

2.º CICLO DE ESTUDOS

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

A mobilização do conhecimento gramatical na construção de um texto argumentativo

Maria Daniela Carvalho da Silva Azevedo

M

2024



Maria Daniela Carvalho da Silva Azevedo

A mobilização do conhecimento gramatical na construção de um texto argumentativo

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português do 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte e pela Professora Doutora Maria da Purificação Moura Silvano.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024

Em memória do meu pai, Álvaro da Silva Azevedo.

Sumário

Declaração de honra	6
Agradecimentos.....	7
Resumo	8
Abstract	9
Índice de Figuras (ou Ilustrações)	10
Índice de Tabelas (ou Quadros)	11
Índice de Gráficos	12
Lista de abreviaturas e siglas	13
Introdução	14
1.Capítulo 1 – Contextualização da Investigação	16
1.1. Contexto escolar	16
1.1.1. Caracterização da escola	16
1.1.2. Caracterização da turma.....	18
1.2. Investigação-ação	23
1.3. Definição da área de intervenção	25
2.Capítulo II – Fundamentação teórica.....	35
2.1. O ensino da Gramática.....	35
2.1.1. A Gramática nos documentos reguladores	37
2.1.2. O método tradicional vs. o laboratório gramatical	39
2.1.3. As Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino da Gramática	42
2.2. O ensino da Escrita.....	43
2.2.1. A Escrita na escola	43
2.2.2. A Escrita nos documentos reguladores	46
2.3. O modelo de articulação da Pedagogia dos Discursos com o Laboratório Gramatical.....	48
2.4. O texto argumentativo.....	51
2.5. A coordenação e a subordinação	53
2.5.1. Orações de expressão de causalidade.....	54
2.5.2. Orações de expressão de contraste/concessão	56
2.5.3. Advérbios conetivos	58
3.Capítulo III – Estudo empírico.....	60

3.1. Desenho metodológico	60
3.2. Implementação do modelo de articulação da Pedagogia dos Discursos com o Laboratório Gramatical	62
3.2.1. Ficha de trabalho 1: Análise do texto de opinião	62
3.2.2. Ficha de trabalho 2: estruturas linguísticas presentes no texto de opinião.....	67
3.3. Pré-teste e Pós-teste.....	74
3.3.1. Critérios de correção	75
3.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	76
3.5. Reflexão sobre o plano de intervenção	89
Considerações Finais	93
Referências Bibliográficas.....	96
Anexos	104
Anexo 1.....	105
Anexo 2.....	128
Anexo 3.....	139
Anexo 4.....	140
Anexo 5.....	140
Anexo 6.....	142
Anexo 7.....	148
Anexo 8.....	154
Anexo 9.....	157
Anexo 10.....	166
Anexo 11.....	175
Anexo 12.....	179
Anexo 13.....	183
Anexo 14.....	184
Anexo 15.....	191
Anexo 16.....	196
Anexo 17.....	197

Declaração de honra

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

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (*chatbots* baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório.

Matosinhos, 5 de agosto de 2024

Maria Daniela Carvalho da Silva Azevedo

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço à Professora Doutora Isabel Margarida Duarte e à Professora Doutora Purificação Silvano. Obrigada por toda a ajuda disponibilizada ao longo deste percurso. Sem esta, o meu sonho não seria concretizado.

Em segundo lugar, agradeço ao Professor Orientador Carlos Marques por todos os ensinamentos e conselhos dados ao longo do estágio. Ademais, agradeço à Professora Supervisora Conceição Neto por todas as críticas construtivas que foi fornecendo ao longo das regências.

Em terceiro lugar, quero agradecer à minha mãe, à minha irmã e ao meu cunhado. Tenho plena consciência dos esforços que fizeram para me apoiar ao longo desta jornada tão desafiante, quer a nível académico, como pessoal.

Em quarto lugar, quero agradecer ao meu afilhado, Francisco. Uma luz que nasceu num tempo tão cinzento da minha vida.

Em quinto lugar, agradeço ao meu namorado. Obrigada, a ti, por seres o meu porto seguro e estares sempre de braços abertos para me acolheres nos momentos mais difíceis e frágeis desta jornada. Obrigada por secares todas as minhas lágrimas.

Em sexto lugar, agradeço à restante família que sempre me apoiou e festejava comigo as pequenas vitórias.

Em sétimo lugar, agradeço aos meus companheiros de licenciatura e mestrado por todas as conversas inspiradoras e motivadoras.

Em oitavo lugar, agradeço aos meus alunos por me inspirarem e me mostrarem que estou no caminho certo.

Por último, mas não menos importante, quero agradecer ao meu pai. Infelizmente, já não estás aqui para ver a minha grande vitória. Espero que estejas orgulhoso deste teu pequeno rebento.

Um obrigado do tamanho do mundo a todas as pessoas citadas!

Resumo

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da Iniciação à Prática Profissional, do Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Esta intervenção pedagógico-didática inscreve-se no âmbito da metodologia investigação-ação e teve como principal objetivo conduzir os alunos num percurso de aprendizagem sobre os conteúdos do domínio da Gramática e da Escrita que devem ser mobilizados na produção de um texto argumentativo. Esse percurso de aprendizagem foi construído com base na proposta metodológica que articula a Pedagogia dos Discursos com o Laboratório Gramatical (Silvano e Rodrigues, 2010) e recorrendo a recursos digitais educativos.

Assim, para além de ter sido trabalhada a estrutura e as propriedades do texto argumentativo, procurou-se que os alunos usassem construções linguísticas adequadas à expressão de argumentos e contra-argumentos, como as orações subordinadas adverbiais causais e concessivas.

No que toca ao desenho metodológico elaboraram-se duas fichas de trabalho, que tinham como objetivo ajudar os alunos a melhorarem a sua produção textual. As produções textuais foram analisadas de acordo com os critérios de Exame Nacional (código 639), de forma quantitativa e qualitativa. Concluiu-se que, em termos globais, os alunos melhoraram na estruturação do texto argumentativo, mas ainda não conseguem variar as conjunções de causalidade como *porque* e *pois* e também demonstram resistência a utilizar a estratégia de contra-argumentação a oração subordinada adverbial concessiva.

Em suma, a aplicação da metodologia de combinação de Pedagogia dos Discursos com o Laboratório Gramatical foi bem sucedida, embora os resultados reflitam apenas pequenas evoluções.

Palavras-chave: pedagogia dos discursos; laboratório gramatical; texto argumentativo; coordenação e subordinação.

Abstract

This internship report was prepared within the scope of Initiation to Professional Practice, as part of the Master's Degree in Teaching Portuguese for the 3rd cycle of Basic Education and Secondary Education.

This pedagogical-didactic intervention was conducted within the action-research methodology and aims to guide students through the learning process regarding Grammar and Writing contents that must be mobilized to produce an argumentative text. This learning journey was developed based on a methodological proposal that combines the principles that combines Discourse Pedagogy with the Grammar Lab. (Silvano and Rodrigues, 2010), using educational digital resources.

In addition to working on the structure and properties of argumentative texts, efforts were made to ensure that students used appropriate linguistic constructions to express arguments and counter-arguments, such as causal and concessive adverbial subordinate clauses.

Regarding the methodological approach, two worksheets were developed to help students improve their textual production. The textual productions were analyzed according to the criteria of National Exam (code 639), quantitatively and qualitatively. It was concluded that, overall, the students improved in structuring the argumentative text, but they are still unable to vary the conjunctions of causality such as *porque* and *pois*, and also show resistance to using the counter-argument strategy concessive adverbial subordinate clause.

In summary, the Pedagogy of Discourse and Grammatical Laboratory proposal allows students to improve their textual productions, even if the results presented show only small progress.

Key-words: pedagogy of discourse; grammar laboratory; argumentative text; coordination and subordination.

Índice de Figuras (ou Ilustrações)

FIGURA 1: PRODUÇÃO TEXTUAL DO ALUNO 5.	29
FIGURA 2: PRODUÇÃO TEXTUAL DO ALUNO 4.	29
FIGURA 3: MAIS UM EXEMPLO DE PRODUÇÃO TEXTUAL DO ALUNO 7.	30
FIGURA 4: PRODUÇÃO TEXTUAL DO ALUNO 14.	31
FIGURA 5: FASES E TAREFAS DO LABORATÓRIO GRAMATICAL (SILVANO E RODRIGUES, 2010, P. 280)	41
FIGURA 6: MODELO PROPOSTO POR FLOWER & HAYES (1981)	44
FIGURA 7: ARTICULAÇÃO DE PEDAGOGIA DOS DISCURSOS E LABORATÓRIO GRAMATICAL (SILVANO E RODRIGUES, 2010, P. 283).	50
FIGURA 8: ESQUEMA DO TEXTO ARGUMENTATIVO, ADAPTADO DE ADAM (1992, P. 106).	51
FIGURA 9: QUADRO DA FICHA DE TRABALHO 1	65
FIGURA 10: QUADRO DA FICHA DE TRABALHO 1.	66
FIGURA 11: SÍNTESE DAS CONJUNÇÕES/LOCUÇÕES CONJUNCIONAIS SUBORDINATIVAS	71
FIGURA 12: EXERCÍCIO 7 DA FICHA DE TRABALHO 2.....	73

Índice de Tabelas (ou Quadros)

TABELA 1: PLANIFICAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO:	61
--	----

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1- RESPOSTA À QUESTÃO: “QUAL É O DOMÍNIO DA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS QUE PREFERES?.....	21
GRÁFICO 2- RESPOSTA À QUESTÃO: “QUAL É O DOMÍNIO DA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS DE QUE MENOS GOSTAS?”	22
GRÁFICO 3: RESULTADOS QUANTITATIVOS DO PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE.....	77
GRÁFICO 4: AVALIAÇÃO DO PARÂMETRO A (GÉNERO/FORMATO TEXTUAL).	79
GRÁFICO 5: AVALIAÇÃO PARÂMETRO B	81
GRÁFICO 6: AVALIAÇÃO PARÂMETRO C	82
GRÁFICO 7: FREQUÊNCIA DE CONJUNÇÕES/LOCUÇÕES CONJUNCIONAIS NO PRÉ-TESTE.....	84
GRÁFICO 8: FREQUÊNCIA DE CONJUNÇÕES/LOCUÇÕES CONJUNCIONAIS NO PÓS-TESTE.....	86
GRÁFICO 9: RESULTADOS DO PARÂMETRO RELATIVO À CORREÇÃO LINGUÍSTICA	89

Lista de abreviaturas e siglas

AEAS	Agrupamento de Escolas Abel Salazar
ESAS	Escola Secundária Abel Salazar
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
DT	Dicionário Terminológico
DGE.....	Direção-Geral da Educação

Introdução

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito da unidade curricular Início à Prática Profissional, do Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. O estágio profissional foi realizado na Escola Secundária Abel Salazar, numa turma de ensino secundário (12.º ano).

O foco de investigação deste projeto foi definido após a diagnose da turma realizada através da análise documental, observação de aulas e questionário. Esta análise permitiu verificar que os alunos ainda não estruturavam corretamente o texto de opinião, e utilizavam com alguma frequência a oração coordenada explicativa e adversativa, não variando as conjunções/locuções subordinativas conjuncionais que pudessem ter o mesmo valor seja de causalidade para exprimir a justificação da opinião ou de contraste/concessão para exprimir, por exemplo, contra-argumentos. Neste contexto, delimitei a minha intervenção às áreas da Gramática e da Escrita, e, depois de uma cuidada revisão da literatura sobre metodologias de ensino destas duas áreas, optei por experimentar o modelo da Pedagogia dos Discursos e do Laboratório Gramatical proposto por Silvano & Rodrigues (2010).

Para orientar a minha investigação, formulei a seguinte questão: *De que forma o modelo didático de articulação da Pedagogia dos Discursos e Laboratório Gramatical contribui para o sucesso dos alunos na produção do texto de opinião?*. As atividades que integraram o plano de intervenção foram construídas com base nos princípios do modelo que combina a Pedagogia dos Discursos (Fonseca, 1992) com o Laboratório Gramatical (1992). O plano de intervenção tinha como objetivo conduzir os alunos num percurso de aprendizagem que lhes permitisse: (i) estruturar corretamente o texto de opinião; (ii) construir argumentos e contra-argumentos válidos; (iii): reduzir o uso das conjunções coordenativas “pois” e “mas”; (iv): diversificar o uso das orações, utilizando com maior frequência as orações subordinadas adverbiais causais e concessivas introduzidas por diferentes conjunções e locuções conjuncionais.

Este relatório é composto por quatro partes. O capítulo I diz respeito à contextualização da intervenção pedagógica, isto é, será apresentada a escola onde decorreu o estágio e

a turma com que trabalhei. Seguidamente, será feita uma pequena exposição sobre os princípios da investigação-ação, quais os seus objetivos e a sua linha orientadora. No fim deste capítulo, apresentarei o meu tema e justificá-lo-ei.

O Capítulo II dedica-se ao enquadramento teórico. Por isso, farei uma revisão da literatura sobre as áreas que trabalhei e os conteúdos que foram tidos em conta para este projeto investigativo. Em primeiro lugar, será abordado o ensino da Gramática e o seu papel nos documentos reguladores. De seguida, discutirei as diferentes metodologias para ensinar Gramática e, por fim, o contributo das Tecnologias da Informação e Comunicação para o ensino da Gramática. Seguidamente, abordarei o ensino da Escrita, explicando o papel desta área no contexto da disciplina de Português. Por último, será demonstrado o papel da Escrita nos documentos reguladores. Depois de explicadas estas áreas em separado, será apresentada a metodologia escolhida para interligar o estudo da Gramática e da Escrita. Ainda neste capítulo, serão brevemente caracterizados os conteúdos essenciais para o desenvolvimento deste relatório: o texto de opinião e a coordenação e a subordinação.

O Capítulo III aborda o estudo empírico. Começarei por apresentar o plano de ação, e depois descreverei as aulas que foram direcionadas para o trabalho oficial, pré e pós-teste. Será feita uma descrição detalhada das duas fichas de trabalho que foram implementadas seguindo o modelo de articulação da Pedagogia dos Discursos com o Laboratório Gramatical (Silvano e Rodrigues, 2010). Acresce ainda a este modelo uma vertente lúdica posta em prática com o uso de um recurso digital para a fase de treino do laboratório gramatical e com a implementação do laboratório gramatical num formato de jogo. Ainda neste capítulo, serão apresentados e discutidos os resultados desta intervenção pedagógica. Para isso, será feita uma análise quantitativa e qualitativa dos resultados do pré-teste e do pós-teste. Terminarei o capítulo com uma reflexão sobre o plano de intervenção.

Por fim, apresentarei as considerações finais, retomando a questão de investigação formulada para este estudo, o percurso realizado, os principais resultados e farei um balanço sobre a minha experiência pedagógica.

1. Capítulo 1 – Contextualização da Investigação

Este capítulo é construído por quatro partes. Em primeiro lugar, caracterizarei a escola, de seguida, a turma em que intervim. Em terceiro lugar, abordarei o que é a investigação-ação. Em último lugar, apresentarei as razões de trabalhar as áreas da Gramática e da Escrita no plano de intervenção.

1.1. Contexto escolar

1.1.1. Caracterização da escola

No ano letivo 2023/2024, estagiei na Escola Secundária Abel Salazar (de ora em diante ESAS). Esta é a sede do Agrupamento de Escolas Abel Salazar (doravante AEAS), que foi fundado a 28 de junho de 2008. A escola situa-se no concelho de Matosinhos, em São Mamede de Infesta, que tem mais de 25 mil habitantes, sendo que 1718 desses habitantes são estudantes deste agrupamento.

O agrupamento é constituído por mais escolas, sendo estas: Escola Básica da Ermida, Escola Básica da Igreja Velha, Escola Básica Padre Manuel Castro e Escola Básica Maria Manuela de Sá. As três primeiras escolas albergam alunos desde o pré-escolar até ao 4.º ano. A escola Básica Maria Manuela de Sá dispõe de turmas do 5.º ano até ao 7.º ano. Por fim, a ESAS é constituída, segundo o Projeto Educativo (2023), por 22 turmas de Ensino Básico, dez turmas de Ensino Secundário e cinco turmas de cursos de Ensino Profissionalizante.

O agrupamento tem várias ofertas educativas. De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Abel Salazar, o pré-escolar segue o Projeto Montessori, o Ensino Básico deverá ter mais contacto com outras línguas, seguindo o projeto DigitAll, oferecendo também o ensino da música. Para o Ensino Secundário, o agrupamento disponibiliza cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais (Turismo e Multimédia), sendo estes: “(...) cursos orientados para o prosseguimento de estudos, de acordo com os seus interesses e projeto de vida (...)” (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Abel Salazar, 2023, p. 11).

De referir ainda que este agrupamento se pauta por um conjunto de valores que são essenciais para a construção individual do aluno. Pretende fomentar nos alunos valores como a “liberdade de pensamento (...), a responsabilidade (...), a integridade (...),” (Projeto Educativo Agrupamento de Escolas Abel Salazar, 2023, p. 21).

A nível de projetos extracurriculares os alunos podem participar no clube de dança, em debates promovidos pelo Parlamento Europeu dos Jovens e/ou no jornal *online* do agrupamento.

No presente ano letivo 2023/2024, destaco a dedicação da direção escolar, que para melhorar o ambiente na escola e/ou no agrupamento, criou o lema “Empatizar para transformar.”, como um tema aglutinador para ser trabalhado nas diferentes escolas do agrupamento, dando continuidade ao trabalho cooperativo.

Este ponto consta no Projeto Educativo da escola (2023):

Criar uma cultura de agrupamento, para que haja uma identidade num projeto comum, onde toda a comunidade terá oportunidade de aprender, criar e crescer uns com os outros. Assim, consegue-se uma escola de qualidade, onde o aluno aprenderá a conviver, a comunicar, a trabalhar e a valorizar a diversidade, através de um clima escolar positivo, procurando consensos, respeitando as diferenças e desenvolver valores sociais, humanos e ambientais. (Projeto Educativo Agrupamento de Escolas Abel Salazar, 2023, p. 20).

Além deste lema, a direção elaborou outro: “Trabalhar metade, produzir o dobro.” Este foi criado devido à desmotivação dos docentes no ano letivo 2022/2023, surgindo a necessidade de cativar os professores, e de gerir a pressão criada pelas diversas greves dos docentes.

O ambiente da escola é bom, e louvo o trabalho da equipa de Psicologia que tenta estar sempre em contacto com os docentes e os alunos e fornecer, sempre que necessário, informações relevantes para a prática letiva.

Ressalto que, no início do ano letivo, as condições não eram as melhores, pois estávamos deslocados das instalações. A escola estava em obras, tendo estas sido

concluídas em dezembro de 2023. Quando começámos a ter aulas nas novas instalações, as condições melhoraram significativamente, dado que todas as salas têm ar condicionado, computador, projetor e *internet*. Sem dúvida, as novas instalações trouxeram outro ânimo e motivação aos alunos.

Para a motivação e envolvimento das Professoras Estagiárias, foi essencial participar nas atividades promovidas por vários elementos da escola. O meu núcleo de estágio, com a ajuda do Professor Orientador, organizou a “Leitura encenada de *Mensagem*, de Fernando Pessoa”, um projeto que orgulhou todos os intervenientes e a comunidade escolar. Além disso, fui palestrante numa atividade desenvolvida pelas psicólogas da escola, intitulada “Semana das Profissões”, cujo objetivo foi convidar vários trabalhadores de diferentes áreas para falar sobre a sua experiência profissional. Por último, participei na visita de Estudo a Lisboa com as três turmas de 12.º ano. No âmbito da disciplina de Português, visitámos a Fundação José Saramago, a Casa Fernando Pessoa e o Museu do Dinheiro. Foi uma experiência única, que contribuiu para eu ter a visão do outro lado da vida de um professor.

Por todas estas razões, considero que o estágio foi uma experiência pedagógica bastante enriquecedora e que contribuiu para a minha formação.

Depois de apresentada a escola onde estagiei, apresentarei a turma que foi o cerne do meu projeto de investigação-ação.

1.1.2. Caracterização da turma

No início do ano, o Professor Orientador informou que trabalharíamos com duas turmas de 12.º ano, ambas do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades. Apesar de ter observado e trabalhado com as duas turmas, cheguei à conclusão que deveria trabalhar com o 12.º Y¹. A razão principal desta decisão relaciona-se com as dificuldades observadas na Gramática e na Escrita após a realização e correção do teste de diagnóstico. Este ponto será mais aprofundado no subcapítulo 1.3..

¹ Atribuí uma letra fictícia à turma por razões de anonimato.

Feita esta pequena introdução, procederei à caracterização da turma realizada com base em informação recolhida em seminários com o Professor Orientador, na observação direta de aulas e num questionário². Estes são métodos de investigação citados por vários autores como Coutinho (2011) ou Tuckman (2000).

Primeiramente, esta turma era composta por 21 alunos, sendo 11 do sexo masculino e dez do sexo feminino. A faixa etária da mesma variava entre os 16 e os 18 anos de idade. A turma era composta por quatro alunos brasileiros e um angolano, os restantes tinham o português europeu como língua materna. Havia um aluno que tinha necessidades educativas especiais, estando ao abrigo do decreto de lei 54/2018. Três alunos eram abrangidos pela Ação Social Escolar.

No início do segundo período, ingressaram na turma duas alunas brasileiras, passando a turma a ser constituída por 23 alunos. Elas já eram alunas da ESAS, mas estavam a frequentar, desde o início do ano letivo, a turma do curso de Ciências e Tecnologias. Porém, como consideravam que o curso era difícil e que não estava a corresponder às suas expectativas, decidiram mudar para o curso de Línguas e Humanidades. Ambas foram bem recebidas pela turma.

Apesar de o Professor Orientador ter disponibilizado algumas informações sobre os alunos, que estavam no INOVAR³, eu e a minha colega de estágio, para conhecer melhor os alunos, elaborámos um pequeno questionário (cf. Anexo 1)⁴. Este foi publicado na plataforma *Classroom*, no dia 21 de setembro de 2023. Os discentes responderam em aula, depois de acabarem o teste diagnóstico. A duração do mesmo foi, aproximadamente, 5 minutos.⁵

² “Os investigadores usam os questionários e as entrevistas para transformar em dados a informação directamente comunicada por uma pessoa (ou sujeito). (...) estes processos tornam possível medir o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa.” (Tuckman, 2000, p. 307)

³ Plataforma digital que tinha toda a informação dos alunos. Além disto, era nesta plataforma que os professores registavam as faltas, os sumários, as datas dos testes, etc.

⁴ O questionário encontra-se no Anexo 1 (inclusive as respostas).

⁵ Neste subcapítulo, analisarei somente algumas questões que completam a caracterização da turma. As restantes questões e respostas encontram-se no anexo 1.

Relativamente à caracterização dos pais e das mães, refere-se que três pais e seis mães possuem elevados graus académicos, como licenciatura, mestrado ou doutoramento. Sobre a profissão dos pais, dois alunos não sabiam responder a esta informação. Somente uma mãe se encontra desempregada. 19 alunos têm irmãos. A maioria dos alunos mora na freguesia onde se situa a escola, ou mora nas redondezas da mesma. Apesar de existirem atrasos ao primeiro tempo da manhã, a maioria dos alunos chegava a horas à escola⁶. A nível de saúde, quatro alunos referiram que têm problemas visuais, pois usam óculos. Seis alunos referiram que têm problemas de ansiedade e um deles está medicado.

À pergunta “Em que situação aprendes melhor?”, 38,1% dos alunos assinalou a opção “sozinho”, 33,3% responderam “nas aulas” e 23,8% prefere aprender em grupo. Só um aluno é que aprende melhor no centro de estudos/com o explicador.

Quando questionados sobre o que mais gostam de fazer nos tempos livres, as respostas foram homogéneas. Gostam de ouvir música, praticar desporto, ver séries, passear, entre outras. Dois alunos responderam que gostam de escrever e ler. Ademais, 15 alunos responderam que não leram nenhum livro nas férias. Os restantes seis alunos, indicaram os seguintes títulos: *Blood Meridian*, por Cormac McCarthy; *Viagem ao centro da terra*, de Júlio Verne; *As conspirações que mudaram o mundo*, (sem indicação de escritor/a); *1884*, de George Orwell; *Layla* (sem indicação de escritor/a); *Bíblia*; e, por último, *Ética*, de Benedicto Espinoza; um aluno respondeu apenas “sim”, não indicando qual o livro que leu. Destas respostas, é possível concluir que alguns alunos não têm hábitos de leitura, o que pode influenciar o seu desempenho na disciplina de Português.

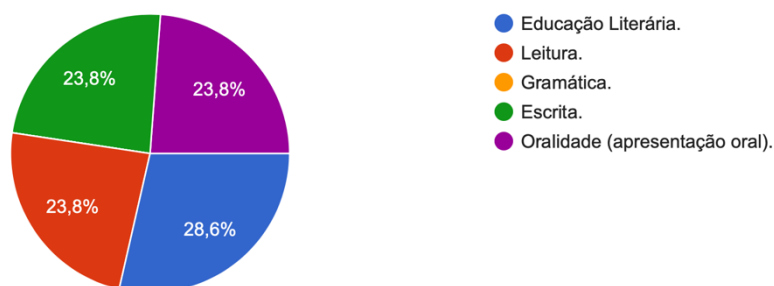
Relativamente ao futuro, 90,5% dos alunos responderam que querem ingressar no Ensino Superior. Seis alunos estão indecisos no curso, porém os restantes responderam que gostariam de ingressar nos seguintes cursos: Psicologia, Marketing, Direito, Educação, História, Filosofia, entre outros.

⁶ O Diretor de Turma chamava à atenção para estes casos, avisando sempre os alunos do número de faltas.

No que se refere ao domínio que preferem da disciplina de Português, a turma apresenta-se bastante dividida, como se comprova no gráfico 1. A área que se destaca é Educação Literária, com 28,6%. As áreas da Leitura, da Escrita e da Oralidade têm uma percentagem de 23,8%. Os alunos apresentaram diversas justificações quanto à sua preferência. Os alunos que preferem Educação Literária referem que esta é a área mais interessante e que os ajuda a refletir e a entender certas obras complexas. Sobre a Leitura foram concisos, respondendo que gostam de ler. Logo, achei interessante registar a seguinte resposta “Penso que o domínio da leitura é um dos mais importantes, especialmente nos dias de hoje onde se lê pouco.” Apesar de existir uma elevada preferência pela Leitura, nas férias somente seis alunos se dedicaram à mesma, como referi anteriormente. De seguida, responderam que gostam da Escrita, porque podem expressar o que sentem, ou simplesmente gostam de escrever. Por fim, a Oralidade é uma das áreas preferidas, dado que também lhes permite trabalhar a expressão e, para além disso, gostam de reunir mais informação para depois apresentá-la aos colegas.

Gráfico 1- Resposta à questão: “Qual é o domínio da disciplina de Português que preferes?”

Qual é o domínio da disciplina de Português que preferes?
21 respostas

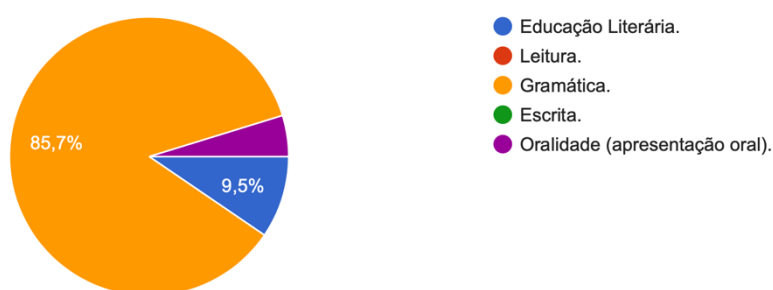


A seguinte questão, como se observa no gráfico 2, foi das que reuniu uma resposta mais unânime: 85,7% responderam que a Gramática é a área de que menos gostam. As respostas foram diversas, alguns têm dificuldades em compreender os conteúdos, outros referem que têm dificuldades nas orações, porque simplesmente não gostam, ou têm de memorizar, entre outras. Um aluno referiu que: “Tenho bases muito fracas de gramática desde a primária e nunca tive muita ajuda para superar isso”. A segunda área

que menos preferem é a Educação Literária, 9,5%, esta percentagem corresponde só a dois alunos, dado que têm dificuldades em interpretar, e não gostam de ler. Além destas respostas, um aluno referiu que não gosta da Oralidade porque não gosta de falar em público, mas pretende melhorar isso.

Gráfico 2- Resposta à questão: “Qual é o domínio da disciplina de Português de que menos gostas?”

Qual é o domínio da disciplina de Português de que menos gostas?
21 respostas



Por fim, à questão: “Que atividade(s) gostarias de fazer mais regularmente nas aulas de Português?”; 66.7% dos alunos responderam que gostariam de fazer debates em sala de aula, e 57.1% prefere fazer trabalhos de grupo. Quatro alunos preferiam realizar mais apresentações orais. Somente um aluno respondeu que gostaria de fazer mais exercícios de Gramática e Escrita. Dois alunos gostariam de ter atividades ao ar livre ou visitas de estudo.

De seguida, abordarei o que fui observando e registando no meu diário de investigadora. O orientador transmitiu, num seminário, a seguinte informação que apontei no caderno: “A turma tem setor masculino e feminino.”. Isto comprovou-se nas aulas: as raparigas sentavam-se à frente e os rapazes atrás na sala de aula. Esta separação prejudicava as relações interpessoais dos alunos, apesar de o Professor Titular ter feito atividades para melhorar o ambiente da turma. Contudo, estas não resultaram.

Quanto à participação em sala de aula, é uma turma que apresenta fragilidades. Verifiquei que são sempre os mesmos alunos que participam, contribuindo

positivamente para a aula.⁷ Além disto, registei que existia um grupo de alunos que pedia sempre ao Professor de Português para realizar atividades mais lúdicas e didáticas como o *Kahoot!*.

Em termos gerais, as características dos alunos obtidas a partir do questionário e diário do investigador revelaram-me que esta turma seria muito desafiante para um professor em formação inicial. Foi com base também nessa caracterização que delimiti as áreas de intervenção e refleti sobre as metodologias que deveria usar, que tipos de trabalhos poderia desenvolver em aula, promovendo a aprendizagem dos alunos, pois como Alarcão (1996) refere:

(...) os processos de formação implicam o sujeito num processo pessoal, de questionação do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda. É efectivamente a postura do questionamento que caracteriza o pensamento reflexivo. (Alarcão, 1996, p. 181)

De facto, a reflexão é a base fundamental da metodologia de investigação-ação, que regeu a minha prática letiva e que irei descrever no subcapítulo seguinte.

1.2. Investigação-ação

Este relatório de estágio tem como principal objetivo relatar o meu projeto de prática letiva baseado na metodologia de investigação-ação em sala de aula. Por isso, foi necessário entender o conceito de investigação-ação, quais os seus objetivos e as suas linhas orientadoras.

Em primeiro lugar, procurei saber o que é um projeto de investigação-ação, sendo que esta definição não é linear, dado que há várias definições para ela. Coutinho (2011) define-o da seguinte forma: “A Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou

⁷ Alguns alunos não participavam por timidez (referido por eles), os restantes nunca explicaram o motivo de não participarem.

compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica.” (Coutinho, 2011, p. 313).

De acordo com Coutinho (2011), em qualquer processo de investigação-ação há duas perguntas que devem ser feitas “Qual é o meu problema?” e “Que devo fazer?” (Coutinho, 2011, p.5). A partir destas questões podemos refletir sobre o nosso processo de investigação-ação, permitindo planejar a prática letiva.

Para o meu projeto, delinee os passos que devem estar presentes nestes trabalhos investigativos. Relativamente à ordem dos passos de investigação, a maioria dos investigadores estão de acordo com a mesma. O esquema de Quivy & Campenhoudt (1998) define que a investigação deve conter 7 etapas: “a pergunta de partida”; “a exploração (leituras/entrevistas exploratórias)”; “a problemática”; “a construção do modelo de análise”; “a observação”; “a análise das informações e as conclusões.” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 27).

Tuckman (2000), por sua vez, descreve as etapas da seguinte forma: “identificação de um problema; revisão crítica da bibliografia (estudos anteriores); construção de uma hipótese; identificação e classificação das variáveis; construção do design de investigação; identificação e construção dos processos (instrumentos) de observação e de medida; elaboração dos questionários e programação das entrevistas; realização das análises estatísticas e redacção do documento de investigação.” (Tuckman, 2000, p. 29)

Ambos os modelos seguem uma lógica de passos que se deve percorrer aquando da realização de um projeto de investigação, sendo o segundo modelo mais completo. Ao longo deste relatório irei demonstrar como segui estes modelos de investigação.

Para o bom desenvolvimento de um projeto investigativo é necessário, segundo Tuckman (2000), ter em conta três componentes: o professor, o estudante e os materiais. Sobre o estudante, o mesmo autor, elenca características que influenciam todo o processo como, por exemplo, a aptidão, a habilidade, a personalidade, a progressão na aprendizagem, entre outras. Quanto ao professor, Tuckman (2000), afirma que as características deste podem depender do número de estágios, anos de experiência profissional, crenças, percepções, entre outras. Por último, este investigador

defende que a mesma metodologia utilizada em diferentes estudos e com resultados positivos pode não ter eficácia noutros contextos e estudos.

Para iniciar o projeto, comecei por identificar um problema na turma e, de seguida, adotando os critérios que Tuckman (2000) propõe, relacionei variáveis, defini uma questão empiricamente testável, evitando juízos morais e éticos (Tuckman, 2000, pp. 38-39). Relativamente à bibliografia, procurei analisar minuciosamente estudos anteriores sobre os tópicos que seriam objeto de reflexão no projeto. Após várias reflexões e pesquisas, formulei a questão de investigação de forma clara, que seria o ponto de partida para ajudar os alunos a ultrapassar o problema diagnosticado. Posteriormente, desenhei o plano de intervenção, que apliquei na turma. Depois da recolha da informação, analisei e refleti sobre os resultados da intervenção.

Por fim, todo este processo culminou na redação do relatório de estágio, sendo este o último ponto do processo de investigação-ação, de acordo com Tuckman (2000).

1.3. Definição da área de intervenção

Neste subcapítulo, irei fundamentar a escolha do tema para o presente relatório, de acordo com os objetivos de um projeto de investigação-ação e sempre refletindo sobre a importância do tema em contexto de Ensino Secundário.

A par da recolha de informação quer, junto do Professor Orientador, quer a partir do questionário e observações registadas no diário do investigador, a minha colega de estágio e eu considerámos melhor realizar um teste diagnóstico (cf. anexo 2), para perceber quais as áreas em que os alunos tinham mais dificuldades. Este foi aplicado no dia 21 de setembro de 2023 e teve a duração de 2 blocos de 50 minutos, ou seja, 100 minutos, no total. Tivemos o cuidado de realizar um teste de acordo com o Exame Nacional, isto é, tentámos avaliar as diferentes áreas: a Educação Literária, a Leitura, a Gramática e a Escrita.

O comportamento da turma ao longo da realização do teste foi classificado como desadequado. De facto, a turma revelou não saber estar em sala de aula. Fui registando algumas informações no meu diário de investigadora, como, por exemplo, “Os alunos

têm alguns problemas no comportamento, falaram uns com os outros.”, ou “Tentavam esclarecer dúvidas com o Professor Titular.”. Além disso, registei uma frase dita em voz baixa de um discente para outro “Nunca fiz um teste tão horrível na minha vida”. Ao longo do ano, a turma foi mantendo este registo de comportamento, havendo algumas oscilações. No fim do ano, o comportamento melhorou.

Sendo este um teste diagnóstico não o avalíamos de forma quantitativa, mas sim qualitativa, com as seguintes escalas: Muito Bom, Bom, Suficiente, Insuficiente (cf. anexo 2). Após a análise dos resultados⁸ e preenchida a grelha de observação sobre o domínio da Escrita⁹, em conjunto com a outra colega de estágio e o Professor Orientador, chegámos à conclusão de que a turma apresentava fragilidades nos diferentes campos da disciplina. Infelizmente, não foi possível atuar nas diferentes áreas que necessitavam de intervenção. Visto que esta turma também era foco do projeto de investigação-ação da outra Professora Estagiária, que se ocupou da Educação Literária, e tendo em conta as respostas dos alunos ao questionário apresentado na secção 1.1.2. sobre as dificuldades na Gramática e sobre o facto de ser o domínio menos favorito deles, considerei que seria benéfico para esta turma centrar a minha intervenção nas áreas da Gramática e da Escrita.

De facto, no teste diagnóstico, os alunos revelaram lacunas graves nestes dois domínios. No grupo II, por exemplo, os alunos deveriam classificar uma oração subordinada adjetiva relativa restritiva presente no texto. Os critérios de correção foram elaborados de acordo com a avaliação por rubrica, por exemplo, na Gramática, se acertavam as três questões tinham Muito Bom, se acertassem duas questões, teriam Bom, se respondessem corretamente a uma questão, teriam Suficiente, se não respondessem ou errassem todas, teria a nota Insuficiente.¹⁰ Posto isto, 48% dos alunos tiveram Insuficiente; 33% obtiveram Suficiente; e, somente 19% teve Bom. Estes resultados confirmam os dados do questionário apresentados no subcapítulo 1.1.2..

⁸ As notas de cada domínio encontram-se no Anexo 3.

⁹ Podem consultar-se dois exemplos de apontamentos sobre os textos diagnósticos no Anexo 4.

¹⁰ Os critérios de correção também estão no Anexo 2.

Voltando às respostas sobre a questão de classificação da oração, os alunos apresentaram quatro tipo de respostas: 1. “Oração substantiva completiva”; 2. “A oração presente na frase é uma oração subordinada relativa explicativa.”; 3. “A oração que está presente na frase é a oração subordinada adverbial relativa explicativa.”; 4. Não responderam. Depois da análise destas respostas, é possível retirarem-se várias conclusões. Primeiramente, os alunos não possuem bases suficientes para classificar uma oração, deixando a classificação incompleta, faltando sempre uma palavra, como se verifica no ponto 1 e 2. No ponto 3, o aluno confundiu dois tipos de oração, a oração subordinada adverbial e a adjetiva. Com a última resposta, comprova-se que há alunos que não sabiam como classificar esta oração.¹¹

Analisados os dados, refleti, em conjunto com o Professor Orientador, sobre estes resultados insatisfatórios no ano final da escolaridade obrigatória. Ele explicou que os alunos sentem uma relutância muito grande pela Gramática e que nem se esforçam para melhorar os resultados. Numa das aulas que observei ouvi uma aluna a afirmar que: “Não gosto de gramática, porque é a matemática das letras”. Ao ouvir esta frase, fiquei pensativa. Como poderei eu, professora em formação inicial, ajudar estes alunos a perceberem o que é a gramática e para que serve? Como é que lhes posso transmitir o gosto pela Gramática? Que orações devo trabalhar? Todas estas questões ficaram respondidas após a análise das composições do teste de diagnóstico.

