

CICLO DE ESTUDOS
ENSINO DE PORTUGUÊS E INGLÊS NO TERCEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

Pedagogia da Escrita
Soluções didáticas nos 8º e 10º anos

Ana Catarina Freitas da Silva

M

2024



Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024

Ana Catarina Freitas da Silva

Pedagogia da escrita

Soluções didáticas nos 8º e 10º anos

Relatório realizado no âmbito do MEPIEFA - Mestrado em Ensino de Português e Inglês no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pelo Professor Doutor Manuel Francisco Ramos.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024

Aos meus avós

Sumário

Declaração de honra	6
Agradecimentos	7
Resumo	8
Abstract.....	9
Índice de Figuras	10
Índice de Tabelas.....	12
Introdução.....	13
1.Caracterização do contexto escolar	15
1.1. Caracterização da escola	15
1.2. Caracterização das turmas.....	17
1.2.1. Caracterização das turmas: Português.....	18
1.2.2. Turma de 8º ano de Português	18
1.2.3. Caracterização das turmas: Inglês.....	20
1.3. Seleção da área de intervenção.....	23
1.4. Os documentos orientadores da escola	24
1.5. A escrita nos documentos orientadores	26
Aprendizagens Essenciais da disciplina de Português	26
1.6. 1.6. Objetivos gerais e específicos	33
2.2. Enquadramento teórico	33
2.1. 2.1. A escrita na Escola	33
2.2. 2.2. A génese da escrita	38
2.3. 2.3. Desvios linguísticos	43
2.4. 2.4. Tipologias textuais	50
3.3. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA.....	51
3.1. 3.1. Disciplina de Português	51
3.1.1. 3.1.1 Aula zero – O texto de opinião.....	51
3.1.2. Primeira Unidade Didática – Texto dramático (10º ano)	61
3.1.2. Atividades de escrita desenvolvidas: o texto expositivo	62
3.1.3. 3.1.3. Segunda Unidade Didática – Texto narrativo (8º ano)	69
3.1.4. 3.1.4. Terceira Unidade Didática – Textos poéticos (8º ano)	73
3.1.5. Atividade complementar: ateliê de poesia: “Poesia às cores” (8º ano)	78
3.2. 3.2. A disciplina de Inglês.....	80

3.2.1.	3.2.1. Primeira Unidade Didática (8º ano).....	80
3.2.2.	Atividades de escrita desenvolvidas.....	82
3.2.3.	3.2.2. Segunda Unidade Didática (10º ano)	85
3.2.4.	Atividades de escrita desenvolvidas.....	85
3.2.5.	3.2.3. Terceira Unidade Didática (8º ano)	90
3.3.	Atividades de escrita desenvolvidas	91
3.3.1.	3.2.4. Atividade complementar: aula extra lecionada no 10ºING	97
	Considerações Finais	105
4.	Referências bibliográficas	107
	Anexos: Português	109
	Anexos: Inglês	120

Declaração de honra

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

Freamunde, 11 de abril de 2024

Ana Silva

Agradecimentos

O meu primeiro agradecimento vai para a minha família, que sempre me incentivou a lutar pelos meus sonhos e me ajuda todos os dias a seguir o meu coração.

Aos meus colegas e amigos agradeço o apoio, a compreensão incondicional e os bons momentos partilhados.

A todos os docentes com quem tive o prazer de me cruzar ao longo do meu percurso académico, em especial o professor Nicholas Hurst e a professora Etelvina Fontes, um muitíssimo obrigada. Por me fazerem crescer, por me fazerem apaixonar pela nobre profissão que é ensinar.

Às minhas orientadoras, professora Isabel Silva e Doutora Marta Coutinho, e à Escola Básica e Secundária de Pedrouços, agradeço a receção calorosa, todos os momentos de aprendizagem e as lições que levo para a vida.

Ao Professor Doutor Manuel Ramos, supervisor de estágio e orientador deste relatório, apresento a minha gratidão por ter aceitado este convite, pela disponibilidade e empenho.

Resumo

Este projeto de investigação-ação tem como objetivo analisar a evolução dos alunos de duas turmas de oitavo e décimo ano, no domínio da expressão escrita, através da realização de atividades de escrita processual em sala de aula.

O trabalho apresenta uma estrutura tripartida, correspondendo o primeiro capítulo ao contexto escolar e à seleção da área de intervenção; o segundo capítulo ao enquadramento teórico da escrita escolar; a terceira parte diz respeito à componente prática e é nela que se apresentam as atividades desenvolvidas nas diferentes turmas, no âmbito da escrita, em Português Língua Materna e em Inglês Língua Estrangeira, bem como os resultados obtidos em cada uma delas.

Palavras-chave: escrita escolar, processo de escrita, ensino-aprendizagem, pedagogia da escrita.

Abstract

The present action-research project aims to analyse the evolution of two eighth and tenth year classes, in writing, through the practice of in class processual writing activities.

This project includes three parts, the first one corresponding to the school context and selection of the intervention area; the second chapter concerns the theoretical framework of school writing; and the third part concerns the practical component, which presents the activities developed in the different classes, when it comes to writing, both in Portuguese Mother Tongue and English Foreign Language, as well as the obtained results for each of them.

Key-words: writing, writing process, teaching-learning, languages, teaching writing.

Índice de Figuras

FIGURA 1: DIÁRIO DE BORDO DIGITAL - NOTAS REFERENTES À AULA DE PORTUGUÊS DO DIA 31 DE OUTUBRO DE 2022, LECIONADA PELA PROFESSORA TITULAR (10º ANO).	23
FIGURA 2: APRENDIZAGENS ESSENCIAIS DE PORTUGUÊS RELATIVAS AO DOMÍNIO DA ESCRITA PARA O 8º ANO DE ESCOLARIDADE.	27
FIGURA 3: APRENDIZAGENS ESSENCIAIS DE PORTUGUÊS RELATIVAS AO DOMÍNIO DA ESCRITA PARA O 10º ANO DE ESCOLARIDADE.	27
FIGURA 4: APRENDIZAGENS ESSENCIAIS DE INGLÊS RELATIVAS AO DOMÍNIO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA PARA O 8º ANO DE ESCOLARIDADE.	29
FIGURA 5: APRENDIZAGENS ESSENCIAIS DE INGLÊS RELATIVAS AO DOMÍNIO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA PARA O 10º ANO DE ESCOLARIDADE.	30
FIGURA 6: DESCRITOR DE REFERÊNCIA DO QECR: <i>OVERALL WRITTEN PRODUCTION</i>	30
FIGURA 7: DESCRITOR DE REFERÊNCIA DO QECR: <i>CREATIVE WRITING</i>	31
FIGURA 8: DESCRITOR DE REFERÊNCIA DO QECR: <i>REPORTS AND ESSAYS</i>	31
FIGURA 9: DESCRITOR DE REFERÊNCIA DO QECR: <i>PLANNING</i>	32
FIGURA 10: DESCRITOR DE REFERÊNCIA DO QECR: <i>COMPENSATING</i>	32
FIGURA 11: DESCRITOR DE REFERÊNCIA DO QECR: <i>MONITORING AND REPAIR</i>	33
FIGURA 12: SUMÁRIO DA PRIMEIRA AULA ZERO DE PORTUGUÊS.	52
FIGURA 13: TEXTO-MODELO APRESENTADO AOS ALUNOS.	53
FIGURA 14: EVIDÊNCIAS ENCONTRADAS PELOS ALUNOS NO TEXTO-MODELO FACE A ALGUMAS CARACATERÍSTICAS DO TEXTO DE OPINIÃO.	54
FIGURA 15: ENUNCIADO DE ESCRITA DE UM TEXTO DE OPINIÃO (AULA ZERO).	55
FIGURA 16: TEXTO DE OPINIÃO REDIGIDO POR UM ALUNO.	56
FIGURA 17: EXERCÍCIO 1 – PONTUAÇÃO.	58
FIGURA 18: EXERCÍCIO 2 – PONTUAÇÃO.	59
FIGURA 19: APRESENTAÇÃO DA DISTINÇÃO ENTRE “HÁ” E “À”	60
FIGURA 20: EXERCÍCIO DE DISTINÇÃO ENTRE “HÁ” E “À”	60
FIGURA 21: TEXTO PRODUZIDO POR UMA AULA DO DÉCIMO ANO COM AS DEVIDAS CORREÇÕES.	63
FIGURA 22: TEXTO PRODUZIDO POR UM ALUNO DO DÉCIMO ANO.	63
FIGURA 23: TEXTO REDIGIDO POR UMA ALUNA DO DÉCIMO ANO.	65
FIGURA 24: COMENTÁRIO DEIXADO NO TEXTO REDIGIDO POR UM ALUNO.	66
FIGURA 25: PARÁGRAFO INICIAL DO TEXTO DE UM ALUNO (10ºPT – A CONDIÇÃO DA MULHER).	68
FIGURA 26: PARÁGRAFO INICIAL DO TEXTO DE UM ALUNO (10ºPT – A CONDIÇÃO DA MULHER).	68
FIGURA 27: PARÁGRAFO INICIAL DO TEXTO DE UM ALUNO (10ºPT – A CONDIÇÃO DA MULHER).	68

FIGURA 28: PARÁGRAFO INICIAL DO TEXTO DE UM ALUNO (10ºPT – A CONDIÇÃO DA MULHER).....	69
FIGURA 29: ENUNCIADO DA ATIVIDADE DE ESCRITA DE UM TEXTO NARRATIVO REALIZADA NA TURMA DE OITAVO ANO.	70
FIGURA 30: TABELA DE REVISÃO INCLUÍDA NA PROPOSTA DE ESCRITA DE UM TEXTO NARRATIVO.....	71
FIGURA 31: ENUNCIADO DA ATIVIDADE DE ESCRITA DE UM TEXTO EXPOSITIVO REALIZADA NA TURMA DE OITAVO ANO - PLANIFICAÇÃO.	75
FIGURA 32: ENUNCIADO DA ATIVIDADE DE ESCRITA DE UM TEXTO EXPOSITIVO REALIZADA NA TURMA DE OITAVO ANO – REVISÃO.	76
FIGURA 33: CARTAZ DA ATIVIDADE “POESIA ÀS CORES” ALUSIVA AO DIA DAS LÍNGUAS.....	80
FIGURA 34: TRABALHOS DOS ALUNOS EXPOSTOS NA BIBLIOTECA ESCOLAR.....	80
FIGURA 35: ATIVIDADE DE ESCRITA DESENVOLVIDA NO OITAVO ANO DE ESCOLARIDADE NO ÂMBITO DA DISCIPLINA DE INGLÊS.	82
FIGURA 36: EXEMPLO DE UM TEXTO PRODUZIDO POR UM ALUNO (8ºING – BREVE COMENTÁRIO.)	84
FIGURA 37: EXEMPLO DE UM TEXTO PRODUZIDO POR UM ALUNO (8ºING – BREVE COMENTÁRIO).	84
FIGURA 38: EXEMPLO DE UM TEXTO PRODUZIDO POR UM ALUNO (8ºING – BREVE COMENTÁRIO).	85
FIGURA 39: TEXTO ANALISADO NA ATIVIDADE DE PRÉ-ESCRITA (10ºING – TEXTO DESCRITIVO).	86
FIGURA 40: ENUNCIADO DA ATIVIDADE DE ESCRITA (10ºING – TEXTO DESCRITIVO).....	87
FIGURA 41: COMENTÁRIO DEIXADO NO TEXTO DE UM ALUNO (10ºING – TEXTO DESCRITIVO).	88
FIGURA 42: ENUNCIADO DA ATIVIDADE DE ESCRITA (8ºING – TEXTO ARGUMENTATIVO).....	92
FIGURA 43: ENUNCIADO DA ATIVIDADE DE ESCRITA (8ºING – TEXTO ARGUMENTATIVO).....	93
FIGURA 44: TABELA DE REVISÃO DA ATIVIDADE DE ESCRITA (8ºING – TEXTO ARGUMENTATIVO).....	94
FIGURA 45: ENUNCIADO DA ATIVIDADE DE ESCRITA – PLANIFICAÇÃO (10ºING).	99
FIGURA 46: FICHA DE TRABALHO PREENCHIDA POR UMA ALUNA (10ºING).	100
FIGURA 47: ENUNCIADO DA ATIVIDADE DE ESCRITA – TEXTUALIZAÇÃO E REFLEXÃO (10ºING).....	102

Índice de Tabelas

TABELA 1: RESULTADOS OBTIDOS PELAS TURMAS DE PORTUGUÊS NO ANO LETIVO 2022/2023.....	20
TABELA 2: RESULTADOS OBTIDOS PELAS TURMAS DE INGLÊS NO ANO LETIVO 2022/2023.	22
TABELA 3: EXEMPLOS DE DESVIOS LINGÜÍSTICOS ENCONTRADOS NOS TEXTOS DE OPINIÃO PRODUZIDOS PELOS ALUNOS.	57
TABELA 4: CATALOGAÇÃO DOS DESVIOS LINGÜÍSTICOS VERIFICADOS NOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS (10ºPT – O CÔMICO EM GIL VICENTE).	64
TABELA 5: CATALOGAÇÃO DOS DESVIOS LINGÜÍSTICOS VERIFICADOS NOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS (10ºPT – A CONDIÇÃO FEMININA).	67
TABELA 6: CATALOGAÇÃO DOS DESVIOS LINGÜÍSTICOS VERIFICADOS NOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS (8ºPT – TEXTO NARRATIVO.)	73
TABELA 7: CATALOGAÇÃO DOS DESVIOS LINGÜÍSTICOS VERIFICADOS NOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS (8ºPT – TEXTO EXPOSITIVO.)	77
TABELA 8: EXEMPLOS DE DESVIOS DE CONCORDÂNCIA.	78
TABELA 9: CATALOGAÇÃO DOS DESVIOS LINGÜÍSTICOS VERIFICADOS NOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS (8ºING – BREVE COMENTÁRIO).....	83
TABELA 10: CATALOGAÇÃO DOS DESVIOS LINGÜÍSTICOS VERIFICADOS NOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS (10ºING – TEXTO DESCRITIVO).	89
TABELA 11: CATALOGAÇÃO DOS DESVIOS LINGÜÍSTICOS VERIFICADOS NOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS (8ºING – TEXTO ARGUMENTATIVO).	95
TABELA 12: CATALOGAÇÃO DOS DESVIOS LINGÜÍSTICOS VERIFICADOS NOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS (10ºING).....	104

Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular “Iniciação à Prática Profissional”, para aquisição do grau de Mestre *em Ensino do Português e de Língua Estrangeira no 3º. Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na Área de Especialização de Inglês*, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, durante o ano letivo de 2021/2022.

Ao longo do referido ano letivo, foi desenvolvido o estágio de formação profissional na Escola Básica e Secundária de Pedrouços, sob a orientação da professora Isabel Silva e da Doutora Marta Coutinho. O trabalho desenvolvido na escola foi constituído por momentos de observação de aulas, de investigação sobre o processo pedagógico-didático da escrita e momentos de ação (lecionação de diferentes unidades didáticas e correspondente pedagogia da escrita).

Ao longo do processo de observação de aulas das professoras titulares, foi possível delinear o tema principal deste trabalho – a escrita, que se apresenta como uma dificuldade comum aos estudantes dos anos letivos envolvidos (oitavo e décimo) em ambas as línguas. Tratando-se de uma fragilidade evidente e de uma área pela qual desde sempre tive um enorme apreço, como foi sentida logo no início do ano, quando indagava acerca das maiores fragilidades da turmas (e em conversas entretanto tidas com a orientadora e outros professores), senti que era sobre ela que me deveria debruçar, dedicando o meu trabalho ao aperfeiçoamento da expressão escrita, quer em L1, quer em L2.

O trabalho apresenta uma estrutura tripartida, expondo-se, respetivamente, a Contextualização da Intervenção, Enquadramento Teórico e a parte prática – Intervenção Pedagógico-didática.

Num primeiro momento, foi realizada uma pesquisa de cariz teórico acerca do lugar da escrita na Escola e nos documentos orientadores e de algumas abordagens no âmbito da escrita enquanto processo e competência. O conhecimento adquirido através desta pesquisa permitiu-me uma intervenção mais fundamentada e consciente, com o objetivo final de verificar nos estudantes os aspetos em que existiu evolução ou não.

Atendendo ao contexto de cada turma e de cada disciplina, foram realizadas diversas atividades que visavam a planificação, redação ou textualização e revisão de um texto (uma ou outra vez, a reescrita). Através destas atividades, pretendia-se que o aluno ganhasse consciência da escrita enquanto processo, desenvolvendo a sua capacidade de planificar, de escrever e de rever. No final de cada atividade, os trabalhos foram recolhidos para mais tarde serem devolvidos aos alunos corrigidos, sem o qual não há verdadeiramente evolução.

De modo a analisar os resultados, foi realizada uma catalogação dos desvios linguísticos cometidos pelos alunos em cada atividade. Foram contabilizados, em cada turma, os alunos com 0, 1-2 e 3 erros de cada uma das áreas selecionadas (Sintaxe, Conectores Discursivos, Verbos, Pontuação, Ortografia...). Sempre que possível, compararam-se atividades realizadas pela mesma turma de modo a perceber se alguma das áreas foi aperfeiçoada ou não.

Assim, é possível encontrar neste relatório uma série de atividades de escrita, suportadas por:

(1) fichas de trabalho no âmbito da escrita com instruções aos estudantes;

(2) trabalhos realizados pelos próprios estudantes, que, depois de entregues, foram assinalados neles as irregularidades linguísticas (os desvios) e de novo fornecidos aos estudantes;

(3) avaliação feita pelo docente estagiário das prestações feitas no âmbito da escrita.

Dessa forma, procurou-se suprimir as fragilidades dos alunos relativamente à expressão escrita, investindo numa melhor preparação para o momento de textualização, bem como na reflexão acerca dos próprios trabalhos.

1. Caracterização do contexto escolar

O papel do docente passa por conhecer o meio em que atua. Nesse sentido, de modo a maximizar a eficiência do trabalho, é necessário conhecer o *corpus* docente e discente, como os funcionários, dirigentes e Encarregados de Educação, assim como os documentos que organizam a instituição de Ensino em questão. Através deste tipo de conhecimento, é possível suprimir com mais eficácia as fragilidades que podem potenciar o insucesso escolar.

1.1. Caracterização da escola

A Escola Básica e Secundária de Pedrouços (EBS Pedrouços) é a escola sede do Agrupamento de Pedrouços (AEP), ao qual pertencem onze escolas, estando seis delas localizadas na Maia – incluindo a EBS Pedrouços – e as restantes cinco em Gondomar.

Até ao ano letivo de 2018/2019, o Ensino Secundário Regular não era uma das ofertas educativas da escola. No entanto, devido a uma maior afluência de alunos e de modo a melhorar a oferta já existente, acabou por ser acrescentado. Neste momento, a população escolar é caracterizada por um total de mil novecentos e vinte e um alunos inscritos e novecentos e noventa e seis alunos que frequentam a escola. No ano letivo 2021/2022, o agrupamento dispunha de duzentos e três professores e setenta e dois auxiliares de educação (Agrupamento de Escolas de Pedrouços, 2022, p. 11 e 12).

A escola é abrangida pelo programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) desde 2006, uma vez que se insere num contexto desfavorável a nível socioeconómico que pode servir como potenciador do insucesso escolar. Neste caso, a escola deve funcionar como um agente reestruturador da fragilidade existente no local, quebrando o ciclo de destruição e negligência escolar através da educação. Os objetivos do programa prendem-se com a “prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, redução da indisciplina e promoção do sucesso educativo de todos os alunos” (AEP, 2018) uma vez que se insere num meio complexo e frágil, a valorização da escola e do sucesso escolar nem sempre é uma realidade na vida dos alunos, pelo que deve ser ainda mais reforçada pela escola.

É também devido a este contexto socioeconómico que no ano letivo de 2021/2022 37% dos estudantes beneficiavam do apoio da Ação Social Escolar (ASE). Verificou-se uma diminuição de 19% em relação ao ano letivo de 2017/2018, embora se preveja uma tendência para aumentar devido às consequências da pandemia COVID-19 e à crise económica que desperta no país. No documento orientador Projeto Educativo é possível encontrar evidências desta relação entre a condição socioeconómica dos alunos e o seu sucesso escolar, verificando-se que, no terceiro ciclo do ano letivo de 2017/2018, 39% dos alunos retidos beneficiavam da ASE.

No mesmo documento, definem-se os três pilares do plano estratégico mais recente: organização, desenvolvimento das aprendizagens e interação com a comunidade. A escola revela uma grande preocupação em envolver os encarregados de educação e pessoal não docente da escola no percurso académico dos alunos, promovendo um ambiente de cooperação entre todas as partes de modo a fomentar a valorização da escola e a motivação dos alunos. Esta dimensão cooperativa é acentuada pelos valores destacados no documento: Exigência, Responsabilidade, Inovação e Cidadania. Estes funcionam como orientadores da ação educativa e é neles que devem assentar todas as medidas implementadas com base nas especificidades do território e da população.

Através da análise da avaliação interna e externa presente no Projeto Educativo (Agrupamento de Escolas de Pedrouços, 2020, p. 15) face aos resultados obtidos nos planos anteriores, verifica-se uma diminuição do insucesso escolar nas disciplinas de Português e Matemática, o que revela a eficiência das medidas implementadas. Por outro lado, são destacados como pontos a melhorar o absentismo, a baixa taxa de sucesso relativa à disciplina de Matemática e o fortalecimento da relação escola-comunidade.

Em termos de equipamentos e infraestruturas, a escola revela algumas fragilidades. Porém, estão já previstas remodelações de modo a evitar problemas que advêm do desgaste causado pelo tempo e pelo uso. Em dias frios e chuvosos, estes problemas acentuam-se visto que os alunos não dispõem de uma sala de convívio, ficando concentrados nos corredores da escola. Trata-se, portanto, de um espaço

relativamente amplo que beneficiaria de alguns ajustes de modo a melhor responder às necessidades dos alunos.

As salas de aula, contudo, contribuem para um ambiente favorável ao processo de ensino-aprendizagem. Na sua maioria, apresentam boa iluminação, algumas janelas e dispõe de aquecimento. Todas as salas se encontram equipadas com pelo menos um quadro de giz e um quadro interativo. Este último representa uma excelente ferramenta didática, através da qual se pode aceder à internet, projetar o manual, fichas de trabalho e outros materiais. Funciona também como um quadro branco e permite ao professor tirar notas na própria projeção, assim como sublinhar ideias importantes. Os alunos estão acostumados a este quadro, pelo que, muitas vezes, acompanham a aula através dele, constituindo um elemento visual fortíssimo, capaz de orientar a turma e captar a sua atenção.

Embora traga várias vantagens a nível prático, o quadro interativo, enquanto aparelho tecnológico, apresenta também as suas limitações, podendo falhar durante a aula ou perder o acesso à internet. Quando isso acontece, torna-se ainda mais difícil manter a atenção e o interesse da turma, principalmente porque estão habituados a este suporte visual. Nestes casos, a única alternativa é o quadro de giz que, devido aos vários anos de uso, apresenta um elevado desgaste que dificulta quer a escrita quer a leitura.

1.2. Caracterização das turmas

A ação educativa surge sempre alicerçada em dois grandes pilares: o currículo escolar e a realidade contextual educativa. De modo a aproximar estas duas realidades, o professor deve conhecer as turmas e os alunos com os quais trabalha de modo a garantir um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente.

Durante o processo de observação de aulas, foi possível traçar os perfis das quatro turmas envolvidas no processo de investigação-ação, cabendo a cada disciplina uma turma de oitavo ano e uma turma de décimo ano, correspondentes aos dois níveis de ensino: 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

Os dados recolhidos para a caracterização das turmas foram adquiridos através de observação livre, como é o caso das informações obtidas durante as reuniões de estágio com as professoras cooperantes e das notas pessoais registadas no diário de bordo relativas aos comportamentos e reações dos alunos nos vários momentos das aulas; e observação formal, realizada através do preenchimento de grelhas de avaliação com focos específicos (participação, comportamento, realização dos exercícios propostos) e da correção e apreciação dos textos redigidos pelos alunos, quer em atividades planeadas, quer em atividades mais espontâneas.

1.2.1. Caracterização das turmas: Português

1.2.2. Turma de 8º ano de Português

A turma de oitavo ano junto da qual foi realizada a investigação-ação é composta por doze alunos, oito rapazes e quatro raparigas, mas apenas dez frequentam as aulas da disciplina de Português.

Trata-se de uma turma com uma elevada taxa de sucesso. No entanto, dois dos elementos da turma, provenientes do Brasil, revelam lacunas graves, principalmente no domínio da Gramática. Verifica-se também a presença de bons alunos que, apesar de empenhados e interessados, não revelavam o hábito de participar espontaneamente nas aulas. Porém, ao longo do ano letivo, foi promovida uma participação mais sistemática pela professora titular – Prof. Doutora Marta Coutinho – e pela própria Diretora de Turma, que acabou por tornar a turma mais participativa e autónoma.

De modo a aumentar e estimular a participação ativa dos alunos, a elaboração das atividades interativas centradas no aluno e a seleção de materiais diversificados são essenciais para manter o interesse e motivação face aos conteúdos a lecionar. Esta prática foi fortemente aconselhada pela Doutora Marta Coutinho, que me orientava sempre no sentido de criar atividades próprias, capazes de tornar as aulas mais interativas e evitar a monotonia, o que podia acontecer facilmente dada a pequena dimensão da turma.

A professora titular revela também uma grande preocupação em promover o gosto pela leitura, disponibilizando os primeiros dez minutos de cada aula para que os alunos possam ler. Geralmente, no início de cada período letivo, a professora

acompanha a turma à biblioteca escolar para os ajudar na seleção das obras a ler, verificando a adequação das mesmas à idade e interesse dos alunos em questão. Esta dinâmica é desenvolvida em todas as turmas do oitavo ano e os alunos demonstram bastante gosto pela atividade, partilhando ideias e opiniões sobre os livros que estão a ler. A professora apela a esta discussão, estimulando a reflexão dos alunos perante as leituras que fazem e criando oportunidades para a partilha de impressões em grande grupo. No final do período, como elemento de avaliação, os alunos fazem uma breve apresentação oral sobre um dos livros que leram, apresentando um resumo e a sua opinião aos colegas.

Foram lecionadas nesta turma um total de dez aulas: duas aulas *zero* e duas sequências de quatro aulas, relativas à segunda e à terceira Unidades Didáticas. Foi possível trabalhar de modo mais próximo com estes alunos devido a um melhor conhecimento da turma, construído durante o período de observação de aulas e durante a leção das diferentes Unidades. Nesse sentido, havia uma maior facilidade na seleção de exercícios e recursos didáticos adequados aos alunos em questão.

Turma de 10º ano de Português

A turma 10º PT, na qual foi lecionada a primeira Unidade Didática de Português (nove e dez de janeiro de 2022), pertence ao curso de Ciências e Tecnologias da Escola Básica e Secundária de Pedrouços, sendo composta por dezoito alunos, nove rapazes e nove raparigas. Um dos alunos é abrangido pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, que define as Medidas Universais e Seletivas, uma vez que é portador de um défice visual que requer a utilização de um ampliador. O aluno é capaz de seguir as aulas sem qualquer dificuldade acrescida, desde que haja um maior cuidado na organização do quadro e dos materiais, facilitando assim a leitura.

Trata-se de uma turma com um perfil académico de empenho e interesse, verificando-se a presença de bons alunos, que inclusive receberam prémios de mérito pelos seus resultados no ano letivo transato, e de alguns alunos com mais dificuldades e hábitos de estudo menos consistentes. É uma turma bastante heterogénea e muito pouco participativa.

