

2.º CICLO DE ESTUDOS

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

O papel do professor no ensino e aprendizagem da planificação na escrita: uma experiência didática no ensino secundário

Carina Daniela de Sousa Sampaio

M

2024



Carina Daniela de Sousa Sampaio

O papel do professor no ensino e aprendizagem da planificação na escrita: uma experiência didática no ensino secundário

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Sónia Valente Rodrigues.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024

Aos meus pais.

Sumário

Declaração de honra.....	6
Agradecimentos.....	7
Resumo.....	8
Abstract.....	9
Introdução	13
1. Contextualização pedagógico-didática.....	15
1.1.Caracterização da instituição de ensino.....	15
1.2.Caracterização da turma	16
1.3.Identificação da questão de investigação-ação	19
2.Enquadramento teórico	25
2.1.Modelos descritivos do processo da escrita.....	25
2.2.Competência de escrita na escola.....	31
2.3.Didática da escrita	37
2.3.1. Ensinar a planificar um texto	41
2.3.2. Scaffolding no ensino da escrita	45
3.Estudo empírico.....	53
3.1.Metodologia de investigação	53
3.2.Plano de ação	54
3.2.1. Sequência didática I	55
3.2.1.1.Prática letiva	55
3.2.1.2.Resultados.....	57
3.2.2. Sequência didática II	61
3.2.2.1.Prática letiva	61
3.2.2.2.Resultados	64
3.2.3. Sequência didática III	68
3.2.3.1 Prática letiva	68
3.2.3.2.Resultados	69
3.3.Reflexão final baseada nos resultados obtidos	70
Considerações finais.....	76
Referências Bibliográficas.....	79

Anexo 1 – Power Point “Como fazer uma síntese?”	89
Anexo 2: Oficina de Escrita	95
Anexo 3: Respostas dos alunos ao primeiro questionário	106
Anexo 4: Folha de trabalho “Planificação e textualização de um texto expositivo sobre a Farsa de Inês Pereira”	108
Anexo 5: Planificações de alunos	110
Anexo 6: Resposta de um aluno ao Endechas a Bárbara Escrava	112
Anexo 7: Folha de trabalho da apreciação crítica de uma pintura	113
Anexo 8: Planificação corrigida de um aluno	117
Anexo 9: Folha de trabalho do aluno que automatizou a escrita do texto logo após a realização da planificação	120
Anexo 10: Respostas dos alunos ao segundo questionário	123
Anexo 11: Folhas de trabalho da apreciação crítica de um cartoon	125
Anexo 12: Planificação e textualização de um aluno	128

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 (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo.

Porto, 3 de julho de 2024

Carina Daniela de Sousa Sampaio

Agradecimentos

Aos meus pais, Dolores e José, por todo o apoio e por tornarem tudo possível para os filhos. Espero um dia ser metade do que vocês são. Devo-vos tudo. Amo-vos muito.

Ao meu namorado, Jaime. O teu apoio foi imprescindível e essencial para chegar onde estou hoje. Obrigada por me dares a mão e nunca me deixares cair. Partilhar a vida contigo é, sem dúvida, uma benção. És a minha casa.

Ao meu irmão, Daniel, porque foi, é e sempre será o meu maior orgulho.

À minha estrelinha do céu, Avó Florinda, que perdi ao longo deste caminho.

À professora Doutora Sónia Valente Rodrigues pelo apoio, paciência e compreensão. Foi a melhor escolha que poderia ter feito neste percurso.

Aos meus meninos do 10.ºE por terem sido os melhores alunos que poderia pedir.

Resumo

O presente relatório de estágio apresenta um estudo em que se examina o papel do professor no desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos, com foco na estratégia da planificação textual. Realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na Escola Secundária de Paredes, o estudo foi realizado com uma turma do 10.º ano de escolaridade do curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias.

Utilizando uma abordagem de investigação-ação, o relatório dá conta dos desafios enfrentados por um professor no ensino da escrita e de práticas pedagógicas implementadas para melhorar o desempenho dos alunos na produção textual. De acordo com os pressupostos da metodologia científica adotada, após a diagnose do desempenho escolar dos alunos e a identificação da questão orientadora, foi desenhado um plano de ação constituído por atividades de planificação de textos por parte dos alunos, sendo o seu desempenho objeto de análise; no final, faz-se uma reflexão tendo em conta os resultados obtidos ao longo do ano letivo.

Os resultados indicaram haver uma relação entre a prática de planificação textual e a qualidade dos textos produzidos pelos alunos. Além disso, apesar do tempo limitado disponível para as atividades, a intervenção pedagógica demonstrou ter um impacto significativo. Os alunos mostraram uma mudança de atitude em relação à escrita, evidenciando maior segurança e autonomia na produção de textos de diferentes géneros.

Embora o estudo contenha algumas limitações, os pontos fortes incluíram o envolvimento dos alunos nas atividades propostas e o estabelecimento de uma relação próxima entre a professora estagiária e os discentes.

Conclui-se que a ação desenvolvida foi produtiva, validando o plano de ação desenhado para a produção de diferentes textos pelos alunos.

Palavras-chave: escrita; competência de escrita; estratégias pedagógico-didáticas; planificação textual; *scaffolding*;

Abstract

This internship report examines the role of the teacher in developing student's writing skills, focusing on the practice of textual planning. Conducted as part of the Master's Degree in Teaching Portuguese in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary at Escola Secundária de Paredes, the study on a 10th-grade class.

Using an action research approach, the report seeks to understand the challenges faced in teaching writing and implement effective strategies to improve student performance in this area. The methodology included implementing text planning activities and analyzing the results obtained throughout the school year.

The results indicated a positive correlation between textual planning practice and the quality of texts produced by students. Furthermore, pedagogical intervention demonstrated a significant impact despite the limited time available for activities. Students showed a change in attitude toward writing, demonstrating greater confidence and autonomy in producing texts of different genres.

Although the study had some limitations, such as the need to collect more student productions for quantitative analysis, strengths included student engagement in proposed activities and the establishment of a close relationship between the student teacher and the students.

It is concluded that the action taken was productive, validating the action plan for development in producing different texts.

Key-words: textual planning, scaffolding, writing, pedagogical strategies, improvement of writing competence

Índice de Figuras

FIGURA 1 - ESQUEMA DO PROCESSAMENTO DA ESCRITA FONTE: FLOWER E HAYES (1981)	29
FIGURA 2 – SUGESTÃO DE INTRODUÇÃO, DESENVOLVIMENTO E CONCLUSÃO SUGERIDA NO VÍDEO COMO ESCREVER UM TEXTO EXPOSITIVO?	56
FIGURA 3 – PLANIFICAÇÃO DE UM TEXTO EXPOSITIVO PELO ALUNO N.º 1	58
FIGURA 4 - PLANIFICAÇÃO DE UM TEXTO EXPOSITIVO PELOS ALUNOS N.º 2, 3 E 4	58

Índice de Tabelas

TABELA 1 – GÊNEROS TEXTUAIS ABORDADOS NAS REGÊNCIAS	54
TABELA 2 – RESULTADOS DA ATIVIDADE DO TEXTO EXPOSITIVO	57
TABELA 3 – RESULTADOS DA ATIVIDADE DA APRECIÇÃO CRÍTICA DE UMA PINTURA	64
TABELA 4 – RESULTADOS DA ATIVIDADE DA APRECIÇÃO CRÍTICA DE UM CARTOON.....	70
TABELA 5 – COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS NAS TRÊS REGÊNCIAS	71
TABELA 6 – COMPARAÇÃO DOS TEXTOS OBTIDOS NAS 3 REGÊNCIAS	73

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 – GOSTO PELA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS	17
GRÁFICO 2 – DIFICULDADES SENTIDAS NA DISCIPLINA	18
GRÁFICO 3 – CATEGORIAS AGRUPADAS DE UMA RESPOSTA EXTENSA DO QUESTIONÁRIO	22
GRÁFICO 4 – TÉCNICAS ANTES DE ESCREVER UM TEXTO	23
GRÁFICO 5 – IMPORTÂNCIA DA PLANIFICAÇÃO	23
GRÁFICO 6 – OPINIÃO SOBRE A ATIVIDADE EM PARES	65
GRÁFICO 7 - PERCEÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A MELHORIA DA ESCRITA	66
GRÁFICO 8 – OPINIÃO DOS ALUNOS SOBRE A ORIENTAÇÃO DE UM PLANO DE TEXTO	67

Introdução

A escrita e o seu desenvolvimento nos adolescentes em idade escolar representam um tema de relevância incontestável na educação contemporânea. Este trabalho visa explorar o papel crucial do professor no aprimoramento das habilidades de escrita dos alunos, particularmente no que diz respeito à prática de planificação textual. Ao abordar esta questão, torna-se evidente a importância de promover práticas pedagógicas que favoreçam não apenas a produção escrita, mas também o desenvolvimento integral dos estudantes.

Este relatório de investigação-ação surge no âmbito do mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, em particular, no decurso do ano de estágio realizado na Escola Secundária de Paredes, no ano letivo 2022-23, na atividade de Prática de Ensino Supervisionada numa turma de 10.º ano de escolaridade. A escolha desta turma específica foi motivada pela necessidade de compreender e intervir no processo de desenvolvimento da escrita dos alunos num período crucial da formação, após ter sido diagnosticada nos primeiros meses do ano letivo como área mais vulnerável no seu desempenho escolar.

A natureza deste trabalho é de um relatório de investigação-ação, uma abordagem que combina a investigação com a prática pedagógica, visando o desenvolvimento profissional do professor em formação inicial. Através desta metodologia, procura-se não apenas compreender os desafios enfrentados no ensino da escrita, mas também implementar estratégias eficazes para melhorar o desempenho dos alunos nessa área.

Os objetivos gerais desta investigação-ação incluem a implementação de atividades de planificação de textos, de modo a desenvolver nos alunos uma das estratégias de escrita que pode resultar na melhoria do desempenho dos estudantes na produção de textos. Para alcançar esses objetivos, foram estabelecidos objetivos específicos que visam promover aprendizagens significativas, tanto no domínio da escrita quanto no desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos.

A estrutura deste trabalho segue uma organização coerente que reflete o processo de investigação-ação realizado. O primeiro capítulo contextualiza o tema e o contexto da

pesquisa, enquanto o segundo capítulo aborda as bases teóricas e reflexões que fundamentam a prática pedagógica desenvolvida. O terceiro capítulo detalha a metodologia científica adotada e o plano de ação implementado, enquanto o quarto capítulo apresenta as propostas didáticas desenvolvidas e a sua adequação ao perfil da turma.

1. Contextualização pedagógico-didática

Primeiramente, é necessário caracterizar o contexto educativo, relativamente à escola e ao espaço que a envolve, bem como as condições de que dispõe. Posteriormente, especifica-se, em traços gerais, a turma na qual se desenvolveu a prática pedagógica supervisionada, destacando alguns aspetos determinantes para a sua descrição, nomeadamente no que concerne aos comportamentos e atitudes na sala de aula.

1.1. Caracterização da instituição de ensino

A Escola Secundária de Paredes localiza-se na Rua António Araújo no concelho de Paredes, distrito do Porto. Anteriormente, este concelho pertencia à Comunidade Intermunicipal do Tâmega e Sousa, mas passou a integrar a Área Metropolitana do Porto (AMP). A localização da instituição de ensino no centro da cidade facilita o acesso dos alunos e favorece a plena integração na vida da comunidade local.

Esta escola dispõe de instalações modernas e adequadas, incluindo salas de aula, laboratórios, biblioteca e espaços desportivos. Além disso, oferece uma variedade de recursos institucionais para apoiar o processo de ensino e aprendizagem, proporcionando um ambiente propício ao desenvolvimento integral dos alunos.

A população estudantil apresenta um padrão comportamental favorável, com poucos casos de desvio ou inadequação, para o que contribui um conjunto de recursos materiais e humanos estrategicamente orientados para a atenção aos alunos e às suas necessidades.

O corpo docente da Escola Secundária de Paredes é caracterizado pela estabilidade e vasta experiência, o que promove a consistência e qualidade no processo educativo. Aliado a este fator, as atividades didáticas são desenvolvidas de acordo com uma planificação rigorosa, elaborada em conjunto pelos professores de cada disciplina. Este aspeto ressalta a importância de manter a coerência e consistência no ensino, seguindo as diretrizes estipuladas, sem exceção.

A Escola Secundária de Paredes demonstra um compromisso notável com a promoção da literacia e habilidades de escrita entre os alunos. As atividades extracurriculares são uma parte essencial desse esforço educativo, proporcionando oportunidades adicionais para os estudantes se envolverem com a leitura e escrita de forma criativa e significativa.

1.2. Caracterização da turma

A professora cooperante que orientou o estágio realizado em 2022-23 era titular de três turmas: 10.ºE, 10.ºF e 12.ºJ. Apesar de ter feito observação de aulas em todas elas, foi decidido em reunião de núcleo de estágio que realizaria a minha intervenção pedagógico-didática no âmbito da investigação-ação na turma E do 10.º ano.

A turma do 10.ºE, pertencente ao curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias, era constituída por vinte e cinco alunos (sete raparigas e dezoito rapazes), com uma média de idades de 15 anos, o que significa que se tratava de uma turma com alunos que apresentavam um percurso escolar regular, sem retenções.

Destes alunos, onze frequentaram o ano letivo anterior na Escola Secundária de Paredes, o 9.ºF, oito alunos frequentaram o 9.ºH e seis alunos frequentaram o 9.ºC. Este fator fazia com que houvesse três grupos dentro da turma. Porém, ao longo do ano, a leve divisão inicial foi-se dissipando, tendo o conjunto de todos os alunos acabado por se tornar uma turma unida.

Um aluno da turma apresentava disortografia e disgrafia de grau moderado, pelo que beneficiava, de acordo com o estipulado no Decreto-Lei nº54/2018, de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Este aluno, na maioria das vezes, pedia para entregar as produções textuais por *e-mail*, com receio que a professora estagiária não entendesse a sua letra.

Todos os alunos gostavam da escola, mas alguns referiam não gostar de estudar. As disciplinas preferidas eram Matemática, Educação Física e Ciências Naturais/Biologia. A disciplina de que menos gostavam era a de Português.

No início do ano letivo, administrei um questionário elaborado por mim com o propósito de recolher dados sobre a turma e o ambiente de aprendizagem. O questionário, composto por oito perguntas, foi projetado para entender as preferências e dificuldades dos alunos em relação à disciplina de Português, e para conhecer melhor os alunos a nível pessoal. Foi distribuído e respondido pelos alunos durante uma aula de Português de 100 minutos.

Deste questionário, foram recolhidos e analisados os dados referentes a duas perguntas específicas. A seleção destas duas perguntas foi motivada pela necessidade de obter um entendimento mais aprofundado sobre a relação dos alunos com a disciplina de Português. As restantes perguntas tinham o objetivo de conhecer melhor os alunos a nível pessoal, incluindo os seus passatempos e hobbies, a fim de fomentar um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e colaborativo. No entanto, essas perguntas não são consideradas essenciais para os objetivos deste relatório, razão pela qual não são apresentadas. Os dados recolhidos destas duas questões são apresentados a seguir.

A pergunta *Gosto da disciplina de Português?* destinava-se a captar a perceção dos alunos quanto à relação com a disciplina de Português, dado que pode influenciar o interesse com que estão em aula. Obteve os resultados apresentados no Gráfico 1.

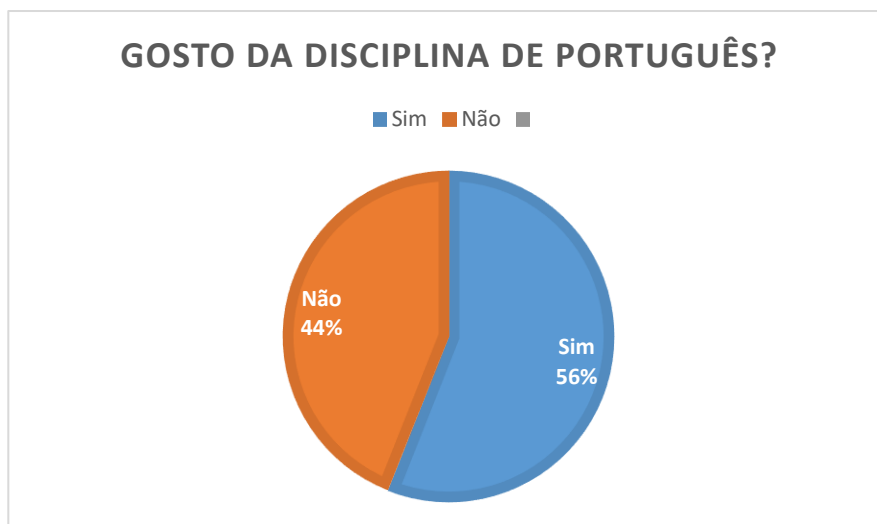


Gráfico 1 – Gosto pela disciplina de Português

Analisando as respostas, podemos constatar que, numa turma de vinte e cinco alunos, catorze gostam da disciplina e onze não gostam, correspondendo às percentagens de 56% e 44%, respetivamente. Quando questionados sobre a resposta, os alunos

afirmavam não gostar da disciplina porque não gostavam de escrever e consideravam que os conteúdos abordados não seriam úteis para o seu futuro.

De seguida, foi perguntado se os alunos sentiam poucas dificuldades na disciplina. Os resultados obtidos foram os seguintes:



Gráfico 2 – Dificuldades sentidas na disciplina

Quanto às dificuldades sentidas na disciplina, há um grupo de dezassete alunos que admite sentir poucas dificuldades e oito discentes que revelam dificuldades, correspondendo às percentagens de 68% e 32%, respetivamente.

Entre os alunos que relataram enfrentar dificuldades à disciplina, um aspeto recorrente foi a escrita de textos. Do grupo de oito estudantes que revelaram ter dificuldades, uma parcela significativa mencionou especificamente desafios relacionados com a produção textual. Este dado destaca a importância de abordar habilidades de escrita durante o ensino de Português, visando apoiar os alunos na superação de obstáculos e no desenvolvimento de competências essenciais.

À exceção de um aluno, que pretende estudar apenas até ao 12.º ano, todos os restantes responderam que ambicionam ingressar no Ensino Superior.

Através das informações transmitidas pela professora titular da turma e pela análise das aulas, observou-se que eram alunos calmos e que se tratava de uma turma sem problemas disciplinares e sem comportamentos desviantes. Estes discentes sentiam-se seguros em atividades relacionadas com conteúdos gramaticais, porém apresentavam muitas dificuldades na estruturação de textos e evitavam a escrita.

1.3. Identificação da questão de investigação-ação

A partir da observação da turma envolvida na investigação-ação, foi possível identificar as atividades de escrita como área sensível no desempenho dos alunos, revelando ser uma problemática central no seu desenvolvimento escolar. Para aprofundar um pouco mais a questão, ficou decidido centrar na competência de escrita as atividades para a aula zero, que serviu não só para eu ter um primeiro contacto com a turma no papel de professora em formação inicial, mas também para observar a reação dos alunos a atividades de produção escrita.

A primeira fase de observação permitiu a recolha de dados que ajudaram a conhecer melhor os alunos, bem como a identificar as suas principais dificuldades. A observação das aulas da professora titular, as reuniões de orientação de estágio e a aula zero, durante o período inicial, possibilitaram a determinação do principal domínio de intervenção.

Tendo em conta que já havia sido equacionada a hipótese de a investigação-ação ter incidência na escrita, devido ao que foi referido anteriormente, na aula zero os alunos realizaram uma oficina de escrita, com a intenção de averiguar, de uma maneira mais precisa, as reais dificuldades sentidas pelos alunos.

De acordo com as observações de aula realizadas até ao momento de planificar a aula zero, a maioria dos problemas de produção escrita dos alunos prendia-se com a dificuldade de saber como iniciar um texto e, conseqüentemente, como o estruturar e como organizar as ideias. Os alunos não se mostravam capazes de construir um texto bem estruturado e coeso, conforme as *Aprendizagens Essenciais* previstas, o que me levou a concluir que não tinham o hábito de o planificar, antes de escrever.

No decorrer da observação de aulas, fui tendo a percepção de que deveria haver uma forma de cativar os alunos por meio de algo que fosse diferente da habitual planificação dos manuais, que os alunos admitiam não entenderem. Essa percepção fez-me pensar bastante no papel do professor no desenvolvimento da competência de escrita dos alunos, em particular no seu contributo para os orientar na planificação de texto como contributo para a escrita de textos. As reflexões resultantes deste processo permitiram-me traçar objetivos para a aula zero, oportunidade de que necessitava para confirmar a hipótese que vinha equacionando ao longo das primeiras semanas de aulas observadas.

Para alcançar o propósito delineado, estabeleci para a aula zero a seguinte estratégia: em aula, explorar o tema do texto a produzir, tirando dúvidas e apoiando o processo de gerar ideias; por constrições temporais, a textualização não podia ser realizada em aula, pelo que se teria de solicitar que os alunos redigissem depois os seus textos em casa, tendo previamente (em aula) trabalhado a planificação por passos.

Aquando da aula zero, com a duração de 100 minutos, a unidade didática que estava a ser lecionada era a *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes. Tendo em conta que seria uma aula dedicada à escrita, preparei uma curta exposição, com recurso a um PowerPoint, sobre como escrever uma síntese (anexo 1), tendo exemplificado o processo com o texto em análise através da referência às relações de parentesco entre as personagens e às ideias principais do texto. Depois, relativamente à estrutura do texto, apresentei 5 dicas para elaborar um “bom” texto, relembrei os articuladores/conectores de discurso reforçando a sua importância. Por fim, mostrei e analisei uma proposta de síntese, tendo terminado a apresentação com as diferenças entre um resumo e uma síntese.

Para a segunda parte da aula, tinha preparado uma oficina de escrita em torno da questão “Como elaborar uma síntese?” (anexo 2). Este trabalho iniciou-se com a introdução, que mostrava as partes em que a oficina estava dividida. Nesta primeira parte, explicava-se o que é uma síntese, as suas características e as etapas para a realização da mesma. De seguida, passou-se à parte dois, que é a da exemplificação, que continha um texto retirado do manual adotado, intitulado *O amor em Portugal na Idade Média*, através do qual os alunos poderiam ver as ideias principais sublinhadas e

anotações pertinentes nas margens. Por fim, os alunos tinham uma síntese do texto acima apresentado.

Depois de todo este processo, iniciou-se a parte três, dedicada à exercitação, que consistia na continuação de um excerto do texto contido na parte um. Os discentes, primeiramente, tiveram de responder a algumas questões de escolha múltipla sobre o texto apresentado, com o intuito de organizarem melhor as ideias e, por fim, passavam à textualização da síntese.

Por constrangimentos de tempo, a textualização foi realizada em casa, mas todos os alunos a realizaram e entregaram.

Durante esta atividade, observei que os alunos demonstraram muitas dificuldades em saber como começar e, principalmente, como estruturar o texto. Depreendi, na altura, que estas dificuldades pudessem estar associadas ao facto de esta oficina de escrita não conter qualquer atividade concreta guiada para a planificação antes de conduzir os alunos para a escrita da síntese.

Ao corrigir os textos produzidos pelos alunos, as dificuldades antes observadas tornaram-se notórias. Na última parte da oficina de escrita, relativa à avaliação, os alunos tinham um quadro em que se avaliavam e no qual poderiam anotar como poderiam melhorar. É importante referir que uma das frases da avaliação era “O texto está organizado de forma lógica (apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão)” e foi neste momento que surgiu automaticamente o tema para este relatório, pois a maior dificuldade dos alunos prendia-se em entender o que devem colocar em cada parágrafo e que informação deve ser distribuída nos mesmos, o que os desmotivava relativamente ao domínio da escrita. Para além deste fator, os alunos revelaram interesse pela atividade proposta e do tipo de atividade.