No grupo III, os alunos tinham de escrever um texto de opinião sobre a importância da leitura (cf. anexo 2). O texto escolhido foi o texto de opinião/argumentativo, visto que é o género que é pedido com mais frequência no Exame Nacional de 12.º ano, nomeadamente na 1ª fase. Usou-se a instrução de exame, mas com algumas pistas adicionais, como refere Rodrigues (2014):

Ao ato injuntivo-instrucional principal são associados atos secundários de dois tipos: um é indicativo da perspetiva que o aluno deve assumir na questão em aberto, o outro da quantidade de argumentos e de exemplos que o texto do

¹¹ Três alunos não responderam às questões de Gramática.

aluno deve integrar (dois de cada, no mínimo). O ponto de vista que a reflexão do aluno deve assumir é indicado ou por um enunciado assertivo dos autores da prova ou por uma citação de um(a) autor(a) sobre o assunto em questão. (Rodrigues, 2014, p. 400)

Os textos foram avaliados qualitativamente, de acordo com os Parâmetros A, B e C do Exame Nacional.¹² Também tivemos em consideração a correção linguística. Preenchemos uma grelha em *Excel* (cf. anexo 3). Como referi anteriormente, os alunos apresentaram resultados que ficaram aquém das expectativas. Quanto ao parâmetro do género textual e pertinência de informação, 52% dos alunos apresentaram resultados satisfatórios, 24% tem resultados insuficientes e 24% tem bons resultados. Relativamente ao parâmetro da organização textual e correção linguística, 43% dos alunos apresenta resultados satisfatórios; 33% apresenta bons resultados e 24% tem resultados insuficientes. Repare-se que nenhum aluno, em nenhum parâmetro, obteve a classificação de Muito Bom.

Ao mesmo tempo que corrigíamos os testes, fomos anotando alguns problemas (cf. anexo 4), como por exemplo, “argumentos repetitivos”, “falta de argumentos”, “exemplos não plausíveis”, “falta de encadeamento de ideias”, “desvio do tema”, “texto com poucas palavras”, “uso repetitivo de conjunções coordenativas como “pois” e “mas”, “falhas na pontuação”.

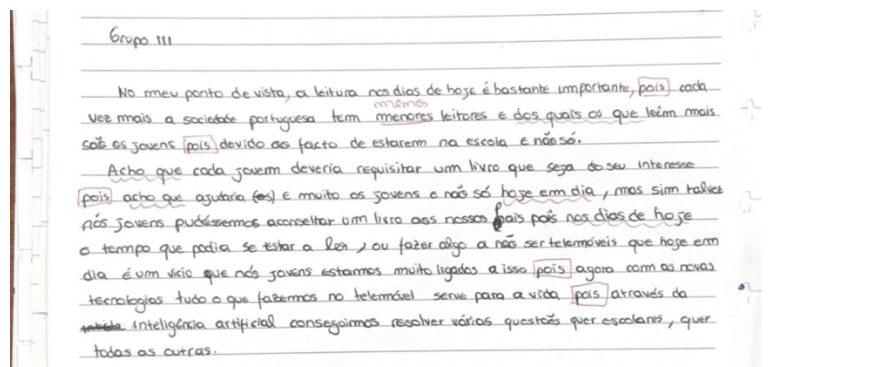
Darei, de seguida, alguns exemplos de produções dos alunos, assinalando as principais dificuldades, de modo a poder justificar o tipo de intervenção do projeto de investigação-ação.

No texto apresentado na figura 1, são visíveis vários problemas. Em primeiro lugar, o aluno não estruturou de forma adequada o seu texto. Não elaborou a introdução, dizendo qual a sua tese, começou logo por dar a sua opinião. Somente escreveu dois parágrafos, com argumentos pouco sólidos. Não apresentou conclusão, não respeitando também o número de palavras. Ademais, num texto tão pequeno, de 144 palavras,

¹² Critérios e resultados dos textos são disponibilizados nos anexos 2 e 3, respetivamente.

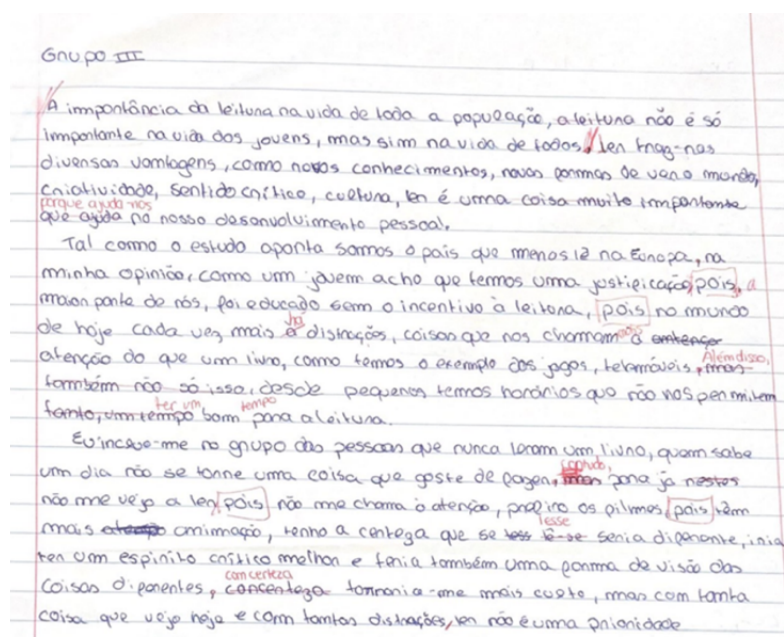
utiliza cinco vezes a conjunção coordenativa explicativa “pois”, e uma vez a conjunção coordenativa adversativa “mas”. Trata-se de um texto muito desorganizado e sem encadeamento de ideias.

Figura 1: Produção textual do aluno 5.



No texto da figura 2, mais uma vez, podemos verificar que os alunos repetem em demasia a conjunção coordenativa explicativa “pois”. Para além disso, não estruturou o texto em, pelo menos, quatro partes lógicas, fazendo a marcação de parágrafos somente em dois, e não apresentou nenhuma conclusão para a ideia defendida inicialmente.

Figura 2: Produção textual do aluno 4.



No texto apresentado na figura 3, verificamos que o discente o estrutura em 3 partes. A sua tese está misturada com o primeiro argumento. Apesar de apresentar argumentos válidos, utiliza pouca diversidade de conjunções coordenativas (“mas”) ou subordinativas (“porque”), para contrapor posições ou justificar o seu ponto de vista. Contudo, na conclusão utiliza o advérbio conetivo “porém”.

Figura 3: Mais um exemplo de produção textual do aluno 7.

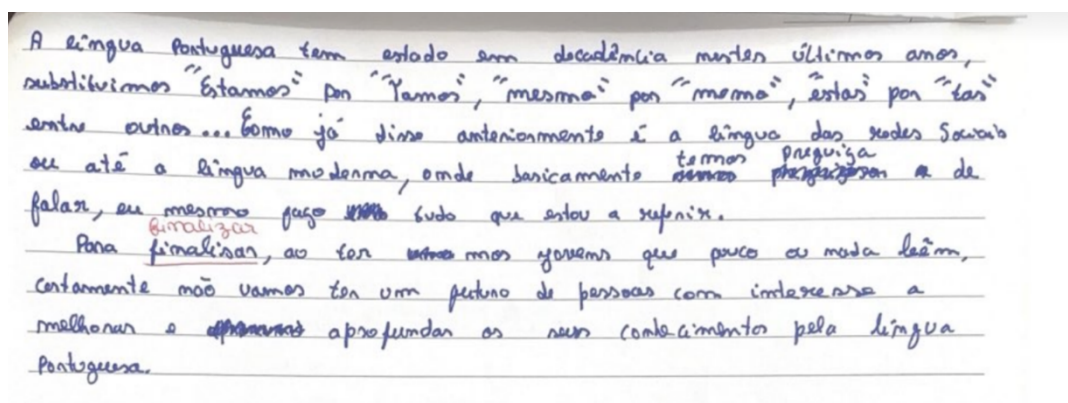
Grupo III

Hoje em dia, tem-se vindo a observar que vários jovens não ~~tem~~ compram livros nem os lêem; poderemos dizer que é algo que deveria ~~de~~ melhorar, mas a realidade é que com o avanço da tecnologia muitos jovens esquecem-se da importância da leitura e o ~~quanto~~ quanto isso pode afetar ~~na~~ a vida deles. A leitura é algo importante porque com ela aprendemos a não só a escrever melhor, como também conhecemos novas

palavras e isso ajuda-nos a ter uma maior facilidade na escrita e a possibilita a uma melhoria até mesmo na fala. ^{contudo} Com tudo, como se verifica, a tecnologia é um dos atrasos neste ponto de vista sobre esta importância. A maior parte dos jovens invés de pegar num livro e começar a ler e daí adiante ter uma melhor perspetiva do que é a leitura, utiliza o telemóvel ou outras formas de comunicação, como computador ou consola de vídeo jogos e chega a um ponto em que se torna viciante e faz parte da sua rotina.

O processo de leitura tem várias consequências boas, porém não são ~~as~~ as melhores como deveriam de ser, logo leva a números baixos relativamente à compra de livros por jovens.

Figura 4: Produção textual do aluno 14.



Analisado os textos e feita a avaliação diagnóstica, tive de tomar uma decisão e escolher uma questão-problema a partir de toda a informação recolhida. Como se pode verificar poderia trabalhar várias áreas. Uma das áreas problemáticas observadas foi o uso da pontuação, que é uma questão relevante para o exame, pois são descontados erros quer

no Grupo III, quer no Grupo I, em respostas extensas. Contudo, penso que a questão da pontuação deve ser trabalhada regularmente, se possível, em quase todas as aulas, por ser uma questão complexa e que necessita de muito treino, pois, como refere Aires (2012), “A aplicação da pontuação é um processo de construção permanente.” (Aires, 2012, p. 17).

Outra área na qual os alunos mostraram muitas dificuldades foi a da Escrita, apesar de os alunos terem selecionado a Escrita como uma das áreas preferidas da disciplina. Sendo o texto de opinião um género central no ensino secundário e tendo os alunos revelado fragilidades na sua produção, considereei que este seria um tópico relevante a trabalhar, ajudando, se possível, os alunos a construir argumentos e contra-argumentos de forma a persuadir o interlocutor, como afirmam Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958), citados por Camps (1995). Ademais, o texto de opinião faz parte dos conteúdos de 12.º ano, como está previsto no documento *Aprendizagens Essenciais* (2018): “Escrever textos de opinião, apreciações críticas, exposições sobre um tema.” (DGE, 2018, p. 8). Por fim, segundo o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (doravante PASEO) (2017), os alunos devem compreender, interpretar e expressar “factos, opiniões, conceitos, pensamentos, sentimentos, quer oralmente, quer por escrito, quer através de outras codificações.” (PASEO, 2017, p. 21).

Além das razões elencadas, relembro que 90,5% dos discentes pretendia ingressar no Ensino Superior, logo queria ajudar os alunos a obterem bons resultados no grupo III do Exame de Português, dado que somente três alunos não o iriam realizar.

Tendo observado, no teste diagnóstico, um uso pouco diversificado das conjunções/locuções conjuncionais, considereei que seria fundamental também aumentar o conhecimento gramatical dos alunos, diversificando o emprego das conjunções/locuções conjuncionais, pois num grau tão avançado de ensino, era expectável que os alunos já usassem a oração subordinada adverbial concessiva, mas tal não acontecia, uma vez que “a coordenação adversativa é a estratégia a que mais

frequentemente recorrem os falantes para expressar contraste entre frases.” (A. Costa, 2010, p. 59)¹³

Aliado ao conhecimento gramatical, era meu objetivo que os alunos melhorassem o seu desempenho na construção do texto argumentativo, mobilizando as estruturas linguísticas relevantes. Seguidamente, a questão que se levantou foi: Que orações deverei escolher para trabalhar com os alunos que estejam interligadas com a construção do texto argumentativo e que os ajudem a escrever de forma mais coesa e coerente? Cheguei à conclusão de que deveria trabalhar as seguintes orações: oração coordenada explicativa e oração subordinada adverbial causal, para produzirem argumentos; a oração coordenada adversativa e a oração subordinada adverbial concessiva, a fim de construírem contra-argumentos.

Apesar de, durante a escolaridade, ser só pedido que eles identifiquem/classifiquem as orações, os alunos deviam ter a consciência de que estas também devem ser mobilizadas na construção de textos bem formados. Sendo assim, era meu objetivo elucidar os alunos sobre o facto de que, para além da tarefa de identificar/classificar orações, também necessitam de saber usá-las de forma pertinente na construção de textos. Além disto, tinha a expectativa de que os alunos comesçassem a gostar de Gramática.

Em suma, tendo em conta as dificuldades da turma, pretendia-se que os alunos conseguissem:

1. estruturar corretamente o texto argumentativo;
2. construir argumentos e contra-argumentos válidos;
3. reduzir o uso das conjunções coordenativas “pois” e “mas”;
4. diversificar o uso das diferentes orações, utilizando com maior frequência a oração subordinada adverbial causal/concessiva.

¹³ Creio que a maioria dos alunos utiliza o “pois” como bengala linguística, porque transferem os “tiques” linguísticos orais para a escrita. Eles próprios referiram que tinham bengalas linguísticas e que as transferiam para as produções textuais.

Como consequência das observações feitas e da reflexão sobre metodologias de ensino e com a ajuda imprescindível das Professoras Orientadoras, decidi selecionar um modelo didático que articula a *Pedagogia dos Discursos e Laboratório Gramatical* proposto por Silvano & Rodrigues (2010). Esta proposta didática permite que os alunos trabalhem de forma laboratorial as áreas da Escrita e da Gramática de modo articulado:

Esta articulação é sustentada, do ponto de vista pedagógico, pelo facto de se tratar de um ensino-aprendizagem para níveis de escolaridade em que se tornam importantes métodos e técnicas como a problematização, a experimentação, a análise, a sistematização, a explicitação de saberes/exposição, a demonstração, a exemplificação, o aprofundamento, a aplicação, entre outros exercícios. (Silvano e Rodrigues, 2010, p. 282)

Identificado o problema a trabalhar e a metodologia, foi formulada uma questão de investigação. Segundo Marquesi (2021), a pergunta de investigação constitui uma peça fundamental para a escrita de um trabalho académico, sendo aliada da criatividade. “(...) a formalização da pergunta de pesquisa indicativa de originalidade (...)” (Marquesi, 2021, p. 120).

Para formular a questão foi necessário ter em consideração as características elencadas por Coutinho (2011): “Centra a investigação numa área ou domínio concreto”; “Organiza o projecto, dando-lhe direcção e coerência”; “Delimita o estudo, mostrando as suas fronteiras”; “Guia a revisão da literatura para a questão central”; “Fornece um referencial para a redacção do projeto”; “Aponta para os dados que será necessário obter.” (Coutinho, 2011, p. 45)

Assim, a questão definida no âmbito do projeto de investigação descrito neste relatório é a seguinte: De que forma o modelo didático de articulação da Pedagogia dos Discursos e Laboratório Gramatical contribui para o sucesso dos alunos na produção do texto de opinião?

2. Capítulo II – Fundamentação teórica

Este capítulo destina-se à revisão da literatura sobre os temas que foram centrais para o meu projeto de investigação-ação.

Em primeiro lugar, abordar-se-á o papel da Gramática no ensino e qual o seu lugar nos documentos reguladores. Além disso, analisar-se-á o motivo da escolha do laboratório gramatical em vez do método indutivo de ensinar gramática, o tradicional.

Em segundo lugar, abordar-se-á o ensino da Escrita no contexto português e algumas metodologias para o ensino desta área, de seguida será referido o seu papel nos documentos reguladores e, por fim, serão explicados os diferentes processos da Escrita.

Em terceiro lugar, interligar-se-á o ensino da Escrita e da Gramática com a metodologia da Pedagogia dos Discursos e do Laboratório Gramatical.

Em quarto lugar, apresentar-se-á as propriedades do texto argumentativo e as estruturas que se deverão ter em conta para a construção coesa e coerente de um texto de opinião, nomeadamente a oração coordenada adversativa e explicativa e a oração subordinada adverbial causal e concessiva. Adicionalmente, será feita uma breve síntese sobre a importância dos advérbios conetivos na construção do texto argumentativo.

Em suma, todos os aspetos aqui referidos foram alvo de pesquisa, sendo necessários para a construção de um plano de ação.

2.1. O ensino da Gramática

O ensino da Gramática tem sido alvo de várias investigações no âmbito da disciplina de Português. Neste subcapítulo, é minha intenção referir quais os desafios que este ensino implica, fundamentando-os em autores e nos respetivos estudos.

J. Costa (2007) considera que o ensino desta área tem sido desvalorizado e aponta algumas razões para esta situação, nomeadamente, a formação inicial de cada professor, isto é, até à data vários professores que lecionavam a disciplina de Português não tinham a devida formação pedagógica, pois provinham de áreas como, por exemplo, Direito. Isto teve um impacto negativo, porque os docentes não tinham formação na

área da Linguística. Aliado a isto, J. Costa (2007) ainda reitera que mesmo os professores habilitados, por vezes, não tinham a devida formação porque, às vezes, os cursos de docência se centravam nos “interesses científicos dos docentes e não numa definição do perfil de saída dos alunos.” (J. Costa, 2007, p. 159). O mesmo autor aponta mais três razões para a desvalorização desta área: (i) O pouco peso da Gramática nos Exames Nacionais ou a falta de exercícios nos Exames, isto fez com que se considerasse que a Gramática poderia ser dispensada; (ii) a instabilidade terminológica que provoca uma certa incerteza e insegurança nos professores e nos alunos; e, por último, a falta de articulação a Gramática e os restantes conteúdos programáticos, que prejudica o ensino desta área (J. Costa, 2007, p. 159). Rodrigues (2016) também concorda que a Gramática deve ser ensinada tendo em conta os outros domínios da disciplina de Português.

Num contexto de desvalorização do ensino da Gramática e desmotivação da sua aprendizagem, as autoras Rodrigues *et al.* (2021) defendem um ensino diferenciado da Gramática que promova a consciência metalinguística, mostrando a relevância da mobilização de conteúdos para as outras competências, como se pode concluir pela seguinte citação:

Deste modo, o ensino da língua visa, sobretudo, o aperfeiçoamento “*da competência linguística, oral e escrita, dos alunos*” (Brito 2011: 168, *apud* Rodrigues *et al.*, 2021, p. 504) fornecendo-lhes, simultaneamente, instrumentos e capacidades de análise que lhes permitam refletir e aprender sobre a sua língua ao longo da vida. (Rodrigues *et al.*, 2021, p. 504)

Há vários estudos que revelam a importância de associar a Gramática a outras áreas como a Escrita, a Educação Literária, entre outras. Oliveira (2022) investigou de que forma os mecanismos de coesão interfrásica poderiam ajudar os alunos a escreverem e a desenvolverem as suas respostas na área da Educação Literária. Aliado a isto, tentou ajudar os alunos a compreenderem os verbos de comando. A investigadora chegou à conclusão de que esta reflexão sobre conteúdos gramaticais no âmbito do domínio da Educação Literária tem efeitos positivos, apesar de os resultados do seu estudo ainda precisarem de ser validados por mais dados. Por sua vez, Correia (2023) procurou investigar como é que a Gramática pode ajudar os alunos no processo de compreensão

de Leitura. A investigadora notou uma evolução positiva ao longo das fichas de trabalho, que só foi possível porque utilizou novas metodologias, como a diversificação de atividades de pré-leitura, como analisar elementos paratextuais e extratextuais. (Correia, 2023, pp. 105-106). Contudo, aponta alguns aspetos negativos, como a falta de tempo para investigar mais aprofundadamente a relação entre estas áreas.

Além destes estudos, Brito *et al.* (2019) também defendem que se deve interligar a Gramática com o “discurso literário ou não” que permitirá “uma mestria linguística superior” (Brito *et al.*, 2019, p. 59).

Embora haja diversas estratégias de ensinar Gramática, nem sempre são as mais adequadas. Segundo Faria (2021), o manual escolar tem-se tornando o principal apoio ao estudo dos alunos, quando deviam recorrer a gramáticas escolares, pois é nos manuais que “constam epítomes gramaticais, alguns dos quais com exemplos pouco ilustrativos dos conceitos ou até mesmo com imprecisões.” (Faria, 2021, p. 50), o que pode representar um problema para o desenvolvimento do conhecimento gramatical.

De acordo com estes estudos, o ensino da Gramática necessita de renovação, nomeadamente no que diz respeito às metodologias, de modo a envolver os alunos de forma mais ativa nas atividades.

2.1.1. A Gramática nos documentos reguladores

Desde o 1.º ciclo que a Gramática é foco de estudo na disciplina de Português, estando sempre presente nos documentos reguladores da disciplina. Ao longo dos anos, segundo Tender & Assunção (2020), a Gramática tem sofrido várias alterações nos diferentes currículos de Português.

Entre 2014 e 2018, o documento regulador designava-se de *Programa e Metas Curriculares*. Quanto à Gramática, este regulava:

(...) que os alunos consolidem conhecimentos no plano da Sintaxe e realizem um percurso coerente e sustentado no plano da Formação, Mudança e Variação da Língua, no da Semântica e no da Análise do Discurso e Linguística textual.

(DGE, 2014, p. 9)

Ademais, os alunos deveriam adquirir a consciência linguística e metalinguística para trabalharem noutros campos da disciplina, como a Escrita.

Na atualidade, o documento *Aprendizagens Essenciais* (2018) define que:

No domínio gramatical, no final deste nível de ensino, os alunos deverão revelar um conhecimento metalinguístico seguro dos aspetos de estrutura e de funcionamento da língua considerados essenciais ao longo da escolaridade obrigatória. (DGE, 2018, p. 3).

É na mesma linha que o PASEO (2017) preconiza que, o aluno deve ser capaz de: “Utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura (...);” (DGE, 2017, p. 21).

No presente relatório são alvo de estudo, como referido no capítulo I, as orações coordenadas adversativas e explicativas e as orações subordinadas adverbiais causais e concessivas. De acordo com as *Aprendizagens Essenciais* (2018), a oração coordenada adversativa e a oração subordinada adverbial causal são aprendidas no 6.º ano (2.º ciclo), a oração coordenada explicativa é introduzida no 7.º ano e, posteriormente, os alunos aprendem a oração subordinada adverbial concessiva no 8.º ano.

Outro documento que regula, a terminologia gramatical é o dicionário em linha, que se intitula *Dicionário Terminológico* (doravante DT) (s.d.).¹⁴ Este tem como finalidade auxiliar professores e alunos a conhecerem os conceitos das diferentes áreas da linguística como a semântica, a sintaxe, a fonologia, a fonética, a morfologia, a pragmática, entre outras. Por isso, Silvano (2014) afirma que o *Dicionário Terminológico* “(...) constitui-se como um dos referenciais mais relevantes (...) na medida em que estabelece no Programa não só a terminologia gramatical mas também os diferentes níveis de análise da língua.” (Silvano, 2014, p. 29). No que diz respeito aos conteúdos gramaticais que são foco neste estudo, o DT inclui as orações na área da sintaxe, na secção da frase complexa, que está dividida entre orações coordenadas e subordinadas.

¹⁴ O link da plataforma é o seguinte: <https://dt.dge.mec.pt/index.php?id=n318>. (acedido a 1 de agosto de 2024).

O DT ainda demonstra e exemplifica quais os termos que devem ser usados relativamente a estes conteúdos, como por exemplo, a conjunção é coordenativa, a oração coordenada, a conjunção é subordinativa e a oração subordinada.

Abordado o papel da Gramática no contexto do ensino de Português e qual a sua posição nos documentos reguladores do ensino, no próximo subcapítulo irá ser abordado o uso do laboratório gramatical em sala de aula, com base em estudos já realizados que comprovam o seu êxito.

2.1.2. O método tradicional vs. o laboratório gramatical

A Gramática é vista pelos alunos como uma área difícil e que envolve muito trabalho, porque têm de estudar, ou têm muitos conceitos para memorizarem. Veja-se a título exemplificativo o que os alunos referiram no questionário (cf. anexo 1) quando tiveram de justificar a sua escolha sobre a área do Português de que menos gostam. As seguintes respostas, confirmam esta visão: “Demasiada memorização.”; “Tem que se estudar e memorizar bastante.”; “Não gosto do trabalho árduo que a gramática oferece.” Estas respostas indicam o desinteresse e a desmotivação da parte dos alunos, que podem ser colmatados através da implementação de metodologias ativas de ensino da Gramática.

De facto, A. Costa (2010) afirma que o método tradicional (expositivo) não é eficaz porque “advém do insucesso do seu principal objetivo: bem falar e bem escrever.” (A. Costa, 2010, p. 32). Segundo a mesma autora, o ensino da Gramática é declarativo, isto é, as atividades desenvolvem-se através da memorização de conteúdos e definições. Como afirma A. Costa (2010), apesar de, certamente, existirem certos conceitos que têm de ser memorizados, os alunos não adquirem uma correta consciência metalinguística, porque não são capazes de interligar a Gramática com outras áreas. Por isso, o método tradicional de Gramática é visto por alguns investigadores como um “conjunto de valores descontextualizado de aprendizagens.” (A. Costa, 2010, p. 33). Associado a este processo de memorização, os docentes tendem a apoiar-se no manual escolar para transmitirem informações, que segundo Queiroz (2015), influencia o desempenho dos alunos, porque, mais uma vez, os alunos recorrem à memorização dos conteúdos para

utilizá-los em momentos de avaliação, fazendo com que os alunos desempenhem “um papel de mero recetor passivo de aprendizagem.” (Queiroz, 2015, p. 32).

Por estas razões, o método de memorização e resolução de exercícios deixou de ser uma metodologia eficaz nas aulas de Português, dado que aumenta a desmotivação dos alunos e não promove uma maior consciencialização metalinguística, como aponta Rodrigues *et al.* (2021) no seu estudo:

Em termos práticos, a dinâmica pedagógica que caracteriza de uma forma generalizada o trabalho com a gramática em sala de aula consiste na apresentação de um conceito, ou termo gramatical, que se concretiza em exemplos selecionados pelo professor, e numa subsequente bateria de exercícios, cujo objetivo é permitir a tomada de consciência do novo conceito através da repetição e da mecanização. (Rodrigues *et al.*, 2021, p. 505)

Para combater este tipo de ensino e exercícios, começam a ser procuradas novas metodologias, mais desafiadoras, mais dinâmicas, que coloquem o aluno no centro da aprendizagem, sendo eles os investigadores da linguagem. É a partir destas ideias que nasce o laboratório gramatical que foi proposto por Duarte (1992).

Rodrigues *et al.* (2011) define esta metodologia da seguinte forma:

O laboratório gramatical, (...), tem por base o conhecimento intuitivo da gramática da língua adquirido informalmente pelos alunos e pressupõe um percurso de descoberta que promove a consciência linguística e conduz ao desenvolvimento do conhecimento explícito da língua. (Rodrigues, *et al.*, 2021, p. 506)

De acordo com Rodrigues *et al.* (2021), o processo do laboratório gramatical é composto por quatro fases. A primeira caracteriza-se pela seleção de dados relevantes, a segunda é a experimentação (observar, formular, testar hipóteses), através da qual se formulam conclusões. A terceira fase é a de treino, feita através de exercícios. A última fase é a avaliação.

Silvano & Rodrigues (2010) esquematizam as etapas do laboratório gramatical numa tabela, que será usada no presente relatório, por se considerar uma tabela organizada

e que sintetiza concretamente todos os passos a seguir para a formulação de um laboratório.

Figura 5: Fases e tarefas do Laboratório Gramatical (Silvano e Rodrigues, 2010, p. 280)

Laboratório Gramatical		
Fases	Tarefas	Descrição das tarefas
Apresentação do <i>corpus</i>	1.ª tarefa	Constituição do <i>corpus</i> pelo professor ou alunos.
	2.ª tarefa	Organização dos dados linguísticos do <i>corpus</i> em dois blocos (o primeiro para observação e descrição e o segundo para validação de generalizações feitas pelos alunos).
Problematização, análise e compreensão dos dados	3.ª tarefa	Formulação de uma questão ou apresentação de um problema relativo aos dados linguísticos.
	4.ª tarefa	Observação dos dados linguísticos pelos alunos.
	5.ª tarefa	Descrição dos dados linguísticos, considerando as suas semelhanças e diferenças. Recurso a instrumentos de análise como gramáticas, dicionários, prontuários, glossários. Uso da terminologia apropriada, sempre que pertinente.
	6.ª tarefa	Formulação de generalizações descritivas com a ajuda do professor.
	7.ª tarefa	Testagem da generalização formulada através da manipulação dos dados e/ ou da apresentação de novos dados do mesmo tipo.
	8.ª tarefa	Reformulação ou manutenção da generalização.
Realização de exercícios de treino	9.ª tarefa	Realização de exercícios de treino, propostos pelo professor, de diferentes tipos, de forma a consolidar os conhecimentos adquiridos.
Avaliação da aprendizagem realizada	10.ª tarefa	Avaliação da aprendizagem realizada.

Vários estudos confirmam a eficácia desta metodologia, como, por exemplo, Pedreira *et al.* (2019). Também estas autoras consideram que:

Os laboratórios gramaticais favorecem a mobilização de todas essas aprendizagens, na medida em que proporcionam aos alunos (...) diferentes desafios: para conhecerem mais e melhor a língua materna, os alunos têm de resolver problemas pedagogicamente formulados (...) (Pedreira *et al.*, 2019, p. 159)

As mesmas autoras argumentam que o laboratório gramatical é um processo que está em constante construção, pois é necessário adaptar o laboratório às características da turma e ter em atenção, por exemplo, a clarificação dos enunciados ou simplificação dos exemplos.

A investigadora Moreira (2022) concluiu que, para além de ser necessário introduzir novas metodologias na didática da Gramática, contribuindo para a motivação dos

alunos, o laboratório tem sobretudo um objetivo: “aprender a observar, a analisar, a manipular, a interpretar, a elaborar generalizações” (Moreira, 2022, p. 122).

Concluindo, a metodologia ativa do laboratório gramatical permite inovar no ensino da gramática, de forma a motivar os alunos, centrando as atividades nos mesmos.

2.1.3. As Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino da Gramática

Devido ao perfil da turma e ao facto de alguns alunos apresentarem algumas dificuldades na Gramática e dizerem que não gostam desta área, foi necessário pensar em estratégias que cativassem os alunos. Como os alunos demonstravam interesse pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC) e por recursos educativos digitais como *Kahoots!*, considerei que poderia aproveitar estes recursos para tornar a aprendizagem da Gramática mais cativante e dinâmica.

Os alunos são considerados “nativos digitais” por terem nascido numa época de desenvolvimento tecnológico. De facto, como refere Viegas (2011), “os alunos que estão connosco nas aulas de português pertencem à era da Internet.” (Viegas, 2011, p. 5).

Para além disso, a mesma autora considera que as TIC permitem desenvolver um ambiente mais dinâmico em aula, pois, “por meio dela, procura-se criar um espaço em que a produção do conhecimento aconteça de forma criativa, interessante e participativa.” (Viegas, 2011, p. 11)

Relativamente à área do Português, o uso das TIC em sala de aula, de acordo com Viegas (2011), é uma mais-valia nesta área, nos diversos domínios. Na área da Gramática, em Portugal, há poucos estudos. Porém, Cardoso *et al.* (2020) fizeram um estudo exploratório sobre as potencialidades e as limitações do laboratório gramatical digital, uma estratégia mais lúdica e dinâmica. Este foi desenhado para o 1.º ciclo, mas os investigadores chegaram à conclusão de que o Ministério da Educação deve investir em programas digitais que permitam o desenvolvimento de mais atividades como estas, porque são atividades que necessitam de muita concentração, muito tempo e têm custos elevados.

De igual modo, Bikowski (2018) no seu artigo reflete sobre a relação entre a Gramática e a Tecnologia, observando que: “(...) grammar teaching with technology offers unique challenges as well as opportunities. (...)” (Bikowski, 2018, p. 2). Para além das potencialidades, o uso da tecnologia apresenta alguns desafios, como foi visto em Cardoso *et al.* (2020). Um dos desafios está relacionado com o facto das aplicações e a preparações dos materiais necessitarem de tempo e dedicação por parte dos docentes. Todavia, a mesma autora dá exemplos de alguns recursos que não necessitam, por exemplo, de muito investimento, como “(...) digital flashcards or grammar-based games for flip-phones (...)” (Bikowski, 2018, p. 7).

Apesar de dificuldades que possam surgir, estando numa era digital, a escola deve evoluir com as inovações tecnológicas proporcionando recursos educativos digitais adequados que motivem os alunos para a aprendizagem da Gramática.

Neste estudo, procurou-se associar recursos educativos digitais ao modelo de ensino de Gramática que irá ser usado, que é o que articula a Pedagogia dos Discursos com o Laboratório Gramatical (Silvano e Rodrigues, 2010), à qual se dedica a secção 2.3.. No subcapítulo 2.2. será abordado o papel da Escrita nas aulas de Português.

2.2. O ensino da Escrita

2.2.1. A Escrita na escola

O processo da escrita é muito moroso e exige muita prática e um conhecimento específico relacionado com os géneros textuais, mobilizando outros domínios, como a Gramática, e outras áreas do saber.

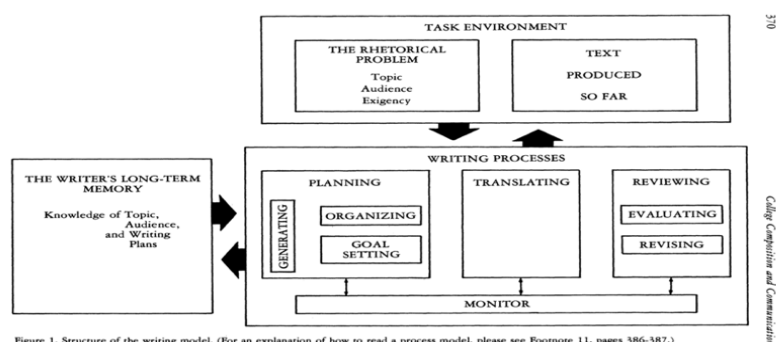
Apesar da exigência que lhe está subjacente, por vezes, o seu ensino e prática estão restritos às aulas de Português. Efetivamente, Carvalho (2011) valida esta observação: “Em Portugal, o trabalho com a escrita foi tradicionalmente limitado ao contexto da aula de língua materna e nele muitas vezes reduzido a práticas descontextualizadas (...)” (Carvalho, 2011, p. 227). Cabral (1994) vai mais longe e considera que, em muitos casos, não há espaço para a Escrita nas aulas de Português, e que “esta é remetida para trabalhos de casa e para os testes de avaliação sumativa (...)” (Cabral, 1994, 112). De igual modo, Amor (1993), citada por Carvalho (2001), advoga que na aula de língua

materna há escassez de atividades de Escrita e quando surgem são descontextualizadas, gerando um “carácter artificial da escrita” (Carvalho, 2001, p. 88). Por sua vez, Vilas-Boas (2003) defende que “os professores reconhecem que o ensino-aprendizagem da escrita está desajustado”, comprovando que “a escola, por regra, não ensina, nem sabe ensinar a escrever.” (Vilas-Boas, 2003, p. 17).

De acordo com A. Costa (2010), o ensino da Escrita tem “uma realidade plural e nem sempre nítida quanto à consciência sobre modelos e estratégias adotados pelos professores.” (A. Costa, 2010, p. 7).

Um dos modelos que tem sido adotado no ensino da Escrita é o proposto por Flower & Hayes (1981), e este está sistematizado na figura 6.

Figura 6: Modelo proposto por Flower & Hayes (1981)



De acordo com este modelo, os alunos, para produzirem um texto devem ter em consideração três mecanismos: a planificação, a textualização e a revisão.

Na etapa da planificação, os discentes devem gerar ideias tendo em conta a sua memória e o conhecimento prévio. Podem ter vários tipos de pensamento, ideias e opiniões, que devem registar, de forma a organizar essas ideias e opiniões, pois, como referem Flower & Hayes (1981), “the process of organizing appears to play an important part in creative thinking and discovery since it is capable of grouping ideas and forming new concepts.” (Flower e Hayes, 1981, p. 372).

Após a planificação e a organização das ideias, é o momento da textualização, cujo objetivo é escrever as ideias que tiveram previamente de forma coesa e coerente. Este é um processo moroso e que requer muita concentração do aluno, na medida em que “the process of translating requires the writer to juggle all the special demands” da linguagem escrita (Flower e Hayes, 1981, p. 373).

A última etapa denomina-se por revisão, e, segundo Flower & Hayes (1981), divide-se em dois subprocessos: a avaliação e a revisão. Após o processo de planificação e textualização, os discentes devem ler com atenção e consciência o seu texto, de modo a verificar, por exemplo, a coerência do texto, os erros ortográficos ou a pontuação. Flower & Hayes (1981) consideram que “the sub-processes of revising and evaluating, along with generating, share the special distinction of being able to interrupt any other process and occur at any time in the act of writing.” (Flower e Hayes, 1981, p. 374).

Uma das propostas didáticas que se coaduna com o ensino deste modelo tripartido é a Oficina de Escrita. O investigador Vilas-Boas (2003), *apud* Eira (2019), define a Oficina de Escrita como uma metodologia que permite: “o desenvolvimento dos alunos das várias etapas conducentes ao domínio da textualização: planificação, redação” (Vilas-Boas, 2003, *apud* Eira, 2019, p. 61). Sousa (2020), por exemplo, no seu projeto de investigação-ação baseou-se neste modelo para criar as Oficinas de Escrita com o objetivo de ajudar os seus alunos a melhorarem os seus textos (Sousa, 2020, p. 13). O investigador chegou à conclusão de que as Oficinas de Escrita e o modelo de Flower & Hayes (1981) permitem que os alunos ganhem consciência no trabalho de revisão e “os mesmos começaram a identificar e a corrigir autonomamente os seus erros (...)” (Sousa, 2020, p. 68).

De realçar ainda que nas Oficinas de Escrita, o aluno torna-se o centro das atividades, tal como preconizado por autores como Carvalho (2011), que têm defendido que o ensino da Escrita deve ser repensado e ser mais dinâmico:

Para ser eficaz, tal mudança não pode cingir-se a uma mera implementação de actividades de escrita; terá, pelo contrário, de as enquadrar num contexto mais

vasto em que o aluno seja visto como o agente da sua aprendizagem e não como mero receptor de informação já estruturada. (Carvalho, 2011, p. 233).

Nesse sentido, Barbeiro & Pereira (2007) propuseram algumas estratégias para facilitar o processo da escrita e para a prática ser mais recorrente e produtiva. Estes autores defendem, por exemplo, a escrita colaborativa; a reflexão sobre a escrita; a facilitação do processo, entre outras estratégias. (Barbeiro e Pereira, 2007, p. 9).

