afetiva na qualidade da escrita, e no desenvolvimento de estratégias para combater este problema, apontam-se possíveis futuros percursos de investigação. Nesse sentido, conscientes de que o trabalho desenvolvido não é exequível numa situação em que o docente tem mais do que uma turma, considera-se importante que o professor invista na escrita como processo, para que os alunos entendam que a escrita não é, e nunca será, um produto único que surge da inspiração, mas sim do trabalho árduo. É importante que o docente reserve momentos das suas aulas para fazer a revisão dos textos, podendo fazer atividades de heteroavaliação entre pares.

Uma estratégia que parece potencialmente eficaz seria a criação de uma oficina de escrita semanal, onde os alunos pudessem rever uma produção textual feita durante a semana, discutir ideias para a melhorar, rever pontos que o docente note que são fragilidades dos alunos. Ainda, o professor poderia fornecer aos alunos um passaporte de escrita, em formato digital ou em papel, sendo que o docente pediria, aleatoriamente, todos os meses, dois ou três passaportes, como forma de verificar se os alunos estavam empenhados no processo. Por último, uma secção que poderia existir no passaporte seria uma espécie de dicionário, onde os alunos registariam palavras novas com as definições dadas durante as aulas de Português.

Em suma, chama-se a atenção para a adoção de estratégias que combatam esta relação de aversão entre o aluno e a escrita. Estratégias que permitam encarar a atividade de escrita como prazerosa. É urgente uma renovação da pedagogia da escrita, que coloque a mesma no patamar de importância que merece e que se comece a dar valor à parte afetiva que a envolve.

Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas de Ermesinde (2021). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Ermesinde 2021-2025*. <https://novo.aeermesinde.net/wp/wp-content/uploads/2023/03/PEA.pdf> (consultado em 04/06/2023)
- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologias*. Texto Editora.
- Amor, E. (1994). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologias*. (2ª ed). Texto Editores.
- Antunes, S., & Silva, A. (2016). Perceções dos alunos sobre a escrita: Escrever na escola e fora da escola. In *SIELP+FIAL*, 45-54. Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. & Carvalho, J. (2005). Desafios: para quem escreve, para quem ensina a escrever. In J. Carvalho, L. Barbeiro, A. Silva, & J. Pimenta (Orgs.), *A Escrita na escola, Hoje: Problemas e Desafios*, 17, (pp.181-190). Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita: Construir a aprendizagem*. Universidade do Minho.
- 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
- Barbeiro, L. F. (2012). Processos e emoção nos alunos do ensino básico. Português: Investigação e Ensino. *Exerda - Revista Científica ESEC*, 31-45.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. (5ª ed). Gradiva.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203812310> (consultado em 19/06/2023).
- Berk, R.R., & Ünal, E. (2017). Comparison of Writing Anxiety and Writing Dispositions of Sixth, Seventh and Eighth Grade Students. *International Journal of Instruction*, 10, 237-254. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/313400123_Comparison_of_Writing_Anxiety_and_Writing_Dispositions_of_Sixth_Seventh_and_Eighth_Grade_Students#fullTextFileContent (consultado em 30/08/2023)

Boff, O., Köche, V. & Marinello, A. (2009). O género textual artigo de opinião: um meio de interação. *Revel*, 7 (13), 1-12. Disponível em:

http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_13_o_genero_textual_artigo_de_opinio.pdf

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Brandão, J. (2003). *Escrita: percursos de investigação*. Braga: Universidade do Minho

Cabral, M. (1994). Avaliação e escrita: um processo integrado. In F. Fonseca (Org.), *Pedagogia da escrita: Perspectivas* (pp.105-125). Porto Editora.

Camps, A. (1997). *Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. Signos. Teoría y práctica de la educación*. Disponível em:

https://logopediacuenca.files.wordpress.com/2013/12/escribir_camps.pdf

Camps, A. (2005). Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita. In J. Carvalho, L. Barbeiro, A. Silva, & J. Pimenta (Orgs.), *A Escrita na escola, Hoje: Problemas e Desafios*, 17, (pp.11-26). Universidade do Minho.

Carvalho, J. (2005). Investigação em didática da escrita: algumas questões para reflexão. In J. Carvalho, L. Barbeiro, A. Silva, & J. Pimenta (Orgs.), *A Escrita na escola, Hoje: Problemas e Desafios*, 17, (pp.71-81). Universidade do Minho.

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>

Carvalho, J. A. B. (2001). O ensino da escrita. In F. Sequeira, J. A. B. Carvalho & A. Gomes (Orgs.), *Ensinar a Escrever: teoria e prática: actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*. Braga, 1999 (pp.73-92). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/481> (consultado em 06/06/2023)

Carvalho, J. B. (2003). *A Escrita – percursos e investigação*. Braga: DME/Universidade do Minho

Carvalho, J. B. (2013). A escrita na escola: uma visão integradora. *Interações*, 27, 186-206

Cassany, D. (1989). *Describir el escribir – Cómo se aprende a escribir*. Ediciones Paidós Ibérica.

Cassany, D. (1999). *Escribir para leer y viceversa. Animar a escribir para animar a leer*. 6ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles y Escolares. 25-36. Disponível em:

https://www.academia.edu/18399771/Escribir_para_leer_y_viceversa

Cassany, D. (2005). *Describir el escribir – Cómo se aprende a escribir* (16.ª ed.) Editorial Empúries.

Castro, R. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: CEEP/Universidade do Minho

Chartrand & Prince (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. In *Canadian Journal of Education* 32 (2), 317-343

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>

Costa, M. A. (1992). O processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico. In Delgado-Martins, M.R et al (org). *Para a Didáctica do Português. Seis Estudos de Linguística*. (pp. 75-113). Lisboa. Edições Colibri.

Coutinho, A. & Jorge, N. (2019). *Ensinar géneros de texto: conteúdos, estratégias, materiais*. Calameo. <https://clunl.fcsh.unl.pt/nova-publicacao-ensinar-generos-de-texto-conteudos-estrategias-e-materiais/>

Coutinho, C.P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial Nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 455-479. <http://hdl.handle.net/1822/10148>

Damásio, A. (2000). *O sentimento de si: O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Lisboa. Publicações Europa-América.

DGE (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação. Direção Geral da Educação. [Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória \(mec.pt\)](https://www.mec.pt/perfil-dos-alunos-a-saida-da-escolaridade-obrigatoria)

DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Ministério da Educação. Direção Geral da Educação. [Aprendizagens Essenciais \(mec.pt\)](https://www.mec.pt/aprendizagens-essenciais)

Driscoll, D.L., & Powell, R. (2016). States, Traits, and Dispositions: The Impact of Emotion on Writing Development and Writing Transfer across College Courses and Beyond. *Composition Forum*, 34. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1113424.pdf> (consultado em 27/06/2023)

Duarte, I. M. (2005). Como se ensinam os futuros professores a ensinar a escrever? Algumas incomodidades. In J. Carvalho, L. Barbeiro, A. Silva, & J. Pimenta (Orgs.), *A Escrita na escola, Hoje: Problemas e Desafios*, 17, (pp. 49-54)

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

Faria, I. (1983). Produção e reconhecimento da aula de Português. *Palavras*, 4/5/6, 41-48

Figueiredo, O. (1994). Escrever: da teoria à prática. In F. Fonseca (Org.), *Pedagogia da escrita: Perspectivas* (pp. 155-173). Porto Editora.

Figueiredo, O.M., & Figueiredo, E.B. (2003). *Dicionário prático para o estudo do português: da língua aos discursos*. Porto: Edições ASA.

Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. In *College composition and communication*, 32(4), 365-387. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/239552089_A_Cognitive_Process_Theory_of_Writing

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

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

Fonseca, F. I. (1994) *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora

Gonçalves, M. (2021) *Rever e reescrever textos de opinião como aprendizagens essenciais para a competência de escrita: um estudo de investigação-ação no 9.º ano de escolaridade*. Porto: Faculdade de Letras: Relatório de estágio no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/139061/2/524267.1.pdf>

Gradim, A. (2000). *Manual de Jornalismo: Livro de Estilo do Urbi et Orbi*. Universidade da Beira Interior. <http://www.bocc.ubi.pt/boccmirror/pag/gradim-anabela-manual-jornalismo-1.pdf>

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C.M. Levy & S. Ransdell (Eds), *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual differences and Applications*. 1-28 L.E.A. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/271429714_A_new_framework_for_understanding_cognition_and_affect_in_writing

Koch, I. & Elias, V. (2009). Escrita e interação. In *Ler e escrever: estratégias de produção textual* (pp.31-52). Contexto.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.

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

Marcuschi, L. (2003). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In A.P. Dionísio, A.R. Machado, & M.A. Bezerra (Orgs.), *Gêneros textuais e ensino*, 19-36. Parábola. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf

Marques, C. (2010). A argumentação oral formal em contexto escolar. [Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra]. Repositório científico da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/18135>

Martins, A. (2019). *Texto de opinião: a escrita enquanto processo na aula de Português*. [Relatório Final de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório da Universidade Nova. <http://hdl.handle.net/10362/96118>

MEC (2015). Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Ministério da Educação e Ciência. Direção Geral da Educação. [PMCPEB \(mec.pt\)](http://www.dge.mec.pt)

Medeiro, J. (2017). *Gestão das Emoções na Educação*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório da Universidade Nova. <http://hdl.handle.net/10362/96118>

National Education Association. (2010). Preparing 21st Century Students for a Global Society: An Educator's Guide to the "Four Cs". Disponível em: https://www.academia.edu/36311252/Preparing_21st_Century_Students_for_a_Global_Society_An_Educators_Guide_to_the_Four_Cs_Great_Public_Schools_for_Every_Student (consultado em 16/08/2023)

Neves, E. & Graça, M. (1987). *Princípios básicos da prática pedagógico-didáctica. Estruturas de trabalho*. Porto Editora.