Embora os alunos se apresentem a todas as atividades propostas e sejam bem comportados, não participam na aula voluntariamente, à exceção de quatro alunos. Nesse sentido, é necessário um esforço maior no incentivo à participação, através da criação de atividades que despertem o interesse da turma e recorrendo à nomeação de alunos para responder às questões colocadas. Caso não haja este cuidado por parte do professor, a aula pode acabar por ficar centrada nos poucos alunos que participam de forma mais espontânea e os restantes vão perdendo a atenção.

Devido à incompatibilidade de horários, assisti apenas a onze aulas desta turma, quatro delas lecionadas por uma colega de estágio. Por esse motivo, não foi possível conhecer os alunos e os seus interesses tão facilmente como na turma do oitavo ano.

Turma	Número de Alunos	Média	Percentagem de notas positivas
8ºPT	12 alunos	3,54	90,91%
10ºPT	19 alunos	13,37	89,47%

Tabela 1: Resultados obtidos pelas turmas de Português no ano letivo 2022/2023.

1.2.3. Caracterização das turmas: Inglês

Turma de 8º ano de Inglês

A turma do 8º ano de escolaridade em que se lecionaram a primeira e a terceira Unidades Didáticas é composta por 15 alunos, dois deles com Medidas Seletivas. Ao contrário do que acontece com o aluno do décimo ano de Português, estes casos já exigem mais atenção durante o desenvolvimento da aula. Ambos os alunos revelam muitas dificuldades e requerem um acompanhamento mais próximo e individual. Geralmente, assim que acabava de explicar uma atividade, dirigia-me a estes alunos para os ajudar no momento inicial das tarefas propostas e garantir que, depois de uma breve orientação, eram capazes de continuar a trabalhar autonomamente. Nestes casos, era muitas vezes necessário recorrer ao uso da língua materna, sobretudo quando se tratava de uma explicação.

De modo geral, a turma é muito dinâmica, interessada e participativa, com um bom nível de proficiência na língua inglesa. Os alunos com mais dificuldades procuravam sempre suprimi-las, pedindo ajuda ao colega do lado ou tirando dúvidas comigo. Esta autonomia acabava por tornar as aulas bastante positivas, sentindo-se um ambiente de trabalho cooperativo no sentido de melhorar, em conjunto, ao nível do Inglês.

Apesar de estarem recetivos a todas as atividades propostas, os alunos tendem a conversar bastante durante as aulas, pelo que há a necessidade de retomar a ordem na sala de aula constantemente. Muitas das vezes, este comportamento é resultado das próprias atividades: trabalhos em pares ou grupos, atividades de *speaking* e jogos didáticos. É, por isso, de extrema importância que se saiba distinguir o barulho incomodativo (de conversa, distração) e o barulho produtivo (de debate, trabalho). Este último, embora deva ser controlado, deve ter lugar na sala de aula.

Turma de 10º ano de Inglês

A turma 10º ING do curso de Línguas e Humanidades é composta por vinte alunos e foi acompanhada por mim na segunda Unidade Didática de Inglês (vinte e oito de fevereiro a catorze de março). Uma das alunas é abrangida pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, que define as Medidas Universais e Seletivas, embora esta condição não afete a sua colaboração oportuna na sala de aula, visto tratar-se de uma das alunas mais participativas da turma.

De modo geral, não se trata de um grupo participativo, talvez devido ao baixo nível de proficiência na língua inglesa. São alunos que revelam bastantes dificuldades a nível da disciplina e não revelam hábitos de estudo, tornando-se ainda mais importante a rentabilização do tempo em sala de aula. É imperativo que se criem atividades e materiais que despertem o interesse na turma e permitam ao professor verificar a compreensão dos tópicos abordados, uma vez que os alunos não tem o hábito de tirar dúvidas ou pedir ajuda. De modo a aproximar os alunos da língua inglesa, o tempo em sala de aula deve ser muito bem aproveitado, criando momentos de *input* e *output*, isto é, promovendo a aquisição da língua através da produção (oral e escrita) e do contacto com o Inglês falado e escrito.

Trata-se de uma turma com problemas quer de assiduidade, quer de pontualidade, talvez devido à desmotivação ou desinteresse. Os atrasos são constantes

e comuns a todas as disciplinas, tornando-se ainda mais grave quando se trata dos primeiros tempos letivos da manhã, que é o caso das aulas de Inglês de sexta-feira, que se iniciam às 8h15. Apesar dos vários avisos dos diferentes professores e da própria Diretora de Turma, a maioria dos alunos continua a não cumprir os horários de chegada, o que influencia fortemente o decorrer da aula. Acaba por se tornar muito difícil o cumprimento do plano visto que os primeiros quinze minutos da aula são marcados por interrupções de alunos que vão chegando mais tarde. Desta feita, é natural que mesmo os alunos pontuais vão perdendo o foco no decorrer da aula devido às interrupções constantes.

Apesar destas fragilidades, a turma mostrou sempre um espírito cooperante com todas as estagiárias e foram melhorando em termos de participação na sala de aula. Porém, este envolvimento positivo nas aulas fez-se acompanhar por um comportamento cada vez mais desajustado e desafiante. Grande parte dos membros da turma pretendia mudar de curso no ano letivo seguinte e, em muitos casos, a repetição do ano estava iminente. Assim, é natural que o grupo fosse ficando menos preocupado com questões comportamentais por não considerar o esforço recompensador. Do mesmo modo, talvez se tenham tornado mais participativos porque perderam o medo de “errar”.

Este tipo de postura por parte dos estudantes acaba por traduzir-se num esforço redobrado da parte do professor para que se consiga fazer ouvir e garantir a produtividade das aulas. De modo a gerir melhor a sala de aula, foram empregues várias estratégias, como a utilização de recursos e atividades mais direcionadas à turma, que procurassem motivar e envolver todos os alunos.

Turma	Número de Alunos	Média	Percentagem de notas positivas
8ºING	17 alunos	3,59	100%
10ºING	20 alunos	13,11	94,74%

Tabela 2: Resultados obtidos pelas turmas de Inglês no ano letivo 2022/2023.

1.3. Seleção da área de intervenção

Durante a observação de algumas aulas das professoras titulares, nas quais tive a oportunidade de monitorizar e auxiliar alguns alunos durante a realização de exercícios, identifiquei a escrita como uma dificuldade comum aos dois níveis – oitavo e décimo anos – e às duas línguas.

Na aula de Português do dia 31 de outubro (lições 25 e 26), lecionada pela Professora Doutora Marta Coutinho ao décimo ano, acompanhei os alunos na resolução de um questionário do manual. Neste momento, apercebi-me de que a sua maior dificuldade não era a interpretação da pergunta, mas antes a elaboração da resposta. Embora soubessem a resposta às questões, os alunos não se sentiam capazes de redigir uma boa resposta visto não conseguirem organizar as suas ideias por escrito. Consciente desta dificuldade, que se verificava em vários alunos da turma de décimo ano e em vários momentos, procurei perceber se o mesmo acontecia nos alunos mais novos e na disciplina de Inglês.

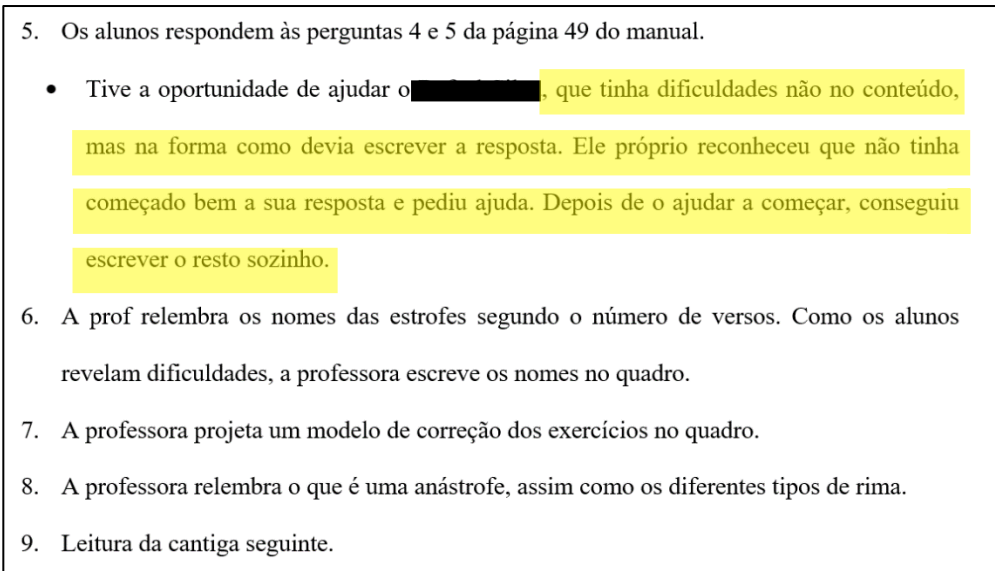
- 
- A screenshot of a digital notebook page with a black border. It contains a list of observations from a classroom. The first item is numbered 5 and includes a bulleted point. The text of the bullet point is highlighted in yellow. The other items are numbered 6 through 9.
5. Os alunos respondem às perguntas 4 e 5 da página 49 do manual.
 - Tive a oportunidade de ajudar o [REDACTED], que tinha dificuldades não no conteúdo, mas na forma como devia escrever a resposta. Ele próprio reconheceu que não tinha começado bem a sua resposta e pediu ajuda. Depois de o ajudar a começar, conseguiu escrever o resto sozinho.
 6. A prof relembra os nomes das estrofes segundo o número de versos. Como os alunos revelam dificuldades, a professora escreve os nomes no quadro.
 7. A professora projeta um modelo de correção dos exercícios no quadro.
 8. A professora relembra o que é uma anástrofe, assim como os diferentes tipos de rima.
 9. Leitura da cantiga seguinte.

Figura 1: Diário de Bordo digital – notas referentes à aula de Português do dia 31 de outubro de 2022, lecionada pela professora titular (10º ano).

No caso do oitavo ano, na disciplina de Português, a dificuldade persistia, verificando-se sempre esta constante: o ponto de partida da redação afigurava-se como a parte mais difícil; mas se já houvesse um bom início, eles tinham mais facilidade em

dar-lhe continuação. Muitas das vezes, a professora cooperante ouvia algumas respostas redigidas pelos alunos e sugeria-lhes alterações de modo a tornar a resposta mais clara, mais coesa, coerente e completa. Nos momentos em que os alunos revelavam mais hesitação, a professora ditava uma resposta-modelo ou pedia a um aluno que fosse ao quadro para que pudessem, em conjunto, construir uma boa resposta.

Na disciplina de Inglês, não sendo a língua materna dos alunos, o desafio da escrita agravava-se, uma vez que requeria um domínio lexical e sintático que não estava presente em nenhuma das turmas, embora a turma de oitavo ano demonstrasse mais facilidade de redigir em inglês comparativamente à turma de décimo ano. Neste caso, além da sintaxe e do léxico, as instruções da proposta de escrita também podiam tornar-se um entrave à escrita. Os alunos revelaram algumas dificuldades em compreender o que era esperado das questões de interpretação textual, o que os impedia de redigir uma resposta adequada. A confusão causada pela interpretação do enunciado acabava por levar os alunos a valorizar aspetos desnecessários, repetir ideias, redigir respostas desadequadas ou incompletas e, claro, respostas com forte influência da língua materna.

Apercebendo-me desta conceção da escrita enquanto desafio máximo para os alunos, decidi intervir nesta área. Sendo esta uma competência transversal, a melhoria da expressão escrita iria, idealmente, ter repercussões nas restantes disciplinas e na vida exterior à escola. Nesse sentido, seria necessário ensinar e praticar a escrita, criando momentos intencionais e planeados exclusivamente para escrever. Nestes momentos, o aluno iria ter várias oportunidades para solucionar problemas de escrita, ganhando hábitos de escrita alicerçados no processo de planificação, textualização e revisão.

1.4. Os documentos orientadores da escola

O atual Projeto Educativo da Escola identifica e analisa os aspetos positivos da escola, bem como os aspetos a melhorar. É neste documento, aprovado no ano de 2020, que se desenha a estratégia que visa ajudar a comunidade a solucionar os problemas sociodemográficos e educacionais encontrados. Na capa, lêem-se os valores que regem

a ação educativa do agrupamento: “Exigência, Responsabilidade, Inovação e Cidadania” (Agrupamento de Escolas de Pedrouços, 2020).

Está também aqui espelhada a importância atribuída à colaboração entre a instituição de ensino e a comunidade envolvente, uma vez que a principal missão da escola é “Assegurar a realização das políticas educativas nacionais e locais e implementar soluções adaptadas às especificidades do território e da população, fundadas em princípios humanistas” (Agrupamento de Escolas de Pedrouços, 2020, p. 2).

Em outubro de 2022, um nova edição deste documento começou a ser escrito para orientar os anos letivos de 2022 a 2025. Comparando os dois documentos, a mais notável alteração está nos próprios valores definidos pela escola, sendo eles: “Inclusão, Cidadania, Inovação e Exigência”. O novo foco atribuído à inclusão remete para a supracitada missão da escola, que se propõe a uma adaptação às especificidades, neste caso, do corpo discente.

Dos fatores identificados como pontos a melhorar, mantêm-se: o abandono escolar, a indisciplina em sala de aula, a necessidade de melhorar as aprendizagens autónomas e cooperativas, o contexto socioeconómico desfavorecido, a colaboração reduzida das famílias no percurso escolar dos alunos e a necessidade de melhores infraestruturas.

É também importante referir o European Quality Assurance in Vocational Education and Training – EQAVET enquanto documento incontornável, uma vez que se relaciona com o objetivo de melhorar constantemente a qualidade de ensino. Os documentos disponibilizados pela própria escola permitem verificar a forma como a escola interveio tendo em conta as recomendações de qualidade de modo a conseguir este certificado. Apesar de tudo, é inegável o impacto que a situação pandémica vivida após o ano de 2019 teve na tentativa de implementação destas recomendações, visto que o envolvimento dos pais na vida escolar, por exemplo, estava mais condicionado. Por esse motivo, os resultados não corresponderam às expectativas, embora se revelassem bastante úteis no sentido de analisar as áreas a priorizar no futuro, como por exemplo, o aumento do sucesso dos Cursos, melhorar comunicação com os *stakeholders* e dar maior visibilidade à oferta formativa.

1.5. A escrita nos documentos orientadores

Sendo o Ensino e a escola regidos por um conjunto de documentos orientadores incontornáveis, é necessário identificar o valor que atribuem à escrita e a forma como esta surge nos diferentes documentos.

Aprendizagens Essenciais da disciplina de Português

As Aprendizagens Essenciais constituem um dos documentos com os quais o professor trabalha de forma mais próxima. É nelas que se encontram definidos os objetivos para o ensino e a aprendizagem, específicos às diferentes disciplinas. Aliadas ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória – PASEO, permitem ao professor planear mais facilmente as suas aulas e orientá-las para o cumprimento de objetivos específicos, associados aos diferentes domínios: Oralidade, Leitura, Educação Literária, Escrita e Gramática e também à formação do estudante enquanto cidadão.

No âmbito da Escrita, as Aprendizagens Essenciais definidas para o oitavo ano de escolaridade são as seguintes:

ORGANIZADOR
Domínio

AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES
No final do ano, o aluno deve ficar capaz de:

ESCRITA

Elaborar textos que cumpram objetivos explícitos quanto ao destinatário e à finalidade (informativa ou argumentativa) no âmbito de géneros como: diário, entrevista, comentário e resposta a questões de leitura.

Planificar a escrita de textos com finalidades informativas, assegurando distribuição de informação por parágrafos, continuidade de sentido, progressão temática, coerência e coesão.

Redigir textos coesos e coerentes, em que se confrontam ideias e pontos de vista e se toma uma posição sobre personagens, acontecimentos, situações e/ou enunciados.

Escrever com correção sintática, com vocabulário diversificado, com uso correto da ortografia e dos sinais de pontuação.

Reformular textos tendo em conta a adequação ao contexto e a correção linguística.

Utilizar com critério as tecnologias da informação na produção, na revisão e na edição de texto.

Respeitar os princípios do trabalho intelectual, quanto às normas para citação.

Figura 2: Aprendizagens Essenciais de Português relativas ao domínio da Escrita para o 8º ano de escolaridade.

Como é possível comprovar, há uma preocupação em diferenciar as várias tipologias textuais, conferindo-se um destaque aos textos informativos e argumentativos. Formalmente, espera-se que os alunos sejam capazes de produzir textos coesos e coerentes, onde a progressão temática e a continuidade de sentido sejam asseguradas. Ademais, é mencionada a distribuição de informação em diferentes unidades textuais (parágrafos), a utilização de vocabulário diversificado e o respeito pela sintaxe, a ortografia e a pontuação. Estes serão alguns dos pontos a observar nos textos produzidos pelos alunos durante as atividades desenvolvidas em sala de aula no decorrer das unidades didáticas referentes ao meu período de estágio.

É possível verificar, também, uma preocupação face às quatro fases inerentes ao processo de escrita – Planificação, Textualização, Revisão e Reescrita: “Planificar a escrita”, “Reformular textos”, “Utilizar com critério as tecnologias da informação na produção, na revisão e na edição de texto”.

Para o décimo ano de escolaridade, as aprendizagens referentes à Escrita não são muito diferentes das referidas para o 8.º ano, pois cingem-se, no geral, aos mesmos tópicos:

ORGANIZADOR	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES
Domínio	O aluno deve ficar capaz de:
ESCRITA	Escrever sínteses, exposições sobre um tema e apreciações críticas, respeitando as marcas de género. Planificar o texto a escrever, após pesquisa e seleção de informação pertinente. Redigir o texto com domínio seguro da organização em parágrafos e dos mecanismos de coerência e de coesão textual. Editar os textos escritos, em diferentes suportes, após revisão, individual ou em grupo, tendo em conta a adequação, a propriedade vocabular e a correção linguística Respeitar os princípios do trabalho intelectual: identificação das fontes utilizadas, cumprimento das normas de citação, uso de notas de rodapé e referência bibliográfica.

Figura 3: Aprendizagens Essenciais de Português relativas ao domínio da Escrita para o 10º ano de escolaridade.

Mais uma vez, são referidos géneros textuais específicos, embora difiram dos previstos para o oitavo ano, sendo eles a síntese, a exposição e a apreciação crítica. Refere-se novamente a planificação e a edição do texto nos pontos dois e quatro respetivamente.

A principal diferença relativa aos aspetos formais está na omissão de alguns pontos mencionados anteriormente. Neste documento, faz-se alusão apenas à coerência, à coesão e à organização em parágrafos, embora se mencione no quarto ponto a importância da seleção de vocabulário adequado e da correção linguística. A progressão temática, a continuidade de sentido, a ortografia e a pontuação não são referidas de forma explícita.

Aprendizagens Essenciais da disciplina de Inglês

No âmbito do Inglês enquanto língua estrangeira, os domínios organizadores das Aprendizagens Essenciais não correspondem totalmente aos utilizados para a disciplina de Português, visto tratar-se da Língua Materna. Neste caso, os domínios apresentados são os seguintes: Áreas temáticas/situacionais, Compreensão Comunicativa, Competência Intercultural e Competência Estratégica. Cada um destes três últimos domínios organiza-se atendendo a conhecimentos, capacidades e atitudes mais específicas. Para os efeitos deste trabalho, o foco principal estará na Competência comunicativa, nomeadamente, a Interação escrita e a Produção escrita:

ORGANIZADOR
Domínio

AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES
Nível B1
O aluno deve ficar capaz de:

Interação oral

Responder de forma pertinente ao discurso do interlocutor; trocar informações relevantes e dar opiniões sobre problemas práticos quando questionado diretamente; interagir, com correção, para obter bens e serviços.

Interação escrita

Interagir de forma progressivamente mais elaborada, completando formulários, mensagens e textos.

Produção oral

Expressar-se, com correção, em situações previamente preparadas; falar sobre atividades escolares e de lazer; falar sobre o mundo dos adolescentes: hábitos e rotinas, *hobbies*, moda, estados emocionais, por exemplo, expressar a sua opinião; interagir, com linguagem de uso corrente, sobre assuntos do dia a dia.

Produção escrita

Produzir textos de 50 a 90 palavras, com vocabulário de uso do cotidiano; escrever ou responder a uma carta informal, *email*, *tweet*; escrever uma notícia para o jornal da escola.

Figura 4: Aprendizagens Essenciais de Inglês relativas ao domínio da Competência Comunicativa para o 8º ano de escolaridade.

No caso da língua inglesa, já não se espera que, no oitavo ano, o aluno planifique, reveja ou reformule os seus textos. Os textos produzidos devem conter “vocabulário de uso do quotidiano” e responder a situações específicas, como a escrita de uma carta, *email*, *tweet* ou notícia. A extensão do texto é, também ela, mencionada, devendo tratar-se de um texto de 50 a 90 palavras. Geralmente, nas atividades de produção escrita em língua materna, o número de palavras exigido é mais elevado e espera-se que se cumpram outras exigências a nível ortográfico e sintático, visto que não se existe a limitação de ser uma língua estrangeira.

No décimo ano, as Aprendizagens Essenciais relativas ao Inglês já se aproximam mais das definidas para a língua materna, visando uma planificação prévia do texto a redigir e a sua posterior reformulação. Fatores como o tipo, a função e o destinatário do texto também devem ser considerados para a escrita. Em termos linguísticos, não se referem quaisquer objetivos, à semelhança do que acontecia com o ano letivo supramencionado.

ORGANIZADOR Domínio AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES Nível B1.1/B1.2 Interação oral Interagir, pedindo clarificação, reformulação e/ou repetição e usar formas alternativas de expressão e compreensão, recorrendo à reformulação do enunciado para o tornar mais compreensível; interagir com eficácia progressiva, participando em discussões, no âmbito das áreas temáticas. Interação escrita Responder a um questionário, <i>email</i>, <i>chat</i> e carta, de modo estruturado, atendendo à sua função e destinatário, no âmbito das áreas temáticas apresentadas, integrando a sua experiência e mobilizando conhecimentos adquiridos em outras disciplinas.	ORGANIZADOR Domínio AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES Nível B1.1/B1.2 Produção oral Expressar-se de forma clara sobre as áreas temáticas apresentadas; produzir, de forma simples e breve mas articulada, enunciados para descrever, narrar e expor informações e pontos de vista. Produção escrita Planificar e elaborar uma atividade de escrita de acordo com o tipo e função do texto e o seu destinatário, dentro das áreas temáticas apresentadas, integrando a sua experiência e mobilizando conhecimentos adquiridos em outras disciplinas; reformular o trabalho escrito no sentido de o adequar à tarefa proposta. Competência Intercultural Reconhecer realidades interculturais distintas Desenvolver a consciência do seu universo sociocultural e como este se relaciona com os universos culturais dos outros; relacionar a sua cultura de origem com outras culturas com que contacta, relativizando o seu ponto de vista e sistema de valores culturais, demonstrando capacidade de questionar atitudes estereotipadas perante outros povos, sociedades e culturas.
---	---

Figura 5: Aprendizagens Essenciais de Inglês relativas ao domínio da Competência Comunicativa para o 10º ano de escolaridade.

Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas – QECR

No âmbito das línguas estrangeiras, neste caso, o Inglês, é possível identificar os conhecimentos que os estudantes já deviam ter adquirido no âmbito da escrita consultando o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas – QECR. Segundo este documento, os alunos do oitavo ano de escolaridade deveriam estar no nível B1 e os alunos de décimo ano no nível B1.1/B1.2.

B1	Can produce straightforward connected texts on a range of familiar subjects within their field of interest, by linking a series of shorter discrete elements into a linear sequence.
-----------	--

Figura 6: Descritor de referência do QECR: *Overall Written Production*.

Embora ambos os anos letivos se encontrem associados ao nível B1 (*Upper-Intermediate Level*), este encontra-se dividido em três subníveis: B1.1, B1.2 e B1.3. Nas Aprendizagens Essenciais, o nível B1 é associado ao oitavo ano de escolaridade, ao passo que no décimo ano se espera que os alunos se encontrem em conformidade com o nível B1.1/B1.2.

O nível B1, que engloba o nível dos alunos de 8º e 10º anos, o aprendente de Inglês já deve ser capaz de produzir textos através da junção de elementos linguísticos pouco complexos. Geralmente, este tipo de produção está associado a temáticas familiares ou áreas do interesse do próprio.

B1	Can clearly signal chronological sequence in narrative text.
	Can give a simple review of a film, book or TV programme using a limited range of language.
	Can give straightforward, detailed descriptions on a range of familiar subjects within their field of interest.
	Can give accounts of experiences, describing feelings and reactions in simple, connected text.
	Can give a description of an event, a recent trip – real or imagined.
	Can narrate a story.

Figura 7: Descritor de referência do QECR: *Creative Writing*.

No caso específico dos textos narrativos, o aluno deve ser capaz de demonstrar uma sequência cronológica de acontecimentos, fazer descrições detalhadas, descrever experiências e sentimentos e narrar uma história.

B1	Can produce short, simple essays on topics of interest.
	Can produce a text on a topical subject of personal interest, using simple language to list advantages and disadvantages, and give and justify their opinion.
	Can summarise, report and give their opinion about accumulated factual information on familiar routine and non-routine matters within their field with some confidence.
	Can produce very brief reports in a standard conventionalised format, which pass on routine factual information and state reasons for actions.
	Can present a topic in a short report or poster, using photographs and short blocks of text.

Figura 8: Descritor de referência do QECR: *Reports and essays*.

O estudante de nível B1 deve ser capaz de produzir um texto argumentativo, assim como está previsto nas aprendizagens essenciais, apresentando vantagens e desvantagens e justificando a sua opinião.

À semelhança do que acontece nas Aprendizagens Essenciais, o CEFR menciona as diferentes fases do processo de escrita, denominando-os “*Production stages*”. O documento aceita como *planning* a preparação mental, o treino ou a escrita de rascunhos antes do momento de produção, seja ele oral ou escrito. Verifica-se nas Aprendizagens Essenciais uma relação entre a planificação e a seleção de ideias. No caso da língua estrangeira, como se pode ver na figura abaixo, o processo é mais complexo, exigindo uma preparação da forma como se vão expressar as ideias.

B1	Can rehearse and try out new combinations and expressions, inviting feedback.
	Can work out how to communicate the main point(s) they want to get across, exploiting any resources available and limiting the message to what they can recall or find the means to express.

Figura 9: Descritor de referência do QECR: *Planning*.

A segunda fase do processo apresentada é *Compensating*, exclusiva da língua estrangeira porque se relaciona com a capacidade de o aluno suprimir as suas limitações lexicais, encontrando palavras e expressões que possam substituir o vocábulo desconhecido ou esquecido:

B1	Can define the features of something concrete for which they can't remember the word/sign.
	Can convey meaning by qualifying a word/sign meaning something similar (e.g. a truck for people = bus).
	Can use a simple word/sign meaning something similar to the concept they want to convey and invite “correction”.
	Can “foreignise” word/signs in their first language and ask for confirmation.

Figura 10: Descritor de referência do QECR: *Compensating*.

Por último, é-nos apresentado o equivalente de revisão e reescrita – *Monitoring and repair*. Neste caso, os conceitos apresentados remetem para quaisquer correções efetuadas ao texto produzido, podendo estas ser feitas durante a textualização ou num momento posterior. Neste último caso, o aluno relê o seu texto com o objetivo específico de encontrar aspetos a melhorar de modo a alterá-lo:

B1	Can correct mix-ups with the marking of time or expressions that lead to misunderstandings, provided the interlocutor indicates there is a problem.
	Can ask for confirmation that a form used is correct.
	Can start again using a different tactic when communication breaks down.