Atualmente, o ensino da Escrita enfrenta um novo desafio: o uso crescente das tecnologias, em que os alunos põem de parte o uso do papel e da caneta, dando preferência ao uso do teclado de um computador ou telemóvel, que, por sua vez, prejudica, por exemplo, a motricidade. (Carvalho, 2019, p. 249). No entanto, a tecnologia não deve ser vista como uma “inimiga” do processo da Escrita: os professores de Português poderão integrar esta estratégia nas suas aulas, como reitera Carvalho (2019): “O desenvolvimento tecnológico é um fenómeno complexo, próprio da época em que vivemos”, por isso, “a escola, (...), não o pode ignorar.” (Carvalho, 2019, p. 260).

No próximo subcapítulo será analisado o lugar da Escrita nos documentos reguladores.

2.2.2. A Escrita nos documentos reguladores

Ao longo da escolaridade obrigatória, a Escrita é uma das áreas fulcrais na disciplina de Português. Desde o 1.º ano até ao 12.º ano de escolaridade, os alunos devem produzir textos de diferentes tipologias, que devem ser coesos e coerentes, seguindo determinadas regras de produção textual. O texto de opinião, o foco deste projeto de investigativo, é objeto de estudo e de produção desde o 3.º ano de escolaridade, aumentando cada vez mais o grau de dificuldade e exigência com o avançar dos anos de escolaridade. Por isso, o documento das *Aprendizagens Essenciais* (2018) regula que:

No domínio da escrita é esperado que, no final do ensino secundário, os alunos tenham atingido níveis elevados de domínio de processos, estratégias, capacidades e conhecimentos para escrita de textos de diversos géneros com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos. (DGE, 2018, p. 3)

Para o ensino da Escrita, as *Aprendizagens Essenciais* (2018) enumeram alguns princípios orientadores para aplicar na disciplina de Português, salientando-se dois: a “aquisição

de conhecimento relacionado com as propriedades de um texto (progressão temática coerência e coesão)”, sendo essencial ter em conta “a finalidade, o destinatário e a situação de produção.” (DGE, 2018, p.8).

Para além do documento *Aprendizagens Essenciais* (2018), é necessário considerar ainda os seguintes objetivos presentes no PASEO (2017):

As competências associadas a Linguagens e textos implicam que os alunos sejam capazes de:

- Utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura (...);
- aplicar estas linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógico e digital;
- dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal.

(DGE, 2017, p. 21)

Em conclusão, a relevância da Escrita está bem visível nos documentos reguladores, devendo ser objeto de estudo contínuo e sistemático nas aulas de Português, para desenvolver a competência de escrita que terá impacto não só nesta disciplina, mas nas restantes.

No presente estudo, o foco foi desenvolver nos alunos a tomada de consciência das propriedades que configuram o texto de opinião para que melhorassem o seu desempenho na fase da textualização. Nesse sentido, foi crucial encontrar uma metodologia ativa que pudesse ser aplicada no plano de intervenção pedagógico-didática e que combinasse a Gramática com a Escrita. É neste contexto que surge o modelo de articulação da Pedagogia dos Discursos com o Laboratório Gramatical que será descrito na secção seguinte.

2.3. O modelo de articulação da Pedagogia dos Discursos com o Laboratório Gramatical

Sendo o objetivo principal do plano de intervenção deste estudo de investigação-ação, promover a competência da escrita mobilizando conhecimento gramatical necessário para redigir um texto argumentativo, e revistas as propostas metodológicas do ensino da Gramática e da Escrita, considerou-se que o modelo mais adequado seria o que articula a Pedagogia dos Discursos, proposta por Fonseca (1992) com o Laboratório Gramatical, proposto por Duarte (1992). A articulação entre estas duas metodologias foi proposta por Silvano & Rodrigues (2010). De seguida, apresenta-se os princípios de cada uma destas propostas.

Fonseca & Fonseca (1977) foram os primeiros autores a refletir sobre a Gramática ao serviço de outras competências. Os autores tinham o intuito de fazer refletir sobre o ensino do Português, chamando à atenção dos professores para não negligenciarem a relação da Gramática com as outras áreas do saber, como o discurso oral e/ou escrito.

F. Fonseca (1992) observa que a escola não ensina os alunos a escrever, quando devia ser tema central em todas as disciplinas. Por isso, apela à urgência de uma pedagogia da escrita. Note-se que F. Fonseca (1992) escreve que: “A prática da escrita não está ausente das aulas de língua materna”, o problema é que “a sua presença é assistemática, ocasional, não programada.” (Fonseca, 1992, p. 226)

No que diz respeito à Escrita e à Gramática, Fonseca (1992) defende que é necessário: “Articular de forma mais explícita e intencional o <<ensino da gramática >> com a pedagogia da escrita”, pois esta articulação “obriga a alargar a reflexão gramatical (...)” (Fonseca, 1992, p. 244).

Além de Fonseca (1992), J. Costa (2007) também fornece alguns exemplos para articular a Gramática e a Escrita como, por exemplo, o uso da vírgula. O autor fornece alguns casos em que os alunos têm dificuldades em colocar a vírgula, ou usam-na indevidamente. Por exemplo, por vezes, os alunos colocam a vírgula entre o predicado e o sujeito; têm dificuldades na colocação de vírgulas em elementos pós-verbais e, por último, não pontuam corretamente as orações adverbiais ou coordenadas. Ou seja, os

alunos não sabem as regras básicas da pontuação. Isto acontece porque, por vezes, não sabem distinguir, por exemplo, o predicado do sujeito. O autor conclui que o estudo da Gramática é “fundamental para um melhor desempenho em diferentes tarefas associadas ao domínio da língua.” (J. Costa, 2007, p. 165)

Outra investigadora que se focou na articulação da Gramática com a Escrita foi A. Costa (2010), sendo o seu principal objetivo era responder à questão: “Será que o conhecimento explícito de estruturas contrastivas tem uma correlação positiva com o desenvolvimento da escrita de textos de carácter argumentativo?” (A. Costa, 2010, p. 2). A. Costa (2010) também implementou trabalho laboratorial. Quanto às estruturas concessivas, a autora considera que estas devem ser trabalhadas a partir de textos, seja a lê-los ou a escrevê-los, considerando que estas estruturas são mais complexas do que as adversativas e necessitam de uma maior atenção e treino, como será visto na secção 2.7.2..

À *posteriori*, Silvano & Rodrigues (2010) resgatam a proposta da Pedagogia dos Discursos (Fonseca e Fonseca, 1977; Fonseca, 1992) e combinam-na com a proposta do Laboratório Gramatical (Duarte, 1992). Os objetivos no novo modelo proposto por Silvano & Rodrigues (2010) são os seguintes: (i) levar os alunos a ganhar consciência da organização discursiva e a ser capaz de a descrever; (ii) desenvolver nos alunos o conhecimento e a consciência linguística a partir do seu conhecimento intuitivo da língua; (iii) conduzir ao desenvolvimento das capacidades investigativas dos alunos; (iv) e promover a transferência do conhecimento adquirido para uma atividade de escrita, mobilizando elementos e estruturas linguísticas necessários para produzir o texto. (Silvano e Rodrigues, 2010, pp. 282-283). Tendo em conta estes objetivos, as autoras propõem as etapas descritas na Figura 7 para implementar este modelo.

Figura 7: Articulação de Pedagogia dos Discursos e Laboratório Gramatical (Silvano e Rodrigues, 2010, p. 283).

Etapas	Descrição	Actividades
1.ª etapa	Confronto com um problema/questão relevante para a compreensão (construção de sentido) de um texto de determinada configuração discursiva.	Leitura/ audição de textos de um determinado tipo indicado no programa (narrativo, descritivo, argumentativo, apreciativo/opinativo, informativo, expositivo-explicativo, entre outros) de natureza oral e/ou escrita
2.ª etapa	Organização de dados linguísticos a partir do <i>corpus</i> textual.	Análise linguística
3.ª etapa	Observação de construções/estruturas linguísticas pertinentes.	Análise linguística
4.ª etapa	Descrição dos dados linguísticos.	Análise linguística
5.ª etapa	Formulação de generalizações descritivas com a ajuda do professor.	Análise linguística
6.ª etapa	Testagem da generalização formulada através da manipulação dos dados e/ ou da apresentação de novos dados do mesmo tipo.	Validação das generalizações e sistematização
7.ª etapa	Realização de exercícios de treino, propostos pelo professor, de diferentes tipos, de forma a consolidar os conhecimentos adquiridos, quer no domínio gramatical, quer no textual/discursivo.	Exercitação para consolidação dos saberes
8.ª etapa	Exploração do funcionamento das construções analisadas como recursos adequados às circunstâncias que determinam o tipo de texto/discurso em estudo.	Caracterização da produção comunicativa/das sequências textuais compositivas
9.ª etapa	Produção textual para consolidação da capacidade de usar de modo consciente e intencional os recursos da língua na actividade discursiva, respeitando a pertinência e a adequação comunicativa.	Produção textual/discursiva
10.ª etapa	Avaliação da aprendizagem realizada.	

Apesar do potencial da proposta, em Portugal há poucos estudos e investigações que possam comprovar e mostrar resultados sobre esta metodologia. Uma exceção é o estudo de investigação-ação de M. Costa (2020) que adotou esta estratégia e confirmou que este modelo produz efeitos positivos nos alunos. Efetivamente, neste estudo, a autora observou que os alunos adquiriram mais conhecimentos linguísticos sólidos que se refletiram nas suas produções textuais, pois obtiveram melhores resultados. M. Costa (2020) conclui que: “De facto, é possível comprovar que o conhecimento gramatical adquirido em articulação com o estudo do texto contribui positivamente para o desenvolvimento da competência da escrita.” (M. Costa, 2020, p. 110).

Por se considerar que este modelo é o mais adequado para cumprir os objetivos do plano de ação, foi esta a abordagem metodológica implementada neste estudo para promover a aprendizagem nos domínios da Escrita e da Gramática.

2.4. O texto argumentativo

Sendo o texto argumentativo o tipo de texto que seria trabalhado pelos alunos, apresentarei brevemente as suas principais características.

Adam (1992) distingue cinco tipos de texto: o narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo e dialógico. De acordo com Adam (1992), o texto argumentativo tem uma finalidade:

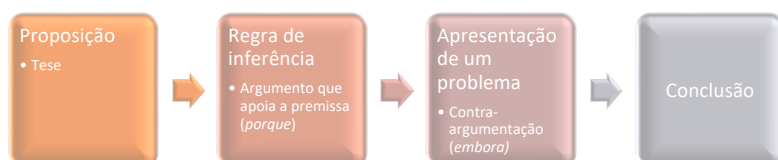
Mais on parle souvent en cherchant à faire partager à un interlocuteur des opinions ou des représentations relatives à un thème donné, en cherchant à provoquer ou accroître l'adhésion d'un auditeur ou d'un auditeur plus vaste aux thèses qu'on présente à son assentiment. (Adam, 1992, p. 103)

Como refere, Silva (2012), o texto argumentativo distingue-se dos restantes tipos de textos:

Num sentido restrito, a argumentação configura um modo específico de organização de um conjunto de enunciados; nesta aceção, a atividade argumentativa distingue-se da atividade narrativa, da atividade descritiva ou da atividade explicativa. (Silva, 2012, p. 153).

Adam (1992) propõe um esquema lógico de como deve ser o texto argumentativo e quais os passos que se devem ter em conta na sua análise. Este esquema, baseado em Toulmin (1958), é apresentado na Figura 8.

Figura 8: Esquema do texto argumentativo, adaptado de Adam (1992, p. 106).



Com este esquema Adam (1992) tinha o objetivo de explicar que para argumentar é necessária uma proposição, na qual se apresenta a ideia principal, a tese a ser defendida. De seguida, apresenta-se um argumento que valide a proposição inicial. No entanto, por vezes, pode haver uma refutação (o contra-argumento), que pode ser invalidado. No fim desta sequência, o locutor apresenta a sua conclusão. Portanto, para construir um texto argumentativo, é necessário: uma tese + premissas + conclusão. Como explica Perelman (1997) (*apud* Barbisan & Machado, 2000), “assim, o objetivo da argumentação como explica Perelman (1997), não é o de provar a verdade da conclusão das premissas, mas o de transferir para a conclusão a adesão às premissas.” (Barbisan e Machado, 2000, p. 71).

Segundo Blancafort & Valls (1999), para se escrever um texto argumentativo, o tema deve ser controverso, para admitir diversas opiniões, o locutor deve ter conhecimento do mundo e de como o manifestar, mostrando aos outros o seu ponto de vista e, por fim, o objetivo deve ser persuadir o público. De igual modo, Silva (2012) destaca “(...) a importância da audiência ou da consistência e da interligação entre os argumentos utilizados nos textos.” (Silva, 2012, p. 153)

Para argumentar, o locutor poderá recorrer a vários tipos de sequências textuais como a descrição, a narração, entre outras. De acordo com Caballero & Larrauri (1996), citados por Blancafort & Valls (1999), devem ainda ser usados conectores argumentativos discursivos, como os causais que “indican que los enunciados que los siguen explican o dan razón de los enunciados antecedentes.” (Caballero e Larrauri, 1996, p. 24, citados por Blancafort e Valls, 1999, p. 299). Já na contra-argumentação deve acrescentar-se nova informação e surpreender o interlocutor, utilizando diversos conectores que expressam oposições, neste caso as conjunções/locuções conjuncionais adversativas e/ou concessivas. Sobre a contra-argumentação, Duarte *et al.* (2022) referem que esta é “uma voz autoral original, capaz de se distanciar do que leu, mas também regular a distância a que se pretende colocar das vozes de que discorda. (Duarte *et al.*, 2022, p. 164).

A revisão da literatura feita serviu de base à construção dos materiais que foram usados no plano de intervenção.

2.5. A coordenação e a subordinação

A coordenação assume cinco tipos de classes: copulativa, adversativa, disjuntiva, explicativa e conclusiva. Neste relatório serão apenas analisadas a adversativa e a explicativa. Quanto à subordinação divide-se em três tipos: substantiva, adjetiva e adverbial. Dado que as orações selecionadas neste estudo para o trabalho com os alunos foram alguns tipos de orações adverbiais, focar-me-ei nessas. Segundo o DT (s.d.) há sete tipos de orações adverbiais: causal, final, temporal, concessiva, comparativa, consecutiva e condicional.

A coordenação e a subordinação são dois processos sintáticos de criação de frases complexas. Matos & Raposo (2013) caracterizam a coordenação como um processo “que combina elementos que pertencem à mesma classe de palavras ou à mesma classe sintagmática.” (Matos e Raposo, 2013, p. 1762). Em contrapartida, as orações subordinadas adverbiais são “estruturas oracionais que desempenham funções acessórias na oração, equivalentes às dos adjuntos adverbiais ou circunstanciais (...)” (Lobo, 2013, p. 1986).

Para se distinguirem os processos frásicos, Brito & Lopes (2001) sistematizam um conjunto de propriedades que são usadas para distinguir as orações coordenadas das orações subordinadas. Por sua vez, Lobo (2003) também ordenou um conjunto de critérios que permite distinguir sintaticamente os processos de coordenação e subordinação adverbial. De seguida, demonstrarei alguns desses critérios definidos por estas autoras.

Em primeiro lugar, as conjunções/orações coordenadas não podem ser coordenadas entre si (Brito e Lopes, 2001, p. 56). Já na subordinação adverbial isto pode acontecer, como se observará nos próximos exemplos.

(1) O João telefonou-me [porque estava com saudades minhas] e [porque queria saber notícias da mãe].

(2) *[O Zé irá ao cinema] e [mas a Ana não irá ao teatro].

(Lobo, 2003, pp. 28-29)

Em segundo lugar, como referem Brito & Lopes (2001), as orações coordenadas têm uma estrutura fixa A conj. B enquanto que a subordinação permite a estrutura Conj. B A. Por outras palavras, as conjunções/locuções coordenativas não podem ir para a periferia da frase (lado esquerdo), mas as conjunções/locuções subordinativas conjuncionais permitem esta mobilidade, sem tornar a frase agramatical.

(3) b. *E o Zé comprou um livro, o João comprou um disco.

(4) Por estar doente, o Zé faltou ao exame.

(Lobo, 2003, pp. 24-25)

O terceiro e último critério considerado para o presente relatório foi o dos pronomes clíticos, referido por Lobo (2003). A principal diferença é que a coordenação não permite a próclise, só a ênclise, sendo esta a preferência do português norma, no que se refere aos pronomes clíticos.

(5) b. *Vi o Zé nas livrarias e o João te viu na faculdade.

(6) b. Percebi tudo logo que/ quando te viu na faculdade.

(Lobo, 2003, pp. 34-35)

Nos próximos subcapítulos, serão analisadas as orações selecionadas para o plano de intervenção pedagógica-didática por serem relevantes na produção do texto argumentativo, em particular, na apresentação de argumentos que justificam a tese defendida e de contra-argumentos que a podem refutar. Para além disto, sendo os advérbios conetivos elementos linguísticos essenciais na construção da coesão interfrásica e na expressão de valores semânticos associados ao texto argumentativo, será feita também uma breve revisão sobre este tópico.

2.5.1. Orações de expressão de causalidade

Neste subcapítulo serão abordadas as orações que exprimem causalidade, que podem ocorrer na argumentação e que foram foco de trabalho como: a oração coordenada explicativa e a oração subordinada adverbial causal. Como refere Lopes (2004) a “conexão de causalidade tem grande valor no discurso argumentativo (...)” (Lopes, 2004, p. 136).

O *Dicionário Terminológico* (s.d.) apresenta uma definição semelhante para ambas as orações. A oração coordenada explicativa está definida da seguinte forma: “Oração coordenada em que se apresenta uma justificação ou explicação para que se torne legítimo o acto de fala expresso pela frase ou oração com que se combina.” (DGE, s.d.) Por sua vez, a oração subordinada adverbial causal é uma oração “subordinada adverbial que exprime a razão, o motivo (a causa) do evento descrito na subordinante ou que apresenta uma justificação para o que é expresso na subordinante.” (DGE, s.d.). Como se pode constatar as definições das orações são muito próximas, o que leva alguns linguistas a estudarem mais aprofundadamente estes tipos de orações como Lopes (2004) ou Lobo (2003), e a sugerirem que em vez de duas orações exista apenas um tipo de oração causal. Contudo, como este é um relatório no âmbito do ensino seguiram-se as diretrizes do *Dicionário Terminológico* (s.d.). Portanto, a oração coordenada explicativa tem dois tipos de conjunções: *pois* e *que*. Somente o *pois* foi considerado neste relatório, para não confundir os alunos e tornar mais clara a distinção entre as orações coordenadas e subordinadas. Em contrapartida, a oração subordinada adverbial causal possui um maior número de conjunções/locuções conjuncionais subordinativas causais: *porque*, *uma vez que*, *dado que*, *visto que*, *já que*.

A maioria dos alunos tem dificuldades em distinguir estes tipos de oração, visto que a definição as aproxima. O que permite distingui-las são os seus comportamentos sintáticos. Por isso, vários linguistas concentraram o seu estudo de forma a distinguir as mesmas, nomeadamente Lopes (2004) e Lobo (2003).

Lobo (2003) e Lopes (2004) estabelecem três testes que permitem distinguir a conjunção coordenativa explicativa *pois* das conjunções subordinativas causais, como se pode observar nos próximos exemplos:

(7) ***Pois**¹⁵ estamos todos de acordo, não haverá votação. (critério da mobilidade)

¹⁵ Negrito elaborado por mim.

(8) *Já não haverá dias sem carros, pois haverá greve dos sindicatos **e pois** não se conseguiu chegar a um acordo. (critério da coordenação)

(9) *Não fomos para o mar, pois **se levantou** um temporal. (critério dos pronomes clíticos)

(Lobo, 2003, pp. 48-50)

(10) **Porque** o chão estava escorregadio, a Joana caiu. (critério da mobilidade)

(11) A Luísa foi ao cinema porque não é capaz de ficar em casa sábado à noite **e porque** queria muito ver o Miar do Gato. (critério da coordenação)

(12) A Luísa chorou porque **se magoou**. (critério do pronome clítico)

(Lopes, 2004, p. 106)

Em termos de comparação, tal como advogam Lobo (2003) e Lopes (2004), as orações introduzidas pela conjunção *pois* aproxima-se sintaticamente da coordenação, porque não pode ocorrer em posição inicial, as orações não permitem a coordenação entre si e só permitem a ênclise. Na oração subordinada adverbial causal sucede-se o contrário: a oração introduzida pela conjunção/locução conjuncional subordinativa pode ir para o lado esquerdo da frase; as orações podem ser coordenadas entre si e permitem a próclise.

Em suma, ambas as orações permitem “ligar os factos denotados”, sendo que “o locutor dá a sua opinião explicativa acerca de como o mundo no qual ocorrem os factos denotados está organizado.” (Lopes, 2004, p. 136).

Seguidamente, serão analisadas as orações que exprimem contraste/concessão.

2.5.2. Orações de expressão de contraste/concessão

Neste subcapítulo serão abordadas orações que podem ser usadas na contra-argumentação e que foram foco de trabalho em aula, nomeadamente: a oração coordenada adversativa e a oração subordinada adverbial causal. Tal como foi feito na secção 2.5.1., será feita uma comparação entre as orações.

Segundo o *Dicionário Terminológico* (s.d.) as orações permitem estabelecer uma ideia de contraste, oposição. Segundo o DT (s.d.), a adversativa é uma “oração coordenada que transmite uma ideia de contraste face a um pressuposto expresso ou implícito na frase ou na oração com que se combina.” (DGE, s.d.). A oração subordinada adverbial concessiva é definida do seguinte modo: “Transmite uma ideia de contraste face a um pressuposto expresso ou implícito na subordinante. Estas subordinadas podem ter valores factuais, ou condicionais.” (DGE, s.d.).

Para articular a oração coordenada a adversativa, há somente uma conjunção: *mas*. Por isso, A. Costa (2010) destaca que as conjunções coordenativas adversativas são “um conjunto extremamente reduzido, em comparação, por exemplo, com o repertório de conectores conjuncionais concessivos.” (A. Costa, 2010, p. 59). Isto é, a oração subordinada adverbial concessiva tem um leque mais diversificado de conjunções/locuções conjuncionais subordinativas concessivas: *embora, mesmo que, mesmo se, apesar de, ainda que*.

Apesar da semelhança na definição dos dois tipos de oração, distinguem-se através de vários testes sintáticos. Atente-se nos exemplos:

(13) a'. Embora/Ainda que não tenha muita fome, vou comer. (critério da mobilidade)

b'. *Mas não tenho muita fome, vou comer. (critério da mobilidade)

(14) a. Vou visitar-te, apesar de estar a chover e embora/ainda que eu esteja um pouco engripado. (critério da coordenação)

b. *Vou visitar-te, mas está a chover e mas estou um pouco engripado. (critério da coordenação)

(15) a. Vou pedir-lhe desculpa, embora/ainda que me custe. (critério do pronome clítico)

b. *Vou pedir-lhe desculpa, mas me custa. (critério do pronome clítico)

(Lobo, 2003, pp. 57-58)

Estes exemplos permitem distinguir a oração coordenada adversativa da oração subordinada adverbial concessiva. Os critérios que permitem distingui-las são os mesmos que foram expostos na secção 2.5. e 2.5.1.. A oração coordenada adversativa não pode ser deslocada para a periferia da frase; não permite a coordenação entre as conjunções e, por fim, só permite a ênclise. Contrariamente, a oração subordinada adverbial concessiva permite a para a periferia da frase; pode existir coordenação entre as orações e permite a próclise.

Além destes testes, é necessário referir que na oração subordinada adverbial concessiva todos os verbos têm de estar conjugados no modo conjuntivo, à exceção das orações que são introduzidas pela locução conjuncional *apesar de*. Neste caso, o verbo tem de estar no infinitivo, podendo ser flexionado ou não, por exemplo, “Apesar de sermos amigos, o Pedro não me convidou.” (Lobo, 2013, p. 2017)

Quer a oração coordenada adversativa, quer a oração subordinada adverbial concessiva, podem ser usadas na contra-argumentação, porque “articula(m) dois argumentos com orientações argumentativas opostas.” (Lopes e Carapinha, 2013, p. 77).

Revistas as principais orações que serão trabalhadas nos segmentos de argumentação e da contra-argumentação, no próximo subcapítulo serão abordados os advérbios conetivos.

2.5.3. Advérbios conetivos

Os advérbios são uma classe de palavras “sem variação flexional” que veicula informação ou “exprimem uma postura subjetiva do falante” quer sobre a sua visão, ou circunstâncias ao seu redor. (Raposo, 2013, p. 1569).

São considerados advérbios conetivos as seguintes expressões: *porém, todavia, contudo, no entanto*. O DT (s.d.) refere que os advérbios conetivos não fazem parte das conjunções por “poderem, por exemplo, ocorrer entre o sujeito e o predicado” (*Dicionário Terminológico*, s.d.). A mesma plataforma fornece o seguinte exemplo: “(iv) Está frio. O João, [contudo], vestiu uns calções.” (*Dicionário Terminológico*, s.d.). Por sua vez, Matos & Raposo (2013) acrescentam que estas expressões também se distinguem das conjunções, dado que podem ser coordenadas entre si com as conjunções *e; mas*:

(16) Os óculos estavam em cima da mesa e, porém, ele não os viu.

(17) Eles apreciam o campo, mas, contudo, passam as férias na praia.

(Matos e Raposo, 2013, p. 1809)

Além destas razões, A. Costa (2010) defende que os conetivos se assemelham aos advérbios de frase, pelo facto de poderem ocupar a posição inicial, intercalada ou final na frase, como se pode comprovar nos seguintes exemplos:

(18) A rapariga entrou na livraria. Contudo, ela saiu sem encontrar o livro que queria.

(19) A rapariga entrou na livraria. Ela saiu sem encontrar o livro que queria, contudo.

(20) A rapariga entrou na livraria. Ela, contudo, saiu sem encontrar o livro que queria.

(A. Costa, 2010, p. 69)

Feita a revisão da literatura, será dado espaço ao Estudo Empírico. No próximo capítulo, abordarei as atividades que foram elaboradas para a intervenção pedagógico-didática e serão discutidos e analisados criticamente os resultados da mesma, sobre os quais refletirei.

3. Capítulo III – Estudo empírico

No presente capítulo, será apresentado o plano de ação e as atividades que o integraram, descrevendo-se os objetivos e a forma como as atividades foram organizadas.

De seguida, serão descritos o pré-teste e o pós-teste e será feita uma análise comparativa dos resultados obtidos pelos alunos nestes dois instrumentos de avaliação.

Por último, será dado espaço às reflexões sobre o plano de intervenção.

3.1. Desenho metodológico

Como referido no capítulo I, este relatório de estágio é um projeto de investigação-ação. Segundo Kemmis (1989) (*apud* Coutinho, *et al*, 2009), qualquer projeto desta natureza devia ter três ciclos de investigação-ação. Todavia, questões logísticas nem sempre permitem que a duração do processo seja tão extensa, que foi o que se sucedeu com o meu projeto de investigação.

Apesar de todos os condicionamentos, sublinho a relevância de basear a prática letiva na investigação-ação entendida não como “uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma de investigar para a educação.” (Coutinho, *et al*, 2009, p. 376). Uma das vantagens da investigação na educação é, como refere Tuckman (2000), o facto de ser sistemática, lógica, replicável e transmissível, pois “nestes termos, as pessoas, em geral, podem usar os resultados de qualquer estudo, e o investigador pode construir a sua tese, baseando-se nos resultados de outros investigadores.” (Tuckman, 2000, p. 19).

A tabela seguinte sintetiza o meu ciclo de investigação-ação, que se dividiu em pré-teste, implementação do modelo que articula duas fichas de carácter oficial e pós-teste.

Tabela 1: Planificação do Plano de Ação:

Atividade	Data e Duração	Conteúdo	Metodologia	Recolha de informação
Pré-teste	17/11/2023 – 50 minutos	Produção escrita de um texto de opinião.		Documental
Resolução de uma ficha de trabalho	20/02/2024 – 100 minutos	Características do texto de opinião: estrutura e elementos linguísticos	Modelo de articulação da Pedagogia dos Discursos com o Laboratório Gramatical	Observação direta e conversação
Resolução de uma ficha de trabalho	22/02/2024 – 100 minutos	Estruturas linguísticas para construir argumentos e contra-argumentos: orações subordinadas causais e concessivas e orações coordenadas explicativas e adversativas		
Resolução de exercícios	23/02/2024 – 50 minutos	Características do texto de opinião: elementos linguísticos	Jogo didático realizado na plataforma <i>Wooclap</i>	Documental
Pós-teste	27/02/2024 – 50 minutos	Produção escrita de um texto de opinião.		Documental

Fonte: Autoria própria

Quanto aos instrumentos de recolha, Coutinho *et al.* (2009), apresentam três tipos: a observação direta, a documental e a conversação. Como já foi referido, ao longo do meu projeto utilizei-os todos. Porém, para a refletir sobre os resultados, as análises de observação e documental foram as estratégias mais importantes.

A análise dos resultados será qualitativa e quantitativa. É qualitativa porque tem o objetivo de encontrar respostas para algumas questões, seguindo o modelo indutivo, tal como afirma Coutinho (2011): “trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas acções individuais e nas interações sociais a partir da perspectiva dos actores

intervenientes no processo.” (Coutinho, 2011, p. 26). A investigação também é quantitativa, porque “a pesquisa centra-se na análise de factos e fenómenos observáveis e na medição/avaliação de em variáveis” que são “passíveis de serem medidas, comparadas.” (Coutinho, 2011, p. 24).

Nos próximos subcapítulos, serão descritas as atividades desenhadas para o plano de ação e os resultados que estas surtiram nas produções textuais.

3.2. Implementação do modelo de articulação da Pedagogia dos Discursos com o Laboratório Gramatical

3.2.1. Ficha de trabalho 1: Análise do texto de opinião

O modelo selecionado para o plano de intervenção foi o modelo que articula a Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical proposto por Silvano & Rodrigues (2010). Para a implementação deste modelo, foram criadas duas fichas de trabalho oficial mais um conjunto de exercícios realizado num recurso educativo digital. A primeira ficha de trabalho teve como objetivo conduzir os alunos num percurso de aprendizagem sobre as características do texto de opinião, em particular da sua estrutura. Pretendeu-se ainda que os alunos associassem a cada uma das partes elementos e estruturas linguísticas, mais especificamente as que exprimem valores causais e de contraste, presentes em movimentos de argumentação e contra-argumentação. A segunda ficha de trabalho focou quatro tipo de orações que devem ser mobilizados no texto de opinião.

Na primeira ficha, desenhada para uma aula de 100 minutos, trabalhamos um texto de opinião retirado do jornal *Público*, intitulado *O princípio do fim da liberdade de expressão?*, da autoria da cronista Susana Salgado, publicado no dia 7 de novembro de 2019.¹⁶ Os alunos, ao longo das aulas seguintes, tinham de trabalhar em grupo. Como referi no subcapítulo 1.1.2., a turma apresentava problemas interpessoais, por isso, eu

¹⁶ O link da notícia é o seguinte: <https://www.publico.pt/2019/11/07/sociedade/opiniao/principio-fim-liberdade-expressao-1891608> (acedido a 1 de agosto de 2024)

elaborei os grupos com base no método da observação e juntei os alunos que, de acordo com as minhas observações, poderiam trabalhar melhor em conjunto.

A primeira atividade da aula seguiu a estratégia proposta nas *Aprendizagens Essenciais* (2018): “mobilizar experiências e saberes como a ativação de conhecimento prévio.” (DGE, 2018, p.6). A pré-atividade foi realizada na plataforma *Wooclap* (cf. Anexo 5). Os alunos tinham apenas de responder a duas questões. A primeira questão da pré-atividade era: “Identifica, na tua perspetiva, o tipo de texto que vamos estudar.”¹⁷ A maioria dos grupos pensou que iria trabalhar o género apreciação crítica e somente dois grupos acertaram no género a ser estudado (texto de opinião). A segunda questão tinha o seguinte enunciado: “Escreve uma palavra que pode estar incluída no tipo de texto que identificaste.” Os grupos registaram as seguintes palavras/expressões: “De acordo com os dados” (Texto expositivo); “Em suma” (Apreciação Crítica); “Por isso” (Texto de opinião); “A partir de” (Apreciação Crítica); “Contudo” (Apreciação Crítica); “No meu ponto de vista” (Texto de opinião); “Na minha perspetiva” (Apreciação Crítica).

De acordo com os registos no meu diário de bordo, os alunos apresentaram algumas dificuldades para identificarem palavras/expressões para o tipo de texto que selecionaram, registei frases como: “Não sei”; “Ainda é muito cedo para pensar” (a aula começou às 8h20). Todavia, incentivei os alunos a pensarem, de forma a lembrarem-se de textos que já tinham lido daquele género. Com algum esforço, os discentes responderam às questões. Terminada esta atividade, distribuí pelos alunos as fichas de trabalho (cf. anexo 6) pelos alunos.¹⁸

Em primeiro lugar, li as primeiras questões, pois era uma forma de os alunos estarem atentos à leitura do texto. Os alunos tinham de responder a duas questões: qual o tópico do texto e registar cinco palavras-chave.

¹⁷ As respostas ao jogo didático encontram-se no anexo 5.

¹⁸ A correção da primeira ficha está disponível no anexo 7.

Como não me quis desviar da forma de dar as minhas aulas¹⁹, pedi aos alunos para lerem o texto em silêncio (2 minutos) e para registarem o vocabulário que não conhecessem, podendo recorrer ao *Dicionário da Língua Portuguesa*, da Academia de Ciências de Lisboa. Depois, eu fiz uma leitura expressiva do texto. Optei por ser eu a ler, para que os alunos compreendessem melhor o objetivo comunicativo da cronista e a sua posição quanto ao tema, com o propósito de os alunos estarem atentos ao texto e ao que era pedido nas primeiras questões. Após isto, pedi aos alunos para responderem às questões 1.1. e 1.2. da ficha de trabalho. Estes exercícios permitiram que os alunos percebessem o tema do texto, e registassem com sucesso as cinco palavras-chave sobre ele.

Depois destes exercícios introdutórios, a ficha estava desenhada de maneira a que os alunos entendessem como é organizado o texto de opinião e que estruturas linguísticas são usadas exprimir, justificar e contrapor opiniões.

Assim, no grupo de questões 2.1.-2.3., os alunos tinham de identificar o objetivo comunicativo (ex. 2.1.), referindo se a autora o tinha atingido (ex. 2.2.), justificando a sua resposta (ex. 2.3.). Todos os alunos o identificaram, e responderam que a autora conseguiu convencê-los da validade da sua opinião. No fim deste bloco de exercícios, os alunos preencheram um quadro, cujo objetivo era sintetizar as conclusões a que tinham chegado com o primeiro bloco de exercícios: o texto em análise é um texto de opinião, no qual a autora apresenta o seu ponto de vista, tendo como principal objetivo convencer o leitor da sua posição.

O bloco de exercícios 3.-3.3.1. tinha como finalidade conduzir os alunos na análise da tese (ex. 3.1.), da justificação do ponto de vista (ex. 3.2.1.) e da validação da opinião (3.3.1.). Após estes exercícios, os alunos tinham outro quadro para preencherem (cf. Figura 9).

¹⁹ Na maioria das aulas que lecionei, eu fornecia aos alunos dois ou três minutos para lerem o texto silenciosamente, para que esclarecessem dúvidas de vocabulário, entre outras, de forma a tornar a leitura em voz alta mais fluída, ajudando no processo de compreensão.

Figura 9: Quadro da ficha de trabalho 1

Podes, então, concluir que...

- o texto de **opinião** pode dividir-se em **três** partes.

Primeiramente, o autor apresenta uma **tese**, ou seja, o seu ponto de vista sobre o assunto do texto.

De seguida, o autor **valida** o seu ponto de vista com diferentes **justificações** ou argumentos.

Na parte final do texto, o autor retoma **o seu ponto de vista** (tese), confirmando-o ou rejeitando-o.

Este quadro permitiu que os alunos sistematizassem a informação que foram recolhendo ao longo da análise do texto de opinião.

Os exercícios seguintes já tinham uma finalidade diferente. O objetivo foi, a partir do texto, tal como defendido pela Pedagogia dos Discursos (Fonseca, 1992), conduzir os alunos num percurso que lhes permitisse ganhar consciência das estruturas linguísticas que a autora utilizou para argumentar, justificar e refutar ideias. Assim, o exercício 4.1. pedia que justificassem a afirmação da autora de que a liberdade de expressão era a força e a fraqueza da democracia. Nos exercícios 4.2.1. ao 4.2.2.1., os discentes tinham de identificar qual era o problema que a autora apresentou em relação à atitude democrática (ex. 4.2.2.1.). Depois de identificado o problema, os alunos tinham de transcrever e classificar a expressão que introduzia esse problema (ex. 4.2.2.2.). A identificação de “No entanto” foi fácil, mas a classificação já foi problemática. Por isso, eu tive de avançar com a resposta e explicar o que era uma locução adverbial conetiva, o que não seria expectável, porque sendo alunos de 12.º ano já tinham de ter estudado, em anos anteriores, os diferentes tipos de advérbios.

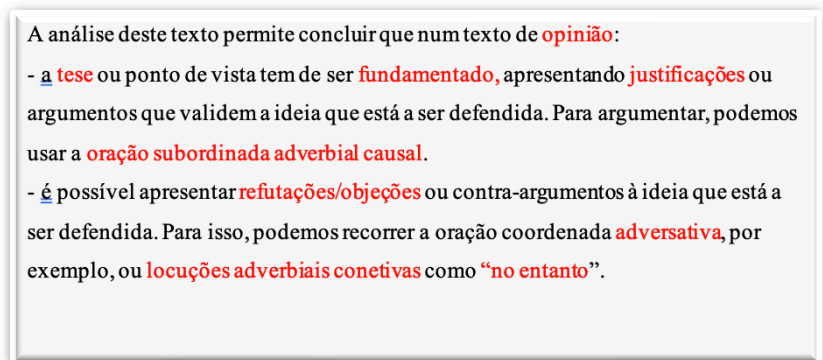
O bloco de exercícios 5.-5.3. foi construído para que os alunos descrevessem o impacto da tecnologia na democracia (ex. 5.1.) e, de seguida, transcrevessem outra palavra que marcava o posicionamento da autora face ao impacto da tecnologia. Esperava-se que os alunos identificassem a conjunção “mas” (ex. 5.2.). Além disso, os alunos identificaram como é que a autora fundamentava a sua posição, neste caso, através de exemplos (ex. 5.3.).

No último bloco de exercícios, do 6.1. ao 6.2.2., os alunos deviam referir a dúvida que a autora colocou sobre a liberdade de expressão (ex. 6.1.). O exercício seguinte (6.1.1.), pedia que transcrevessem a palavra que refutava a ideia de objeção que a autora colocou sobre o facto de a liberdade de expressão ser o direito que merece mais proteção. Mais uma vez, os alunos tinham de identificar a conjunção coordenativa *mas*.