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>

Pimenta, R., & Rodrigues, S. (2020). Formação contínua de professores portugueses no contexto do ensino-aprendizagem da expressão escrita: estudo preliminar. *Debates em Educação*, 12(Esp.), 220-245. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp220-245>

Pinto, M. G. L. C. (2014) A escrita: um processo recursivo movido pela revisão? In Pinto, M. G. L. C. *A escrita: o papel da universidade na sua otimização*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2014, 191-221.

Rebelo, J. A. da S., Sousa, C. S. G. de, Inácio, M. da C., Vaz, J. L. P., Festas, M. I. F., & Oliveira, A. L. de. (2014). O Programa de Escrita SRSD e a sua Adaptação para um Estudo em Escolas de Coimbra. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 31-51.

https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_2

Rodrigues, S. (2014). A escrita argumentativa à saída do ensino secundário: análise de produções textuais. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 10, 397-411. Disponível em:

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

(consultado em 10/08/2023)

Silva, J. (2022). *Da avaliação à intervenção na produção escrita em alunos do 11º ano: a densidade de ideias no texto expositivo*. Porto: Faculdade de Letras: Relatório de estágio no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/143027>

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

(consultado em 20/07/2023).

Vilas-Boas, A.; Vieira, M. (2013). *Entre Palavras 9 - Português*. Lisboa: Edições ASA.

Anexos

Anexo 1 – Ficha de trabalho da primeira regência

Nome: _____ Turma: _____

Atividade escrita

História com palavras



Depois de leres e analisares a crónica *História sem palavras*, de Maria Judite de Carvalho, reparaste que, no teu dia a dia, te cruzas com imensas pessoas sem sequer comunicares com elas. Sabes que, como a autora diz, as palavras, mesmo que pouco significativas, não deixam de ser palavras. O teu “bom dia”, “por favor”, “obrigada”, “bom trabalho”, entre outros, têm um poder que não imaginas e podem fazer a diferença no dia de alguém.

Por isso, desafio-te a:

1. atribuir nomes às seguintes personagens:
 - a. uma personagem com quem a autora se cruze neste trajeto (criada por ti e pelo teu grupo);
 - b. a menina muda ou a menina da máquina registadora.
2. criar diálogos entre Maria Judite de Carvalho e essas personagens.

Para ti, é extremamente importante refletires sobre como te sentes durante as diferentes etapas da escrita. É normal sentires que estás desorientado quando comesças, por exemplo. Também é perfeitamente normal que no fim te sintas muito melhor, ou não. Basicamente, é válido sentires-te da maneira que apenas tu sabes.

Para mim, é importante perceber como te sentes “antes” de comesçares a escrever, “durante” e “depois”. Só assim te posso ajudar a ultrapassares as tuas dificuldades.

Responde, por favor, a estas três perguntas.

Lembra-te: Aqui não existem respostas corretas ou incorretas.

1. Como te sentiste **antes** de comesçares a escrever?

2. Como te sentiste **enquanto** estavas a escrever?

3. Como te sentiste **depois** de escrever?

Muito obrigada!



Professora Estagiária: Ana Sofia Silva

Anexo 2 – 1º inquérito pós-teste - Google Forms

Seção 1 de 8

O impacto das emoções e dos sentimentos na escrita

×

⋮

Este questionário insere-se no âmbito da Iniciação à Prática Profissional. Pretende avaliar os teus hábitos de escrita e as tuas emoções e sentimentos em diferentes contextos: **formal**, como, por exemplo, um teste de avaliação e **informal**, como, por exemplo, um trabalho de casa.

O teu nome nunca será revelado. Preciso dele apenas para perceber as tuas principais dificuldades, ajudar-te e avaliar o teu progresso.

Todas as **respostas são de carácter obrigatório**, o que significa que para prosseguires para a resposta seguinte, tens de responder à pergunta onde te encontras.

Durante todo o inquérito vais encontrar:

1- Uma escala que vai de 1 a 3. Cada número representa a quantidade de vezes que fazes o que está escrito:

1. nunca;
2. às vezes;
3. sempre.

2- Uma escala que vai de 1 a 5. Em que **1** corresponde a **NADA** e **4** a **MUITO**. Cada número representa um grau de intensidade diferente para aquilo que sentes.

3- **Exemplos** para cada situação, meramente ilustrativos. Apenas servem para te orientares.

Não leva mais do que **10 minutos**.

Obrigada pela tua contribuição.

E-mail *

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

Nome Completo: *

Texto de resposta curta

Seção 2 de 8

Hábitos de escrita



Descrição (opcional)

Escrita nos tempos livres *

	Nunca	Às vezes	Sempre
Costumo escrever no...	☐	☐	☐
Planifico os meus tex...	☐	☐	☐
Revejo a minha plani...	☐	☐	☐
Costumo rever os me...	☐	☐	☐
Costumo reescrever ...	☐	☐	☐

Seção 3 de 8

Em contexto **formal** (teste de avaliação, por exemplo)



Antes de escrever, eu sinto-me ...

Ansioso(a) *

Exemplo: "estou desconfortável e não tenho vontade de o fazer."

	1	2	3	4	
Nada	☐	☐	☐	☐	Muito

Perdido(a) *

Exemplo: "não sei por onde começar, não tenho ideias nenhuma."

	1	2	3	4	
Nada	☐	☐	☐	☐	Muito

Frustrado(a) *

Exemplo: "sinto que não vou conseguir realizar a atividade."

	1	2	3	4	
Nada	☐	☐	☐	☐	Muito

Nervoso(a) *

Exemplo: "sei que estou a ser avaliado e isso deixa-me desconfortável."

	1	2	3	4	
Nada	☐	☐	☐	☐	Muito

Tranquilo(a) *

Exemplo: "sei que vou conseguir realizar a atividade sem problemas;"

	1	2	3	4	
Nada	☐	☐	☐	☐	Muito

Outro.

Qual?

Dá um exemplo.

Texto de resposta curta

Se respondeste "outro", qual a sua intensidade?

	1	2	3	4	
Nada	☐	☐	☐	☐	Muito

Em contexto **formal** (teste de avaliação, por exemplo)



Durante a escrita, eu sinto-me

Ansioso(a) *

Exemplo: "estou desconfortável e não tenho vontade de o fazer."

	1	2	3	4	
Nada	☐	☐	☐	☐	Muito

Perdido(a) *

Exemplo: "não consigo organizar as minhas ideias."

1	2	3	4
☐	☐	☐	☐

Frustrado(a) *

Exemplo: "não consigo por as minhas ideias em prática."

	1	2	3	4	
Nada	☐	☐	☐	☐	Muito

Nervoso(a) *

Exemplo: "vejo o tempo a passar e sinto que não vou conseguir acabar a tempo."

	1	2	3	4	
Nada	☐	☐	☐	☐	Muito

Tranquilo(a) *

Exemplo: "consigo gerir as minhas ideias em conjunto com o meu tempo."

	1	2	3	4	
Nada	☐	☐	☐	☐	Muito

Outro.

Qual?

Dá um exemplo.

Texto de resposta curta

Se respondeste "outro", qual a sua intensidade?

	1	2	3	4	
Nada	☐	☐	☐	☐	Muito

Em contexto **formal** (teste de avaliação, por exemplo)



Depois de escrever, eu sinto-me ...

Ansioso(a) *

Exemplo: "não tenho a certeza da qualidade do que escrevi."

	1	2	3	4	
Nada	☐	☐	☐	☐	Muito

Frustrado(a) *

Exemplo: "acho que não fiz um bom trabalho e que vou tirar um mau resultado"

	1	2	3	4	
Nada	☐	☐	☐	☐	Muito

Nervoso(a) *

Exemplo: "o tempo acabou e não tive oportunidade de rever as coisas com calma."

	1	2	3	4	
Nada	☐	☐	☐	☐	Muito

Tranquilo(a) *

Exemplo: "consegui fazer tudo dentro do tempo, rever e fazer as alterações necessárias."

	1	2	3	4	
Nada	☐	☐	☐	☐	Muito

Outro.

Qual.

Dá um exemplo.

Texto de resposta curta

Se respondeste "outro", qual a sua intensidade?

	1	2	3	4	
Nada	☐	☐	☐	☐	Muito

Escrita em contexto **informal** (trabalhos de casa, por exemplo)**Antes** de escrever, eu sinto-me ...

Ansioso(a) *

Exemplo: "estou desconfortável e não tenho vontade de o fazer."

	1	2	3	4	
Nada	☐	☐	☐	☐	Muito

Perdido(a) *

Exemplo: "não sei por onde começar, não tenho ideias nenhuma."

	1	2	3	4	
Nada	☐	☐	☐	☐	Muito

Frustrado(a) *

Exemplo: "sinto que não vou conseguir realizar a atividade."