1.6. 1.6. Objetivos gerais e específicos

O objetivo máximo desta intervenção pedagógico-didática é a prática intencional da redação e da criação de atividades em sala de aula que contribuam para o desenvolvimento da competência de escrita, tanto em Português, língua materna, como em Inglês, língua segunda. Para isso, pretende-se promover a ideia da escrita enquanto processo (planificação, textualização, revisão) de modo a fomentar o gosto pela escrita e a construção de textos mais coesos, coerentes e organizados; tal como textos que se adaptem aos leitores a quem vão dirigidos; assim como trabalhar com as topologias do programa, que muito influenciam a construção textual.

2. 2. Enquadramento teórico

Sendo a escrita uma área bibliograficamente fértil, é necessário direcionar a pesquisa atendendo a aspetos específicos deste domínio. Nesse sentido, a bibliografia selecionada para este segundo capítulo do trabalho visa uma aplicação prática em sala de aula, sendo favorecidos os textos sobre a escrita que permitem tirar ilações úteis para a prática pedagógica no âmbito do aperfeiçoamento da produção escrita.

2.1. 2.1. A escrita na Escola

Não raras vezes, a escrita é passada para um patamar secundário no que concerne às atividades de sala de aula, sendo as redações feitas apenas como trabalho de casa ou como objeto de avaliação, seja através de um trabalho ou incluídas nas fichas de avaliação; e nunca ou raramente a escrita é praticada com a finalidade de ser lida no portefólio da turma, no jornal da turma ou no exterior da escola. Este é um dos aspetos que mais compromete o aperfeiçoamento deste domínio, uma vez que o aluno não é devidamente acompanhado e orientado pelo docente no sentido de refletir sobre o seu próprio trabalho e identificar e superar as suas dificuldades. Assim, é imperativo que se criem oportunidades para praticar a escrita em contexto de sala de aula, reservando

momentos específicos de redação, podendo estes ser realizados de forma individual ou coletiva. Por muito que esta responsabilidade seja frequentemente atribuída aos professores de línguas, é importantíssimo fomentar a produção bem como a interpretação de textos nas salas de aula das restantes disciplinas. O problema é que isto raramente acontece. Não se criam momentos para a prática intencional da língua escrita. A escrita surge maioritariamente de forma “assistemática, ocasional, não programada” (Fonseca 1994: 226). Ora, se o aluno não desenvolve esta competência na escola, dificilmente encontrará no seu quotidiano oportunidades para o fazer, pois não se impõe essa necessidade.

O problema que se coloca muitas vezes relativamente à prática da escrita em sala de aula é a falta de tempo. Porém, além da escrita ser por si só uma competência a trabalhar – incluída no currículo das línguas, isto não significa que esta não possa surgir ao serviço dos conteúdos temáticos a lecionar. Pedir aos alunos que tomem notas, que redijam respostas de interpretação ou sínteses da matéria estudada são formas de trazer a escrita para a sala de aula sem que se coloquem os conteúdos literários, por exemplo, em *standby*.

Por outro lado, não deixa de ser importante a prática da escrita em todo o seu processo, algo que exige mais tempo. Nestes casos, também é possível privilegiar propostas de escrita que evoquem textos e temas estudados. Desta forma, o aluno será capaz de treinar a escrita e, simultaneamente, testar os seus conhecimentos, preencher lacunas, expressar as suas opiniões e refletir sobre os temas.

Além disso, a falta de prática da escrita acaba por ser um problema de todos os professores, principalmente devido ao seu destaque na avaliação de qualquer disciplina, já que os testes escritos são o instrumento de avaliação mais valorizado. Assim, a escrita deve ser encarada enquanto competência transversal e a sua importância não se esgota com o final da escolaridade obrigatória. Enquanto cidadãos, é possível que os alunos venham a precisar de redigir relatórios, cartas, atas ou requerimentos, por exemplo, que são documentos mais formais, que exigem uma certa capacidade de escrita. Nesse sentido, praticar a redação em sala de aula é ajudar o aluno a obter melhores resultados académicos, mas também é preparar o aluno para estas situações futuras.

O ensino de uma técnica pressupõe saber analisar e desmontar o conjunto de operações (...) e os processos implicados na sua realização. Uma condição difícil de preencher, no caso da pedagogia da escrita, dada a complexidade e diversidade das operações e processos que o ato de escrever põe em jogo. (Fonseca, F. I. (1994: 232))

Assim sendo, o professor deve ser capaz de desconstruir o processo de escrita e de orientar os seus alunos através dele. Isto implica escrever com os alunos, mostrar-lhes diferentes abordagens e dar-lhes a conhecer todos os fatores que contribuem para que um texto seja realmente bom: coerência, coesão, ortografia, organização, pontuação... Ao mesmo tempo, deve-se promover o desenvolvimento do aluno enquanto escritor, permitindo-lhe ficar a conhecer os seus pontos fortes e as suas fragilidades, assim como as suas preferências estilísticas e a forma como prefere construir o processo de escrita.

Para que isto seja possível, o aluno tem que estar consciente da “formalidade” deste processo e daquilo que distingue a escrita do discurso oral. A língua escrita rege-se pelas suas próprias leis e tem as suas especificidades.

A escrita virtual

Batista, Viana e Barbeiro (2011) apontam para a necessidade crescente de incluir a aprendizagem formal da escrita nas escolas, imposta pela emergente “escrita virtual”. Cada vez mais, os jovens encaram a internet como um espaço para escrever, por exemplo através das redes sociais ou *blogs*. Embora esta prática possa trazer alguns benefícios, como o treino da escrita e da própria leitura, a verdade é que também pode contribuir para que os alunos adquiram alguns “vícios” de escrita, que depois são transferidos para a escrita mais formal. Nem todos os exemplos são bons exemplos e nem todos os textos são bons textos.

O discurso escrito que encontramos *online* assume frequentemente uma forma mais próxima da oralidade, através da criação de abreviaturas como “*tá” (“está”), “pq” (“porque” ou “porquê”). Ora, sendo o objetivo primordial da escrita virtual a rapidez e a comunicação, é natural que os jovens não estejam tão preocupados com o erro. O problema é quando estes hábitos de escrita começam a surgir em contexto académico. Além das implicações que pode trazer relativamente à ortografia, já que as palavras não surgem escritas com correção, também contribuem para as lacunas em termos de acentuação e pontuação, por exemplo. No caso da acentuação, tratando-se da escrita

no telemóvel, acaba por surgir automaticamente. Este automatismo pode ser negativo no sentido em que o aluno não precisa de pensar na forma como a palavra é acentuada para a escrever e talvez não a saiba escrever com correção quando já não existe o auxílio do telemóvel. Quando não é automática, a pontuação é muitas vezes omitida ou esquecida, sendo vista como algo “secundário”, que não dificulta a comunicação.

A pontuação, por sua vez, é maioritariamente inexistente no âmbito da “escrita virtual”. Assistimos a um crescendo no hábito de enviar várias mensagens ao invés de reunir toda a informação numa mensagem única, o que acaba por causar uma desvalorização dos sinais de pontuação, que passam a ser “opcionais”. Esta prática acaba por contribuir para uma maior dificuldade quando o aluno se depara com um exercício que envolva organizar informações.

Nesse sentido, os estudantes devem ser chamados a atenção para a forma como a pontuação é um aspeto essencial ao texto, assim como as palavras. Muitas vezes, os alunos têm consciência de que os sinais de pontuação têm como objetivo assinalar as pausas que se devem realizar durante a leitura, reconhecendo que o ponto final indica uma pausa longa e a vírgula se associa a uma pausa breve. Dada a importância da pontuação, esta acaba por ser visão muito precária, uma vez que os sinais não assinalam apenas pausas: “estabelecem fronteiras entre as unidades linguísticas” e “estabelecem relações entre os diferentes constituintes sintagmáticos” (Batista, Viana, & Barbeiro, 2011, p. 46), contribuindo também para a clareza e expressividade do texto.

É, por isso, cada vez mais importante trabalhar a escrita, perceber que o contexto em que ela surge vai ter implicações significativas, dependendo da finalidade do texto, sua tipologia e do seu destinatário (já que todo o texto é adaptado a um destinatário), por exemplo. Os alunos devem ser lembrados destas diferenças, entendendo que o propósito da escrita não passa apenas pela comunicação rápida do mundo digital, mas também pela “transmissão de informações e emoções sobre o mundo real e ficcional, com funções de entretenimento e difusão de conhecimento, de forma literária e/ou científica” (Batista, Viana, & Barbeiro, 2011, p. 15).

Aprender a escrever exige esforço, dedicação, persistência e resiliência, mas também pode ser um momento lúdico, prazeroso e de aprendizagem. Cabe ao professor

motivar os alunos para a aprendizagem da escrita, apelando à criatividade, à imaginação e ao poder de “criar” algo pessoal e único.

A escrita no Inglês como L2

Na aula de língua segunda, os alunos ativam maioritariamente competências como *listening*, *speaking* e *reading*, consideradas mais úteis no quotidiano, e a escrita acaba por ficar em segundo plano. Mas ela existe, é praticada e está muito ligada à comunicação. O mesmo acontece nas suas vidas fora da escola. Os jovens portugueses consomem muita cultura de língua inglesa – programas televisivos, filmes, música, jogos – e acabam por ler e ouvir Inglês, bem mais do que falar.

Nesse sentido, é cada vez mais importante que as aulas de L2 sejam um espaço de *input* mas, principalmente, um espaço de *output*, onde os alunos possam produzir algo, seja falado ou escrito.

A escrita, embora exija mais tempo e preparação da parte do professor, é um momento de grande importância para a aquisição da língua. Durante os momentos de *speaking*, o objetivo principal dos estudantes é transmitir uma mensagem. No âmbito da escrita, o nível de rigor e exigência é maior, visto que não é algo tão efêmero: o aluno, além de querer passar uma mensagem, quer escrever bem.

Ao escrever, o aluno desafia-se a si próprio, encontra problemas, toma decisões e reflete sobre o uso da própria língua. Além de ser uma competência linguística essencial, a escrita também potencia a evolução em todos os domínios da língua.

Apesar de a escrita poder surgir na aula de língua estrangeira como um auxiliar de aprendizagem ou para complementar o treino de outras competências, também pode e deve surgir por si mesma, “writing for writing” (Harmer, 2004, p. 34). Harmer alerta para este tipo de abordagem, identificando como objetivo principal, nestes casos, ajudar os alunos a tornarem-se melhores escritores, capazes de produzir diferentes textos, de tipologias e registos variados. No fundo, ensinar a escrever é ensinar a mobilizar várias áreas da língua (gramática, léxico, ortografia, pontuação) para expressar uma mensagem clara.

Motivação para a escrita

Uma vez que se trata de uma atividade que requer bastante esforço e atenção, o processo de motivação para a escrita é imprescindível. O aluno deve sentir-se motivado e apoiado para a realização da tarefa. Mostrar-lhe que pode pedir ajuda ao professor ao longo de todo o processo acaba por lhe dar alguma confiança e evita que fique parado e desista ao deparar-se com uma dificuldade. Além da postura do professor, também a própria ficha de trabalho deve motivar e auxiliar o aluno, apresentando um nível de dificuldade apropriado, providenciando ideias e orientações (este elemento é deveras importante e foi por nós sempre praticado) que possam guiar o aluno através de cada fase do processo de escrita. Desta forma, ele cumprirá mais facilmente a tarefa de escrita e sentir-se-á motivado.

Apelar ao entusiasmo, à criatividade e à aceitação do erro são três fatores essenciais para que o ambiente de escrita seja positivo. O aluno deve ser encorajado a tentar escrever, sem ter medo de errar, uma vez que isso o pode bloquear durante o processo de escrita. Assim, é de extrema importância que se cultive a ideia do erro enquanto algo natural e necessário à aprendizagem, e não algo censurável. Aliás, o erro não se coloca da mesma forma na disciplina de Português e na de Inglês, língua segunda.

2.2. 2.2. A génese da escrita

Ao contrário do que a maioria dos alunos pensa, a escrita não se traduz num momento único e o texto não se transforma em produto de um momento para o outro; é também uma atividade complexa e persistente; também não é uma reprodução do texto oral, mas algo diferente. A produção textual envolve pelo menos três fases: planificação, textualização e revisão. Embora esta se estabeleça como a ordem-padrão no processo de escrita, a verdade é que este vai ser diferente para todos os indivíduos e nenhuma etapa se limita a si mesma, podendo ocorrer em simultâneo com as restantes. De facto, quantas vezes, estando já na textualização, regressamos à documentação, com novas leituras; ou, encontrando-nos já na revisão, lembramo-nos de adicionar novos conteúdos, fortalecendo uma parte mais débil do nosso texto? A propósito assevera Irene Fonseca (1994: 117):

Garcia-Debanc chama a atenção para a existência de uma grande diversidade de condutas redacionais, dado que a gestão de cada fase varia de pessoa para pessoa, e acentua também o facto de tais operações não se distribuírem linearmente no tempo, antes se caracterizam por uma recursividade que as faz alternar, apesar de algumas delas serem dominantes em determinados momentos.

A complexidade da escrita prende-se exatamente com a diversidade de competências e tarefas que lhe são essenciais e a transformam num processo que não é linear. Escrever pressupõe uma mobilização de vários conhecimentos e uma tomada de decisões constante: que ideias incluir, de que forma as organizar, como as textualizar (momento sintático)... Ao “desconstruir” este processo em atividades específicas ou numa sequência de tarefas bem delineada (pesquisa ou documentação, *brainstorming*, redação, revisão, correção, reescrita), o professor facilita a prática da escrita enquanto processo – é a “facilitação processual” (Barbeiro & Pereira, O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual, 2007, p. 10). Ao introduzir o aluno nesta prática como algo imperativo, o professor contribui para que o aluno adquira este hábito e seja capaz de o fazer autonomamente no futuro, mesmo quando já não existe obrigatoriedade.

A importância atribuída a cada etapa deste processo, assim como o tempo dispensado para cada uma delas, depende do contexto de escrita (utilidade, suporte, destinatário, tipologia...), mas também depende do próprio escritor e da sua capacidade de escrever. O propósito com o qual se escreve pode ser mais ou menos formal, pois depende da seriedade do texto, sua finalidade e da autoridade do destinatário. É natural que, ao escrever um requerimento, haja muito mais cuidado e rigor do que ao escrever um *e-mail* a um amigo. O suporte de escrita também vai influenciar a demora na textualização e na revisão, por exemplo. Quando escrevemos no computador, torna-se muito mais fácil fazer quaisquer alterações – nas palavras, na ordem das ideias, na estrutura das frases – e correções. Ao escrever numa folha de papel, esta facilidade já não existe, corremos o risco de rasurar o texto até a sua legibilidade ficar comprometida, ou ficamos limitados, alterando apenas aquilo que

não vai transformar o nosso texto ao ponto de ter de se escrever uma nova versão. Esta última situação é a que acontece muitas vezes aos alunos. Num teste de avaliação, por exemplo, não costuma haver tempo para redigir por completo uma versão melhorada do texto, pelo que o aluno corrige apenas aquilo que não vai alterar muito a composição já feita.

2.2.1. Planificação

A planificação surge, geralmente, antes de se iniciar a escrita em si, o que não significa que tenha que se materializar formalmente, isto é, pode não ser realizada em formato escrito. Para alguns indivíduos, tem que ser algo mais detalhado; para outros, bastam algumas palavras; e há quem não precise de colocar as ideias no papel, elaborando apenas uma planificação mental, que não se traduz num registo escrito. No entanto, tem de haver sempre um plano, quer escrito, quer mental.

Não há boa planificação sem a documentação inicial, pelas leituras bibliográficas, ou pela convocação do nosso saber, ou ainda por informações colhidas em fontes orais.

Planificar um texto é convocar as informações e conceitos essenciais à escrita do mesmo. A esta fase poderão corresponder mapas conceptuais e listas de palavras, por exemplo. O aluno vai estruturar, de alguma forma, as suas ideias e delinear uma espécie de “esqueleto” do seu texto. Estando reunidos os tópicos necessários a incluir no texto, torna-se mais simples passar à fase seguinte. Quanto mais preparado estiver o aluno, mais facilidade terá no momento da textualização e mais encorpado será o seu texto, uma vez que a sua preocupação estará voltada apenas para a forma e não para o conteúdo. Isto não significa que a planificação não possa ser alterada no momento da redação. É perfeitamente natural que, enquanto escreve, o aluno decida incluir informações novas e alterar a ordem inicialmente definida.

Num momento inicial, quando o aluno ainda se está a acostumar à escrita enquanto processo, é importante que a planificação seja realizada por escrito. Caso seja apresentada a alternativa de planificar o texto apenas mentalmente, os alunos irão vê-la como um atalho, um passo a menos no seu trabalho. A planificação mental deve ser feita apenas por redatores experientes. Impor a planificação escrita como uma obrigatoriedade irá, idealmente, acabar por traduzir-se num hábito. Por outro lado, a planificação também pode ser realizada em grande grupo. Seria interessante mostrar

aos alunos a riqueza da escrita através da forma como a mesma planificação dá origem a possibilidades infinitas de composições. No que concerne a esta etapa, o importante é que o aluno reflita sobre a proposta de redação que lhe é apresentada, considerando a temática, o destinatário, o limite de palavras, o grau de formalidade. Esta reflexão, quando passada para o papel, irá impulsionar o momento de textualização, tornando-o mais fluído.

Textualização ou momento sintático

O momento da textualização (ou momento sintático) é a “transformação das ideias em linguagem visível” (Dias, 2009, p. 25). O aluno utiliza a planificação que desenhou para, através do uso de conectores linguísticos e sinais de pontuação, recorrer à coerência e à coesão para criar um texto uno. Para que esta fase se desenvolva com sucesso, deverão ser garantidas algumas questões, como por exemplo:

- o aluno reconhece e sabe utilizar os diferentes sinais de pontuação;
- o aluno consegue distinguir uma frase gramatical de uma frase agramatical;
- o aluno sabe trabalhar com a sintaxe da língua (Português ou Inglês)
- o aluno sabe organizar um texto em diferentes parágrafos ou unidades textuais;
- o aluno conhece o assunto sobre o qual deve escrever (ou está autorizado a pesquisar sobre o mesmo).

Este é um momento de trabalho mais individual, onde o aluno decide a forma como vai redigir as suas ideias. Esta é a fase à qual os alunos dão mais importância, porque efetivamente veem o seu texto “nascer” e, ao contrário do que costuma acontecer quanto às restantes duas etapas, encaram esta como uma etapa essencial – a tarefa propriamente dita.

Ao contrário daquilo que os mais novos costumam pensar, a escrita não surge como um talento nato. Por mais ou menos facilidade que se possa ter à partida, as palavras não são passadas para o papel num impulso. É imperativo que esta ideia seja desconstruída para que o aluno compreenda que a escrita, como qualquer habilidade, pode e deve ser praticada para que haja uma melhoria. Este treino deve ser realizado, não só através de exercícios de redação extensa individual, mas também através da escrita de respostas mais breves, a pares ou em grande grupo. O leque de tarefas

propostas deve ser variado o suficiente para não desmotivar o aluno devido à monotonia e para permitir que sejam acionados diferentes domínios. Por exemplo, podem ser realizados exercícios de construção lexical e exercícios de paráfrase. Embora sejam muito distintos, ambos irão contribuir para o desenvolvimento da capacidade de escrita.

Revisão

À fase da revisão correspondem os momentos de (re)leitura e aperfeiçoamento do texto construído. A revisão acontece à medida que se lê, sempre que o aluno volta atrás para ver o que já tem escrito e retomar a sua linha de pensamento. Mas também acontece quando, no final, o aluno volta a ler o seu texto, agora completo, com o propósito de fazer as alterações e correções necessárias para o corrigir. Neste último caso, trata-se de uma revisão mais consciente.

Esta é a etapa mais difícil de gerir em sala de aula. Muitas vezes, os alunos encaram a sua primeira versão de texto como o produto final, sendo o mais importante dar a tarefa como concluída. Seguindo este tipo de pensamento, não têm o hábito (e às vezes nem o tempo) de reler os seus trabalhos para os melhorarem. Em sala de aula, é um grande desafio garantir que os alunos efetivamente releem e aperfeiçoam os seus textos, embora esta dificuldade possa ser suprimida através de uma tabela de autocorreção, um espaço para correção ou uma atividade de revisão de pares. Este foi o método utilizado nos trabalhos desenvolvidos ao longo da intervenção pedagógico-didática, que serão apresentados no próximo capítulo do presente trabalho.

Promover o trabalho de revisão pode levar o aluno a adotar este hábito e utilizá-lo para os momentos de avaliação, sejam eles trabalhos ou testes escritos. Todos os alunos, incluindo aqueles que têm menos dificuldades, devem rever os seus textos, porque certamente irão encontrar algum aspeto a corrigir ou aperfeiçoar. Para que este hábito seja adquirido, é necessário que, em sala de aula, se criem oportunidades para o desenvolver. Embora o limite de tempo se imponha como um grande entrave à implementação de trabalhos de revisão, a solução passa pela realização de exercícios de correção. Esta atividade pode surgir, por exemplo, para consolidar conteúdos gramaticais ou temáticos e, simultaneamente, auxiliar os alunos a tornarem-se melhores revisores e editores. O professor pode apresentar à turma um conjunto de

frases com alguns erros – num momento inicial, é importante que estes “erros” sejam da mesma natureza em todas as frases (por exemplo, ortografia ou concordância), e os alunos têm como tarefa identificá-los e apresentar uma correção. Num momento posterior, os erros podem ser de diferentes categorias, ou podem incluir-se frases corretas e frases incorretas, de modo a aumentar o nível de dificuldade do exercício. Realizar estas atividades irá dotar o aluno de uma melhor capacidade de encontrar incorreções e retificá-las.

Outro exemplo de um exercício que pode ser realizado passa pela revisão ou correção de pares. Após a escrita, os alunos trocam os trabalhos com um colega e o objetivo é que cada um faça pelo menos três alterações de modo a melhorar o trabalho do seu par. Este tipo de trabalho exige um grande cuidado da parte do professor, uma vez que as correções realizadas pelos alunos implicam que haja uma verificação. Assim, tratando-se de um trabalho mais dispendioso temporalmente, quer para o professor, quer para o aluno, é importante que lhe seja atribuída uma avaliação. De modo a facilitar as correções, mantendo o trabalho original intacto até que as alterações sejam aprovadas pelo professor, a correção pode ser realizada em formato digital.

Por fim, apelando ao espírito cooperativo, caso haja essa oportunidade, podem ser realizadas aulas de oficina de escrita para desenvolver a redação em grupo. A cada elemento seria atribuída uma tarefa: *brainstorming* / pesquisa, organização de ideias, textualização, revisão. Idealmente, os papéis seriam rotativos, para que cada aluno pudesse estar responsável por cada parte do trabalho pelo menos uma vez. O objetivo seria motivar os alunos com mais dificuldades para a escrita (independentemente do momento que lhes causa mais dificuldade), realçar a perspetiva da escrita enquanto processo e dotar os alunos de diferentes técnicas de pesquisa, organização de conteúdos e revisão.

2.3. 2.3. Desvios linguísticos

O ato de corrigir um texto implica uma grande atenção e um domínio enorme da língua escrita: só assim o professor consegue identificar os desvios linguísticos presentes. Caracterizar e distinguir estes desvios relativamente à área da língua à qual

se associam acaba por tornar mais evidentes as dificuldades dos alunos, permitindo encontrar mais facilmente os pontos mais problemáticos e aqueles em que há mais facilidade.

Ortografia

A ortografia é a área da língua cujos desvios são mais fáceis de identificar. Os erros ortográficos podem ser provocados por diversos motivos, desde a falta de atenção até à generalização errada de regras ortográficas.

Quando os alunos são mais novos, é muito comum a prática do “ditado”, que é vista como uma forma de trabalhar a ortografia. Mas será este suficiente? A verdade é que o aluno, ao errar, era muitas vezes “castigado”, tendo que escrever dezenas de vezes a forma correta da palavra onde ocorreu o erro. Este processo de escrita repetida da palavra acabava por se tornar mecânico, não evitando que o aluno errasse na mesma palavra no futuro. Sendo assim, como se pode evitar o erro ortográfico?

O primeiro passo é incentivar o aluno para a leitura. A leitura e a escrita podem e devem andar de mãos dadas, contribuindo mutuamente para o desenvolvimento uma da outra. O aluno deve ser exposto à língua escrita tantas vezes quanto possível, seja através da leitura ou da escrita, alargando o seu léxico e apercebendo-se da forma escrita das diferentes palavras. Expor o aluno a diferentes normas ortográficas, principalmente àquelas que provocam mais dificuldades, e apostar numa abordagem metalinguística acaba por tornar o aluno um escritor mais competente. Nesse sentido, é importante comparar diferentes palavras, perceber a forma como estas surgem graficamente e encontrar outras palavras onde ocorre o mesmo, por exemplo.

Ribeiro (2008: 53) refere o modelo dual, mencionado por Frith (1985) & Camaraza (1991), que assenta na ideia de que existem “duas vias cognitivas distintas, que podem ser utilizadas tanto para a leitura como para a escrita: uma fonológica e outra directa”. A primeira está relacionada com a correspondência mútua entre fonemas e grafemas, que acontece nas línguas mais transparentes. Seguindo esta via, o indivíduo seria capaz de escrever qualquer palavra, conhecendo ou não o seu significado, simplesmente através de uma associação entre a forma falada e a forma escrita. Recorrendo à fonologia, através das regras de correspondência, chegar-se-ia à forma gráfica da palavra. Ora, isto não acontece tão frequentemente no caso da língua portuguesa,

visto que há nela uma multicondponência de fonemas e grafemas. Por exemplo, /s/ pode condponer a <s>, <ss>, <x> ou <c(i/e)>. Nestes casos, é natural que os alunos confundam estas formas, cometendo erros ortográficos.

Por outro lado, pode seguir-se a via direta (lexical), que assenta na memorização da forma gráfica das palavras. À medida que o aluno adquire novo léxico, por exemplo através da leitura, vai armazenando a forma escrita dessas palavras e utiliza-as no futuro recorrendo à memória. Neste caso, só seria capaz de escrever palavras que já leu. Caso contrário, ainda não as terá guardadas no seu “armazém ortográfico” (Ribeiro, 2008). É possível, por isso, afirmar que ambas as vias têm as suas limitações. A via fonológica irá depender da transparência da língua, que tanto no português como no inglês não é muita. A via direta pressupõe que o aluno vá construindo um repertório ortográfico de palavras, idealmente, conhecendo a forma gráfica de todas as palavras que constam no seu léxico.

Além da falta de transparência das línguas, há ainda outro fator de cariz oral que acaba por induzir os alunos em erro no momento de redigir a palavra: o dialeto. A forma como a palavra é pronunciada nas diferentes zonas do país acaba por fazer com que o aluno a transcreva graficamente de forma incorreta. Por exemplo, é mais comum os alunos do norte de Portugal confundirem o e o <v>, porque também se confunde o /v/ e o /b/ na oralidade, fenómeno fonético antigo a que se dá o nome de *betacismo*.