Por último, foi demonstrada a estratégia que a autora utilizou para se justificar sobre a dúvida que levantou. Os alunos transcreveram corretamente a justificação, porém, não conseguiram responder à questão 6.2.1., que lhes pedia para classificar a oração subordinada que era usada para demonstrar o seu ponto de vista. Um discente respondeu que o *porque* introduzia uma “oração subordinada adjetiva relativa explicativa”. Na verdade, nenhum discente conseguiu responder corretamente a esta pergunta. Esta foi mais uma evidência de que os alunos necessitavam de trabalhar melhor as orações que me propus abordar no plano de intervenção. A pergunta 6.2.2., que pedia para que os alunos identificassem a estratégia para demonstrar o seu ponto de vista, encerrava o “desmontar” do texto, focando agora a exemplificação que reforça a argumentação.

O quadro-síntese que concluía esta etapa é apresentado na Figura 10.

Figura 10: Quadro da ficha de trabalho 1.



A análise deste texto permite concluir que num texto de **opinião**:

- a **tese** ou ponto de vista tem de ser **fundamentado**, apresentando **justificações** ou argumentos que validem a ideia que está a ser defendida. Para argumentar, podemos usar a **oração subordinada adverbial causal**.
- **é** possível apresentar **refutações/objeções** ou contra-argumentos à ideia que está a ser defendida. Para isso, podemos recorrer a oração coordenada **adversativa**, por exemplo, ou **locuções adverbiais conetivas** como “**no entanto**”.

A primeira aula não correu como eu queria. Em primeiro lugar, pelo facto de ser a primeira aula, senti os alunos sonolentos e sem energia. Daí a minha ideia de propor uma pré-atividade, em formato digital, para os despertar. Em segundo lugar, existia uma variável, que eu não conseguia controlar, nem estava nos meus planos. Os alunos, depois da aula de Português, teriam teste de História A, por isso, estavam muito

preocupados e ansiosos, ao ponto de me pedirem para os deixar estudar para o teste. Este pedido não foi aceite, porque os alunos tinham de estar envolvidos em atividades relacionadas com a aula de Português. Depois de eu ter dito que não, os alunos tentaram esforçar-se para estarem atentos e contribuírem para aula. Para além destes acontecimentos, eu tinha planificado que o trabalho seria em pares/grupos, mas somente dois grupos funcionaram e trabalharam em conjunto. Estas variáveis e o modo como a aula correu fez-me refletir sobre como correria a aula seguinte, em que seria apresentada a segunda ficha de trabalho. Esta ficha será descrita no próximo subcapítulo, com foco nas propriedades das estruturas linguísticas e no seu funcionamento no texto de opinião.

3.2.2. Ficha de trabalho 2: estruturas linguísticas presentes no texto de opinião

A aula de 100 minutos foi supervisionada e decorreu no dia 22 de fevereiro de 2024.

Antes de iniciarmos a segunda ficha de trabalho, foi necessário terminar o exercício 7 da primeira ficha. Este foi realizado em grande-grupo e corrigido ao mesmo tempo, mas só três alunos é que participaram. Talvez por ser início da aula de Português e por terem vindo do intervalo, ainda estavam pouco participativos e empenhados.

Após terminar a primeira ficha elaborei, no quadro branco, com a ajuda dos alunos, um esquema de como deveria ser estruturado o texto de opinião, lembrando as aprendizagens realizadas na aula anterior. Comecei por questionar os alunos sobre o que é que deveria ser apresentado no primeiro parágrafo de um texto de opinião, sendo a resposta “Tese/ideia principal”. Tendo em conta o número de palavras que é pedido em exame, é expectável que os alunos, no desenvolvimento, escrevam, pelo menos, dois parágrafos. Assim, os alunos disseram que, após apresentar a tese, deveriam justificar ou contrapor os seus argumentos. Neste momento, eu coloquei a seguinte questão: “Que tipo de estruturas linguísticas podemos usar para justificar ou contrapor ideias?”. Os discentes, consultando a primeira ficha de trabalho, responderam: “Podemos utilizar a oração subordinada adverbial causal (argumentos) e a oração coordenada adversativa (contra-argumentos).” Por último, os discentes afirmaram que, no último parágrafo, deveriam retomar a ideia inicial, confirmando-a ou não. Em suma,

os alunos conseguiram sistematizar a estrutura do texto de opinião no esquema: 1.º parágrafo: tese + 2.º; 3.º parágrafo: justificação da tomada de posição, podendo contrapor argumentos/pensamentos (argumentos e/ou contra-argumentos); 4.º parágrafo: conclusão, retoma da ideia inicial.

Concluída esta atividade, perguntei aos alunos se tinham alguma dúvida sobre a estrutura do texto de opinião, ou sobre como o devíamos construir. Eles foram unânimes na sua resposta e disseram que não, logo prossegui a aula.

Antes de descrever esta ficha, convém referir que tive de tomar medidas que não constavam da planificação inicial. Como a aula anterior não tinha corrido tão bem como queria, pensei numa estratégia que pudesse diferenciar esta aula. Cheguei à conclusão de que deveria tornar o laboratório gramatical num jogo didático e dinâmico. O perfil da turma influenciou a decisão, como referi no ponto 1.1.2., uma vez que os alunos pediam constantemente exercícios interativos, com o uso do *Kahoot!*.

Em primeiro lugar, determinei que para cada bloco de exercícios iria projetar no quadro um cronómetro, conforme a dificuldade dos exercícios, para aumentar a motivação e inculir um determinado ritmo à aula. Como os alunos não trabalharam em pares/trios como era suposto na aula anterior, decidi que o(s) grupo(s) que respondessem antes de o cronómetro parar e que trabalhassem em grupo ganhariam um prémio no final (chocolates). O prémio só foi revelado no fim, para incentivar a curiosidade e aumentar o desempenho. De facto, como afirmam Koç & Sütçü (2022), “Gamification is described as a motivation-enhancing method (...)” (Koç & Sütçü, 2022, p. 33).

Tal como a primeira ficha de trabalho, a segunda ficha foi construída seguindo os princípios do método dedutivo. Sendo o foco desta ficha elementos e estruturas linguísticas, e tal como proposto no modelo pedagógico adotado (Silvano e Rodrigues, 2010), seguiram-se os princípios do laboratório gramatical (Duarte, 1992). Além disso, elaborei atividades que estão propostas nas *Aprendizagens Essenciais* (2018): “questionar, exercitar, modificar, fazer variar e registar alterações; / explicitar procedimentos; / sistematizar regras.” (DGE, 2018, p. 9).

Distribuídas as fichas (cf. Anexo 9)²⁰, apresentei oralmente as regras do jogo e informei os alunos que, ao longo do laboratório, teriam duas ajudas imprescindíveis. Eles poderiam consultar uma gramática escolar, que disponibilizei. Refira-se que Inês Duarte (1992) propôs que o trabalho oficial fosse realizado com recursos a gramáticas e/outras fontes fidedignas. Além desta gramática, os alunos podiam usar o *Dicionário Terminológico*, que eu ensinei a utilizar, pois também não conheciam esta plataforma.

O laboratório gramatical iniciava-se com uma caixa de texto que informava os alunos sobre o seu objetivo, ou seja, identificar as estruturas linguísticas que deviam usar para construir um texto de opinião coeso e coerente. De referir que todos os excertos que foram usados no *corpus* do laboratório foram retirados de textos de opinião, disponíveis *online*.

O primeiro bloco de exercícios tinha como objetivo relembrar aos alunos as estruturas linguísticas já identificadas na primeira ficha de trabalho para justificar a opinião e contra-argumentar, ou seja, a oração subordinada adverbial causal e a oração coordenada adversativa. Os alunos não tiveram dificuldade em identificar nem a conjunção coordenativa, nem a subordinativa. No meu bloco de observação, registei que os alunos só tiveram dúvidas em duas situações: relativamente à grafia de “coordenada” (com dois “o” ou com um) e ao uso da designação “coordenativa” ou “subordinativa” para classificar a conjunção e “coordenada” ou “subordinada” para classificar a oração. Ao longo da correção dos exercícios, eu ia registando as respostas no quadro, quando era para sublinhar, rodear, etc.. Nas restantes perguntas, projetei a resposta. No fim deste bloco, preencheram uma tabela síntese sobre as estruturas linguísticas que já tinham aprendido para construir argumentos e contra-argumentos.

O segundo bloco de exercícios tinha uma finalidade diferente: mostrar aos alunos outro tipo de orações que podem usar para argumentar/contrargumentar. Do exercício 2. ao 2.2. atribuí mais tempo no cronómetro, pois já calculava que os alunos fossem ter mais dificuldades com a oração subordinada adverbial concessiva. Ao longo do exercício,

²⁰ A correção da ficha de trabalho 2 está disponível no anexo 10.

os grupos chamaram-me para se certificarem de que a expressão que introduz a objeção é a locução conjuncional subordinativa “ainda que”. Para identificarem esta locução, a maioria dos alunos utilizou o *Dicionário Terminológico*. Quanto à gramática escolar, somente três grupos a utilizaram, tendo os restantes escolhido a opção digital. No fim deste bloco, sintetizaram todas as novas informações sobre a oração subordinada adverbial concessiva que recolheram durante este bloco de exercícios. Com este percurso, os alunos perceberam que as concessivas tinham o mesmo valor que as adversativas, e eu expliquei que mais à frente, neste laboratório, iríamos aprender a distingui-las.

O exercício 3. dizia respeito à oração coordenada explicativa, que eles também conseguiram identificar, sem problemas, assim como a conjunção coordenativa explicativa *pois*. Ao longo destes exercícios, três alunos pediram esclarecimentos sobre a distinção entre *coordenativa* e *coordenada*, sendo visível que este era ainda um conhecimento não consolidado.

O exercício 4 tinha a função de sintetizar e organizar o conhecimento relativamente às estruturas linguísticas que permitiam a construção de argumentos e contra-argumentos analisadas até aquele momento. Os alunos conseguiram realizar o exercício, que foi também corrigido em grande-grupo e todos afirmaram que tinham respondido corretamente.

O bloco de exercícios seguinte (questão 5) tinha como objetivo ajudar os alunos a diversificar o seu leque de conjunções/locuções subordinativas causais e concessivas. No entanto, os alunos já estavam a ter quebras no ritmo do trabalho, porque o trabalho oficial é moroso e requer muita atenção e, além disso, a hora de almoço também se estava a aproximar e os alunos começaram a ficar impacientes. Contudo, tentei sempre manter o ritmo, lembrando que quem conseguisse maior pontuação iria receber um prémio. No exercício 5.1., os alunos tinham de encontrar, nos excertos, as expressões que introduziam o argumento e o contra-argumento. O que se pretendia é que eles conseguissem identificar, no excerto 1, a locução conjuncional subordinativa causal “visto que” e, no excerto 2, a locução conjuncional subordinativa concessiva “Mesmo que”. Já o exercício 5.2. consistiu na manipulação de frases e os alunos tinham de

substituir as conjunções e locuções conjuncionais identificadas nos exercícios anteriores por outras que eram apresentadas numa nuvem. O objetivo deste exercício era diversificar o leque de conjunções e locuções conjuncionais usadas pelos alunos nas orações em estudo. Este foi o último exercício da aula e foi o exercício para o qual forneci mais tempo, pois os alunos tinham de substituir palavras, reformular frases, perceber se correspondiam ou não ao excerto.

No exercício 5.3., os alunos tinham de escrever todas as conjunções/locuções conjuncionais subordinativas causais/concessivas que aprenderam ao longo do laboratório, tal como consta na seguinte figura 11.

Figura 11: Síntese das conjunções/locuções conjuncionais subordinativas

5.3. Preenche a tabela

Conjunções/locuções conjuncionais subordinativas causais	Conjunções/locuções conjuncionais subordinativas concessivas
porque; visto que; dado que; já que; uma vez que	embora; ainda que; mesmo que; mesmo se; apesar de

A aula terminou neste ponto e só tive tempo de registar o sumário. O prémio foi atribuído a três grupos, não só por terem conseguido responder atempadamente às perguntas, mas também pelo desempenho que demonstraram ao longo da aula.

Antes de continuar com o relato relativo à implementação do laboratório gramatical, cabe-me refletir sobre o bloco de exercícios 5.. Penso que, após o exercício 5.2. ou 5.3., devia ter elaborado um exercício sobre o modo selecionado pela oração subordinada adverbial concessiva, o conjuntivo, e sobre a exceção no caso das orações introduzidas por *apesar de*, infinitivo, podendo estar ou não flexionado. Todavia, devido à extensão do laboratório não o consegui fazer.

A segunda aula do laboratório ocorreu no dia 23 de fevereiro, e só tínhamos 50 minutos para o realizar. Inicialmente, tinha planeado terminar o laboratório gramatical e realizar os dois jogos na plataforma *Wooclap*, quer da primeira ficha (cf. anexo 8), quer do

laboratório gramatical, mas, infelizmente, por falta de tempo, o jogo da primeira ficha não foi realizado.

A última parte do Laboratório foi elaborada com o objetivo de os alunos aprenderem a distinguir a coordenação da subordinação. Como já referi, a extensão do laboratório já não permitia a elaboração de mais exercícios, por isso, o único teste que ensinei aos alunos foi o da mobilidade. O exercício 6. dizia respeito às orações subordinadas adverbiais. Mais uma vez, nestes exercícios, os alunos tinham de rodear, classificar as conjunções/locuções conjuncionais subordinativas causais/concessivas, para depois dividir e classificar as orações. Os alunos realizaram com sucesso estes exercícios, o que significa que o conteúdo da aula anterior tinha ficado consolidado e já nem precisaram de consultar nem a gramática, nem o *Dicionário Terminológico*. O ritmo de trabalho também foi mais rápido e o tempo que coloquei no cronómetro foi menor. No exercício 6.3., era necessário inverter a ordem das orações subordinadas para verificar a mobilidade destas frases. Todos concordaram que podiam inverter a ordem das mesmas. O exercício 7. era sobre a coordenação, para rodear, dividir e classificar as conjunções e as orações. Os discentes também já conseguiram realizar estes exercícios com maior facilidade. No entanto, o exercício 7.3. gerou alguma controvérsia, dado que alguns alunos afirmaram que a frase que se iniciava com a conjunção coordenativa *pois* fazia sentido. Foi necessário explicar que esta palavra enquanto conjunção coordenada não pode ser mobilizada para o início da frase. Os alunos refutaram dizendo que às vezes, oralmente, começavam as suas frases com *pois*. Expliquei aos alunos que este *pois* tem outro valor, como o confirmativo, e não de explicação, como no caso da conjunção. Como se sabe, a conjunção *pois*, para além de ser uma conjunção pode assumir outros estatutos, como um “bordão de linguagem”, como refere Lopes (2004): “Em português o conector *pois* pode também ter (...) um valor conclusivo, um valor confirmativo (...) ou ser um mero bordão de linguagem (...)” (Lopes, 2004, p. 100). Por fim, os alunos tinham de preencher um quadro (cf. Figura 12) que resumia o teste da mobilidade.

Figura 12: Exercício 7 da ficha de trabalho 2.

Podemos concluir que:

- a **oração subordinada adverbial causal** e a **oração subordinada adverbial concessiva** permitem a deslocação para o início da frase.
- a **oração coordenada explicativa** e a **oração coordenada adversativa** não permitem a deslocação para o início da frase.

Concluindo, o laboratório gramatical reunia um conjunto de exercícios para que os tirassem conclusões, colocassem hipóteses e registassem as características semânticas e sintáticas das estruturas analisadas.

Depois de terminarem esta ficha, tínhamos ainda disponíveis 25 minutos, o que permitiu treinarem os conteúdos trabalhados na forma de um jogo na plataforma *Wooclap*. O jogo (cf. Anexo 11) era composto por 5 questões, foi realizado em grupo e premiava os alunos com o melhor desempenho.

O jogo lúdico serviu como treino para a consolidação de conhecimentos e foi realizado com sucesso. Todas as perguntas ficaram feitas²¹. As perguntas incluíam operações de identificação e classificação das orações estudadas no laboratório gramatical e das conjunções e locuções conjuncionais que as introduziam. Para além disso, os exercícios associavam o uso destas estruturas linguísticas à expressão de argumentos e contra-argumentos. Durante a realização dos exercícios, observei que os alunos tiveram as seguintes dificuldades: na classificação da oração coordenada explicativa, porque dois grupos responderam “oração subordinada adverbial causal” e oração subordinada adverbial concessiva”; na identificação do intruso “mesmo que” no grupo das conjunções e locuções conjuncionais causais, pois dois grupos escolheram “dado que” e “uma vez que”, e três grupos escolheram a opção “porque”. Na penúltima questão, os alunos tinham de criar um argumento para justificarem a sua posição sobre a liberdade

²¹ As respostas do jogo didático podem ser consultadas no anexo 12.

de expressão nas redes sociais, usando uma oração subordinada adverbial causal com a locução subordinativa “*dado que*”. Só um grupo é que não respondeu, os restantes responderam corretamente. Por último, os alunos tinham de elaborar um contra-argumento sobre a liberdade de expressão nas redes sociais, usando uma oração subordinada adverbial concessiva com a conjunção subordinativa “*embora*”. Neste exercício, também só um grupo é que não respondeu. Depois de acabar o exercício, distribuí chocolates por todos os alunos, como reforço positivo.

De um modo geral, esta aula correu bem e os alunos estavam empenhados na realização das tarefas.

3.3. Pré-teste e Pós-teste

O pré-teste decorreu no dia 16 de novembro de 2023, num bloco de 50 minutos. Este era o grupo III do teste sumativo do 1.º Período. O pós-teste foi realizado no dia 27 de fevereiro, e tal como o pré-teste teve a duração de 50 minutos.

Ambos os testes tiveram exatamente o mesmo enunciado (cf. anexo 13), pois eu não queria que existisse nenhuma variável que pudesse influenciar um eventual desempenho diferente dos alunos. O enunciado foi igual ao de exame. Iniciava-se com uma citação sobre a qual os alunos deveriam refletir e era pedido que defendessem, na sua perspetiva, o impacto do mundo virtual na saúde mental dos jovens, podendo apresentar as vantagens e as desvantagens deste fenómeno. Tinham de escrever entre 200 a 350 palavras.

Os objetivos da avaliação das produções textuais eram os seguintes:

- i. aferir se estruturavam corretamente o texto;
- ii. avaliar o domínio de estruturas linguísticas, nomeadamente a diminuição do uso da oração coordenada adversativa e explicativa, optando pelo uso da oração subordinada adverbial causal e concessiva;
- iii. avaliar quantitativamente o número de vezes que utilizavam as conjunções coordenativas *mas* e *pois*;

- iv. quantificar as conjunções/locuções conjuncionais subordinativas concessivas/causais que aprenderam ao longo do plano de intervenção, caso as tenham usado.

No próximo subcapítulo, apresentarei os critérios de correção.

3.3.1. Critérios de correção

Para avaliar as produções textuais, utilizei os critérios de avaliação conforme o Exame Nacional de Português de 12.º ano (código 639), dado que é vantajoso que os alunos se vão habituando a eles. No entanto, acrescentei alguns critérios de avaliação a cada parâmetro, com a principal finalidade de avaliar os conhecimentos pré e pós plano de intervenção (cf. anexo 14).

No parâmetro A, avaliei o género/formato textual. Segundo os critérios de avaliação, este parâmetro avalia se os alunos estruturaram o texto de acordo com o género textual. Além dos critérios de avaliação de exame (apresenta dois argumentos e os devidos exemplos, produz um discurso valorativo e formula uma conclusão adequada), acrescentei o seguinte: “explicita a sua tese/ideia principal do texto no primeiro parágrafo.”. Se os alunos cumprissem estes critérios, o texto seria avaliado com nível 4. O nível 3 seria atribuído caso os alunos escrevessem o texto de acordo com o género textual, ilustrando com dois argumentos e um exemplo e/ou apresentassem falhas em um ou dois critérios de avaliação. O nível 2 era atribuído caso respeitassem o género textual, mas com apenas um argumento e exemplo ou apresentassem dois argumentos, ilustrando só um deles com exemplo e apresentassem falhas em dois ou três critérios. Os textos eram classificados com o nível 1, caso os alunos se desviassem do género textual proposto ou, se escrevessem o texto de acordo com o género, mas não cumprissem os restantes critérios.

No parâmetro B, avaliei o tema e a pertinência da informação, ou seja, verifiquei se os alunos não se desviaram do tema proposto e se escreveram o texto com a devida eficácia argumentativa. Neste parâmetro, acrescentei mais um critério: “a clarificação do objetivo comunicativo”. Caso os alunos cumprissem todos estes critérios de avaliação, tinham a pontuação máxima. O nível 3 seria atribuído a textos sem desvios e

com falhas pontuais na eficácia argumentativa ou textos com desvios poucos significativos quanto ao tema, mas com eficácia argumentativa. O nível 2 seria atribuído a textos com falhas na eficácia argumentativa, mesmo tratando o tema com poucos ou sem desvios. No último nível, cabiam textos com falhas significativas quer no tema, quer na eficácia argumentativa.

O parâmetro C tinha como finalidade avaliar a organização e coesão textual. Neste parâmetro, acrescentei os critérios que dizem respeito à mobilização das orações utilizadas para argumentar e/ou contra-argumentar. Os alunos obteriam o nível 4, se conseguissem utilizar três ou quatro tipo de orações: oração coordenada explicativa/adversativa; oração subordinada adverbial causal/concessiva. Além disso, teriam de diversificar as conjunções/locuções subordinativas causais, evitando a repetição excessiva das conjunções *pois* e *mas*. No nível 3, os alunos deviam construir os seus argumentos com, pelo menos, uma das orações aprendidas e o mesmo era avaliado nos contra-argumentos. Também deviam diversificar o uso das conjunções/locuções conjuncionais. No nível 2, os alunos deviam utilizar, pelo menos, uma das orações, mas não diversificavam o leque de conjunções/locuções conjuncionais, utilizando apenas *pois*, *mas*, *porque* e/ou *embora*. No último nível, para além de não seguirem nenhum critério de avaliação, não mobilizavam nenhum tipo de oração para construir argumentos e/ou contra-argumentos.

Para além destes critérios, também avaliei a correção linguística, tendo em consideração os erros de tipo A (pontuação, ortografia, morfologia, ou erros de citação ou de referência a títulos) e erros de tipo B (sintaxe, impropriedade lexical).

No próximo subcapítulo, serão apresentados e discutidos os dados do pré e pós-teste.

3.4. Apresentação e discussão dos resultados

Neste subcapítulo, serão apresentados e discutidos os resultados do pré-teste e pós-teste. Ambos os testes foram contabilizados para 33 pontos, como no Exame Nacional, e depois foram convertidos numa escala de 0 a 20 valores.

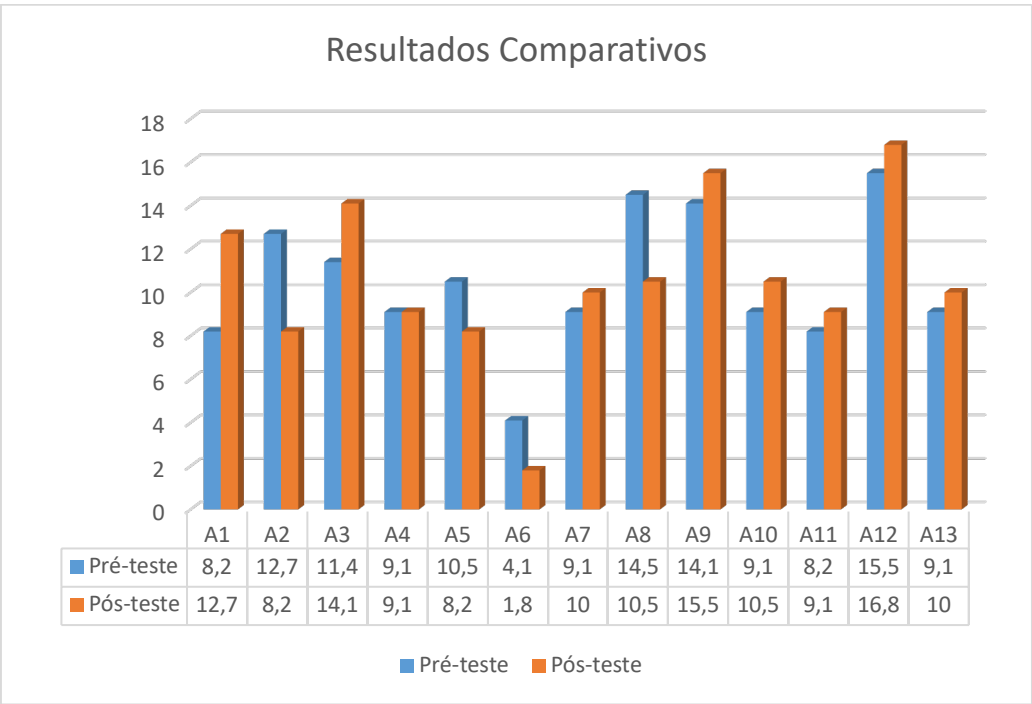
Apesar de a turma ser constituída por 23 alunos, e porque houve alunos que faltaram a um dos testes ou a uma das aulas de implementação do plano de intervenção, apenas

foram considerados para análise 13 pré e pós-testes. Para além disso, um aluno foi desclassificado porque utilizou o *ChatGPT* para realizar o pós-teste. Quando li o texto do aluno, percebi que as estruturas não eram as do português norma-padrão. Expus a situação ao docente de Português. Na aula seguinte, com a autorização do Professor Titular, falei com o aluno e ele admitiu o que tinha feito. A situação depois ficou entregue ao Professor Titular.

Os resultados que irei apresentar serão a nível global. Pela lei de proteção de dados, os nomes dos discentes não serão mostrados, estando assim codificados: P1A1 (produção textual 1, que corresponde ao pré-teste, aluno 1) ou P2A2 (produção textual 2, que corresponde ao pós-teste, aluno 2).

O gráfico 3 sistematiza os resultados globais dos alunos tanto no pré-teste como no pós-teste.

Gráfico 3: Resultados quantitativos do pré-teste e pós-teste



Neste gráfico, pode observar-se que oito alunos conseguiram subir a sua nota (A1, A3, A7, A8, A10, A11, A12, A13) e apenas um manteve uma nota negativa. O aluno A4 manteve a mesma nota, embora tenha melhorado na organização e apresentação dos

argumentos e na mobilização das orações. Contudo, perdeu pontos na correção linguística. Dois alunos desceram a nota, uma vez que não utilizaram argumentos apropriados ao tema e não clarificaram o objetivo comunicativo. O discente A6 desceu a nota, mantendo-se no nível negativo porque não seguiu o género textual pedido, escrevendo dois textos essencialmente expositivos. O aluno A8 perdeu pontos na correção linguística, descendo a sua nota.

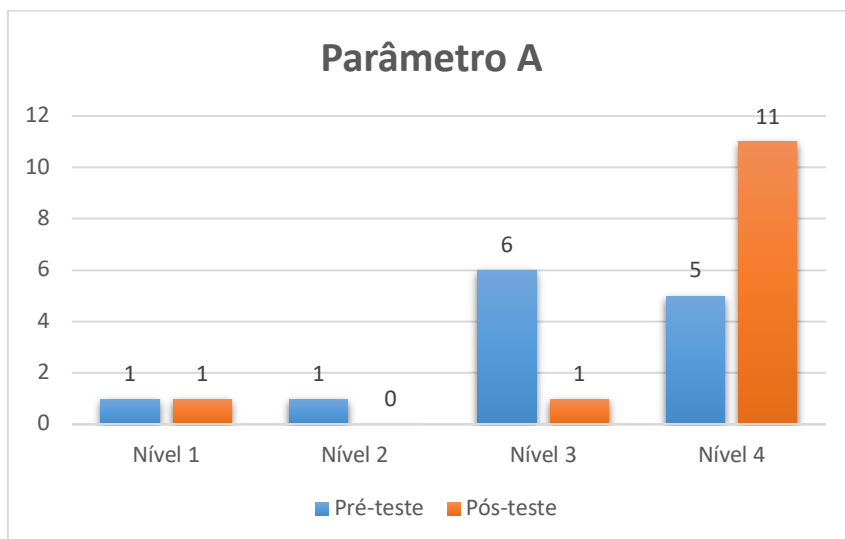
Em termos gerais, a maioria dos alunos conseguiu subir a nota porque respeitou o género textual pedido, conseguiu fornecer dois argumentos, apresentando os exemplos para cada um, como será verificado nos gráficos 4 e 5. Relativamente à mobilização das estruturas de expressão de causalidade e contraste/concessão, estes alunos apresentaram pequenas evoluções, como será analisado nos gráficos 7 e 8.

No pré-teste, a média é de 10,4 e no pós-teste é de 10,5. Com estas médias, verifica-se que a evolução foi pouco significativa, subindo apenas 0,1 valor. Ao longo da discussão de dados, serão apresentadas as razões e algumas reflexões que permitem explicar esta evolução mínima.

Antes de avançar para os resultados, escrevo uma breve reflexão sobre os critérios de avaliação do Exame Nacional. Considero que deveriam existir níveis intermédios, porque, às vezes, o aluno não está totalmente no nível 3, nem no 2, mas, de acordo com os critérios, atribui-se a pontuação mais alta, o que poderá ser injusto. Por exemplo, temos dois alunos, no Parâmetro C, que se situam no nível 3. No entanto, há um deles que, quando comparado com o colega, deveria estar no nível 4, mas por falhar um aspeto, já fica ao mesmo nível do colega que não mobilizou tão bem os restantes critérios.

De seguida, apresentamos os resultados por parâmetro. O gráfico 4 diz respeito à avaliação do parâmetro A, que corresponde ao formato/género textual.

Gráfico 4: Avaliação do Parâmetro A (gênero/formato textual).



Como podemos observar neste gráfico, houve um aluno, que é o mesmo, que se manteve no nível 1, tanto no pré-teste, como no pós-teste, nos três parâmetros. Apesar de o aluno A6 se ter esforçado na realização do pós-teste, não apresentou evolução. O aluno escreve textos expositivos, contando a história da tecnologia e a forma como esta evoluiu. Além disso, há ausência de marcadores discursivos de opinião, como: “Na minha opinião”, no segundo texto, e, no primeiro, este marcador aparece na conclusão que não estava relacionada com o tema pedido. Estes resultados comprovam que o plano de intervenção para este aluno não foi eficaz, mostrando que, para as suas dificuldades serem ultrapassadas, seria necessário mais do que um ciclo supervisivo.

O aluno cujo texto se situa no nível 2 no pré-teste apresentou uma evolução significativa, pois no pós-teste atingiu o nível máximo. No pré-teste, o aluno A1 só apresentou um argumento e um exemplo, não produziu um discurso valorativo, a tese não estava apresentada corretamente e a conclusão não estava bem formulada. No pós-teste, o A1 foi claro na sua comunicação, apresentou a sua tese no primeiro parágrafo, fundamentou a sua perspetiva com dois argumentos e os devidos argumentos²² e apresentou uma conclusão que confirmou a ideia transmitida no primeiro parágrafo.

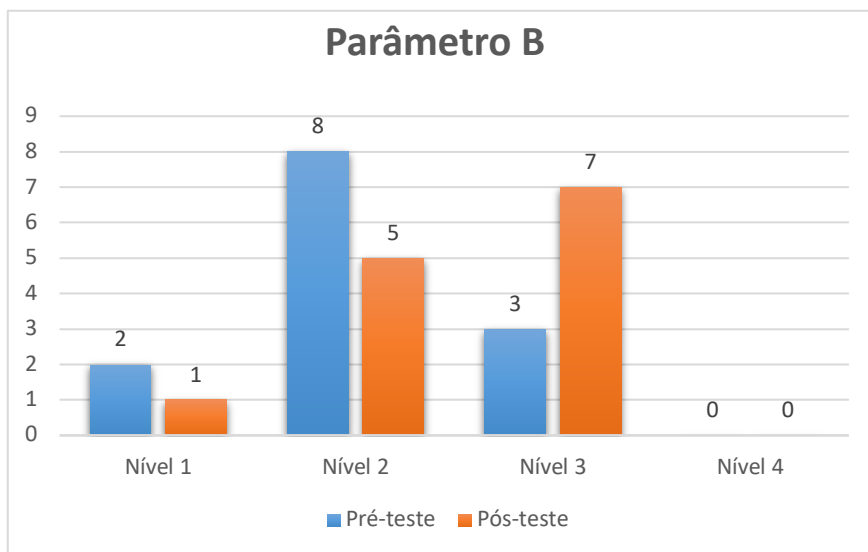
²² A validade e qualidade dos argumentos são avaliadas no Parâmetro B.

Relativamente ao nível 3, no pré-teste houve seis alunos cujos textos foram avaliados com este nível, mas estes alunos, no pós-teste, conseguiram evoluir, passando a ser avaliados com o nível máximo. As produções textuais destes alunos revelam que o plano de intervenção surtiu efeito na estruturação do texto. Todos apresentaram a ideia a ser defendida, dizendo se concordavam ou não com o facto de a imersão no Mundo Virtual prejudicar a saúde mental dos jovens, apresentaram os dois argumentos com os devidos exemplos, e formularam uma conclusão adequada ao seu texto. Um discente desceu do nível 4 para o nível 3, porque a sua tese foi a citação apresentada no enunciado e, além disso, não foi claro na sua mensagem, não tendo sido capaz de cumprir o seu objetivo comunicativo. Todos os alunos demonstraram preocupação no fechamento do seu texto, utilizando, por exemplo, “Em suma” (P1A2); “Concluindo” (P2A13), entre outras.

Foi neste parâmetro que os alunos apresentaram uma evolução mais acentuada, visto que, no pós-teste, 11 alunos foram avaliados com o nível 4, enquanto no pré-teste foram cinco. Estes resultados revelam que a reflexão sobre a estrutura do texto de opinião trabalhada na ficha de trabalho 1 produziu efeito positivo, comprovando-se o valor da Pedagogia dos Discursos (Fonseca, 1992) e a sua articulação com o laboratório gramatical (Duarte, 1992), tal como proposto (Silvano e Rodrigues, 2010, p. 283). Esta deve ser uma forte aposta de estratégia didática por parte de qualquer docente, por promover a reflexão sobre o texto. Se os alunos tivessem tido a oportunidade de realizar o jogo didático que estava preparado para a aula da ficha de trabalho 1, possivelmente, conseguiriam organizar melhor a ideia dos contra-argumentos.

O Gráfico 5 sintetiza os resultados relativos ao parâmetro B, que diz respeito ao tema e pertinência de informação.

Gráfico 5: Avaliação Parâmetro B



Como se pode constatar pela leitura do gráfico, nenhum aluno conseguiu atingir o nível 4. Oito alunos, no pré-teste, foram avaliados com o nível 2 e apenas cinco alunos no pós-teste. A evolução mais positiva é no nível 3, pois sete discentes foram avaliados com este nível no pós-teste, em comparação com três alunos que tiveram este nível no pré-teste.

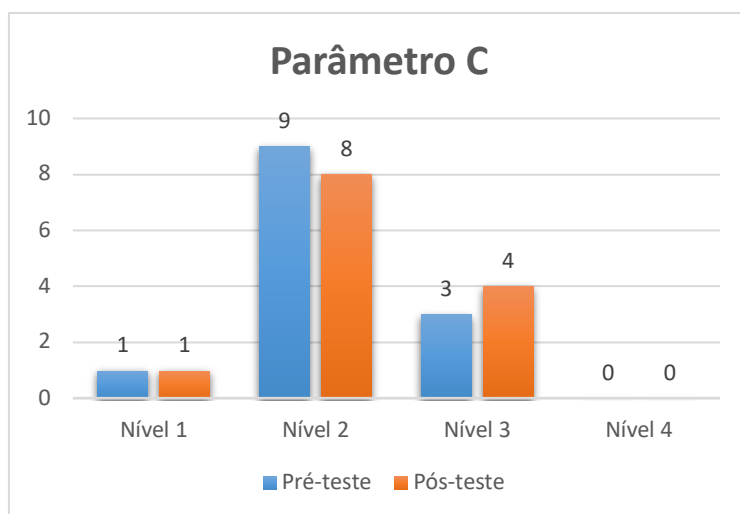
Como referi na descrição dos testes, os alunos tinham de escrever sobre as vantagens e desvantagens da imersão do Mundo Virtual na saúde mental dos jovens, um tema atual sobre o qual deveriam estar informados e em relação ao qual deveriam argumentar até com base na sua própria experiência. Alguns alunos, tanto no pré-teste como no pós-teste, abordaram argumentos e exemplos pertinentes como: a depressão que é causada pela dependência das redes sociais; a comparação entre corpos (“(...) as comparações que muitos dos jovens fazem com as imagens que veem de “corpos perfeitos (...)” – P2A8); os comentários pejorativos feitos nas redes sociais, o chamado *cyberbullying*, que pode levar ao suicídio e ao isolamento social. Quatro alunos deram o exemplo dos jogos, argumentando que este tipo de entretenimento virtual já os ajudou, em certa altura, porque conseguiram fazer amizades. No entanto, os alunos tendem a desviar-se dos argumentos e dos exemplos necessários para este tema. Por exemplo, três discentes utilizaram o argumento do desenvolvimento das línguas, nomeadamente a inglesa que

aprendem com os videojogos. Também forneceram o exemplo de terem acesso a rápida informação e de a Inteligência Artificial também se estar a desenvolver com riscos associados. Dois alunos disseram que a *internet* podia facilitar e ajudar no ensino. Como se pode comprovar, nenhum destes argumentos e exemplos é adequado ao tema apresentado na instrução.

Conclui-se que estes alunos ainda necessitam de treinar mais o seu pensamento crítico, como consta no *PASEO* (2017), e a adequação ao que lhe é pedido. Este treino pode ser feito através da promoção de debates, tal como tive oportunidade de experimentar no meu estágio profissional. Considero que esta é uma das estratégias mais eficazes para promover uma consciência do mundo diferente nos alunos e das várias perspetivas sobre um dado assunto. Os debates também são um objetivo das *Aprendizagens Essenciais* (2018). Para trabalhar o discurso argumentativo, deve levar-se para a sala de aula temas que sejam atuais, que promovam a discordância, diferentes pontos de vista, tal como defendem Blancafort & Vals (1999), como foi referido na página 52 do presente relatório. As conclusões de avaliação deste Parâmetro vão ao encontro do que a investigadora Rodrigues (2014) refere quanto à necessidade de fomentar o espírito crítico nos alunos.

O gráfico 6 apresenta os resultados quanto ao parâmetro relativo à organização e a coesão textual.