	1	2	3	4	
Nada	☐	☐	☐	☐	Muito

Nervoso(a) *

Exemplo: "tenho muitos trabalhos de casa de outras disciplinas e quero ir fazê-los."

	1	2	3	4	
Nada	☐	☐	☐	☐	Muito

Tranquilo(a) *

Exemplo: "sei que vou conseguir realizar a atividade sem problemas."

	1	2	3	4	
Nada	☐	☐	☐	☐	Muito

Outro.

Qual?

Dá um exemplo.

Texto de resposta curta

Se respondeste "outro", qual a sua intensidade?

	1	2	3	4	
Nada	☐	☐	☐	☐	Muito

Seção 7 de 8

Escrita em contexto **informal** (trabalhos de casa, por exemplo)



Durante a escrita, eu sinto-me ...

Ansioso(a) *

Exemplo: "estou desconfortável e não tenho vontade de o fazer."

	1	2	3	4	
Nada	☐	☐	☐	☐	Muito

Perdido(a) *

Exemplo: "não consigo organizar as minhas ideias."

	1	2	3	4	
Nada	☐	☐	☐	☐	Muito

Frustrado(a) *

Exemplo: "não consigo por as minhas ideias em prática."

	1	2	3	4	
Nada	☐	☐	☐	☐	Muito

Nervoso(a) *

Exemplo: "vejo o tempo a passar e sinto que não vou conseguir fazer outras tarefas."

	1	2	3	4	
Nada	☐	☐	☐	☐	Muito

Tranquilo(a) *

Exemplo: "consigo gerir as minhas ideias em conjunto com o meu tempo."

	1	2	3	4	
Nada	☐	☐	☐	☐	Muito

Outro.

Qual?

Dá um exemplo.

Texto de resposta curta

Se respondeste "outro", qual a sua intensidade?

	1	2	3	4	
Nada	☐	☐	☐	☐	Muito

Seção 8 de 8

Escrita em contexto **informal** (trabalhos de casa, por exemplo)



Depois de escrever, eu sinto-me ...

Ansioso(a) *

Exemplo: "não tenho a certeza da qualidade do que escrevi."

	1	2	3	4	
Nada	☐	☐	☐	☐	Muito

Frustrado(a) *

Exemplo: "acho que não fiz um bom trabalho e que foi uma perda de tempo."

	1	2	3	4	
Nada	☐	☐	☐	☐	Muito

Nervoso(a) *

Exemplo: "não gostei do que escrevi."

	1	2	3	4	
Nada	☐	☐	☐	☐	Muito

Tranquilo(a) *

Exemplo: "consegui fazer tudo calmamente, rever e fazer as alterações necessárias."

	1	2	3	4	
Nada	☐	☐	☐	☐	Muito

Outro.

Qual?

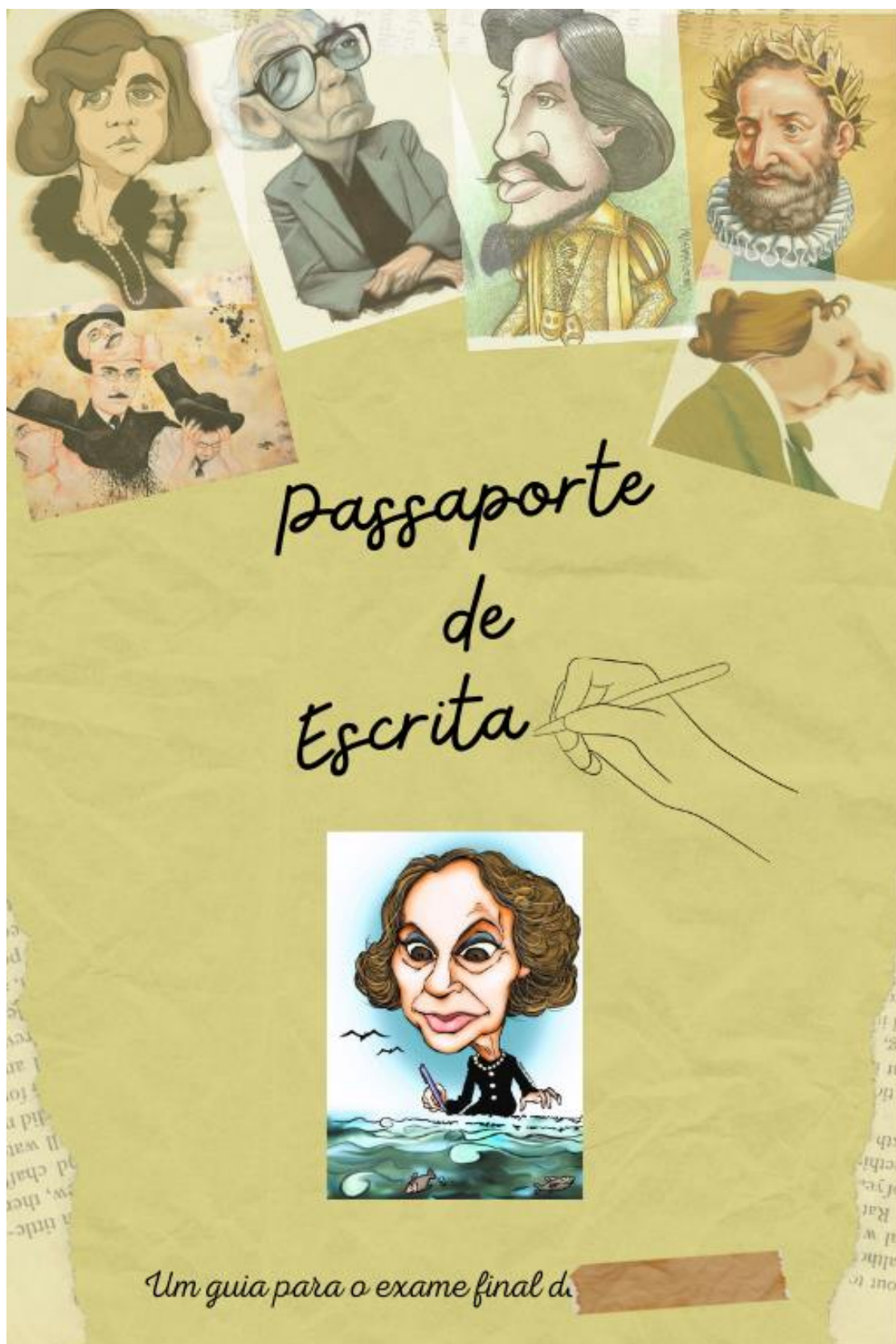
Dá um exemplo.

Texto de resposta curta

Se respondeste "outro", qual a sua intensidade?

	1	2	3	4	
Nada	☐	☐	☐	☐	Muito

Anexo 3 – Passaporte de Escrita (exemplo de 1 aluno)



GUIA PRÁTICO PARA A ESCRITA DE UM TEXTO DE OPINIÃO

AO ESCREVERES, DEVES TER EM ATENÇÃO AS TRÊS ETAPAS SEGUINTE:



Planifica o texto, orientando-te pelo seguinte esquema:

- **Introdução (1 parágrafo):**
 - apresentação do tema e da posição adotada.
- **Desenvolvimento (2 ou 3 parágrafos):**
 - razões/ argumentos que justificam a tua posição.
 - exemplos, factos ou provas que os confirmam;
- **Conclusão (1 parágrafo):**
 - reforço da posição defendida

Atenta nas seguintes marcas linguísticas:

- conjuga os verbos no presente do indicativo.
- utiliza a 1ª pessoa.
- usa expressões que destacam a tua opinião.
 - *penso que, parece-me que, do meu ponto de vista, acho bem/mal que ..., considero que, a meu ver, entre outras.*



Liga as diferentes partes do texto, utilizando conectores/articuladores:

- Para introduzires argumentos:
 - *porque, dado que, visto que, com efeito ...*
- Para introduzires contra-argumentos:
 - *embora, mas, ainda que ...*
- Para dares exemplos:
 - *por exemplo, como se pode ver ...*
- Para apresentares a conclusão:
 - *assim, deste modo, concluindo, em suma ...*



Revê o teu texto seguindo os seguintes pontos:

- Relê;
- Corrige;
- Confronta as expectativas da tua planificação com a realidade da textualização;
- Reescreve, se necessário.

ATENÇÃO!

Estas três etapas podem ocorrer sequencialmente ou simultaneamente. Por exemplo, enquanto estás a meio da escrita do teu texto, podes ou rever o que já foi escrito ou então planificar o que ainda te falta escrever



ARTICULADORES E EXPRESSÕES ÚTEIS

1

Introduzir o tema ou o assunto a desenvolver

- Atualmente;
- Hoje em dia;
- Esta questão tem vantagens/prós e desvantagens/contras;
- Este assunto apresenta aspetos negativos e positivos;

2

Ordenar as sequências do meu texto

- Em primeiro lugar;
- Primeiramente;
- Em segundo lugar;
- Depois;
- Seguidamente;
- Em seguida;
- Logo depois;
- Relativamente a;
- No que diz respeito a;
- Por um lado... . Por outro...;
- Por último;
- Para terminar;
- Finalmente
- Por fim

3

Expressar o meu ponto de vista e a minha opinião

- A meu ver;
- Parece-me que;
- Na minha opinião;
- Na minha perspetiva;
- No meu ponto de vista;
- Penso/Acho/Julgo/Considero/Creio que

4

Exemplificar ou explicar

- Por exemplo;
- Como se pode ver;
- Isto é;
- É o caso de;
- Nomeadamente;
- Ou seja;
- A saber;
- Mais concretamente;

5

Fundamentar a minha perspetiva

- Porque;
- Visto que;
- Já que;
- Como mostra;
- Pois

6

Reformular

- Por outras palavras;
- Mais precisamente;
- Ou antes;
- Mais concretamente
- Contudo;
- No entanto

7

Reforçar

- Efetivamente;
- Com efeito;
- Na verdade;
- Como vimos;
- De facto;
- Sem dúvida;
- Certamente;
- Evidentemente;
- Naturalmente;

8

Resumir as minhas ideias

- Em resumo;
- Em suma;
- Resumidamente;
- Resumindo;
- Em síntese;

9

Concluir o meu texto

- Para concluir;
- Em conclusão;
- Concluindo;
- Por todos estes motivos;
- Finalmente;
- Por fim;
- Para finalizar;
- Finalizando;
- Para terminar;
- Por último



E QUANDO TE FALTAR A PALAVRA?



