

2.º CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO
ENSINO SECUNDÁRIO NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE ESPANHOL

Trabalhar a planificação e produção do texto de opinião nas aulas de Português e de Espanhol do Ensino Secundário: um estudo tendo em conta os exames nacionais

Helena Maria de Figueiredo Páscoa Teixeira Neto

M

2024



Helena Maria de Figueiredo Páscoa Teixeira Neto

Trabalhar a planificação e produção do texto de opinião nas aulas de Português e de Espanhol do Ensino Secundário: um estudo tendo em conta os exames nacionais

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol, orientado pela Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte e pela Professora Mónica Barros Lorenzo

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024

À minha mãe, pelo apoio incondicional

Sumário

Declaração de honra	7
Agradecimentos	8
Resumo.....	9
Abstract	11
Resumen.....	12
Índice de Figuras	14
Índice de Tabelas.....	15
Índice de Gráficos.....	16
Lista de abreviaturas e siglas.....	18
Introdução	19
1.Contextualização da Intervenção Pedagógico-Didática.....	22
1.1. Caracterização do contexto educativo	23
1.1.1. Instituição escolar	23
1.1.2. Caracterização das turmas alvo de investigação	26
1.1.2.1. A turma de Português do 12.º ano	26
1.1.2.2. A turma de Espanhol do 10.º ano	28
1.2. Delimitação da área de intervenção.....	30
2.Enquadramento Teórico	35
2.1. A importância da escrita.....	35
2.1.1. O ensino do texto escrito.....	38
2.1.2. Planificação: etapa fundamental da escrita.....	42
2.1.3. Textualização.....	44
2.1.4. Revisão	46
2.2. Os diferentes géneros textuais.....	48
2.2.1. O caso do “texto de opinião”	49
2.3. O surgimento dos exames nacionais	52
2.3.1. Exames nacionais: benefícios e condicionamentos	53
2.3.2. As cotações	56
3.Estudo empírico	58

3.1. Metodologia científica	58
3.1.1. Questão de investigação e objetivos	60
3.1.2. Ferramentas e técnica de recolha e análise de dados	61
3.2. Plano de ação	62
3.2.1. 1.º ciclo de investigação (Português)	67
3.2.2. 2º ciclo de investigação (Português)	68
3.2.3. 1.º ciclo de investigação (Espanhol).....	69
3.2.4. 2.º ciclo de investigação (Espanhol).....	71
4. Resultados obtidos	73
4.1. Resultados obtidos em relação ao 1.º ciclo de Investigação (Português)	73
4.2. Resultados obtidos em relação ao 2.º ciclo de Investigação (Português)	83
4.3. Resultados obtidos (Inquérito por Questionário- Português)	90
4.4. Resultados obtidos em relação ao 1.º ciclo de Investigação (Espanhol)	94
4.5. Resultados obtidos em relação ao 2.º ciclo de Investigação (Espanhol)	101
4.6. Resultados obtidos (Inquérito por Questionário- Espanhol)	108
4.7. Discussão dos resultados	113
Considerações Finais	116
Referências Bibliográficas	119
Anexos	124
Anexo 1- Texto de opinião do manual Página@s 12 (p.124).....	125
Anexo 2- Enunciado do texto de opinião (Português)	126
Anexo 3- Planificação do texto de opinião (Português).....	127
Anexo 4- Enunciado do texto de opinião (Português)	128
Anexo 5- Texto de opinião modelo (Espanhol)	129
Anexo 6- Expressões para dar opinião e conectores (Espanhol)	130
Anexo 7- Planificação do texto de opinião (Espanhol).....	132
Anexo 8- Enunciado do texto de opinião (Espanhol)	133
Anexo 9- Enunciado do texto de opinião (Espanhol)	134
Anexo 10- Critérios de correção do exame nacional (Português)	135
Anexo 11- Questionário Final (Português)	138
Anexo 12– Critérios de correção adaptados do exame nacional (Espanhol).....	140
Anexo 13- Questionário final (Espanhol)	145

Declaração de honra

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

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

Porto, 14 de setembro de 2024

Helena Maria de Figueiredo Páscoa Teixeira Neto

Agradecimentos

A realização deste projeto não seria possível sem o contributo de pessoas especiais na minha vida, que me fizeram acreditar em mim até nos dias mais cinzentos. Por tudo isto e muito mais, só me resta agradecer:

À Professora Doutora Isabel Margarida Duarte, pela orientação do presente relatório e por todos os comentários que me permitiram evoluir ao longo de todo o processo.

À professora Mónica Barros Lorenzo, pelos conselhos, sugestões e momentos de aprendizagem.

Às professoras Fernanda Delindro e Cláudia Messias, orientadoras de estágio, por toda a disponibilidade e por terem acreditado em mim. Nunca esquecerei os vossos conselhos e ensinamentos que me fizeram crescer enquanto professora.

Aos meus pais, que sempre me fizeram sentir capaz de superar qualquer obstáculo. Obrigada por nunca me terem largado a mão e por me mostrarem que, com esforço e dedicação, tudo se concretiza.

Aos meus avós e restante família, por terem sempre uma palavra de atenção, carinho e amor quando mais precisei. Sem vocês este caminho não teria sido tão especial.

Às minhas amigas de sempre, pelo apoio constante.

Ao “Bando dos 5”, por nunca me fazerem sentir só. Guardarei para sempre a vossa amizade e os momentos inesquecíveis que passamos.

Ao Rafael, pela paciência infundável e por ser o meu porto de abrigo.

A todos, o meu mais sincero obrigada!

Resumo

O presente relatório de estágio é o resultado do estudo concretizado no âmbito do estágio pedagógico, realizado na Escola Secundária de Rio Tinto, sendo parte integrante do Mestrado em Ensino de Português e de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Este estudo, realizado usando a metodologia de investigação-ação, teve como objetivo principal perceber em que medida a planificação do texto de opinião (numa primeira fase, com a colaboração da docente e numa segunda fase, autonomamente) contribuiu para a melhoria do desempenho dos alunos na organização e coesão textuais, auxiliando-os na redação, em duas turmas do Ensino Secundário. Para além disto, os exames nacionais também ganham extrema importância no presente relatório, uma vez que este tipo de texto foi corrigido segundo os critérios estipulados pelo Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), com ligeiras adaptações na disciplina de Espanhol. A escolha desta área de intervenção baseou-se nas dificuldades identificadas na organização das ideias e estrutura dos textos de opinião, observadas tanto em aula, como nos testes de avaliação, antecipando as dificuldades e preparando os alunos para o exame nacional. Optou-se, assim, por uma abordagem que promoveu a autonomia dos estudantes na planificação, estratégia que fundamentou o plano de ação implementado ao longo dos dois ciclos de investigação-ação.

A análise dos resultados obtidos a partir das correções dos textos de opinião e dos questionários finais aplicados aos alunos permitiu concluir que a estratégia de planificação implementada gerou resultados geralmente positivos (em ambas as vertentes) na maioria dos estudantes, especialmente no que se refere à estrutura e consequente organização dos argumentos presentes no texto. Para além disto, o estudo demonstrou que o facto de a planificação ter sido realizada autonomamente pelos estudantes, no 2.º ciclo de investigação, os auxiliou a refletirem mais cuidadosamente sobre a organização e a argumentação dos seus textos, assegurando uma escrita mais coerente e bem estruturada.

Palavras-chave: ensino de Português e de Espanhol língua estrangeira, planificação, texto

de opinião, exames nacionais.

Abstract

The present internship report is the result of the study conducted as part of the pedagogical internship at Escola Secundária de Rio Tinto, and is an integral part of the Master's in Teaching Portuguese and Spanish for the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education, at the Faculty of Arts and Humanities at the University of Porto.

This study, conducted using the action research methodology, aimed to determine how the planning of opinion texts (initially with teacher collaboration and later autonomously) contributed to improving students' performance in text organization and cohesion, assisting them in writing in two secondary education classes. Additionally, national exams are of significant importance in this report, as this type of text was corrected according to the criteria established by Institute of Educational Evaluation (IAVE), with minor adaptations in the Spanish discipline. The choice of this intervention area was based on the difficulties identified in organizing ideas and structuring opinion texts, observed both in class and in assessment tests, anticipating difficulties and preparing students for the national exam. Thus, an approach was chosen that promoted student autonomy in planning, which underpinned the action plan implemented throughout the two cycles of action research.

The analysis of the results obtained from the corrections of opinion texts and the final questionnaires administered to students concluded that the implemented planning strategy produced generally positive results (in both aspects) for most students, especially regarding their structure and the consequent organization of arguments. Furthermore, the study showed that the fact that planning was carried out autonomously by students in the second cycle of investigation helped them to reflect more carefully on the organization and argumentation of their texts, ensuring more coherent and well-structured writing.

Keywords: teaching Portuguese and Spanish as a foreign language, planning, opinion text, national exams.

Resumen

El presente trabajo de fin de máster es el resultado del estudio llevado a cabo en el contexto del período de prácticas pedagógicas realizado en la Escola Secundária de Rio Tinto, como parte del Mestrado em Ensino de Português e de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, impartido en la Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Este estudio, realizado utilizando la metodología de investigación-acción, tuvo como objetivo principal comprender en qué medida la planificación del texto de opinión (en una primera fase, con la colaboración de la docente y en una segunda fase, de forma autónoma) contribuyó a la mejora del desarrollo de los estudiantes en la organización y cohesión textual, ayundándolos en la redacción en dos clases de Educación Secundaria. Además, los exámenes nacionales también tienen una importancia extrema en el presente informe, dado que los textos fueron corregidos según los criterios establecidos por el Instituto de Evaluación Educativa (IAVE), con ligeras adaptaciones en la asignatura de Español. La elección de esta área de intervención se basó en las dificultades identificadas en la organización de las ideas y la estructura de los textos de opinión, observadas tanto en clase como en las pruebas de evaluación, anticipando las dificultades y preparando a los estudiantes para el examen nacional. Así, se optó por un enfoque que promoviera la autonomía de los estudiantes en la planificación, estrategia que fundamentó el plan de acción implementado a lo largo de los dos ciclos de investigación-acción.

El análisis de los resultados obtenidos a partir de las correcciones de los textos de opinión y de los cuestionarios finales aplicados a los estudiantes permitió concluir que la estrategia de planificación implementada generó resultados generalmente positivos (en ambos aspectos) en la mayoría de los estudiantes, especialmente en lo que se refiere a su estructura y la consiguiente organización de los argumentos. Además, el estudio demostró que el hecho de que la planificación se realizara de manera autónoma por los estudiantes en el segundo ciclo de investigación les ayudó a reflexionar más cuidadosamente sobre la organización y la argumentación de sus textos, asegurando una escritura más coherente y estructurada.

Palabras clave: enseñanza del Portugués y Español lengua extranjera, planificación, texto de opinión, exámenes nacionales.

Índice de Figuras

FIGURA 1 – EXEMPLO DE UM TEXTO DE OPINIÃO DE UM ALUNO (PORTUGUÊS)	32
FIGURA 2 – MODELO DE ESCRITA PROPOSTO POR CASSANY	38
FIGURA 3 – REVISÃO GLOBAL DO PROCESSO DE TEXTUALIZAÇÃO	47
FIGURA 4 – PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UMA PROVA	54
FIGURA 5 – TRIÂNGULO DE LEWIN.....	59
FIGURA 6 – ESPIRAL DE CICLOS DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	59
FIGURA 7 – EXEMPLO DE UM TEXTO DE OPINIÃO INCOMPLETO (PORTUGUÊS)	76
FIGURA 8 – EXEMPLO DE UM TEXTO DE OPINIÃO DE NÍVEL 1 (PORTUGUÊS)	80
FIGURA 9 – EXEMPLO DE UM TEXTO DE OPINIÃO DE NÍVEL 2 (PORTUGUÊS).....	81
FIGURA 10 – EXEMPLO DE UM TEXTO DE OPINIÃO DE NÍVEL 4 (PORTUGUÊS)	82
FIGURA 11 – PLANIFICAÇÃO INCORRETA DO TEXTO DE OPINIÃO (PORTUGUÊS)	86
FIGURA 12 – EXEMPLO DE UM TEXTO DE OPINIÃO COM ERROS (PORTUGUÊS).....	89
FIGURA 13 – SUGESTÃO DE UM ALUNO (PORTUGUÊS).....	94
FIGURA 14 – EXEMPLO DE UM TEXTO DE OPINIÃO MAL CONSTRUÍDO (ESPAÑHOL).....	97
FIGURA 15 – EXEMPLO DE UM TEXTO DE OPINIÃO COM FALHA NO TEMA (ESPAÑHOL)	99
FIGURA 16 – EXEMPLO DE UMA PLANIFICAÇÃO INCOMPLETA (ESPAÑHOL).....	103
FIGURA 17 – EXEMPLO DE UM TEXTO DE OPINIÃO INCOMPLETO (ESPAÑHOL)	106

Índice de Tabelas

TABELA 1 – CENÁRIOS RELATIVOS À PROVA FICTÍCIA	56
TABELA 2 – PLANO DELINEADO PARA O ANO LETIVO 2023/2024.....	63
TABELA 3 – REGISTO DO DESEMPENHO DOS ALUNOS (PORTUGUÊS)	73
TABELA 4 – CORREÇÃO DOS TEXTOS DE OPINIÃO SOBRE <i>MEMORIAL DO CONVENTO</i> (PORTUGUÊS).....	77
TABELA 5 – REGISTO DO DESEMPENHO DOS ALUNOS (PORTUGUÊS)	83
TABELA 6 – CORREÇÃO DOS TEXTOS DE OPINIÃO SOBRE A “ARTE” (PORTUGUÊS)	86
TABELA 7 – REGISTO DO DESEMPENHO DOS ALUNOS (ESPAÑHOL)	94
TABELA 8 – CORREÇÃO DOS TEXTOS DE OPINIÃO SOBRE “VIAJES DE ESTUDIO” (ESPAÑHOL)	98
TABELA 9 – REGISTO DO DESEMPENHO DOS ALUNOS (ESPAÑHOL)	102
TABELA 10 – CORREÇÃO DO TEXTO DE OPINIÃO SOBRE “EL DESAYUNO” (ESPAÑHOL)	104
TABELA 11 – ESTRUTURA DA PLANIFICAÇÃO (COMPARAÇÃO DE RESULTADOS- PORTUGUÊS)	113
TABELA 12 – ESTRUTURA DA PLANIFICAÇÃO (COMPARAÇÃO DE RESULTADOS- ESPAÑHOL).....	114

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 – PLANIFICAÇÃO DO TEXTO DE OPINIÃO SOBRE MEMORIAL DO CONVENTO	75
GRÁFICO 2 – GÊNERO/ FORMATO TEXTUAL	79
GRÁFICO 3 – TEMA E PERTINÊNCIA DA INFORMAÇÃO	79
GRÁFICO 4 – ORGANIZAÇÃO E COESÃO TEXTUAIS	79
GRÁFICO 5 – NÚMERO DE ERROS DE TIPO A E TIPO B.....	82
GRÁFICO 6 – PLANIFICAÇÃO DO TEXTO DE OPINIÃO SOBRE A “ARTE”	85
GRÁFICO 7 – GÊNERO/FORMATO TEXTUAL.....	88
GRÁFICO 8 – TEMA E PERTINÊNCIA DA INFORMAÇÃO	88
GRÁFICO 9 – ORGANIZAÇÃO E COESÃO TEXTUAIS	88
GRÁFICO 10 – NÚMERO DE ERROS DE TIPO A E TIPO B.....	90
GRÁFICO 11 – QUESTÃO 1 (QUESTIONÁRIO FINAL- PORTUGUÊS).....	91
GRÁFICO 12 – QUESTÃO 2 (QUESTIONÁRIO FINAL- PORTUGUÊS).....	91
GRÁFICO 13 – QUESTÃO 3 (QUESTIONÁRIO FINAL- PORTUGUÊS).....	92
GRÁFICO 14 – QUESTÃO 4 (QUESTIONÁRIO FINAL- PORTUGUÊS).....	93
GRÁFICO 15 – QUESTÃO 5 (QUESTIONÁRIO FINAL- PORTUGUÊS).....	93
GRÁFICO 16 – PLANIFICAÇÃO DO TEXTO DE OPINIÃO SOBRE “VIAJES DE ESTUDIO”	96
GRÁFICO 17 – INT., MED. E PROD. TEXTUAIS.....	100
GRÁFICO 18 – DESENVOLVIMENTO TEMÁTICO	100
GRÁFICO 19 – COERÊNCIA E COESÃO	100
GRÁFICO 20 – COMPETÊNCIA FUNCIONAL	100
GRÁFICO 21 – COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA E SOCIOLINGÜÍSTICA.....	100
GRÁFICO 22 – PLANIFICAÇÃO DO TEXTO DE OPINIÃO SOBRE “EL DESAYUNO”	103
GRÁFICO 23 – INT., MED. E PROD. TEXTUAIS.....	106
GRÁFICO 24 – DESENVOLVIMENTO TEMÁTICO	106
GRÁFICO 25 – COERÊNCIA E COESÃO	107
GRÁFICO 26 – COMPETÊNCIA FUNCIONAL	107
GRÁFICO 27 – COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA E SOCIOLINGÜÍSTICA.....	107
GRÁFICO 28 – QUESTÃO 1 (QUESTIONÁRIO FINAL (ESPAÑOL)	109
GRÁFICO 29 – QUESTÃO 2 (QUESTIONÁRIO FINAL (ESPAÑOL)	109
GRÁFICO 30 – QUESTÃO 3 (QUESTIONÁRIO FINAL (ESPAÑOL)	110

GRÁFICO 31 – QUESTÃO 4 (QUESTIONÁRIO FINAL (ESPAÑHOL)	110
GRÁFICO 32 – QUESTÃO 5 (QUESTIONÁRIO FINAL (ESPAÑHOL)	111
GRÁFICO 33 – QUESTÃO 6 (QUESTIONÁRIO FINAL (ESPAÑHOL)	111
GRÁFICO 34 – QUESTÃO 7 (QUESTIONÁRIO FINAL (ESPAÑHOL)	112
GRÁFICO 35 – QUESTÃO 8 (QUESTIONÁRIO FINAL (ESPAÑHOL)	112
GRÁFICO 36 – QUALIDADE DO TEXTO DE OPINIÃO (COMPARAÇÃO DE RESULTADOS- PORTUGUÊS)	114
GRÁFICO 37 – QUALIDADE DO TEXTO DE OPINIÃO (COMPARAÇÃO DE RESULTADOS- ESPAÑHOL)	115

Lista de abreviaturas e siglas

I-A.....	INVESTIGAÇÃO-AÇÃO
PES.....	PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA
ESRT.....	ESCOLA SECUNDÁRIA DE RIO TINTO
AERT3.....	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE RIO TINTO Nº3
ELE.....	ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA
IAVE.....	INSTITUTO DE AVALIAÇÃO EDUCATIVA

Introdução

O presente relatório realizou-se no âmbito do estágio pedagógico, sendo parte integrante da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional (IPP), pertencente ao 2.º ano do Mestrado em Ensino de Português e de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado durante o ano letivo 2023/2024, no Agrupamento de Escolas de Rio Tinto n.º 3 (AERT3).

Este estudo, desenvolvido através da metodologia de investigação-ação, insere-se no domínio da escrita, procurando uma melhoria nesta competência, com especial destaque num determinado género de texto, o texto de opinião, sendo que foi direcionado para duas turmas do Ensino Secundário. Por sua vez, a escolha desta área de intervenção baseou-se na observação direta das aulas, registos no diário da investigadora e consulta dos testes de avaliação, que permitiram constatar as dificuldades dos estudantes na escrita.

Consequentemente, o projeto visou implementar uma estratégia viável e eficaz que permitisse melhorar o desempenho dos alunos nesta área, aumentando o seu interesse em explorá-la. Deste modo, tendo-se observado que o texto de opinião apresentava desafios significativos para os alunos da turma, optou-se por adotar uma abordagem prática e orientada para a autonomia dos estudantes na planificação deste tipo de texto, isto é, averiguar se realmente planificar o texto os auxiliava na posterior redação. Neste sentido, numa fase inicial, a planificação foi realizada com o auxílio da docente e, posteriormente, foi deixada a cargo dos alunos, de modo a verificar se facilitava efetivamente a redação. Para além disto, pretendeu-se igualmente prepará-los para as exigências dos exames nacionais, uma vez que os textos produzidos pelos alunos foram corrigidos segundo os seus critérios (IAVE, 2024), tendo o plano de ação sido traçado de acordo com esta informação. Neste sentido, formulou-se a seguinte questão de investigação: *De que forma tomar como ponto de partida os exames nacionais, tanto no enunciado como na correção, pode favorecer os alunos na planificação e redação dos textos de opinião?*

Assim, o objetivo geral desta investigação foi verificar se os estudantes conseguiram planificar a estrutura dos textos de opinião, sem recorrer ao apoio da docente (já numa

segunda fase). De forma a alcançar este objetivo, foram definidos três específicos: (i) avaliar o impacto dos exames nacionais na planificação e redação dos textos de opinião; (ii) identificar as principais dificuldades dos alunos no momento da escrita dos textos de opinião; e (iii) comparar os métodos utilizados em Português e em Espanhol para a planificação e produção dos textos de opinião, identificando novas práticas que pudessem ser transferidas de uma disciplina para a outra.

Quanto à estrutura externa do relatório, este está dividido em quatro capítulos.

Assim sendo, o primeiro capítulo foca-se na contextualização da intervenção pedagógico-didática, em que se inclui a caracterização do contexto educativo onde decorreu o estágio pedagógico, nomeadamente a instituição escolar (Escola Secundária de Rio Tinto), e as turmas alvo de investigação, a de Português do 12.º ano e a de Espanhol do 10.º ano. Segue-se a delimitação da área de intervenção, antecedida da descrição do perfil das turmas.

Já o segundo capítulo, destinado ao enquadramento teórico, apresenta uma revisão da literatura relevante para a intervenção. Assim, expõe uma discussão sobre a importância da escrita e sublinha a etapa de planificação como fundamental para a produção textual, além de explorar os diferentes géneros textuais, com foco no texto de opinião. Também, neste capítulo, é abordado o impacto dos exames nacionais e a importância das cotações utilizadas.

Posteriormente, o terceiro capítulo dedica-se à descrição do estudo empírico levado a cabo neste projeto. Numa fase inicial, é descrita a metodologia científica utilizada, onde se inclui a questão de investigação e os objetivos gerais e específicos. Seguidamente, pormenorizam-se as ferramentas e técnicas de recolha e análise de dados. Ainda neste apartado, descreve-se o plano de ação traçado para o ano letivo 2023/2024, desenvolvido ao longo dos dois ciclos de investigação-ação, tanto para a disciplina de Português como para a de Espanhol. Por último, haverá lugar para um momento de análise dos dados recolhidos ao longo das investigações, seguida da sua respetiva discussão.

Por fim, o presente projeto de investigação-ação culmina com as considerações finais, que abordam a resposta à questão de investigação, refletindo sobre os objetivos estabelecidos

e os resultados alcançados. Ainda se incluem, também, as limitações e aspetos críticos do estudo, oferecendo sugestões para futuras investigações.

1. Contextualização da Intervenção Pedagógico-Didática

O presente relatório, realizado no âmbito do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Espanhol, guia-se pelo denominado projeto de investigação-ação (I-A).

No decorrer deste capítulo, proceder-se-á à caracterização da instituição onde se desenvolveu o projeto de I-A, dado que foi a partir desse ponto que se desenvolveram todas as tarefas associadas a este projeto. Desta forma, caracterizar-se-á as turmas (de Português e de Espanhol) selecionadas para a realização do presente relatório: uma turma de 12.º ano Português e uma turma de 10.º ano de Espanhol.

Importa, ainda, destacar que, de acordo com o ponto de vista de Coutinho *et al.* (2009), um projeto de I-A, constitui um pleno desafio para os docentes na medida em que contribui para o progresso das suas práticas educativas e, consequentemente, das suas estratégias de ensino. Este aspeto pode explicar-se através do facto de que, quando são necessárias mudanças ou alterações inesperadas no ramo da educação ou, ainda, propiciar uma mudança na observação significativa na realidade observada, é neste ponto que a I-A tem como objetivo responder às diferentes necessidades que surgem atualmente. Neste sentido, a docente adota uma perspetiva de investigadora, no sentido de fazer face às dificuldades encontradas, tendo como base um conjunto de documentos orientadores e basilares no ramo da educação. Ainda assim, para além das dificuldades com que se poderá confrontar, potenciará um olhar crítico sobre as ideias “normalizadas e pré formatadas”, podendo reformulá-las de acordo com as especificidades alvo da sua intervenção. Apenas adotando os métodos supramencionados, conseguir-se-á conduzir a uma melhoria das práticas educativas que fomentará o progresso e sucesso dos discentes.

1.1. Caracterização do contexto educativo

1.1.1. Instituição escolar

A Prática de Ensino Supervisionada (PES), referente ao ano letivo de 2023/2024, decorreu na Escola Secundária de Rio Tinto (ESRT), localizada, como o próprio nome sugere, na cidade de Rio Tinto, distrito do Porto e concelho de Gondomar (Agrupamento de Escolas de Rio Tinto n.º3, 2022, p.5).

Esta instituição escolar foi criada no dia 30 de junho de 1982, tendo começado com apenas 400 alunos, e é a escola-sede do Agrupamento de Escolas de Rio Tinto n.º3 (AERT3). O AERT3, fundado posteriormente, a 4 de julho de 2012, é o resultado da junção do Agrupamento de Escolas de Baguim do Monte e da ESRT, distribuindo-se pelas Freguesias de Rio Tinto, Baguim do Monte e União de Freguesias de Fânzeres e São Pedro da Cova. É constituído por nove estabelecimentos de ensino: quatro Jardins de Infância, duas Escolas Básicas com educação pré-escolar e 1.º ciclo, uma Escola Básica com 1.º ciclo, uma Escola Básica com 2.º e 3.º ciclos e uma Escola Básica e Secundária, a ESRT. Os alunos que frequentam o Agrupamento são provenientes, maioritariamente, dos concelhos de Valongo, Gondomar e Porto. O AERT3, inclusive, leciona aulas a turmas provenientes da Casa de Acolhimento Residencial Especializado “Coração d’Ouro”, o que reforça o seu espírito inclusivo e dinamizador (AERT3, 2019, p.5).

Primeiramente, importa dar a conhecer algumas informações consideradas cruciais em relação ao AERT3, uma instituição pública de educação e formação. Pode afirma-se que este Agrupamento serve a comunidade de maneira exímia, tanto a nível da gestão e organização, como a nível de educação e formação. Prepara, assim, os alunos desde o início da sua escolaridade até ao término do ensino secundário, quer para o acesso ao ensino superior, quer para o mundo do trabalho, por forma a desenvolver as competências catalogadas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Assume, ainda, várias dimensões estratégicas de intervenção, nas quais se destacam o sucesso educativo e a prevenção do abandono escolar; a qualidade de uma ação educativa aberta à inovação e, por último, uma cidadania ativa, participada e responsável. No âmbito pedagógico, o AERT3 proporciona um

currículo que integra as aprendizagens dos alunos, utilizando práticas que favorecem o desenvolvimento de várias competências e diferentes literacias. Estes aspetos só serão devidamente concretizados, através da realização de diversas atividades complementares ao currículo, incluindo as culturais, artísticas, científicas, tecnológicas e de cidadania. Além do mais, adota uma estratégia que vai ao encontro do estipulado no *Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade na Educação e Formação Profissional*, conquistando o Selo de Qualidade EQAVET, assim como o selo de ouro de Segurança Digital, o selo AgroEscola, o selo de escola eTwinning e o selo de Escola Saudável (AERT3, 2019, pp.3-5).

Com o intuito de formar e de conduzir os alunos para que se convertam em cidadãos responsáveis, e que consigam encarar naturalmente a mudança, o AERT3 tem disponível uma oficina de competências, abertas a todos os ciclos de ensino, e construídas tendo sempre em vista as *Aprendizagens Essenciais* das diversas áreas de conhecimento, nas quais os estudantes investigam, procuram soluções, refletem em conjunto e se ajudam mutuamente, através de tarefas, realizadas tanto individualmente como em grupo. Além do mencionado anteriormente, o Agrupamento também promove atividades a nível cultural, artístico, cívico, desportivo e de inclusão e participação na vida comunitária, dos quais se podem enumerar: projetos locais, nacionais e internacionais de natureza formativa, cultural e lúdica; clubes com dinâmicas internas e protocolos a nível nacional e internacional; edições de Agrupamento; concursos a nível interno, local, nacional e internacional (AERT3, 2022, p.8). Para além disto, este Agrupamento rege-se por determinados valores de referência, de entre os quais se incluem:

educação pela tolerância, pelo respeito e pela diversidade, numa perspetiva multicultural e de inclusão; desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários; educação para a cultura, para a criatividade, inovação e empreendedorismo, promovendo a mudança com intervenção em áreas que impliquem o uso das tecnologias e que exijam novas literacias; formação para uma cidadania mais ativa, participada e responsável; desenvolvimento das diferentes literacias; valorização do mérito e do esforço; construção de uma atitude ecológica e ambiental; educação para a saúde, estimulando hábitos e estilos de vida saudáveis (*ibidem*, pp. 6-7).