Gráfico 6: Avaliação Parâmetro C

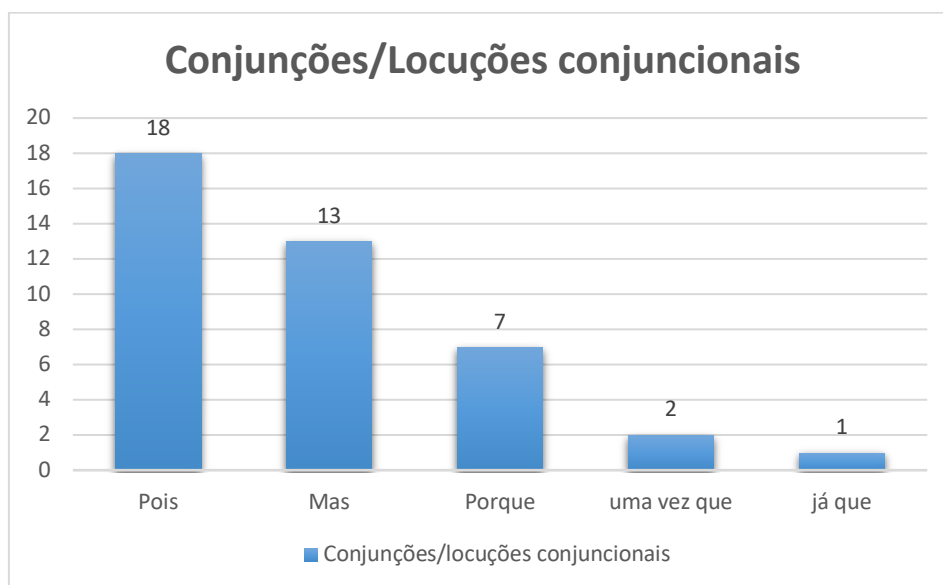


Com a ajuda do gráfico, pode constatar-se no nível 1 se manteve o mesmo número de alunos. Oito alunos foram avaliados com o nível 2 no pós-teste, havendo apenas um aluno passou a ser avaliado com o nível 3. No nível 3, situaram-se quatro alunos no pós-teste e nenhum dos alunos conseguiu o nível 4 em nenhum dos testes.

Antes de analisar as estruturas linguísticas, farei um balanço global sobre este parâmetro. Os alunos, no geral, conseguiram marcar os parágrafos. O aluno A10 teve uma boa evolução, uma vez que no pré-teste não marcou parágrafos e no pós-teste fez-lo. Quanto à organização, há três alunos que ainda precisam de trabalhar, porque repetem ideias nos parágrafos, ou não estruturam corretamente os parágrafos, deixando o texto confuso. O anexo 15 ilustra dois casos: um em que houve progressão e outro em que o aluno continuou a estruturar o seu texto de forma confusa e desorganizada. Quanto às cadeias anafóricas e às marcas de enunciação (tempo, pessoa e espaço), os alunos ainda apresentam falhas, o que depois os prejudicou na correção linguística, perdendo pontos. São, com certeza, tópicos que necessitam de um treino frequente e mais aturado.

Nos próximos gráficos, será avaliada a progressão dos alunos quanto à mobilização das estruturas linguísticas nas produções textuais. O gráfico 7 diz respeito às conjunções/locuções conjuncionais coordenativas/ subordinativas mais utilizadas ao longo do pré-teste. Antes de prosseguir para a análise das estruturas linguísticas, reitero que analisei todas as orações presentes nas produções textuais, embora nem sempre fossem usadas diretamente para justificar a opinião presente na tese ou para a contrariar, mas eram usadas, por exemplo, para desenvolver argumentos ou exemplos.

Gráfico 7: Frequência de conjunções/Locuções conjuncionais no pré-teste



Como se pode comprovar pelo gráfico, há duas conjunções que se destacam e ambas são conjunções coordenativas.²³ Os alunos, no pré-teste, utilizaram 18 vezes a conjunção coordenativa *pois*, sendo a que usam mais e a que os alunos utilizam com maior frequência para argumentar. Seguidamente, utilizaram 13 vezes a conjunção coordenativa *mas*. Repare-se que nenhum aluno utilizou a oração subordinada adverbial concessiva. A terceira oração que é utilizada com maior frequência é a oração subordinada adverbial causal, sendo a conjunção subordinativa causal *porque* a mais utilizada por parte dos alunos. Também se verifica a utilização de locuções conjuncionais subordinativas causais, apesar de ser em menor número, *uma vez que* foi utilizada duas vezes, e, *já que* apenas foi utilizada uma única vez.

Agora, será analisada o contexto de argumentação em que as estruturas linguísticas foram mobilizadas. Começamos pelo *pois*, que está presente em nove pré-testes. O aluno A5 usou no seu texto seis vezes esta conjunção explicativa para introduzir as orações coordenadas explicativas, não variando nunca. Os alunos A2, A4 e A10 também só utilizaram a oração coordenada explicativa com esta conjunção para construir

²³ A análise destas orações poderia ser mais granulada, isto é, poderia analisar quantas vezes é que os alunos utilizaram certa conjunção dentro de construções de argumentação ou exemplo. No entanto, o objetivo era verificar se as fichas de trabalho surtiam efeitos nas competências de texto e do discurso.

argumentos. Os alunos A3, A6, A7, A11 e A12 têm igualmente este tipo de oração com a conjunção *pois* presente na produção textual 1. Relativamente à oração subordinada adverbial causal, os alunos tendem a utilizá-la em menor quantidade, e quando a usam dão preferência à conjunção subordinativa causal *porque*, e, como podemos verificar no gráfico, utilizam poucas locuções conjuncionais subordinativas causais, sendo que utilizam somente *uma vez que* (A3; A11) e *já que* (A12). Refiro que todas as conjunções são bem usadas, isto é, estão bem posicionadas na frase. Ademais, os alunos utilizaram sempre a estratégia A Conj. B.

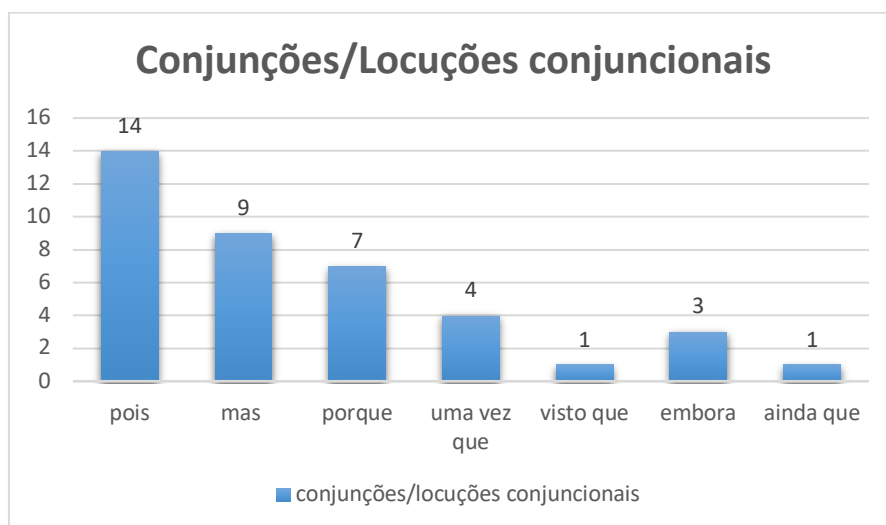
Focando a análise da utilização de estratégias de contra-argumentação/refutação de ideias, observamos, pelo gráfico, que os alunos têm preferência pela conjunção coordenativa *mas*. Esta é utilizada 13 vezes, estando presente em sete textos. Tal como A. Costa (2010) observa, os alunos podem preferir esta estratégia porque é a estrutura a que se recorre mais quando queremos marcar contraste no registo oral. Nenhum aluno utilizou a oração subordinada adverbial concessiva.

De referir ainda que o aluno A9 não utilizou nenhuma das quatro orações que foram objeto de estudo ao longo do plano de intervenção. Para marcar a sua opinião utiliza *no entanto*, em posição intercalada: “Isto não significa, no entanto, que pares de aprender.” Os advérbios conetivos serão analisados mais à frente.

Em conclusão, no pré-teste, os alunos utilizaram com alguma frequência as conjunções *pois* e *mas*, não variaram o leque de conjunções subordinativas causais e não marcaram contra-argumentação com a oração subordinada adverbial concessiva. Estes dados validam as observações feitas durante a fase de diagnose, ou seja, o uso repetitivo das mesmas conjunções.

Analisados os dados do pré-teste, veremos a evolução dos alunos depois da intervenção laboratorial. O gráfico 8 ilustra a frequência das conjunções e locuções conjuncionais no pós-teste.

Gráfico 8: Frequência de conjunções/locuções conjuncionais no pós-teste



Comparando este gráfico com o 7, observamos que já houve alguma evolução dos alunos, depois de serem aplicadas as atividades do plano de ação. Já se pode constatar que os alunos usaram conjunções/locuções conjuncionais coordenativas subordinativas mais diversificadas e em maior número.

Em primeiro lugar, é seguro afirmar que a conjunção *pois* apresenta uma redução: enquanto no pré-teste, os alunos utilizaram 18 vezes, no pós-teste já a utilizaram 14 vezes. O *mas* também teve uma redução, tendo sido usado nove vezes no pós teste e 13 no pré-teste. Verifica-se que o *porque* continua a ter o mesmo número de ocorrências. Além disso, a locução conjuncional subordinativa causal mais utilizada é *uma vez que*. A conjunção *já que*, presente no gráfico 7, não foi utilizada, sendo substituída por *visto que*. Por fim, houve uma ligeira evolução nas estruturas mobilizadas para realizar a contra-argumentação. No pós-teste, os alunos já utilizaram orações subordinadas adverbiais concessivas introduzidas por *embora* e *ainda que*.

Os alunos tiveram pequenas evoluções, como foi possível constatar. Começando por analisar as orações de expressão de causalidade, verifica-se que a oração coordenada explicativa continua a ser a mais utilizada pelos alunos, nomeadamente pelo A5 que utilizou mais vezes o *pois* no pós-teste do que no pré-teste. O aluno A9, apesar de ter apresentado uma evolução, visto que no pré-teste não utilizou nenhum tipo de oração para exprimir causalidade, no pós-teste já o fez. Contudo, o aluno queria justificar a sua

opinião, mas redigiu mal a sua frase (cf. anexo 16). A oração subordinada adverbial causal esteve presente em oito produções textuais. Destaco que o aluno A4 no pré-teste só utilizou orações coordenadas introduzidas por *pois*, mas no pré-teste já usou orações subordinadas adverbiais causais e tentou diversificar o seu leque de conjunções/locuções conjuncionais subordinativas causais como: *porque* e *uma vez que*. O aluno A2 também apresentou uma evolução satisfatória, dado que, enquanto no pré-teste usou apenas a oração coordenada com *pois*, no pós-teste já utilizou as orações subordinadas causais para justificar o seu ponto de vista, variando a conjunção/locução conjuncional subordinativa, *porque* e *uma vez que*. O aluno A11 manteve a utilização da oração subordinada causal com a locução conjuncional *uma vez que*. O aluno A13 no pré-teste não utilizou nenhum dos elementos/estruturas linguísticas para marcar causalidade e no pós-teste já utilizou duas vezes a conjunção subordinativa causal com *porque*. Em contrapartida, o aluno A12, que no pré-teste utilizou uma locução subordinativa causal, no pós-teste não utilizou nenhuma conjunção/locução subordinativa causal, dando preferência às orações coordenadas com *pois*. De referir que, apesar de ter sido estudado no laboratório que as conjunções/locuções subordinativas adverbiais causais podem aparecer no início da frase, somente um aluno o fez (**Uma vez que** os jovens que nasceram entre 2000 e 2010 (...)" P2A6).

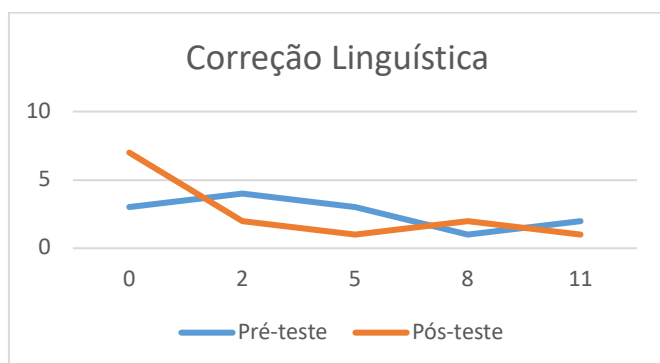
Relativamente às estruturas linguísticas abordadas durante o plano de intervenção para marcar a contra-argumentação, observamos que houve uma diminuição na utilização da conjunção coordenativa adversativa *mas*, passando a ser utilizada apenas oito vezes. Esta esteve presente em seis produções textuais. No pós-teste, a oração subordinada adverbial concessiva estava em três produções textuais. No entanto, o aluno A5 escreveu *embora* seguido de *que* "**embora** (que) já não tenha contacto com alguns". (P2A5). Já o aluno A2 construiu corretamente a oração. A locução conjuncional subordinativa concessiva *ainda que* foi aplicada pelo aluno A3 ("A evolução do mundo virtual e a imersão dos jovens na mesma, tem alterado a sua saúde mental de uma forma negativa, **ainda que** tenha os seus pontos positivos.").

Farei agora uma pequena reflexão sobre o uso dos advérbios conetivos. Analisei os casos, tal como as orações, em que o advérbio conetivo foi utilizado para exprimir relações de contraste/concessão noutras partes do texto de opinião (por exemplo, nas justificações, nos exemplos). No pré-teste, os discentes A1 e A5 utilizaram: *No entanto* para marcar contra-argumentação. O A7 utilizou *porém* para explicar os casos excecionais que permitem o contributo do telemóvel (utilizou o advérbio para fornecer um exemplo). No pós-teste, o número de advérbios conetivos nas produções textuais aumentou. A maioria destes advérbios foram utilizados para desenvolver a argumentação. Podemos encontrar os advérbios nas produções dos seguintes alunos: A1 (*no entanto*), A6 (*todavia*), A7 (*porém*), A8 (*contudo*), A10 (*no entanto*), já o aluno A12 utilizou dois advérbios: o (*contudo*) e (*no entanto*), refira-se que este último aluno não utilizou nenhuma das outras estratégias alvo de estudo. O aluno A10 utilizou o *mas* como advérbio conetivo para demonstrar os tipos de perigos (“**Mas** existem vários tipos de perigos nas redes sociais.”).

Em termos globais, neste parâmetro, as expectativas que eu tinha não foram totalmente atingidas. Tinha a expectativa de que os alunos conseguissem reduzir o uso da conjunção coordenativa *pois*, mas num caso isso não se verificou, uma vez que, no pós-teste, o aluno até aumentou o seu uso e não utilizou outra estratégia de expressão de causalidade. Quanto à mobilização da oração subordinada adverbial causal para justificar os argumentos, verificou-se uma evolução ligeira, mas, apesar de os alunos aumentarem a utilização da locução conjuncional *uma vez que*, continuaram a preferir o *porque*. Contrariamente, no cenário das estratégias de contraste/concessão, o uso da conjunção coordenativa *mas* foi menos frequente e, mesmo que a oração subordinada adverbial concessiva só esteja presente em três textos, conclui-se que todo o trabalho laboratorial surtiu efeito, pelo menos, nestes alunos.

Quanto ao parâmetro da correção linguística, apresentamos os resultados no gráfico 9.

Gráfico 9: Resultados do parâmetro relativo à correção linguística



A correção linguística, que não foi objeto de investigação, é o parâmetro que apresentou uma evolução negativa. Como disse no Capítulo I, os alunos apresentam falhas na pontuação, principalmente no uso das vírgulas, e na ortografia (erros ortográficos como “vêm” em vez de “veem”; “à” de “há”, entre outros). Quando entreguei as produções textuais, questionei os alunos sobre se liam os textos quando os acabavam e eles responderam que não, porque, segundo eles: “Dá demasiado trabalho!” Conclui-se que a parte da revisão textual é totalmente descurada por estes alunos, sendo um aspeto que deveria ser trabalhado no futuro, de modo a criarem hábitos sistemáticos de leitura e correção dos seus textos.²⁴ Num próximo trabalho investigativo, poderei trabalhar a revisão de textos que é totalmente importante para conseguir um produto final coeso e coerente, como se pode ler no capítulo II, na secção 2.2.1., quando abordei a investigação dos processos da escrita (Flower e Hayes, 1981).

3.5. Reflexão sobre o plano de intervenção

Depois de analisados e discutidos os dados, irei refletir sobre o plano de intervenção.

Este estudo teve algumas limitações que influenciaram todo o processo investigativo. Em primeiro lugar, o tempo que me foi cedido para implementar o plano foi pouco. Como expliquei no capítulo I, a outra Professora Estagiária também decidiu trabalhar com esta turma e, ademais, o Professor Titular tinha o objetivo claro de a preparar para o Exame Nacional, o que condicionava o nosso trabalho. Tive ainda oportunidade de

²⁴ Quando corriji o pós-teste, escrevi um *feedback* para cada aluno, a fim de explicar aos alunos onde é que tinha progredido e o que precisavam de melhorar (cf. anexo 17)

constatar que o tempo para trabalhar a Gramática e a Escrita no Ensino Secundário é limitado, estando muitas vezes o foco na Leitura e na Educação Literária. Apesar de o foco das aulas ser a Educação Literária, devo constatar que é necessário treinar a Escrita, visto que ajuda os alunos a obterem pontos no Exame Nacional e também os ajuda na escrita de respostas extensas nos grupos referentes à Educação Literária, bem como em todos os restantes exames.

Outro fator que também teve impacto negativo no meu estudo foi o número de alunos que nele participou. No total deveriam ser 23 alunos, mas apenas pude considerar 13 alunos. Se este número reduzido não permite fazer generalizações, aponta, no entanto, tendências que vale a pena escrutinar.

Apesar dos constrangimentos, os dados analisados e discutidos revelam que o modelo de articulação da Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical (Silvano e Rodrigues, 2010) é uma proposta eficaz e completa, embora ainda precise de ser validada por mais estudos. De facto, o meu projeto de investigação-ação comprova que este modelo pode auxiliar os alunos a melhorarem a produção escrita. Evidência disto são os oito dos treze alunos que melhoraram o seu desempenho na produção escrita do texto argumentativo. A primeira ficha de trabalho permitiu que os alunos melhorassem as suas notas no parâmetro A (género e formato textual), notando-se uma maior preocupação com a estruturação do texto, isto é, tese + dois argumentos e devidos exemplos + conclusão. O parâmetro B, tal como referi anteriormente, deve ainda ser mais trabalhado. Embora, na primeira ficha de trabalho, eu tenha trabalhado com eles os argumentos válidos que a cronista deu e os exemplos, os alunos desviaram-se, por vezes, do tema. Portanto, se houvesse oportunidade, num próximo ciclo superviso, focar-me-ia em trabalhar com eles a argumentação e a exemplificação, abordando, a partir de outro texto, os tipos de argumentos, por exemplo.

Quanto ao parâmetro C, este foi trabalhado na segunda ficha de trabalho com o laboratório gramatical. Como foi possível concluir na secção anterior, em ambos os testes, os alunos continuaram a preferir utilizar as estruturas linguísticas de coordenação, isto é, as orações coordenadas adversativa e explicativa, sendo a oração subordinada adverbial causal com a conjunção *porque* a terceira oração mais usada.

Estes resultados levaram-me a formular algumas questões: “Porque é que os alunos continuam a persistir na utilização de estruturas linguísticas de coordenação e não de subordinação?”; “Por que motivo o laboratório gramatical não produziu efeitos mais notórios?”; “Qual é a razão para os alunos resistirem tanto às orações subordinadas adverbiais concessivas?”. Para responder a estas questões, elenco algumas razões: (i) os alunos preferem o uso do *pois* e o *mas*, porque é uma estratégia que utilizam no seu quotidiano, nas conversas informais e isso reflete-se no desempenho das suas produções textuais (A. Costa, 2010); (ii): o laboratório era demasiado extenso e o seu conteúdo devia ter sido abordado em mais do que uma ficha de trabalho laboratorial; (iii): os alunos precisavam de mais treino para consolidar a aprendizagem realizada.

Estas questões levam-me a pensar o que poderia fazer, caso tivesse tido tempo. Em primeiro lugar, trabalhava os tipos de argumentos, dada a dificuldade dos alunos em argumentar, em particular, na formulação de argumentos plausíveis. Em segundo lugar, incidiria mais na oração subordinada adverbial causal e concessiva, e na reflexão sobre o seu uso em justificações e contra-argumentação. No seguimento desta observação, devo acrescentar que concordo com Lopes (2004), quando esta propõe que a oração subordinada adverbial causal²⁵ e concessiva e a oração coordenada explicativa devam ser aprendidas no 8.º ano. Em terceiro lugar, trabalharia a revisão de textos, de acordo com a proposta por Flower & Hayes (1981), como Sousa (2020) fez, a fim de que os alunos ganhassem consciência da importância deste etapa na Escrita. Outra estratégia que poderia ter implementado seria o *Scaffolding*, isto é, no enunciado do teste escrever que tipo de orações deveriam utilizar e no seguinte retiraria, de forma a guiar os alunos e a envolvê-los na sua aprendizagem. Como referem Pol & Elbers *scaffolding* “is giving more control upon students’ failures and giving less control upon students’ successes indicate an adequate estimation of students understanding.” (Pol & Elbers, 2013, p. 1). Por último, gostaria de ter elaborado um questionário, no fim do meu plano de ação,

²⁵ Como foi analisado na secção 2.4.1., a oração subordinada adverbial causal está integrada nos conteúdos de 6.º ano.

para que os alunos conseguissem refletir sobre todo o seu processo, e sobre as atividades realizadas, construídas com base na proposta de Silvano & Rodrigues (2010).

Em suma, o trabalho com os alunos de promoção da mobilização gramatical na construção do texto argumentativo usando propostas didáticas centradas no aluno é possível, desde que seja delineado de forma cuidadosa e possa ser implementado de forma contínua.

Considerações Finais

Ter um projeto de investigação-ação para fazer, tornou, sem dúvida, a tarefa do estágio mais difícil e desafiante. Tinha de estar atenta a tudo, escolher materiais e estratégias com o devido cuidado, ter sempre em conta como iria justificar as minhas escolhas no relatório, e, sobretudo, conseguir elaborar atividades que fossem coerentes com o trabalho de investigação já feito e com as características e necessidades da turma.

Neste contexto, este relatório procurou responder à pergunta de investigação: *De que forma o modelo didático de articulação da Pedagogia dos Discursos e Laboratório Gramatical contribui para o sucesso dos alunos na produção do texto de opinião?* Para responder a esta questão de investigação, elaborei um plano de intervenção constituído por duas fichas de trabalho construído com base no referido modelo e nos princípios da Pedagogia dos Discursos (F. Fonseca e J. Fonseca, 1977, F. Fonseca, 1992) e do laboratório gramatical (Duarte, 1992), articulando o modelo didático proposto por Silvano & Rodrigues (2010).

A primeira ficha tinha a finalidade de mostrar aos alunos como se estrutura um texto argumentativo e como devemos usar argumentos e exemplos para nos posicionarmos sobre determinado tema. Como foi descrito na secção 3.4., os alunos tiveram uma evolução bastante positiva na estruturação do texto. O facto de adotar os princípios da Pedagogia dos Discursos em trabalho oficial, fazendo uma análise faseada do texto, facilitou a interpretação do que lhes pedimos quando escrevemos “Deves ter pelo menos dois argumentos e um exemplo ilustrativo para cada um”. Por outro lado, a forma como os alunos argumentavam devia continuar a ser uma preocupação, pois, como se verificou, continuaram a revelar algumas falhas na construção da argumentação. Temos de estimulá-los a abrirem novos horizontes, para conseguirem desenvolver um texto escrito que demonstre consciência e conhecimento do mundo, como consta no PASEO (2017).

A segunda ficha de trabalho foi desenhada com base nos princípios do laboratório gramatical, uma metodologia que ajuda os alunos a ganharem consciência linguística (Duarte (1992); Silvano & Rodrigues (2010) e M. Costa (2020)). Nas aulas, senti que eles

ficaram empolgados e o laboratório ajudou-os a esclarecer certas dúvidas que tinham relativamente à coordenação e à subordinação, o que já é um bom resultado. Porém, como referi, penso que fui demasiado ambiciosa. Devia de ter elaborado um laboratório só para estruturas linguísticas presentes na argumentação e outro para as presentes na contra-argumentação, mas o tempo era muito escasso e não permitiu esta divisão.

Apesar de o laboratório ser extenso, considero que o uso do recurso digital (e da recompensa) valeu a pena, porque observando os alunos, eles ficaram mais empenhados e entusiasmados ao longo das atividades. O carácter mais lúdico dado à fase de treino do laboratório resultou muito bem. De facto, é necessário adaptarmos ao mundo atual. O ensino do Português não pode estagnar nos métodos tradicionais, visto que, hoje em dia, estes métodos já não estimulam os alunos. Como o presente relatório comprova, as metodologias ativas, que colocam o aluno no centro da construção da sua aprendizagem, permitem estimular e captar a atenção dos alunos, assumindo estes o papel de investigadores, encontrando respostas, regras, generalizações.

Este estudo teve vários contratempos que me fizeram sentir, às vezes, desmotivada. Foi o caso do aluno que utilizou o *ChatGPT*. Senti que tinha falhado como docente. Porém, depois de refletir e de falar com outros professores, percebi que isto só me ajudou, pelo simples facto de saber que, futuramente, terei de tomar uma posição quanto ao uso dos telemóveis em sala de aula.

O modelo pedagógico adotado no estudo de investigação-ação permitiu articular duas áreas da disciplina de Português que são problemáticas, a Gramática e a Escrita. Como defendem Fonseca & Fonseca (1977), J. Costa (2007); e A. Costa (2010), entre outros, é necessário estabelecer esta ligação entre a Gramática e a Escrita para que os alunos cheguem ao fim da escolaridade obrigatória capazes de produzir textos coesos e coerentes, mais eficazes, selcionando as estruturas que melhor estejam ao serviço do que querem comunicar.

Resumidamente, este trabalho tem os seus pontos fortes em várias vertentes. É possível dizer, de forma segura, que o modelo pedagógico proposto por Silvano & Rodrigues

(2010), produz efeitos positivos ao longo da produção textual, como foi analisado. Penso que o plano de intervenção, com todas as atividades planeadas e executadas de forma concisa e coerente, seguindo sempre um fio condutor (Silvano e Rodrigues, 2010), permitiu que os alunos tivessem algumas evoluções nos diferentes parâmetros. Outro ponto forte que deve ficar registado é o facto de eu ter demonstrado a consciência reflexiva referida por Alarcão (1996). Pode verificar-se este pensamento reflexivo nas medidas de “última hora” que tive de tomar na aula do laboratório gramatical, tendo plena perceção de que a aula anterior, durante a qual foi realizada a ficha I, não tinha corrido bem e que precisava de adaptar as aulas às necessidades dos meus alunos.

No futuro, quando implementar este modelo pedagógico novamente, terei de fazer uma melhor gestão do tempo. Para além disso, considero que o trabalho oficial que este modelo pedagógico propicia pode ser usado para outros géneros textuais como a apreciação crítica, ou o texto expositivo (dependendo do ano de escolaridade), pois também são géneros textuais complexos e que beneficiam deste tipo de abordagem pedagógica.

Para concluir, este projeto de investigação-ação permitiu melhorar o meu conhecimento científico-pedagógico, tornando-me uma docente mais reflexiva e ponderada quanto às minhas escolhas pedagógico-científicas.

Referências Bibliográficas

- Adam, J.M. (1992). *Les textes: Types et Prototypes. Récit, Description, Argumentation, Explication et Dialogue*. Paris: Nathan Université.
- Agrupamento de Escolas Abel Salazar, (2023). Projeto Educativo Agrupamento de Escolas Abel Salazar 2023/26.
- Aires, S. (2012). *Ensino da pontuação no 3.º ano: uma experiência pedagógica*. [Tese de Mestrado]. Acedido no Repositório Comum do Politécnico de Coimbra.
- <http://hdl.handle.net/10400.26/11916>
- Alarcão, I. (org.) (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Barbeiro, L., Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*.
- https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf
- Barbisan, L.B. & Machado, R. F. (2000). O tópico no texto argumentativo. *Letras de Hoje*, v. 35, nº 3, pp. 69 – 106.
- <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14784/9851>
- Bikowski, D. (2018). Technology for Teaching Grammar. DOI: 10.1002/9781118784235.eelt0441
- Blancafort, H., Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de Análisis del discurso*. Ariel Lingüística.
- Brito, A.M. & Lopes, H. (2001). Da linguística ao ensino da gramática: para uma reflexão sobre a coordenação e a subordinação. *Linguística na formação do professor de português*, 49-64. <https://hdl.handle.net/10216/19691>
- Brito, A.M., Morgado, C., Oliveira, M. (2019). A reflexão gramatical na aula de língua materna: Porquê? Quando? Como? *À linguística na Formação do Professor: das teorias às práticas*. 47-60. <https://hdl.handle.net/10216/125506>

- Cabral, M. (1994). "Avaliação e escrita: um processo integrado". In Fonseca, F. I. (org.) *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 109-125.
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, Volume 7, 1995 – 2, pp. 51 – 63.
- Cardoso, A., Rodrigues, R., Freitas, L., Alves, D. (2020). Recursos educativos digitais e o ensino/aprendizagem da gramática. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, (7), pp. 86-100.
- DOI: <https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln7ano2020a6>
- Carvalho, J. (2001). O ensino da escrita. In *Ensinar a escrever: teoria e prática: actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*, pp. 73-92.
- <https://hdl.handle.net/1822/481>
- Carvalho, J. (2011). Escrever para aprender: contributo para a caracterização do contexto português. *Revista Interações*, 7(19), pp. 219-237.
- DOI: <https://doi.org/10.25755/int.480>
- Carvalho, J. (2019). Escrever na escola no século XXI: inquietações e desafios para os professores de línguas. *Revista temática*, v. 15, n.º 10, pp. 247-262.
- <https://hdl.handle.net/1822/83624>
- Cassany, D. (1990). Enfoques didáticos de la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, pp. 63-80.
- Catrola, B. (2020). *O ensino explícito da Subordinação Adverbial na Organização Textual: um estudo de caso no ensino secundário*. [Relatório de estágio]. Acedido no Repositório Científico da Universidade de Coimbra.
- <https://hdl.handle.net/10316/93683>
- Correia, A. (2023). *Relação entre a competência de leitura e o conhecimento explícito da língua: Um estudo de caso numa turma de 8.º ano de escolaridade*. [Relatório de estágio]. Acedido no Repositório Aberto da Universidade do Porto.

<https://hdl.handle.net/10216/154624>

- Costa, J. (2007). “Conhecimento Gramatical à Saída do Ensino Secundário: estado actual e consequências na relação com a leitura, escrita e oralidade”. In Reis, C. (org.), *Actas – Conferência Internacional sobre o Ensino de Português*, Lisboa, Ministério da Educação, pp. 149-165.
- Costa, A. (2010). *Estruturas contrastivas: Desenvolvimento do Conhecimento Explícito e da Competência de Escrita*. [Tese de doutoramento]. Acedido no Repositório Aberto da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/2216>
- Costa, M. (2020). *O conhecimento gramatical no desenvolvimento da competência de escrita: um estudo com o modelo integrado: Pedagogia dos Discursos e Laboratório Gramatical*. [Relatório de estágio]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Coutinho, C.P.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M.J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*. Vol. XIII (2), pp. 355-380
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia em investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- DGE (s.d.). Dicionário Terminológico para Consulta em Linha. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral da Educação. <http://dt.dge.mec.pt/index.php?id=n127> (último acesso a 1 de agosto de 2024)
- DGE (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português: Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf (último acesso a 1 de agosto de 2024)
- DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>
- DGE (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral da Educação.

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf (último acesso a 1 de agosto de 2024)

Duarte, I. (1992). Oficina Gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. Em M. R. Delgado-Martins, D.R. Pereira, A. I. Mata, M.A. Costa, L. Prista & I. Duarte. *Para a Didáctica do Português: Seis Estudos de Linguística* (pp. 166-177). Lisboa: Edições Colibri.

Duarte, I.M., Pinto, A.G., Rodrigues, S.V. (2022). Contraste, concessão e contra-argumentação em textos académicos: uma análise exploratória. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*. N.º Especial, vol. 2, pp. 149-176.
DOI: <https://doi.org/10.21747/16466195/ling2022v2a7>

Eira, C. (2019). *A oficina de escrita como estratégia para a promoção da autonomia dos alunos na escrita*. [Tese de Mestrado]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Acedido no Repositório Aberto da Universidade do Porto.

<https://hdl.handle.net/10216/124774>

Faria, R. (2021). O ensino da gramática: paradigmas e desafios. *Da Investigação às Práticas*. 11 (1), 44 – 58.

DOI: <https://doi.org/10.25757/invep.v11i1.236>

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, vol. 32, n.º4, pp. 365-387.

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

Fonseca, F. & Fonseca, J. (1977). *Pragmática Linguística e ensino do Português*. Coimbra, Almedina.

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

- Instituto de Avaliação Educacional. (2023). Exame final nacional de Português (639) – 1ª fase. IAVE: https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/06/EX-Port639-F1-2023-CC-VD_net.pdf
- Koç, G. & Sütçü, S.S. (2023). The impact of Gamification on Secondary School Students' Grammar Proficiency. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, v. 18 (1), pp. 31-49.
- Lobo, M. (2003). *Aspectos da Sintaxe das Orações Subordinadas Adverbiais do Português*. (Tese de Doutoramento). Acedido no Repositório Aberto da Universidade Nova de Lisboa. <https://run.unl.pt/handle/10362/124090>
- Lobo, M. (2013). Subordinação Adverbial. In Raposo, E., Nascimento, M., Mota, M., Segura, L., Mendes, A. *Gramática do Português*. Fundação Calouste Gulbenkian. Vol. II, cap. 38, pp. 1981-2056.
- Lopes, H. C. (2004). *Aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos das construções causais. Contributo para uma Reflexão sobre o Ensino da Gramática*. (Tese de doutoramento). Acedido no Catálogo Digital da Biblioteca da Faculdade de Letras da Universidade do Porto). https://catalogo.up.pt:443/F/?func=direct&doc_number=000739595&local_bas_e=UPB01
- Lopes, A. & Carapinha, C. (2013). *Texto, coesão e coerência*. Edições Almedina, S.A.
- Marquesi, S. C. (2021). A originalidade na escrita académica: a pergunta de pesquisa em foco. *Linguarum Arena*, vol. 12, pp. 115-129. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/article/view/11044>
- Mateus, M. H. M., Brito, A.M, Duarte, I., Faria, I., Frota, S., Matos, G., Oliveira, F., Vigário, M. & Villalva, A. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Matos, G., Raposo, E. (2013). Estruturas de coordenação. In Raposo, E., Nascimento, M., Mota, M., Segura, L., Mendes, A. *Gramática do Português*. Fundação Calouste Gulbenkian. Vol. II, cap. 35, pp. 1759-1820.

Moreira, A. (2022). *A oficina gramatical nas aulas de Português e de Latim*. [Relatório de Estágio]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Acedido no Repositório Aberto da Universidade do Porto.

<https://hdl.handle.net/10216/147751>

Oliveira, J. (2022). *O conhecimento gramatical sobre mecanismos de coesão interfrásica e sobre a sua relação com verbos de comando na construção de respostas restritas na área da educação literária*. [Relatório de Estágio]. Acedido no Repositório Aberto da Universidade do Porto.

<https://hdl.handle.net/10216/143046>

Pedreira, P., Rodrigues, S.V., Silvano, P., Almeida, S. (2019). Análise da eficácia pedagógico-didática de dois laboratórios gramaticais aplicados numa turma de 9.º ano. *A linguística na formação do professor: das teorias às práticas*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

DOI: <https://doi.org/10.21747/978-989-8969-20-0/linga9>

Pereira, S. (2023). *O Papel da Tecnologia na Motivação dos Alunos em Aulas de Língua Materna e Estrangeira*. [Relatório de Estágio]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Acedido no Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/153667>

Pol, J. V. & Elbers, E. (2013). Scaffolding student learning: a micro-analysis of teacher-student interaction. *Learning, culture and social interaction*, 2. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.12.001>

Queiroz, A. (2015). *A utilização do Laboratório Gramatical nas aulas de Português como Língua Materna e de Espanhol como Língua Estrangeira*. [Relatório de Estágio]. Acedido no Repositório Aberto da Universidade do Porto: <https://hdl.handle.net/10216/81782>

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (2.ª edição). Gradiva.

- Raposo, E. (2013). Advérbio e Sintagma Adverbial. In Raposo, E., Nascimento, M., Mota, M., Segura, L., Mendes, A. *Gramática do Português*. Fundação Calouste Gulbenkian. Vol. II, cap. 33, pp. 1569-1686
- Rodrigues, S. V. (2014). *A escrita argumentativa à saída do ensino secundário: análise de produções textuais*. Estudos Linguísticos (10): 397-411.
https://clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2018/02/397_411.pdf
- Rodrigues, S. V. (2016). O ensino do português nas primeiras décadas do século XXI. Em Conselho Nacional da Educação (org.), *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Perspetiva – Currículo e conhecimento* (pp. 247 – 292).
- Rodrigues, S.V. (2020). A escrita argumentativa na escolaridade obrigatória: descrição e fundamentação de um percurso didático. In Zilda Aquino, Paulo Gonçalves-Segundo e Maria Alexandra Pinto (orgs.) *Argumentação e discussão: fronteiras e desafios* (295-321). São Paulo: FFLCH/USP.
<https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/472/424/1651-1>
- Rodrigues, S.V., Viegas, F. & Oliveira, C. (2021). Ensinar gramática: percursos que se criam, caminhos que se trilham. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*. Nº especial, pp. 499-533.
DOI: <https://doi.org/10.21747/16466195/lingespa22>
- Salgado, S. (2019, 7 de novembro). *O princípio do fim da liberdade de expressão?* *Jornal Público*. <https://www.publico.pt/2019/11/07/sociedade/opiniao/principio-fim-liberdade-expressao-1891608> (último acesso a 1 de agosto de 2024)
- Silva, P. (2012). *Tipologias textuais. Como classificar textos e sequências*. Edições Almedina, S.A.
- Silvano, P., Leal, A., Amaral, R., Neto, C.M. & Gomes, L. (2008). *Estudo de texto de opinião: composição escrita reflexiva com estrutura expositiva e argumentativa*.
- Silvano, P. & Rodrigues, S.V. (2010). A Pedagogia de Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação. In Brito, M, M. (org).

Gramática, M. (org), *Gramática, História, Teorias, Aplicações*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Centro de Linguística da Universidade do Porto, pp. 275-286.