Bom/bem

- Aceitável;
- Acertado;
- Agradável;
- Apropriado;
- Certo;
- Correto;
- Ideal;
- Positivo

Muito bom/muito bem

- Admirável;
- Espantoso;
- Esplêndido;
- Extraordinário;
- Fantástico;
- Formidável;
- Impecável;
- Magnífico;
- Maravilhoso

Mau/mal

- Condenável;
- Cruel;
- Desagradável;
- Maléfico;
- Negativo

Muito mau/muito mal

- Catastrófico;
- Detestável;
- Deplorável;
- Horrível;
- Péssimo;
- Terrível;



Alegre

- Animado;
- Bem-disposto;
- Contente;
- Entusiasmado;
- Feliz;
- Risonho;
- Satisfeito

Triste

- Abatido;
- Abalado;
- Aborrecido;
- Deprimido;
- Desanimado;
- Descontente;
- Desolado;
- Infeliz

Bonito

- Agradável;
- Aprazível;
- Airoso;
- Belo;
- Bem-parecido;
- Deslumbrante;
- Elegante;
- Esbelto;
- Formoso;
- Gracioso;
- Lindo

Feio

- Bruto;
- Desagradável;
- Deselegante;
- Desinteressante;
- Escuro;
- Esquisito;
- Malparecido;
- Repugnante;

Tipo

- A título de exemplo;
- Como;
- Como é exemplo de;
- Como é o caso de;
- Por exemplo;
- Tal como

Fazer

- Agir;
- Atuar;
- Construir;
- Criar;
- Efetuar;
- Elaborar;
- Criar;
- Executar;
- Implementar;
- Produzir;

Coisa/«cena»

- Acontecimento;
- Ação;
- Ato;
- Assunto;
- Motivo;
- Pensamento;
- Situação

Achar (que)

- Acreditar;
- Calcular;
- Considerar;
- Crer;
- Entender;
- Julgar;
- Notar;
- Observar;
- Pensar;
- Presumir;
- Supor;



E QUANDO TE FALTAR A PALAVRA?



Dar

- Atribuir;
- Ceder;
- Conceder;
- Conferir;
- Devolver;
- Distribuir;
- Doar;
- Entregar;
- Facultar;
- Fornecer;
- Oferecer;
- Proporcionar;
- Presentear

O texto «fala de»

- Refere-se;
- Trata a problemática;
- Aborda a temática;
- Apresenta a questão;
- Introduz o problema;
- Desenvolve o tema;
- Elucida acerca de



Ver

- Appreciar;
- Analisar;
- Atentar;
- Compreender;
- Deduzir;
- Distinguir;
- Encontrar;
- Imaginar;
- Observar;
- Olhar;
- Perceber;
- Reconhecer;
- Registrar



EXEMPLO

O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO

A sociedade atual questiona a importância das tecnologias na vida dos cidadãos. No mundo em que vivemos, ninguém pode defender a total rejeição das tecnologias porque todos conhecem o seu potencial positivo, mas coloca-se a questão da sua importância no dia a dia das pessoas. **A meu ver**, a presença das tecnologias de informação deve ter lugar em momentos específicos do dia, sendo de evitar a sua presença constante.

Introdução

- Apresentação do tema;
- Polémica existente;
- Posição pessoal a defender.

Antes de mais, o recurso obsessivo a estas tecnologias em todos os momentos do dia leva ao isolamento, porque as pessoas nunca estão, de facto, com os outros, mas sim concentradas num ecrã de telemóvel ou de outro aparelho. **Tal verifica-se** muitas vezes em grupo de jovens que, embora estejam juntos, não conversam, pois todos estão atentos aos seus telemóveis.

Desenvolvimento

- **Argumento 1:** comprova que a posição está correta;
- **exemplo 1:** mostra que o argumento é real;
- **Argumento 2**
- **exemplo 2**

Acresce ainda que a utilização constante das tecnologias é suscetível de provocar uma dependência que se pode transformar numa doença, que leva as pessoas a precisarem de aparelhos tecnológicos para se sentirem bem. **Por exemplo**, quando um jovem não é capaz de estar nalgum local sem o seu telemóvel ou se fica agressivo quando lho retiram, dá sinais de uma dependência excessiva.

Em suma, o uso das tecnologias deve ocupar um tempo controlado na vida de cada um, de forma que estas não se convertam num substituto das relações humanas nem numa doença.

Conclusão

- Posição pessoal;
- Síntese dos argumentos.

Texto disponível no manual *A par e passo 2*º ano. Editora: ASA. Carla Marques e Ana Paula Neves

Uso de
conectores
para:

apresentar a

posição pessoal

apresentar

os argumentos

introduzir

os exemplos

introduzir

a conclusão

TEXTO DO 1º TESTE REESCRITA

Escrita (Classificação: Satisfatória) Professora: [Assinatura]

Na tua perspectiva, as gerações mais novas continuam a aprender com as gerações mais velhas?

Escreve um texto de opinião bem estruturado, com um mínimo de 160 e um máximo de 260 palavras, em que defendas o teu ponto de vista sobre a questão apresentada.

O teu texto deve incluir:

- a indicação do teu ponto de vista;
- a apresentação de, pelo menos, duas razões que justifiquem o teu ponto de vista;
- uma conclusão adequada.

Observações:

1. Para efeitos de contagem, considera-se uma palavra qualquer sequência delimitada por espaços em branco, mesmo quando esta integre elementos ligados por hífen (exemplo: /di-lo-ei/). Qualquer número conta como uma única palavra, independentemente do número de algarismos que o constituam (exemplo: /2021/).
2. Relativamente ao desvio dos limites de extensão indicados, há que atender ao seguinte:
 - um desvio dos limites de extensão implica uma desvalorização parcial de até dois pontos;
 - um texto com extensão inferior a 55 palavras é classificado com 0 (zero) pontos.

- Na minha opinião, as gerações mais novas ainda continuam a aprender com as gerações mais velhas.

- Os mais velhos que nós são e serão sempre uma aprendizagem. Na minha perspectiva, acho que continuamos a aprender com as gerações mais velhas. Por exemplo, os nossos avós são de tempos muito mais antigos que nós. Eles, antigamente, não tinham metulde do que nós temos agora, eles mesmos ensinam-nos a jogar os jogos de antigamente, explicam-nos como era a vida antigamente, como era a escola.

- Eu Na minha opinião, as gerações mais velhas são conhecimento, porque nós aprendemos

TEXTO DO 1º TESTE REESCRITA

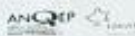
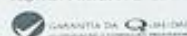
muito com ^{eles} ficamos a conhecer melhor
 os tempos antigos ^{para} a nossa vida
 adulta e mesmo escolar é muito bom
 ter o conhecimento das gerações mais
 antigas. ~~porque~~
 - Mesmo os mais novos a aprenderem com
 os mais idosos, os mais idosos também
 aprendem com os mais novos. Por
 exemplo, antigamente não havia muito
 conhecimento em relação à ciência e
 eles tinham imensos "truques" para ^{curar} passar
 as doenças, as dores etc...
 - Em suma, devemos dar imenso valor
 à geração mais antiga, porque teremos
 um melhor conhecimento e uma melhor
 aprendizagem. Não deixa de ser inovadora
 a forma como a geração mais velha
 enerra a realidade de hoje em dia. 249

Cotações												
ORALIDADE (1.1. a 1.4.) ESCRITA (A. a E.)	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	A.	B.	C.	D.	E.			
	25p	25p	25p	25p	20p	20p	20p	20p	20p			
LEITURA E GRAMÁTICA	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	Total
	8p	6p	10p	12p	15p	5p	10p	10p	9p	10p	5p	100

TEXTO DO 1º TESTE REESCRITA



AGRUPAMENTO ESCOLAS DE ERMESINDE



TESTE de PORTUGUÊS – 9º ano – (Janeiro 2023)

Turma: _____

E.E.: _____

(Re)Escrita (Classificação: Suficiente) Professora: UFF

Na tua perspetiva, as gerações mais novas continuam a aprender com as gerações mais velhas?

Escreve um texto de opinião bem estruturado, com um mínimo de 160 e um máximo de 260 palavras, em que defendas o teu ponto de vista sobre a questão apresentada.