No final da aula e de forma anónima, os alunos tiveram a oportunidade de fazer um comentário, a partir da seguinte instrução: *“Faz um pequeno comentário com a tua opinião sincera sobre a atividade proposta, onde digas quais as dificuldades que mais sentiste, se gostaste da atividade ou se mudarias algum aspeto.”*. As respostas detalhadas dos alunos encontram-se no anexo 3, no entanto foi possível agrupá-las em três categorias:

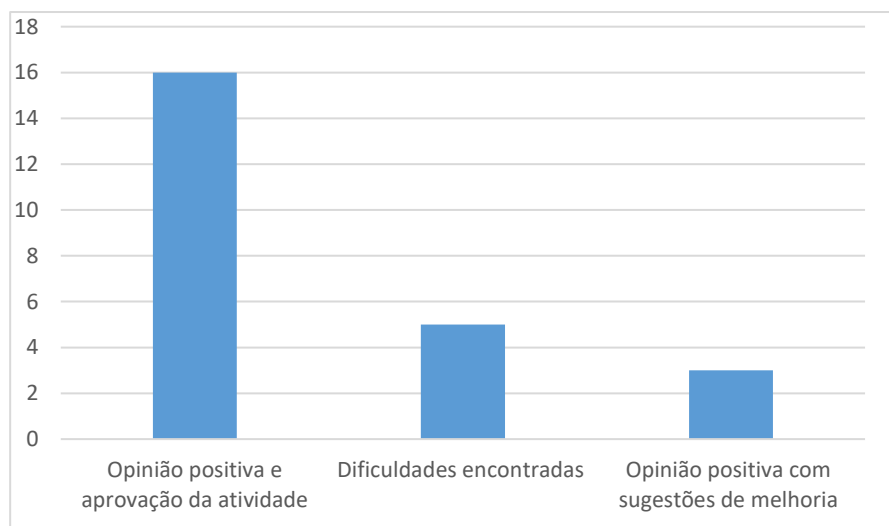


Gráfico 3 – Categorias agrupadas de uma resposta extensa do questionário

Após a leitura e análise dos comentários, constatei que os alunos gostaram desta atividade e que a consideraram diferente e dinâmica, revelando que a única dificuldade sentida foi a estruturação do texto, o que se verificou na correção das produções textuais.

Para além disso, foi pedido que os alunos respondessem anonimamente à questão *“Que técnicas utilizas antes de escreveres um texto?”* e foram obtidos os seguintes resultados:

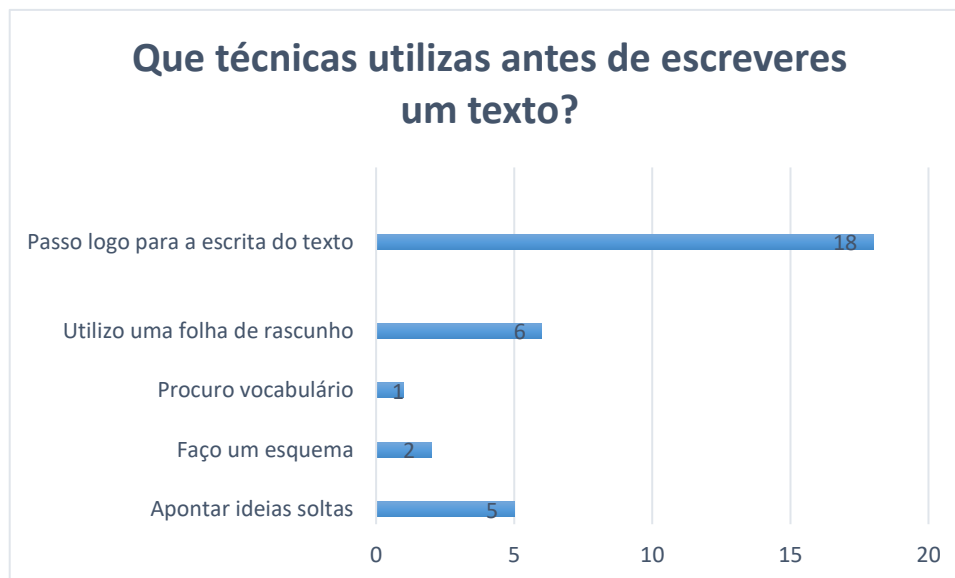


Gráfico 4 – Técnicas antes de escrever um texto

Tendo em conta as respostas à questão dos métodos utilizados, foi possível perceber que a grande maioria da turma iniciava, automaticamente, a textualização sem qualquer preparação. Numa turma de vinte e cinco alunos, dezoito deles assinalaram a hipótese “*Passo logo para a escrita do texto*”, o que poderia explicar a resistência apresentada às atividades de escrita.

A última pergunta do questionário era “*Consideras importante planificar textos?*” de que se obtiveram as seguintes respostas:



Gráfico 5 – Importância da planificação

Ou seja, 68%, que corresponde a um total de dezassete alunos, considera importante planificar; no entanto, pelos dados recolhidos e apresentados acima, este passo não é realizado pela maioria dos discentes. Posto isto, decidiu-se trabalhar a planificação de texto, utilizando atividades distintas que os motivassem e ajudassem a melhorar, oferecendo-lhes ferramentas que lhes permitissem automatizar o processo. A partir deste momento, começaram a ser pensadas atividades para trabalhar este problema.

Após este percurso inicial de recolha de dados acerca do desempenho dos alunos, mediante técnicas diversas (observação direta e registo no diário da professora estagiária, análise documental das produções escritas dos alunos e das fichas de trabalho, informações transmitidas pela professora titular da turma), foi possível formular a seguinte questão de investigação: até que ponto o ato de planificar uma composição textual pode influenciar o desempenho da produção textual dos alunos?

A partir desta, surgiram duas perguntas mais específicas, necessárias para orientar a investigação:

- i. uma orientação mais didática sustentada numa estratégia de *scaffolding* conduz os alunos a uma maior familiarização com a prática de planificação textual?
- ii. Existe uma relação positiva entre a planificação textual e a qualidade dos textos produzidos?

Antes de desenhar um plano de intervenção conduzido pelas questões formuladas, procedeu-se à revisão de literatura com base na qual se criou o enquadramento teórico necessário para poder justificar adequadamente as opções didáticas tomadas. O enquadramento do plano de ação é o assunto do próximo capítulo.

2. Enquadramento teórico

2.1. Modelos descritivos do processo da escrita

As premissas do desenvolvimento da escrita têm sido estudadas há anos a partir de pesquisas empíricas com crianças e jovens. Estes estudos têm corroborado para o entendimento dos processos cognitivos considerados centrais nas explicações teóricas do processo de escrita e a relação entre a escrita e outros modos de expressão comunicativa, como os conceitos das artes da linguagem tradicional ou combinações de texto, imagens e som (Agustin et al., 2022; Cummings, 2023; Leggete et al., 2015).

Os fundamentos teóricos sobre o ensino e a aprendizagem da escrita têm distinguido as abordagens que se afiguram em intervenções diretas nos processos cognitivos daquelas que focam no contexto social e motivacional dentro do qual o processo de escrita está inserido. No entanto, cada vez mais autores têm argumentado que estas duas ‘vertentes’ de abordagens devem ser tratadas como complementares ao invés de concorrentes (Galbraith & Rijlaarsdam, 1999).

Embora o recente interesse pela natureza social da escrita marque, de certa forma, um ‘retorno ao produto’, este traduz-se num sentido mais profundo do produto como algo contingente, que varia a depender do contexto social específico e está inserido no processo geral da escrita. De facto, pode-se perceber que ele levou a uma expansão do que se entende por processo, na qual não mais se concentra no processo em si, dentro de um indivíduo, nem em fatores puramente cognitivos, mas vê o contexto como um todo, que faz parte das experiências e vivências do sujeito que aprende (Galbraith & Rijlaarsdam, 1999).

Rodrigues (2012) refere a importância do ensino explícito e sistemático do processo de escrita, de maneira a incidir no processo de composição e não somente no produto final. Para a autora, além dos processos da escrita, urge reconhecer os seus subprocessos, tais como a planificação, a textualização, a revisão e a edição. Desta maneira,

“quanto aos subprocessos, a planificação implica o estabelecimento de objetivos, a recolha de informação, recorrendo a fontes internas e externas, e a sua organização com recurso a um suporte escrito,

referentes a esquemas, mapas conceptuais, entre outros; a textualização permite a transposição das ideias, já representadas no suporte escrito, em texto; a revisão possibilita a avaliação/reformulação do processo em si, aquando da planificação e da textualização, e a avaliação do texto escrito, por referência aos objetivos e ao plano previamente traçado; e a edição possibilita a apresentação final do texto, tendo em conta os objetivos inicialmente delineados” (p. 12).

No contexto nacional, as investigadoras Pereira e Aleixo (2009) informam que a maior parte da investigação atual sobre a aprendizagem da escrita e as práticas pedagógicas subjacentes têm considerado duas vertentes principais:

- i. a escrita como atividade – ao deixar o enfoque no texto-produto para centrar-se no processo de escrita e nos fatores intervenientes, definidos e sistematizados no referencial do interacionismo sócio discursivo;
- ii. a análise da escrita como prática subjetiva e sociocultural – seja na escola, seja em contextos pessoais, profissionais, institucionais ou sociais.

De entre os diversos modelos teóricos que definem o processamento da escrita, entende-se que a escrita é um processo que mobiliza distintos processos e tipos de conhecimento e que, apesar das grandes diversidades entre as teorias, é possível verificar algumas similaridades entre elas. Para Malpique (2014) entre as principais premissas estão:

- i. a escrita é um processo complexo, que envolve a criação de novos conteúdos;
- ii. o processo da escrita está essencialmente ligado às demandas cognitivas impostas à memória de trabalho;
- iii. os modelos de processamento da escrita geralmente reconhecem a existência de diversos processos que, em princípio, envolvem tarefas de planeamento e organização de ideias, geração de sentenças e revisão ou edição;
- iv. alguns modelos procuram explicitar a relação existente entre a memória de trabalho e os seus componentes com cada atividade de processamento, ao delinear uma maior ou menor demanda imposta;

- v. muitos modelos surgiram com o objetivo de explicar as diferenças de processamento entre escritores experientes e inexperientes, e foi verificada uma diferença significativa tanto na etapa do planejamento, quanto na da revisão;
- vi. a etapa da revisão deve incluir uma habilidade de diagnóstico textual, essencialmente ligada a um conhecimento metalinguístico por parte do escritor;
- vii. o estudo com rascunhos pode representar um grande avanço nas pesquisas em processamento da escrita, na medida em que revele a eficácia de cada estratégia adotada (*outline* ou *freewriting*) e como tal estratégia se relaciona à concepção de novas ideias.

Tal como descrito por Rodrigues (2012), a “forma como se concebe a atividade de escrita deve fundamentar-se no conhecimento dos processos de escrita, tendo em conta contributos teóricos relevantes e atuais que permitam desenhar abordagens didáticas que promovam uma efetiva aprendizagem da escrita” (p.12).

O foco no processo da aprendizagem da escrita é importante pois permite que o aluno desenvolva gradualmente as habilidades necessárias para escrever ao invés de apenas se concentrar no produto final, o seu texto escrito. O processo de aprendizagem da escrita enfatiza as etapas que levam à produção do texto ao incluir a agregação de ideias, a organização das informações e a revisão do texto (Pereira & Aleixo, 2009). Neste contexto, o aluno é incentivado a experimentar, errar e corrigir os seus próprios erros, o que promove o desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima. Além disso, a ênfase no processo ajuda o aluno a compreender que a escrita é um processo contínuo e que a melhoria na habilidade de escrita é obtida gradualmente, com esforço e dedicação.

Flower e Hayes (1981), grandes nomes da área, deram a conhecer alguns dos pontos sobre o processo cognitivo. Para os autores, a sua teoria baseia-se em quatro pontos-chave:

- i. o processo da escrita é mais bem compreendido como um conjunto de pensamentos distintos na qual os escritores orquestram ou organizam durante o ato de escrever;

- ii. estes processos têm uma organização hierárquica onde qualquer nova etapa pode ser incorporada a qualquer outra;
- iii. o próprio ato de escrever é um processo de pensamento direcionado a uma finalidade, guiado pelos objetivos do escritor;

De facto, o modelo de Hayes e Flower (1980) é um dos mais clássicos e descreve o processo de escrita como um conjunto de processos cognitivos que interagem entre si. O primeiro processo é o planeamento, que envolve a geração de ideias, organização e definição de metas para a escrita. Em seguida, ocorre a tradução, que é a conversão das ideias e planos em texto escrito. Após isso, há a revisão, que envolve a leitura crítica e modificação do texto para melhorar a clareza, coerência e correção. Finalmente, a monitorização é o processo onde o escritor constantemente monitoriza e controla o seu processo de escrita, ajustando conforme necessário.

Bereiter e Scardmalia (1987) identificaram dois modelos principais de escrita: o *Knowledge-Telling Model* e o *Knowledge-Transforming Model*. No *Knowledge-Telling Model*, comum entre escritores mais jovens, os alunos escrevem com base no que sabem, sem muito planeamento ou revisão. Já no *Knowledge-Transforming Model*, os escritores mais experientes planeiam, organizam e reveem as suas ideias, transformando o conhecimento e melhorando a qualidade do texto.

O modelo de Flower e Hayes (1981) foi revisto por Hayes (1996), de forma a incluir um maior foco nos fatores contextuais e motivacionais. Este modelo revisto considera o ambiente de tarefa, que são os fatores externos que influenciam a escrita, como o propósito, público e género do texto. Além disso, inclui a motivação/afeto, que são os estados emocionais e atitudes que afetam a escrita. Os processos cognitivos incluem o planeamento, tradução e revisão, semelhantes ao modelo original. Por fim, o conhecimento de longo prazo é o conhecimento prévio do escritor sobre o tópico, género e linguagem.

Segundo o modelo de Flower e Hayes (1981), a escrita é descrita como um processo que envolve distintas habilidades, entre elas, a recuperação e a organização de informações

prévias, armazenadas na memória de longo prazo – todo o conhecimento que o sujeito possui armazenado sobre determinado assunto (cf. Figura 1).

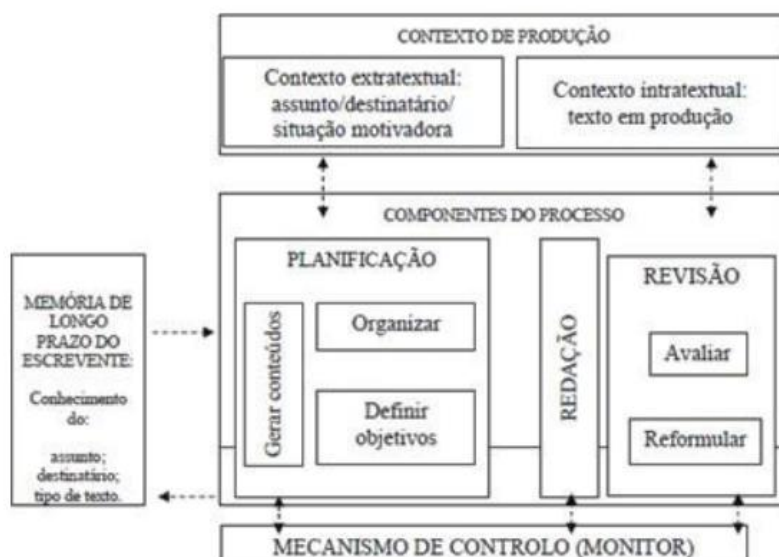


Figura 1 - Esquema do processamento da escrita Fonte: Flower e Hayes (1981)

Flower e Hayes (1981) concebem a escrita como um ato cultural e intencional de mediação semiótica. Assumem uma perspectiva sociocultural e funcional, dando ênfase à relação entre atos de escrita e os seus propósitos, bem como à construção dinâmica das relações flexíveis entre eles. Tal como verificado no esquema, a escrita pode ser considerada como uma prática social e têm em consideração o contexto em que os sujeitos estão inseridos, bem como o contexto comunicativo.

Nesse sentido, é possível reconhecer a importância de direcionar a escrita para objetivos específicos que façam sentido para o escritor, ensinando os futuros escritores a orientar a sua escrita para fins comunicativos, a partir de um senso claro de propósito. Essa estratégia utilizada por crianças e escritores iniciantes é uma forma de 'contar conhecimento' (Galbraith & Rijlaarsdam, 1999).

Santos (1994, no seu artigo "Um modelo de estratégia de ensino-aprendizagem da escrita na aula de língua materna"), apresenta várias recomendações e estratégias para facilitar o ensino da escrita. Ela foca-se em práticas que ajudam a estruturar o processo

de escrita e a tornar os alunos mais competentes na produção textual. Santos (1994) recomenda iniciar a aprendizagem da escrita com atividades em pares, minigrupos ou até mesmo em turma, o que facilita o início do processo de planificação e a posterior escrita de um texto, criando um ambiente colaborativo onde os alunos podem trocar ideias e aprender uns com os outros. A autora sugere várias microestratégias para a construção cognitiva, como a transmissão direta de informação quando necessário, a pesquisa de informação através de consulta de textos escritos, fontes orais, filmes, fotografias e diagramas, e a construção interativa de discursos em grupo, onde os alunos partilham experiências pessoais e memórias, promovendo uma troca de informações. A criação de esquemas de conteúdo é outra estratégia importante proposta por Santos e a identificação de aspetos textuais é também essencial, como a identidade do destinatário, o objetivo comunicativo e o contexto de enunciação. Para isso, Santos sugere a realização de questionários que ajudam a identificar o tipo de discurso e o tipo de texto a serem produzidos. Odete Santos enfatiza ainda que, embora a planificação nem sempre receba a atenção devida nas práticas pedagógicas, ela é essencial para melhorar a competência de escrita dos alunos. Implementar essas estratégias pode ajudar a combater as dificuldades que os alunos enfrentam na produção textual, tornando o processo de escrita mais organizado e eficaz.

Pressley e Alfflerbach (1995) focaram-se em estratégias de leitura e escrita. Eles identificaram etapas antes, durante e depois da escrita. Antes da escrita, o planeamento e a organização de ideias são essenciais. Durante a escrita, o uso de estratégias para manter a coesão e a coerência do texto é crucial. Depois da escrita, a revisão e edição são necessárias para melhorar a qualidade do texto.

O modelo de Hayes (2012) volta a analisar o modelo de Flower e Hayes (1981), numa versão alargada que inclui o contexto social e físico, que é o ambiente em que a escrita ocorre. Também considera a motivação e afeto, que são as emoções e atitudes do escritor. Os processos cognitivos são detalhados de forma semelhante aos modelos anteriores. As representações de tarefas mostram como os escritores entendem e representam a tarefa de escrita.

Na prática educativa, esses modelos ajudam os professores a entender como os seus alunos escrevem e a desenvolver estratégias de ensino que melhoram cada fase do processo de escrita.

Uma questão importante a estudar é a forma como as estratégias de produção de texto dos alunos se assemelham ou combinam com o seu estilo de aprendizagem e quais serão as estratégias de resolução e de intervenção para tal. Segundo Dam-Jensen e Heine (2009) essa compreensão possibilitará a realização de estratégias a fim de garantir que os alunos beneficiem do processo, se sintam mais motivados e integrados, de maneira a permitir maior foco na criatividade, produção e colaboração no processo de aprendizagem.

Em conclusão, os modelos descritivos do processo de escrita oferecem uma estrutura para compreender e apoiar o desenvolvimento das habilidades de escrita em jovens do ensino secundário. Eles destacam a importância de planar, traduzir e rever, além de considerar fatores motivacionais e contextuais que influenciam a escrita.

2.2. Competência de escrita na escola

Atualmente a investigação no campo da aprendizagem reflete-se pela distância entre o que é lido nas escolas e o mundo das experiências pessoais identificado por Freire (1996) que, no caso da leitura, está muito associada a situações de lazer. Por isso, é necessário quebrar a prática tradicional da escrita assente na produção textual e na preocupação da escrita enquanto produto, limitando-se à textualização. A partir daí, passa-se a valorizar e incentivar a escrita enquanto processo, dentro do seu contexto e das suas significâncias (Rodrigues, 2012).

Primeiramente, as fortes relações entre as crenças dos pais e o seu comportamento sugerem que o incentivo dos pais e da família como um todo, compõe uma maneira eficaz de influenciar o ambiente de aprendizagem dos alunos. Estudos têm apontado que, de uma forma geral, os filhos têm reconhecido nos pais um suporte à aprendizagem da leitura e escrita, enquanto os primeiros exemplos e também são a eles que recorrem

perante as suas primeiras produções, como a escrita do nome próprio (Đurišić & Bunijevac, 2017; Eden et al., 2024; Stipek et al., 1992).

De entre alguns aspetos centrais, os pais possuem a responsabilidade primordial de apresentar o exemplo, de motivar e de proporcionar momentos significativos de leitura, escrita e de aprendizagem em geral. É da família a primeira tarefa e é em cada a primeira sala de aula, num ambiente de apoio mútuo, de lazer e de vivências significativas. No entanto, deve-se referir que as práticas familiares não são o único modo de influenciar positivamente o desenvolvimento e os sentidos do ler e escrever, de motivar e de influenciar, mas de uma forma geral todas as experiências educativas fazem parte e são determinantes para o desenvolvimento (Alves Martins & Niza, 1998).

Além disso, o feedback construtivo dos professores desempenha um papel crucial. Comentários detalhados e orientações específicas ajudam os alunos a identificar as suas áreas de melhoria e a entender como podem aprimorar as suas habilidades de escrita. Este feedback personalizado é essencial para o crescimento e desenvolvimento dos estudantes como escritores competentes (Obilor, 2019).

Estudos apontam que os professores que se comunicam e interagem com os alunos e os incentivam a usar a escrita em atividades quotidianas e em situações de ensino individualizadas potenciam o desenvolvimento das novas habilidades (Khan et al., 2017; Ong & Quek, 2023).

O ensino da escrita tende a concentrar-se no conhecimento da tarefa, de modo que seja praticada a produção de texto, a análise e a discussão dos 'produtos'. No entanto, Dam-Jensen e Heine (2009) reiteram que a aprendizagem pode ser mais significativa se os alunos forem ensinados e incentivados a verem-se a si mesmos, não apenas como aprendizes, mas também como pensadores e solucionadores de problemas, a realmente aumentar a compreensão de si mesmos.

Entre as abordagens do processo cognitivo da escrita, Galbraith e Rijlaarsdam (1999) asseveram que, em vez de se preocupar unicamente com a natureza da planificação, revisão ou outros processos em si, é necessário preocupar-se também com a coordenação desses componentes da escrita dentro do processo geral. Para os autores,

a suposição básica é que o sistema cognitivo é limitado em capacidade e que um dos problemas centrais para os sujeitos no processo da escrita é a sobrecarga cognitiva. Neste processo global e ao revisar as nuances da escrita, é possível reconhecer algumas das competências que são essenciais para o processo da escrita, tais como:

- Habilidade linguística – é fundamental que o escritor tenha uma boa compreensão das regras gramaticais e ortográficas do idioma em que escreve;
- Clareza – a capacidade de expressar ideias de maneira clara e concisa é essencial para a escrita. O escritor deve ser capaz de comunicar os seus pensamentos de forma que possam ser entendidos facilmente pelo leitor;
- Criatividade – a escrita muitas vezes requer um toque de criatividade para tornar o texto interessante e envolvente. É importante que o escritor seja capaz de pensar ‘fora da caixa’ e usar a imaginação para criar histórias, personagens e cenários interessantes;
- Capacidade de pesquisa – a escrita muitas vezes exige que o escritor faça uma pesquisa prévia para obter informações precisas e confiáveis sobre o assunto que está a abordar;
- Capacidade de revisão – a habilidade de rever e editar o próprio trabalho é importante para garantir que o texto seja claro, conciso e livre de erros;
- Conhecimento do público-alvo – o escritor precisa de ter uma compreensão clara do público para o qual está a escrever, bem como das suas necessidades, interesses e habilidades de leitura;
- Prática – a escrita é uma habilidade que pode ser aprimorada com a prática regular. Quanto mais um escritor escrever e é conduzido neste caminho, mais desenvolve as suas habilidades de escrita.

A competência de escrita na escola, especialmente no ensino secundário, é uma habilidade fundamental que influencia o desempenho académico e a capacidade de comunicação dos alunos (Ghosh et al., 2021). No ensino secundário, os alunos são desafiados a desenvolver habilidades de escrita mais complexas e sofisticadas,

essenciais tanto para o sucesso acadêmico quanto para a vida profissional futura (Bryce et al., 2023).

Neste contexto, a competência de escrita refere-se à capacidade de produzir textos que sejam coerentes, coesos e adequados ao propósito comunicativo e ao público-alvo. Essa competência não se limita apenas à habilidade de escrever corretamente em termos gramaticais, mas abrange um conjunto mais amplo de habilidades linguísticas, discursivas e estratégicas.

De acordo com Hyland (2015), a competência de escrita envolve a habilidade de organizar ideias de maneira lógica e sequencial, garantindo que o texto flua de forma coerente. A coerência é alcançada quando as ideias são apresentadas de forma clara e conectada, permitindo ao leitor compreender facilmente o significado pretendido pelo autor. Para isso, é necessário que o escritor tenha um bom entendimento das estruturas textuais e saiba como utilizá-las de forma eficaz.