Mas afinal, como pode o professor ajudar o aluno no âmbito da ortografia? A resposta está na prática e na exposição. O aluno deve ler e escrever tantas vezes quanto possível, palavras semelhantes, palavras diferentes, palavras conhecidas e palavras novas. Devem ser exploradas em sala de aula as regras ortográficas que suscitam mais dificuldades e deve evitar-se a apresentação imediata de uma solução. Quando isto acontece, o aluno pode ou não “armazenar” a forma correta, podendo esta não ter sido uma intervenção produtiva. Assim, seria mais benéfico alertar o aluno para a presença de um erro ortográfico, identificando-o ou não, de forma a dar ao aluno a oportunidade de se corrigir a si próprio e procurar a forma correta de escrever a palavra em questão. Envolver o aluno no processo de correção torna-o mais consciente da língua escrita e reduz a probabilidade de cometer o mesmo erro,

transformando-o num momento de aprendizagem. Ademais, a prática da revisão deve ser uma constante em sala de aula, para que se torne um hábito que o aluno leva para fora da escola. Ao ensinar o aluno a rever os seus trabalhos atentamente, podem evitar-se vários erros de ortografia, principalmente aqueles que surgem da falta de atenção ou da rapidez de pensamento.

No presente relatório, os desvios linguísticos assumem um papel crucial, como será posteriormente visível, uma vez que serão utilizados como principal objeto de análise, não só em termos quantitativos, mas também qualitativos. Assim, será dado relevo ao número de erros cometidos pelos estudantes, assim como à natureza desses erros.

Coerência e coesão

Um texto é uma unidade única dotada de sentido, cujos elementos (palavras, frases, parágrafos) estão ligados entre si. Muitas das vezes, os alunos são alertados para a importância de escrever textos coesos e coerentes. É importante que eles saibam distinguir estes dois conceitos e que compreendam o seu significado e importância. No fundo, um texto coeso é um texto cujos constituintes estão bem interligados entre si. Já um texto coerente tem obrigatoriamente que fazer sentido. Embora sejam duas características facilmente confundíveis, não se reportam ao mesmo: um texto pode ser coeso sem ser coerente.

Todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual podem ser encarados como instrumentos de coesão. (Mateus, Brito, Duarte, & Faria, 2006, p. 89)

A coesão garante a ligação entre os diferentes elementos linguísticos que constroem o texto, podendo assumir diferentes dimensões. Mateus, Brito, Duarte e Faria (2006) distinguem os processos de coesão em dois grandes grupos: coesão gramatical e coesão lexical. À primeira, dizem respeito à coesão frásica, interfrásica, temporal. Nesse sentido, englobam-se os mecanismos de coesão que ligam frases e orações, mas também aqueles que indicam a “interdependência semântica” das frases em questão (Mateus, Brito, Duarte, & Faria, 2006, p. 91). A coesão temporal prende-se com a utilização de tempos verbais, adequados, assim como a apresentação de uma sequência textual regida por uma localização temporal. Para isso, é necessário que se

utilizem expressões adverbiais ou preposicionais de valor temporal (exemplos: “esta noite”, “duas horas depois”, “no dia seguinte”).

A coesão lexical relaciona-se com a forma como um objeto específico é mencionado no texto. Esta está sempre dependente do conhecimento do leitor face a este objeto, podendo ser mais ou menos detalhada. Por exemplo, ao escrever “o autor d’ **Os Lusíadas**”, pressupõe-se que o leitor saiba quem ele é. É importante que os alunos se façam valer dos diferentes processos de coesão lexical de modo a evitar repetições de palavras e expressões: reiteração e substituição (sinonímia, antonímia, hiperonímia/hiponímia, holonímia, meronímia). Para que este hábito seja adquirido, podem realizar-se exercícios específicos que levem o aluno a refletir sobre diferentes formas de mencionar o mesmo objeto / a mesma pessoa. Este é um domínio que carece de trabalho, uma vez que, segundo os dados apurados ao longo da observação e lecionação das aulas, a repetição de vocábulos é um problema bastante incidente, quer na língua materna, quer na língua estrangeira. No caso desta última, os motivos podem prender-se com o léxico reduzido, que não permite que o aluno encontre formas de coesão lexical tão facilmente. Nesse sentido, a escrita beneficiaria de exercícios de construção lexical, assim como paráfrase de segmentos textuais breves, de modo a alterar o texto para que se anulem as repetições.

A coerência é outro dos aspetos essenciais à qualidade do texto: um texto coerente permite ao leitor perceber qual é o objetivo do autor e acompanhar a sua linha de pensamento (Harmer, 2004, p. 25), o que requer uma lógica interna. Para isso, é necessário que o texto apresentado e os conhecimentos que o leitor tem do mundo estejam em conformidade, incluindo “a estrutura das situações descritas, as relações lógicas entre situações, as propriedades dos objetos de um mundo real” (Mateus, Brito, Duarte, & Faria, 2006, p. 115). Isto não significa que os textos não possam descrever situações inverosímeis. Nestes casos, é necessário que haja um elemento textual que justifique a presença dessa “anormalidade”. No caso dos mundos fictícios, típicos dos livros de fantasia e fábulas, já não existe essa necessidade: há um acordo entre leitor e escritor para que as situações descritas sejam aceites.

Desvios linguísticos no Inglês como L2

Além dos tipos de desvios comuns às duas línguas, como é o caso da pontuação, por exemplo, a questão da língua estrangeira agrava-se devido à interferência da L1, ao desconhecimento e *sobregeneralização* de regras, à exposição reduzida à língua-alvo, com a consequente carência de memorização do léxico. Assim, é natural que haja uma dificuldade acrescida no âmbito de áreas como a ortografia e o léxico, não sendo este último um problema tão recorrente nestes anos de escolaridade no Português.

Ensinar uma língua estrangeira implica um processo constante de *scaffolding*, dotando o aluno dos instrumentos necessários para conseguir evoluir e melhorar o seu nível de proficiência, trabalhando quatro domínios:

- Compreensão da oralidade;
- Compreensão da escrita;
- Expressão oral;
- Expressão escrita.

No caso específico do léxico, é importante garantir que os estudantes adquiram anteriormente o vocabulário necessário à tarefa de escrita a realizar. Desta forma, podem concentrar-se na forma como vão estruturar o texto e no campo gramatical.

Percebendo as limitações dos seus alunos, o professor é capaz de delinear estratégias e preparar atividades e materiais com vista à superação desses obstáculos. Assim, o erro pode ser visto como uma ponte para o aperfeiçoamento, sendo um indicador forte de que há determinadas áreas a trabalhar com a turma. Só através da identificação destas fragilidades é que é possível “corrigi-las” e permitir que o aluno cresça, passando a escrever de forma mais correta e mais facilmente, ultrapassando os seus problemas de aprendizagem.

Relativamente à interferência da língua materna na aquisição da língua segunda, um fenómeno natural, existe sempre a possibilidade de fomentar o diálogo e a comparação entre as línguas como estratégia. Embora cada língua se reja pelas suas próprias regras, é importante mostrar ao aluno essas diferenças, comparando estruturas e até encontrando semelhanças.

Kramsch (2013) acredita que, ao aprender/adquirir uma nova língua, o aprendente cria uma interlíngua, que muitas vezes se associa por um conjunto de erros

sistemáticos que se fazem na L2, à semelhança dos erros apresentados pelas crianças que têm essa L2 como Língua materna, durante o período de aprendizagem. Estes erros acontecem devido ao facto de o falante ainda não dominar totalmente a língua e devido a interferências da língua materna.

O mesmo conceito é abordado por Selinker (1972), que defende que, ao aprender uma língua, o falante ativaria estruturas psicológicas inatas, uma certa organização cerebral, que lhe permitiriam construir mais um sistema linguístico. Este processo pode ou não ser bem conseguido e é daí que surge a interlíngua, que diz respeito a um sistema linguístico separado e autónomo da L1 e da L2.

Este é um fenómeno bastante comum, sendo que apenas 5% dos aprendentes reativam as estruturas latentes em todo o seu potencial, fazendo com que atinjam um nível de proficiência que se pode descrever como nativo. Como se trata de um processo que não pode ser totalmente ensinado, estes 5% de aprendentes aproximam-se mais de um processo aquisitivo (como as crianças) e não de aprendizagem.

Correção e *feedback*

Quando o objetivo é fazer o aluno evoluir, seja qual for o domínio em questão, é necessário que o professor oriente esta evolução. Nesse sentido, a ausência de *feedback* da parte do docente é um erro gravíssimo e pode desmotivar o aluno. Embora o professor possa e deva fazer comentários durante as três fases do processo de escrita, é fundamental que não desvalorize o *feedback* a apresentar quando o aluno lhe entrega ou apresenta o seu trabalho finalizado.

Desta feita, o aluno receberia um parecer geral do seu trabalho, ficando a conhecer a visão do professor face ao rigor da linguagem utilizada, às ideias e ao conteúdo apresentados, bem como à forma como o texto se constrói (cfr. Hamer, 2004: 108). Neste momento, o professor pode sugerir alterações, apresentar novas ideias, fazer perguntas acerca das decisões tomadas pelo aluno e, claro, apresentar os aspetos nos quais o aluno se destaca pela positiva. É essencial que este comentário não desvalorize o trabalho do aluno, apresentando, sempre que possível, um aspeto que o

aluno já domine, constituindo um elogio ao seu trabalho. Por outro lado, o professor deve incluir as áreas nas quais o aluno deve trabalhar para que a sua escrita melhore.

Uma das questões que se impõe atualmente prende-se com a correção dos erros: o que corrigir e quando corrigir? Em situações de avaliação, o mais comum é que todos os erros sejam assinalados. No entanto, é perfeitamente natural que o aluno se sinta desmoralizado ao ver o seu trabalho envolto em tinta vermelha, pelo que esta situação pode ser evitada em fichas de trabalho. Para isso, o professor pode ser seletivo na sua correção, embora deva alertar a turma para esta prática; por exemplo, assinalando apenas os erros relacionados com a ortografia, a pontuação, a sintaxe e a concordância (Harmer, 2004, p. 108). Quando o aluno comete várias vezes o mesmo erro, por exemplo, o professor pode optar por corrigir apenas a primeira vez e sublinhar as restantes para evitar que o aluno fique desmotivado ao ver tantas correções.

Mesmo que se opte por uma correção total dos erros, não se deve prescindir do *feedback* supramencionado, já que este é de extrema utilidade. Este tipo de comentários coloca a tónica nas particularidades de cada aluno e ajuda-o a tornar-se um escritor mais eficiente. O aluno, ao deparar-se com uma nova atividade, irá ter em conta aquilo que foi identificado como um ponto a trabalhar e vai esforçar-se para que esse domínio esteja melhor no novo texto.

2.4. 2.4. Tipologias textuais

Ao construir uma atividade de escrita, devemos sempre informar o aluno acerca da tipologia textual a trabalhar, uma vez que aponta para características específicas a considerar e influencia a tomada de decisões no âmbito da estrutura, do vocabulário e do registo a utilizar. Pedir aos alunos que escrevam um determinado tipo de texto implica explorar a estrutura e as características que o definem. Isto pode ser conseguido através da análise de textos-exemplo, que constituem um instrumento de aprendizagem importantíssimo. Estes textos permitem que o aluno perceba melhor a forma como as características do género textual em questão podem surgir na prática, analisando estruturas a utilizar no momento da textualização. No caso de apresentarmos aos alunos um texto-exemplo, é sempre importante que fique claro

para os alunos que não se espera que redijam uma simples imitação do texto analisado. Devemos realçar que se trata apenas de um exemplo e que há textos da mesma tipologia que se constroem de forma diferente. Desta forma, o aluno está consciente da sua liberdade e da possibilidade de ser criativo.

Apesar de o trabalho de tipologias textuais específicas ser muito benéfico para o contacto com estruturas, vocabulário e registos diferenciados, também se devem realizar atividades de escrita que não remetam para uma estrutura mais ou menos definida. Desta forma, o aluno deverá ser capaz de organizar o seu texto de forma mais independente, à semelhança do que irá acontecer num momento de avaliação.

Tal como será referido na segunda parte do presente trabalho, as tipologias textuais sobre as quais se debruçou a intervenção didática foram as seguintes: texto de opinião, texto expositivo, texto argumentativo, texto narrativo e comentário. No âmbito da língua materna, houve um maior foco nas características de cada uma destas tipologias, principalmente no oitavo ano, uma vez que o nível de inglês da maioria dos alunos era bastante limitado, não lhes permitindo a produção de um texto muito extenso.

3. 3. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA

A parte prática deste projeto de investigação-ação resulta de uma pesquisa prévia constante, aliada aos documentos orientadores da disciplina, nomeadamente as planificações anuais e trimestrais e as Aprendizagens Essenciais, assim como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Atendendo ao contexto específico das turmas em questão e aos documentos mencionados, foram planeadas três unidades didáticas para cada disciplina, sendo desenvolvidas em cada uma delas pelo menos uma atividade de escrita planeada.

3.1. 3.1. Disciplina de Português

3.1.1. 3.1.1 Aula zero – O texto de opinião

No dia 17 de Novembro de 2022 lecionei a minha primeira aula de Português, na turma de oitavo ano.

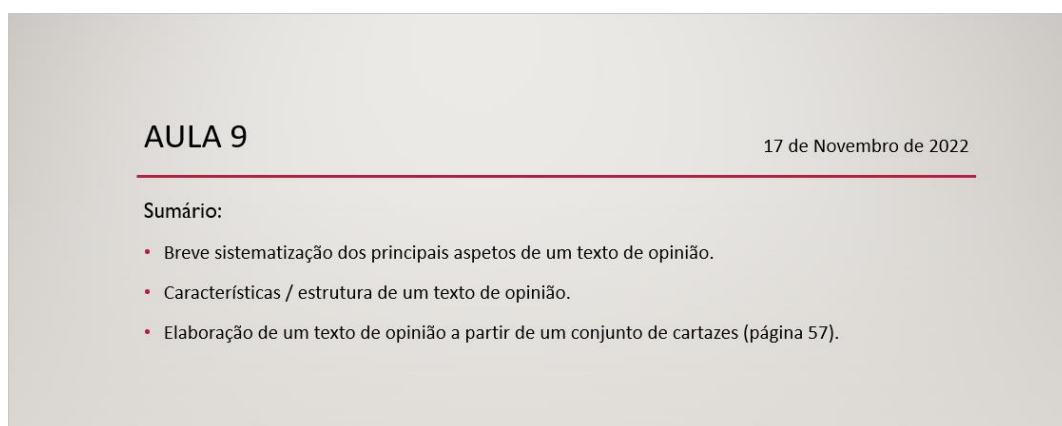


Figura 12: Sumário da primeira aula zero de Português.

Como é possível observar através da leitura do sumário, tratou-se de uma aula de escrita, nomeadamente, de um texto de opinião (com algumas características do texto argumentativo), uma vez que esta é uma das tipologias textuais previstas nas Aprendizagens Essenciais do oitavo ano de escolaridade.

De modo a garantir que os alunos dominavam a estrutura característica deste tipo de texto, foi apresentado um texto-modelo, através do qual os alunos foram capazes de identificar a estrutura do texto – introdução, desenvolvimento e conclusão, assim como o propósito de cada uma das partes. O texto-modelo foi selecionado devido à sua temática, uma realidade próxima dos alunos, e devido à fácil compreensão, quer do conteúdo, quer dos próprios aspetos formais (cf. figura 12).

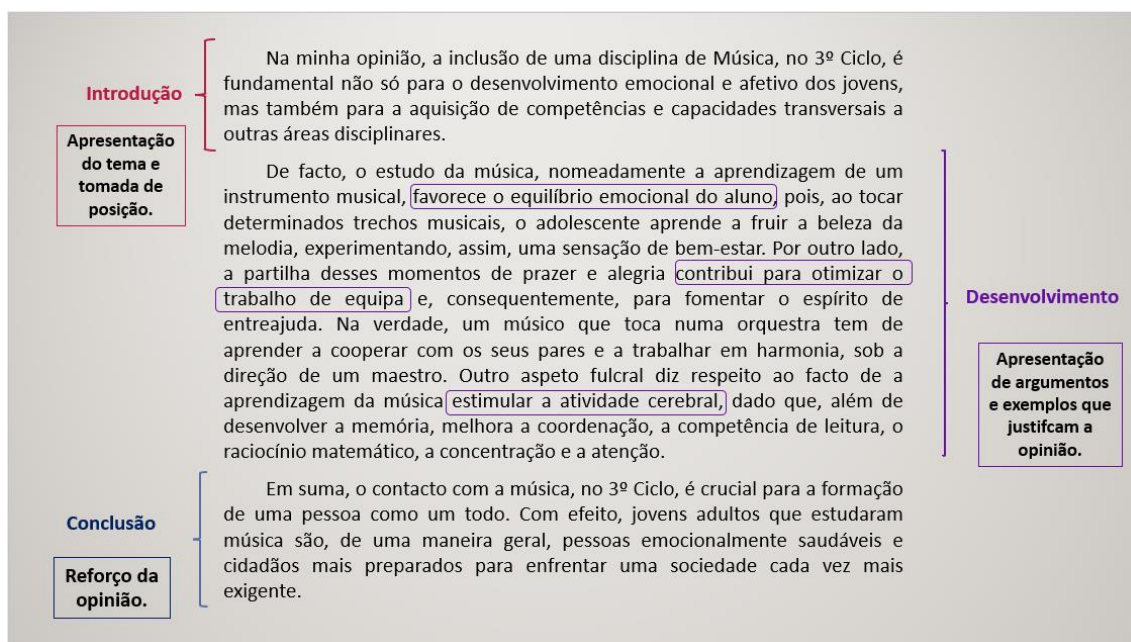


Figura 13: Texto-modelo apresentado aos alunos.

Como é também perceptível na figura acima, foram destacados os argumentos apresentados pelo autor deste texto (desconhecido) para suportar a sua opinião, identificados pelos alunos e posteriormente rodeados na apresentação em PowerPoint. Os alunos registaram todas as informações relativas ao texto de opinião nos seus cadernos diários e afirmaram não ter quaisquer dúvidas. Demonstraram-se confortáveis e participativos na aula, sendo capazes de responder eficazmente a todas as questões colocadas. Num momento posterior, foi-lhes pedido que identificassem alguns dos conectores discursivos que organizam o texto, ao que responderam corretamente em voz alta, à medida que um colega os sublinhava no quadro (exemplos: “Na minha opinião”, “De facto”, “Na verdade”, “dado que”, “Em suma”, “Com efeito”).

Para criar uma dinâmica diferente em sala de aula e garantir que os alunos registavam outros aspetos relativos ao texto de opinião, decidi apresentar outras características, para as quais os alunos deveriam encontrar evidências no texto-modelo.

Características apresentadas	Evidências encontradas pelos alunos no texto-modelo
Uso da primeira pessoa do singular ou do plural	“Na minha opinião”
Utilização do presente do indicativo	“é”, “favorece”, “contribui”, “são”...
Marcas de subjetividade	“Na minha opinião”

Figura 14: Evidências encontradas pelos alunos no texto-modelo face a algumas características do texto de opinião.

Foram projetados no quadro três cartazes presentes no manual adotado pela escola (*O Mundo em Palavras 8*, Raiz Editora: página 57) alusivos à luta contra o abandono animal. Ao mesmo tempo que os alunos liam as frases presentes neles, foram distribuídas as fichas (cf. Figura 14).

1. Observa com atenção os cartazes que se seguem:



2. Redige um **texto de opinião** no qual expresses o teu ponto de vista sobre o seguinte tema: **o abandono dos animais**.

O teu texto deve:

- ✓ Seguir a estrutura deste género textual;
- ✓ Ter pelo menos três parágrafos;
- ✓ Ter entre 150 a 200 palavras;
- ✓ Ter um título adequado e atrativo.

Para te ajudar a escrever o texto, encontras abaixo algumas expressões que podes utilizar:

Para expressar opinião

Exemplos: julgo que; creio que; penso que; na minha opinião; a meu ver; do meu ponto de vista; parece-me que; diria que...

Para concluir:

Exemplos: em suma; assim; nesse sentido; para concluir...

- 2.1. Depois de escreveres o teu texto, não te esqueças de verificar se ele responde a todos os pontos da alínea 3. Deves revê-lo pelo menos duas vezes para garantir que está coerente, que não tem erros ortográficos, respeita a pontuação e evita as repetições.

Bom trabalho! 😊

Figura 15: Enunciado de escrita de um texto de opinião (aula zero), em que são dadas aos estudantes diretrizes.

Tendo a professora titular referido o gosto dos alunos pelos animais de estimação, este pareceu-me um bom ponto de partida para o primeiro momento de escrita com a turma.

Primeiramente, foi realizado um debate em sala de aula acerca do tema principal dos cartazes e do propósito dos mesmos: sensibilizar a população para o abandono dos

animais de estimação. Alguns alunos referiram ter animais de estimação e afirmaram achar errado o abandono animal, mencionando ainda alguns dos motivos que levam a esta realidade: o comportamento dos animais, mudança de casa ou período de férias. Depois de registar alguns argumentos que suportam a ideia de que esta prática é errada, a turma começou a planificar o seu texto. Assim que terminavam a planificação, começavam a redigir o seu texto. À medida que terminavam, era-lhes pedido que relessem o seu texto e fizessem as devidas alterações para o melhorar. No final da aula, os textos foram recolhidos e analisados por mim.

Através da leitura dos textos produzidos pelos alunos, foi possível perceber que compreenderam perfeitamente a estrutura do texto de opinião, tendo inclusive um aluno identificado no seu próprio texto a estrutura abordada:

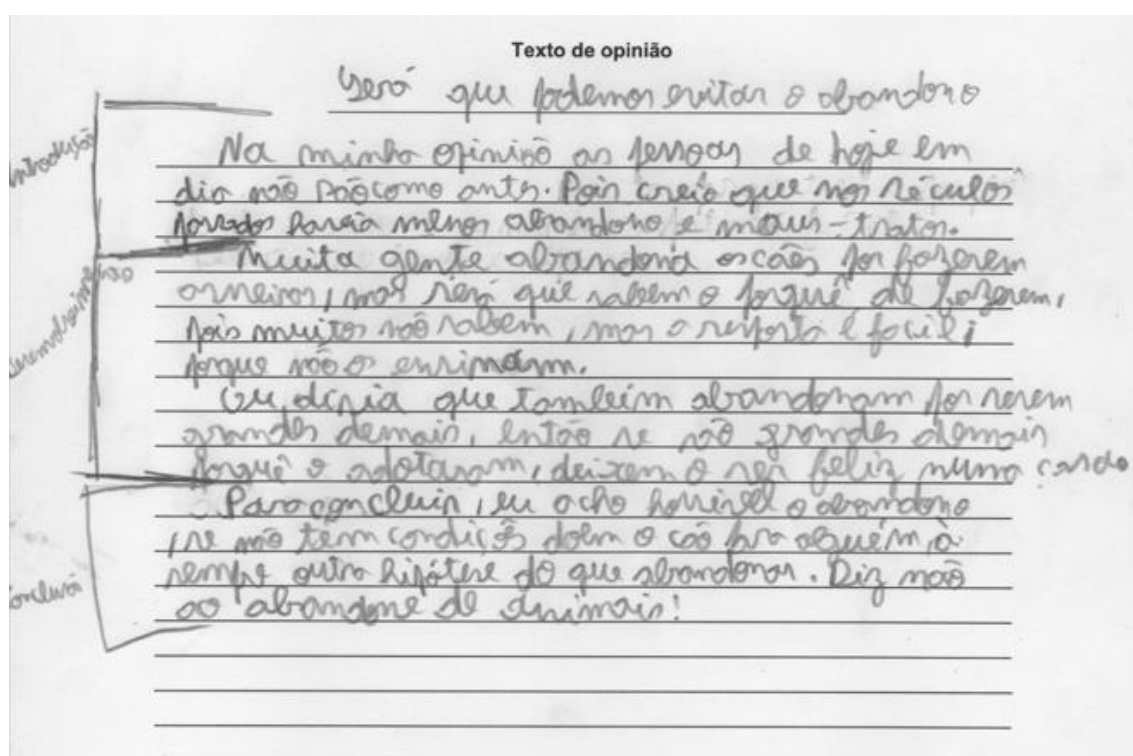


Figura 16: texto de opinião redigido por um aluno, em que houve um esforço por construir três partes.

As dificuldades mais frequentes encontradas prendiam-se com a pontuação. Os alunos não revelavam à-vontade relativamente ao uso da vírgula e, por vezes, redigiam frases demasiado longas. Curiosamente, a acentuação também foi um dos problemas

mais recorrentes, já que nem os alunos com mais facilidade nesta disciplina acentuavam as palavras.

Vejam-se os exemplos abaixo:

Tipo de desvio linguístico	Exemplo
Desvio preposicional	“Em minha opinião eu acho que...”
Desvio ortográfico Desvio de concordância Desvio de acentuação	“Diria que os animais sofrem mais porque como ele foi abituado a sempre receber cumida dos seus donos ele não estaria abituado a casar ou a procurar o seu proprio alimento”
Desvio de pontuação e sintáticos	“A verdade, é que o abandono dos animais sem os devidos cuidados, de vacinação, tratamentos... leva a que sejam expostos a doenças que podem ser trasnsmitidas para outros animais ou até para as pessoas, esta atitude também influencia a redução do tempo de vida do animal por exemplo: um cão bem cuidado pode viver até 20 anos, pelo contrário a média de vida de um cão de rua é de metade da normal.”

Tabela 3: Exemplos de desvios linguísticos encontrados nos textos de opinião produzidos pelos alunos.

Para cada aluno, foi deixado um breve comentário no enunciado, onde estavam mencionados os aspetos já dominados no âmbito da escrita e os pontos a melhorar nas próximas produções. A professora titular da turma, Dra Marta Coutinho, disponibilizou uma aula de Oficina para que eu pudesse sensibilizar os alunos para a importância da pontuação. Esta aula foi lecionada no dia 9 de Novembro e iniciou-se com a leitura de um texto da autoria de Alice Vieira:

O Ponto Final, a Vírgula e o Ponto de Interrogação tentavam descobrir qual deles era o mais importante.

– Quem é que faz todas as perguntas? Quem é que põe todas as dúvidas? Alguém duvida que o mais importante sou eu? – disse o Ponto de Interrogação.

- Eu sou a resposta a todas as perguntas. O fim de todas as discussões. Eu sou o mais importante. – disse o Ponto Final.
- E tu serves para quê? – perguntou o Ponto de Interrogação à Vírgula.
- E a Vírgula respondeu:
- Experimentem dizer: “Ana Teresa Maria José Rita Sofia eram da mesma família!”.
- Sem mim, quantos irmãos tem a família?
- Seis. – disse o Ponto Final.
- Serão mesmo seis? – perguntou o Ponto de Interrogação.
- Comigo, podem ser apenas três: “Ana Teresa, Maria José, Rita Sofia”. Mas também podem ser quatro: “Ana, Teresa, Maria José, Rita Sofia”. Sem mim, nunca saberão.
- Pronto. – disse o Ponto Final. – Digamos que valem todos o mesmo. Sem Pontos, Vírgulas e Pontos de Interrogação, as palavras andavam todas perdidas pelo meio das histórias.

De seguida, foram realizados em voz alta dois exercícios, aos quais os alunos responderam de forma bastante positiva, sendo estes:

Exercício 1

1. Na Grécia antiga, em Delfos, havia o hábito de consultar os deuses que proferiam oráculos, isto é, sentenças. Conta-se que certo rei quis saber se regressaria vivo da guerra, tendo recebido como resposta as seguintes palavras:

IRÁS VOLTARÁS NÃO MORRERÁS

Confiante, o rei partiu para a guerra, mas morreu.

1.1. Pontua a frase da forma como o rei terá interpretado a mensagem.

1.2. Pontua, agora, a frase de forma a atribuir-lhe o sentido adequado ao final da história.

in Diálogos (Caderno de Atividades), 8.º ano, Porto Editora

Figura 17: Exercício 1 – pontuação.

Exercício 2

- Atenta nas regras de pontuação presentes no esquema. Identifica o exemplo que ilustra cada uma delas.