O teu texto deve incluir:

- a indicação do teu ponto de vista;
- a apresentação de, pelo menos, duas razões que justifiquem o teu ponto de vista;
- uma conclusão adequada.

Observações:

1. Para efeitos de contagem, considera-se uma palavra qualquer sequência delimitada por espaços em branco, mesmo quando esta integre elementos ligados por hífen (exemplo: /di-lo-ei/). Qualquer número conta como uma única palavra, independentemente do número de algarismos que o constituam (exemplo: /2021/).
2. Relativamente ao desvio dos limites de extensão indicados, há que atender ao seguinte:
 - um desvio dos limites de extensão implica uma desvalorização parcial de até dois pontos;
 - um texto com extensão inferior a 55 palavras é classificado com 0 (zero) pontos.

- Na minha opinião, as gerações mais novas ~~continuam~~ ^{fonte de} a aprender com os mais velhos.

- Os mais velhos que nós ~~vão~~ ^{fonte de} e serão sempre uma aprendizagem. Assim sendo, continuamos a aprender com as gerações mais ~~antigas~~ ^{antigas} que nós. Por exemplo, os nossos avós, até os nossos bisavós, são de tempos ~~bastantes~~ ^{bastantes} mais antigos que nós, e não tinham muitas coisas ~~antigas~~ ^{antigas} como temos hoje em dia, principalmente na escola. Antigamente, a escola era muito mais rigorosa que ~~hoje em dia~~ ^{na atualidade}. Hoje em dia, ~~agora~~ ^{hoje}, a escola não deixou de ser importante e rigorosa, mas é mais "alma", no sentido ^{em} que já não levamos ~~segundas~~ ^{segundas}.

- Os nossos avós também nos ensinam os jogos mais antigos.

TEXTO DO 1º TESTE REESCRITA

Tens de
articular
esta ideia
com a
anterior.

Não deve
começar o
parágrafo
com o
exempl.

e a maneira como eles se divertiam e distraíam —
sem as tecnologias que temos agora. Fixamos a começar
a conhecer como se vivia antigamente.

→ Mesmo os mais velhos que nós também aprendem
conosco.

— Seguidamente, nos tempos mais antigos a ciência era
completamente, hoje em dia a ciência, a tecnologia e o
conhecimento estão muito mais avangados, ou seja sabemos
melhor a cura para certas doenças, pois há novas
máquinas.

→ Por exemplo antigamente havia "dicas / truques"
para curar as doenças, ^{entre outras} ~~etc.~~

— Em suma, devemos dar bastante valor às gerações
mais velhas, porque teremos um melhor conhecimento e
uma melhor aprendizagem. Não deixa de ser fantástico
e inovador ver a forma como as gerações mais antigas
encaram a realidade de hoje em dia e no futuro próximo.

Deves revisar a
vocalização

ESCRITA (A. e E.)	A.	B.	C.	D.	E.	TOT
	20p	20p	20p	20p	20p	100p

1º TEXTO ESCRITA



AGRUPAMENTO ESCOLAS DE EMERSON



Escrita: texto de opinião

9º ano

Turma:

Classificação: 5,0

Professora: A

Concluído o terceiro ciclo, os alunos têm de escolher o curso para o prosseguimento de estudos no 10.º ano. Há quem defenda que é muito cedo para tomar uma decisão tão importante para o futuro dos jovens, mas também há quem considere que esse é o momento adequado.

Escreve um texto de opinião, referindo a perspectiva com que mais te identificas.

O teu texto, com um mínimo de 160 e um máximo de 260 palavras, deve incluir:

- a indicação do teu ponto de vista;
- a apresentação de, pelo menos, duas razões que justifiquem o teu ponto de vista;
- uma conclusão adequada.

Observações:

1. Para efeitos de contagem, considera-se uma palavra qualquer sequência delimitada por espaços em branco, mesmo quando esta integre elementos ligados por hífen (exemplo: /di-lo-ci/). Qualquer número conta como uma única palavra, independentemente do número de algarismos que o constituam (exemplo: /2021/).
2. Relativamente ao desvio dos limites de extensão indicados, há que atender ao seguinte:
 - um desvio dos limites de extensão implica uma desvalorização parcial de até dois pontos;
 - um texto com extensão inferior a 55 palavras é classificado com 0 (zero) pontos.
3. Para ser avaliado, o teu texto deve estar escrito a caneta e deve entregar em conjunto com a planificação, a grelha de verificação e o questionário devidamente preenchidos.

Na minha opinião, não é cedo para começarmos a pensar no futuro. Atualmente muitos jovens pensam que é bastante cedo e que ainda têm tempo, mas não penso desta forma, tenho um ponto de vista diferente do de muitos jovens.

Em primeiro lugar, nós devemos ter uma pequena ^{previsão} ~~previsão~~ do que queremos ser no futuro, visto que no 10º ano já temos que "criar" o nosso futuro, sabendo que vamos sempre a tempo de mudar. Por exemplo, no 9º ano já sabemos mais ou menos as disciplinas que mais gostamos, que temos preferências, etc. logo, já sabemos o que queremos seguir no próximo ano.

Em seguida, sabemos que os cursos têm várias saídas e caminhos, por onde podemos ter um bom futuro. Relativamente a Humanidades é um

1º TEXTO ESCRITA

Qualis?

dos cursos mais frequentados, pois é um curso com bastantes saídas. Como curso de ciências, este curso é mais direcionado para quem gosta de medicina ou das disciplinas de biologia, física-química e mesmo ciências. Já o curso de Humanidades é para quem prefere línguas como o português, inglês etc.

No que diz respeito a sabermos o que esbarramos ~~para~~, basta começarmos desde uma disciplina que mais gostamos para termos uma pequena noção do que queremos.

Para a escolha, acho sim que devemos saber ao pelo menos ter uma noção do que queremos para o nosso futuro ^{porque} ~~na~~ minha opinião não é cedo.

no primeiro parágrafo deve aparecer primeiro o tema e só depois a tua ponto de vista.

O 4º parágrafo é uma repetição do que dissemos. Como tal, é desnecessário. Deves desenvolver mais o primeiro argumento e respetivo exemplo, assim como a conclusão.

O segundo exemplo e respetivo argumento não sustentam totalmente a tua opinião. ~~para~~

Deve estar na parte em que falas do curso de humanidades

2

1º TEXTO REESCRITA



AGRUPAMENTO ESCOLAS DE ERMESINDE

SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

ANQEP

SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

SERIE

SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

Reescrita: texto de opinião

9º ano

Turma:

Classificação: Suficiente

Professora: CP

Concluído o terceiro ciclo, os alunos têm de escolher o curso para o prosseguimento de estudos no 10.º ano. Há quem defenda que é muito cedo para tomar uma decisão tão importante para o futuro dos jovens, mas também há quem considere que esse é o momento adequado.

Escreve um texto de opinião, referindo a perspetiva com que mais te identificas.

O teu texto, com um mínimo de 160 e um máximo de 260 palavras, deve incluir:

- a indicação do teu ponto de vista;
- a apresentação de, pelo menos, duas razões que justifiquem o teu ponto de vista;
- uma conclusão adequada.

Observações:

1. Para efeitos de contagem, considera-se uma palavra qualquer sequência delimitada por espaços em branco, mesmo quando esta integre elementos ligados por hífen (exemplo: /di-lo-es/). Qualquer número conta como uma única palavra, independentemente do número de algarismos que o constituam (exemplo: /2021/).
2. Relativamente ao desvio dos limites de extensão indicados, há que atender ao seguinte:
 - um desvio dos limites de extensão implica uma desvalorização parcial de até dois pontos;
 - um texto com extensão inferior a 55 palavras é classificado com 0 (zero) pontos.
3. Para ser avaliado, o teu texto deve estar escrito a caneta e deve entregar em conjunto com a planificação, a preilha de verificação e o questionário devidamente preenchidos.

Na minha opinião, não é cedo para começarmos a pensar no que queremos para o futuro. Atualmente muitos jovens pensam que é bastante cedo para decidir o futuro e que ainda têm tempo. Eu não penso dessa forma tendo uma opinião contrária de muitos jovens e tendo um ponto de vista bastante diversificado do ponto de vista habitual dos jovens.

Em primeiro lugar, nós devemos ter uma pequena perceção do nosso futuro que queremos ser no futuro, visto que no 10º ano já temos que decidir o nosso futuro, se bem que vamos sempre a tempo de mudar. Por exemplo, no 9º ano já sabemos mais coisas as disciplinas que mais gostamos ou menos melhores, logo já sabemos o que queremos seguir no décimo ano. Em seguida, sabemos que há variados cursos e que estes têm várias

1º TEXTO REESCRITA

AGrupamento ESCOLAS DE EMESINDE

Relativas ou caminhos por onde podemos ser um bom futuro.

Relativamente a Humanidades é um dos cursos ~~com~~ mais frequentados e é um curso com bastantes ramos, tais como: ^{que se respeito a Ciências} profissões, entre outros esse curso está muito direcionado para quem gosta mais de línguas, geografia, história, tal como ciências. Este é mais relacionado para quem gosta da área da saúde e para quem prefere biologia, física, química e matemática. Claramente existem bastantes outros cursos como: artes, desporto ou até mesmo cursos profissionais que dão cursos também muito bons e são aulas mais práticas.