Além disso, a competência de escrita também inclui a coesão, que diz respeito ao uso apropriado de elementos linguísticos para ligar frases e parágrafos, criando um texto harmônico e bem estruturado. A coesão pode ser conseguida através de dispositivos linguísticos, como pronomes, conjunções e outros conectores que ajudam a estabelecer relações entre diferentes partes do texto (Maheswari, 2024).

O domínio das habilidades linguísticas é essencial para a produção de textos de qualidade. Essas habilidades incluem o conhecimento das regras gramaticais, a escolha adequada do vocabulário e a capacidade de formar frases corretas e bem estruturadas (Berman & Ravid, 2009). Além disso, é importante que os escritores tenham um repertório de estratégias de escrita que lhes permita planejar, rever e editar os seus textos de maneira eficaz (Graham & Perin, 2007; Teng et al., 2022).

As habilidades estratégicas envolvem a capacidade de gerir o processo de escrita, desde o planeamento inicial até à revisão final. Isso inclui a capacidade de definir objetivos claros para o texto, organizar ideias, fazer rascunhos, rever e editar de forma crítica e sistemática (Chung et al., 2021).

O desenvolvimento da competência de escrita envolve várias dimensões. Primeiramente, as técnicas de redação são cruciais. A organização do texto, que inclui uma estrutura lógica e coerente com introdução, desenvolvimento e conclusão claros, é uma habilidade fundamental. A coesão e coerência, que garantem a fluidez das ideias e a manutenção de um sentido ao longo do texto, são igualmente importantes (Farida & Rosyidi, 2019).

Além disso, a competência de escrita inclui a capacidade de argumentação. No ensino secundário, os alunos aprendem a formular argumentos sólidos, apresentando evidências e justificativas convincentes. Esta habilidade é vital para a elaboração de ensaios argumentativos, artigos e outros textos que requerem análise crítica e persuasão (Rodrigues, 2015).

Outro aspeto essencial é o domínio da gramática e ortografia. No ensino secundário, os alunos aperfeiçoam o seu conhecimento gramatical e a correção ortográfica, habilidades que contribuem para a clareza e precisão dos textos. A escolha lexical, ou seja, a seleção de palavras apropriadas e diversificadas, também é um componente crucial da competência de escrita (Pardal, 2009).

O processo de escrita também envolve a revisão e edição. Os alunos são incentivados a rever os seus textos para identificar e corrigir erros, melhorar a estrutura e refinar o estilo. Este processo reflexivo de revisão é fundamental para o desenvolvimento de textos de alta qualidade. A prática regular é um fator determinante no aprimoramento da competência de escrita. No ensino secundário, os alunos são expostos a diferentes géneros textuais e desafiados a escrever frequentemente. Essa prática contínua ajuda a consolidar as habilidades adquiridas e a desenvolver a confiança na escrita (Botunac & Ticic, 2023).

No caso concreto do 10.º ano, a competência de escrita está orientada para o desenvolvimento de habilidades que permitam aos alunos escrever diversos tipos de textos com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos. O documento da Direção-Geral de Educação (2018) especifica que a competência de escrita deve incluir a capacidade de escrever sínteses, exposições sobre um tema e apreciações críticas,

respeitando as marcas de gênero. Além disso, é necessário que os alunos planifiquem o texto a escrever, após pesquisa e seleção de informação pertinente, redijam o texto com domínio seguro da organização em parágrafos e dos mecanismos de coerência e de coesão textual, e editem os textos escritos, em diferentes suportes, após revisão, individual ou em grupo, tendo em conta a adequação, a propriedade vocabular e a correção linguística. Também é fundamental que respeitem os princípios do trabalho intelectual: identificação das fontes utilizadas, cumprimento das normas de citação, uso de notas de rodapé e referência bibliográfica.

Essas habilidades são essenciais para que os alunos desenvolvam uma escrita clara, precisa e bem organizada, conforme exigido pelos diferentes contextos comunicativos que enfrentarão. O desenvolvimento da competência de escrita envolve várias ações estratégicas de ensino que são orientadas para o perfil dos alunos. Entre estas estratégias, destacam-se 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 comunicação. A manipulação de textos, fazendo variações quanto à extensão de frases ou segmentos textuais ou da modificação do ponto de vista, a planificação do que se vai escrever através de procedimentos que impliquem decidir o tema e a situação de escrita, definir o objetivo da escrita, decidir o destinatário do texto, conhecer as características do gênero textual que se pretende escrever, e a elaboração de um texto prévio são estratégias essenciais.

Além disso, a textualização individual a partir do texto prévio, que implica reformulação do conteúdo à medida que se vai escrevendo, a revisão e aperfeiçoamento textual, que implica reler, avaliar (com recurso a autoavaliação e heteroavaliação) e corrigir, a apreciação de textos produzidos pelo próprio aluno ou por colegas, justificando o juízo de valor sustentado, e a preparação da versão final são etapas importantes. A expressão escrita em interdisciplinaridade com outras disciplinas, especialmente no que diz respeito ao trabalho sobre diferentes gêneros textuais, também é promovida.

Essas estratégias são fundamentais para que os alunos aprendam a produzir textos de alta qualidade, atendendo às diversas necessidades comunicativas e académicas. No

10.º ano, os alunos são incentivados a escrever uma variedade de textos, incluindo sínteses, que resumem informações de maneira clara e concisa, exposições sobre um tema, que desenvolvem um tópico de maneira aprofundada e estruturada, e apreciações críticas, que avaliam criticamente textos, obras literárias e outras produções culturais. A prática de escrever esses diferentes tipos de textos ajuda os alunos a desenvolver a flexibilidade necessária para adaptar sua escrita a diferentes propósitos e públicos.

Adicionalmente, no final deste nível de ensino, os alunos devem revelar um conhecimento metalinguístico seguro dos aspetos de estrutura e de funcionamento da língua, considerados essenciais ao longo da escolaridade obrigatória. Isso inclui coerência e coesão textuais, estrutura e organização em parágrafos, propriedade vocabular e correção linguística, e os princípios do trabalho intelectual, como a correta citação e referenciação de fonte (Direção-Geral de Educação, 2018).

De facto, há uma ênfase crescente no contexto social e motivacional dentro do qual o processo da escrita está inserido. Essa atenção tem surgido como uma crítica de abordagens puramente cognitivas para o ensino e aprendizagem da escrita.

2.3. Didática da escrita

A escrita não é apenas uma competência académica, mas também uma ferramenta essencial para a expressão pessoal e profissional, permitindo uma comunicação clara e eficaz em diversas situações. No contexto do ensino da escrita, várias abordagens teóricas têm sido desenvolvidas para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos.

A competência de escrita é compreendida como parte integrante do objeto de ensino específico da disciplina de Português, que visa apoiar a competência linguística e literária dos alunos, bem como o seu desenvolvimento pessoal e social (Krogh, 2012). É considerada fator-chave para a inclusão social e para o desenvolvimento pessoal, para realizações académicas e profissionais (Cristóvão, 2009; Rodrigues, 2012).

A maneira como a escrita é ensinada mudou radicalmente nos últimos anos. Até à década de 1970, o seu ensino era instruído por uma retórica tradicional, na qual a escrita era vista como um processo de tradução de ideias preconcebidas em palavras de acordo com um conjunto de regras prescritas sobre a forma do texto efetivo (Galbraith & Rijlaarsdam, 1999), na qual reconhece as palavras como os alicerces fundamentais da escrita.

Contudo, ao longo dos anos, novas concepções sobre o processo de escrita foram sendo consideradas e introduzidas no ensino. De acordo com Mata (2006), as conceptualizações sobre a escrita são classificadas em cinco categorias, designadamente:

- i. grafo-percetiva – fase que integra todas as produções cuja escrita ainda não está orientada por um critério linguístico;
- ii. início da relação com o oral – fase que inclui todas as produções nas quais se verifica um tratamento linguístico, embora rudimentar, isto é, essas produções denotam uma relação entre a mensagem oral e as marcas escritas, mas a escolha das letras é aleatória (sem relação específica com o som pronunciado);
- iii. fonetização silábica – fase que inclui produções caracterizadas por uma preocupação de correspondência termo a termo, na qual uma sílaba da palavra é posta em correspondência com uma letra;
- iv. fonetização silábico-alfabética – fase que inclui produções típicas de uma fase intermédia, ou seja, não são produções silábicas, mas também não são ainda produções nitidamente alfabéticas;
- v. escrita alfabética – fase que inclui produções que denotam o acesso aos princípios-base do sistema alfabético, embora não seja necessário que seja uma escrita ortograficamente correta.

A relação entre ensino e aprendizagem surge sempre que os modelos do processo de ensino e de aprendizagem são discutidos ou em situações em que ocorrem dificuldades de aprendizagem. Alguns estudos têm procurado averiguar até que ponto as diferenças

entre a didática utilizada pelos professores e a interação professor e aluno estão relacionadas com o conhecimento adquirido, visto que essas práticas parecem ser essenciais para garantir uma relação didática entre ensino e aprendizagem, de maneira que se tenha em mente a formação individual dos alunos (Klette, 2007).

Neste sentido, é essencial considerar aspetos diversos, como a forma de comunicação dos professores com os alunos, bem como a sua disciplina e competência didática, pois estes fatores influenciam significativamente a aprendizagem das crianças e o desenvolvimento das suas habilidades de linguagem, alfabetização e escrita (Fitria, 2024).

Além disso, compreender o desenvolvimento da linguagem como um processo permite aos professores articular o conhecimento a ser ensinado e sugerir ações mais adequadas para obter resultados mais efetivos no processo de ensino de aprendizagem. O trabalho docente com o enfoque no processo da escrita, a articulação entre diferentes géneros textuais e os ajustamentos didáticos podem ser ferramentas significativas para o desenvolvimento das capacidades argumentativas (Tognato & Dolz, 2019).

Shulman (1987) argumenta que o conhecimento pedagógico específico do conteúdo é essencial para ensinar de forma eficaz, o que significa que os professores devem dominar a matéria que ensinam e também entender as melhores formas de transmiti-la aos alunos. No contexto da escrita, isto inclui a capacidade de ensinar estratégias de planeamento, redação, revisão e edição de textos.

A abordagem processual da escrita é uma metodologia eficaz para o ensino da escrita no 10.º ano. Encorajar os alunos a ver a escrita como um processo, em vez de uma atividade única, ajuda-os a desenvolver uma visão mais crítica e reflexiva do seu próprio trabalho (Yeung, 2019).

Além disso, a utilização de tecnologias e ferramentas digitais pode enriquecer a prática da escrita e facilitar a revisão e edição de textos. Ferramentas como processadores de texto, plataformas de partilha online e blogs permitem aos alunos colaborar e receber feedback em tempo real, o que pode aumentar a sua motivação e melhorar a qualidade dos seus escritos (Anderson, 2016).

A avaliação da escrita deve ser formativa e contínua, fornecendo aos alunos feedback regular e construtivo. A avaliação formativa é uma prática que ajuda a identificar áreas de melhoria e a orientar o desenvolvimento das competências dos alunos (Black & Wiliam, 1998). A autoavaliação e a avaliação por pares são estratégias que promovem a reflexão crítica e a capacidade de revisão dos alunos, ajudando-os a desenvolver uma maior consciência metacognitiva sobre o seu processo de escrita (Schildkamp et al., 2020).

Enfrentar os desafios no ensino da escrita, como a falta de motivação e as dificuldades na expressão escrita, requer estratégias específicas. Motivação e envolvimento dos alunos podem ser aumentados integrando temas relevantes e interessantes nas atividades de escrita, oferecendo escolha e autonomia na seleção de tópicos, e celebrando conquistas individuais (Moses & Mohamad, 2019). A diferenciação das instruções, adaptando as atividades às necessidades individuais dos alunos, pode ajudar a fornecer o suporte necessário para os alunos que enfrentam mais dificuldades e a desafiar aqueles que são mais avançados (Tomlinson, 2001).

A partir de um apanhado global, é possível constatar que a didática da aprendizagem da escrita envolve uma série de estratégias e técnicas que visam ajudar os alunos a desenvolverem as suas habilidades de escrita. Algumas das estratégias mais comuns incluem:

- i. ensinar a gramática e a pontuação – à medida que os alunos avançam no processo e compreensão da escrita, é importante ensinar a gramática e a pontuação correta. Isso envolve ensinar temáticas como os verbos, adjetivos e pontuação;
- ii. dar *feedback* – é importante dar *feedback* aos alunos sobre a sua escrita. Isso pode incluir a devolutiva sobre gramática, ortografia, clareza e organização;
- iii. encorajar uma prática regular – para melhorar as suas habilidades de escrita, os alunos precisam de praticar regularmente, o que pode envolver a escrita de ensaios, histórias, redações e outros géneros de tarefas;

- iv. fornecer exemplos – é útil fornecer exemplos de escrita aos alunos, como, por exemplo, histórias e outras formas de escrita que os alunos possam ler e analisar (Cassany, 1990).

Conclui-se que a didática da escrita envolve técnicas e estratégias que permitem aos alunos entenderem como organizar as suas ideias de forma clara e coerente, além de desenvolver habilidades gramaticais e ortográficas. É importante também que o professor saiba transmitir esses conhecimentos de maneira didática e atraente, de forma a envolver os alunos e estimulá-los a praticar a escrita regularmente. Uma didática deve ter em conta as necessidades individuais de forma personalizada e progressiva. Além disso, é importante incentivar a criatividade e a imaginação dos alunos, de forma a tornar o processo de escrita mais interessante, envolvente e significativo (Rus, 2016).

Compreender as diversas estratégias e técnicas da didática da escrita é essencial para melhorar as competências dos alunos, mas um dos aspetos mais fundamentais no desenvolvimento da escrita é o planeamento. Ensinar os alunos a planificar um texto não só melhora a qualidade da escrita, como também ajuda a estruturar o pensamento e a organizar as ideias de forma coerente e lógica.

2.3.1. Ensinar a planificar um texto

Hoje são necessárias novas abordagens de ensino e de aprendizagem para promover o desenvolvimento dos estudantes. Princípios construtivistas de ensino e aprendizagem, por exemplo, são identificados como métodos consistentes com esses princípios para promover a aprendizagem por parte de todos os alunos e incluir a melhoria do pensamento crítico, da escrita e da leitura dos alunos (Olsen, 1999). A criação de estratégias para a instrução no uso de estratégias é uma forma para facilitar o planeamento, a autorregulação e a revisão no processo da escrita (Monroe & Troia, 2006).

Conforme Gonçalves (2018), “a planificação engloba todos os processos mentais que envolvem a conceção e a organização de ideias, e pode compreender-se em três

momentos – a procura de informação fidedigna, a seleção da informação mais relevante e a sua organização” (p. 10).

Os autores Flower e Hayes (1981) asseveram que as pessoas costumam pensar na planificação como o ato de descobrir como se deslocar de um lugar para outro ao fazer um plano detalhado. No entanto, segundo eles, o modelo que elaboraram e têm utilizado, considera a planificação num sentido muito mais amplo. Para Santos (1994), a planificação está de entre operações mentais que mobilizam o aprendente. Para a autora, esta guia a “determinação de uma intenção comunicativa associada a uma representação do destinatário” (p. 134) e as duas intervenções centram-se na elaboração de tarefas e estratégias comunicativas para a apreciação e reconhecimento das necessidades do destinatário.

Raimes (1983), ao descrever algumas técnicas para o ensino da escrita, refere que essas devem procurar o incentivo da composição, além dos exercícios de sentenças de nível elementar. Os objetivos devem incluir comunicar-se com um leitor, expressar ideias, explorar um assunto vasto, registar experiências e familiarizar-se com as convenções do discurso. Para Santos (1994), a planificação pretende construir um esquema de conteúdo que possa englobar e associar um investimento cognitivo, mas também socioafetivo à tarefa a realizar. No contexto destas estratégias associadas aos métodos de planificação, Gonçalves (2018) reforça que

“a planificação preocupa-se mais com a tradução de pensamentos abstratos para o concreto, deve-se dar a entender às crianças que, quando se pretende escrever ou construir um texto, é preciso pensar naquilo que se vai escrever, há que seguir um processo de modo que a escrita faça sentido. É necessário identificar elementos essenciais para a construção do texto, como por exemplo personagens, momentos de ação, uma sequência temporal e, se houver, uma moral ou conclusão. Neste período de contacto com a escrita, a criança também deve ensaiar formas de escrita, ela própria, o que nos leva já à fase da redação” (p. 20)

A partir de autorreflexão regular, notas de campo observacionais do professor, formas diferentes de elaborar planificações como em gráficos, oralmente, preenchimento de tabelas, procura-se ajustar os métodos à realidade e às necessidades dos alunos, e quando preciso, num contexto de *scaffolding* (Monroe & Troia, 2006). A planificação, ou o ato de construir essa representação interna, envolve um número de subprocessos. O mais simples é o ato de gerar ideias, que inclui a recuperação de informações relevantes da memória de longo prazo (Flower & Hayes, 1981).

De entre as distintas abordagens, Raimes (1983) descreve várias maneiras para potenciar os métodos de planificação para desenvolver a escrita, tais como escrita livre, padrão de parágrafo, organização de sintaxe gramatical, comunicativa e de processo. A utilização de fotos, o uso de leituras variadas, a utilização de todas as competências linguísticas, o ensino de redação prática com a utilização da escrita controlada, de entre outras ideias para atividades em grupo e/ou individuais.

Ensinar a planificar um texto para alunos do 10.º ano é um processo essencial que visa dotar os estudantes das competências necessárias para estruturar e organizar as suas ideias de forma coerente e lógica antes de iniciarem a redação. Esta fase de planeamento é crucial, pois ajuda a clarificar o propósito do texto, a identificar o público-alvo e a definir a estrutura e os argumentos principais que serão desenvolvidos. No contexto do ensino secundário, a planificação assume uma importância particular, dado que os alunos estão a preparar-se para desafios académicos mais complexos e para a vida profissional futura.

Uma abordagem eficaz para ensinar a planificação de um texto envolve várias etapas. Primeiramente, é fundamental que os alunos compreendam a importância do planeamento. Estudos demonstram que a planificação prévia pode melhorar significativamente a qualidade dos textos, tornando-os mais coesos e bem-organizados (Flower & Hayes, 1981). Assim, os professores devem enfatizar o valor desta etapa e integrar atividades de planificação nas aulas de escrita.

O primeiro passo na planificação de um texto é a definição do propósito e do público-alvo. Os alunos devem ser capazes de identificar o objetivo do seu texto – seja ele

informar, persuadir, descrever ou narrar – e ter uma noção clara de quem será o seu leitor. Este entendimento orientará as escolhas linguísticas e estilísticas dos alunos, ajudando-os a adaptar o seu discurso às necessidades e expectativas do público (Tompkins, 2012).

A seguir, os alunos devem aprender a fazer um brainstorming para gerar ideias sobre o tema do seu texto. Esta fase permite a exploração de diferentes ângulos e perspectivas, facilitando a seleção dos pontos mais relevantes a serem desenvolvidos. Técnicas como mapas mentais, listas de ideias e esquemas podem ser úteis para organizar os pensamentos de forma visual e estruturada (Buzan, 2010).

Uma vez identificadas as ideias principais, os alunos devem criar um esboço ou plano detalhado do seu texto. Este esboço deve incluir uma introdução clara, onde o tema e a tese são apresentados; um desenvolvimento, onde os argumentos são expostos e suportados por evidências; e uma conclusão, onde as ideias são resumidas e a tese é reforçada. Este plano servirá como um guia durante a redação, garantindo que os alunos mantenham a coerência e a lógica no desenvolvimento das suas ideias (Murray, 2013).

Além disso, é importante ensinar aos alunos a flexibilidade do plano. Durante a escrita, novas ideias podem surgir e alguns pontos podem precisar ser reorganizados. Encorajar os alunos a reverem e ajustarem o seu plano conforme necessário é uma prática que promove a adaptação e a melhoria contínua do texto (Elbow, 1998).

Outro aspeto importante é a utilização de modelos e exemplos de bons textos planificados. Analisar e discutir exemplos de textos bem estruturados pode proporcionar aos alunos uma compreensão mais concreta de como um plano eficaz se traduz numa escrita clara e coerente. Estes exemplos podem servir como referências para os alunos durante o seu próprio processo de planificação (Calkins, 1994).

Finalmente, o feedback contínuo é essencial. Professores devem fornecer orientações e sugestões construtivas durante as várias fases do planeamento e da escrita. Este feedback ajuda os alunos a identificar áreas de melhoria e a desenvolver uma maior competência na planificação e redação de textos (Hattie & Timperley, 2007).

Ensinar a planificar um texto no 10.º ano, portanto, não é apenas sobre fornecer ferramentas e estratégias, mas também sobre incentivar uma abordagem reflexiva e crítica da escrita. Ao capacitar os alunos com estas competências, preparamo-los para enfrentar desafios académicos e profissionais com maior confiança e eficácia.

Em suma, a planificação pode ter um impacto significativo na qualidade da escrita dos alunos. Quando o professor estabelece objetivos claros, define o tema de forma cuidada e orienta o processo e as estratégias para a aprendizagem da escrita, ele ajuda os alunos a concentrarem-se nas informações relevantes e a organizar as suas ideias de forma coerente e lógica. A planificação também pode ajudar os alunos a entenderem a estrutura de diferentes tipos de textos, bem como as convenções da escrita, como a pontuação, a ortografia e a gramática. Isso pode ser particularmente importante para aqueles que estão a aprender a escrever. No âmbito dos métodos de planificação é ainda importante fornecer aos alunos *feedback* específico e direcionado para ajudá-los a melhorar as suas habilidades de escrita, de modo a fornecer exemplos de textos e orientar os alunos na revisão e edição dos seus próprios produtos (Monroe & Troia, 2006).

2.3.2. Scaffolding no ensino da escrita

A influência da teoria Vygotskiana (Vygotsky, 1978) no contexto educativo tem sido uma das características mais marcantes da última década. Embora a abordagem construtivista, fundamentada na obra de Piaget, tenha dominado anteriormente a pedagogia nas escolas, a sua falta de consideração dos processos de aprendizagem em grupo, dos contextos sociais de aprendizagem e das influências da diversidade cultural, juntamente com os problemas associados à noção invariável de estágios de desenvolvimento que são universais, levou ao seu desaparecimento como o principal meio para explicar e fornecer significados para a aprendizagem e o desenvolvimento (Yelland & Masters, 2007).

O conceito de Vygotsky fornece respostas para uma discussão sobre como as crianças podem apropriar-se das ferramentas psicológicas da linguagem por meio da modelagem

e mediação no contexto da aprendizagem, principalmente no que toca à realidade que procura atingir o potencial máximo no processo e desenvolvimento da alfabetização. Importa ainda referir que, as estratégias podem ser utilizadas por pais ou professores para ajudar as crianças a adquirir habilidades desde a idade precoce (Arshad & Chen, 2009).

Situado na teoria vygotskiana, '*scaffolding*' é um termo inglês da área da engenharia civil, conhecido em português como 'andaime instrucional', que se refere a suporte. Este é frequentemente utilizado na área da educação e está associado a um método pedagógico que consiste em fornecer suporte temporário e adaptado aos alunos à medida que eles adquirem novas habilidades e conhecimentos (Belland, 2017).

Este termo foi originalmente usado por Bruner, como uma metáfora para descrever a forma e a qualidade da intervenção realizada em cooperação por um 'especialista' para a aprendizagem de outra pessoa. Embora o seu princípio seja guiado pela psicologia infantil, a metáfora foi adotada nos estudos da linguagem na educação pela sua ênfase no papel da linguagem e da aprendizagem das crianças (Gonulal & Loewen, 2018).

O *scaffolding* é uma técnica instrucional na qual um professor fornece suporte individualizado, com o objetivo de melhorar gradualmente a capacidade do aluno de construir o seu conhecimento, através do seu próprio conhecimento prévio. Neste aspeto, salienta-se que este 'andaime' pode ser usado numa variedade de áreas de conteúdo e em todas as faixas etárias e ciclos de ensino (Belland, 2017).

O conceito de *scaffolding* também está associado a mediação semiótica, apropriação, internalização e Zona de Desenvolvimento Proximal, de maneira a dar resposta à questão de como as crianças aprendem em cooperação e imitação aos adultos (Arshad & Chen, 2009). Belland (2017) sugerem que o *scaffolding* é eficaz, pois os professores apoiam os alunos de forma adaptativa. Contudo, é preciso ter em consideração as suas principais características:

- i. *contingency* – o suporte é adaptado ao entendimento e às necessidades do aluno. O processo de *scaffolding* é individualizado e adaptado às especificidades, e tem em consideração o nível de habilidade e conhecimento prévio de cada

aluno. O objetivo é fornecer suporte suficiente para ajudar o aluno a alcançar a próxima etapa de aprendizagem;

- ii. *fading* – promove a assistência gradual, na qual o professor ou tutor fornece suporte gradativo, ou seja, vai diminuindo a ajuda à medida que o aluno desenvolve as suas habilidades e se torna mais independente. Isso permite que o aluno assuma cada vez mais responsabilidade pela própria aprendizagem;
- iii. *transfer* – foca na zona de desenvolvimento proximal do aluno, que é o nível de habilidade que o aluno pode alcançar com a ajuda de um tutor ou instrutor. O objetivo é levar o aluno a avançar essa zona para atingir novos níveis de aprendizagem.