Ao pontuar, não devemos separar:

- O sujeito e o predicado. **b)**
- Complementos. **c)**

Ao pontuar, devemos separar:

- O vocativo. **d)**
- Os modificadores (a menos que se encontrem no final da frase). **a)**

Exemplos:

- a) *O Rafael que até é responsável não fez o TPC.
O Rafael, que até é responsável, não fez o TPC.
- b) *A Maria, comeu o bolo.
A Maria comeu o bolo.
- c) *A Sofia deu um livro, ao Mário.
A Sofia deu um livro ao Mário.
- d) *Margarida podes vir ao quadro?
Margarida, podes vir ao quadro?

Figura 18: Exercício 2 – pontuação.

De seguida, e visto que este também é um problema recorrente na escrita de alguns alunos, foram distinguidos os vocábulos “há” e “à”. Iniciando-se com uma breve apresentação da diferença entre as duas formas (cf. Figura 16), seguiu-se a realização de um exercício de completamento dos espaços em branco (cf. Figura 17). Os alunos revelaram alguma facilidade na resolução dos exercícios após a explicação.

Há vs. à

- Há = presente do indicativo do verbo “haver” (existir).
 - Há anos que não jogo futebol.
 - Amanhã há aula de Português?
- À = contração da preposição “a” com o determinante artigo definido “a”.
 - Eu vou à praia.
 - A Joana pediu à mãe um telemóvel.

Figura 19: Apresentação da distinção entre “há” e “à”

Exercício 3

- Identifica qual das formas – **há** ou **à** – está em falta nas seguintes frases.
- a) O Rodrigo disse à Maria que ia estudar.
 - b) O Luís foi à biblioteca requisitar um livro.
 - c) Os meus pais casaram há dez anos.
 - d) A Teresa disse aos amigos que já não ia à festa.
 - e) De manhã, há sempre muita gente no autocarro.

Figura 20: Exercício de distinção entre “há” e “à”.

Após este esclarecimento acerca de duas grandes limitações no âmbito da escrita no caso específico desta turma, estava previsto um momento de reescrita, no qual os alunos deveriam procurar corrigir os erros identificados, com ênfase especial nos que se

relacionam com os tópicos abordados nesta aula. Devido ao limite de tempo, não foi possível realizar este exercício.

3.1.2. Primeira Unidade Didática – Texto dramático (10º ano)

A primeira Unidade Didática lecionada na disciplina de Português ocorreu nos dias 9 e 10 de Janeiro na turma de décimo ano e foi composta por duas aulas de cem minutos. Como previsto no programa da disciplina, nesta altura do ano, os alunos deveriam iniciar o estudo do texto dramático com a obra vicentina *Farsa de Inês Pereira*.

Na primeira aula do dia 9 foi revista de forma breve a obra do mesmo autor estudada pelos alunos no ano letivo anterior (*Auto da Barca do Inferno*). Através deste momento inicial, foi possível mobilizar conhecimentos já adquiridos acerca de Gil Vicente e do próprio texto dramático, relembrando conceitos como: cena, ato, moralidade, personagens alegóricas, personagens tipo, cómico e vários tipos de cómico, didascálias. De seguida, foi relembrada a definição de “auto” de modo a identificar as diferenças entre este tipo de texto dramático e a “farsa”.

Já nos segundos cinquenta minutos da aula, foi analisado o frontispício da edição de 1523 da obra em estudo, através do qual os alunos foram capazes de destacar alguns aspetos sobre a farsa: género, público, local e ano de representação, justificação da sua escrita e o mote que lhe deu origem. Após a sintetização destas informações nos cadernos diários, foi feita a audição da leitura dramatizada do primeiro excerto da peça apresentado no manual (*Mensagens 10*). Seguiu-se um questionário oral, em que se abordaram aspetos como os recursos expressivos utilizados pelo dramaturgo, as personagens, suas características e a relação entre as mesmas, o cómico e os vários tipos de cómico e o desenvolvimento do enredo. Sempre que possível, havia uma reflexão acerca da cultura portuguesa do séc. XVI.

Na aula seguinte, foi analisado mais um excerto da peça, desta vez lido pelos alunos e intercalado com questionário oral e tomada de notas. Após relembrar os diferentes processos de cómico, foi ditado e registado no caderno o enunciado da primeira atividade de escrita desenvolvida nesta turma.

Os últimos cinquenta minutos desta aula foram dedicados ao estudo da Gramática, nomeadamente, do complemento do nome e do complemento do adjetivo (atributo ou modificador restritivo do nome) e a realização de exercícios de consolidação. No final, os alunos iniciaram o processo de redação do texto sobre o cómico em Gil Vicente.

3.1.2. Atividades de escrita desenvolvidas: o texto expositivo

Como referido acima, a primeira atividade de escrita proposta à turma de décimo ano relaciona-se com os diferentes processos de cómico utilizados pelo autor da Farsa de Inês Pereira, direcionado para o último excerto analisado (correspondente à apresentação da personagem Pêro Marques):

Gil Vicente recorreu a algumas técnicas de cómico para divertir os espectadores e, simultaneamente, cumprir a máxima latina *ridendo castigat mores*.

Num pequeno **texto expositivo** de 50-80 palavras, identifica os tipos de cómico utilizados pelo dramaturgo neste excerto da peça, explicitando o seu propósito.

O principal objetivo desta atividade era realizar uma diagnose da forma como os alunos reagem a uma questão de compreensão de resposta mais longa. Através da leitura dos textos produzidos pelos alunos, foi possível verificar se compreenderam a dimensão cómica desta peça de Gil Vicente e se são capazes de estruturar uma resposta coesa, pautada e coerente de forma autónoma.

Embora a maioria dos alunos se tenha mostrado capaz de definir e ilustrar cada tipo de cómico (cf. Figura 20) com uma evidência textual, a verdade é que alguns alunos não chegaram a construir uma resposta (cf. Figura 21).

da peça/do excerto da peça

Do conto do texto, Gil Vicente evidencia os vários processos de cômico, isto é, o cômico de linguagem, cômico de situação e cômico de carácter, com a finalidade de criticar a sociedade de uma forma mais engraçada.

O cômico de linguagem refere-se à forma de como as personagens expressam as suas formas de falar « anda homem a gastar calçado / e quando vinda que é avisado, / escarnefucham de vós! ».

O cômico de situação é baseado na criação de quando se criam situações insólitas, muitas vezes provocadas pela inadequação da personagem na situação em que se encontra, « Assentou-se com as costas para elas ».

O cômico de carácter é provocado pela personagem, ou seja, pela forma de ser, estar ou de vestir, como observamos quando Gil Vicente aponta o dedo ao escondeiro fanfarrão.

Compreendeste muito bem os três tipos de cômico estudados e foste capaz de encontrar exemplos adequados. Bom trabalho!

Figura 21: texto produzido por uma aluna do décimo ano com as devidas correções.

Cômico de linguagem - resulta do comportamento desadequado à situação a que está presente (linha 273/274) Como a bruxa e o menino

Cômico de situação - situação em que a personagem deriva as suas ações provocam o riso (linha 293)

Cômico de carácter - situação crítica ~~apresenta~~ a vários acontecimentos anteriores (linha 320/324) de acordo com a personalidade e características da personagem

Figura 22: texto produzido por um aluno do décimo ano.

De modo a avaliar de forma quantitativa a evolução dos alunos, foi elaborada a tabela apresentada abaixo, onde se catalogam e ilustram com exemplos os desvios linguísticos encontrados nos seus textos.

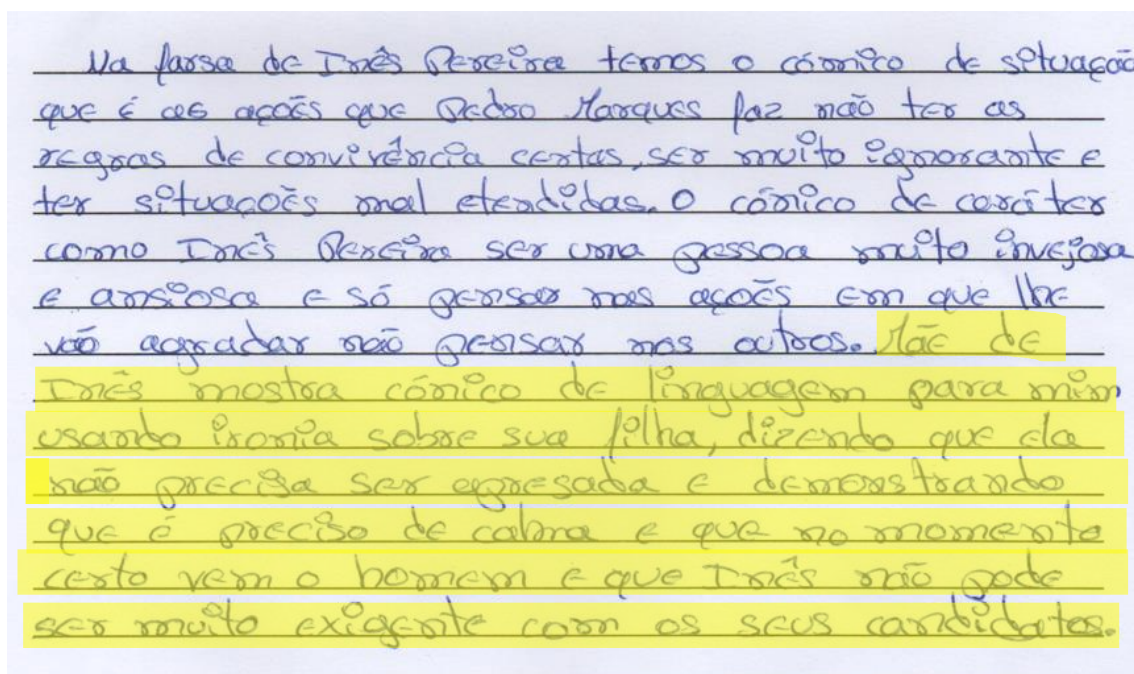
Número total de textos analisados: 18

(não foi contabilizado o texto do aluno que registou apenas uma síntese dos conteúdos)

Tipo de desvio linguístico	Número de alunos com			Exemplos
	0 erros	1-2 erros	> 2 erros	
Pontuação	10	4	4	- omissão/ ausência de pontuação; “Existem três processos de cómico, cómico de situação, cómico de linguagem e cómico de carácter”.
Acentuação	13	4	1	“publico”, “comico”, “Ines”
Ortografia	15	1	2	“comprir”, “customes”, “custumes”, “sacrasmo”
Conectores	10	2	6	- Limitação no uso de conectores discursivos; “E também” (utilizado no início de um parágrafo)
Preposições	15	2	1	- “*desadequação da personagem na situação em que se encontra” (à) - “*criticando as pessoas com o cómico de carácter” (através)
Verbo	17	1	—	“à” por “há”
Semântica	17	1	—	“*o cómico procura acentuar a vida de algumas personagens”
Sintaxe	13	5	—	“*O cómico de carácter tem como objetivo o riso, nos costumes que a sociedade tem na época”
Concordância	17	1	—	“*Por fim, usava também o cómico de carácter, que é <u>relativa</u> à personalidade da personagem”

Tabela 4: Catalogação dos desvios linguísticos verificados nos textos produzidos pelos alunos (10ºPT – o cómico em Gil Vicente).

Como é possível observar através da tabela apresentada acima, os desvios linguísticos são vastos, sendo as duas áreas mais problemáticas os conectores e a pontuação, mas não só. Em ambos os casos, o maior problema é a omissão ou ausência dos devidos conectores, dos sinais de pontuação e dos desvios preposicionais, o que faz dos textos sintaticamente incoerentes. Consequentemente, os alunos acabam por redigir frases demasiado longas e de difícil compreensão. Veja-se o exemplo abaixo:



Na farsa de D. Inês Pereira temos o cômico de situação que é as ações que Pedro Marques faz não ter as regras de convivência certas, ser muito ignorante e ter situações mal entendidas. O cômico de caráter como D. Inês Pereira ser uma pessoa muito invejosa e ansiosa e só pensar nas ações em que lhe vão agradar não pensar nos outros. Mãe de D. Inês mostra cômico de linguagem para mim usando ironia sobre sua filha, dizendo que ela não precisa ser agredida e demonstrando que é preciso de calma e que no momento certo vem o homem e que D. Inês não pode ser muito exigente com os seus candidatos.

Figura 23: Texto redigido por uma aluna do décimo ano.

No caso do texto apresentado acima, a aluna acabou por compensar a falta de sinais de pontuação através do uso excessivo da conjunção “e”. A repetição de vocábulos foi outro dos problemas identificados a nível global, não havendo diversidade vocabular. Os alunos recorreram várias vezes ao verbo “usar”, não se mostrando capazes de encontrar um sinónimo para evitar repetições, como “empregar”, “utilizar”, “colocar”, “dispor”. O mesmo aconteceu com “Gil Vicente”, substituindo-o apenas por “ele” (pronome pessoal), quando podiam também empregar “o autor”, “o fundador do teatro nacional”, “o comediógrafo”; ou utilizando um pronome relativo. Pode-se então concluir que os alunos não dominam os processos de referência anafórica que lhes permitiriam evitar repetições deste género. Nestes casos, optei por dar exemplos

específicos de palavras e expressões que o aluno podia utilizar para substituir os vocábulos mais repetidos:

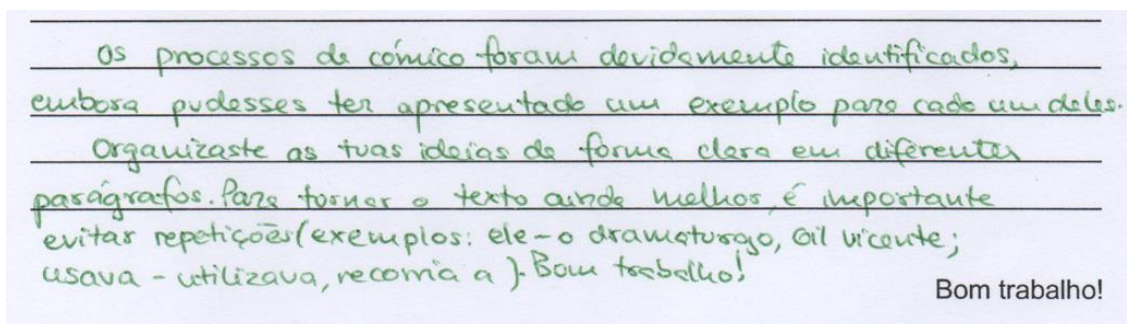


Figura 24: comentário deixado no texto redigido por um aluno.

Além das já analisadas falhas encontradas no âmbito da escrita, surgem ainda dois problemas que já não deveriam existir no décimo ano de escolaridade. Verifiquei que, de dezoito alunos, apenas metade foi capaz de organizar o seu texto em parágrafos, evidenciando a sua dificuldade em trabalhar com unidades textuais. Os restantes não sinalizavam corretamente o início de um novo parágrafo, ou acabavam por escrever o texto seguido.

O outro problema identificado prende-se com a utilização de letras maiúsculas no início dos nomes próprios. Embora apenas um aluno tenha revelado esta dificuldade, pareceu-me pertinente assinalar no seu texto todos os momentos em que deviam ter sido usadas as letras maiúsculas – “ines”, “pêro marques”. É possível que este problema esteja relacionado com a caligrafia do aluno em questão; mas também pode ser por desconhecerem o emprego da letra maiúscula. Porém, tratando-se de um aluno do ensino secundário, pareceu-me pertinente alertá-lo para que pudesse contrariar este hábito, que pode prejudicá-lo no futuro.

Após a devolução dos textos aos alunos, com o devido *feedback*, foi-lhes entregue uma nova tarefa de escrita, desta vez com instruções mais completas de forma a orientar e facilitar todo o processo de escrita. Aconselhada pela professora cooperante e pelo orientador deste trabalho, Professor Manuel Ramos, decidi selecionar uma temática do interesse dos alunos, ainda relacionada com a peça em estudo.

Número total de textos analisados: 19				
Tipo de desvio linguístico	Número de alunos com			Exemplos
	0 erros	1-2 erros	> 2 erros	
Pontuação	11	6	1	- ausência de vírgulas; “No entanto, nem em todos os países, a mulher apresenta os mesmos direitos.”
Acentuação	12	4	2	“fieis”, “epoca”, “alguem”, “cerimonia”, “economica”, “politica”, “alguem”
Ortografia	13	3	1	“Com tudo” (contudo), “quaiquer”, “obdecer”, “consequio”, “necessitão”, “premissão”, “evoluio”, “estabelessem”
Conectores	16	1	—	- abuso de “pois”.
Preposições	16	2	—	“*divergências entre a atualidade e no século XVI” “*casar por pretendentes que lhe fossem dados”
Sintaxe	17	1	—	“*Nos dias de hoje, quem decide com quem casar é feita pelo próprio casal em si”
Concordância	17	1	—	“*como elas queriam que fosse os seus maridos”

Tabela 5: Catalogação dos desvios linguísticos verificados nos textos produzidos pelos alunos (10ºPT – a condição feminina).

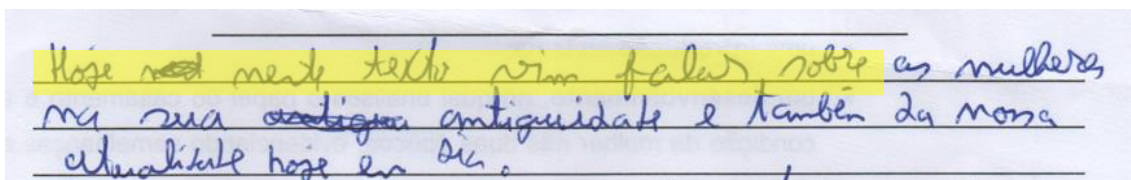
As áreas definidas como prioridade após a recolha dos textos da primeira atividade, relativa ao cómico em Gil Vicente, foram a pontuação e os conectores. Verifica-se em ambas uma melhoria, sendo mais evidente no caso da última, em que apenas um aluno cometeu falhas. Veja-se também a alteração da tabela, uma vez que já não foram identificados problemas no âmbito do verbo e da semântica.

No caso das preposições, embora estas se tenham mantido como aspeto de análise, verifica-se uma ligeira evolução, tendo aumentado o número de alunos sem erros neste domínio.

Se nestas áreas podemos considerar que houve um progresso, já o mesmo não acontece no caso da acentuação, da ortografia e da concordância. Nesta última, não houve qualquer alteração. Nas duas restantes, contabilizaram-se menos dois alunos sem erros ortográficos e mais um aluno com pelo menos 3 erros de acentuação.

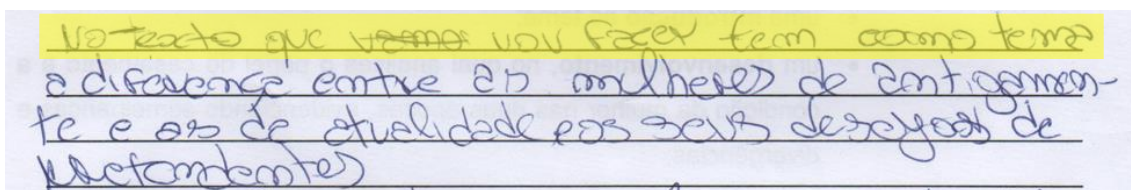
Na atividade anterior, fui surpreendida pela presença de nove alunos que não estruturaram os seus textos em diferentes parágrafos. Este número, que se constitui como algo alarmante no ensino secundário, diminuiu nesta atividade para apenas dois.

No entanto, foram encontrados outros pontos de análise, como é o caso da falta de títulos, que se verificou em cinco alunos. Além disso, é importante atribuir também algum relevo à frase inicial dos textos de alguns estudantes. Na atividade anterior, os alunos não demonstraram qualquer dificuldade na forma como abriram os seus textos. O mesmo não aconteceu neste caso, vejam-se os seguintes exemplos:



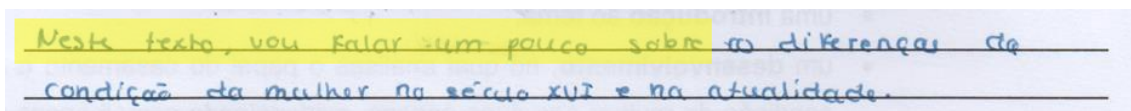
Hoje nesto texto vim falar sobre as mulheres na sua antiguidade e também da nossa atualidade hoje em dia.

Figura 25: Parágrafo inicial do texto de um aluno (10ºPT – a condição da mulher).



No texto que vou fazer tem como tema a diferença entre as mulheres de antigamente e as de atualidade por seus desejos de (autonomia)

Figura 26: Parágrafo inicial do texto de um aluno (10ºPT – a condição da mulher).



Neste texto, vou falar um pouco sobre as diferenças de condição da mulher na época XVI e na atualidade.

Figura 27: Parágrafo inicial do texto de um aluno (10ºPT – a condição da mulher).

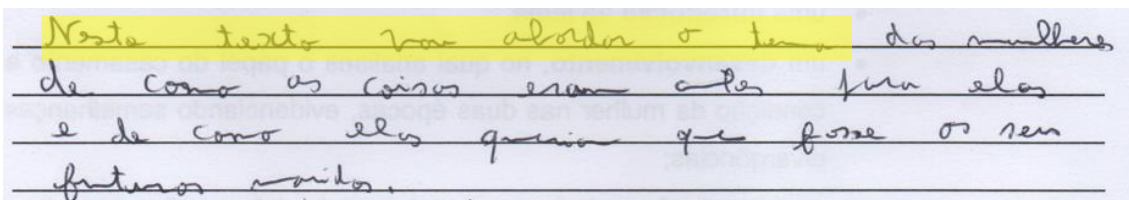


Figura 28: Parágrafo inicial do texto de um aluno (10ºPT – a condição da mulher).

Como é possível verificar, estes quatro alunos têm alguma dificuldade no momento inicial da textualização (um dos momentos mais difíceis), sentindo a necessidade de “anunciar” de forma explícita o tema a ser trabalhado no seu texto. Este seria um dos pontos a trabalhar com a turma, caso tivesse surgido outra oportunidade.¹

Encarando os aspetos que melhoraram e aqueles em que não se verificou uma diferença positiva, creio que o balanço final aponta para um aperfeiçoamento, ainda que bastante superficial da escrita.

3.1.3. Segunda Unidade Didática – Texto narrativo (8º ano)

A segunda Unidade Didática lecionada na disciplina de Português destinou-se à turma de oitavo ano e ocorreu nos dias 20, 21, 22 e 23 de março de 2023, correspondendo a cada dia uma aula de cinquenta minutos.

Esta sequência de aulas visava o estudo do conto *A inaudita guerra da Avenida Gago Coutinho*, de Mário de Carvalho. A primeira aula teve como principal objetivo motivar os alunos para o estudo do conto através da análise externa: a capa da obra onde este se insere, da exploração do título e da leitura dos dois primeiros parágrafos. As duas aulas que se seguiram foram dedicadas à leitura do conto, intercaladas com questões de interpretação que permitiram relembrar as categorias da narrativa e caracterizar as personagens à medida que estas surgiam.

Atividades de escrita desenvolvidas

¹ Para mais exemplos de textos produzidos pelos alunos, consultar a secção “Anexos” deste trabalho, referente à disciplina de Português.

A quarta aula referente a esta unidade foi dedicada exclusivamente à redação de um **texto narrativo (um microconto)**, partindo da junção de duas datas à escolha do aluno, seguindo a premissa utilizada pelo autor Mário de Carvalho:

Nome: _____ Nº: ____ Turma: _____

Agora é a tua vez de misturar datas, factos e personagens!

Aproveitando a ideia de Mário de Carvalho, redige um breve conto de 150 a 180 palavras, onde narres um acontecimento resultante da junção de duas datas distintas.

1º. Planificação - Nesta fase, deves:

- Selecionar as duas datas que serão “amalgadas” e o local onde se passará a ação.

Data 1: _____

Data 2: _____

Local: _____

- Pensar na ação que se vai desenrolar: uma situação inicial, os acontecimentos que se sucedem e o desenlace. Utiliza o espaço abaixo para registares as tuas ideias em tópicos.

- Criar algumas personagens: _____

2º. Textualização - Redige o teu texto tendo em conta a progressão e coerência do discurso e respeitando o tema proposto.

Figura 29: Enunciado da atividade de escrita de um texto narrativo realizada na turma de oitavo ano.

Como é possível observar através da figura apresentada acima, o enunciado orientava os alunos no sentido de planificarem os seus textos ficcionais de forma completa e organizada, de modo a facilitar o momento de textualização. Visto tratar-se de um texto narrativo, com elementos do texto ficcional, o planeamento e a organização das ideias a desenvolver é ainda mais crucial, uma vez que este exige um maior cuidado no relato cronológico de acontecimentos. Assim, a escrita do texto narrativo constitui-

se como um desafio maior a nível de coerência e coesão, que se procura suprimir através de um enunciado facilitador das diferentes fases do processo de redação.

Os alunos demonstraram-se desde logo motivados para a atividade, uma vez que apreciaram a leitura do conto. Sendo um momento de escrita mais criativa, não se mostraram tão preocupados com a estrutura que o texto deveria seguir e passaram rapidamente à fase da textualização.

Na ficha de trabalho distribuída, além de estarem incluídos os espaços destinados à planificação e à textualização, foi também disponibilizada uma tabela para auxiliar a turma no processo de revisão, promovendo um regresso ao texto já terminado para refletir acerca de aspetos mais formais:

3º. Revisão – Quando acabares de redigir o teu texto, debes:

Atribuir-lhe um título adequado. Podes seguir o exemplo do autor, utilizando a fórmula: adjetivo + ação principal + local.	
Verificar o cumprimento da planificação e obediência do limite de palavras.	
Verificar a construção de frases claras e utilização de vocabulário adequado.	
Verificar a aplicação de conectores discursivos.	
Verificar o respeito pelas normas de ortografia e acentuação.	
Verificar a correção da pontuação do texto.	

- ✓ Assinala as alíneas que já verificaste e altera o que considerares necessário para melhorar o teu texto.

Figura 30: Tabela de revisão incluída na proposta de escrita de um texto narrativo.

Após recolher os trabalhos realizados pela turma, verifiquei que dois alunos não preencheram o exercício de revisão. Este facto estará certamente relacionado com o limite de tempo imposto para a realização da tarefa, uma vez que cinquenta minutos não são suficientes para responder à complexidade do próprio processo de escrita.

Dos restantes oito alunos, 100% assinalou a primeira alínea, acreditando ter atribuído um título adequado à sua redação. Sete alunos assinalaram as opções relativas ao cumprimento da planificação, obediência ao limite de palavras, construção de frases claras, utilização de vocabulário adequado e correção da pontuação. As restantes alíneas, que se prendiam com a aplicação de conectores discursivos e respeito pelas normas de ortografia e acentuação foram seleccionadas por seis alunos. Desta feita, é possível identificar estas áreas como prioritárias, no sentido em que causam ainda bastante insegurança na turma.