Silvano, P. (2014). O conhecimento explícito da língua no Programa de Português do Ensino Básico: o Dicionário Terminológico e o Laboratório Gramatical com uma exemplificação. *Revista Palavras da Associação de Professores de Português*, pp. 29-38. <https://hdl.handle.net/10216/76829>

Sousa, J. (2020). *A escrita no 3.º ciclo do ensino básico. Uma experiência pedagógico-didática*. [Relatório de Estágio]. Acedido no Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/132547>

Tender, M., Assunção, C. (2020). Considerações para a História do Ensino da Gramática, em Portugal: da última década do séc. XIX à primeira do séc. XXI. *Revista do Instituto de Língua Portuguesa*, n.58, pp. 56-81.

DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.v1i58.331>

Tuckman, B.W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Serviço de Educação: Fundação Calouste Gulbenkian.

Viegas, F. (2011). As TIC na aula de Língua: a Mais Valia dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem. *Português, Língua e Ensino*, pp. 1-39.

https://appform.pt/tgep/Files/tgep_files/A_mais_valia_dos_ambientes_virtuais_de_aprendizagem.pdf

Vila-Boas, A.J.J. (2003). *Oficinas de escrita: modos de usar*. Porto: ASA

http://www.manualescolar2.0.sebenta.pt/fotos/editor2/entre_palavras_9/oficinas_de_escrita_modos_de_usar_low.pdf

Anexos

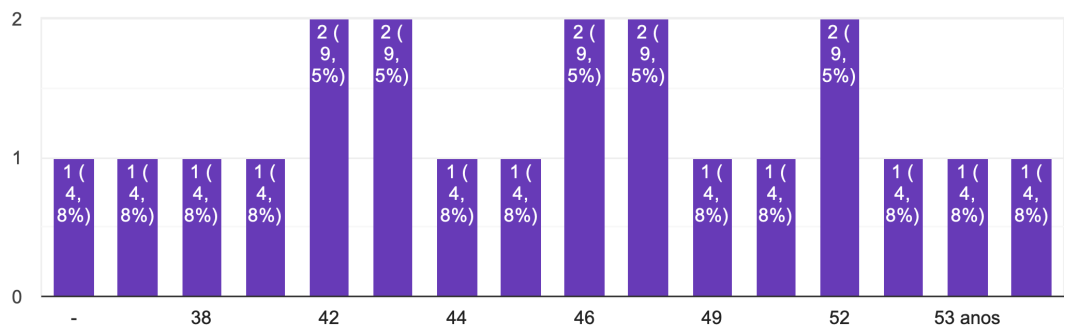
Anexo 1

Respostas do questionário (com supressões devido à proteção de dados)

(Dados referentes aos pais)

Idade:

21 respostas



Habilitações académicas:

21 respostas

12ºano

Secundário

não sei

12º

12º ano

10º ano

12ºano

.

Secundário

Profissão:

21 respostas

Habilitações académicas:

21 respostas

Douturamento
6º ano
-
Pós graduação
9º ano
Ensino Secundário
Licenciatura
12.º ano
12 ano

Profissão:

21 respostas

Profissão:

21 respostas

não sei
Mecânico
operário fabril
Acabador
Cozinheiro
Home office
Gestor de Fluxos
Canalizador
Médico

Profissão:

21 respostas

Padeiro

-

Técnico Informático

Operador de empilhadeira

Vendedor

Shipchandler

Motorista hospitalar

Gestor

técnico de elevadores

Profissão:

21 respostas

-

Técnico Informático

Operador de empilhadeira

Vendedor

Shipchandler

Motorista hospitalar

Gestor

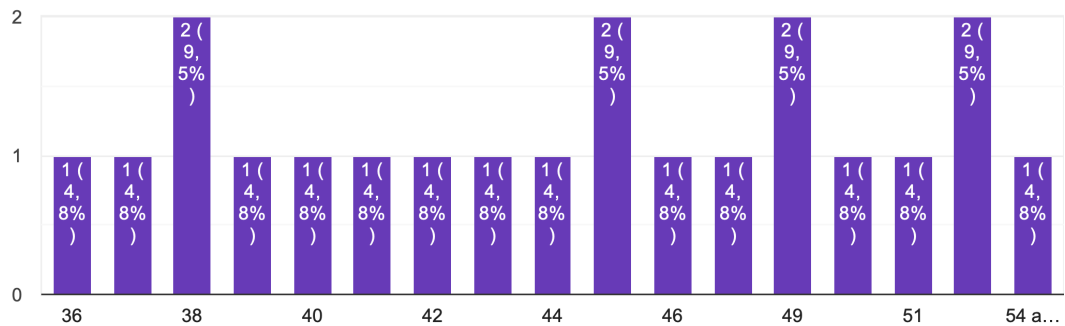
técnico de elevadores

Transporte de valores

(Dados referentes às mães)

Idade:

21 respostas



Habilitações académicas:

21 respostas

Mestrado

9ºano

7º ano

7ºano

.

12ºano

Secundário

Ensino superior

Douturamento

Profissão:

21 respostas

Habilitações académicas:

21 respostas

primária

6ºano

Ensino Superior

12º Ano

Ensino básico

Secundário

9º ano

Ensino secundário

9ºano

Habilitações académicas:

21 respostas

12º Ano

Ensino básico

Secundário

9º ano

Ensino secundário

9ºano

Licenciatura

Ensino Superior

12 ano

Profissão:

21 respostas

Profissão:

21 respostas

Doméstica

Auditora e gestora de risco

desempregada

Encarregada de limpeza hospitalar

Empregada de balcão

auxiliar médica

Gestora

Bibliotecária

Profissão:

21 respostas

Médica

Professora

Camareira

Ajudante da casa de idosos

Operadora especializada

Auxiliar operacional hospitalar

Executive assistance

Auxiliar operacional hospitalar

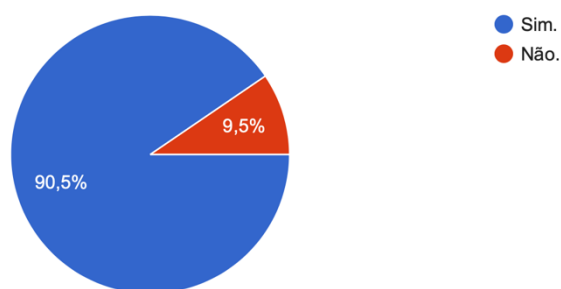
Medica

Empregada de caixa

Chefe de secção de loja

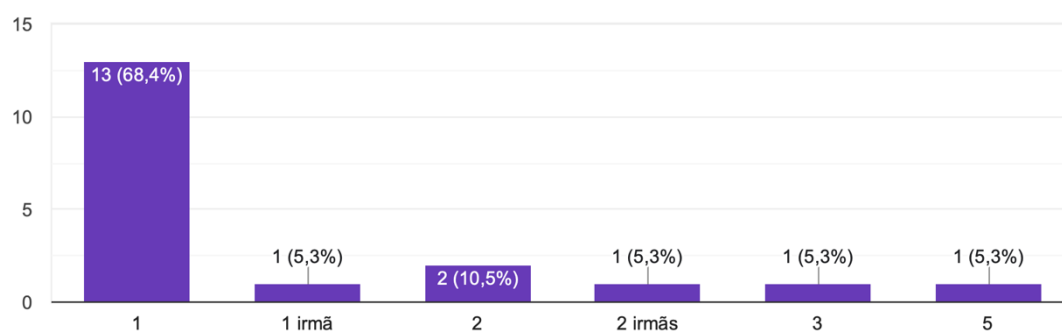
Tens irmãos?

21 respostas



Se sim, quantos?

19 respostas



Idade (s):

21 respostas

11

9

27

32 e 20

15

16

18

7

Não tenho

Idade (s):

21 respostas

12

17, 12, 15, 10, 03

30

24

31, 35

6 e 8

14

26/ 13/ 6

0

Idade (s):

21 respostas

17, 12, 15, 10, 03

30

24

31, 35

6 e 8

14

26/ 13/ 6

0

13

Habilitações Académicas:

21 respostas

Estudante

Mestrado

32- está a cursar enfermagem
20- 12ºano

Frequenta o 10º ano

10ºano

.

2ºano

7º Ano

Não tenho

Habilitações Académicas:

21 respostas

Secundário, primária

Nao sei

A acabar Ensino Superior

Ensino Superior (Novas tecnologias de comunicação) e 12º Ano

Primária

Frequenta o 4ºano

9º ano

Mestrado/ 7º ano/ 1º ano

não tenho irmãos

Habilitações Académicas:

21 respostas

Nao sei

A acabar Ensino Superior

Primária

Frequenta o 4ºano

9º ano

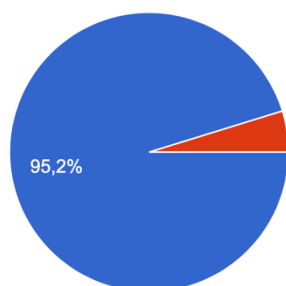
Mestrado/ 7º ano/ 1º ano

não tenho irmãos

Está no 7º ano

Possuis computador em casa?

21 respostas

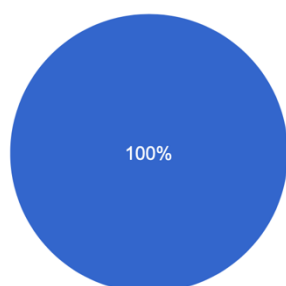


● Sim.

● Não.

Tens acesso à internet em casa?

21 respostas

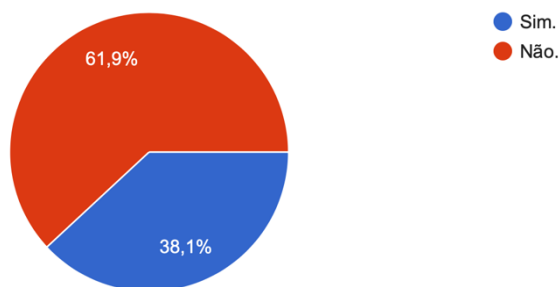


● Sim.

● Não.

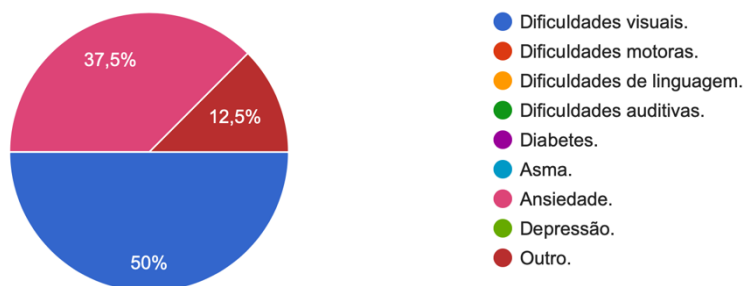
Tens algum problema de saúde?

21 respostas



Se sim, qual?

8 respostas



Caso tenhas selecionado a opção "Outro", identifica o problema.

4 respostas

ansiedade(tenho medicação), indícios de deslexia

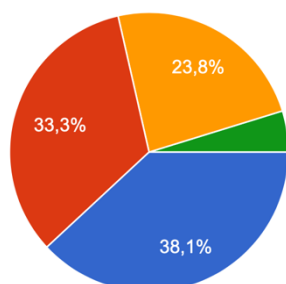
Ansiedade

.

Dificuldades visuais, ansiedade, problemas respiratórios, problema nos rins.

Em que situação aprendes melhor?

21 respostas



- Sozinho.
- Nas aulas.
- Em grupo.
- No centro de estudos / com o explicador.

Que atividades fazes nos tempos livres?

21 respostas

Krav Maga

vejo séries

Dançar, sair com amigos, ver filmes e séries.

pratico voleibol

Atletismo

jogar e ir passear e treinar

Ler, aprender história e geopolítica, jogar videojogos

Futebol,videojogos,estudar

exercício físico, jogar, sair para passear

Que atividades fazes nos tempos livres?

21 respostas

Ginásio

Passear, ouvir música, etc...

Jogar e sair

Música

Ginásio, ler livros, sair de casa

Ler livros,dormir, assistir filmes e séries

Passear, ouvir música, dançar

Ouçó música, procuro saber mais sobre certos temas que me interessam apartir de ,por exemplo, vídeos e jogo videojogos.

Voleibol

Que atividades fazes nos tempos livres?

21 respostas

Música

Ginásio, ler livros, sair de casa

Ler livros,dormir, assistir filmes e séries

Passear, ouvir música, dançar

Ouçó música, procuro saber mais sobre certos temas que me interessam apartir de ,por exemplo, vídeos e jogo videojogos.

Voleibol

Pratico futebol

Futebol

Futebol e ginásio

Quais são os teus interesses culturais? (música, cinema, literatura, desporto, etc.)?

21 respostas

Desporto

Desporto

desporto

Música

Música e Desporto

musica, dança, escrita

Música, cinema arte especialmente dança.

música e desporto

Música, história, videojogos, geopolítica

Quais são os teus interesses culturais? (música, cinema, literatura, desporto, etc.)?

21 respostas

Música, história, videojogos, geopolítica

Desporto e cinema

Literatura, cinema, caminhada ao ar livre

Música, Cinema, Literatura, Desporto, Teatro, Filosofia, História

Todos

Música, cinema, leitura, desporto,

Gosto muito de viajar e consequentemente de conhecer novas culturas

Música, cinema e desporto.

Desporto e música

Leste algum/alguns livro(s) nas férias? Se sim, indica o título(s).

21 respostas

Não

não

Não li

não.

Blood Meridian por Cormac McCarthy

Layla, bíblia,

não

Ética de Benedicto Espinoza

Sim,

Leste algum/alguns livro(s) nas férias? Se sim, indica o título(s).

21 respostas

Não li

não.

Blood Meridian por Cormac McCarthy

Layla, bíblia,

não

Ética de Benedicto Espinoza

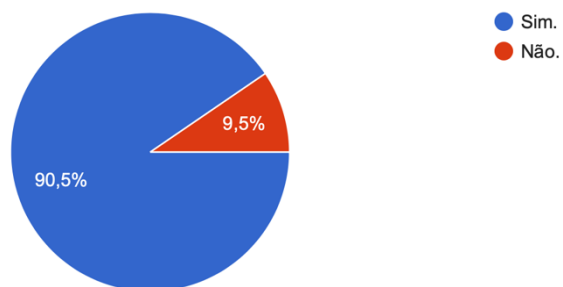
Sim,

Viagem ao centro da terra de Julio Verne, As conspirações que mudaram o mundo e depois de Anne frank

1884 George Orwell

Pretendes ingressar no ensino superior?

21 respostas



Em que curso?

19 respostas

Línguas e Humanidades

psicologia ou filosofia

Ainda estou indecisa.

psicologia

Mecatrônica

ainda não sei

Licenciatura em História

Não sei

não sei

Em que curso?

19 respostas

Direito ou criminologia

Novas tecnologias de comunicação

Nao sei ainda

Relações internacionais

Educação

Não sei

Psicologia

Gestão hoteleira

Marketing

Em que curso?

19 respostas

Novas tecnologias de comunicação

Nao sei ainda

Relações internacionais

Educação

Não sei

Psicologia

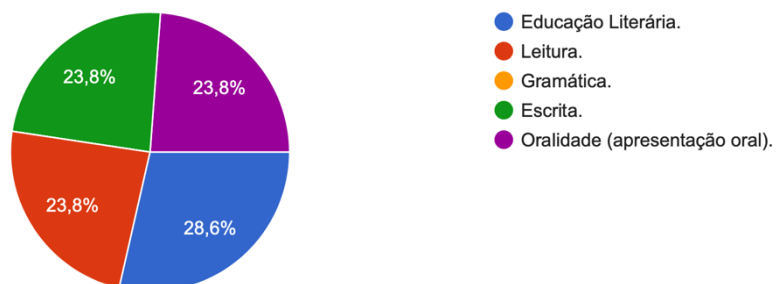
Gestão hoteleira

Marketing

Desporto

Qual é o domínio da disciplina de português que preferes?

21 respostas



Justifica a tua resposta.

21 respostas

Sinto me mais confortável

gosto de escrever

Geralmente interesse me pelas obras que temos de estudar e por isso para mim é mais fácil a educação literária.

prefiro a educação literária porque acabamos por responder a perguntas sobre as obras literárias, com isso temos uma melhor noção do que se trata as obras.

.

porque eu gosto de ler

Penso que o domínio da leitura é um dos mais importantes, especialmente nos dias de hoje onde se lê pouco.

Gosto de apresentar temas aos meus colegas

Justifica a tua resposta.

21 respostas

Acho que a escrita é o melhor meio para nos expressarmos

gosto das aulas em que analisamos poemas ou textos e temos interação a respeito do que foi lido.

Mais interessante

Consigo me expressar melhor, do que nos outros domínios pois é o que melhor entendo e percebo

Gosto de reunir conhecimentos e apresentá-los

Porque gosto de ler

Gosto muito de falar e demonstrar o que eu estou sentindo

Para mim, é mais fácil ler e compreender um texto, embora que há alguns que tenho mais dificuldade na compreensão

Prefiro oralidade pois acho que consigo tirar um melhor aproveitamento e gosto de exprimir a minha

Justifica a tua resposta.

21 respostas

Porque gosto de ler

Gosto muito de falar e demonstrar o que eu estou sentindo

Para mim, é mais fácil ler e compreender um texto, embora que há alguns que tenho mais dificuldade na compreensão

Prefiro oralidade pois acho que consigo tirar um melhor aproveitamento e gosto de exprimir a minha opinião sobre certos assuntos

Aprendo a falar em público

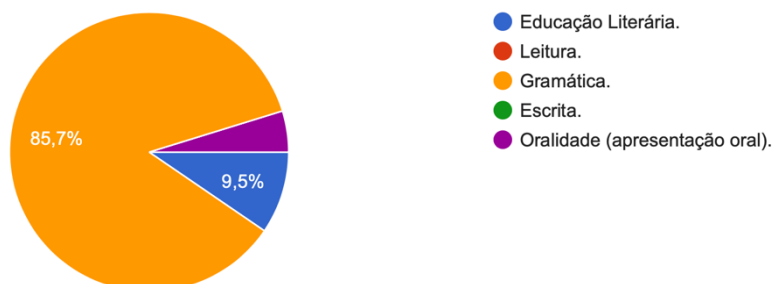
Ajuda-me a compreender melhor certos textos que são muito complexos.

É aonde posso dar asas à minha imaginação

Porque gramática

Qual é o domínio da disciplina de português de que menos gostas?

21 respostas



Justifica a tua resposta.

21 respostas

Tenho mais dificuldades em compreender

orações

Tenho bases muito fracas de gramática desde a primária e nunca tive muita ajuda para superar isso.

tenho algumas dificuldades neste domínio

Dificuldades pra interpretar

é a que menos entendo

Demasiada memorização

Tem que se estudar e memorizar bastante

Não fico tão interessado nos temas

Justifica a tua resposta.

21 respostas

tenho muitas dificuldades e acaba sendo trabalhoso, pq quase nunca entendo

Pelo facto de falar em público, mas prentendo melhorar para no futuro nao ser um problema

A que menos gosto é a gramática pois é a que menos percebo.

Tenho dificuldade em decorar coisas que me interessam pouco.

Não sou boa em gramática

Não gosto do trabalho árduo que a gramática oferece.

Orações..

Não que seja desinteressante mas é chato

Não domino muito bem logo não identifico

Justifica a tua resposta.

21 respostas

Tenho dificuldade em decorar coisas que me interessam pouco.

Não sou boa em gramática

Não gosto do trabalho árduo que a gramática oferece.

Orações..

Não que seja desinteressante mas é chato

Não domino muito bem logo não identifico

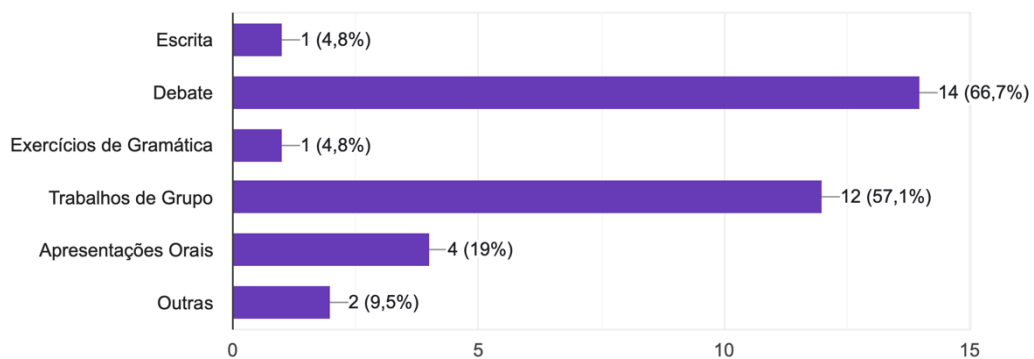
Porque estudo pouco a gramática.

Não gosto muito de ler e responder aos questionários dos textos

Não gosto de gramática

Que atividade(s) gostarias de fazer mais regularmente nas aulas de português?

21 respostas



Caso tenhas selecionado a opção "Outras", indica as tuas sugestões.

5 respostas

.

Visitas de estudo

Para além do debate, queria adicionar a minha resposta trabalhos de grupo.

Atividades ao ar livre

Obrigado pela tua colaboração!

Anexo 2

Teste diagnóstico – correção e critérios de avaliação



PORTUGUES	AVALIAÇÃO DIAGNOSTICO	12.º ANO	Ano Letivo 2023 / 2024	
DOMÍNIO(S):	EDUCAÇÃO LITERÁRIA, LEITURA, GRAMÁTICA, ESCRITA	TURMA	DURAÇÃO 100 MINUTOS	
NOME			N.º	Data: ____/____/____
AS PROFESSORAS				

EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Grupo I

Parte A

Lê atentamente o excerto que se segue da obra *Os Maias* de Eça de Queirós. |

- “Ega, porém, incorrigível nesse dia, soltou outra enormidade:
- Portugal não necessita reformas, Cohen, Portugal o que precisa é de uma invasão espanhola.
(...) E enquanto Ega se servia, perguntavam-lhe dos lados onde via ele a salvação do país nessa catástrofe que tornaria povoação espanhola Celorico de Basto, a nobre Celorico, berço de heróis, berço dos Egas...”
- 5 - Nisto: no ressuscitar do espírito público e do génio português!
Sovados, humilhados, arrasados, escalavrados, tínhamos de fazer um esforço desesperado para viver. E em que bela situação nos achávamos! Sem monarquia, sem
10 essa caterva de políticos, sem esse tortulho de inscrição, porque tudo desaparecia, estávamos como novos em folha, limpos, escarolados, como se nunca tivéssemos servido. E recomeçava-se numa história nova, um outro Portugal, um Portugal sério e inteligente, forte e decente, estudando, pensando, fazendo civilização como outrora... Meninos, nada regenera uma nação como uma medonha tarefa... Oh! Deus de Ourique, manda-nos o
15 castelhano! E você, Cohen, passe-me o St. *Emilia*.
Agora, num rumor animado, discutia-se a invasão. Ah, podia-se fazer uma bela resistência! Cohen afiançava o dinheiro. Armas, artilharia, iam comprar-se à América - e *Craft* ofereceu logo a sua coleção de espadas do século XVI. Mas generais? Alugavam-se. *Mac-Mahon*, por exemplo, devia estar barato...
- 20 - O *Craft* e eu organizamos uma guerrilha - gritou Ega.
- Às ordens, meu coronel!
- O Alencar- continuava Ega - é encarregue de ir despertar pela província o patriotismo, com cantos e com odes!
Então o poeta, pousando o cálice, teve um movimento de leão que sacode a juba:
- 25 - Isto é uma velha carcaça, meu rapaz, mas não está só para odes! Ainda se agarra uma espingarda, e como a pontaria é boa, ainda vão a terra um par de galegos.... Caramba, rapazes, só a ideia dessas coisas me põe o coração negro! E como vocês podem falar nisso, a rir, quando se trata do país, desta terra onde nascemos, que diabo! Talvez seja má, de acordo, mas, caramba, é a única que temos, não temos outra! É aqui que vivemos, é
30 aqui que rebentamos... irra! Falemos de outra coisa, falemos de mulheres!
Dera um repelão ao prato, os olhos humedeciam-se-lhe de paixão patriótica... E no silêncio que se fez, Dâmaso, que desde as informações sobre a rapariga do *Ermidinha*, emudecera, ocupado a observar Carlos com religião, ergueu a voz pausadamente, disse, com ar de bom senso e de finura:
- 35 - Se as coisas chegassem a esse ponto, se se pusessem assim feias, eu cá, à cautela, ia-me raspando para Paris...

Ega triunfou, pulou de gosto na cadeira. Eis ali, no lábio sintético de Dâmaso, o grito espontâneo e genuíno do brio português!"

Eça de Queirós, *Os Maias*, Porto: Porto Editora (pp.171-173)

Apresenta de forma bem estruturada as tuas respostas aos itens que se seguem.

1. Indica o setor da sociedade que cada uma das personagens presentes neste excerto representa.

Resposta: As personagens presentes no excerto apresentado representam diferentes setores da sociedade. O Cohen representa os homens da banca e das finanças; e o ~~Craft~~ representa a perspectiva estrangeira e distanciada. Ega e Alencar surgem como polos antagónicos, uma vez que o primeiro representa a geração mais velha guiada pelo romantismo, sentimentalismo e idealismo patriótico; e, o segundo representa a nova geração intelectual, radical e extremamente crítica. Por fim, o Dâmaso representa a burguesia individualista, cobarde e egoísta sem consciência nacional.

Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Refere corretamente o setor da sociedade a que todas as personagens do excerto pertencem.	Refere corretamente o setor da sociedade a que quatro personagens do excerto pertencem.	Refere corretamente o setor da sociedade a que três personagens do excerto pertencem.	Refere corretamente o setor da sociedade a que duas ou menos personagens do excerto pertencem.

Correção linguística

	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Tema/Pertinência				
Organização/Coesão textual				
Erros tipo A ¹				
Erros tipo B ²				

¹ erro inequívoco de pontuação

- erro de ortografia (incluindo erro de acentuação, erro de translineação e uso indevido de letra minúscula ou de letra maiúscula)

- erro de morfologia

- incumprimento das regras de citação de texto ou de referência a título de uma obra

² erro de sintaxe

- impropriedade lexical

2. "Ega triunfou, pulou de gosto na cadeira. Eis ali, no lábio sintético de Dâmaso, o grito espontâneo e genuíno do brio português!"

2.1. Identifica a crítica de costumes presente na citação apresentada, explicitando o valor expressivo dos recursos estilísticos utilizados.

Resposta: Na citação apresentada, Eça de Queirós critica a hipocrisia e a falta de verdadeira consciência dos problemas nacionais e de coragem para os enfrentar e tentar resolver, assim como critica a primazia da diversão e da satisfação dos prazeres pessoais, em vez da tentativa de reformular e progredir o país. Através da personagem de Dâmaso e do uso recorrente da ironia, o autor critica os cidadãos egoístas e sem consciência nacional que preferem não se envolver no seu dever de tornar Portugal um país melhor.

Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Indica corretamente a crítica presente na expressão, assim como o recurso estilístico patente e o seu valor expressivo.	Indica corretamente a crítica presente na expressão, assim como o recurso estilístico patente. Explicita vagamente o valor expressivo do recurso estilístico.	Indica corretamente a crítica presente na expressão, mas não refere acertadamente o recurso estilístico patente nem o seu valor expressivo.	Indica somente a crítica presente na citação apresentada de forma vaga, sem referir acertadamente o recurso estilístico e o seu valor expressivo.

Correção linguística:

	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Tema/Pertinência				
Organização/ Coesão textual				
Erros tipo A				
Erros tipo B				

3. Completa as afirmações seguintes, selecionando a opção adequada a cada espaço.

Na folha de respostas, regista apenas as letras – a), b), e c) – e, para cada uma delas, o número que corresponde à opção selecionada em cada um dos casos.

Os *Maias* é um marco importantíssimo do movimento A. Este movimento estético tem como ideal B, através da representação pormenorizada da vida social que pretende expor com clareza os seus males para que possam ser corrigidos. Nesta estética predomina C, a observação, a experiência e a análise.

A	B	C
1 - Simbolista	1 - A afirmação heroica dos próprios sentimentos contra as imposições sociais	1 - A emoção
2 - Romântico	2 - A reforma dos costumes sociais	2 - O realismo
3 - Realista	3 - A conexão entre o mundo material e espiritual	3 - A razão

Resposta: A-3; B-2; C-2.

Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Seleciona corretamente todas as opções.	Seleciona corretamente duas opções.	Seleciona corretamente uma opção.	Não seleciona corretamente nenhuma opção.

Parte B

Lê atentamente o seguinte poema.

Se eu ~~podessa~~ desamar
a quem me sempre desamou
e ~~podess'algum~~ mal buscar
a quem me sempre mal buscou!
Assi me vingaria eu,
se eu pudesse coita dar
a quem me sempre coita deu.

Mais³ sol nom ~~poss'eu~~ enganar
meu ~~coracon~~ que m'enganou,
per quanto mi fez desejar
a quem me nunca desejou.
E por esto nom ~~dormio~~⁴ eu,
porque nom ~~poss'eu~~ coita dar
a quem me sempre coita deu.

Mais rog'a Deus que ~~desampar~~⁵
a quem m'assi desamparou,
~~vel~~⁶ que ~~podess'eu~~ destorvar⁷
a quem me sempre destorvou.
E logo dormiria eu,
se eu ~~podesse~~ coita dar
a quem me sempre coita deu.

³ Mas

⁴ Durmo

⁵ Desampare, abandone

⁶ Ou

⁷ Incomodar, perturbar

~~V~~ai que ~~ousas~~^{eu} perguntar
 a quem me nunca perguntou,
 por que me fez em si cuidar⁸,
 pois ela nunca em mi cuidou;
 e por esto lazeiro⁹ eu:
 porque nom posso coita dar
 a quem me sempre coita deu.

Pero da Ponte (CA 289, CV 567, CBN 923), in FERREIRA, Maria Ema ~~Taracha~~,
 Antologia Literária Comentada – Idade Média, 5.ª ed. Lisboa: Ulisseia (pp. 49-50) (1.ª ed.: 1975)

Apresenta de forma bem estruturada as tuas respostas aos itens que se seguem.

4. Refere dois traços de carácter da mulher apresentada pelo sujeito poético, justificando com elementos textuais.

Resposta: A mulher é apresentada na cantiga como a causa do tormento do sujeito poético (~~vv~~
 7 e 24), um ser insensível e indiferente ao sofrimento do poeta (v. 11, 16 e 18). Não retribui o seu
 amor e, segundo o eu poético, chega inclusivamente a desejar-lhe "mal" (v4).

Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Refere corretamente dois traços de carácter da mulher e justifica com elementos textuais relevantes.	Refere corretamente dois traços de carácter da mulher e justifica com elementos textuais pouco relevantes.	Refere corretamente dois traços de carácter da mulher, mas não justifica com elementos textuais.	Apenas utiliza elementos textuais para fazer a referência a dois traços de carácter da mulher, sem fundamentar com as suas próprias palavras.

Correção linguística

	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Tema/Pertinência				
Organização/ Coesão textual				
Erros tipo A				
Erros tipo B				

5. Propõe uma divisão fundamentada do poema em partes lógicas.

⁸ Pensar
⁹ Aflijo-me

Resposta: A cada uma das estrofes corresponde uma parte distinta da cantiga, que se desenvolve em quatro momentos. Na primeira estrofe, o sujeito poético apresenta o seu desejo de vingança relativamente à mulher que o faz sofrer, decorrente do desinteresse com que é tratado por ela. Contudo, na segunda estrofe, introduzida pela conjunção coordenativa adversativa, reconhece a impossibilidade de concretizar a intenção manifestada anteriormente, pois não consegue "enganar" o seu coração (v. 8 e 9) e chega a perder o sono com a hipótese de fazer sofrer a amada. Apesar disso, retoma, na terceira estrofe, a ideia de que, de algum modo, perturbar a amada, solicitando para isso a intervenção de Deus (w. 15-16). Na última estrofe - e momento conclusivo da cantiga -, na sequência das reflexões anteriores, o sujeito poético abandona a ideia de vingança e de interferência divina e conjectura sobre a possibilidade de, para terminar o seu sofrimento, interpelar diretamente a mulher que o faz "em si cuidar" (v. 24), atormentando-se com essa possibilidade (v. 26) e persistindo na ideia de que não poderá "coita dar" a "quen sempre coita [lhe] deu".

Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Indica uma divisão lógica do poema devidamente justificada.	Indica uma divisão lógica do poema, apresentando pequenas falhas na sua justificação.	Indica uma divisão lógica do poema, mas não a justifica.	Indica uma divisão pouco lógica do poema e não fundamenta a sua perspetiva.

Correção linguística



	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Tema/Pertinência				
Organização/ Coesão textual				
Erros tipo A				
Erros tipo B				

Grupo II

Lê atentamente o texto.

Nunca leu Os Maias? Não sabe o que perde!

Antes de mais, não sabe que perde o privilégio de usufruir de uma das obras de arte maiores da cultura portuguesa e, em consequência, não conhece uma peça angular do património cultural português. Porque é disso que se trata: uma obra do nosso património, de importância idêntica ao Palácio da Pena em Sintra, ao Teatro Nacional D. Maria II em Lisboa, à ponte D. Luís I [...]. Ora, não conhecer o Palácio da Pena ou a ponte D. Luís I ou as obras daqueles artistas plásticos é, convenhamos, ignorar peças que nos identificam como nação, que definem a nossa identidade no quadro da cultura romântica e do século XIX europeu e que muito ajudam a compreendermo-nos hoje.

Os *Maias*, publicado há 130 anos, não há que temer dizê-lo, é um dos romances do património europeu do século XX, que só não é tão lido ao nível dos grandes romances de Flaubert, Dickens ou Balzac porque foi escrito em língua portuguesa, uma língua dificilmente reconhecida ainda hoje como língua de cultura. É um romance belíssimo, a obra prima de Eça e a obra canónica por excelência do romance oitocentista português, um romance no qual ele próprio se propunha, como disse pôr tudo o que tinha no saco...

Nele se cruza uma impetuosa pintura da sociedade portuguesa e dos seus tipos humanos e sociais com a história trágica de um amor incestuoso, símbolo do círculo fechado. Eça denuncia a impotência das elites sociais dominantes e vinga-se delas através da própria escrita irónica do romance e também da confusão auto-irónica de si mesmo com a personagem de Ega.

Só a arte, e dentro dela a grande literatura, capta a duplicidade complexa da realidade humana e social, permite um conhecimento alternativo do mundo, por isso não é dispensável e por isso é intensamente formativa. Há uma certa compreensão do século XIX português e dos tempos que lhe seguem [...]. Eis por que a educação literária é muito bem contemplada e muito bem nos programas de Português.

Isabel Pires Lima

<https://www.publico.pt/2018/07/27/sociedade/opiniao/nunca-leu-os-maias-nao-sabe-o-que-perde-1839198>

(consultado em 10/09/2023)

Responde às seguintes questões.

1. A autora defende que *Os Maias* têm que continuar a ser estudados na disciplina de Português, pois...

- a) permite estudar uma outra forma de linguagem.
- b) é uma obra que marca a nossa identidade nacional.
- c) os alunos adquirem mais conhecimento gramatical.
- d) é uma forma de homenagear o autor Eça de Queirós.

2. Segundo a autora do texto, *Os Maias* não são devidamente reconhecidos porque...

- a) não aborda temas da sociedade portuguesa.
- b) a sua linguagem é complexa.
- c) está escrito em português.
- d) utiliza em demasia a ironia.

3. A expressão “pôr tudo o que tinha no saco”, tem um valor...

a) comparativo, escreveu a obra para comparar a sociedade portuguesa com a inglesa.

b) metafórico, escreveu Os Maias para criticar a sociedade portuguesa, de forma subtil, utilizando a ironia frequentemente.

c) comparativo, pretendia comparar a história incestuosa de Carlos da Maia Maria Eduarda, com a sua história amorosa real.

d) metafórico, Eça quis escrever um romance diferente, de forma a enaltecer os bons costumes da sociedade portuguesa.

4. Classifica a oração que está presente na frase “que nos identificam como nação” (linha 6).

Resposta: Oração subordinada adjetiva relativa restritiva.

5. Indica a função sintática de “belíssimo” (linha 12).

Resposta: Complemento do nome.

6. Identifica o antecedente do pronome “lhe” (linha 23).

Resposta: “Século XIX português”.

Avaliação perguntas (2.1. – 2.3.)

Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Respondeu corretamente a toda as questões.	Respondeu corretamente a duas questões.	Respondeu corretamente a uma questão.	Responde incorretamente a todas as questões. Ou Não respondeu.

Gramática:

- Análise sintática com explicitação de funções sintáticas.
- Analisar frases simples e complexas: classificação de orações.



Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Respondeu corretamente a toda as questões.	Respondeu corretamente a duas questões.	Respondeu corretamente a uma questão.	Responde incorretamente a todas as questões. Ou Não respondeu.

Grupo III

Lê o seguinte excerto de uma notícia.

“Menos de dois terços dos portugueses compraram livros no último ano, indica um novo estudo, mas os números estão a subir, principalmente por conta dos jovens, que continuam a impulsionar o setor. Apesar dos indicadores positivos, Portugal mantém-se como o país que menos lê na Europa — ainda assim, os dados permitem “esperança no futuro”, acredita a APEL”

Tiago Serra Cunha

<https://expresso.pt/cultura/Livros/2023-08-31-Os-portugueses-estao-a-ler-mais-e-isso-deve-se-aos-jovens-sao-eles-quem-mais-compra-livros-em-Portugal-958dcebf>

(Consultado em 10/09/2023)

Redige um texto de opinião, com um mínimo de 200 palavras e um máximo de 350 palavras, em que defendes o teu ponto de vista sobre a importância da leitura.

Atenção:

- Deves planificar o teu texto.
- Tens que apresentar, pelo menos, dois argumentos e um exemplo para cada um.
- Não te esqueças das marcas próprias do texto de opinião (por exemplo: escreveres na 1.^a pessoa do singular).

Critérios

Avaliação Parâmetro Género/Formato Textual e Pertinência de avaliação

Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Escreve o texto de acordo com o género textual solicitado. • Explicita o seu ponto de vista, apresentando os dois argumentos pedidos, e os respetivos exemplos. • Produz um discurso valorativo. • Usa informação muito pertinente.	Escreve o texto de acordo com o género textual solicitado, no entanto apresenta pequenas falhas: • Apresenta os dois argumentos, mas só ilustra um exemplo. • Apresenta os dois argumentos, mas apresenta falhas no âmbito do discurso. • Utiliza informação pertinente, com desvios poucos significativos.	Escreve o texto de acordo com o género textual solicitado, no entanto apresenta falhas: • Apresenta somente um argumento, ilustrando só o respetivo exemplo. • Produz um discurso valorativo, tendo algumas falhas argumentativas.	Não escreveu o texto de acordo com o género textual solicitado: • Não apresenta argumentos, nem os respetivos exemplos. • Não produz um discurso valorativo. • Escreve o texto com falhas significativas, não apresentando informação pertinente.