Os estudos de Vygotsky (1978) apontam que ele acreditava que as interações guiadas, com um adulto ou um colega com determinadas competências na sua área, poderiam facilitar um nível mais alto de pensamento dentro da zona de desenvolvimento proximal, que foi conceituada como a distância entre o nível de desenvolvimento potencial determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto/especialista ou em colaboração com os pares – colegas e amigos (Yelland & Masters, 2007).

O conceito de Vygotsky revela então que as crianças podem ser estimuladas a ir além do seu nível de desenvolvimento na aquisição das novas habilidades, se forem guiadas e apoiadas (Arshad & Chen, 2009). O mesmo acontece com os adolescentes, foco deste estudo. E, quanto mais alto o nível do suporte, existe uma maior valorização deste. O *scaffolding*, portanto, é eficaz e a sua eficácia depende, entre outras coisas, do tempo de trabalho independente dos grupos e do esforço dos alunos nas tarefas.

Para Van Der Stuyf (2002), o papel da mediação por alguém mais experiente ou mais especialista em determinada área objetiva ajuda as crianças a aprender como vincular informações antigas ou situações familiares com novos conhecimentos através da comunicação verbal e não verbal e modelagem de comportamentos. Para a autora, a pesquisa observacional sobre a aprendizagem na primeira infância mostra que os pais e outros cuidadores potenciam e até mesmo facilitam a aprendizagem, para fornecer

suporte e ‘andaimes instrucionais’. Como referido atrás, os pais têm realmente um papel relevante, que pode influenciar o ambiente de aprendizagem dos alunos, tratando-se dos primeiros exemplos para os filhos (Đurišić & Bunijevac, 2017; Eden et al., 2024; Stipek et al., 1992).

Os autores Bransford et al. (2000) e Van Der Stuyf (2002) referem que estes suportes são fornecidos por atividades e tarefas que visem:

- motivar ou atrair o interesse do aluno relacionado à tarefa;
- simplificar a tarefa para torná-la mais ‘alcançável’ quando se trata de uma criança;
- fornecer orientação para ajudar o aluno a concentrar-se e alcançar a meta;
- indicar claramente as diferenças entre o trabalho do aluno e o padrão ou solução desejada;
- reduzir a frustração e o risco;
- modelar e definir claramente as expetativas da atividade a ser executada.

A partir das ideias de mediação de Vygotsky, é possível analisar a natureza do ensino e da prática didática nas salas de aula, ao recorrer assim às ferramentas de *scaffolding*, como forma de relacionar o termo ao conceito de Vygotsky de ‘zona de desenvolvimento proximal’ para representar a qualidade especial dessa ‘orientação’ ou ‘colaboração’ (Maybin et al., 1992).

Além de melhorar as habilidades cognitivas dos alunos, as estratégias através de andaimes instrucionais no contexto da aprendizagem em sala de aula e pesquisa do aluno (Van Der Stuyf, 2002) fornecem um estilo de estratégia que oferece aos alunos o suporte para atuarem na vanguarda do seu desenvolvimento individual (Hogan & Pressley, 1997). Este tem sido frequentemente visto a partir de uma maneira especializada de concluir uma tarefa e exigir que os alunos modelem e/ou imitem essa prática para orientá-las (Yelland & Masters, 2007).

O interesse em participar mais ativamente, em falar e aprender no contexto de sala de aula encorajou a implementação e a utilização do termo metafórico ‘*scaffolding*’. Este

conceito é cada vez mais usado para descrever certos tipos de apoio que os alunos recebem nas suas interações com os seus pais, professores e outros mentores e/ou especialistas enquanto realizam a transição para novas habilidades, conceitos ou níveis de compreensão (Maybin et al., 1992).

De acordo com McKenzie (1999 referido por Van Der Stuyf, 2022) existem oito características no *scaffolding*. As primeiras seis descrevem aspetos da instrução e as duas últimas referem-se aos resultados esperados pelo mesmo. São elas:

1. Fornecer uma direção clara e reduzir as dúvidas dos alunos – os professores antecipam os problemas que os alunos podem encontrar e, em seguida, desenvolvem instruções passo a passo, que explicam o que o aluno deve fazer para atender os objetivos da tarefa;
2. Esclarecer o propósito – o *scaffolding* ajuda os alunos a entender por que estão a desenvolver determinado trabalho e porque é importante;
3. Manter os alunos na tarefa – fornece estrutura e caminhos para os alunos. O aluno pode tomar decisões sobre qual caminho escolher ou quais coisas explorar ao longo do caminho, mas eles não podem desviar-se deste, pois centra-se na tarefa designada;
4. Esclarecer as expectativas e incorporar a avaliação e feedback – as expectativas são claras desde o início da atividade, a partir de exemplos de trabalhos similares, e outras formas de apoio que são mostradas aos alunos;
5. Indicar aos alunos fontes valiosas – os educadores fornecem fontes para reduzir o problema, a frustração e o tempo despendido na tarefa. Os alunos podem então decidir quais dessas fontes usar;
6. Reduz a incerteza, surpresa e decepção – os educadores testam as suas lições para determinar possíveis áreas problemáticas e, em seguida, refinar a tarefa para eliminar as dificuldades de modo que a aprendizagem possa ser maximizada;

7. Oferecer eficiência – como o trabalho é estruturado, focado e os desafios são reduzidos ou eliminados antes do início, o tempo para a tarefa e a eficiência na conclusão da atividade é aumentada;
8. Gerar impulso – através da estrutura fornecida pelo *scaffolding*, os alunos gastam menos tempo a pesquisar e mais tempo a aprender e descobrir, de modo que há uma aprendizagem mais rápida.

O conceito de *scaffolding* – dentro da teoria dos sistemas dinâmicos, não pode ser entendido fora do contexto de uma abordagem dinâmica de aprendizagem e ensino, quer seja formal ou informal (Van Geert & Steenbeek, 2005) ou até mesmo em contextos de aprendizagem que incorporam novos desafios de carácter tecnológico (Yelland & Masters, 2007).

Este modelo permite desenvolver instruções para os alunos que precisam de apoio para a aprendizagem e apresentam dificuldades, bem como para os alunos que não apresentam dificuldades de aprendizagem específicas, mas estão à procura de dominar conteúdos difíceis (Hogan & Pressley, 1997). É um termo que ajuda a retratar a natureza temporária, mas essencial, da assistência do mentor à medida que o aluno avança em conhecimento e compreensão (Maybin et al., 1992).

Através de um modelo de sistemas dinâmicos de aprendizagem e ensino, a noção de *scaffolding* desempenha um papel central (Van Geert & Steenbeek, 2005) e permite que o ‘especialista’ apoie os alunos nas suas diferentes necessidades através das áreas cognitivas, técnicas e afetivas em prol do estabelecimento das melhores estratégias de resolução de problemas (Yelland & Masters, 2007).

Um dos principais benefícios da instrução de *scaffolding* é que ela envolve o aluno. O aluno não ouve passivamente as informações apresentadas. Em vez disso, por meio do professor, há um processo de cooperação e construção que se baseia no conhecimento prévio e forma um novo conhecimento. Estas estratégias oferecem uma oportunidade de dar *feedback* positivo ao trabalhar com alunos com baixa autoestima e dificuldades de aprendizagem, por exemplo (Van Der Stuyf, 2002).

As técnicas de *scaffolding* proporcionam suportes cognitivos, afetivos e técnicos que são benéficos para a aprendizagem das crianças, de forma a possibilitar que elas sejam capazes de apoiar a aprendizagem umas das outras por meio do compartilhamento de estratégias e da articulação das razões por trás delas (Yelland & Masters, 2007). Outras vantagens revelam que, se a atividade for realizada corretamente, a instrução de *scaffolding* motiva o aluno para que ele queira aprender. Além disso, esse tipo de instrução pode minimizar o nível de frustração e isso é extremamente importante para muitos alunos com necessidades educativas especiais, que podem mostrar-se frustrados com muita facilidade e até mesmo recusar a participar de mais atividades (Van Der Stuyf, 2002).

Segundo Maybin et al. (1992), o processo de ensino e de aprendizagem precisa ser examinado separadamente para determinar as características essenciais do *scaffolding*. Para realizar uma avaliação deve-se levar em conta algumas características, tais como:

- i. a fala – como por exemplo, os tipos de perguntas feitas pelo professor;
- ii. a tarefa de aprendizagem – por exemplo, habilidades, conceitos, compreensão;
- iii. as intenções do professor – para responder às necessidades do aluno, para introduzir uma nova tarefa de aprendizagem;
- iv. as intenções do aluno – ao usar o professor como um recurso;
- v. o contexto – a qualidade da relação especialista-aluno, o ambiente social e físico, os entendimentos implícitos do professor e do aluno sobre a atividade;
- vi. o resultado – demonstração prática do novo aprendizado, produtos tangíveis, algo na conversa.

Para os autores, essas seis dimensões fornecem uma estrutura analítica para avaliar a interação em sala de aula. Elas também permitem explorar as implicações práticas do conceito de forma a promover a partilha e as discussões em sala de aula, bem como a interação individual e em grupos (Maybin et al., 1992).

A instrução *scaffolding* é individualizada para que possa beneficiar cada aluno. No entanto, isso pode refletir-se num desafio para o professor desde o desenvolvimento

dos suportes e estratégias estruturadas para atender às necessidades de cada indivíduo. A implementação de ‘andaimes instrucionais’ individualizados numa sala de aula com um grande número de alunos é um desafio. Outra desvantagem é que, a menos que seja devidamente treinado, um professor pode não implementar adequadamente e, portanto, não ver o efeito completo. No entanto, para a autora, embora existam algumas desvantagens na sua utilização como estratégia de ensino, o impacto positivo que pode ter na aprendizagem dos alunos e no seu desenvolvimento é muito maior e mais importante (Van Der Stuyf, 2002).

Assim, de maneira a sintetizar, através da ótica de *scaffolding*, é possível demonstrar aos alunos que a tarefa de ler e escrever não é uma atividade impossível, mesmo que não tenham realmente adquirido todo o conhecimento necessário. O conceito de ‘andaime instrucional’, torna estas atividades possíveis e fornece informações importantes para pais e professores de maneira que possam realizar orientações de leitura e escrita para os seus filhos e alunos (Arshad & Chen, 2009).

3. Estudo empírico

Como ficou referido no primeiro capítulo, ao longo das observações de aulas, verificou-se que esta turma do 10.º ano de escolaridade apresentava uma discrepância entre o desempenho da expressão oral e o da expressão escrita. Os discentes mostravam um maior à vontade de expressão e uma correção linguística mais consistente em momentos de produção oral, do que escrita. Na produção escrita de texto, havia um desconhecimento quase total em relação à estrutura tripartida: introdução, desenvolvimento e conclusão. Depois de se comprovar que a escrita de texto desorganizado ocorria muitas vezes, optou-se por centrar o projeto de investigação-ação no desenvolvimento da competência escrita, em particular da capacidade de planificação de textos, com a intenção de essa intervenção poder vir a melhorar as produções escritas. Recorda-se que a questão de investigação-ação estava orientada para verificar até que ponto o ato de planificar uma composição textual pode influenciar o desempenho da produção textual.

3.1. Metodologia de investigação

Para a condução da intervenção pedagógica e inerente monitorização, adotou-se uma abordagem baseada na pesquisa-ação, visando compreender e interpretar em profundidade os processos de planificação de texto e de *scaffolding* num contexto específico de atuação pedagógica, para que fosse possível refletir sobre os efeitos.

A pesquisa foi realizada em duas fases distintas: observação e intervenção. A observação permitiu um envolvimento direto com o contexto estudado, possibilitando uma compreensão profunda dos fenómenos observados. Os registos foram apontados no diário do investigador, descrevendo situações e interações consideradas significativas para a investigação. Durante o período de intervenção, foram utilizadas diversas técnicas de recolha de dados, como observação direta, análise das respostas dos alunos em atividades de planificação, análise de textos escritos e de respostas a questionários realizados pela professora-estagiária, e, também, consulta bibliográfica.

Após a coleta de dados, foi adotada uma abordagem de triangulação, cruzando os diferentes conjuntos de dados para compreender os processos de *scaffolding* no

contexto estudado. Este método envolveu a análise e reflexão crítica dos dados recolhidos, incorporando a perspectiva do investigador para a construção teórica a partir da prática observada.

3.2. Plano de ação

Para a definição dos objetivos a alcançar e das ações a adotar, foram considerados os documentos orientadores e reguladores para o ensino de Português, nomeadamente: *Aprendizagens Essenciais, Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário* (10.ºano), *Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*, a planificação anual da escola e, ainda, o perfil da turma, constatado a partir dos dados observados durante as aulas.

Antes de descrever com detalhe as sequências didáticas lecionadas nas aulas de Português, farei uma pequena súmula para facilitar a perceção global do plano de atuação, apresentando, numa tabela, os temas abordados e os géneros textuais em foco.

	Regência 1	Regência 2	Regência 3
Datas de realização	17 de janeiro de 2022	7 de março de 2022	2 de maio de 2022
Texto literário em análise	<i>A Farsa de Inês Pereira</i> , Gil Vicente	<i>Rimas</i> , Luís de Camões	<i>Os Lusíadas</i> , Luís de Camões
Género textual da produção escrita	Texto expositivo	Apreciação crítica de uma pintura	Apreciação crítica de um <i>cartoon</i>

Tabela 1 – Géneros textuais abordados nas regências

3.2.1. Sequência didática I

O primeiro ciclo de investigação-ação decorreu nos dias onze, treze e dezassete de janeiro de 2022 e englobou quatro aulas de Português, correspondendo a dois blocos de cinquenta minutos e um bloco de cem minutos, totalizando duzentos minutos de regência.

3.2.1.1. Prática letiva

Cumprindo a planificação anual para este nível de ensino, deu-se início ao estudo de *A Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente. Esta sequência didática foi introduzida com uma breve apresentação do autor, a contextualização histórico-literária da obra, tendo-se procedido, posteriormente, à análise da didascália inicial. Nas aulas posteriores, fez-se a análise da obra, tendo em conta a intriga e a personalidade dos personagens, importante para a compreensão da mesma. A análise referida foi realizada sempre em interação professora-alunos, com recurso a questionário pedagógico orientado de modo oral, com registos escritos para sistematização dos tópicos relevantes para a compreensão da obra literária em estudo.

Sendo necessário cumprir a planificação pedagógico-didática deliberada em grupo disciplinar de Português da escola, com uma valorização preponderante da leitura e análise de obras literárias, a atividade de produção escrita decorreu na parte da pós-leitura da obra, nos últimos vinte minutos da última aula da sequência didática. Considerando a limitação temporal para a realização da atividade de produção escrita, optou-se por organizar a instrução do modo seguinte:

- i. exposição sobre os procedimentos a realizar para escrever um texto expositivo, com recurso ao visionamento de um vídeo educativo;
- ii. realização coletiva (em grupo-turma) de um plano de texto expositivo.

Na fase inicial da atividade, os alunos visualizaram um vídeo intitulado de *Como escrever um texto expositivo?* disponível na plataforma Aula Digital. Optou-se por este vídeo, pois não era muito longo e porque apresentava já um exemplo. Ou seja, o vídeo iniciava com

um texto expositivo sobre tradições portuguesas e, ao longo do mesmo, mostrava a distribuição da informação na estrutura tripartida de introdução, desenvolvimento e conclusão, o que, na altura, pareceu ser benéfico para auxiliar os alunos na atividade seguinte. Observemos as imagens retiradas do vídeo:

The image displays three sequential slides from a video, illustrating the structure of an expository text. Each slide features a title, a main text block, and a summary box.

- Slide 1: 1. INTRODUÇÃO**
Title: **Tradições Portuguesas**
Text: Portugal possui algumas tradições que não existem em nenhum outro canto do mundo. De Norte a Sul, é possível observar e experienciar algumas das mais típicas, as quais retratam bem a cultura portuguesa.
Summary box: apresentação do tema da exposição.
- Slide 2: 2. DESENVOLVIMENTO**
Text: Assim, um exemplo são os Caretos de Podence, personagens originárias do Nordeste Transmontano e do Alto Douro, mas com raízes célticas, da época pré-romana. Faz parte das principais tradições portuguesas, no Carnaval, os homens usarem máscaras rudimentares, feitas de couro, madeira ou latão, pintadas de vermelho, amarelo, verde ou preto, e onde o nariz pontiagudo fica sobressaído. As cores garridas também são aplicadas às suas vestes: fatos de colchas franjados de lã. A isto adicionam-se os chocalhos à cintura que dão origem ao típico ruído dos Caretos. Dentro do mesmo estilo da tradição portuguesa anterior, encontramos os Pauliteiros de Miranda. Estes são um grupo de dança guerreira característica das Terras de Miranda a dança dos paus. Ao som da gaita-de-foles, caixa, bombo e castanholas, são retratados momentos históricos da região. Os trajes são igualmente únicos no mundo. O grupo de oito homens veste uma saia bordada, camisa de linho, colete de pardo, botas de cabedal, meias de lã, um chapéu, normalmente decorado com flores, e, por fim, usam os dois paus com os quais dançam de forma coordenada. Outra das marcas mais importantes de Portugal e uma das mais cobiçadas pelos portugueses.
Summary box: verificação do carácter demonstrativo deste tipo de texto, com recurso a vários exemplos elucidativos.
- Slide 3: 3. CONCLUSÃO**
Text: Em suma, estes elementos distintivos nacionais são únicos, dão identidade a Portugal e apaixonam os turistas. Conservam a história nacional e ainda ajudam a alimentar a economia.
Summary box: síntese do que foi exposto; referência à importância da reflexão sobre a temática abordada.

Figura 2 – Sugestão de introdução, desenvolvimento e conclusão sugerida no vídeo Como escrever um texto expositivo?

Após a visualização do vídeo, com a duração de dois minutos, os alunos não apresentaram dúvidas. Quando questionados sobre se já tinham escrito textos deste género anteriormente, responderam “acho que sim”, mas voltam a frisar que não

gostam de escrever. Por não apresentarem dúvidas e não estarem a desenvolver muito o tema do texto expositivo, ao fim de sete minutos, passou-se para a atividade seguinte.

Foram distribuídas as folhas de trabalho (anexo 4) e a atividade foi explicitada oralmente por mim. A intenção era que, em interação com os alunos, se fizesse um plano de texto expositivo coletivo. A professora estagiária foi registando os tópicos referidos pelos alunos no quadro.

3.2.1.2. Resultados

A observação direta que realizei ao longo desta atividade permitiu notar que as maiores dúvidas surgiram, essencialmente, quanto ao conteúdo que os alunos deveriam distribuir por cada uma das partes essenciais do texto: introdução, desenvolvimento e conclusão. Os alunos não sabiam o que deveria ser escrito em cada uma destas partes textuais. Durante a sua realização, ouvi perguntas feitas pelos alunos, como, por exemplo: *como é suposto planificar uma introdução e uma conclusão? Como sei onde devo colocar os tópicos?*

No final da aula, os alunos entregaram-me as folhas de trabalho preenchidas, que analisei posteriormente. A tabela seguinte resume o que se apurou dessa análise.

N.º de alunos	Resultados da atividade
14	Entregaram a planificação em branco e entregaram o texto.
4	Entregaram a planificação e o texto, embora com lacunas de natureza diferente: - Aluno 1: Não preencheu a introdução, desenvolvimento e conclusão. Colocou tópicos soltos no canto superior direito da folha de trabalho. - Alunos 2, 3 e 4: Não preencheram a introdução nem a conclusão. Colocaram tópicos registados no quadro no desenvolvimento.
7	Não realizaram a atividade.

Tabela 2 – Resultados da atividade do texto expositivo

Observemos a digitalização das situações mencionadas na tabela anterior:

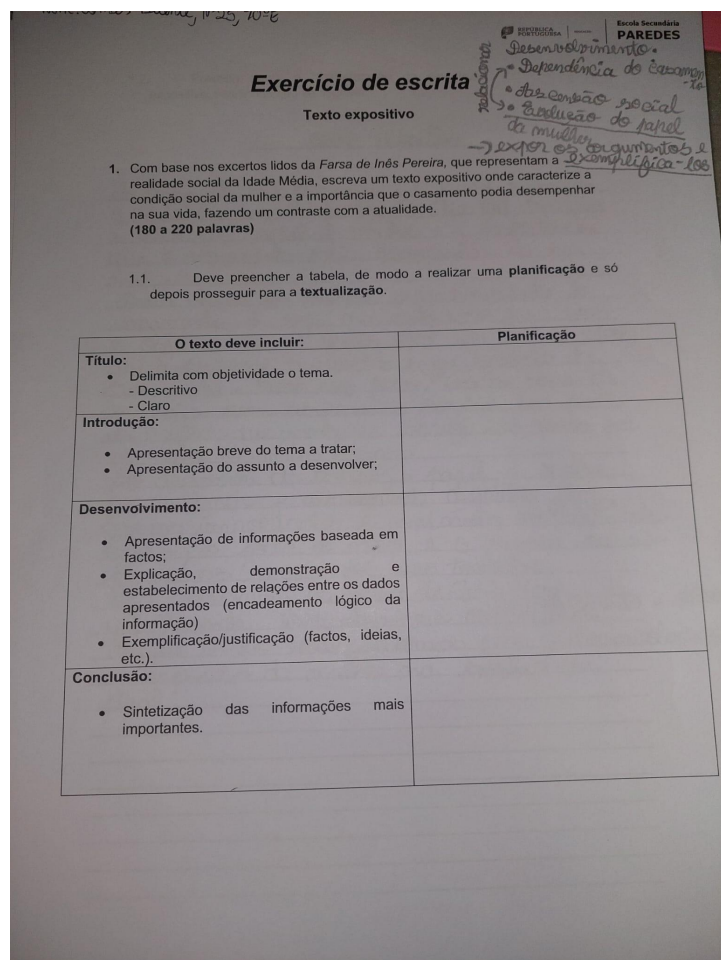


Figura 3 – Planificação de um texto expositivo pelo aluno n.º 1

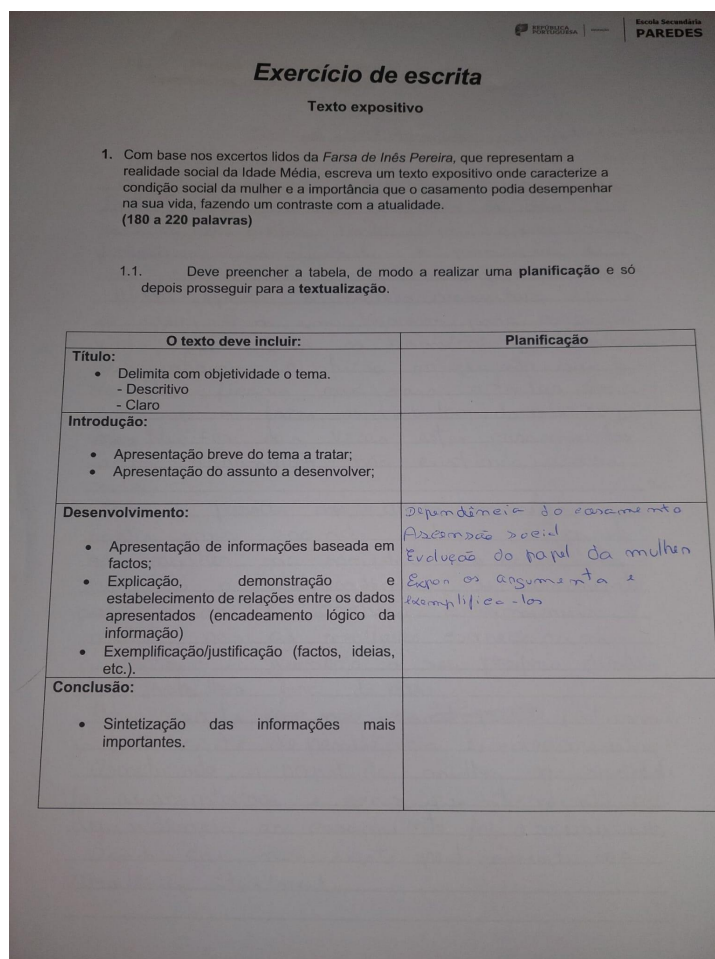


Figura 4 - Planificação de um texto expositivo pelos alunos n.º 2, 3 e 4

Apesar de esta planificação ter sido realizada de forma oral, em interação professor/aluno, os resultados estavam longe de serem alcançados e, por isso, teria de existir uma mudança de estratégia. O problema maior não se prendia em não saberem planificar, mas sim em perceberem o que é a planificação e, mais concretamente, como organizar a informação do texto respeitando a estrutura tripartida. Compreendi que teria de desenvolver esta prática com os alunos.