Para concluir, acho que devemos saber ou pelo menos ter uma ideia do que queremos para o nosso futuro, porque na minha opinião não é tudo.

folhar o segundo argumento e aspetos sempre serem mais claros, ~~o primeiro argumento~~ desta muita informação desnecessária.

2

TEXTO DO 2º TESTE ESCRITA

15.

«Quem corre por gosto não cansa», diz-nos o conhecido provérbio.

Será que a motivação nos alivia do esforço necessário para alcançarmos o que desejamos?

Escreve um texto de opinião bem estruturado, em que defendas o teu ponto de vista sobre a questão apresentada.

O teu texto, com um mínimo de 160 e um máximo de 260 palavras, deve incluir:

- a indicação do teu ponto de vista;
- a apresentação de, pelo menos, duas razões que justifiquem o teu ponto de vista;
- uma conclusão adequada.

Observações:

1. Para efeitos de contagem, considera-se uma palavra qualquer sequência delimitada por espaços em branco, mesmo quando esta integre elementos ligados por hífen (exemplo: /si-lo-ei/). Qualquer número conta como uma única palavra, independentemente do número de algarismos que o constituam (exemplo: /2022/).
2. Relativamente ao desvio dos limites de extensão indicados, há que atender ao seguinte:
 - um desvio dos limites de extensão implica uma desvalorização parcial de até dois pontos;
 - um texto com extensão inferior a 55 palavras é classificado com 0 (zero) pontos.

Na minha opinião, sim, concordo que a motivação nos alivia do esforço necessário para alcançar o que desejamos.

Primeiramente a motivação é um fator importante para conseguirmos alcançar os nossos objetivos, por exemplo força de vontade, quando queremos ter boas notas tentamos encontrar motivação de alguma forma para estudarmos para alcançar esse nosso objetivo.

Seguidamente para conseguirmos chegar a algum lugar na nossa vida precisamos de esforço, existem bastantes pessoas que não fazem o mínimo de esforço para tentar serem melhores pessoas ou terem melhores coisas na vida.

Por exemplo, usando um bocado nro o ditado "Quem anda por gosto não cansa" isto é, quando vamos a um concerto precisamos de acordar cedo ou em qualquer outra situação que nos agrade e temos de nos levantar cedo.

TEXTO DO 2º TESTE ESCRITA

nós fazemos esse esforço, pois vamos fazer uma coisa que gostamos, por mais que nos custe acordar cedo pois estamos a "andar por gosto".

Em suma, penso que a motivação é um fator importante para qualquer coisa na vida e fazemos um esforço de vez em quando para sermos pessoas melhores e fazemos coisas melhores e levamos o esforço a sério para o nosso futuro.

2º TEXTO ESCRITA



AGRUPAMENTO ESCOLAR DE ERMESIMDE

Escrita: texto de opinião

9º ano

Nome: _____

Turma: _____

Classificação: Satisfaz bastante

Professora: [assinatura]

Observa a imagem.



Mário Lino, Canelas, 2017

A partir da imagem e da intenção crítica sugerida pelo respetivo título, *Convívio*, escreve um texto de opinião bem estruturado sobre a influência das novas tecnologias nas relações pessoais.

O teu texto, com um mínimo de 160 e um máximo de 260 palavras, deve incluir:

- a indicação do teu ponto de vista;
- a apresentação de, pelo menos, duas razões e respetivos exemplos, que justifiquem o teu ponto de vista;
- uma conclusão adequada.

Observações:

1. Para efeitos de contagem, considera-se uma palavra qualquer sequência delimitada por espaços em branco, mesmo quando esta integre elementos ligados por hífen (exemplo: /di-lo-eu/). Qualquer número conta como uma única palavra, independentemente do número de algarismos que o constituam (exemplo: /2021/).
2. Relativamente ao desvio dos limites de extensão indicados, há que atender ao seguinte:
 - um desvio dos limites de extensão implica uma desvalorização parcial de até dois pontos;
 - um texto com extensão inferior a 55 palavras é classificado com 0 (zero) pontos.
3. Para ser avaliado, o teu texto deve estar escrito a caneta e deve entregar em conjunto com a planificação, a grelha de verificação e o questionário devidamente preenchidos.

Na minha opinião, as tecnologias influenciam muito ~~as~~ ^{para} relações interpessoais.
 Primeiramente, o convívio com as pessoas é muito importante ^{para} termos comunicação com os nossos colegas, o nosso grupo de amigos, etc.

2º TEXTO

ESCRITA

Por exemplo, quando nós estamos num restaurante ou mesmo num jantar de família, normalmente, todos usam o telemóvel e portanto existe o sono, Acha que sem de fazer comunicação, falar como ^{se não fosse assim} contou o dia dessa pessoa ^{tempo livre} assim.

Seguidamente, nos nossos ~~passatempos~~ ^{tempo livre} ficamos sempre agarrados ao telemóvel e nem falamos com os nossos pais ou amigos. Ficamos só "viciados" naquilo e esquecemos o mundo completamente.

Por exemplo, numa situação de não termos aulas a maior parte das vezes ficamos todos no telemóvel e isso deixa de ser "cuidável".

Até mesmo quando jantamos e depois logo a seguir ao jantar ^{para o} cada um ~~em seu lado~~ no telemóvel, não ficamos a falar nem a cozinhar.

Em suma, os telemóveis são bem importantes mas no momento certo, e devemos ~~sim~~ ^{sim} deixar as tecnologias de parte e cozinhar mais com as pessoas. ~~A vida~~ ^{A vida} são dois dias e temos de aproveitar cada momento que temos com as pessoas que nos rodeiam.

○ teu primeiro argumento não se articula muito bem com o respectivo exemplo.

2º TEXTO REESCRITA



AGRUPAMENTO ESCOLAS DE ERMESINDE

SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

ANACREP

SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

Reescrita: texto de opinião

9º ano

Nome:

Turma:

Classificação: Satisfaz Bastante

Professora:

Observa a imagem.



Marta Lobo, 2017

A partir da imagem e da intenção crítica sugerida pelo respetivo título, *Convívio*, escreve um texto de opinião bem estruturado sobre a influência das novas tecnologias nas relações pessoais.

O teu texto, com um mínimo de 160 e um máximo de 260 palavras, deve incluir:

- a indicação do teu ponto de vista;
- a apresentação de, pelo menos, duas razões e respetivos exemplos, que justifiquem o teu ponto de vista;
- uma conclusão adequada.

Observações:

1. Para efeitos de contagem, considera-se uma palavra qualquer sequência delimitada por espaços em branco, mesmo quando esta integre elementos ligados por hífens (exemplo: /dã-lo-ee/). Qualquer número conta como uma única palavra, independentemente do número de algarismos que o constituam (exemplo: /2021/).
2. Relativamente ao desvio dos limites de extensão indicados, há que atender ao seguinte:
 - um desvio dos limites de extensão implica uma desvalorização parcial de até dois pontos;
 - um texto com extensão inferior a 55 palavras é classificado com 0 (zero) pontos.
3. Para ser avaliado, o teu texto deve estar escrito a caneta e deve entregar em conjunto com a planificação, a grelha de verificação e o questionário devidamente preenchidos.

Falta introduzir o tema
Na minha opinião, as tecnologias influenciam muito nas relações interpessoais.

Primeiramente, o convívio com as pessoas é muito importante, para termos comunicação com os nossos colegas, o nosso grupo de amigos, etc.

2º TEXTO REESCRITA

Por exemplo, quando não estamos num ~~se~~ convívio com amigos, numa visita de estudo, normalmente a primeira coisa ^{registamos} que fazemos é pegar no telemóvel, ^{no entanto,} ~~grab~~ ^{registamos} as vezes e mesmo para registarmos momentos, ^{mas,} por vezes, os momentos não chegam de ser ^{registados} em fotografias mas ficam na memória. Pensei que, nestas circunstâncias, ~~devemos~~ devemos deixar o telemóvel de parte e aproveitar os momentos com os nossos amigos. Seguidamente, nos nossos tempos livres ficamos sempre ligados ao telemóvel e nem falamos com a nossa família ou amigos, mas principalmente com os nossos pais e irmãos. Ficamos no "viduador" naquilo e esquecemos o mundo completamente. Por exemplo, numa situação de não termos aulas, a maior parte das vezes ficamos todos no telemóvel e isso deixa de ser "saudável". Até mesmo quando jantamos, ^{no final de jantar, às vezes,} ~~depois,~~ logo a seguir ao jantar vai cada um para o seu quarto ou para o seu telemóvel, não ficamos a falar nem a conviver.

Com suma, os telemóveis não têm importância, mas no seu momento certo. Devemos, ^{portanto,} usar estas tecnologias de parte e conviver mais com as pessoas. A vida não tem dois dias e temos de aproveitá-la com as pessoas que nos rodeiam.

Seves desenvolver o teu primeiro argumento.

Deves introduzir o tema.

Atenção aos eixos ortográficos e à semelhança dos argumentos.

FONTE DAS IMAGENS:

<https://www.pinterest.pt/pin/420805158910119209/>

<https://miguelasalazar.blogs.sapo.pt/vimaranenses-ilustres-26-gil-404210>

<https://www.pinterest.pt/pin/110127153377595395/>

<https://www.pinterest.pt/pin/13510867617016799/>

<https://www.pinterest.pt/pin/65654107053410251/>

<https://www.pinterest.pt/pin/142707881929521661/>

<https://www.pinterest.pt/pin/124482377172131460/>

<https://www.pinterest.pt/pin/90494273754941985/>

Anexo 4 – Folha de planificação do texto

Planificação do texto de opinião

9º ano

Nome: _____ Turma: ____ Nº: ____

Planifica o teu texto, orientando-te pela tabela seguinte.