O AERT3 está integrado numa comunidade com necessidades económicas e sociais (43% dos alunos beneficiam de auxílios económicos), tipicamente de periferia de uma grande

cidade. Neste sentido, designa-se um Agrupamento Inclusivo, apostando na melhoria contínua da sua oferta educativa e do serviço que dispensa à comunidade, cada vez mais dissemelhante. Como era de esperar, são visíveis várias assimetrias entre os diferentes alunos, que conseqüentemente se refletem a nível socioeconómico, cultural e comportamental dos mesmos. Nesta medida, compete ao Agrupamento constituir-se como um foco difusor de cultura e de apoio à comunidade (AERT3, 2022, p.8).

Relativamente à escola-sede, a ESRT, onde se realizou o estágio bidisciplinar, cabe destacar que, após as obras realizadas em 2008/2009, atualmente apresenta excelentes instalações e condições físicas, estando estruturada em seis unidades principais: a Direção, o Conselho Geral, o Conselho Pedagógico, o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), a Associação de Estudantes e a Associação de Pais. Esta instituição escolar tem uma capacidade prevista para 66 turmas e 1548 alunos, sendo que, no ano letivo 2023/2024 pôde contar com sete turmas do 3.º ciclo (7.º e 8.º anos), 45 turmas do ensino secundário (10.º, 11.º e 12.º anos) e, ainda, nove turmas do ensino profissional. No que diz respeito às instalações, possui diversas salas de aula com computadores e retroprojetores, uma zona de restauração onde se pode encontrar a cantina e o bar, uma papelaria/reprografia e um pavilhão gimnodesportivo. No edifício construído mais recentemente, localiza-se o acesso principal, o bloco administrativo, a biblioteca escolar, a sala de docentes e o Centro Novas Oportunidades. Além destas amplas áreas, a ESRT também pode contar com um jardim temático, um espaço de convívio e um anfiteatro de grandes dimensões, construído ao ar livre e, ainda, uma sala polivalente (AERT3, 2022).

Em suma, o objetivo principal do Agrupamento e, conseqüentemente, da ESRT, é formar alunos abertos à mudança, multiculturais, digitais, autónomos, que trabalham colaborativamente e em rede, apostando em diferentes ofertas curriculares (AERT3, 2022, p.22).

1.1.2. Caracterização das turmas alvo de investigação

Durante o estágio pedagógico, trabalhou-se com duas turmas em cada disciplina (Português e Espanhol), sendo que numa dessas turmas foi possível lecionar as duas línguas em simultâneo. Por razões relacionadas com o horário das aulas e também devido a uma maior flexibilidade em assistir e lecionar as aulas, este projeto de I-A debruçar-se-á somente numa turma do 12.º ano de Português e noutra do 10.º ano de Espanhol. Por outro lado, a outra turma não possuía tantos desafios relacionados com a área de intervenção e, inclusive, nunca se mostrou muito disposta a colaborar em tarefas de escrita. De forma a manter o anonimato de cada uma destas, optou-se somente por referir o ano de escolaridade. Assim, nos pontos 1.1.2.1 e 1.1.2.2, proceder-se-á à caracterização das referidas turmas.

1.1.2.1. A turma de Português do 12.º ano

Ao longo do ano letivo, a professora estagiária assistiu a grande parte das aulas do 12.º ano, pertencente ao curso Científico Humanístico de Ciências e Tecnologias. Esta turma tinha aulas de Português às quartas-feiras (100 minutos, das 11h50 às 13h30), quintas-feiras (100 minutos, das 17h20 às 19h) e sextas-feiras (50 minutos, das 10h50 às 11h40), resultando num total de 250 minutos semanais. Inclusive, uma vez por semana, alguns dos estudantes que iriam realizar posteriormente o exame nacional, possuíam uma aula extra de 50 minutos de Preparação para o Exame Nacional (PEN).

Primeiramente, no início do ano letivo, em conversa com a professora cooperante da turma, que, como já tinha acompanhado a maioria destes alunos no ano anterior, conseguia ter uma perceção maior acerca das suas características, foi possível constatar, com maior precisão, as suas dificuldades. A juntar-se a este aspeto, também se podem acrescentar as observações das aulas, a consulta dos testes de avaliação, etc. No que diz respeito à observação, esta é relativa às aulas da professora cooperante e da colega de estágio, o que também permitiu entender algumas das áreas que os alunos demonstravam menor interesse em abordar. Apesar de inicialmente se ter considerado incluir um questionário para analisar os dados, optou-se por solicitar aos estudantes que escrevessem um texto de

opinião retirado do manual, como TPC. Esta decisão foi tomada devido à constatação de que o texto de opinião é um género textual no qual a maioria dos alunos enfrenta dificuldades significativas. Além deste aspeto, como estes alunos concretos iriam realizar o exame nacional no presente ano, considerou-se essencial prepará-los adequadamente para a complexidade do processo de escrita exigido. Através deste TPC, comprovou-se que, de facto, os discentes enfrentavam entraves notórios na organização e exposição dos seus argumentos, reforçando a importância de adotar esta abordagem. Para além disto, a meio do 1.º semestre, a consulta do primeiro teste de avaliação, com maior enfoque no domínio da escrita, permitiu delimitar com precisão o tema a desenvolver. Neste sentido, também se consultou e analisou, desde cedo, os documentos orientadores, como as *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018) e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (DGE, 2017) que também constituíram uma preciosa ferramenta no sentido em que permitiram conceber com maior exatidão e clareza as lacunas dos alunos.

Através de todos os aspetos acima mencionados, identificou-se a turma a incluir no projeto de I-A, que será descrita de seguida.

Esta turma de 12.º ano, da ESRT, era composta por 28 alunos, de entre os quais 13 do sexo masculino e os restantes 15 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 17 e os 18 anos. De realçar o facto de que um dos alunos tinha nacionalidade brasileira, o que resultou na dificuldade em expressar-se por escrito, tanto nas aulas como nos testes de avaliação, assim como na expressão oral, na variedade europeia.

Para além disto, a nível comportamental, era uma turma que, na generalidade, apresentava um bom comportamento, salvo algumas exceções que tinham tendência para se distrair com mais facilidade. Por exemplo, sucedeu em algumas aulas, enquanto se estava a expor ou a explicar um determinado tema, que alguns dos alunos por vezes conversavam uns com os outros, vendo-se impossibilitados de posteriormente entender o tema ou resolver o exercício. Era neste preciso momento que cabia à docente adotar a melhor estratégia para concentrar ou captar novamente a atenção do aluno, colocando-lhe, por exemplo, algumas questões relativas ao que estava a ser abordado, confrontando-o com a problemática em estudo. Relativamente à disciplina de Português, demonstravam um interesse

heterogéneo, embora um número reduzido de estudantes tenha realizado o exame nacional. No entanto, a maioria apresentava hábitos conscientes de estudo. Contudo, aqueles que, por vezes, se desconcentravam com facilidade durante as aulas, se apostassem mais em combater as suas lacunas, possivelmente obteriam um melhor rendimento do que aquele que possuíam.

No que diz respeito às classificações, em conversa com a professora cooperante, foi possível obter a informação de que, no 1.º semestre, a turma teve uma média de classificações de 13, 61 valores, o que equivale a aproximadamente 14. Ainda assim, uma grande parte dos estudantes oscilava nas suas classificações, tendo um dos alunos obtido uma classificação inferior a 10 valores, no 1.º semestre. Já no 2.º semestre, a turma melhorou ligeiramente o seu desempenho. Este aspeto pode explicar-se através do facto de terem investido nas áreas em que tinham mais dificuldade, tendo sempre em vista a entrada na faculdade e no curso desejado que, para muitos, é um objetivo a concretizar. Com isto, o texto de opinião era o modelo de escrita utilizado com maior frequência pela professora (tanto nas aulas como nos testes de avaliação). Inclusive nos seminários realizados uma vez por semana, na escola, a professora estagiária reforçou este aspeto, sublinhando a importância de trabalhar este género textual como forma de preparar os alunos para enfrentarem as exigências impostas no exame. Esta escolha refletia a consciência da docente sobre as dificuldades dos alunos no texto de opinião. Assim, a escolha de focar o projeto neste género não só ajudou a colmatar essas dificuldades, mas também proporcionou uma preparação mais eficaz para o exame nacional, tornando-se uma ferramenta útil e relevante para o progresso dos estudantes.

1.1.2.2. A turma de Espanhol do 10.º ano

Devido ao facto de se tratar de alunos de nível iniciação¹, a professora titular da turma nunca havia anteriormente estabelecido qualquer contacto com estes alunos, não tendo

¹ Relativamente aos níveis de uma língua estrangeira utilizam-se as letras A, B ou C. Neste caso, como se trata de um nível de iniciação, diz-se A1.

qualquer noção acerca das suas dificuldades/ fragilidades. Apesar de nenhum destes, ao que tudo indica, nunca ter tido qualquer contacto com a língua estrangeira, há diversos fatores que podem influenciar a sua aprendizagem: o seu ritmo de trabalho, o seu nível de raciocínio, o seu comportamento, etc. Não conhecendo a professora nenhum destes fatores, poder-se-ia tornar mais difícil para esta trabalhar com uma determinada turma, no entanto, tal não se verificou, porque, desde cedo, os alunos estabeleceram uma boa relação, tanto com a professora titular, como com as professoras estagiárias, o que contribuiu para o bom funcionamento das aulas. Neste sentido, resultou bastante importante, ao longo do ano letivo, estabelecer um diálogo com a professora cooperante relativamente ao percurso dos estudantes, para que, desta forma, fosse mais fácil perceber as suas fragilidades e, conseqüentemente, decidir o tema que iria orientar o projeto de I-A. Passando, agora, às características desta turma, proveniente do curso Científico Humanístico de Línguas e Humanidades, era constituída por 27 alunos (oito do sexo masculino e 19 do sexo feminino), sendo que um destes era de nacionalidade brasileira. De realçar que este último facto em nada teve influência no desenvolvimento da turma, uma vez que esta aluna sempre acompanhou a aula como os seus colegas, não apresentando dificuldades consideradas fora do normal.

Estes alunos assistiam às aulas de Espanhol às quartas-feiras (100 minutos, das 08h às 09h40) e às sextas-feiras (100 minutos, das 10h às 11h40). Por sua vez, às quintas-feiras, o grupo era dividido, tendo 14 alunos, aula das 08h às 09h40 e os restantes das 16h20 às 18h10 (com uma pausa de 10 minutos), resultando num total de 300 minutos de Espanhol semanais. O facto de existir esta divisão da turma, uma vez por semana, fez com que houvesse uma maior aproximação dos alunos com a professora titular e as professoras estagiárias, uma vez que se sentiam ainda mais à vontade de interagirem e participarem num grupo mais pequeno.

Relativamente ao comportamento, era uma turma que, na sua generalidade, apresentava um comportamento favorável, embora com algumas oscilações na assiduidade e pontualidade. Por exemplo, era recorrente esta turma ter Espanhol ao primeiro tempo, iniciando as aulas às 8h. No entanto, existia um número considerável de estudantes que só

chegavam 20 minutos depois, obrigando a docente a interromper a aula e, muitas das vezes, a repetir o assunto explicado. Acrescenta-se o facto de muitos destes alunos serem pouco assíduos, faltando com alguma frequência às aulas, estando, por vezes, mais distanciados do que estava a ser abordado. No entanto, sempre obtiveram positiva no final do semestre, não tendo a assiduidade interferido no seu processo de aprendizagem. Neste sentido, no primeiro semestre, a média de classificações desta turma foi de 13,68 valores, o que corresponde a aproximadamente 14. No entanto, um número considerável de alunos oscilava bastante nos seus resultados.

Relativamente aos instrumentos de recolha de dados, em outubro de 2024, foi possível preencher uma ficha de observação, referente à Unidade Curricular de IPP. Nesse documento, constatou-se, mais uma vez que, de acordo com as observações das aulas lecionadas pela professora cooperante, as maiores lacunas dos alunos eram inevitavelmente a gramática e a escrita. Mais à frente, apresentar-se-ão esses mesmos resultados com maior exatidão.

1.2. Delimitação da área de intervenção

Tendo consciência da complexidade da escrita mas, ao mesmo tempo, do seu impacto na sociedade atual, delimitou-se o tema do presente relatório. Para além disto, de acordo com o documento das *Aprendizagens Essenciais* (2018) referentes à disciplina de Português, é necessário que os estudantes ponham em prática e aprofundem o seu conhecimento para que possam progredir autonomamente em vários domínios, nos quais se destaca a expressão escrita. No que diz respeito à disciplina de Espanhol e consultando o mesmo documento, é necessário que o estudante comece desde um nível inicial, a “expressar opiniões, gostos e preferências” (*ibidem*, p.9).

Segundo o ponto de vista de Antunes, S., e Silva, A. (2016), a maioria dos alunos tem como principal dificuldade as tarefas que englobam escrever, que necessitem de um pensamento crítico. No entanto, quando se aborda o domínio da escrita, desde logo se pensa automaticamente na disciplina de Português, porque é aquela em que se trabalha com mais

exaustão esta competência através dos diferentes tipos de texto. Contudo, este aspeto também é visível noutras disciplinas (neste caso, Espanhol), e reflete-se na forma como os alunos adquirem, elaboram e expressam o seu conhecimento que com certeza contribuirá para o seu sucesso ou, caso contrário, insucesso escolar. O aspeto chave é de que forma se dá a conhecer o processo de escrita, ou seja, como se ensina, e inclusive que visão se dá ao aluno desse mesmo fenómeno, caracterizado como complexo e desafiante. Para além disto e completando a informação mencionada anteriormente, o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário* (2014) menciona que é conferida uma grande importância ao processo de escrita, nomeadamente “elegem-se a apreciação crítica e o texto de opinião como géneros que representam, neste nível, o coroar do desenvolvimento da expressão escrita” (p.9). Já o *Programa de Espanhol do Décimo Ano* (Fernández, 2001), nível iniciação, refere que, na escrita, se proceda à redação de “textos curtos de interacção com colegas e seguimento de modelos para relatar experiências e exprimir gostos” (*ibidem*, p.10).

Assim, nas duas vertentes, optou-se por que o processo de recolha de dados que fosse distinto, não só devido às características de cada uma das turmas, como também devido ao tipo de aulas lecionado em cada uma das línguas.

Como já mencionado ao longo do presente capítulo, ao invés de se utilizar um questionário e dado se tratar de um género textual específico que é bastante habitual nos exames nacionais, optou-se por solicitar aos estudantes que escrevessem um texto de opinião retirado do manual *Pági@s 12* (2024, p.124), no qual expusessem o seu ponto de vista acerca da conceção de herói na atualidade (cf. Anexo 1), onde se pudesse entender o seu nível de desempenho.

Assim, evidenciaram-se um conjunto de dificuldades relacionadas com a escrita do texto de opinião. A título de exemplo:

- a) Introdução excessivamente extensa;

Transcrição 1- exemplo de um texto de opinião de um aluno

“Hoje em dia, a palavra herói apresenta diversas definições bastante distintas entre si. Para muitos, a imagem de herói não passa de um personagem fictício destinado a salvar o mundo com os seus poderes mágicos. No entanto, outros vêm a imagem do herói em pessoas reais que se dedicam a ajudar os outros. Para mim, a palavra herói caracteriza qualquer personagem, real ou fictícia, que esteja empenhada em tornar o mundo um lugar melhor.”

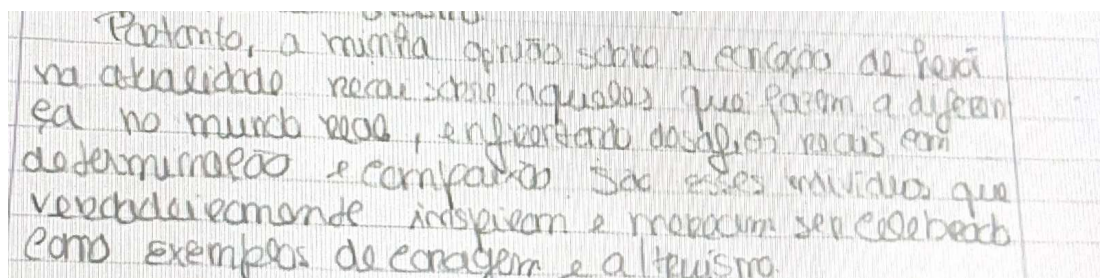
- b) Desenvolvimento não apresenta exemplos significativos que corroborem o ponto de vista ;

Transcrição 2- exemplo de um texto de opinião de um aluno

“No cenário cinematográfico e literário, super heróis como “Homem de Ferro” e “Batman” personificam virtudes admiráveis, mas a realidade impõe-nos uma visão mais pragmática. Os verdadeiros Heróis são encontrados nos profissionais que enfrentam desafios diários para preservar vidas. Bombeiros, médicos e enfermeiros emergem como heróis de carne e osso, arriscando-se em situações extremas para salvar vidas. O seu altruísmo e resiliência transcendem os limiares da ficção.”

- c) Forma incorreta de iniciar a conclusão do texto de opinião

Figura 1- Exemplo de um texto de opinião de um aluno (Português)



Portanto, a minha opinião sobre a concepção de herói na atualidade recai sobre aqueles que fazem a diferença no mundo real, enfrentando desafios reais com determinação e coragem. São esses indivíduos que verdadeiramente inspiram e merecem ser celebrados como exemplos de coragem e altruísmo.

Perante esta informação, revelou-se pertinente explorar este tipo de texto, porque, mais uma vez, era notória a dificuldade dos alunos, não só em termos de estrutura do texto de opinião, mas também no momento de expor os seus argumentos de forma detalhada e

correta. A acrescentar a este fator, também se verificou, mediante a observação das aulas da professora cooperante, que, quando se solicitava aos discentes que expusessem a sua opinião, oralmente, estes revelavam dificuldades em fundamentá-la, o que significava que, à partida, também iriam enfrentar as mesmas lacunas a nível escrito. Por exemplo, num dos momentos da terceira aula supervisionada, foi solicitado aos discentes que expussem a sua opinião relativamente ao Palácio-Convento de Mafra, no âmbito do estudo da obra *Memorial do Convento*, da autoria de José Saramago, cabendo à professora adotar uma estratégia que permitisse aos alunos interagirem consigo e conseguirem expor o seu ponto de vista de maneira clara e fundamentada, porque, inicialmente, estavam com bastante receio de não apresentarem os argumentos adequados ao contexto.

Passando, agora, à disciplina de Espanhol, o método utilizado para a delimitação do tema foi, essencialmente, a observação em sala de aula, correspondente a duas aulas (de 50 minutos cada uma). Deste modo, a professora cooperante (tendo noção da complexidade deste tipo de texto e já prevendo que os alunos eventualmente iriam ter dificuldades na sua realização mas, preparando-os igualmente para avaliações futuras, inclusivamente para o exame nacional), solicitou que estes redigissem dois textos de opinião, sobre temas distintos. Antes de expor o objetivo de cada uma das atividades, a docente procedeu à respetiva explicação sobre o seu modo de realização. Assim, em primeiro lugar, foi-lhes solicitado que dessem a conhecer a sua opinião relativamente à definição de amizade, ou seja, o que, do seu ponto de vista era realmente um bom amigo e, numa outra aula, sobre as viagens (mais concretamente se gostavam de viajar e que atividades/entretenimentos optavam por realizar nessas viagens). Embora tenham sido realizados dois textos sobre temas distintos, as dificuldades evidenciadas foram comuns:

- Estrutura do texto de opinião (introdução, desenvolvimento e conclusão)
- Argumentos coesos e coerentes que fundamentassem devidamente o seu ponto de vista;
- Aplicação correta de determinadas palavras em Espanhol (aspeto que foi devidamente explicado pela professora cooperante).

Com o objetivo de elaborar um estudo ainda mais rigoroso relativamente a este tipo de texto, na disciplina de Português (Língua Materna), não se considerou necessário recordar, com os discentes, os conectores que teriam de se aplicar no texto de opinião. Em contrapartida, em Espanhol (Língua Estrangeira) este aspeto já se revelou necessário, dado tratar-se de alunos de nível A1 e de não conhecerem todos os conectores existentes e o respetivo significado.

Relativamente aos exames nacionais, aspeto que será explorado com maior detalhe no capítulo seguinte, e tendo em conta a disciplina de Português, achou-se por bem incluí-los neste projeto de I-A, uma vez que o texto de opinião é o género de texto que se constitui como objeto de avaliação nos exames nacionais. Corrigir os textos realizados em sala de aula tendo em conta os critérios das provas nacionais, está obviamente a prepará-los para a etapa posterior. Além disto, nos testes de avaliação, quando se procede à correção dos textos de opinião (género de texto que integra o grupo III dos testes de avaliação do 12.º ano) são utilizadas as mesmas cotações do exame. Já em ELE, este aspeto também se revela proveitoso, uma vez que, apesar de não ser ano de exame, preparar-se-á os estudantes para posteriores redações que terão obviamente de ser realizadas no ano seguinte, pondo-os a par das cotações utilizadas e da forma como serão avaliados.

Em suma, adotou-se uma análise que permitisse à professora estagiária perceber de que forma os alunos evoluíram na planificação e consequente redação do texto de opinião, em ambas as disciplinas (Português e Espanhol). Com isto, a docente optou por uma abordagem que, numa primeira fase, tivesse um auxílio maior da sua parte no que diz respeito à planificação dos textos de opinião e, já numa fase posterior, foi dada uma maior liberdade aos alunos, de maneira a conseguir efetuar-se uma maior perceção do rendimento obtido até esse momento, aspeto que será exposto com maior detalhe no terceiro capítulo. De seguida, no enquadramento teórico, delimitar-se-ão os temas relacionados com este projeto.

2. Enquadramento Teórico

Neste capítulo, destinado ao enquadramento teórico, procurou-se inserir alguns autores incontornáveis relacionados com o projeto de I-A, relacionando-os com a delimitação dos conceitos-chave associados a esse mesmo objeto de estudo. Enumeram-se os seguintes subcapítulos: a importância da escrita; os diferentes géneros textuais e o aparecimento dos exames nacionais.

2.1. A importância da escrita

Ao longo dos anos, foram vastas as teorias que procuraram explicar com maior exatidão o relevo da escrita e a forma como os mais variados escritores encaravam essa árdua tarefa: as dificuldades com as quais se depararam, de que forma as observavam e solucionavam e inclusive as estratégias utilizadas na composição do texto. Por esta razão, podemos deparar-nos com definições da escrita, como por exemplo: “escrita é inspiração”; “escrita é expressão do pensamento”; “escrita é domínio de regras da língua”; “escrita é trabalho”, o que significa que o autor ou produtor terá de adotar um conjunto de estratégias de modo a fazer prevalecer o seu modo de escrever (Koch & Elias, 2009, p.32).

Quando se procede ao momento de escrita, há que transportar-se do discurso falado ao discurso escrito. Este movimento inclui três etapas cruciais (Bear, 2000, citado por González & Mata, 2003, p.356):

- “De los signos sonoros se pasa a los signos gráficos del lenguaje”;
- “De la comunicación en el aquí y en el ahora se pasa a la comunicación, a través del tiempo y del espacio”;
- “De la interacción con un interlocutor se pasa a la producción del lenguaje en solitario.”

Desta forma, a escrita passou por diversos estatutos, sofrendo várias reconfigurações até aos dias de hoje. Vendo no texto a melhor forma de representar conhecimento e combinando uma série de expressões linguísticas, constrói-se a partir de um longo

processo, isto é, o texto (considerado o produto final) foi e será sempre alvo de várias etapas até estar completamente concluído. Relativamente a este processo, deverá propiciar-se o melhor ambiente possível aos alunos que lhes permita enfrentar e ultrapassar as suas dificuldades relativamente ao processo de escrita. Assumindo esta posição, os estudantes certamente que receberão recompensas emocionais, o que os incentivará a continuar a escrever textos, valorizando cada conquista superada. Essencialmente, a linguagem escrita poderá definir-se como:

(...) una actividad compleja inscrita en el entramado social de prácticas comunicativo-representativas. En este entramado el individuo construye su conocimiento, su pensamiento a partir de esta relación con los demás. Así pues, la comunicación oral o escrita implica procesos sociales y cognitivos, así como procesos afectivos inseparables unos de otros (Camps, 1997, p.1).

Segundo Koch e Elias (2009, p.33), a escrita deverá ser entendida como uma atividade na qual se exprime o pensamento, desconsiderando as experiências e a interação gerada em torno desse processo. Escrever é, de uma forma mais simples, transpor uma representação mental para o papel, sendo que o leitor é o responsável por captá-la. Este processo de escrita é, desta forma, subordinado a um “sujeito psicológico, individual, dono e controlador da sua vontade e das suas ações” (*ibidem*, p.33). Na antiguidade, a escrita só era destinada a indivíduos com um determinado estatuto social. Mas, nos nossos dias, é uma ferramenta de que deve dispor qualquer cidadão.

Atualmente, o processo de escrita sofreu um enorme progresso, sendo acessível a todos os cidadãos, uma vez que estes, a todo o momento, vão sendo confrontados com este fenómeno, seja através de bilhetes, e-mails ou até mesmo lista de compras, entre outros (*ibidem*, p.31). Note-se que, naturalmente, estes textos produzidos no dia a dia não necessitarão de tamanha exigência como, por exemplo, as composições, pois se aproximam mais da linguagem falada. No entanto, no decorrer da vida, o indivíduo necessitará de estar dotado das ferramentas necessárias que lhe permitam acompanhar um nível elevado de habilidades escritas. Ainda assim, dado que a escrita é um processo complexo, é necessário que a escola assuma uma função de acompanhamento com vista a auxiliar os estudantes no desenvolvimento da sua aprendizagem, uma vez que, ao contrário da fala, a escrita não é assimilada de maneira inconsciente. Por este motivo, necessitará, desde uma fase

precoce, de ser ensinada, reensinada, aperfeiçoada e, inclusive, de sofrer um processo de treino contínuo. Ainda assim, a escrita, além de exigir do aluno uma prática intensiva que permita a aquisição efetiva das suas técnicas, impõe também a conscientização dos mecanismos cognitivos e linguísticos.

Para além disto, segundo Bakhtin (1997, citado por Fanini), a linguagem escrita é encarada como algo social, devido à sua natureza interativa, porque envolve uma constante troca de ideias entre o autor e o leitor, sendo que a maioria dos textos ou enunciados interligam-se num certo ponto de conhecimento, facilitando naturalmente a sua interpretação. Por outro lado, também apresenta um carácter “dialógico”, uma vez que se caracteriza por um diálogo contínuo entre determinados textos, ou seja, o autor procura imaginar as respostas dos seus leitores, antecipando o seu possível texto.

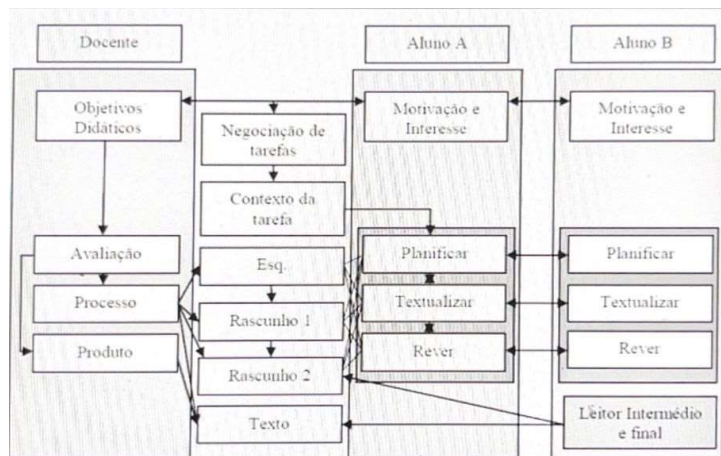
No fundo, a escrita não deverá ser encarada unicamente como um produto finalizado, dado que se trata de um processo que necessita de atravessar vários obstáculos, desde “descobrir o que dizer” até “decidir como escrever”. De acordo com Teixeira, Novo & Neves (2011), “aprende-se a escrever, escrevendo e refletindo seja sobre o pensamento a desenvolver, seja sobre o processo que desencadeia esse mesmo pensamento, podendo este “desenhar-se” através da planificação, da textualização e da revisão” (*ibidem*, p.241).

Neste mesmo sentido, Cassany (2009, p.56) referiu que,

Para que el aprendiente modifique sus opiniones sobre la escritura, las tareas que se realizan en clase deben ofrecer otra ‘imagen’ de esa técnica. Se debería escribir lo que los alumnos realmente van a tener que producir en español, de acuerdo con sus necesidades; se debería valorar el proceso completo de composición (borradores, correcciones), además del producto final.

Este mesmo estudioso inclusive propôs o seguinte modelo (representado na figura seguinte).