De referir que, no caso do aluno 1, foi-nos apresentado um aspeto interessante. O discente pretendia apontar os tópicos referidos na aula, mas não sabia em que parte da tabela (introdução, desenvolvimento ou conclusão) os deveria inscrever. Esta dúvida pareceu-me estar associada a uma dificuldade expressa pelos outros alunos noutras

ocasiões: o que significa planificar o texto? Como é que se planifica uma introdução e uma conclusão?

Esta experiência de sala de aula fez-me questionar esta sequência de atividades didáticas pensada para os alunos compreenderem que um texto é organizado segundo uma ordem que vai da introdução à conclusão. Expor os procedimentos e depois fazer os alunos dividirem determinado conteúdo informativo em introdução, desenvolvimento e conclusão, efetivamente, não funcionou. Havia uma necessidade de desconstruir e desmitificar estes conceitos, de forma que os discentes conseguissem dividir o texto de forma lógica, sem se prenderem a estas noções pré-concebidas.

No final desta unidade didática, os alunos responderam anonimamente à questão “Na atividade *Planificação de um texto expositivo com a ajuda da professora* sentiste mais facilidade em escrever o texto?” Os dados obtidos são apresentados no gráfico seguinte.

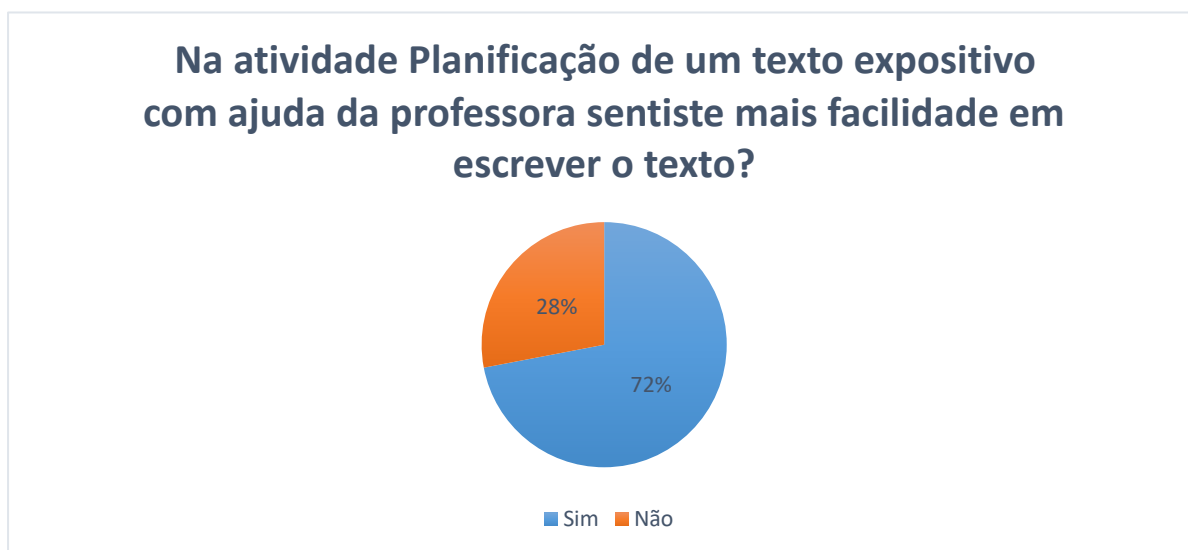


Gráfico 6 – respostas ao questionário da segunda atividade

Como se vê pelos dados apresentados, 72% dos alunos afirmam terem sentido mais facilidade em escrever o texto. No entanto, quando comparados estes dados com as minhas observações em aula, considero que o método de planificação utilizado não os

tenha elucidado suficientemente, podendo ter havido aqui uma resposta dos alunos alinhada com o que poderiam considerar serem as expectativas da professora.

Como vimos anteriormente, os alunos não tinham conhecimento do que deveria ser colocado em cada um dos parágrafos e, por isso, essas lacunas foram notadas na textualização. Por essa razão, penso que os alunos tenham sentido mais facilidade em saber que tópicos deveriam ser abordados, pois foram acordados em interação professor-aluno, mas os discentes não sabiam em que parte do texto deveriam ser atracados, bem como desconheciam o que era suposto “planificar na introdução e na conclusão”. Outra possível explicação para esta dificuldade é o tempo limitado disponível para a atividade. Os alunos tiveram apenas 20 minutos para a planificação, dos quais 10 minutos foram dedicados à visualização de um vídeo, posterior conversa sobre o mesmo e entrega das folhas de trabalho. Neste cenário, é compreensível que os discentes tenham enfrentado desafios para aprender a fazer um plano de escrita num período tão curto de tempo.

É importante referir que foram analisados 18 textos escritos pelos alunos. O método utilizado foi de uma análise qualitativa de todos os textos recolhidos. Em cada um deles foram utilizados critérios tais como a estrutura, coesão, coerência, profundidade de análise, uso de evidências e argumentação. Para cada categoria referida, podemos concluir o seguinte:

- i. **Coesão:** apresentam transições básicas entre parágrafos, mas algumas partes são desconexas.
- ii. **Coerência:** as ideias são coerentes, mas a argumentação é um pouco superficial e repetitiva.
- iii. **Profundidade de análise:** análise básica e falta de profundidade. A relação entre o papel da mulher na Idade Média e a atualidade poderia ser mais explorada.
- iv. **Uso de evidências:** referem-se à obra *A Farsa de Inês Pereira*, mas não utilizam citações ou evidências diretas do texto para suportar as afirmações.
- v. **Argumentação:** os argumentos são apresentados, mas falta profundidade e exemplificação clara. A comparação com a atualidade é muito breve.

Com base na análise dos textos, foi evidente a necessidade de maior orientação e suporte aos alunos na estruturação de textos e na elaboração dos mesmos.

Posto isto, neste ciclo de investigação-ação, concluí que os alunos, não compreendendo a planificação de texto e os conceitos que lhe estão associados, não eram capazes de construir um texto coeso e coerente, que fosse adequado ao conteúdo pedido. Então, na unidade didática seguinte, foi necessário adaptar às necessidades dos alunos o método de ensino ou as atividades para aprenderem a planificar, tendo em conta as dificuldades identificadas nesta sequência. Outra conclusão retirada foi que desenvolver habilidades de planificação e escrita requer tempo e prática contínua. Portanto, era essencial considerar a necessidade de proporcionar aos alunos oportunidades adequadas para praticar e aprimorar essas habilidades ao longo do tempo, com o objetivo de alcançar resultados mais satisfatórios.

3.2.2. Sequência didática II

O segundo ciclo de investigação-ação decorreu nos dias vinte e oito de fevereiro, três e sete de março de 2022, correspondendo a dois blocos de cinquenta minutos e um bloco de cem minutos. Tal como na sequência anterior, foram atribuídos vinte minutos à atividade de escrita, porque era necessário cumprir a planificação da escola referente à Lírica Camoniana.

3.2.2.1. Prática letiva

Tendo em conta os dados recolhidos e as dificuldades sentidas no primeiro ciclo de investigação-ação, assumiu-se que teria de haver uma mudança de estratégia. Os alunos não sabiam planificar e mostravam-se relutantes em fazê-lo. Por isso, a atividade para desenvolver a capacidade de planificação textual dos alunos foi ajustada às necessidades dos mesmos.

Ficou claro para mim que teria de organizar a atividade didática com base no *scaffolding*. Este conceito de Vygotski refere-se a uma estrutura de apoio à aprendizagem que é

removida assim que o conhecimento desejado é atingido. A função do professor é guiar e oferecer recursos para que o aluno construa o seu conhecimento a partir do que ele já sabe ao observar, trocar ideias e receber auxílio de alguém mais experiente. Desta forma, conseguirá evoluir, desenvolver-se e atingir níveis mais avançados de conhecimento. Automaticamente, aos poucos, o aluno adquire independência e exerce atividades mais complexas com autonomia. Ao remover o suporte oferecido por *scaffold* o professor atribui mais responsabilidade ao aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Posto isto, antes da planificação e textualização, foi realizada uma atividade mais curta com o intuito de dar a entender aos alunos que nem só os textos se planificam, mas todos os discursos, independentemente da extensão.

Nesta segunda sequência didática, foi estudado o poema *Endechas a Bárbara Escrava*, de Luís de Camões. Depois da análise, em interação professor-aluno, foi apresentado um outro poema. *Endechas ou canção da diferença*, de Manuel Alegre. Após a leitura do segundo poema, os alunos teriam de escrever um pequeno comentário crítico comparativo. Para que o processo de escrita fosse mais sustentado, houve um diálogo entre mim e os alunos através do qual foram decididos os tópicos que deveriam ser desenvolvidos. Depois dessa interação, selecionaram-se dois tópicos:

- estabelecer a relação entre os dois poemas (por exemplo, semelhança, contraste, complementaridade, oposição, etc.);
- explicar o último dístico.

Tendo em conta os tópicos decididos, os mesmos serviriam de guia para a estruturação de uma resposta e, por isso, os alunos não apresentaram qualquer resistência em realizar a atividade, que contou com o contributo de todos. Para além disso, as respostas foram enviadas via *e-mail*, tal como o meu *feedback*. Ao analisar os comentários constatei que os alunos conseguiram distribuir a informação entre os dois parágrafos e, consequentemente, repartir corretamente a informação, tendo, por isso, realizado a atividade com sucesso (anexo 6).

Com base nesta experiência letiva, a atividade didática centrada no desenvolvimento da capacidade de planificar um texto foi realizada com base num guião com instruções mais detalhadas sobre cada um dos passos a realizar pelos alunos de modo a providenciar aos discentes mais suporte para a tarefa.

A atividade de planificação era referente ao quadro *O mito de Ícaro*, que tinha sido abordado nessa aula, depois da análise do poema *Perdigão perdeu a pena*, de Luís de Camões. Tendo em conta que, em interação com a turma, os alunos articularam a mensagem do poema com a pintura selecionada, identificando a temática, procedeu-se então, à entrega das folhas de trabalho (anexo 7).

Posteriormente, os alunos formaram pares para realizarem a primeira fase da atividade. Optou-se por este método porque a oralidade e a discussão auxiliam na formação de ideias. De seguida, os alunos passaram a um trabalho individual, em que teriam de analisar as opções discutidas e ter em conta se havia alguma que consideravam mais relevante.

Na última fase desta atividade, os alunos tinham de preencher um quadro, tendo em conta que todas as informações necessárias para o seu preenchimento já constavam nos exercícios anteriores, em que havia uma divisão feita por parágrafos e não pelos vocábulos “introdução, desenvolvimento e conclusão”, contando, também, com sugestões de como poderiam iniciar cada um desses parágrafos. Antes de passarem à textualização, as planificações foram corrigidas individualmente (anexo 8). No entanto, houve um grupo de alunos que, mesmo antes da correção, automaticamente, passaram para a textualização. Esta situação mostrou que, desconstruindo os conceitos “introdução, desenvolvimento e conclusão”, os alunos não mostraram tanta resistência e dificuldade, passando, por iniciativa própria, à escrita (anexo 9).

Após a entrega das mesmas, procederam à atividade de produção escrita, que contou com uma maior adesão dos alunos.

3.2.2.2. Resultados

A análise das folhas de trabalho mostrou que mais alunos realizaram a atividade e que esta foi realizada com melhores resultados. Observe-se:

N.º de alunos	Resultados da atividade
22	Entregaram a planificação devidamente preenchida e realizaram o texto.
1	Entregou apenas o texto.
2	Não realizaram a atividade.

Tabela 3 – Resultados da atividade da apreciação crítica de uma pintura

As conclusões retiradas da análise dos 23 textos, segundo os parâmetros coesão, coerência, profundidade de análise, uso de evidências e argumentação, foram as seguintes:

- i. **Coesão:** as ideias fluem bem, com transições claras entre as descrições e as interpretações.
- ii. **Coerência:** as ideias são bem conectadas, com uma linha de pensamento clara e lógica.
- iii. **Profundidade de Análise:** fornecem uma análise detalhada do quadro e da expressão das figuras. Relaciona bem com a mitologia e a atualidade, mas poderiam aprofundar mais a análise crítica.
- iv. **Uso de evidências:** descrevem os elementos visuais específicos do quadro, mas poderiam incluir mais detalhes para fortalecer a análise.
- v. **Argumentação:** os argumentos são claros e bem fundamentados. A relação com a mitologia grega e a atualidade é bem explorada, mas as conclusões poderiam ser mais robustas.

No final desta atividade, os alunos responderam anonimamente às questões “Na atividade *Planificação de uma apreciação crítica em trabalho de pares* sentiste mais facilidade em escrever o texto?”, “Depois de realizares as últimas duas atividades de planificação, sentes que a tua escrita melhorou?” e, por último, “Sentes que teres um plano de texto faz com que te sintas orientado/a na escrita?”. As respostas obtidas são apresentadas nos gráficos seguintes.

Na atividade Planificação de uma apreciação crítica em trabalho de pares sentiste mais facilidade em escrever o texto?

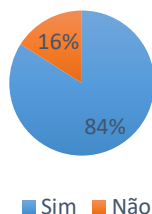


Gráfico 6 – opinião sobre a atividade em pares

Durante o processo de recolha de dados para avaliar o impacto das atividades de escrita em sala de aula, foi solicitado aos alunos que respondessem a uma questão específica sobre a perceção da melhoria da escrita após a implementação dessas atividades. As respostas obtidas (anexo 10) foram analisadas e agrupadas em categorias com o intuito de identificar padrões e tendências emergentes.

A análise das respostas revelou perceções importantes sobre os fatores que contribuíram para a melhoria da escrita dos alunos, bem como as dimensões específicas do texto em que notaram melhorias e outros contextos nos quais perceberam benefícios. Essa análise foi fundamental para compreender o impacto das práticas de ensino na progressão da habilidade de escrita dos alunos.

A seguir, apresenta-se uma tabela que resume as categorias emergentes e a frequência com que foram mencionadas nas respostas dos alunos. Esta tabela serve como um

instrumento para visualizar e compreender melhor os resultados da análise, fornecendo uma visão clara das percepções dos alunos sobre a melhoria da escrita.

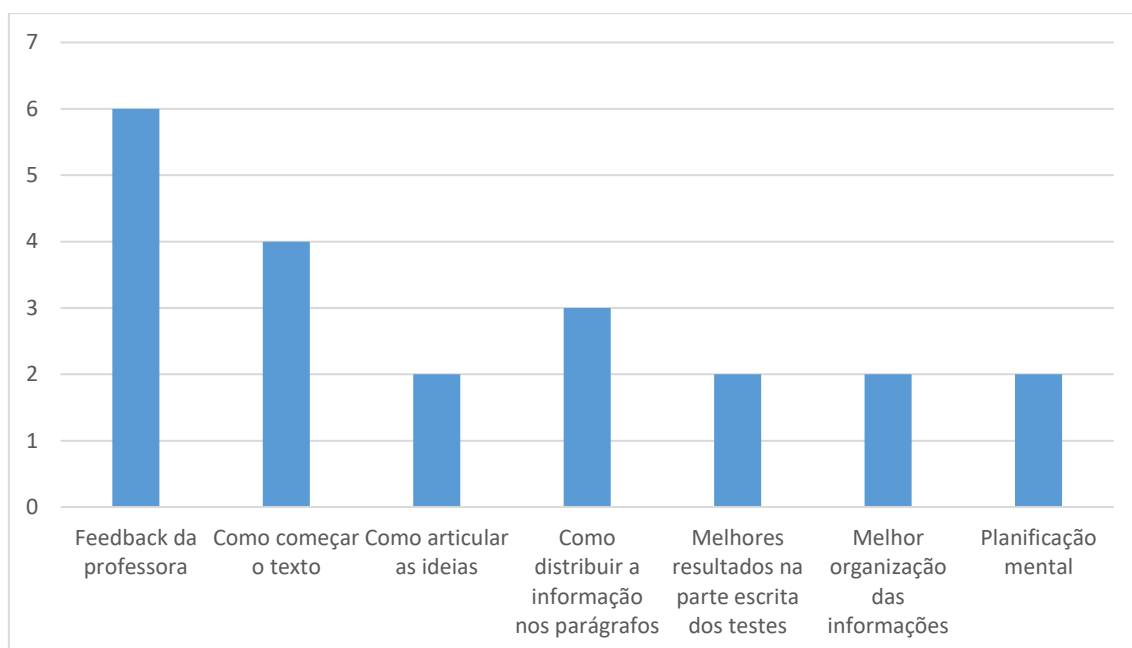


Gráfico 7 - percepções dos alunos sobre a melhoria da escrita

Com base na análise do gráfico de barras, podemos observar que a categoria “Feedback da professora” foi mencionada com mais frequência pelos alunos, com um total de 6 respostas. Isto sugere que os alunos valorizam e reconhecem a importância do feedback fornecido no processo de melhoria da escrita.

Em seguida, a categoria “Como começar o texto” foi mencionada 4 vezes. Isto indica que os alunos enfrentam dificuldades ou incertezas em saber como iniciar os textos, destacando a necessidade de orientação e suporte nessa área específica.

A categoria “Como articular as ideias” foi mencionada 2 vezes, sugerindo que alguns alunos podem encontrar desafios na organização e conexão das suas ideias ao escrever. Este facto destaca a importância de estratégias para ajudar os alunos a desenvolver habilidades de coesão e coerência textual.

Da mesma forma, a categoria “Como distribuir a informação nos parágrafos” também foi mencionada 3 vezes. Ou seja, os alunos enfrentam dificuldades na distribuição eficaz da informação ao longo do texto, destacando a necessidade de orientação sobre estruturação e organização textual.

As categorias “Melhores resultados na parte escrita dos testes” e “Melhor organização mental das informações” foram mencionadas duas vezes cada. Isto pode indicar que os alunos percebem uma melhoria tanto na produção escrita quanto na organização das suas ideias ao longo do tempo.

Finalmente, a categoria “Planificação mental” também foi mencionada 2 vezes, o que sugere que os alunos reconhecem a importância da planificação prévia como uma estratégia para melhorar a escrita, tanto em termos de clareza quanto de eficiência na comunicação.

Esta análise destaca áreas específicas em que os alunos podem beneficiar de suporte adicional e estratégias de ensino, visando melhorar as habilidades de escrita e promover uma compreensão mais profunda dos processos envolvidos na produção textual.

Relativamente à última pergunta do inquérito: *Sentes que teres um plano de texto faz com que te sintas orientado/a na escrita*, foram obtidos os seguintes resultados:

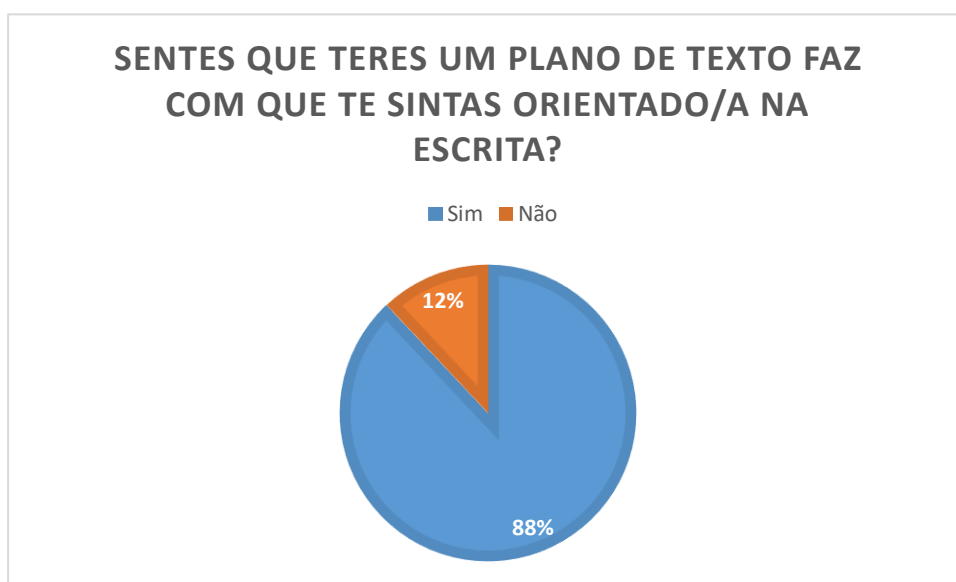


Gráfico 8 – opinião dos alunos sobre a orientação de um plano de texto

Com base na resposta à questão anteriormente mencionada em que 88% dos alunos responderam afirmativamente e apenas 12% responderam negativamente, podemos fazer uma análise adicional.

Esta alta percentagem de alunos que se sentem orientados ao ter um plano de texto sugere que a planificação prévia é percebida como uma ferramenta eficaz para guiar o processo de escrita. Isto indica que os alunos reconhecem o valor de ter uma estrutura organizada antes de começar a escrever, o que pode ajudá-los na concentração, a desenvolver as ideias de forma mais clara e a evitar a sensação de bloqueio criativo.

Esta perceção positiva dos alunos sobre a utilidade do planeamento prévio também está alinhada com as descobertas anteriores, destacando ainda mais a importância desta estratégia no desenvolvimento das habilidades da escrita. A presença de um plano de texto pode fornecer uma sensação de direção e segurança aos alunos, permitindo-lhes abordar a tarefa da escrita com mais confiança e eficácia.

Portanto, esta análise adiciona mais peso à importância da planificação textual como uma prática benéfica para os alunos, reforçando a necessidade de incorporar esta estratégia nas atividades de escrita em sala de aula para promover um desenvolvimento mais eficaz das habilidades de escrita dos alunos.

3.2.3. Sequência didática III

O terceiro ciclo de investigação-didática ocorreu nos dias vinte e seis e vinte e oito de abril e dois de maio, com uma duração total de duzentos minutos, correspondente a dois blocos de cinquenta minutos e um bloco de cem minutos. Neste último, trabalhou-se a apreciação crítica de um *cartoon*.

3.2.3.1 Prática letiva

Tal como nos ciclos anteriores, apenas foram atribuídos vinte minutos à atividade de escrita, porque era necessário cumprir o plano de aula referente às Reflexões do Poeta n'Os *Lusíadas*.

Tendo em consideração que os resultados obtidos na última atividade foram positivos, nesta última regência, foram retirados os ‘andaimes instrucionais’, oferecendo mais autonomia aos alunos.

Nesta regência, trabalhou-se a reflexão do poeta no Canto I, referente à fragilidade da vida humana, n’*Os Lusíadas*. Como os alunos compreenderam a mensagem principal do poeta, houve o intuito de ir ao encontro desse tema, por isso foi escolhido um *cartoon* referente ao 14º Direito da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) – “Direito de procurar e beneficiar de asilo em outros países”. Perante a pergunta sobre o que entendiam pelo *cartoon* e que situação atual poderia ser enquadrada no tema, os alunos automaticamente relacionaram-no com a Guerra na Ucrânia.

Depois de discutido oralmente o *cartoon* e as suas possíveis leituras, foram distribuídas as folhas de trabalho (anexo 10) e os alunos passaram a realizar a atividade autonomamente. Desta vez, não fiz qualquer explicitação das instruções nem das atividades a realizar para deixar que os alunos se confrontassem com o guião de trabalho. Observei que o leram sem apresentarem quaisquer dúvidas do que deveria ser distribuído por cada parâmetro.

Desta vez, não foi utilizado um quadro de planificação, pois entendi que era importante que percebessem que não existe uma regra clara de planificar em quadro, nem foram atribuídos parágrafos. O intuito era perceber se os alunos já se mostravam capazes de preencher os espaços e de saber organizar essa informação autonomamente.

3.2.3.2. Resultados

A análise das folhas de trabalho mostrou que mais alunos realizaram a atividade e que esta foi realizada com melhores resultados. Observe-se:

N.º de alunos	Resultados da atividade
23	Entregaram a planificação devidamente preenchida e o texto.
2	Não realizaram a atividade.