Introdução
Ponto de vista:


Desenvolvimento
1º argumento:
Exemplo:
2º argumento:
Exemplo:


Conclusão
Ideias a incluir:


Bom trabalho!

Professora estagiária: Ana Sofia Silva

Anexo 5 – Grelha de verificação

Grelha de verificação

Escrita: texto de opinião

9º ano

Nome: _____ Turma: ____ N: ____

Relê o teu texto e confirma, com um X, se respeitaste os pontos seguintes.

Critérios	Escrita	Reescrita
Respeitei o limite de palavras: entre 160 e 260 palavras		
Delimitei o texto em parágrafos lógicos e articulados (introdução, desenvolvimento e conclusão)		
Na introdução , apresentei o tema, sem desvios		
Na introdução , explicito o meu ponto de vista.		
No desenvolvimento , apresentei dois argumentos válidos.		
No desenvolvimento , apresentei dois exemplos justificativos para os argumentos.		
Na conclusão reforcei o meu ponto de vista, sem desvios		
Utilizei um registo de língua adequado.		
Apliquei conetores e organizadores discursivos.		
Recorri a sinónimos e a outros mecanismos como forma de evitar repetições		
Respeitei as regras de concordância (género e número)		
Empreguei de forma adequada os sinais de pontuação (vírgula, ponto final, entre outros)		
Tive cuidado com os erros ortográficos e a acentuação.		

Reflexão sobre as duas versões:

Anexo 6 – Inquérito por questionário

Inquérito

9º ano

O impacto das emoções e dos sentimentos na escrita

Nome: _____ Turma: ____ N: ____

Este inquérito insere-se no âmbito da Iniciação à Prática Profissional. Pretende avaliar as tuas emoções e sentimentos durante a realização desta atividade de escrita.

O teu nome nunca será revelado. Preciso dele apenas para perceber as tuas principais dificuldades, ajudar-te e avaliar o teu progresso.

Todas as **respostas são de carácter obrigatório.**

Durante todo o inquérito vais encontrar:

1. Uma escala que vai de 1 a 4. Em que **1** corresponde a **NADA** e **4** a **MUITO**. Cada número representa um grau de intensidade diferente para aquilo que sentes.
2. **Exemplos** para cada situação, meramente ilustrativos. Apenas servem para te orientares.

Não demora mais do que 5 minutos.

Obrigada pela tua contribuição.

Professora estagiária: Ana Sofia Silva

Antes de escrever sinto-me ...				
	1	2	3	4
Ansioso(a) Exemplo: “estou desconfortável e não tenho vontade de o fazer.”				
Perdido(a) Exemplo: “não sei por onde começar, não tenho ideias nenhuma.”				
Frustrado(a) Exemplo: “sinto que não vou conseguir realizar a atividade.”				
Nervoso(a) Exemplo: “sei que estou a ser avaliado e isso deixa-me desconfortável.”				
Tranquilo(a) Exemplo: “sei que vou conseguir realizar a atividade sem problemas.”				
Outro. Qual? Dá um exemplo:				

Durante a escrita senti-me ...				
	1	2	3	4
Ansioso(a) Exemplo: “estou desconfortável e não tenho vontade de o fazer.”				
Perdido(a) Exemplo: “não consigo organizar as minhas ideias.”				
Frustrado(a) Exemplo: “não consigo por as minhas ideias em prática.”				
Nervoso(a) Exemplo: “tenho muitos trabalhos de casa de outras disciplinas e não consigo concentrar-me.”				
Tranquilo(a) Exemplo: “sei que vou conseguir realizar a atividade sem problemas.”				
Outro. Qual? Dá um exemplo:				

Depois de escrever sinto-me ...				
	1	2	3	4
Ansioso(a) Exemplo: “não tenho a certeza da qualidade do que escrevi.”				
Frustrado(a) Exemplo: “acho que não fiz um bom trabalho e que foi uma perda de tempo.”				
Nervoso(a) Exemplo: “não gostei do que escrevi.”				
Tranquilo(a) Exemplo: “consegui fazer tudo calmamente, rever e fazer as alterações necessárias.”				
Outro. Qual? Dá um exemplo:				

Anexo 7 – Enunciado da 1.ª atividade escrita

Escrita: texto de opinião

9º ano

Nome: _____ Turma: ____ Nº: ____

Classificação: _____ Professora: _____

Concluído o terceiro ciclo, os alunos têm de escolher o curso para o prosseguimento de estudos no 10.º ano. Há quem defenda que é muito cedo para tomar uma decisão tão importante para o futuro dos jovens, mas também há quem considere que esse é o momento adequado.

Escreve um texto de opinião, referindo a perspetiva com que mais te identificas.

O teu texto, com um mínimo de 160 e um máximo de 260 palavras, deve incluir:

- a indicação do teu ponto de vista;
- a apresentação de, pelo menos, duas razões que justifiquem o teu ponto de vista;
- uma conclusão adequada.

Observações:

1. Para efeitos de contagem, considera-se uma palavra qualquer sequência delimitada por espaços em branco, mesmo quando esta integre elementos ligados por hífen (exemplo: /di-lo-ei/). Qualquer número conta como uma única palavra, independentemente do número de algarismos que o constituam (exemplo: /2021/).
2. Relativamente ao desvio dos limites de extensão indicados, há que atender ao seguinte:
 - um desvio dos limites de extensão implica uma desvalorização parcial de até dois pontos;
 - um texto com extensão inferior a 55 palavras é classificado com 0 (zero) pontos.
3. **Para ser avaliado, o teu texto deve estar escrito a caneta e deves entregar em conjunto com a planificação, a grelha de verificação e o questionário devidamente preenchidos.**

Anexo 8 – Enunciado da 2.ª atividade escrita

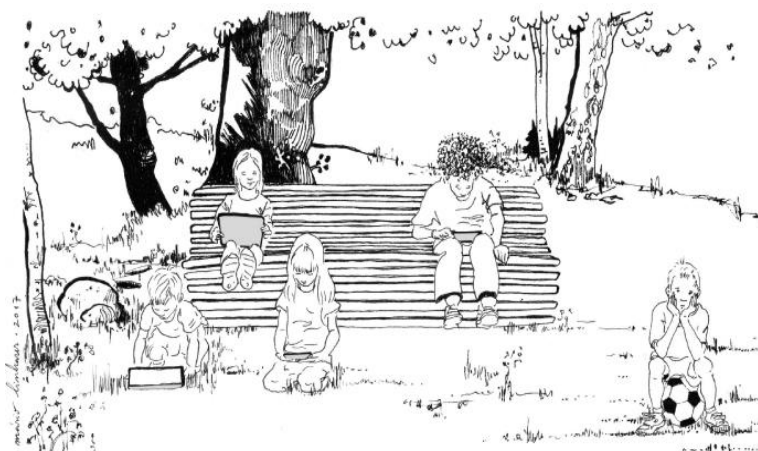
Escrita: texto de opinião

9º ano

Nome: _____ Turma: ____ Nº: ____

Classificação: _____ Professora: _____

Observa a imagem.



Mário Linhares, *Convívio*, 2017

A partir da imagem e da intenção crítica sugerida pelo respetivo título, *Convívio*, escreve um texto de opinião bem estruturado sobre a influência das novas tecnologias nas relações pessoais.

O teu texto, com um mínimo de 160 e um máximo de 260 palavras, deve incluir:

- a indicação do teu ponto de vista;
- a apresentação de, pelo menos, duas razões e respetivos exemplos, que justifiquem o teu ponto de vista;
- uma conclusão adequada.

Observações:

4. Para efeitos de contagem, considera-se uma palavra qualquer sequência delimitada por espaços em branco, mesmo quando esta integre elementos ligados por hífen (exemplo: /di-lo-ei/). Qualquer número conta como uma única palavra, independentemente do número de algarismos que o constituam (exemplo: /2021/).
5. Relativamente ao desvio dos limites de extensão indicados, há que atender ao seguinte:
 - um desvio dos limites de extensão implica uma desvalorização parcial de até dois pontos;
 - um texto com extensão inferior a 55 palavras é classificado com 0 (zero) pontos.
6. **Para ser avaliado, o teu texto deve estar escrito a caneta e debes entregar em conjunto com a planificação, a grelha de verificação e o questionário devidamente preenchidos.**