Figura 2- Modelo de escrita proposto por Cassany



Fonte: Cassany, 1999, p.50

Como é possível observar através da imagem acima representada, a escrita deverá ser encarada como uma atividade colaborativa entre professora e aluno, evidenciando-se a ligação estabelecida entre as distintas fases deste processo: planificação, textualização e revisão. Ainda assim, a figura demonstra de que forma a motivação e empenho dos alunos, bem como o contexto da tarefa influenciam diretamente o produto final, reforçando, novamente, a ideia de que a escrita poderá definir-se como um processo dinâmico e interativo.

2.1.1. O ensino do texto escrito

A renovação do ensino da composição escrita tem vindo a sofrer um grande impulso e desenvolvimento, motivada por grandes implicações relevantes para a inovação do ensino da língua. Apesar de se definir a escrita como um processo interativo no sentido em que o autor antecipa a receção do texto, é importante reconhecer que, contrariamente à fala, o texto escrito não necessita necessariamente de uma participação direta do leitor na elaboração linguística do texto. Isto sucede-se, porque o contexto de produção e o contexto de receção, em princípio, não coincidem em termos de tempo e de espaço, ou seja, o leitor e o escritor não se encontram simultaneamente presentes num mesmo lugar. No entanto, a natureza dialógica teorizada por Bakhtin (1997, citado por Fanini) tem por base a relação

que se estabelece entre dois textos e de que forma os autores adaptam as suas obras, tendo em consideração a reação antecipada dos leitores. Assim, o autor do texto terá mais tempo para uma execução mais minuciosa do texto, planeando-o e revendo-o com mais exatidão e cuidado. Neste sentido, “aprender a escribir es también aprender a usar la lengua de forma adecuada a la situación, al contexto, y esta capacidad no puede desarrollarse con el estudio de formas lingüísticas alejadas de su uso en los contextos reales de producción.” (Camps, 1997, p.7)

Primeiramente, o facto de se ter começado a oferecer uma maior relevância ao processo de escrita e à diversidade de operações referentes a esse processo permitiram conceber situações de ensino e aprendizagens que auxiliaram na construção do discurso escrito. Desta forma, o que se verificou foi que a correção dos textos finais dos alunos não era, de facto, eficaz. De modo a fazer frente a este problema, a intervenção educativa permite mudar o pensamento dos estudantes relativamente à escrita, fazendo-os entender que se trata de um processo de construção e reconstrução textual que envolve três etapas fundamentais: planificar, escrever e reescrever, ou seja, nenhum escritor consegue redigir um texto de uma vez só, dado que a produção textual tem por base um longo processo. Num segundo momento, será necessário envolver os ditos “aprendizes” em atividades de composição escrita reais que permitam que estes atualizem e interiorizem novos conhecimentos discursivos necessários para escrever. Desta forma, os dois aspetos mais importantes que se têm vindo a traçar para o ensino do texto escrito são, fundamentalmente, criar contextos para escrever e para aprender a escrever.

Também Flower (1979, citado por Carvalho, 2001, pp.79-80), distinguiu dois tipos de escrita: a centrada no emissor e a que considera as necessidades informativas de um leitor. Desta forma, na sua ótica, o texto escrito deverá ter como função comunicar algo a outrem, adequando naturalmente o texto às necessidades do recetor. Neste sentido, os produtos que resultarão de um processo de escrita centrado no autor serão diferentes daqueles centrados no leitor. Este último terá como principal objetivo criar um contexto comum a quem escreve e lê, ou seja, cada texto terá um objetivo específico, sendo função da instrução da docente tornar a finalidade comunicativa bem clara. Pelo contrário, aqueles

que se centram no autor refletem um fluir natural do pensamento, tanto no que diz respeito à estrutura como ao conteúdo. Construir um texto com as características enumeradas anteriormente exige um enorme esforço por parte do seu autor, uma vez que tem de fazer os possíveis para torná-lo acessível ao público, sendo isto bastante mais exigente cognitivamente do que escrever um texto apenas focado no emissor. Escrever sem ter em consideração os interesses do leitor reduz o esforço necessário para exercer uma tarefa complexa e, por essa razão, é uma estratégia frequentemente utilizada por aqueles que têm dificuldades na escrita. Mas, obviamente, o resultado dessa tarefa nunca será bom.

Tomando, neste momento, como base a perspectiva de Carvalho (1997, citado por Carvalho, 2001, pp. 80-81), deveremos ter em consideração e analisar o contexto de sala de aula onde a escrita é instituída como objeto de ensino e aprendizagem, identificando também uma série de obstáculos que poderão influenciar na concretização dos objetivos que se procuram atingir. Primeiramente, o processo de produção de um texto escrito é interno, não sendo imediatamente visível para a docente, que geralmente só o conhece a partir dos produtos que dele resultam. Cada estudante poderá ser portador de dificuldades específicas, o que implica uma grande variedade de desafios que deverão ser superados, atendendo aos diferentes níveis de desenvolvimento de escrita. Para além deste aspeto, se acrescentarmos o facto dos condicionalismos que poderão surgir devido ao número elevado de alunos ou até pelo número reduzido de aulas por semana, muitas dificuldades poderão ter de ser enfrentadas pela professora, tanto na língua materna como na língua estrangeira, no que diz respeito ao ensino da escrita.

Neste âmbito, também se pode considerar a perspectiva de Díaz (1995), que refere que o texto escrito se constrói a partir de cinco propriedades: tem um propósito comunicativo definido, um sentido completo, unidade, coerência e, por último, coesão. Relativamente à primeira característica mencionada, deverá considerar-se que:

todo el que escribe tiene una intención comunicativa específica: proporcionar una información, narrar un hecho real o ficticio, persuadir o convencer a un auditorio, describir un objeto o un estado de cosas, protestar por una situación, denunciar una anomalía, solicitar una información, etc (*ibidem*, p.25).

No que diz respeito ao sentido, o texto deverá ser entendido como uma “manifestación

lingüística independiente”, cuja interpretação irá com certeza depender da informação expressa anteriormente. Apesar de um determinado texto ter a sua própria interpretação, isto não quererá obrigatoriamente dizer que não poderá fazer referência a outros que foram redigidos anteriormente, ou seja, a composição aumentará a sua riqueza quando o leitor estiver disposto a complementá-la com outros textos que abordem o mesmo assunto ou tema. Essencialmente, “un texto tiene sentido completo cuando en su interior aparece la información suficiente para que el lector comprenda el propósito por el cual fue escrito.” (*ibidem*, p.26). Relativamente ao carácter de unidade, “se refiere a la cantidad de información que ha de aparecer en el texto (*ibidem*, p.26). Já a coerência diz respeito a um processo que exige necessariamente que “los hechos que denotan las oraciones sean percibidos congruentemente” (*ibidem*, p.29), ou seja, é necessário que exista uma base e uma identidade de circunstâncias que estejam ligadas entre si: não pode haver contradições entre o texto e o mundo. Por último, a coesão engloba a relação de determinados elementos do texto que será necessária para a sua compreensão. Assim sendo, é possível verificar que tanto a coerência como a coesão exigem que seja realizada uma abordagem que se adeque às necessidades dos discentes. Neste sentido, a forma como se aborda a composição escrita em sala de aula deverá igualmente ter em conta as especificidades de cada turma e, conseqüentemente, de cada estudante, para que o ensino dessas competências se revele verdadeiramente eficaz.

Segundo Cassany (2009, p.63),

no podemos ofrecer una respuesta única a la pregunta de qué tratamiento debería tener la composición escrita en clase de E/LE. (...) Esto significa que el profesorado tendrá que ser sensible a las características de cada grupo y de cada persona para poder tomar las decisiones más acertadas al respecto.

Para além deste aspeto, também se considera que o texto escrito exige uma finalidade comunicativa e uma técnica instrumental para desenvolver a aquisição na língua estrangeira (*ibidem*, p. 63)

2.1.2. Planificação: etapa fundamental da escrita

O desenvolvimento da escrita desenvolve-se tendo em conta três dimensões: a planificação, a textualização e a revisão. Estas diferentes etapas colaboram entre si durante o processo de elaboração de um texto, não se podendo dissociar. Tal como referiu Flower e Hayes (1981) “the best way to model the writing process is to study a writer in action” (p. 368).

Primeiramente, dever-se-á, desde um período precoce, incentivar os estudantes para que consagrem um tempo do seu processo de escrita à planificação do respetivo texto. Como Barbeiro e Pereira (2007, p.18) afirmaram:

o ponto de partida será, por conseguinte, consagrar tempo à própria aprendizagem da planificação, com relevo para a planificação inicial, e mobilizar estratégias de facilitação processual ou que tirem partido da escrita colaborativa ou da reflexão ligada à vertente metadiscursiva.

Considerando a expressão escrita como instrumento de aprendizagem e de planificação por parte do sujeito (Barbeiro, 1999, p.13), a planificação desenvolve-se a a partir de uma representação mental, uma vez que o sujeito mobiliza conhecimentos que adquiriu anteriormente. Essencialmente, poderá também definir-se como o antecipar e organizar das ideias que se desejam exprimir posteriormente e da fixação dos objetos ou etapas que se desejam concretizar. De acordo com Antunes & Silva (2016), é necessário dominar a escrita aprofundadamente, isto é, deverá possuir-se o maior conhecimento possível acerca do conteúdo a ser explorado, mas também do processo de escrita propriamente dito. Assim, segundo Azevedo (2000, p. 95, citado por Antunes, 2014) “as secções de planificação serão geralmente mais úteis quando os escreventes já pensaram seriamente no tema e objectivos, mas antes de se terem adiantado muito na textualização”.

Segundo Flower y Hayes (1980 e 1981) e Flower (1988, citado por Cassany, 2009, p.54), planificar é o processo no qual o autor elabora uma configuração pré-linear do texto. Como referido anteriormente, essa configuração poderá ser simplesmente uma representação mental, ou também poderá ser representada por gráficos (através de esquemas, desenhos, etc.). Desta forma, este processo dividir-se-á em vários subprocessos. O primeiro estará relacionado com a representação da tarefa de escrita que consiste em recuperar esquemas

já elaborados anteriormente e que se encontram armazenados na memória, ou seja, “consiste en tomar conciencia del “problema retórico” (contexto, situación comunicativa, propósito del escrito, destinatario, género comunicativo, constricciones contextuales, etc.) que motiva la comunicación” (Cassany, 2009, p.54). Face a este aspeto, torna-se também imprescindível analisar o público-alvo, isto é, perceber as características dos que vão ler o texto, como a sua identidade ou o seu conhecimento prévio, sendo também necessário proceder a uma análise minuciosa dos objetivos que se pretendem alcançar com a execução do texto. Outros aspetos que também se revelam essenciais neste campo de ação serão os seguintes: o estabelecimento de planos de composição que permitem ao autor organizar o seu processo de trabalho; gerar ideias também será outro ponto importante, dado que o autor deverá “actualizar / recuperar los datos que se refieren a la situación de comunicación, de entre todos los que el autor guarda almacenados en su memoria” (*ibidem*, p.54) e, inclusive, organizar essas ideias, o que permitirá “organizar las informaciones conseguidas, que se han generado anárquicamente desde la memoria, en una estructura organizada según unos principios y criterios acordes con los objetivos.” (*ibidem*, p.54).

Considerando a perspetiva de sala de aula e a forma como o aluno reage a todo este processo, Pires (2005, citado por Antunes & Silva, 2016, p.47) observa que a maioria dos alunos opta pelo “rascunho-texto: um plano feito em forma de texto, correspondendo, exatamente ou com ligeiras alterações, ao texto definitivo” (p. 121). Este aspeto acaba por se revelar, de certa forma, preocupante, tendo em conta a escassez de tempo que muitos enfrentam no momento das avaliações, como é o caso dos testes e dos exames nacionais. No entanto, existe uma grande maioria de alunos que simplesmente ignora esta etapa, ainda que a elabore mentalmente, talvez porque muitos pensam que “sólo hacen borradores los que no saben escribir (Cassany et alii, 1994², p. 261).

De facto, como afirmou Carvalho (2001, p.82),

a maior dificuldade parece prender-se com o conseguir conteúdo suficiente, quer porque os sujeitos sabem pouco sobre os assuntos sobre os quais têm que escrever, quer porque, não possuindo estratégias de busca e seleção de informação na memória, têm dificuldade

² 1ª edição

em ter acesso a conhecimentos que de facto possuem, na ausência das pistas fornecidas do exterior.

Tendo em conta a informação supramencionada, tem-se vindo a comprovar que muitas das dificuldades na aprendizagem da escrita têm a sua origem na forma como os alunos aprendem a planificar (MacArthur & Graham, 1987; Graham & Harris, 1992, citado por Pereira, Cardoso *et al*, 2013). Assim, verifica-se que, normalmente, o aluno que tem aparentemente mais lacunas na área da escrita é aquele que não realiza a etapa da planificação, isto é, o aluno utiliza o rascunho para escrever a informação que lhe chega de imediato à mente, sem definir um plano prévio que tenha em conta as exigências do tema e da organização do texto.

Durante o processo de planificação, pode fornecer-se recursos linguísticos (estrutura, léxico, etc.), caso a docente consiga descodificar algumas lacunas a nível da língua. Ainda assim, poderá inclusive assessorar metodologicamente o processo de trabalho e se, porventura, entender que o aluno possui dificuldades no que diz respeito às estratégias utilizadas durante o processo de composição, poderá auxiliá-lo a encontrar novas ideias ou até mesmo a organizá-las através dos mapas mentais, por exemplo (Cassany, 2009, p.62). De facto, “El profesor guía el trabajo global del alumno, sólo interviene cuando es necesario y fomenta en el autor conductas autónomas de autorregulación metacognitiva” (*ibidem*, p.62). No entanto, também exerce a sua função de avaliação ou coavaliação do processo completo de composição.

Sem dúvida este processo de planificação é indispensável, uma vez que permite um maior aperfeiçoamento da produção textual. Ao procederem a esta etapa, os alunos antecipam as suas ideias e objetivos, organizando de melhor forma a informação que desejam ver transposta no papel.

2.1.3. Textualização

Encarada como o segundo subprocesso de escrita, a textualização consiste na transposição das ideias organizadas e seleccionadas na etapa da planificação para a linguagem escrita, tendo um objetivo devidamente delineado: o conhecimento deve perpetuar-se e ser

alcançável ao recetor na ausência do emissor. Assim, Carvalho (2001, p.75) considera que,

a componente que mais absorve o escrevente em desenvolvimento, a ponto de ele praticamente não considerar as outras dimensões do processo. Isso deriva do número e diversidade de aspetos que têm de ser processados simultaneamente, mas também do facto de esta dimensão, ao contrário das outras, depender da própria existência do texto.

Segundo Bronckart et al. (1985, citado por Cassany, 2009, p.54), dentro da textualização, poderão considerar-se subprocessos distintos. Primeiramente, referenciar, que consiste em transformar as ideias que se deseja transmitir em formas linguísticas. Este tópico inclui elaborar as proposições, o que engloba definir os sujeitos e outros elementos gramaticais; além disso, inclui seleccionar o léxico armazenado na memória do autor de modo a formular linguisticamente o conteúdo. Também se revela pertinente modalizar o discurso que consiste em definir as formas de referência do autor, o destinatário, o tempo, o espaço, etc. Além do mais, torna-se urgente linearizar o texto, ou seja, transformar o texto pré-linear num conjunto linear e gramatical. Dentro desta linearização, é igualmente importante ordenar as diversas proposições que compõem o texto (conectar), assim como estabelecer as distintas correlações semânticas e gramaticais. Por último, mas não menos importante, será necessário produzir fisicamente um enunciado escrito, sendo este manual (caligrafia) ou automatizado (máquinas de escrever, computadores).

Convém contrariar os hábitos dos alunos, segundo Cassany et alii (1994, p.261):

los alumnos suelen concebir la escritura como el acto automático de llenar una hoja en blanco con letras: no reflexionan demasiado sobre lo que escriben, nunca hacen borradores, apuntan todo lo que les pasa por la cabeza, tal como se les ocurre (...).

Este aspeto evidencia-se, porque os alunos encaram, à primeira vista, a escrita como uma atividade aborrecida e monótona, cabendo à docente adotar a melhor estratégia para que estes revelem uma certa motivação na realização deste processo.

Tal como referiu Barbeiro & Pereira (2007, p.18),

à medida que vai escrevendo, o aluno tem de dar resposta às tarefas ou exigências de explicitação de conteúdo mesmo quando houve uma planificação inicial cuidada, muitas ideias foram ativadas e registadas de forma genérica, devendo ser explicitadas para permitirem ao leitor aceder ao conhecimento; de formulação linguística: a explicitação de conteúdo deverá ser feita em ligação à sua expressão, tal como figurará no texto; de

articulação linguística: um texto não é constituído por uma mera adição de frases ou proposições autónomas, que apenas fosse necessário juntar, mas constitui uma unidade em que essas frases se interligam entre si, estabelecendo relações de coesão linguística e de coesão lógica.

Assim, será sempre necessário que o aluno, mesmo que tenha uma planificação correta e sem lacunas, tenha sempre o cuidado de verificar a coesão e coerência do produto textualizado, para que possa progredir em tarefas posteriores. Desta forma, o estudante requererá, muitas vezes, o apoio da docente nesta fase que se afigura bastante complexa e ao mesmo tempo desafiadora. Neste sentido, Azevedo (2000, p.95) refere que “a conversão do pensamento numa sequência linguística desencadeia uma multiplicidade de processos ligados a procedimentos e conhecimentos diversos: nuns casos locais, afetando aspetos parciais do texto, noutros casos globais, afetando a sua organização geral”.

2.1.4. Revisão

Identificada como o último subprocesso de escrita, a revisão não deverá ser realizada unicamente no fim da produção textual, devendo-se “exercer nos vários planos da estruturação do texto” (Amor, 1993, p. 121), quer da planificação, quer da redação. Assim, um dos seus principais objetivos passa por detetar erros de ortografia, de articulação frásica, de pontuação e de escassez de coesão textual. Portanto, a revisão “processa-se através da leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 19).

Durante este processo, poder-se-á proceder à ativação de vários fatores, nomeadamente as características do destinatário, o código estilístico, os objetivos e os aspetos estilísticos. Ao se proceder a este aspeto, o emissor poderá efetivamente confirmar se aquilo que escreveu está efetivamente a seguir um bom caminho e se está em conformidade com os objetivos previamente traçados.

Ainda assim, segundo Bereiter y Scardamalia (1987, citado por Cassany, 2009, p.55), a revisão é o “proceso con el cual el autor evalúa el pretexto y el texto elaborados, así como el proceso completo de composición, y desarrolla versiones mejoradas de los mismos”. Inclui, deste modo, vários subprocessos: avaliar, que se trata de estabelecer uma

comparação entre uma determinada etapa da produção escrita e o objetivo ou propósito ideal que o autor imaginou; diagnosticar, que consiste em verificar a existência de erros, ajustando-os naturalmente, ou seja, analisar o estágio que se avaliou e o plano que se traçou; operar, que se relaciona com o facto de realizar as correções que forem necessárias aos ajustes que se efetuaram. Deste último subprocesso deverá também fazer parte a eleição da tática que consiste em saber exatamente o que mudar ou alterar num determinado tópico. Para além disto, também se deverá aplicar as mudanças que se efetuaram e também se deverá implementar as mudanças efetuadas no processo anterior.

Na mesma linha de pensamento, Flower e Hayes (1981, apud Carvalho, 1999, p. 67) inclusive consideram que “a revisão envolve dois sub-processos, a avaliação e a reformulação e chamam a atenção para o facto de se tratar de um processo que normalmente é conscientemente activado, embora também possa ser, por vezes, inconscientemente despoletado”.

Vejamos o esquema seguinte, proposto por Cassany,

Figura 3- Revisão global do processo de textualização



Fonte: Cassany, 1993, p.231

Através desta figura, é possível reiterar que a revisão está presente ao longo de toda a escrita, não se centrando exclusivamente no texto final. Deste modo, assegurar-se-á a evolução constante da qualidade do texto e a integração das melhorias necessárias em cada etapa do processo.

2.2. Os diferentes géneros textuais

A aprendizagem da comunicação está inteiramente relacionada com a aquisição da língua materna e depende do uso de géneros textuais, como argumenta Marcuschi (2003). Diferentes experiências didáticas requerem a necessidade de transposição de alguns géneros textuais para a sala de aula, aproximando a linguagem nele presentes aos conteúdos da língua materna, uma vez que isso permite ao aluno evoluir como autor e leitor. Executar um trabalho com diferentes géneros textuais permite, também, que o estudante descubra em si próprio novas capacidades, provenientes das experiências que foi vivenciando na descoberta do mundo e da sociedade, ainda em claro desenvolvimento. Como afirmou Brankart (2003, p.103, citado por Boof, Köche & Marinello 2009, p.7), “a apropriação dos géneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.”

De acordo com Tolchinsky (1990) e Freedman (1995, citado por Camps, 1997, p.7), “aprender a escribir será aprender una gran diversidad de géneros discursivos específicos, cada uno de ellos con sus funciones propias y con sus características lingüísticas específicas”. Por sua vez, Dolz (1994), Dolz, Pasquier y Bronckart (1993, citado por Camps, 1997, p.8) referem que “cada género textual debe ser enseñado de manera específica, puesto que escribir textos no es una actividad uniforme que se aprende una vez con textos de cualquier tipo y se pueda generalizar a la escritura de otros textos”. Deste modo, cada género textual deverá ser ensinado de uma forma específica, uma vez que escrever textos não é considerada uma atividade uniforme que se possa aprender com textos de qualquer tipo e que se possa generalizar à escrita de outros textos. Assim, caberá ao aluno aprender a argumentar, a narrar, a descrever.

Seguindo, ainda, a perspetiva de Koch e Elias (2009, p.55), todos os falantes vão construindo, mediante o passar dos anos, uma competência metagenérica que se refere ao conhecimento dos géneros textuais e à sua respetiva definição e caracterização. Essa

competência permite aos indivíduos distinguir os diferentes gêneros, além de saber identificar as práticas sociais que cada um possa identificar.

Deste modo, um dos principais objetivos do docente, neste âmbito, passa por familiarizar os alunos com a maior quantidade e variedade possível de gêneros textuais, analisando a sua estrutura e observando todos os fatores do contexto extralinguístico em que cada um de eles se evidencia, observando os rasgos linguísticos e as suas respectivas particularidades (Alexopoulou, p.108). Este deverá inclusive conhecer as características de cada gênero e as situações comunicativas em que se realizam, o que lhe permitirá, ao mesmo tempo, reconhecer estratégias que lhe possibilitarão progredir e aperfeiçoar a linguagem.

Ainda assim, revela-se bastante pertinente sublinhar a perspectiva de Martin Peris (2010, citado por Alexopoulou, pp.108-109) relativamente aos diferentes gêneros de texto,

Si en el campo de los estudios sobre el discurso resulta fuera de toda discusión la importancia que tienen los géneros textuales, en las prácticas de aprendizaje queda todavía un cierto trecho por recorrer. El dominio de los géneros y de sus propiedades, tanto en lo referente a sus estructuras textuales como en sus formas de participación es una de las bases en que se asienta la capacidad de usar la lengua.

Los actuales modelos de las tareas comunicativas, así como otras propuestas de aprendizaje comunicativo, requieren la incorporación de los géneros textuales en los materiales y las prácticas de aula en todos sus extremos; difícilmente podría pensarse, de otro modo, en un alumno-usuario de la lengua.

Posto isto, a escola desempenha um papel fundamental no ensino desses mesmos gêneros que podem ser trabalhados e aperfeiçoados pelos alunos através de distintas atividades, como debates, textos de opinião e comentários críticos. Desta forma, qualquer jovem deverá ter adquirido fluência oral e escrita que lhe permita desempenhar bem as futuras funções profissionais, bem como identificar o património estético, simbólico, cultural e artístico associado aos gêneros literários. (Coutinho & Jorge, 2019, p.9). O subcapítulo seguinte incidirá sobre o gênero texto de opinião.

2.2.1. O caso do “texto de opinião”

O gênero textual “texto de opinião” desempenha um papel relevante na sociedade, fazendo com que se estendam ideias e pontos de vista. Para isso, é necessário propor-se uma

solução para resolver um problema que deverá ser devidamente discutido, havendo uma reflexão a respeito do assunto tratado. Segundo Pereira (2006, citado por Boof, Köche & Marinello, 2009, pp.3-4), defini-lo é, portanto, uma tarefa difícil, pois existem registros de um elevado número de trabalhos sobre a argumentação e o texto argumentativo. Face a este aspeto, poderá afirmar-se que uma característica fundamental deste tipo de texto é, por exemplo, o autor tomar uma determinada posição sobre um assunto polémico que procura defender ou apoiar. Com isto, um dos seus maiores propósitos prende-se com o facto de convencer o outro, ou seja, quem está a ler o texto. Para Pereira (2006, p.37, citado por Boof, Köche & Marinello, 2009, p.4),

a argumentação busca convencer, influenciar, persuadir alguém; defende um ponto de vista sobre determinado assunto. Consiste no emprego de provas, justificativas, a fim de apoiar ou rechaçar uma opinião ou uma tese; é um raciocínio destinado a provar ou a refutar uma dada proposição.

Assim, os textos de opinião, em geral, apresentam as seguintes características (Coutinho & Jorge, 2019, pp.17-18):

- Utiliza-se o presente do indicativo para manifestar a relação com a atualidade;
- Para apresentar os argumentos e formular a tese ou conclusão, sucedem formas do presente do indicativo genérico;
- Podem ser redigidos na 1.ª pessoa do singular, mas também na 1.ª pessoa do plural ou na 3.ª pessoa;
- Incorporam conectores específicos que deverão ser utilizados durante a sua redação, que têm a função de ligar elementos do texto e orientar a argumentação;
- Podem incluir palavras com valor epistémico ou deontico, concedendo assertividade à argumentação.

Tendo em conta estas características, Pereira (2006, citado por Boof, Köche & Marinello, 2009, p.5) afirma que, no momento da argumentação, o autor poderá dar naturalmente a sua opinião pessoal (recorrendo aos devidos conectores, como “na minha opinião”, “Penso

que”, etc.) ou poderá fazê-lo de modo impessoal (utilizando a 3.ª pessoa, como por exemplo “É provável que”). Relativamente ao presente do indicativo, este também procede à sua utilização para apresentar as questões ou os argumentos, mas também pode recorrer ao pretérito para explicitar algo ou até mesmo apresentar dados e evidências. Inclusive, qualquer docente que revele iniciativa de expandir as habilidades de escrita dos seus alunos pode, de forma gradual, incorporar atividades que envolvam a escrita e reescrita de textos de opinião, bem como a leitura em voz alta dos textos produzidos.

Para além disto, outra das características mais evidenciadas neste tipo de texto é a interação entre autor e leitor, porque obviamente que, quando escrevemos qualquer tipo de texto, este irá destinar-se a uma determinada entidade, ou seja, escrevemos com um determinado intuito, para que alguém tenha interesse em ler o exposto. No entanto, o texto de opinião ultrapassa esses fundamentos, porque o autor também procura persuadir quem o lê, recorrendo a contra-argumentos, contestando possíveis ideias contrárias à tese que defende.

Como referido anteriormente, sem existir um problema devidamente selecionado para que se discutam os diferentes pontos de vista, não existiria o texto de opinião. Desta forma, este género inclui uma situação-problema, discussão e solução-avaliação (Boof, Köche & Marinello, 2009, p.5). Primeiramente, a situação-problema deverá ser procurar contextualizar os leitores em relação ao assunto a ser tratado, introduzindo afirmações gerais ou específicas (corresponde à sua introdução). Assim, dará a conhecer ao leitor a questão que será discutida ao longo do texto. Além disto, também será estritamente necessário discutir o tema, ou seja, expor os argumentos e fundamentar a opinião acerca dos mesmos (corresponde ao desenvolvimento). Por último, é fundamental uma solução-avaliação, reafirmando a posição assumida relativamente aos argumentos antecipadamente evidenciados (corresponde à conclusão).

Nos *Programas e Metas Curriculares do Ensino Básico* (2015), é possível consultar que, desde o 3.º ciclo do Ensino Básico, os alunos são confrontados com textos que exigem a manifestação da sua opinião, tendo que ter uma noção sobre este conceito. Isto obviamente já os preparará para contextos posteriores, fundamentando o seu pensamento

crítico e, ao mesmo tempo, pondo-os a par da importância de exporem os seus pensamentos e opiniões de maneira sustentada e livre. De realçar que, conforme se pode observar no Programa de Português do 12.º ano referente à disciplina de Português, o texto de opinião é o género textual mais evidenciado, surgindo inclusive no exame nacional.