Todos os alunos que entregaram o texto, entregaram também a planificação devidamente preenchida. E da análise dos mesmos podemos referir que:

- i. **Coesão:** as ideias são bem conectadas, com transições suaves entre os tópicos discutidos.
- ii. **Coerência:** as ideias seguem uma sequência lógica e coerente, com uma progressão clara de pensamento.
- iii. **Profundidade de análise:** fornecem uma análise detalhada e relevante. Relacionam de forma eficaz o cartoon com a estância 106 e a fragilidade da vida humana na sociedade atual.
- iv. **Uso de evidências:** utilizam elementos específicos do cartoon e referências à estância 106 para apoiar a análise, mas poderiam incluir mais citações diretas.
- v. **Argumentação:** os argumentos são bem desenvolvidos e fundamentados. A reflexão sobre a fragilidade da vida humana é bem elaborada e contextualizada.

Por constrangimentos de tempo, não foi possível passar um questionário final para retirar conclusões mais precisas sobre a última atividade.

3.3. Reflexão final baseada nos resultados obtidos

Os três ciclos de investigação-ação permitiram extrair algumas reflexões relativamente à prática pedagógica desenvolvida na turma F do 10.º ano de escolaridade.

Quando comparados os resultados do plano de ação implementado, verificou-se a seguinte evolução:

Alunos	Atividade 1¹	Atividade 2²	Atividade 3³
Entregaram a planificação devidamente preenchida e o texto.	4	22	23
Não entregaram (ou entregaram em branco) a planificação, mas fizeram o texto.	14	1	0
Não realizaram nenhuma das etapas.	7	2	2

Tabela 5 – Comparação dos resultados obtidos nas três regências

Ao analisar a tabela acima, fica evidente que os alunos demonstraram uma evolução significativa na compreensão e aplicação da planificação nos seus processos de escrita. É interessante notar que, apesar do tempo de aula dedicado à escrita ter sido consistente em todas as regências (20 minutos), as melhorias não parecem estar estritamente ligadas à quantidade de tempo disponível, mas sim ao percurso didático e aos materiais utilizados.

Destaca-se também o aumento significativo no número de alunos que realizaram um plano antes de escrever o texto, indicando uma maior conscientização e adoção dessa prática como parte integrante do processo da escrita. No entanto, devido ao tempo limitado e ao foco em obter o maior número de resultados possível, não foi viável realizar uma análise mais aprofundada das razões pelas quais dois alunos nunca fizeram planificação.

Uma reflexão sobre o que impulsionou essa mudança revela a importância do guião orientador utilizado durante as regências posteriores. Este guião foi elaborado de forma a desconstruir o conceito tradicional de “introdução, desenvolvimento e conclusão”,

¹ Planificação de um texto expositivo com ajuda oral da professora, depois do visionamento de um vídeo educativo expositivo.

² Planificação de uma apreciação crítica de uma pintura em trabalho de pares, a partir de um guião de trabalho com instruções baseadas em *scaffolding*.

³ Planificação de uma apreciação crítica de um *cartoon*, em trabalho individual, a partir de um guião de trabalho orientador, sem alguns dos “andaimes pedagógicos” do guião anterior.

oferecendo aos alunos uma abordagem mais flexível e adaptável à planificação dos textos. Nas regências 2 e 3, um percurso didático mais conscientemente desenhado foi adotado, com uma abordagem indutiva baseada em *scaffolding*.

Esta abordagem incluiu a realização inicial das atividades em pares, seguida pela realização individual, proporcionando um suporte adicional e promovendo a aprendizagem colaborativa entre os alunos. Essas estratégias parecem ter sido eficazes em ajudar os alunos a automatizar a planificação e a aplicá-la de forma mais confiante e eficaz nos textos.

Além disso, é importante reconhecer a evolução na competência didática demonstrada ao longo das regências. Na primeira regência, o método expositivo puro foi predominante, com um vídeo expositivo-explicativo seguido por um exercício prático realizado individualmente pelos alunos. Nas regências subsequentes, um percurso didático conscientemente desenhado foi implementado, adotando uma abordagem mais interativa e centrada no aluno.

Essa evolução na abordagem pedagógica pode ter contribuído significativamente para os resultados observados, enfatizando a importância de estratégias de ensino mais interativas e orientadas para o aluno no desenvolvimento das habilidades de escrita.

De seguida, apresento uma tabela comparativa com os dados recolhidos através dos textos das três unidades didáticas:

Critério	Texto 1: Condição Social da Mulher – Texto expositivo	Texto 2: Pintura “A Queda de Ícaro” – Apreciação Crítica	Texto 3: Apreciação Crítica de um Cartoon	Melhorias observadas
Estrutura	Estrutura básica, necessitando de melhor desenvolvimento.	Estrutura bem definida, mas a conclusão poderia ser mais robusta.	Estrutura lógica e completa.	Melhoria na estruturação e organização dos textos ao longo das atividades.

Coesão	Algumas partes desconexas.	Ideias fluem bem, claras transições.	Ideias bem conectadas, transições suaves.	Melhoria na coesão e na coerência das ideias, resultando em textos mais fluentes.
Coerência	Coerente, mas argumentação repetitiva.	Conectada e clara, mas a conclusão poderia ser mais aprofundada.	Sequência lógica e coerente, reflexão bem desenvolvida.	
Profundidade de Análise	Análise básica, falta de detalhes.	Detalhada, mas poderia aprofundar mais.	Análise detalhada e relevante, bem relacionada com a estância 106.	Capacidade aprimorada de realizar análises críticas e interpretar significados.
Uso de evidências	Falta de citações diretas, referências gerais.	Descrição de elementos visuais específicos.	Uso de elementos do cartoon e referências à estância 106.	Melhoria na identificação e discussão de evidências e a sua interpretação.
Argumentação	Argumentos superficiais.	Claros e bem fundamentados.	Bem desenvolvidos, reflexão bem elaborada.	Desenvolvimento da capacidade de argumentar e detalhar as ideias de forma mais profunda.
Impacto da Planificação	Planificação ausente, tópicos soltos em partes incertas.	Planificação clara, transições e estrutura bem definidas.	Planificação detalhada, estrutura bem organizada.	A planificação ajudou a melhorar a estruturação e organização dos textos, promovendo a escrita mais confiante e autónoma.

Tabela 6 – Comparação dos textos obtidos nas 3 regências

Ou seja, inicialmente, os alunos mostravam dificuldades em organizar os seus textos de forma coerente e estruturada. O primeiro texto analisado apresentou uma estrutura básica, mas com várias falhas na organização das ideias, resultando numa apresentação

desconexa. No entanto, após a implementação das atividades de planificação, observou-se uma notável melhoria. Os alunos passaram a estruturar os seus textos com introdução, desenvolvimento e conclusão de forma clara e lógica. Nos textos analisados na última unidade didática, a estrutura estava bem definida, com uma progressão lógica das ideias e uma conclusão que amarrava todos os pontos desenvolvidos. Essa evolução demonstra a eficácia da planificação em ajudar os alunos a organizar as ideias de maneira coesa.

A coerência e coesão dos textos também melhoraram significativamente. No primeiro texto, as ideias eram apresentadas de forma desconexa, dificultando a compreensão do leitor. À medida que os alunos participaram nas atividades de *scaffolding* e planificação, as suas habilidades de conectar as ideias e manter a fluidez do texto aumentaram. Nos textos da segunda e terceira unidades didáticas, as ideias foram apresentadas de forma lógica e conectada, com transições suaves entre os parágrafos, facilitando a leitura e a compreensão.

Outra área de melhoria foi o detalhamento e a argumentação dos textos. Inicialmente, os alunos apresentavam tópicos superficiais e pouca argumentação. Com o tempo, e com a prática de atividades que incentivavam a reflexão e a análise crítica, os alunos começaram a desenvolver argumentos mais robustos e detalhados. Nos textos da última unidade didática, a argumentação foi bem desenvolvida e fundamentada, embora ainda houvesse espaço para mais detalhes. Esta evolução reflete uma maior profundidade na análise e na apresentação dos argumentos.

O vocabulário e a expressão dos alunos também mostraram melhorias. Nos primeiros textos, o vocabulário era limitado e a expressão bastante básica. Com a progressão das atividades e o estímulo à leitura e à escrita, os alunos expandiram o vocabulário e aprimoraram a forma de se expressar. Nos textos subsequentes, observou-se um uso mais variado e sofisticado do vocabulário, além de uma expressão mais clara e precisa. Esta melhoria é crucial para a capacidade dos alunos de comunicar as ideias de forma eficaz e impactante.

A capacidade de realizar análises críticas e interpretar significados também evoluiu significativamente. Inicialmente, os alunos apresentavam análises limitadas e pouca interpretação pessoal. Com a orientação adequada e a prática de atividades que incentivavam a análise crítica, os alunos começaram a oferecer interpretações mais profundas e pessoais dos textos e das imagens analisadas. Nos textos da última unidade didática, a análise crítica foi bem fundamentada e relevante, demonstrando uma compreensão mais profunda do tema abordado.

O uso de referências visuais nos textos também melhorou. No início, os alunos faziam poucas referências a elementos visuais específicos, limitando a riqueza das descrições. Com o tempo, os alunos passaram a identificar e discutir elementos visuais de forma mais detalhada e interpretativa. Nos textos da última unidade didática, as referências aos elementos visuais do cartoon foram claras, embora ainda pudesse haver mais detalhes. Esta habilidade é importante para a capacidade de os alunos fazerem análises mais completas e integradas.

A planificação das atividades teve um impacto positivo significativo na escrita dos alunos. Nos textos da primeira unidade didática, a ausência de uma planificação eficaz resultou em textos desorganizados e incoerentes. Com a introdução de planificações detalhadas, os alunos passaram a estruturar os seus textos de forma mais lógica e fluida. Nos textos da última unidade didática, a planificação foi utilizada com eficiência, resultando em textos bem estruturados e fluentes. Esta prática ajudou os alunos a automatizarem a escrita, permitindo-lhes produzir textos mais organizados e bem fundamentados de forma autónoma.

Para concluir, a implementação de estratégias pedagógicas como a planificação textual e o *scaffolding* teve um impacto positivo significativo no desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos. As melhorias observadas nas áreas de estrutura e organização, coerência e coesão, detalhamento e argumentação, vocabulário e expressão, análise crítica e interpretação, e uso de referências visuais demonstram a eficácia dessas práticas. Os alunos não apenas adquiriram maior segurança e autonomia na produção textual, mas também desenvolveram habilidades críticas e analíticas essenciais para o seu progresso académico e pessoal.

Considerações finais

Parto da questão inicial de investigação e das questões específicas dela derivadas para a sistematização da resposta que formularei com base nos resultados que foram apresentados no capítulo anterior. Retomo a questão inicial mencionada no capítulo 1 do Relatório: “Até que ponto o ato de planificar uma composição textual pode influenciar o desempenho da produção textual dos alunos?” Para poder responder de modo mais consistente, esta questão foi desdobrada em duas outras mais específicas:

- I. uma orientação didática sustentada numa estratégia de *scaffolding* conduz os alunos a uma maior familiarização com a prática de planificação textual?
- II. Existe uma relação positiva entre a planificação textual e a qualidade dos textos produzidos?

Quanto à primeira questão específica, é possível responder afirmativamente, com base nos resultados obtidos. Os dados da análise das respostas ao inquério da sequência didática II revelaram que 84% dos alunos sentiram uma melhoria na escrita após realizar as atividades de planificação. Além disso, a tabela comparativa no ponto 3.3. demonstra que houve um aumento significativo no número de alunos que entregaram a planificação devidamente preenchida junto com o texto em todas as atividades propostas.

Neste sentido, as unidades didáticas produzidas parecem ter convencido, gradualmente, os alunos quanto à importância das etapas da planificação na qualidade dos discursos produzidos, e incorporaram, de forma progressiva, níveis superiores de conhecimento nas tarefas propostas.

No que diz respeito à segunda questão específica, os resultados obtidos ao longo do ano letivo permitiram constatar que a planificação contribuiu para a melhoria da competência escrita dos alunos. A análise das respostas dos discentes revelou percepções valiosas sobre os fatores que contribuíram para essa melhoria, bem como as dimensões específicas do texto em que notaram melhorias.

Adicionalmente, importa referir que a intervenção didática para o desenvolvimento da competência de escrita dos alunos assentou numa abordagem integrada nos outros domínios do Português, em estreita relação com a educação literária, partindo da noção de que a aula de Português deve integrar diversos ramos do saber. De facto, os textos produzidos (exposição escrita e apreciação crítica) incidiram sobre temas literários explorados antes da produção textual dos alunos. Este entrelaçamento de competências beneficia a aprendizagem dos alunos, dado que a escrita surge contextualizada numa atividade mais ampla de interpretação textual.

Por fim, é importante referir ainda uma outra dimensão pedagógico-didática do plano de ação realizado. Para a implementação das atividades didáticas relacionadas com o desenvolvimento da escrita dos alunos, associado ao projeto de investigação-ação, foi facultado um número reduzido de aulas e, na gestão de tempo de cada uma dessas aulas, foi disponibilizado um período limitado, de vinte minutos. À partida, esta oportunidade tão limitada de intervir sobre uma competência tão complexa quanto a escrita pareceu insuficiente para alcançar resultados visíveis. No início, desmotivou-me um pouco por me parecer que poderia não haver possibilidade de ocorrer uma mudança no desempenho dos alunos. Após a realização do plano de ação e a análise dos resultados obtidos, é possível verificar que, mesmo com um tempo muito limitado, foi possível ver melhorias significativas. Mais alunos realizaram as tarefas propostas, o número de planificações entregues aumentou e os textos produzidos demonstraram uma maior coesão e coerência. Após a implementação das atividades, percebeu-se uma mudança de atitude por parte dos alunos. Já não evitavam tanto a escrita, nem ficavam tão reticentes sobre como começar o texto e/ou distribuir a informação. Este progresso é indicativo do impacto positivo das estratégias pedagógicas e do empenho dos alunos no processo de aprendizagem.

Relativamente às limitações deste estudo, posso referir que gostaria de ter recolhido mais produções dos alunos para que a análise pudesse ser também quantitativa e não apenas qualitativa. Teria sido igualmente interessante se tivesse sido possível ter trabalhado sempre com o mesmo género textual, pois permitiria que os alunos cimentassem as aprendizagens. Esta experiência mostrou, contudo, que lecionar numa

escola significa estarmos integradas numa organização em que as planificações são o resultado de um compromisso de grupo disciplinar. No meu caso, por exemplo, havia a exigência de ser dado um género textual diferente em cada uma das unidades didáticas lecionadas pela professora estagiária. A professora orientadora ajudou a compreender essa organização educativa específica da escola.

Os pontos fortes desta investigação prenderam-se com o envolvimento dos alunos nas atividades propostas, tendo em conta que houve sempre um maior número de atividades entregues do que não entregues e houve sempre muita cooperação com o trabalho que estava a ser realizado. Posto isto, as atividades didáticas foram sempre diversificadas, o que agradou aos estudantes e potenciou a sua motivação. Importante realçar, também, a criação de uma relação próxima entre a professora estagiária e os discentes, o que facilitou o desenvolvimento das atividades e a recolha de conclusões.

Portanto, depois de concluído o projeto de investigação-ação, é possível concluir que a ação desenvolvida se assumiu como produtiva. O trabalho realizado é relevante, tendo ficado validado o plano de ação para o desenvolvimento da competência de escrita dos alunos, fomentado através de um percurso didático que conferiu aos discentes segurança e autonomia na realização de textos de diferentes géneros.

Referências Bibliográficas

- Martins, M.A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Universidade Aberta.
- Arshad, M., & Chen, W. H. (2009). Vygotsky's socio-cultural theory of literacy: Scaffolding children to read and write at an early age. *Wacana*, 11(2), 319-334.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., & Thygesen, R. (2016). The Wheel of Writing: a model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal*, 27(2), 172-189. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1129980>
- Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, and Experience & School*. National Academy Press.
- Cristovão, V. L. L. (2009). The use of didactic sequences and the teaching of L1: An analysis of an institutional program of teaching writing at school. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 9(2), 5–25. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2009.09.02.05>
- Dam-Jensen, H., & Heine, C. (2009). Process research methods and their application in the didactics of text production and translation. *Trans-kom*, 2(1), 1-25.
- De La Paz, S., & Mccutchen, D. (2010). Learning to Write. *Handbook of Research on Learning and Instruction*. Routledge.
- Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (2007). *Manual de psicologia cognitiva* (5 ed.). Artes Médicas.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387.
- Ferreiro, E. (1985). *Reflexões sobre alfabetização*. Cortez.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Artes Médicas.
- Galbraith, D., & Rijlaarsdam, G. (1999). Effective strategies for the teaching and learning of writing. *Learning and instruction*, 9(2), 93-108.

Garcez, L. (2004). *Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. Martins Fontes.

Gonçalves, A. M. R. (2018). *Abordagens à Escrita e Desenvolvimento Comunicacional na Infância*. Tese de Doutorado. Universidade dos Açores.

Hogan, K. E., & Pressley, M. E. (1997). Scaffolding student learning: Instructional approaches and issues. *Brookline Books*.

Klette, K. (2007). Trends in research on teaching and learning in schools: Didactics meets classroom studies. *European Educational Research Journal*, 6(2), 147-160.

Krogh, E. (2012). Writing in the literacy era: Scandinavian teachers' notions of writing in mother tongue education. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 12(3), 1–28. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2012.03.01>.

Maybin, J., Mercer, N., & Stierer, B. (1992). Scaffolding learning in the classroom. Thinking voices: *The work of the national oracy project*, 186, 195.

Mata, L. (2006). *Literacia Familiar: Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto Editora.

Mata, L. (1988). Análise da escrita de um grupo de crianças de 4-5 anos – Diferenças individuais e conceitualizações dominantes. Dissertação de Licenciatura não publicada, Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Monroe, B. W., & Troia, G. A. (2006). Teaching writing strategies to middle school students with disabilities. *The Journal of Educational Research*, 100(1), 21-33. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.1.21-33>.

Moreira, I. S. P. (2014). *Motivação para a leitura*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior Politécnico de Gaya.

Nasiopoulou, P., Mellgren, E., Sheridan, S., et al. (2022). Conditions for Children's Language and Literacy Learning in Swedish Preschools: Exploring Quality Variations with ECERS-3. *Early Childhood Educ.* <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01377-4>

Olsen, D. G. (1999). Constructivist Principles Of Learning And Teaching Methods. *Education*, 120(2), 347.

- Pereira, L. A., & Aleixo, C. (2009). The teaching and learning of writing in Portugal: The case of a research group. *Traditions of Writing Research*. Routledge.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford University Press.
- Rodrigues, M. M. R. (2012). Os subprocessos do processo de escrita. Dissertação de doutoramento não publicada. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa
- Stipek, D., Milburn, S., Clements, D., & Daniels, D. H. (1992). Parents' beliefs about appropriate education for young children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13(3), 293-310.
- Teberosky, A. (2007). *Psicopedagogia da linguagem escrita*. (11ª ed.) Vozes.
- Tognato, M. I. R., & Dolz, J. Writing as a process in teacher education: analysis of a didactic sequence. *Knowing Writing: Writing Research across Borders*, 255.
- Van Geert, P., & Steenbeek, H. (2005). The dynamics of scaffolding. *New ideas in Psychology*, 23(3), 115-128.
- Van Der Stuyf, R. R. (2002). Scaffolding as a teaching strategy. *Adolescent learning and development*, 52(3), 5-18.
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational psychology review*, 22, 271-296.
- Van de Pol, J., Volman, M., Oort, F., & Beishuizen, J. (2015). The effects of scaffolding in the classroom: support contingency and student independent working time in relation to student achievement, task effort and appreciation of support. *Instructional Science*, 43, 615-641.
- Yelland, N., & Masters, J. (2007). Rethinking scaffolding in the information age. *Computers & Education*, 48(3), 362-382.
- Agustin, D., Styati, E. & Vendityaningtyas, V. (2022). The effect of fantasy movie in writing for junior high school student. *English Teaching Journal: A journal of English*

Literature, Linguistics, and Education, 10(1), 73-79.
<https://doi.org/10.25273/etj.v10i1.13029>

Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Universidade Aberta.

Anderson, T. (2016). *Teaching in blended learning environments: Creating and sustaining communities of inquiry*. AU Press.

Arshad, M., & Chen, W. H. (2009). Vygotsky's socio-cultural theory of literacy: Scaffolding children to read and write at an early age. *Wacana*, 11(2), 319-334.

Belland, B.R. (2017). Instructional Scaffolding: Foundations and Evolving Definition. In: *Instructional Scaffolding in STEM Education*. Springer, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-02565-0_2

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Berman, R. A., & Ravid, D. (2009). Becoming a literate language user: Oral and written text construction across adolescence. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 92-111). Cambridge University Press.

Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, and Experience & School*. National Academy Press.

Botunac, S. & Ticic, N. (2023). *Cohesion and coherence challenges in argumentative essay writing with secondary school students*. <https://hrcak.srce.hr/file/361976>

Bryce, J., Faheem, S., Ali, A. & Shina, A. (2023). Writing strategies used by secondary school students in the Maldives: A combination of EMI and L2 experiences. *Issues in Educational Research*, 33(4), 1308-1323.

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 63-80.

- Chung, H.Q., Chen, V. & Olson, C.B. The impact of self-assessment, planning and goal setting, and reflection before and after revision on student self-efficacy and writing performance. *Read Writ.*, 34, 1885–1913. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10186-x>
- Cristovão, V. L. L. (2009). The use of didactic sequences and the teaching of L1: An analysis of an institutional program of teaching writing at school. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 9(2), 5–25. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2009.09.02.05>
- Cummings, L. (2023). Writing Processes in the Digital Age: A Networked Interpretation. In: Kruse, O., *et al.* Digital Writing Technologies in Higher Education. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-36033-6_30
- Dam-Jensen, H., & Heine, C. (2009). Process research methods and their application in the didactics of text production and translation. *Trans-kom*, 2(1), 1-25.
- Direção-Geral de Educação (2018). *Aprendizagens essenciais. 10.º ano | ensino secundário português*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf
- Đurišić, M. & Bunijevac, M. (2017). Parental Involvement as a Important Factor for Successful Education. *CEPS Journal*, 7(3), 137-153.
- Eden, C., Chisom, O. & Adeniyi, I. (2024). Parent and community involvement in education: strengthening partnerships for social improvement. *International Journal of Applied Research in Social Sciences*, 6(3), 372–382. <https://doi.org/10.51594/ijarss.v6i3.894>
- Farida, A. N., & Rosyidi, M. I. (2019). Students' Writing Quality: Its Coherence and Cohesion. *Language Circle: Journal of Language and Literature*, 14(1), 121–129. <https://doi.org/10.15294/lc.v14i1.21505>
- Fitria, T. (2024). Creative Writing Skills in English: Developing Student's Potential and Creativity. *Journal of English Language Teaching Linguistics and Literature*, 4(1), 1-17. <https://doi.org/10.37304/ebony.v4i1.10908>

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

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Galbraith, D., & Rijlaarsdam, G. (1999). Effective strategies for the teaching and learning of writing. *Learning and instruction*, 9(2), 93-108.

Ghosh, A., Gayen, P. & Sen, S. (2021). Developing writing skill in english of secondary school students: A process approach. *International Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 8(4), 26-29.

Gonçalves, A. M. R. (2018). *Abordagens à Escrita e Desenvolvimento Comunicacional na Infância*. Tese de Doutorado. Universidade dos Açores.

Gonulal, T. & Loewen, S. (2018). Scaffolding Technique. In *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. John Wiley & Sons, Inc.

Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.

Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1–27). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Hayes, J. R. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication*, 29(3), 369-388. <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>

Hogan, K. E., & Pressley, M. E. (1997). Scaffolding student learning: Instructional approaches and issues. *Brookline Books*.

Hyland, K. (2016). *Teaching and researching writing* (3rd ed.). Routledge.

Khan, A., Khan, S., Zia-Ul-Islam, S. & Khan, M. (2017). Communication Skills of a Teacher and Its Role in the Development of the Students' Academic Success. *Journal of Education and Practice*, 8(1), 18-21.