Número total de textos analisados: 9				
Tipo de desvio linguístico	Número de alunos com			Exemplos
	0 erros	1-2 erros	> 2 erros	
Pontuação	4	1	4	- ausência de pontuação, principalmente vírgulas; "Filho, o que estás a fazer!" "O que esse homem está fazendo aqui!"
Acentuação	2	4	3	Início, também, soviética, ninguém, ginásio, céu, vírus, máscara.
Ortografia	4	3	2	Cituação, saíem, tijela, inimiga, história, sensação, surgio, exprimenta, esquesita.
Conectores	6	2	1	- ausência de conectores discursivos; - utilização repetida da conj. adv. "mas" em início de parágrafo.
Preposições	8	—	1	"*pela aquelas terras"
Verbo	7	2	—	"*Nessa montanha tinha algo que lhe fizessem teletransportar" (que os fizesse) "*As suas mãos continuavam a trabalhar e como ela tivera adormecido, perdeu o controlo dos seus movimentos" (tinha, havia)
Semântica	7	2	—	"*Mateus percebeu-se que foi ele o culpado" (apercebeu-se) "Durante esse ano, obteve várias mortes" (declararam-se)

**Tabela 6: Catalogação dos desvios linguísticos verificados nos textos produzidos pelos alunos
(8ºPT – texto narrativo.)**

Após comparar a reflexão dos alunos com a tabela acima, é possível verificar a persistência da ortografia e da acentuação enquanto setores problemáticos. Isto significa que os alunos são capazes de se autoavaliarem e de identificarem as suas próprias fragilidades, o que torna mais fácil a intervenção no sentido de melhorar a escrita.

A pontuação, por outro lado, embora não tenha sido identificada pela turma como uma dificuldade, revelou-se uma falha persistente em vários textos, apesar de já ter sido trabalhada com os alunos após a primeira aula zero. A maioria dos alunos não utiliza sinais de pontuação, com especial destaque para a ausência de vírgulas, e dois alunos confundiram o ponto de exclamação e o ponto de interrogação, algo que neste ano de escolaridade já não se deveria impor como um problema.

Além dos aspetos já descritos, é importante referir que três alunos não sinalizam devidamente os parágrafos, apesar de terem sido alertados várias vezes em contexto de sala de aula para a importância de o fazer.

3.1.4. 3.1.4. Terceira Unidade Didática – Textos poéticos (8º ano)

A terceira unidade didática foi lecionada na mesma turma da unidade anterior e ocorreu nos dias 8 de maio (50 minutos), 9 de maio (50 minutos) e 10 de maio (100 minutos). Desta vez, o foco da sequência de aulas foi dirigido ao texto poético, visando a introdução do módulo “Textos poéticos” previsto no programa de Português.

A primeira aula constituiu um importante momento de revisão e de motivação, em que os alunos puderam apresentar as suas definições pessoais de “Poesia” e relembrar conceitos como estrofe, métrica, rima, ritmo, esquema rimático e verso. Na aula seguinte, foi realizada uma atividade de escrita, desta vez de um texto expositivo, em que os alunos deveriam apresentar o seu modo literário predileto de entre os estudados ao longo do ano letivo – narrativo, dramático e poético. Já no dia 10 de maio,

após uma breve revisão dos processos de formação de palavras, foram lidos e analisados dois poemas - *Senhora partem tam tristes* e *Descalça vai para a fonte*.

Atividades de escrita desenvolvidas

Esta seria a última atividade de escrita formal, ou planeada, realizada com a turma, pelo que o nível de complexidade foi mais elevado, agrupando um género textual novo com uma temática que exige um domínio dos conteúdos da disciplina:



ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DE PEDROUÇOS



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

Ano letivo 2022/2023

Português Escrita - 8ºano

Data ____/____/2023

Nome: _____ Nº: ____ Turma: _____

Agora que já contactaste com diferentes modos literários: o modo **narrativo** (por exemplo, o conto), o modo **dramático** e o modo **lírico**, já és capaz de elaborar um texto expositivo acerca de um dos modos. Selecciona o modo que desejares, pode ser o teu favorito enquanto leitor.

O teu texto deve ser coeso e coerente, bem estruturado e ter entre 120 e 150 palavras.

1 Vamos relembrar a estrutura do texto expositivo.

2 Planifica o teu texto atendendo ao género textual em questão e às ideias que queres desenvolver.

Introdução: O primeiro parágrafo do teu texto deve corresponder à introdução. É nesta parte que deves apresentar o modo literário sobre o qual decidiste escrever. Identifica-o aqui:

Desenvolvimento: A esta parte devem corresponder um ou dois parágrafos, onde apresentarás os aspetos que consideres necessários relativamente ao modo selecionado, nomeadamente, as suas características. Regista-os abaixo para não te esqueceres!

Conclusão: Neste último parágrafo, deves apresentar uma síntese do teu texto.

Figura 31: Enunciado da atividade de escrita de um texto expositivo sobre um modo literário à escolha, realizada na turma de oitavo ano - planificação.

Já não era a primeira vez que os estudantes trabalhavam acerca desta tipologia textual. Ainda assim, foi realizada uma breve apresentação das características típicas do mesmo, para que os alunos pudessem respeitar as marcas desta tipologia.

A ficha de trabalho foi construída de modo a auxiliar os alunos no seguimento das fases inerentes ao processo de escrita. Foram numerados os passos essenciais e incluídas algumas dicas relativas à estrutura do texto, por exemplo, o que fazer em cada uma das partes: introdução, desenvolvimento e conclusão, com o objetivo principal de transmitir as ideias de forma clara e sucinta.

O terceiro passo correspondia à própria textualização e nele decidi mencionar os conectores discursivos para que os alunos com dificuldades nessa área pudessem fazer um esforço para utilizar conectores diferentes e apropriados.

A última folha da ficha de trabalho incluía a fase da revisão e uma tabela de autoavaliação, semelhante à utilizada na atividade descrita anteriormente, embora conte com algumas alterações.

4 Atribui ao teu texto um título adequado e atrativo.

5 Relê o teu texto com atenção, fazendo as alterações necessárias para o melhorares.



Quando terminares, preenche a tabela abaixo de modo a obteres a tua autoavaliação face a esta atividade de escrita.

Fui capaz de...	Com dificuldade	Com alguma dificuldade	Facilmente
Planificar o meu texto.			
Respeitar o tema proposto.			
Seguir a estrutura do texto expositivo.			
Cumprir o limite de palavras estabelecido.			
Utilizar conectores discursivos de forma adequada.			
Pontuar corretamente o meu texto.			
Escrever com correção ortográfica.			
Rever o meu texto, efetuando as correções necessárias.			

Figura 32: Enunciado da atividade de escrita de um texto expositivo realizada na turma de oitavo ano – Revisão.

Esta tabela difere da anterior no sentido em que se atribui mais destaque ao respeito pela “estrutura do texto expositivo” e à revisão do texto para que sejam efetuadas as devidas correções. Desta vez, todos os alunos preencheram a tabela e é possível verificar que, talvez por ser o segundo contacto com o texto expositivo, este não se impôs como um problema, uma vez que apenas um aluno referiu seguir a estrutura “com dificuldade”. As duas áreas mais assinaladas foram a pontuação e a ortografia. Na primeira – a pontuação, quatro alunos referiram ter tido dificuldades e

apenas metade da turma disse ter escrito com correção ortográfica “com facilidade”. Quer a ortografia quer a pontuação foram identificadas como as principais fragilidades dos textos da turma na atividade realizada na segunda unidade didática.

Relativamente ao próprio processo de escrita, metade da turma considera ter planificado o texto com facilidade, ao passo que apenas quatro consideram ter revisto o texto sem dificuldade. Estes números revelam uma maior dificuldade no âmbito da revisão, talvez devido à escassez de tempo para uma leitura e correção adequada dos textos.

Após a recolha e leitura dos textos, pude analisar novamente a distribuição das falhas linguísticas para a elaboração de uma nova tabela:

Número total de textos analisados: 11				
Tipo de desvio linguístico	Número de alunos com			Exemplos
	0 erros	1-2 erros	> 2 erros	
Pontuação	8	1	2	- ausência de pontuação.
Acentuação	5	4	2	“físico”, “replicas”, “varios”, “secundaria”, “síntese”, “apos”, “constituídas”, “numero”, “unico”
Ortografia	5	3	3	“caracterisação”, “construem”, “openiões”, “armonizar”, “orrendos”, “atraz”, “baicho”, “intressante”
Conectores	8	3	—	- iniciar os parágrafos com “E” e “Ora bem” (que é uma interferência da oralidade).
Preposições	—	—	—	_____
Verbo	10	1	—	“Falaremos do narrador” (falemos)

Tabela 7: Catalogação dos desvios linguísticos verificados nos textos produzidos pelos alunos (8ºPT – texto expositivo.)

Na unidade didática anterior, foram identificadas como áreas prioritárias a pontuação, a acentuação e a ortografia. Verifica-se uma evolução bastante positiva no

âmbito da acentuação, uma vez que o número de alunos sem falhas nesta área aumentou. Quanto à pontuação, é possível observar uma melhoria ainda mais evidente. Nesta segunda atividade, apenas 3 alunos revelaram falhas na utilização de pontuação. Relativamente à ortografia, os resultados não são tão notórios, uma vez que se mantem como um problema e o número de falhas não diminuiu.

Tinha-se verificado também na atividade anterior uma dificuldade na identificação dos diferentes parágrafos, que não se encontravam devidamente sinalizados. O problema continua a existir, embora se tenha reduzido a apenas um aluno.

É também importante referir um novo aspeto, que se impôs como área de dificuldade apenas nesta atividade: a concordância. Quatro alunos revelaram algumas dificuldades, como se pode verificar nos exemplos abaixo:

Desvio de concordância encontrado no texto do aluno	Possível correção
“*espaço onde ocorre os acontecimentos ”	“ocorrem os acontecimentos”
“*as personagens podem ser principal, secundária ou até figurantes”	“podem ser principais, secundárias”
“*é através delas que se constroem o texto narrativo ”	“constrói o texto narrativo”
“*também tem as rimas , que torna o texto melhor”.	“que tornam o texto melhor”

Tabela 8: Exemplos de desvios de concordância.

3.1.5. Atividade complementar: ateliê de poesia: “Poesia às cores” (8º ano)

A Escola Básica e Secundária de Pedrouços destaca-se pelas várias atividades desenvolvidas ao longo do ano, sejam estas para a celebração de feriados nacionais e internacionais ou para assinalar dias específicos definidos pela escola, como é o caso do Dia das Línguas, celebrado a 3 de fevereiro. Nesse dia, dinamizaram-se pela escola diversas atividades relacionadas com cada uma das línguas estrangeiras disponíveis para aprendizagem (Inglês, Francês e Espanhol), tendo cada uma delas uma banca onde se vendiam produtos alimentares típicos da sua cultura. No caso do Português, ainda não

estavam delineadas quaisquer dinâmicas, até a colega de estágio Catarina Barbosa propor ao restante núcleo a organização de uma atividade.

Após um breve debate de ideias e, com a ajuda da professora cooperante Marta Coutinho, decidimos criar um Ateliê de Poesia (cf. Figura 33), carinhosamente acolhido pela biblioteca escolar, que disponibilizou o espaço e o material necessários para que este se pudesse concretizar. Ao longo do dia, várias turmas do oitavo ano de escolaridade passaram pela biblioteca para, utilizando guaches, criar simetrias abstratas numa folha de papel A4. Seguiu-se a poesia: através do desenho obtido, os alunos teriam de criar um poema. No final do dia, os trabalhos dos alunos foram expostos na biblioteca para que os restantes colegas pudessem apreciá-los (cf. Figura 34). Dessa forma quisemos que as produções escritas fossem feitas em função de um leitor.

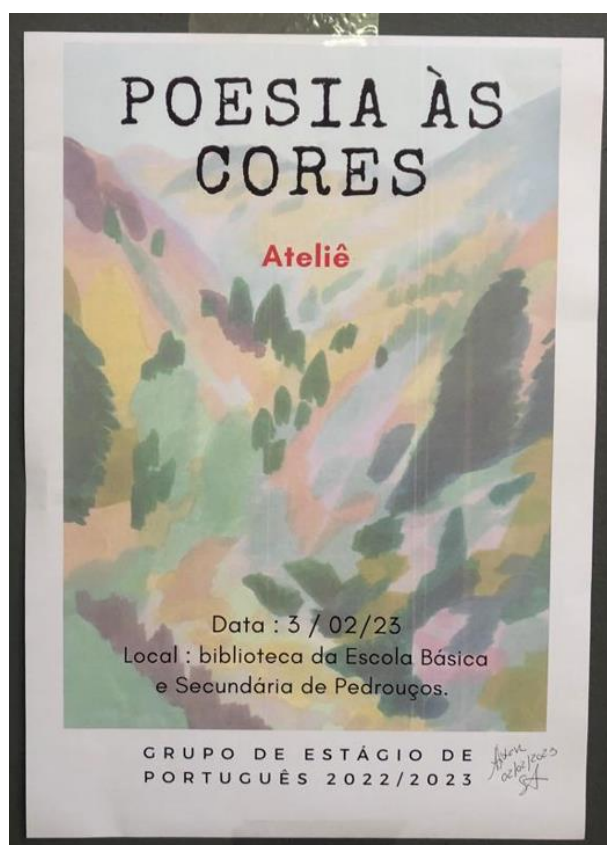


Figura 33: Cartaz da atividade “Poesia às cores” alusiva ao Dia das Línguas.



Figura 34: Trabalhos dos alunos expostos na biblioteca escolar.

As turmas envolvidas demonstraram um grande empenho na produção de poemas relacionados com os desenhos e afirmaram gostar da atividade. A maior parte dos alunos, assim que terminava o seu trabalho, pedia autorização para ir ler os poemas já afixados por outros colegas. Talvez por se tratar de um momento mais lúdico, os alunos encontravam-se muito à vontade, embora pedissem ajuda várias vezes por “não saber o que escrever”.

Apesar da atividade ter sido dirigida a todas as turmas do oitavo ano de escolaridade, para efeitos de continuidade deste estudo, os exemplos apresentados serão dos alunos acompanhados por mim nas Unidades Didáticas já descritas.

3.2. 3.2. A disciplina de Inglês

3.2.1. 3.2.1. Primeira Unidade Didática (8º ano)

A primeira Unidade Didática lecionada na disciplina de Inglês foi dirigida à turma de oitavo ano e ocorreu nos dias 18, 21, 25 e 28 de novembro de 2022, sendo a terceira

a aula supervisionada. Esta sequência de aulas inseria-se na unidade *Teenage Life*, cuja temática se relaciona com os hábitos e sentimentos dos adolescentes.

A aula lecionada no dia 18 foi dedicada a atividades de extensão lexical para facilitar a participação dos alunos nas restantes aulas. Na aula seguinte, o domínio-alvo foi a Gramática, tendo sido distinguidos os adjetivos terminados em -ing e os adjetivos terminados em -ed através do método indutivo, seguido de alguns exercícios de consolidação. A terceira aula visava a prática da compreensão oral, da oralidade e da escrita. O ponto de partida para esta aula foi o *trailer* do filme “Eighth grade”, explorado com os alunos oralmente e através da redação de respostas curtas em pares. A protagonista do filme era uma adolescente insegura, a frequentar o oitavo ano de escolaridade, que decidiu criar um canal no *Youtube* como uma espécie de diário. Assim, a atividade final da aula consistia na redação de um breve comentário ao vídeo da personagem, em que os alunos pudessem dar-lhes conselhos para se sentir melhor consigo mesma (cf. Figura 34).

Ao contrário do que aconteceu nas atividades realizadas nas aulas de Português, no âmbito do Inglês não houve, evidentemente, uma preocupação tão grande no que concerne à definição de uma tipologia textual específica, principalmente neste primeiro momento, uma vez que a professora titular me havia alertado para as dificuldades dos alunos. Por isso, praticamos com os estudantes pequenos textos sobretudo de âmbito comunicacional e instrutivo.

3.2.2. Atividades de escrita desenvolvidas

7. After watching one of Kayla's videos, you felt really bad for her and wanted to help her, so you decided to leave a comment. Write a short message to Kayla, giving her advice so that she feels better about herself.

Figura 35: Atividade de escrita desenvolvida no oitavo ano de escolaridade no âmbito da disciplina de Inglês.

Uma vez que esta era a primeira atividade de escrita realizada com a turma e, visto tratar-se de uma língua estrangeira, pareceu-me pertinente apresentar aos alunos uma atividade mais simples de modo a avaliar a forma como eram capazes de lhe responder.

De acordo com as informações transmitidas pela professora cooperante Isabel Silva, a turma, apesar de ter alguns alunos com um bom nível de inglês, não conseguia desenvolver atividades de escrita muito longas de forma autónoma. Geralmente, a professora mostrava-lhes um texto-modelo para que depois pudessem utilizá-lo como base para redigirem os seus textos – é a técnica de composição baseada na *imitatio*. Apesar de deixar os estudantes muito mais confortáveis com a escrita, este tipo de atividades acaba por se traduzir numa quase “cópia” dos textos apresentados como exemplo, não desenvolvendo a escrita em si.

Uma vez que a proposta apresentada aos alunos estava mais afastada das atividades com as quais eles estão familiarizados, autorizei que a realizassem em pares. Desta forma, os alunos conseguiriam desenvolver a escrita de forma mais autónoma e criativa e os alunos com menos dificuldades podiam ajudar os seus pares. Monitorizei

todo o processo de redação de resposta para garantir que todos os alunos tinham percebido o intuito da atividade e viam as suas dúvidas respondidas de imediato. Desta forma, a turma sentiu-se apoiada, apesar do desafio, e os resultados foram melhores que o expectável.

Número total de textos analisados: 14					
Tipo de desvio linguístico	Número de alunos com			Exemplos	Sugestão de correção
	0 erros	1 erro	2 erros		
Pontuação	11	3	—	- ausência de vírgulas; - frases demasiado longas.	_____
Ortografia	9	4	2	“*fell”, “*now”, “*incredibel”, “vidio”, “*oder”, “on”, “*beutifull”, “bacase”	“feel”, “know”, “incredible”, “video”, “other”, “one”, “beautiful”, “because”
Adjetivo	13	1	—	“*Don’t care what another people says about you”	“Don’t care what other people say about you”
Preposições	13	1	—	“*listen music”	“listen to music”
Verbo	12	2	—	“*For you feel better about yourself” “Everything to okay”	“For you to feel better about yourself” “Everything is going to be okay”/ “Everything will be okay”

Tabela 9: Catalogação dos desvios linguísticos verificados nos textos produzidos pelos alunos (8ºING – breve comentário).

Embora tenham sido recolhidos dezasseis textos, foram contabilizados apenas catorze, visto que uma aluna escreveu apenas “Hi, Kayla!” e o trabalho de um aluno que não conseguiu formular uma frase:

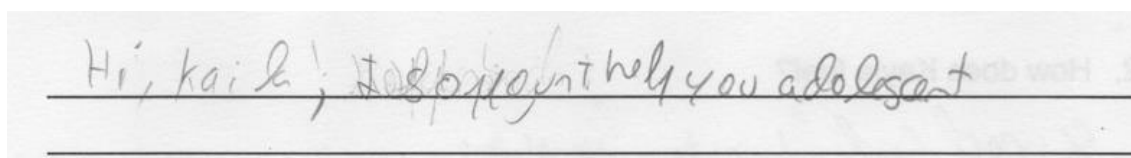


Figura 36: Exemplo de um texto produzido por um aluno (8ºING – breve comentário.)

O aluno parece ter escrito “Hi, Kaila, I suppourt help you adolescent”. É possível inferir que o objetivo fosse demonstrar que apoiava a personagem, embora não tenha conseguido formular uma frase sintaticamente lógica. Neste caso, há apenas um conjunto de palavras.

Uma vez que se trata de uma produção escrita bastante breve, é natural que o número de incorreções não seja muito elevado, como é visível na tabela 9, à exceção da ortografia, que é claramente a área onde surgem mais dificuldades.

Os alunos apresentam níveis de Inglês bastante diferentes, havendo alunos capazes de responder de forma exemplar à questão (cf. Figura 36) e outros, cuja proficiência não lhes permite responder facilmente à proposta, como acontece no caso apresentado anteriormente e na figura 35.

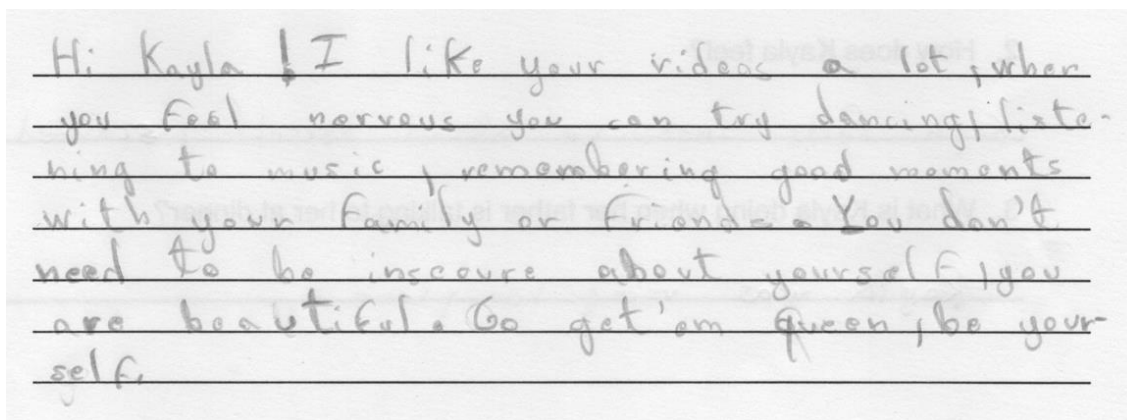


Figura 37: Exemplo de um texto produzido por um aluno (8ºING – breve comentário).

No texto acima, é possível verificar que o aluno não só compreendeu a tarefa proposta, redigindo um comentário que poderia efetivamente surgir num vídeo do YouTube, como também escreve em inglês de forma irrepreensível. Por outro lado, na imagem abaixo percebemos que o aluno não tem um léxico tão abrangente, o que o faz escrever pouco e recorrer à língua materna para conseguir escrever.

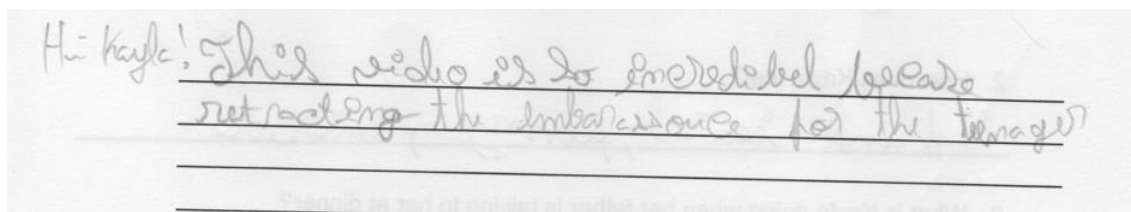


Figura 38: Exemplo de um texto produzido por um aluno (8ºING – breve comentário).

Neste caso, o aluno procura transformar palavras portuguesas (“retratar” e “embaraço” - constrangimento) para que pareçam inglesas: “retracting” e “embarassonce”. Embora seja perceptível a mensagem, a verdade é que o aluno recorreu a esta técnica porque não conhecia os equivalentes destes vocábulos na língua estrangeira. Seguindo a frase indicada pelo aluno, podíamos optar por escrever “because it pictures/portrays the embarassement of being a teenager”.

O facto de existirem trabalhos tão diferentes, que reforçam a ideia de uma turma heterogénea, tornam ainda mais imperativo que haja um cuidado da parte do professor na criação de atividades.

3.2.3. 3.2.2. Segunda Unidade Didática (10º ano)

A Segunda Unidade Didática foi lecionada na turma de décimo ano, nos dias 28 de fevereiro, 2, 10 e 14 de abril. Embora estas não fossem as datas acordadas inicialmente, a sequência de aulas acabou por se estender no tempo devido às várias greves de professores e funcionários que marcaram este período e forçaram a escola a fechar. O facto de as aulas não estarem tão próximas acabou por ter um impacto negativo na aprendizagem, pela quebra de sequência, uma vez que os alunos esqueciam com mais facilidade os conteúdos trabalhados na aula anterior. Assim, o avanço nas atividades e temáticas a trabalhar acabava por ser mais lento, devido à necessidade de revisão constante.

A unidade temática trabalhada “Technological Frontiers” incluía assuntos como as cidades inteligentes e as viagens ao espaço, sendo estes dois o foco principal das quatro aulas. Na primeira aula, foram listadas as vantagens e desvantagens das cidades inteligentes, em conjunto com alguns exercícios de léxico. Nas duas aulas seguintes, avançamos para o segundo tópico – *New worlds*, relacionado com o espaço, e relembramos o *Future Continuous* no âmbito da Gramática. Por fim, a quarta aula foi dedicada à escrita de um texto descritivo.

3.2.4. Atividades de escrita desenvolvidas

Alertada pela professora titular acerca da falta de motivação dos alunos para atividades como a escrita, decidi investir numa atividade diferente, numa tentativa de os aproximar da língua-alvo e da temática em questão. Aliando a tecnologia e o espaço, apresentei a proposta de redação de uma descrição de um *post* do *Instagram*, no qual os alunos deveriam descrever uma viagem imaginária ao espaço. Apelando ao apreço dos alunos pelas redes sociais e à criatividade, optei por construir uma ficha de trabalho também ela motivadora e facilitadora do processo de escrita.

Read the following text:

Would You Take a Trip to Space?

Ordinary people might soon be able to shoot into space. Is this a dream come true - or a disaster waiting to happen?

Space travel would be an out-of-this world opportunity. So far, only about 600 humans have visited space. You'd join a small club of people who've done something truly extraordinary. It would also be fun. Gravity mostly disappears in space. You could do spectacular mid-air somersaults that would make any gymnast jealous.

And the view! It'd be unbeatable. How cool would it be to take a selfie with the whole planet?

Ok, come back to Earth now. Space travel might not be as thrilling as it sounds. First of all, it's expensive. The cheapest ticket is \$250,00 – for just a few minutes in space! You could take thousands of amazing Earth vacations with that cash.

Plus, you would be crammed into a small cabin and having no gravity would make daily activities tricky. Imagine eating lunch while your food tumbles through the air,.

Finally, space travel can be dangerous. Even a tiny problem in the ship can cause a serious accident. Nearly 20 astronauts have died in space missions since the 1960s.

So, what do you think? Would you rather shoot for the stars or stay on Earth?

Figura 39: Texto analisado na atividade de pré-escrita (10^aING – texto descritivo).

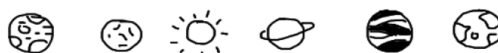
Primeiramente, foi projetada no quadro a frase “*Ordinary people might soon be able to shoot into space. Is this a dream come true – or a disaster waiting to happen?*”, sobre a qual os alunos se pronunciaram, expressando as suas opiniões relativamente às viagens ao espaço, dizendo se gostariam de o fazer ou não e se este é um investimento

que vale a pena. De seguida, foram nomeados alguns alunos para ler o texto presente na primeira página da ficha de trabalho (cf. figura 38). Em pares, os alunos identificaram no texto as vantagens e desvantagens do *space traveling*. Este momento inicial de leitura e compreensão funcionou como um momento de pré-escrita, através do qual os alunos puderam mobilizar vocabulário e ideias para utilizarem no momento de redigir os seus próprios textos.

No verso desta página, os alunos encontravam a proposta de escrita em si, com algumas perguntas orientadoras e conectores discursivos úteis para a redação do texto, assim como os momentos em que é oportuno utilizá-los (cf. Figura 40). O objetivo principal é a criação de um *post* para uma rede social e, embora não se tenha definido no enunciado a tipologia textual em questão, é um texto que se irá aproximar mais do **texto narrativo / descritivo**, uma vez que os alunos irão descrever a sua experiência imaginária no espaço.

Imagine you had the chance to travel to space. Where did you go? How was your trip? What did you see? What did you like the most about it? And what was the worst part?

Write a brief Instagram post about your experience in 100-120 words, answering the questions above and adding every other information you find interesting. Don't forget to recommend it (or not) to your followers.