2.3. O surgimento dos exames nacionais

A escolaridade obrigatória, que autorizava o acesso de todos os cidadãos à instituição escolar, permitiu que se regulasse e controlasse o ensino, levando à reintrodução dos exames nacionais. Antes do 25 de Abril de 1974, conhecido como a Revolução dos Cravos, era exigida a realização de vários exames para aceder numerosos graus de ensino, como o exame final da quarta classe, o exame de acesso aos diferentes anos de liceu. Ainda assim, aos alunos que tivessem como objetivo não abandonar a escola, prosseguindo os seus estudos era-lhes exigida a realização de um exame para ingressar no ensino superior, o designado exame de Aptidão. No entanto, a partir desse mesmo ano de 1974, os exames nacionais acabaram por ser extintos, prevalecendo, nas duas décadas seguintes, um modelo centrado na avaliação da aprendizagem interna (Alves, 2008, p.60).

Anos mais tarde, devido à criação do Despacho Normativo nº 338/93 de 21 de outubro, os exames nacionais foram novamente inseridos no final do ensino secundário, no ano letivo de 1995/1996.

Atualmente, os exames nacionais são um dos maiores e melhores métodos de avaliação existentes, cabendo ao Ministério da Educação, através de diversos organismos e identidades, acompanhar todo o seu processo de realização, assegurando equidade a todos os estudantes que o realizam.

Quando se procede à divulgação pública dos resultados obtidos nos exames nacionais, ter-se-á, à primeira vista, uma noção do desempenho das distintas escolas, mais precisamente no que diz respeito à diferença entre os resultados dos exames e a avaliação interna das aprendizagens. Ainda assim, Stoll e Fink (1995, citado por Lima, 2008, p.36) defendem que,

A utilização real de quaisquer dados de avaliação não deveria servir para fazer comparações invejosas entre as escolas; ela deveria permitir que cada escola avaliasse o ponto em que se encontra, determinasse as áreas em que necessita de melhorar e, depois de ter agido sobre essas áreas, avaliasse se conseguiu ou não fazer os progressos almejados.

Por último, é imprescindível referir que os exames nacionais, atualmente, ocupam grande parte da comunidade educativa, merecendo a sua atenção por todo o mundo e sendo reconhecidos como um forte elo de ligação entre a escola e a restante sociedade. Apesar de terem uma grande importância no percurso de cada estudante, são várias as teorias defendidas por inúmeros estudiosos relativamente à manutenção dos exames nacionais. Muitos consideram que são inúmeras as suas vantagens e benefícios, mas que, por outro lado, também podem ser detentores de alguns contras (Poinha, 2012). É precisamente sobre estes aspetos que se debruça o subcapítulo seguinte.

2.3.1. Exames nacionais: benefícios e condicionamentos

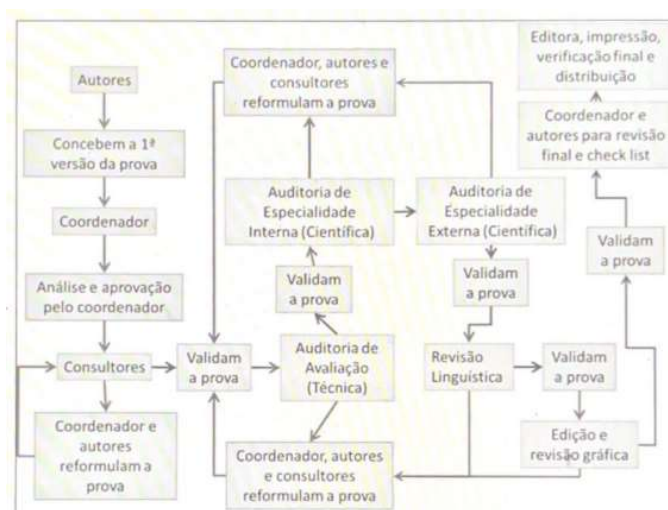
No sistema educativo português, a maioria dos docentes refere que os exames nacionais têm essencialmente a função de avaliar o grau de cumprimento do currículo nacional por parte das escolas e dos professores (Poinha, 2012, p.58). Além do mais, têm como finalidade, desde o passado até aos dias de hoje, a conclusão do Ensino Secundário, o consequente acesso ao ensino superior e a regulamentação do sistema de ensino aprendizagem.

Desta feita, podemos verificar que os exames nacionais desempenham um papel preponderante ao reforçar as práticas dos professores, encaminhando o seu comportamento educativo (Seixas, 2007, citado por Rocha, 2017, p.37). Contudo, segundo Ferreira e Morais (2013, citado por Rocha, 2017, p.37), o currículo da disciplina em questão é que devia regular as suas práticas, sendo que, atualmente, o conhecimento exigido nos exames é aquele que define as regras que irão orientar o trabalho dos docentes. Desta forma, torna-se imperativo repensar a avaliação externa ou, pelo menos, os moldes em que se desenvolve no contexto do sistema educativo português. Por exemplo, tal como referiu J. P. Leal (2019, p. 18):

É muito diferente construir uma prova em que se pretende ajudar um aluno a descobrir as suas fraquezas e como as superar (como se diz pretender com as provas de aferição) ou uma prova que pretende ordenar os alunos para acederem a um determinado fim (como se faz com as notas dos exames nacionais para ordenar os alunos no acesso ao ensino superior).

O processo de construção de um exame passa por variadas etapas e é necessário que especialistas o validem nas suas várias vertentes. Segue-se, na seguinte imagem, o processo de construção de uma prova:

Figura 4- Processo de construção de uma prova



Fonte: Leal, 2019, p.20

Ventura (2014, citado por Rocha, 2017, p.37) também avaliou o impacto dos exames nacionais, tanto na vida dos docentes como na dos discentes, afirmando que, a partir deles, se poderá ter uma maior reflexão sobre os processos de ensino/aprendizagem, assim como uma maior colaboração no incentivo do trabalho colaborativo dos professores. Além disto, o docente tem uma maior preocupação em seguir os programas, contribuindo para uma maior assiduidade.

Nos dias de hoje, os exames nacionais são, muitas vezes, alvo de críticas tanto pelas escolas como pelos *media*, no que diz respeito aos seus critérios, à sua validade, metodologia, etc. Por exemplo, muitos professores, devido à sua carga horária, tendem a seleccionar elementos que têm mais destaque nos exames, ou seja, muitas das atividades realizadas

em sala de aula são direcionadas para esses conteúdos específicos, em vez de abordarem o currículo na sua globalidade (Poinha, 2012). Além do mais, são fator de ansiedade e stress, porque acaba por testar a capacidade de resistência dos alunos a um certo obstáculo, que poderá ser decisivo para o seu percurso escolar (Alves, 2013, p.156). Também alguns estudiosos (Preto, 2008; Alves, 2013; Fernandes, 2009; Fernandes, 2007; Vieira, 2013, citado por Rocha, 2017, p.42) consideram que muitos destes exames nacionais têm sido perspetivados como documentos bastante peculiares que não calculam aquilo que é devido, avaliando conteúdos específicos e situações bastantes específicas, o que acaba por promover a desigualdade entre estudantes. É precisamente por tal se registar que se torna imprescindível a existência dos exames nacionais, porque evidentemente que as realidades de cada contexto escolar apresentam características distintas (Lemos, Ribeiro & Rocha, 2016, citado por Rocha, 2017, p. 42).

No fundo, chegar a um consenso relativamente à aplicação, realização e pertinência destes instrumentos de avaliação não se revela uma tarefa fácil. Contudo, dever-se-á ter em conta os benefícios dos exames e não ter somente a preocupação de os recriminar ou criticar, porque inevitavelmente, no atual sistema de ensino português, eles constituem-se como um dos principais requisitos de acesso à Universidade.

Talvez se revelasse pertinente adotar a estratégia implementada por Lemos, Ribeiro e Rocha (2016, citado por Rocha, 2017, p.44)

...consideramos pertinente que a mudança do atual sistema educacional português passe pela realização de Exames Nacionais apenas para os alunos que pretendam ingressar no Ensino Superior.... e que não funcionem como ... grandes entraves à conclusão com sucesso do Ensino Secundário para uma grande percentagem de estudantes que pretendem apenas concluir a escolaridade obrigatória....

Adotar a perspetiva acima mencionada poderia diminuir alguns desafios enfrentados pelos estudantes, ajustando melhor o sistema educacional aos diferentes percursos de aprendizagem.

Tendo em conta este aspeto, revela-se igualmente pertinente considerar de que forma as cotações atribuídas nos exames nacionais impactam nesses resultados e traçam o percurso

dos estudantes.

2.3.2. As cotações

Na construção de um exame nacional, dever-se-á ter bastante atenção aos detalhes, para que este seja devidamente construído e previamente organizado.

O procedimento habitual, na cotação das provas, é atribuir uma maior pontuação às perguntas mais difíceis, permitindo distinguir os alunos de acordo com o seu grau de desenvolvimento. Por outro lado, também terá toda a pertinência fornecer uma cotação mais elevada às perguntas que exigem um conhecimento que os alunos devem essencialmente interiorizar, por se tratar de um conhecimento mais básico.

Ainda assim, as cotações que serão atribuídas a cada uma das questões necessitam ter em vista os objetivos específicos que se pretendem atingir com a realização da prova. Em primeiro lugar, deverá conseguir perceber-se se os alunos são possuidores de conhecimento suficiente, ou seja, se compreenderam realmente o programa que trabalharam. Em segundo lugar, também precisarão ter em conta a distinção de cada um dos alunos, para que se consiga estabelecer uma ordem entre eles (por exemplo, do aluno com nota mais superior para o aluno com nota inferior).

Como forma de verificar que pequenos detalhes poderão influenciar a execução de um exame, Leal (2019, p.21) propôs um cenário de uma prova fictícia.

Tabela 1- Cenários relativos à prova fictícia

Tabela 1 – Premissas para a prova fictícia.		
Dificuldade da pergunta	Fracção de acerto das respostas	Número de perguntas
1	0,80	7
2	0,60	6
3	0,40	4
4	0,20	2
5	0,10	1

Fonte: Leal, 2019, p.21

Através da imagem identificada acima, o mesmo estudioso refere que podemos constatar que se se atribuísse uma cotação mais alta às perguntas mais difíceis, como acontece na maioria das vezes, o resultado médio da prova seria de 44,7% (coluna 2). Se isto realmente ocorresse, a percepção geral era que efetivamente se teria exagerado na dificuldade das perguntas, o que seria desde já um fator a criticar por parte dos media. Posto isto, simulou-se a diminuição das cotações da prova, aumentando a cotação das perguntas mais fáceis e diminuindo a das mais difíceis, o que já mudaria o resultado médio da prova para 52,5%. No entanto, pode-se ir mais além, atribuindo a mesma cotação a todas as perguntas, o que resultou numa nota média de 56,5%. Se, perante este cenário, ainda se atribuísse uma maior cotação às perguntas mais fáceis, já se atingiria uma média de 58,8%.

Estes resultados demonstram que a mesma prova real, os mesmos alunos reais, somente modificando as cotações de algumas questões, poderão obter um efeito importante no resultado médios das provas, influenciando ou condicionando o progresso escolar dos estudantes.

3. Estudo empírico

O estudo empírico referente ao presente trabalho decorreu no âmbito do estágio pedagógico realizado na Escola Secundário de Rio Tinto, ao longo do ano letivo 2023/2024.

Assim, ao longo deste capítulo, explicitar-se-á, primeiramente, a metodologia científica, seguida da exposição das ferramentas de recolha de dados associadas aos objetivos que se pretendiam concretizar com a elaboração do projeto. Numa fase posterior, descrever-se-á o plano de ação dos dois ciclos de I-A postos em prática e, por último, dar-se-á a conhecer os resultados obtidos, que serão alvo de análise e interpretação.

3.1. Metodologia científica

Conforme mencionado ao longo do presente relatório, este rege-se pelo método de I-A que, segundo Coutinho *et al.* (2009) se constitui como o mais eficaz a fim de promover mudanças tanto nos profissionais quanto nas instituições educativas que procuram estar em conformidade com as exigências contemporâneas estabelecidas. Essa transformação só se vê realizada quando toda a comunidade educativa se compromete coletivamente num processo contínuo de ação e intervenção.

No fundo, o ponto fulcral deste método é a reflexão crítica que a professora realiza sobre a sua prática letiva, o que não apenas auxilia na solução de problemas, mas também na elaboração e implementação de mudanças nessa prática. A professora-investigadora deverá, assim, conciliar e estabelecer uma ligação entre os conhecimentos pedagógico-didáticos que possui com a prática em sala de aula, de modo a ser bem-sucedida.

Ainda no âmbito educativo, pode considerar-se a perspetiva de Latorre (2003), a qual considera que o desenvolvimento profissional se resume a um conjunto de três elementos interligados, representando todo o processo reflexivo.

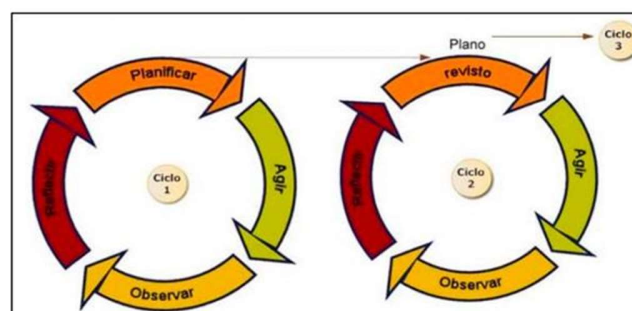
Figura 5- Triângulo de Lewin



Fonte: Latorre, 2003, p.24

Neste sentido, o triângulo é uma representação gráfica baseada na perspectiva de Kurt Lewin, um psicólogo e teórico alemão. Assim sendo, refere-se ao modelo de I-A, um processo cíclico e reflexivo de desenvolvimento profissional, composto por três componentes principais: a investigação, a ação e a formação. Para além disto, a teoria supramencionada, concebida por Latorre (2003), encontra-se inserida nesta ampla metodologia de investigação, designada por I-A. Estabelecendo uma comparação com outras metodologias, esta tem a particularidade de “transportar em si estratégias de ação que os professores adaptam consoante as suas necessidades face às situações educativas em concreto”. (Coutinho et al, 2003, p.365). Divide-se, desta forma, em várias fases, que se agrupam formando uma sequência: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização). Esse mesmo conjunto de procedimentos formado em torno de um movimento cíclico inaugura um novo ciclo que, por sua vez, gera novas séries de experiências de ação reflexiva.

Figura 6- Espiral de ciclos de investigação-ação



Fonte: Coutinho et al (2009, p.366)

Como representado na figura acima, um processo de I-A não se reduz a apenas um ciclo. Tendo em conta que o objetivo principal desta metodologia é promover mudanças nas práticas para melhorar os resultados, as fases que a constituem têm tendência a repetir-se ao longo do tempo. Este aspeto sucede, uma vez que é necessário que a professora explore e analise de forma consistente todas as interações que ocorrem durante o processo, incluindo possíveis desvios causados por fatores externos, que não se podem deixar de parte. Dessa forma, é possível ajustar a investigação conforme se verifique necessário.

Abordando em específico o presente trabalho, o plano de ação foi definido de acordo com uma série de observações e posteriores reflexões, a fim de se identificarem as melhores opções de intervenção. Por exemplo, no caso concreto da disciplina de Português, através de um TPC relativo à elaboração do texto de opinião, foi possível identificar as lacunas de alguns dos alunos a nível escrito, principalmente no que diz respeito à sua estrutura. No entanto, o tema desse texto de opinião também era relativo a uma obra estudada no ano letivo anterior (*Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões), matéria que ainda estava interiorizada na memória dos estudantes. Neste sentido, aquando da realização dos ciclos de intervenção, tal aspeto foi tido em consideração, tendo-se sempre o cuidado de adaptar os temas a realidades que fossem conhecidas para os estudantes ou que tivessem sido abordados pela professora durante as aulas.

3.1.1. Questão de investigação e objetivos

Conforme explicitado ao longo de todo o primeiro capítulo, este projeto de I-A teve como principal finalidade verificar em que medida os alunos conseguiram progredir na redação do texto de opinião, fazendo, ao mesmo tempo, com que superassem as suas dificuldades. De realçar que, antes de partirem para a redação propriamente dita deste tipo de texto, teriam sempre de proceder à respetiva planificação, sendo que, posteriormente, a sua correção seria realizada tendo em conta os critérios do exame nacional.

Neste sentido, procurou-se orientar o trabalho realizado pelos discentes, procurando dar resposta à seguinte questão de investigação:

De que forma tomar como ponto de partida os exames nacionais, tanto no enunciado como na correção, pode favorecer os alunos na planificação e redação dos textos de opinião?

Deste modo, o objetivo geral desta investigação foi o seguinte:

- Verificar se os estudantes conseguiram planificar a estrutura dos textos de opinião, sem recorrer ao apoio da docente (já numa segunda fase).

Para além deste, também se delimitaram vários objetivos específicos:

- Avaliar o impacto dos exames nacionais na planificação e redação dos textos de opinião;
- Identificar as principais dificuldades dos alunos no momento da escrita dos textos de opinião;
- Comparar os métodos utilizados em Português e em Espanhol para a planificação e produção dos textos de opinião, reconhecendo novas práticas que possam ser transferidas de uma disciplina para a outra.

3.1.2. Ferramentas e técnica de recolha e análise de dados

Após os objetivos da investigação, torna-se imprescindível dar a conhecer as técnicas de recolha e análise de dados, uma vez que se revela necessário refletir sobre os dados que a própria investigação fornecerá ao longo de todo o processo.

Desta forma, cabe à professora-investigadora recolher informações sobre a sua própria ação ou intervenção, com o objetivo de observar mais à distância os efeitos da sua prática docente. Para isso, deve refinar de forma sistemática e intencional o seu foco, filtrando os aspetos secundários e irrelevantes da realidade que está a ser aprofundada. Ao focar o processo em torno de um tema central de mais fácil análise, torna-se mais eficaz a fase de reflexão (Latorre, 2003, pp.20-21).

Com isto, as ferramentas de recolha de dados foram, essencialmente, três, a saber:

- análise documental dos textos de opinião produzidos pelos alunos (e da sua respetiva planificação);
- registos no diário do investigador;
- observação direta.

No que diz respeito à análise documental referente ao presente estudo (para ambas as disciplinas), esta consistiu em duas abordagens ou momentos distintos. Em primeiro lugar, foi realizada uma análise dos critérios referentes aos exames nacionais. Seguidamente, estabeleceu-se a análise dos textos de opinião redigidos pelos alunos, bem como das respetivas planificações.

Também importa referir que, ao longo de todo o ano letivo, foram feitos registos no diário do investigador relativamente às observações efetuadas das aulas da professora titular e das aulas lecionadas que permitiram não apenas documentar as reações dos alunos às atividades realizadas em sala de aula, mas também fornecer perceções específicas relativamente ao modo como os estudantes lidavam com certas tarefas de escrita. As anotações sobre os sentimentos despertados por cada uma das atividades, as dificuldades com que se deparavam e as estratégias que adotavam para superar esses obstáculos auxiliaram inclusive a professora estagiária a ajustar o seu método de ensino às características de cada uma das turmas. Essas adaptações foram fundamentais para melhorar a eficácia das atividades relacionadas com a produção de textos de opinião, permitindo uma intervenção mais direcionada e adequada às necessidades dos discentes.

3.2. Plano de ação

O plano de ação realizado ao longo do estágio pedagógico, na ESRT, foi estruturado em dois ciclos de investigação para cada uma das disciplinas. No caso do Português, o projeto foi aplicado em três aulas de 50 minutos cada uma, realizadas entre os dias 10 e 23 de maio de 2024. Relativamente ao Espanhol, as intervenções deram-se no dia 24 de maio de 2024 (o

bloco era de 100 minutos, sendo que cerca de 70 foram dedicados ao projeto), e no dia 5 de junho de 2024 (o bloco de aula era de 100 minutos, sendo dedicados ao estudo 70). Esse processo foi dividido em três fases relativas a duas atividades distintas realizadas pelos estudantes: planificação e posterior redação dos textos de opinião. Os respetivos enunciados seguiam o modelo do exame nacional. Para além disto, em ambas as vertentes, as atividades foram elaboradas em torno de objetivos gerais estabelecidos no documento das *Aprendizagens Essenciais*. No caso do Português, o foco foi "produzir textos de opinião com propriedade vocabular e com diversificação de estruturas sintáticas" (Ministério da Educação, 2018, p. 5). Já em Espanhol, o objetivo foi "escrever textos simples e curtos, em papel, sobre assuntos trabalhados nas aulas, nos quais: exprime opiniões, gostos e preferências" (Ministério da Educação, 2018, p. 9).

Tabela 2 - Plano delineado para o ano letivo de 2023/2024

1º Ciclo de Investigação-Ação (Português)			
Datas	10 de maio de 2024	15 de maio de 2024	_____
Fases de intervenção	Planificação do texto de opinião.	Redação do texto de opinião.	Correção do texto de opinião.
Modo de realização	Executada pelos estudantes em conjunto com a professora estagiária.	Realizada autonomamente pelos alunos, com a possibilidade de intervenção por parte do docente caso se verificasse necessário.	Corrigido, pela professora, mediante os critérios dos exames nacionais.
Tema do texto de opinião	Redação de um texto de opinião sobre a liberdade religiosa na obra <i>Memorial do Convento</i> , de José Saramago.		

Objetivo da atividade	Entender se efetivamente os alunos prestaram atenção à planificação do texto de opinião e de que forma o redigiram posteriormente. Analisar se a realização da planificação os auxiliou no processo de redação (estrutura, argumentos, etc.).
------------------------------	---

2.º Ciclo de Investigação-Ação (Português)			
Datas	23 de maio de 2024	23 de maio de 2024	_____
Fases de intervenção	Planificação do texto de opinião.	Redação do texto de opinião.	Correção do texto de opinião.
Modo de realização	Realizada autonomamente pelos estudantes.	Concretizada autonomamente pelos alunos, sem recorrer a qualquer tipo de suporte (manual escolar, internet, etc.)	Corrigido, pela professora estagiária, mediante os critérios dos exames nacionais.
Tema do texto de opinião	Redação de um texto de opinião sobre o papel da arte enquanto meio de intervenção social.		
Objetivo da atividade	Verificar a autonomia e evolução dos alunos relativamente à planificação do texto de opinião realizada durante o 1º ciclo de investigação. Percecionar o progresso dos alunos na escrita dos textos (estrutura, argumentos, etc.).		

1.º Ciclo de Investigação-Ação (Espanhol)			
Datas	24 de maio de 2024	24 de maio de 2024	_____
Fases de intervenção	Planificação do texto de opinião.	Redação do texto de opinião.	Correção do texto de opinião.
Modo de realização	Realizada em conjunto com os estudantes.	Executada pelos estudantes, embora com algum controlo por parte da professora estagiária, tendo em conta que se tratava de uma língua estrangeira e que os alunos, por serem de nível A1, apresentavam limitações de vocabulário.	Corrigido, pela professora, de acordo com os critérios dos exames nacionais.
Tema do texto de opinião	Redação de um texto de opinião sobre a importância das viagens de estudo para aprender línguas.		
Objetivo da atividade	Confirmar, novamente, o modo como os alunos são capazes de se expressar por escrito na língua estrangeira. Obter uma perceção da forma como a planificação os auxiliou na redação e de que forma transpuseram essas informações por escrito.		

2.º Ciclo de Investigação-Ação (Espanhol)			
Datas	5 de junho de 2024	5 de junho de 2024	_____
Fases de intervenção	Planificação do texto de opinião.	Redação do texto de opinião.	Correção do texto de opinião.
Modo de realização	Concretizada autonomamente pelos estudantes.	Realizada autonomamente pelos estudantes, com escassas intervenções por parte da docente. No entanto, em alguns momentos, a sua intervenção tornou-se inevitável.	Corrigido, pela professora, mediante os critérios dos exames nacionais.
Tema do texto de opinião	Redação de um texto de opinião sobre o pequeno-almoço ser considerado a refeição mais importante do dia.		
Objetivo da atividade	Apurar a evolução dos alunos relativamente à planificação do texto de opinião realizada durante o 1º ciclo de investigação. Percecionar a capacidade de argumentação dos alunos (se houve efetivamente uma progressão relativamente ao ciclo anterior).		

De realçar que oito alunos não realizaram o 1.º ciclo de investigação na disciplina de Espanhol, assim como quatro não realizaram o 2.º ciclo de investigação na mesma disciplina por não terem comparecido às aulas. Assim sendo, não serão tidos em conta na análise dos dados desses referidos ciclos, porque só faz naturalmente sentido inserir aqueles que foram

submetidos a toda a intervenção, de modo a se perceber a evolução ocorrida.

3.2.1. 1.º ciclo de investigação (Português)

As informações contidas neste subcapítulo e no seguinte dizem respeito à disciplina de Português, sendo que a turma-alvo foi a de 12.º ano.

A elaboração do 1.º ciclo de investigação-ação decorreu em dois dias distintos: dia 10 e 15 de maio de 2024, com uma duração de 50 minutos cada uma. De realçar que todos os alunos integrantes da turma compareceram às aulas nos dias referidos, ou seja, todos realizaram o ciclo de investigação completo.

Assim, no dia 10 de maio de 2024, foi solicitado aos estudantes, aquando da sua entrada em sala de aula, que não abrissem o manual, apenas que retirassem da mochila o caderno diário. A docente procedeu, desta forma, à leitura em voz alta do enunciado do texto, certificando-se de que toda a turma a estava a escutar. O tema subjacente ao texto estava relacionado com a forma como a liberdade religiosa era abordada na obra *Memorial do Convento*, de José Saramago, ou seja, os alunos tinham de expor o seu ponto de vista relativamente a esta temática, estabelecendo uma comparação com a sociedade atual (cf. anexo 2). Posto isto, a professora estagiária comunicou-lhes que, naquela aula, somente teriam de realizar a planificação do texto de opinião (cf. anexo 3), sendo que aproveitou o momento para realçar a sua extrema importância para o processo de escrita. Além do mais, também chamou à atenção dos estudantes para o facto de que os respetivos textos seriam corrigidos segundo os critérios dos exames nacionais (cf. anexo 10), fazendo com que encarassem a atividade como algo sério, que lhes exigia bastante esforço e atenção.

Neste sentido, os alunos realizaram, em conjunto com a docente, a respetiva planificação do texto de opinião, uma etapa da escrita que não é usualmente praticada por estes devido a falta de tempo ou, talvez, por terem a perceção de que se trata de um momento de pouca importância. Durante a sua realização, os discentes foram incitados a colaborar uns com os outros (com moderação da professora), ajudando-se mutuamente na construção da planificação, o que permitiu um envolvimento mais profundo na concretização da atividade.

Posteriormente, no dia 15 de maio de 2024, os alunos redigiram o texto de opinião, utilizando a planificação realizada na aula anterior como suporte, o que a professora estagiária subentendeu ser um recurso eficaz.

Relativamente à escolha do tema do texto de opinião, este não foi selecionado de forma aleatória, mas sim baseado no facto de que a obra tinha sido recentemente estudada pelos alunos, estando bem presente na respetiva memória. Para além disto, constitui uma oportunidade para os alunos aplicarem e aprofundarem os conhecimentos adquiridos sobre a obra, permitindo-lhes fundamentar as suas próprias opiniões e, em certa medida, treinarem para o exame.

3.2.2. 2º ciclo de investigação (Português)

A aplicação do 2.º ciclo de investigação-ação teve lugar no dia 23 de maio de 2024, onde foi dada continuidade ao trabalho iniciado no 1.º ciclo.

O texto de opinião utilizado foi retirado do manual *Letras em Dia* do 12.º ano e abordava a arte como meio de intervenção social (cf. anexo 4). Os alunos foram desafiados a apresentar uma perspetiva pessoal sobre essa temática, tomando como ponto de partida uma afirmação de Ricardo Ramos Gonçalves sobre a escrita de José Saramago.

Devido a limitações de tempo, tanto a planificação como a redação do texto foram realizadas no mesmo dia, na referida aula de 50 minutos. A fim de verificar o trabalho de cada um dos estudantes, a professora ia circulando pelos devidos lugares e solucionando eventuais dúvidas que fossem ocorrendo. Contrariamente ao ocorrido no 1.º ciclo de investigação, no presente ciclo, a planificação do texto foi realizada de forma autónoma pelos alunos, com o objetivo de se verificar a evolução dos estudantes relativamente ao ciclo anterior.

Para além disto, nesta fase de planificação, os discentes não tiveram acesso a qualquer suporte, seja do manual escolar ou de outras fontes, dado que também se visou reforçar a autonomia e a capacidade de organização das ideias antes de partirem para a redação do texto. Até porque estes já tinham bastante presente na memória a estrutura da planificação

do texto de opinião, realizada no ciclo de investigação anterior.

Após concluírem a planificação do texto, os alunos estavam automaticamente autorizados a iniciar a sua redação. Neste sentido, a professora também reforçou a importância de estes terem de desenvolver os seus argumentos com exemplos significativos, coerentes e bem fundamentados. Esta fase de redação não só permitiu aplicar, na prática, as ideias desenvolvidas na fase de planificação, como também possibilitou à docente compreender o modo como transferiam a informação que integraram na planificação para a redação.