- Klette, K. (2007). Trends in research on teaching and learning in schools: Didactics meets classroom studies. *European Educational Research Journal*, 6(2), 147-160.
- Krogh, E. (2012). Writing in the literacy era: Scandinavian teachers' notions of writing in mother tongue education. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 12(3), 1–28. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2012.03.01>.
- Leggette, H., Rutherford, T., Dunsford, D. & Costello, L. (2015). A Review and Evaluation of Prominent Theories of Writing. *Journal of Applied Communications*, 99(3), 1-17. <https://doi.org/10.4148/1051-0834.1056>
- Maheswari, K. (2024). Coherence and Cohesion: An Analysis of The Students' Recount Paragraphs. *Jurnal Penelitian Mahasiswa Indonesia*, 4(2), 168-184. <https://doi.org/10.36663/jpmi.v4i2.737>
- Malpique, A. (2014). *Implementing self-regulated strategy development For teaching argumentative writing: A multidimensional approach* [Doctoral thesis, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/17968/1/ulsd070417_td_Anabela_Malpique.pdf
- Maybin, J., Mercer, N., & Stierer, B. (1992). Scaffolding learning in the classroom. *Thinking voices: The work of the national oracy project*, 186, 195.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar: Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto Editora.
- Monroe, B. W., & Troia, G. A. (2006). Teaching writing strategies to middle school students with disabilities. *The Journal of Educational Research*, 100(1), 21-33. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.1.21-33>.
- Moses, R. N., & Mohamad, M. (2019). Challenges Faced by Students and Teachers on Writing Skills in ESL Contexts: A Literature Review. *Creative Education*, 10, 3385-3391. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.1013260>
- Obilor, E. (2019). Feedback and Students' Learning. *International Journal of Innovative Research in Education*, 7(2), 40-47.

Olsen, D. (1999). Constructivist principles of learning and teaching methods. *Educational*, 120(2), 3-13.

Ong, S. & Quek, G. (2023). Enhancing teacher–student interactions and student online engagement in an online learning environment. *Learning Environ Res.*, 26, 681–707. <https://doi.org/10.1007/s10984-022-09447-5>

Pardal, É. (2009). A competência da escrita em manuais do 10º ano de português [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]. Repositório da Universidade de Coimbra. https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/12102/1/A%20Compet%C3%Aancia%20da%20Escrita%20em%20Manuais%20de%2010%C2%BA%20ano_Eug%C3%A9nia%20Pardal.pdf

Pereira, L. A., & Aleixo, C. (2009). The teaching and learning of writing in Portugal: The case of a research group. *Traditions of Writing Research*. Routledge.

Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford University Press.

Rodrigues, M. M. R. (2012). *Os subprocessos do processo de escrita* [Tese de doutoramento não publicada]. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa

Rodrigues, S. (2015). *A escrita argumentativa à saída do ensino secundário: análise de produções textuais*. https://clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2018/02/397_411.pdf

Rus, D. (2016). A Didactic Approach to Writing Skills in a Technical Learning Environment. *Procedia Technology*, 22, 1191-1196. <https://doi.org/10.1016/j.protcy.2016.01.167>

Santos, O. (1994). Um modelo de estratégia de ensino-aprendizagem da escrita na aula de língua materna. Fonseca, F. et al., *Pedagogia da Escrita – Perspectivas*. Porto Editora.

Schildkamp, K., van der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B., & Veldkamp, B. P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for

classroom practice. *International Journal of Educational Research*, 103, 101602. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602>

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Teng, M. F., Wang, C., & Zhang, L. J. (2022). Assessing self-regulatory writing strategies and their predictive effects on young EFL learners' writing performance. *Assessing Writing*, 51, 100573. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2021.100573>

Tognato, M. I. R., & Dolz, J. (2019). Writing as a process in teacher education: analysis of a didactic sequence. *Knowing Writing: Writing Research across Borders*, 255.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD.

Van Geert, P., & Steenbeek, H. (2005). The dynamics of scaffolding. *New ideas in Psychology*, 23(3), 115-128.

Van Der Stuyf, R. R. (2002). Scaffolding as a teaching strategy. *Adolescent learning and development*, 52(3), 5-18.

Yelland, N., & Masters, J. (2007). Rethinking scaffolding in the information age. *Computers & Education*, 48(3), 362-382.

Yeung, M. (2019). Exploring the Strength of the Process Writing Approach as a Pedagogy for Fostering Learner Autonomy in Writing Among Young Learners. *English Language Teaching*, 12(9), 42-54.

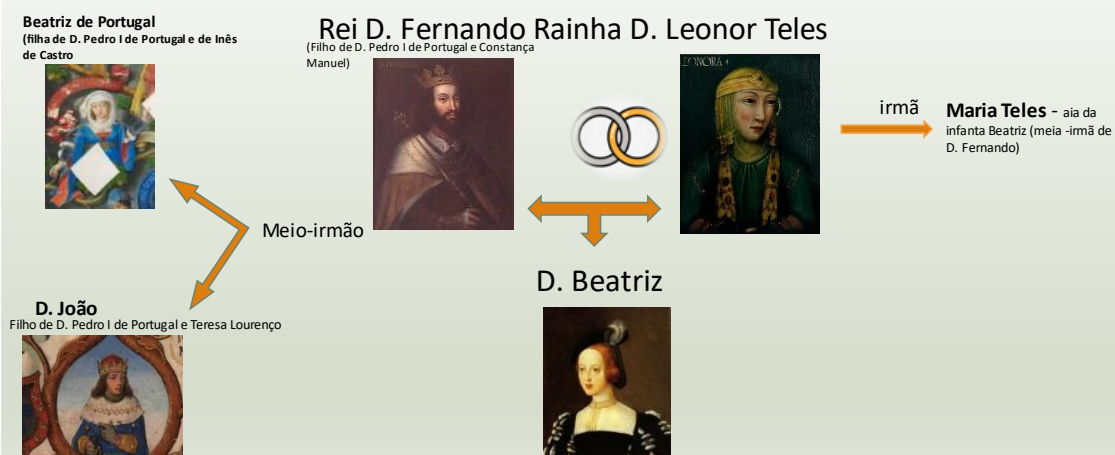
Anexos

Anexo 1 – Power Point “Como fazer uma síntese?”

Oficina de Escrita: Como elaborar uma síntese?



Relações entre personagens



Ideias principais

- D. Leonor visita a sua irmã, Maria Teles, aia da infanta Beatriz (meia-irmã do rei).
- D. Fernando (rei) vê D. Leonor e apaixona-se imediatamente por ela, pretendendo casar-se.
- Maria Teles avisa o rei de que apenas com a anulação do casamento da irmã, poderá casar-se com ela.
- A separação é declarada e o ex-marido de D. Leonor refugia-se em Castela.
- Esta relação gera contestação por todo o reino. No entanto, casaram-se em 1372, num ambiente mais protegido, no Norte do país.

Ideias principais

- 1373 – nascimento de Beatriz (filha dos reis).
- A rainha vai adquirindo cada vez mais influência junto do marido, o que provoca cada vez mais insatisfação dos populares.
- 1378 - tentativa de envenenamento do rei que o deixa incapaz. Surge D. João como possível sucessor ao trono.
- D. João, entretanto casado com Maria Teles, tornou-se uma ameaça para D. Leonor. Por isso, a rainha faz-lhe chegar a ideia de querer casar D. João com a sua filha e coloca em causa a fidelidade de Maria para com o marido.
- Aliciado pela possibilidade de subir ao trono e acreditando no adultério, D. João assassina Maria Teles, em 1379.

5 dicas para elaborar um bom texto

- I. **Lê atentamente o texto e as vezes que forem necessárias.**
Deves ler bem o texto em questão e a instrução que te é solicitada.
- II. **Usa frases concisas e claras.**
Frases muito longas tornam-se confusas, uma vez que as ideias ficam amontoadas.
- III. **Tem atenção à pontuação.**
Vírgulas e pontos finais não são decorativos, servem para organizar e dar sentido ao texto.
- IV. **Cuidado com o vocabulário selecionado.**
Procura usar palavras cujo significado te seja familiar, evitando assim erros gramaticais.
- V. **Procura não te repetires e não te contradizeres.**
O texto deve ser uno, coeso e coerente. Daí, a importância do uso de conectores/articuladores de discurso.

Articuladores/conectores de discurso

- Os conectores ou articuladores do discurso são palavras e/ou expressões que servem para ligar frases, períodos ou parágrafos de um texto, estabelecendo uma relação semântica lógica entre eles e garantido, assim, a boa progressão do texto e a coerência textual.
- Estes vocábulos/expressões asseguram a coesão interfrásica e podem ser:



Conjunções (e; pois...)/locuções conjuncionais (além disso; no entanto)
Preposições (em; perante)/locuções preposicionais (além de; apesar de)
Advérbios (depois; finalmente)/locuções adverbiais (em seguida; por último)

CONECTORES		
Função lógica/ sintática	Listagem de conectores	Exemplificação
Adição (aditivo, copulativo) Agrupa, adiciona segmentos, sequências.	e/ nem/ bem como/ não só... mas também	Após o regresso da faina, os pescadores saíam de casa e convíviam. Não só li o conto "A Aia" também resolvi as atividades propostas.
Alternativa/exclusão (disjuntivo) Apresenta opções, alternativas.	(ou...) ou.../ora...ora.../ seja...seja	Ou por vontade ou por interesse a , mulher do João acedeu a ficar com o telemóvel
Causa (causal) Introduz a causa, a razão.	Porque/ como/ visto que/ dado (que)/uma que/já que	Uma vez que Gil Vicente escreveu várias farsas, vou iniciar a leitura de uma delas. Dada a extensão da obra, vou iniciar imediatamente a sua leitura.
Concessão (concessivo) Nega o efeito, a conclusão da frase subordinada, sem impedir o que nela é dito.	Portanto/ assim/ logo/ por conseguinte	Embora prefira a prosa, também leio poesia. Apesar de preferir a prosa, também leio poesia.

Páginas 297 e 298 do Manual

Conclusão (conclusivo) Traduz a conclusão lógica, a inferência resultante.	Portanto/ assim/ logo/ por conseguinte	O teste é proximamente logo , tenho de me preparar.
Condição (condicional) Introduz hipóteses ou condições.	Se/ caso/ desde que/ a não ser que/ contanto que	Se respeitares, serás respeitado.
Comparação (comparativo) Traduz a comparação.	Como/ tal como...(assim)/ bem como... também.../ mais (menos) do que...	Tal como os alunos se mostraram interessados também os professores revelaram satisfação.
Completamento (completivo) Introduz o elemento sintático que completa o sentido do núcleo do grupo verbal.	Que/ se/ para	O professor afirmou que a obra <i>Os Lusíadas</i> tem um carácter épico. O aluno perguntou se a linguagem era metafórica.

Páginas 297 e 298 do Manual

Consequência (consecutivo) Introduz a ideia de efeito, consequência.	Dai (que)/ por isso/ de tal forma ...que... tanto, tão, tal... que...	E/e gosta tanto dos poemas de Camões que os decorou facilmente.
Finalidade (final) Traduz a intenção visada, o objetivo.	Para (que)/ a fim de/ de modo (forma) a/ com o objetivo de	Participou na visita de estudo a Constância para apreciar o local de nascimento de Camões.
Oposição (adversativo) Articula conclusões adversárias, diferentes.	Mas/ todavia/ porém/ contudo/ no entanto	Alguns autores têm uma escrita hermética mas a beleza das obras mantém-se.
Tempo (temporal) Exprime relações de tempo.	Quando/ enquanto/ mal/ entretanto/ logo que/ depois de/ antes de/ desde que	Quando assistimos à leitura expressiva de poemas, o seu conteúdo torna-se mais claro.

Páginas 297 e 298 do Manual

Proposta de síntese

Segundo a autora, assim que D. Fernando conheceu D. Leonor, enamorou-se dela, desejando casar-se. A irmã desta, Maria Teles, aconselhou-a a anular o casamento de D. Leonor para a poder desposar. A separação foi declarada e o ex-marido dela refugiou-se em Castela.

Desde logo, a união de D. Fernando e D. Leonor gerou protestos. O desagrado era generalizado, em virtude da crescente influência da rainha. Em 1372, realizase o matrimónio dos reis e, no ano seguinte, nasce a infanta Beatriz.

Conector adversativo Todavia, em 1378, o rei sofre uma tentativa de envenenamento que o deixa fragilizado. Surge, então, o infante D. João como possível sucessor ao trono e, consequentemente, como ameaça para D. Leonor. Por isso, a rainha espalha a ideia de querer casar-se com a sua filha (infanta Beatriz), e coloca em causa a fidelidade de Maria Teles para com o marido, D. João. Sentindo-se aliciado pela ideia de ser rei, este acaba por assassinar a mulher, em 1379.

Conector consecutivo

(158 palavras)

Nota: O texto-fonte apresenta 467 palavras. Logo, a tua síntese deve ter, aproximadamente, 156 palavras, ou seja, um **terço** do texto.

Resumo e síntese: Vê as diferenças!

Resumo:

- Obedece ao desenvolvimento lógico do texto;
- Mantém a forma gramatical do texto;
- Não repete as palavras do autor;
- Reduz a extensão do texto a cerca de ¼.

≠

Síntese:

- Apesar de mostrar as diferentes fases do desenvolvimento lógico do texto, pode não lhe obedecer;
- Segue a forma gramatical de um texto dirigido a um leitor (ou seja, é possível alterar os tempos e as pessoas gramaticais do texto);
- Não repete as palavras do autor, mas evidencia as intenções do autor do texto;
- Reduz a extensão do texto a cerca de 1/3.

Síntese



Resumo

- O resumo é usado para a compreensão do texto, assim, precisa de ser fiel à mensagem original, lembrando que não é uma cópia, e sim, uma seleção de informações e reformulação da linguagem. Já a síntese, tem o intuito de interligar as partes articulando as ideias principais, desse modo não é obrigatório seguir a parte lógica do texto original porém, é preciso coerência entre os factos sintetizados que se conectam.

✓ Ou seja:

- Um resumo organiza brevemente os pontos importantes de um texto, enquanto que uma síntese organiza as informações incluindo as palavras-chave, as ideias principais e as expressões de destaque.

Anexo 2: Oficina de Escrita

OFICINA DE ESCRITA



Como elaborar uma síntese?

10º ano de escolaridade

Aprendizagens Essenciais:

▪ **Domínio – Escrita**

“O aluno deve ser capaz de:

escrever sínteses (...) respeitando as marcas de género.”

PARTE I – Introdução

Esta Oficina de Escrita tem como objetivo **promover o trabalho** dos estudantes sobre género textual da **síntese**.

Desta forma, a Oficina encontra-se dividida em **quatro partes** que permitem a compreensão global sobre a síntese:

Parte I – Introdução (definição, características, etapas de elaboração)

Parte II – Demonstração (síntese de um texto-fonte, seguindo os passos apresentados)

Parte III – Exercitação (exercício de escrita de uma síntese partindo de um texto-fonte)

Parte IV – Avaliação (reflexão sobre o desempenho da atividade)

O que uma síntese?

Uma síntese é um **género textual** (oral ou escrito) que consiste na contração textual, com o objetivo de **reduzir ao essencial** um texto-fonte. A síntese permite **filtrar as ideias-chave** de um texto, selecionando apenas a informação necessária, **simplificando-a** e, consequentemente, reduzindo a extensão do texto original. No entanto, é necessário garantir a **fidelidade** da informação recolhida do texto-base.

Esta é, por isso, uma excelente **ferramenta de trabalho e de estudo**.

Características de uma síntese:

- ❖ a sua dimensão corresponde a cerca de **um terço do texto-fonte**;
- ❖ a ordem do texto pode ser alterada. Há **liberdade na organização das ideias**, mantendo-se com **fidelidade às ideias do autor**;
- ❖ o seu objetivo é **identificar a ideia principal e a intencionalidade do autor**;
- ❖ utilização de **referências ao autor do texto original** («Segundo o autor ...»);
- ❖ as **ideias fundamentais** do texto devem ser apresentadas de forma coesa e coerente;
- ❖ utilização da **3ª pessoa gramatical** e do **presente do indicativo**;
- ❖ uso de estratégias linguísticas que permitam **condensar a informação em construções mais económicas**.

Etapas para a realização de uma síntese

A produção de uma síntese implica a passagem por **três fases essenciais**:

1. **Planificação**
2. **Redação**
3. **Revisão**

1. Fase da planificação:

- **Lê integralmente o texto** de modo a compreenderes o seu **sentido global**;
- Consulta o **dicionário** sempre que consideres necessário;
- Sublinha as **ideias principais** do texto-fonte;
- Seleciona **vocabulário e expressões-chave**;
- Seleciona **conectores ou articuladores de frase** que estabeleçam relações de semelhança, de contraste, de causa, etc.;
- **Regista na margem** a ideia central de cada parágrafo.

Nota: A planificação é uma etapa muito importante na elaboração de qualquer texto, por isso, cumpre todos os passos!

2. Fase da **redação**:

- **Elimina** a informação acessória (repetições, enumerações, exemplos, pormenores, citações, interjeições, discurso direto).
- Utiliza as tuas **próprias palavras**, não fazendo transcrições nem citações;
- **Simplifica** a informação e condensa-a em **construções textuais mais curtas**;
- **Substitui e simplifica vocábulos**, através de processos como a hiperonímia, sinonímia, pronominalização, substituição de orações subordinadas por nomes, adjetivos ou modificadores, etc.;
- Transforma **o discurso direto em discurso indireto**;
- Respeita as **ideias do texto**, ainda que estas não tenham que surgir pela mesma ordem;
- Redige a síntese na **3ª pessoa**;
- Liga as frases através de **conectores** que lhes atribuam um valor lógico e sequencial;
- Tem em atenção a **extensão** do teu texto, a síntese deve corresponder a 1/3 do texto original.

3. Fase da **revisão**:

- Confirma a **extensão textual**, tendo em conta que o número de palavras do texto original deve ser **reduzido para 1/3**.
- Verifica a articulação lógica (**coerência**) e a **coesão** do teu texto;
- Verifica e corrige possíveis falhas de **ortografia**, **acentuação**, **sintaxe** e **seleção de vocabulário**.

Nota: Atenta na forma e na estrutura do teu texto, nunca esquecendo o número limite de palavras!

PARTE II – Exemplificação

1. Ler atentamente o texto retirado do manual *Palavras 10* (página 38).
2. Ler de novo o texto e sublinhar as ideias principais, fazendo as anotações necessárias na margem.

A palavra “amor” apresenta vários significados, todos eles compreendidos hoje em dia.

O amor em Portugal na Idade Média

A palavra “amor”, nos nossos dias, é uma das palavras mais comuns que cada um, independentemente do seu círculo social, compreende nas suas diferentes interpretações. Podemos falar de amor conjugal, físico, platónico, parental, filial, fraternal ... Todos constituem formas de amor.

Ao longo do tempo, o casamento impôs-se como uma instituição indispensável que visava a estabilidade de uma sociedade, legitimando principalmente a procriação e a união de património, dando continuidade e fortalecendo a estrutura política, linhagística e económica. E, embora indispensável, e até, por vezes, feliz, a verdade é que, na Idade Média, o casamento não era o lugar para o amor, muito menos para o amor carnal ou para a paixão. Numa sociedade em que a maioria dos casamentos era acordada entre os pais dos noivos, ou entre o noivo (se mais velho) e os pais da noiva, compreende-se que a existência de amor (pelo menos o amor como hoje o entendemos num casal) fosse duvidosa. De qualquer forma, entre o povo não é inconcebível que a atração física pudesse determinar uma união e que o amor conjugal fosse acompanhado de prazer.

Ainda assim, praticamente nada se sabe dos tempos, formas e práticas do amor e do namoro populares. No entanto, o povo, e em particular o povo dos meios rurais, possuiria mais fácil acesso ao amor, já que tinha momentos e espaços de encontro mais diversos, menos controlados e vigiados do que nas vilas e cidades.

Igualmente, as festas religiosas e populares seriam momentos de encontros e desencontros amorosos. Nas romarias, a festa misturava-se com a devoção, o sagrado com o profano, terminando muitas vezes, principalmente para os mais novos, numa “bailia de amor”. Em muitas cantigas de amigo dos cancioneiros galaico-portugueses, passa gente moça que, aproveitando-se da ocasião, canta, dança e se diverte pelos caminhos; é frequente a alusão aos jogos amorosos proporcionados às raparigas durante as festas de romaria quando acompanhavam as suas mães.

Em suma, “amor”, então como hoje, abrangia o afeto, a amizade, o desejo, a paixão, o erotismo, a sexualidade hétero e homo. E se algumas destas palavras não são “medievais”, isso não significa que, à época, esses sentimentos não tenham sido

O casamento era como um acordo entre famílias, que permitia a sucessão de gerações e beneficiava economicamente os envolvidos.

Já entre o povo, era possível a existência de amor entre as partes.

Sabe-se que, em meio rural, os encontros amorosos eram facilitados pelo espaço mais desabitado e menos vigiado.

Festas e romarias eram espaços ideais para o amor. Algumas cantigas de amigo sugerem, exatamente, que os mais novos se divertiam nestas festividades com jogos de sedução e conquista.

O amor existe desde o início do mundo, apesar de nem sempre ser denominado assim.

O amor arrasta também uma carga menos positiva que envolve a dor e, por vezes, a morte.

sentidos, vividos e usufruídos. O amor existe desde que o mundo é mundo, é a força motriz da humanidade. Mas, infelizmente, o amor tem um preço que se traduz, muitas vezes, em guerra, dor lágrimas, sangue, até em morrer ou matar por amor. Pensar que, na Idade Média, as pessoas não se apaixonavam perdidamente, ou que não se cometessem loucuras de e por amor, seria negar a existência de sentimentos tão poderosos e irracionais como o amor e a paixão. Chamariam ao amor outros nomes, mas amariam à sua maneira.

Ana Rodrigues Oliveira, O amor em Portugal na Idade Média, Lisboa, Manuscrito, 2020, pp. 15, 69-70, 142, 147-148, 302 (adaptado e com supressões).

3. Redigir uma síntese do texto anteriormente apresentado.

De acordo com a autora, o “amor” existe desde o início da humanidade, assumindo várias formas mas, nem sempre, com a mesma designação. Este sentimento envolve muitos outros, por vezes, de carga menos positiva como a dor e a morte.

Na Idade Média, o casamento representava a união de duas famílias, implicando um acordo entre os progenitores dos noivos. O matrimónio era o garante da descendência e promovia estabilidade social e económica. Quanto à união entre membros do povo, esta era mais provável de envolver sentimentos de amor e atração, tal como hoje o esperamos.

Segundo Ana Oliveira, pouca é a informação que existe sobre o amor nestes tempos. No entanto, sabe-se que as festas e romarias eram espaços propícios para a conquista e sedução, assim como algumas cantigas de amigo o sugeriam. O meio rural favorecia os encontros amorosos, uma vez que os espaços são menos vigiados.

PARTE III – Exercitação

1. Lê com atenção o texto que se segue.

D. Fernando terá conhecido D. Leonor numa das visitas que esta terá feito a sua irmã Maria Teles, dama da infanta Beatriz, meia-irmã de D. Fernando. Segundo Fernão Lopes, a beleza de Leonor terá levado ao enamoramento e enfeitamento do rei. Em segredo, terá confidenciado a Maria ser sua vontade havê-la por mulher mais do que quantas filhas de rei no mundo havia. Esta avisou-o de que, dado a sua irmã ser já casada, a única forma de a ter seria mesmo anular o seu casamento e casar com ela, pois Leonor nunca aceitaria ser sua barregã. A separação foi declarada e o marido pressionado a aceitá-la, tendo depois fugido para Castela.

D. Fernando recebeu, assim, D. Leonor por sua mulher, na presença de poucas pessoas, entre as quais a irmã Maria.

Esta ligação, embora feita de forma privada, em segredo, “a furto”, rapidamente se tornou conhecida no reino provocando grande descontentamento não só por parte dos nobres, mas também do povo, tendo-se erguido protestos em Lisboa e em muito outros lugares do reino. D. Fernando acaba por “fugir” com a amada para o Norte e com ela casar publicamente no Mosteiro de Leça do Balio. Corria o ano de 1372 quando o casamento da bênção se realizou. As cerimónias decorreram longe do bulício e das manifestações dos habitantes das principais localidades do reino, como Lisboa, Coimbra ou Santarém e num ambiente protegido.

Durante os primeiros anos de casamento, reinava a imagem de harmonia e de amor. Entretanto, em 1373, nascia Beatriz, o primeiro fruto destes régios amores, e tudo parecia indicar a prosperidade do governo fernandino. D. Leonor Teles tornava-se cada vez mais influente junto do rei, manobrando a sua intervenção política e ao mesmo tempo cada vez mais impopular.

Nos primeiros meses de 1378, terá ocorrido uma possível tentativa de envenenamento do rei que o deixou muito debilitado e incapacitado. E foi por esta altura que entrou em cena outro protagonista; D. João, o único filho da bela Inês que ainda vivia em Portugal. Ao envolver-se numa ligação amorosa, que parece ter terminado em casamento, com D. Maria Teles, irmã da rainha, esta encarou a ligação como uma possível ameaça à sucessão, já que o infante, para além de ter uma posição de relevo na corte, era bastante acarinhado pelo rei.