Anexo 9 – Critérios de avaliação dos textos

Níveis de desempenho	5	4	3	2	1
Parâmetros	Critérios				
A Gênero/Formato Textual	Redige um texto em que cumpre integralmente a instrução quanto ao gênero/formato textual solicitado: • introduz explicitamente um ponto de vista; • argumenta, recorrendo, pelo menos, a duas razões que justifiquem esse ponto de vista; • retira uma conclusão adequada à argumentação apresentada.		Redige um texto em que cumpre de forma incompleta a instrução quanto ao gênero/formato textual solicitado: • introduz explicitamente um ponto de vista; • argumenta, recorrendo apenas a uma razão ou não distinguindo claramente duas razões; • retira uma conclusão adequada à argumentação apresentada. OU • introduz explicitamente um ponto de vista; • argumenta, recorrendo, pelo menos, a duas razões que justifiquem esse ponto de vista; • não retira uma conclusão adequada à argumentação apresentada. OU • introduz um ponto de vista, ainda que de forma implícita; • argumenta, recorrendo, pelo menos, a duas razões que justifiquem esse ponto de vista; • retira uma conclusão adequada à argumentação apresentada.		Redige um texto em que cumpre de forma muito incompleta a instrução quanto ao gênero/formato textual solicitado: • introduz explicitamente um ponto de vista; • argumenta, recorrendo apenas a uma razão ou não distinguindo claramente duas razões; • não retira uma conclusão adequada à argumentação apresentada. OU • introduz um ponto de vista, ainda que de forma implícita; • argumenta, recorrendo, pelo menos, a duas razões que justifiquem esse ponto de vista; • não retira uma conclusão adequada à argumentação apresentada. OU • introduz um ponto de vista, ainda que de forma implícita; • argumenta, recorrendo apenas a uma razão ou não distinguindo claramente duas razões; • retira uma conclusão adequada à argumentação apresentada.
B Tema e Pertinência da Informação	Redige um texto em que cumpre a instrução quanto ao tema e em que, de um modo geral: • recorre a informação pertinente; • usa vocabulário adequado ao tema; • assegura a progressão da informação.		Redige um texto em que cumpre a instrução quanto ao tema e em que, embora com falhas, • recorre a informação pertinente; • usa vocabulário adequado ao tema; • assegura a progressão da informação. OU Redige um texto com alguns desvios temáticos, mas em que, de um modo geral, tendo em conta a forma como o tema foi desenvolvido: • recorre a informação pertinente; • usa vocabulário adequado ao tema;		Redige um texto com alguns desvios temáticos e em que, embora com falhas, tendo em conta a forma como o tema foi desenvolvido: • recorre a informação pertinente; • usa vocabulário adequado ao tema; • assegura a progressão da informação.

			• assegura a progressão da informação		
C Organização e Coesão Textuais	Redige um texto bem organizado e coeso, em que, de um modo geral: • demarca adequadamente as diferentes partes do texto (por exemplo, marca os parágrafos, recorre a marcadores discursivos, quando necessário); • usa processos adequados de articulação interfrásica (por exemplo, recorre a conectores, quando necessário); • recorre a cadeias de referência adequadas (por exemplo, faz substituições nominais e pronominais); • garante conexões adequadas entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) • ao longo do texto.		Redige um texto com falhas quanto aos mecanismos de organização e coesão textuais.		Redige um texto pouco organizado, com ruturas de coesão frequentes, causadas por lacunas e/ou repetições nominais e/ou pronominais desnecessárias.
D Morfologia, Sintaxe e Pontuação	Redige um texto em que, de um modo geral, – domina processos de conexão intrafrásica (concordância, flexão verbal, propriedades de seleção – regências verbais, argumentos do verbo). E – aplica regras relativas aos sinais de pontuação e aos sinais auxiliares de escrita, usando de forma globalmente adequada: • o ponto final; • o ponto de exclamação e o ponto de interrogação; • as reticências; • as aspas, o travessão e os parênteses; • o ponto e vírgula; • os dois pontos: em contextos relevantes de introdução do discurso direto, de citações, de enumerações, de sínteses ou de		Redige um texto com incorreções nos processos de conexão intrafrásica e/ou na aplicação de regras relativas aos sinais de pontuação e aos sinais auxiliares de escrita, sem que tal afete a inteligibilidade global do texto.		Redige um texto com muitas incorreções nos processos de conexão intrafrásica, o que afeta a inteligibilidade do texto, e/ou na aplicação de regras relativas aos sinais de pontuação e aos sinais auxiliares de escrita (pontua sistematicamente de forma incorreta).

	consequências do anteriormente enunciado; • a vírgula: em enumerações e em coordenações ou para separar o local da data ou para delimitar o vocativo, os constituintes deslocados na frase, os modificadores apositivos • do nome e as orações subordinadas adverbiais, sempre que estas surjam antes da • oração subordinante ou intercaladas nessa oração.			
E Ortografia	Dá entre 0 a 4 erros (ortografia, acentuação, translineação e uso indevido de maiúscula ou minúscula)		Dá entre 5 a 10 erros (ortografia, acentuação, translineação e uso indevido de maiúscula ou minúscula)	Dá entre 11 a 16 erros (ortografia, acentuação, translineação e uso indevido de maiúscula ou minúscula)

(Adaptado de: Prova 91, 1ª fase, 2022: Critérios de classificação - IAVE)

Anexo 10 – 2.º inquérito pós-teste - Google Forms

Seção 1 de 6

O impacto das emoções e dos sentimentos na escrita

Este inquérito insere-se no âmbito da Iniciação à Prática Profissional. Pretende avaliar as tuas emoções e sentimentos durante a realização da componente escrita do teu teste de avaliação, realizado no dia 5 de maio.

O teu nome nunca será revelado. Preciso dele apenas para perceber as tuas principais dificuldades, ajudar-te e avaliar o teu progresso.

Todas as respostas são de carácter obrigatório, o que significa que para prosseguires para a resposta seguinte, tens de responder à pergunta onde te encontras.

O questionário encontra-se dividido em **5 partes**, intituladas:

1. Avaliação do trabalho até agora desenvolvido;
2. Antes de escrever;
3. Durante a escrita;
4. Depois da escrita;
5. Sugestões para o futuro.

Durante todo o inquérito vais encontrar:

1. Uma escala que vai de 1 a 4. Em que 1 corresponde a NADA e 4 a MUITO. Cada número representa um grau de intensidade diferente para aquilo que sentes
2. Exemplos para cada situação, meramente ilustrativos. Apenas servem para te orientares.

Não demora mais do que 5 minutos.

Obrigada pela tua contribuição.

Professora estagiária: Ana Sofia Silva

Nome completo *

Texto de resposta curta

Avaliação geral do trabalho até agora desenvolvido



Descrição (opcional)

A escrita, a reescrita e o passaporte de escrita que realizaste ajudaram-te a encarar ^{*} a escrita de uma forma mais positiva?

☐ Sim

☐ Não

Porquê?

Texto de resposta longa

Pensas que escreveste um texto melhor porque treinámos a escrita, a reescrita e fizemos o passaporte de escrita? ^{*}

☐ Sim

☐ Não

Porquê? ^{*}

Texto de resposta longa

Antes de escrever, senti-me...



Descrição (opcional)

Ansioso(a)

*

Exemplo: "estava desconfortável e não tinha vontade de o fazer."

1	2	3	4
☐	☐	☐	☐

Perdido (a)

*

Exemplo: "não sabia por onde começar e não tinha ideias nenhuma."

1	2	3	4
☐	☐	☐	☐

Frustrado(a)

*

Exemplo: "sentia que não ia conseguir realizar a atividade."

1	2	3	4
☐	☐	☐	☐

Nervoso(a)

*

Exemplo: "sabia que estava a ser avaliado e isso deixou-me desconfortável."

1	2	3	4
☐	☐	☐	☐

Tranquilo(a)

*

Exemplo: "sabia que ia conseguir realizar a atividade sem problemas."

1	2	3	4
☐	☐	☐	☐

Outro.

Qual?

Dá um exemplo.

Texto de resposta curta

Se respondeste outro, qual a sua intensidade?

1	2	3	4
☐	☐	☐	☐

Durante a escrita, senti-me...



Descrição (opcional)

Ansioso(a)

*

Exemplo: “estava desconfortável e não tinha vontade de o fazer.”

1	2	3	4
☐	☐	☐	☐

Perdido (a)

*

Exemplo: “não conseguia organizar as minhas ideias.”

1	2	3	4
☐	☐	☐	☐

Frustrado(a)

Exemplo: "não conseguia transpor os meus pensamentos para palavras"

1	2	3	4
☐	☐	☐	☐

Nervoso(a)

*

Exemplo: "via o tempo a passar e sentia que não ia conseguir acabar a tempo."

1	2	3	4
☐	☐	☐	☐

Tranquilo(a)

*

Exemplo: "conseguia gerir as minhas ideias em conjunto com o tempo disponibilizado."

1	2	3	4
☐	☐	☐	☐

Outro.

Qual?

Dá um exemplo.

Texto de resposta curta

Se respondeste outro, qual a sua intensidade?

1	2	3	4
☐	☐	☐	☐

Depois de escrever, senti-me...



Descrição (opcional)

Ansioso(a)

*

Exemplo: "não tinha a certeza da qualidade do que escrevi."

1	2	3	4
☐	☐	☐	☐

Frustrado(a)

*

Exemplo: "achei que não fiz um bom trabalho e que vou tirar um mau resultado"

1	2	3	4
☐	☐	☐	☐

Nervoso(a)

*

Exemplo: "o tempo acabou e não tive oportunidade de rever as coisas com calma."

1	2	3	4
☐	☐	☐	☐

Tranquilo(a)

*

Exemplo: "consegui fazer tudo dentro do tempo, rever e fazer as alterações necessárias."

1	2	3	4
☐	☐	☐	☐

Outro.

Qual?

Dá um exemplo.

Texto de resposta curta

Se respondeste outro, qual a sua intensidade?

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

Seção 6 de 6

Sugestões para o futuro



Descrição (opcional)

O que é a professora estagiária pode fazer, para te ajudar a melhorar?

Texto de resposta longa