No fundo, o principal objetivo deste 2.º ciclo de investigação foi, sobretudo, compreender a evolução dos discentes no processo de planificação, no qual a docente optou por, numa primeira fase, se realizar uma planificação mais controlada (a do 1.º ciclo) e, num momento posterior, uma abordagem mais livre e autónoma (a do 2.º ciclo). O presente ciclo permitiu avaliar de que forma os alunos estruturaram o texto com a devida introdução, desenvolvimento e conclusão e se inclusive inseriram os aspetos necessários em cada uma dessas fases. Ainda assim, também se procurou analisar a exposição dos argumentos por parte dos estudantes, se os desenvolviam de forma coerente, e também se justificavam adequadamente o seu ponto de vista com exemplos relevantes.

3.2.3. 1.º ciclo de investigação (Espanhol)

Proceder-se-á, neste subcapítulo e no próximo, à descrição dos ciclos de investigação referentes à disciplina de Espanhol.

Relativamente a Espanhol, o 1.º ciclo de investigação-ação decorreu no dia 24 de maio de 2024 na turma do 10.º ano nível A1 (iniciação), no âmbito da terceira regência intitulada “De viaje”. Ocupou, sensivelmente, 70 minutos da aula. Recorde-se que 7 alunos não realizaram o presente ciclo de investigação, devido à baixa assiduidade que caracteriza a turma.

Dado que o tema abordado durante a unidade didática estava relacionado com as viagens e considerando que os alunos se encontravam no nível A1, a professora optou por apresentar-lhes um texto modelo intitulado "La importancia de viajar sola" (cf. anexo 5).

Após distribuir o texto aos alunos, a docente solicitou-lhes que o lessem em silêncio, sublinhando as palavras cujo significado desconheciam. Depois de verificar que todos o tinham feito silenciosamente, solicitou que cada um dos estudantes lesse um parágrafo em voz alta. De seguida, iniciou-se um pequeno debate com os alunos sobre o conteúdo do mesmo, questionando-os oralmente: "¿Qué tipo de texto es?" e "¿De qué tema habla?".

Numa fase posterior, a professora estagiária destacou as expressões utilizadas que serviam para expressar opinião e os conectores presentes no texto, além de salientar a estrutura característica deste tipo de texto, composta por introdução, desenvolvimento e conclusão. Este esclarecimento foi fundamental para preparar os alunos para a execução da tarefa final, onde já lhes cabia a eles próprios redigir o texto.

Seguidamente, a docente procedeu à explicação detalhada da forma como a tarefa final deveria ser executada, expondo o seu objetivo de modo a assegurar que os alunos a realizassem com êxito. Foram igualmente apresentadas diversas estruturas para expressar opinião e também alguns conectores (cf. anexo 6), com o intuito de auxiliar os discentes na construção do texto e também por se tratar de alunos de nível A1, não tendo ainda conhecimento de muitas das expressões utilizadas em Espanhol. Antes de avançarem para a redação do texto, a professora solicitou que realizassem a respetiva planificação, com o seu auxílio (cf. anexo 7).

A tarefa final consistiu na redação de um texto de opinião, no qual cabia aos alunos discutir a importância das viagens de estudo para a aprendizagem de línguas (cf. anexo 8). Com isto, a professora, no enunciado, orientou os estudantes para que seguissem a seguinte estrutura: introduzir o tema, expor as ideias sobre o assunto, defender o ponto de vista, fornecer exemplos que sustentassem a tese apresentada, e concluir resumindo o que foi exposto e reforçando a opinião pessoal. Optou-se por este tema em particular, uma vez que o texto modelo tratava dos benefícios de viajar sozinho, e esta tarefa permitia aos alunos explorar o contraste, abordando as viagens em grupo.

Durante a execução da atividade, a professora estagiária circulou pela sala, verificando o trabalho desenvolvido pelos alunos e esclarecendo eventuais dúvidas. Além do mais,

surgiram frequentemente questões por parte dos estudantes, apontadas no diário do investigador, tais como "¿El texto va a ser corregido?" e "¿Vamos a ser evaluados? Neste sentido, a docente esclareceu os estudantes, referindo que os textos seriam corrigidos de acordo com os critérios do IAVE, ou seja, os referentes ao exame nacional, tal como sucedido no ciclo de investigação de Português.

3.2.4. 2.º ciclo de investigação (Espanhol)

Passando, neste momento, ao 2.º ciclo de investigação-ação, este decorreu no dia 5 de junho de 2024, na turma acima referida do 10.º ano. Devido a limitações de tempo e ao facto de a 2.ª regência não ter sido realizada nesta turma, o 2.º ciclo de investigação não foi implementado no contexto da unidade didática, mas sim numa aula extra, dispensada pela professora titular da turma.

À semelhança do ocorrido no 1.º ciclo de investigação, e tendo em conta que os alunos tinham abordado recentemente a unidade intitulada "¡Ñam Ñam! ¡Qué rico!", a professora estagiária considerou pertinente que o texto de opinião abordasse uma temática presente nessa mesma unidade. No início da aula, começou por questionar os estudantes: "¿Cuándo os quedáis en un hotel, vuestros familiares reservan una habitación con desayuno incluido? ¿Por qué?"; "¿Qué os gusta más en el desayuno del hotel? ¿Os despertáis de propósito para tomarlo?", como forma de introduzir o tema, antes de avançar diretamente para a redação do texto de opinião. Através das respostas orais dos estudantes e do respetivo registo no diário do investigador, verificou-se que a maioria destes não deixava de parte o pequeno-almoço quando ia de viagem.

Posto isto, a professora procedeu à explicação da tarefa final aos alunos, na qual lhes competia redigir um texto de opinião, onde comentassem a afirmação "El desayuno es la comida más importante del día" (cf. anexo 9), ou seja, deveriam indicar se estavam de acordo ou não com ela, justificando devidamente o seu ponto de vista. Os alunos foram estimulados, pela professora estagiária, a estruturar o seu texto de forma organizada, nunca deixando de parte a estrutura deste tipo de texto: primeiramente, introduzindo o

tema, de seguida expondo as suas ideias, defendendo a sua opinião com argumentos e exemplos, e, por último, concluindo com uma síntese do que foi exposto, reforçando a sua posição. Para além disto, foram-lhes igualmente fornecidas as expressões adequadas para expressar opinião e os devidos conectores, tal como no 1.º ciclo de investigação. Esta estratégia foi utilizada para garantir que os estudantes tivessem as ferramentas linguísticas necessárias para construir um texto coerente e bem fundamentado.

4. Resultados obtidos

De acordo com Afonso (2005), na investigação, a descrição é encarada como primeira etapa do processo interpretativo, utilizando palavras para criar uma imagem mental. Assim, antes de interpretar e refletir sobre os dados obtidos, é essencial descrevê-los e analisá-los.

4.1. Resultados obtidos em relação ao 1.º ciclo de Investigação (Português)

Numa fase inicial, a professora estagiária optou por apontar, no diário da investigadora, o desempenho que observou dos alunos durante a planificação e posterior redação do texto de opinião. Essas mesmas informações constam na tabela seguinte.

Tabela 3– Registo do desempenho dos alunos (Português)

Registos no diário do investigadora	
Fase de planificação (realizada em conjunto com a docente)	<u>Observações</u>: embora a planificação tenha sido realizada em colaboração com a docente, os alunos demonstraram certa hesitação em apresentar oralmente alguns dos seus argumentos, resultando num tempo de execução maior do que o inicialmente previsto para a atividade. <u>Reflexão</u>: verificou-se que os estudantes, quando confrontados com o tema, apesar de terem estudado a obra recentemente, demonstraram alguma dificuldade em desenvolver argumentos originais e pertinentes. Subentende-se, assim, que muitos destes não costumam refletir de

	forma aprofundada sobre os seus pontos de vista antes de iniciar a redação, possivelmente por não terem o hábito de realizar a fase de planificação
Fase de textualização (realizada autonomamente pelos alunos, com algumas intervenções da docente, se necessário)	<u>Observações:</u> Durante a redação do texto de opinião, os alunos estavam concentrados na tarefa. Assim, foi perceptível, à primeira vista, que a maioria procedeu à consulta da planificação previamente realizada. <u>Reflexão:</u> A consulta frequente da planificação, observada durante a fase de redação, sugere que os alunos valorizaram essa etapa, o que lhes proporcionará segurança na construção do texto. No entanto, será imperativo confirmar essa impressão, analisando se efetivamente utilizaram a planificação durante o processo de escrita.

No que diz respeito à planificação do texto de opinião (cf. anexo 3), como referido anteriormente, uma das principais dificuldades enfrentadas foi o facto de os alunos nunca terem o hábito de realizá-la. Neste sentido, é relevante sublinhar a opinião de Casanny (1989, p. 103), que destaca a importância desta fase:

Los buenos escritores hacen más planes que los mediocres y dedican más tiempo a esta actividad antes de redactar el texto. Los primeros planifican la estructura del texto, hacen un esquema, toman notas y piensan un rato en todos estos aspectos antes de empezar a redactar.

Para analisar se, de facto, os alunos consultaram a planificação (realizada em colaboração com a docente), procedeu-se a uma análise quantitativa, ou seja, quantificou-se quantos alunos transpuseram, para a redação, as informações contidas na planificação. Desta forma, considerou-se pertinente inserir uma escala de apenas dois elementos, dados os objetivos que se pretendiam alcançar. Neste sentido, segundo Afonso (2005, p.14), a abordagem quantitativa diferencia-se da qualitativa devido à sua ênfase na objetividade, uma vez que emprega critérios rigorosamente definidos para amostragem e análise de dados, fundamentando-se na linguagem da matemática analítica, da estatística e da categorização lógica. Ainda assim, este mesmo autor considera que a subjetividade é inerente a qualquer tipo de investigação, uma vez que o investigador, dada a sua condição humana, adota inevitavelmente pontos de vista que influenciam as suas decisões e, conseqüentemente, o desenvolvimento da pesquisa.

Assim, optou-se por seleccionar o *Sim*, integrando os estudantes que utilizaram na íntegra a planificação e, posteriormente, o *Não*, onde se inserem os alunos que simplesmente ignoraram a planificação. A cotação final perfaz os 44 pontos (tal como a pontuação dedicada ao grupo III no exame nacional), repartidos pelas várias componentes.

Gráfico 1- Planificação do texto de opinião sobre *Memorial do Convento*



Verifica-se, assim, que 35,7% dos alunos não produziram um texto de acordo com a planificação realizada em conjunto com a docente (dez num total de 28 alunos), enquanto os restantes 64,3% consultaram-na devidamente (18 num total de 28). As mudanças

realizadas pelos estudantes entre a planificação e a escrita comprovam que efetivamente os discentes não prestaram a devida atenção a este tipo de fase, não tendo o hábito de seguir a informação contida nela. Por exemplo, no caso deste texto, representado na figura abaixo, o aluno reforça uma das liberdades religiosas impostas pela obra (apresentando o caso do Palácio-Convento de Mafra), sem apresentar um exemplo significativo que corrobore o seu ponto de vista e que fundamente a sua decisão.

Figura 7- exemplo de um texto de opinião incompleto (Português)

Saramago, expõe a hipocrisia e o autoritarismo de instituições religiosas, mandando construir o convento de Mafra? Comparando com a sociedade atual, são visíveis avanços significativos na questão da liberdade religiosa. Hoje em dia, ninguém é obrigado a seguir nenhum tipo de religião, muito menos a ser controlado e pressionado a tal. Atualmente, há também diversas instituições incumbidas de garantir o direito à liberdade religiosa e de crença. No entanto, apesar de toda a evolução já visível, existe ainda grupos e pessoas de determinadas religiões a serem perseguidas e, por vezes, sequestradas. Infelizmente, continua a haver um grande preconceito e uma enorme discriminação por parte de grupos de uma religião para com grupos de outra.

Para além disto, os textos produzidos pelos alunos foram corrigidos e avaliados de acordo com os critérios de correção estabelecidos pelo IAVE (referentes ao Grupo III, que equivalem a 44 pontos), conforme os critérios mais recentes do exame de 2024 (cf. anexo 10). De entre estes critérios, incluem-se: A- Género e Formação Textual; B- Tema e Pertinência da Informação; C- Organização e Coesão Textuais. A cada um destes parâmetros foram atribuídos quatro níveis de desempenho (sendo um, o mais baixo, e quatro, o mais alto, dependendo da qualidade do texto de opinião). Assim sendo:

- 1.º nível de desempenho- três pontos;
- 2.º nível de desempenho- cinco pontos;
- 3.º nível de desempenho- oito pontos;
- 4.º nível de desempenho- dez pontos.

Posto isto, também se consideraram os “Erros de Tipo A / Tipo B”, sendo que a pontuação máxima que se poderá obter neste parâmetro é de 14 pontos. Ainda assim, para aqueles alunos que não respeitassem a extensão de palavras solicitada (200-350 palavras), “desconta-se um ponto por cada palavra (a mais ou a menos), até ao máximo de cinco” (IAVE, 2024, p.3).

Desta forma, analisar-se-ão os dados referentes à qualidade da redação dos textos de opinião. De realçar que os três objetivos principais que se pretenderam aferir foram:

- i. se os alunos efetivamente cumpriram todas as fases (introdução, desenvolvimento, conclusão);
- ii. se fundamentaram adequadamente o seu ponto de vista;
- iii. se a planificação teve, de facto, influência no texto dos estudantes.

Apresentam-se, na tabela seguinte, os resultados,

Tabela 4- Correção dos textos de opinião sobre *Memorial do Convento* (Português)

Parâmetros Alunos	Género/ Formato Textual	Tema e Pertinência da Informação	Organização e Coesão Textual	Erros Tipo A / Tipo B	N.º de palavras (200-350)	Total (44)
A 01	5	5	8	2	0	20
A02	5	8	8	8	0	29
A03	8	8	9	11	0	35
A04	8	8	10	8	0	34
A05	5	5	8	8	0	26
A06	8	5	8	8	0	29
A07	5	5	8	5	0	23
A08	10	8	8	8	0	34

A09	10	8	8	11	0	37
A10	8	8	8	8	0	32
A11	5	5	8	2	0	20
A12	5	8	5	5	0	23
A13	3	3	3	5	0	14
A14	8	5	8	8	0	29
A15	10	8	10	11	0	39
A16	8	8	10	8	0	34
A17	5	5	5	5	0	20
A18	8	8	10	5	0	31
A19	8	8	10	11	0	37
A20	5	8	5	2	0	20
A21	8	8	8	2	0	26
A22	5	5	5	5	0	20
A23	8	8	8	11	0	35
A24	5	3	8	5	0	21
A25	8	5	8	5	0	26
A26	10	8	8	8	0	34
A27	3	8	3	8	0	22
A28	4	3	3	8	0	34

Legenda	
	Resultado positivo
	Resultado negativo
	Resultado no limite (quase no negativo)

Como é possível aferir através da tabela acima representada, atribuiu-se a cada uma das três componentes (Gênero/Formato Textual, Tema e Pertinência da Informação, e

Organização e Coesão Textuais) os respectivos valores, conforme a avaliação realizada. Posteriormente, somaram-se os erros de tipo A/B.

Por fim, ressalta-se que nenhum dos alunos foi penalizado pela extensão de palavras, uma vez que todos respeitaram os limites estabelecidos.

Apresentam-se, nos gráficos seguintes, os resultados obtidos nos três parâmetros.

Gráfico 2- “Gênero/Formato Textual

Pâmetro A- Gênero/ Formato Textual

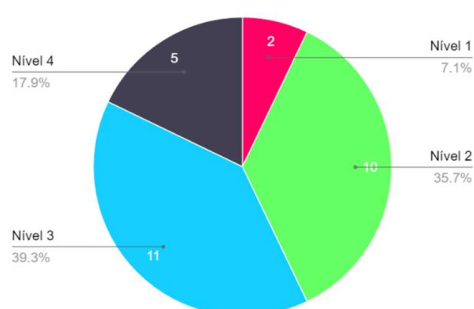


Gráfico 3- Tema e Pertinência da Informação

Pâmetro B- Tema e Pertinência da Informação

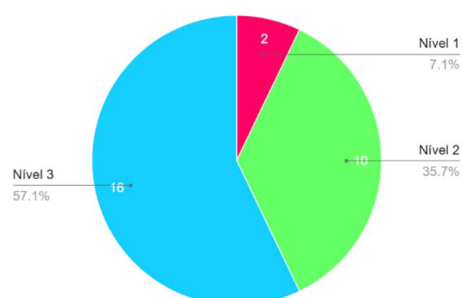
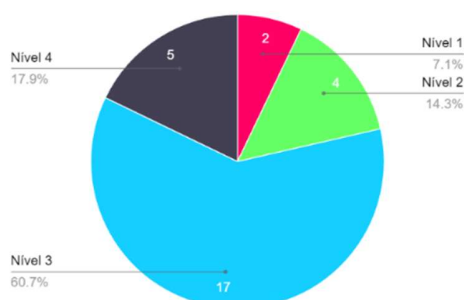


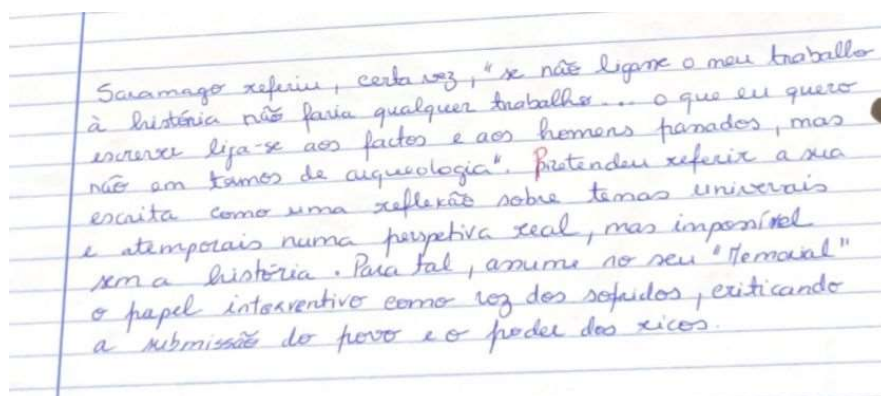
Gráfico 4- Organização e Coesão Textuais

Pâmetro C- Organização e Coesão Textuais



No que diz respeito ao parâmetro A, “Gênero/Formato Textual”, a maioria dos alunos situaram-se num patamar positivo. Assim sendo, 17,9% (5 alunos) encontraram-se no nível superior e a maioria (39%) no nível 3. Somente 2 alunos (7,1 %) ocuparam o nível 1. Por exemplo, o A13 teve a pontuação mínima nos três parâmetros devido ao desvio significativo do tema solicitado. Como é possível verificar através da figura 9, embora tenha demonstrado que efetivamente compreendeu a obra e de ter realizado reflexões pertinentes relativamente à crítica social e à atualidade, não abordou a questão central da liberdade religiosa nem apresentou argumentos e exemplos específicos relacionados com o tema e que comprovassem o seu ponto de vista. No entanto, focou-se em abordar a exploração social e a intemporalidade da crítica de Saramago, o que, apesar de válido, não vai ao encontro do solicitado.

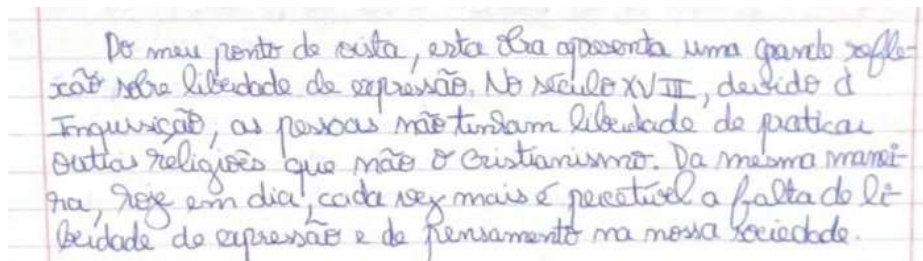
Figura 8- exemplo de um texto de opinião de nível 1 (Português)



Passando, agora, ao parâmetro dedicado ao “Tema e Pertinência da Informação”, os resultados também se revelaram geralmente positivos, sendo que a maioria dos discentes (57,1%) se situaram no nível 3. No entanto, os erros mais significativos que os estudantes acabam por cometer são: repetir argumentos e/ou exemplos, não fornecer exemplos para os argumentos, ou até mesmo deixar de apresentar um argumento, além de confundir argumento com exemplo. Por exemplo, o A25 obteve o nível 2 neste parâmetro (como representa a figura 10). Embora tenha mencionado a falta de liberdade de expressão no século XVIII, desviou-se do tema central ao não focar o tema da liberdade religiosa, tema

central do texto de opinião pedido. Além do mais, verificou-se uma escassez de exemplos específicos de *Memorial do Convento* para sustentar os seus argumentos. A confusão estabelecida entre a “liberdade de expressão” e a “liberdade religiosa” enfraqueceu a análise, resultando numa abordagem superficial que não explorou adequadamente a comparação com a sociedade atual.

Figura 9- exemplo de um texto de opinião de nível 2 (Português)



Relativamente ao último parâmetro “Organização e Coesão Textuais”, o nível 3 é novamente predominante (60,7%), mas acabou por se verificar um aumento no nível 4 em relação ao parâmetro anterior, tendo alcançado os 14,3%. Já o nível 2 diminuiu a sua percentagem relativamente ao verificado no anterior. Por exemplo, o A15 (como se verifica na figura 11) obteve a pontuação máxima neste parâmetro, uma vez que apresentou um texto bem estruturado, marcando corretamente os parágrafos relativos a cada parte que compõe o texto (introdução, desenvolvimento e conclusão), mantendo uma boa conexão entre as coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço)

Figura 10- exemplo de um texto de opinião de nível 4 (Português)

Memorial do Convento, de José Saramago, é uma obra-prima que utiliza a crítica, a ironia e o santismo para delinear a sociedade portuguesa do início do século XVIII, com particular ênfase na religião. A liberdade religiosa é abordada de maneira íntima, destacando a influência esmagadora da Igreja Católica sobre a vida das pessoas e contrastando com a maior liberdade religiosa da sociedade contemporânea.

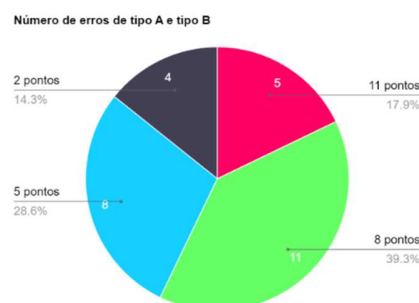
Primeiramente, a obra evidencia a função religiosa através da construção do Convento de Mafra, um projeto grandioso imposto por D. João V, muitas vezes interpretado como uma representação da opulência e do poder da igreja. A vida dos personagens é profundamente afetada por essa imposição, refletindo, assim, uma sociedade onde a religião domina todas as esferas da existência humana. Por exemplo, o personagem Blimunda possui dons sobrenaturais que são constantemente postos em risco pela Inquisição, simbolizando a falta de liberdade e o medo imposto pela igreja. Essa realidade contrasta com a sociedade atual, onde a liberdade religiosa é amplamente respeitada e protegida por leis e constituições em muitos países, permitindo que indivíduos pratiquem a sua fé sem medo de perseguição.

Em segundo lugar, a crítica sarcástica de Saramago revela a hipocrisia do clero e a manipulação religiosa. A narrativa expõe como a Igreja Católica, com a sua posição dominante, utiliza a religião para controlar a população, ao mesmo tempo que os membros do clero não praticam os valores que pregam. Por exemplo, personagens como o Padre Bartolomeu de Gusmão, que possui a ciência e a inovação, enfrentam a resistência e a censura da igreja, que tem o poder sobre o conhecimento e o poder. Comparativamente, a sociedade moderna valoriza o diálogo entre a ciência e a religião, promovendo um ambiente onde as duas possam coexistir e enriquecer mutuamente.

Em suma, Memorial do Convento utiliza a crítica e a ironia para expor a opressão religiosa do século XVIII, destacando a falta de liberdade e a hipocrisia da igreja. Em contraste, a sociedade contemporânea, apesar de ainda enfrentar desafios, desfruta de uma liberdade religiosa significativamente maior, evidenciando um progresso notável na promoção dos direitos humanos e da diversidade espiritual.

Por último, fazendo referência aos tipos de ocorrências de tipo A e tipo B, estas distinguem-se pelos motivos identificados pelo IAVE (cf. anexo 10). Apresentam-se, de seguida, os resultados por percentagem.

Gráfico 5- Número de erros de tipo A e tipo B



Assim sendo, como é possível verificar através da tabela, nenhum dos alunos obteve a pontuação máxima (14 pontos). Com isto, 17,9% (o equivalente a 5 estudantes) obtiveram 11 pontos (o segundo nível mais alto) e 4 (14,3%), o nível mais baixo. Por exemplo, o A21 obteve a pontuação mínima, tendo obtido 14 erros de tipo A e nenhum de tipo B.

Avancemos, neste preciso momento, para os dados obtidos relativamente ao 2.º ciclo de Investigação, efetuado na mesma disciplina.

4.2. Resultados obtidos em relação ao 2.º ciclo de Investigação (Português)

É de extrema importância destacar, neste ponto do trabalho, e após a apresentação dos resultados referentes ao 1.º ciclo de investigação, que a metodologia de análise utilizada no presente ciclo é idêntica à previamente descrita, cujos critérios já foram devidamente explicitados. No entanto, deve-se tomar essencialmente em atenção que, no presente ciclo, a planificação do texto de opinião foi realizada autonomamente pelos estudantes, enquanto, no 1.º, foi realizada com a colaboração da docente.

Foram, de igual forma, registadas as seguintes informações no diário da investigadora.

Tabela 5- Registo do desempenho dos alunos (Português)

Registos no diário da investigadora	
Fase de planificação (realizada autonomamente pelos estudantes)	<u>Observações:</u> enquanto a professora circulava pela sala de aula, constatou que os alunos pareciam demonstrar um nível significativo de reflexão e concentração na informação a ser incluída na planificação. A dedicação da maioria foi evidente, refletindo cuidadosamente na organização das suas ideias.

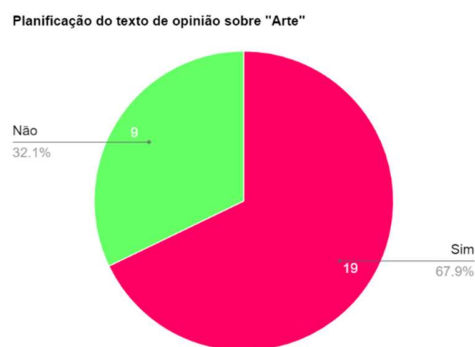
	<u>Reflexão</u>: infere-se, desta forma, que a atenção e o foco evidenciados podem indicar uma melhoria na fase de planificação. O facto de os alunos elaborarem a planificação de forma autónoma poderá indicar que estão a refletir mais profundamente sobre os argumentos a serem utilizados, em vez de simplesmente registarem de imediato as primeiras ideias que surgem no pensamento.
Fase de revisão (realizada autonomamente pelos estudantes)	<u>Observações</u>: verificou-se que os alunos consultaram a planificação, demonstrando um esforço contínuo para integrar, na redação, a estrutura previamente elaborada. <u>Reflexão</u>: a constante consulta da planificação durante a fase de textualização sugere que os alunos estavam empenhados em seguir a estrutura que tinham previamente desenvolvido. Com isto, poderá igualmente tê-los auxiliado na manutenção do foco e organização, porque não se podiam desviar dos argumentos que inseriram.

Posto isto, optou-se por analisar o número de alunos que construíram uma planificação adequada, e semelhante à realizada no 1.º ciclo de investigação, naturalmente adaptada ao

tema em questão.

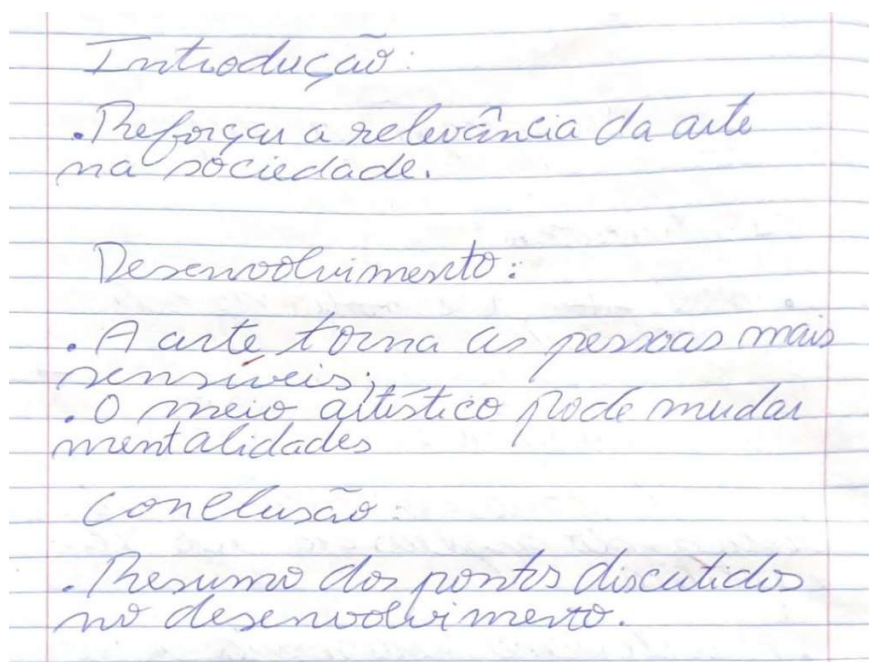
Os dados recolhidos estão representados no gráfico seguinte,

Gráfico 6- Planificação do texto de opinião sobre a “Arte”



Consoante o gráfico, pode-se verificar que 67,9% dos alunos (19) realizaram uma planificação adequada aos seus textos, enquanto os restantes 9 (32,1%), não o conseguiram. Esta análise indica que a maioria dos alunos aplicou eficazmente as técnicas de planificação, refletindo uma compreensão sólida da importância desta etapa na organização e desenvolvimento dos seus textos. Por outro lado, a proporção de alunos que não fez uma planificação adequada sugere, à primeira vista, a necessidade de reforçar as estratégias de orientação neste tipo de fase. Por exemplo, a figura seguinte inclui uma planificação de um texto de um aluno bastante incompleta, não apresentando os respetivos exemplos para a argumentação apresentada. Além do mais, a introdução e a conclusão também poderiam ser mais precisas.