Organização e Correção Linguística

Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Escreve um texto bem organizado. • Divide o texto em três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão).	Escreve um texto organizado. • Divide o texto em três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão).	Escreve um texto com falhas na organização. • Divide o texto satisfatoriamente. • Apresenta falhas na pontuação.	Escreve um texto com falta de organização. • Divide o texto de forma pouca satisfatória. • Apresenta falhas na pontuação. • Apresenta falhas na pontuação, no

• Marca, corretamente, a pontuação. • Utiliza frequentemente marcadores discursivos. • Produz um discurso sem repetições, através de substituições nominais e pronominais (ex: retoma anafórica). • Utiliza vocabulário adequado ao tema. • Estabelece conexões adequadas entre pessoa, tempo e espaço.	• Apresenta falhas na pontuação. • Utiliza marcadores discursivos, apresentando algumas falhas. • Produz um discurso com poucas repetições. • Utiliza vocabulário adequado ao tema. • Estabelece algumas conexões adequadas entre pessoa, tempo e espaço.	• Utiliza poucos marcadores discursivos. • Produz um discurso com frequentes repetições. • Utiliza vocabulário que se desvia do tema. • Escreve com falhas na coesão textual.	vocabulário e na coesão textual.
---	---	--	----------------------------------

• Aspectos de correção linguística (CL)¹ 14 pontos

Após a contabilização dos erros do tipo A e do tipo B, apura-se a classificação neste parâmetro. A tabela abaixo apresenta a pontuação a atribuir, de acordo com o número de erros do tipo A e do tipo B identificados. Caso o número total de erros seja superior ao número máximo apresentado na tabela, o parâmetro CL é classificado com zero pontos.

		Número de erros do tipo A														
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Número de erros do tipo B	0	14	14	14	11	11	11	8	8	8	5	5	5	2	2	2
	1	14	11	11	11	8	8	8	5	5	5	2	2	2		
	2	11	11	8	8	8	5	5	5	2	2	2				
	3	8	8	8	5	5	5	2	2	2						
	4	8	5	5	5	2	2	2								
	5	5	5	2	2	2										
	6	2														
	7	2														

Erros apontados na grelha de observação.

FIM

Anexo 3

Grelha de avaliação – teste diagnóstico

		GRUPO I - A										GRUPO I - B						GRUPO II		GRUPO III		GRUPO II																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																	
--	--	-------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	-------------	--	--	--	--	--	----------	--	-----------	--	----------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Anexo 4

Grelha de registos – Escrita (exemplos)

A1207	Respeitou o género solicitado pedido. Fornecendo argumentos e exemplos. Dividiu o texto em seis partes. Deve rever a pontuação e a ortografia,
A1208	O aluno, apesar de apresentar argumentos sólidos, desviou-se do tema solicitado.

Anexo 5

Pré-atividade: Ficha de trabalho 1

O título do texto que vamos estudar é: "O princípio do fim da liberdade de expressão?".
Identifica, na tua perspetiva, o tipo de texto que vamos trabalhar.

← →

Apreciação crítica apreciação crítica Apreciação Crítica Texto de opinião Crítico

Texto de opinião Expositivo

Escreve uma palavra que pode estar incluída no tipo de texto que identificaste.

← →

De acordo com os dados
Contudo
No meu ponto de vista A partir de Por isso
Em suma
Na minha perspectiva

Anexo 6

Ficha de trabalho 1



Nome: _____	12.º
Data: _____	

Ficha de Trabalho 1

1. Escuta atentamente o texto de modo a:

1.1. identificares o respetivo tópico.

1.2. registares cinco palavras-chave.

2. Lê agora o texto que acabaste de escutar.

Susana Salgado

7 de Novembro de 2019, 0:25

O princípio do fim da liberdade de expressão?

A facilidade com que qualquer pessoa pode hoje expressar a sua opinião é simultaneamente a força e a fraqueza da democracia. (...)

Ser democrata significa antes de mais tolerar e respeitar o espaço da diferença. No fundo, conviver com a diversidade e gerir o conflito. Logo, em teoria, um democrata não rejeita a liberdade de expressão do que é diferente. No entanto, a atitude democrática tende a esgotar-se quando se discorda veementemente da opinião do ‘outro’ e se considera que esta não deve ter direito ao mesmo espaço que a nossa.

É hoje indiscutível o impacto da tecnologia na democracia (eleições, debate político, amplificação da visibilidade de extremismos, etc.), mas muitos destes efeitos não são puramente tecnológicos, são manipulações intencionais. Para promover conteúdos específicos, o *Facebook* tem deliberadamente alterado o algoritmo que seleciona e ordena as publicações, seja com base no emissor (amigos, órgãos de informação de referência, etc.), no tema, ou no próprio formato da mensagem (vídeo, por exemplo). A manipulação dos conteúdos através de algoritmos, de *trolls* (utilizadores que publicam conteúdos controversos para provocar reações) ou *bots* (aplicações que propagam mensagens de forma viral para influenciar opiniões e discussões) explica parcialmente os fenómenos de radicalização e de polarização das opiniões.

Poucos discordarão de argumentos que apresentam a liberdade de expressão como uma das bases essenciais da democracia, mas a dúvida que se coloca hoje é se a liberdade de expressão é o direito que mais merece proteção, porque pode ser manipulada artificialmente, e muitas vezes a liberdade de expressão de uns significa a opressão de outros. Quando se permite, por exemplo, a publicação de conteúdos falsos, ofensivos, ou

que incitam ao ódio e à violência. A abertura de espaços *online* para partilha de experiências e opiniões, através das plataformas de redes sociais, não só diminuiu a distância do ‘outro’ e da diferença (o que tem despertado muitos populismos), como está a banalizar a falta de civilidade e mesmo a ofensa. (...) A *Internet* está de facto a testar o consenso sobre a liberdade de expressão. (...)

A facilidade com que qualquer pessoa pode hoje expressar a sua opinião é simultaneamente a força e a fraqueza da democracia. O problema é que se está a tornar uma grande fraqueza com riscos sérios para a qualidade e o futuro da democracia.

Texto adaptado:

<https://www.publico.pt/2019/11/07/sociedade/opiniao/principio-fim-liberdade-expressao-1891608>

(Consultado em 1/02/2024)

2.1. Identifica o objetivo comunicativo do texto.

2.2. Refere, na tua perspetiva, se a autora conseguiu alcançar o objetivo comunicativo.

2.3. Justifica a tua resposta.

Depois de leres o texto e resolveres os exercícios, concluíste que...

- este é um texto de _____. O/a locutor/a apresenta _____
sobre um determinado tema, tendo como principal objetivo _____ o leitor
_____/ponto de vista.

3. No primeiro parágrafo, a autora defende a sua tese (ideia) sobre o assunto do texto.

3.1. Transcreve a tese.

3.2. Ao longo do texto, a autora vai esclarecendo a sua opinião.

3.2.1. Identifica os parágrafos em que a autora justifica o seu ponto de vista.

3.3 Indica o parágrafo em que a tese/ideia volta a ser retomada.

3.3.1 Refere se a autora acrescenta alguma informação à tese/ideia retomada no último parágrafo.

Podes, então, concluir que...

- o texto de _____ pode dividir-se em _____ partes.

Primeiramente, o autor apresenta _____, ou seja, o seu ponto de vista sobre o assunto do texto.

De seguida, o autor _____ o seu ponto de vista com diferentes _____ ou argumentos.

Na parte final do texto, o autor retoma _____ (tese), confirmando-o ou rejeitando-o.

4. Apresentada a tese, a autora começa por mostrar em que medida a liberdade de expressão é a força da democracia.

4.1. Escreve, por palavras tuas, a razão que a autora usa para fundamentar esta opinião.

4.2.1. A autora apresenta um problema face à atitude democrática.

4.2.2.1. Identifica o problema que é apresentado pela autora.

4.2.2.2. Transcreve a expressão que introduz a objeção que identificaste na resposta anterior e classifica-a.

5. No terceiro parágrafo, a autora discute o impacto que a tecnologia pode ter na democracia, apresentando uma objeção sobre o uso da tecnologia.

5.1. Descreve esse impacto.

5.2. Transcreve a expressão que introduz uma objeção ao impacto da tecnologia.

5.3. Identifica de que modo a autora fundamenta a sua opinião sobre esse impacto.

6. No quarto parágrafo, a autora afirma que a maioria das pessoas concorda com o facto de a liberdade de expressão ser um pilar da democracia. Porém, apresenta um problema.

6.1. Refere a dúvida que a autora coloca sobre a liberdade de expressão.

6.1.1. Transcreve a expressão linguística que te permite confirmar a ideia de objeção.

6.2. A autora apresenta, logo de seguida, uma justificação sobre a dúvida que levantou. Transcreve-a.

6.2.1. Classifica a oração subordinada usada para apresentar essa justificação.

6.2.2. Identifica a estratégia que a autora utiliza para demonstrar o seu ponto de vista.

A análise deste texto permite concluir que num texto de _____:

- a _____ ou ponto de vista tem de ser _____, apresentando _____ ou argumentos que validem a ideia que está a ser defendida. Para argumentar, podemos usar a oração _____.

- é possível apresentar _____ ou contra-argumentos à ideia que está a ser defendida. Para isso, podemos recorrer à oração coordenada _____, por exemplo, ou _____ como “_____”.

7. Completa agora a síntese do texto que analisaste.

Em síntese...

No primeiro parágrafo, a autora apresenta a _____ de que a

_____.

No segundo parágrafo a autora apresenta a justificação da ideia que defendeu no primeiro parágrafo.

- Para ser democrata é necessário

_____.

- No entanto, a autora expõe um problema, afirmando que

_____.

No terceiro parágrafo, existe uma tomada de posição relativamente ao impacto da tecnologia na liberdade de expressão.

- A tecnologia é importante no exercício da liberdade de expressão. Todavia,

_____.

- A autora utiliza o exemplo do _____, explicando a forma como utiliza o algoritmo, de modo a promover certos conteúdos.

- Ainda neste parágrafo, a autora refere quais os instrumentos que auxiliam a plataforma digital a _____ os utilizadores, gerando diferentes opiniões.

No quarto parágrafo, a autora refere que a liberdade de expressão pode ser um ponto fraco da democracia.

- Este segmento de texto levanta uma _____ sobre a liberdade de expressão. A autora justifica o porquê de ter levantado essa questão dizendo que _____.

- Como exemplo, a autora afirma que as redes sociais promovem _____, podendo gerar

_____.

No último parágrafo, a autora _____ a sua tese, acrescentando que

_____.



Anexo 7

Correção da ficha de trabalho 1



Correção da Ficha de Trabalho 1

1. Escuta atentamente o texto de modo a:

1.1. identificares o respetivo tópico.

Respostas possíveis:

- a liberdade de expressão nas redes sociais;

- a liberdade de expressão, um direito absoluto dos regimes democráticos.

1.2. registares cinco palavras-chave.

- “opinião”;

- “democrata”

- “espaço da diferença”;

- “manipulação de conteúdos”;

- “partilha de experiências e opiniões”.

2. Lê agora o texto que acabaste de escutar.

Susana Salgado

7 de Novembro de 2019, 0:25

O princípio do fim da liberdade de expressão?

A facilidade com que qualquer pessoa pode hoje expressar a sua opinião é simultaneamente a força e a fraqueza da democracia. (...)

Ser democrata significa antes de mais tolerar e respeitar o espaço da diferença. No fundo, conviver com a diversidade e gerir o conflito. Logo, em teoria, um democrata não rejeita a liberdade de expressão do que é diferente. No entanto, a atitude democrática tende a esgotar-se quando se discorda veementemente da opinião do ‘outro’ e se considera que esta não deve ter direito ao mesmo espaço que a nossa.

É hoje indiscutível o impacto da tecnologia na democracia (eleições, debate político, amplificação da visibilidade de extremismos, etc.), mas muitos destes efeitos não são puramente tecnológicos, são manipulações intencionais. Para promover conteúdos específicos, o *Facebook* tem deliberadamente alterado o algoritmo que seleciona e ordena as publicações, seja com base no emissor (amigos, órgãos de informação de referência, etc.), no tema, ou no próprio formato da mensagem (vídeo, por exemplo). A manipulação dos conteúdos através de algoritmos, de *trolls* (utilizadores que publicam conteúdos controversos para provocar reações) ou *bots* (aplicações que propagam mensagens de

forma viral para influenciar opiniões e discussões) explica parcialmente os fenómenos de radicalização e de polarização das opiniões.

Poucos discordarão de argumentos que apresentam a liberdade de expressão como uma das bases essenciais da democracia, mas a dúvida que se coloca hoje é se a liberdade de expressão é o direito que mais merece proteção, porque pode ser manipulada artificialmente, e muitas vezes a liberdade de expressão de uns significa a opressão de outros. Quando se permite, por exemplo, a publicação de conteúdos falsos, ofensivos, ou que incitam ao ódio e à violência. A abertura de espaços online para partilha de experiências e opiniões, através das plataformas de redes sociais, não só diminuiu a distância do ‘outro’ e da diferença (o que tem despertado muitos populismos), como está a banalizar a falta de civilidade e mesmo a ofensa. (...) A Internet está de facto a testar o consenso sobre a liberdade de expressão. (...)

A facilidade com que qualquer pessoa pode hoje expressar a sua opinião é simultaneamente a força e a fraqueza da democracia. O problema é que se está a tornar uma grande fraqueza com riscos sérios para a qualidade e o futuro da democracia.

Texto adaptado:

<https://www.publico.pt/2019/11/07/sociedade/opiniao/principio-fim-liberdade-expressao-1891608>
Consultado em 1/02/2024

2.1. Identifica o objetivo comunicativo do texto.

A autora tem como principal objetivo comunicativo convencer/persuadir o leitor sobre a validade da sua opinião.

2.2. Refere, na tua perspetiva, se a autora conseguiu alcançar o objetivo comunicativo.

Na minha perspetiva, a autora conseguiu alcançar o objetivo.

Na minha perspetiva, a autora não conseguiu alcançar o objetivo.

2.3. Justifica a tua resposta.

A autora alcançou o objetivo, pois fez-me pensar sobre certos pontos que ainda não tinha refletido, nomeadamente a manipulação que as redes sociais exercem sobre os seus consumidores. Além disso, estou de acordo com a autora, porque as redes sociais são um risco para a liberdade de expressão dos indivíduos.

A autora não alcançou o objetivo, pois, no meu ponto de vista, a liberdade de expressão não está em risco. As redes sociais, ao contrário do que a autora afirma, promovem o

direito da liberdade de expressão, porque ninguém é repreendido e os utilizadores não sofrem consequências criminais.

Depois de leres o texto e resolveres os exercícios, concluíste que...

- este é um texto de **opinião**. A locutora apresenta **o seu ponto de vista** sobre um determinado tema, tendo como principal objetivo **convencer** o leitor **sobre a validade da sua opinião/ponto de vista**.

3. No primeiro parágrafo, a autora defende a sua tese (ideia) sobre o assunto do texto.

3.1. Transcreve a tese.

“A facilidade com que qualquer pessoa pode hoje expressar a sua opinião é simultaneamente a força e a fraqueza da democracia.”

3.2. Ao longo do texto, a autora vai esclarecendo a sua opinião.

3.2.1. Identifica os parágrafos em que a autora justifica o seu ponto de vista.

A autora justifica o seu ponto de vista no 2.º, 3.º e 4.º parágrafos.

3.3 Indica o parágrafo em que a tese/ideia volta a ser retomada.

A tese volta a ser retomada no último parágrafo do texto.

3.3.1 Refere se a autora acrescenta alguma informação à tese/ideia retomada no último parágrafo.

A autora retoma a sua tese acrescentando informação. Ela afirma que a liberdade de expressão é uma fraqueza que apresenta riscos para o regime democrático.

Podes, então, concluir que...

- o texto de **opinião** pode dividir-se em **três** partes.

Primeiramente, o autor apresenta uma **tese**, ou seja, o seu ponto de vista sobre o assunto do texto.

De seguida, o autor **valida** o seu ponto de vista com diferentes **justificações** ou argumentos.

Na parte final do texto, o autor retoma **o seu ponto de vista** (tese), confirmando-o ou rejeitando-o.

4. Apresentada a tese, a autora começa por mostrar em que medida a liberdade de expressão é a força da democracia.

4.1. Escreve, por palavras tuas, a razão que a autora usa para fundamentar esta opinião.

A liberdade de expressão é a força da democracia, pois permite que o exercício democrático se desenvolva com a troca de diferentes opiniões. Assim, quando um indivíduo é democrata sabe aceitar a opinião do outro. Isto fortalece o exercício democrático, dando espaço ao respeito e à tolerância.

4.2.1. A autora apresenta um problema face à atitude democrática.

4.2.2.1. Identifica o problema que é apresentado pela autora.

A autora refere que a atitude democrática acaba quando se discorda da opinião do “outro”, considerando que esta não deve ter o mesmo espaço que a nossa.

4.2.2.2. Transcreve a expressão que introduz a objeção que identificaste na resposta anterior e classifica-a.

“No entanto” – locução adverbial conetiva.

5. No terceiro parágrafo, a autora discute o impacto que a tecnologia pode ter na democracia.

5.1. Descreve esse impacto.

A autora afirma que as redes sociais podem ser manipuláveis, elencando alguns exemplos, como o exemplo do *Facebook*, que altera o algoritmo de acordo com as preferências do consumidor. A manipulação é feita através de *trolls*, ou seja, utilizadores que publicam conteúdo para gerar reações e de *bots*, que espalham diferentes mensagens para influenciar opiniões e discussões.

5.2. Transcreve a expressão que introduz uma objeção ao impacto da tecnologia.

A expressão que introduz uma objeção é “mas”.

5.3. Identifica de que modo a autora fundamenta a sua opinião sobre esse impacto.

A autora fundamenta a sua opinião com a utilização de exemplos, como o *Facebook*, os *bots* e os *trolls*.

6. No quarto parágrafo, a autora afirma que a maioria das pessoas concorda com o facto de a liberdade de expressão ser um pilar da democracia. Porém, apresenta um problema.

6.1. Refere a dúvida que a autora coloca sobre a liberdade de expressão.

A autora levanta a dúvida sobre se a liberdade de expressão é o direito que merece mais proteção.

6.1.1. Transcreve a expressão linguística que te permite confirmar a ideia de objeção.

A expressão linguística é “mas”.

6.2. A autora apresenta, logo de seguida, uma justificação sobre a dúvida que levantou. Transcreve-a.

“(…) porque pode ser manipulada artificialmente, e muitas vezes a liberdade de expressão de uns significa a opressão de outros.”

6.2.1. Classifica a oração subordinada usada para apresentar essa justificação.

Oração subordinada adverbial causal.

6.2.2. Identifica a estratégia que a autora utiliza para demonstrar o seu ponto de vista.

A autora valida o seu ponto de vista com outro exemplo. Ela fornece o exemplo da publicação de conteúdos falsos, ofensivos ou outros na *Internet*, afirmando que o espaço online de partilha, através das redes sociais, diminui a distância do “outro e da diferença”, o que facilita a ofensa.

A análise deste texto permite concluir que num texto de **opinião**:

- a **tese** ou ponto de vista tem de ser **fundamentado**, apresentando **justificações** ou argumentos que validem a ideia que está a ser defendida. Para argumentar, podemos usar a **oração subordinada adverbial causal**.

- é possível apresentar **refutações/objeções** ou contra-argumentos à ideia que está a ser defendida. Para isso, podemos recorrer a oração coordenada **adversativa**, por exemplo, ou **locuções adverbiais conetivas** como “**no entanto**”.

7. Completa, agora, a síntese do texto que analisaste.

Em síntese...

No primeiro parágrafo, a autora apresenta a **tese** de que a **liberdade de expressão é a força e a fraqueza da democracia**.

No segundo parágrafo, a autora apresenta a justificação da ideia que defendeu no primeiro parágrafo.

- Para ser democrata é **necessário tolerar e respeitar o outro/a diferença**.
- No entanto, a autora expõe um problema, afirmando que **a atitude democrática acaba quando se discorda da opinião do “outro”**.

No terceiro parágrafo, existe uma tomada de posição relativamente ao impacto da tecnologia na liberdade de expressão.

- A tecnologia é importante no exercício da liberdade de expressão. Todavia, **pode ser manipulável**.
- A autora utiliza o exemplo do **Facebook**, explicando a forma como utiliza o algoritmo, de modo a promover certos conteúdos.
- Ainda neste parágrafo, a autora refere quais os instrumentos que auxiliam a plataforma digital a **manipular** os utilizadores, gerando diferentes opiniões.

No quarto parágrafo, a autora refere que a liberdade de expressão pode ser um ponto fraco da democracia.

- Este segmento de texto levanta uma **dúvida/objeção** sobre a liberdade de expressão. A autora justifica o porquê de ter levantado essa questão dizendo que a liberdade pode ser manipulada artificialmente e que a liberdade de expressão de uns é o limite do outro.
- Como exemplo, a autora afirma que as redes sociais **promovem a publicação de conteúdo falso**, podendo **gerar o ódio e a violência**.

No último parágrafo, a autora **retoma** a sua tese, acrescentando **que a liberdade de expressão, atualmente, apresenta riscos para a qualidade e o futuro da democracia**.

Anexo 8

Jogo didático (não realizado)

1. Selecciona o argumento que valida a tese: "Na internet não deve continuar a prevalecer a lei da selva."

1. "Quem escreve na internet deverá sujeitar-se às condições jurídicas que não permitam atos que são considerados crime..." 0% 0
2. "Por outro lado, importa não esquecer que a pegada digital é cada vez maior e basta uma simples pesquisa num motor ..." 0% 0
3. "A liberdade de expressão, sobretudo sobre a política e questões públicas é o suporte vital de qualquer democracia; e a democracia depende de uma sociedade civil educada e bem informada cujo acesso à informação lhe permita participar tão..." 0% 0
4. "As justificações para tal incluem o princípio do dano, proposto por John Stuart Mill no seu livro "Sobre a Liberdade"."

1.1. Escolhe a conclusão que confirma a ideia de tese apresentada: "Na internet não deve continuar a prevalecer a lei da selva."

- 1 a) "A liberdade de expressão, sobretudo sobre a política e questões públicas é o suporte vital de qualquer democracia." 0% 0
- 2 b) "Hoje temos informação e recursos que antes eram impensáveis. Agora, é necessário utilizar estes recursos com ..." 0% 0
- 3 c) "O nosso tempo não deixou de valorizar este primado da imagem sobre o texto." 0% 0
- 4 d) "Julgo que na internet não deve continuar a prevalecer a lei da selva. Sei que isso implica complicados acordos políticos..." 0% 0

2. Selecciona o exemplo que valida o argumento.

"Visto que seria quase impossível detetar-se uma mentira em contexto de debate e a difusão desta mentira seria suscetível de ter um impacto nefasto na vida de ...

1

A

"Concretamente, imaginemos um trabalhador que decide publicar no seu perfil de uma rede social que a empresa para a qual trabalha irá promover um despedimento coletivo que abrangerá mais de metade do quadro de pessoal – quando, na verdade, a empresa está a ter resultados sem precedentes e até planeia contratar ma...

"Poderá o trabalhador, neste âmbito, publicar conteúdos que possam prejudicar a sua entidade empregadora, quer pelo seu teor, quer pela sua veracidade? A resposta a esta questão não é fácil pois estamos perante um inegável conflito de direitos em que a fixação de limites...

2

B

Por exemplo, Donald Trump foi expulso do Twitter, porque as empresas chegaram à conclusão de que ele ...

"Essas empresas (proprietárias das redes sociais) silenciaram as suas (Donald Trump) mensagens ...

3

C

"Por exemplo, o filósofo liberal Isaac Berlin, no século XX, considerava que a perspetiva de John Stuart Mill e...

3. Selecciona o contra-argumento que valida o argumento: "Não há direitos absolutos. O direito à livre expressão também tem os seus limites. Se eu, numa destas crónicas, insultar ou difamar alguém, o visado poderá recorrer a um processo judicial contra mim."

1

1."Mas houve quem denunciasses aquela suspensão. Pacheco Pereira, por exemplo, que sempre considerou Trump um ...

0% 0

2

2."Note-se que, ainda que o trabalhador tenha, inegavelmente, direito à sua liberdade de expressão, continua – mesmo durante os períodos de não trabalho – vinculado a deveres de respeito, urbanidade, lealdade e probidade para com o seu ...

0% 0

3

3."Mas se a difamação ou o insulto surgirem em largas zonas da internet, o recurso à justiça será muito dificilmente viável, uma vez que o texto em causa pode aparecer assinado por um nome falso ou sem nome algum. É este o grande problema...

0% 0

4

4."Nos regimes democráticos, o exercício da liberdade alicerça-se no sentido de responsabilidade individual e colectiva, com maior sentido de responsabilidade dos órgãos de comunicação. Porquanto um órgão de comunicação social deve ...

0% 0

4. Ordena o texto.

- ① A liberdade de expressão é um pilar da democracia, que teve impacto com o surgimento da tecnologia e das redes sociais no século XXI.
- ② Por outro lado, as redes sociais podem apresentar perigos para a liberdade de expressão. Embora esta seja um direito absoluto nos regimes democráticos, as plataformas digitais representam uma ameaça, pois o discurso de ódio está a aumentar e os proprietários da...
- ③ Em suma, a liberdade de expressão é um pilar da democracia. No entanto, devem ser criadas leis que imponham limites sobre certos ...
- ④ As redes sociais promovem o exercício da liberdade de expressão, porque permitem que cada indivíduo partilhe a sua opinião sem sofrer problemas com a justiça, ao contrário do que, por exemplo, acontecia antes do 25 de Abril, tempos em que o silêncio era premiado e ...

Anexo 9

Ficha de trabalho 2



Laboratório Gramatical

Nome: _____ 12.º

Data: ____/____/____

Hoje, vais ser cientista da linguagem!

Na última aula, analisaste um texto de opinião e, ao longo dos exercícios, identificaste certas estruturas linguísticas usadas com diferentes finalidades. Por isso, este laboratório tem como principal objetivo ajudar-te a perceber que estruturas linguísticas deves usar para escreveres de forma coesa e coerente o texto de opinião.

1. Lê o excerto do texto.

Excerto 1

“Poucos discordarão de argumentos que apresentam a liberdade de expressão como uma das bases essenciais da democracia, mas a dúvida que se coloca hoje é se a liberdade de expressão é o direito que mais merece proteção, porque pode ser manipulada artificialmente, e muitas vezes a liberdade de expressão de uns significa a opressão de outros.”

<https://www.publico.pt/2019/11/07/sociedade/opiniao/principio-fim-liberdade-expressao-1891608>

(consultado em 7/02/2024).

1.1. O excerto aborda o tema da liberdade expressão como um pilar do regime democrático, informando que quase ninguém duvida disso. Porém, como analisaste anteriormente, a autora introduz uma ideia de objeção.

1.1.1. Sublinha a parte do texto que contém essa objeção.

1.1.2. Circula a palavra que introduz essa objeção.

1.1.2.1. Identifica a classe a que pertence essa palavra.

1.1.3. Classifica a oração que essa palavra introduz.

1.1.4. Explica o valor expresso na oração.

1.2. Depois de introduzir o contra-argumento, a autora justifica o seu posicionamento.

1.2.1. Sublinha a parte do texto que contém essa justificação.

1.2.2. Circula a palavra que introduz essa justificação.

1.2.2.1. Identifica a classe a que pertence essa palavra.

1.2.3. Classifica a oração que essa palavra introduz.

1.3. Explica o valor expresso na oração.

1.4. Preenche a seguinte tabela:

Conclusão:

Após a realização destes exercícios, concluo que...

- para introduzir um argumento posso usar _____,

como, por exemplo, “porque”, que introduzem orações _____

_____, permitindo _____ o ponto de vista.

- se quiser introduzir um contra-argumento, posso utilizar a _____

_____, “mas”. Esta estrutura introduz uma oração _____

_____, permitindo estabelecer uma relação de _____.

Será que só podemos usar estas estruturas linguísticas para argumentar/contrargumentar?

2. Lê o excerto número 2.

Excerto 2

Redes sociais: que liberdade de expressão e que consequências?

“Esta situação dá origem a um debate contínuo acerca da ténue linha entre liberdade de expressão e conteúdo ofensivo, ameaçador ou nefasto, particularmente nesta era digital, (...).

Muito também se tem discutido sobre a conjugação da liberdade de expressão do trabalhador e os reflexos da mesma no âmbito da sua relação laboral (...).

Note-se que, ainda que o trabalhador tenha (...) direito à sua liberdade de expressão, continua (...) vinculado a deveres de respeito, urbanidade, lealdade e probidade para com o seu empregador (...)

Texto adaptado:

<https://www.human.pt/2022/06/29/redes-sociais-que-liberdade-de-expressao-e-que-consequencias/> (consultado em 20/01/2024)

2.1. Este texto de opinião aborda a liberdade de expressão nas redes sociais, tendo como principal exemplo as consequências para o trabalho.

No terceiro parágrafo, as autoras colocam um obstáculo sobre o direito de liberdade de expressão do trabalhador.

2.1.1. Sublinha a parte do texto que exprime essa objeção.

2.1.2. Rodeia a expressão que introduz essa objeção.

2.1.3. Identifica a classe da expressão que introduz essa oração.

2.1.4. Classifica a oração introduzida por essa expressão.

2.1.5. Explica o valor expresso por essa oração.

2.2. Completa os espaços em branco.

Conclusão:

Após a realização deste exercício, concluo que...

- _____ ou _____
 _____, como “_____”, introduzem orações _____
 _____, que transmitem uma ideia de _____

3. Lê o excerto número 3.

Excerto 3

Redes sociais: que liberdade de expressão e que consequências?

“Na verdade, o digital é muitas vezes entendido como uma extensão daquilo que somos no *off-line*, com a diferença de que as atitudes aí manifestadas ficam registadas e podem alavancar (ou negligenciar) a reputação pessoal de uma forma muito rápida.

Nesse contexto, as redes sociais carregam consigo um grande valor para os recrutadores, pois possibilitam filtrar gostos, competências e aspirações (...).”

<https://www.human.pt/2022/06/29/redes-sociais-que-liberdade-de-expressao-e-que-consequencias/>

(Consultado em 20/01/2024)

3.1. As autoras afirmam que as redes sociais, por vezes, são o espelho dos indivíduos, porque a maioria das pessoas as utiliza para mostrar aos outros como vive a sua vida. Nesse sentido, as autoras apresentam uma explicação sobre o privilégio que as redes sociais fornecem aos recrutadores.

3.1.1. Sublinha a parte do texto que exprime essa explicação.

3.1.2. Rodeia a palavra que introduz essa oração.

3.1.3. Identifica a classe da palavra que introduz essa oração.

3.1.4. Classifica a oração introduzida por essa palavra.

3.1.5. Explica o valor expresso por essa oração.

3.2 Preenche a tabela.

Conclusão:

Após a realização deste exercício, concluo que...

- _____, como “_____”, introduzem orações
_____ que apresentam uma _____ ou
_____.

4. Vamos agora agrupar as estruturas linguísticas que analisaste em dois grupos distintos.

4.1. Completa o seguinte quadro com a informação correta.

Elementos linguísticos que introduzem...		
.... argumentos:	Classificação	Tipo de oração
EL1:		
EL2:		
.... contra-argumentos:		
EL3:		
EL4:		

Que outras palavras ou expressões podem introduzir estas orações que acabaste de analisar?

5. Lê os excertos.

Excerto 1

“Persiste, de facto, uma supremacia da liberdade de expressão, visto que este instrumento é utilizado para aferir se um determinado regime político pode ser tipificados como democrático ou não democrático.”

<https://jornaleconomico.sapo.pt/noticias/os-limites-da-liberdade-de-expressao-nas-redes-sociais-693160/>

(Consultado em 20/01/2024)

Excerto 2

“Mesmo que não seja a nova tendência ou grito, o Instagram é a rede social do momento.”

Texto adaptado:

<https://observador.pt/opiniao/o-fim-do-texto-1-redes-sociais/> (consultado em

20/01/2024)

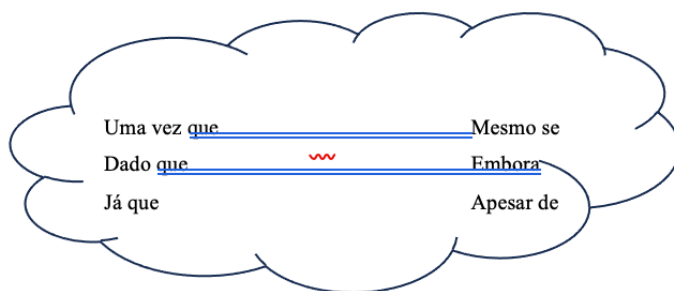
5.1. Preenche a tabela com as palavras ou expressões que introduzem as orações que tens vindo a analisar, encontradas nos excertos 1 e 2.

Palavras ou expressões que introduzem orações que exprimem:	Excerto 1	Excerto 2
argumentos:		
contra-argumentos:		

5.1.1. Identifica a classe dessas palavras ou expressões.

5.1.2. Classifica a oração introduzida por essas palavras ou expressões.

5.2. Substitui as conjunções/locuções encontradas por outras equivalentes; faz as alterações necessárias.



5.3. Preenche a tabela

Conjunções/locuções subordinativas causais	conjuncionais	Conjunções/locuções conjuncionais subordinativas concessivas

Como já observaste, há dois tipos de orações diferentes nos exemplos estudados. Como as posso distinguir?

6. Lê as seguintes frases.

- a) Criei uma página para a minha empresa, dado que aumenta a visibilidade.
- b) O meu filho criou perfis nas redes sociais, mesmo que não me agrade.

6.1. Rodeia as palavras ou expressões que introduzem as orações que tens vindo a estudar.

6.1.1. Classifica essas palavras ou expressões.

6.2. Divide as orações.

6.2.1. Classifica as orações.

6.3. Move a oração subordinada para posição inicial, como no exemplo i).

i) A conta teria sido denunciada, mesmo que tivesse pedido desculpas.

Mesmo que tivesse pedido desculpas, a conta teria sido denunciada.

a)

b)

6.4. As frases são gramaticais?

Sim ☐

Não ☐

7. Lê as frases.

a) A página dele foi eliminada, pois denunciei-o.

b) A liberdade de expressão é um direito, mas nem sempre é permitida.

7.1. Rodeia as palavras ou expressões que introduzem as orações que tens vindo a estudar.

7.1.1. Classifica essas palavras ou expressões.

7.2. Divide as orações.

7.2.1. Classifica as orações.

7.3. Move a oração coordenada para o início da frase, como demonstro no exemplo ii).

ii) Fui despedido, pois não cumpri a lei digital da empresa.

*Pois não cumpri a lei digital da empresa, fui despedido.

7.4. As frases fazem sentido?

Sim ☐

Não ☐

Podemos concluir que:

- a oração _____ e a oração _____
_____ permitem a deslocação para o início da frase.

- a oração _____ e a oração _____
_____ não permitem a deslocação para o início da frase.



Anexo 10

Correção da ficha de trabalho 2

Correção do laboratório gramatical

Hoje, vais ser cientista da linguagem!

Na última aula, analisaste um texto de opinião e ao longo dos exercícios identificaste certas estruturas linguísticas usadas com diferentes finalidades. Por isso, este laboratório tem como principal objetivo ajudar-te a perceber que estruturas linguísticas deves usar para escreveres de forma coesa e coerente o texto de opinião.

Parte I

1. Lê o excerto do texto.

Excerto 1

“Poucos discordarão de argumentos que apresentam a liberdade de expressão como uma das bases essenciais da democracia, mas a dúvida que se coloca hoje é se a liberdade de expressão é o direito que mais merece proteção, porque pode ser manipulada artificialmente e muitas vezes a liberdade de expressão de uns significa a opressão de outros.”

<https://www.publico.pt/2019/11/07/sociedade/opinioao/principio-fim-liberdade-expressao-1891608>

(consultado em 7/02/2024).

1.1. O excerto aborda o tema da liberdade expressão como um pilar do regime democrático, informando que quase ninguém duvida disso. Porém, como analisaste anteriormente, a autora introduz uma ideia de objeção.

1.1.1. Sublinha a parte do texto que contém essa objeção.

1.1.2. Circula a palavra que introduz essa objeção.

1.1.2.1. Identifica a classe a que pertence essa palavra.

Conjunção coordenativa adversativa.

1.1.3 Classifica a oração que essa palavra introduz.

Oração coordenada adversativa.

1.1.4. Explica o valor expresso na oração.

A oração coordenada adversativa transmite uma ideia de contraste face à informação que está implícita ou explícita na oração coordenada com a qual se combina.

1.2. Depois de introduzir o contra-argumento, a autora justifica o seu posicionamento.

1.2.1. Sublinha a parte do texto que contém essa justificação.

1.2.2. Circula a palavra que introduz essa justificação.

1.2.2.1. Identifica a classe a que pertence essa palavra.

Conjunção subordinativa causal.

1.2.3. Classifica a oração que essa palavra introduz.

Oração subordinada adverbial causal.

1.3. Explica o valor expresso na oração.

A oração subordinada adverbial causal exprime uma razão, motivo ou justificação para a informação exposta na oração subordinante.

1.4. Preenche a seguinte tabela.

Conclusão:

Após a realização destes exercícios, concluo que...

- **para** introduzir um argumento posso usar **conjunções subordinativas adverbiais causais, como, por exemplo, “porque”, que introduzem orações subordinadas adverbiais causais, permitindo justificar** o ponto de vista.
- **se** quiser introduzir um contra-argumento, posso utilizar a **conjunção coordenativa adversativa “mas”**. Esta estrutura introduz uma **oração coordenada adversativa, permitindo estabelecer uma relação de contraste.**

Será que só podemos usar estas estruturas linguísticas para argumentar/contrargumentar?

2. Lê o excerto número 2.

Redes sociais: que liberdade de expressão e que consequências?

“Esta situação dá origem a um debate contínuo acerca da ténue linha entre liberdade de expressão e conteúdo ofensivo, ameaçador ou nefasto, particularmente nesta era digital, quando a liberdade de expressão pode ser vista como permissão para disseminar desinformação prejudicial, intimidar outras pessoas ou até promover o ódio e a intolerância.

Muito também se tem discutido sobre a conjugação da liberdade de expressão do trabalhador e os reflexos da mesma no âmbito da sua relação laboral, (...).

Note-se que, ainda que o trabalhador tenha (...) direito à sua liberdade de expressão, continua (...) vinculado a deveres de respeito, urbanidade, lealdade e probidade para com o seu empregador (...)

Texto adaptado:

<https://www.human.pt/2022/06/29/redes-sociais-que-liberdade-de-expressao-e-que-consequencias/> (consultado em 20/01/2024)

2.1. Este texto de opinião aborda a liberdade de expressão nas redes sociais, tendo como principal exemplo as consequências para o trabalho. No terceiro parágrafo, as autoras colocam um obstáculo sobre o direito de liberdade de expressão do trabalhador.