Expressions you can use

To add information: *In addition, also, furthermore, besides, moreover...*

Contrasting: *However, on the other hand, but...*

Summing up: *To sum up, in summary, to summarise, to conclude, in conclusion...*

Giving opinion: *In my opinion, as far as I'm concerned, it seems to me that, I think...*

My text follows the theme and word limit.	
My text is well structured in different paragraphs.	
I used punctuation correctly.	
I used different linking words and expressions.	

Figura 40: Enunciado da atividade de escrita (10ºING – texto descritivo).

A tabela relativa à revisão foi acrescentada a esta página, para que os alunos pudessem facilmente comparar as instruções, a tabela e as expressões com o seu texto. Neste caso, não foi incluído um espaço específico para a planificação, uma vez que os alunos utilizaram os cadernos para tirar notas. Talvez esta não tenha sido a melhor opção, uma vez que não tive acesso a estes registos, nem às tabelas de revisão, visto que os alunos entregaram apenas a folha correspondente ao espaço de textualização.

Os trabalhos dos alunos foram depois recolhidos, comentados e entregues aos alunos para que eles pudessem trabalhar os pontos mais frágeis da sua escrita antes do teste de avaliação. Desta forma, na atividade seguinte, esperava-se que os alunos já estivessem sensibilizados para os aspetos a melhorar nos seus textos. O *feedback* tinha como objetivo orientar o aluno no sentido de fazer melhor e, ao mesmo tempo, motivá-lo, elogiando aquilo que foi capaz de fazer bem (cf. Figura 40).

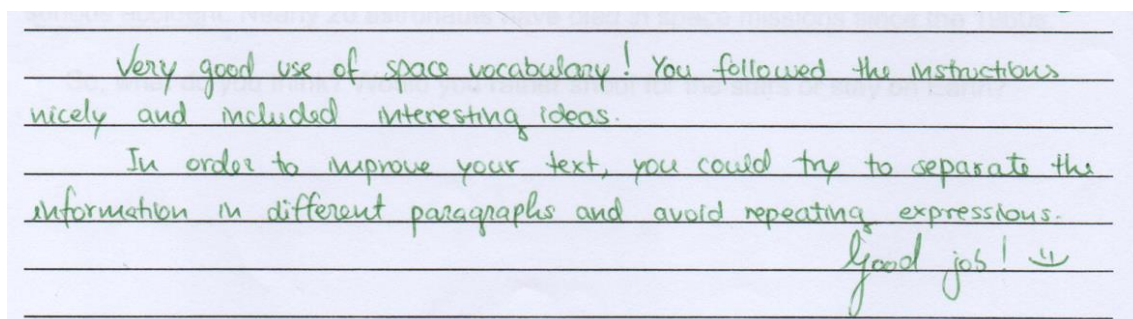


Figura 41: Comentário deixado no texto de um aluno (10ºING – texto descritivo).

Número total de textos analisados: 18					
Tipo de desvio linguístico	Número de alunos com			Exemplos	Sugestão de correção
	0 erros	1/2 erros	> 2 erros		
Pontuação	14	4	—	- ausência de vírgulas; - frases demasiado longas.	_____
Sintaxe	17	1	—	"*I like a lot the gravity on Venus"	"I like the gravity on Venus a lot"
Ortografia	10	8	—	"*wonderfull", "*diferent", "*tribulacion", "*becouse", "*atmosfere",	"wonderful", "different", "turbulance", "because", "atmosphere",

				"*incredibel", "*fly", "*recomend"	"incredible", "flight", "recommend"
Determinante	15	3	–	"I love moon" "it looks so small in the space" "we saw a alien"	"I love the moon" "it looks so small in space" "we saw an alien"
Preposições	15	3	–	"best day in my life" "if I had the chance to go space"	"best day of my life" "If i had the change to go to space"
Verbo	11	6	1	"I went to space and see " "The good part is see the moon" "I go to Mars, my trip is very expensive" "Yesterday, I did I go to the moon" "You won't believe what just happen " "I want see stars"	"I went to space and saw " "The good part is seeing the moon" "I went to Mars, my trip was ..." "Yesterday, I went ..." "You won't believe what just happened " "I want to see stars"
Conectores	17	1	–	- iniciar o parágrafo com "But".	- utilizar expressões como "However", "On the other end", "Nevertheless"
Quantificadores	16	2	–	" very astronauts died in space" "I saw very stars"	" many astronauts" " lots of stars"

Tabela 10: Catalogação dos desvios linguísticos verificados nos textos produzidos pelos alunos (10ºING – texto descritivo).

A distribuição dos desvios linguísticos em formato de tabela permite-nos uma melhor percepção das áreas nas quais há mais dificuldades: Ortografia e Verbos.

Verifica-se que quase metade da turma cometeu pelo menos um desvio verbal. Ao observar os exemplos, percebemos que este problema se prende com a seleção do tempo verbal adequado. Os alunos acabam por utilizar o *Present Simple* em excesso, talvez por não saberem construir o *Past Simple*, principalmente quando se trata de verbos irregulares, como *to see (saw)* e *to go (went)*. Para suprimir esta dificuldade seria necessário investir em exercícios cujo foco é a seleção do tempo verbal, por exemplo,

completamento de espaços em branco. A professora titular foi informada desta fragilidade da turma e procurou agir em conformidade, alertando os alunos para a importância de selecionarem os tempos verbais cuidadosamente de modo a manter o sentido do texto.

Além das áreas apresentadas na tabela, em termos de conteúdo também se verificaram algumas lacunas. Quatro alunos não perceberam a proposta de escrita apresentada. Ao invés de apresentarem uma experiência passada (imaginada), acabaram por dar a sua opinião acerca das viagens ao espaço: se as consideraram vantajosas e se gostariam de as fazer. Os textos foram igualmente analisados para a construção da tabela acima e, apesar de não respeitarem a tarefa proposta, permitem perceber que o aluno domina os conteúdos temáticos em questão: a tecnologia e o espaço, e permitem identificar os aspetos a melhorar.

3.2.5. 3.2.3. Terceira Unidade Didática (8º ano)

A última unidade didática lecionada na disciplina de Inglês foi novamente direcionada ao oitavo ano, tendo ocorrido nos dias 21 e 28 de abril e 5 e 12 de maio. Mais uma vez, houve um grande espaçamento entre as aulas, devido a greves, visitas de estudo, sobreposições de aulas de Português e o teste da turma, que estava agendado para o dia 15 de maio.

A unidade trabalhada com a turma (*Being online*) debruçava-se sobre questões relacionadas com a internet, assim como as suas vantagens e desvantagens. Como é habitual, a primeira aula serviu como um momento de motivação e de preparação para as aulas seguintes, com a exploração de algum léxico essencial à temática em estudo. Os alunos tiveram também a oportunidade de refletir, em pares, acerca dos seus próprios hábitos, da importância da internet nas suas vidas e as várias utilidades da mesma. Na segunda aula, foram realizados alguns exercícios acerca dos conectores discursivos da língua inglesa e a forma como devem ser utilizados. Além deste tópico gramatical estar inserido nesta unidade, constitui um aspeto importantíssimo da escrita, pelo que foi útil para sensibilizar os alunos para a forma como escrevem e como organizam as suas ideias por escrito. Esta revisão teve ainda mais impacto considerando que a aula seguinte foi dedicada à prática da escrita.

A última aula, supervisionada pelo Professor Jonathan Lewis, teve como tópico as redes sociais, devido ao apreço dos alunos pelo tema e à sua ligação à temática da unidade. Tratou-se de uma aula com diferentes dinâmicas, que visavam consolidar os aspetos já lecionados e garantir que os alunos se expressavam oralmente, culminando com um jogo em que cada grupo deveria defender a rede social que lhe foi atribuída aleatoriamente, tentando convencer os colegas de que esta era a melhor rede. No final, cada grupo votou na sua apresentação favorita.

3.3. Atividades de escrita desenvolvidas

A atividade de escrita proposta a esta turma anteriormente não constituía um desafio para a maioria dos alunos. No entanto, alguns deles sentiram bastantes dificuldades. Deste modo, a nova atividade deveria ser mais complexa, para desafiar os alunos com um maior domínio da língua, mas também acessível, para que os alunos com mais dificuldades a pudessem realizar. A solução adotada consistiu na elaboração de uma ficha de trabalho mais completa, que guiasse os alunos pelas diferentes fases do processo de escrita até que estes pudessem sentir-se confortáveis para redigir um texto argumentativo. Os alunos começaram por assistir a um breve vídeo acerca das vantagens e desvantagens da internet, funcionando como uma espécie de modelo em suporte audiovisual daquilo que iriam ter que escrever posteriormente. Além disso, ajudou os alunos na obtenção de ideias para utilizarem no momento de produção.

"The internet: Friend or Foe?"

What about you, what do you think? Is the internet something good or something bad?

- In a short essay (50-80 words), state your opinion on this subject, presenting at least **two advantages** and **two disadvantages** of the internet.



- First, **let's plan our text!** Start filling the spaces to gather all the ideas you will use when writing.

In my opinion, the internet is _____.

Advantages I want to mention. 	1. _____ _____ 2. _____ _____
Disadvantages I want to mention. 	1. _____ _____ 2. _____ _____

Figura 42: Enunciado da atividade de escrita (8ºING – texto argumentativo).

A página inicial da ficha de trabalho foi construída para ajudar o aluno na planificação do seu texto. As instruções são claras e simples, tendo sido utilizado um vocabulário de fácil compreensão. A planificação ganha ainda mais relevo neste caso, uma vez que os alunos estão acostumados a atividades bastante “controladas”.

Na segunda página, o aluno encontra definida a estrutura do texto. A turma foi alertada para a possibilidade de seguir outro plano, caso se sentissem confortáveis para tal, embora nenhum aluno o tenha feito. Nesta parte, inclui-se o plano de texto parágrafo a parágrafo, assim como alguns dos conectores discursivos que os alunos podiam utilizar em cada parte do texto. Optei por não separar os conectores de acordo

com o seu significado e modo de uso, uma vez que este conteúdo já tinha sido trabalhado aprofundadamente na aula anterior. Alguns alunos revelaram a iniciativa de consultar os cadernos de diários para confirmar o significado de algumas expressões e encontrar conectores diferentes.

- The information needs to be organised in different paragraphs. Use the plan below to help you write your text:

Paragraph 1: Introduce the topic – say what you are going to talk about.

- If you don't know how to start, you can use this sentence: *"The internet is now a huge part of our lives, but is it our friend or our enemy?"*.

Paragraph 2: Present the internet advantages you selected.

Linking words/expressions you can use:

One of the advantages it brings is that...

First of all / To begin with...

Firstly; Secondly...

Paragraph 3: Present the internet disadvantages you selected.

Linking words/expressions you can use:

On the other hand... / However...

In addition...

Paragraph 4: Conclude your text, stating your opinion.

Linking words/expressions you can use:

To conclude / To sum up / In conclusion

In my opinion / Personally

I think that / I believe that



Figura 43: Enunciado da atividade de escrita (8ºING – texto argumentativo).

A terceira página contém o espaço para a redação do texto. Esta estrutura permite a consulta das duas páginas iniciais durante o processo de textualização sem que o aluno esteja a virar as folhas constantemente. Abaixo deste espaço, encontra-se a

tabela de reflexão, à semelhança do que acontecia nas fichas de trabalho da língua materna.

When you finish writing, it's time to revise the text to avoid any mistakes. Let's check!

I was capable of...		
following the instructions (theme and structure).		
using linking words to form sentences.		
writing without any spelling mistakes.		

Figura 44: tabela de revisão da atividade de escrita (8ºING – texto argumentativo).

Foram recolhidos quinze textos, dos quais quatro alunos não preencheram a tabela de reflexão acerca da própria escrita devido à falta de tempo. Infelizmente, estes textos não chegaram a ser comentados antes de serem devolvidos aos alunos, uma vez que a professora titular decidiu utilizar a mesma proposta de escrita como atividade final do teste de avaliação. Nesse sentido, pediu-me que lhe entregasse os textos assim que terminasse a digitalização para que os alunos pudessem rever os seus trabalhos e preparar-se para o teste.

Após a análise das onze tabelas de autoavaliação, foi possível verificar que todos os alunos se consideraram capazes de seguir as instruções relativamente ao tema e à estrutura do texto a construir. No entanto, dois alunos mencionaram ter dificuldades na utilização dos conectores discursivos e na ortografia. Estes resultados apontam para uma turma bastante confiante e segura do seu trabalho.

Número total de textos analisados: 15					
Tipo de desvio linguístico	Número de alunos com			Exemplos	Sugestão de correção
	0 erros	1 erro	2 erros		
Pontuação	7	6	2	-ausência de vírgulas, principalmente após conectores discursivos	_____

				como “In my opinion” e “on the other hand”.	
Sintaxe	13	2	—	“But that changes are good or bad?” “one of the advantages it brings is that communication with other people”	“But are those changes good or bad?” “one of the advantages it brings is that we can communicate with other people”
Ortografia	8	5	2	“communicate”, “there” (em vez de “their”), “famaly”, “carfull”, “helth” (em vez de health), “entairteinment”	_____
Determinantes	12	2	1	“In my opinion, internet is friend” “ that changes are good” “ The people have health problems”	“in my opinion, the internet is our friend” “ those changes are good” “ People have health problems”
Preposições	14	1	—	“It’s still worth of using”	“It’s still worth using”
Morfologia	13	2	—	“we can communication with other people”	“we can communicate with other people”
Verbo	10	5	—	- omissão de verbos; conjugação incorreta. “The internet have its problems” “We can sharing documents”	“The internet has its problems” “We can share documents”

Tabela 11: Catalogação dos desvios linguísticos verificados nos textos produzidos pelos alunos (8ºING – texto argumentativo).

Como é possível verificar através da tabela apresentada acima, a turma esteve à altura desta tarefa tão desafiante. Tratando-se de uma língua estrangeira e de um grupo com alguns alunos com bastantes dificuldades, os resultados são bastante positivos. Ao contrário do que acontecia com a língua materna, talvez devido à maior extensão dos seus trabalhos, neste conjunto de textos, nenhum aluno cometeu o mesmo desvio linguístico mais do que duas vezes. Veja-se também a alteração efetuada para que a tabela pudesse responder à avaliação realizada. A categoria “conectores” deixou de existir uma vez que nenhum aluno revelou problemas a esse nível, provavelmente

devido ao trabalho desse conteúdo na aula anterior e à presença de exemplos úteis na ficha de trabalho.

Além disso, foram acrescentadas duas novas áreas: determinantes e morfologia. Embora nenhuma das duas se tenha apresentado como área prioritária, devido à pouca incidência, são ambas importantíssimas. No caso dos determinantes, o principal problema é o uso de “the”, talvez porque não há um correspondente na língua materna. Os alunos revelaram dificuldades relativamente ao uso deste determinante, acabando por usá-lo inapropriadamente e omiti-lo quando este era necessário.

As áreas destacadas na tabela, Ortografia e Pontuação chamam a atenção para a dimensão gráfica da escrita. A competência compositiva, ou seja, a sua forma de “combinar expressões linguísticas para formar um texto” (Barbeiro, 2007: 5) está bastante desenvolvida. O caso da ortografia é natural, visto tratar-se de uma língua estrangeira (e de ortografia errática) e, em certos casos, pode estar relacionado com uma transferência do oral para o escrito ou um sobre uso das regras. Por exemplo, quando o aluno escreve “famaly”, talvez esteja a fazê-lo devido à forma como pronuncia a palavra. A palavra *careful* escrita com duplo L pode ser uma confusão causada pela ortografia da palavra *full*, assim como muitas outras terminadas da mesma forma (pull, dull, fall, football).

Ainda relativamente à componente gráfica do texto, verificou-se que sete alunos não identificaram devidamente os parágrafos, o que constitui quase metade da turma. Este aspeto não deveria ser um problema, uma vez que o próprio plano mencionava os diferentes conteúdos que deviam corresponder a cada parágrafo. No entanto, é possível que isto tenha acontecido devido à falta de prática escrita neste formato, por se tratar de um texto mais longo e uma atividade mais livre, na qual os alunos não têm um texto modelo para os orientar.

Verifiquei também que nove alunos utilizaram a frase sugerida no enunciado para iniciar o seu texto. Este número corresponde a mais de metade da turma e demonstra a dificuldade que a maioria destes alunos tem no momento de iniciar o texto, uma das partes mais críticas. Assim sendo, incluir uma frase-exemplo foi uma estratégia que me parece ter resultado bastante bem. Ao retirar este “problema”, os alunos

puderam focar-se na construção da restante composição e não ficaram bloqueados no início da atividade.

3.3.1. 3.2.4. Atividade complementar: aula extra lecionada no 10ºING

De modo a atingir o número mínimo de aulas lecionadas na disciplina de Inglês, foi agendada uma nova aula no décimo ano de escolaridade. A professora titular sugeriu que esta aula fosse dedicada à escrita para que eu pudesse trabalhar novamente com a turma esse domínio e incluir uma nova atividade neste relatório. Além disso, uma vez que se tratava da última aula de Inglês deste ano letivo (6 de Junho de 2023), não era muito produtivo iniciar um novo conteúdo temático.

O tema previsto pelo programa da disciplina para esta aula era “*Communicating Globally – ethical issues (fake news)*”, que se relaciona com a importância de ser crítico quando em contacto com informações transmitidas pelos *media*, sejam elas quais forem. Foram projetadas no quadro duas questões: “*What is fake news?*” e “*How can we avoid them?*”, às quais os alunos responderam oralmente. De seguida, os alunos assistiram a um vídeo relacionado com as *Fake News*, no qual foram apresentadas algumas dicas para evitar este tipo de desinformação. Após a visualização do vídeo, os alunos apresentaram novas respostas para as questões projetadas. Assim que chegaram a um acordo, redigi uma resposta escrita no quadro, para que os alunos pudessem registá-la nos seus cadernos.

Seguiu-se um momento de reflexão em grande grupo, em que os alunos identificaram as suas fontes de informação favoritas, assim como os pontos positivos e negativos que as definem: por exemplo, embora a internet apresente as notícias de forma imediata, muitas das vezes, os factos ainda não foram todos confirmados.

Por fim, foi entregue aos alunos a ficha de trabalho correspondente à atividade de escrita. Foi pedido a um aluno que lesse o enunciado antes de todos começarem a trabalhar. Ao monitorizar a turma, apercebi-me de que estavam bastante desmotivados, facto para o qual já tinha sido alertada pela professora Isabel. Vários alunos da turma estavam na iminência de reprovarem e alguns deles tencionavam mudar de curso no ano letivo seguinte, pelo que o seu nível de interesse e de motivação foi ficando cada vez

mais comprometido. Tratando-se de uma turma com muitas dificuldades, esta falta de motivação e esforço torna-se ainda mais grave e acabou por se refletir nos textos produzidos pelos alunos.

Após verificar o sucesso dos alunos do oitavo ano na última atividade de escrita realizada, pareceu-me pertinente seguir uma abordagem semelhante com esta turma que, apesar de estar dois anos de escolaridade à frente, acaba por demonstrar mais dificuldades na língua inglesa. Assim, foi construída uma ficha de trabalho cujo objetivo era auxiliar o aluno ao longo de todo o processo de escrita, procurando antecipar dificuldades e suprimi-las de imediato (cf. Figura 44). Por exemplo, os alunos costumam revelar algumas dificuldades no momento de iniciar o seu texto, tendo por isso sido incluída uma frase-exemplo que poderiam utilizar, se assim desejassem, tal como aconteceu na atividade desenvolvida com os alunos mais novos. O mesmo aconteceu com os conectores discursivos. Foram incluídos vários exemplos de palavras e expressões que os alunos podiam utilizar ao longo do seu texto para ligar ideias.

Which one is the best way to access news?

- In a short essay (50-80 words), state your opinion on this subject. You should:
 - ✓ Present where you prefer to get your information from (Social Media, TV News, Newspapers, Magazines, Radio,...).
 - ✓ Recognise the limitations of that specific Media.
 - ✓ Give examples of strategies we can use to spot fake news.

- First, **let's plan our text!** Start filling the spaces to gather all the ideas you will use when writing.

In my opinion, the best way to access news is through _____.

What are its limitations? _____

- The information needs to be organised in **different paragraphs**. Use the plan below:

Paragraph 1: Introduce the topic – say what you are going to talk about.

- If you don't know **how to start**, you can use these sentences: *"We live in a world where getting access to news and information is getting easier everyday. However, we should be careful and not believe everything we read."*



Paragraph 2: Present your favourite way of getting access to news, as well as its limitations.

Example: *"Personally, I prefer to read/watch the news on _____, but _____ (mention why that way is not perfect either)."*

Paragraph 3: Give at least two examples of how to spot fake news. Check your notebooks and write them below.

How to start the paragraph: In order to... (*de modo a*) / We can avoid misinformation by... (*Podemos evitar as informações erradas...*)

Figura 45: Enunciado da atividade de escrita – planificação (10ºING).

Como é possível observar na figura acima, a primeira página da ficha de trabalho correspondia ao momento de planificação. Neste espaço, esperava-se que os alunos reunissem as ideias a desenvolver na textualização. No entanto, nem todos os alunos seguiram os passos na totalidade.

Foram recolhidas dezanove fichas de trabalho, embora um aluno não tenha realizado a atividade por se sentir indisposto. Nesse sentido, foram contabilizados apenas dezoito textos, correspondentes aos alunos que efetivamente produziram algo.

Relativamente ao momento de planificação, dez alunos seguiram todos os passos apresentados no enunciado, completamento os espaços em branco e anotando as ideias que desejavam desenvolver posteriormente, como é o caso do exemplo abaixo:

• First, let's plan our text! Start filling the spaces to gather all the ideas you will use when writing.

In my opinion, the best way to access news is through the internet.

What are its limitations? They have a high chance of being fake news and most of the times you have to pay a subscription

• The information needs to be organised in **different paragraphs**. Use the plan below:

Paragraph 1: Introduce the topic – say what you are going to talk about.

- If you don't know how to start, you can use these sentences: "We live in a world where getting access to news and information is getting easier everyday. However, we should be careful and not believe everything we read."

Paragraph 2: Present your favourite way of getting access to news, as well as its limitations.

Example: "Personally, I prefer to read/watch the news on the internet, but it can have lots of fake news (mention why that way is not perfect either)." 

Paragraph 3: Give at least two examples of how to spot fake news. Check your notebooks and write them below.

Check the sources Write with capital letters
Check the link and date

Figura 46: Ficha de trabalho preenchida por uma aluna (10^oING).

No exemplo acima, a aluna preencheu todos os espaços disponíveis, obtendo uma planificação completa daquilo que viria a ser o seu texto. Desta forma, o momento de textualização estaria facilitado, uma vez que estavam reunidas todas as ideias a utilizar. Houve também seis alunos que realizaram a planificação de forma parcial, ou seja, preencheram apenas uma parte destes espaços.² A maioria destes alunos não preencheu a última caixa de texto, correspondente às formas de identificar *fake news*. Este facto pode estar relacionado com a necessidade de avançar para a textualização

² Para mais exemplos de trabalhos produzidos pelos alunos, deve ser consultada a secção "Anexos" deste trabalho, referente à disciplina de Inglês.

devido ao tempo reduzido. Por outro lado, os alunos podem ter optado por não redigir nada nesta parte, uma vez que esta informação já estava nos seus cadernos diários. Assim, bastava consultá-los e selecionar três tópicos. Por fim, houve o caso de dois alunos, que não preencheram nenhum campo da planificação.

Na segunda página da ficha de trabalho, os alunos encontravam as linhas destinadas à escrita do texto e, na parte inferior da folha, um espaço de reflexão acerca da própria escrita (cf. Figura 46). Nas atividades anteriores, foi elaborada uma tabela de reflexão, onde os alunos deveriam apenas assinalar com uma cruz a opção que mais se adequava à sua experiência. Desta vez, para fomentar a escrita e para tornar este momento ainda mais pessoal, decidi colocar duas questões, às quais os alunos deviam responder de forma breve. Os alunos com um domínio do Inglês mais limitado preferiram responder às questões em português. Ao aperceber-me em sala de aula que isto estava a acontecer, avisei a turma de que podiam perfeitamente recorrer à língua materna na parte da reflexão uma vez que é preferível fazerem-no assim a não o fazerem de todo. Apenas três alunos deixaram esta parte da ficha de trabalho em branco.

Linking words/expressions you can use: *To conclude / To sum up / In conclusion; In my opinion / Personally; I think that / I believe that*

Now it's time to write! Don't forget to add a title to your text.

[illegible]

TIME TO REFLECT:

What was your biggest difficulty when writing this text?

What do you think you did best?

Figura 47: Enunciado da atividade de escrita – textualização e reflexão (10ºING).

As questões apresentadas têm como objetivo levar o aluno a refletir sobre as suas fragilidades e os seus pontos fortes respetivamente. Algumas das dificuldades apresentadas pelos alunos foram: “*writing the conclusion*”, “*to write some words*”, “saber escrever inglês”, “o segundo parágrafo”, “construir frases”, “saber que palavras usar”, “descrever as limitações”. Alguns alunos também responderam a esta questão, admitindo não ter sentido grandes dificuldades.

No âmbito dos pontos fortes, os alunos mencionaram *“the development of the text”*, *“searching arguments for the text”*, *“organise my ideas”*, *“the structure of the text”*, *“descrever o que não a torna perfeita”*, *“saber organizar o texto”*, *“o primeiro parágrafo”*, *“dar a minha opinião”*.

Número total de textos analisados: 18					
Tipo de desvio linguístico	Número de alunos com			Exemplos	Sugestão de correção
	0 erros	1/2 erros	> 2 erros		
Pontuação	16	2	–	- ausência de vírgulas, principalmente após os conectores (“ <i>in conclusion</i> ”, “ <i>in my opinion</i> ”)	_____
Sintaxe	16	2	–	“the limitations because not all news are true” “You can addict cause overuse”	“the limitations are that not all news are true” “You can get addicted due to overuse”
Ortografia	11	6	1	“assesable”, “acess”, “probably”, “comunication”, “usefull”, “recieving”, “imcomplete”, “throungh”, “resersh”	“accessible”, “access”, “probably”, “communication”, “useful”, “receiving”, “incomplete”, “through”, “research”
Determinante	14	4	–	“on internet, we can...” “ the people stop working” “we can see that on website’s link”	“on the internet, we can...” “people stop working” “we can see that on the website’s link”
Preposições	16	2	–	“you have to be in home” “ for evit fake news”	“you have to be at home” “ to avoid fake news”
Verbo	14	4	–	“we can found ” “I prefer read the news” “We can avoid this by see the author’s name” “This method have some limitations”	“we can find ” “I prefer to read th news” “We can avoid this by seeing the author’s name” “This method has some limitations”
Quantificadores	16	2	–	“TV news can be a lot useful” “This brings very problems”	“TV news can be very useful” “This brings many problems”
Adjetivos	17	1	–	“TV news is the better ”	“TV news are the best ”

Tabela 12: Catalogação dos desvios linguísticos verificados nos textos produzidos pelos alunos (10ºING).

Através de uma comparação entre os dados apresentados na tabela acima e os dados recolhidos na atividade realizada anteriormente, é possível verificar algumas diferenças. A ortografia e os verbos foram identificados como principais dificuldades da turma no texto passado. Desta vez, embora estas categorias continuem a destacar-se, os determinantes também constituem um problema.

No âmbito da pontuação, houve uma ligeira melhoria, verificando-se menos erros e mais alunos sem desvios. Na ortografia a evolução não é tão linear uma vez que, apesar de o número de alunos sem erros ortográficos ter aumentado, também existem mais erros, ou seja, tornou-se um desvio mais incidente. Em termos preposicionais, assistimos a uma melhoria exígua, visto que a diferença se reduz a apenas um aluno em ambas as categorias (0 erros e 1-2 erros).