Figura 11- planificação incorreta do texto de opinião (Português)



Perante este cenário, passar-se-á à correção dos referidos textos de opinião, avaliados com base nos critérios estabelecidos pelo IAVE, já previamente explicitados. O principal objetivo foi, de facto, verificar se a realização da planificação realmente contribuiu para a organização das ideias dos alunos e se houve um progresso na redação em comparação com o desempenho observado no primeiro ciclo.

Tabela 6- Correção dos textos de opinião sobre a “Arte” (Português)

Parâmetros Alunos	Género/ Formato Textual	Tema e Pertinência da Informação	Organização e Coesão Textuais	Erros Tipo A/ Tipo B	N.º de palavras (200-350)	Total (44)
A 01	8	5	8	5	0	26
A02	8	8	8	8	0	32
A03	8	5	8	8	0	29

A04	5	8	8	11	0	32
A05	8	5	10	5	0	28
A06	8	8	8	11	0	35
A07	3	5	5	5	0	18
A08	8	5	8	5	0	26
A09	10	8	10	8	0	36
A10	8	8	8	5	0	29
A11	5	5	10	8	0	28
A12	8	8	5	2	0	23
A13	8	5	8	8	0	27
A14	8	5	8	5	0	26
A15	8	10	10	14	0	42
A16	5	5	10	11	0	31
A17	8	8	5	8	0	29
A18	5	5	5	5	0	20
A19	10	8	10	14	0	42
A20	3	5	5	5	0	18
A21	5	5	8	8	0	26
A22	8	5	8	8	0	29
A23	10	8	10	5	0	31
A24	8	5	8	5	0	26
A25	8	5	8	5	0	26
A26	10	8	8	8	0	34
A27	5	5	5	8	0	23
A28	8	8	10	11	0	37

Legenda	
	Resultado positivo
	Resultado negativo

Os gráficos seguintes traduzem os resultados obtidos em cada um dos três parâmetros.

Gráfico 7- Gênero/Formato Textual

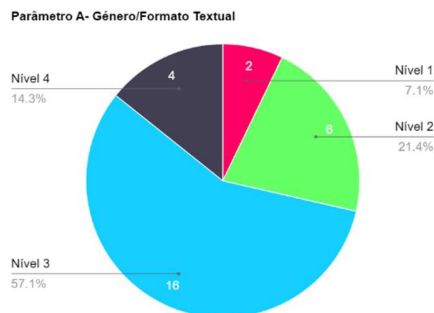


Gráfico 8- Tema e Pertinência da Informação

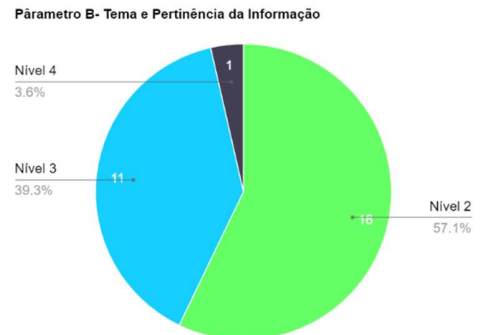
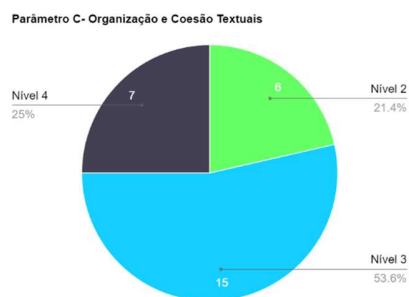


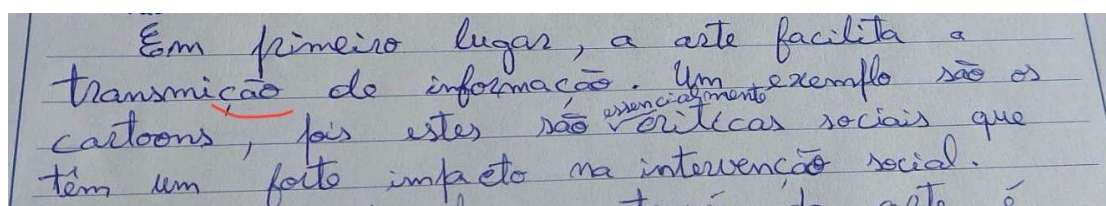
Gráfico 9- Organização e Coesão Textuais



Na sua generalidade, os resultados melhoraram em relação ao 1.º ciclo de investigação. No que concerne ao 1º parâmetro, a maioria dos alunos (57,3%) já se encontra no nível 3. Porém, o nível 4, nível máximo, acabou por descer ligeiramente (3,6%). Somente os A7 e A20 não conseguiram superar o nível 1. Portanto, considera-se que os alunos já têm uma maior consciencialização da estrutura do texto de opinião, subentendendo-se que a planificação os tenha ajudado nesse sentido. No que diz respeito ao segundo parâmetro, já se verificaram resultados opostos. Assim, o nível 2 está claramente em evidência, tendo piorado em relação ao 1.º ciclo. Esta diferença de resultados pode ser explicada pelo facto de o tema do presente ciclo (a arte enquanto meio de intervenção social) ter sido menos trabalhado em comparação com *Memorial do Convento* (tópico tratado no 1.º ciclo de

investigação). Este último foi estudado em sala de aula, tendo os alunos mais conhecimento sobre o mesmo, o que pode ter contribuído para um melhor desempenho no referido parâmetro. No entanto, o nível 4 aumentou, estando em 3,8%. Por exemplo, o A18 não fundamentou devidamente o seu ponto de vista, apresentando um reportório lexical pobre e dando erros ortográficos graves, dado o ano de escolaridade em causa. Este inclusive foi um dos alunos que apresentou uma planificação incompleta.

Figura 12- exemplo de um texto de opinião com erros (Português)



Relativamente ao último parâmetro, “Organização e Coesão Textuais”, o nível 3 mantém-se igualmente como o mais frequente (53,8%), sendo que o nível 4 também aumentou 7,1% em relação ao sucedido no ciclo anterior. A maioria demonstrou ter adquirido um conhecimento mais sólido sobre a estrutura deste tipo de texto, utilizando diversos conectores que asseguraram a coesão interfrásica.

Por último, relativamente ao número de erros de tipo A e de tipo B, a percentagem maior manteve-se nos 8 pontos. De ressaltar que, neste ciclo, 2 alunos conseguiram alcançar a pontuação máxima (7,1%), sendo que no ciclo anterior nenhum deles tinha conseguido concretizar este objetivo.

Gráfico 10- Números de erros de tipo A e tipo B



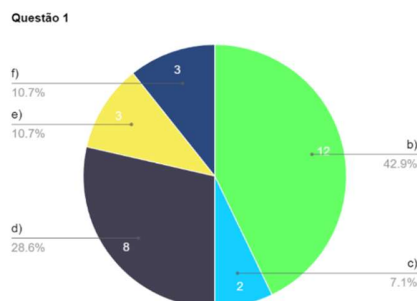
Relativamente à extensão de palavras, nenhum dos alunos superou o limite solicitado. Este resultado também pode ser explicado devido aos constantes alertas feitos pela professora estagiária sobre a penalização significativa nos exames nacionais em casos de se exceder o número permitido, o que levou os alunos a terem especial cuidado com este aspeto.

4.3. Resultados obtidos (Inquérito por Questionário- Português)

No final do ano letivo, foi aplicado um questionário final (cf. anexo 11), de escolha múltipla, com o objetivo de avaliar se, na perceção dos alunos, efetivamente a planificação teve impacto na redação de textos de opinião por parte dos alunos. Para além disto, pretendeu-se identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante a redação, bem como recolher sugestões que pudessem contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas relacionadas com a escrita deste tipo de textos.

Para a primeira questão, eram sete as opções de resposta. A questão que se colocou foi a seguinte: *Quais foram as tuas principais dificuldades quando escreveste textos de opinião?*, tendo obtido os respetivos resultados:

Gráfico 11- Questão 1 (Questionário Final- Português)

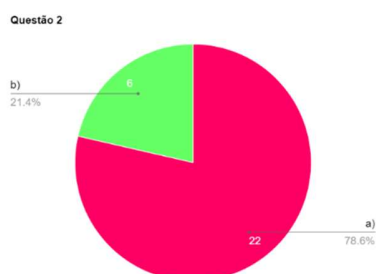


Como é possível observar no gráfico, a maioria dos alunos (42,9%, o equivalente a 12 alunos) identificou como uma das suas principais dificuldades "organizar as ideias antes de começar a escrever o texto".

Curiosamente, nenhum dos alunos selecionou a alínea a), o que sugere que consideram dominar integralmente a estrutura de um texto de opinião. No entanto, essa percepção nem sempre corresponde à realidade, porque, em muitos casos, a falta de organização e estruturação clara pode comprometer a qualidade do texto, evidenciando uma discrepância entre a percepção dos alunos e as suas competências reais.

Posteriormente, a segunda questão prendia-se com o seguinte: *Consideras que o facto de ter elaborado a planificação do texto de opinião antes de começar a redigi-lo facilitou a sua realização?*

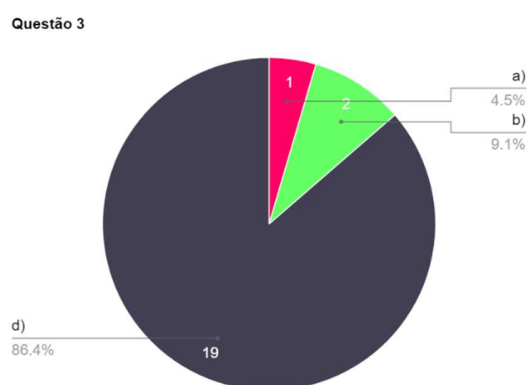
Gráfico 12- Questão 2 (Questionário Final- Português)



Nesta questão, a maioria dos alunos (78,6%, ou seja, 22 estudantes) considerou que a planificação do texto de opinião, realizada antes da redação, facilitou significativamente o processo de escrita. No entanto, seis indicaram que esse aspeto não se verificou.

Quanto à pergunta três (*Se respondeste “sim” à pergunta anterior, porque consideras que foi benéfico elaborar a planificação do texto de opinião?*), só cabia apenas aos alunos que responderam "Sim" à questão anterior. Portanto, somente 22 estudantes participaram nesta parte do questionário.

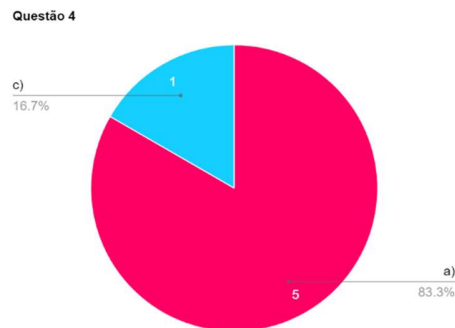
Gráfico 13- Questão 3 (Questionário final- Português)



Pode-se, desta forma, verificar que 86,4%, o equivalente a 19 estudantes, consideraram que a planificação do texto de opinião melhorou a estrutura como um todo, permitindo a construção de um texto coeso e coerente. Para além disto, 9,1% dos alunos indicaram que a planificação ajudou a melhorar o desenvolvimento dos argumentos, o que confirma que este era o parâmetro onde enfrentavam mais dificuldades.

A questão seguinte, *Se respondeste 'não' à pergunta anterior, porque consideras que não facilitou?*, destinava-se exclusivamente aos estudantes que responderam "não" à pergunta dois, que abordava a utilidade da planificação do texto de opinião.

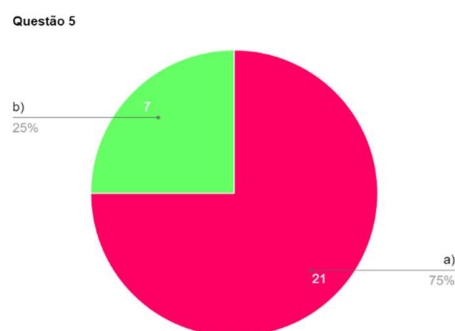
Gráfico 14- Questão 4 (Questionário Final- Português)



Foi possível constatar que, dos seis alunos que responderam "não" à questão sobre a utilidade da planificação, cinco (83,3%) sentiram que a planificação não os auxiliou na redação porque perderam demasiado tempo com essa etapa, tempo esse que poderia ter sido mais útil diretamente na redação. Isso significa que, para esses alunos, a planificação foi percecionada como um obstáculo que comprometeu a eficiência do processo de escrita.

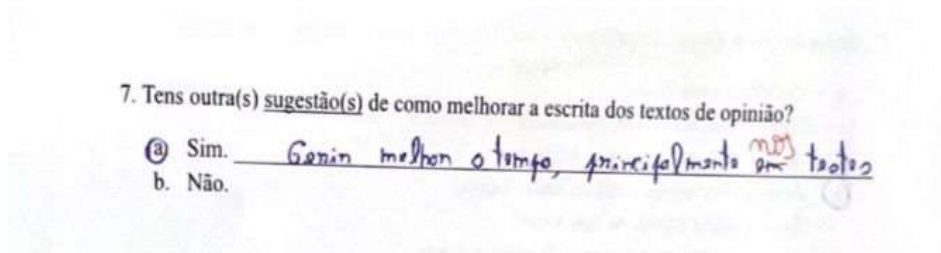
Em relação à penúltima questão, *Sempre que possível, quando escreveres textos de opinião, farás a planificação antes?*, a maioria dos alunos, ou seja, 21 (75%) responderam que “sim”, o que significa que, na generalidade, a planificação teve impacto no seu processo.

Gráfico 15- Questão 5 (Inquérito Final- Português)



Por último, na questão, *Tens outra(s) sugestão(s) de como melhorar a escrita dos textos de opinião?*, foi possível observar que a maioria dos alunos não apresentou sugestões adicionais para aprimorar a escrita dos textos de opinião. Contudo, um aluno fez uma proposta, detalhada na figura abaixo.

Figura 13- sugestão de um aluno (Português)



De seguida, explicitar-se-ão os resultados referentes à disciplina de Espanhol, sendo que se utilizou o mesmo processo em ambos os ciclos de Investigação.

4.4. Resultados obtidos em relação ao 1.º ciclo de Investigação (Espanhol)

Tal como efetuado na disciplina de Português, em Espanhol também se procedeu aos respetivos registos no diário do investigador, relativamente ao que se observou.

Tabela 7- Registo do desempenho dos alunos (Espanhol)

Registos no diário da investigadora	
Fase de planificação (realizada em conjunto com a docente)	<u>Observações</u> : embora os alunos tenham cometido alguns erros de vocabulário ao apresentarem os seus argumentos em espanhol, dado que não lhes era permitido recorrer ao português, conseguiram, ainda assim, expor ideias bastante interessantes e corresponderam às expectativas.

	<u>Reflexão:</u> infere-se que, apesar das dificuldades linguísticas, os alunos conseguiram estruturar e apresentar as suas ideias de forma coerente e pertinente, o que evidencia uma boa compreensão do tipo de texto a ser estudado. Acredita-se que o facto de também terem consultado um texto de opinião modelo numa fase inicial os ajudou a estruturar as ideias que iriam colocar em cada uma das partes do texto.
Fase de textualização (realizada autonomamente pelos alunos, com algumas intervenções da docente, dado se tratar de alunos de nível A1, com alguma escassez de vocabulário)	<u>Observações:</u> constatou-se que os estudantes consultaram frequentemente a planificação que tinham realizado anteriormente, mostrando-se concentrados na tarefa. No entanto, alguns destes aproveitaram para clarificar algumas dúvidas de vocabulário, sendo que a professora as esclareceu, de forma que toda turma pudesse beneficiar da explicação. <u>Reflexão:</u> a consulta constante da planificação poderá significar que os discentes mantiveram o foco durante a fase de textualização, o que reforça a importância desta etapa no processo de escrita. As dúvidas de vocabulário poderão também evidenciar que os alunos estão

	focados na atividade, esforçando-se na melhoria dos seus textos.
--	--

Primeiramente, pretendeu-se quantificar o número de alunos que efetivamente consultaram a planificação realizada anteriormente, seguindo a estrutura proposta (cf. anexo 7). De realçar que oito alunos não participaram no presente ciclo de investigação, não sendo incluídos na análise.

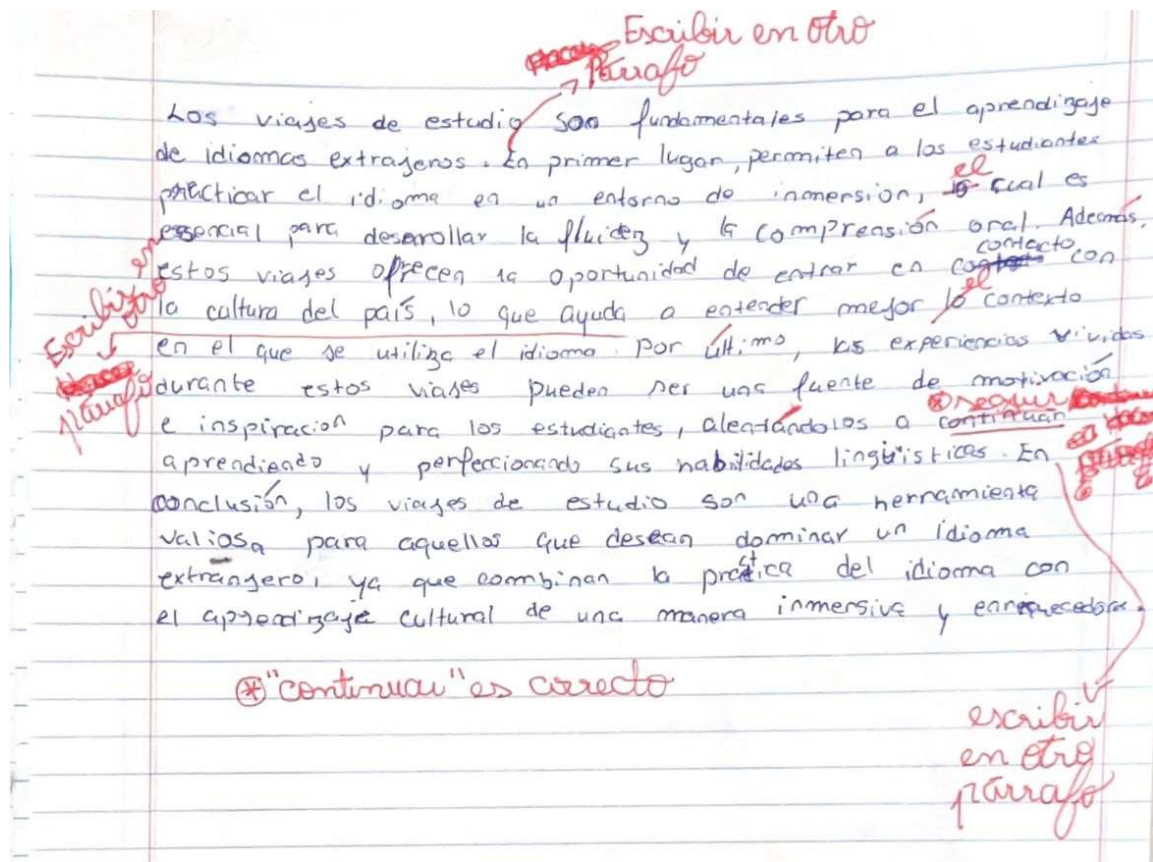
O gráfico seguinte demonstra esses resultados.

Gráfico 16- Planificação do texto de opinião sobre “Viajes de estudio”



Como se pode verificar, 63,2% (12 alunos) consultaram a informação que consta na planificação, transferindo-a para a redação, sendo que 36,8% não o fizeram devidamente. Todos os alunos que não seguiram adequadamente a planificação foram aqueles que introduziram diretamente os argumentos na introdução. No entanto, os argumentos devem ser incluídos apenas na fase de desenvolvimento do texto, conforme orientado na planificação. Ainda assim, houve um aluno que não fez nenhum parágrafo, ou seja, introduziu o tema, desenvolveu-o e concluiu-o, mas nunca marcando os parágrafos. Vejamos esse mesmo exemplo.

Figura 14- exemplo de um texto de opinião mal construído (Espanhol)



Posto isto, é o momento de se proceder à correção dos textos produzidos pelos alunos que, tal como no ciclo de investigação de Português, tiveram por base os critérios estabelecidos pelo IAVE para a parte C (cf. anexo 12) que correspondem a um total de 48 pontos. No entanto, optou-se por mudar os critérios, adaptando-os ao tema deste ciclo e ao nível dos alunos. É importante salientar novamente que as cotações atribuídas a cada parâmetro foram rigorosamente as mesmas que as adotadas no exame nacional, assegurando que os alunos estejam familiarizados com o processo de avaliação que irão enfrentar futuramente (11.º ano).

A parte C é constituída por dois pontos principais. Ao primeiro ponto (Interação, Mediação e Produção Escritas) é atribuída a classificação máxima de 8 pontos, enquanto o segundo é avaliado com um máximo de 40.

Os resultados obtidos constam na tabela seguinte,

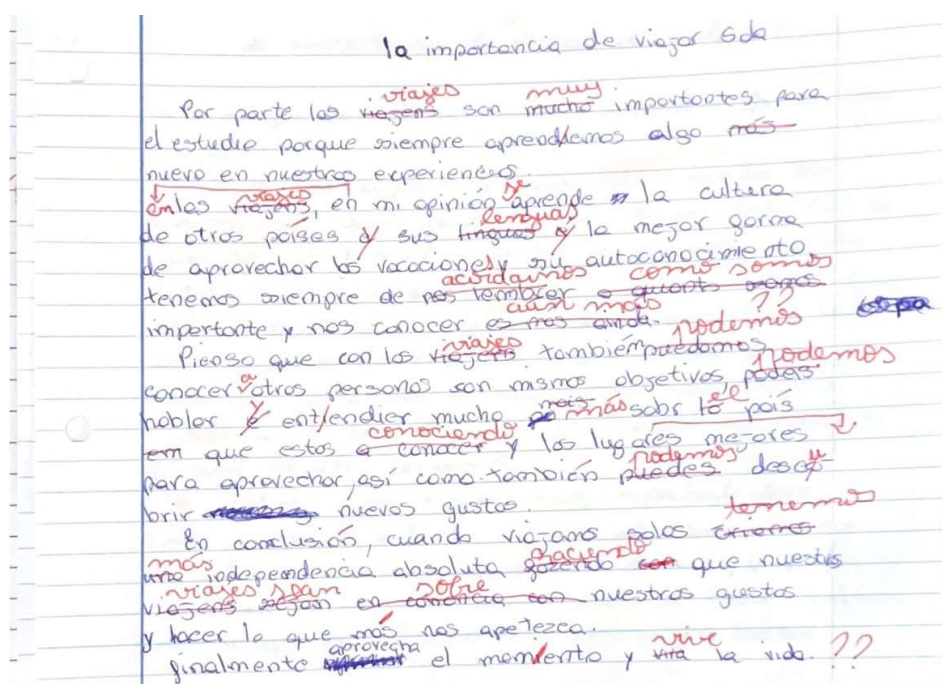
Tabela 8- Correção dos textos de opinião sobre “Viajes de estudio” (Português)

Parâmetros Alunos	Interação, Mediação e Produção Escritas	Competência Discursiva (Desenvolvimento Temático)	Competência Discursiva (Coerência e Coesão)	Competência Funcional	Competência Linguística e Sociolinguística	N.º de palavras (120-150)	Total (48)
A 01	4	8	8	5	8	0	33
A02	6	8	8	8	8	0	38
A03	6	8	5	8	4	0	31
A04	4	4	3	5	4	0	20
A05	4	4	5	5	12	0	30
A06	4	4	3	3	8	0	20
A07	4	8	5	5	8	0	30
A08	0	0	0	0	0	0	0
A09	4	4	3	3	8	0	22
A10	4	4	5	3	4	0	20
A11	6	8	5	5	8	0	32
A12	6	8	3	5	8	0	30
A13	4	4	3	3	4	0	18
A14	2	4	5	3	8	0	22
A15	6	8	5	5	8	0	32
A16	6	8	3	5	4	0	26
A17	8	12	8	8	4	0	40
A18	4	4	8	5	4	0	25
A19	6	8	8	5	8	0	35

Legenda	
	Resultado positivo
	Resultado negativo

Como é possível confirmar através dos resultados da tabela, 7 alunos obtiveram uma classificação negativa nos seus textos de opinião, sendo que um destes obteve a classificação de zero pontos (A08). Atribuiu-se esta pontuação, uma vez que o estudante fugiu ao tema proposto, estabelecendo uma confusão com o tema do texto de opinião modelo que abordava as vantagens de viajar sozinho. O texto correspondente é apresentado na figura seguinte.

Figura 15- exemplo de um texto de opinião com falha no tema (Espanhol)



Apresentam-se, nos gráficos seguintes, os resultados obtidos nos diferentes parâmetros analisados. A aluna que obteve 0 pontos não integrou a contagem.

Gráfico 17- Inter., Med. e Prod. Escritas

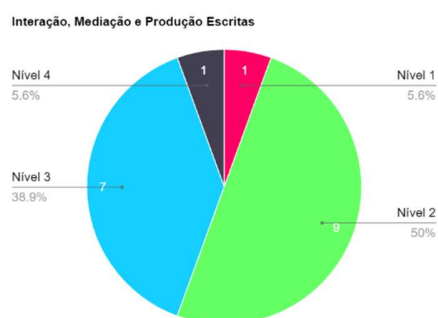


Gráfico 18- Desenvolvimento Temático

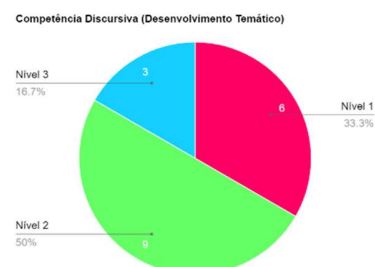


Gráfico 19- Coerência e Coesão

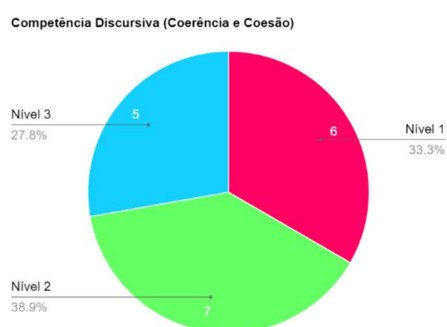
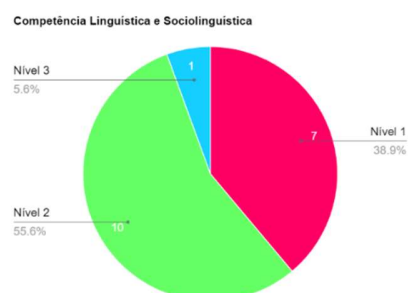


Gráfico 20- Competência Funcional



Gráfico 21- Competência Linguística e Sociolinguística



Como é possível constatar, no primeiro ponto (*Interação, Mediação e Produção Escritas*), o nível em maior evidência é o 2 (50%), o que significa que metade dos alunos apresentaram argumentos superficiais (não fundamentados), sendo que os exemplos não estavam devidamente bem desenvolvidos. No entanto, 39,3% já se situa no nível 3, o que acaba por recuperar um pouco os resultados desses dados. Nos restantes parâmetros, que fazem referência ao segundo ponto, começando pela *Competência Discursiva* (Desenvolvimento Temático), o nível 2 está novamente em evidência. Apesar de a maioria dos alunos terem conseguido respeitar o tema proposto, alguns destes apresentaram certas limitações quanto à estrutura e/ou argumentos. Posteriormente, na *Competência Discursiva* (Coerência e Coesão), os resultados também foram no geral positivos. Na *Competência Funcional*, os alunos encontram-se novamente no nível 2 (50%), sendo que 16,7% situaram-se no terceiro nível, tendo os estudantes entendido o propósito do texto. Por último, no parâmetro referente à *Competência Linguística e Sociolinguística*, a maioria dos alunos enfrenta alguns erros de escrita, dado o facto de também se encontram num nível de iniciação. Ainda assim, 5,6% conseguiram produzir textos que, apesar de algumas limitações, foram escritos sem muitos erros considerados graves.