2.1.1. Sublinha a parte do texto que exprime essa objeção.

2.1.2. Rodeia a expressão que introduz essa objeção.

2.1.3. Identifica a classe da expressão que introduz essa oração.

Locução conjuncional subordinativa concessiva.

2.1.4. Classifica a oração introduzida por essa expressão.

Oração subordinada adverbial concessiva.

2.1.5. Explica o valor expresso por essa oração.

A oração subordinada adverbial concessiva transmite uma ideia de potencial contraste face à situação representada na oração subordinante.

2.2. Completa os espaços em branco.

Conclusão:

Após a realização deste exercício, concluo que...

- conjunções ou locuções conjuncionais subordinativas concessivas, como “ainda que”, introduzem orações subordinadas adverbiais concessivas, que transmitem uma ideia de contraste.

3. Lê o excerto número 3.

Redes sociais: que liberdade de expressão e que consequências?

“Na verdade, o digital é muitas vezes entendido como uma extensão daquilo que somos no *off-line*, com a diferença de que as atitudes aí manifestadas ficam registadas e podem alavancar (ou negligenciar) a reputação pessoal de uma forma muito rápida.

Nesse contexto, as redes sociais carregam consigo um grande valor para os recrutadores, pois possibilitam filtrar gostos, competências e aspirações (...).”

<https://www.human.pt/2022/06/29/redes-sociais-que-liberdade-de-expressao-e-que-consequencias/>

(Consultado em 20/01/2024)

3.1. As autoras afirmam que as redes sociais, por vezes, são o espelho dos indivíduos, porque a maioria das pessoas as utiliza para mostrar aos outros como vive a sua vida. Nesse sentido, as autoras apresentam uma explicação sobre o privilégio que as redes sociais fornecem aos recrutadores.

3.1.1. Sublinha a parte do texto que exprime essa explicação.

3.1.2. Rodeia a palavra que introduz a explicação.

3.1.3. Identifica a classe da palavra que introduz essa oração.

Conjunção coordenativa explicativa.

3.1.4. Classifica a oração introduzida por essa palavra.

Oração coordenada explicativa.

3.1.5. Explica o valor expresso por essa oração.

A oração coordenada explicativa apresenta uma justificação ou explicação para que se torne legítima a informação transmitida na oração coordenada.

3.2 Preenche a tabela.

Após a realização deste exercício, concluo que...

- **conjunções coordenativas explicativas, como “pois”, introduzem orações coordenadas explicativas, que apresentam uma justificação ou explicação.**

4. Vamos agora agrupar as estruturas linguísticas que analisaste em dois grupos distintos. |

4.1. Completa o seguinte quadro com a informação correta.

Elementos linguísticos que introduzem...		
.... argumentos:	Classificação	Tipo de oração
EL1: “pois”	Conjunção coordenativa explicativa.	Oração coordenada explicativa.
EL2: “porque”	Conjunção subordinativa causal.	Oração subordinada adverbial causal.

.... contra-argumentos:		
EL3: “mas”	Conjunção coordenativa adversativa.	Oração coordenada adversativa.
EL4: “ainda que”	Locução conjuncional subordinativa concessiva.	Oração subordinada adverbial concessiva.

Que outras palavras ou expressões podem introduzir as orações que acabaste de analisar?

5. Lê os excertos.

Excerto 1

“Persiste, de facto, uma supremacia da liberdade de expressão, visto que este instrumento é utilizado para aferir se um determinado regime político pode ser tipificados como democrático ou não democrático.”

<https://jornaleconomico.sapo.pt/noticias/os-limites-da-liberdade-de-expressao-nas-redes-sociais-693160/>

(Consultado em 20/01/2024)

Excerto 2

“Mesmo que não seja a nova tendência ou grito, o Instagram é a rede social do momento.”

<https://observador.pt/opiniao/o-fim-do-texto-1-redes-sociais/>

(consultado em 20/01/2024)

5.1. Preenche a tabela com as palavras ou expressões que introduzem as orações que tens vindo a analisar, encontradas nos excertos.

Palavras ou expressões que introduzem orações que exprimem:	Excerto 1	Excerto 2
Argumentos:	“visto que”	-----
Contra-argumentos:	-----	“Mesmo que”

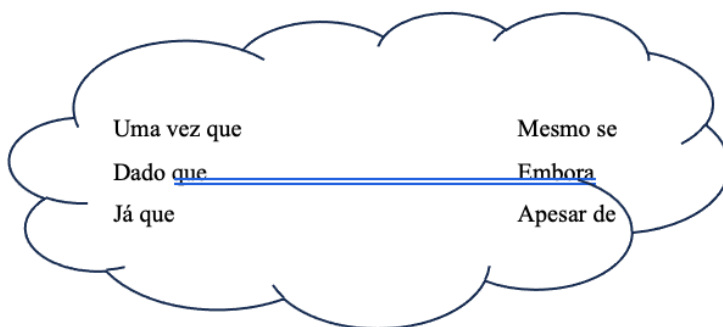
5

5.1.1. Classifica essas palavras ou expressões.

Visto que – locução conjuncional subordinativa causal.

Mesmo que – locução conjuncional subordinativa concessiva.

5.2. Substitui as conjunções/locuções encontradas por outras equivalentes; faz as alterações necessárias.



Excerto 1:

Persiste uma supremacia da liberdade de expressão, uma vez que este instrumento é utilizado para aferir se um determinado regime político pode ser tipificados como democrático ou não democrático.

Persiste uma supremacia da liberdade de expressão, dado que este instrumento é utilizado para aferir se um determinado regime político pode ser tipificados como democrático ou não democrático.

Persiste uma supremacia da liberdade de expressão, já que este instrumento é utilizado para aferir se um determinado regime político pode ser tipificados como democrático ou não democrático.

Excerto 2:

Mesmo se não fosse a nova tendência ou grito, o *Instagram* seria a rede social do momento.

Embora não seja a nova tendência ou grito, o *Instagram* é a rede social do momento.

Apesar de não ser a nova tendência ou grito, o *Instagram* é a rede social do momento.

5.3. Preenche a tabela

Conjunções/locuções conjuncionais subordinativas causais	Conjunções/locuções conjuncionais subordinativas concessivas
porque; visto que; dado que; já que; uma vez que	embora; ainda que; mesmo que; mesmo se; apesar de

Como já observaste, há dois tipos de orações diferentes, nos exemplos estudados. Como as posso distinguir?

6. Lê as seguintes frases.

- a) Criei uma página para a minha empresa, dado que aumenta a visibilidade.
- b) O meu filho criou perfis nas redes sociais, mesmo que não me agrada.

6.1. Rodeia as palavras/expressões que introduzem as orações que tens vindo a estudar.

6.1.1. Classifica essas palavras ou expressões.

Dado que: locução conjuncional subordinativa causal.

Mesmo que: locução conjuncional subordinativa concessiva.

6.2. Divide as orações.

a)

Oração 1: Criei uma página para a minha empresa

Oração 2: dado que aumenta a visibilidade

b)

Oração 1: O meu filho criou redes sociais

Oração 2: mesmo que não me agrada

6.2.1. Classifica as orações.

a)

Criei uma página para a minha empresa – oração subordinante

dado que aumenta a visibilidade – oração subordinada adverbial causal

b)

O meu filho criou redes sociais – oração subordinante

mesmo que não me agrada – oração subordinada adverbial concessiva

6.3. Move a oração subordinada para posição inicial, como no exemplo.

i) A conta teria sido denunciada, mesmo que tivesse pedido desculpas.

Mesmo que tivesse pedido desculpas, a conta teria sido denunciada.

a) Dado que aumenta a visibilidade, criei uma página para a minha empresa.

b) Mesmo que não me agrada, o meu filho criou redes sociais.

6.4. As frases são gramaticais?

Sim ☒

Não ☐

7. Lê as frases.

a) A página dele foi eliminada, pois denunciei-o.

b) A liberdade de expressão é um direito, mas nem sempre é permitida.

7.1. Rodeia as palavras/expressões que introduzem as orações que tens vindo a estudar.

7.1.1. Classifica as conjunções/locuções.

Pois: conjunção coordenativa explicativa

Mas: conjunção coordenativa adversativa

7.2. Divide as orações.

a)

Oração 1: A página dele foi eliminada

Oração 2: pois denunciei-o

b)

Oração 1: A liberdade de expressão é um direito

Oração 2: mas nem sempre é permitida

7.2.1. Classifica as orações.

a)

A página dele foi eliminada – oração coordenada

pois denunciei-o – oração coordenada explicativa

b)

A liberdade de expressão é um direito – oração coordenada

mas nem sempre é permitida – oração coordenada adversativa

7.3. Move a oração coordenada para o início da frase, como demonstro no exemplo i).

a) *Pois denunciei-o, a página dele foi eliminada.

b) *Mas nem sempre é permitida, a liberdade de expressão é um direito.

7.4. As frases fazem sentido?

Sim ☐

Não ☒

Podemos concluir que:

- a **oração subordinada adverbial causal** e a **oração subordinada adverbial concessiva** permitem a deslocação para o início da frase.

- a **oração coordenada explicativa** e a **oração coordenada adversativa** não permitem a deslocação para o início da frase.

Anexo 11

Jogo didático: Ficha de trabalho 2

1. Liga as frases para que façam sentido.

Temos direito a dar a nossa opinião,

1

A

mas este direito está a ser ameaçado.

Gosto de comentar sobre política nas redes sociais,

2

B

porque são muito exigentes com o uso das redes ...

Tenho opiniões sobre diversos assuntos,

3

C

embora possam gerar controvérsia.

Assinei um contrato de confidencialidade com a ...

4

D

pois permite debater ideias com outras pessoas.

1.1. Classifica as orações.

1 Temos direito a dar a nossa opinião, mas este direito está a ser ameaçado.

2 Gosto de comentar sobre política nas redes sociais, pois permite debater ideias com outras pessoas.

3 Tenho opiniões sobre diversos assuntos, embora possa gerar controvérsia.

4 Assinei um contrato de confidencialidade com a ...

1.1. Classifica as orações.

1

Gosto de comentar sobre política nas redes sociais, pois permite debater ideias com outras pessoas.

3

Tenho opiniões sobre diversos assuntos, embora possa gerar controvérsia.

4

Assinei um contrato de confidencialidade com a empresa, embora possa gerar controvérsia.

+ Añadir categoría

2. Identifica o intruso nos seguintes grupos.

1

A. ainda que, mas apesar de, uma vez que

2

B. porque, dado que, uma vez que, embora

+ Añadir categoría

3. Move a oração subordinada/coordenada para o lado esquerdo da frase.

1

i) A maioria das pessoas concorda com a criação de uma lei digital, dado que o discurso de ódio está a aumentar.

2

ii) Ele decidiu publicar uma calúnia sobre o seu chefe, embora soubesse as consequências do ato.

3

iii) As redes sociais têm desvantagens, mas apresentam vários benefícios.

4

iv) ... na ... soc ... ine ...

lap

Votos 4 / 6

+

Mensajes

100 %

0

3. Move a oração subordinada/coordenada para o lado esquerdo da frase.

ii) Ele decidiu publicar uma calúnia sobre o seu chefe, embora soubesse as consequências do ato.

3

iii) As redes sociais têm desvantagens, mas apresentam vários benefícios.

4

iv) Precisamos de ter cautela na sua utilização das redes sociais, pois há perigos inerentes às mesmas.

+ Añadir categ

4. Cria um argumento em que justifiques o teu ponto de vista sobre a liberdade de expressão nas redes sociais.

← →

📊
☰
☁

📱
¡A votar!
0%
de los participantes ya han contestado

wooclap

Votos 5 / 6 + Mensajes 100 %

0 / 0

5. Elabora um contra-argumento sobre a liberdade de expressão nas redes sociais.

← →

📊
☰
☁

📱
¡A votar!
0
respuestas recibidas

wooclap

Votos 6 / 6 + Mensajes 100 %

0

Anexo 12

Respostas jogo didático

X - 1A, 2C, 3B, 4D	Oração coordenada adversativa / oração coordenada explicativa / oração subordinada adverbial concessiva	uma vez que / porque							
V - 1A, 2B, 3C, 4D	oração coordenada adversativa / oração coordenada explicativa / oração subordinada adverbial concessiva / Oração subordinada adverbial causal	uma vez que / uma vez que							
X - 1A, 2C, 3B, 4D	Oração coordenada adversativa / Oração coordenada explicativa / Oração subordinada adverbial concessiva / Oração subordinada adverbial causal	uma vez que / mesmo que							
X - 1D, 2C, 3B, 4A	"mas... ameaçado" - oração coordenada explicativa / "pois... pessoas" - oração coordenada explicativa / "embora... controvérsia" - oração subordinada adverbial concessiva / "porque ... sociais" - oração subordinada adverbial causal	uma vez que / mesmo que							
V - 1A, 2B, 3C, 4D	Oração coordenada adversativa / Oração coordenada explicativa / Oração subordinada adverbial concessiva / Oração subordinada adverbial causal	Uma vez que / Mesmo que							
V - 1A, 2B, 3C, 4D	Oração coordenada adversativa / Oração coordenada explicativa / Oração subordinada adverbial concessiva / Oração subordinada adverbial causal	Uma vez que / Mesmo que							
X - 1A, 2C, 3B, 4D	Oração coordenada adversativa / Oração coordenada explicativa / Oração subordinada adverbial concessiva / Oração subordinada adverbial causal	Uma vez que / Porque							
X - 1C, 2A, 3B, 4D	oração coordenada adversativa / oração coordenada explicativa / oração subordinada adverbial concessiva / oração subordinada adverbial causal	uma vez que / mesmo que							
V - 1A, 2B, 3C, 4D	coordenada adversativa / Oração coordenada explicativa / Oração subordinada adverbial concessiva	uma vez que / porque							
X - 1B, 2A, 3C, 4D	Oração coordenada adversativa / Oração coordenada explicativa / Oração subordinada adverbial concessiva / Oração subordinada adverbial causal /	Uma vez que / Dado que / mesmo que							
ipales	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Muro	+	
: sem problemas									

	Dado que aumentaram as ameaças, a maioria das pessoas concorda com a criação de uma lei digital / Embora soubesse as consequências do ato, ele comentou uma calúnia sobre o seu chefe. / as redes sociais tem desvantagens, mas apresentam vários benefícios. / Precisamos de ter cautela na sua utilização das redes sociais, pois há perigo inerentes as mesmas
	Dado que aumentaram as ameaças a maioria das pessoas concorda com a criação de uma lei digital / *Embora soubesse as consequências do ato, ele comentou uma calúnia sobre o sei chefe / *Mas apresentam vários benefícios as redes sociais têm desvantagens / *Pois há perigos inerentes às mesmas, precisamos de ter cautela na sua utilização das redes sociais
	Dado que aumentaram as ameaças, a maioria das pessoas concorda com a criação de uma lei digital / Embora soubesse as consequências do ato, ele comentou uma calúnia sobre o seu chefe / *mas apresentam vários benefícios, as redes sociais têm desvantagens / *pois ha perigos inerentes as mesmas, precisamos de ter cautela na utilização das redes sociais
	Dado que aumentaram as ameaças, a maioria das pessoas concorda com a criação de uma lei digital. / Embora soubesse as consequências do ato, ele comentou uma colonia sobre o chefe / *Mas apresentam vários benefícios, as redes sociais têm desvantagens * / * Pois há perigos inerentes às mesmas,precisamos de ter cautela na sua utilização das redes sociais*
	Dado que aumentaram as ameaças, a maioria das pessoas concorda com a criação de uma lei digital / Embora soubesse as consequências do ato, ele comentou uma calúnia sobre o seu chefe / * / *

	Dado que aumentaram as ameaças, a maioria das pessoas concorda com a criação da lei digital / Embora soubesse as consequências do ato, ele comentou uma calúnia sobre o seu chefe / Mas apresentam vários benefício, as redes sociais têm desvantagens / Pois há perigos inerente às mesmas, precisamos de ter cautela na sua utilização das redes sociais
	Dado que aumentaram as ameaças, a maioria das pessoas concorda com a criação de uma lei digital / Embora soubesse das consequências do ato, ele comentou uma calúnia sobre o seu chefe / *Mas apresentam vários benefícios, as redes sociais têm desvantagens / *Pois há perigos inerentes às outras, precisamos de ter cautela na sua utilização das redes sociais
	dado que aumentaram as ameaças, a maioria das pessoas concorda com a criação de uma lei digital / embora soubesse as consequências do ato, ele comentou uma calúnia sobre o seu chefe. / * Mas apresentam vários benefícios, as redes sociais têm desvantagens / *Pois há perigos inerentes às mesmas, precisamos de ter cautela na sua utilização
	dado que aumentaram as ameaças / a maioria das pessoas concorda com a criação de uma lei digital / Embora soubesse as consequências do ato/ele comentou uma calunia sobre o seu chefe / *Mas apresentam vários benefícios/As redes sociais têm desvantagens
	Dado que aumentaram... / Embora soubesse... / *Mas apresentam... / *pois há...

Dado que temos liberdade de expressão, podemos dar a nossa opinião.

A liberdade de expressão nas redes sociais é crucial, dado que permite a diversidade de opiniões, promovendo um debate saudável e inclusivo.

A liberdade de expressão nas redes sociais é essencial para garantir um ambiente democrático e pluralista, dado que permite que indivíduos expressem uma variedade de opiniões e ideias, promovendo assim o debate público e a diversidade de pontos de vista.

Dado que temos direito a liberdade de expressão nas redes sociais, devíamos saber respeitar os nossos limites e os direitos dos outros.

/

As redes sociais têm um grande impacto na liberdade de expressão, dado que podemos expressar os nossos pensamentos e opiniões

As redes sociais têm um grande impacto na liberdade de expressão, dado que podemos expressar os nossos pensamentos e opiniões livremente.

Dado que a liberdade de expressão é um direito temos de a proteger e respeitar, porque este direito é o mais fácil de manipular.

A liberdade de expressão nas redes sociais tem sido um alvo de críticas e até várias opiniões, dado que as pessoas são livres de se expressar da forma como compreendem melhor.

A liberdade de expressão nas redes sociais é um bem na sociedade, dado que nos permite acessar sites para estudo

A liberdade de expressão hoje em dia é muito facilitada, dado que qualquer um pode dizer o que quiser.

embora tenhamos liberdade de expressão, ao invés de dizer coisas a sorte devemos medir as nossas palavras

Embora importante, a liberdade de expressão nas redes sociais pode ser usada de forma prejudicial, disseminando desinformação e discursos de ódio.

Embora a liberdade de expressão nas redes sociais seja bastante livre, da espaço a falta de respeito e de tolerância /

A liberdade de expressão nas redes sociais é importante, embora seja facilmente manipulável.

Dado que a liberdade de expressão é um direito da sociedade, todos nós podemos usufruir da mesma / A liberdade de expressão é essencial, embora não seja dada a todos

Embora possamos expressar a nossa opinião livremente, existe a possibilidade de sermos reprimidos.

A liberdade de expressão deve ser utilizada, embora sem abusar da mesma.

a liberdade de expressão é importante, embora temos que ter cuidado com o que comentamos nas redes sociais podendo gerar controvérsias

/

A liberdade de expressão pode ser facilitada, embora os humanos são feios

Anexo 13

Enunciado Pré-teste e Pós-teste



Nome: _____	12.º
Data: ____ / ____ / ____	

Escrita

Há quem argumente que a saúde mental dos jovens do século XXI é reflexo da imersão no mundo virtual. Um mundo novo que abre portas à descoberta de novos rumos, mas que não deixa espaço para o autoconhecimento.

Num texto de opinião bem estruturado, com um mínimo de duzentas e um máximo de trezentas e cinquenta palavras, defende uma perspetiva pessoal sobre a influência do mundo virtual na saúde mental dos jovens.

No teu texto:

- explicita, de forma clara e pertinente, o teu ponto de vista face à utilização da imersão no mundo virtual (redes sociais, vídeos, jogos, ...), fundamentando-o em dois argumentos, cada um deles ilustrado com um exemplo significativo, utilizando um discurso valorativo para apresentar as vantagens e/ou desvantagens deste fenómeno;
- formula uma conclusão adequada à argumentação desenvolvida.

Observações:

1. Para efeitos de contagem, considera-se uma palavra qualquer sequência delimitada por espaços em branco, mesmo quando esta integre elementos ligados por hífen (ex.: /dir-se-ia/). Qualquer número conta como uma única palavra, independentemente do número de algarismos que o constituam (ex.: /2023/).
2. Relativamente ao desvio dos limites de extensão indicados – entre 200 e 350 palavras –, há que atender ao seguinte:
 - um desvio dos limites de extensão indicados implica uma desvalorização parcial (até 5 pontos) do texto produzido;
 - um texto com extensão inferior a 80 palavras é classificado com 0 pontos.

Anexo 14

Critérios de avaliação de pré e pós-teste

Critérios de avaliação – Texto de opinião

Parâmetro A: Género/Formato Textual

Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
4	Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de opinião): • explicita a sua tese / ideia principal do texto no primeiro parágrafo; • fundamenta a perspetiva adotada em, pelo menos, dois argumentos distintos; • ilustra cada um dos argumentos, com pelo menos, um exemplo; • formula uma conclusão adequada à argumentação desenvolvida; • produz um discurso valorativo (desenvolvendo um juízo de valor explícito ou implícito).	10
3	Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de opinião) e fundamenta a perspetiva adotada em, pelo menos, dois argumentos distintos, mas ilustra apenas um deles com um exemplo, assegurando os restantes aspetos em avaliação neste parâmetro.	8
2	Escreve um texto de opinião de acordo com o género/formato solicitado (texto de opinião), mas fundamenta a perspetiva adotada em apenas um argumento, ilustrando com um único exemplo, assegurando os restantes aspetos em avaliação neste parâmetro. OU Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de opinião) e fundamenta a perspetiva adotada em, pelo menos, dois argumentos distintos, mas ilustra apenas um deles com um exemplo e apresenta falhas em um ou dois dos restantes aspetos em avaliação neste parâmetro.	

1	Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de opinião), mas apresenta falhas no conjunto dos aspetos em avaliação neste parâmetro. OU Escreve um texto em que as marcas do género/formato solicitado se misturam, sem critério nem intencionalidade, com as de outros género/formatos.	
---	--	--

Parâmetro B: Tema e pertinência da informação

Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
4	Trata o tema proposto sem desvios e escreve um texto com eficácia argumentativa, assegurando: • a mobilização de argumentos e de exemplos diversificados e pertinentes; • a progressão da informação de forma coerente; • o recurso a um reportório lexical e a um registo de língua globalmente adequados ao desenvolvimento do tema, ainda que possam existir esporádicos afastamentos, justificados pela intencionalidade comunicativa; • clarifica o seu objetivo comunicativo.	10
3	Trata o tema sem desvios, mas escreve um texto com falhas pontuais nos aspetos relativos à eficácia argumentativa. OU Trata o tema proposto com desvios pouco significativos, mas escreve um texto com eficácia argumentativa (tendo em conta a forma como o tema foi desenvolvido).	8
2	Trata o tema proposto com desvios pouco significativos e escreve um texto com falhas pontuais nos aspetos relativos à eficácia argumentativa. OU	5

	Trata o tema proposto sem desvios, mas escreve um texto com falhas significativas nos aspetos relativos à eficácia argumentativa.	
1	Trata o tema proposto com desvios significativos e escreve um texto com reduzida eficácia argumentativa, mobilizando muito pouca informação pertinente.	3

Parâmetro C: Organização e coesão textuais

Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
4	Escreve um texto bem organizado, evidenciado um bom domínio dos mecanismos de coesão textual: • apresenta um texto constituído por diferentes partes, devidamente proporcionadas e articuladas de modo consistente; • marca, corretamente, os parágrafos; • utiliza, adequadamente, mecanismos de articulação interfrásica; • mantém, de forma sistemática, cadeias de referência através de substituições nominais e pronominais adequadas; • estabelece conexões adequadas entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto; • encadeia as suas ideias, utilizando estruturas linguísticas, de modo a construir argumentos e contra-argumentos coesos e coerentes, utilizando 3 ou 4 orações: → para construir argumentos deve utilizar: - oração coordenada explicativa; - oração subordinada adverbial causal; → para construir contra-argumentos deve utilizar: - oração coordenada adversativa;	10

	- oração subordinada adverbial concessiva. • Utiliza diferentes conjunções/locuções conjuncionais: → evita o uso repetitivo da conjunção subordinativa causal “porque”, substituindo-a por “visto que”; “dado que”; “já que”; “uma vez que”; → evita a repetição da conjunção coordenativa “pois”, construindo argumentos com conjunções/locuções conjuncionais causais; → utiliza diferentes conjunções/locuções conjuncionais concessivas, como, por exemplo, “embora”; “ainda que”; “mesmo que”; “mesmo se”; “apesar de”; → tenta não usar repetitivamente a oração coordenada adversativa para a construção de contra-argumentos, substituindo-a pela oração subordinada adverbial concessiva.	
3	Escreve um texto globalmente bem organizado, em que evidencia domínio suficiente dos mecanismos de coesão textual, mas em que apresenta falhas pontuais em um ou dois dos aspetos em avaliação neste parâmetro. → Encadeia as suas ideias, utilizando, pelo menos, uma das seguintes orações, conforme a construção de argumento ou contra-argumento: → para construir argumentos deve utilizar, pelo menos, uma das seguintes orações: - oração coordenada explicativa; - oração subordinada adverbial causal;	8

	→ para construir contra-argumentos deve utilizar, pelo menos, uma das seguintes orações: - oração coordenada adversativa; - oração subordinada adverbial concessiva. → Encadeia as suas ideias, mas utiliza somente duas orações: → oração coordenada explicativa e oração coordenada adversativa, não existindo outras variedades de estruturas linguísticas; → como não varia as orações, também não varia no uso das conjunções/locuções conjuncionais. • Utiliza pouca variedade de conjunções/locuções conjuncionais, focando-se apenas nas seguintes: → pois: conjunção coordenativa explicativa; → porque: conjunção subordinativa causal; → mas: conjunção coordenativa adversativa; → embora: conjunção subordinativa concessiva.	
2	Escreve um texto satisfatoriamente organizado, em que evidencia um domínio suficiente dos mecanismos de coesão textual, apresentado falhas pontuais em três ou mais dos aspetos em avaliação neste parâmetro, ou falhas significativas em um ou dois desses aspetos. • Encadeia as suas ideias, mas só utiliza um tipo de oração: → oração coordenada explicativa; → oração subordinada adverbial causal;	5

	→ oração coordenada adversativa; → oração subordinada adverbial concessiva. • Utiliza apenas um tipo de conjunção/locução conjuncional, estando de acordo com o tipo de oração utilizada. Exemplo: → se utiliza a oração coordenada explicativa, escreve apenas a conjunção coordenativa explicativa “pois”; → se utiliza a oração subordinada adverbial causal, escreve apenas a conjunção subordinativa causal “porque”; → se utiliza a oração coordenada adversativa, escreve apenas a conjunção coordenativa adversativa “mas”; → se utiliza a oração subordinada adverbial concessiva, utiliza apenas a conjunção subordinativa concessiva “embora”	
1	Escreve um texto com uma organização pouco satisfatória, recorrendo a insuficientes mecanismos de coesão ou mobilizando-os de forma inadequada. • Não utiliza nenhuma das seguintes estruturas linguísticas: → oração coordenada explicativa; → oração subordinada adverbial causal; → oração coordenada adversativa; → oração subordinada adverbial concessiva.	3

Tipo de ocorrências	
Tipo A	• erro inequívoco de pontuação; • erro de ortografia (incluindo erro de acentuação, erro de translineação e uso indevido de letra minúscula ou de letra maiúscula); • erro de morfologia; • incumprimento das regras de citação de texto ou de referência a título de uma obra.
Tipo B	• erro de sintaxe; • impropriedade lexical.

Quadro 1 – Tipologia de erros no âmbito da correção linguística

- Aspectos de correção linguística (CL)¹ 14 pontos

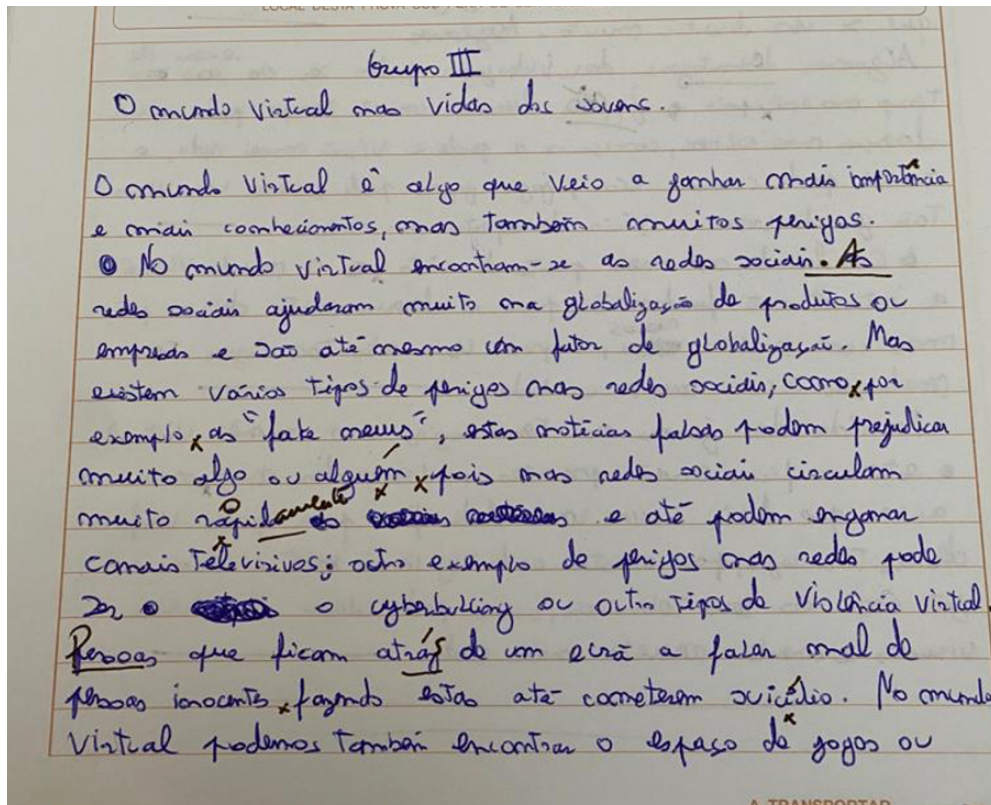
Após a contabilização dos erros do tipo A e do tipo B, apura-se a classificação neste parâmetro. A tabela abaixo apresenta a pontuação a atribuir, de acordo com o número de erros do tipo A e do tipo B identificados. Caso o número total de erros seja superior ao número máximo apresentado na tabela, o parâmetro CL é classificado com zero pontos.

		Número de erros do tipo A														
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Número de erros do tipo B	0	14	14	14	11	11	11	8	8	8	5	5	5	2	2	2
	1	14	11	11	11	8	8	8	5	5	5	2	2	2		
	2	11	11	8	8	8	5	5	5	2	2	2				
	3	8	8	8	5	5	5	2	2	2						
	4	8	5	5	5	2	2	2								
	5	5	5	2	2	2										
	6	2														
	7	2														

Anexo 15

Exemplo de produções textuais

(Pré-teste, A10) - evolução



Videogames. Na minha experiência de videogames tenho-me divertido muito e ajuda a relaxar da vida externa. Na minha opinião, um bom Videogame pode ser comparado como um filme, acho que todos os jovens da minha idade, aqueles que não jogam, que experimentam, pois vão-se sentir mais aliviados, e com menos stress e vão se jogar com amigos vão ver que se vão divertir muito. Alguns

Alguns desvantagens dos videogames podem ser os excessos de tempo no excesso, pois jogar durante muito tempo pode causar doenças nas olheiras, começa-se a perder a visão mais cedo, e também pode causar vício, jogar jogos pode causar um vício tão grande como o vício de apostar em casinos.

Concluindo, no meu ponto de vista, o mundo virtual e a internet são fundamentais para o desenvolvimento de um país, mas com muitos ^{risco} ~~perigos~~, é preciso usar estas tecnologias com moderação e com muito cuidado.

Na vida dos jovens as Tecnologias e o mundo virtual estão a ficar mais presentes ao longo dos anos, mas acho que devia haver uma idade fixa para poder usufruir destas tecnologias, pois existem cada vez mais bebês e crianças já com os seus telemóveis, o que pode causar distúrbios visuais e mentais muito mais cedo.

Pós-teste do mesmo aluno

Influência das mídias virtuais na saúde mental dos jovens

A partir do séc. XXI, as Tecnologias como as redes sociais, jogos, realidade Virtual, entre outros, têm estado muito presente nos jovens; na minha opinião o mundo Virtual influencia a saúde mental dos jovens pois estes podem sofrer de bullying ~~nas~~ nas redes sociais, podem ficar viciados ou não saber distinguir a vida real dos jogos, e ficam muito dependentes desta "Vida".

No entanto as redes sociais não trazem só desvantagens para os jovens, estes podem ligar pessoas de todo o mundo, podendo partilhar vídeos, filmes, modos, experiências de vida, viagens, etc...; ~~consequentemente~~ ~~perpetua~~ no meu ponto de vista depende muito de quem está por trás do ecrã e utiliza-las. Quanto ao uso das mesmas acho que devia ser muito regulado e até mesmo restrito para algumas idades; por exemplo quando se é criança não se podia usar na adolescência com maior controle dos pais.

Por fim o mundo Virtual atrofia muito a saúde mental dos jovens mas há muitas soluções para evitar esta imersão no mundo Virtual e prevenir crimes como o bullying e até mesmo, como controle dos pais do que se passa nas redes sociais dos filhos, o suicídio causado ~~em~~ maioritariamente por bullying 205

Aluno que não teve progressão na organização textual

Pré-teste (A11):

O fator tecnologia tem um papel fundamental na globalização no mundo atual, devido ao desenvolvimento e o melhoramento nos meios de comunicação, nos dias de hoje podemos acessar a informações de diversas partes do mundo, as redes sociais tornaram-se um aliado na nova geração.

Adiantando neste mundo, podemos encontrar de tudo, há uma variedade em que todos podem sentir-se e incluir-se em algo, compartilhar opiniões, momentos pessoais com os amigos mais próximos, informar-se de qualquer notícia no mundo e comunicar-se com pessoas de diversos lugares do mundo.

Nos, tantos avanços em tão pouco tempo é inevitável ^{ter} consequências maleficas, já há pesquisas que mostram ^o efeito ^x adict, que compara que ~~adictos~~ ^o uso ^x do mundo virtual tem sido encarado como um vício, as redes sociais, jogos e vídeos têm causado a dependência em muitas pessoas pelo mundo e transmitem ^x que tão ^x reservatistas ^x pela computação ^x de compartilhar ^x muita coisa em tão pouco tempo, como é no caso de aplicativos de vídeos curtos, onde as exibições ^x passam ^x horas ^o diárias ^x para uma tela, passando vícios ^x compulsivamente ^x doenças como: ansiedade, depressão, distúrbios alimentares, distúrbios entre outros, tão ^x comuns ^x nos dias de hoje é normal vermos pais que ao invés de entertinarem ^x os filhos a brincar ^x, atendem ^x substituem ^x por telas, plantando nos filhos a dependência virtual.

Para além de problemas na saúde causados pelo consumo excessivo nas redes as consequências sociais já são graves, uma vez, que nos dias atuais a comunicação "cara a cara" já não é comum.

Em minha opinião é necessário encontrarmos o equilíbrio, pois o excesso nas redes sociais ^{têm} ^x tem ^x consequências teríveis.

Pós-teste:

A Saúde mental nos jovens no século XXI

As pessoas mais velhas hoje costumam dizer que somos uma geração de "pescados", o que podemos entender também por flutuar. Sobre pensamento deve-se pelo facto de hoje em dia, bem mais atentos com nossa saúde e quando detectamos algo de errado logo procuramos ajuda, por isso muitos problemas mentais têm a a devida atenção e tratamentos.

Hoje temos nome pela a mentalidade de medo e o medo inesperado de estar em um local totalmente fechado, mas para os nossos avós isso poderia ser atribuído à outras coisas menos pela que conhecemos como claustrofobia, que graças a tecnologia podemos procurar informações sobre estes temas.

É de consenso comum, que a tecnologia nos trouxe avanços importantes, mas que também tem se tornado um gatilho para ansiedade e transtornos.

Atualmente é difícil encontrar jovens no século XXI que não tenha acesso ao mundo virtual, seja as redes sociais, jogos de vídeo, mas que o avanço tecnológico tem nos feito dependentes no uso do aparelho digital.

Para além da dependência, a necessidade também nos atrela para o mundo virtual, uma vez que é possível encontrar neste universo o lugar virtual, e até mesmo trabalhos, basicamente tudo que precisamos está no aparelho digital.

Logo, toda esta dependência e necessidade ao virtual nos afeta especialmente ao que é real, dificultando nos relacionamentos, comunicação extensiva. A Ansiedade, depressão, transtornos alimentares e a interação com o mundo real são problemas que os jovens da nossa geração tem lidado.

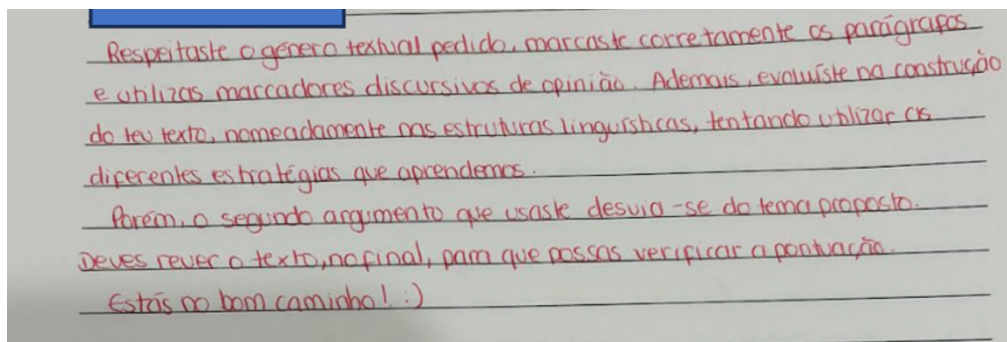
A saúde dos jovens no século XXI está sim prejudicada pela imersão no mundo virtual, e a conscientização sobre é importante, incentivar que eles procurem ajuda é essencial, tratar agora estes problemas evita que os nossos próximos gerações não sejam também vítimas deste problema.

Exemplo de *pois* mal formulado



Anexo 17

Exemplo de *feedback*



Respeitaste o género textual pedido, marcaste corretamente os parágrafos e utilizas marcadores discursivos de opinião. Ademais, evoluíste na construção do teu texto, nomeadamente nas estruturas linguísticas, tentando utilizar as diferentes estratégias que aprendemos.

Porém, o segundo argumento que usaste desvia-se do tema proposto. Deves rever o texto, no final, para que possas verificar a pontuação.

Estás no bom caminho! :)