Para afastar tal concorrente, D. Leonor não só terá feito chegar aos ouvidos do infante a sua vontade em casá-lo com a sua filha, a pequena Beatriz, a sucessora do reino, como também questionou a fidelidade de D. Maria Teles, lançando sobre ela a suspeição de adultério. Os dados estavam lançados. Atraído pela ideia de vir a casar com a sobrinha tornando-se, assim, no futuro rei, e acreditando na traição de D. Maria, D. João acabou por assassiná-la nos Paços de Coimbra, em 1379.

Ana Rodrigues Oliveira, O Amor em Portugal na Idade Média, Manuscrito, 2020, pp. 127-130 (adaptado e com supressões)

2. Responde às seguintes questões.

2.1. A relação de D. Fernando com Leonor Teles

- A. Foi instigada e sugerida pela irmã de D. Leonor, Maria Teles.
- B. Surgiu de um acaso, no decorrer de uma ocasião de carácter privado.
- C. Resultou de uma estratégia política do rei.
- D. Decorreu de uma tentativa de vingança do rei em relação ao marido de D. Leonor.

2.2. No contexto em que surge, a expressão “os dados estavam lançados” (ll.29-30) significa que

- A. Apesar de tomadas determinadas medidas, o resultado final não era expectável.
- B. O resultado final está totalmente dependente da sorte, não podendo, por isso, ser determinado.
- C. Previamente foram tomadas iniciativas com o objetivo de alcançar um determinado resultado.
- D. Perante o destino, a ação humana não tem qualquer influência na obtenção de um determinado resultado.

2.3. Identifica os processos fonológicos ocorridos na evolução das palavras que se seguem.

- a) SECRETU- > segredo
- b) REGNU- > reino

3. Após teres trabalhado o texto, deves agora proceder à realização da síntese do texto, reduzindo-o a cerca de 1/3 da sua extensão, ou seja, escreve entre 120-140 palavras. Não te esqueças de pôr em prática o que aprendeste no capítulo anterior:

Passo 1: ler o texto e sublinhar as ideias principais;

Passo 2: seleccionar vocabulário e expressões chave;

Passo 3: seleccionar conectores ou articuladores de frase;

Passo 4: registar na margem a ideia principal de cada parágrafo;

Passo 5: planificar a síntese, elaborando um esquema com a informação que pretendes colocar no teu texto.

A large rectangular area with a light orange background, containing 30 horizontal lines for writing. The lines are evenly spaced and extend across most of the width of the rectangle.

PARTE IV– Avaliação

1. As sínteses produzidas pelos alunos da turma serão, agora, lidas e apreciadas pelos colegas. O professor distribuirá aleatoriamente as oficinas pela turma, garantindo que ninguém lerá e apreciará o seu próprio texto.
 - 1.1. Lê o texto que o teu professor te entregar e faz a sua apreciação global, tendo em conta as questões seguintes. Preenche a seguinte tabela e para além de anotares o que pode ou não ser melhorado, apresenta propostas concretas de reformulação das sínteses na parte da tabela que diz “Como melhorar?”, de maneira a ajudar o teu colega a entender o erro.

SÍNTESE	SIM	NÃO	COMO MELHORAR?
As ideias principais do texto foram mencionadas.			
O texto está organizado de forma lógica (apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão).			
O texto está escrito na terceira pessoa e não demonstra opiniões pessoais.			
A sua dimensão corresponde a um terço do texto-fonte.			
Uso de conectores ou articuladores de frase.			

2. Devolve a oficina ao professor com a tabela devidamente preenchida.
3. Tendo em conta a apreciação feita pelos teus colegas, reescreve a versão final da tua síntese.

Passo 1: ler o texto e sublinhar as ideias principais;

Passo 2: seleccionar vocabulário e expressões chave; Passo 3: seleccionar conectores ou articuladores de frase;

Passo 4: registar na margem a ideia principal de cada parágrafo;

Passo 5: planificar a síntese, elaborando um esquema com a informação que pretendes colocar no teu texto.

Consciente a autora, o amor não deve ser evitado de qualquer forma, ^{ao ponto de haver} ~~de modo a que haja~~ separação, pelo facto de existir alguma barreira que nos ~~impede~~ impede de realizá-lo. Além de evitado, não devia de ser escondido, como mencionado no texto, devido ao ^{grande} ~~pequeno~~ desconforto de D. Fernando, acaba por "fugir" daquele relacionamento desconhecido.

Segundo a autora Ana Oliveira, temos de demonstrar mais os nossos sentimentos e não nos deixar levar pela opinião dos outros

Anexo 3: Respostas dos alunos ao primeiro questionário

Foi criativo e melhorou a dinâmica das aulas.
Eu acho que esta atividade proposta foi boa e adequada, pois conseguimos perceber como estamos em termos de interpretação e formação de texto.
Eu gostei desta atividade, pois é importante para melhorar a escrita e também foi uma atividade fora do comum, ou seja, aprendi de uma forma mais “divertida”.
A dificuldade que mais senti foi no resumo. Sinceramente gostei desta atividade e não me importaria de repetir.
Achei a atividade criativa e dinâmica e permite-nos desenvolver mais capacidades.
Eu gostei bastante desta atividade, visto que é uma forma de dinamizar as aulas. Acho que não senti muitas dificuldades ao realizá-la, só a organizar o texto.
Esta atividade foi diferente do normal, apenas senti dificuldades no meu normal, gostei da atividade, no geral mudaria o tempo dado.
Gostei desta atividade, uma vez que trabalhámos em conjunto e por ser uma atividade diferenciada. Senti dificuldades em saber o que pôr na introdução do texto e não mudaria nenhum aspeto nesta atividade.
Eu gostei da atividade pelo facto de trabalharmos em conjunto e elaborarmos um texto de forma diferente. Não senti grandes dificuldades.
Foi uma atividade que enriqueceu o nosso conhecimento, passando mais interesse pela disciplina.
Na minha opinião, esta atividade serviu para enriquecer e praticar a nossa escrita, tendo assim sido uma atividade criativa e da qual gostei.
As minhas principais dificuldades foram em entender a história, mas achei a atividade interessante, pois foi uma forma diferente de aprender.

Não mudaria nada, achei a atividade diferente e interessante para melhorarmos a nossa escrita.
Gostei da atividade porque foi diferente das aulas comuns e ajudou-me a melhorar o meu vocabulário.
Eu gostei da atividade proposta, pois foi uma maneira de aplicarmos os nossos conhecimentos. Eu não mudaria nada, isto é, foi uma proposta bastante interessante.
Eu gostei desta atividade, não só porque foi feita em conjunto, mas também porque foi interessante. Senti mais dificuldades em entender alguns significados de palavras e em saber o que meter no texto.
Penso que foi uma atividade interessante, aprendi como elaborar uma boa síntese, apesar de ter dificuldade em perceber como devo distribuir a informação. Foi uma atividade simples e não mudaria nada.
A meu ver, a atividade proposta ajuda a nossa escrita e a sentir menos dificuldades. Não considero que tenha sido difícil e não mudaria nenhum aspeto e alterou a dinâmica das aulas tornando-as mais criativas.

Anexo 4: Folha de trabalho “Planificação e textualização de um texto expositivo sobre a Farsa de Inês Pereira”

Exercício de escrita

Texto expositivo

1. Com base nos excertos lidos da *Farsa de Inês Pereira*, que representam a realidade social da Idade Média, escreve um texto expositivo onde caracterizes a condição social da mulher e a importância que o casamento podia desempenhar na sua vida, fazendo um contraste com a atualidade. **(180 a 220 palavras)**

1.1. Deves preencher a tabela, de modo a realizar uma **planificação** e só depois prosseguir para a **textualização**.

O texto deve incluir:	Planificação
Título: • Delimita com objetividade o tema. - Descritivo - Claro	
Introdução: • Apresentação breve do tema a tratar; • Apresentação do assunto a desenvolver;	
Desenvolvimento: • Apresentação de informações baseada em factos; • Explicação, demonstração e estabelecimento de relações entre os dados apresentados (encadeamento lógico da informação) • Exemplificação/justificação (factos, ideias, etc.).	
Conclusão: • Síntetização das informações mais importantes.	

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

Anexo 5: Planificações de alunos

REPUBLICA PORTUGUESA
Escola Secundária PAREDES

Exercício de escrita
Texto expositivo

1. Com base nos excertos lidos da *Farsa de Inês Pereira*, que representam a realidade social da Idade Média, escreva um texto expositivo onde caracterize a condição social da mulher e a importância que o casamento podia desempenhar na sua vida, fazendo um contraste com a atualidade.
(180 a 220 palavras)

1.1. Deve preencher a tabela, de modo a realizar uma **planificação** e só depois prosseguir para a **textualização**.

O texto deve incluir:	Planificação
Título: - Delimita com objetividade o tema. - Descritivo - Claro	
Introdução: - Apresentação breve do tema a tratar; - Apresentação do assunto a desenvolver;	
Desenvolvimento: - Apresentação de informações baseada em factos; - Explicação, demonstração e estabelecimento de relações entre os dados apresentados (encadeamento lógico da informação) - Exemplificação/justificação (factos, ideias, etc.).	
Conclusão: Sintetização das informações mais importantes.	

Handwritten notes:
Desenvolvimento.
Dependência do casamento.
Condição social da mulher.
Exemplificação e argumentação.

Exercício de escrita

Texto expositivo

1. Com base nos excertos lidos da *Farsa de Inês Pereira*, que representam a realidade social da Idade Média, escreva um texto expositivo onde caracterize a condição social da mulher e a importância que o casamento podia desempenhar na sua vida, fazendo um contraste com a atualidade.
(180 a 220 palavras)

- 1.1. Deve preencher a tabela, de modo a realizar uma **planificação** e só depois prosseguir para a **textualização**.

O texto deve incluir:	Planificação
Título: - Delimita com objetividade o tema. - Descritivo - Claro	
Introdução: - Apresentação breve do tema a tratar; - Apresentação do assunto a desenvolver;	
Desenvolvimento: - Apresentação de informações baseada em factos; - Explicação, demonstração e estabelecimento de relações entre os dados apresentados (encadeamento lógico da informação) - Exemplificação/justificação (factos, ideias, etc.).	Dependência do casamento Aspecto social Evolução do papel da mulher Expon os argumentos e Exemplifica-los
Conclusão: Sintetização das informações mais importantes.	

Anexo 6: Resposta de um aluno ao Endechas a Bárbara

Escrava

O poema “Endechas a Bárbara escrava” de Luís de Camões e o poema “Endechas ou canção da diferença” de Manuel Alegre apresentam uma relação intertextual.

De facto, na composição lírica de Luís de Camões é retratada uma mulher negra, “cativa”, de nome Bárbara, que não coincide com o estereótipo da mulher perfeita da época, isto é, de cabelos loiros, pele branca e olhos claros (ideal petrarquista). Deste modo, Manuel Alegre no poema “Endechas ou canção da diferença”, pretende criticar a sociedade renascentista, pois possuía estereótipos de beleza (encarados como ideais de perfeição). Nesse sentido, na sua composição, Manuel Alegre defende que a multiculturalidade, quer na língua, quer nos ideais de perfeição/beleza, não deve ser vista de forma negativa e sim como fator de diversidade, até porque “Antes de Bárbara Europa era tão pouca”.

Assim, as duas composições poéticas relacionam-se pelo facto de as pessoas da Europa desconhecerem pessoas negras, de outros povos e com outras culturas, tal como a Bárbara é. Depois de a conhecer, a Europa passou a ser mais multicultural, ou seja, mais rica.

Anexo 7: Folha de trabalho da apreciação crítica de uma pintura

Nome: _____ N.º _____

Apreciação crítica de uma pintura

1. Observa a imagem.



A queda de Ícaro, c. 1636, Jacob Peter Gowdy

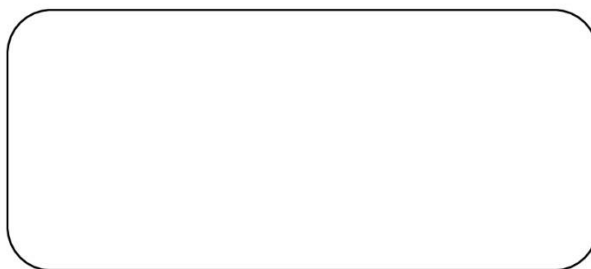
- 1.1. Em trabalho de pares, preencham as tabelas com as informações que acharem mais pertinentes.

- Descrição objetiva, sucinta da imagem:

- Atentem nas cores, nas formas, na expressão do olhar, nas reações, nos pormenores, e refiram o que vos sugere.



- Apreciação global da pintura.



1.2. Agora, o trabalho volta a ser individual. Lê atentamente as tabelas preenchidas em pares e seleciona a informação que achares mais relevante.

- _____
- _____
- _____

1.3. Neste passo, iremos dividir a informação selecionada por parágrafos.

Parágrafos	Ideias	Sugestões (fornecidas pelo professor)
1º parágrafo (abertura)		Indicar informações sobre a pintura. Podes começar assim: <i>Trata-se de um quadro... pintado por...</i>
2º parágrafo (dados de informação)		Descrever o quadro. Podes começar assim: <i>O quadro representa um cenário...um conjunto de figuras masculinas...</i>
3º parágrafo (apreciação crítica)		Referir razões de destaque do quadro e exemplificar. Podes começar assim: <i>As figuras representadas sugerem...</i>
4º parágrafo (conclusão)		Concluir a apreciação crítica. Pode começar assim: <i>O quadro é... O mais interessante é... O menos interessante é...</i>

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

Anexo 8: Planificação corrigida de um aluno

Apreciação crítica de uma pintura

1. Observa a imagem.



A queda de Ícaro, c. 1636, Jacob Peter Gowdy

1.1. Em trabalho de pares, preencham as tabelas com as informações que acharem mais pertinentes.

- Descrição objetiva, sucinta da imagem:

Nome da obra: "A queda de Ícaro"
Nome do autor: Jacob Peter Gowdy ✓
Ano: 1636

- Atentem nas cores, nas formas, na expressão do olhar, nas reações, nos pormenores, e refiram o que vos sugere.

CORES pesadas - vermelho, castanho, laranja, cinzento
 Forma - corpo humano; asas
 Expressão do olhar - Ícaro - desespero e sofrimento
 e reações - Dédalo - desilusão
 Pormenores - Asas de Ícaro queimadas,
 o que sugere que Ícaro era uma pessoa
 ambiciosa, pois queria voar próximo do sol.

- Apreciação global da pintura.

Esta pintura representa na perfeição
 a história de Ícaro, as cores remetem
 para o seu sofrimento e desespero, o
 que dá um sentido realístico à obra.

Muito bem!

- 1.2. Agora, o trabalho volta a ser individual. Lê atentamente as tabelas preenchidas em pares e seleciona a informação que achares mais relevante.

- Cores pesadas na obra
- Expressão no olhar de Ícaro e de Dédalo
- Pormenores das asas de Ícaro

1.3. Neste passo, iremos dividir a informação seleccionada por parágrafos.

Parágrafos	Ideias	Sugestões (fornecidas pelo professor)
1º parágrafo (abertura)	Trata-se de um quadro que retrata um episódio da mitologia grega, "A queda de Ícaro", pintado por Jacob Peter Gowly.	Indicar informações sobre a pintura. Podes começar assim: <i>Trata-se de um quadro... pintado por...</i>
2º parágrafo (dados de informação)	O quadro representa um cenário mitológico e um conjunto de figuras masculinas com asas, Ícaro e Dedalo, onde Ícaro apresenta as asas queimadas.	Descrever o quadro. Podes começar assim: <i>O quadro representa um cenário...um conjunto de figuras masculinas...</i>
3º parágrafo (apreciação crítica)	As figuras representadas sugerem que Ícaro está em sofrimento, uma vez que está a morrer, e que Dedalo está desiludido com o seu filho, dado que não seguiu os seus conselhos, segundo o mito.	Referir razões de destaque do quadro e exemplificar. Podes começar assim: <i>As figuras representadas sugerem...</i>
4º parágrafo (conclusão)	O quadro é interessante e apelativo. O mais interessante são as cores usadas que Gowly usa para descrever o episódio. O menos interessante é o facto de se tratar de um episódio mitológico.	Concluir a apreciação crítica. Pode começar assim: <i>O quadro é... O mais interessante é... O menos interessante é...</i>

Anexo 9: Folha de trabalho do aluno que automatizou a escrita do texto logo após a realização da planificação

Apreciação crítica de uma pintura

1. Observa a imagem.



A queda de Ícaro, c. 1636, Jacob Peter Gowdy

1.1. Em trabalho de pares, preencham as tabelas com as informações que acharem mais pertinentes.

- Descrição objetiva, sucinta da imagem:

Esta pintura "A queda de Ícaro", foi criada em 1636 pelo artista Jacob Peter Gowdy, inspira-se no mito "Ícaro"

- Atentem nas cores, nas formas, na expressão do olhar, nas reações, nos pormenores, e refiram o que vos sugere.

-> as cores escuras remetem para algo negativo que se está a aproximar.
 -> o forma como Ícaro cai desamparado e amasso
 -> o fundo desolado (levo-nos a termos) mais atenção em Ícaro e seu pai
 -> o olhar que o pai de Ícaro exerce sobre o seu filho.

- Apreciação global da pintura.

A pintura ilustra o facto de que por vezes temos de ser realistas e pensar sempre nas consequências dos nossos atos e que por vezes o facto de sonhar em coisas impossíveis, leva-nos a um grande descontentamento quando percebemos que não corre da maneira que idealizamos.

- 1.2. Agora, o trabalho volta a ser individual. Lê atentamente as tabelas preenchidas em pares e seleciona a informação que achares mais relevante.

- As cores remetem para algo negativo
- O olhar que o pai exerce sobre o filho
- Pensar em coisas impossíveis, leva-nos a um grande descontentamento

1.3. Neste passo, iremos dividir a informação selecionada por parágrafos.

Parágrafos	Ideias	Sugestões (fornecidas pelo professor)
1º parágrafo (abertura)	a)	Indicar informações sobre a pintura. Podes começar assim: <i>Trata-se de um quadro... pintado por...</i>
2º parágrafo (dados de informação)	b)	Descrever o quadro. Podes começar assim: <i>O quadro representa um cenário...um conjunto de figuras masculinas...</i>
3º parágrafo (apreciação crítica)	c)	Referir razões de destaque do quadro e exemplificar. Podes começar assim: <i>As figuras representadas sugerem...</i>
4º parágrafo (conclusão)	d)	Concluir a apreciação crítica. Pode começar assim: <i>O quadro é... O mais interessante é... O menos interessante é...</i>

a) trata-se de um quadro intitulado "A queda de Ícaro", pintado em 1636 por Joacob Peter Gowy.

b) O quadro representa um cenário trágico, onde podemos observar a queda de Ícaro desesperado e sem asas, as cores escuras que remetem para algo negativo que se está a aproximar, já o fundo de certo forma deslocado leva-nos a termos mais atenção nas duas figuras masculinas.

c) De facto, esta figura remete-nos para uma situação de desespero, onde é transmitida a ideia que antes de sonharmos alto de mais e antes de realizarmos essas ações devemos pensar efetivamente nas suas consequências, as cores escuras e o fundo deslocado levam-nos a perceber que idealizarmos algo inalcançável, provavelmente iremos ter consequências negativas.

d) O quadro é muito realista e representa bem a ideia que não devemos sonhar alto de mais sem pensar nas suas consequências. O mais interessante é a maneira como é retratado através dos formas, cores promíneas, a situação.

Anexo 10: Respostas dos alunos ao segundo questionário

Sim, penso que os planos dados pela professora, bem como a orientação dada fizeram com que tanto a minha escrita como o vocabulário melhorassem.

Sim, porque planificamos o texto em esquemas, organizando-o e depois é que escrevemos o texto.

Sim, porque aprendi como começar um texto e desenvolvê-lo.

Não, não senti melhorias.

Sim, pois ajudou-me a articular melhor o texto usando, por exemplo, os conectores.

Sim. Os conselhos da professora melhoraram a minha escrita, uma vez que, as ideias ficam mais organizadas.

Sim. Ajudou-me a clarificar mais as ideias na introdução, desenvolvimento e conclusão.

Sim, melhorei e aperfeiçoei a escrita ao longo do ano.

Sim, porque consegui perceber como organizar melhor as ideias.

Sim, porque as ideias ficaram mais claras.

Sim, porque comecei a escrever melhor.

Sim, porque sou capaz de ter as ideias definidas de uma forma mais objetiva e saber onde as devo colocar.

Não, pois não vejo diferença.

Sim, porque os meus textos ficaram mais ricos e organizados.

Não, porque continuo sem planificar.

Sim, porque permitiram-me escrever melhor.

Sim, porque agora sei planificar o texto de forma que fique mais correto, pois já sei o que devo colocar nos parágrafos.

Sim, porque aprendi como devo começar os parágrafos e o que devo pôr em cada um.

Sim, senti que a escrita melhorou, pois comecei a realizar uma planificação mental.

Sim, sinto que melhorei, mas não o bastante.

Sim, porque tive melhores resultados na parte escrita dos testes.

Não, porque precisava de praticar mais.

Sim, porque sinto que organizo melhor as informações.

Sim, porque apesar de eu não executar planificação, estas atividades ajudaram-me a organizar melhor as ideias na minha cabeça para o texto não ficar tão confuso.

Anexo 11: Folhas de trabalho da apreciação crítica de um cartoon

Nome: _____ N.º _____

Apreciação crítica de um *cartoon*

1. Observa o *cartoon*, que ilustra o artigo 14.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) – Direito de procurar e beneficiar de asilo em outros países.



Cartoon de Marco de Angelis (Itália), criado no âmbito da comemoração dos 70 anos da Declaração dos Direitos Humanos.

1.1. Preenche as seguintes tabelas com tópicos:

- Dados do *cartoon*:

- Descrição do *cartoon*:

- Mensagem transmitida:

- Temática da fragilidade humana.

- conteúdo da estância 106:

VS

- sociedade atual:

Anexo 12: Planificação e textualização de um aluno

1.1. Preenche as seguintes tabelas com tópicos:

a) Dados e descrição do cartoon:

- Cartoon de Marco de Angelis (Itália), criado no âmbito da comemoração dos 70 anos da Declaração de Direitos Humanos.
- É possível observar uma família de refugiados a fugir de conflitos provocados no seu país de origem para países onde é possível observar paz.

b) Mensagem que pretende transmitir:

- que há pessoas que sofrem bastante com certos conflitos que têm que fugir e recomeçar as suas vidas toda de novo.

c) Temática da fragilidade da vida humana.

- conteúdo da estância 106:

VS

- sociedade atual:

- Fragilidade da vida humana
- vida é rápida e breve
- vida dos portugueses é inconstante, indefinida, frágil e incerta
- A dificuldade em ultrapassar certos obstáculos

- Procura de melhores condições
- Refugiados vindos de países em guerra e perseguição
- Guerra da Ucrânia.

- ⊕ aliviados por terem paz de novo nas suas vidas.
- As setas presentes no poste, representam os diferentes caminhos para onde estas pessoas se podem dirigir.

Atualização

Considerando o estudo das estâncias 105 e 106 d'*Os Lusíadas*, observa o cartoon, que ilustra o artigo 14.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) – Direito de procurar e beneficiar de asilo em outros países.

Redige uma apreciação crítica, entre cento e trinta (130) e cento e setenta (170) palavras, na qual te refiras aos seguintes tópicos:

- Dados e descrição do cartoon;
- Identificação da mensagem que pretende transmitir;
- Comentário crítico sobre a temática da fragilidade da vida humana, no contexto da sociedade atual, relacionando-o com o conteúdo da estância 106.
- Uma conclusão adequada aos pontos de vista desenvolvidos.

Este 'cartoon' de Marco de Angelis foi criado no âmbito da comemoração dos ~~100~~ ⁷⁰ anos da Declaração dos Direitos Humanos.

É possível observar uma família de refugiados a fugir de conflitos que estejam a decorrer no seu país de origem, para países onde é possível observar paz. Estes três refugiados mostram-se cansados mas com esperança de que vão ser felizes de novo.

A mensagem presente é o sofrimento de pessoas inocentes que têm que fugir dos seus países por meros conflitos em que não têm nada a favor, mas para terem paz, têm que largar as suas vidas.

Atualmente, existem várias guerras, o que leva à existência de vários refugiados vindos desses países à procura de melhores condições.

Um exemplo é a guerra da Ucrânia. Relacionando com a estância 106, a fragilidade da vida humana está presente na atualidade também e, a vida dos portugueses é incostante, indefinida, frágil e incerta e era visível a dificuldade de ultrapassar certos obstáculos.

Concluindo, este 'cartoon' retrata a fragilidade da vida humana ^{na sociedade atual} que é possível relacioná-lo com o conteúdo da estância 106 de "*Os Lusíadas*".