Importa, ainda, referir que, relativamente à extensão, ou número de palavras, todos os estudantes a respeitaram, não tendo havido penalizações nesse sentido.

4.5. Resultados obtidos em relação ao 2.º ciclo de Investigação (Espanhol)

O presente ciclo de investigação seguirá exatamente o mesmo método de análise do anterior. A única diferença que importa destacar foi que, neste ciclo, a planificação do texto de opinião já foi realizada sem o auxílio da professora estagiária.

Como em todos os ciclos, procedeu-se à anotação, no diário da investigadora, da observação e respetiva reflexão, tanto da fase de planificação como de textualização.

Tabela 9- Registo do desempenho dos alunos (Espanhol)

Registos no diário da investigadora	
Fase de planificação (realizada autonomamente pelos alunos, sendo que podiam consultar a do ciclo anterior)	<u>Observações:</u> os estudantes estavam concentrados na realização da tarefa, sendo que a professora só intervinha quando surgiam dúvidas muito específicas de vocabulário, permitindo que os estudantes desenvolvessem as suas ideias de maneira autónoma. <u>Reflexão:</u> o facto de a maioria dos discentes ter recorrido à planificação anterior, demonstra o seu empenho em aplicar o que já foi aprendido, adaptando a informação a um novo tema.
Fase de textualização (realizada autonomamente pelos alunos)	<u>Observações:</u> os estudantes estavam concentrados na tarefa e consultavam frequentemente a planificação atual para se orientarem no seu trabalho. A maioria trabalhou de forma autónoma e, à primeira vista, pareceu não ter muita dificuldade em iniciar esta fase. <u>Reflexão:</u> a autonomia dos alunos, em relação ao ciclo anterior, poderá deixar inferir que conseguiram talvez melhorar o seu processo de textualização, não apresentando tantas dúvidas na escrita do texto.

Desta forma, analisaram-se o número de alunos que construíram uma planificação adequada, tendo em conta a realizada em conjunto com a professora no ciclo anterior.

Apresentam-se, de seguida, os resultados.

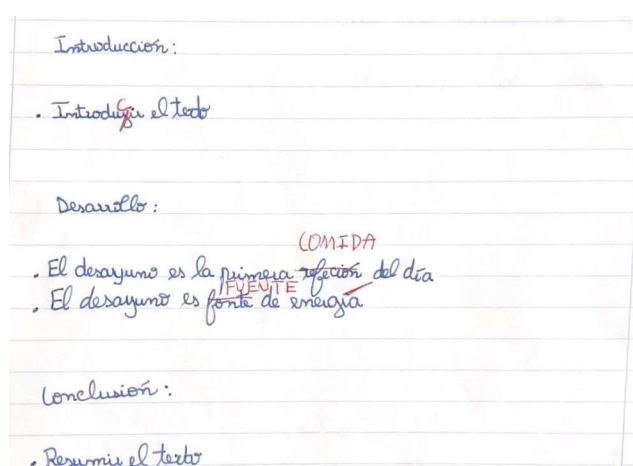
Gráfico 22- Planificação do texto de opinião sobre “El desayuno”



Verifica-se, desta forma, que os alunos elaboraram uma planificação correta, tendo em conta a anterior e transpuseram adequadamente a informação contida nesta para a redação. No entanto, 4 alunos (17,4%) apresentaram uma planificação incompleta, apesar de a textualização estar no geral adequada ao tema.

Vejamos um exemplo.

Figura 16- exemplo de uma planificação incompleta (Espanhol)



De forma a averiguar ainda mais os dados recolhidos, passar-se-á à respetiva correção, segundo os critérios delineados já na fase anterior (cf. anexo 12).

Tabela 10- Correção do texto de opinião sobre “El desayuno” (Espanhol)

Parâmetros Alunos	Interação, Mediação e Produção Escritas	Competência Discursiva (Desenvolvimento Temático)	Competência Discursiva (Coerência e Coesão)	Competência Funcional	Competência Linguística e Sociolinguística	N.º de palavras (120-150)	Total (48)
A 01	6	8	5	3	8	0	30
A02	6	12	8	5	8	0	39
A03	6	8	5	8	8	0	35
A04	4	4	3	3	4	0	18
A05	4	4	5	5	12	0	30
A06	4	4	3	3	8	0	22
A07	4	8	5	5	4	0	26
A08	F	F	F	F	F	F	F
A09	6	8	5	5	4	0	28
A10	4	4	5	5	4	0	22
A11	4	8	5	5	8	0	31
A12	6	8	8	5	4	0	31
A13	4	4	3	3	4	0	18
A14	6	8	5	5	12	0	36
A15	6	8	5	5	12	0	36
A16	6	8	5	5	4	0	28
A17	8	8	8	8	8	0	40
A18	8	8	8	8	8	0	40
A19	4	8	8	8	8	0	36
A20	-	-	-	-	-	-	-
A21	6	8	8	8	12	0	42
A22	4	4	5	5	8	0	26
A23	6	4	5	5	8	0	28

A24	4	4	5	5	4	-3	19
-----	---	---	---	---	---	----	----

Legenda	
	Resultado positivo
	Resultado negativo
-----	Letra ilegível para correção
F	Faltou

Nota: o texto que foi considerado ilegível, assim como a ausência de um aluno não serão incluídos nos resultados finais da análise.

Como é possível observar através da tabela, a maioria dos alunos melhorou o seu desempenho. No entanto, importa destacar que o A20 a A24 não tinham estado presentes no 1.º ciclo de investigação e o A20 conseguiu obter resultados positivos. O A24, para além de apresentar um texto incompleto, não fundamentando o seu ponto de vista, não respeitou o limite de palavras, tendo-lhe sido descontado um ponto no primeiro ponto (*Interação, Mediação e Produção Escritas*) e dois pontos no total do segundo ponto (*Competência Discursiva- Desenvolvimento Temático; Competência Discursiva- Coerência e Coesão; Competência Funcional; Competência Linguística e Sociolinguística*), como está descrito nos critérios do IAVE (2024, pp. 4-5).

Apresenta-se, de seguida, o texto desse aluno.

Figura 17- exemplo de um texto de opinião incompleto (Espanhol)

Considero que el desayuno es la comida más importante del día, porque nos da mucha energía para ~~hacer~~ nuestras actividades diarias. Esta ~~comprobación~~ científicamente que el desayuno es importante para nuestra ~~ca~~ cabeza, porque el desayuno nos da los nutrientes suficientes para ~~empuñarnos~~ bien nuestro día. En conclusión, debemos tomar el desayuno ~~todos los días~~ ^{los días} porque es esencial para nuestra ~~salud~~ ^{salud} física y mental.

63 palabras

Neste momento, serão apresentados os gráficos referentes à análise por parâmetros.

Gráfico 23- Int., Med. e Prod. Escritas

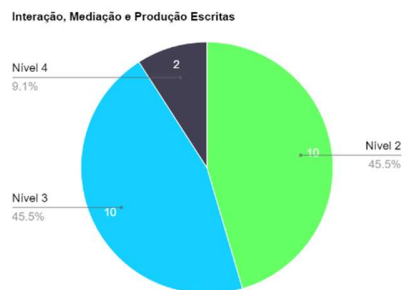


Gráfico 24- Desenvolvimento Temático

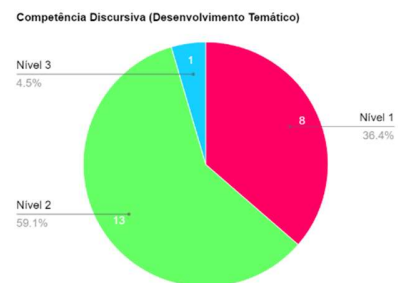


Gráfico 25- Coerência e Coesão

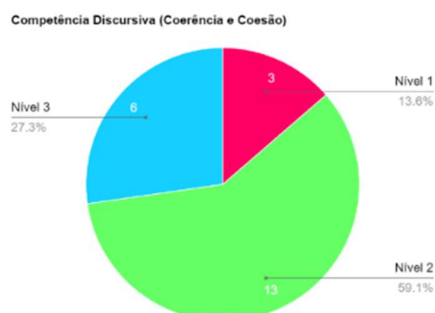


Gráfico 26- Competência Funcional

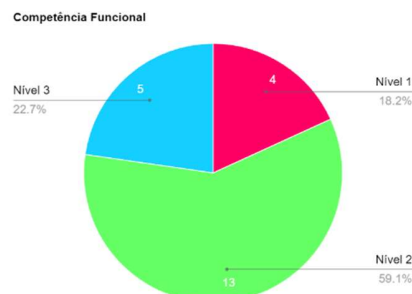
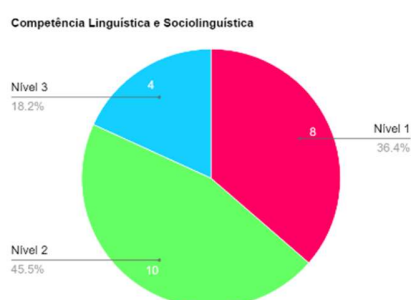


Gráfico 27- Competência Linguística e Sociolinguística



Como é possível constatar, no primeiro ponto (*Interação, Mediação e Produção Escritas*), o nível em maior evidência é o 3 (45,5%), o que significa que, em relação ao 1.º ciclo (onde o nível 2 era predominante), já houve melhorias, uma vez que os exemplos apresentados pelos alunos estão bem mais desenvolvidos. Nos restantes parâmetros, que fazem referência ao segundo ponto, começando pela *Competência Discursiva (Desenvolvimento Temático)*, o nível 2 está novamente em evidência (59,1%), tendo havido 36,4% dos alunos no nível 1, um ligeiro aumento relativamente ao 1.º ciclo. Apesar de a maioria dos alunos terem conseguido respeitar o tema proposto, alguns destes ainda continuam a apresentar limitações quanto aos argumentos. Posteriormente, na *Competência Discursiva (Coerência e Coesão)*, os resultados continuaram a ser positivos, tendo 27,3% dos alunos alcançado o

nível mais alto (nível 3). Relativamente à *Competência Funcional*, os alunos continuam a encontrar-se maioritariamente no nível 2 (59,1%), sendo que houve um aumento de 3% no terceiro nível, tendo os estudantes entendido o propósito do texto. No último parâmetro, referente à Competência Linguística e Sociolinguística, houve uma melhoria, tendo 18,2% dos estudantes conseguido alcançar o nível mais alto, melhorando alguns dos erros de escrita frequentes.

Importa, ainda, destacar que, como referido anteriormente, um dos alunos não respeitou a extensão do texto em número de palavras, tendo sofrido a devida penalização.

4.6. Resultados obtidos (Inquérito por Questionário- Espanhol)

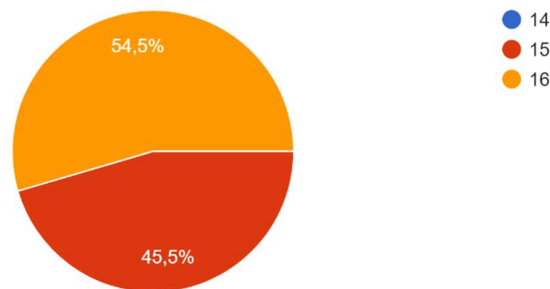
Ao contrário do ocorrido no ciclo de investigação referente à disciplina de Português, no caso de Espanhol, o questionário final foi realizado na plataforma *Google Forms* (cf. anexo 13). Era composto por oito questões de escolha múltipla, tendo como principal objetivo verificar se os estudantes consideraram se existiu efetivamente uma evolução no que diz respeito à redação dos textos de opinião, de um ciclo para o outro. Para além disto, também se pretendeu aferir se, na sua perceção, a planificação realmente os auxiliou na fase de textualização. É importante salientar que apenas 22 alunos responderam ao questionário, devido à falta de assiduidade recorrente.

A primeira questão pretendia saber a idade dos estudantes, o que poderia influenciar na interpretação dos resultados obtidos ao longo do ciclo de investigação. Assim, este tópico indicou-nos que a maioria dos estudantes tem 16 anos de idade, não havendo casos de reprovação.

Gráfico 28- Questão 1 (Questionário Final- Espanhol)

Que idade tens?

22 respostas

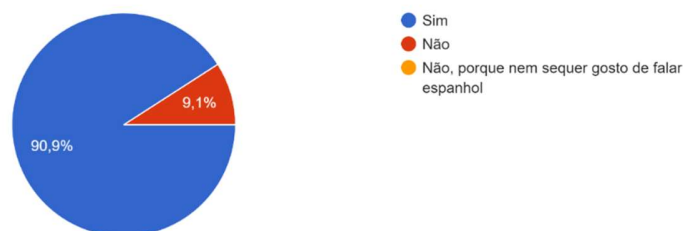


Relativamente à segunda questão, *Tentaste sempre expressar-te em espanhol durante as aulas?*, a maioria dos alunos (90,9%) confirmou que sim, o que foi de facto observado pela professora, salvo algumas exceções (9,1%). Com isto, também se considera que todos os alunos revelam interesse pela disciplina, visto que nenhum destes seleccionou a opção “Não, porque nem sequer gosto de falar espanhol”.

Gráfico 29- Questão 2 (Questionário Final- Espanhol)

Tentaste sempre expressar-te em espanhol durante as aulas?

22 respostas



Posteriormente, na terceira pergunta, *Qual foi a tua principal dificuldade quando escreveste os textos de opinião?*, a maioria dos alunos (40,9%) consideram que a sua maior dificuldade é essencialmente conseguirem expressar-se adequadamente na língua estrangeira (como já tinha sido referido ao longo do relatório).

Gráfico 30- Questão 3 (Questionário Final- Espanhol)

Qual foi a tua principal dificuldade quando escreveste os textos de opinião?

22 respostas



De seguida, à pergunta, *Reconheces as características do texto de opinião?*, 100% dos alunos respondeu que reconhece, o que também se foi verificando de um ciclo para o outro e que é extremamente positivo. Ainda dentro deste tema, foi também perguntado: *Consegues identificar corretamente as estruturas para dar opinião e os conectores?*, à qual 9,1% dos alunos indicaram que não, o que pode sugerir que não prestaram a devida atenção ao significado dessas estruturas, apesar das chamadas de atenção feitas pela professora ao longo das aulas. Os gráficos seguintes foram automaticamente gerados pela plataforma *Google Forms*.

Gráfico 31- Questão 4 (Questionário Final- Espanhol)

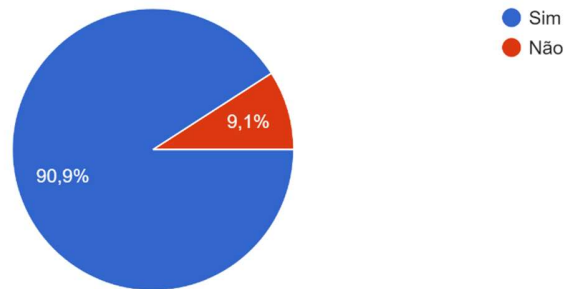
Reconheces as características do texto de opinião?
22 respostas



Gráfico 32- Questão 5 (Questionário Final- Espanhol)

Consegues identificar corretamente as estruturas para dar opinião e os conectores?

22 respostas

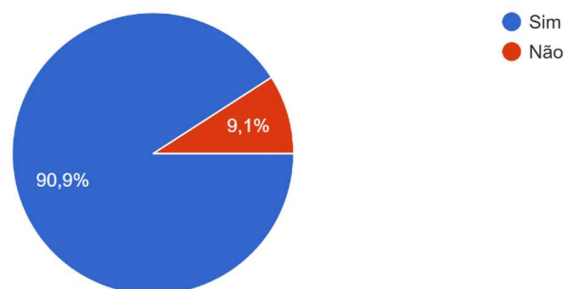


De seguida, uma das perguntas mais relevantes, pois estava diretamente relacionada com a planificação do texto, tema central do projeto, foi: *Consideras que realizar a planificação do texto antes de proceder à sua redação é fundamental?*. A maioria dos alunos (90,9%) respondeu afirmativamente, reconhecendo a importância desse passo para uma melhor organização das suas ideias e uma maior clareza na escrita.

Gráfico 33- Questão 6 (Questionário Final- Espanhol)

Consideras que realizar a planificação do texto antes de proceder à sua redação é fundamental?

22 respostas

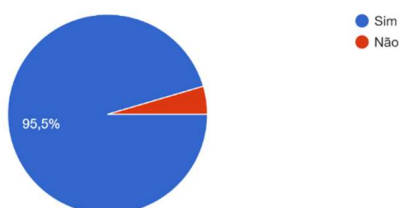


Já a penúltima pergunta abordava a utilidade do texto de opinião modelo fornecido no 1.º ciclo de investigação, questionando se este auxiliou os alunos na planificação e redação. A

resposta foi positiva, com 95,5% dos alunos afirmando que o modelo foi útil, o que realça a eficácia da estratégia adotada, pois, além de servir como referência prática, contribuiu para a compreensão e aplicação das técnicas de escrita, especialmente porque os estudantes se encontram no nível A1.

Gráfico 34- Questão 7 (Questionário Final- Espanhol)

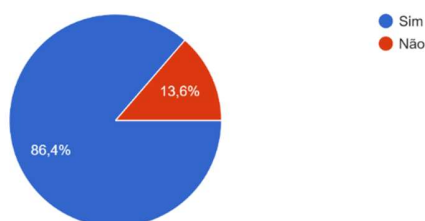
Consideras que ter observado um modelo de um texto de opinião facilitou a sua posterior redação?
22 respostas



Por fim, a última pergunta do questionário foi: *Consideras-te capaz de escrever um texto de opinião adequado ao teu nível em espanhol?* Assim sendo, 86,4% dos alunos afirmaram que efetivamente são capazes, o que sugere que a maioria dos alunos se sentem mais confiantes em relação às suas habilidades para escrever um texto de opinião conforme o seu nível de competência em espanhol. Para além disto, reflete um alto nível de autoconfiança crescente e a percepção de progresso nas suas competências de escrita, o que se revela positivo no que diz respeito à eficácia verificada ao longo do projeto.

Gráfico 35- Questão 8 (Questionário Final- Espanhol)

Consideras-te capaz de escrever um texto de opinião adequado ao teu nível em espanhol?
22 respostas



4.7. Discussão dos resultados

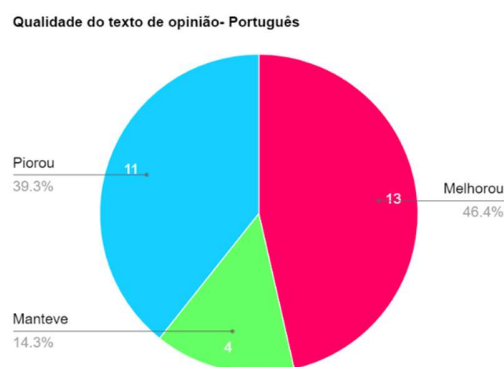
A partir da análise dos resultados obtidos, onde se incluem os dois ciclos de investigação referentes às duas disciplinas e, ainda, os questionários finais, verificaram-se uma série de percepções importantes sobre a planificação e posterior redação deste tipo de texto.

Primeiramente, relativamente à disciplina de Português, como é possível observar através da tabela abaixo representada, a fase de planificação dos textos melhorou de 64,3% para 67,9%, indicando um progresso, embora não muito acentuado, na organização das ideias antes da respetiva redação. No que diz respeito à qualidade dos textos de opinião (corrigidos segundo os critérios do exame), de acordo com o gráfico seguinte, 13 alunos (46,4%) melhoraram as suas classificações de um ciclo para o outro, 4 alunos (14,3%) mantiveram a mesma nota, enquanto 11 (39,3%) baixaram a classificação. Assim, na sua generalidade, os estudantes demonstraram um progresso significativo na capacidade de planificar e estruturar os textos de opinião. Ainda assim, esta evolução foi comprovada pelos resultados dos questionários finais, onde se verificou que os discentes revelam uma maior confiança em planificar e redigir textos de opinião autonomamente.

Tabela 11 - Estrutura da planificação (comparação de resultados- Português)

Estrutura da planificação	
1.º Ciclo de investigação	2.º Ciclo de investigação
64,3%	67,9%

Gráfico 36- Qualidade do texto de opinião (comparação de resultados- Português)



Relativamente a Espanhol, os resultados mostram uma melhoria ainda mais acentuada na planificação dos textos, passando de 63,2% para 82,6%. Quanto à qualidade dos textos de opinião, 11 alunos (57,9%) conseguiram melhorar as suas notas, 3 alunos (15,8%) mantiveram o desempenho, e 4 alunos (21,1%) registaram uma diminuição na qualidade dos seus textos.

Tabela 12- Estrutura da planificação (comparação de resultados- Espanhol)

Estrutura da planificação	
1.º Ciclo de investigação	2.º Ciclo de investigação
63,2%	82,6%

Gráfico 37- Qualidade do texto de opinião (comparação de resultados- Espanhol)



Em suma, estes resultados sugerem que o projeto implementado teve um impacto positivo, sobretudo na disciplina de Espanhol, onde se verificou uma melhoria ainda mais significativa. No entanto, a diminuição na qualidade dos textos de alguns alunos aponta para a necessidade de um maior acompanhamento nas tarefas de escrita. Futuramente, poderá ser benéfico garantir (quase na totalidade) que todos os estudantes possam planificar adequadamente o seu texto, podendo dedicar-se um tempo específico da aula somente a essa fase, com vista a aumentar o desempenho dos discentes neste domínio.

Considerações Finais

O presente relatório configura-se como um estudo de I-A, com o objetivo de avaliar o impacto da aplicação de diferentes estratégias ao ensino da escrita em Português e Espanhol, especificamente na melhoria da planificação e da qualidade dos textos de opinião de alunos do 12.º ano de Português e do 10.º de Espanhol.

Assim, tomando como ponto de partida a questão de investigação, *De que forma tomar como ponto de partida os exames nacionais, tanto no enunciado como na correção, pode favorecer os alunos na planificação e redação dos textos de opinião?*, estabeleceram-se uma série de conclusões.

Inicialmente, é importante salientar que, com base nos registos do diário da investigadora, podemos concluir que os alunos se envolveram ativamente nas atividades propostas e corresponderam geralmente às expectativas da docente, demonstrando interesse e satisfação ao realizar uma atividade que não era comumente praticada por estes: a planificação do texto de opinião. Através do *feedback* dos alunos, comprovou-se realmente que as atividades realizadas permitiram uma compreensão mais aprofundada na elaboração e estruturação dos textos. Este aspeto teve um impacto igualmente positivo em alunos com um nível de desempenho mais baixo, tendo estes obtido um progresso de um ciclo para o outro, principalmente a Espanhol, o que também funciona como um importante fator motivacional. No fundo, os alunos mostraram-se recetivos à metodologia adotada, mantendo uma postura reflexiva e crítica ao longo do processo de produção e textualização.

Recordando o objetivo geral deste projeto, que se prendia em avaliar se os alunos conseguiram efetivamente planificar a estrutura dos textos de opinião autonomamente (já no 2.º ciclo), foi concretizado. Os resultados obtidos indicam uma melhoria substancial na capacidade dos alunos de planificar e redigir os textos de opinião, sem o auxílio da docente. A comparação estabelecida entre os resultados observados no 1.º e 2.º ciclos demonstram uma evolução significativa em relação às fases anteriores. No entanto, importa ressaltar que em Espanhol os resultados foram mais significativos, talvez devido ao facto de a professora estagiária lhes ter fornecido um modelo, aspeto que os auxiliou bastante

posteriormente, porque já tinham a estrutura devidamente organizada no pensamento.

Passando, agora, aos objetivos específicos, o primeiro ia ao encontro de avaliar o impacto dos exames nacionais na planificação e redação dos textos de opinião, onde se comprovou que os exames nacionais exerceram uma influência significativa. Observou-se que o facto de a docente ter comunicado aos alunos que os textos seriam corrigidos seguindo os critérios estabelecidos pelo IAVE fez com que estes encarassem a atividade como algo mais sério, exigindo esforço e dedicação, fator que também pode ter contribuído para estes resultados. Já o segundo objetivo, relacionado com identificar as principais dificuldades dos alunos durante a escrita dos textos de opinião, foi possível decifrar e demarcar uma série de desafios impostos. Destacam-se, assim, a falta de prática na organização dos argumentos e a dificuldade em manter uma coesão e coerência ao longo do texto. Esses aspetos foram identificados através da análise dos textos produzidos e da observação estabelecida durante o processo de redação. Por último, no que concerne ao terceiro objetivo específico, que visava comparar os métodos utilizados em Português e Espanhol para a planificação e produção dos textos de opinião, identificando práticas que pudessem ser transferidas de uma disciplina para a outra, o estudo revelou que houve diferenças notáveis em cada uma das vertentes. Confirmou-se, desta forma, que a metodologia aplicada em Espanhol demonstrou uma eficácia superior no que diz respeito à planificação e organização e na clareza dos textos. Este aspeto pode dever-se ao facto de os alunos estarem também mais entusiasmados por ser uma língua nova, com a qual nunca tinham tido contacto, tendo interesse em explorá-la. Por outro lado, o facto de terem identificado toda a estrutura no texto modelo também os auxiliou na execução das atividades.

Tendo em conta estes aspetos, é possível aferir que a posição assumida pela professora-investigadora acabou por ter os efeitos desejados, uma vez que conseguiu adaptar a estratégia às características e perfil da turma, de acordo com as observações efetuadas nas aulas e o seu comportamento.

No entanto, também importa conhecer algumas limitações deste projeto. Primeiramente, desafios externos, como a falta de familiaridade dos alunos com a prática de planificação de textos de opinião, impactaram no desenvolvimento das atividades. Os alunos, devido a

este aspeto, tiveram um ritmo de trabalho lento (principalmente a Português), o que comprometeu o tempo disponível para a fase de textualização. Para além disto, principalmente na disciplina de Espanhol, foi necessário dedicar mais tempo para reforçar algumas das características do texto de opinião, visto ser uma língua estrangeira e face a distrações dos estudantes. Esse processo de revisão e consolidação foi crucial para garantir que os alunos pudessem recordar e aplicar eficazmente as novas técnicas de escrita, o que se viu concretizado através do teste modelo (no caso de Espanhol).

Em investigações futuras, seria também interessante adaptar ainda mais a extensão e a complexidade das atividades ao tempo disponível e ao nível dos alunos. Com isto, conseguir realizar um diagnóstico ainda mais detalhado das dificuldades específicas dos estudantes (através de um teste diagnóstico, por exemplo) seria fundamental para identificar as suas principais dificuldades que possam influenciar o desenvolvimento das competências necessárias.

Referências Bibliográficas

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. ASA Editores.

Agrupamento de Escolas de Rio Tinto N.º 3 (2018). *Projeto Educativo*. Disponível em <https://www.aert3.pt/index.php/doc-orientadores/projeto-educativo>

Agrupamento de Escolas de Rio Tinto N.º 3 (2019). *Plano de Inovação*. Disponível em <https://www.aert3.pt/index.php/doc-orientadores/plano-de-inovacao>

Alexopoulou, J. (2011). El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva. In Congreso Internacional de ASELE. (Org). Grécia: Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas. Disponível em https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0097.pdf

Alves, J. (2008). Os Exames do Ensino Secundário como dispositivos de regulação das aspirações – A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia, e as acções insensatas. Tese de Doutoramento; Universidade Católica Portuguesa.

Alves, J. (2013). Exames: Mitos e Realidades. In Alves, J. & Machado, J. (orgs). *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp.155-169). Faculdade de Educação e Psicologia; Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH); Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME) e Universidade Católica Portuguesa.

Amor, E. (1993). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologias*. Texto Editora.

Antunes, S. (2014). A planificação e o desenvolvimento da expressão escrita nas aulas de Português e de Espanhol. Relatório de Mestrado, Universidade do Minho.

Antunes, S., & Silva, A. (2016). In *SIELP+FIAL* (org.), *Perceções dos alunos sobre a escrita: Escrever na escola e fora da escola* (pp. 45-54) Braga: Universidade do Minho.

Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual* (1.ª ed). Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Disponível em https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf

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

https://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_13_o_genero_textual_artigo_de_opinioao.pdf

Buescu, H., Maia, L., Silva, M., & Rocha, M. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português- Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português- Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf

Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. Signos. *Teoría y práctica de la educación*, 1-15. Disponível em https://logopediacuenca.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/12/escribir_camps.pdf

Carvalho, J. A. B. (1999). A expressão escrita, factor de sucesso escolar. In Paulo Feytor Pinto (org.), *Português, propostas para o futuro 1 - Transversalidades*. Lisboa A.P.P.