Relativamente aos verbos, embora continuem a ser uma área de bastante dificuldade, pode verificar-se uma evolução positiva significativa. Ao contrário do que aconteceu na atividade realizada na segunda unidade didática, já não existe nenhum aluno com um número de desvios verbais superior a dois. O número de alunos sem desvios também aumentou, observando-se uma diferença de três alunos.

Os conectores, presentes na tabela referente ao texto sobre o espaço, já não surgem nesta grelha, uma vez que não se encontraram desvios a este respeito. Os alunos foram capazes de ligar as suas ideias de forma lógica empregando diferentes conectores. Por outro lado, foi introduzida uma nova categoria –adjetivos, na sequência de um erro apenas, relativo à distinção entre a forma comparativa (*better*) e a forma superlativa (*best*).

Há três categorias em que a evolução apresentada não é positiva. No caso dos quantificadores, os números mantêm-se iguais em ambas as atividades. Quanto à sintaxe e ao uso de determinantes, verifica-se um pequeno aumento no número de desvios, correspondente à diferença de apenas um aluno. Nesta última, o problema prende-se com a utilização do determinante “*the*”. Os alunos revelam lacunas nesta área, revelando não saber quando utilizar o determinante ou não. Nesse sentido, caso

tivesse existido oportunidade, teria sido importantíssimo rever com os alunos os momentos em que devemos utilizar este determinante e realizar exercícios de consolidação. Relativamente aos desvios sintáticos, tendo em conta que surgem nos textos de alunos com um nível razoável de inglês, creio que bastava terem revisto atentamente os seus textos para que estes erros pudessem ter sido evitados.

Além dos aspetos já abordados, é importante referir que apenas metade da turma (nove alunos) atribuiu um título ao seu texto e três alunos não estruturaram os seus textos em diferentes parágrafos.

Uma vez que esta atividade foi realizada no último dia de aulas, infelizmente os alunos não receberam *feedback* da mesma.

Considerações Finais

O principal objetivo delineado para este trabalho foi a prática da escrita em sala de aula. Sendo a prática letiva intervencionada tão breve e dependente de fatores como o programa e as datas acordadas com os professores cooperantes e supervisores, é natural que os resultados não sejam os mais significativos. Ainda assim, trabalhando-se a escrita, creio que o resultado é sempre positivo, uma vez que o aluno tem a oportunidade de desenvolver esta competência ao longo de vários momentos.

Os resultados apresentados em tabelas no final de cada descrição das atividades desenvolvidas apontam para algumas melhorias, bem como alguns pontos de estagnação, nos quais não foi possível observar alterações. Havendo mais tempo e flexibilidade na organização de conteúdos, seria interessante trabalhar com os alunos o momento de revisão de forma mais aprofundada, investindo nos já mencionados exercícios de correção e aperfeiçoamento. Neste caso, o limite imposto pela duração de cada aula e a necessidade de acompanhar as outras turmas foi a maior limitação encontrada, uma vez que não permitia uma grande flexibilidade no desenvolvimento de atividades e a realização de momentos de reflexão após a entrega do feedback aos alunos. Ainda assim, foi notável a curiosidade dos alunos face aos comentários

deixados por mim: apresentaram uma postura de interesse, procurando perceber as suas dificuldades e as dicas propostas.

De modo a motivar os alunos para a escrita e promover o trabalho cooperativo (algo que parece agradar-lhes), também podiam ser realizadas tarefas de escrita em pares, pequenos grupos ou grande grupo. Desta feita, os alunos seriam capazes de construir um texto em conjunto, contactando com diferentes ideias e formas de organizar o conteúdo, e experienciando um momento mais lúdico.

Atendendo aos resultados obtidos e às reações recebidas por parte dos alunos – que cada vez se empenhavam mais e mostravam mais prazer nas atividades de escrita, é possível afirmar que a intervenção foi produtiva, tendo-se cumpridos os objetivos estabelecidos no início do ano letivo. Os alunos foram capazes de perceber e seguir instruções; compreenderam que as diferentes tipologias textuais interferem com a forma como o texto é escrito; passaram a ver a escrita como um processo faseado e não um momento único, guiado apenas pela inspiração ou o talento natural.

Na sequência do trabalho desenvolvido em sala de aula, os alunos devem agora compreender melhor a importância de não subvalorizar nenhuma das etapas da produção escrita, uma vez que todas elas são essenciais à obtenção de um bom texto.

4. Referências bibliográficas

- Agrupamento de Escolas de Pedrouços . (2018). *Regulamento Interno 2018-2021*.
- Agrupamento de Escolas de Pedrouços. (2020). *Projeto Educativo 2018-2021*.
- Agrupamento de Escolas de Pedrouços. (2022). *Projeto Educativo 2022-2025*.
- Barbeiro, L. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita - Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Batista, A., Viana, F., & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto: ASA.
- Dias, M. F. (2009). *O Processo de Escrita da Planificação à Revisão*.
- Direção Geral da Educação. (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Direção Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fonseca, F. I. (1994). A urgência de uma Pedagogia da Escrita. Em *Gramática e Pragmática. Estudos e Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, F. I. (1994). *Pedagogia da Escrita: Perspetivas*. Porto: Porto Editora.
- Harmer, J. (2004). *How to Teach Writing*. Harlow: Longman.
- Kramsch, Claire. (2013). Culture in Foreign Language Teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*. 1. 57-78.

Mateus, M. H., Brito, A. M., Duarte, I., & Faria, I. H. (2006). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.

Ribeiro, A. S. (2008). *Tipologias de Desvios e Competências Linguísticas*.

Selinker, Larry (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (3), pp. 209 – 231

Anexos: Português

1. Exemplos de textos de opinião produzidos pelos alunos do 8º ano.



ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DE PEDROUÇOS



REPÚBLICA PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

Ano letivo 2022/2023

Português

Domínio: Escrita

8º ano

Data 17/1/2022

Nome: [REDACTED]

Texto de opinião

O abandono aos animais

No meu ponto de vista, não devemos abandonar os animais porque os animais merecem ser acolhidos, respeitados e muito amados. Não serem mal tratados como se fossem objetos.

De facto, o abandono animal, é um ato ilegal e imoral pois ao abandoná-los além de eles correrem perigos, também são uma ameaça para a saúde pública, como transmitir doenças para nós e para outros animais. Na verdade, os animais também dependem muito dos seus donos.

Em suma, os animais não devem ser abandonados pois eles merecem ser ter uma família que os ame de verdade e que não os abandone.

NORTE 2020

PORTUGAL 2020

UNION EUROPEAN

REPUBLICA PORTUGUESA

SAÚDE

SAME

Português

Domínio: Escrita
8º ano

Data __/__/2022

Nome: 

Texto de opinião

Abandono do animal

Na minha opinião o abandono do animal não só é crime como também é imoral. Julgo que ninguém gostaria de ser abandonado nem passar fome, frio e muito mais.

Penso que não só nós temos sentimentos como eles também têm e não é fácil para eles ter de passar por tal coisa sem mesmo o merecer. Também são uma ameaça à saúde pública, pois podem transmitir algum tipo de doença e transmiti-la para as pessoas mesmo sem quererem.

Assim apesar de isto ser um delito, para que o abandono dos animais não aconteça. É preciso que se adote o animal vai ter que cuidar pois é deusa que sabem as "consequências" que terá.

Português

Domínio: Escrita
8º ano

Data 17/11/2022

Nome:

Texto de opinião

O abandono de animais.

O abandono animal é um problema atual presente no cotidiano de muitas pessoas. Não é raro encontrar um cão ou um gato vagando pelas ruas, e isso é

Diz-se que a regulamentação para a adoção de animais é fraca; qualquer pessoa, com alguns documentos, pode adotar um animal e levá-lo para sua casa. Não existe uma grande fiscalização ou questão de identificação de animais, o que torna difícil o rastreio e consequentemente diminui a chance dos indivíduos que abandonam os animais serem punidos, punição que é um tanto baixa em relação ao abandono de um integrante da sua família.

Enquanto o estado, ou grandes empresas, não fizerem algo, a situação continuará em péssima forma. Em algumas áreas rurais, ao invés de um colono em uma auto-estrada, nada realmente mudará.

2. Exemplos de textos narrativos produzidos pelos alunos do 8º ano.



ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DE PEDROUÇOS



REPÚBLICA PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

Ano letivo 2022/2023

A Lenda da Colônia

O grande Homem as vezes dormitar, a grande
Haruia e outras Proctos dá-se a uma festa de vez em
quando, com o presunço da fada e da ilus pectas
que se deixam dormir. Os deuses também...

Amalgamaram-se então as datas de 1500 e 2000 ✓

Os Portugueses entraram na morra do Alameda, sem autorização
têm negar a espelho ^{para} a aquelas terras. O porjinho
de iguita ^{aponte} uma glack na calça de Pedro Almas Caloral
(da Pedro Almas Caloral)

mas eram muitas Portugueses, mas as de
amadas e um tiratito comega. Muitas histórias
des complexa são feitas mas naquele momento
as grangas Amadas brasileiras Adentraram no
complexo para deter o lido de meo "Adama".

mas quando chegam mais perto
consequem ^{da} para com o mltas sons de tiras
e decidiram secuar. Neste momento, Alis de peras,
viii a situação que estava ^{a decorer} decidida e calar
tudo de acordo com portugueses de volta a 1500 e a
passando a memória de tecas. ✓

NORTE 2020 PORTUGAL 2020

UNião Europeia

REPÚBLICA PORTUGUESA

Ministério da Educação

tal

SAME

O não mão programado português

Assim como os humanos vivem com os deuses, não seria diferente, em um dado momento a musa da história, Elio voltou a distrair-se e juntou duas datas, 23 de maio de 1961 e 5 de março de 2023.

Nesse instante os nossos portugueses que iam a caminho de Angola por alto mar no seu avião que vinha desarmado pois era um avião de transporte foram transportados 62 anos no futuro.

Está início ^{desta} estava tudo normal até que um alarme tocou no quartel da força aérea angolana, rapidamente dois pilotos correram para os seus locais com o objetivo de identificar o avião de natureza desconhecida que entrava no seu espaço aéreo.

Os portugueses ficaram incrédulos porque nunca tinham visto uma aeronave tão moderna e depressa tentaram contactá-los. Assim que os pilotos angolanos viram a Cruz de Cristo nas asas do avião souberam logo a sua nacionalidade e após algumas tentativas conseguiram que os portugueses até ao aeroporto mais próximo para serem interrogados.

Por fim, quando ambos os aviões estavam em terra os pilotos cumprimentaram-se, a musa Elio apercebendo-se do seu erro, fez voltar os portugueses para a sua linha do tempo e fez todos esquecerem-se daquele evento.

O Corvid

Tudo começou em 2019, quando o Mateus
tinha o hábito de comer aqueles animais exóticos.

Ele comia isso quase todos os dias até que chegou
um dia em que comeu um leão com dentes, e ele não
sabia que ia causar uma pandemia mundial.

Um dia, Vitor (amigo do Mateus) decidiu dar a
ideia de irem almoçar fora. Quando chegaram lá
beberam e comeram até nos aquecer mais, e a bebida
era tão quente que Mateus deixou algumas mulheres, e
ele não sabia que estava frito.

Tinha passado uma semana desde que ele descobriu,
que começou a dar nas notícias. ^{Faltava-se} sobre uma nova doença
e Mateus percebeu-se ^{de} que ele foi o culpado desta
pandemia local.

Ele ficou muito abalado, mas não havia nada a fazer
até que ele morreu de tão dentro que estava.

Anos e anos foram passando até que se tornou
uma pandemia mundial. O ano era 2021 e já havia
mais de dez milhões de mortos no mundo inteiro.

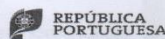
Foi tão grande que ficou no momento dos países
que perderam familiares por causa da doença.

Fim.

3. Exemplos de textos expositivos redigidos pelos alunos do 8º ano.



ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DE PEDROUÇOS



EDUCAÇÃO

Ano letivo 2022/2023

- 3 Textualiza as tuas ideias. Utiliza conectores discursivos para transformar a tua planificação num texto coeso e coerente.

A literatura lírica

Na literatura existem vários tipos de texto, sendo um deles o texto lírico (texto poético). ✓

Neste género textual geralmente o autor procura abordar determinados temas, sejam estes ~~(sobre)~~ amor, sentimentos, opiniões, lembranças, ou problemas do mundo e da sociedade, tentando harmonizar as palavras que utiliza nos poemas, de forma equilibrada e bonita.

Este tipo de texto é escrito habitualmente em estrofes, que são compostas por versos, e muitas vezes por rimas que auxiliam na forma como este chega ao leitor, e que acabam por tornar os poemas mais bonitos e apelativos ao público.

Em síntese, o texto lírico é uma forma de arte, que é escrita geralmente com o objetivo de expressar algo ou de dar a conhecer algum pensamento ou emoção de uma maneira romantizada ou dramática, porém também existem poemas escritos com base em assuntos críticos, que procuram consciencializar os leitores e a sociedade.

Respeitaste a estrutura do texto expositivo e organizaste muito bem as tuas ideias em diferentes parágrafos.

Bom trabalho!

NORTE
2020

PORTUGAL
2020



UNião Europeia
Fundo Social Europeu

REPÚBLICA
PORTUGUESA

MINISTÉRIO
DA EDUCAÇÃO



SAME

3 Textualiza as tuas ideias. Utiliza conectores discursivos para transformar a tua planificação num texto coeso e coerente.

Verdades líricas

Na literatura encontramos vários modos literários e o que nos vou apresentar é o lírico.

Para um texto ser deste género é necessário cumprir alguns requisitos, é preciso que tenha estrofes que são divididas em versos e podem ou não ter rimas que deixam a leitura mais fluida e ajudam-nos a recordar os textos.

Quem faz os textos líricos, também chamados de poemas, são os poetas, estes têm uma grande afinidade com as palavras e um vocabulário extenso, para deixarem os seus poemas o mais completos possível.

1. Ser poeta é quase como ser comentador na televisão porque ambas as profissões expressam a sua opinião só que de formas diferentes.

Resumindo e concluindo, ser poeta não é fácil mas tem as suas vantagens e o texto lírico tem as suas próprias regras para ser considerado como tal.

Apresentaste alguns dos aspetos específicos do texto poético (estrofe, verso, rima), embora se possam encontrar alguns momentos de subjetividade, o que não é característico do texto expositivo.

Bom trabalho!

3 Textualiza as tuas ideias. Utiliza conectores discursivos para transformar a tua planificação num texto coeso e coerente.

O Modo Dramático

No literário encontramos muitos modos literários, um deles é o modo Dramático. O modo Dramático tem as falas ou réplicas, são o texto dito pela personagem. Acontecimentos pelas personagens, são apresentados em discurso direto no formato do diálogo, monólogo ou apêndice.

As didascálias ou indicações cênicas completam a leitura do texto, dão informações sobre o espaço cênico, cenário, adereços, figurinos, iluminação e som, e informações diversas sobre as personagens.

O texto Dramático pode ser dividido em atos ou cenas, apresentam quatro elementos: As personagens, que podem ter um papel principal ou secundário. O espaço, que pode representar características reais ou imaginárias. A ação, que é a interação de personagens. E o tempo, que pode ser mais definido e representado por vários tipos de cenas.

Respectaste as características do texto expositivo e apresentaste de forma adequada informações relativas ao texto dramático.

Para melhorar o teu texto, seria interessante procurar um melhor encaixeamento entre os parágrafos, utilizando conectores discursivos.

Bom trabalho!

4. Exemplos de textos expositivos redigidos pelos alunos do 10º ano.



ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DE PEDROUÇOS



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

Ano letivo 2022/2023

Português
Domínio: Escrita
10º ano

Data 16/01/2023

Nome: _____

1. Gil Vicente recorreu a algumas técnicas de cómico para divertir o público e, simultaneamente, cumprir a máxima latina *ridendo castigat mores* (a rir, corrigem-se os costumes).
- Num pequeno texto de 50 a 80 palavras, identifica os processos de cómico utilizados pelo dramaturgo neste excerto da peça, explicitando o seu propósito.

da peça/do excerto da peça

Ao longo do texto, Gil Vicente evidencia os vários processos de cómico, isto é, o cómico de linguagem, o cómico de situação e o cómico de carácter, com a finalidade de criticar a sociedade de uma forma mais engraçada.

O cómico de linguagem refere-se à forma de como as personagens expressam as suas formas de falar « anda homem a gastar calçado / e quando cuida que é avisado, / escarnefucham de vós! ».

O cómico de situação é baseado ^{na criação de} quando se criam situações insólitas, muitas vezes provocadas pela desadequação da personagem ^{na} situação em que se encontra, « Assentou-se com as costas para elas ».

O cómico de carácter é provocado pela personagem, ou seja, pela forma de ser, estar ou de vestir, como observamos quando Gil Vicente aponta o dedo ao escudeiro fanfarrão.

Compreendeste muito bem os três tipos de cómico estudados e foste capaz de encontrar exemplos adequados. Bom trabalho!

Bom trabalho!

NORTE
2020

PORTUGAL
2020



UNião Europeia
Fundo Social Europeu

REPÚBLICA
PORTUGUESA

SECRETARIA
DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO
NACIONAL DE
EVALUAÇÃO

INSTITUTO
NACIONAL DE
EVALUAÇÃO

INSTITUTO
NACIONAL DE
EVALUAÇÃO

INSTITUTO
NACIONAL DE
EVALUAÇÃO

INSTITUTO
NACIONAL DE
EVALUAÇÃO

Português
Domínio: Escrita
10º ano

Data 16/10/2023

Nome: _____

1. Gil Vicente recorreu a algumas técnicas de cómico para divertir o público e, simultaneamente, cumprir a máxima latina *ridendo castigat mores* (a rir, corrigem-se os costumes).
 - Num pequeno texto de 50 a 80 palavras, identifica os processos de cómico utilizados pelo dramaturgo neste excerto da peça, explicitando o seu propósito.

O dramaturgo utiliza a frase "a rir, corrigem-se os costumes" para tentar ridicularizar criticando as pessoas através do cómico de carácter pelo que ^{as personagens} fazem, vestem ou dizem sem que elas se apercebam e fazendo ^{o público} rir com o tipo de humor. Nesta sátira Gil Vicente apresenta também o cómico de linguagem julgando ou condenando alguma ^{aspecto} coisa excêntrica que ele não goste ou não concorda num cómico - que considere ser digno de reprobção.

Identificaste corretamente o cómico de carácter. No entanto, o cómico de linguagem devia ter sido explicado de forma mais clara, recorrendo a um exemplo específico, por exemplo. Além disso, faltou mencionar o cómico de situação.

Para melhorar o teu texto, seria necessário organizar melhor as ideias através de frases curtas e formação de diferentes parágrafos.

Bom trabalho!

Anexos: Inglês

1. Exemplos de breves comentários produzidos pelos alunos do 8º ano.

7. After watching one of Kayla's videos, you felt really bad for her and wanted to help her, so you decided to leave a comment. Write a short message to Kayla, giving her advice so that she feels better about herself.

Hi Kayla!
I can understand how nervous, sad, confused,
and shy you are because being a teenager
is hard. I can tell because I'm a teenager
too. You have a lot of options to feel
better.
"Don't worry" be happy to yourself!

7. After watching one of Kayla's videos, you felt really bad for her and wanted to help her, so you decided to leave a comment. Write a short message to Kayla, giving her advice so that she feels better about herself.

Hi, Kayla! I feel really bad for you but
you try to listening to music or watching Youtube
videos. you feels better about yourself. Don't
be bad you are a really cool person.

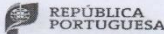
7. After watching one of Kayla's videos, you felt really bad for her and wanted to help her, so you decided to leave a comment. Write a short message to Kayla, giving her advice so that she feels better about herself.

Hi Kayla! I like your videos a lot, when
you feel nervous you can try dancing, list-
ening to music, remembering good moments
with your family or friends. You don't
need to be insecure about yourself. You
are beautiful. Go get 'em queen, be your-
self.

2. Exemplos de textos argumentativos redigidos pelos alunos do 8º ano.



ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DE PEDROUÇOS



REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

Ano letivo 2022/2023

- Now it's time to write! Don't forget to add a title to your text.

The Internet

The internet changed our lives in such different ways that we can't imagine but that changes are good or bad? Let's settle this, the internet can make learning, for some people a boring thing, became a fun thing and let us communicate with other people in a fast way, however, the internet can also make us have health problems and social isolation. After all we see, I believe the internet is a good thing, see you soon!

When you finish writing, it's time to revise the text to avoid any mistakes. Let's check!

I was capable of...	😊	☹️
following the instructions (theme and structure).	X	
using linking words to form sentences.	X	
writing without any spelling mistakes.		X

NORTE 2020

PORTUGAL 2020



UNION EUROPEA
Fratelli Solid Europe



REPÚBLICA PORTUGUESA



SÁME

- Now it's time to write! Don't forget to add a title to your text.

The Internet

The internet is more a huge part of our lives, but is it our friend or our foe?

I think the internet is both but mainly good because we can do some thing that we can't do without.

The Internet can be bad for our lives because of the health problems, and it can be very an addiction.

to control our opinion we can use the Internet but with carefull.

I like to use the internet because it is very funny.

bye, xoxo.

When you finish writing, it's time to revise the text to avoid any mistakes. Let's check!

I was capable of...	😊	😞
following the instructions (theme and structure).	X	
using linking words to form sentences.	X	
writing without any spelling mistakes.	X	

- Now it's time to write! Don't forget to add a title to your text.

The Internet

The internet is now a huge part of our lives, but is it our friend or our foe?

I think the Internet is both but mainly good, because we can do some things that we can't do without the internet.

The Internet can be bad too our lives because of the health problems and it can become an addiction.

To conclude my opinion we can use the Internet but with carefull and not every single days.

That's my opinion

When you finish writing, it's time to revise the text to avoid any mistakes. Let's check!

I was capable of...		
following the instructions (theme and structure).	X	X
using linking words to form sentences.	X	X
writing without any spelling mistakes.	X	



- Now it's time to write! Don't forget to add a title to your text.

The Internet

The Internet is now a huge part of your lives, but is it your friend? Because one of the advantages it brings is that we can communicate with family and friends, to begin with we can store the documents. On the other hand, health problems, in addition we can become an addiction. To conclude the internet is friend at the same times enemy. *63

When you finish writing, it's time to revise the text to avoid any mistakes. Let's check!

I was capable of...		
following the instructions (theme and structure).	X	
using linking words to form sentences.		X
writing without any spelling mistakes.	X	

3. Exemplos de textos argumentativos produzidos pelos alunos do 10º ano.



ESCOLAS DE PEDROUÇOS

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DE PEDROUÇOS



REPÚBLICA PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

Ano letivo 2022/2023

English - 10th grade

10c_in_space • Following
Space



Liked by 72542 people.

10c_in_space ...more

View all 20 comments

teacher_ana Good job! :)

I went to space ^{and saw} wonderful things but ^{in my opinion} I was afraid at the same time, I was closed in a ship locked. (But) I have seen wonderful things like how big stars are compared to when we see them at night and we see a few planets and they are so big, and when I stepped on the moon (it was a different) it was completely different compared to how we walk on Earth. 76

Seeing the planets most close to you is completely different to when we see on Earth by ^{microscopes} and technology. It was a funny experience to. 104

Well done! You understood what to do and shared good ideas. In order to improve your text, you should pay attention to the use of capital letters (first person - I ; planet - earth). Try not to repeat words such as "compared" and "completely different" and you will be even better! 😊

NORTE 2020

PORTUGAL 2020



UNION EUROPEA

REPÚBLICA PORTUGUESA

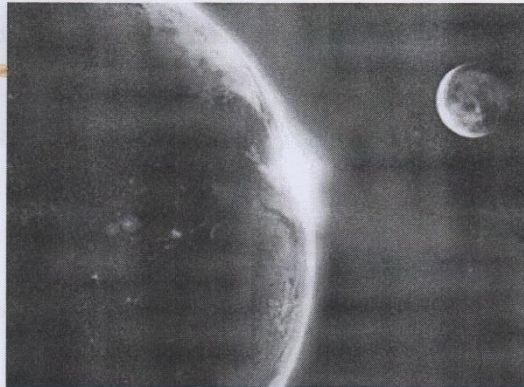


t i

SAME



10c_in_space • Following
Space



Liked by 72542 people.

10c_in_space ...more

View all 20 comments

teacher_ana Good job! :)

I had the most fantastic experience of my life, I ^{had} the
luck to travel to the moon for a few minutes, the heat ^{Earth}
look so small in (the) space, but looks so cool at the
same time. It's very cold at the moon and the gravity is
so fun but easy at the same time. I take a lot of
photos and selfies, it was not cheap, but the money ^{was} worth
it, because it's an experience I'm ^{going to} ~~forget~~ ^{remember} for the rest
of my life, I recommend it, it's so cool and ~~so~~ pretty

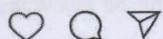
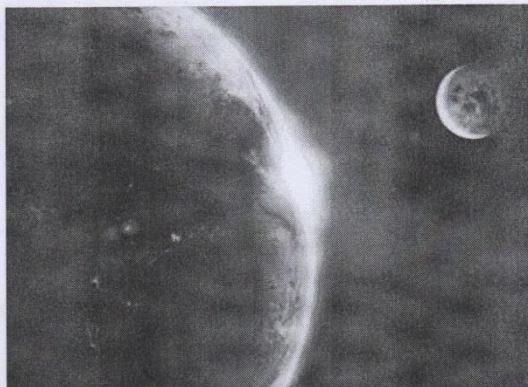
Very good use of space vocabulary! You followed the instructions
nicely and included interesting ideas.

In order to improve your text, you could try to separate the
information in different paragraphs and avoid repeating expressions.

Good job! ☺



10c_in_space • Following
Space



Liked by 72542 people.

10c_in_space ...more

View all 20 comments

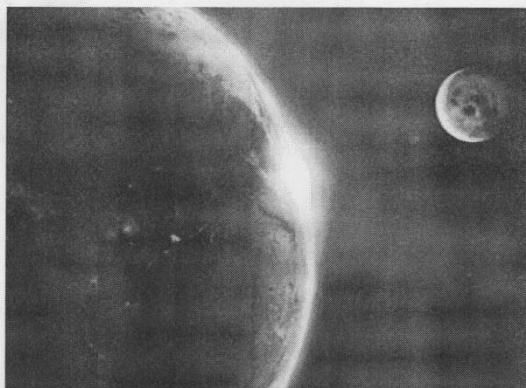
teacher_ana Good job! :)

Hi, I will talk about my experience when I went to Venus. My trip there was very funny I liked it a lot. I ^{saw} see a lot of different things like stars, ~~asteroids~~ and the ring of this planet. I like a lot the gravity in Venus, it was ~~was~~ funny the way we walk there and how we jump. The worst part was the way we eat, it was very strange and weird and made my head hurt.

Very good ideas and nice use of space vocabulary.
You could have added a short conclusion and it would be even better.
Good job! 😊



10c_in_space • Following
Space



Liked by 72542 people.

10c_in_space ...more

View all 20 comments

teacher_ana Good job! :) (fixed)

Hi lads, today I will share my experience of when I went to (the) plutan. This adventure was sponsored by tinic. First of all, I am ^{going to} ~~gonna~~ talk about my trip, it took a long time, it was uncomfortable, and I was affraid. I ^{saw} ~~see~~ the stars, planets, asteroids and took a pic with our planet. I

You clearly knew what to do and used the space vocabulary very well. Next time, I would like to see you writing more: separating your ideas into paragraphs and developing them more will make your texts even better.

Good job! 🙌