Carvalho, J. A. B. (2001). O ensino da escrita. In F. Sequeira, J. A. B. Carvalho & A. Gomes (Orgs.), *Ensinar a Escrever: teoria e prática: actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*. Braga, 1999. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/481/1/Jos%c3%a9%20Brand%c3%a3o%2073-92.pdf>

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

Cassany, D. (2009). *La composición escrita en E/LE. Monográficos marcoELE, 9*. Didáctica del español como lengua extranjera. Expolingua 1999. Disponível em https://www.marcoele.com/descargas/expolingua_1999.cassany.pdf

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Ed. Grao. Barcelona.

Coutinho, A. & Jorge, N. (2019). *Ensinar géneros de texto: conteúdos, estratégias, materiais*. Calameo. (17-20). Disponível em https://run.unl.pt/bitstream/10362/87721/1/Ensinar_Generos_texto_2019.pdf

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura, XIII, N.º2*, 355-370.

Delindro, F. B., & Pereira, M. J. (2023). *Págin@s 12- Português 12.º ano*. (p.124). Areal Editores.

DGE (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral da Educação. Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Espanhol Iniciação. 10.º ano. Lisboa: Ministério de Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_espanhol_f_geral_inic.pdf

DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Português. 12.º ano. Lisboa: Ministério de Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_portugues.pdf

Díaz, A. (1995). *Aproximación al texto escrito*. Editorial Universidad de Antioquia, Caminos.

Fanini, A. M. R. (2015). *Embate dialógico entre leitura e escrita: manifestação de uma ética da ação discursiva a partir do Círculo bakhtiniano / Dialogic Clash between Reading and*

Writing: Manifestation of Discourse Ethics Based on the Bakhtin Circle. Brasil: Universidade Tecnológica Federal do Panamá. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/bak/a/ZyBFzmJLyYrBrPcfFyQYbXD/?format=pdf&lang=pt>

Flower, L., & Hayes, J. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. Disponível em

https://www.researchgate.net/publication/200772468_Identifying_the_organization_of_writing_processes

Flower, L. & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. In *College composition and communication*. 32(4), 365-387. Disponível em [\(PDF\) A Cognitive Process Theory of Writing \(researchgate.net\)](#)

González, R. A, & Mata, F. S. (2005). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de la Educación Primaria. *Revista de Educación*, (336), 355-365. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/28157967_El_proceso_de_planificacion_en_la_composicion_escrita_de_alumnos_de_la_Educacion_Primaria

IAVE (2024). *Critérios de Classificação – Prova Escrita de Espanhol (547), 1.ª Fase, 11.ª Ano. Ensino Secundário*. Disponível em <https://www.examesnacionais.com.pt/exames-nacionais/11ano/2024-1fase/Espanhol-547-Criterios.pdf>

IAVE (2024). *Critérios de Classificação – Prova Escrita de Português (639), 1.ª Fase, 12.ª ano. Ensino Secundário*. Disponível em https://iave.pt/wp-content/uploads/2024/06/EX-Port639-F1-2024-CC-VT_net.pdf

Koch, I. & Elias, V. (2009). Escrita e interação. In *Ler e escrever: estratégias de produção textual* (pp.31-62). Contexto.

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

Leal, J. P. (2019). Exames nacionais: a influência de pequenos factores. In *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, n.º5, pp. 18-28.

Lima, J. Á. (2008). *Em busca da boa escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Machado, & M.A. Bezerra (Orgs.), *Gêneros textuais e ensino*, 19-36. Parábola. Disponível em

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf

Marcuschi, L. (2003). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In A.P. Dionísio, A.R.

Pacheco, L., Carballo, E., & Sánchez, M. T. (2024). *Endirecto.es1- Espanhol 10.º Ano*. Areal Editores.

Pereira, L. A., & Cardoso, I. et al (2013). *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diversos géneros de texto* (pp. 202-306). Universidade de Aveiro.

Poinha, M. (2012). Os exames e a melhoria das aprendizagens: o discurso de professores de língua portuguesa do 3.º Ciclo do Ensino Básico. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Rocha, J. (2017). Os Exames Nacionais e o trabalho de professores e alunos. Relatório de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Silva, P., Cardoso, E., & Nunes, S. R. (2024). *Letras em Dia- Português- 12.º Ano*. Porto Editora.

Sonsólez, F. (2001). *Programa de Espanhol 10.º ano nível iniciação*. Ministério da Educação- Departamento do Ensino Secundário. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/espanhol_inic_10.pdf

Teixeira, M., Novo, C. & Neves, E. (2011). Abordagens relevantes para o ensino da escrita – do papel ao digital. *Interacções* 7(19), pp.238-258.

Anexos

Anexo 1- Texto de opinião do manual Página 12 (p.124)

2 Para muitos, os heróis da atualidade são os super-heróis dos filmes e da BD ou um aprendiz de feiticeiro como Harry Potter; para outros, os verdadeiros heróis são de carne e osso: os bombeiros, os médicos e enfermeiros, os professores.

Num **texto de opinião** bem estruturado, com o mínimo de duzentas e um máximo de trezentas e cinquenta palavras, defende uma perspetiva pessoal sobre a tua conceção de herói na atualidade.

Segue a planificação proposta.

INTRODUÇÃO	→ 1.º parágrafo – Explicita, de forma clara e pertinente, a tua conceção de herói na atualidade;
DESENVOLVIMENTO	→ 2.º e 3.º parágrafos – Fundamenta a tua perspetiva de herói em dois argumentos, cada um deles ilustrado com um exemplo significativo; – Utiliza um discurso valorativo (juízo de valor explícito ou implícito);
CONCLUSÃO	→ Último parágrafo – Formula uma conclusão adequada à argumentação desenvolvida.

Anexo 2- Enunciado do texto de opinião (Português)



Texto de opinião- *Memorial do Convento*

Memorial do Convento é uma obra em que a crítica, a ironia e o sarcasmo ajudam a traçar o retrato da sociedade portuguesa do início do século XVIII, nomeadamente a nível religioso.

Tendo em conta o seu conhecimento da obra, redija um texto de opinião bem estruturado, com um mínimo de duzentas e um máximo de trezentas e cinquenta palavras, em que defenda uma perspetiva pessoal acerca da forma como a liberdade religiosa é abordada na obra, estabelecendo uma comparação com a sociedade atual.

No seu texto:

- explicita, de forma clara e pertinente, o seu ponto de vista, fundamentando-o em dois argumentos, cada um deles ilustrado com um exemplo significativo;
- formule uma conclusão adequada à argumentação desenvolvida;
- utilize um discurso valorativo (juízo de valor explícito ou implícito).

Anexo 3- Planificação do texto de opinião (Português)



Planificação do texto de opinião- Memorial do Convento

Introdução:

- Contextualização da obra *Memorial do Convento* como crítica à sociedade portuguesa do século XVIII;
- Apresentação do tema da liberdade religiosa como um elemento central na obra;
- Comparação da forma como o tema é tratado na obra com a sociedade atual;
- Apresentação dos tópicos a serem discutidos.

Desenvolvimento:

1. Restrições religiosas presentes na obra:

- Referência às restrições e respetiva explicação das restrições enfrentadas pelas personagens relativamente à liberdade religiosa;
- Análise do impacto dessas restrições nas personagens e na sociedade retratada na obra;
- Discussão sobre como essas restrições refletem a autoridade opressiva da igreja e do Estado na época.

2. Comparação com a sociedade atual:

- Comparação das restrições religiosas presentes na obra *Memorial do Convento* com situações semelhantes na sociedade atual;
- Discussão sobre como essas situações refletem desafios contínuos em relação à liberdade religiosa atualmente.

Conclusão:

- Recapitulação dos principais pontos discutidos sobre a liberdade religiosa em *Memorial do Convento* e o seu contraste com a sociedade atual;
- Reforço da importância da obra de Saramago na reflexão sobre a liberdade religiosa;
- Retoma da perspetiva pessoal acerca dos pontos defendidos no desenvolvimento;
- Convite à reflexão sobre os paralelos entre a sociedade retratada por Saramago e a sociedade atual.

Anexo 4- Enunciado do texto de opinião (Português)



Texto de opinião- Papel da arte enquanto meio de intervenção social

Ricardo Ramos Gonçalves aponta como uma das dimensões da escrita de José Saramago “a intervenção política e social que levava da vida “civil” para a escrita.

Num texto de opinião bem estruturado, com um mínimo de duzentas e um máximo de trezentas e cinquenta palavras, defenda uma perspetiva pessoal sobre o papel da arte enquanto meio de intervenção social.

No seu texto:

- explicite, de forma clara e pertinente, o seu ponto de vista, fundamentando-o em dois argumentos, cada um deles ilustrado com um exemplo significativo;
- formule uma conclusão adequada à argumentação desenvolvida;
- utilize um discurso valorativo (juízo de valor explícito ou implícito).

Anexo 5- Texto de opinião modelo (Espanhol)



La importancia de viajar sola

Es probable que viajar sola sea una de las mejores formas de autoconocimiento que existen y creo que hay pocos viajes más sorprendentes que aquellos que nos llevan al interior de nosotros mismos.

5 En mi opinión, la explicación es bastante sencilla: pasamos gran parte de nuestro tiempo (en casa, en el trabajo o disfrutando de nuestro tiempo libre) rodeados de otras personas a las que, a menos que tengamos un mínimo de empatía, intentamos dar un espacio en nuestro día a día, y no hay nada de malo en ello. Además, el poco tiempo que pasamos solos, lo ocupamos de tareas que dejan poco margen para pensar en lo que sea.

10 En realidad, pienso que poca gente inicia un viaje en solitario sabiendo exactamente lo que va a encontrar y, en muchas ocasiones, ni siquiera lo que va a buscar. En mi opinión, viajar facilita el trato con las personas y el hecho de hacerlo sola no quiere decir que no somos sociales. En mi caso, me siento más abierta a tener una conversación con casi cualquier persona que se encuentre en mi camino, y eso, además de ser enriquecedor, también hace que tenga algunas nuevas amistades que, pese a la distancia y el paso del tiempo, estoy segura de que van a perdurar.

15 Por último, me da la impresión de que cuando viajamos solos tenemos una independencia absoluta, ya que podemos planificar el viaje en consonancia con nuestros gustos y hacer lo que más nos apetezca sin necesidad de adaptarnos a los deseos/gustos de otras personas. Si, por ejemplo, nos gusta acostarnos más temprano o más tarde, lo podemos hacer sin la necesidad de agradar a alguien.

20 En resumen, sin duda que viajar sola es una experiencia inolvidable, porque al mismo tiempo que estamos conociendo otras culturas y a otras personas, conseguimos adaptarlo de acuerdo con nuestras preferencias y forma de ser.

Adaptado de: viajes&gastro (oeldiario.es) y elrincóndesele.com

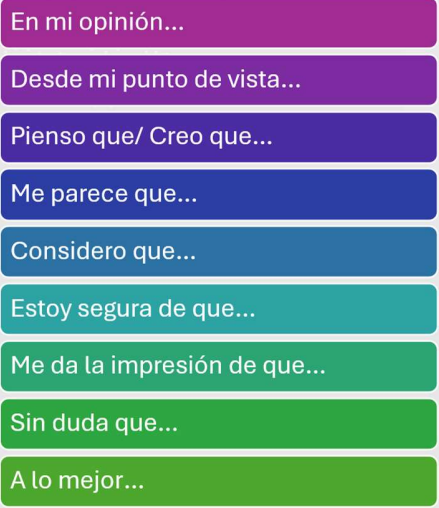
Anexo 6- Expressões para dar opinião e conectores (Espanhol)

Otras estructuras para dar opinión...



- En mi opinión...
- Pienso que/ Creo que...
- Estoy Segura de que...
- Me da la impresión de que...
- Sin duda que...
- Desde mi punto de vista...
- A lo mejor...
- Me parece que...
- Considero que...

Otras estructuras para dar opinión...



- En mi opinión...
- Desde mi punto de vista...
- Pienso que/ Creo que...
- Me parece que...
- Considero que...
- Estoy segura de que...
- Me da la impresión de que...
- Sin duda que...
- A lo mejor...

Conectores que puedes utilizar en tu texto de opinión

Conectores					
Distinguir dos o más argumentos	Continuar con el mismo argumento	Destacar algo	Indicar causas	Indicar consecuencias	Sintetizar
Pero	Además	O sea	Pues	Entonces	Finalmente
Sin embargo	Luego	Es decir	Porque	Por tanto	En conclusión
Por una parte... por otra	Después		Ya que	Por eso	En síntesis
En cambio			Puesto que		
			Visto que		

Anexo 7- Planificação do texto de opinião (Espanhol)



Planificación del texto de opinión (importancia de los viajes de estudio)

Introducción:

- Introducir el texto, insistiendo en la idea de que los "viajes de estudio" son importantes para el aprendizaje de lenguas.
- Referir que el texto hablará sobre los beneficios de los "viajes de estudio" para el aprendizaje de lenguas.

Desarrollo (se pueden utilizar otros argumentos):

Argumento 1:

- Explicación: en los viajes, se tiene contacto con personas nativas del país, lo que permite practicar el idioma y comprenderlo mejor;
- Ejemplo: durante un "viaje de estudio" (por ejemplo, a España), se practica el español en situaciones cotidianas, como en los medios de transporte, en los restaurantes o en las tiendas de ropa.

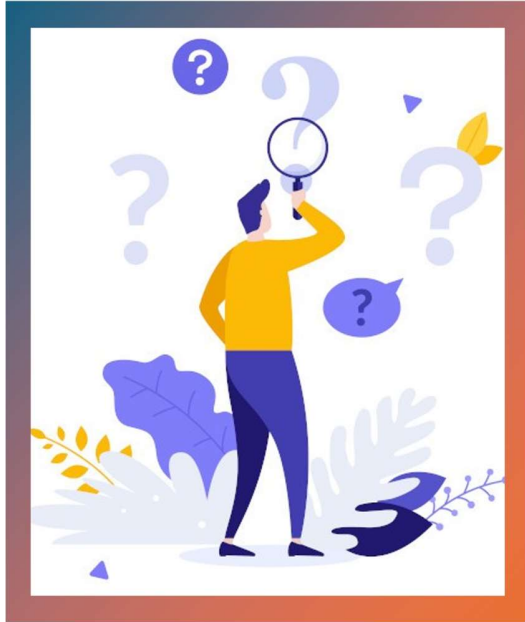
Argumento 2:

- Explicación: conocer la cultura del país también permite entender mejor el idioma;
- Ejemplo: visitar o participar en fiestas típicas de las ciudades o hacer una visita a un museo, como suele hacerse en los "viajes de estudio", hace que se amplía el conocimiento sobre la historia del país y sus tradiciones.

Conclusión:

- Recapitulación de los principales beneficios de los "viajes de estudio" para el aprendizaje de lenguas.
- Retomar la idea de que es fundamental que todos los estudiantes participen en los "viajes de estudio", ya que les permite mejorar su aprendizaje de lenguas y conocer la cultura del país o a nuevas culturas.

Anexo 8- Enunciado do texto de opinião (Espanhol)



Tarea final

Ahora que ya sabe su estructura, va a escribir un texto de opinión (120-150 palabras) para una revista del instituto en el que hable de la importancia de los viajes de estudio para aprender lenguas.

Debe:

- introducir el tema;
- exponer sus ideas sobre el asunto;
- defender su punto de vista;
- poner ejemplos en los que apoye su tesis;
- concluir resumiendo lo expuesto y reforzando su opinión particular.

Anexo 9- Enunciado do texto de opinião (Espanhol)

Texto de opinión

En un texto de opinión bien estructurado (100-120 palabras), comente la afirmación **"El desayuno es la comida más importante del día"**, es decir, refiera si está de acuerdo o no y por qué.

Debe:

- introducir el tema;
- exponer sus ideas sobre el asunto;
- defender su punto de vista;
- poner ejemplos en los que apoye su tesis;
- concluir resumiendo lo expuesto y reforzando su opinión.



Anexo 10- Critérios de correção do exame nacional (Português)

Quadro 1 – Tipologia de erros no âmbito da correção linguística

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

- Aspectos de estruturação temática e discursiva (ETD)¹ 30 pontos

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 o seu ponto de vista; • 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. 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, cada um deles ilustrado com, pelo menos, um exemplo, mas apresenta falhas em um ou dois dos restantes aspetos em avaliação neste parâmetro.	8
2	Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de opinião), mas fundamenta a perspetiva adotada em apenas um argumento, ilustrado 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.	5
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 géneros/formatos.	3

Nota – A pertinência dos argumentos e dos exemplos é avaliada no parâmetro B.

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 repertório lexical e a um registo de língua globalmente adequados ao desenvolvimento do tema, ainda que possam existir esporádicos afastamentos, justificados pela intencionalidade comunicativa.	10
3	Trata o tema proposto 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 Trata o tema proposto sem desvios, mas escreve um texto com falhas significativas nos aspetos relativos à eficácia argumentativa.	5
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, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual: • apresenta um texto constituído por diferentes partes, devidamente proporcionadas e articuladas entre si 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.	10
3	Escreve um texto globalmente bem organizado, em que evidencia domínio dos mecanismos de coesão textual, mas em que apresenta falhas pontuais em um ou dois dos aspetos em avaliação neste parâmetro.	8
2	Escreve um texto satisfatoriamente organizado, em que evidencia um domínio suficiente dos mecanismos de coesão textual, apresentando falhas pontuais em três ou mais dos aspetos em avaliação neste parâmetro, ou falhas significativas em um ou dois desses aspetos.	5
1	Escreve um texto com uma organização pouco satisfatória, recorrendo a insuficientes mecanismos de coesão ou mobilizando-os de forma inadequada.	3

- 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														

COTAÇÕES

As pontuações obtidas nas respostas a estes 10 itens da prova contribuem obrigatoriamente para a classificação final.	Grupo										Subtotal
	I					II				III	
	1.	2.	3.	4.	7.	1.	3.	5.	6.		
Cotação (em pontos)	13	13	13	13	13	13	13	13	13	44	161
Destes 5 itens, contribuem para a classificação final da prova os 3 itens cujas respostas obtenham melhor pontuação.	I		II								Subtotal
	5.	6.	2.	4.	7.						
Cotação (em pontos)	3 × 13 pontos										39
TOTAL											200

Anexo 11- Questionário Final (Português)



Questionário final- Português 12.ºC

Este questionário é realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira (Espanhol) no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, tendo como objetivo, através de um conjunto de perguntas obrigatórias de escolha múltipla, verificar de que forma a planificação do texto de opinião te auxiliou na redação do mesmo.

Para além disto, procura-se identificar as dificuldades que possas ter enfrentado, avaliar a utilidade de planificares o teu texto de opinião e recolher sugestões que possam melhorar a produção do mesmo.

1. Quais foram as tuas principais dificuldades quando escreveste textos de opinião?

- a. Não saber a estrutura;
- b. Organizar as ideias antes de começar a escrever o texto;
- c. Não encontrar argumentos adequados;
- d. Desenvolver argumentos de forma lógica;
- e. Rever o texto depois de concluído;
- f. Não conseguir gerir o tempo da melhor forma;
- g. Outro motivo: _____

2. Consideras que o facto de ter elaborado a planificação do texto de opinião antes de começar a redigi-lo facilitou a sua realização?

- a. Sim.
- b. Não.

3. Se respondeste “sim” à pergunta anterior, porque consideras que foi benéfico elaborar a planificação do texto de opinião?

- a. Ajudou a melhorar a qualidade do meu texto, especialmente a introdução;
- b. Ajudou a melhorar a qualidade do meu texto, especialmente o desenvolvimento;
- c. Ajudou a melhorar a qualidade do meu texto, especialmente a conclusão;
- d. Permitiu-me construir um texto mais coeso e coerente, melhorando a estrutura no seu todo;
- e. Outro motivo: _____

4. Se respondeste “não” à pergunta anterior, porque consideras que não facilitou?
- a. Perdi demasiado tempo, que poderia ter sido utilizado na redação do texto;
 - b. Tive dificuldade em encontrar argumentos;
 - c. Senti que a planificação limitou a minha criatividade e liberdade de expressão/opinião;
 - d. Outro motivo: _____
5. Sempre que possível, quando escreveres textos de opinião, farás a planificação antes?
- a. Sim.
 - b. Não.
6. Tens outra(s) sugestão(s) de como melhorar a escrita dos textos de opinião?
- a. Sim. _____
 - b. Não.

Professora estagiária: Helena Neto

Anexo 12– Critérios de correção adaptados do exame nacional (Espanhol)

Parte C – Interação, Mediação e Produção Escritas

8 pontos

Nível	Descritor de desempenho	Pontuação
4	Redige um texto em que: ○ Introduz o tema de forma clara e contextualiza a importância das viagens de estudo para aprender línguas / do pequeno-almoço como refeição mais importante do dia; ○ Expõe as suas ideias de maneira lógica e coerente, defendendo o seu ponto de vista e fundamentando-o com argumentos bem estruturados; ○ Fornece exemplos relevantes que apoiam fundamentem o seu ponto de vista; ○ Conclui o texto, resumindo as ideias principais e reforçando a sua opinião de forma eficaz; ○ Pode apresentar incorreções linguísticas pontuais, não comprometendo a clareza e a compreensão do texto; ○ Revela uma organização clara do discurso, com coesão e coerência em todas as partes do texto.	8
3	Redige um texto em que: ○ Introduz o tema e expõe as suas ideias, mas com menor profundidade ou clareza; ○ Defende o seu ponto de vista, mas com argumentos que podem ser menos desenvolvidos ou coerentes; ○ Fornece exemplos que, embora relevantes, podem não estar totalmente integrados aos argumentos; ○ Conclui o texto, mas a conclusão pode ser menos impactante ou não reforçar de forma plena a opinião apresentada; ○ Pode apresentar incorreções linguísticas pontuais, sem comprometer	6

	gravemente a compreensão; ○ Revela uma organização clara do discurso, embora possa haver pequenas falhas na coesão ou coerência.	
2	Redige um texto em que: ○ Introduz o tema de forma insuficiente ou confusa, com uma exposição de ideias pouco clara; ○ Defende seu ponto de vista com argumentos superficiais ou mal desenvolvidos; ○ Fornece exemplos que não estão claramente relacionados com os argumentos ou são irrelevantes; ○ Conclui o texto de forma abrupta ou insuficiente, sem reforçar a opinião; ○ Apresenta incorreções linguísticas frequentes que podem dificultar a compreensão; ○ Revela uma organização do discurso que nem sempre é clara, com problemas na coesão e coerência.	4
1	Redige um texto em que: ○ Introduz o tema de forma inadequada ou inexistente, com ideias confusas ou mal estruturadas; ○ Defende o seu ponto de vista de forma vaga ou incompleta, com argumentos inconsistentes; ○ Não fornece exemplos que comprovem o seu ponto de vista, ou os exemplos apresentados são irrelevantes ou incoerentes; ○ Conclui o texto de forma inadequada ou simplesmente não conclui; ○ Apresenta incorreções linguísticas frequentes que comprometem a compreensão; ○ Revela uma organização do discurso confusa, com falta de coesão e coerência ao longo do texto.	2

Notas:

Fator de desvalorização – limites de extensão

Sempre que a resposta apresente uma extensão que não respeite os limites estabelecidos (60-80 palavras), aplica-se um desconto de um ponto ao total da pontuação atribuída.

A utilização de um registo de língua não adequado ao destinatário e à situação comunicativa proposta implica a atribuição da pontuação do nível de desempenho imediatamente inferior ao nível inicialmente atribuído, tendo em conta os descritores apresentados.

(IAVE, 2024, p.41)

2. 40 pontos

Parâmetro			Nível	Descritor de desempenho	Pontuação
Competências	Competência Discursiva	Desenvolvimento Temático	3	- Redige um texto, respeitando o tema proposto. - Apresenta informação sobre todos os aspetos solicitados (dois argumentos e dois exemplos, no mínimo)	12
			2	- Redige um texto, respeitando o tema proposto. - Apresenta informação sobre a maioria dos aspetos solicitados (apresenta somente um argumento e um exemplo) ou apresenta somente dois argumentos de forma limitada.	8
			1	- Redige um texto, respeitando parcialmente o tema proposto. - Apresenta informação sobre apenas um dos aspetos solicitados (um argumento ou um exemplo) ou fornece uma resposta muito vaga ou irrelevante.	4
	Coerência e Coesão		3	- Estrutura o texto, articulando as ideias de forma coerente. - Utiliza, com eficácia, mecanismos de coesão textual.	8
			2	- Estrutura o texto, articulando as ideias de forma coerente, podendo apresentar algumas imprecisões. - Utiliza, com alguma eficácia, mecanismos de coesão textual.	5
			1	- Estrutura o texto, articulando as ideias de forma pouco coerente, com muitas repetições e/ou paráfrases. - Utiliza, com pouca eficácia, mecanismos de coesão textual.	3
	Comp. Func.		3	Respeita o tipo de texto solicitado (de opinião) e cumpre as intenções comunicativas previstas (introduzir o tema, explicar, opinar, justificar, exemplificar, concluir).	8

		2	○ Respeita o tipo de texto solicitado e cumpre, parcialmente, as intenções comunicativas previstas. OU ○ Respeita, parcialmente, o tipo de texto solicitado e cumpre as intenções comunicativas previstas.	5
		1	○ Respeita, parcialmente, o tipo de texto solicitado e cumpre, parcialmente, as intenções comunicativas previstas. OU ○ Respeita o tipo de texto solicitado OU cumpre as intenções comunicativas previstas.	3
	Competências Linguística e Sociolinguística	3	– Redige um texto, apresentando variedade de recursos linguísticos, sem incorreções ou com incorreções ocasionais em quaisquer dos aspetos seguintes: ○ controlo vocabular; ○ domínio das estruturas e das formas gramaticais simples; ○ adequação da pontuação e precisão da ortografia; ○ adequação ao contexto e ao(s) destinatário(s).	12
		2	– Redige um texto, apresentando alguma variedade de recursos linguísticos, com algumas incorreções em quaisquer dos aspetos seguintes: ○ controlo vocabular; ○ domínio das estruturas e das formas gramaticais simples; ○ adequação da pontuação e precisão da ortografia; ○ adequação ao contexto e ao(s) destinatário(s).	8
		1	– Redige um texto, apresentando pouca variedade de recursos linguísticos, com incorreções sistemáticas em quaisquer dos aspetos seguintes: ○ controlo vocabular; ○ domínio das estruturas e das formas gramaticais simples; ○ adequação da pontuação e precisão da ortografia; ○ adequação ao contexto e ao(s) destinatário(s).	4

Notas:

Fator de desvalorização – limites de extensão:

1. Sempre que a resposta apresente uma extensão inferior a 160 palavras, aplica-se um desconto de dois pontos a total da pontuação atribuída.
2. A atribuição de zero pontos no parâmetro do desenvolvimento temático (DT) implica a atribuição de zero pontos nos restantes parâmetros.

(IAVE, 2024, p.5)

COTAÇÕES

As pontuações obtidas nas respostas a estes itens da prova contribuem obrigatoriamente para a classificação final.	Parte A							Parte C	Parte D	Subtotal	
	1.1.	1.2.	1.3.	2.	3.1.	3.2.	4.				
	Parte B										
	1.	3.1.	3.5.					1.	2.	Produção e Interação Oraís	
Cotação (em pontos)	10 x 8 pontos							8	40	40	168
Destes 6 itens, contribuem para a classificação final da prova os 4 itens cujas respostas obtenham melhor pontuação.	Parte B										Subtotal
	2.	3.2.	3.3.	3.4.	3.6.	3.7.					
Cotação (em pontos)	4 x 8 pontos										32
TOTAL											200

Anexo 13- Questionário final (Espanhol)

Questionário final 10ºQ- Espanhol

Este questionário é realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira (Espanhol) no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, tendo como objetivo, através de um conjunto de perguntas obrigatórias de escolha múltipla, verificar se consideras que existiu uma evolução da tua parte no que diz respeito à redação de textos de opinião.

[Inicie sessão no Google](#) para guardar o seu progresso. [Saiba mais](#)

Que idade tens?

- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16

Tentaste sempre expressar-te em espanhol durante as aulas?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não, porque nem sequer gosto de falar espanhol

Qual foi a tua principal dificuldade quando escreveste os textos de opinião?

- ☐ Não saber a estrutura
- ☐ Organizar as ideias antes de começar a escrever o texto
- ☐ Não encontrar argumentos adequados
- ☐ Desenvolver argumentos de forma lógica
- ☐ Rever o texto depois de concluído
- ☐ Não conseguir gerir o tempo da melhor forma
- ☐ Não conseguir expressar-me na língua estrangeira
- ☐ Não tive nenhuma dificuldade



Reconheces as características do texto de opinião?

☐ Sim

☐ Não

Consegues identificar corretamente as estruturas para dar opinião e os conetores?

☐ Sim

☐ Não

Consideras que realizar a planificação do texto antes de proceder à sua redação é fundamental?

☐ Sim

☐ Não

Consideras que ter observado um modelo de um texto de opinião facilitou a sua posterior redação?

☐ Sim

☐ Não

Consideras-te capaz de escrever um texto de opinião adequado ao teu nível em espanhol?

☐ Sim

☐ Não

Enviar

Limpar formulário